



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

DUYGU KOÇLUĞU TEMELLİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNİN
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME VE
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nihal KESEN

0000-0003-4790-3242

BURSA - 2023



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DUYGU KOÇLUĞU TEMELLİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNİN
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME VE
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nihal KESEN

0000-0003-4790-3242

Danışman: Prof. Dr. Nalan KURU

BURSA - 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Nihal KESEN

Tarih: 01/09/2023



TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Nihal KESEN

Danışman
Prof.Dr. Nalan KURU

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 19/10/2023

Tez Başlığı / Konusu: Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam XXII + 182 sayfalık kısmına ilişkin, 25/09/2023 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10' dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Nihal KESEN
Öğrenci No:	802082003
Anabilim Dalı:	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Programı:	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü:	☒ Y. Lisans ☐ Doktora

Danışman
Prof.Dr.Nalan KURU
19.10.2023

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda 80208203 numara ile kayıtlı Nihal KESEN' in hazırladığı “Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 25.09.2023 günü 10.00.-11.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Nalan KURU
Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID:000-0003-3536-8238

Scopus ID: 57112764900

Üye

Dr.Öğrt. Üyesi Sema Nur GÜNGÖR

Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5755-4280

Scopus ID: 56583841300

Üye

Doç.Dr. Elif YILMAZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

ORCID:0000-0002-1364-6359

Scopus ID: 57220565826

ÖZET

Yazar	Nihal KESEN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	xii+165
Mezuniyet Tarihi	.../.../2023
Tez Danışmanı	Prof.Dr. Nalan KURU

DUYGU KOÇLUĞU TEMELLİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde sınıf ve ev ortamlarında uygulanan duygu koçluğu temelli okul öncesi eğitim etkinliklerinin, çocuklarının öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma araştırma desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı fenomenoloji, nicel kısmı ise ön test-son test tek gruplu deneysel desen modellerinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 11 çocuk, çocukların ebeveynleri (11) ve öğretmenleri (1) olmak üzere toplam 23 kişiden oluşturmaktadır. Çalışma 2021-2022 bahar yarıyılında Ankara il merkezinde, 24-72 aylık çocukların devam ettiği bir anaokulunda eğitim almakta olan 60 aylık çocuklar, çocukların aileleri ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çalışmada yer alan ebeveynler ve öğretmen duygu koçluğu yaklaşımı temel eğitimini almış gönüllü kişilerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini, örneklemin tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecinde nicel ve nitel araştırma boyutunda toplam 9 veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri kapsamında çocuklar için, “Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın nitel araştırma sürecinde ise, “Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Menti-Mentör Görüşme Kaydı ve Notları, Ebeveyn Değerlendirme Formu,

Öğretmen Menti–Mentör Görüşme Kaydı ve Notları, Öğretmen Değerlendirme Formu, Araştırmacı Mentör Notları ve Araştırmacı Gözlem Notları” formları kullanılmıştır. Verilerin düzenlenmesinde Microsoft Excel 2016 ve Microsoft SPSS 28.0 programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için, Bağımsız Örneklem t-Testi, Mann-Whitney U, Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılmış ve çalışma güvenilir (%82,4) kabul edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, duygu koçluğu yaklaşımı temel alınarak hazırlanan sınıf ve ev ortamında gerçekleştirilen okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Çocuk, duygu düzenleme becerisi, duygu koçluğu, ebeveyn, öğretmen, öz düzenleme becerisi

ABSTRACT

Name and Surname	Nihal KESEN
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Education Sciences
Field	Department of Primary Education
Branch	Department of Preschool Education
Degree Awarded	Master
Page Number	xii+165
Degree Date	.../.../2023
Supervisor	Prof.Dr. Nalan KURU

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF EMOTION COACHING-BASED EDUCATIONAL ACTIVITIES ON PRE-SCHOOL CHILDREN'S SELF- REGULATION AND EMOTION REGULATION SKILLS

The aim of this study is to examine the effects of emotion coaching-based training activities to be used by teachers who receive emotion coaching training and educational activities to be implemented at home by parents who receive emotion coaching training on self-regulation and emotion regulation skills of preschool children. Phenomenology was used in the qualitative part of this research, and "Pretest-Post-Test Single Group Weak Experimental Design" was used in the quantitative part. In the study, nested mixed design, one of the mixed research designs in which qualitative and quantitative research methods are used, was used. The research was carried out with the participation of a total of 23 people, 11 of whom were children, their parents (11) and teachers (1). The study group consists of children in the classroom of a preschool teacher who received training based on the emotion coaching approach of 24-72 month-old children in the city center of Ankara in the spring semester of 2021-2022, and their volunteer parents who received training based on the emotion coaching approach of the children. The research sample was selected by the typical case sampling method of sampling. A total of 9 data collection tools were used in the study in terms of quantitative and qualitative research. "Self-Regulation Scale" and "Preschool Emotion Regulation Scale" were used in the quantitative data collection process of the study. The qualitative research process of the study consists of "Personal Information Form, Parent

Mente – Mentor Interview Record and Notes, Parent Evaluation Form, Teacher Mentor – Mentor Interview Record and Notes, Teacher Evaluation Form, Researcher Mentor Notes and Researcher Observation Notes. Microsoft Excel 2016 and Microsoft SPSS 28.0 programs were used to organize the data. Independent Sample t-Test, Mann-Whitney U, Dependent Sample t-Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used to analyze the data obtained from the study. To ensure the reliability of the study, Miles Huberman's (1994) reliability formula was used and the study was deemed reliable (82.4%). According to the findings of the research, it was concluded that pre-school education activities carried out in classroom and home environments, based on the emotional coaching approach, increased children's levels of self-regulation and emotion regulation skills.

Keywords: Child, emotion coaching, emotion regulation skill, parent, self - regulation skill, teacher

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimim boyunca çocuk - psikoloji ve iletişim üçgeni arasında ilerleyerek bu konuda uzmanlık kazanma hayalime yüksek lisans eğitimi ile ilk adımı attım. Bu esnada sosyal-duygusal öğrenme alanında çalışmalarda bulundum. Öğrendiklerimi, deneyimlerimi, bizzat çocuklara, öğretmenlere ve ailelere temas edecek bir çalışmanın hayalini kurarak çıktığım bu yolda yanımda olan herkese ayrı ayrı teşekkürlerimi sunmak isterim.

“Tez danışmanı bir şanstır” sözünü en çok hak ettiğini düşündüğüm, lisans – yüksek lisans dönemlerinde bilgilerini ve tecrübelerini benimle paylaşan, daha iyi olmam için elinden geleni yapan, bana yol gösteren, manevi desteğini her zaman hissettiren, motivasyona ihtiyacım olduğunda beni hep destekleyen saygıdeğer çok kıymetli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Nalan Kuru’ya teşekkürlerimi sunarım.

Manevi desteğini hep hissettiğim, kendisinden çok şey öğrendiğim ve bu süreçteki tüm sorularıma sabırla ve içtenlikle cevap veren saygıdeğer canım hocam Araş. Gör. Uzm. Demet Koç’a, teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm eğitim- öğretim yıllarım boyunca üzerimde emeğini hissettiğim tüm hocalarıma ve araştırmamın veri toplama ve uygulama sürecinde her türlü desteği sunan, araştırmanın gizliliği sebebiyle isimlerini yazamadığım kurum müdürüne, yardımlarını esirgemeyen öğretmenlere, araştırmaya katılan anne, baba ve sevgili çocuklarına teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan ve maddi-manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve bana her zaman inanan babam Mehmet Kesen’e, annem Bahriye Kesen’e, ablam Hilal Bilgen’e ve eniştem Uğur Bilgen’e çok teşekkür ediyorum. Bana inanan, her zaman desteğini, sevgisini hissettiğim canım sevgilim Mertcan Aktosun’a ve her birine çok değer verdiğim, her zaman yanımda olan bana inanan ve destekleyen tüm yakın arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hepiniz iyi ki varsınız...

En büyük teşekkürü bana kazandırdığı rolü çok sevdiğim (teyzelik) tez sürecimde ailemize katılan canım yeğenim Zeynep’e ediyorum ve bu çalışmamı ona atfediyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI.....	ii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
TEŞEKKÜR.....	ix
Tablolar Listesi	xiv
Şekiller Listesi.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM (GİRİŞ)

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM (KAVRAMSAL ÇERÇEVE)

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Çocuğun Gelişimine Etkisi	7
2.2. Sosyal Duygusal Gelişim ve Öğrenme.....	8
2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Geliştirmeye Yönelik Geliştirilen Programlar ve Etkileri	10
2.3. Öz Düzenleme	13
2.3.1. Öz Düzenlemenin Tanımı	13

2.3.2. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri.....	13
2.3.3. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişimi.....	16
2.3.4. Öz Düzenleme Becerisinde Okul Ortamının Etkisi	17
2.3.5. Öz Düzenleme Becerisinde Aile Ortamının Etkisi.....	19
2.4. Duygu ve Duygu Düzenleme	20
2.4.1. Duygunun Tanımı.....	20
2.4.2. Duygunun Kuramsal Temelleri	22
2.4.3. Duygu Düzenlemenin Tanımı	24
2.4.4. Duygu Düzenlemenin Kuramsal Temelleri.....	24
2.4.5. Erken Çocukluk Döneminde Duygu Düzenleme Gelişimi	25
2.4.6. Duygu Düzenleme Becerisinde Aile Ortamının Etkisi	27
2.4.7. Duygu Düzenleme Becerisinde Okul Ortamının Etkisi	28
2.5. Duygu Koçluğu (Emotion Coaching) Yaklaşımı	29
2.5.1. Duygu Koçluğu İletişim Yönteminin Adımları.....	30
2.5.2. Duygu Koçluğu'nun Temeli; Empati	32
2.5.3. Duygu Koçluğu Yaklaşımında; Ebeveyn ve Öğretmen	34
2.5.4. Duygu Koçluğu Yaklaşımı ile Öz Düzenleme Becerisinin Gelişimi	35
2.5.5. Duygu Koçluğu Yaklaşımı ile Duygu Düzenleme Becerisinin Gelişimi ..	36
2.6. İlgili Araştırmalar	37
2.6.1. Yurt İçi Araştırmalar	37
2.6.2. Yurt Dışı Araştırmalar	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

(YÖNTEM)

3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Çalışma Grubu	45
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	50
3.3.2. Ebeveyn Menti- Mentör Görüşme Kaydı ve Notları.....	50

3.3.3. Ebeveyn Değerlendirme Formu	50
3.3.4. Öğretmen Menti- Mentör Görüşme Kaydı ve Notları.....	50
3.3.5. Öğretmen Değerlendirme Formu	50
3.3.6. Araştırmacının Mentör Notları	50
3.3.7. Araştırmacı Gözlem Notları	51
3.3.8. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)	51
3.3.9. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği	52
3.3.10. Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri	53
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	66
3.4.1. Uygulama Öncesi Ön Hazırlık ve Ön Testlerin Yapılması.....	66
3.4.2. Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerinin Uygulanması	67
3.4.3. Son Testin Uygulanması	68
3.4.4 Veri Analizi.....	68
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik	69
3.5.1. Nicel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik	69
3.5.2. Nitel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik	71
3.5.3. Etik	72

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

(BULGULAR VE YORUM)

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	73
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	85
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	103
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	103
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	104
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	104
4.7 Araştırmacının Uygulama Yapılan Sınıftaki Değerlendirme ve Gözlemlerine İlişkin Bulgular.....	105

BEŞİNCİ BÖLÜM

(SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER)

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	113
5.1.1. Nitel Boyuta İlişkin Sonuç ve Tartışma	114
5.1.2. Nicel Boyuta İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	118
5.2. Öneriler	120
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	120
5.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	120
5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	122
Kaynakça.....	122
Ekler	150
ÖZ GEÇMİŞ	164

Tablolar Listesi

Tablo

Sayfa

1. Duygu koçluğu iletişim yaklaşımı adımları	34
2. Çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdeler	45
3. Veri toplama araçları	47
4. Duygu koçluğu iletişim yaklaşımı temelli eğitim etkinlikleri	56
5. Duygu koçluğu iletişim yaklaşımı temelli eğitim etkinlikleri rutinleri	65
6. Güvenirlilik testi sonuçları	70
7.Öğretmen menti-mentör görüşme kayıtları ve notları	73
8. Duygu koçu eğitim etkinlikleri rutinlerinin uygulanışına yönelik görüşler	74
9. Çocukların sosyal duygusal öğrenmeleri üzerindeki etkisine yönelik görüşler	75
10. Geri bildirimle yönelik görüşler	77
11. Öğretmen etkinlik değerlendirme formu	79
12. Ebeveyn menti-mentör görüşme kayıtları ve notları	85
13. Duygu koçu eğitim etkinliklerinin uygulanışına yönelik görüşlerin dağılımı	86
14. Duygu koçu iletişimlerine yönelik ebeveyn görüşlerinin dağılımı	88
15. Çocukların gelişimlerine yönelik ebeveyn görüşlerinin dağılımı	90
16. Duygu koçu iletişimin olumlu etkilerine yönelik ebeveyn görüşlerinin dağılımı	91
17. 1.Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu	93
18. 2.Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu	94
19. 3.Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu	95
20. 4.Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu	96
21. 5.Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu	97
22. 6.Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu	98
23. 7.Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu	99
24. 8.Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu	100
25. Ebeveynlerden alınan geri bildirimlere ait özet	102
26. 60-72 Aylık çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri	103
27. 60-72 Aylık çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri	104
28. Üçüncü araştırma sorusu için yapılan wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	104
29. Dördüncü araştırma sorusu için yapılan wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	104
30. Araştırmacının öğretmen ile çevrimiçi görüşmeleri doğrultusunda verdiği öneri ve değerlendirmeler	105
31. Araştırmacının ebeveynler ile çevrimiçi görüşmeleri doğrultusunda verdiği öneri ve değerlendirmeler	105
32. Araştırmacının öğretmen ve ebeveynler ile çevrimiçi görüşmeleri doğrultusunda verdiği öneriler	107
33. Araştırmacının öğretmenin sınıfında uyguladığı etkinlik sürecine ve çocuklarla olan ilişkisine yönelik gözlemleri	108
34. Araştırmacının uygulamaların çocuklara olan etkilerine yönelik gözlemleri	108
35. Araştırmacının öğretmenin süreçteki uygulayışına yönelik gözlemleri	110
36. Araştırmacının etkinlikler ve süreçle ilgili gözlemlerine yönelik geri bildirimleri	112

Şekiller Listesi

Şekil

Sayfa

1. Öz düzenleme alt boyutları	15
2. İç içe gömülü karma desen.....	44



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, yaşam döngüsünde çocukların gelişimlerinin şekillendiği kritik bir öneme sahiptir (Yaman, 2018). Sosyal bir varlık olarak dünyaya gelen çocuklar gelişimlerinin ilk dönemlerinden itibaren çevreleriyle etkileşim halindedir (Bandura ve McClelland, 1977). Çocuklar çevreleriyle kurdukları iki yönlü etkileşimden hem sosyal-duygusal olarak hem de bilişsel olarak fayda görürler (Yazgı, 2019). Bronfenbrenner tarafından geliştirilen biyo-ekolojik sistem kuramında da çocukların çevreyle olan ilişkilerinin sosyal anlamda çocukları olumlu şekilde etkilediği belirtilmiştir (Bronfenbrenner, 2005). Collaboration of Academics for Social Emotional Learning [CASEL], 2018 raporunda sosyal – duygusal öğrenmenin tanımı olarak kişilerin hem kendi duygularını tanıması, kontrol etmesi hem de karşısındaki kişinin duygularını anlamasından bahsederken; kişilerin kurdukları olumlu ilişkilerinde de önemli bir etken olduğunu vurgulanmıştır. Diğer beceriler gibi erken yaşlarda çocukların sosyal-duygusal öğrenmelerinde daha etkin şekilde kazanıldığı bilinmektedir (CASEL, 2018). Sosyal-duygusal öğrenmenin önemli becerilerinden duygu düzenleme becerisi de yaşamın ilk dönemlerinden itibaren çocuğun etkileşimlerine girdiği kişiler tarafından geliştirilmeye başlanmaktadır. Bunun ilk örneği bebeğin ilk zamanlarda isteklerini ağlayarak göstermesidir (Işık ve Turan, 2015). İlişkisel yaklaşımlar, sorunu ve çözümü tek bir bireye bağlamaktan ziyade bireyler arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır, kişisel süreçlerden çok kişilerarası süreçlere vurgu yapmaktadır (Rose vd., 2015). Çocukların duygularını tanıma, kontrol etme ve iyi oluşları üzerinde aile ilişkilerinin önemi çeşitli araştırmalar ile kanıtlanmıştır. (Fox ve Calkins, 2003; Statham ve Chase, 2010). United Nations Children's Fund [UNICEF] (2020) de destekleyici aile ilişkileri olan çocukların duygusal açıdan iyi olma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtmektedir. Sawyer ve diğerlerinin (2002) gerçekleştirdiği çalışmada, duygulara karşı ebeveynlerin gösterdiği tepki kalıpları ile okul öncesi çocuğunun duygusal ve sosyal yetkinliği arasında önemli bir bağ olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların düşüncelerine ve hislerine duyarlı olan yetişkinler aynı zamanda çocuklarında kendi davranışını anlamalarına da destek olabilmektedir.

Pek çok araştırmacı sosyal ve duygusal girdilerin akademik başarı açısından da kritik öneme sahip olduğunu dile getirmektedir ve bu savı destekleyen araştırmaların sayısı gittikçe artmaktadır (Hamre ve Pianta, 2005; Sbarra vd., 2002; Pianta vd., 2008; Zins vd., 2007).

Örneğin, anaokuluna devam eden bir grup çocuk içinde, anaokulunda öğretmenle daha çok etkileşim kuranlar birinci sınıfın sonunda daha güçlü kelime dağarcığı ve kodlama becerisi sergilemiştir (Connor vd., 2005). Rimm-Kaufman ve diğerleri, (2009) sınıf niteliğinin çocukların anaokulundaki öz düzenleme becerileri ile ne ölçüde ilgili olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf organizasyonu ile öz düzenleme arasında diğer alt boyutlara (duygusal ve eğitimsel destek) oranla daha güçlü bir bağ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İyi yönetilen sınıflardaki çocukların davranışsal ve bilişsel oto kontrol becerileri sınıf organizasyonunun daha az olduğu sınıflardaki çocuklara göre daha fazladır ve bu sınıflardaki çocuklar kendilerini etkinliklere daha iyi vermektedir. Okul öncesi dönemden itibaren hızlı bir şekilde kazanmaya başladıkları duygusal yetkinlik ise yaşam boyu gelişmeye devam eder. Duygusal yetkinlik, öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin alt boyutlarında bulunan duygu ifadesi, duygu anlama ve duygu düzenleme becerilerini içermektedir. Çocuklar zamanla duygusal yetkinlik konularında gelişirler. Örneğin, daha mutlu daha az kırgın çocukların yaşlıları tarafından daha çok sevildiği, okul öncesi ve ilkokul döneminde de öğretmenler tarafından dostça ve işbirliğine yatkın çocuklar olarak görüldüğü belirtilmektedir (Isley vd., 1999; Herndon vd., 2013).

