



**DUYGULARI FARK ETME EĞİTİMİNİN ERGENLERİN
DUYGULARI FARK ETME BECERİLERİNE ETKİSİ**

FATMA İNCEMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Fatma
Soyadı : İnceman
Bölümü : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Duyguları Fark Etme Eğitiminin Ergenlerin Duyguları Fark Etme Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı: Effect of Emotion Awareness Training on Adolescents' Emotion Awareness Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Fatma İnceman

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatma İnceman tarafından hazırlanan “Duyguları Fark Etme Eğitiminin Ergenlerin Duyguları Fark Etme Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Galip YÜKSEL

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hatice KARAÇANTA

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 23/08/2017

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

**DUYGULARI FARK ETME EĞİTİMİNİN ERGENLERİN
DUYGULARI FARK ETME BECERİLERİNE ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Fatma İnceman
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos 2017**

ÖZ

Araştırmanın amacı, geliştirilen duyguları fark etme eğitiminin ergenlerin duyguları fark etme becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılarak deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında bir devlet lisesinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 48 öğrenci oluşturmaktadır. Seçilen 48 öğrenci, her grupta 24 öğrenci olmak üzere iki gruba yansız olarak atanmıştır. Öğrencilerin duyguları fark etme becerilerini belirlemek için bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygu Farkındalığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini duyguları fark etme eğitimi, bağımlı değişkenini ise Duygu Farkındalığı Ölçeği'nden ve alt ölçeklerinden alınan duygu farkındalığı puanı, duyguları ayırt etme puanı, duyguları sözlü paylaşma puanı, duyguları gizlememe puanı, bedensel farkındalık puanı, başkalarının duygularıyla ilgilenme puanı, duyguların analizi puanı oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere eğitim verilmeden önce, her iki gruba da Duygu Farkındalığı Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna her bir oturumu haftada bir kez gerçekleştirilen ve yedi oturum süren eğitim uygulanırken, kontrol grubuna hiçbir eğitim uygulanmamıştır. Eğitim tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına ilgili ölçek son-test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön-test puanları kontrol edildiğinde son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, deney

grubundaki öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği'nden ve duyguları sözlü paylaşma alt ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin duyguları ayırt etme, duyguları gizlememe, bedensel farkındalık, başkalarının duygularıyla ilgilenme, duyguların analizi puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Duygu farkındalığı, duyguları ayırt etme, ergenlik

Sayfa Adedi: 138

Danışman: Prof. Dr. Galip YÜKSEL



**EFFECT OF EMOTION AWARENESS TRAINING ON
ADOLESCENTS' EMOTION AWARENESS SKILLS
(M.S. Thesis)**

**Fatma İnceman
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
August 2017**

ABSTRACT

This study aims to investigate the effect of the developed training program on adolescents' emotion awareness and expression skills. Thus, an experimental study was conducted through pretest-posttest random design with a control group. The participants were 48 high school students selected by simple random sampling. They were randomly assigned to two groups, each of which has 24 students. Emotion Awareness Questionnaire (EAQ) adapted to Turkish by the researcher in this study was used for data collection. While the independent variable is developed training, the dependent variables are the scores obtained through EAQ and its sub-scales; emotion awareness, "Differentiating emotions", "Verbal sharing of emotions", "Not hiding emotions", "Bodily awareness of emotions", "Attending to others' emotions", and "Analysis of emotions". EAQ was distributed as the pretest to the students in both groups before the training. While the training applied to the experimental group, no training was applied to the control group. After the trainings, EAQ was distributed to both groups as the posttest. The analysis of covariance was conducted to determine whether there is a significant difference between the posttest scores of the groups when the pretest scores were held constant. The analysis results showed emotion awareness and verbal sharing of emotions scores of the experimental group are significantly higher than those of the control group. However, differentiating emotions, not hiding emotions, bodily awareness of emotions, attending to others' emotions, and analysis of emotions scores of the students in experimental group are not significantly different than those of the control group.

Key Words: Emotion awareness, differentiating emotions, adolescence

Page Number: 138

Supervisor: Prof. Dr. Galip YÜKSEL



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.	1
GİRİŞ	1
Araştırmanın Problemi	1
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi	9
Araştırmanın Sınırlılıkları	11
Araştırmanın Varsayımları	12
Tanımlar	12
BÖLÜM II.	14
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
Duygular ve Duyguları Fark Etme	14
Psikolojik Danışma Kuramları ve Duygu	19
Psikanalitik Yaklaşım	19

Birey Merkezli Terapi.....	20
Gestalt Terapi.....	21
Duygu Odaklı Terapi.....	23
<i>Duygusal Farkındalık</i>	25
<i>Duygu Düzenleme</i>	27
<i>Duyguyu Değiştirme</i>	28
Duygusal Farkındalık ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	28
Duygusal Farkındalık ile İlgili Yurtdışında Yapılan Deneysel Araştırmalar ..	32
Duygusal Farkındalık ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	35
Duygusal Farkındalık ile İlgili Türkiye’de Yapılan Deneysel Araştırmalar	36
BÖLÜM III.	39
YÖNTEM	39
Araştırma Modeli.....	39
Çalışma Grubu	41
Veri Toplama Aracı	44
Orijinal Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi.....	44
Ölçeğin Türkçe’ye Uyarlanması	45
<i>Çalışma Grubu</i>	45
<i>Dil Geçerliği Çalışması</i>	47
<i>Ölçeğin Türkçe Formunun Yapı Geçerliği Çalışması</i>	47
<i>Ölçeğin Türkçe Formunun Güvenirlik Çalışması</i>	56
Duyguları Fark Etme Eğitimi	57
Deneysel Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman	57
Eğitimin Kapsamı, Hazırlık Aşaması ve Kazanımlar.....	57
Uygulama Sırasında Uyulması Gereken Kurallar	62
Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri	63

Uygulama Süreci	65
Verilerin Analizi.....	68
BÖLÜM IV.	70
BULGULAR ve YORUM.....	70
Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguları Fark Etme Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	72
Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguları Ayırt Etme Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	74
Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguları Sözlü Paylaşma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	76
Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguları Gizlememe Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	78
Duyguları Fark Etme Eğitiminin Bedensel Farkındalık Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	81
Duyguları Fark Etme Eğitiminin Başkalarının Duygularıyla İlgilenme Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	83
Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguların Analizi Alt Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	85
Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguları Fark Etme Üzerindeki Etkisinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	88
BÖLÜM V.....	91
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	91
ÖNERİLER	101
KAYNAKLAR.....	103
EKLER	117
EK 1. Duygu Farkındalığı Ölçeği Uyarlama Çalışması İzni İçin Yazışmalar	118
EK 2. Araştırma İçin İzin Yazıları.....	120
EK 3. Duygu Farkındalığı Ölçeği	121
EK 4. Duyguları Fark Etme Eğitimi	123
EK 5. Eğitim Kuralları Sözleşmesi.....	135
EK 6. Duygu Günlüğü Formu.....	136

EK 7. Duyguları Tanıma Formu	137
EK 8. Duyguları Tanıma Formu-2	138



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırma Deseni</i>	40
Tablo 2. <i>Çalışma Grubuna Seçilen Öğrencilere Ait Betimsel Bilgiler</i>	42
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Farkındalığı Ön-test Puanlarına İlişkin İlişkisiz Gruplarda T Testi Sonuçları</i>	43
Tablo 4. <i>Orijinal Ölçeğin Güvenirlik Analizinde Belirlenen Cronbach Alfa Değerleri</i>	45
Tablo 5. <i>Çalışma Grubuna Dair Betimsel Analiz Sonuçları</i>	46
Tablo 6. <i>30 Maddelik Formun Faktör Yapısı ve Maddelerin Faktör Yükleri</i>	49
Tablo 7. <i>25 Maddelik Formun Faktör Yapısı ve Maddelerin Faktör Yükleri</i>	51
Tablo 8. <i>Toplam Varyans Dağılıma İlişkin Bilgiler</i>	53
Tablo 9. <i>Duygu Farkındalığı Ölçeği DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İstatistikleri</i>	53
Tablo 10. <i>25 Maddelik Formun Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Faktör Yükleri</i>	55
Tablo 11. <i>Duygu Farkındalığı Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının İç Tutarlık ve Test Tekrar Test Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları</i>	56
Tablo 12. <i>Deney ve Kontrol Grubuna ait Betimsel Bilgiler</i>	71

Tablo 13. <i>Duygu Farkındalığı için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi</i>	73
Tablo 14. <i>Duygu Farkındalığı Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duygu Farkındalığı Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları</i>	73
Tablo 15. <i>Duyguları Ayırt Etme Alt Boyutu için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi</i>	75
Tablo 16. <i>Duyguları Ayırt Etme Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duyguları Ayırt Etme Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları</i>	76
Tablo 17. <i>Duyguları Sözlü Paylaşma için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi</i>	77
Tablo 18. <i>Duyguları Sözlü Paylaşma Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duyguları Sözlü Paylaşma Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları</i>	78
Tablo 19. <i>Duyguları Gizlememe Alt Boyutu için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi</i>	80
Tablo 20. <i>Duyguları Gizlememe Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duyguları Gizlememe Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları</i>	80
Tablo 21. <i>Bedensel Farkındalık Alt Boyutu için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi</i>	82
Tablo 22. <i>Bedensel Farkındalık Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Bedensel Farkındalık Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları</i>	83
Tablo 23. <i>Başkalarının Duygularıyla İlgilenme Alt Boyutu için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi</i>	84

Tablo 24. Başkalarının Duygularıyla İlgilenme Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Başkalarının Duygularıyla İlgilenme Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....	85
Tablo 25. Duyguların Analizi Alt Boyutu için Yapılan Kovaryans Analizinin Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi.....	87
Tablo 26. Duyguların Analizi Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duyguların Analizi Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....	87
Tablo 27. Duygu Farkındalığı için Yapılan Kovaryans Analizinin Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi.....	89
Tablo 28. Deney Grubundaki Öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duygu Farkındalığı Son-test Puanlarının Cinsiyete Göre ANCOVA Sonuçları.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yamaç birikinti (scree plot) grafiği.....	52
<i>Şekil 2.</i> Duygu farkındalığı ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı.....	72
<i>Şekil 3.</i> Duyguları ayırt etme ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı.....	74
<i>Şekil 4.</i> Duyguları sözlü paylaşma ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı..	77
<i>Şekil 5.</i> Duyguları gizlememe ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı.....	79
<i>Şekil 6.</i> Bedensel farkındalık ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı.....	81
<i>Şekil 7.</i> Başkalarının duygularıyla ilgilenme ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı.....	84
<i>Şekil 8.</i> Duyguların analizi ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı.....	86

BÖLÜM I.

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Problemi

Duygular insan yaşamını, psikolojik sağlığı özellikle de sosyal ilişkileri etkileyen önemli bir etkidir. İnsan psikolojik ve sosyal bir varlıktır, yaşamını sürdürmek için diğer insanlarla etkileşime geçer. Bu etkileşimlerde kendini ve karşı tarafı anlamak durumundadır. Kendi ve karşı tarafın duygularını tanımak ve uygun şekilde ifade etmek, sosyal ilişkilerin sağlıklı şekilde ilerlemesinde önemli bir yere sahiptir.

Alan yazında kendi ve başkalarının duygularına ulaşma, duyguları tanıma ve ayırt edebilmenin bireyin sağlığı için önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bagby, Parker ve Taylor, 1994; Ciarrochi, Heaven ve Supavadeeprasit, 2008; Lane ve Schwartz, 1992). Bireyin kendi ve başkalarının duygularını tanıma ve tanımlama becerisi duygusal farkındalık olarak tanımlanmaktadır. Duygusal farkındalığı yüksek olan bireyler hem kendi hem de başkalarının duygusal deneyimlerini anlamaktadır (Lane ve Schwartz, 1992). Lane, Quinlan, Schwartz, Walker ve Zeitlin'e (1990) göre duygusal farkındalık, hiyerarşik olarak düzenlenen ve giderek artan şekilde ayrıntılı farkındalık süreçlerinden oluşan düzeylerden

oluşmaktadır. Duygusal farkındalığı düşük olan bireyler duygusal deneyimlerini tanımlamak için üzüntü, öfke gibi duygu terimlerini kullanmak yerine düşüncelere, bedensel duyumlara ve farklılaşmamış duygusal durumlara odaklanmaktadır.

Rieffe, Oosterveld, Miers, Terwogt ve Ly'e (2008) göre duygusal farkındalık bazı yorumlayıcı ve değerlendirici işlevlerle bağlantılı dikkat sürecini ifade eder, bu süreç hem kendi duygularını gözlemeyi hem de niteliksel anlamda çeşitli duyguları ayırt etmeyi sağlar. Yazarlar, duygusal farkındalığı bireyin kendi duygularını tanıyabilme, ayırt edebilme, sözlü olarak paylaşma, analiz etme, duyguları gizlememe, duyguları bedensel olarak fark etme, başkalarının duygularıyla ilgilenme becerilerini içeren bir yapı ile açıklamaktadır.

Duygusal farkındalık duyguları kontrol etmeyi, ayırt etmeyi, duyguların öncüllerini tespit etmeyi, kendi ve başkalarının duygularının önemini değerlendirmeyi içeren duygu düzenlemenin bir ön şartıdır (Camodeca ve Rieffe, 2013; Rieffe vd., 2008). Etkili bir düzenleme stratejisi geliştirmek için duygusal farkındalığa ihtiyaç duyulur (Eastabrook, Flynn ve Hollenstein, 2014). Duygular fark edildiğinde, üzerinde düşünerek düzenlenebilir. Bireyler ne zaman kızgın olduklarını bilir ve öz farkındalık sayesinde hislerinin nedenini anlamaya çalışabilir (Lehrer, 2009, s. 123).

Her şeyin hızlı bir şekilde değişime uğradığı dünyada, bireyler hem doğa ile etkileşimi sürdürmekte hem de duyuşsal, sosyal ve fizyolojik birtakım ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Davranışların temelini bu ihtiyaçlar oluşturur ve bireyler bu ihtiyaçları karşılarlarken başka insanlarla da etkileşime geçer (Yüksel, 1999). Duyguları fark etme, bu etkileşimlerde karşı tarafı anlamak ve uyumlu tepkiler vermek için gerekli bir beceridir (Rieffe ve Camodeca, 2016). Bu beceri bireyin değişen durumlara kendini değiştirerek tepki vermesini ve harekete geçmesini sağlar. Böylece insanlar korktuklarında geri çekilir, kızdıklarında patlar, üzüldüklerinde içine kapanır ya da ilgilenildiğinde kendilerini açar. Çevreye karşı kendilerini değiştirerek ilişkilerini düzenler (Greenberg, 2015, s. 11).

Duyguları fark etme becerisi karar almada önemli bir yere sahiptir. Karar alırken hem mantığa hem de güdülere, geçmiş deneyimlere ve onlar sayesinde edinilmiş duygusal bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşam akışı içinde sonsuz sayıda kişisel karar alınır ve bu kararlarda duygular kritik bir rol oynamaktadır. Meslek seçimi, eş seçimi, yaşanılacak yerin seçimi gibi gelecekte alınacak kararları değerlendirirken kendi duygularının farkında olmamak yıkıcı sonuçlar yaratabilmektedir (Goleman, 2007, s. 86). Bunun yanı sıra duyguları fark etme, çocukların bir eylem planına karar vermesi açısından da önemlidir. Başka bir deyişle kendi duygusal deneyiminin farkında olma becerisi problem çözümünü kolaylaştırır, çocukların belirli bir sorun karşısında nasıl duygusal tepki vereceğine karar vermesine katkı sağlar (Saarni, Campos, Camras ve Witherington, 2006, s. 254).

Saarni vd. (2006) göre küçük çocuklar ilk önce kendi duygusal tepkileriyle ilgili bir farkındalık geliştirir. Duygularla ilgili kelime dağarcığı edinmede hızlı bir artış gösterir. Duygusal deneyimi ifade edecek sözcüklere sahip olmak, üzüntü veren durumlarda destek arama ve duygusal deneyimi paylaşma olanağı sağlar. Çocuklar ipuçları yeterince açık ifade edilmese dahi yetiştikleri kültürden duygularla ilgili edindikleri bilgilere dayanarak, başkalarının hangi duyguları yaşayabileceğini çıkarsamayı öğrenir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar yeteri kadar açık ipucu sağlandığında, sıradışı duygusal tepkiler deneyimleyebileceklerini bilir. Duygular ve olaylar hakkında başkalarıyla iletişim kurar. Böyle bir iletişim, çocukların farkındalık ve anlayış geliştirmelerine yardımcı olur. Ek olarak, kendilerini ve duygularını iyi ya da kötü olarak değerlendirme becerisi geliştirirler. Okul yıllarının ilk dönemdeki çocuklar, birinin duygusal tepkilerini çıkarsamak için onun kişiliğini ve durumun kendine özgü koşullarına dair bildiklerini hesaba katar. Ortaokul çağındaki çocuklar ise aynı kişiye yönelik birden çok duygu hissedebileceklerini hatta bazen bu duyguların birbiriyle çelişkili olabileceğini fark eder.

Çocukluktan ergenliğe geçişle birlikte biyolojik, bilişsel ve sosyoduygusal çeşitli değişimler yaşanır. Biyolojik değişimler arasında büyüme atağı, hormonal değişimler, cinsel

olgunlaşma; bilişsel değişimler arasında soyut, idealist ve mantıklı düşünebilmede artış vardır. Ergenler daha ben merkezci düşünmeye başlar. Sosyoduygusal değişimler bireylerin diğerleriyle ilişkilerindeki, duyguları ve kişiliğindeki değişimleri içerir. Bağımsızlık, ebeveynlerle çatışma, akranlarla zaman geçirme isteği sosyoduygusal değişimler arasındadır. Arkadaşlarla yapılan sohbetler özel bir hale gelir ve ergenler kendini arkadaşlarına açma eğilimindedir (Santrock, 2014, s. 17). Ayrıca aileyle kurulan etkileşimin sıklığı ve içeriği değişir. Etkileşim, çatışmayı ve olumsuz duyguları artırabilecek bir dönüşüme uğrar. Ergenlerin özerklik kazanmasıyla kendini açma, deneyimleri paylaşma, gizlilik ve sorumluluk algısı değişir (Laursen ve Collins, 2004). Artık ergenler çocukluk dönemine kıyasla öfke, sevinç gibi duyguları anında ve açıkça ifade etmez, gizler. Artan duygu yoğunluğu, ergenin sözlü ve sözsüz davranışları aracılığıyla ifadelerine yansır (Kulaksızoğlu, 1998, s. 59). Bu dönemde ergenlerin uyumlu tepkiler vermeleri için duyguları fark etmeleri önemlidir (Rieffe ve Camodeca, 2016).

Ergenlik döneminde bireylerin benlik anlayışı farklılaşır. Ergenler her biri belirli rol ya da duruma göre değişen çok sayıda benliklerinin olduğunu anlar. Benlik tanımları ilişkilere ve sosyal rollere göre değişebilir. Ergenler bu değişim gerçekleştikçe, sahip oldukları farklı benlikleri arasındaki çelişkileri görür. Ayrıca bu dönemde duygularda dalgalanmalar görülür ve benlikte iktidarsızlık söz konusudur. Bu durum ilk yetişkinlik döneminde bütünsel bir benlik kazanılana dek sürer (Santrock, 2014, s. 131). Gencin bütünsel bir benlik kazanması için nasıl duygusal tepki verme eğiliminde olduğunu bilmesi -bu utanma veya belirsizliğe yol açan karmaşık duygular bütünü olabilir- önemli bir bilgi kaynağıdır. Ergenler, korku hissetmekten dolayı utanmak gibi kendi duygusal döngülerinin farkına varma eğilimindedir. İlk ergenlik yıllarında sağlıklı gençler, duygu ve fikirlerini başkalarına açma özgüvenine sahiptir. Dolayısıyla ergenler gerçek duygularının ne olduğunu ifade etmeyi tercih ettikleri ölçüde gerçek benliklerini başkalarına açarlar (Saarni vd., 2006). Ergenler duygularını başkalarına gösterme konusunda becerikli olsa da yetişkinlerle kıyaslandığında duygulara tepki verme konusunda daha az beceriye sahiptir. Ergenlik döneminin sonlarında duygusal

yetkinlik becerileri iyi bir şekilde gelişir. Ancak bağlamın önemi göz önüne alındığında, ergenler etkili bir başa çıkma için çabalar dahi duygusal yetersizlikle tepki verecekleri durumlar olacaktır (Saarni, 1999).

Güncel araştırmalar ergenlik döneminde sıklıkla kaygı, duygu durum bozukluğu, duygusal sıkıntı gibi çeşitli duygusal problemlerin yaşandığını göstermektedir (Atilola, Balhara, Stevanovic, Avicenna ve Kandemir, 2013; Maughan, Collishaw ve Stringaris, 2013; Shavers, 2014). Gençlerde yaşanan depresif belirtiler, kaygı ve somatik şikayetlerin duygusal farkındalıkla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Bréjard, Bonnet, Pasquier ve Pardinielli, 2011; Eastabrook vd., 2014; Kranzler vd., 2016; Lahaye, Luminet, Van Broeck, Bodart ve Mikolajczak, 2010; Rieffe ve De Rooij, 2012; Rieffe, Villanueva, Adrian ve Gorriz, 2009).

Duygularını ayırt eden, kendi ve başkalarının duygularına dikkat eden çocukların zaman içinde daha az depresyon belirtileri bildirdiği belirlenmiştir (Rieffe vd., 2008). Kendi duygularını ayırt etme ve sebeplerini anlama konusunda gelişmiş beceriye sahip çocukların zamanla daha az depresyon, korku, endişe verici veya tekrarlayıcı düşünce belirtileri bildirdiği, duygularını başkalarından gizlemeye çalışan çocukların ise zamanla daha çok tekrarlayıcı olumsuz düşünceler bildirdiği görülmüştür (Rieffe ve De Rooij, 2012). Bir meta analiz çalışmasının bulguları kaygılı gençlerin duygularının daha az farkında olduğunu, duyguları anlamakta zorlandığını, daha az ifade ettiğini, daha az kabul ettiğini ve daha az öz yeterlik bildirdiğini göstermektedir (Mathews, Koehn, Abtahi ve Kerns, 2016).

Bazı araştırma bulgularına göre duygusal farkındalık becerisi zayıf olan ergenler daha az yardım arama eğiliminde bulunur ve gelen yardımları reddetme eğilimleri yüksektir (Ciarrochi, Deane, Wilson ve Rickwood, 2002; Ciarrochi vd., 2008). Akranları tarafından arkadaş olarak daha az seçilir (Rowell, Ciarrochi, Heaven ve Deane, 2014). Düşük duygusal farkındalık kız ve erkek ergenlerde korkuda artışı, pozitif duyguda ve sosyal desteğin nicelik ve niteliğinde azalışı, erkek ergenlerde ise üzüntüde artışı yordar (Ciarrochi vd., 2008).

Duygusal farkındalık okul performansı ile ilişkilidir (Lahaye vd., 2010), öğrencilerin okula ilişkin genel algıları duygusal farkındalık becerisi ile açıklanabilir (Kurniawan ve Dewi, 2015). Ayrıca duygusal farkındalığı yüksek olanların duygusal zorluklarla başa çıkabildiği ve sosyal açıdan uygun yollarla destek bulabildiği ifade edilmektedir (Rowell, Ciarrochi, Deane ve Heaven, 2016).

Sıklıkla üzüntü, mutluluk ve korku duygularını deneyimleyen, bu duyguları tanıyan ve kabul eden, sosyal etkileşimde öfke duygularını yönetmeyi başaran çocuklar daha fazla empati gösterme eğilimindedir. Olumlu duyguyu paylaşmak iş birliğine dayanan sosyal etkileşimi kolaylaştırmaktadır (Roberts ve Strayer, 1996). Duyguları ailesine açan ergenlerin aile iletişimi, aile dayanışması, aile ilişkilerinde doyum algılarıyla ve duyguları arkadaşına açmanın akran bağlamında ve kimlik gelişiminde benlik saygısıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Papini, Farmer, Clark, Micka ve Barnett, 1990). Duyguları ifade etmenin psikolojik iyi oluşla (King ve Emmons, 1990) ilişkili olduğu bulunmuştur. Duygusal farkındalığın ergenlerde sağlık, iyi oluş, yardım arayışı, aile ve akran ilişkileriyle bağlantısını kuran bu araştırmalar, ergenlerde duygusal farkındalığın önemini ortaya koymaktadır. Düşük duygusal farkındalığın ergenlerin sağlığı ve sosyal ilişkileri açısından risk olduğu söylenebilir.

Cormier ve Hackney (2013, s. 132) duyguları tanıma ve ifade etme becerisinin yaşamda önemli bir yere sahip olmasına rağmen, bazen bu becerinin gelişiminin zor olabileceğini ifade etmektedir. İşlevsel olmayan ailelerin sergilediği bazı tutumlar, çocukların hissetmemeyi öğrenmesine sebep olabilir. Küçük erkek çocuklarına, erkeklerin ağlamaması gerektiği yoksa kız gibi olacağı; küçük kız çocuklarına ise kibar olması, iyi kız olması, öfkeyle konuşmaması gerektiği söylenebilmektedir. Bu tarz kurallar bireylerin gerçek duygularının ne olduğunu bilmesini engelleyebilir, bu duyguları baskılamasına ya da maskeleymesine sebep olabilir. Bu görüş, duyguları fark etme becerisinin gelişmesinde ailenin tutumunun etkisini inceleyen araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Dedikousi,

Gonida ve Kiosseoglou, 2013; Eisenberg vd., 2001; Lambie ve Lindberg, 2016). Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre annelerin duyguları yargılamayan, kabul eden ve doğru olarak referanslayan sözlü ifade ve davranışlarının, çocukların duygusal farkındalığının önemli bir yordayıcısıdır (Lambie ve Lindberg, 2016). Ayrıca annenin sıcak yaklaşımı ve babanın kayıtsız tutumu çocukların duygusal farkındalığını yordamaktadır (Dedikousi vd., 2013).

Duygu, kendini tanıma ve ifade etme biçimindeki farklılaşmanın kaynakları ve boyutları konusunda, duygu ve ifade etme biçiminin, duyguları anlatmada kullanılan kelimelerin kültüre göre farklılaştığı ifade edilmektedir. Örneğin ayrışmış benliğe sahip toplumlarda duyguların doğrudan ifade edilirken ilişkisel benliğe sahip toplumlarda doğrudan ifade edilmediği  ne sürülmektedir (Markus ve Kitayama, 1991). Türk kültürünün toplulukçu yapıya sahip olduğu (Kağıt başı, 2010) düşünüldüğünde duyguların dolaylı olarak ifade edildiği söylenebilir. Çeşitli araştırma sonuçları duyguları ifade etmenin kültüre göre farklılaştığını göstermektedir (Cordaro vd., 2017; Matsumoto, Takeuchi, Andayani, Kouznetsova ve Krupp, 1998; Mesquita ve Frijda, 1992; Wong, Bond ve Mosquera, 2008).

Literatürde duygusal farkındalığın cinsiyetle ilişkisine yönelik araştırma bulgularının birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bazı araştırma bulguları duygusal farkındalığın erkeklerle kıyaslandığında kadınlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir (Barrett, Lane, Sechrest ve Schwartz, 2000; Boden ve Berenbaum, 2007; Ciarrochi, Hynes ve Crittenden, 2005; Gençtanırım Kurt, Kızıldağ, Zorbaz Demirtaş ve  zer, 2015; Kuzucu, 2008; Mancini, Agnoli, Trombini, Baldaro ve Surcinelli, 2013; Mankus, Boden, ve Thompson, 2016; Nandrino vd., 2013). Bazı araştırma bulguları ise duygusal farkındalığın cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir (Kuyumcu, 2011; Kuyumcu, 2012; Robert-Collins, Mahoney-Davies, Russell, Booth ve Loades, 2017).

Sonuç olarak ergenlik dönemi insan yaşamında değişim ve gelişimin hızlı olduğu bir dönem olduğu kabul edilmektedir. Bu dönemde yaşanan farklılaşmalar onların aileleriyle,

arkadaşlarıyla ilişkilerini etkiler. Ergenler bu değişimlere uyum sağlamada, sosyal ilişkileri düzenlemede, eğitim ve meslek seçimiyle ilgili çeşitli kararlar vermede zorlanabilir. Ergenlerin kendilerini ve duygularını tanımaları, duyguların sağladığı bilgiyi kullanmaları, duygularını ifade etmeleri bu değişimlere uyum sağlamalarına ve zorluklarla baş edebilmelerine katkı sağlayabilir. Ancak ergenlik döneminde duyguları fark etme becerisi, bireysel ve çevresel çeşitli nedenlerle gelişmemiş olabilir. Bu becerinin duyguları fark etme eğitimi sayesinde kazandırılabilceğı düşünölmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, duyguları fark etme eğitiminin ergenlerin duyguları fark etme becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Duyguları fark etme eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeğı toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Duyguları fark etme eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeğı duyguları ayırt etme alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Duyguları fark etme eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeğı duyguları sözlü paylaşma alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Duyguları fark etme eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeğı duyguları gizlememe alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Duyguları fark etme eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeğı bedensel farkındalık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Duyguları fark etme eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği başkalarının duygularıyla ilgilenme alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Duyguları fark etme eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguların analizi alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Duyguları fark etme eğitimine katılan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği toplam puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Toplumlar hızlı bir şekilde değişmekte ve bu durum eğitimin işlevlerinin değişmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Her birey farklı ihtiyaç ve yeteneklere sahiptir, bu yüzden hangi bilginin yararlı olduğu kişiye göre farklılık gösterir. Ayrıca insanlar ihtiyaç duymadığı ya da duymayacağı bilgiyi öğrenmek için zorlanamaz. Bu yüzden eğitim bireyselleşmelidir. Bireyselleşme, bilişsel ve duyuşsal hedefler gerektirir. Bu hedeflere ulaşmada duyuşsal eğitim önemli bir yere sahiptir (Bacanlı, 2006, s. 3).

Bacanlı (2006, s. 13) duygular, tercihler, seçimler, inançlar, beklentiler, tutumlar, değer, ahlaki kural gibi insanın duyuşsal yönünü içeren ve insanlara kazandırılmak istenen davranışların duyuşsal davranış kapsamına dahil edilebileceğini ifade etmektedir. Duyuşsal boyutun birey ve toplum için vazgeçilmez olduğunu ve eğitimde ihmal edilmesinin önemli sorunlara yol açacağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında hazırlanan duyguları fark etme eğitiminin duyuşsal davranış eğitimi içinde yer alması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Duyguları fark etme becerisinin ergenlik döneminde önemli bir yere sahip olmasına rağmen Türkiye’de duygusal farkındalığa dair sınırlı sayıda araştırma olduğu ve bu çalışmaların örneklemini çoğunlukla genç yetişkinlerin oluşturduğu dikkat çekmektedir (Örn: Gençoğlu,

2012; Kuzucu, 2007). Duyguları anlamaya yönelik eğitimler hem önleyici müdahale hem de psikoterapötik süreç için gelecek vaat eden bir araç olabilir. Bu doğrultuda, iyi kontrol edilen deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Sprung, Munch, Harris, Ebesutani ve Hofmann, 2015). Türkiye’de ergenlerde duyguları fark etme becerisini geliştirmek amacıyla deneysel olarak sınanmış eğitimlerin olmadığı görülmektedir. Çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu doldurması, Türkçe alan yazına katkı sağlaması ve daha sonra ergenlerin duyguları fark etme becerilerine dair yapılacak çalışmalara yön vermesi beklenmektedir. Araştırmanın duyguları fark etme eğitiminin ergenlerde etkililiğini inceleyen deneysel bir çalışma olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Sosyo-duygusal gelişime katkı sağlayan programların geliştirilmesinin ve uygulanmasının önemi vurgulanmaktadır (Garaigordobil ve Pena, 2014). Duyguları fark etme eğitiminin öğrencilerin farkındalık düzeyinin gelişimine, kendini tanımasına, sosyoduygusal gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim duygularını tanımayan, anlamayan, duygusal ve sosyal gelişime uyum sağlamakta zorlanan öğrencilerin uyumuna ve duyguyla uyumlu olarak hareket etmelerine katkı sağlayabilir. Duyguları tanımama ve ifade edemeden kaynaklanan sorunları yaşamalarını engelleyebilir. Ergenlerin sosyal, duygusal ve psikolojik yönden sağlıklı şekilde gelişimlerini destekleyerek, ergenlik dönemi gelişim görevlerini yerine getirmelerine katkı sağlayabilir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yönetmeliği’nde (2009) okullarda yürütülen psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin amaçlarından birkaçı şu şekilde ifade edilmiştir; öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimini desteklemek, öğrencilerin kendini tanımasını sağlamak, duygusal sorunlarına ve kendilerine yönelik farkındalık düzeyini artırmaya yardımcı olmak. Bu çalışma kapsamında hazırlanan duyguları fark etme eğitimi okullarda benzer gruplarda uygulanarak gelişimsel, önleyici, uyum sağlayıcı rehberlik hizmetleri uygulamalarında kullanılabilir. Böylece rehberlik hizmetlerinin yönetmelikte belirtilen amaçlara ulaşmasına katkı sağlayabilir.

Ergenlik dönemindeki çeşitli yaşantılar ve duygular genç yetişkinlik döneminde yaşanacak sorunlara yönelik risk oluşturabilir (Hagan, Luecken, Modecki, Sandler ve Wolchik, 2016). Geleceğin yetişkinleri olan ergenlerin duygularını fark etmesi, onların duygularını tanıması ve anlamlandırmasını, sosyal ilişkilerde daha etkin olmasını ve böylece genç yetişkinlik dönemine hazırlanmasını sağlayabilir. Geleceğin neslinin onlar sayesinde devam edeceği ve ailenin çocuğun duygusal gelişimi üzerindeki önemi düşünüldüğünde, ergenlik dönemindeki duygusal gelişimin onların yetiştireceği neslin duygu gelişimine katkı sağlayabileceği de söylenebilir.

Türkiye’de alan yazın incelendiğinde, ergenlerin duyguları fark etme becerisini ölçmek amacıyla geliştirilen geçerliği ve güvenirliği incelenmiş bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu yüzden ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygusal farkındalık becerisini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracı olan “Duygu Farkındalığı Ölçeği” araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bu ölçme aracı, gelecekte yapılacak çeşitli araştırmalar açısından işlevsel olarak kullanılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya’da bulunan bir lisede 2016-2017 yılında 9. Sınıfta öğrenimine devam eden gönüllü olarak deney ve kontrol grubuna katılan ergenler oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, benzer özelliklere sahip öğrencilere genellenebilir.

Eğitim, her oturumu 45 dakika süren yedi oturumdan oluşan süre ile sınırlıdır.

Öğrencilerin anne ve babalarının duygu gelişimini destekleyen tutumları oturum sırasında öğrencilerle konuşulmuş ancak rapor edilmemiştir. Bu oturumun analizlere dahil edilememesi bir sınırlılıktır.

Duyguları fark etme eğitiminde bireyci toplumlarda geliştirilen teknikler benimsenmiştir.

Duyguları fark etme eğitiminin kültüre uygunluğu konusunda uzman görüşü alınmamıştır.

Deney grubuna duyguları fark etme eğitimi, rehberlik dersi saatinde uygulanmış, plasebo grubuna verilecek ikinci bir eğitim için gerekli izinler alınamamıştır. Araştırmaya plasebo grubunun dahil edilememiş olması bir sınırlılıktır.

Zaman sınırlılığı sebebiyle izleme testinin uygulanamamış olması bu araştırmanın bir sınırlılığıdır.

Araştırma öğrencilerin duyguları fark etme düzeyini ölçmek için kullanılan Duygu Farkındalığı Ölçeği'nin ölçtüğü yapı ile sınırlıdır.

Araştırmada ölçek uyarlama sürecinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin aynı veri seti ile yapılmış olması bir sınırlılıktır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğrenciler, araştırmada kendilerine uygulanan ölçek maddelerine samimi ve içten yanıt vermiştir.

Tanımlar

Duygusal farkındalık: Bireylerin duygularını tanıma, anlama, ayırt edebilme, analiz etme, sözlü olarak paylaşma, gizlememe, duygusal tecrübenin fizyolojik yönüne dikkat etme ve başkalarının duygularıyla ilgilenmesini içeren beceri olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendi ve başkalarının duygusal deneyimlerini nasıl değerlendirdiği, kendi duygularını nasıl ifade etmesi ve iletmesi gerektiği gibi tutumlarını da içerir. Örneğin birey duyguları kendinin olumlu veya olumsuz bir parçası olarak mı görüyor, duygusal tecrübelerin kendine saklanması mı yoksa açıkça ifade edilmesi mi gerektiğini düşünüyor (Rieffe vd., 2008).

Duyguları ayırt etme: Duygular arasında ayırım yapabilme ve duyguların nedenlerini anlama becerisidir (Rieffe vd., 2008).

Bedensel farkındalık: Duygusal deneyimin fizyolojik yönüne dikkat etmeyi ve duygulara eşlik eden bedensel semptomların farkındalığını içerir (Rieffe vd., 2008).

Duyguları sözlü paylaşma: Kendi duygusal durumunun sözel ifadeler kullanılarak paylaşılmasıdır (Rieffe vd., 2008).

Duyguları gizlememe: Yaşanılan duygu deneyimlerini, başkalarından gizlememe eğilimidir (Rieffe vd., 2008).

Başkalarının duygularıyla ilgilenme: Başkalarının duygularıyla ilgilenmek ve onların duygularını anlamak için istekli olmaktır (Rieffe vd., 2008).

Duyguların analizi: Kendi duygularına yönelmek ve duygularını anlamak için istekli olmaktır (Rieffe vd., 2008).

Duyuşsal davranış: İnsanların duygularını içeren davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Duygular, tercihler, seçimler, inançlar, beklentiler, tutumlar, değer, ahlaki kural gibi insanın duyuşsal yönünü içeren ve insanlara kazandırılmak istenen davranışların duyuşsal davranış kapsamına dahil edilebileceği ifade edilmektedir (Bacanlı, 2006, s. 13). .

BÖLÜM II.

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde duygular, duyguları fark etme ve psikolojik danışma kuramlarının duygular ile ilgili görüşleriyle ilgili bilgi verilmiş, Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çeşitli araştırmalara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Duygular ve Duyguları Fark Etme

Santrock (2014, s. 150) duyguları birey için önemli olan ve iyilik haliyle ilgili durum veya etkileşim halinde yaşanan his ya da duygulanım olarak tanımlamaktadır. Goleman (2007, s. 32) ise duyguları, harekete geçmeyi sağlayan dürtüler olarak ifade etmektedir. Duygu sözcüğü Latince’de hareket etmek anlamına gelen “motere” kökünden gelmektedir, bu fiile “e-“ ön eki getirildiğinde “uzaklaşmak” anlamına gelmektedir, bu durum her duygunun harekete yönelttiğine dair fikir vermektedir.

Duyguların olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere sınıflandırıldığı görülmektedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Watson, Clark ve Tellegen, 1988). Neşe, coşku, gurur, şefkat gibi duyguların olumlu duyguları yansıtırken; üzüntü, keder, kaygı, sıkıntı gibi duyguların olumsuz duyguları yansıttığı ifade edilmektedir (Diener vd., 1999). Ayrıca duyguların duyusal/deneyimsel özelliklere dayalı olarak olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılmasının uygun olduğuna dair görüşler vardır. Duyguların belirli durumlarda

uyumlu veya uyumsuz olabileceği düşünüldüğünde, her bir duygu hem olumlu hem de olumsuz olabilir. Örneğin aşırı heyecan durumu cinsel yaşamda sorun yaratabilir, başkalarının acılarına karşı sevinç duyma sadizme yol açabilir (Izard, 1977, s. 18).

Hissedilen her duygu insan yaşamında merkezi bir yere sahiptir ve yaşama rehberlik eder. İnsanlar, duyguların insan ilişkilerindeki gücü sayesinde varoluşunu sürdürmüştür. Duygular tehlike durumunda ani tepkiler vererek organizmanın varlığını korumasını sağlar. Bir annenin kendi canı pahasına çocuğunu kurtarmaya çalıştığı düşünüldüğünde, duyguların ne kadar güçlü olduğu görülebilir (Goleman, 2007, s. 29).

Duygular yaşamımızdaki neredeyse bütün önemli olaylarda kendini gösterir. Örneğin terfi aldığımızda gurur, evimizin soyulduğunu öğrendiğimizde öfke, çocuğumuz olduğunda sevinç, sevdiğimiz birini kaybettiğimizde derin bir keder duyarız. Yaşadığımız duygular, olaylara karşı nasıl davrandığımızı da son derece etkiler. Sevinç ve gurur duyguları kariyer gelişimi ve aileyi korumak için teşvik eder. Öfke duygusu adalet ve ceza aramak için harekete geçirir. Üzüntü duygusu ise kayıp durumunda yardım ve teselli aramaya iter (Smith ve Lazarus, 1990, s. 609). Ayrıca duyguların sağladığı bilgiler bireylerin ne kadar mutlu olduğunu ve yaşamdan doyum aldığını değerlendirmesini sağlar (Schwarz ve Clore, 1983).

Duygular, ihtiyacı fark etme ve ihtiyaç doğrultusunda harekete geçme noktasında önem taşır (Pos ve Greenberg, 2007). Bireye tehlike durumuna, sınır ihlaline, güvenilir kişiye karşı hislerine, çevrede güvenilir birinin varlığına dair dinlemeye değer mesajlar verir. İşlerin yolunda gidip gitmediği anlamayı sağlar. Böylece bireyler işlerin yolunda gitmesi için yaşadıkları çeşitli durumlara karşı verecekleri tepkileri düzenleyebilir (Greenberg, 2015, s. 11). Duygular yarar ve zarara yol açabilen karışık ve güç yaşam koşullarına tepki esnekliği sağlayarak, bireylerin çevreye uyum sağlamasına yardımcı olur (Smith ve Lazarus, 1990, s. 614).

Duygular, sorunlarla başa çıkmaya katkı sağlar. Bireylerin sorunlarla baş edebilmesi için problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere iki tür başa çıkma stili vardır. Bu iki stil,

bireylerin kişiler ve çevresel koşullara daha iyi uyuma ulaşabilmesi için önemli stratejilerdir. Problem odaklı başa çıkma, sorunu değiştirmek için aktif girişimlerden oluşur. Etkili olan girişimler zarar veya tehdidi hafifletir ya da ortadan kaldırır. Duyguya odaklanmış başa çıkma ise değişime dirençli şartlarda ortaya çıkan üzücü duyguları yönetmekten oluşur. Duygu odaklı başa çıkmanın bazı türleri olayın anlamını değiştirmeksizin doğrudan duygusal tepkiyi değiştirir (Smith ve Lazarus, 1990, s. 628).

Duygular bireylerin algılarını etkilemektedir. Bireylerin sevinçliyen dünyayı olumlu anlama eğilimi daha yüksekken, üzüntülüyen başkalarının görüşlerini eleştiri niteliğinde anlama eğilimi daha yüksektir. Korkmuş biri sadece korkutucu nesneleri görme eğilimindedir. Ayrıca duygular insanların anılarını, düşüncelerini, hayal gücünü de etkilemektedir. Korkan kişi bütüne bakmakta zorlanmakta ve çeşitli alternatifleri incelemekte güçlük çekmektedir. Öfkeli kişi yalnızca öfkeli düşüncelere sahip olma eğilimindedir. Fazla ilgi ve heyecan duyan kişi meraklıdır, öğrenme ve keşfetmeyi arzu etmektedir (Izard, 1977, s. 10).

Olumlu duyguların yaratıcılığı artırdığı (Davis, 2009), mutlu bireylerin üzünlere göre daha yaratıcı olduğu görülmektedir (Huntsinger ve Ray, 2016). Olumlu duyguya sahip insanlar genellikle daha yaratıcı ve bilişsel açıdan esnektir. Hafif olumlu duygu, yeni fikirlerin ve olanakların araştırılması yönünde eğilim gösterir. Olumlu duyguya sahip bireyler olasılıklara dikkat edip, sorunları bütün yönleriyle ele alabilir ve sorunları etkili şekilde çözebilir. Olasılıkları değerlendirmeyi sağlayarak baş etmeyi kolaylaştırır ve uzun vadeli iyi oluşa odaklanır. Hafif olumlu duyguya sahip olan insanlar durumların birden fazla yönünü düşünebilir, durumlara farklı açılardan bakabilir (Isen, 2008, s. 569).

Duyguların kararlar için kritik öneme sahip olduğu görülmektedir (Gasper ve Clore, 2000; Gasper ve Danube, 2016). Duyguların karar alma üzerinde etkisini ortaya koyan nörolog Antonio Damasio, beynindeki tümör ameliyatla alındıktan sonra fiziksel olarak iyileşen ancak karar almada yetersizlik gösteren Elliot adındaki hastayı incelemiştir. Hasta

ameliyattan sonra en küçük konularda bile karar alamayan hasta normal yaşamını sürdürmekte bile zorlanmaktadır. Güne başlarken, işe hazırlanırken bile başkasının telkinine ihtiyaç duymaya başlamıştır. Ameliyattan önce başarılı bir iş adamı, iyi bir baba ve eşken, sonrasında ailesiyle ilişkileri bozulmuş, işten atılmış ve yeni iş girişimlerinde de başarısız olmuştur. İş başındayken önemsiz detaylara takılıp kaldığı için zamanı yönetemez hale gelmiştir. Harekete geçme ve dil kullanma becerileri kaybolmuştur. Hastanın fiziksel ve zihinsel yetilerinde bozulma olmadığı görülmüştür. Ayrıca hastanın yaşadığı sorunlara rağmen duygu belirtisi göstermediği gözlenmiştir. Normal koşullarda ani duygulara yol açan fotoğraflar gösterildiğinde, hastanın tepki vermediğini görülmüştür. Bu durum beyin hasarı yaşayan ve duygusal tepki veremeyen insanların karar veremediklerini ortaya koymuştur. Duyguların karar almada vazgeçilmez derecede önemli olduğu görülmektedir (Damasio, 1994, s. 51).

Hisleri bilmek yaşanan durumla ilgili bilgi sağlayarak, karar verirken değerlendirmeye alınan seçenek sayısını hızlıca azaltır, böylece kararlara rehberlik eder. Örneğin arabanın motorundan ses geldiğinde şaşırabiliriz ya da korkabiliriz. Bir yandan da zihnimizden motorun nasıl çalıştığına dair düşünceler geçer. Bu duygu ve düşünceler bütünleştirilmeli, arabayı durdurmaya ya da tamirciye gitmeye seçeneklerinden birine karar verilmelidir (Greenberg, 2015, s. 12). Beyin hissedemiyorsa karar veremez. Bireyler duygu yoksunluğu yaşadığında en basit kararları bile alamayacak duruma gelir. Karar alma sürecinde bazen seçenekleri bilinçli olarak değerlendirmeye bazen de duyguları dinlemeye ihtiyaç duyarız. İyi kararlar alabilmek için duyguları ve mantığı birlikte kullanmak gerekir. Önemli olan hangisinin ne zaman kullanılacağını bilmektir (Lehrer, 2009, s. 33).

Duyguların yaşamdaki yeri ve önemi duyguları fark etmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Tam ve detaylı bir farkındalık, durumlara karşı uyum sağlama ihtimalini artırmaktadır (Rieffe vd., 2007). Rieffe vd. (2008) duygusal farkındalığın bazı yorumlayıcı ve değerlendirici işlevlerle bağlantılı dikkat sürecini ifade ettiğini, bu sürecin hem

duyguların gözlenmesini hem de niteliksel anlamda duyguları ayırt etmeyi sağladığını belirtmektedir. Bu dikkat süreci aynı zamanda duyguların öncüllerini belirleme becerisiyle de güçlü bir şekilde ilişkilidir. Ayrıca duygusal farkındalık, bireylerin kendi ve başkalarının duygusal deneyimlerini nasıl değerlendirdiği, kendi duygularını nasıl ifade etmesi ve iletmesi gerektiği gibi tutumlarını da içermektedir.

Duygusal farkındalık için önemli kavramlardan biri aleksitimidir. Aleksitimi, kendi duygularını tanıma ve sözlü ifade etme konusunda sınırlı bir beceriye işaret etmektedir (Sifneos'tan aktaran Rieffe, Oosterveld ve Terwogt, 2006). Aleksitimik bireyler duygularını tam olarak adlandırmada ve sözcüklerle ifade etmede zorluk yaşadığı bilinmektedir. Bu bireyler duygularını ve bedensel duyularını ayırt etmede zorlanırlar. İçlerinin pır pır etmesi, kalp çarpıntısı, terleme ve baş dönmesi yaşadıklarını söyler ancak bunu kaygı olarak adlandıramazlar. Duyguları kaçınılması gereken şeyler olarak görürler ve duygularla baş etmekte zorlanırlar. Duygularla ilgili yaşadıkları bu karmaşa, duygusal sorunlar yaşadıklarında bedensel yakınmalara sebep olur (Goleman, 2007, s. 83). Aleksitimik bireyleri belirlemek için ölçüt olarak kullanılan ölçme araçlarından biri Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAS-20)'dir. Bu ölçek duyguları tanımlama güçlüğü, duyguları açıklama güçlüğü ve dışsal odaklı düşünme olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Bagby vd., 1994).

Rieffe vd. (2007) duygusal farkındalığın geleneksel aleksitimi ölçeklerinde yansıtılandan daha fazla yön içerdiği düşünülmüş ve aleksitimiye temel olarak duygusal farkındalık yapısını ortaya koymaya çalışmıştır. Duygusal farkındalık yapısını açıklarken TAS-20'den faydalanmıştır. TAS-20'de bulunan duyguları tanımlama güçlüğü boyutu, Duygu Farkındalığı Ölçeğinde duygularının nedenlerini ayırt etme, duygular arasında ayırım yapma ve anlama becerisini içerecek şekilde genişletilmiş ve duyguları ayırt etme olarak adlandırılmıştır. Duyguları tanımlama güçlüğü boyutunun fizyolojik duyguları ayırt etmeyi içerdiği görülmüş ve duygusal tecrübenin fizyolojik yönüne dikkat etme bedensel farkındalık olarak adlandırılmıştır. TAS-20'de bulunan duyguları açıklama güçlüğü

boyutuna dayanılarak duyguları sözlü paylaşma ve duyguları eyleme dökme boyutları oluşturulmuştur. Rieffe vd. (2008) Duygusal Farkındalık Ölçeğini revize etmiş ve duygusal farkındalığın duyguları ayırt etme, duyguları sözlü paylaşma, duyguları gizlememe, bedensel farkındalık, başkalarının duygularıyla ilgilenme ve duyguların analizi boyutlarından oluşan bir yapıdan oluştuğunu belirtmiştir.

Psikolojik Danışma Kuramları ve Duygu

Bu bölümde psikanalitik yaklaşım, birey merkezli terapi, gestalt terapi ve duygu odaklı terapi kuramlarının duygularla ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik yaklaşıma göre sevgi ve güven duygularının gelişimi, olumsuz duygularla baş edebilme ve cinselliği kabul etme gibi bireysel ve sosyal gelişimin kabul edilmesine yönelik alanlar, gelişimin ilk altı ayında gelişmeye başlar. İleriki yaşlarda yaşanan sorunların bu dönemden kaynaklandığı görülür. İhtiyaçlar yeterince karşılanmaz ve doyuma ulaşmazsa, bireyler ihtiyacın karşılanmadığı basamağa takılıp kalabilir. Bu durum bireyin sonraki yaşamında karşılaşacağı psikolojik problemlerin asıl nedenini oluşturur (Corey, 2015, s. 86).

Freud insan gelişimini oral, anal, fallik, gizil ve genital olmak üzere beş dönemde incelemiştir. Bu gelişim dönemlerinde geçirilen olumlu ve olumsuz yaşantılar kişilik gelişiminde çok önemli bir yere sahiptir. Oral dönemde bebeğin besin ve haz ihtiyaçları ağız yoluyla karşılanır. Bu ihtiyaçların karşılanmaması sonraki dönemde bağımlılık, pasiflik, açgözlülük gibi duygularının gelişmesine neden olabilir. Bu dönemde geçirilen olumlu yaşantılar bireyin başkalarıyla paylaşma özelliğinin, güven ve umut duygularının gelişmesini sağlarken, olumsuz yaşantılar ise aşırı ağızcılık, aşırı iyimserlik, aşırı kötümserlik gibi saplantılı davranışlara yol açar (Freud, 2015, s.14). Anal dönemde çocuklar

bağımsızlığı öğrenir, kişisel gücünü kabul eder ve olumsuz duygularını ifade etmeyi öğrenir. Bu dönemde ihtiyaçlar karşılanmazsa, duyguları fark etmeme, açıklayamama ve özerkliği kazanamama söz konusudur (Corey, 2015, s. 88).

Fallik dönemde çocukların dikkati cinsel organına yönelmiştir. Bu durum büyüklerde sorun olarak algılanır ve çocuklara baskı yapılırsa kaygıya yol açar. Süperego gelişmezse bireylerde cinsel rahatsızlıklar, otorite sorunu, alışılmış kadın ve erkek rollerinin reddedilmesi gibi saplantılar gelişebilir. Bu dönemde olumlu yaşantılar amaçlı olmayı, etkinlikleri başlatmayı ve sağlıklı cinsel yaşam özellikleri geliştirmeyi sağlar. Olumsuz yaşantılar ise anne babadan hiç kopamama ya da tamamen kopma isteğine, eş seçiminde zorlanmaya yol açabilir. Birey cinsel ilişkiden korkabilir, cinsel soğukluk yaşayabilir ya da cinselliğe yönelik fazla ilgisinden dolayı cinsel sapıklığa yönelebilir. Latent dönemde önceki dönemdeki haz kaynağına yönelik duygularda durgunluk söz konusudur. Bu dönemdeki olumsuz yaşantılar çok çalışkan olma ve tembellik gibi aşırılıklara sebep olur. Genital dönemde cinsel olgunluk gelişir, karşı cinsle ilişki kurulur (Freud, 2015, s.16).

Klasik psikanalizde terapist ve hasta arasındaki ilişki önemlidir. Terapistin görevi hastanın yaşadığı çatışmaları ve bu çatışmalar sonucunda ortaya çıkan davranışları görmek ve bunların değişimini sağlayacak ortamı hazırlamaktır. Baskı mekanizmaları bireylerin sorunlarının nedenlerini görmelerini engellediğinden, hasta bu değişimi kendi sağlayamaz. Hasta yaşadığı güçlüğün belirtilerinin farkındadır, ancak belirtilerin kökenindeki düşüncelerin bilincinde değildir. Bunun sebebi düşüncelere eşlik eden olumsuz duygulardır. Tedavide bu olumsuz duyguları azaltmak amaçlanır (Geçtan, 1988, s. 56).

Birey Merkezli Terapi

Birey merkezli terapiye göre his ve hissi deneyimlemek, kişisel anlamıyla birlikte duygusal yaşantının ifadesidir. Ancak duygunun yanı sıra kendi yaşantısal bağlamında, duygunun

anlamının bilişsel içeriğini de kapsar. Anda yaşarken duygu ve biliş birbirinden ayrılmaksızın deneyimlenir, bu yüzden bu terim duygu ve bilişi birlikte ifade eder. Farkındalık, deneyimin bir kısmının simgesel ifadesidir. Bir deneyim savunma amacıyla inkar edilmeden veya çarpıtılmadan özgürce sembolize edildiğinde farkındalık için kullanılabilir durumdadır (Rogers, 1959, s. 198). Danışmanın rolü, danışanın duygularını açığa kavuşturmak ve somutlaştırmaktır. Danışanın duygusunun açığa kavuşturulması, ne olduğunu bir dereceye kadar anlamayı sağlar (Rogers, 1965, s. 27).

Danışman şimdi ve burada ilkesi doğrultusunda danışanın gerçek dünyasına girmek için çabalar. Danışan koşulsuz olarak kabul edildiği, saygı duyulduğu, güçlü yönlerinin vurgulandığı ortamda, savunuculuktan uzaklaşabilir ve değişim konusunda daha açık hale gelebilir (Corey, 2015, s. 221). Bu koşulların sağlandığı terapi sürecinde, danışanlar sözel veya motor yollarla hislerini ifade etmede giderek özgürleşir. Benliğe ilişkin hislerin ifadesi giderek artar. Çevreyi, diğer insanları, benliği, deneyimleri ve bunların ilişkilerini içeren hisleri ve algıları arasında gittikçe ayırım yapar. Deneyimlerini daha doğru simgeler. Açıkladığı hisler giderek, belirli deneyimleri ve benlik anlayışı arasındaki tutarsızlıkla ilgili hale gelir. Geçmişte fark edilmemiş, inkar edilmiş ya da çarpıtılmış hisler tamamen farkındalık içinde yaşanır. Önceden fark edilmemiş ya da inkar edilmiş deneyimleri dahil etmek ve özümsemek üzere benlik anlayışı yeniden düzenlenir. Benlik yapısı yeniden düzenlendikçe, benlik tecrübeyle giderek uyumlu hale gelir. Bunların hepsi sürecin ayırt edici özellikleridir ancak sürecin zorunlu unsurları oldukları söylenemez (Rogers, 1959, s. 216).

Gestalt Terapi

Gestalt terapide danışanların yaşantılarına yönelik farkındalık kazanmaları amaçlanır. Farkındalık kuram ve uygulamanın temeli olarak görülür. Bireye, yaptığı bir şeyi nasıl yaptığını gösterir. Bireyin kendini ve çevresini düzenlemesi için gerekli olan bilgiyi sağlar

(Akkoyun, 2001, s. 85). Gestalt terapi Őimdi ve burayı vurgular. Farkındalık yaŐayan birey, Őimdi ve burada var olan hislerini, dűŐűncelerini, davranıŐlarını ve çevrede olup bitenleri ayırt eder. Bireyler çoğunlukla etrafta olanları fark etmeksizin yaŐamını sűrdűrűrken, Gestalt terapi sűrecini tamamlayan danıŐanlar “an” da yaŐananları fark ederek anı yaŐar. İhtiyaçlarını ve isteklerini anlar, bunların iŐlevlerini bilir (Voltan-Acar, 2015, s. 30).

Bireyler bitmemiŐ iŐlerden dolayı anda yaŐamakta zorlanır.   zűmlenmeyen kűskűnlűk,   fke, nefret, kaygı, vazgeçme gibi açığa vurulmamıŐ duygular bitmemiŐ iŐleri oluŐturur. Bu duygulara dair farkındalık oluŐmadığı için arka planda gezinirler ve bireylerin kendi veya baŐkalarıyla etkin biçimde iliŐki kurmasını engelleyerek Őu anki yaŐama taŐınırlar. BitmemiŐ iŐler, bireyler açıklayamadığı duygularla yűzleŐene ve bu duygularla baŐ edene kadar varlığını sűrdűrmeye devam eder. Gestalt terapistleri, duyguların a ıklanmadı ı durumda bazı fiziksel belirtilere yol açtığını varsayar ve bireyin bedeninde olan biten değiŐimlere dikkat etmenin gereğini vurgular. İfade edilmeyen duygular içinde bulunulan ana yönelik farkındalığı engelleyen duygusal parçalanmalara yol açabilir (Corey, 2015, s. 159).

Terapist farkındalık geliŐtirmeleri ve Őu anda yaŐamaları konusunda danıŐanlara yardımcı olur, onları cesaretlendirmeye çalıŐır. Gestalt terapide önemli olan terapist ve danıŐan arasındaki iliŐkidir. Terapi yönteminin temelinde, bu iliŐkide varoluŐçu diyalo un gerçekleŐmesi ve fenomenolojik yaklaŐımın uygulanması yer almaktadır. Terapist bu sűre te danıŐanı yargılamadan, analiz etmeden ve kendi özerk varlığını koruyarak dinler ve yaŐantısıyla ilgili anladıklarını ona iletir, böylece danıŐanın farkındalığı artar (Akkoyun, 2001, s. 122). DanıŐanların farkında olmadığı duygular sözel olmayan davranıŐlarına yansadı ı için bu ifadeler önemli bilgiler sa lar. Terapist, farkındalıktaki boŐluklar ile söz ve beden hareketleri arasındaki uyuŐmazlıklara dikkat etmelidir. DanıŐan sözel olarak kızı nlık ifade ederken gűlűmseyebilir. Terapist, bu hislerini gűlűrek nasıl maskeledikleri görmeleri için danıŐanlara yardımcı olur (Corey, 2015, s. 264).

Duygu Odaklı Terapi

Duygu odaklı terapi kuramı birey merkezli, deneyimsel, gestalt ve varoluşçu terapilerden doğan, modern, bilişsel ve duygu kuramlarının bakış açısıyla gözden geçirilen bir yaklaşımdır. İnsan doğasına pozitif bir yaklaşım önerir. İnsan, biyolojik yönü, doğuştan gelen dürtüleri ve geçmişiyle tanımlanır. İnsanın yaratıcılık potansiyeline ve farkındalık yeteneğine sahip olduğu, seçimler yapabildiği kabul edilir. Ayrıca insan hayatta kalmaya ve büyümeye yönelmiştir, uyum sağlamak için çaba harcar. Çevrede olan bitenlere bağlı olarak eylemde bulunur. İnsanın motivasyon kaynağı olarak duyguların düzenlenmesi önerilir, ancak anlam arayışının da motivasyon sağladığı ileri sürülür (Greenberg, 2012, s. 12, 38).