Bu bağlamda son yıllarda uluslararası alan yazında, ilişkisel yaklaşımı temel alan, çocukların duygu ve davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan, “Duygu Koçluğu” yaklaşımı öne çıkmaktadır (Gilbert, 2013). Çocuklara yaşadıkları farklı duyguların neden ortaya çıktığını ve bunlarla nasıl başa çıkacaklarını anlamaya yardımcı olan bir iletişim yöntemidir. Çocukların duygusal gelişiminde çok önemlidir. Duygu koçluğu doğal bir iletişim tarzıdır. Özellikle çocukların verdikleri tepkilerde duygu koçluğu sıklıkla görülür (Gus vd., 2015). Yetişkinler genellikle çocukları duygularına karşı iyi yanıtı nasıl vereceklerine dair mücadele ederler veya bu konuda en uygun yanıtı verdiklerini düşünerek devam ederler. Uluslararası alan yazında duygu koçluğu yaklaşımının evde ve okulda kullanımına ve etkisine yönelik farklı etkiler üzerinde çalışmalar bulunmaktadır (Cindy ve Hendriati, 2020; Ellis ve Alısıc, 2013; Lauw vd., 2014; Loop ve Roskam, 2016; Oh, 2016; Ros vd., 2015; Wu vd., 2019). Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Rose ve diğerleri (2016) duygu koçluğunun okullarda kullanılmasının, eğitimcilerin çocuklar ile bağlantı kurmasını ve daha davranış düzenlemeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu yaklaşımın eğitim programının içine yayılması, çocukların enerjilerini öğrenmeye odaklamalarını sağlamak ve okul hayatının ve ötesindeki zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için dengeleyici bir faktör olarak işlev görmektedir. Araştırma sonuçları duygu koçluğu yaklaşımını uygulayan ebeveynlerin hem kendi duygularını hem de çocukların duygularını daha fazla anladıklarını,

öz düzenleme becerilerini geliştirerek çocuklara daha fazla empatik yaklaşımlarını göstermiştir. Ulusal alan yazında ise duygu koçluğu yaklaşımını kullanan ebeveynlere ve öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin bir çalışmaya rastlanılmıştır (Kuru vd., 2021). Çalışmada duygu koçluğu iletişim yaklaşımı temelli “Duygu Dostu Öğretmenlik- Ebeveynlik Eğitimi” alan annelerin duygularına yönelik farkındalıklarının arttığı, çocuklarını daha iyi anladıkları ve empatik bir tepki veremedikleri zamanlarda dahi en azından duygusunu yok sayan veya görmezden gelen tepkiler vermediklerini dile getirmişlerdir. Dünya’da ve Türkiye’de yaklaşımın ebeveynler ve çocuklar üzerindeki etkisi umut verici niteliktedir. Tüm bunlar, okul öncesi dönemde ilişkisel yaklaşımın etkili olabileceği görüşünü desteklemektedir. Zira çocuğun duygularının ve davranışlarının yönetilebilmesi, etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi ve gelişiminin bütünsel olarak desteklenmesi, okul öncesi dönemden itibaren çocuğun yakın çevresindeki kişiler ile kuracağı nitelikli ilişkiler ve yaşantılarla ile mümkün olabilmektedir. Bu açıdan ebeveynlerin ve okul öncesi dönem öğretmenlerinin ilişkisel yaklaşımları benimsemeleri, bu yolla çocuklar ile etkili iletişim kurmaları, onların duygularını ve davranışlarını anlamaları ve olası sorunlar karşısında kontrollü tepkiler gösterebilmeleri son derece önemlidir. Bu nedenle erken çocukluk dönemin çocukları ile çalışan öğretmenlerin ve bu dönemde çocukları olan anne-babaların duygu koçluğu yaklaşımı konusunda bilgi sahibi olmalarının çok yönlü faydaları olacağı öngörülmektedir (Kuru vd., 2021).

Ancak duygu koçluğu yaklaşımına dayalı oluşturulan eğitim etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerine olan etkisine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ulusal alan yazında özellikle çocukların duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerine yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Arı ve Yaban, 2016; Kayhan-Aktürk, 2015; Thompson ve Calkins, 1996). Fakat duygu düzenleme, öz düzenleme ve duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerin ilişkisini inceleyen ulusal ve uluslararası literatürde bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Duygu düzenleme becerisi, kişilerin duygularını fark etmesi, kontrol edebilmesi ve karşı tarafa ifade edebilmesi şeklinde özetlenmektedir (Plutchik, 1980). Bu becerilerinin sağlanmasında duygu koçluğu yaklaşımının etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu karma desenli çalışma aracılığıyla okul dönem çocukları için duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin oluşturulması, etkinliklerin duygu koçu eğitim alan öğretmen ve ebeveynler tarafından uygulanması ve oluşturulan etkinliklerin çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi yapılarak alana ve bundan sonraki çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Duygu Koçu eğitimler, Emotion Coaching İngiltere Enstitüsü (EC UK)'ne kayıtlı, akredite uluslararası uygulayıcı eğitmeni tarafından Türkiye'de öğretmenlere ve ebeveynlere verilmektedir. Eğitimler Türkiye'deki çocuk-öğretmen ve çocuk-ebeveyn ilişkilerine uygun senaryo çalışmaları ile desteklenmektedir. Ayrıca öğretmenlere ve ebeveynlere çocukların duygularını tanımaları, uygun şekilde nasıl ifade edecekleri konusunda rehber olunmaktadır.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin duygu koçluğu temel alınarak hazırlanmış eğitim etkinliklerine ve sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ebeveynlerin duygu koçluğu temel alınarak hazırlanmış eğitim etkinliklerine ve sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Örneklem grubundaki çocukların ön test puanlarına göre öz düzenleme beceri düzeyleri nasıldır?
4. Örneklem grubundaki çocukların ön test puanlarına göre duygu düzenleme beceri düzeyleri nasıldır?
5. Örneklem grubundaki çocukların son test puanlarına göre öz düzenleme becerileri düzeyleri ön test nasıldır?
6. Örneklem grubundaki çocukların son test puanlarına göre duygu düzenleme beceri düzeyleri nasıldır?
7. Örneklem grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri açısından ön ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?
8. Örneklem grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri açısından ön ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde sınıf ve ev ortamlarında uygulanan duygu koçluğu temelli okul öncesi eğitim etkinliklerinin, çocuklarının öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireylerin gelecekteki yaşamında bütünsel iyi oluş halinin sürdürülmesi için erken çocuklukta sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir (Nese, 2020). Erken çocuklukta sosyal duygusal becerilerin kazanımının desteklenmesi uzun yıllardır çeşitli çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Ambrosi vd., 2022; Havighurst vd., 2019; I Can Problem Solve [ICPS], 2022; Kimochis, 2022; Ülker, 2019). Özellikle son yıllarda sosyal duygusal gelişimi ve iyi oluşu desteklemeye yönelik olarak, çocukların kendileriyle ve

iletişim halinde oldukları kişilerle duyguları temel alan iletişim kurmaları hedefleyen, duygu koçluğu iletişim yaklaşımının okullarda yaygınlaştırılmasına çalışmalarında artış dikkat çekmektedir (Ellis ve Alisic, 2013; Gus vd., 2017; Havighurst vd.2013; Oh, 2016; Parker vd. ,2016;).

Ancak konunun öneminin anlaşılması ve giderek artan bir ilgi olmasına rağmen, ulusal ve uluslararası literatürde okul öncesi dönem çocuklarıyla iletişimde duygu koçluğunu yayınlıştırmaya yönelik etkinlik temelli çalışmalara rastlanamamaktadır. Bu araştırmada, okul dönem çocukları için duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin oluşturulmasının, etkinliklerin duygu koçluğu iletişim eğitimi almış öğretmen ile ebeveynler tarafından uygulanmasının, çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin anlaşılmasına destek olacağı ve okul öncesi eğitim alan yazınına katkı sağlayarak diğer çalışmalar için de yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma okul öncesi dönemde duygu koçluğu yaklaşımının etkinliklerle desteklenmesinin çocuklarda öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma 8 hafta süre ile haftada 2 kez gerçekleştirilen uygulamalar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğumdan 6 yaşına kadar olan süreç içerisinde tüm gelişim alanlarını destekleyen, gelişimsel özellikler ve bireysel farklılıklara yönelik, mevcut potansiyelin ortaya çıkarılıp geliştirilmesini hedefleyen, ilköğretime hazırlayan, bulunduğu toplumun değerlerini benimsemesini sağlayan uygun ve uyarıcı çevre olanaklarıyla bir okulda, ailede veya alternatif eğitim programlarında verilen sistemli ve programlı bir eğitim sürecidir (Kuru, 2014).

Sosyal Duygusal Gelişim: Bireyin duygu ve davranışlarını kontrol edebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi ve çevresindeki kişilerle sağlıklı ilişkiler kurmasıdır. Sosyal duygusal gelişim bireyin duygularını uygun ifade edebilme ve başkalarıyla doğru etkileşim kurma becerilerinin kazanılmasıdır (CASEL, 2018).

Öz Düzenleme Becerisi: Öz düzenleme, yapısal ve işlevsel olarak çok boyutlu bir süreçtir (Boekaerts vd., 2005; Polnariiev, 2006). Öz düzenlemenin alt boyutları birbirleriyle iç içe geçmiş bir şekilde gelişir ve çalışırlar. Öz düzenleme, bireyin ortaya çıkan davranışlarını,

eğilimlerini ve isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilme, sosyal kurallara uyabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, amaca yönelik uyarana odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011; Koole vd, 2011; Posner ve Rothbart, 2009). Başka bir tanımla öz düzenleme, çocuğun bedensel işlevlerini kontrol altında tutması, duygularını kontrol etmesi, dikkatini toplayabilmesi ve odaklayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gillespie ve Seibel, 2006).

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, kişilerin duygularını ne şekilde tecrübe edeceklerine veya ne şekilde dışa yansıtacaklarına dair bilerek veya farkında olmadan kendi duygularını etkileme çabalarıdır (Gross ve Thompson, 2007). Diğer bir tanımla duygu düzenleme, kişilerin duygusal becerilerini yönetmek amacıyla gerçekleştirdikleri aktif girişimlerden meydana gelmektedir. Olumlu ya da olumsuz tüm duygu yüklü durumların düzenlenmesini kapsar (Koole, 2009).

Duygu Koçluğu İletişim Yaklaşımı: Duygu Koçluğu yaklaşımı, çocuklara yaşadıkları farklı duyguların neden ortaya çıktığını ve bunlarla nasıl başa çıkacaklarını anlamaya yardımcı olan bir iletişim yaklaşımıdır ve çocukların duygusal gelişiminde son derece önemlidir (Wu vd., 2019). Duygu koçluğu aynı zamanda doğal bir iletişim tarzıdır. Bu durum çocukların verdikleri tepkilerde duygu koçluğunu sıklıkla göstermeleriyle de anlaşılmaktadır (Gus vd., 2015). Duygu koçluğu, davranışların ve duyguların düzenlenmesi (öz düzenleme) ve duyguların kontrolünün geliştirilmesini desteklemektedir (Rose vd., 2016).

Davranışların yönetiminde duygulara odaklanmayı ve ilişkisel yaklaşımı destekleyen duygu koçluğu, eğitim ortamlarında da kullanılabilen çok disiplinli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım çocukların zor duyguları yönetme yetkinliklerini geliştirmek amacıyla çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiyi destekleyerek duygusal düzenlemeyi sağlamak için bütünleştirici bir araç olarak kullanılmaktadır (Gus vd., 2015). Gottman ve DeClaire (1997)'in araştırması, duygu koçluğu yapılan çocukların, “okulda akademik olarak daha başarılı olduklarını, grup içinde daha popüler olduklarını, daha az davranışsal problemlere sahip olduklarını, daha az bulaşıcı hastalıklara yakalandıklarını, duygusal olarak daha sağlam ve daha istikrarlı olduklarını göstermiştir.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kavramsal temellerinden okul öncesi dönemde çocuk, sosyal duygusal gelişim ve öğrenme, sosyal duygusal gelişimi temel alan programlar, öz düzenleme, duygu düzenleme ve duygu koçluğu yaklaşımı ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Çocuğun Gelişimine Etkisi

Çocuklar, her biri birbirinden ve yetişkinden farklı olan, fizyolojik, güvenlik ve sevgi gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması gereken bireyler olarak görülmektedir (Merey, 2018). Erken çocukluk dönemi, bireyin doğumundan ilkökula kadar süreyi kapsayan 0-8 yaş dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklendiği, kültürel, ahlaki, insani ve milli değerlerin hayatının bir parçası haline getirilmesi için çalışıldığı söylenmektedir (Kuru, 2014) ve bu dönem yaşam döngüsü içerisinde gelişimin en hızlı olduğu, tüm yaşam üzerinde etkisi olan kritik yılları içermektedir (Turhan ve Özbay, 2016). Çocukların zekâsı, kişiliği, zihinsel yetenekleri, beslenme, sağlık ve sosyal davranışları büyük oranda tamamlanırken beyin gelişiminin de bu dönemde %80'i tamamlanmaktadır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2021; Tunçeli ve Zembat, 2017). Özellikle 3 yaşına kadar beynin gelişmesi ve tam kapasitesine ulaşması için kendini güvende hissedebileceği ve sevgi görebileceği bir ortama ihtiyaç duymaktadır (Jafari, 2021; Senemoğlu, 2012). Bu dönemde çocuğa yapılan her yatırım (maddi ve manevi) çocuğun hayat boyu esenliğini, fiziksel ve psikolojik sağlığını olumlu etkilemektedir (UNICEF, 2020).

Çocuğun gelişimi üzerinde sosyal çevrenin etkisi de oldukça fazladır. Bu nedenle bakım veren kişiler bu dönemde çocukla kuracakları güvenli bağlanma, şefkatli iletişim ve zengin uyaranlarla (kitap okuma, yürüyüş yapma, çocukla devamlı konuşma) çocukların zihinsel gelişimini önemli derecede desteklemektedir. Çocuğun ailesi ile başlayan sosyal çevresi giderek artmaktadır ve çocuk bu sosyal ortamlarda kendini ifade etme, güven duyma ve bağımsızlık kazanma becerilerini edinmektedir (Karaca vd., 2011). Sosyal çevrede çocuğun gelişiminde akran ilişkilerinin kalitesi de özellikle sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır (Arabacı ve Demircioğlu, 2019). Çocuk oyunlar yoluyla ilişki kurmayı, deneyim kazanmayı, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemektedir (Ayan ve Memiş, 2012).

Bu kritik dönemde çocuk gelişimine yönelik eğitimin üzerinde durulması da büyük önem taşımaktadır. Çocukların aileden sonra sistemli eğitim sürecine başladıkları ilk basamak ise okul öncesi eğitimidir. Çocuğun ilk sosyal ortamı olan ve kendini güvende hissettiği aile

ortamından ayrılıp okula başladıkları ve gelişimi açısından da kritik bir öneme sahip oldukları bu dönemde (Tunçeli ve Zembat, 2017) okul öncesi eğitim sistemine gün geçtikçe daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Dünyada her gün önemi daha da artan okul öncesi eğitimi alanında ortaya çıkmış düşüncelerin ve kuramların uygulamalara da büyük ölçüde yansıdığı görülmektedir. En genel tanımıyla çocuğun dünyaya geldiği günden ilkokula başladığı yıllar arasını içeren döneme “Okul öncesi dönem” denmekte, Okul öncesi dönem içerisinde çocuğun gelişimini destekleyen tüm eğitsel çalışmalara ise “Okul öncesi eğitim” denmektedir (Oktay, 1999).

Yapılan araştırmalar, erken çocukluk eğitiminin tüm gelişim alanlarını etkileyerek çocuğun kişilik yapısını (Akto ve Akto, 2020), benlik algısını (Demoulin, 1999; Ergüden vd., 2020), yaratıcılığını (Leggett, 2017; Yıldız ve Güney Karaman, 2017), iletişim becerisini, sosyal ve duygusal uyumunu, ilkokula hazır oluşunu (Albuquerque ve Alves-Martins, 2016; Erkan ve Kırca, 2010; Erkan, 2011) ve erken akademik becerilerini (Erkan ve Bilir, 2015; Kandır ve Orçan, 2011) olumlu yönde desteklediğini, bu desteğin ilkokul yıllarında da devam ettiğini ortaya koymaktadır. Tüm bu destekler, çocuğun yaşama iyi bir başlangıç yapmasını sağlamaktadır (Dündar Kırık ve Kazu, 2019; Özdemir Beceren, ve Zembat, 2016; Pianta vd., 2020).

Son zamanlarda giderek artan sayıda geliştirilen programlarda da erken çocuklukta sosyal duygusal becerilerin kazandırılmasının gerekliliğini göstermektedir (Ambrosi vd., 2022; Ceylan vd., 2019; Havighurst vd. 2019; I Can Problem Solve [ICPS], 2022; Kimochis, 2022). Bireylerin gelecekteki yaşamında bütünsel iyi oluş halinin sürdürülmesi için erken çocuklukta sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılması oldukça önemli olmaktadır.

2.2. Sosyal Duygusal Gelişim ve Öğrenme

Sosyal ve duygusal gelişim, çocukların okulda ve genel olarak hayatta başarılı olmaları için geliştirmeleri gereken becerileri kapsamaktadır. Bunlar, kişinin duygularını tanımlama ve anlama, başkalarındaki duygusal durumları doğru bir şekilde okuma ve anlama, güçlü duyguları ve bunların ifadesini yönetme, kişinin davranışını düzenleme, başkaları için empati geliştirme ve ilişkiler kurma ve sürdürme becerisini içermektedir. Bu beceriler, çocukların dürtülere dayanmalarını, odaklarını korumalarını ve rekabet eden çıkarlardan bağımsız olarak görevleri üstlenmelerini sağlayan öz düzenlemenin temelini oluşturur (Avustralya Sağlık ve Refah Enstitüsü, 2009: 60, CASEL, 2018). Sosyal-duygusal becerileri öğrenme çocuklarda okul öncesinden itibaren hayatları boyunca öğrenebilmekte ve gelişebilmektedir. Jones ve Bouffard (2012) yaşamda başarılı ilerlemeler için anahtar noktanın sosyal-duygusal yetkinlik olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin de çocukların

gelişiminde ve sosyal uyumları üzerinde çocuklarıyla olan ilişki şekilleri önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü bu iletişim ebeveyn ile çocuk arasında güvenli bağ oluşmasını sağlamaktadır (Devecigil, 2017). Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynle olan ilişkisinin olumlu olması okul başarısını arttırmakta (Alpgan vd., 2018) ve çocukların özellikle okul öncesine geçişleri gelecekteki okul kariyerlerinin yönünü belirlemektedir (Chan, 2012).

Sosyal-duygusal gelişime yönelik çalışmalar “Duygusal Zekâ” ile başlamaktadır ve bu kavram (*Duygusal Zekâ*) ilk olarak 1990 yılında iki psikolog tarafından kullanılmıştır (Uşaklı, 2017). Duygusal zekâ, kişilerinin kendilerinin duygularını tanıması, düzenlemesi ve başkalarının da duygularını anlama yetilerini kapsamaktadır. Zekâ kapsamında bulunması gereken 5 yetenek vardır. İlk durum, kendi duygularının farkında olunması ile başlamaktadır. İkinci farkına varılan duyguların idare edilmesi, üçüncü duyguları düzenleme ve harekete geçirme, dördüncü, empati kurabilme ve beşinci ise sosyal ilişkileri yürütmektir (Goleman, 2016). Duygusal zekâ, okul ve iş yaşamlarındaki başarıları etkileyen de önemli bir etkidir. Bu konuda iş adamlarının yaptığı çalışmada da duygusal zekası gelişmiş bireylerin iş ortamında daha başarılı oldukları, işbirliğine daha yatkın oldukları ve sosyal iletişimlerinin daha sağlıklı olduğu belirtilmiştir (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2019). Bu durumda sosyal ve duygusal öğrenmelerin sadece çocukluk döneminde değil hayatın tüm döneminde oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Fakat çocuğun gelişiminde önemli olan okul öncesi dönemde diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal- duygusal gelişim alanı da son derece kritiktir. Çocuğun başkalarıyla etkileşimlerin sağlıklı olabilmesi, duygularını fark edip, ifade edebilmesi, duygularını düzenleyebilmesi, özgür birey olmaya yönelik kendini geliştirmesi, karşısındaki kişilerle iletişim kurabilmesi, işbirliği içerisinde bulunmayı ve empati kurup bunu göstermeyi kapsayan gibi sosyal-duygusal becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Sosyal-duygusal gelişimi (Payton vd., 2000) Duyguların tanınması ve yönetme, etik davranışlar sergileme, başkalarıyla ilişkilerinde sağlık olma ve olumsuz davranışlarda bulunmama olarak tanımlanmaktadır. Bir başka kişiyle olan iletişimde yani sosyal etkileşimde de duygular barınmaktadır. O nedenle çocukların duygularını tanıması, düzenlemesi ve ifade etmesi sağlıklı bir sosyal etkileşim için önemlidir. Duygusal gelişim bünyesinde olan becerilerin varlığı olumlu sosyal etkileşim için gerekmektedir (Ashabi, 2007). Sosyal-duygusal becerileri öğrenme çocuklarda okul öncesinden itibaren hayatları boyunca öğrenebilmekte ve gelişebilmektedir.