Duygu odaklı terapiye göre duygular birincil, ikincil ve araçsal olmak üzere üçe ayrılır. Ayrıca birincil duygular da uyum sağlamaya yönelik duygular ve uyumsuz duygular olmak üzere değerlendirilmiştir. Birincil duygular, bireylerin durumlar karşısında otomatik olarak verdiği ilk ve temel yanıtlardır. İhlal durumunda öfkelenme, kayıp yaşadığında üzülmeye, tehdit durumunda korkma gibi uyarana karşı ortaya çıkan ilk hislerdir. Bu duygular birden ortaya çıkar ve kaybolur. Bireylerin birincil duygulardan faydalanması için onların farkında olması gerekir, bunun için bireylere yardımcı olunmalıdır. Duygusal sistemin bozulmasıyla ortaya çıkan duygular ise uyumsuz birincil duygulardır. Bunlar, temel ve gerçek hislerdir ancak sağlıklı değildir. İnsanın aciz hale gelmesine yol açan korku, kaygı, öfke bu kategoride sayılabilir. Bu duygular, ortaya çıkmalarına yol açan sebepler ortadan kalksa da yıllarca var olmaya devam eder ve en son hissedildiği düzeyde kötü hissetmeye yol açar. Genellikle bu duyguyla birlikte olumsuz iç sesler ve yıkıcı düşünceler de ortaya çıkar. İkincil duygular, düşüncelere veya birincil hislere karşı ortaya çıkan yanıtlar ya da bunlara yönelik gösterilen savunmalardır. Örneğin danışan kendini bunalmış hissediyorsa, bunun temelinde aslında öfke duygusu olabilir. Danışanların baş etmek istediği sorunlu duygular genellikle ikincil duygulardır. İnsanların başkalarını yönlendirebilmek için öğrendiği ve duyguyu

gösterdiğinde istediğı tepkiye ulaşacağını beklediğı duygular ise araçsal duygulardır. Danışanın ağladığında kendine nazik davranılacağını öğrenmesi ve ağladığında çevrenin nazik davranacağını beklemesi örnek gösterilebilir (Greenberg, 2015, s. 44-49).

Duygu odaklı terapide, terapist duygu koçluğu rolü üstlenir. Duygu koçluğu modeli yaşantısal öğrenmeyi içeren psiko-eğitsel bir modeldir. Bireylerin gelişimini sağlayan kaynakların kendi içlerinde yer aldığı ilkesine dayanır. Bireyin kendi içindeki kaynaklar ise koçluk sayesinde geliştirilebilir. Koç bireylerin güçlü yönlerine, imkanlarına ve kaynaklarına odaklanır. Bunu yaparken danışana değer verdiğini, onu önemsendiğini ve takdir ettiğini gösteren bir dil kullanır. Kullanılan dil sayesinde danışan değer verildiğini ve önemsendiğini hisseder. Koç, bireylerin dikkatlerini kendi potansiyellerine yöneltmesini sağlar böylece duygusal gelişimi destekler, bireyin iç kaynaklarının harekete geçmesini sağlar. Bu durum bireylerin duygusal durumlarını değerlendirmesini sağlar ve duygularını duruma uygun şekilde yönlendirmeleri için yol gösterir. Bireylerin amaçlarına ulaşmak için eylemde bulunmalarına yardımcı olur. Duygu koçluğunun amacı insanlardaki eksikliği ya da hastalığı tedavi etmek değil, işlevselliği geliştirerek öğrenmeyi sağlamaktır (Greenberg, 2015, s. 56).

Duygu odaklı terapide, oturumlar süresince meydana gelen değişiklikleri pekiştirmek amacıyla ev ödevi verilir. Ev ödevi duyguları fark etme, düzenleme ve dönüştürmeyi teşvik etmek için yararlı olarak görülür. Ödev ve alıştırma bireyin iç kaynaklarına yönelmesi için önemli unsurlardır. Öğrenmeyi kolaylaştırır, ancak danışanın mevcut durumu ve bulunduğu aşama dikkate alınarak ödev verildiğinde öğrenme gerçekleşebilir. Danışan ödevin yapamıyorsa, bu durum ödevin danışanın ihtiyaç ve kapasitesine uygun olmadığının bir göstergesi olabilir (Greenberg ve Warwar, 2006).

Duygu odaklı terapiye göre değişim duygusal olarak uyumlu bir ilişki bağlamında gerçekleşen, duygusal farkındalık, duygu düzenleme, yansıtma ve duygunun değiştirilmesi ilkelerine bağlı olarak meydana gelir (Pos ve Greenberg, 2007).

Duygusal Farkındalık

Duygu odaklı terapide en temel ilke duygusal farkındalıktır. Bireyler ne hissettiğini bildiğinde, duygu tarafından bildirilen ihtiyaçları karşılamak için motive olur (Greenberg, 2010). Duygusal farkındalık hareket eğilimine neden olarak, bireylerin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlar (Greenberg, 2012, s. 11).

Duygu odaklı terapide duygu ile çalışmanın ilk ve en genel amacı bireylerin duygusal farkındalık becerisini geliştirmektir. Burada danışanların temel duygularının ve uyum sağlamaya yönelik birincil duygularının farkına varmaları amaçlanır. Duygusal farkındalığın gelişimi çeşitli şekillerde terapötiktir. Çekirdek duygu deneyiminin farkında olma ve sembollerle ifade etme, uyum sağlamaya yönelik bilgiye ve eylem eğilimlerini ulaşmayı sağlar (Greenberg ve Pascual-Leone, 2006).

Duygularının farkında olan bireyler, temelde ne hissettiklerini anlar. Böylece sorunlarını çözmek için güç edinir. Duyguları fark etmek için öncelikle duygularına dikkat etmeleri, onlarla iletişime geçmeleri gerekir. Burada duygu koçu, danışanların dikkatini bedenine yöneltmesini sağlar ve hissedilen duygunun bedensel etkisini anlamaları için yardımcı olmaya çalışır. Danışanlar bedeninin belirli noktalarında hissettiği duyguların niteliğine, yoğunluğuna, şekline dikkat etmeyi öğrenerek, duygularına yoğunlaşabilir. Duygulara eşlik eden düşünceleri fark etmek de bu süreçte önemlidir. Bireyler bir duygu hissettiğinde, bu duygularla eş zamanlı olarak düşünceler ortaya çıkar ve içsel bir diyalog yaşanır. Bu yüzden terapist danışanlara, duygularla birlikte beliren düşüncelerine, resimlere ve değerlendirmelerine dikkat etmesi için yardımcı olur (Greenberg, 2015, s. 87).

Farkındalık çalışmasının ilk adımı duygulardan kaçınmak yerine duyguların kabulünü sağlamaktır. Duyguyu kabul ettikten sonra terapist duygulardan nasıl faydalanacağını öğrenmesi için danışana yardımcı olur. Bu aşamada danışanlar farkında olduğu ve baş etme yöntemi geliştirdiği duygulardan nasıl faydalanacaklarını öğrenir. Danışanlara duygularının kendine ne söylediğini anlamaları ve elde etmek istedikleri amaç, ihtiyaç ve endişeleri

belirlemeleri için yardım edilir. Böylece duygular, bilgi edinmek ve harekete geçmek için kullanılır. Terapist danışanlara, yaşamlarındaki duygusal acılara uyum sağlayarak yaklaşmayı ve değerlendirmeyi gösterir. Danışanların hikayeleriyle ilgili empatik hatırlatıcı tepkiler vererek, danışanların dikkatini yaşamlarındaki duygusal acılarına çeker. Terapist bu süreçte teorik bir dil kullanmaktan veya dışsal anlatılardan kaçınır. Zamanla danışanlar iç dünyasına dikkat etmeyi öğrenir, duyguların önemine dair farkındalığı artar. Duygusal deneyim engellendiğinde duyguyla bağlantılı olan bedende hissedilen deneyime dair farkındalık kazanması gerekebilir (Greenberg, 2010).

Danışanların duygusal farkındalığını geliştirmek için çeşitli ödev ve egzersizler verilmesi önerilmektedir. Duygusal farkındalığı geliştirmek için önerilen ilk egzersiz, danışanlardan duyguları listelemelerini veya bir duygu günlüğü tutmalarını istemektir. İç yaşantılarına odaklanmakta zorlanan danışanlardan gün sonunda ya da yatmadan önce duygularına dikkat etmesi ve duyguyu hissedip etmediğini kontrol etmesi istenir. Dikkatini bedenine yöneltmek, fiziksel duyuları fark etmesine yardımcı olmaya çalışılır. Danışandan duyuları ve bu duyuları bedeninin neresinde hissettiğini açıklaması istenir. Danışan ne hissettiğini doğru biçimde anlatan duygu kelimesini bulmalıdır. Eğer tam olarak adlandıramazsa, hissettiği şeyi fiziksel olarak tarif eder. Danışanlardan duyguyla kalması ve duyguya katılarak kabul etmesi istenir. Duygusal deneyime katılmak, deneyimlemek ve sembollerle ifade etmek duygu odaklı terapisinin temel unsurlarındandır. Terapide duygular ifade edilmeye başlandığında, duygu günlüğü tutulmasını önermek faydalıdır. Danışanlar temel duygularına eriştikçe, ihtiyaçları daha belirgin hale gelir. Bu durumda terapistlerin, amaçlarına ulaşmak için ne istediğini sorma ve yeni duygusal deneyimlerinden sonra ev ödevlerini kendileri belirleme konusunda danışanlara yardımcı olması fayda sağlar (Greenberg ve Warwar, 2006).

Duygu Düzenleme

Duygusal deneyimi düzenleme becerisini geliştirmek duygu odaklı terapideki önemli bir değişim sürecidir. Duygu düzenleme becerileri, bireylerin duygularını tanımasını ve adlandırmasını, çalışma alanı oluşturmasını, olumlu duyguların artarken olumsuz duygulara karşı hassasiyetin azalmasını, kendini sakinleştirmeyi, nefes egzersizlerini ve dikkatini başka yere yönlendirmeyi içermektedir. Aynı zamanda bireyin kendini yoran duygularına karşı mesafe koyabilme becerisini de kapsar. Danışanların kendilerini sakinleştirme süreci de önemli bir yere sahiptir. Bu süreç, bireyin kalp atışını ve nefes alışverişini kontrol etmesini ve stres anında parasempatik sinir sisteminin harekete geçirilmesini kapsar (Greenberg, 2015, s. 61).

Yetersiz düzeyde kontrol edilen ikincil duyguların ve uyumsuz duyguların düzenlenmesi gerekir. İkinci duygular temel içsel süreçlere ikincil olarak verilen cevaplardır ve savunmaları içeriyor olabilir. Uyumsuz duygular ise genellikle travmatik deneyimler yoluyla gelişen, uyumlu olmayan öğrenilmiş cevaplardır. Bu tür duygular ifadelerine ya da değişen duruma tepki verirken değişmez, problem çözmek için uyumlu yönlendirmez (Greenberg ve Pascual-Leone, 2006).

Terapist rahatlatıcı bir ortam sağlayarak, danışanların duygularını tespit etmelerine ve düzenlemelerine yardımcı olur. Bu durum danışanların kendilerini yatıştıracak kapasitelerini geliştirmelerine ve kasten zaman ayırmadan duygularını otomatik olarak düzenlemelerine katkı sağlar. Terapistler danışanların duygularını doğru adlandırmalarını sağlayan kelimeleri bulmasına yardımcı olur. Bu süreçte danışanlar duyguları düzenleme ve yoğunluklarını hafifletme konusunda kelimelerin önemli bir yere sahip olduğunu anlar (Pos ve Greenberg, 2007).

Duyguyu Değiştirme

Duygu odaklı terapisinin amacı dönüşüm için ulaşılabilir olması için uyumsuz duyguya ulaşmaktır. Uyumsuz duygu şemaları terapi sırasında etkinleştirilir ve uyumlu duygulara erişerek bunlar değiştirilebilir (Pos ve Greenberg, 2007). Bireyler duygusal farkındalık ve duygusal zeka becerilerini kullanarak hangi duyguyu yaşadığını tanımlayabilir, değiştirilmesi gereken uyumsuz duyguyu belirleyebilir. Kişi, değiştirilmesi gereken uyumsuz duyguyu belirlediğinde uyumsuz duygu canlanır. Bu durumda uyumsuz duygunun yerine geçecek uyumlu duygunun etkinleşmesi gerekir. Uyumsuz duyguyla baş etmek zordur, bu duyguyu değiştirmek için başka bir duyguya ihtiyaç duyulmaktadır. Yani duygu başka bir duyguyla değiştirilir. Burada amaç bireyi uyumsuz duyguya maruz bırakarak bu duyguyu yok etmek değildir, uyumsuz duygunun etkisini uyumlu başka bir duyguyla zayıflatarak danışana yardımcı olmaktır (Greenberg, 2015, s. 63).

Duygusal Farkındalık ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde çocukluk ve ergenlik döneminde duygusal farkındalık ile ilgili yurtdışında yapılmış betimsel ve ilişkisel araştırmalara yer verilmiştir.

Mancini vd. (2013) araştırmalarında 8-13 yaş aralığındaki çocuklarda duygusal farkındalığı yordayan değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre cinsiyet, yaş, sözel beceriler, çocuklarda duygusal farkındalığın önemli yordayıcılarıdır. Kızlar erkeklere göre kendi duygularının daha farkındadır. Bilişsel beceri ve duygu tanıma, duygusal farkındalık puanını yordamaktadır.

Nandrino vd. (2013) yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyinin duygusal farkındalığa etkisini inceledikleri araştırmada, katılımcıları beş yaş grubuna ve üç eğitim düzeyine ayırmıştır. Araştırmada farklı yaş gruplarına göre duygusal farkındalık puanı cinsiyete ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Duygusal farkındalık düzeyi genç

yaş gruplarında daha yüksek, kadınlarda erkeklere göre daha yüksek, eğitim düzeyi düşük olanlarda daha düşük olarak belirlenmiştir.

Çocuk ve ergenlerde depresyon ve kaygı üzerinde duygusal farkındalığın rolünü inceleyen çeşitli araştırmalarda, duygusal farkındalığın depresyon ve kaygı ile ilişkili olduğuna dair sonuçlar dikkat çekmektedir. Örneğin Rieffe ve De Rooij (2012) duygusal farkındalık değişimindeki bireysel farklılıkların, içselleştirilmiş sorunların belirtilerindeki (depresyon, korku, endişe verici ve tekrarlayıcı düşünceler) bireysel farklılıkları açıklayıp açıklamadığını inceleyen boylamsal bir araştırma yapmıştır. Ortalama 10 yaşındaki öğrencilerin 6 ay aralıklarla dört kez duygusal farkındalık puanları ölçülmüştür. Araştırmada duygusal farkındalığın depresyon, korku, endişe verici ve tekrarlayıcı düşüncelerle ilişkili olduğu ve duygusal farkındalığın varyansının, içselleştirilmiş sorunlar yönündeki varyansı yüksek düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Duyguları ayırt etme becerisinin bütün semtomlara olumsuz katkı sağlayan güçlü bir yordayıcı olduğu, duyguları gizleme boyutunun endişe verici ve tekrarlayıcı düşüncelere katkı sağladığı görülmüştür.

Başka bir boylamsal çalışmada Kranzler vd. (2016) 7-16 yaşlarındaki öğrencilere bir yıl boyunca her üç ayda bir depresyon, kaygı ve duygusal farkındalığı ölçmek için anketler uygulamıştır. Araştırmada başlangıçtaki düşük duygusal farkındalığın bir yıllık dönemde depresif belirtiler ve kaygı belirtilerini öngördüğünü ortaya koymuştur. Bu bulgular duygusal farkındalık eğitiminin gençlerde depresyon ve kaygıyı önleme ve tedavi programlarının yararlı bir bileşeni olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Eastabrook vd. (2014) kız ergenlerde duygusal farkındalığın içselleştirilmiş semptomlar üzerindeki dolaylı ve doğrudan etkilerini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin duygusal farkındalık, duygu düzenleme (duygusal yeniden değerlendirme ve ifade bastırma) ve sosyal kaygı puanları ölçülmüştür. Araştırmada yeniden değerlendirme sürecinin duygusal farkındalığın depresif belirtiler üzerindeki etkisini açıkladığı, bastırmanın ise duygusal farkındalığın sosyal kaygı belirtileri üzerindeki etkisini açıkladığı görülmüştür. Sonuçlar,

duygu düzenleme stratejilerinin depresif ve sosyal kaygı belirtilerini belirlemede önemli bir rol oynadığını ve ergenlerin duygusal farkındalık düzeyiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çeşitli araştırmalar sonucunda  ocuk ve ergenlerde duygusal farkındalığın, somatik şikayetler ve uyumsuzlukla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Örneğın Rieffe vd. (2009) 13-15 yaşlarındaki çocuklarda duygusal farkındalığın olumsuz duygu durum ve somatik şikayetlerin yordanmasına sağladığı katkıyı incelemiştir. Araştırmada duygusal farkındalığın somatik şikayetlerin tahminine sınırlı düzeyde  zg n katkı sağladığı belirlenmiştir. Duygu durum, duygusal farkındalığın iki alt boyutu hariç (başkalarının duygularıyla ilgilenme ve bedensel farkındalık) diğer boyutlarının bu katkıya aracılık ettiği görülmüştür.

Ordonez, Maganto ve Gonzalez (2015)  ocuklarda somatik belirtilerin yordayıcılarını belirlemek, duygusal farkındalık ve uyumsuzluğın ilişkisini incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Somatik şikayetler, sosyal, aile ve okul uyumsuzlukları, duygusal farkındalığın alt boyutları (duyguları ayırt etme, başkalarının duygularıyla ilgilenme, duyguları sözlü olarak paylaşma, duyguları gizlememe, duyguların analizi, beden farkındalığı) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre somatik şikayetler duygusal farkındalıkla negatif yönde, uyumsuzlukla pozitif yönde ilişkilidir. Kişisel uyumsuzluk ve duyguları ayırt etme, somatik şikayetleri en çok yordayan değişkenlerdir. Bu sonuçlarla örtüşen bir başka araştırma bulguları (Villanueva, Gorriz, Prado-Gasco ve Gonzalez, 2015)  ocuklarda duygusal farkındalığın hem somatik şikayetlere hem de kişisel ve sosyal uyumsuzluğa etkisini desteklemektedir.

Br jard, Bonnet ve Pedinielli (2012) ergenlerde risk alma davranışı ile kişilik modeli ve duygusal farkındalık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada hem mizaç boyutları ve risk alma arasında hem de duygusal farkındalık düzeyi ve risk alma arasında zayıf ilişki olduğu belirlenmiştir. Yenilik ve risk alma arasında pozitif orta düzeyde ilişki, zarardan kaçınma ve risk alma arasında negatif zayıf ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak, dört mizaç

ve iki duygusal farkındalık boyutu içeren bir model, sonuç değişkeni olarak risk alma ile test edilmiştir. Yenilik arama, ben ve diğerleri, duygusal farkındalık düzeyi risk alma davranışının varyansının %33'ünü açıklamıştır.

Ciarrochi vd. (2008) ergenlik döneminde duyguları tanıma becerisinin sosyal destek ve duygusal deneyim üzerine etkisini inceleyen boylamsal bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin bir yıl arayla iki kez duygusal farkındalık puanları ölçülmüştür. Araştırma bulgularına göre 8. sınıftan 9. sınıfa gittikçe olumlu duygu azalmakta, olumsuz duygu artmaktadır. Düşük duyguları tanıma becerisi korkuda artmayı, olumlu duyguda azalmayı, sosyal desteğin niteliğinde ve niceliğinde azalmayı yordamaktadır. Düşük duyguları tanıma becerisi erkeklerde üzüntüde artmayı yordamaktadır. Buna ek olarak, yapılan başka bir boylamsal araştırmada Rowsell vd. (2016) ergenlerde duygu tanıma becerisinin sosyal destek ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilere 9. sınıftan 12. sınıfa kadar her yıl anket formları uygulanmıştır. Araştırma bulguları sosyal destek ve duyguları tanıma becerisinin birbirlerinin gelişimini etkileyen karşılıklı etki modelini desteklemektedir.

Rowsell vd. (2014) ergenlik döneminde duyguları tanıma becerisi ve arkadaşlık arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak incelemiştir. Araştırma bulgularına göre kadınlarda erken ergenlik dönemindeki duyguları tanıma becerisi geç ergenlikteki arkadaşlığı yordamaktadır. 8. sınıfa başladığında düşük duyguları tanıma becerisine sahip olan kızlar, 12. sınıfa geldiğinde erkeklerle daha çok, kızlarla daha az arkadaşlık kurma eğilimindedir, erkekler için böyle bir etki görülmemiştir. Araştırmada başlangıçta düşük duyguları tanıma becerisi, zamanla önemli ölçüde farkındalık gelişimiyle ilişkilendirilmiştir, ancak bu gelişimin 12. sınıftaki arkadaşlık üzerinde etkisi olmamıştır. Araştırmada kızların liseye başladığında sahip olduğu duyguları tanıma becerisinin geç ergenlik önemindeki arkadaşlık yapısını etkileyebileceği sonucuna varılmıştır.

Rieffe ve Camodeca (2016) 11-16 yaş arasındaki ergenlerde duygusal farkındalık ve bazı sosyal roller için eğilimlerin (zorbalık, mağduru savunma, seyirci) empati düzeyiyle

ilişkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular kendi ve başkalarının duygularını değerlendirme ve daha savunucu olmanın hem duygusal hem bilişsel empati ile ilişkili olduğunu, içe dönük belirtilerle bağlantılı olan duygusal farkındalık boyutlarının empatik sıkıntı ile ilişkili olduğunu ortaya göstermektedir. Bu sonuçlar, toplumsal rollere ek olarak duygusal farkındalığın da uyumlu empatik tepkiler için önemli bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Duygusal farkındalıkla dolaylı olarak ilişkili olan bir meta analiz çalışmasında, Sprung vd. (2015) duyguları anlamaya yönelik eğitimlerin etki büyüklüğünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ortalama yaşı 86 ay olan 749 çocuğu içeren 19 çalışmaya yer verilmiştir. Çalışmada duyguları anlama üç açıdan ele alınmıştır (dışsal, zihinsel ve yaratıcı). Duyguları anlamanın dışsal yönü, duyguları tanıma ve ayırt etme, hangi duyguların hangi durumda tetiklendiğini anlama, duygusal ifadeleri tanıma, duyguların dışsal nedenlerini anlama, mevcut duyguların hatırlatıcı unsurlar üzerinde etkisini anlama boyutlarını kapsamaktadır. Zihinsel yönler arzuya dayalı duyguları anlama, inanç temelli duyguları anlama, gizlenmiş duyguları anlamayı geliştirmeyi, yansıtıcı yönler ise bir duygunun düzenlenmesini anlama, karmaşık duyguları anlama, ahlaki duyguları anlamayı geliştirmeyi içermektedir. Araştırma bulgularına göre, duyguları anlama eğitimleri, duyguları anlamanın bu üç yönünü geliştirmek için etkilidir (dışsal: ,62; zihinsel: ,31; yansıtıcı: ,64). Eğitim ortamı ve sosyal ortam, duyguları anlama eğitiminin duyguların dışsal yönünü anlama üzerindeki etkisine aracılık ederken; sosyal ortam ve eğitim oturumunun uzunluğu eğitimin duyguların yansıtıcı yönleri üzerinde etkisine aracılık etmektedir.

Duygusal Farkındalık ile İlgili Yurtdışında Yapılan DeneySEL Araştırmalar

Bu bölümde duygusal farkındalıkla ilgili yurtdışında yapılan deneySEL araştırmalara yer verilmiştir.

Duygusal farkındalık becerisi ile ilgili çeşitli eğitimlerin etkililiğini inceleyen araştırmalar dikkat çekmektedir. Lee ve Wright (2001) duygusal farkındalık programının öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların (12-13 yaş) kendi duygularını fark etme ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığını incelemiştir. Öğrencilere haftada bir saat olmak üzere yedi hafta süren eğitim uygulanmıştır. Bulgular duygusal farkındalık programının öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yaratıcı bir şekilde uyarlanabileceğini ve hem sınıfta hem de sınıf dışında uygulanabilecek yaşam becerilerini kazandırabileceğini göstermektedir.

Knoetze (2012) orta çocukluk dönemindeki öğrencilerde duygusal farkındalık eğitiminin etkililiğini incelemek ve eğitimde kullanılması için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırmada yedi oturum süren ve Gestalt terapinin ilke ve teknikleri kullanılarak geliştirilen duygusal farkındalık eğitimi öğrencilere sınıf ortamında uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan eğitim programının duygusal sözcük dağarcığını gelişimi, üst düzey duygusal tepkiler verme ve duyguları ifade etmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir başka araştırmada Elšina ve Svence (2016) çocuklar için duygusal farkındalık ve sosyal yeterlik müdahale programının etkililiğini incelemiştir. 8-9 yaşlarındaki bir grup öğrenciye on üç oturum süren müdahale programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları müdahale programının etkililiğini göstermektedir. Yani çocukların duygusal farkındalık düzeyinde program uygulanmadan önce ve sonra istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu, müdahale programından sonra duygusal farkındalık düzeyinin arttığı görülmüştür.

Waliski ve Carlson (2008) çocukların kendi duygularını tanıma becerilerini geliştirme, duygularını sözel olarak ifade etmelerini sağlama, başkaları tarafından ifade edilen duyguları tanımlama becerisini geliştirme ve bu becerileri akran etkileşiminde saldırgan tepkileri azaltmak için kullanma amacıyla grup rehberliği müdahalesi geliştirmiştir. Eğitim, haftada iki oturum olacak şekilde sekiz oturum boyunca, her ders 75 dakika olmak üzere iki ile beş

yaş aralığındaki öğrencilere uygulanmıştır. Müdahale sonrasında çocukların duygusal farkındalık ve olumlu başa çıkma davranışlarının arttığı görülmüştür.

Robert-Collins vd. (2017) duygu farkındalığının otizm spektrum bozukluğu yaşayan gençlerin tedavisinde önemli olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada hem otizm spektrum bozukluğu olan gençler ve normal gelişim gösteren gençler arasında hem de otizm spektrum bozukluğu yaşayan gençlerden bilişsel davranışçı terapiye katılanlar ve katılmayanlar arasında duygusal farkındalık becerilerindeki potansiyel farklılığı belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada yaşları 11 ile 20 arasında değişen bireylerden oluşan üç farklı grup bulunmaktadır; normal gelişim gösterenler, otizm spektrum bozukluğu olup bilişsel davranışçı terapiye katılanlar ve otizm spektrum bozukluğu olup bilişsel davranışçı terapiye katılmayanlar. Araştırma bulgularına göre otizmliler gençlerin duygusal farkındalık puanları normal gelişim gösterenlerden farklılaşmaktadır. Otizmliler gençlerden bilişsel davranışçı terapiye katılanların duyguları fark etme puanları katılmayanlardan daha düşükken, başkalarının duygularıyla ilgilenme puanları daha yüksektir. Bu üç grup arasında yaş ve cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

Thakur vd. (2017) irritable bağırsak sendromu hastalarında duyguları fark etme ve ifade etme eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmada deney, kontrol ve plasebo olmak üzere üç grup vardır. Deney grubuna duyguları fark etme ve ifade etme eğitimi verilirken, plasebo grubuna gevşeme eğitimi verilmiş, kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Hem duyguları fark etme ve ifade etme eğitimi hem de gevşeme eğitimi üç hafta boyunca süren 50 dakikadan oluşan bireysel oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Eğitimden on hafta sonra katılımcılar takibe alınmıştır. Duyguları fark etme ve ifade etme eğitimi katılanların, kontrol grubuyla kıyaslandığında on haftalık takip sonunda irritable bağırsak sendromu semptomlarında önemli ölçüde azalma olmuştur. Ancak duyguları fark etme ve ifade etme eğitimi katılanlar ve gevşeme eğitimine katılanlar arasında bu farklılaşma görülmemiştir. Her iki eğitim sonucunda da katılımcıların yaşam kalitesinin iyileştiği görülmüştür.

Duyguları fark etme ve ifade eğitimi psikolojik belirtileri azaltmazken, gevşeme eğitiminin depresif belirtiler ve tedaviden sonraki anksiyete belirtilerini azalttığı belirlenmiştir.

Duygusal Farkındalık ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde duygusal farkındalık ile ilgili Türkiye’de yapılmış betimsel ve ilişkisel araştırmalara yer verilmiştir. Ergenlerde duygusal farkındalığa dair çalışmaların sınırlı olduğu görülmüş ve bu bölümdeki araştırmalar sadece geç çocukluk ve ergenlik dönemi ile sınırlandırılmamıştır.

Gençtanırım vd. (2015) bireylerin kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etme ve ifade etme becerilerini psikolojik danışmanların sahip olması gereken mesleki bir beceri olarak ele almıştır. Araştırmacılar, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde eğitim gören üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyal destek (aile ve arkadaş desteği) değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre cinsiyet ve sınıf düzeyi duygusal farkındalık düzeyini etkilerken, algılanan sosyal destek etkilememektedir.

Kuyumcu (2011) üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık, duyguları ifade etme, benlik kurgusu (bağımsız benlik, ilişkisel benlik) ve öznel iyi oluş (pozitif-negatif duygu durumu) durumu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada duygusal farkındalık, duyguları ifade etme ve benlik kurgusunun ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Duygusal farkındalık ve ifade etmeyi inceleyen kültürlerarası bir araştırmada, Kuyumcu ve Güven (2012) Türk ve İngiliz üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık ve duygularını ifade etme yeterliklerinin psikolojik iyi oluşu yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırma bulguları üniversite öğrencilerinde duyguları fark etme ve ifade etme yeterliklerinin ortak etkisinin psikolojik iyi oluşu yordadığını göstermektedir. Ayrıca

Kuyumcu'nun (2012) Türk ve İngiliz üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık ve duyguları ifade etme puanlarının ülke ve cinsiyet açısından incelediği araştırmada, duygusal farkındalık ve duyguları ifade etme düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak bu becerilere Türk öğrencilerinin İngilizlere göre daha düşük düzeyde sahip olduğu belirlenmiştir. Türk kız öğrencilerin İngiliz kız öğrencilerden, Türk erkek öğrencilerin İngiliz erkek öğrencilerinden daha düşük olduğu duygusal farkındalık ve duyguları ifade etme düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Duygusal Farkındalık ile İlgili Türkiye’de Yapılan Deneysel Araştırmalar

Bu bölümde duygusal farkındalıkla ilgili Türkiye’de yapılan deneysel araştırmalara yer verilmiştir.

Kuzucu (2007) hazırladığı duyguları fark etme ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinde duygusal farkındalık düzeyi, duyguları ifade eğilimi, psikolojik ve öznel iyi oluşa etkisini incelemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada deney grubuna insancıl yaklaşım temele alınarak hazırlanan ve pozitif psikoterapi, psikodrama, yaratıcı drama, bilişsel davranış yaklaşım yöntem ve tekniklerinden faydalanan, on iki oturum süren psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna on oturum süren plasebo uygulaması yapılırken, kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada, dört bağımlı değişkenin bileşkesi bakımından üç grup arasında deney grubu lehine istatistik olarak gelişme olduğu bulunmuştur. Her bağımlı değişken ayrı ayrı incelendiğinde, sadece duygusal farkındalık puanlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna ek olarak Mete Otlı, İkiz ve Asıcı (2016) bu programın psikolojik danışman adaylarının öz duyarlılık düzeyine etkisini incelemek amacıyla ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desene dayalı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre, öz duyarlılık toplam puan ve öz sevecenlik

puan ortalamalarında anlamlı düzeyde olumlu artma, öz yargılama puan ortalamalarında anlamlı düzeyde azalma olduğu belirlenmiştir.

Gençoğlu (2012) duygusal farkındalık eğitiminin genç yetişkinlerin iyimserlik düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup vardır. Deney grubuna Duygu Odaklı Terapiye dayalı olarak hazırlanan ve yaklaşık 90 dakika süren 10 oturumdan oluşan eğitim uygulanırken, kontrol grubuna hiçbir eğitim uygulanmamıştır. Araştırmada, deney ve kontrol grubunun iyimserlik düzeyi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Eğitimin genç yetişkinlerin duygu kontrol düzeyine etkisini inceleyen araştırmada Gençoğlu ve Yılmaz (2013), ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada deney grubuna duygusal farkındalık eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda eğitimin kaygı kontrolü, mutsuzluk kontrolü ve toplam duygu kontrolünü artırdığı, öfke kontrolüne etkisinin olmadığı görülmüştür.

Öksüz (2012) duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin duyguları ifade etme becerilerine etkisini incelediği araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Deney grubuna danışan merkezli anlayışa hazırlanan ve on oturum süren duyguların açılması eğitimi verilirken kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Araştırma bulguları duyguları açma eğitiminin üniversite öğrencilerinin duygularını ifade etme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Koçak (2005) üniversite öğrencilerinde duygusal ifade eğitim programının aleksitimi ve yalnızlık üzerine etkisini inceleyen ön-test son-test kontrol gruplu desenin kullanıldığı deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney grubuna haftada iki saat olmak üzere on bir oturumdan oluşan ve bilişsel davranışçı yaklaşım merkezli hazırlanan duygusal ifade eğitim programı uygulanırken, plasebo kontrol grubuna duyguları ifade etmeyle ilişkisiz üç oturum süren etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada eğitimin aleksitimi ve yalnızlık düzeyini

azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir, dört buçuk ay sonra yapılan izleme testi bu etkinin kalıcı olduğu göstermektedir.

Durmuşoğlu Saltalı ve Deniz (2010) duygu eğitimi programının okul öncesine eğitime devam eden altı yaş çocukların, duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerini etkisini incelemiştir. Deney grubuna on altı hafta süren eğitim haftada üç gün olmak üzere uygulanmış ve bir günlük etkinlik 90-120 dakika sürmüştür, kontrol grubu ise doğal sürecine bırakılmıştır. Araştırma sonucu duygu eğitimi programının duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür

Yurtdışında ergenlerde duygusal farkındalığa dair araştırmaların son on yılda arttığı gözlenmiştir. İlgili çalışmalarda, ergenlerde duygusal farkındalığın sağlık, sosyal ilişkiler ve uyumla ilişkilendirildiği ve duygusal farkındalığın ergenlerin işlevlerini yerine getirebilmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Literatürde duygusal farkındalık becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan eğitim programlarını içeren sınırlı sayıda araştırma olduğu ve bu eğitimlerin duygusal farkındalık gelişimine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu durum duygusal farkındalığın geliştirilebileceğini göstermektedir.

BÖLÜM III.

YÖNTEM

Duyguları fark etme eğitiminin ergenlerde etkililiğini inceleyen bu araştırma “Ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desene” dayalı deneysel bir çalışmadır. Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, eğitim programının hazırlanması, programın uygulanması ve veri analizinde kullanılan tekniklere dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desende deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Grupları oluşturmak için yansız atama kullanılır. Yansız atama iki grubun gerçekten benzer olup olmadığını, yani rasgele gruplamanın grupları eşitlemede başarılı olup olmadığını kontrol etmeyi sağlar. Bu özellikle, her bir gruptaki katılımcı sayısı 30’dan azsa istenir. Her iki gruba aynı anda deney öncesinde ön-test, deney sonrasında ise son-test uygulanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 272).

Araştırmanın bağımsız değişkenini deney grubuna uygulanan duyguları fark etme eğitimi, bağımlı değişkenini ise Duygu Farkındalığı Ölçeği ve alt ölçeklerinden alınan duyguları fark etme, duyguları ayırt etme, duyguları sözlü paylaşma, duyguları gizlememe, bedensel farkındalık, başkalarının duygularıyla ilgilenme ve duyguların analizi puanları

oluşturmaktadır. Kullanılan araştırma deseni aşağıda gösterilmektedir:

Tablo 1

Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-test	Deneysel İşlem	Son-test
Deney grubuna 24 öğrenci rasgele atanmıştır.	Duygu Farkındalığı Ölçeği uygulanmıştır.	Duyguları fark etme eğitimi uygulanmıştır.	Duygu Farkındalığı Ölçeği uygulanmıştır.
Kontrol grubuna 24 öğrenci rasgele atanmıştır.	Duygu Farkındalığı Ölçeği uygulanmıştır.	X	Duygu Farkındalığı Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma deseninden anlaşılabileceği üzere, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara eğitim programı uygulanmadan önce duyguları fark etme becerisini ölçmek için Duygu Farkındalığı Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna "Duyguları fark etme eğitimi" uygulanmış ancak kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Uygulamadan sonra her iki gruba da tekrar Duygu Farkındalığı Ölçeği son-test olarak uygulanmıştır.

Deneysel araştırmalarda iç ve dış geçerliğin sağlanması önemlidir. İç geçerlik, nedensel ilişkinin gerçekten deney değişkenleri ile açıklanabilirliği, dış geçerlik deney koşullarında ulaşılan sonucun evrene genellenebilirliği olarak tanımlanmaktadır. İç geçerlik zaman, olgunlaşma, deney öncesi ölçme, ayrı ölçme araç ve süreçleri, merkeze yönelme, yanlış gruplama, deney kaybı, gruplandırma ve olgunlaşma etkileşiminden etkilenebilmektedir. Dış geçerlik ise ölçme ve bağımsız değişken etkileşimi, yanlış seçim bağımsız değişken etkileşimi, deneme tepkisi, bağımsız değişkenlerin etkileşiminden etkilenebilmektedir. Araştırmalarda iç ve dış geçerliği olumsuz etkileyebilecek faktörler kontrol altına alınmaya çalışılmalıdır (Karasar, 2015, s. 105-109).

Bu araştırmada iç ve dış geçerliği kontrol altına almak için çeşitli önlemler alınmıştır:

Dışsal değişkenlerin etkisini kontrol etmek için deney ve kontrol grubunda yer alan

katılımcılar yansız atama ile belirlenmiştir.

Kontrol grubu araştırmaya dahil edilerek ve benzer iki grup oluşturularak olgunlaşma etkisi, merkeze yönelme (regresyon etkisi) ve test etkisi kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Denek kaybı tehdidine karşı gruplarda yer alacak katılımcıların yeterli sayıda olmasına dikkat edilmiştir.

Deneklere deneysel koşullar ve eğitimin içeriği hakkında detaylı bilgi verilmemiştir. Eğitimin amacı duyguları fark etme becerisini geliştirmek olarak değil, daha genel ifade ile kişisel gelişim ve kendini tanıma olarak ifade edilmiştir. Böylece beklenti etkisi önlenmeye çalışılmıştır.

Deney grubundaki üyelerden, grup yaşantısı ve gruptaki paylaşımları grup dışında paylaşmamaları istenmiş, gizlilik vurgulanmıştır. Böylece deneysel etkinin grup dışında yayılması önlenmeye çalışılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına aynı işlemler uygulanmış, sadece deney grubuna müdahale uygulanırken kontrol grubuna uygulanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan ölçme aracı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçümler sırasında uygun ortam koşullarının sağlanmasına özen gösterilmiştir, böylece veri toplama aracından ve uygulama koşullarından kaynaklanabilecek tehditler önlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Amasya ilinde bulunan bir devlet lisesinde 9. Sınıfa devam eden öğrenciler arasından basit rastgele tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 48 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarında yer alacak katılımcıları belirlemek amacıyla, bu lisedeki 9. Sınıf öğrencilerine (N=134), Duygu Farkındalığı Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama sırasında sınıfta rahat bir ortam sağlanmıştır. Ölçek formunun

üzerinde öğrencilerin ölçme aracını nasıl yanıtlayacağına dair yönerge yer almaktadır. Araştırmayla ilgili kısaca açıklama yapılmış ve yönergenin öğrenciler tarafından okunması sağlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların bilimsel bir araştırmada kullanılacağı açıklanmıştır. Ölçme aracında yer alan maddelere dürüst ve içten cevap verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Ön-test uygulamasından iki gün sonra, etkinliğe katılmak isteyen öğrencileri belirlemek üzere öğrencilere etkinlik katılım formu dağıtılmıştır. Rehberlik etkinlikleri düzenleneceği ifade edilmiş ve katılmak isteyen öğrencilerden formu imzalamaları istenmiştir. Bu aşamada deneysel araştırma açıklanırken iç geçerliliği korumak için, araştırmanın amacı duyguları fark etme becerisini geliştirme olarak değil, daha genel ifadeyle kişisel gelişim ve kendini tanıma olarak ifade edilmiş ve deneysel koşullar hakkında sınırlı düzeyde bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğrenciler (N=81) belirlenmiştir. Gönüllü öğrenciler arasından basit rastgele tesadüfi örnekleme yöntemi ile 24'er kişilik iki grup kura yoluyla seçilmiştir. Bu iki gruptan biri deney diğeri kontrol grubu olarak tekrar kura yoluyla belirlenmiştir. Çalışma gruplarına seçilen öğrencilere ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2

Çalışma Grubuna Seçilen Öğrencilere ait Betimsel Bilgiler

	Grup	N	Cinsiyet		Yaş ortalaması
			Kız(N)	Erkek (N)	
Amasya Lisesi	Deney	24	13	11	15,08
	Kontrol	24	13	11	15
	Toplam	48	26	22	15,04

Tablo 2’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarında 13 kız ve 11 erkek olmak üzere 24’er öğrenci bulunmaktadır. Her iki gruptaki öğrencilerin de yaş ortalamaları yaklaşık olarak 15’tir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının duyguları fark etme becerisinin birbirinden anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz gruplarda t testi uygulanmıştır. Veriler t testi ile incelenmeden önce, ön-test verilerinin analiz için uygun olup olmadığına karar vermek amacıyla normallik ve varyans homojenliği incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre grupların ön-test puanları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı ve skewness ve kurtosis değerlerinin -1,5 ve +1,5 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca Levene test sonuçlarına göre ise grupların ön-test puanları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu değerlere bakılarak, ön-test verilerinin normal dağılım ve varyans homojenliği varsayımlarını sağladığı, verilerin t testi için uygun olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin duygu farkındalığı ön-test puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Farkındalığı Ön-test Puanlarına İlişkin İlişkisiz Gruplarda T Testi Sonuçları

	N	Aritmetik ortalama	S	Sd	t	p
Deney Grubu	24	54,4167	6,31022	46	-,045	,964
Kontrol Grubu	24	54,5000	6,50752			

Tablo 3'te çalışma grubu için p değerinin anlamlılık düzeyinin ,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç deney ve kontrol grubu arasında duygu farkındalığı ön-test puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda deneysel işlem den önce, deney ve kontrol gruplarının duygu farkındalığı ön-test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada bağımlı değişken olan duygu farkındalığı puanını ölçmek üzere Rieffe vd. (2008) tarafından geliştirilen “Duygu Farkındalığı Ölçeği” (The Emotion Awareness Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçek çocukluk ve ergenlik dönemindeki bireylerin duyguları fark etme becerisini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. “Duyguları ayırt etme”, “duyguları sözlü paylaşma”, “duyguları gizlememe”, “bedensel farkındalık”, “başkalarının duygularıyla ilgilenme” ve “duyguların analizi” olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yirmisi ters kodlanan otuz madde bulunmaktadır. Her bir madde “doğru değil”, “bazen doğru” ve “doğru” olmak üzere üç aralıklı ölçek kullanılarak derecelendirilmektedir. Ölçekten alınan puan hesaplanırken “doğru değil” ifadesine 1 puan, “bazen doğru” ifadesine 2 puan, “doğru” ifadesine 3 puan verilmektedir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 90, en düşük puan ise 30’dur. Ölçekten alınan yüksek ve düşük puanlar sırasıyla, duygusal farkındalık becerisinin de yüksek ve düşük olduğunu göstermektedir.

Orijinal Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi ilkökul (Ortalama yaş: 10 yaş 8 ay) ve ortaokul öğrencileri (Ortalama yaş: 14 yaş 3 ay) ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi yoluyla, güvenirlik analizi iki farklı yaş grubu için cronbach alfa katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükleri ,45 ve ,76 arasında değişen altı faktörlü bir yapı elde edilmiştir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin olduğu iki farklı yaş grubu için belirlenen cronbach alfa katsayısı değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 4

Orijinal Ölçeğin Güvenirlik Analizinde Belirlenen Cronbach Alfa Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach Alfa Katsayısı	
	İlkokul grubu	Ortaokul grubu
Duyguları ayırt etme	,67	,74
Duyguları sözlü paylaşma	,68	,77
Duyguları gizlememe	,68	,76
Bedensel farkındalık	,64	,74
Başkalarının duygularıyla ilgilenme	,65	,77
Duyguların analizi	,65	,77

Tablo 4'te görüldüğü üzere orijinal ölçeğin güvenirlik analizi çalışmasında, ölçeğin alt boyutlarına ait cronbach alfa değerlerinin ilkokul örnekleminde ,64 ve ,68; ortaokul örnekleminde ise ,74 ve ,77 değerleri arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ölçeğin Türkçe'ye Uyarlanması

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, ölçek uyarlama ölçütleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapmak için, öncelikle ölçeği geliştiren Dr. Rieffe ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Daha sonra ölçeğin dil eşdeğerliği çalışması yapılmış ve Türkçe formu oluşturulmuştur. Form çalışma grubuna uygulanmış, geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Amasya ilinde bulunan dört devlet lisesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde lise birinci sınıfa devam eden 429 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca test tekrar test güvenirlik analizi 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Amasya Anadolu Lisesi'nde 9. sınıfa devam eden 58 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, iki

hafta ara ile ölçek iki kez uygulanmıştır. Bu iki uygulama arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçek formu öğrencilere rehberlik saatlerinde uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Sınıflardaki uygulama sırasında öğrencilere form dağıtılmış ve çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğrencilerin formu cevaplamaları konusunda motive olmalarına özen gösterilmiştir. Bütün öğrenciler formu doldurduktan sonra boş kalan madde olup olmadığı öğrencilerle birlikte kontrol edilmiş ve formlar toplanmıştır. Çalışma grubuna dair betimsel analizler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışma Grubuna Dair Betimsel Analiz Sonuçları

Okul	Cinsiyet	Yaş					Toplam
		14	15	16	17	18	
Fen Lisesi	K	0	45	1			46
	E	1	33	1			35
	T	1	78	2			81
Anadolu Lisesi	K		41	2	0		43
	E		51	2	2		55
	T		92	4	2		98
Sağlık Meslek Lisesi	K		77	4			81
	E		42	4			46
	T		119	8			127
İmam Hatip Lisesi	K	0	53	5	0	0	58
	E	1	49	10	4	1	65
	T	1	102	15	4	1	123
Toplam	K	0	216	12	0	0	228
	E	2	175	17	6	1	201
	T	2	391	29	6	1	429

K: Kız E: Erkek T: Toplam

Dil Geçerliği Çalışması

Dil geçerliği çalışması kapsamında, ölçek maddeleri üç İngiliz dili uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Her bir maddenin üç çevirisinin bulunduğu form dört Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında görevli öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Seçilen maddeler ve uzlaşa sağlanamayan maddeler için üç alan uzmanı ve bir çeviri-bilim uzmanının görüşleri alınmıştır. Maddelerin hem orijinaline uygun hem de Türk kültüründe anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Formun Türkçe imla ve anlam kurallarına uygunluğu, Türkçe Eğitimi alanında bir uzman tarafından incelenmiştir. Ölçek maddeleri yirmi üniversite öğrencisi ile birlikte incelenmiş ve otuz altı lise öğrencisine pilot olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak maddelerin açık ve anlaşılır olduğuna karar verilmiştir. Son olarak, uyarlanan Türkçe formun İngilizce'ye geri çevirisi (back translation) bir İngiliz dili uzmanı tarafından yapıldıktan sonra onaylanmak üzere araştırmacıya gönderilmiştir. Bu aşamalardan sonra ölçeğin dil eşdeğerliği sağlanarak uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Ölçeğin Türkçe Formunun Yapı Geçerliği Çalışması

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), özgün formun faktör yapısının Türk örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek üzere Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi uygulanırken faktör sayısı belirlemede, madde öz değerinin en az 1 olmasına (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 644) dikkat edilmiştir. Madde faktör yüklerinin ,30 ve ,40 aralığında olmasının yapının yorumlanması için gerekli minimum düzeyi karşıladığı ve 350'nin üzerindeki örneklem sayısı için ,30 değerinin yeterli oluşu ifade edilmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010, s.116). Araştırmada minimum madde faktör yükü ,30 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca birden fazla faktörde yer alan kabul düzeyi yüksek olan ve faktör yükleri arasındaki fark ,10 ve altında olan maddeler binişik

madde olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2015, s. 135)., Araştırmada madde iki faktörde de yer almışsa faktör yükleri arasındaki farkın en az ,10 olmasına dikkat edilmiştir. Örneklem büyüklüğü, kayıp veri, normallik, uç değerler, doğrusallık, çoklu bağlantı ve tekilliğin incelenmesi faktör analizi ve temel bileşenler analizi için önemlidir. Bir matrisi çevirmeye gerek olmadığı için çoklu bağlantı ve tekillik temel bileşenler analizinde problem oluşturmamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 612-614). Araştırmada açımlayıcı faktör analizinin sorunsuz olarak gerçekleştirebilmek için analizden önce örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, uç değerler, doğrusallık incelenmiştir. Ölçek 433 kişiye uygulanmışken, veri setinde 4 kayıp veri olduğu görülmüş ve veri setinden çıkarılmıştır. Analize 429 veri ile devam edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek için skewness ve kurtosis değerleri incelenmiştir. Skewness değerinin -,195 ve kurtosis değerinin -,132 olduğu görülmüştür, bu değerlerden yola çıkarak verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Normalliği bozan uç değerlere rastlanmamıştır. Değişken çiftleri arasındaki doğrusallık saçılma diyagramı (scatter plot) incelenerek değerlendirilmiş ve doğrusallığın sağlandığı belirlenmiştir.

Çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için Barlett Sphericity testi yapılmıştır. KMO değerinin ,70'den yüksek olması (Kaiser, 1974) ve Barlett testi sonucunda elde edilen ki kare değerinin anlamlı çıkması (Field, 2009, s. 660) önerilmektedir. Araştırmada KMO değeri ,791 ve Barlett testi χ^2 değeri 3337,297 ($p<.01$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen KMO değeri, örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulamak için orta derecede yeterli olduğunu (Kaiser, 1974) göstermektedir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek üzere 429 öğrencinin ölçeğe verdiği cevaplardan elde edilen puanlara varimax rotasyon yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizi

uygulanmıştır. Bu yöntemle yapılan analiz sonucunda, elde edilen maddelerin faktörlere dağılımı ve faktör yüklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6

30 Maddelik Formun Faktör Yapısı ve Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri							
	1	2	3	4	5	6	7	8
M1	,581			,301				
M7	,733							
M13	,631			,316				
M19	,737							
M24	,515							,454
M29	,599							
M30	,306							,654
M2				,727				
M8				,765				
M14				,725				
M3							,716	
M9				,368		,556		,318
M15						,757		
M20						,816		
M25		,353					,444	
M4			,703					
M10			,686					
M16			,651					
M21			,774					
M26			,529					
M5		,746						
M11		,742						
M17		,691						
M22		,726						
M27		,371					-,515	
M6					,670			
M12					,354		-,419	
M18					,750			
M23					,673			
M28					,650			

Tablo 6 incelendiğinde altı maddenin (3,12,24,25,27,30) belirtilen kriterlere uymadığı görülmektedir. Bu maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak analiz tekrarlanmış ve beş maddenin (3,12,25,27,30) ölçekten çıkarılmasına uzman görüşü alınarak karar verilmiştir. Maddeler çıkarıldıktan sonra 25 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizi sonucunda elde edilen 25 maddelik formda yer alan maddelerin faktörlere dağılımına ve faktör yüklerine ait bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



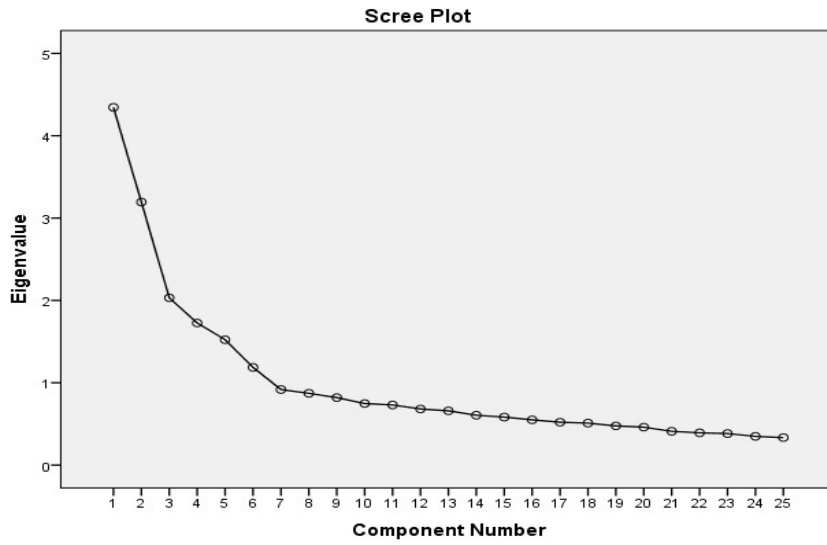
Tablo 7

25 Maddelik Formun Faktör Yapısı ve Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör					
	1	2	3	4	5	6
1-Ne hissettiğimle ilgili kafam sıklıkla karışıktır.	,60					
7-Üzgün mü kızgın mı yoksa başka duygular mı hissettiğimi bilmek, benim için zordur.	,73					
13-Tam olarak ne tür bir duygu halinde olduğumu asla bilmem.	,60					
19-Keyfim kaçtığında, bunun üzüntüden mi korkudan mı yoksa kızgınlıktan mı olduğunu bilmem.	,72					
24-Bazen keyfim kaçır ve bunun nedenini bilmem.	,61					
29-Kızgınlığının nedenini çoğu zaman bilmem.	,65					
2-Nasıl hissettiğimi bir arkadaşına açıklamak benim için zordur.				,73		
8-Nasıl hissettiğim hakkında başka biriyle konuşmak, benim için zordur.				,77		
14-Nasıl hissettiğimi bir arkadaşına kolaylıkla anlatabilirim.				,72		
9-Bir konuda keyfim kaçtığı zaman, bunu sıklıkla içimde tutarım.						,61
15-Kızdığım da ya da keyfim kaçtığında, bunu gizlemeye çalışırım.						,77
20-Keyfim kaçtığında, bunu belli etmemeye çalışırım.						,81
4-Korktuğum ya da gergin olduğum zaman, karnımda rahatsızlık hissederim.	,70					
10-Keyfim kaçtığında, bunu bedenimde de hissedebilirim.	,69					
16-Korktuğumda ya da gergin olduğumda, vücudumda hiçbir şey hissetmem.	,65					
21-Bir konuda keyfim kaçtığında, vücudumda farklılıklar oluştuğunu hissederim.	,78					
26-Üzgün olduğumda, vücudumu güçsüz hissederim.	,53					
5-Arkadaşlarımın nasıl hissettiklerini bilmek, benim için önemlidir.			,77			
11-Arkadaşlarımın nasıl hissettiklerini bilmek istemem.			,76			
17-Bir arkadaşımın keyfi kaçmışsa, bunun nedenini anlamaya çalışırım.			,71			
22-Arkadaşlarımın kendilerini nasıl hissettiklerini umursamam.			,73			
6-Kızdığım da ya da keyfim kaçtığında, nedenlerini anlamaya çalışırım.					,66	
18-Bir sorunum olduğunda, bu sorun hakkında nasıl hissettiğimi bilmek bana yardımcı olur.					,77	
23-Nasıl hissettiğimi anlamak, benim için önemlidir.					,72	
28-Kendimi kötü hissettiğimde, bunun sebebini her zaman bilmek isterim.					,63	

Tablo 7 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin ,53 ve ,81 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin yapıyı iyi ölçtüğü söylenebilir.

Tabloda faktör yüklerinin altı faktör altında toplandığı görülmektedir. Ek olarak ölçekteki faktör sayısını belirlemek için yamaç birikinti grafiği ve toplam varyans dağılımı incelenmiştir. Yamaç birikinti grafiği (scree plot) ve toplam varyans dağılımına dair bilgiler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Yamaç birikinti (scree plot) grafiği

Şekil 1’de yamaç birikinti grafiği incelendiğinde öz değerin 1’in üzerinde altı kez ivmeli olarak düştüğü görülmektedir. Öz değeri 1’den büyük olma kriterine uygun olan önemli faktör sayısı altı olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısında, her bir faktörün toplam varyansı açıklama oranları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8

Toplam Varyans Dağılıma İlişkin Bilgiler

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Yığılımlı Varyans (%)
Duyguları ayırt etme	2,848	11,391	11,391
Bedensel farkındalık	2,433	9,731	21,122
Başkalarının duygularıyla ilgilenme	2,346	9,383	30,505
Duyguların sözlü paylaşımı	2,183	8,731	39,236
Duyguların analizi	2,175	8,700	47,936
Duyguları gizlememe	2,020	8,078	56,014

Tablo 8’de verilen toplam varyans dağılımı incelendiğinde, ölçeğin öz değeri 1’den büyük ve varyansları %8 ve %11 arasında değişen altı boyutlu bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Bu altı faktörlü yapı, toplam varyansın %56,014’sını açıklamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA’da uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen uyum indeksleri CMIN/DF (Chi-Square/Df), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), (RMR), CFI (Comparative Fit Index) ve RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation)’dır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9

Duygu Farkındalığı Ölçeği DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İstatistikleri

	Uyum indeksleri					
	CMIN/DF	GFI	AGFI	RMR	CFI	RMSEA
Elde edilen değer	1,785	,922	,902	,025	,922	,043

Uyum indeks değerlerinin kabulü için kesme noktalarının çeşitli kaynaklara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Mevcut araştırmada elde edilen uyum indekslerinin, alanda yaygın olarak dikkate alınan çeşitli kaynaklara göre yeterli düzeyde olup olmadığı incelenmiştir.

CMIN/DF değerinin 3'ün altında ve 3'e yakın olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2011). Araştırmada CMIN/DF değeri 1,785 olarak bulunmuştur, bu değerin mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

GFI, AGFI ve CFI değerlerinin ,90 ve üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engell ve Moosbrugger, 2003). Araştırmada GFI değeri ,922; AGFI değeri ,902; CFI değeri ,922 olarak belirlenmiştir, elde edilen bu değerlerin iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

RMR değerinin 0'a yakın olması iyi uyum (Tabachnik ve Fidell, 2007, s. 720) karşılık gelmektedir. Araştırmada RMR değeri ,025 olarak bulunmuştur, bu değerin iyi uyuma karşılık geldiği görölmektedir.