CASEL (2018) tarafından sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) çocukların olumlu ilişkiler geliştirip sürdürmelerine, yaşam boyu öğrenenler olmalarına ve daha sevecen, adil bir dünyaya katkıda bulunmalarına yardımcı olan gelişimin ayrılmaz bir parçası olarak

tanımlanmaktadır. SDÖ çocukların ve yetişkinlerin duyguları anlamak ve yönetmek, olumlu hedefler belirlemek ve bunlara ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, olumlu ilişkiler oluşturmak ve sürdürmek için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edindiği ve etkili bir şekilde uyguladığı süreçleri içermektedir (Ambrosi ve Kavanagh, 2016). Bu beceriler çocukları yaşamları boyunca her alanda(akademik, sosyal davranış, vb.) olumlu etkilemektedir (Arslan Çiftçi ve Uyanık Balat, 2018). Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) becerileri okul öncesi yaş grubundan itibaren tüm öğrencilere rahatlıkla öğretilbilecek becerilerdir. Önemli olan duyguların anlaşılmasına dayanan bu becerilerin sıkıcı bir şekilde öğretilmesinden ziyade daha anlaşılır bir şekilde öğretilmesidir (Uşaklı, 2017). Sosyal-duygusal öğrenmeler öğrenmedeki engelleri kaldırmaktadır (Ulter ve Nyhus, 2014). Bu nedenden öğrenme ortamlarından bir şeyi ne kadar, nasıl öğreneceğimiz konusunda duygu durumları etkili olmaktadır (CASEL, 2014; Elias ve Mocer, 2012).

2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Geliştirmeye Yönelik Geliştirilen Programlar ve Etkileri: Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, akademik hayattan sosyal hayatta kalmaya kadar çeşitli alanlarda ihtiyaç duyulan ve etkileri görülen becerilerdir ve bu beceriler geliştirilebilir. Erken çocukluk dönemi içerisinde sosyal-duygusal öğrenmenin gelişmesi için mevcut uygulamalar ve programlar mevcuttur (Aksakal ve Güloğlu, 2021; Aksoy, 2019; Topal,2021). Sosyal duygusal öğrenmeyi desteklemek için öğretmenler tarafından kullanılabilecek programlar CASEL tarafından yayınlamaktadır. İlgili bazı programlar bu bölümde açıklanmaktadır.

RULER, Yale Duygusal Zekâ Merkezi'nde geliştirilen sosyal ve duygusal öğrenmeyi desteklemeye yönelik kanıta dayalı bir yaklaşımdır. RULER, duyguların değerini anlama, duygusal zeka becerilerini geliştirme ve olumlu okul iklimi yaratma ve sürdürme misyonlarını edinmektedir. RULER, içerisinde personel kişisel ve profesyonel eğitim almakta, öğrencilerle sınıf eğitimleri yapılmakta ve aile katılımları gerçekleştirilmektedir.

Araştırmalar (Brackett vd., 2012; Brackett vd., 2019; Castillo vd., 2013;), RULER kullanan öğrencilerin ve yetişkinlerin üzerindeki olumlu etkilerini göstermektedir.

Ortaya çıkan olumlu sonuçlar şu şekilde özetlenmiştir; (www.ruler.yale.edu);

- Duygu becerilerinin geliştirilmesi
- Akademik performans ve sınıf ikliminde iyileşme
- Daha az dikkat ve öğrenme sorunu
- Daha fazla sosyal ve liderlik becerileri
- Daha az kaygı ve depresyon
- Daha az stres ve tükenmişlik

- Okulda daha iyi performans

Pennsylvania Eyalet Üniversitesi'ndeki Önleme Araştırma Merkezi tarafından geliştirilen Okul Öncesi PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerini Teşvik Etmek), sosyal öğrenme teorisine dayanır ve duyguları geliştirmeye odaklanmaktadır. Derslerdeki etkinlikler modelleme hikâyelerini, duygusal koçluğu, kuklaları, canlandırmayı, oyunları ve tartışmayı içermektedir (Powell ve Dunlap, 2009). Okul Öncesi PATHS'ın çocukların duygu anlayışlarında, sosyal problem çözme becerilerinde ve sosyal davranışlarda gelişme göstermiştir. Powell ve Dunlap (2009), Head Start'ta 3-4 yaş arası çocuklarla Okul Öncesi PATHS kullanıldığında, yalnızca duygusal anlayış ve sosyal problem çözmede artışta değil, aynı zamanda sergilenen saldırgan davranışlarda azalmada olumlu sonuçlar kaydedildiğini belirtmişlerdir. Okulöncesi PATHS Türkiye'de de Seyhan, Karabay, Tuncdemir, Greenberg ve Domitrovich (2019) tarafından programın çocukların sosyal-duygusal yeterliliği, öğretmen ve çocuklar arasındaki algılanan ilişkiler ve öğretmenlerin olumlu bir sınıf atmosferi yaratma becerisi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bulgular çocukların sosyal-duygusal becerilerinde, kişilerarası ilişki becerilerinde ve duygu düzenlemesinde daha fazla gelişme olduğunu göstermiştir.

İnanılmaz Yıllar Programı, Dr. Carolyn Webster-Stratton tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi çocukların sosyal duygusal becerilerini desteklemeyi ve problem davranışlarını önlemeyi amaçlamaktadır. Erken yaşlarda öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğu kabul edilen program ile çocukların gelişiminin desteklenmesini amaçlanmaktadır(www.incredibleyears.com/ResearchEval/therotical.asp). Programda tüm sınıflarda haftada 1 veya 3 kez 45 dakikalık olarak verilen 60 dersten oluşan uygulamalar mevcuttur. Derslerde DVD, kukla, oyun ve interaktif etkinliklerden yararlanılmaktadır. Ek olarak, çocukların sosyal duygusal becerilerinin ebeveyn tarafından güçlendirilmesi de programın önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Çocukların duygusal farkındalığı, empatiyi ve bakış açısı almayı, arkadaşlık becerilerini, öfke yönetimini ve sosyal problem çözme öğretmektedir. Aynı zamanda okul kurallarını ve okul ortamında karşılaşılan sorunlarla nasıl başa çıkılacağını ve başarılı olunacağını kazandırmaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Al's Pals- Wingspan tarafından 1990'lı yıllarda Virginia Commonwealth Üniversitesi'ndeki Virginia Institute for Developmental Disabilities'de geliştirilmiştir. 3-8 yaş arası çocuklar için sosyal-duygusal öğrenimini ve gelişimini sınıfta, okul sonrasında ve ev ortamlarında destekleyen kapsamlı bir erken çocukluk önleme programı ve kapsamlı sosyal-duygusal müfredattır (Al's Pals: Kids Making Healthy Choices, 2015). Sınıf öğretmenlerine

ve ailelere destek ve bilgi sağlamaktadır (Gershon vd., 2018.) Al's Pals müfredatı özellikle küçük çocuklara duygularını, davranışlarını düzenlemeyi ve problem çözme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca zorbalığı önlemeyi ve küçük çocuklara kötü alışkanlıklara yönelik kullanımların tehlikelerini aktarmayı amaçlamaktadır. Derslerde kuklalar, kitaplar ve orijinal müzikler gibi çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Öğretmenlerin çocuklarla uyguladıkları eğitimlere ek ebeveyn eğitimi de programa dâhil edilmiştir (Al's Pals: Kids Making Healthy Choices, 2015). Dersler, toplam 23 hafta boyunca haftada iki kez 15-20 dakikalık müdahalelerden oluşmaktadır.

İncelenen programlardan *PATHS*, *RULER* ve *Incredible Years* okul öncesi çocukların akademik ve sosyal-duygusal gelişimini desteklemektedir. *PATHS*, *Als Pals*, *Incredible Years* programlar ise çocukların davranış sorunlarını azaltma konusunda etkili olmaktadır. Aynı zamanda *RULER* programı çocukların akademik başarının artmasını da sağlamaktadır. İncelenen tüm programların duygu düzenleme ve öz denetim faktörlerine etki ettiği görülmektedir. Programların okul öncesi eğitimi ve gelecekteki akademik ve kişisel-sosyal başarıyı teşvik etme konusunda umut vaat ettiğini göstermektedir.

Türkiye’de uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlar ve göstergeler sosyal duygusal gelişime göre incelendiğinde, Sosyal Duygusal gelişim alanı ile ilgili 17 kazanım yer almaktadır. Bu 17 kazanım doğrultusunda 53 göstergeye yer verilmiştir. Bu göstergelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir (MEB, 2013, s. 75-76);

“Duyuşsal özelliklerini söyler, duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder, başkalarının duygularının nedenlerini söyler, olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.”

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda günlük eğitim akışında güne başlama zamanında yer alan *“Bu süreçte çocukların birbirleriyle ve öğretmenleriyle yüz yüze etkileşimi sağlanır. Özellikle grup içinde utangaç olan veya kendini ifade etmekte zorlanan, kendini iyi hissetmeyen çocukların faydalanabileceği bir süreçtir. Öğretmen sorular sorarak çocukları sohbet etmeye yönlendirir. Çocukların o günkü duygu durumları ile ilgili sohbet edilebilir.”* ifadesi de sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlardandır (MEB, 2013, s. 52). Yukarıda yer alan tanım ile sosyal duygusal alana dikkat çekilmektedir.

Günümüz dönemde giderek artan sosyal duygusal becerilerin öğrenemi göz önünde bulundurularak eğitim programları içerisinde daha geniş yer verilmesi gerekmektedir (Özdemir vd., 2021). Bu çalışmada uluslararası alan yazında kabul edilmiş sosyal duygusal öğrenme programları ve çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etki alanları öz

düzenleme ve duygu düzenleme kavramları ve duygu koçluğu iletişim yaklaşımı ile ilişkilendirilerek ele alınmaktadır.

2.3. Öz Düzenleme

Bu bölümde öz düzenlemenin kuramsal çerçevesi ele alınmıştır. Öncelikle öz düzenlemenin tanımına, kuramsal temelleri önemine okul öncesi dönemine dair ilişkilerine yer verilerek sunulmuştur.

2.3.1. Öz Düzenlemenin Tanımı: Öz düzenleme kavramı için literatür de araştırmacılar tarafından tanımlanan pek çok görüş bulunmaktadır (Arslan vd., 2021) . “Öz düzenleme” kavramı Lecky (1945) ve Thorne (1946) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalarla ortaya çıkmıştır ve psikoloji literatüründe yer almaktadır. Bireylerin her davranışını belli bir amaç için gösterdiği kabul edildiğinde, her bireyin kendine özgü öz düzenleme becerisine sahip olduğu sonucuna varılabilmektedir. Ancak tek fark şudur ki öz-düzenleme seviyeleri kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Kırkıç ve Demir, 2020). Kauffman (2004), öz düzenlemeyi “kişinin öğrenme sürecini yönetmeye ve kontrol etmeye yönelik çabası” olarak tanımlamıştır. Vohs ve Baumeister (2004) ise araştırmalarda öz düzenleme ve öz denetim kavramları arasındaki farklı kullanımların olduğunu belirtmekte ve öz düzenlemeyi kişinin kendi kendisini kontrol etmesi olarak ve insanların düşüncelerini, duygularını, dürtülerini düzenlemesi olarak tanımlamaktadır. Öz düzenleme, kişilerin duygularını, davranışlarını, düşüncelerini yönetme ya da erteleme, duygularını kontrol altına alma, sosyal normlara uyma, hedefe yönelik uyarıcıya odaklanma ve dikkatini devam ettirme gücü olarak tanımlanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011). Schunk ve Zimmerman'a (2014) göre, öz-düzenleme becerileri her bireyde belli ölçüde mevcuttur ve bazen daha verimli bazen daha düşük seviyelerde olacak şekilde kullanılmaktadır. Örneğin ders çalışması gereken bir öğrencinin ders çalışması ve/veya dersini çalışmayıp tüm gün bilgisayarda vakit geçirmiş olması onun öz düzenleme becerisi hakkında bilgi vermektedir. Öz düzenlemenin en genel tanımı, bireyin 5 D olarak da kısaltılan, dürtü, duygu, düşünce, dikkat ve davranışlarını regüle etmesi ve kontrolde tutmasıdır (Vohs ve Baumeister, 2004).

Öz düzenleme için en genel ve en somut açıklama ise Davisson ve Hoyle, (2017) tarafından şu şekilde yapılmıştır; Öz düzenleme hem bir öğün için hazırlanan yemeğin planlaması kadar kısa vadeli hem de bir maratonun hazırlığını kapsayacak bir yıllık planlamasını yapmak kadar uzun vadeli hedefleri belirleme ve uygulama sürecini kapsayan bir kavramdır.

2.3.2. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri: Öz düzenleme, birçok farklı kuram çerçevesinden açıklanmaktadır. Bu nedenle öz düzenle kavramının tanımında farklılıklar

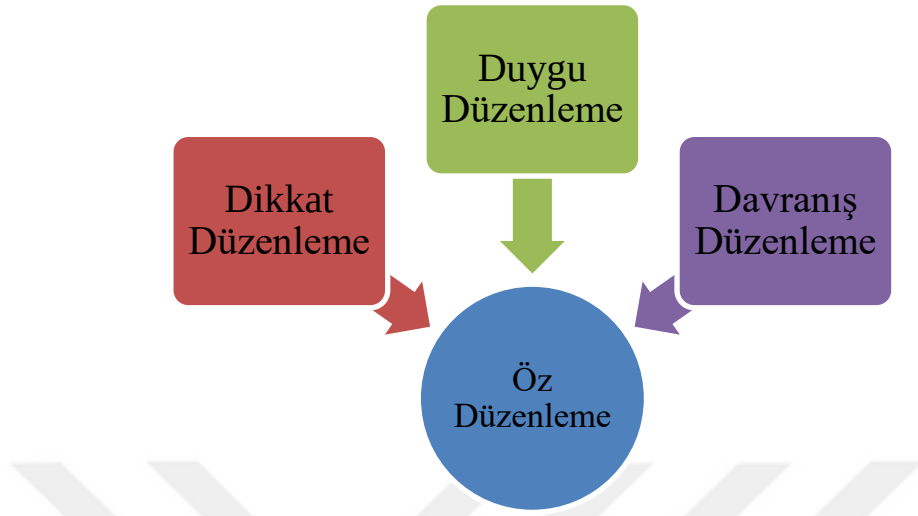
oluşmaktadır. Ancak kuramlar kavramı farklı açılardan ele almış olsa da aynı payda da birleştiği görülmektedir. Öz düzenleme kavramı ile ilgili öne sürülen teorik yaklaşımlar; davranışsal teoriye göre öz düzenleme, sosyal bilişsel teoriye göre öz düzenleme, vygotsky'nin yapılandırmacılık teorisine göre öz düzenleme ve bilgi işleme teorisine göre öz düzenleme olarak ele alınabilmektedir (Öztabak ve Özyürek, 2018). Davranışçı yaklaşımın ilk temsilcisi olan J.B. Watson, öğrenmede çevresel etkenlerin ön planda olduğunu belirtmiş ve insanların öğrenmesiyle diğer canlıların öğrenmesini birbirine benzetmiştir (Yıldırım, 2015). Davranışçı yaklaşım da temel amaç davranışın değiştirilmesidir. Davranış değişikliğini sağlayan unsurun ise dışsal çıktı yani çevresel uyaranlar olduğu belirtilmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Davranışçı yaklaşıma göre bireylerin öz düzenlemeleri, alacakları ödüllere ulaşma ve düzenleme çabasını göre değerlendirilmektedir (Çetin ve Gelbal, 2008). Sosyal bilişsel kuramın kurucu Bandura tarafından ilk olarak bahsedilen öz-düzenleme kapasitesine yönelik kuram, öğrenmede birey-çevre ve davranış üçlüsünün etkili olduğunu belirtmektedir (Çiltaş, 2011; Yıldırım, 2015). Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bandura, öz düzenlemeyi, bireyin kendi yetenek ve kapasitesini düşünmesi öneminin göstereceği davranışlar üzerindeki etkisi olarak tanımlamaktadır (Çiltaş, 2011). Vygotsky'nin Yapılandırmacılık teorisine göre öz düzenleme gelişiminde akranlarla ve yetişkinlerle olan paylaşımların önemli olduğunu göstermiştir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Bilgi İşleme Teorisine göre ise bilginin nasıl alındığı, kaydedildiği ve hatırlatıldığı sürecini ifade etmektedir. Öğrenme sürecinde eski bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkisi, kişinin algısı ve bilginin şemalaştırılması etkili olmaktadır (Yıldırım, 2015).

En genel tanımı olarak McClelland ve Cameron (2011) öz düzenlemeyi, kişinin dikkatini, düşüncesini, duygularını ve davranışlarını kontrol etme ve düzenleme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Literatür taraması da gösteriyor ki, öz düzenleme kavramı işlevsel ve yapısal olarak birbiriyle iç içe geçmiş çok boyutlu bir yapıdır (Boekaerts, Maes ve Karoly, 2005). Öz düzenlemenin çocukların öğrenme süreçleri üzerinde bilişsel, davranışsal ve duygusal olarak önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Ertürk Kara vd., 2018). Çalışmada da kullanılan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”ni çerçevesinde öz düzenlemenin alt boyutları dikkat, duygu ve davranış olarak ele alınmaktadır (Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014).

Bu doğrultuda bu çalışmada da öz düzenleme; **dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme kavramlarıyla açıklanmaktadır.**

Şekil 1

Öz düzenleme alt boyutları



2.3.2.1. Dikkat Düzenleme: Bir çocuğun yeni, duygusal yoğunluğu yüksek durumlarla başa çıkma yeteneği, çoğunlukla dikkat düzenleme becerisinin geliştirilmesine ilişkin görünmektedir (Blair, Zelazo ve Greenberg, 2016). Dikkat düzenleme, bir duruma, öğelere dikkati verme, alınan bilgiyi akılda tutma, dikkatin dağılmasını engelleme veya bilinçli olarak dikkatini farklı bir yere odaklayabilme becerilerini içermektedir (Aydın ve Ulutaş, 2017). Dikkat becerileri aynı zamanda yararlarla daha iyi başa çıkmalarını ve bir sonraki eylemlerini planlamaları için dikkatlerini odaklamalarına yardımcı olmaktadır (Smith-Donald vd., 2007).

Aynı dikkat becerileri aynı zamanda çocukların çelişen uyaranlarla daha iyi başa çıkmaları, bilgileri akılda tutmaları ve bir sonraki eylemlerini planlamaları için dikkatlerini başka yöne çevirmelerine veya odaklamalarına yardımcı olur; yani yürütme kontrolü veya yürütme işlevi sergilemek (Chang ve Burns, 2005).

2.3.2.2. Duygu düzenleme: Çocukların duygularını tanıması, olumlu ve olumsuz duygularını ifade etmesi, yoğun duygularını kontrol etmesi ve yönetmesi duygu düzenleme becerileriyle ilişki ele alınmaktadır (Cole vd., 2004). Kopp (2002) duygu düzenlemeyi, duygusal duygu durumlarının yoğunluğunu kontrol etmesi olarak tanımlamaktadır. Duygu düzenleme becerisi içerisinde olumsuz duygularla farklı baş etme stratejileri de yer almaktadır (Alsancak-Akbulut vd., 2023).

Erken çocukluk döneminde, duyguların kontrol edilmesi ve duygulara bağlı olarak davranışların kontrol edilmesine ilişkin beceriler de hızla gelişim göstermektedir. Çocuklar davranışları izleme sürecinde veya sonucunda duygu deneyimleri ile duygu düzenleme

becerilerini geliştirirler. Bu sayede yoğun duygu esnasında bilişsel olarak da duygularını kontrol etme ve davranışlarını yönetme becerisi geliştirmektedirler (Carlson ve Wang, 2007).

2.3.2.3. Davranış düzenleme: Davranış düzenleme en genel anlamıyla, dürtüsel olarak bir davranışta bulunulmaması, bir davranışı göstermeden önce o davranışın düşünülmesi, davranışların gösterilmeden önce planlama yapılması, yoğun duygu duruma gösterilen tepkilerin kontrol edilmesi ve bu duygu durumlarıyla baş edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Smith Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007).