RMSEA değerinin ,06'ya yakın ya da altında olması iyi uyuma (Hu ve Bentler, 1999) karşılık gelmektedir. Araştırmada RMSEA değeri ,043 olarak bulunmuştur, bu değerin iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

Doğrulamayı faktör analizi sonucunda, her bir gözlenen değişkene dair parametre değerlerinin anlamlılığına ilişkin t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda, elde edilen uyum indeks değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ve 25 maddelik ölçeğin altı faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Doğrulamayı faktör analizi sonucunda elde edilen maddelerin faktör yük değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10

25 Maddelik Formun Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör					
	1	2	3	4	5	6
1-Ne hissettiğimle ilgili kafam sıklıkla karışıktır.	,60					
7-Üzgün mü kızgın mı yoksa başka duygular mı hissettiğimi bilmek, benim için zordur.	,73					
13-Tam olarak ne tür bir duygu halinde olduğumu asla bilmem.	,64					
19-Keyfim kaçtığında, bunun üzüntüden mi korkudan mı yoksa kızgınlıktan mı olduğunu bilmem.	,64					
24-Bazen keyfim kaçır ve bunun nedenini bilmem.	,56					
29-Kızgınlığının nedenini çoğu zaman bilmem.	,44					
2-Nasıl hissettiğimi bir arkadaşına açıklamak benim için zordur.				,75		
8-Nasıl hissettiğim hakkında başka biriyle konuşmak, benim için zordur.				,69		
14-Nasıl hissettiğimi bir arkadaşına kolaylıkla anlatabilirim.				,71		
9-Bir konuda keyfim kaçtığı zaman, bunu sıklıkla içimde tutarım.						,58
15-Kızdığım da ya da keyfim kaçtığında, bunu gizlemeye çalışırım.						,79
20-Keyfim kaçtığında, bunu belli etmemeye çalışırım.						,68
4-Korktuğum ya da gergin olduğum zaman, karnımda rahatsızlık hissederim.	,60					
10-Keyfim kaçtığında, bunu bedenimde de hissedebilirim.	,59					
16-Korktuğumda ya da gergin olduğumda, vücudumda hiçbir şey hissetmem.	,51					
21-Bir konuda keyfim kaçtığında, vücudumda farklılıklar oluştuğunu hissederim.	,73					
26-Üzgün olduğumda, vücudumu güçsüz hissederim.	,51					
5-Arkadaşlarımın nasıl hissettiklerini bilmek, benim için önemlidir.			,67			
11-Arkadaşlarımın nasıl hissettiklerini bilmek istemem.			,59			
17-Bir arkadaşımın keyfi kaçmışsa, bunun nedenini anlamaya çalışırım.			,69			
22-Arkadaşlarımın kendilerini nasıl hissettiklerini umursamam.			,68			
6-Kızdığım da ya da keyfim kaçtığında, nedenlerini anlamaya çalışırım.					,44	
18-Bir sorunum olduğunda, bu sorun hakkında nasıl hissettiğimi bilmek bana yardımcı olur.					,77	
23-Nasıl hissettiğimi anlamak, benim için önemlidir.					,70	
28-Kendimi kötü hissettiğimde, bunun sebebini her zaman bilmek isterim.					,49	

Tablo 10 incelendiğinde DFA sonucunda elde edilen madde faktör yüklerinin ,44 ve ,79 değerleri arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçeğin Türkçe Formunun Güvenirlik Çalışması

Duygu Farkındalığı Ölçeği ve alt boyutlarının iç tutarlılık (cronbach alfa) ve test tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11

Duygu Farkındalığı Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılık ve Test Tekrar Test Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Alt boyutlar	Madde sayısı	İç tutarlılık katsayısı	Test tekrar test katsayısı (p<.01)
Duyguları ayırt etme	6	,77	,66
Duyguları sözlü paylaşma	3	,76	,69
Duyguları gizlememe	3	,72	,50
Bedensel farkındalık	5	,72	,76
Başkalarının duygularıyla ilgilenme	4	,75	,46
Duyguların analizi	4	,68	,70
Duygu farkındalığı	25	,77	,83

Tablo 11 incelendiğinde iç tutarlılık katsayısının ölçeğin tamamı için ,77 olduğu, alt boyutlar için ise ,68 ile ,77 değerleri arasında değiştiği; test tekrar test güvenirlik katsayısının ise ölçeğin tamamı için ,83 olduğu, alt boyutlar için ise ,46 ile ,76 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlik katsayısı ,70 ve üzerinde olan ölçekler güvenilir olarak kabul edilmektedir (Kline, 2011, s. 70). Ölçeğin tamamı ve alt boyutlar için elde edilen güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Özetlemek gerekirse bu araştırmada, altı alt boyuttan ve yirmisi ters kodlanan otuz maddeden oluşan Duygu Farkındalığı Ölçeği (Rieffe vd., 2008) Türkçe'ye uyarlanmıştır. Orijinal formun geçerlik ve güvenirlik çalışması 9 ile 16 yaşları arasındaki ilkokul (Ortalama yaş: 10 yaş 8 ay) ve ortaokul öğrencileriyle (Ortalama yaş: 14 yaş 3 ay) yapılmıştır. Türkçe formun geçerliği ve güvenirligi ise 14 ile 18 yaşlarındaki (Ortalama yaş: 15,09) lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması sonucunda onyedisi ters kodlanan ve

yirmi beş maddeden oluşan Türkçe form elde edilmiştir. Ölçekte, orijinaline benzer şekilde duyguları ayırt etme (6 madde), duyguları sözlü paylaşma (3 madde), duyguları gizlememe (3 madde), bedensel farkındalık (5 madde), başkalarının duygularıyla ilgilenme (4 madde), duyguların analizi (4 madde) olarak adlandırılan altı alt boyut bulunmaktadır. İç tutarlılık katsayısı ölçeğin alt boyutlarında ,68 ile ,77 değerleri arasında değişirken, ölçeğin tamamı için ,77’dir.

Duyguları Fark Etme Eğitimi

Bu bölümde eğitim programının kapsamı, hazırlık aşaması, kazanımlar, kurallar, programda yer verilen yöntem ve teknikler, uygulama süreci ve programın değerlendirilmesine dair bilgi verilmiştir.

Deneysel Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman

Eğitim çalışmaları, Nisan ve Mayıs 2017 tarihleri arasında Amasya ilinde bulunan Amasya Lisesi’nde oturumlar haftada bir kez olmak üzere, çarşamba günleri 11.00-11.40 saatleri arasında rehberlik dersinde gerçekleştirilmiştir.

Eğitimin Kapsamı, Hazırlık Aşaması ve Kazanımlar

Duyguları fark etme eğitiminin genel amacı katılımcıların duyguları fark etme becerisini geliştirmelerini sağlamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda yedi oturum süren eğitim hazırlanmıştır. Program yapılandırılırken duygular ve duygusal farkındalık ile ilgili çeşitli bilimsel kaynaklar ve literatürdeki mevcut programlar incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar şunlardır: “Duyuşsal davranış eğitimi (Bacanlı, 2006), Sosyal beceri eğitimi (Bacanlı, 2012), Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar (Brown, 2013),

Grupla psikolojik danışmada alıştırma-deneyler (Voltan-Acar, 2013), Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları III (Erkan ve Kaya, 2014), Örnek grup rehberliği etkinlikleri (Erkan, 2015), Duygu odaklı terapi (Greenberg, 2012), Duygu odaklı terapi danışanlara duygu koçluğu yapmak (Greenberg, 2015), Duygu odaklı terapi 1. atölye çalışması metinleri (Greenberg, 2014), Duygu odaklı terapi ileri düzey atölye çalışması metinleri (Greenberg, 2016), Gestalt terapi (Akkoyun, 2001), Ne kadar farkındayım (Voltan-Acar, 2015), Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme (Southam-Gerow, 2014), Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı (Kuzucu, 2007), Duygu odaklı terapiye dayalı duygusal farkındalık eğitiminin genç yetişkinlerin iyimserlik düzeylerine etkisi (Gençoğlu, 2012), Social skills lessons and activities for grades 7-12 (Begun, 1996). Bu araştırmalar incelenerek eğitim programının oturumları ve içerikleri konusunda bilgi elde edilmiştir.

Programın alt yapısı hazırlandıktan sonra kazanımlar belirlenmiş, incelenen çalışmalar doğrultusunda içerik kararlaştırılmıştır. Daha sonra program uygulanmış ve programın değerlendirilmesi için Duygu Farkındalığı Ölçeği katılımcılara ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

Eğitim tamamlandığında katılımcıların kazanması beklenen özellikler şunlardır:

Duyguları tanımanın insan yaşamındaki önemini fark etme

Duygularla ilgili kelime dağarcığı geliştirme

Duygularını tanıma ve ayırt edebilme becerisini geliştirme

Duygularını sözlü olarak paylaşabilme becerisi geliştirme

Duygu farkındalığı ve bedensel farkındalığı geliştirme

Başkalarının duygularını fark edebilme becerisini geliştirme

Eğitim hazırlanırken bilişsel alana yönelik kazanımları belirlemede Bloom'un taksonomisinden, duyuşsal alana yönelik kazanımları belirlemede Krathwohl'un taksonomisinden faydalanılmıştır.

Kratwohl'un taksonomisi hiyerarşik olarak sıralanan alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve nitelenmişlik olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır. Alma düzeyi belli olgu ve uyarıcılara karşı duyarlı olma, onlara katılma ve onları almaya istekli olmayı içermektedir. Farkındalık, almaya isteklilik, denetimli veya seçilmiş dikkat olmak üzere olguya katılmanın çeşitli yönlerini ifade eden üç alt kategoriden oluşmaktadır. Tepkide bulunma düzeyi, olguya katılmanın ötesinde ona tepki göstermeyi içermektedir. Tepki vermede uysallık, tepki vermeye isteklilik, tepki vermede doyum alt kategorilerinden oluşmaktadır. Değer verme düzeyi birey olguları değeri olan olgular olarak alır, birey değere bağlılıkla davranışa güdülenir. Bir değer kabulü, bir değeri tercih etme, adanmışlık alt kategorilerinden oluşmaktadır. Örgütlenme düzeyinde değerler içselleştirilirken birden fazla değer uygun olduğu durumlarda, değerleri sistem halinde örgütlenme, aralarındaki ilişkiyi belirleme, baskın kapsamlı olanları belirleme gereği doğar. Bir değer kavramsallaştırılması, bir sistemin örgütlenmesi alt kategorilerinden oluşmaktadır. Nitelenmişlik basamağında bireyin sahip olduğu değerler tutarlı bir sistem olarak örgütlenir ve bu sistem bireyin davranışlarını denetler (Kratwohl, Bloom ve Masia'dan aktaran Bacanlı, 2006, s. 89).

Metfessel, Michael ve Kirsner (1969) belirli davranışsal hedeflerin Bloom (1956) ve Krathwohl (1964) tarafından ortaya konan taksonomilerin ana ve alt düzeylere göre nasıl formüle edilebileceğini göstermek üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışmada ana ve alt düzeylerde yer alabilecek fiiller listelenmiştir. Bu listede ayırt etme, seçme, kabul etme, dinleme fiilleri alma düzeyine, razı olma, onaylama, gönüllü olma, alkışlama fiilleri tepkide bulunma düzeyine, ölçülen yeterliği artırma, vazgeçme, destekleme, inkar etme, tartışma fiilleri değer verme düzeyine, soyutlama, karşılaştırma, tanımlama, formüle etme fiilleri örgütlenme düzeyine, yönetme, çözme, kaçınma fiilleri niteleme düzeyine örnek verilmiştir. Duyguları fark etme eğitiminde yer alan ve bu iki taksonomi doğrultusunda belirlenen kazanımlar şu şekildedir:

1. Oturumun amacı

Öğrencilerin öğrenme etkinliğine dikkatlerini odaklaştırmak, duyguları tanımanın insan yaşamındaki önemini fark etmeye hazırlamak

Kazanımlar

Grup çalışma sürecine ilişkin beklenti ve amaçlarını ifade eder.

Eğitimin amacı, kuralları ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olur.

Duygu kavramını tanımlar.

Duygu-düşünce ilişkisi, duyguların düşünceler üzerindeki etkileri konusunda farkındalık kazanır.

Duyguları tanımanın yaşamındaki rolünü açıklar.

2. Oturumun amacı

Öğrencilerin duygularını tanıyabilmesi ve ifade edebilmesi için, duygularla ilgili kelime dağarcığı geliştirmesini sağlamak

Kazanımlar

Duygu kelime listesi geliştirir.

Duygularla ilgili yeni kelimeler edinir.

Çeşitli duyguları yaşamının normal olduğunu kabul eder.

3. Oturumun amacı

Öğrencilerin duygularını tanıma ve ayırt edebilme becerisini geliştirmek

Kazanımlar

Kendi içsel duygularını anlamamanın önemini kavrar.

Duygularını anlamaya çaba harcar.

Bir duyguyu hissettiği anda ortaya çıkan düşüncelerine, davranışına ve vücudunda meydana gelen değişimlere dair farkındalık kazanır.

Yaşadığı olaydaki duygunun birincil veya ikincil duygu olduğunu ayırt eder.

4. Oturumun amacı

Öğrencilerin duygu farkındalığını ve bedensel farkındalığını geliştirmek

Kazanımlar

Yaşadığı duyguların bedenine etkisini anlar.

Duygulara ilişkin bedensel farkındalık kazanır.

5. Oturumun amacı

Öğrencilerin beden dilini ve sözel ifadeleri değerlendirerek başkalarının duygularını fark etmesini sağlamak

Kazanımlar

Başkalarının duygularını anlamamanın önemini kavrar.

Kendi duygularını ifade etmenin önemini kavrar.

Kendi duygularını sözel ve sözel olmayan ifadeler kullanarak ifade etmek ister.

Başkalarının duygusal halini anlamak üzere duygu ipuçlarına dikkat eder.

Sözel ve sözel olmayan ifadeleri değerlendirerek karşısındaki bireyin duygularını anlamak için çaba harcar.

6. Oturumun amacı

Öğrencilerin kendi duygularını fark etmesini ve ifade etmesini sağlamak, başkalarının duygularını anlayabilmesini sağlamak

Kazanımlar

Duyguları uygun ifadeler kullanarak sözlü olarak paylaşmanın önemini anlar.

Duygularını ne zaman ve nasıl ifade edeceğine karar vermek ister.

Durumsal ve davranışsal ipuçlarını değerlendirerek başkalarının duygularını tanımaya çaba harcar.

Duyguları ifade etmek için çaba harcar.

7. Oturumun amacı

Öğrencilerin duygularının sorumluluğunu almasını sağlamak, önceki oturumları gözden geçirerek oturumları sonlandırmak için hazırlamak ve öğrendiklerini günlük yaşamında kullanmak için teşvik etmek

Kazanımlar

Duygularının sorumluluğunu alır.

Eğitime ilişkin genel değerlendirme yapar.

Eğitimi sonlandırmakla ilgili duygularını tanır ve grupta paylaşır.

Uygulama Sırasında Uyulması Gereken Kurallar

Duyguları fark etme eğitiminin amacına ulaşması için grup üyelerinin belirtilen kurallara uyması beklenmektedir. Grup üyelerinin de katılımıyla yeni kurallar eklenebilir. Üyeler ilk oturumda belirlenen kurallara uyacağına dair sözleşme imzalamıştır.

Duyguları fark etme haftada bir kez her oturum 45 dakika olmak üzere yedi hafta sürecektir. Grup üyeleri her hafta aynı yer ve saatte buluşacaktır.

Lider ve grup üyeleri zorunlu bir durum olmadığı sürece oturumlara zamanında katılmaya özen göstermelidir.

Eğitimin verimli olması için üyelerin eğitime devamı esastır.

Üyeler etkinliklere aktif katılmaya çabalamalıdır.

Üyeler söz alarak konuşmalıdır.

Grup oturumlarında üyeler birbirine karşı hoşgörülü olmalı ve saygı göstermelidir.

Grup üyeleri birbirini sözünü kesmeden, saygıyla dinlemelidir.

Grup üyeleri alay edici ve aşağılayıcı söylemlerden uzak durmalıdır.

Grup oturumlarındaki yaşantılar ve paylaşımlar gruba özeldir ve gizli kalmalıdır.

Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri

Wight (1971) duyuşsal hedefleri benlik (self), diğerleri, yapay dünya (the men made world), doğa başlıkları altında kategorize etmiştir. Bu sınıflamada öz farkındalık, kendini tanıma, kendini kabul etme, benlik saygısı, kişisel gelişim, özgüven, özdenetim, kişisel değerler, ilgi, kendini yaratıcı bir biçimde ifade etme ve başkalarının yaratıcı ifadelerini takdir etme isteği, farkındalık, duyarlılık benlik kategorisine örnek verilmiştir. Kişilerarası ilişkiler, sosyal beceri, empati, aile ilişkileri, sorumluluklar, diğer kültürlerden bireyleri anlama, çeşitli insanlarla tatmin edici ilişkiler kurma, sosyal farkındalık diğerleri kategorisine örnek verilmiştir. Bilim, beşeri bilimler ve sanatta insan başarısının anlaşılması ve takdir edilmesi yapay dünya kategorisine, doğal çevreyi koruma isteği, doğal kaynakların korunması doğa kategorisine örnek verilmiştir. Benlik kategorisi bireyin kişisel yönünü, diğerleri kategorisi sosyal yönünü, yapay dünya ve doğa kategorileri çevresel yönünü içermektedir.

Bu sınıflamaya göre, bireyin kendi duygularının farkına varmasını ve paylaşmasını, başkalarının duygularını tanımasını içeren duygusal farkındalık becerisinin, duyuşsal hedeflerin kişisel ve sosyal yönüyle ilgili olduğu söylenebilir. Duyguları fark etme eğitimi duyuşsal davranış eğitimi içinde yer almaktadır. Bu nedenle duyuşsal davranış eğitimi yöntemlerini kullanmaktadır. Ayrıca Duygu Odaklı Terapi (yaşantısal süreç terapisi) egzersizleri de program hazırlanırken kullanılmıştır. Programın içeriğinde eğitim ve etkileşim yer almaktadır. Hem paylaşım hem de bilgilendirmeye yer verilmesi açısından eğitimin psiko-eğitim programı özelliği taşıdığı söylenebilir.

Bacanlı (2006, s. 153) duyuşsal eğitim yöntemlerini formel konferans, etkileşimli konferans, gösteri, alıntılama, yönlendirilmiş tartışma, yansıtıcı tartışma, küçük grup tartışması, yönlendirilmiş soruşturma, açık soruşturma, bireyselleştirilmiş soruşturma, rol oynama, bilgisayar destekli öğretim, simülasyon, oyun, panel ve münazara, laboratuvar, alan gezisi olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada yönlendirilmiş tartışma, rol oynama, oyun yöntemleri kullanılmıştır.

Bacanlı (2006, s. 155) öğretimin giriş, kapanış aşamasında çeşitli tekniklerin uygulanması ve öğreticinin güdüleme, sorgulama, destekleme, bilgi verme, yönetme becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretimin giriş aşamasında öğrencilerin dikkatlerini etkinliğe odaklaştırmak, onları öğretime hazırlamak, derse katılımları sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda derste anında kişisel yorumlar yapılır, içerik öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilişkilendirilir, öğrencilerin merakları uyandırılarak dikkat çekilir, geçiş öğrenmeler gözden geçirilir, ders hedefleri ve mantığı önceden sunulur. Öğretimin kapanış aşamasında öğrenmeyi pekiştirmek, bütünleştirmek ve sonraki derse geçiş yapmak amaçlanır. Önemli ders öğrenmeleri gözden geçirilir, ders önceki öğrenmelerle ilişkilendirilir, öğrenmeler öğrencinin gerçek hayatına uygulanır, gelecek ders özetlenir, öğrencilerin hedeflere ulaşmaya sağladıkları katkı pekiştirilir. Öğretim sırasında güdüleme becerileri önemli bir yere sahiptir.

Oturumların başlangıcında öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve etkinliklere katılımını sağlamak amacıyla içerik öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilmiş, geçmiş oturumlar gözden geçirilmiştir. Oturumların sonunda ise önemli noktalar vurgulanmış, oturum önceki oturumlarla ilişkilendirilmiştir. Öğrencileri güdülemek için beden diline ve konuşma sırasında sesin şiddet ve vurgusuna dikkat edilmiş, öğrencilerin amaca yönelik davranışları sözlü olarak pekiştirilmiştir. Ayrıca sorgulama, destekleme, bilgi verme, yönetme becerilerinin etkin biçimde kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Uygulama Süreci

1. Oturum

Eğitim kuralları sözleşme formu dağıtılıp, form öğrencilerle birlikte incelendi. Kuralların etkinliklerin verimli olarak gerçekleşmesi için gerekliliği vurgulandı. Öğrenciler kuralları kabul etti ve formu imzaladı. Tanışma etkinliği yapıldı. Öğrenciler baş harflerine göre gruplara ayrıldı ve birbirlerini tanımak için yeteri kadar zaman verildi. Gönüllü olan öğrenciler birbirinin tanıdıkları yönlerini grupla paylaştı. Öğrencilerin eğitimden beklentileri tartışıldı, gerçekçi beklentiler oluşturulmaları desteklendi. Duygu denilince akıllarına ne geldiği soruldu ve duygu kavramı tanımlandı. Duygu ve duygu tanımının önemine ilişkin mini konferans yapıldı, çeşitli sorular sorularak öğrencilerin bilgileri kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmesi sağlandı ve içerik sunuldu. Oturumdaki öğrenmeler özetlendi ve öğrencilerin oturumla ilgili görüşleri alındı.

2. Oturum

Önceki oturum özetlendi, bu oturumla ilişkilendirilerek eğitime başlandı. Etkinliğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi amacıyla, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki yaşantılarından yola çıkarak duyguları tanıma ve ifade etmeyi etkileyen çevre davranışları tartışıldı. Konuyu kişiselleştirmek için kendi ailelerinin bu becerileri destekleyen ve engelleyen davranışları soruldu ve paylaşımlar desteklendi. Duyguları tanıma ve ifade etmek için kullanılan kelimeler listelendi. Öğrencilere on dakika süre verildi ve bildikleri bütün duyguları yazmaları istendi. Paylaşılan duygular tahtaya yazıldı ve duygu listesi oluşturuldu. Duygu kelimeleri tartışıldı ve çeşitli örnekler verilerek bütün duyguları yaşamamanın meşru ve normal olduğu vurgulandı. Etkinlik sonunda öğrencilerin duygularını paylaşmaları sağlandı. Öğrenciler kendilerini meraklı, şaşkın, mutlu, sıkılmış hissettiklerini ifade ettiler. Öğrencilere duygu günlüğü formu dağıtıldı ve kendini gözlemleyip günün sonunda yaşadığı duyguları işaretlemeleri istendi.

3. Oturum

Duygu günlüğü formu öğrencilerle birlikte incelendi. Bu oturumun hedefleri ve mantığı sunuldu. Duyguları Tanıma Formu üyelere dağıtıldı. Formda çeşitli duygular sıralanmıştı, öğrencilerden en az üç duygu seçmesi istendi. Öğrencilerden bu duyguyu yaşadığı son anısını düşünerek, formu doldurmaları istendi ve yeteri kadar zaman verildi. Gönüllü öğrencilerin grupta paylaşımları desteklendi. Öğrencilerden yazdıkları anılardan birine odaklanmaları, bu anıyı zihinlerinde canlandırmaları ve yaşantı sırasında hissettiği başka duyguları belirlemeleri istendi. Birincil ve ikincil duygular açıklandı, bahsettikleri yaşantıdaki birincil duyguyu belirlemeleri sağlandı. Duyguları Tanıma Formu-2 dağıtıldı, kendini olumsuz etkileyen bir olayı detaylarıyla yazmaları ve bu olayı düşünerek formu doldurmaları ev ödevi olarak verildi.

4. Oturum

Öğrencilere ödev olarak verilen Duyguları Tanıma Formu-2 öğrencilerle birlikte incelendi, gönüllü öğrencilerin paylaşımları sağlandı. Farklı duyguların insan bedenine farklı etkileri olabileceği vurgulandı. Duygunla kal etkinliği tanıtıldı. Genel olarak bu haftaki yaşantılarını ve düşüncelerini gözden geçirmeleri istendi. Haftayı değerlendirdiğinde şimdi ve burada nasıl hissettikleri soruldu. Belirledikleri duyguyla kalmaları ve daha derine inerek bu duyguyu yaşamaları istendi. Öğrenciler gözlerini kapatıp duyguyu yaşamaya çalıştı. Etkinlik tamamlandığında duyguyu vücudunda nerede hissettiği, aynı duyguyu hangi zamanlarda ve nasıl hissettiği soruldu, paylaşımlar desteklendi. Öğrencilere nefes ve gevşeme egzersizi tanıtıldı, rahatlatıcı bir müzik açılarak öğrencinin yönergeyi takip etmeleri sağlandı. Oturum özetlendi, öğrencilere nasıl hissettikleri soruldu ve paylaşımları desteklendi.

5. Oturum

Önceki oturum kısaca özetlendi, öğrencilerin hazırladıkları duygu günlüğü formunu incelemeleri sağlandı. Öğrencilere duyguları anlamının ve paylaşmanın önem ve faydasını anlamaları için çeşitli sorular soruldu. Öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkılarak kullanılan kelimeler, duygusal tondaki farklılaşma ve beden dilinin başkasını anlamak için

ipucu sağladığı açıklandı. Duygu dedektifleri-duygu sessiz sinemaları etkinliği tanıtıldı. Gönüllü öğrenciler anlatıcı olarak seçildi. Anlatıcılar duygu kartlarından birer tane seçti ve duyguyu sözel olmayan ifadelerle canlandırdı. Her canlandırmadan sonra dinleyiciler tahminlerini söyledi ve tahminlerinde etkili olan ipuçlarını açıkladı. Etkinlik tamamlandığında öğrencilerden önceki etkinlikte sözel olamayan ifadelerle anlattıkları duyguları, günlük yaşamlarında sözel olarak nasıl ifade ettiklerini canlandırmaları istendi. Dinleyicilere bu duyguyu sözel olarak nasıl ifade ettikleri soruldu, paylaşımlar desteklendi. Bu duyguları çevrelerindeki diğer bireylerin (aile, arkadaş) nasıl ifade ettikleri tartışıldı. Etkinlik sırasında yaşadıkları duyguları paylaşımları sağlandı.

6. Oturum

Öğrencilere duygularını ne zaman ve nasıl ifade ettikleri sorularak etkileşim sağlandı. Duyguları ifade etmenin ve ifade ederken kullanılan sözel ifadeler ile beden dilinin sosyal olarak önemi açıklandı. Duyguların hangi durumlarda, ne zaman ve nasıl paylaşılacağına karar vermenin önemi vurgulandı. Öğrencilere hikaye okundu, öğrenciler kahramanların yaşamış olabileceği duyguları tahmin etti. Kahramanların duygularını ifade etmesinin fayda sağlayıp sağlamayacağı ve nasıl ifade edebileceği tartışıldı. Öğrencilere rol oynama etkinliği açıklandı. Anlatıcılar oyunu canlandırdı, diğer öğrenciler gözlemci rolündeydi ve anlatıcıları gözlemlediler. Etkinlik tamamlandığında gözlemciler görüşlerini, anlatıcılar duygularını paylaştı. Rol oyunu gözden geçirildi ve odak noktalar tartışıldı. Rol oyunu birtakım düzenlemeler yapılarak tekrarlandı.

7. Oturum

Oturumlar kısaca özetlendi. Öğrencilere özetlenen oturuma dair görüşleri ve duygularını paylaştı. Öğrenciler eğitim sürecinde duygulara yönelik öğrendiği bilgileri ve kendilerini etkileyen önemli noktaları paylaştı. Eğitimle ilgili grupla birlikte slogan oluşturuldu. Lider eğitim süreci ve eğitimi sonlandırmakla ilgili hislerini paylaştı. Öğrencilerin de duyguları

paylaşmaları desteklendi. Öğrencilerin grup üyeleriyle vedalaşmaları istendi, eğitim sonlandırıldı. Duygu Farkındalığı Ölçeği son-test olarak uygulandı.

Verilerin Analizi

Bu bölümde deneysel araştırma sürecinde yapılan analizler ve gerekçeleri açıklanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.00 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının duyguları fark etme ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz gruplarda t testi ile incelenmiştir. İlişkisiz gruplarda t testi, iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılan normal dağılıma dayalı parametrik bir testtir. Analizlerde ilişkisiz gruplarda t testi uygulamak için çeşitli varsayımların karşılanması gerekir. Bu varsayımlara göre; veriler en eşit aralıklı ölçek düzeyinde olmalıdır, puanlar birbirinden bağımsız olmalıdır, her iki grubun da puanları normal dağılım göstermeli, gruplardaki farklılıklar yaklaşık olarak aynı olmalıdır yani varyans homojenliği sağlanmalıdır (Field, 2009, s. 326). Araştırmada bu varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Verilerin ilişkisiz gruplarda t testi için uygun olduğu görülmüş ve analiz sonuçları “çalışma grubu” başlığı altında sunulmuştur.

Araştırmanın sonunda eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği’nden aldıkları ön-test puanları kontrol edildiğinde, son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir. Analize dahil edilen puanlar Duygu Farkındalığı Ölçeği’nde yer alan duyguları fark etme, duyguları ayırt etme, duyguları sözlü paylaşma, duyguları gizlememe, bedensel farkındalık, başkalarının duygularıyla ilgilenme, duyguların analizi puanlarıdır. Ayrıca eğitime katılan öğrencilerin duygu farkındalığı ön-test puanları kontrol edildiğinde, duygu farkındalığı son-test puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığı da tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir.

ANCOVA, araştırmada etkisi incelenen bir ya da birden fazla faktör dışında, bağımlı değişkenden önce ölçülen ve bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan değişken veya değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayan bir yöntemdir. Bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan ancak etkisi incelenmek istenmeyen, dolayısıyla etkisi kontrol edilmeye çalışılan değişkenlere ortak değişken (covariate) denir. Analizde ortak değişkenlerin kontrolü sağlandıktan sonra ana etkiler ve etkileşimler değerlendirilir. Deneysel araştırmalarda sıklıkla kullanılır. Deneysel araştırmalarda ortak değişkenler kontrol edildikten sonra, gruplar arasındaki farkın tesadüfen oluşup oluşmadığının anlaşılmasını sağlar. Örneğin ön-test puanları ortak değişken olarak ele alınıp kontrol edildikten sonra, deney grubu ile kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeyi sağlar (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 195).

Verilerin analizinde ANCOVA kullanmak için çeşitli varsayımların karşılanması gerekir. Bu analizin temel varsayımları şunlardır: Analize dahil edilen gruplar ilişkisizdir, grupların bağımlı değişken puanları evrende normal dağılım gösterir ve varyansları homojendir, ortak değişken ve bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki vardır, regresyon eğimleri eşittir (regresyon homojenliği). Ayrıca analizlerde eşit olmayan örneklem büyüklüğü, eksik veri, uç değerler, birden fazla ortak değişkenin analize dahil edilmesi ve ortak değişkenlerin birbiriyle ilişkili olması durumu probleme yol açmaktadır. Bu durumlarla karşılaşıldığında çeşitli baş etme stratejileri uygulanmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 201,202). Araştırmada ANCOVA uygulanmadan önce bu varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve verilerin analiz için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Verilerin analize uygunluğu ve analiz sonuçları “bulgular” bölümünde sunulmuştur.

BÖLÜM IV.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde deney ve kontrol grubuna dair betimsel bilgilere, araştırma sorularını cevaplamak amacıyla yapılan analizlere ve analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Verilerin analizi için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Analize geçmeden önce, analizin temel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının katılımcı sayısı eşittir, eksik veri ve uç değer bulunmamaktadır. Analize dahil edilen gruplar ilişkisizdir. Deney ve kontrol gruplarının Duygu Farkındalığı Ölçeği ve alt ölçeklerine dair son-test puanlarının (bağımlı değişken puanları) normal dağılıp dağılmadığı ve varyans homojenliği ayrı ayrı incelenmiştir. Verilerin evrende normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için skewness ve kurtosis değerlerine bakılmış, varyans homojenliği Levene testi yapılarak belirlenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda bağımlı değişkenlere ait skewness ve kurtosis değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında yer aldığı, ayrıca Levene testi sonuçlarına göre grupların son-test puanları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu verilerden yola çıkarak, normallik ve varyans homojenliği varsayımlarının karşılandığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarına ait betimsel bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 12

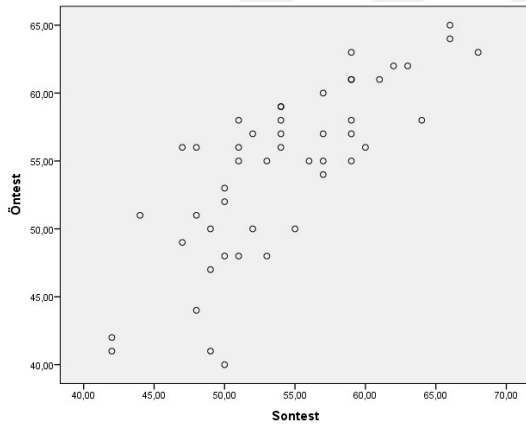
Deney ve Kontrol Grubuna ait Betimsel Bilgiler

Alt Boyutlar	Grup	Test	Aritmetik Ortalama	Standart sapma	Min.	Maks.
Duyguları ayırt etme	D	Ö	12,71	2,404	8,00	17,00
		S	13,58	2,283	9,00	17,00
	K	Ö	12,08	2,888	6,00	18,00
		S	12,25	2,674	7,00	18,00
Duyguları sözlü paylaşma	D	Ö	6,21	1,719	3,00	9,00
		S	6,83	1,606	5,00	9,00
	K	Ö	6,42	1,767	3,00	9,00
		S	6,00	1,888	3,00	9,00
Duyguları gizlememe	D	Ö	5,33	1,685	3,00	9,00
		S	5,83	1,494	3,00	9,00
	K	Ö	5,33	1,465	3,00	9,00
		S	5,25	1,700	3,00	9,00
Bedensel farkındalık	D	Ö	8,67	2,140	5,00	13,00
		S	7,92	2,765	5,00	15,00
	K	Ö	9,42	2,264	5,00	14,00
		S	9,04	2,255	5,00	12,00
Başkalarının duygularıyla ilgilenme	D	Ö	10,67	1,523	7,00	12,00
		S	10,54	1,841	6,00	12,00
	K	Ö	11,04	1,268	8,00	12,00
		S	11,37	1,765	7,00	12,00
Duyguların analizi	D	Ö	10,83	1,579	7,00	12,00
		S	10,58	1,412	8,00	12,00
	K	Ö	10,21	1,793	6,00	12,00
		S	9,875	2,028	5,00	12,00
Duygu farkındalığı	D	Ö	54,42	6,310	40,00	64,00
		S	55,29	5,304	47,00	66,00
	K	Ö	54,50	6,508	41,00	65,00
		S	53,04	6,837	42,00	68,00
D: Deney grubu	Ö:Ön-test					
K: Kontrol grubu	S:Son-test					

Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguları Fark Etme Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada, eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, Duygu Farkındalığı Ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Kovaryans analizi yapılmadan önce, analizin temel varsayımları olan, ortak değişken ve bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olması ve regresyon homojenliği varsayımları incelenmiştir. Ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve $r=,78$ olarak bulunmuştur. İlişkinin doğrusal olup olmadığını belirlemek amacıyla incelenen saçılma diyagramı aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Duygu farkındalığı ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı

Saçılma diyagramı incelendiğinde ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r=,78$ düzeyinde doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 13

Duygu Farkındalığı için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	1152,467 ^a	3	384,156	26,821	,000
Kesişim	107,691	1	107,691	7,519	,009
Grup	16,844	1	16,844	1,176	,284
Öntest	1073,916	1	1073,916	74,980	,000
Grup*Öntest	10,295	1	10,295	,719	,401
Hata	630,199	44	14,323		
Toplam	142616,000	48			
Düzeltilmiş toplam	1782,667	47			

Tablo 13 incelendiğinde Duygu Farkındalığı Ölçeği son-test puanları üzerinde “Grup*Öntest” etkileşiminin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(1,44)}=,719$; $p=,401$). ANCOVA için regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. ANCOVA sonuçları aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 14

Duygu Farkındalığı Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duygu Farkındalığı Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

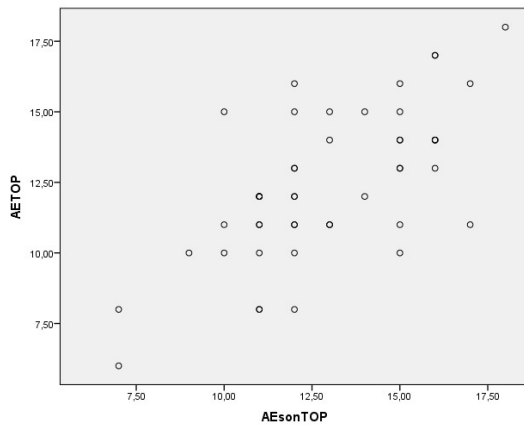
Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	1142,173 ^a	2	571,086	40,124	,000
Kesişim	105,809	1	105,809	7,434	,009
Öntest	1081,423	1	1081,423	75,979	,000
Grup	64,199	1	64,199	4,511	,039
Hata	640,494	45	14,233		
Toplam	142616,000	48			
Düzeltilmiş toplam	1782,667	47			

Tablo 14 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun Duygu Farkındalığı Ölçeği ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F_{(1,45)} = 4,511$; $p < ,05$). Yani Duygu Farkındalığı Ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubunun duygu farkındalığı son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguları Ayırt Etme Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada, eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguları ayırt etme alt ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, duyguları ayırt etme alt ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANCOVA yapılmıştır.

Ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve ilişkinin doğrusal olup olmadığı saçılma diyagramı ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r = ,66$ düzeyinde bir ilişki olduğu görülmektedir. İlişkinin doğrusal olup olmadığını belirlemek amacıyla incelenen saçılma diyagramı aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3. Duyguları ayırt etme ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı

Saçılma diyagramı incelendiğinde ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r=,66$ düzeyinde doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15

Duyguları Ayırt Etme Alt Boyutu için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	142,813 ^a	3	47,604	12,862	,000
Kesişim	56,094	1	56,094	15,155	,000
Grup	,823	1	,823	,222	,640
AEöntest	116,450	1	116,450	31,463	,000
Grup * AEöntest	,062	1	,062	,017	,897
Hata	162,854	44	3,701		
Toplam	8314,000	48			
Düzeltilmiş toplam	305,667	47			

Tablo 15 incelendiğinde duyguları ayırt etme alt ölçeği son-test üzerinde “Grup*AEöntest” etkileşiminin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(1,44)}= ,017$; $p=,897$), ANCOVA için regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. ANCOVA sonuçları aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 16

Duyguları Ayırt Etme Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duyguları Ayırt Etme Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	142,751 ^a	2	71,375	19,715	,000
Kesişim	57,681	1	57,681	15,933	,000
AEöntest	121,417	1	121,417	33,537	,000
Grup	10,703	1	10,703	2,956	,092
Hata	162,916	45	3,620		
Toplam	8314,000	48			
Düzeltilmiş toplam	305,667	47			

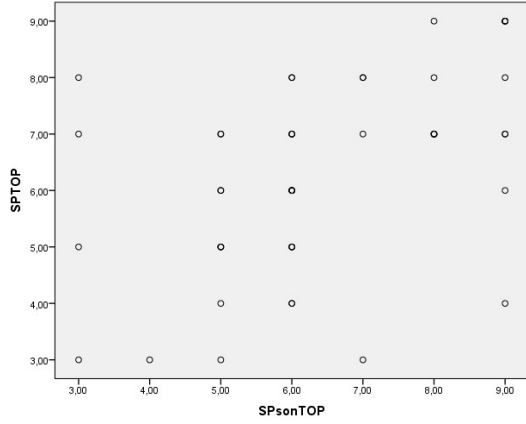
Tablo 16 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun duyguları ayırt etme alt ölçeği ön-test puanlarına göre düzeltilmiş duyguları ayırt etme alt ölçeği son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,45)} = 2,956$; $p > ,05$). Yani duyguları ayırt etme alt ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunun duyguları ayırt etme alt ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguları Sözlü Paylaşma Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada, eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguları sözlü paylaşma alt ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, duyguları sözlü paylaşma alt ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANCOVA yapılmıştır.

Ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve ilişkinin doğrusal olup olmadığı saçılma diyagramı ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda ortak değişken ve bağımlı değişken

arasında $r=,49$ düzeyinde bir ilişki olduğu görülmektedir. İlişkinin doğrusal olup olmadığını belirlemek amacıyla incelenen saçılma diyagramı ile aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4. Duyguları sözlü paylaşma ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı

Saçılma diyagramı incelendiğinde ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r=,49$ düzeyinde doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17

Duyguları Sözlü Paylaşma için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	46,880 ^a	3	15,627	6,689	,001
Kesişim	32,074	1	32,074	13,730	,001
Grup	2,555	1	2,555	1,094	,301
SPöntest	37,654	1	37,654	16,119	,000
Grup * SPöntest	,599	1	,599	,256	,615
Hata	102,787	44	2,336		
Toplam	2126,000	48			
Düzeltilmiş toplam	149,667	47			

Tablo 17 incelendiğinde duyguları sözlü paylaşma alt ölçeği son-test puanı üzerinde “Grup*SPöntest” etkileşiminin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(1,44)} = ,256$; $p = ,615$), ANCOVA için regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. ANCOVA sonuçları aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 18

Duyguları Sözlü Paylaşma Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duyguları Sözlü Paylaşma Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	46,280 ^a	2	23,140	10,072	,000
Kesişim	31,983	1	31,983	13,921	,001
AEöntest	37,947	1	37,947	16,517	,000
Grup	10,606	1	10,606	4,616	,037
Hata	103,386	45	2,297		
Toplam	2126,000	48			
Düzeltilmiş toplam	149,667	47			

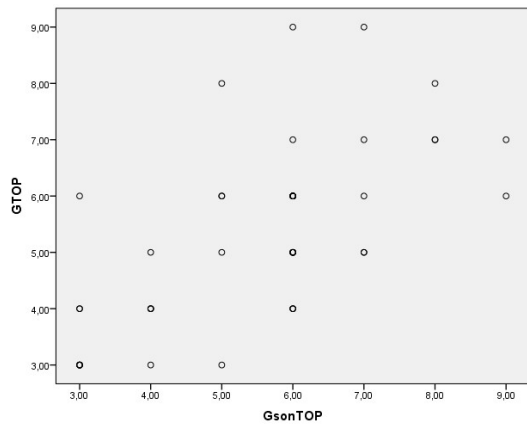
Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun duyguları sözlü paylaşma alt ölçeği ön-test puanlarına göre düzeltilmiş duyguları sözlü paylaşma alt ölçeği son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F_{(1,45)} = 4,616$; $p < ,05$). Yani duyguları sözlü paylaşma alt ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguları Gizlememe Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada, eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguları gizlememe alt ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, duyguları gizlememe alt

ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANCOVA yapılmıştır.

Ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve ilişkinin doğrusal olup olmadığı saçılma diyagramı ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r=,65$ düzeyinde bir ilişki olduğu görülmektedir. İlişkinin doğrusal olup olmadığını belirlemek amacıyla incelenen saçılma diyagramı ile aşağıda sunulmuştur.



Şekil 5. Duyguları gizlememe ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı

Saçılma diyagramı incelendiğinde ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r=,65$ düzeyinde doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir.

Regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 19

Duyguları Gizlememe Alt Boyutu için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	56,241 ^a	3	18,747	12,560	,000
Kesişim	13,863	1	13,863	9,288	,004
Grup	,258	1	,258	,173	,679
Göntest	51,038	1	51,038	34,193	,000
Grup * Göntest	,003	1	,003	,002	,967
Hata	65,676	44	1,493		
Toplam	1596,000	48			
Düzeltilmiş toplam	121,917	47			

Tablo 19 incelendiğinde duyguları gizlememe alt ölçeği son-test puanı üzerinde “Grup*Göntest” etkileşiminin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(1,44)} = ,002$; $p = ,967$). ANCOVA için regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. ANCOVA sonuçları aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 20

Duyguları Gizlememe Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duyguları Gizlememe Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

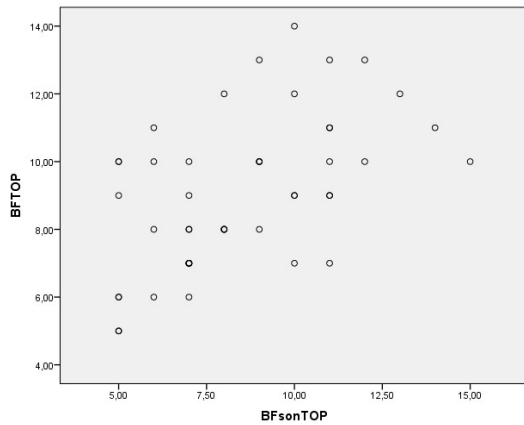
Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	56,238 ^a	2	28,119	19,266	,000
Kesişim	14,065	1	14,065	9,637	,003
Göntest	52,155	1	52,155	35,734	,000
Grup	4,083	1	4,083	2,798	,101
Hata	65,678	45	1,460		
Toplam	1596,000	48			
Düzeltilmiş toplam	121,917	47			

Tablo 20 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun duyguları gizlememe alt ölçeği ön-test puanlarına göre düzeltilmiş duyguları gizlememe alt ölçeği son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,45)} = 2,798$; $p > ,05$). Yani duyguları gizlememe alt ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunun duyguları gizlememe alt ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Duyguları Fark Etme Eğitiminin Bedensel Farkındalık Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada, eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği bedensel farkındalık alt ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, bedensel farkındalık alt ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANCOVA yapılmıştır.

Ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve ilişkinin doğrusal olup olmadığı saçılma diyagramı ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r = ,54$ düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. İlişkinin doğrusal olup olmadığını belirlemek amacıyla incelenen saçılma diyagramı ile aşağıda sunulmuştur.



Şekil 6. Bedensel farkındalık ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı

Saçılma diyagramı incelendiğinde ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r=,54$ düzeyinde doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 21

Bedensel Farkındalık Alt Boyutu için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	98,645 ^a	3	32,882	6,911	,001
Kesişim	23,834	1	23,834	5,010	,030
Grup	5,075	1	5,075	1,067	,307
Göntest	81,882	1	81,882	17,211	,000
Grup * Göntest	3,098	1	3,098	,651	,424
Hata	209,334	44	4,758		
Toplam	3759,000	48			
Düzeltilmiş toplam	307,979	47			

Tablo 21 incelendiğinde bedensel farkındalık alt ölçeği son-test puanı üzerinde “Grup*BFöntest” etkileşiminin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(1,44)}= ,651$; $p=,424$). ANCOVA için regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. ANCOVA sonuçları aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 22

Bedensel Farkındalık Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Bedensel Farkındalık Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	95,548 ^a	2	47,774	10,120	,000
Kesişim	24,083	1	24,083	5,101	,029
Göntest	80,360	1	80,360	17,023	,000
Grup	5,306	1	5,306	1,124	,295
Hata	212,432	45	4,721		
Toplam	3759,000	48			
Düzeltilmiş toplam	307,979	47			

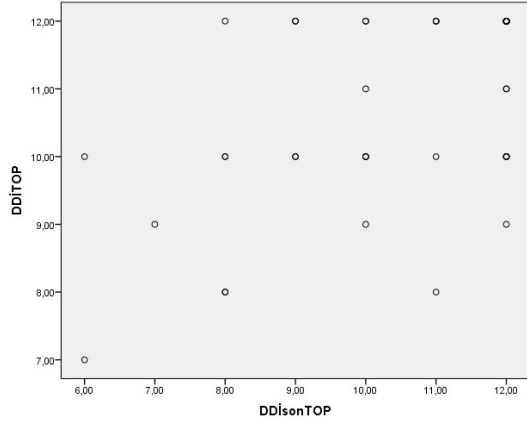
Tablo 22 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun bedensel farkındalık alt ölçeği ön-test puanlarına göre düzeltilmiş bedensel farkındalık son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,45)} = 1,124$; $p > ,05$). Yani bedensel farkındalık alt ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunun bedensel farkındalık alt ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Duyguları Fark Etme Eğitiminin Başkalarının Duygularıyla İlgilenme Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada, eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği başkalarının duygularıyla ilgilenme alt ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, başkalarının duygularıyla ilgilenme alt ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANCOVA yapılmıştır.

Ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve ilişkinin doğrusal olup olmadığı saçılma diyagramı ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda ortak değişken ve bağımlı değişken

arasında $r=,55$ düzeyinde bir ilişki olduğu görülmektedir. İlişkinin doğrusal olup olmadığını belirlemek amacıyla incelenen saçılma diyagramı ile aşağıda sunulmuştur.



Şekil 7. Başkalarının duygularıyla ilgilenme ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı

Saçılma diyagramı incelendiğinde ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r=,55$ düzeyinde doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 23

Başkalarının Duygularıyla İlgilenme Alt Boyutu için Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	51,888 ^a	3	17,296	7,783	,000
Kesişim	3,727	1	3,727	1,677	,202
Grup	5,719	1	5,719	2,573	,116
BDİöntest	50,688	1	50,688	22,809	,000
Grup * BDİöntest	5,431	1	5,431	2,444	,125
Hata	97,779	44	2,222		
Toplam	5526,000	48			
Düzeltilmiş toplam	149,667	47			

Tablo 23 incelendiğinde başkalarının duygularıyla ilgilenme alt ölçeği son-test puanı üzerinde “Grup*BDİöntest” etkileşiminin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(1,44)}= 2,444$; $p=,125$). ANCOVA için regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. ANCOVA sonuçları aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 24

Başkalarının Duygularıyla İlgilenme Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Başkalarının Duygularıyla İlgilenme Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	46,457 ^a	2	23,229	10,128	,000
Kesişim	5,934	1	5,934	2,587	,115
Göntest	46,374	1	46,374	20,219	,000
Grup	,405	1	,405	,177	,676
Hata	103,210	45	2,294		
Toplam	5526,000	48			
Düzeltilmiş toplam	149,667	47			

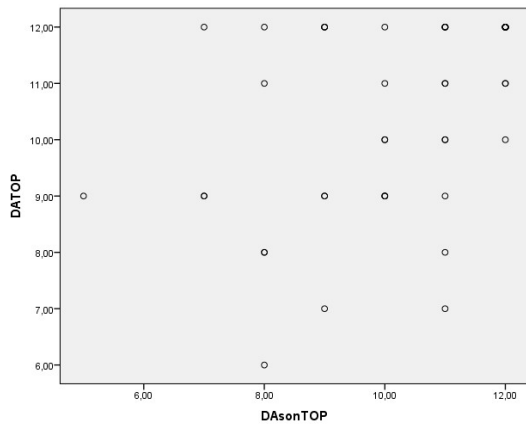
Tablo 24 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun başkalarının duygularıyla ilgilenme alt ölçeği ön-test puanlarına göre düzeltilmiş başkalarının duygularıyla ilgilenme alt ölçeği son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,45)}= ,177$; $p>,05$). Yani başkalarının duygularıyla ilgilenme alt boyutundan alınan ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunun başkalarının duygularıyla ilgilenme alt ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguların Analizi Alt Boyutu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada, eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguların analizi alt ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, duyguların analizi alt ölçeği

son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANCOVA yapılmıştır.

Ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve ilişkinin doğrusal olup olmadığı saçılma diyagramı ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r=,45$ düzeyinde bir ilişki olduğu görülmektedir. İlişkinin doğrusal olup olmadığını belirlemek amacıyla incelenen saçılma diyagramı ile aşağıda sunulmuştur.



Şekil 8. Duyguların analizi ön-test ve son-test değişkenleri için saçılma diyagramı

Saçılma diyagramı incelendiğinde ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r=,45$ düzeyinde doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 25

Duyguların Analizi Alt Boyutu için Yapılan Kovaryans Analizinin Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	38,067 ^a	3	12,689	5,150	,004
Kesişim	38,626	1	38,626	15,677	,000
Grup	6,546	1	6,546	2,657	,110
DAöntest	23,090	1	23,090	9,371	,004
Grup * DAöntest	5,570	1	5,570	2,261	,140
Hata	108,412	44	2,464		
Toplam	5169,000	48			
Düzeltilmiş toplam	146,479	47			

Tablo 25 incelendiğinde duyguların analizi alt ölçeği son-test puanı üzerinde “Grup*DAöntest” etkileşiminin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(1,44)} = 2,261$; $p = ,140$). ANCOVA için regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. ANCOVA sonuçları aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 26

Duyguların Analizi Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duyguların Analizi Son-test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

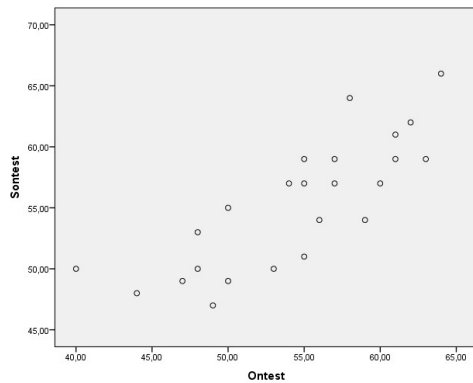
Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	32,497 ^a	2	16,248	6,415	,004
Kesişim	35,075	1	35,075	13,847	,001
DAöntest	26,476	1	26,476	10,453	,002
Grup	2,119	1	2,119	,837	,365
Hata	113,982	45	2,533		
Toplam	5169,000	48			
Düzeltilmiş toplam	146,479	47			

Tablo 26 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun duyguların analizi alt ölçeği ön-test puanlarına göre düzeltilmiş duyguların analizi son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,45)} = ,837$; $p > ,05$). Yani duyguların analizi alt ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunun duyguların analizi alt ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Duyguları Fark Etme Eğitiminin Duyguları Fark Etme Üzerindeki Etkisinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmada, eğitime katılan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği ön-test puanları kontrol edildiğinde, Duygu Farkındalığı Ölçeği son-test puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANCOVA yapılmıştır.

Kovaryans analizi yapılmadan önce, analizin temel varsayımları olan, ortak değişken ve bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olması ve regresyon homojenliği varsayımları incelenmiştir. Ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve $r = ,81$ olarak bulunmuştur. İlişkinin doğrusal olup olmadığını belirlemek amacıyla incelenen saçılma diyagramı aşağıda sunulmuştur.



Şekil 9. Eğitime katılan öğrencilerin duygu farkındalığı ön-test ve son-test puan değişkenleri için saçılma diyagramı

Saçılma diyagramı incelendiğinde ortak değişken ve bağımlı değişken arasında $r=,81$ düzeyinde doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir.

Regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 27

Duygu Farkındalığı için Yapılan Kovaryans Analizinin Regresyon Katsayılarının Eşitliği Varsayımının İncelenmesi

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	428,553 ^a	3	142,851	13,081	,000
Kesişim	101,952	1	101,952	9,336	,006
Cinsiyet	1,067	1	1,067	,098	,758
DFöntest	422,965	1	422,965	38,732	,000
Cinsiyet* DFöntest	,660	1	,660	,060	,808
Hata	218,405	20	10,920		
Toplam	74019,000	24			
Düzeltilmiş toplam	646,958	23			

Tablo 27 incelendiğinde duygu farkındalığı son-test puanı üzerinde “Cinsiyet*DFöntest” etkileşiminin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(1,20)}= 0,60$; $p=,808$). ANCOVA için regresyon katsayılarının eşitliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. ANCOVA sonuçları aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 28

Deney Grubundaki Öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ön-test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duygu Farkındalığı Son--test Puanlarının Cinsiyete Göre ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş model	427,893 ^a	2	213,946	20,509	,000
Kesişim	101,425	1	101,425	9,723	,005
DFöntest	425,480	1	425,480	40,787	,000
Cinsiyet	3,980	1	3,980	,382	,543
Hata	219,066	21	10,432		
Toplam	74019,000	24			
Düzeltilmiş toplam	646,958	23			

Tablo 28 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin duygu farkındalığı ön-test puanlarına göre düzeltilmiş duygu farkındalığı son-test ortalama puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,21)} = ,382$; $p > ,05$). Yani eğitime katılan öğrencilerin duygu farkındalığı ön-test puanları kontrol edildiğinde, duygu farkındalığı son-test puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

BÖLÜM V.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada araştırma kapsamında ergenler için hazırlanan duyguları fark etme eğitiminin ergenlerin duyguları fark etme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duygu farkındalığı ölçeği ve alt ölçeklerinden aldıkları ön-test ve son-test puanlarına uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda tartışılmıştır.

1. Araştırmanın “Duyguları fark etme eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulguların tartışması aşağıda verilmiştir.

Araştırma bulguları Duygu Farkındalığı Ölçeği’nden aldıkları ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu yönündedir.

Literatürde duygusal farkındalık eğitimlerinin bireylerin duygusal farkındalık becerisini inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Neumann, Malec ve Hammond (2017) travmatik beyin hasarı yaşayan katılımcılara, sekiz oturum süren duygusal öz farkındalık eğitimini uygulamış ve eğitimin aleksitimi ile duygu bozukluklarını azaltmada etkili olduğunu, duygusal farkındalık ve duygusal düzenlemeyi olumlu yönde etkilediğini ortaya

koymuştur. Lee ve Wright (2001) orta çocukluk dönemindeki duygusal, duygusal-davranışsal öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere, haftada bir saat olmak üzere yedi hafta süren duygusal farkındalık eğitimini uygulamış ve eğitimin öğrencilerin duyguları fark etme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Knoetze (2012) orta çocukluk dönemindeki öğrencilere yedi oturum süren duygusal farkındalık eğitimini uygulamış, kontrol grubuna hiçbir eğitim verilmemiştir. Duygusal farkındalık eğitiminin orta çocukluk döneminde duygusal sözcük dağarcığının gelişimini, st düzey duygusal tepkiler verme ve duyguları ifade etmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Elšina ve Svence (2016) on üç oturum süren duygusal farkındalık ve sosyal yeterlik müdahale programının çocukların duygusal farkındalık düzeyinin artırdığını belirlemiştir. Türkiye’de yürütülen bir araştırmada ise Kuzucu (2007) on iki oturum süren psiko-eğitim müdahalesine katılan genç yetişkinlerin duygusal farkındalık puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Duygusal farkındalık eğitiminin etkisini inceleyen ve zetleri sunulan bu araştırmalar, çeşitli teknikler içeren grup eğitimlerinin duyguları fark etme becerisini geliştirmede olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Araştırmalarda eğitimin uygulandığı oturum sayısı, örneklem grubunun yaşı ve kültürel özellikleri farklılık gösterse de duyguları fark etme eğitiminin duygusal farkındalık becerisi üzerindeki olumlu etkisi açısından mevcut araştırmayla benzerlik göstermektedirler.

Duyguları fark etme eğitimi, duygu odaklı yaklaşımın görüş ve tekniklerinden faydalanılarak hazırlanan, etkileşim ve bilgi aktarımına yer verilen bir psiko-eğitim programıdır. Duygu odaklı terapiye göre duygusal farkındalık öğrenilebilir bir beceridir. Psikolojik danışman, bu beceriyi kazanmaları ve geliştirmeleri için bireylere yardımcı olur (Greenberg, 2015, s. 109). Duygusal farkındalığın gelişmesi için öncelikle duygulara dikkat edilmesinin gereklidir. Bunun için bireylerin dikkatinin bedenine yöneltmesi ve yaşadığı duygunun bedensel etkisinin anlaşılması ve duygularla eş zamanlı olarak ortaya çıkan düşüncelere odaklanma

önemli bir yere sahiptir (Greenberg, 2015, s. 87). Bireylerin dikkatleri bedenine yönlendirilerek, fiziksel duyuları fark etmesine yardımcı olmaya çalışılır. Bireyler duyguları bedenlerinde hissettiğinde bu duyguyla kalması ve duygulara katılarak kabul etmesi istenir. Bireyler duygularını ifade etmeye başladığında duygu günlüğü tutmaları önermek faydalıdır. Duygusal farkındalığının geliştirilmesinde ev ödevinin yararına dikkat çekilmektedir (Greenberg ve Warwar, 2006).

Duyguları fark etme eğitiminin oturumları incelendiğinde duyguların yaşamsal öneminin vurgulandığı görülmektedir. Öğrencilerin duygu kelimelerini öğrenmeleri için etkinlik uygulanmış ve duygu günlüğü formu ödev olarak verilmiştir. Duygu odaklı terapinin önerdiği gibi duygusal anılara dikkat çekilmiştir. Duyguların bedensel etkilerini, duyguya eşlik eden düşünceleri, olay anındaki davranışları incelenmesine yönelik etkinlik yapılmıştır. Bu bağlamda hazırlanan formlardan biri ev ödevi olarak öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerin duygusal farkındalık ve bedensel farkındalığını geliştirmek için önerilen duygunla kal etkinliği ile kendi ve başkalarının duygularını anlamaya yönelik duygu dedektifleri-duygu sessiz sinemaları etkinliği uygulanmıştır. Öğrencilerin duygularını deneyimlemeleri ve anlamalarını sağlamak amacıyla rol oynama etkinliğine yer verilmiştir. Ancak rol oynama etkinliğine oturum süresinin sınırlılığı sebebiyle bütün öğrenciler katılamamıştır.

Duygu odaklı terapi ve birey merkezli yaklaşımda danışmanın bireylerin güçlü yönlerine odaklanması önemli bir yere sahiptir (Greenberg, 2015, s. 56; Rogers, 1959, s. 216). Rahatlatıcı bir ortam sağlanmak danışanların duygularına odaklanmasına katkı sağlar (Pos ve Greenberg, 2007). Koşulsuz kabul, saygı gibi koşullar sağlandığında bireyler hislerini ifade etmede özgürleşir (Rogers, 1959, s. 216). Duyguları fark etme eğitimi uygulamalarında bu açıklamalar doğrultusunda bir tutum sergilenmiştir. Öğrencileri destekleyici ve motive edici bir yaklaşımda bulunulmuş, öğrencilerin güçlü yönleri vurgulanmış, öğrencilerin anlayacağı açık ve anlaşılır bir dil kullanılmış, uzun açıklamalardan ziyade öğrencilerin kendilerini açmaları ve deneyimlerini anlatmalarına fırsat sunulmuştur. Bu açıklamalar ve

eğitimin duyguları fark etme becerilerine etkisine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulanan etkinliklerin ve eğitim sırasında sergilenen yaklaşımın öğrencilerin duyguları fark etme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Veriler duyguları fark etme eğitiminin duyguları fark etme becerisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak araştırma verileri ve betimsel verilere dikkat edildiğinde kontrol grubunun son-test puan ortalamasında bir puanlık azalma olduğu gözlenmektedir. Bu durum ilgilenilen değişkenin özelliğinden (duyuşsal davranışın doğası), bağlamsal faktörlerden, anne ve babanın tutumundan, ergenlik döneminin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Ek olarak araştırma sonuçları değerlendirilirken sosyo-duygusal gelişimin ve gelişim sürecinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Örneğin araştırmalar okul öncesi dönemdeki öğrencilerin duyguları tanıma, anlama ve ifade etmeyi öğrenebileceğini ve bu beceriyi sürdürebileceğini göstermektedir (Durmuşoğlu Saltalı ve Deniz, 2010; Waliski ve Carlson (2008). Buradan hareketle, okul öncesi dönemde öğrencilerin duyguları fark etme ve ifade etme becerilerinin geliştirilebileceği söylenebilir. Ayrıca Rowsell vd. (2014) yaptıkları boylamsal araştırmada, ergenlerde duygusal farkındalığın dört yıl boyunca istikrarlı bir yapı sergilediği sonucuna varmıştır. Yazarlara göre bu durum, çocuklukta gelişen duygusal farkındalığın sonraki gelişim dönemlerinde sahip olunan duygusal farkındalığı etkileyebileceğini göstermektedir. Duygusal farkındalık becerisinin gelişiminin ergenlik öncesi dönemde de önemli olduğu görülmektedir. Ergenlik dönemi, duyguları fark etme eğitiminin verilmesi için geç bir dönem olabilir.