Davranış düzenleme, bir çaba gerektiren kontrol kavramıyla ilişkili ele alınmaktadır. Çaba gerektiren kontrol kavramı; bir davranışın bilerek yapılmaması veya değiştirilmesidir (Eisenberg vd., 2011). Çaba gerektiren davranışlara yönelik yapılan araştırmalarda davranışsal öz düzenlemeye odaklanıldığı görülmektedir (Eisenberg vd., 2003).

Dikkati bir olaya verebilen, bir duruma karşı dikkatini toplayabilen, duygularını fark edebilen ve davranışlarını kontrol edebilen çocukların öz düzenleme becerisinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Gelişimin hızlı olduğu ve diğer gelişim alanlarında olduğu gibi kritik bir zaman olan erken çocukluk döneminde kazanılan beceriler yaşam boyu etkili olmaktadır (Gross ve Thompson, 2007). Bu nedenle çocukların dikkatlerini toplayabilmesi, yoğun duygularla baş edebilmesi ve davranışlarını kontrol edebilmesi için öz düzenleme becerisinin gelişimi üzerinde durulması gerekmektedir.

Çocukların hayatı ilk deneyimledikleri okulda ve sonra tüm yaşamları boyunca karşılaştıkları problemlerde çözüme bulabilmek, değişen güçlüklerle adapte olabilmek ve yoğun duygularla baş etmenin uygun yollarını bulmalarını sağlayabilmek için öz düzenlemenin erken yıllarda desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2001).

2.3.3. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişimi: Öz düzenlemeye yönelik farkındalığının hem çocukların hem yetişkinlerin bireysel ihtiyaçlarına ve çevresel farkındalıklarına imkân sağladığı belirtilmektedir (Campbell, 2002). Özellikle erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin gelişimi üzerine daha çok vakit ayrılmalı ve bu konudaki desteklemeler yapılmalıdır. Çünkü bu dönemde çocukların dikkatleri yoğunlaştırma, duygularını fark etme ve davranışlarını kontrol etme gibi öz düzenleme becerisinin alt boyutlarına ait hususlarda başarılı olamadıkları görülmektedir. Bu durumu en iyi anlatan Mischel'in (2016) Lokum Testinde çocukların hazlarını erteleyemedikleri için isteği yerine getirememesine neden olmuştur. Çocukların amaca ulaşabilmeleri için uyarandan dikkatini almaları ve gelecek ödüle odaklanarak dikkatini bu yönde yoğunlaştırmaları gerekmektedir.

Bunu yapmaları için çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Aydın ve Ulutaş, 2017).

Erken çocukluk dönemi içerisinde çocukların gelişim görevleri içerisinde kendi ihtiyaçlarının ve isteklerinin farkında olmasıyla birlikte diğer insanlarla olan dengeyi sağlama, toplumu uyum sağlama, yönergeleri alması ve uyması ve akademik olarak da gelişim göstermesi yer almaktadır. Vohs ve Baumeister (2011), tüm bu gelişim görevleri için anahtar becerinin öz düzenleme becerisi olduğunu belirtmektedir.

Erken çocukluk dönemi boyunca çocukların gerçekleştirmesi gereken birçok gelişim görevi vardır. Bunlar arasında topluma uyum sağlama, verilen yönergeleri anlama, kendi istek ve ihtiyaçları ile toplumun istek ve ihtiyaçları arasında denge kurma ve akademik becerilerini geliştirme görevleri yer almaktadır. Bu gelişim görevlerinin gerçekleştirilmesine etki eden en önemli becerilerden biri öz düzenleme becerileridir (Vohs ve Baumeister, 2011). Çocukların öz düzenleme becerileri gelişiminin desteklenmesi, aynı zamanda onların sosyal, duygusal beceriler ile akademik becerilerini de desteklemek anlamına gelmektedir (Tekin ve Koçyiğit, 2020).

Erken çocukluk döneminde öz düzenleme konusunu çalışan araştırmacılar, etkili öğrenmeye ve sosyal etkileşime zemin oluşturan öz düzenlemenin okul başarısı üzerindeki etkisine yoğunlaşmışlardır (Mccelland ve Tominey, 2011; Montroy vd., 2014). Araştırmacılar akademik başarı sağlayan unsurlardan özellikle sosyal-duygusal gelişimle iç içe olan iletişimin ve öğrenme yaklaşımlarının olumlu etkileneceğini belirtmektedir (Sezgin ve Ulus, 2020; Smith-Donald vd., 2007).

Öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların dikkatlerini toplanmasının, duygularını düzenlemesinin, kontrol etmesinin, yoğun duygularla baş edebilmesinin, dürtülerini kontrol ederek davranış sergilemesinin akranlarına göre daha yüksek olduğu ve bu konularda daha başarılı oldukları görülmektedir (Bayındır ve Ural, 2019; Rueda vd., 2005,). Öz düzenleme becerisi gelişmiş olan çocukların okul başarılarının artması (Posner ve Rothbart, 2009) bu çocukların sosyal ve iş yaşantılarında da başarıyı beraberinde getirmektedir. Bu durum sadece akademik başarıyla sınırlı kalmamakta, kişilerin psikolojik olarak da daha az sorun yaşamalarını sağlamaktadır (Duckworth ve Seligman, 2005; Liman, 2017; Şenol ve Turan, 2022).

2.3.4. Öz Düzenleme Becerisinde Okul Ortamının Etkisi: Erken çocukluk dönemi çocukların öz düzenleme becerisi için de önemli bir dönemdir. Öz düzenleme becerisi kişinin kendini fark etme, tanıma, kendi düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol etme ve kendi başına öğrenebilmesi için gerekli becerileri kapsamaktadır (Çiltaş, 2011).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyle ilgili ilk kitap 1989'da Zimmerman ve Schunk, tarafından yayınlanmıştır. Zimmerman ve Schunk (1989), öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi öğrencilerin sistematik olarak kendi amaçlarına ulaşması, kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmesi ve kendi duygu ve düşüncelerini üretmesi olarak tanımlamaktadır. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin düşüncelerini, motivasyonlarını ve eylemlerini düzenledikleri becerileri ve öğrenme sürecini kapsamaktadır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Öz düzenleme becerisine sahip kişiler, üst bilişsel açıdan yani kendi düşünme süreçlerinin farkındadır ve bu süreçleri kontrol edebilir, planlamasını yapabilir, değerlendirebilir ve kendine uygun ortamı oluşturabilir (Özmenteş, 2008).

Hayatın birçok önemli uğraşı için etkili öz düzenlemenin eğitim yoluyla geliştirilip geliştirilemeyeceği kritik bir sorudur (Davisson ve Hoyle, 2017). Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin öz düzenleme becerisi yüksek olduğunda ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi destekleyici sınıf içi etkinlikleri yaptıklarında çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olmaktadır (Buzza ve Allinotte, 2013; Dörr ve Perels, 2019; McCaslin vd., 2006; Sutton, Mudrey-Camino ve Knight, 2009; Timmons vd., 2016; Tutkun vd., 2022; Weissberg vd., 2015). Son yıllarda araştırmacılar ve eğitimciler öğrencilerin kendi öğrenme sürecindeki çabanın önemine, öğrenme sürecindeki sürekliliğe yönelik faaliyetleriyle daha fazla ilgilenmeye başlamışlardır ve özellikle öz düzenlemenin öğrenme üzerindeki etkisinin incelenmesi ve sınıflarda öğrencilerin başarısına bakılmasına yönelik araştırmalar yapılmaktadır (Boekaerts, 2006; Dinsmore vd., 2008; McClelland, ve Cameron, 2011; Schunk ve Zimmerman, 2014; Winne, 1995; Zakszeski vd., 2023; Zimmerman, 1990).

Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerini kazandırmak zaman alsa da başarılı bir sınıf iklimi sonucunda öz düzenlemesi yüksek çocukların akademik başarılarında, okula hazır oluşlarında önemli düzeyde olumlu ilerlemelerin olduğu saptanmıştır (Bodrova, Leong ve Akhutina, 2011). Erken çocuklukta okul ortamında öz düzenleme becerisinin gelişimine katkıda bulunulması için; öncelikle öğretmenlerin çocukla olan iletişiminin olumlu olmasına dikkat etmesi gerekmektedir (Kurt ve Sığırtmaç, 2021). Öğretmenin çocukla olan olumlu etkileşimi ve iletişimi çocukların öz düzenlemesi yüksek bireyler olmasını teşvik etmekte (Pakarinen, 2012; Rimm-Kaufman vd., 2009) ve çocukların etkinliklere katılımını arttırarak hem sosyal duygusal becerilerini desteklemekte hem de akademik olarak etkili olmaktadır (Downer, Sabol ve Hamre, 2010).

Sınıf içerisinde belli kuralların ve sınırların öğrencilerin gelişimlerine uygun ve çocuklarla birlikte karar verilip koyulması gerekmektedir (Ertürk Kara vd., 2018). Bu kuralların belirlenmesi, toplumsal normları öğrenmesine ve uyum sağlamasına yardımcı

olmakla birlikte (Ceylan, 2014), öz düzenleme becerileri üzerinde de kendilerini fark edip eylemlerini kontrol etmeleri ve başka kişilerle birlikte uyum içerisinde çalışma konusunda becerisi kazandırmaktadır (Astarlar, 2019). Sınıf içerisindeki düzenlemeler ile çocukların oynayacakları merkezlere ve oyunlara kendilerinin karar vermesi ve planlamalarını ona göre yapması sağlanmalıdır (Ertürk Kara vd.,2018). Bunun için sınıflarda öğrenme merkezlerine önem verilmesi ve öğrenme merkezlerinin oluşturulması vurgulanmaktadır (MEB,2013). Okul, çocukların öz düzenleme becerileri kazanmasında ve günlük hayatlarında uygulamalarını desteklemekte önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda öğretmenler ile anne babaların çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için işbirliği yapmaları da son derece önemlidir (Eren, 2022).

2.3.5. Öz Düzenleme Becerisinde Aile Ortamının Etkisi: Çocuğun ilk bakıcıları, anne ve babalar; çocuğun tüm gelişim alanlarında (bilişsel, toplumsal ve duygusal) gelişmesinde ve öğrenme yolculuklarında yeni bilgiler edinmelerini sağlayan ilk kişilerdir (Ersoy ve Şahin, 1999). Öz düzenleme becerisi, bebekler büyüdükçe önemini arttırmaktadır. Çocukların sakinleşme ve dikkati toplama becerisi arttıkça, çocuklar ebeveynlerinin veya çevrelerindeki kişilerin davranışlarını ve sosyal ipuçlarını fark etmektedir. Bu noktada anne ve babaların belirledikleri sınırlar ve kurallar, çocukların sosyalleşme süreci için önemli faktörlerdendir (Suchodoletz, vd. 2011). Çocuklar kurallar ve sınırlar aracılığıyla amaçlı davranışlar oluşturarak bu yolla da öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir (Uykan ve Akkaynak, 2019). Çocukların bu sınırlara ve kurallara yaşlarına uygun olarak uyması öz düzenleme becerisinin bir göstergesidir (Kremer, Smith ve Lawrence, 2010). Çocuklar öz düzenleme becerisini, arkadaşlarıyla iyi geçinme, oyuncaklarını paylaşma, reddedilme durumuyla baş edebilme, nasıl sakinleşeceğini bilme ve öğrenmeye odaklanması gibi davranışlar ile kendini göstermektedir (Gottman ve Decaire, 2020).

Evde ailelerin rol model olması çok önemlidir. Çünkü çocuklar anne ve babalarının öz düzenleme becerilerini gözlemleyerek kendi becerilerini oluşturmaya başlamaktadır. Erken çocukluk döneminde özellikle ailelerin etkisini daha çok görmektedir. Bu nedenle anne ve babayla olan etkileşimi çocukların öz güveninin gelişmesinde, kendi akranlarıyla işbirliği içerisinde olmasında ve uyumlu kişilik geliştirmesinde etkili olmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Von Suchodoletz, Trommsdorff ve Heikamp (2011), ebeveynlerin çocuklarıyla arasındaki bağın, olumlu ebeveyn davranışları gösteren annelerin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu belirtmektedir. Annenin rol model olma ve tutumlarının yanı sıra eğitim seviyesi de çocuğun gelişimini etkileyen faktörler arasındadır, çünkü bu durumda annelerin öğrendiklerini uygulayabildiklerini göstermektedir (McClelland

vd., 2007; Ural ve diğ., 2020). Öz düzenleme becerisi çocukların, sorumluluk alma, kendi hayatına dair sorumluluk alma, kontrol etme ve kendini gerçekleştirme yolculuğunda yardımcı olmaktadır (Maden vd., 2022). Aynı zamanda okula hazır olma sürecinde (Blair ve Razza, 2007; Einseberg vd., 2010), akademik başarısı üzerinde (Matuga, 2009; Zimmerman ve Kitsantas, 2014) ve uzun vadeli olarak eğitim ve sağlık konularında etkili olmaktadır (McClelland vd., 2013).

Bebekler, yaşamlarının ilk anlarından itibaren sosyal etkileşimleriyle olumlu duygular geliştirirler (örn: sosyal gülümseler) ve ebeveynler ilk yıllarda duygu düzenleme gelişimi konusunda pozitif etkiler yaratmaktadır (Natalia vd., 2010).

2.4. Duygu ve Duygu Düzenleme

Bu bölümde öncelikle duygunun tanımına ve kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. Ardından duygu düzenlemenin kuramsal temellerine önemine ve okul öncesi dönemine dair ilişkilerine yer verilmiştir.

2.4.1. Duygunun Tanımı: Duygu, çeşitli kuramlar, yaklaşımlar ve disiplinler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlamaların duygunun özelliklerine, etki alanlarına ve farklı disiplinlerin bakış açılarına göre çeşitlendiği görülmektedir.

En genel ve kısa tanım olarak ele alabileceğimiz Türk Dil Kurumu’nun tanımına göre duygu, belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenimin duygularla algılanması ve kişinin kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik halidir. Bir histir. Bir diğer sözlük olan Oxford İngilizce sözlüğünde de, bireyin içinde bulunduğu durumdan, kendi içsel süreçlerinden ve bir başkasıyla olan ilişkilerinden şekillenen güçlü bir histir” şeklinde tanımlanmıştır. Goleman (2018) da duyguyu bir his olarak tanımlamıştır ancak his kavramına bireyin düşüncelerini, psikolojik ve biyolojik durumlarını ve davranışlarını dahil etmiş ve bu şekilde duygu tanımını ele almıştır. Karacaoğlu’da (2015) duygu, daha geniş kapsamlı olarak bireyin dış dünyadaki durumlara veya içsel durumlarına dair oluşan tepkiler ve tepkilerin görünen yüzü olan davranışlar olarak belirtilmiştir. Duygular, düşüncelerin bir uyararı ile başlayan, his, psikolojik değişim ve amaç odaklı davranışlar için dürtüleri içeren karmaşık bir bütündür (Plutchik, 2001).

Duygular üzerine yapılan tanımlamalar uzun bir geçmişe sahip olsa da (Izard, 1992; Goleman, 2018) ve farklılıklar göstermiş olsa da son tanımlamaların duyguların biyolojik ve evrimsel temellerine odaklandığını göstermektedir (Soutman-Gerow, 2020) Biyolojik yaklaşımlara göre duyguların anlamları tüm kültürlerde ortaktır ve bireyler doğdukları an itibarıyla bu duygulara sahiplerdir. Özetle yaklaşım, duyguların kişiye, topluma veya zamana göre değişmediğini belirtmektedir (Izard, 1992).

Yapılan çalışmalarda bir grup araştırmacı ise, bazı duyguların temel duygular, bazı duyguların ise bu temel duygulardan meydana gelerek oluşan, temel duyguların karışım duyguları olduğunu savunmaktadır. Bu konuyu destekler nitelikte ise Goleman (2018), temel duyguları, öfke, üzüntü, korku, utanç, zevk, iğrenme, sevgi ve şaşkınlık olarak belirtilmiştir. Ancak yazar belirtmiş olduğu listesinin eksik yanlarının olduğunu, duygu kümelerinin her birinin bir çekirdeği olduğunu ve bu çekirdeklerin sayısız korelasyon ile duygu ortaya çıkarttığını savunmuştur. Duyguların çekirdeği ifadesi Dr. Paul Ekman'ın araştırmasında yer almaktadır. Dr. Ekman, Fore halkının sözlü olmayan davranışlarını incelemek için Papua Yeni Gine'ye giderek bir çalışma yapmıştır. Bu insanları, Güney Doğu Dağlık Bölgesi'nde yerleşik, yalıtılmış bir Taş Devri kültürü oldukları için seçmiştir. Yani televizyon ve sinema ile karşılaşmamış olduklarını düşünerek okuma yazma bilmeyen bu kişileri ile çalışmasını sürdürmüştür. Oradaki seçilen kişilere durumlar belirtilerek yüzlerinin nasıl görüneceği sorulmuştur. Örneğin, çocuğun yeni ölseydi yüzünün nasıl görüneceği sorulmuştur. Ekman'ın araştırması, yüz ifadelerinin evrensel olduğuna dair bugüne kadarki en güçlü kanıt sağlamıştır (Ekman, 1970; Ekman, 1972). İlk kanıtlar Ekman'a ait olsa da duyguların yansıması olan yüz ifadelerinin evrensel olduğu fikri ilk Darwin (1872/1998) ile ortaya çıkmış Tomkins (1962) ile bu görüş devam etmiştir (Metin, 2019). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarda ise yüz ifadeleriyle bağlantı kurulan evrensel duyguların kültüre, durumlara hatta bireylerin farklı anlarındaki durumlarında göre önemli ölçüde farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Çalışmalarda günlük yaşamı oluşturan çeşitli bağlamlarda duyguları ve diğer sosyal bilgileri ifade etmek için yüzlerini hareket ettirmenin yanı sıra insanların birbirlerinde duygu durumlarını algıladıkları mekanizmaların dikkatli bir şekilde incelenmesi ele alınmıştır. Kişilerin duygularını ifade etmek için yüzlerini nasıl hareket ettirdikleri ile duygu ifadelerinin günlük yaşam durumlarından etkilendiğini belirtmektedir (Barett vd., 2019).

Duygusal zeka, hayattaki uyumlanmayı, duygusal ve mantıksal kapasitedeki birleşimi ve kişinin başarının birleşimini içermektedir (Salovey, Detweiler-Bedell, ve Mayer, 2010). Duygusal Zekâ kavramı ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer'in 1990 yılında yayımladığı bir çalışmada yer almıştır. Bu çalışmada Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı 5 başlık altında tanımlamışlardır. 5 başlık şu şekildedir; Duyguların farkında olma, duygularla başa çıkma, kendini motive etme, başkalarının duygularını fark etme ve ilişkileri yürütebilme. Ancak yaygın olarak kullanımı 1995 yılında Daniel Goleman tarafında ele alınan "Duygusal Zeka" kitabı ile birlikte olmuştur. Aynı yıl Times gazetesinin kapak resmi "What's your EQ?" başlığı ile dikkat çekmiştir. Gazete, Standford Marshmallow deneyini (lokum deneyi) okuyucularına anlatmıştır (Time, 1995). Duygusal zeka kavramının temellerinde 1920 yılında

Thorndike'in sosyal zeka çalışmalarının da olduğu görülmüştür (Aslan ve Güzel, 2018). Çünkü duygular sosyal açıdan da birleştirici ve işbirlikçi ilişkiler kurması yönünden oldukça etkilidir (Fischer ve Manstead, 2008). Duygusal zeka duyguların tanımlanmasında, ifade edilmesinde, duyguların özümlemesinde ve başkasıyla olan ilişkilerde olumlu-olumsuz duygu düzenlenmesinde rol almaktadır (Matthews, Zieder, ve Roberts, 2002). Goleman duygusal zekayı, kişinin kendini motive etmesi, hayal kırıklığında duygularla baş edebilmesi, dürtüleri kontrol etmesi ve empati kurma gibi beceriler olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2016).

Duygusal zekâ kavramının öneminin fark edilmesiyle birlikte çocuklardaki duygusal gelişim üzerine olan araştırmalara önem verilmiş ve bu araştırmalar da artış gözlemlenmiştir. Duygusal zekânın gelişmesinde en önemli faktörler çocuğun yaşı, içinde bulunduğu aile ortamı ve cinsiyeti şeklinde belirtilmiştir (Tuğrul, 1999.) Duygusal zekânın gelişmesinde ilk incelenen faktör yaştır çünkü duygusal zeka bebeklikten itibaren gelişmektedir. Bir araştırmacı grup tarafından yapılan çalışmada 2 yaşındaki çocukların kızgınlıklarını ve sevinçlerini ifade edebildiklerini belirtmiştir (Crawford vd., 1992). Pek çok çalışmada çocukların 2 yaş civarında mutlu, neşeli gibi olumlu duygularını ve kızgın, öfkeli, üzgün gibi olumsuz duygularını tanıyabildiklerini belirtirken bazı çalışmaların hayret, korku ve yalnızlık duygularının çocukların yüz ifadelerinden anlamada başarılı olmadıkları belirtilmiştir (Arı vd., 1995; Gross ve Ballif 1991; Rodger vd., 2023).

Çocuğun yetiştiği aile ortamı da duygusal zekâ gelişimi üzerinde önemli bire sahiptir. Goleman (1996), ailenin çocukların duygulara yönelik öğretilerin yapıldığı ilk yer olduğu ve bunu doğrudan çocuklara yönelik yapmasalar da kendi duygu ifadeleri ile de gösterdiklerini belirtmektedir. Yapılan bir araştırma sonucu, 10 haftalık bebeklerin çok erken zamanlardan itibaren kendisine bakan kişilerin (annelerinin) yüz ifadeleri ile ses tonlarını değerlendirebildikleri ve onların mutlu, üzgün veya kızgın olduklarını anlayabildiklerini saptamıştır (Haviland ve Lelwica, 1987; Hoemann vd., 2019). Duygusal zeka gelişiminin cinsiyetler arasında da farklılıkları olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmalara göre kızların erkeklere göre duygularını daha iyi açıkladığı saptanmıştır (Brody ve Hall, 1993) ve yazarlar bu durumun kızların dil gelişiminin erkeklere göre daha erken gelişmesi ile bağdaştırmıştır.

2.4.2. Duygunun Kuramsal Temelleri: Duyguları tanımlayan ve oluşumlarını ele alan çeşitli kuramlar mevcuttur.

Darwin (1872/1998), biyolojik evrim yaklaşımında duyguların doğal olduğunu kabul etmiştir. Bu yaklaşıma göre duygular çevreye adapte olmada ve yaşamı sürdürmede yardımcı olurlar şeklindedir. Darwin'in biyolojik evrim içinde duyguların içgüdüsel olduğuna ve

hayvanlardan kalıtım yoluyla insana geçtiğine vurgu yapılmıştır. Evrim sürecinde duyguların ortaya çıkmasındaki en büyük ve en önemli ilkesi olan doğal seleksiyon da çevre-birey ilişkisinin uyumuna göre gerçekleşmiştir. Biyolojik evrim yaklaşımının duyguya dair yapılan çalışmaların temelinde öncelikle duyguların ne olduğu yönünde bir soru yer almaktadır. Bu yaklaşımı savunan psikologların da sorduğu bu soruya cevapları “Her bir duygu, bir organizmanın bilişsel, fiziksel ve psikolojik tecrübe ve davranışa aniden uyum sağlamasına yardım eden özelleşmiş bir durumdur” şeklindedir (Randolph vd., 1995). Doğal seleksiyonun da etkili olduğu bu süreçte organizma uyum sağlama becerisi ile çevresindeki tehditlere veya olumlu yöndeki durumlara karşılık verme eğilimini artırma yollarını elde etmiştir (Torun, 2015).

Fizyolojik duygu teorisinin en bilinen örneklerinden *James-Lange teorisi*, Psikolog William James ve fizyolog Carl Lange tarafından önerilmiştir. Bu teori, duyguların olaylara karşı vücutta fizyolojik reaksiyonlara neden olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. *James-Lange teorisi*, fizyolojik bir reaksiyona yol açan bir uyarıcı (dış etken) gördüğünüzde ortaya çıkarken, verdiğimiz duygusal tepkiler ise bu fizyolojik değişimlerin nasıl yorumlandığına bağlı olmaktadır. Örneğin, yolda yürürken bir anda büyük bir köpeğin üzerinize doğru koştuğunu gördüğümüzde muhtemelen kalp atışımız hızlanarak soğuk ter dökmeye ve titremeye başlarız. James-Lange teorisi, fiziksel tepkilerin yorumlandığını ve hissedilen duygunun ne olduğu (korkmak) sonucuna varılmasını önermektedir. “*Ben titriyorum. Bu yüzden korkuyorum.*” Özetle bu duygu teorisine göre, korktuğunuz için titremiyor, titrediğiniz için korkuyorsunuzdur.

Bir başka iyi bilinen fizyolojik *teorinin* öncüsü ise Walter Cannon ve Philip Board olan ve *Cannon-Board* olarak adlandırılan bu kurama göre, duyguyu hissetmeden, o duygula bağlantılı fizyolojik tepkinin yaşandığını belirtmektedir. Örneğin; egzersiz sırasında kalp hızının artması veya çok yüksek bir yerden düştüğünüzü düşündüğünüzde ellerin karıncalanması gibidir. Özetle bu kuram, duyguların fiziksel ve psikolojik deneyimlerinin aynı zamanda gerçekleştiğini ve birinin diğerine neden olmadığını ileri sürmektedir (Sille, 2016).

Sosyal Öğrenme Kuramı’na göre bireylerin, çevresindeki diğer bireyleri seyreterek ve gözlemlem yaparak duygular ile tepkiler arasındaki ilişkiyi değerlendirdiğini, bu sayede duygular hakkında bilgi sahibi olmaya başladıklarını belirtmektedir (Kayhan Aktürk, 2015).

Özetle tüm kuramların dayandıkları ideolojilerine göre duygulara olan yaklaşımlarının farklılaştığı ve bu nedenle farklı bakış açılarıyla duyguları ele aldıkları görülmektedir.

2.4.3. Duygu Düzenlemenin Tanımı: Duygu düzenleme, bireylerin edindikleri duyguları, ne zaman ve ne şekilde deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini etkileme sürecidir (Gross, 1998). Duygu düzenleme; yoğun duygular karşısında verilen tepkilerin değerlendirilmesinde ve değiştirilmesinde etkili olan içsel ve dışsal süreçleri kapsamaktadır (Thompson, 1994). Çünkü duygular, kararlar, seçimler ve davranışları üzerinde müdahale edebilmektedir (Grecucci ve Sanfey, 2014) ve bundan dolayı duygu düzenlemenin odaklandığı durum duygularla bir başka şeyin düzenlemesi değil duyguları düzenlemektir. Duygu düzenleme, endişe, öfke, üzüntü gibi olumsuz duyguların, mutluluk, neşe, sevecen gibi olumlu duyguların düzenlenmesini sağlamaktadır (Bilge ve Sezgin, 2020). Duyguların düzenlenmesi noktasında üzüldüğünüzde bunu bir arkadaşınızla paylaşmak veya kızdığınızda enerjinizi yön değiştirmeniz, gerçek duruma, nesneye veya kişiye göstermemeniz yer almaktadır.

2.4.4. Duygu Düzenlemenin Kuramsal Temelleri: Duygu düzenleme tanımları içerisinde farklı bilimsel teoriler bulunmaktadır. Bu teorilerden ilki, duygu düzenleme olumlu ve olumsuz duygulara odaklanmakta, belirli durumlar karşısında yaşanan yoğun duygularla verilen tepkilerin yoğunluğu veya zamansal aralığını azaltıp, attırabilmektedir (Thompson ve Goodvin, 2007). Duygu düzenleme becerisi desteklenmiş ve kendisine rol model olunmuş çocukların olumsuz duyguları görmezden gelerek yerine olumlu duyguyu koymalarından ziyade olumsuz durumun getirdiği hisleri yönetebildikleri görülmüştür (Yılmaz, 2020).

İkinci teori ise, duygu düzenleme becerisinin, bireyin içerisinde bulunduğu yere, duruma göre duyguların değişebilir olmasını belirtmektedir. İçinde bulunan duruma göre duygu düzenleme stratejilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Farklı yaşlarda bireylerin aynı duygu düzenleme stratejisine sahip olması beklenmemektedir (Thompson ve Goodvin, 2007).

Üçüncü teori, duygu düzenleme kapasitesinin kişinin kendini geliştirmesinin yanı sıra sosyal çevre (başka kişiler) tarafından da yönetilmesinden kaynakladığı yönündedir. Sosyal çevrenin duygu düzenleme kapasitesi üzerindeki etkisi küçük yaşlarda görülüyor ve normal karşılanıyor olsa da yetişkinlikte de duyguların sosyal yönetimi, sosyalleşmeyi, bir başkasına güvenmeyi beklemeyen bir özelliktir (Thompson ve Meyer, 2007).

Son teori ise, duygu düzenleme sadece duygusal tepkilerin değiştirilmesi sürecinden oluşmamaktadır. Çocukluktan itibaren duyguların fark edilmesi, kişisel ve yaşanan sosyal etkilerle duygu düzenleme yönetimini geliştirmelerini içermektedir (Saarni, 1999). Çocukluktan itibaren duygu düzenleme duygu ve anlamlarına yönelik uyumlu sürecin bir

sonucudur. Çocuklar yeni yürümeye başladıkları esnada da farklı duyguları ve bu duyguların zihinsel olaylarla ilişkisini kavramaya başlamaktadır (Thompson ve Lagattuta, 2006).

Dört teori birlikte incelendiğinde, duygu düzenleme tanımının farklı unsurlarının da duygusal öz kontrol kapasitesinin geliştirilmesinde katkısı belirtilmektedir (Yılmaz, 2020). Duygu düzenleme, duygusal tepkilerin yönetilmesine odaklanmaktadır ve okul öncesi yıllarının sonuna kadar duygu düzenleme için kapasiteler gelişmeye başlamaktadır (Thompson ve Lagattuta, 2006).

2.4.5. Erken Çocukluk Döneminde Duygu Düzenleme Gelişimi: Gelişim alanında her durumun birbirini etkilemesi ve domino etkisi yaratması gibi duygusal gelişimde de sosyal, bilişsel ve biyolojik alanların birbiriyle iç içe olduğunu bilmek önemlidir (Yılmaz, 2020). Biyolojik gelişme, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim için zemin oluşturmaktadır. Bilişsel gelişme ise, duyguları oluşmasında, çocukların neden-sonuç ilişkisi kurabilmesi üzerinde etkisini göstermektedir (Sim ve Zeman, 2006). Bu şekilde duygu düzenleme becerisi çocukların diğer gelişim alanlarıyla uyum içerisinde gelişmektedir (Calkins ve Hill, 2007).

Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi bebeklik ve çocukluk dönemlerinde gelişmeye başlamaktadır ve gelişimi psikolojik olarak desteklenmeye devam ettikçe erken yetişkinlik dönemine kadar devam etmektedir (Thompson, 1994). Beynin olgunlaşma süreçleri, çocuğun duygu ve benlik anlayışındaki kavramsal büyüme, mizaç bireyselliği ve ebeveynlik uygulamalarının her biri, küçük çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Thompson ve Goodvin, 2007). Çocuk ağladığında annenin verdiği tepki ya da gece uyumak istemediğinde ebeveynleri ve çocuk arasında yaşanan durumlar çocukların bir-üç yaş aralığında duygu düzenleme becerilerinin şekillendiği en belirgin örneklerdir (Thompson ve Goodvin, 2007).

Bebekler öncelikle kendilerine ilk bakım veren kişinin duygu düzenlemesinden zamanla kendi bağımsız duygu düzenleme süreçlerine geçiş sağlamaktadırlar. Bebeğin bu geçiş sürecini tamamlaması için belli stratejileri kullanması ve belli davranışları yerine getirmesi gerekmektedir. Çevrelerindeki nesnelere dokunarak ve ulaşarak, onlardan kaçarak veya yön değiştirerek aslında çevrelerine duygu düzenleme becerileri ile ilgili sinyaller vermektedirler. Bebeklerin çevrelerindeki kişi ve nesnelere yönelik bu sinyalleri ve yönlendirmeleri onlara bakım veren kişi ve diğer kişilerce fark edilmekte ve onlar tarafından bebeklerin duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için kullanılmaktadırlar (Calkins ve Hill, 2007). Bu süreçlerin sonucunda bebeklerin kendi duygu düzenleme becerilerinin gelişimi sağlanmaktadır (Consedine, 2011).

Bir-üç yaş aralığında duygu düzenleme becerilerinde bu kadar önemli bir gelişme dönemi yaşanmasının nedeni, küçük çocukların duygu anlayışlarını hızla genişletmeleridir. Duygu düzenleme için kapasitelerin geliştirilmesi, yeni yürümeye başlayan çocuğun duyguların nedenleri, sonuçları ve duygu yönetimi için stratejiler hakkında artan bir anlayış geliştirmesine dayanmaktadır (Thompson ve Lagattuta, 2006). Üç yaş itibariyle çocuklar artık duygu düzenleme becerilerinde yenidoğan bir bebekten farklı olarak epey ilerleme kaydetmiş olmaktadır. Bu yaş döneminde duygu düzenleme kapasitesinin gelişimi çocukların sosyal etkileşimlerine, akranları ile geliştirdikleri iş birlikçi davranışlara ve yetişkinler ile aralarındaki uyuma bağlı olmaktadır. Bu yüzden bir-üç yaş aralığındaki dönem çocukların duygu düzenleme becerilerinde bebeklikten farklı olarak bağımsız davranışlar geliştirmelerine ve okul öncesi sürece hazırlanma bakımından önemli bir aşamadır (Thompson ve Goodvin, 2007). Bu süreçte geliştirilen duygu düzenleme kapasitesinin varlığı, bir sonraki dönem olan okul öncesi süreçte çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimine temel oluşturmaktadır. Çocuğun çoğunlukla aile ortamında geçirdiği bir-üç yaş aralığındaki dönemdeki yaşantısı duygu düzenleme becerilerinin gelişimini de etkilemektedir. Bu etkilerin sonuçları okul ortamına katılımın ve akran etkileşiminin yoğunlukla gerçekleştiği okul öncesi dönemde ortaya çıkmaktadır.

Çocukların gelişim dönemlerine göre duygu düzenleme becerileri farklılık göstermektedir ve yaşa bağlı olarak beceriler stratejik hale gelmektedir (Bronson, 2000). Çocukların gelişim dönemlerindeki duygu düzenleme becerileri incelendiğinde ilk bir yıl ağlayarak kaçınmak istediği durumları, gülerken ise yaklaşmak istediği durumları gösterdikleri görülmektedir. Üç yaşına kadar ise, çocukların duygu düzenleme becerilerini daha kontrollü hale getirebilmektedir ve uyum becerisi gösterebilmektedirler. Aynı zamanda çocukların kendisiyle beraber diğer kişilerin de farkına varması, içinde bulunduğu sosyal çevrelerinin kurallarını fark etmesi ve uymak için olumsuz davranışlarını engellediği gözlenmektedir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Çocuklar okul öncesi eğitim sürecine başlamalarıyla birlikte, yeni bir sosyal çevreye ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirici bir ortama girmektedirler (Kocabaş ve Akkök, 2007). Çocukların artık bu sosyal ağları çocukların yeni duygu düzenlemeye ilişkin bilgiler kazandırmaktadır. Üç ile altı yaş aralığında çocukların kurallara uyma davranışlarında artış gözlemlenmektedir. Kurallara uyma davranışı, duyguların kontrol edilmesiyle ilişkidir. Aynı zamanda çocuklar oyun sırasında da duygusal ifadelerini pratik etme fırsatı yakalayabilmektedir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Bu noktadan itibaren ebeveynlerin yanı sıra öğretmenlerin de çocuğun eğitiminde aktif rol aldığı bir dönem

başlamaktadır. Okul öncesi dönemde bu iki paydaşın iş birliği içerisinde olması çocuğun yüksek yararının gözetilmesi için çok önemlidir (Lively vd., 2010). Çünkü erken çocukluk dönemi diğer birçok gelişim alanında olduğu gibi duygu düzenleme becerilerinin kazanımı için de kritik öneme sahiptir (Calkins ve Hill, 2007).

Bu dönemde çocuklara kazandırılması beklenen duygu düzenleme stratejileri; çocuğun duygularını fark etmesi, kontrol etmesi, kendini rahatlatabilmesi, karşısındakiyle iletişim kurabilmesi ve bu iletişim esnasında kendisini uygun ifade edebilmesi yönündedir (Ecirli ve Ogelman, 2015). Bu nedenle ebeveynlerin de öğretmenlerin de çocuğun eğitiminde aktif rol aldığı bu dönemde bu iki paydaşın iş birliği içerisinde olması çocuğun yüksek yararının gözetilmesi için çok önemlidir (Powell vd., 2010). Çünkü çocuğun eğitimi okul, aile ve öğretmen arasında paylaşılan bir sorumluluk olup karşılıklı güven ve işbirliği ilişkisi kurulması gereklidir (Avrupa Komisyonu [EACEA], 2014).

2.4.6. Duygu Düzenleme Becerisinde Aile Ortamının Etkisi: Aile, çocukların ana rahmine düştüğü ilk günden itibaren yaşamını şekillendirme gücüne sahip olan aynı zamanda çocukların bilgi ve becerileri kazanmasında aracı olan önemli ve etkili toplumun en küçük kurumudur (Bjorklund, Yunger ve Pellegrini, 2002). Aile, çocuğun fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak büyümenin, gelişmenin ve değişimin merkezi kabul edilmektedir (Zarnaghash, Zarnaghash ve Shahni, 2013). Yaşamın ilk yıllarında ebeveynler özellikle anneler çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için zaman, emek ve enerji harcamaktadırlar (Bjorklund, Yunger ve Pellegrini, 2002; Öngider, 2013). Ancak ebeveynler çocukların temel fizyolojik ihtiyaçların karşılamasının yanı sıra olumlu davranışlar geliştirmelerinde (Aydilek Çiftçi, 2017), sosyal ilişki kurmalarında (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007), duygusal açıdan desteklenmelerinde (UNICEF, 2020) ve problem çözme becerileri kazanmalarında (Özbey, 2009) etkili olmaktadır.

Çocukların büyüdükçe aile ortamı, okul, arkadaş ve öğretmeni de içine alacak şekilde büyümektedir. Çocuğa ilgili ve duyarlı olan yetişkinler çocukla iş birliğine dayalı ilişki geliştirmektedir. Bu ilişki çocuğun çevresinde olan yetişkine güven duymasını sağlamaktadır. Bu durum yetişkinle ilişkide herhangi bir olumsuz diyalogun çocuk tarafından tehdit olarak algılanmamasında da etkili olmaktadır (Kochanska vd., 2009). Çocukların yetişkinlerle olan etkileşimleri ve ilişkileri iki yönlüdür ve birlikte inşa edilmiştir ve iyi oluşlarının da ayrılmaz bir parçasıdır (Rees vd., 2013). Çocukların yetişkinlerle olan bu çift yönlü iletişim ve etkileşimleri aracılığıyla okulda, evde ve yaşamın çeşitli alanlarında bilişsel, sosyal ve duygusal öğrenmeler gerçekleştirirler (Barett, Cooper ve Teoh, 2014; Ucur, 2005; Yazgı,

2019). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuğun sosyal ve duygusal iyi oluş hali, çocuğun çevresindeki tüm paydaşların sorumluluğu altındadır (Aydoğan ve Eryiğit, 2020).

Çocukların duygu düzenleme becerileri, duyguların ikili ilişkilerde (ebeveyn – çocuk iletişimi) ifade ediliş biçiminden de etkilenmektedir (Yılmaz, 2020). Robinson ve diğerleri (2009), ebeveynlerin öfke yaşadıklarındaki ifadeleriyle çocukların öfkelenediklerinde ifade ettikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Çevrelerindeki yetişkinlerin yaşam biçimi, ruh sağlığı gibi problemleri çocuklar üzerinde etkili olmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar ebeveynlerin çocuklarıyla sert, müdahaleci ve kontrolcü ilişkiler kurduklarında çocukların duygularını düzenlemekte güçlük çekmektedirler ve sert ebeveynlerin çocuklara sürekli olan müdahaleci yaklaşımları (psikolojik kontrolleri) çocukların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme becerilerini engellemektedir (Morris vd., 2007).