2. Araştırmanın “Duyguları fark etme eğitime katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguları ayırt etme alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulguların tartışması aşağıda verilmiştir.

Araştırma bulguları deney grubundaki öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguları ayırt etme alt ölçeğinden aldıkları son-test puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği yönündedir.

Sprung vd. (2015) duyguları anlamaya yönelik eğitimlerin etki büyüklüğünü belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, duyguları tanıma ve ayırt etme, duyguların dışsal nedenlerini anlama, mevcut duyguların hatırlatıcı unsurlar üzerinde etkisini anlamayı, duyguları anlamanın dışsal yönü olarak ele almıştır. Araştırma bulguları, duyguları anlama eğitimlerinin duyguları anlamanın dışsal yönünü geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, eğitim ortamı ve sosyal ortamın, duyguları anlama eğitimlerinin duyguların dışsal yönünü anlama üzerindeki etkisine aracılık ettiği; sosyal ortam ve eğitim oturumunun uzunluğunun, eğitimin duyguların yansıtıcı yönleri üzerinde etkisine aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çocukların duyguları anlama eğitiminden faydalanabileceğini ortaya koymaktadır, ancak oturumların uzunluğu ve sosyal ortamın önemine işaret etmektedir. Mevcut araştırmada duyguları ayırt etme becerisine yönelik elde edilen sonuçlar, ergenlik dönemindeki bilişsel ve duygusal gelişimle, sosyal ortam ve bağlamsal faktörlerle, kültürel ortamla ve müdahale programının yapısıyla ilgili olabilir.

3. Araştırmanın “Duyguları fark etme eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguları sözlü paylaşma alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulguların tartışması aşağıda verilmiştir.

Araştırma bulguları deney grubundaki öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguları sözlü paylaşma alt ölçeğinden aldıkları son-test puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu yönündedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar literatürde yer alan çeşitli araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öksüz (2012) danışan merkezli anlayışa göre hazırlanan duyguların açılması

eğitiminin üniversite öğrencilerinde duyguları ifade etme becerileri üzerine etkisini incelediği araştırmada, eğitimin duyguları ifade etme becerisini geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur. Koçak (2005) bilişsel davranışçı yaklaşım merkezli duygusal ifade eğitim programının üniversite öğrencilerinde aleksitimi ve yalnızlık düzeyini azalttığını belirlemiştir. Kuzucu (2007) insancıl yaklaşım temel alınarak hazırlanan duyguları fark etme ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinden oluşan deney grubunun kontrol ve plasebo grubuna göre duyguları ifade etme puanlarında farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar (Koçak, 2005; Öksüz, 2012) oturum sayıları, örneklem türü ve programı hazırlarken temel aldıkları yaklaşım bakımından duyguları fark etme eğitiminden farklılaşırken, araştırma sonucunda öğrencilerin duyguları ifade etme becerilerinin gelişimini sağlama açısından benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları Kuzucu'nun (2007) araştırma sonuçlarından farklılaşmaktadır. Geleneksel eğitimde öğrencilerin kendilerini ifade etmesine yeterince fırsat verilmemesine karşın mevcut çalışmada, öğrencilerin duygularını ifade etmesine yönelik etkinlikler uygulanmış ve duyguları ifade etme teşvik edilmiştir. Bu durum öğrencilerin duygularını sözlü olarak paylaşma puanlarına yansımış olabilir.

4. Araştırmanın “Duyguları fark etme eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguları gizlememe alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulguların tartışması aşağıda verilmiştir.

Araştırma bulguları deney grubundaki öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguları gizlememe alt ölçeğinden aldıkları son-test puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği yönündedir.

Koçak (2005), Kuzucu (2007) ve Öksüz (2012) yaptıkları araştırmalarda, mevcut araştırmada yer alan duyguları gizlememe ve sözlü paylaşma boyutlarını duyguları ifade

etme olarak ele almaktadır. Öksüz (2012) ve Koçak (2005) duyguları ifade etmeye yönelik verdikleri eğitimin duyguları ifade etme becerisini geliştirmede etkili olduğunu, Kuzucu (2007) duyguları fark etme ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının duyguları ifade etme becerisini geliştirmediğini belirlemiştir. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar Kuzucu'nun (2007) çalışmasıyla benzerlik gösterirken, Öksüz (2012) ve Koçak'ın (2005) çalışmalarından farklılaşmaktadır.

Çeşitli araştırma bulguları duyguları ifade etmenin kültüre göre farklılaştığını göstermektedir (Cordaro vd., 2017; Matsumoto vd., 1998; Mesquita ve Frijda, 1992; Wong vd., 2008). Ayrıca Wong vd. (2008) kültürel değer yönelimlerinin sözlü duygu ifadelerinden çok sözsüz duygu ifadelerini etkilediği sonucuna varmıştır. Ayrılmış benliğe sahip toplumlarda duyguların doğrudan, ilişkisel benliğe sahip toplumlarda dolaylı olarak ifade edildiği (Markus ve Kitayama, 1991) ve Türk kültürünün toplulukçu bir yapıya sahip olduğu (Kağıtçıbaşı, 2010) düşünüldüğünde, mevcut araştırmadan elde edilen sonuç kültürel farklılıklardan etkilenmiş olabilir.

Boratav, Sunar ve Ataca'nın (2011) Türkiye'de yürüttüğü araştırmanın bulguları ise duyguların hissedildiği şekliyle ifade edilmediğini, ifadelerin ortamın niteliğine ve ortama yönelik çeşitli unsurlara göre farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca araştırmada duyguların ifadesinin, duygunun niteliğine ve sosyal bağlama göre değiştiği, duyguları yakın ilişkilerde göstermenin daha uygun olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada öğrencilerin duyguları gizlememe alt ölçeğine verdiği cevaplar Türk kültürünün toplulukçu yapısından, duyguların niteliği ve bağlam değişkenlerinden etkilenmiş olabilir.

Ek olarak, davranış ve bağlamın kültüre özgü oluşunun bir kültürel nüfusta etkili olduğu kanıtlanmış programın başka bir gruba transferinin başarısını sınırlandırabileceği ifade edilmektedir (Poortinga, 2013, s. 352). Duyguları fark etme eğitiminde yer alan etkinlikler hazırlanırken bireyci toplumlarda geliştirilen tekniklerden faydalanılmıştır. Bu durum araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir.

5. Araştırmanın “Duyguları fark etme eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği bedensel farkındalık alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulguların tartışması aşağıda verilmiştir.

Araştırma bulguları deney grubundaki öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği bedensel farkındalık alt ölçeğinden aldıkları son-test puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği yönündedir.

Duyguları fark etme eğitiminde yer alan etkinliklerin içeriği incelendiğinde, bedensel farkındalığı geliştirmeye yönelik etkinliğe sadece bir oturumda yer verildiği görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilere şimdi ve burada nasıl hissettikleri sorulmuş, belirledikleri bu duyguyla kalmaları ve daha derine inerek bu duyguyu yaşamaları istenmiştir. Öğrenciler bu deneyimi grupta paylaşımları için teşvik edilmiştir. Diğer oturumlarda bedensel farkındalığa dair etkinliklere yer verilmemiştir. Duyguları fark etme eğitiminde bedensel farkındalığı geliştirmeye yönelik etkinliklerin sınırlı olduğu söylenebilir.

6. Araştırmanın “Duyguları fark etme eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği başkalarının duygularıyla ilgilenme alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulguların tartışması aşağıda verilmiştir.

Araştırma bulguları deney grubundaki öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği başkalarının duygularıyla ilgilenme alt ölçeğinden aldıkları son-test puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği yönündedir.

Robert-Collins vd. (2017) otizm spektrum bozukluğu olan gençlerin (11-20 yaş arasında) tedavisinde duygu farkındalığının rolünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel davranışçı terapiye katılan otizmliler gençlerin katılmayanlara göre başkalarının duygularıyla

ilgilenme puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmayla tutarlılık göstermemektedir. Ancak bu iki araştırmada katılımcıların yaşı benzerlik gösterse de merkeze alınan psikolojik danışma kuramının ve çalışma grubunun özelliklerinin farklılaştığı görülmektedir.

Duyguları fark etme eğitiminde öğrenciler başkalarının duygularını anlamaya yönelik teşvik edilmiştir. Öğrencilerin başkalarının duygularına yönelmesi ve onların duygularını anlaması amacıyla duygu dedektifi-duygu sessiz sineması ve rol oynama etkinlikleri yapılmıştır. Ancak oturum süresinin sınırlılığı sebebiyle bütün öğrenciler bu etkinliklere aktif olarak katılamamıştır. Bacanlı (2006, s. 15) duyuşsal hedeflere ulaşmak için uygulanan yöntemlerin diğer yöntemlere göre daha uzun zaman alabileceğini ifade etmektedir. Mevcut araştırmada etkinlik süreleri, bireylerin başkalarının duygularına yönelmesi ve onları anlamak için gönüllü hale gelmesi bakımından sınırlı olabilir.

7. Araştırmanın “Duyguları fark etme eğitimine katılan ve katılmayan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguların analizi alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulguların tartışması aşağıda verilmiştir.

Araştırma bulguları deney grubundaki öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği duyguların analizi alt ölçeğinden aldıkları son-test puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği yönündedir.

Duyuşsal hedeflerin alışılmış öğretim yöntemleri ve eğitim pratikleriyle kazandırılması zordur. Bilişsel davranışlar, geleneksel öğretim yöntemleri ile kazandırabilir ancak duyuşsal hedeflerin kazandırılması için daha farklı yöntemler gerekmektedir. Ayrıca duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesi bilişsel hedeflere kıyasla daha zordur. Bilişsel hedefler değerlendirilirken klasik sorular sorulabilir ancak duyuşsal hedefler değerlendirilirken başka yöntemler de kullanılmalıdır. Örneğin kişi farklı ortamlara sokularak, o ortamda gösterdiği davranışların duyuşsal niteliği incelenebilir (Bacanlı, 2006, s. 16). Duyguları fark etme

eğitiminde yönlendirilmiş tartışma, rol oynama ve oyun yöntemleri uygulanmıştır. Eğitim her oturum 45 dakika olmak üzere uygulanan yedi oturumdan oluşmaktadır. Eğitimin etkisini değerlendirmek için Duygu Farkındalığı Ölçeği kullanılmıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, etkinlik süresinin ve değerlendirme yönteminin sınırlılığından kaynaklanabilir. Ayrıca, eğitimde uygulanan öğretim yöntemleri ve eğitim için ayrılan süre bireylerin kendi duygularına yönelmesi ve duygularını anlaması için istekli hale gelmesi bakımından sınırlı olabilir.

8. Duyguları fark etme eğitimine katılan öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeği toplam puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma bulguları deney grubundaki öğrencilerin Duygu Farkındalığı Ölçeğinden aldıkları son-test puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği yönündedir.

Bazı araştırma bulgularına göre duygusal farkındalık cinsiyete göre farklılaşmamaktadır (Kuyumcu, 2011; Kuyumcu, 2012; Robert-Collins vd., 2017). Bu sonuçlar mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak duygusal farkındalığın cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmaların da olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda kızların duygusal farkındalık puanının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Barrett vd., 2000; Boden ve Berenbaum, 2007; Ciarrochi vd., 2005; Gençtanırım Kurt vd., 2015; Kuzucu, 2008; Mancini vd., 2013; Mankus vd., 2016; Nandrino vd., 2013). Mihalca (2015) yaptığı araştırmada ergenlik dönemindeki bireylerin duyguları ayırt etme, bedensel farkındalık, başkalarının duygularıyla ilgilenme ve duyguların analizi puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ancak duyguları sözlü paylaşma ve duyguları gizlememe puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmaya göre kızların duyguları ayırt etme ve bedensel farkındalık puanları erkeklerden düşükken, başkalarının duygularıyla ilgilenme ve duyguların analizi puanları yüksektir. Bu araştırmaların sonuçları, mevcut araştırma sonuçlarından farklılaşmaktadır.

Sonuç olarak araştırma bulguları, duyguları fark etme eğitiminin, deney grubuna katılan öğrencilerin duygu farkındalığı ve duyguları sözlü paylaşma puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma sağlarken, duyguları ayırt etme, duyguları gizlememe, duyguların analizi, başkalarının duygularıyla ilgilenme ve bedensel farkındalık puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşma sağlamadığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, duyguları fark etme eğitiminin, öğrencilerin duyguları fark etme ve duyguları sözlü paylaşma becerilerini olumlu yönde etkilerken; duyguları ayırt etme, duyguları gizlememe, duyguların analizi, başkalarının duygularıyla ilgilenme ve bedensel farkındalık becerilerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

ÖNERİLER

Yapılan çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak aşağıda belirtilen öneriler gelecek çalışmalara kuramsal ve uygulama açısından ışık tutacaktır.

1. Program kapsamında uygulanan etkinlikler, sınıflarda rehberlik derslerinde uygulanabilecek formatta hazırlanmıştır. İlgili program okullarda rehberlik saatlerinde öğrencilere uygulanabilir.
2. Duyguları fark etme eğitimi, araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınarak geliştirilebilir.
3. Çocuklarda bilişsel, fizyolojik ve duygusal gelişim süreçlerinin birlikte ele alınması ve erken çocukluk döneminde bunun dikkate alınması gerektiği söylenebilir.
4. Öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinin aksatılması gerekçesiyle rehberlik dersleri dışında yapılacak ikinci bir uygulama için gerekli birimlerden izin alınamamıştır. Bu yüzden araştırmaya plasebo grubu dahil edilememiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda deney ve kontrol gruplarına ek olarak plasebo grubu dahil edilebilir.

5. Eğitimi uygulamak için sadece rehberlik derslerinde izin alındığından, her bir oturumun süresi 45 dakika ile sınırlandırılmıştır. Eğitim oturumlarının süresi 90 dakikaya çıkarılabilir.
6. Grup etkileşimini artırabilmek ve her bir öğrencinin etkinliklere aktif olarak katılabilmesi için daha az öğrencinin olduğu bir grupla araştırma tekrarlanabilir.
7. Müdahale programının kültüre uyarlanması konusunda uzman görüşü alınarak eğitim tekrar gözden geçirilebilir.
8. Müdahale programı kültürel özellikler (bireyci ve ortaklaşıcı toplum) dikkate alınarak hazırlanabilir.
9. Araştırmada Duygu Farkındalığı Ölçeği deney ve kontrol grubuna son-test olarak uygulanmıştır. Ancak zamanın yetersiz olması sebebiyle izleme testi uygulanamamıştır. Programın etkisinin kalıcılığını incelemek amacıyla oturumlar tamamlandıktan sonra izleme testi yapılabilir.
10. Araştırma kapsamında Duygu Farkındalığı Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçeğin farklı örneklem gruplarında geçerliği ve güvenirliği incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akkoyun, F. (2001). *Gestalt terapi*. Ankara: Nobel.
- Atilola, O., Singh Balhara, Y. P., Stevanovic, D., Avicenna, M, & Kandemir, H. (2013). Self-reported mental health problems among adolescents in developing countries: Results from an international pilot sample. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 34(2), 129-137.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-1.item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32.
- Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035.
- Begun, R. W. (1996). *Ready-to-use social skills lessons & activities for grades 7-12*. San Francisco, CA: Jasey-Bass.
- Boden, M. T., & Berenbaum, H. (2007). Emotional awareness, gender, and suspiciousness. *Cognition and Emotion*, 21(2), 268-280.

- Boratav, H. B., Sunar, D., & Ataca, B. (2011). Duyguları sergileme kuralları ve bağlamsal belirleyicileri: Türkiye’de üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(68), 90-101.
- Bréjard, V., Bonnet, A., & Pedinielli, J. L. (2012). The role of temperament and emotional awareness in risk taking in adolescents. *L'Encephale*, 38(1), 1-9.
- Bréjard, V., Bonnet, A., Pasquier, A., & Pedinielli, J. L. (2011). Depressive symptoms in adolescence: Role of personality and emotion awareness. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59(3), 157–162.
- Brown, N. W. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar* (V. Yorğun, Çev.). Ankara: Anı.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Camodeca, M., & Rieffe, C. (2013). Developmetrics validation of the Italian Emotion Awareness Questionnaire for children and adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(3), 402-409.
- Ciarrochi, J. V., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Rickwood, D. (2002). Adolescents who need help the most are the least likely to seek it: The relationship between low emotional competence and low intention to seek help. *British Journal of Guidance & Counseling*, 30, 173–188.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A one-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 31, 565–582.
- Ciarrochi, J., Hynes, K., & Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder: Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition and Emotion*, 12(1), 133-141.

- Cordaro, D. T., Sun, R., Keltner, D., Kamble, S., Huddar, N., & McNeil, G. (baskıda). Universals and Cultural Variations in 22 Emotional Expressions Across Five Cultures. *Emotion*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28604039> sayfasından erişilmiştir.
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis.
- Cormier, S., & Hackney, H. (2013). *Psikolojik danışma - Stratejiler ve müdahaleler* (S. Doğan, & B. Yaka, Çev.). Ankara: Pegem.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain*. New York: Avon Books.
- Davis, M. A. (2009). Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 25-38.
- Dedikousi, A., Gonida, E., & Kiosseoglou, G. (2013). Emotional understanding and awareness in school age: The contribution of children's cognitive performance and their perceptions of parental warmth/coldness. *Scientific Annals-School of Psychology*, 10, 1-31.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Deniz, M. E. (2010). Duygu eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2105-2140.
- Eastabrook, J. M., Flynn, J. J., & Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 487-496.

- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., ... Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 15*(2), 183-205.
- Elsina, I., & Svence, G. (2016). Changes of middle childhood students' emotional awareness in social competence and awareness intervention group for children. *Proceedings of the International Scientific Conference 1*, 331-343.
- Erkan, S. & Kaya, A. (Ed.). (2014). *Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları III*. Ankara: Pegem.
- Erkan, S. (2015). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: Pegem.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Freud, S. (2015). *Psikanaliz* (A. Y. Aksoy, Çev.). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Garaigordobil, M., & Pena, A. (2014). Social skills intervention: Effects on emotional intelligence and social behavior. *Behavioral Psychology-Psicologia Conductual, 22*(3), 551-567.
- Gasper, K., & Clore, G. L. (2000). Do you have to pay attention to your feelings to be influenced by them?. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(6), 698-711.
- Gasper, K., & Danube, C. L. (2016). The scope of our affective influences when and how naturally occurring positive, negative, and neutral affects alter judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 42*(3), 385-399.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi.
- Gençoğlu, C. & Yılmaz, M. (2013). Duygusal farkındalık eğitim programının duygu kontrol düzeyine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(5), 961-980.

- Gençoğlu, C. (2012). *Duygu odaklı terapiye dayalı duygusal farkındalık eğitiminin genç yetişkinlerin iyimserlik düzeylerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gençtanırım Kurt, D., Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., & Özer, A. (2015). Psikolojik danışman adaylarının duygusal farkındalık düzeylerinin belirleyicileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 15-24.
- Goleman, D. (2007). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Greenberg, L. E. (2012). *Duygu odaklı terapi* (S. Kızıldağ, Çev.). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim.
- Greenberg, L. E. (2015). *Duygu odaklı terapi: Danışanlara duygu koçluğu yapmak* (S. Balcı Çelik, Çev.). Ankara: Nobel.
- Greenberg, L. S. (2008). The clinical application of emotion in psychotherapy. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Ed.), *Handbook of Emotions* içinde (s. 88-101). New York: Guildford.
- Greenberg, L. S. (2010). Emotion-focused therapy: An overview. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 1-12.
- Greenberg, L. S. (2014). *Duygu odaklı terapi 1. atölye çalışması metinleri*. İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü.
- Greenberg, L. S. (2016). *Duygu odaklı terapi ileri düzey atölye çalışması metinleri*. İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü.
- Greenberg, L. S., & Pascual-Leone, A. (2006). Emotion in psychotherapy: A practice-friendly research review. *Journal of Clinical Psychology*, 62(5), 611-630.

- Greenberg, L. S., & Warwar, S. H. (2006). Homework in an emotion-focused approach to experiential therapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 16(2), 178-200.
- Hagan, M. J., Luecken, L. J., Modecki, K. L., Sandler, I. N., & Wolchik, S. A. (2016). Childhood negative emotionality predicts biobehavioral dysregulation fifteen years later. *Emotion*, 16(6), 877– 885.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis, A global perspective*. NJ Pearson, Upper Saddle River.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huntsinger, J. R., & Ray, C. (2016). A flexible influence of affective feelings on creative and analytic performance. *Emotion*, 16(6), 826-837.
- Isen, A. M. (2008). Some ways in which positive affect influences decision. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Ed.), *Handbook of Emotions* içinde (s. 548-573). New York: Guildford.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. Springer Science & Business Media.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity, *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Nobel.

- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 64-877.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Knoetze, J. S. (2012). *An emotional awareness program for children in middle childhood, for utilization in the educational system*. Doctoral Dissertation, University of Pretoria Faculty of Humanities, Pretoria.
- Koçak, R. (2005). Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 29-45.
- Kranzler, A., Young, J. F., Hankin, B. L., Abela, J. R. Z., Elias, M. J., & Selby, E. A. (2016). Emotional awareness: A transdiagnostic predictor of depression and anxiety for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(3), 262-269.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Kurniawan, I. N., & Dewi, W. A. K. (2016). Emotional awareness and school connectedness: A preliminary study among students in Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 622-625.
- Kuyumcu, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık duyguları ifade etme benlik kurgusu ve öznel iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 104-113.
- Kuyumcu, B. (2012). Türk ve İngiliz üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş duygusal farkındalık ve duygularını ifade etmelerinin ülke ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-24.

- Kuyumcu, B., & Güven, M. (2012). Türk ve İngiliz üniversite öğrencilerinin duygularını fark etmeleri ve ifade etmeleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 589-607.
- Kuzucu, Y. (2007). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı*. Ankara: Nobel.
- Kuzucu, Y. (2008). Duygusal farkındalık düzeyi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 51-64.
- Lahaye, M., Luminet, O., Van Broeck, N., Bodart, E., & Mikolajczak, M. (2010). Psychometric properties of the emotion awareness questionnaire for children in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 92(4), 317-326.
- Lambie, J. A., & Lindberg, A. (2016). The role of maternal emotional validation and invalidation on children's emotional awareness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 129-157.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1992). Levels of emotional awareness: Implications for psychotherapeutic integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 2(1), 1-18.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 124-134.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2004). Parent-child communication during adolescence. A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of Family Communication* içinde (s. 333-348). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Lee, F., & Wright, J. (2001). Developing an emotional awareness programme for pupils with moderate learning difficulties at Durants School. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(3), 186-199.

- Lehrer, J. (2009). *Karar anı* (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Mancini, G., Agnoli, S., Trombini, E., Baldaro, B., & Surcinelli, P. (2013). Predictors of emotional awareness during childhood. *Health, 5*(3), 375-380.
- Mankus, A. M., Boden, M. T., & Thompson, R. J. (2016). Sources of variation in emotional awareness: Age, gender, and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences, 89*, 28-33.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224-253.
- Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M., & Kerns, K. A. (2016). Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 19*, 162–184.
- Matsumoto, D., Takeuchi, S., Andayani, S., Kouznetsova, N., & Krupp, D. (1998). The contribution of individualism–collectivism to cross-national differences in display rules. *Asian Journal of Social Psychology, 1*, 147-165.
- Maughan, B., Collishaw, S. & Stringaris, A. (2013). Depression in childhood and adolescence. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 22*(1). 35-40.
- Mesquita, B., & Frijda, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin, 112*(2), 179-204.
- Metfessel, N. S., Michael, W. B., & Kirsner, P. A. (1969). Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's Taxonomies for the Uniting of Educational Objectives, *Psychology in the Schools, 6*(3), 227-231.
- Mihalca, A. M. (2015). The Emotional Awareness Questionnaire (EAQ30): A call for revision. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 15*(1), 17-36.

- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2009). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> sayfasından erişilmiştir.
- Nandrino, J., Baracca, M., Antoine, P., Paget, V., Bydlowski, S., & Carton, S. (2013). Level of emotional awareness in the general French population: Effects of gender, age, and education level. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1072-1076.
- Neumann, D., Malec, J .F., & Hammond, F. M. (2017). Reductions in alexithymia and emotion dysregulation after training emotional self-awareness following traumatic brain injury: A phase I trial. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*,
- Ordonez, A., Maganto, C., & Gonzalez, R. (2015). Somatic complaints, emotional awareness and maladjustment in school children. *Anales de Pediatría (English Edition)*, 82(5), 308-315.
- Öksüz, Y. (2012). Duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmeleri üzerindeki etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(2), 421-438.
- Papini, D. R., Farmer, F. F., Clark, S. M., Micka, J. C., & Barnett, J. K. (1990). Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends. *Adolescence*, 25(100), 959-976.
- Poortinga, Y. H. (2013). Müdahale programlarının farklı toplumlara uyarlanması: Geçerli transfer ile kültürel dayatma arasında. S. Bekman & A. Aksu-Koç (Ed.), *İnsan gelişimi, aile ve kültür: Farklı bakış açıları* (A. Onacak, Çev.) içinde (s.349-362). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Pos, A. E., & Greenberg, L. S. (2007). Emotion-focused therapy: The transforming power of affect. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37(1), 25-31.

- Rieffe, C., & Camodeca, M. (2016). Empathy in adolescence: Relations with emotion awareness and social roles. *British Journal of Developmental Psychology*, 34, 340–353.
- Rieffe, C., & De Rooij, M. (2012). The longitudinal relationship between emotion awareness and internalising symptoms during late childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(6), 349-356.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., & Terwogt, M. M. (2006). An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, 40, 123–133.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Terwogt, M. M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756-761.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., Petrides, K. V., Cowan, R., Miers, A. C., & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43, 95-105.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrian, J. E., & Gorriz, A. B. (2009). Somatic complaints, mood states, and emotional awareness in adolescents. *Psicothema*, 21(3), 459-464.
- Robert-Collins, C., Mahoney-Davies, G., Russell, A., Booth, A., & Loades, M. (baskıda). Emotional awareness and cognitive behavioural therapy in young people with autism spectrum disorder. *Autism*.
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361317710215> sayfasından erişilmiştir.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.

- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* içinde (s. 184-256). Newyork: McGraw-Hill.
- Rowell, H. C., Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Heaven, P. C. (2016). Emotion identification skill and social support during adolescence: A three-year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 115-125.
- Rowell, H. C., Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L. & Deane, F. P. (2014). The role of emotion identification skill in the formation of male and female friendships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 37, 103-111.
- Saarni, C. (1999, Nisan). *A skill based model of emotional competence: A development perspective*. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development etkinliğinde sunulmuş bildiri, Albuquerque.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* içinde (s. 226-299). Newyork: Wiley.
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel.
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513-523.
- Shavers, C. A. (2014). Commentary: Emotional problems and depression among children and adolescents in today's society. *Open Journal of Depression*, 3, 74-87.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1999). Emotion and Adaptation. L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* içinde (s. 609-637). New York: Guilford.

<http://people.ict.usc.edu/~gratch/CSCI534/Readings/Smith&Lazarus90.pdf>
adresinden erişilmiştir.

Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme* (M. Şahin ve M. Artıran, Çev.). Ankara: Nobel.

Sprung, M., Munch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., & Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 37, 41-65.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

Thakur, E. R., Holmes, H. J., Lockhart, N. A., Carty, J. N., Ziadni, M. S., Doherty, H. K., ... Lumley, M. A. (baskıda). Emotional awareness and expression training improves irritable bowel syndrome: A randomized controlled trial. *Neurogastroenterology & Motility*.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28643436> sayfasından erişilmiştir.

Villanueva, L., Gorriz, A. B., Prado-Gasco, V., & Gonzalez, R. (2015). The role of emotion awareness and mood: Somatic complaints and social adjustment in late childhood. *Psychology, Health & Medicine*, 20(4), 419-430.

Voltan-Acar, N. (2013). *Grupla psikolojik danışmada alıştırma-deneylemler*. Ankara: Nobel.

Voltan-Acar, N. (2015). *Gestalt terapi-Ne kadar farkındayım?*. Ankara: Nobel.

Waliski, A. D., & Carlson, L. A. (2008). Group work with preschool children: Effect on emotion awareness and behavior. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33(1), 3-21.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

Wight, A. R. (1971). *Affective goals of education*. ERIC Microfiche Nr. ED 069 733.

Wong, S., Bond, H., Mosquera, P. M. R. (2008). The influence of cultural value orientations on self-reported emotional expression across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(2), 224-229.

Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 37-47.



EKLER



EK 1. Duygu Farkındalığı Ölçeği Uyarlama Çalışması İzni İçin Yazışmalar

Konu: Permission for survey

Gönderen: Fatma İnceman ftm.inceman@gmail.com

Alıcı: crieffe@fsw.leidenuniv.nl

Tarih: 10 Aralık 2016 15:59

Dear Dr. Rieffe,

I would like to use the Emotion Awareness Questionnaire, which you developed within the study below, by adapting it to Turkish in my master thesis with your permission by ensuring that I am going to cite the relevant study appropriately.

I kindly ask you if you could send me the Emotion Awareness Questionnaire. I will appreciate if you could.

Thank you in advance for your collaboration.

"Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Terwogt, M. M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756-761."

Konu: Permission for survey

Gönderen: crieffe@fsw.leidenuniv.nl

Alıcı: Fatma İnceman ftm.inceman@gmail.com

Tarih: 10 Aralık 2016 19:27

CC: "Tsou, Y" y.tsou@fsw.leidenuniv.nl

Dear Fatma,

Please check our website www.focusonemotions.nl and you can download the questionnaire.

For any questions, please contact Yung-Ting Tsou (cc), because she is in charge of all the translations.

Success with your studies,

Konu: Permission for survey

Gönderen: Tsou, Y. <y.tsou@fsw.leidenuniv.nl>

Alıcı: Fatma İnceman ftm.inceman@gmail.com

Tarih: 12 Aralık 2016 12:00

CC: "Tsou, Y" y.tsou@fsw.leidenuniv.nl

Dear Fatma,

Thank you very much for your interest in our research and questionnaire. You are welcome to download the questionnaire from our website: <http://focusonemotions.nl/index.php/emotion-awareness-questionnaire-eaq>

If you want to translate the questionnaire into Turkish, please follow the steps below:

1) You translate the questionnaire, 2) you let someone else translate your version of the questionnaire back to English, 3) you send the back-translated English version of your questionnaire to us, 4) we check the back-translation and suggest improvements, 5) you adjust the translated questionnaire (if necessary), and 6) you send a copy of the final version to us, and we will add your translation to our website.

Please note that currently we do not have norm scores or cut-off scores for our questionnaires. We only use group means to compare between, for example, groups of children with or without ASD. Please take this into account before using the questionnaire!

We will also be very pleased if you could share with us your results or any output related to the questionnaire.

If you have any other questions, you could read the FAQs on our website, or contact me directly!

Yung-Ting Tsou

Gönderen: Fatma İnceman ftm.inceman@gmail.com

Alıcı: Tsou, Y. <y.tsou@fsw.leidenuniv.nl>

Tarih: 12 Aralık 2016 12:55

CC: "Tsou, Y" y.tsou@fsw.leidenuniv.nl

Dear Yung-Ting Tsou,

Thank you for your help. I am going to follow the steps you wrote for the translation process. I will be very pleased to share the results I obtained through the questionnaire. I will send you the back-translated English version of the questionnaire as soon as possible. I will appreciate if you check the back-translation and suggest improvements.

Thank you again for your collaboration with me.

Best regards,

EK 2. Araştırma İçin İzin Yazıları



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47613789-44-E.2948486

06.03.2017

Konu: Ölçek Uygulama ve Etkinlik İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15/02/2017 tarih ve 302.08.01-E.6379 sayılı yazısı.

İlgi yazıda, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatma İNCEMAN'ın Prof. Dr. Galip YÜKSEL'in danışmanlığında yürüttüğü "Duyuları Fark Etme ve İfade Etme Eğitiminin Ergenlerin Duyguları Fark Etme ve İfade Etme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı Alptekin Anadolu Lisesi ve Amasya Lisesinde 15.03.2017 - 09.06.2017 tarihleri arasında ilgi ekinde belirtilen uygulamaları yapabilmek için izin talep edilmektedir.

Müdürlüğümüzce yapılan inceleme sonucunda ekteki ölçek ve etkinliklerin, ilgi yazıda belirtilen Müdürlüğümüze bağlı Müdürlüğümüze bağlı Alptekin Anadolu Lisesi ve Amasya Lisesinde öğrenim gören öğrencilere 15.03.2017 - 09.06.2017 tarihleri arasında Okul Yönetiminin bilgisi ve planlamasında, Ders / Sınıf öğretmeninin gözetiminde, eğitim - öğretimi aksatmadan ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınızı arz ederim.

Hakkı DEĞERLİ
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
06.03.2017
Dr. Hüseyin GÜNEŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK 3. Duygu Farkındalığı Ölçeği

Hissetme Tarzım

Lütfen isminizi yazınız:

Doğum tarihinizi sırasıyla ay ve yıl olarak yazınız: (_____/_____)

Cinsiyetinizi seçiniz: Kız ☐ Erkek ☐

Değerli Öğrenci,

Diğer sayfada, 25 tane kısa cümle verilmektedir. Her bir cümle, duygularınız hakkında nasıl hissedebileceğiniz ya da düşünebileceğiniz ile ilgili ifadeler içermektedir. Bu cümleleri, “Doğru Değil”, “Bazen Doğru” veya “Doğru” seçeneklerine göre işaretleyebilirsiniz. Sizin için en uygun olan, bir cevabı işaretleyiniz. Karar veremediğiniz durumlarda, size çoğu zaman uyan cevabı seçiniz. Her insanın çeşitli durumlarda hissettikleri ve düşündükleri farklıdır. Bu yüzden doğru ya da yanlış cevap yoktur, çünkü cevabınız sadece sizin ne düşündüğünüzü yansıtmaktadır.

Örnek cümle:

“Keyfim kaçtığında, bunu unutmaya çalışırım.”

Eğer bu cümle sizin için doğruysa, “Doğru” yu işaretleyiniz.

Doğru Değil

Bazen Doğru

Doğru

☐☐☒

Eğer bu cümle sizin için bazen doğruysa, “Bazen Doğru” yu işaretleyiniz.

Doğru Değil

Bazen Doğru

Doğru

☐☒☐

Eğer bu cümle sizin için doğru değilse, “Doğru Değil” i işaretleyiniz.

Doğru Değil

Bazen Doğru

Doğru

☒☐☐

	Örnek Maddeler	Doğru Değil	Bazen Doğru	Doğru
	Duyguları Ayırt Etme Alt Boyutu			
17	Keyfim kaçtığında, bunun üzüntüden mi korkudan mı yoksa kızgınlıktan mı olduğunu bilmem.			
25	Kızgınlığımın nedenini çoğu zaman bilmem.			
	Duyguları Sözlü Paylaşma Alt Boyutu			
7	Nasıl hissettiğim hakkında başka biriyle konuşmak, benim için zordur.			
12	Nasıl hissettiğimi bir arkadaşşıma kolaylıkla anlatabilirim.			
	Duyguları Gizlememe Alt Boyutu			
8	Bir konuda keyfim kaçtığı zaman, bunu sıklıkla içimde tutarım.			
13	Kızdığımda ya da keyfim kaçtığında, bunu gizlemeye çalışırım.			
	Bedensel Farkındalık Alt Boyutu Örnek Maddeler			
14	Korktuğumda ya da gergin olduğumda, vücudumda hiçbir şey hissetmem.			
23	Üzgün olduğumda, vücudumu güçsüz hissederim.			
	Başkalarının Duygularıyla İlgilenme Alt Boyutu			
15	Bir arkadaşımın keyfi kaçmışsa, bunun nedenini anlamaya çalışırım.			
20	Arkadaşlarımın kendilerini nasıl hissettiklerini umursamam.			
	Duyguların Analizi Alt Boyutu			
16	Bir sorunum olduğunda, bu sorun hakkında nasıl hissettiğimi bilmek bana yardımcı olur.			
24	Kendimi kötü hissettiğimde, bunun sebebini her zaman bilmek isterim.			

Lütfen tüm cümleleri işaretlediğinizden emin olunuz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK 4. Duyguları Fark Etme Eğitimi

OTURUM 1

“Duygularımız Değerli”

Oturumun Amacı

Öğrencilerin öğrenme etkinliğine dikkatlerini odaklaştırmak, duyguları tanımanın insan yaşamındaki önemini fark etmeye hazırlamak

Kazanımlar

Grup çalışma sürecine ilişkin beklenti ve amaçlarını ifade eder.

Eğitimin amacı, kuralları ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olur.

Duygu kavramını tanımlar.

Duygu-düşünce ilişkisi, duyguların düşünceler üzerindeki etkileri konusunda farkındalık kazanır.

Duyguları tanımanın yaşamındaki rolünü açıklar.

Kullanılan Araç Gereçler

Yaka kartları

Dosya-Kalem-Kağıt

Eğitim kuralları sözleşmesi formu

Akıllı tahta-projeksiyon

Duygu sunumu

Uygulama Süreci

1. Öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissedecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulur.

Öğrenciler güler yüzlü bir şekilde karşılanarak, salonda birbirlerini görecektir şekilde oturmaları sağlanır. Öğrencilerden, önceden hazırlanmış olan yaka kartlarını takmaları istenir. Önceden hazırlanan kalem, kağıt ve dosya dağıtılarak, gerektiğinde oturumlarda kullanılması için teşvik edilir. Etkinlik formlarının dosyada saklanması sağlanır.

2. Etkinliklere başlamadan önce eğitimin amaç ve kuralları açıklanır.

Kuralların yazılı olduğu eğitim kuralları sözleşmesi formu (Ek-5) üyelere dağıtılır. Amaçlar ve kurallara dair kısa bir açıklama yapılır. Kuralların öğrencileri sınırlandırmak yerine etkinliklerin verimli olarak gerçekleştirmesi için gerekli olduğu vurgulanır. Eklemek istedikleri kural olup olmadığı sorulur, gerekirse yeni maddeler eklenir. Öğrencilerden formun sonunda yer alan kutucuktaki “Belirtilen kurallara uymayı kabul ediyorum.” ifadesini işaretlemeleri ve ad soyad yazarak imza atmaları istenir. Formlar geri alarak saklanır.

3. Öğrencilerin birbiriyle tanışması amacıyla etkinlik yapılır.

Grup lideri, öğrencilerden isminin baş harflerine göre gruplara ayrılmasını ister. İsminin baş harf A olanlar bir köşeye, B olanlar başka köşeye geçer. Söylenen harfle başlayan isim olmadığında diğer harflere geçilir. Bir harften tek kişi olduğunda diğer harflerle birleştirilir. Alistırma, doğdukları aylara ya da burçlara göre yapılabilir. Öğrenciler birbirini tanımak için çeşitli sorular sorar. Alt gruptaki üyeler birbirini tanıdığında, konuşulanları grupla paylaşır (Voltan Acar, 2013).

4. Öğrencilere eğitimle ilgili beklentileri sorulur ve beklentilerin eğitimin amacına uygunluğuna dikkat edilir.

5. Duygu kavramı tanımlanır ve duyguların, duyguları tanımanın yaşamsal önemi açıklanır.

Öğrencilere şu sorular yöneltilir: “Duygu denilince aklınıza ne gelir?, Duyguyu nasıl tanımlarsınız?”. Üyeler düşüncelerini paylaşmaları için desteklenir. Duygu

tanımlanır ve duygu tanımanın önemine ilişkin mini konferans yapılır. Öğrencilerin bilgileri kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmesi amacıyla çeşitli sorular sorularak etkileşim sağlanır, dikkat hedefe yönlendirilir ve içerik sunulur.

6. Oturum özetlenir ve öğrencilerden oturumla ilgili duygu ve düşünceleri sorulur, paylaşımlar desteklenir.

OTURUM 2

“Duygu Kelimeleri”

Oturumun Amacı

Öğrencilerin duygularını tanıyabilmesi ve ifade edebilmesi için, duygularla ilgili kelime dağarcığını geliştirmesini sağlamak

Kazanımlar

Duygu kelime listesi geliştirir.

Duygularla ilgili yeni kelimeler edinir.

Çeşitli duyguları yaşamamanın normal olduğunu kabul eder.

Kullanılan Araç Gereçler

Karton/Tahta

Duygu Günlüğü Formu

Uygulama Süreci

1. Önceki oturum kısaca özetlenir ve bu oturumla ilişkilendirilir. Oturumun amacı ve yapılacak etkinlikler açıklanır. Etkinlikler öğrencilerin günlük hayatıyla ilişkilendirilir, dikkatleri hedefe yönlendirilir. Aile, çevre ve kültürün duyguları tanıma ve ifade etmenin gelişimini destekleyen ve engelleyen tutumları tartışılır. Öğrencilerin kendi yaşamlarından

örnek vermeleri, böylece konuyu kişiselleştirmeleri ve dikkatlerini hedefe yönlendirmeleri sağlanır.

2. Duyguları tanıma ve ifade etmek için kullanılan kelimeleri listeleme etkinliği açıklanır:

Öğrencilere 10 dakika süre verilir ve bildikleri bütün duyguları yazmaları istenir. Süre dolduğunda duygu kelimeleri sesli olarak paylaşılır. Paylaşılan duygular tahtaya/kartona yazılır ve liste oluşturulur. Yeni öğrenilen duygu kelimeleri üyelerle tartışılır (Kuzucu, 2007). Listelenen duyguların ne zaman yaşandığı ve bu duyguları yaşamanın doğru ya da yanlış olup olmadığı tartışılır. Öğrencilerin cevaplarından yola çıkarak, bütün duyguların bireyin kendisinin bir parçası olduğu, bu duyguları yaşamanın normal ve meşru olduğu vurgulanarak etkinliğe son verilir.

3. Öğrencilere duygu günlüğü formu (Ek-6) ev ödevi olarak verilir. Gün içinde kendini gözlemlemesi ve günün sonunda ya da yatmadan önce formu doldurarak duygu günlüğü tutması istenir (Greenberg, 2015, s. 130).

OTURUM 3

“Duygularımızı ihmal etmeyelim, tanıyalım”

Oturumun Amacı

Öğrencilerin duygularını tanıma ve ayırt edebilme becerisini geliştirmek

Kazanımlar

Kendi içsel duygularını anlamamanın önemini kavrar.

Duygularını anlamaya çaba harcar.

Bir duyguyu hissettiği anda ortaya çıkan düşüncelerine, davranışına ve vücudunda meydana gelen değişimlere dair farkındalık kazanır.

Yaşadığı olaydaki duygunun birincil veya ikincil duygu olduğunu ayırt eder.

Kullanılan Araç Gereçler

Duyguları Tanıma Formu

Duyguları Tanıma Formu-2

Uygulama Süreci

1. Önceki oturum kısaca özetlenir ve bu oturumla ilişkilendirilir. Üyelerin kendi hazırladıkları duygu günlüğü formunu incelemeleri sağlanır, hangi duyguları yaşadıklarını gözlemledikleri sorulur ve etkileşim sağlanır.

2. Bu oturumun hedefleri ve mantığı sunulur. Öğrencilere kendi duygularını gözden geçirebilecekleri bir etkinlik yapılacağı söylenir. Duyguları Tanıma Formu (Ek-7) dağıtılır. Etkinlik öğrencilere tanıtılır:

Formda çeşitli duygular sıralanmıştır. Öğrencilerden sıralanan duygulardan en az üç tanesini seçmesi ve bu duyguyu hissettiği son anısını düşünmesi istenir. Forma eklemek istediği duygu varsa sayfa sonundaki satıra ekleyebilecekleri ifade edilir. Formdaki diğer sütunlarda verilen soruların, seçilen anıyı düşünerek cevaplanması istenir. Öğrencilere formu doldurmaları için yeterli kadar zaman verilir. Etkinlik tamamlandığında, paylaşımlar desteklenir.

3. Öğrencilerden önceki etkinlik sırasında ilk sütuna yazdıkları anılardan birini seçmeleri ve bu anıyı net biçimde zihinde canlandırmaları istenir. Yaşantı sırasında hissettiği başka duyguları bulması ve forma not etmesi istenir. Birincil ve İkincil duygu açıklanır. “Bahsettiğin yaşantı sırasında tepkine neden olan temel duygu hangisiydi?” diye sorulur. Öğrencilerin seçtiği yaşantı sırasında hissettiği birincil duyguyu belirlemeleri sağlanır.

4. Öğrencilere Duyguları Tanıma Formu-2 (Ek-8) ev ödevi olarak verilir. Öğrencilerden kendilerini olumsuz etkileyen bir olayı detaylarıyla düşünmesi ve forma yazması söylenir. Formda yer alınan sorular bu anı göz önünde bulundurularak cevaplanacaktır. Öğrencilerden soruları kendine en uygun şekilde cevaplama istenir.

OTURUM 4

“Duygularımın bedenimdeki sesi”

Oturumun Amacı

Öğrencilerin duygu farkındalığını ve bedensel farkındalığını geliştirmek

Kazanımlar

Yaşadığı duyguların bedenine etkisini anlar.

Duygulara ilişkin bedensel farkındalık kazanır.

Kullanılan Araç Gereçler

Müzik

Bilgisayar

Duygu Günlüğü Formu

Uygulama Süreci

1. Önceki oturum kısaca özetlenir ve bu oturumla ilişkilendirilir. Duyguları Tanıma Formu-2 öğrencilerle incelenir.
2. Farklı duyguların insan bedenine farklı etkileri olabileceği vurgulanır. Duyguların bedene etkisini incelemek üzere bir etkinlik yapılacağı ifade edilir ve duygunla kal etkinliği tanıtılır (Voltan Acar, 2013, s.75).

Öğrencilerden bu haftaki yaşantılarını ve hissettiklerini düşünmeleri istenir, yaşadıkları olumsuz ve olumlu duyguları sorulur, haftayı gözden geçirmeleri sağlanır. Bu haftayı değerlendirdiğinde şimdi ve burada nasıl hissettikleri sorulur. Öğrencilerden bu duyguyla kalması ve daha derine inerek bu duyguyu yaşaması

istenir. Etkinlik tamamlandığında duyguyu vücudunda nerede hissettiği, aynı duyguyu hangi zamanlarda ve nasıl hissettiği sorulur, paylaşımlar desteklenir.

3. Öğrencilere nefes ve gevşeme egzersizi tanıtılır. Etkinlik sırasında rahatlatıcı bir müzik açılır. Öğrencilerden yönergeyi takip ederek, beklenen hareketleri yapmaları istenir.

4. Öğrencilere duygu günlüğü formu ev ödevi olarak verilir. Gün içinde kendini gözlemlemesi ve günün sonunda ya da yatmadan önce formu doldurarak duygu günlüğü tutması istenir.

OTURUM 5

“Seni ve duygularını anlıyorum”

Oturumun Amacı

Öğrencilerinin beden dilini ve sözel ifadeleri değerlendirerek başkalarının duygularını fark etmesini sağlamak

Kazanımlar

Başkalarının duygularını anlamamanın önemini kavrar.

Kendi duygularını ifade etmenin önemini kavrar.

Kendi duygularını sözel ve sözel olmayan ifadeler kullanarak ifade etmek ister.

Başkalarının duygusal halini anlamak üzere duygu ipuçlarına dikkat eder.

Sözel ve sözel olmayan ifadeleri değerlendirerek karşıdaki bireyin duygularını anlamak için çaba harcar.

Kullanılan Araç Gereçler

Duygu kartları

Uygulama Süreci

1. Önceki oturum kısaca özetlenir ve bu oturumla ilişkilendirilir. Üyelerin kendi hazırladıkları duygu günlüğü formunu incelemeleri sağlanır. Öğrencilerden en yakın arkadaşını veya çok sevdiği bir yakınının düşünmesini istenir. Bu kişiye duyduğu sevgi, onunla ilişkisi ve iletişimine dair çeşitli sorular sorulur. Öğrencilerin sevdikleri bu kişiyle olan yaşantılarından yola çıkarak, duyguları anlamamanın, paylaşmanın önem ve faydası açıklanır. Başkalarıyla birlikte yaşamak, sosyal ilişkilerini sağlıklı olarak yürütmek için kendi duygularının anlaşılmasının, başkalarının duygularını anlamamanın önemi vurgulanır.
2. “Başkalarının duygularını nasıl anlarız? Başkalarının duygularını anlamak için nelere dikkat ederiz?, Başkaları sizin duygularınızı nasıl anlayabilir?” diye sorularak paylaşımlar desteklenir. Kullanılan kelimeler, duygusal tondaki farklılaşma ve beden dilinin başkalarını anlamak için ipucu sağladığı açıklanır.
3. Öğrencilere duyguları anlamaya yönelik bir etkinlik yapılacağı açıklanır. Duygu dedektifleri-duygu sessiz sinemaları etkinliği öğrencilere tanıtılır:

Üyelere duyguları beden diliyle tanıttacakları bir etkinlik yapılacağı ifade edilir ve etkinliğe anlatıcı olacak katılacak gönüllü öğrenciler seçilir. Duygu kartlarının üstünde çeşitli numaralar vardır. Gönüllü öğrencilerden kartlarda yer alan numaralardan birini söyleyerek, duygu kartlarından birini seçmesi istenir. Anlatıcı öğrenci diğerlerine hangi duyguyu seçtiğini söylememelidir. Anlatıcılar sırayla, seçtikleri duyguyu sözel olmayan ifadelerle (jest ve mimiklerle, bedeniyle) canlandırır. Dinleyiciler, konuşmacının sözel olmayan ifadelerini izler ve canlandırılan duyguyu tahmin etmeye çalışır. Dinleyiciler, anlatıcının anlattığı duygunun ne olduğuna karar verir. Canlandırma tamamlandığında dinleyiciler kararlarını açıklar ve anlatıcı hangi duyguyu canlandırıldığını söyler. Dinleyicilerin tahminlerinde etkili olan ipuçlarını belirleyebilmek için “Bu karara varmanızda etkili olan ipuçları neler?” diye sorulur ve paylaşımlar desteklenir. (Southam-Gerow, 2014).

4. Çeşitli duyguları yaşarken ses tonundaki farklılaşma, duyguyu ifade ediş tarzı, arkadaş veya aile üyesinin bu duyguyu yaşadığını hangi ifadelerden anladığı sorulur ve paylaşımlar desteklenir.

Öğrencilerden önceki etkinlikte sözel olmayan ifadelerle anlattıkları duyguları sözel olarak anlatmaları istenir. Gönüllü olan öğrenciler belirlenir, öğrenciler sahneye çıkarak günlük yaşamlarında duyguyu sözel olarak nasıl ifade ettiklerini canlandırırlar. Diğer öğrencilere kendilerinin hangi ifadeleri kullandıkları sorulur, paylaşımlar desteklenir. Bu duyguları çevrelerindeki diğer bireylerin (aile, arkadaş) nasıl ifade ettikleri sorulur ve tartışılır. Etkinlik sırasındaki duygularını ifade etmeleri sağlanır ve etkinlik sonlandırılır.

OTURUM 6

“Fark Et, Paylaş, Kazan”

Oturumun Amacı

Öğrencilerin kendi duygularını fark etmesini ve ifade etmesini sağlamak, başkalarının duygularını anlayabilmesini sağlamak

Kazanımlar

Kendi duygularını tanımaya çalışır.

Duyguları uygun ifadeler kullanarak sözlü olarak paylaşmanın önemini anlar.

Duygularını ne zaman ve nasıl ifade edeceğine karar vermek ister.

Durumsal ve davranışsal ipuçlarını değerlendirerek başkalarının duygularını tanımaya çaba harcar.

Duyguları ifade etmek için çaba harcar.

Kullanılan Araç Gereçler

Önceden hazırlanan senaryoların yazılı olduğu kartlar

Uygulama Süreci

1. Önceki oturum özetlenir ve bu haftayla ilişki kurulur. Duygularını ne zaman ve nasıl ifade ettikleri sorulur, duyguların ifade edilmesinin ya da hiç ifade edilmemesinin ne tür sonuçları olabileceği tartışılır. Duyguların hangi durumlarda, ne zaman ve nasıl paylaşılacağına karar vermenin önemi vurgulanır.

2. Öğrencilere aşağıdaki hikaye okunur. Hikayedeki tarafların (Mehmet, öğretmen, müdür) duygularını tanımlamaları istenir. Tarafların duygularını ifade etmesinin faydalı olup olmayacağı ve duygularını nasıl ifade edebilecekleri tartışılır.

“Mehmet sosyal bilgiler dersine gitmek istemedi, nedenini tam olarak anlayamadı. Öğretmenini seviyordu ancak her nedense dersi sevmiyordu. Öğretmeni bugün bir test yapmayı planlıyordu ancak Mehmet hazır değildi. Okulda boş bir oda olduğunu biliyordu. Orada kimse olmuyordu, bu yüzden oraya gitmeye karar verdi. Yolun yarısında burnuna bir yerlerden duman kokusu geldi. Yan odaya baktığında yangın çıktığını anladı. Bunu bildirmeli mi yoksa göz ardı mı etmeliydi? Mehmet koştu ve öğretmenine yangını haber verdi. Böylece yangının zamanında söndürülmesine yardımcı oldu. Mehmet’ten müdürün odasına giderek rapor vermesi istendi. Mehmet yangını önceden fark eden bir kahraman gibi mi yoksa dersten kaçmış gibi mi konuşmalıydı? Ya da her ikisi mi?” (Begun, 1996, s. 46)

3. Öğrencilere kendi duygularını gözden geçirebilecekleri ve diğerlerinin duygularını anlayabilecekleri rol oynama etkinliği açıklanır.

Rol oyununa katılacak dört gönüllü öğrenci seçilir. Sınıftaki diğer öğrenciler gözlemci olarak belirlenir. Gözlemcilerden, rol oyunundaki bireyleri gözlemeleri, beklenen ve gözlenen duyguları tanımlamaları istenir. Beklenenin, etkinlik sırasında oyuncuların yaşadığı duygulara ve duygularını ifade ediş tarzlarına dikkat etmek,

uygun ve uygun olmayan davranışı belirlemek olduğu açıklanır. Rol oyununa katılan öğrenciler senaryoyu canlandırır. Etkinlik tamamlandığında gözlemcilere karakterlerin nasıl hissettiğı ve bunu nasıl anladıkları, etkinlik sırasında nasıl hissettikleri sorulur. Rol oyunu gözden geçirilir ve odak noktalar tartışılır, düzenlemeler yapılarak, gözden geçirilmiş roller tekrar oynanır. Etkinlik tamamlandığında rol oyununa katılan öğrencilere rol oyunu sırasında nasıl hissettikleri sorulur. Senaryo şu şekildedir: “Öğretmen iki öğrenciye test yapar. Öğrencilerden biri genellikle sınavlarda çok düşük notlar almaktadır. Ancak bu sınavda yüksek not alır. Diğer öğrenci ise genellikle çok yüksek puanlar alır, sınıf birincisidir ancak bu sınavda çok düşük not alır ve başarılı olamaz. Üçüncü öğrenci ise, bu sınıfta değildir ancak bu iki öğrenciyle yakın arkadaştır. İki öğrenci, arkadaşları ve öğretmen etkileşimde bulunur.” (Begun, 1996, s. 36)

OTURUM 7

“Sonlandırma”

Oturumun Amacı

Öğrencilerin önceki oturumları gözden geçirerek oturumları sonlandırmak için hazırlamak ve öğrendiklerini günlük yaşamında kullanmak için teşvik etmek

Kazanımlar

Eğitime ilişkin genel değerlendirme yapar.

Eğitimde öğrendiklerini yaşamında uygulamak için çaba harcar.

Eğitim sürecinde hissettiğı duyguları tanımlar.

Eğitimi sonlandırmakla ilgili duygularını tanır ve grupla paylaşır.

Kullanılan Araç Gereçler

Uygulama Süreci

1. Üyelere son oturum olduğu açıklanır. Bu oturumun amacı ve süreç açıklanır.
2. Oturumları sonlandırmak için ilk oturumdan itibaren yapılanlar kısaca özetlenir. Her oturum özetlendikten sonra öğrencilere duygularla ilgili öğrendikleri bilgiler ve oturumda kendilerini en çok etkileyen noktanın ne olduğu sorulur.
3. Öğrencilerin eğitim sürecinde öğrendiklerini ve kendilerini etkileyen önemli noktaları değerlendirmeleri sağlanır. Öğrendiklerinin günlük yaşamlarına etkisi tartışılır. Öğrenciler genel ifadeler kullandıklarında, bu genel ifadeleri daha somut olarak açıklamaları istenir. Değerlendirmelerin somutlaştırılmasına özen gösterilir. Etkinliklerin değerlendirilmesini sağlamak için şu sorular sorulur: Etkinliklere katıldığınız için memnun musunuz? Neden?, Etkinlikler sırasında duygular ilgili neler öğrendiniz?, Etkinlikler sırasında kendi duygularınız ile ilgili neler fark ettiniz?, Etkinlikler sırasında sizi en çok etkileyen ne oldu?
4. Eğitimle ilgili grupla birlikte slogan oluşturulur ve slogan yüksek sesle tekrarlanır.
5. Lider eğitim süreci ve eğitimi sonlandırma ile hislerini grupla paylaşır. Öğrenciler eğitim süreci ve eğitimi sonlandırma ile ilgili hislerini paylaşmaları konusunda desteklenir.
6. Bütün öğrencilerden arkadaşları için vedalaşmaları istenir. Öğrencilere etkinliklere katıldıkları için teşekkür edilir ve eğitim sonlandırılır. Son-test uygulanır.

EK 5. Eğitim Kuralları Sözleşmesi

EĞİTİM KURALLARI SÖZLEŞMESİ

1. Etkinlikler haftada bir kez her oturum 45 dakika olmak üzere 7 hafta sürecektir. Grup üyeleri her hafta aynı yer ve saatte buluşacaktır.
2. Lider ve grup üyeleri zorunlu bir durum olmadığı sürece oturumlara zamanında katılmaya özen göstermelidir.
3. Eğitimin verimli olması için üyelerin eğitime devamı esastır.
4. Üyeler etkinliklere aktif katılmak için çaba göstermelidir, ancak üyeler paylaşım için zorlanmayacak, saygı duyulacaktır.
5. Üyeler söz alarak konuşmalıdır.
6. Grup üyeleri birbirini sözünü kesmeden, dikkatli bir şekilde dinlemelidir.
7. Her üye kendinden sorumludur, kendi adına konuşmalıdır.
8. Grup oturumlarında üyeler birbirine karşı hoşgörülü olmalı ve saygı göstermelidir.
9. Grup üyeleri alay edici ve aşağılayıcı söylemlerden uzak durmalıdır.
10. Grup oturumlarındaki yaşantılar ve paylaşımlar gruba özeldir, gizli kalmalıdır.
11. Oturumlar sırasında ses, görüntü kaydı alınmayacak, telefonlar kapatılacaktır.

Yukarıdaki kurallara uymayı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı:

İmza:

EK 6. Duygu Günlüğü Formu

Duygu Günlüğü							
Duygu Türü	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Mutlu							
İlgili							
Heyecanlı							
Özenli							
Şefkatli							
Sevilen							
Sevecen							
Minnettar							
Gururlu							
Emin							
İncinmiş							
Üzgün							
Pişman							
Sinirlendirilmiş							
Kızgın							
İçerlemiş							
İğrenmiş							
Hor görme							
Utanmış							
Suçlu							
Kıskanç							
Hasetçi							
Endişeli							
Korkmuş							
Diğer(.....)							
Diğer(.....)							

EK 7. Duyguları Tanıma Formu

Duyguları Tanıma Formu						
	Duygu	Bu duyguyu son yaşadığın anıyı düşün. Bu anıyı kısaca anlat.	Duygunun seni terk etmesi ne kadar sürdü?	Duygunla beraber vücudunda nasıl değişimler oldu? *Vücut, çene, yumruk gerginleşmesi / Titreme / Terli veya sıcaktan bunalmış hissetme / Soğuk hissetme / Fark edilir şekilde kalp atışı / Diğer ...	Bu duyguya eşlik eden düşüncelerin neler? Düşünceler, geçmişle mi şimdiyle mi gelecekle mi ilgiliydi?	Bu duyguyu hissettiğinde nasıl davrandın?
1	Üzüntü					
2	Öfke					
3	Korku					
4	Utanç					
5	Suçluluk					
6	Endişe/ Kaygı					
7	Mutluluk					
8	Diğer (...)					

EK 8. Duyguları Tanıma Formu-2

“Duyguları Tanıma Formu-2”				
Sizi olumsuz etkileyen bir olayı detaylarıyla düşününüz. Olayı detaylarıyla yazınız.				
Olay vücudunuzu nasıl etkiledi?	Olay sırasında aklınızdan geçen düşünceler neler?	Olay sırasında nasıl davrandınız?	Olay sırasında hangi duyguları hissettiniz? Sıralayınız.	Sıraladığınız duygulardan hangisinin tepkinin kaynağı olan temel duygu olduğuna karar veriniz. (Birincil duygu)



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...