2.4.7. Duygu Düzenleme Becerisinde Okul Ortamının Etkisi: Tüm gelişim alanlarının büyük bir çoğunluğunun geliştiği ve öğrenmeye çok açık oldukları okul öncesi dönemde çocuklara sunulan uygun ortam ve kaliteli eğitim çocukların tüm gelişim alanları (sosyal-duygusal, bilişsel, bilişsel ve dil gelişimleri) üzerinde olumlu etki bırakmaktadır (Zembat, 2005). Okul öncesi dönemin önemi göz önünde tutularak bu dönemde verilecek eğitimin çocukların gelişimlerine uygun, ihtiyacını karşılayan ve eklettik (yani birçok farklı programdan uygulanacak çocukların özelliklerine uygun olacak şekilde karma yapılmasıdır.) olmalıdır (Coppie ve Bredekamp, 2009; Güleş, 2013).

Çocukların bulundukları ortamda güvende hissetmeleri çok önemlidir. Güvende hisseden çocuk ortamla bağ kurabildiği için daha etkin şekilde öğrenebilmektedir. Ancak çocuk bulunduğu ortamda kendini güvende hissetmez ise beyni sürekli bir tehlike karşısındaymış gibi tetikte olmaktadır (Anderson vd., 2012). Bu nedenle eğitim ortamları düzenlenirken, çocuğun kendini iyi hissedecek, ilgisini çekecek şekilde olmasına dikkat edilmelidir. Okulda kendini iyi hisseden çocuk öğretmeni ve diğer sınıf arkadaşlarıyla olumlu ilişki kurabilmektedir (Güven, 2004; Holfester, 2008; Uysal, 2006; Schilling, 2011).

Okul öncesi dönem çocuklarının ilişkilerinde veya oyunlarında duygulara yönelik ifadeler ve davranışına uygun duygularını söylemelerine yer vermektedir (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Okulda akranlar, öğretmenler çocuğun duygu düzenleme becerilesine yeni bilgi ekleme fırsatı sunmaktadır (Cole, Michel ve Teti, 1994). Bu dönemde duygu düzenleme becerisi eksik olan çocuklarda sosyal ilişkilerinde ve okula uyumlarında da güçlükler yaşanabilmektedir (Calkins ve Hill, 2009).

Okul öncesi dönemi boyunca kurulan ilişkiler, duyguların öğrenilmesi ve kullanılması, duygu düzenleme için yapılan stratejilerin kazanımı, duyguların ortaya çıkışı ve

ifade edilişü üzerine konuşma ve duyguların ortaya çıkarttığı davranışları fark etme gibi birçok açıdan çocuğa sunulan fırsatlarda duygu düzenleme becerisinin gelişimi sağlanmaktadır. Okul çağındaki çocukların bilişsel gelişimlerdeki ilerleme ile duygu düzenleme becerilerinde de daha etkin hale gelmektedirler (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Duygu düzenlemenin gelişimine yönelik Whitebread ve Basillo (2012) tarafından kazanımlar belirtilmiştir. 3-6 yaş için belirtilen kazanımlar şu şekildedir:

- Kendi davranışını düzenleyebilir
- Kendisinin ve başkasının duygusu üzerine konuşabilir
- Akran ilişkilerinde kendi duygu ve davranışlarını düzenlemeyebilir
- Karşısındaki kişinin hissini daha iyi anlayabilir (Empati yeteneğı gelişir)
- Davranışlarında ve düşüncelerinde daha kararlı tutumlar geliştirebilir

Okul çağında çocuklara sunulan imkânlarla duygu düzenleme becerilerini kazanmalarına yönelik fırsat sunulabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerisinin desteklenmesi için okulda yapılacak çalışmaların etkin bir şekilde yer alması önemli bir fırsat yaratmaktadır.

En genel bakış açısıyla duyguların yönetimi, duygu düzenleme becerisi olarak adlandırılır. Bireylerin duygusal reaksiyonlarını daha iyi anlamalarına, duygularını tanımalarına, ifade etmelerine ve olumsuz duygularla başa çıkmak için etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmak için duygu koçluğu yaklaşımı yardımcı olabilmektedir.

2.5. Duygu Koçluğu (Emotion Coaching) Yaklaşımı

Duygu koçluğu yaklaşımı, John Gottman ve meslektaşları tarafından Amerika'daki çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Çocukların öğrenmesi, davranışları konusunda desteklenmesi ve duygusal zekâlarının gelişimi için anahtar role sahip olan bir iletişim yaklaşımıdır. Duygu koçluğu yaklaşımının en genel tanımı, yoğun duygu karşısında duygularını yönetmekte zorlanan bir çocukla iletişim kurmanın yoludur (Rose vd., 2021). Duygu koçluğu yaklaşımı; çocukların duygularını içe kapanarak (donma), rahatsızlık vererek, zorlayıcı (savaş) veya olaylara katılmayarak, farklı durumlarla ilgilenerek (kaç) vb. gösterdikleri davranışlarının altında yatan duyguları anlayabilmeleri ve duygularını yönetmeleri konusunda rehberlik etmeyi sağlamaktadır (Gottman ve DeClaire, 2020).

Duygu koçluğu yaklaşımı, duygusal farkındalık da kişilerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamalarına rehberlik ederek, bireyler, duygusal tepkilerini tanıma ve değerlendirme suretiyle iletişimlerini daha bilinçli bir şekilde yönetebilmelerine destek vermektedir (Kuru, Kesen ve Kesmez, 2021). Çocukların ilk iletişim içerisinde oldukları ebeveynlerin bu konuda önemli görevleri vardır. Özellikle bu görevler, duygu ve davranışları

arasında özenli, cesaretlendirici, empatik olma, duyguları etiketleme, çocuğun duygusal deneyimlerini doğrulayan, rehberlik eden, problem çözmesine yardımcı olan ve duyguları düzenlemede etkin olma yer almaktadır (Wu vd., 2019). Yetişkinler genellikle çocukları duygularına karşı iyi yanıtı nasıl vereceklerine dair mücadele etmektedir veya bu konuda en uygun yanıtı verdiklerini düşünerek devam etmektedir. Goleman yetişkinlerin verdikleri tepkileri önemsemektedir. Çünkü aile yaşamı duyguları öğrenme ve yönetme konusunda çocukların ilk okulu olarak görülmektedir. Bireylerin ilk yakın ilişkide olduğu ebeveynleri tarafından nasıl hissettiğine rehber olması, duygularını davranışlara çevirirken nasıl tepki vereceğini ve kendisinin/karşısındakinin duygularını anlamayı öğrenmektedir. Ancak önemli olan bir nokta ebeveynler tarafından bu duygu yönetimi bilgisi sözel olarak verilmemektedir. Ebeveynin kendi duygusunu yönetirken verdiği tepkiler, takındığı tutumlar son derece yol gösterici olmaktadır (Gottman ve Declaire, 2020). Duygu koçluğunun aynı zamanda doğal bir iletişim tarzı olması çocukların verdikleri tepkilerde duygu koçluğu sıklıkla görülmesini de beraberinde getirmektedir (Gus, Gilbert, ve Rose, 2015). Duygu koçluğu, bireylerin duygusal zekâlarını güçlendirmek için olumlu iletişim becerilerini vurgulamaktadır. Örneğin, duygularını açık ve etkili bir şekilde ifade etmeyi, karşıdaki kişinin duygularına saygı göstermeyi ve anlayışlı bir dil kullanmayı içermektedir (Rose vd., 2021).

Duygu koçu olan kişiler, kişilerin duygusal farkındalığını artırmak, olumsuz düşüncelerle başa çıkmak, duygusal dengeyi sağlamak ve duygusal zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlamak için onlara rehberlik etmektedir (Gilbert vd., 2021). Duygusal zorluklar, hayatın farklı alanlarında ortaya çıkabilmektedir: ilişkilerde, iş hayatında, kişisel gelişimde veya yaşamın diğer alanlarında. Bunlar arasında stres, kaygı, öfke, üzüntü, korku ve benzeri duygusal tepkiler yer alabilmektedir. Duygu koçu olan kişiler, bu zorluklarla başa çıkmak ve duygusal refahı artırmak için stratejiler geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Lunkenheimer vd., 2007)

2.5.1. Duygu Koçluğu İletişim Yönteminin Adımları: Duygu koçluğu, duygusal zekâ ve kişisel gelişim konusunda bireylerin duygusal farkındalığını artırmak ve duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan bir iletişim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın adımlarını Gottman ve Declaire'e göre şu şekilde sıralamıştır;

1. Çocuğun duygusunun farkında olmak
2. Duyguları bir fırsat olarak görmek
3. Empati kurmak ve duyguyu kabul etmek
4. Çocuğun yaşadığı duyguyu adlandırmak

5. Çocuğun sorunu çözmesine yardım etmek ve bu esnada sınır belirlemek (Gottman ve Declaire, 2020).

Duygu Koçluğu yaklaşımının adımlarını Rose, Gilbert ve McGuire-Snieckus (2015), 4 adımda şu şekilde sıralamıştır;

1. Duyguyu tanıma ve empati kurmak
2. Duyguyu kabul etme ve adlandırma
3. Davranışı sınırlandırma (Gerekli ise bazen ilk adım da olabilir)
4. Çocukla birlikte problem çözme

2.5.1.1. *Duyguyu tanıma ve empati kurmak:* Duygu koçluğunun ilk adımı, çocuğa merakla yaklaşmak ve o an ne olduğunu, ne hissettiğini anlamaya çalışmaktır. Bu adım için sıklıkla buzdağı metaforu kullanılmaktadır (Gilbert,2021). Buzdağı metaforu, Freud'un topografik kuramına ait olan bir kavram olarak anılmaktadır. Ancak direkt kendi çalışmalarında ve yayınlarında bahsettiği bulunamamış ve bu konuda literatürde tam bir netliğe ulaşılamamaktadır (Green, 2019).

Freud'un buzdağı metofurunda, buzdağının görünen kısmı bilinç, davranışlar olarak görülmektedir. Görünmeyen altta kalan kısım ise bilinçdışıdır. Çoğu davranışın gerçek nedeni olan süreçler burada yatar. Tıpkı bir buzdağı gibi, zihnin en önemli kısmı görülmeyen kısımdır (Scherer, 2005).

Çocuklarla iletişim kurmadan önce göstermiş olduğu davranışın altında yatan duygulara odaklanmayı Gottman ve Declaire (2020) “Çocuklarla empati kurmadan önce çözüm önermeyi, evin temelini atmadan çerçevesini inşa etmeye benzetmiştir. İlk önce tepki vermeden çocuğun yerine kendinizin koyulması önerilmektedir. Bunu yapabilmenin ilk adımı ise; yetişkinlerin çocukları, duygu ve düşünceleri olan birer kişi olarak görmeleri gerektiğidir (Meins vd., 2001)

Yetişkinler çoğunlukla çocukların bir durum karşısında hissettikleri duygularını anlayabilmektedir. Ancak verilen tepkilerle (jest-mimikler ve sözel ifadeler) durumu ve duyguyu kabul etmediklerini hissettirebilir ve/veya doğru adlandırma yapamayabilirler (Gilbert, 2021).

2.5.1.2. *Duyguyu kabul etme ve adlandırma:* Çocuk ile kurulan empatinin gösterilmesi için duyguyu kabul etme ve doğru adlandırma önemlidir. Çocuklarda görülen sözel veya sözel olmayan duruma ilişkin duygu adlandırılması yapmak, çocuğun yaşadığı duygunun tanındığını ve kabul edildiğini göstermektedir. Bu durum da çocuğun hem yetişkinne güvenmesini hem de kendi yaşadıkları durumun duygu bağlantısını kurarak öz düzenleme becerilerini geliştirebilmesini sağlamaktadır (Gilbert, 2021).

“Şu an endişeli olduğunu görebiliyorum.” Ben de böyle bir şey yaşasaydım, senin gibi öfkeli hissederdim.” şeklinde hem duyguların isimleri söylenebilir hem de empati kurulabilmektedir.

2.5.1.3. Davranışı sınırlandırma (Gerekli ise bazen ilk adım da olabilir): Bu kısımda ilk olarak çocuk veya bir başkası güvenli durumda değil ise, davranış sınırlandırılması yapılmaktadır. Daha sonra olayın anlamlandırılması için üzerine konuşmayı belirtmektedir. Evin/okulun sınırları ve kuralları çocukların yoğun duygular yaşamadığı zamanlarda kararlaştırılmadır. Bu durumda çocuk duygusunu yaşayabileceğini ama bazı davranışların kabul edilemez olduğunu anlayabilmektedir. Ancak bu adım, çocuğa net ve katı sınırlar çizmek olarak algılanmaması gerektiği belirtilmektedir (Gilbert, 2021).

2.5.1.4. Çocukla birlikte problem çözme: Problem çözme aşaması, son aşamadır. Çocukla doğru duygusal bağ kurulması sonucunda çocuğun yetişkinle işbirliği içerisinde probleme yönelik çözümler üretebilmektedir. Çocuk öz denetimi sayesinde olayları barışçıl olarak yönetebileceğini ve çözebileceğini öğrenmektedir. Yetişkinlerin rehberlik yaptıkları bu aşama ile çocukların öz düzenleme becerileri gelişmekte ve duygularını kontrol edebilmeyi öğrenmektedir (Gilbert, 2021).

Duygu koçluğu yaklaşımı, adımlarla ifade edilmesine karşın adım adım ilerlemek zorunda olan bir yaklaşım değildir. Duygu koçluğu yaklaşımı, çocukların duygu ve davranışlarını kontrol etme sürecinde empatik olarak rehberlik eden bir iletişim yaklaşımıdır. Bu nedenle bazen 1 ve 2. Adımı kullanabilirken bazen tüm adımları kullanılabilmektedir (Gilbert vd., 2021).

Duygu koçluğu iletişim kurulan çocuğun aldığı mesaj şu şekildedir;

“Herkesin duyguları vardır, bu duyguları hissetmek normaldir. Bu duygular doğal ve normal olarak istekler oluştururlar. Ancak bu istekler sonucu duyguları düzenlemek ve doğru davranışlar göstermek gerekir. Ancak duygu koçluğu davranışları sınırlandırırsa da duyguları kabul ederek, çocuğun yalnız olmadığını ve davranışlarını nasıl yöneteceğini göstermektedir” (Rose vd., 2021).

2.5.2. Duygu Koçluğu’nun Temeli; Empati: Duygu koçluğu yaklaşımının temeli olan empati, insanlar arasında güçlü bağlar kurmak, iletişimi geliştirmek ve karşılıklı anlayışı artırmak için önemli bir kavramdır. Duygu koçluğu, kişilerin iç dünyalarını ve duygusal süreçlerini anlama, karşı taraftaki duygusal durumu fark etme ve empati kurma üzerine odaklanmaktadır (Rose vd. 2021). Duygu koçluğu yaklaşımında empati kurulan kısım duygulardır. Yaygın olarak davranışlarla empati kurulacak olması ve bu yolla çocukların yanlış davranışlarının onaylanacağına yönelik endişe duyulmaktadır. Ancak yaklaşım,

davranışın altında yatan duyguyu kabul etmeyi, tanımlamayı belirtirken aynı zamanda yanlış davranışların sınırlandırılmasını vurgulamaktadır (Gilbert vd., 2021).

Empati, insanların neler hissettiğini o kişinin penceresinden değerlendirerek duygularını anlama, özümseyebilme, duygularını anlayışla karşılama ve kendini onların yerine koyma yeteneğidir. Duygu koçluğu, bireylerin duygusal zorluklarını aşmalarına yardımcı olan, özgüvenlerini artıran ve yaşam kalitelerini geliştiren bir yöntemdir. Empati, bu koçluk yaklaşımının temel taşıdır ve koçlar için vazgeçilmez bir araçtır (Gilbert vd., 2021).

Empati, Latince "empathia" kelimesinden türetilmiştir ve "duyguları paylaşma" veya "duygudaşlık" anlamına gelmektedir ancak empati kelimesinin kökeni Yunancaya dayanmaktadır. Yunancada ki kelime anlamı "hissetmek"tir. (Tükel, Çakır, ve Ertekin, 2018). Kısaca empati, bir kişinin penceresinden bakarak onun duygularını ve düşüncelerini anlamak olarak tanımlanmaktadır. Freud da yıllar önce yapmış olduğu empati tanımlarında psikolojiye ek biyolojik temeller üzerinden de eklemeler yapmıştır (Arslan Çiftçi ve Uyanık Balat, 2018). Empati kavramı bundan sonra psikoloji alanı altında incelenirken son yıllarda biyoloji dalının da ilgilendiği bir kavram olmuştur. Psikiyatrinin biyolojik tarafının araştırmalarla desteklenmesi ve etkin savların ortaya çıkışı genetik psikiyatri alanında pozitif bilimler olma sürecini hızlandırmıştır. Empatinin psikoloji dalına ek biyoloji alanında da varlığının olması bu sürece katkı sağlamıştır. Güncel empati kavramı ise tartışmalı yönleri olmasına karşın üzerinde daha fazla görüş birliğinin bulunduğu bir noktadadır (Gülseren, 2001). Gelişim psikolojisinin de yapmış olduğu araştırmalar neticesinde anne çocuk ilişkisinde empatinin yeri önemli görülmüştür. Son zamanlarda empatinin, anne-bebek ilişkisi sırasındaki beyindeki görüntüsü incelenmektedir. Farklı zamanlarda farklı bölgelerde aktifleşmeler kayıt edilmesine rağmen her seferinde aktive olan bir bölge tespit edilmiştir. O da "Singulat Korteks"tir." Bir diğer bulunan beyin bağlantısında ise, italyan bilim insanları maymunlar üzerinde yaptıkları çalışmada "ayna nöronların empatiyle ilişkisini saptamıştır. Ve bu nöronlara empatik nöron denmesini önermiştir. Bilim dünyasında yapılan çalışmalarda ayna nöronların buluşu, empatinin biyolojideki araştırmalarındaki yarım kalan kısımların dolmasına umut (Altınbaş vd., 2010). Ayna nöronlar, özellikle beyinde keşfedilen nöronlardır ve başkasının davranışlarını gözlemlediğimizde, o davranışları anlama, taklit etme veya empati kurma yeteneğimizle ilişkilendirilmektedir. Bu nöronlar, bireyin kendi hareketlerini gerçekleştirirken aktive olan motor nöronlara benzer bir şekilde çalışmaktadır. Ancak, ilginç bir şekilde, sadece başkasının davranışını gözlemlemek veya duymakla da aktive olabilmektedir Ayna nöronlar, toplumsal ilişkiler ve sosyal davranışlarda önemli bir rol

oynayabilecekleri düşünölen önemli bir nörolojik mekanizmadır. Özellikle empati, taklit ve öğrenme süreçlerinde etkili olabilmektedir (Gottman ve DeClaire, 2020).

2.5.3. Duygu Koçluğu Yaklaşımında Ebeveyn ve Öğretmen: Duygu koçu ebeveyn ve/veya öğretmenler, çocukların duygularını yaşadığı anlarda onlarla daha fazla vakit geçirerek empati kurarlar ve duygularını yaşamaları ve akabinde nasıl yöneteceği konusunda yanlarında olurlar (Gottman ve Declaire, 2020).

Duygu koçu ebeveyn ve öğretmenler çocuğun duygularına rehberlik eder. Bu iletişimlerde yüksek empati ve yüksek rehberlik görölmektedir (Westby, 2020). Empati, duygu koçu ebeveynin temel taşıdır. Empati bir başkasının duygusunu hissedebilme yetenediğidir. Empati duygusu olan bir ebeveyn, öğretmen çocuğunun yanında olduğunu göstererek ona yalnız olmadığı hissettirmektedir. Aynı zamanda kurdukları empatiyi çocuklara da yansıtarak onların dinginleşmesini sağlamaktadır (Westby, 2020). Empati, çocuk ve ebeveyn arasındaki güven ilişkisini de oluşturmaktadır. O nedenle çocuğun yaşadığı duyguya dair nedenleri ebeveynine daha rahat anlatmasını sağlayacaktır (Gottman ve Declaire, 2020).

Yetişkinler, çocuğun duygusunu kabul etmesiyle birlikte rehberlik sürecinde aynı zamanda davranışa sınırlamada getirebilmektedir. Çocukların duygularını dışavurmalarını aynı değerleri paylaşmak olarak görürler ve yargısız şekilde kabul ederler. Değerlerin aynı olduğu noktasından yaklaştıkları için çocuklara karşı daha sabırlı olmaktadır (Gottman ve Declaire, 2020).

Duygu diğer yandan da kısa bellekte anıları depolamakta, anıların geri çağrılmasında işlevi vardır. Bu konuda duyguların işlevlerini anlatan “Ters Yüz” animasyon filmini de dört temel duygunun kişilerin anılarını depolamakta ve geri çağrılması noktasında işlevini açıkça göstermektedir. Duyguların oluşumunda beyindeki fonksiyonların ve düşünce yapısının etkisinin olması gibi (Siegel, 2010) duygular da davranışların oluşmasında etkilidir. Duygular sosyal açıdan da birleştirici ve işbirlikçi ilişkiler kurması yönünden oldukça etkilidir (Fischer ve Manstead, 2008).

Yetişkinlerin duygu koçluğu yaklaşımını kullanırken yapabilecekleri Tablo 1’de gösterilmiştir (Gilbert, 2021).

Tablo 1

Duygu koçluğu iletişim yaklaşımı adımları

1.Adım	Duyguyu tanıma ve empati kurmak	İlk önce durmak, düşünmek ve uyum sağlamak gereklidir.
---------------	---------------------------------	--

2.Adım	Duyguyu kabul etme ve adlandırma	Duyguyu yansıtmak ve duyguyu destekleyici jestler kullanmak gereklidir. (Çocuk üzgün ise üzgün bir ifadeyi jest ve mimiklerle göstermek)
3.Adım	Davranışı sınırlandırma (Gerekli ise bazen ilk adım da olabilir)	Çocuğa ne beklenip beklenmediği konusunda bilgilendirilmesi gereklidir.
4.Adım	Çocukla birlikte problem çözme	Sorunu yetişkin olarak tek başınıza değil, çocuk ile birlikte çözmek gereklidir.

Özetle;

Çocuklarla etkileşime giren tüm yetişkinlerin izleyebileceği bir yoldur. Çünkü duygu koçluğu:

- Evrensel ve sürdürülebilir bir yaklaşımdır ve bir kurumun mevcut sistemine adapte olabilir.
- Takip gerektiren bir programdan ziyade bütünleşik bir yaklaşımdır.
- Duygu koçluğunun odağı yetişkin ve çocuk arasındaki doğal iletişimidir.
- Yetişkin-çocuk ilişkilerinin niteliğini artırır.
- Anda gerçekleştirir ve hissedilen duyguya odaklanır.
- Basit ve uygulanabilir (Gottman ve DeClaire, 2020).

Araştırmalara göre duygu koçu ebeveynlere & öğretmenlere sahip çocukların kazanımları aşağıdaki gibidir;

- Akademik olarak daha başarılıdır.
- Akranları arasında kabul edilir, popülerdir.
- Daha az davranış problemleri gösterirler.
- Akranlarıyla daha uyumlu ilişkilere sahiptir.
- Duygusal olarak daha kararlıdır
- Daha az bulaşıcı hastalığa yakalanır.
- Aynı zamanda psikolojik olarak iletişimlerinde ve yaşadıkları yoğun duygular karşısında daha dayanıklıdır (Gilbert vd., 2021).

2.5.4. Duygu Koçluğu Yaklaşımı ile Öz Düzenleme Becerisinin Gelişimi: Duygu koçluğu yaklaşımı, çocukların kendi duygularını tanıyarak, kabul ederek ve yöneterek duygu düzenlemelerini ve kendi davranışlarını kontrol ederek, dikkatini toplayarak öz düzenlemelerini geliştirmek için nitelikli iletişim kurulmasına rehberlik etmektedir. Ebeveynleriyle veya çevrelerindeki kişilerle kurdukları duygu koçu iletişim ile çocuklar

kendilerini güvende hissetmekte ve kendilerini ifade etme konusunda daha açık olmaktadır (Rose vd., 2021). Duygu koçluğu yaklaşımı, etkili stres yönetimi becerilerini gelişimini, duygusal ve davranışsal öz düzenlemeyi ve sosyal etkileşimleri desteklemeye yardımcı olmaktadır (Gus vd., 2017).

Düzenleme ise, düşüncelerin, duyguların ve davranışların izlenmesini ve yönetilmesi içeren geniş kapsamlı bir yapıdır (Nigg, 2017). Yetişkinler, çocuğun zorlayıcı duygularını kabul etmekte ve onaylamaktadır. Çocuğun duygularını ifade etmesi konusunda rehberlik etmekte ve çocuğun öz düzenleme becerilerini uygulamasına ve içselleştirmesine yardımcı olabilecek destek ve dış düzenleme sağlamaktadır (Spruijt vd., 2020).

Gottman ve diğerlerinin (1996), anneleri duygu koçluğu iletişiminin çocuklarda öz düzenleme becerisi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmektedir (Katz, Gottman, ve Hooven, 1996; Katz ve Windecker-Nelson, 2004). MacCann ve diğerlerinin (2010) araştırması da 'duygu yönetimi ve problem odaklı başa çıkma ile ilgili becerileri yani duygusal ve davranışsal öz düzenleme ile daha iyi eğitim çıktılarının elde edildiğini öne sürmektedir.

2.5.5. Duygu Koçluğu Yaklaşımı ile Duygu Düzenleme Becerisinin Gelişimi:

Duygu koçluğu, çocukların duygularını kabul etmeyi ve onaylamayı, ayrıca yoğun veya olumsuz duyguları nasıl yönetecekleri konusunda onlara rehberlik etmeyi içerir. Duygu koçluğu, çocukların duygusal gelişimi için potansiyel olarak önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Ellis vd., 2014).

Son yirmi yılda, duygu koçluğu müdahalelerini değerlendiren araştırmalar, çocukların duygusal yetkinliğini arttırmada etkili olduğunu bulmaktadır (England-Mason ve Gonzalez, 2020; Havighurst vd., 2020). Bugüne kadar yapılan araştırmaların çoğu, duygu düzenlemenin aile ve ebeveyn tarafından nasıl etkilendiğine odaklanmaktadır (Morris, İpek, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007). Özellikle babaların duygu koçluğu yaklaşımı ile çocukların duygu düzenleme ilişkisi araştırılmış ve olumlu etkiler bulunmuştur (Rodrigues vd.,2021).

Yapılan araştırmalar çocukların çocukluk okul ortamlarında giderek daha fazla zaman harcamaları öğretmenleri çocukların gelişimi için önemli unsurlar haline getirdiğini göstermektedir (Silkenbeumer vd., 2018). Buna paralel olarak, öğretmenler çocuklarla duyguları daha sık gözlemlemekte ve onlar hakkında konuşmaktadır (Ahn ve Stifter, 2006; Kılıç, 2015). Çocuklar yetişkinleriyle duygu koçu iletişim kurmaları sonucunda güvenli bağlanma yaşamaktadır. Kendi duygu ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleyebilmektedir (Thompson ve Meyer, 2002). Eğitim ortamlarındaki öğretmen-çocuk ilişkilerinde öğretmenin stresi, çocuk ile zayıf ilişki kurmasını ve eğitimin daha düşük etkiye sahip olduğunu

göstermektedir (Abel ve Sewell, 1999; Kokkinos, 2007). Noble ve McGrath (2012), öğretmenlerin çocuklarla olumlu ilişkiler kurarken sergiledikleri davranışların sadece samimiyet olmadığı aynı zamanda pozitif disiplin ve düzen sağlamaya yönelik olduğunu belirtmektedir (Gus vd., 2017).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi eğitimde öz düzenleme, duygu düzenleme becerileri ve duygu koçluğu yaklaşımı konularını ele alan, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır. İlgili araştırmalar tarihsel sıralama içerisinde sunulmuştur.

2.6.1. Yurt İçi Araştırmalar: Yıldız ve diğerlerinin (2014) yılında gerçekleştirdikleri “Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi” adlı çalışma okul öncesi eğitim kurumları arasından seçilen 72 aylık çocuklarda oluşan 30 sınıfa Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) uygulanmıştır. Öğretmen – çocuk etkileşimlerine bakılmıştır. Etkileşimi yüksek ve düşük olan toplam 4 sınıf seçilerek çalışma bu sınıflarda yürütülmüştür. Dört sınıfta yer alan toplam 80 öğrenciye *Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği* (OÖDÖ) ile uygulanmıştır. Sonuçlar çocukların öz düzenleme becerilerinden yürütücü işlev becerilerinin, öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Özdemir Beceren ve Zembat (2016) gerçekleştirdikleri “Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş çocukları duygusal gelişimleri üzerine etkisi” adlı araştırmada Türkiye’ye uyarlaması yapılan “Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal öğrenme Programı”nın okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarının duygusal gelişimlerine etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kontrol ve deney grubu olmak üzere toplam 40 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocukların Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, programın beş yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında farklı değişkenler açısından değerlendirerek duygu düzenleme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada 4-6 yaş arası toplam 240 çocuk ve ebeveynlerden oluşmaktadır. Veriler Genel Bilgi Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları annenin eğitim düzeyi, yaşı ve ailenin aylık gelirine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim yaklaşımı konusunda son yıllarda ülkemizde de çalışmalar yapılmaya başlanan ve uluslararası alan yazında yapılan çalışmalarla etkisi kanıtlanmış. Duygu koçluğu

iletişim yaklaşımı çocuklarla olan iletişimlerde kullanılmaktadır. Duygu koçluğu iletişim yaklaşımı konusunda yapılan araştırmaların uluslararası alan yazında sayısı fazla olmasına karşın ulusal alan yazında henüz sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Türkiye’de duygu koçluğu yaklaşımı konusuna dayalı ilk çalışma Kızıltan Ütkü (2018) tarafından yapılmıştır. “Duygu rehberi ebeveynlik eğitiminin annelerin ebeveynlik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi” adlı çalışmasında duygu koçu ebeveynlik eğitimi’nin, annelerin ebeveynlik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma verileri Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Duygu Stili Ebeveynlik Ölçeği kullanılarak 43’ü deney olmak üzere 84 anne ile yapılan çalışmadan elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, eğitime katılan annelerin, demokratik ve duygu koçu ebeveyn puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermiştir. Ağaoğlu (2019), Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocuklar sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme yoğunlukları arasındaki açıklamanın incelenmesi adlı çalışmada çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesinin erken öğrenme yoğunluğuna etkisi incelenmiştir. Bu ilişkisel çalışma, okul öncesi eğitim gören 100 çocuk ve öğretmenleri ile gerçekteştirilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerisinin alt boyutları ile erken öğrenme becerilerinin alt boyutları arasında ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda sosyal duygusal öğrenme becerilerinden sosyal yeterlilik becerisinin erken öğrenme becerilerinin tamamına ilişkin bir öngörü sağladığı görölmüştür. Duyguları anlama becerisinin düşünme becerileri ile sosyal yeterliliğin, sayı becerileri ile anlamlı düzeyde yordanabileceği sonucuna varılırken; öz düzenleme becerilerinin sosyal yeterlilik tarafından, duyguları anlama becerisinin ise sosyal yeterlilik tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı bulunmuştur. Bu kapsamda eğitimde çeşitli sosyal duygusal öğrenme programlarına yer verilmektedir (Ambrosi vd., 2022; Ceylan vd., 2019; Havighurst vd., 2019; I Can Problem Solve [ICPS], 2022; Kimochis, 2022).

Bahçuvanoğlu (2019) yılında “Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması” adlı çalışmasında ilkokul 2. sınıf çocuklar için hazırlanan etkinliklerin çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı bir kurumun 2. sınıfında öğrenim gören 16 öğrenci ve 20 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmanın gerçekteştirilmesinde hem nicel hem de nitel çalışma uygulanarak karma yöntem kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada nitel yöntemlerden olan betimsel tarama modeli ile nicel yöntemlerden deneysel model bir arada kullanılmıştır. Çalışmada Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan ön test sonuçlarının kız ve erkek çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri konusunda farklılık göstermediği

bulunmuştur. Etkinliklerin görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme becerilerinin de anlamlı derecede yükseldiği saptanmıştır.

Yılmaz (2020) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” ile “annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini” incelemektedir. Araştırma boyutlarında annelerin (Yaş, öğrenme durumu, çocuk sayısı vb.) ve çocukların (yaş, cinsiyet, devam ettiği okul öncesi kurum ve süresi vb.) demografik özelliklerine göre anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçları annelerin duygu düzenleme güçlükleri ne kadar az ise çocukların duygu düzenleme becerilerinin o kadar yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde annelerin duygu düzenleme güçlükleriyle birlikte birçok değişkenin de etkili olduğu görülmüştür.

Canol(2021) Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisi adlı çalışmasında da 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma için öz düzenleme eğitim programı geliştirilmiştir ve program denet ve kontrol grubu olmak üzere 36 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Veriler "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED" ve "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; geliştirilen Öz Düzenleme Eğitim Programının çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri kazanımını olumlu etkilediği saptanmıştır.

Vardi ve Demiriz (2021) okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş çocukların davranışsal özdüzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla “5-6 Yaş Çocuklarının Davranışsal Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine” yönelik çalışma yürütmüştür. Çalışmaya Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 428 çocuk katılmıştır. Araştırma bulguları davranışsal öz düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Kazan ve Sarısoy (2021) yaptıkları anne-çocuk ilişkisi bağlamında okul öncesi dönemde iletişim becerileri üzerine araştırmalarında 4-5 yaşındaki çocuklarla çalışmışlardır. Araştırma bulguları annelerin etkili iletişim konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve annelerin kullandıkları iletişim dilinin çeşitli etkilerinin olduğunu bilmediklerini göstermiştir. Bu konuda ailelere iletişim eğitimlerinin verilmesi önerilmiştir.

Kuru ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen “Duygu koçluğu iletişim eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin yaşamlarına etkisi: Bir deneyim paylaşımı” adlı çalışmada duygu koçluğu iletişim yaklaşımı temelli “Duygu Dostu Öğretmenlik ve Ebeveynlik Eğitimi” alan gönüllü 32 kişi yer almaktadır. Kişiler eğitim sonrasında yaşamlarında iletişim yaklaşımını kullandıklarına dair deneyimlerini paylaşmışlardır. Araştırma bulgu sonuçları annelerin ve öğretmenlerin bu yaklaşım hakkında edindikleri bilgileri olumlu olarak hayatlarına geçişmiş olduklarını göstermiştir. Katılımcılar kişisel yaşamlarında ve çocuklarla iletişimlerinde olumlu etkiler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalar ile Türkiye’de yapılan çalışmalar uluslararası alan yazında yer almıştır (Gus vd., 2021a).

Erol ve diğerlerinin (2022) “Erken Çocuklukta Bilimsel Süreç ile Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında da öz-düzenleme becerileri ile bilimsel süreç becerileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ogelman ve diğerlerinin (2023) “okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayıcı etkisine” bakmak için yürüttükleri çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaşında toplam 130 çocuk yer almaktadır. Araştırmada Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş) ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (3-5) kullanılmıştır. Ölçme araçları, öğretmen tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonuçları öğrenmede öz düzenleme becerisinin geliştirilmesi için sosyal becerilerin de desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sosyal becerileri (kişilerarası becerileri, kızgınlık kontrolü ve değişikliklere uyum becerileri, akran baskısıyla başa çıkma becerileri, sözel açıklama becerileri, kendini kontrol etme becerileri, dinleme becerileri, görevleri tamamlama becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri) ile öğrenmede öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Zembat ve Yılmaz (2023) “okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi” için yaptıkları çalışmayı okul öncesi eğitimine devam eden 186 çocuk ile yürütmüşlerdir. Bulgular “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir. Araştırmacılar okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve öğretmen-çocuk ilişki düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu duygu düzenleme ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin yaşlarına göre farklılık göstermediğine ancak kız çocuklarını lehine anlamlı bir fark çıktığını belirtmişlerdir. Çocukların eğitim süresinin de duygu düzenleme ve öğretmen-çocuk ilişki düzeyleri üzerinde doğru orantılı pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2.6.2. Yurt Dışı Araştırmalar: Payton ve diğerlerinin (2000) yılında yaptıkları çalışmada çocukların farklı alanlarda (sağlık, şiddet vb.) olumlu etkilenmesi için geliştirilen sosyal duygusal öğrenme programlarının hangisini daha etkin olduğunu bulabilmek için seçim kriterleri sunulmaktadır. Okullarda uygulanan sosyal duygusal öğrenme programlarının artışı için kullanılan müfredatın tasarımı, eğitimcilerin ön hazırlığı, desteği ve programın değerlendirilmesi şeklinde kriterler belirlenmiştir. Jones ve Bouffard (2012) yaptıkları çalışmada, sosyal duygusal öğrenmenin okul ortamlarında geliştirilmesi için programlar oluşturulması gerektiği üzerine bir öneri raporu sunmuşlardır. Havighurst, ve diğerlerinin (2013) yapmış oldukları “Çocuklara Uyum Sağlamak” duygu koçluğu ebeveynlik programı ile küçük çocukların davranış sorunlarının azalması” başlıklı çalışmada davranış sorunları olan küçük çocuklar için 6 seanslık “Turning into kids” ebeveynlik programı değerlendirilmiştir. Bu program ebeveyn duygu sosyalleşmesini(duygu farkındalığı, duygu düzenleme ve duygu koçu becerilerini) hedeflemektedir. Çalışmada çocuk davranış kliniğine başvuran 4-5 yaşında çocuğu olan 54 ebeveyn rastgele seçilmiştir. Çocukların duygusallığında ve öz düzenlemesinde mizaç önemli olmasına rağmen ebeveynlerin çocukların duygularına tepki verme ve duygu düzenlemede önemli rol oynamaktadır. 3 soru üzerinde durulmuştur. 1- Bu program ebeveynlerin kendi duyguları konusunda farkındalık ve düzenlemelerindeki gelişmelerle sonuçlanır mı? 2- Programa katılan ebeveynlerde duygu sosyalleştirme faktörleri iyileşir mi? 3- Program çocukların duygu bilgisini arttırıp, davranış sorunlarını azaltıyor mu? Veriler ancova kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlarında duygu koçu yapan ebeveynlerin çocuklarında olumlu gelişmelerin olduğu gözlemlenmiştir ve davranış riski altındaki küçük çocukların pediatrik bakımına umut verici bir katkı sunmuştur. Sala ve diğerleri (2014), okul öncesi dönemindeki 3-6 yaşındaki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ilişkili bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada çocukların duygu düzenlemelerini anlayabilmek için öyküleri tamamlamaları istenmiştir. Araştırma bulgularına cinsiyet ve yaşa göre çocukların duygu düzenleme becerileri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Duygu düzenleme becerisinin belli yaşlarda da olsa duyguları anlama, sözel ifade, sözel olmayan zekâ gibi becerilerde ilişkisinin olduğunu bulunmuştur. İlişkilerde karşımızdaki kişinin nasıl hissettiğini anlamak için sözel olmayan ipuçlarını yakalamaya çalışılmaktadır. Bunun için kişilerin yüz ifadelerine bakılmaktadır. Loop ve Roskam (2016) yapmış oldukları çalışmada, ebeveynlerin duygu koçluğu uygulamaları okul öncesi çocuklarının davranışsal sorunlarını yani olumlu duygu, sinirlilik, uyumsuzluk, sebat ve coşkuyu ne ölçüde teşvik ediyor? Bunu araştırmaktadır. Bunun için rastgele seçilen bir grup ile mikro deney testi yapılmıştır. 4-5 yaşındaki çocukların ebeveynlerinin koçluk uygulamaları 15 dakikalık laboratuvar seansında

gözlemlenmiştir. Daha sonra çocuklarda olumsuz duygu uyandırmak için serbest oyun oturumu ve hayal kırıklığı laboratuvar görevi tasarlanmıştır. Çalışma nicel yöntemlerle yapılmıştır. Kontrol ve deney grupları belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları varsayıldığı gibi kontrol grubuna göre ortak bir oyun oturumu bağlamında çocukların duygularına ve davranışlarına daha duyarlı olması teşvik edilmiş ebeveynlerin daha yüksek olumlu etki sergilediği belirlenmiştir.

Gus, Gilbert, ve Rose'un (2017) yapmış oldukları çalışmada ise tüm okulda duygu koçluğunun tanıtımından sonra öğrencilerin, personelin ve ailelerin refahı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yöntemi, karma yöntemler kullanılan bir vaka çalışması yaklaşımıdır. Veriler sonuç modeli perspektifinden incelenmiştir. Yapılandırılmış görüşme ve anketler kullanılmıştır. Öğrencilerin davranışları, akademik ilerlemelerinin gözlemlenmesi için ölçümler kullanılmıştır. Sonuçlar, duygu koçluğunun öğrencilerin duygularını düzenleme becerisini geliştirdiğini ve öğretmen öğrenci üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Aile okul ilişkileri, duygu koçluğunun kullanması ve modellemesiyle desteklenmiştir. Öğrencilerin akademik ilerlemeleri daha iyi kaydedildi, personelin dahil devamsızlığı azaldı, aileler evdeki yaşantılarının iyileştirdiğini bildirmiştir.

Irene ve Hendriati (2017) yaptıkları çalışmada Cakarta'daki okul öncesi öğretmenleri tarafından yapılan duygu koçluğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 3 kadın, 2 erkek okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. 5 okul öncesi öğretmenine yapılandırılmış sorular yöneltilerek durum çalışması deseni uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında öğretmenlerin duygu koçluğunun beş aşamada uyguladıklarını fakat 3. ve 4. aşamalarda bu becerilerin yetersiz kaldığı, bu aşamaların düzenlenmesi gerektiği görülmüştür. Öğretmenlerin bu aşamadaki desteğe ihtiyaçlarının olmamasının nedeni olarak kültürel ve dinsel farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenleri kültürleri ya da dinleri nedeniyle duyguları etiketlemeleri gerektiğinde bu konuda kelime haznelerinin yeterli olmadığı ve bu nedenle bu aşamaları gerçekleştiremedikleri düşünülmüştür.

Goldberg ve diğerleri (2019) sosyal ve duygusal gelişimi geliştirmeye yönelik tüm okul yaklaşımını benimseyen müdahalelerin etkililiğini incelemek için yaptıkları çalışmada 496.299 katılımcıyı içeren toplam 45 çalışma (30 müdahale) analize dâhil edilmiştir. Müdahale sonrası sonuçlar, katılımcıların sosyal ve duygusal uyumunda, davranışsal uyumunda ve içselleştirme davranışlarında önemli ancak küçük gelişmeler göstermiştir. Ancak tüm okul yaklaşımında herkesin çocuk üzerindeki olumlu etkisinin sosyal duygusal gelişimde önemli bir bileşen olduğu bulunmuştur. Bu konuda yapılan çalışmalar, çocukların okul öncesi çağıdaki sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminin, uzun vadeli okul

ve yaşam başarısı için kritik olduğunu göstermiştir. Vosniadou ve diğerleri (2020), Öğretmen adaylarının öğrenme, öğretme ve öğrenmenin öz düzenlemesi hakkındaki inançları: Kavramsal değişim perspektifi adlı çalışmasında öğretmen adaylarının öz-düzenlenmenin öz düzenleme hakkındaki düşüncelerini araştırmıştır. Araştırmaya 429 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Öz düzenlemenin öğrenci başarısıyla ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Cindy ve Hendriati (2020)“ Duygu koçu anne yöntemine göre 2-4 yaş arası çocuklarda kardeş rekabeti” adlı çalışmasında da kardeş kıskançlığı ve rekabetinin ikinci kardeş doğduktan sonraki ortaya çıkışını doğru yönetmenin önemini vurgulamaktadır. Bu amaçla nitel çalışma yolu ile 4 annenin görüşleri alınmıştır.(Yarı yapılandırılmış görüşme)Annelerin ikinci çocuk doğduktan sonra ilk çocuğun davranışlarına yönelik verdikleri tepkiler incelenmiştir. Genellikle duyguları inkâr etme ve anneliği kullanma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Bu sonuçların anlamları aranmıştır. Çocuklarda hamilelikten itibaren rekabetin başladığına dair sinyaller verdiği belirlenmiştir. Bu noktada annenin yeni doğan bebeğe olan tavrı, ilk çocuğun rekabet duygusunun oluşmasına veya artmasına neden olmaktadır.

Ferreira ve diğerleri (2021) sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesi aynı zamanda okula hazır olma ve sağlıklı çocuk gelişiminin önemli bileşenlerinden olduğunu belirterek öğretmenlerin de bu konudaki görüşlerini alma konusunda çalışma yürütmüşlerdir. 5 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler ile yürütülen çalışma da öğretmenler, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öz farkındalık ve öz kontrol, sosyal farkındalık ve ilişki becerilerinde erken yaşlarda geliştirilerek önemli etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Rodger ve diğerleri (2023) yaptıkları çalışmada duygu tanıma için algısal stratejilerin ne zaman gelişip olgunlaştığını araştırmak için altı temel duygunun 5 yaşından yetişkinliğe kadar göz hareketleri incelenip kaydedilmiştir. Farklı yaş gruplarında duyguların tanındığı sonucuna varılmıştır. Örneğin, üzüntünün tanınması için 13-14 yaşları, öfke, korku, şaşkınlık ve iğrenme 11-12 yaşları ve mutluluk için 7-8 yaşları belirtilmiştir. Elde edilen veriler sosyal ilişkiler için kritik bir yetenek olan yüz ifadelerini tanıma konusunda yeni bilgiler sağlamaktadır.

Shin ve diğerleri (2023) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocukların öz düzenlemelerini olumlu duygulardan yordamak için ebeveynin olumlu duygu sosyalleştirmesinin düzenleyici rolüne bakmışlardır. Çalışmaya 153 ebeveyn ve çocukları katılmıştır. Araştırma bulguları ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirmesinin, çocukların olumlu duygu ve öz düzenleme beceriyle ilişki olduğunu belirtmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60 -72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

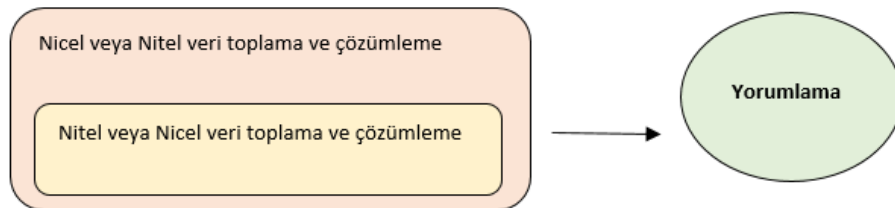
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, eğitim etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanması, ölçeklerin uygulanması ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel ve nicel çalışmaların bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırma; bir ya da birçok çalışmanın içerisindeki nitel ve nicel araştırma verilerinin toplamasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Karma yöntem araştırmalarında, araştırmacılar bir çalışma veya birbirini takip eden çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem ve kavramları birleştirmektedir (Creswell, 2014; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Çalışmada karma araştırma desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe gömülü karma desen, araştırmacıya uygulanan müdahale ya da programları test etme olanağı tanımaktadır (Creswell, 2014). Bu çalışmada, duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programın etkililiğini ve bu etkinliklerin duygu düzenleme ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini daha detaylı bir şekilde incelemek için birden fazla veri çeşidine başvurulması gerektiği düşünülmüştür. Bu noktadan hareketle araştırma, “İç İçe Gömülü Karma Desen” olarak tasarlanmıştır. İç içe gömülü karma desen; nicel veya nitel desenin yürütülmesi esnasında, öncesinde veya sonrasında diğer bir nitel veya nicel çalışmanın verilerinin toplanarak çözümlenebildiği görülmektedir (Özdemir vd., 2021).

Şekil 2

İç İçe Gömülü Karma Desen



Araştırmanın, nitel kısmında fenomenoloji, nicel kısmında ise “Ön Test-Son Test Tek Gruplu Deneysel Desen” kullanılmıştır. Ülkemizde okul öncesi dönemde duygu koçluğu eğitimi alarak bu konuyu desteklemeye yönelik etkinlikler uygulayabilecek öğretmen ve ebeveynlerin az oluşu araştırmada bu desenin kullanımını gerektirmiştir. Araştırmanın amacı dikkate alındığında, araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen öğretmen, görüşme ve gözlem basamağının, araştırmanın baskın yönünü oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, görüşme ve gözlem çalışmalarının katılımcılarda meydana getirdiği değişiklikleri deneysel çalışmalardan faydalanarak ortaya çıkarmak amacıyla çocuklara ölçekler uygulanmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde deneysel araştırma türlerinden deneysel desenin tek grup ön test son test düzeni oluşturulmuştur. Araştırmada nitel ağırlıklı desen kullanılmıştır [NİTEL (+nicel)].

Çalışmanın nicel veri toplama araçlarını “Okul öncesi duygu düzenleme ölçeği” ve “Okul öncesi öz düzenleme ölçeği” oluşturmaktadır. Nitel veri toplama araçları ise ebeveyn menti –mentör görüşme kaydı ve notları, ebeveyn değerlendirme formu, öğretmen menti –mentör görüşme kaydı ve notları, öğretmen değerlendirme formu, araştırmacı gözlem notları ve araştırmacı mentör notlarından oluşmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan araştırma 11 çocuk, çocukların ebeveynleri (11) ve öğretmenleri (1) olmak üzere toplam 23 kişinin katılımı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu 2021-2022 bahar yarıyılında Ankara il merkezinde, 24-72 aylık çocukların devam ettiği 60-72 aylık çocuklar olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın katılımcıları duygu koçluğu yaklaşımını temel alan eğitimi almış bir okul öncesi öğretmenin sınıfındaki çocuklar ve çocukların duygu koçluğu yaklaşımını temel alan eğitim almış gönüllü ebeveynlerinde oluşmaktadır. Araştırma örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdelere

Demografik Özellikler		Grup	
		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	4	36,4
	Erkek	7	63,6
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	3	27,2
	1	8	72,8
Doğum Sırası	1	9	81,9
	2	2	18,1
Anne Öğrenim Düzeyi	Lise	2	18,1
	Ön lisans	1	9,1
	Lisans ve üzeri	8	72,8
Baba Öğrenim Düzeyi	Lise	1	9,1
	Ön lisans	5	45,4
	Lisans ve üzeri	5	45,4
Annenin Yaşı	30-35	6	54,5
	36-44	4	36,4
	45 ve üstü	1	9,1
Babanın Yaşı	30-35	5	45,4
	36-44	6	54,5
	45 ve üstü	0	0

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan 11 çocuğun %63,6'sı erkek, %36,4'ü kız olduğu görülmektedir. Çocukların %27,2'si tek çocuktur, geriye kalan %72,8 ise iki kardeştir. Çocukların doğum sırasına bakıldığında %81,9 'unun ilk çocuk olduğu , %18,1'nin ise ikinci çocuk olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin %72,8 'inin lisans veya daha üst düzey öğrenim seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Babaların ise %45,4'ünün önlisans, %45,4'ünün lisans, %45,4 'ünün daha üst düzey öğrenim seviyesine sahip olduğu belirtilmiştir. Çocukların annelerinin %54,5'inin 30-35; %36,4'ünün 36-44 ve %9,1'inin 45 yaş üstü yaş aralığında olduğu, babaların ise %45,4'ünün 30-35; %54,5 'inin 36-44 yaş aralığında olduğu 45 ve üstü yaş aralığında babanın olmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşabilmek ve elde edilmesi gereken bilgileri edinmek için nicel ve nitel boyutta verilerin toplanması amacıyla dokuz ayrı veri toplama tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın nitel veri toplama sürecinde, Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Menti –Mentör Görüşme Kaydı ve Notları, Ebeveyn Değerlendirme Formu, Öğretmen Menti –Mentör Görüşme Kaydı ve Notları, Öğretmen Değerlendirme Formu, Araştırmacı Mentör Notları ve Araştırmacı Gözlem Notları kaydedilmiştir. Aynı zamanda “Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” ise araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır.

Tablo 3

Veri toplama araçları

No	Veri Toplama Aracı	Kullanım Amacı	Veri Türü	Veri Analizi	Geliştiren
1.	Kişisel Bilgi Formu	Çalışma grubunun özelliklerini belirleyebilmek için kullanılmıştır.	Nitel	-	Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.
2.	Ebeveyn Menti–Mentör Görüşme Kaydı ve Notları	Her hafta ebeveynlerle düzenlenen çevrimiçi görüşmelerde verdikleri geri bildirimlere ait kayıtlar ve notlar tutulmuştur.	Nitel	Bu veriler daha sonra içerik analizi ve betimsel analiz şeklinde incelenmiştir.	Araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir formdur.
3.	Ebeveyn Değerlendirme Formu	Her hafta ebeveynlere gönderilen Google formdur. Ebeveynlerin duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerini çocuklarıyla yaptıktan sonra o	Nitel	Bu veriler daha sonra içerik analizi ve betimsel analiz şeklinde incelenmiştir.	Araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir formdur.

		etkinlikle ilgili değerlendirmelerinin alındığı formdur.			
4.	Öğretmen Menti –Mentör Görüşme Kaydı ve Notları	Her hafta öğretmenle düzenlenen çevrimiçi görüşmelerde verdiği geri bildirimlere ait kayıtlar ve notlar tutulmuştur.	Nitel	Bu veriler daha sonra Araştırmacı tarafından içerik analizi ve geliştirilmiş bir formdur. betimsel analiz şeklinde incelenmiştir.	
5.	Öğretmen Değerlendirme Formu	Her hafta öğretmene gönderilen Google formdur. Öğretmene gönderilen duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerini çocuklarla yaptıktan sonra etkinliğe dair değerlendirmesi alındığı formdur.	Nitel	Bu veriler daha sonra Araştırmacı tarafından içerik analizi ve geliştirilmiş bir formdur. betimsel analiz şeklinde incelenmiştir.	
6.	Araştırmacı Mentör Notları	Araştırmacının öğretmen ve ebeveynlerle olan görüşmelerinde tuttuğu notları kapsamaktadır.	Nitel	Bu veriler daha sonra Araştırmacı tarafından içerik analizi ve geliştirilmiştir. betimsel analiz şeklinde incelenmiştir.	
7.	Araştırmacı Gözlem Notları	Araştırmacı etkinliklerin uygulandığı sekiz hafta boyunca her hafta iki yarım gün okula giderek öğretmenin etkinlik	Nitel	Bu veriler daha sonra Araştırmacı tarafından içerik analizi ve geliştirilmiştir. betimsel analiz şeklinde incelenmiştir.	

			uygulamalarını, çocuklarla olan iletişimini, çocukların rutin uygulamalarını ve çocukların akran ilişkilerini gözlemlemiştir.				
8.	Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)	Performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan ve çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmeyi amaçlayan ölçme aracıdır.	Nicel	Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için, Bağımsız Örneklem t-Testi, Mann-Whitney U, Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.	Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Tanrıbuyurdu ve Yıldız (2012) tarafından yapılmıştır.		
9.	Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği	Çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçme aracıdır.	Nicel	Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için, Bağımsız Örneklem t-Testi, Mann-Whitney U, Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.	Yılmaz (2020) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Zembat (2021) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.		

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada çalışma grubunun özelliklerini belirleyebilmek amacı ile çocukların ebeveynlerine yönelik olarak, yedi sorudan oluşan, kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda, çocuk cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim düzeyini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Kişisel Bilgi Formu Ek 1’de yer almaktadır.

3.3.2. Ebeveyn Menti- Mentör Görüşme Kaydı ve Notları: Her hafta ebeveynlerle düzenlenen çevrimiçi görüşmelerde ebeveynlerin gönderilen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmeleri konusunda yaşadıklarıyla ilgili verdikleri geri bildirimler ya da sordukları sorulara yönelik verilen rehberlikler ve önerilerle ilgili kayıtlar/notlar tutulmuştur. Bu veriler daha sonra içerik analizi ve betimsel analiz şeklinde incelenmiştir.

3.3.3. Ebeveyn Değerlendirme Formu: Her hafta ebeveynlere gönderilen duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerini çocuklarıyla yaptıktan sonra o haftaki etkinlikle ilgili değerlendirmelerinin alındığı Google form gönderilmiştir. Google formda yer alan kapalı uçlu ve açık uçlu değerlendirme sorularını cevaplandırmaları istenmiştir. Bu veriler daha sonra içerik analizi ve betimsel analiz şeklinde incelenmiştir.

3.3.4. Öğretmen Menti- Mentör Görüşme Kaydı ve Notları: Öğretmen ile yapılan olan görüşme Zoom platformu üzerinden çevrimiçi olarak yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmenin bir hafta boyunca tutmuş olduğu günlüklerin değerlendirilmesi ve o hafta içerisinde uyguladığı etkinlikler hakkında konuşulmuştur. Öğretmenden her günün sonunda o gün çocuklarıyla yaşadıkları olayları, o olaylara verdikleri tepkileri, olay sırasında ve sonrasında hissettikleri duyguları, verdikleri tepkilerin çocukları üzerindeki etkilerini ve çözüm gerektirecek bir olay ise çözümün nasıl sağlandığını detaylı olarak yazmaları istenmiştir. Her hafta öğretmenle düzenlenen çevrimiçi görüşmelerde duygularla ilgili farkındalığı ve okula gönderilen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmesi konusunda yaşadıklarıyla ilgili verdiği geri bildirimler ya da sorduğu sorulara yönelik verilen rehberlikler ve önerilerle ilgili kayıtlar/ notlar tutulmuştur. Bu veriler daha sonra içerik analizi ve betimsel analiz şeklinde incelenmiştir.

3.3.5. Öğretmen Değerlendirme Formu: Her hafta öğretmene araştırmacı tarafından gönderilen duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerini çocuklarla yaptıktan sonra o haftaki etkinliklerle ilgili değerlendirmelerinin alındığı bir form gönderilmiştir. Formda yer alan kapalı uçlu ve açık uçlu değerlendirme sorularını cevaplandırmaları istenmiştir.

3.3.6. Araştırmacının Mentör Notları: Süreç içerisinde öğretmenin ve ebeveynlerin uygulamalarını takip etmek ve sürecin etkin şekilde ilerlemesini sağlamak için araştırmacı her

görüşmesinin ardından o gün konuşulan konuşmaları, verilen önerileri ve değerlendirmeleri yazılı olarak kaydetmiştir. Araştırmacı önceden yapılmış olan görüşmelerin notlarına bağlı olarak öğretmenin ve ebeveynlerin bir önceki seanstaki sorularına, değerlendirmelerine ve ihtiyaçlarına yönelik rehberlik yapmıştır.

3.3.7. Araştırmacı Gözlem Notları: Araştırmacı etkinliklerin uygulandığı sekiz hafta boyunca her hafta iki yarım gün öğretmeni gözlemlemek için okula gitmiştir. Süreçte araştırmacı öğretmenin etkinlik uygulamalarını, çocuklarla olan iletişimini, çocukların rutin uygulamalarını ve çocukların akran ilişkilerini gözlemlemiştir. Gözlemlere ait notlar da betimsel ve içerik analizi ile incelenmiştir.

3.3.8. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Okul Öncesi Düzenleme Ölçeği, performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan ve 48- 72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmeyi amaçlayan Smith- Donald ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen bir ölçeğe aracıdır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Tanrıbuyurdu ve Yıldız (2012) tarafından yapılmıştır. OÖDÖ, içerisinde çocukların gerçekleştirmesi beklenen görevlerin bulunduğu Uygulayıcı Rehberi ve puanlama kısmının yer aldığı Uygulayıcı Değerlendirme Formu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

'Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği 'ne ait uygulayıcı rehber bölümünde 10 farklı görev bulunmaktadır. Bu görevler sırasıyla; düz çizgi üzerinde yürüme, kalem tıklatma, küpleri üst üste dizme, küpleri toplama, nesneleri gruplandırma, nesneleri toplama, hediye paketini açma, oyuncak geri verme, yönergeyi bekleme, şekeri ağzında tutma şeklindedir (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014). Uygulayıcı Değerlendirme Formunda çocuğun davranış, dikkat ve duygu düzenleme düzeyi, çocukla gerçekleştirilen etkileşimli görüşme temel alınarak değerlendirilmektedir.

Ölçekte yer alan uygulayıcı değerlendirme formunda iki bölüm yer almaktadır. Ölçekte dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formunda çocukların dikkat, duygu, dürtü ve davranış kontrolü, sosyal uyum-uyumsuzluk gibi becerilerini değerlendirmeye yönelik 16 madde bulunmaktadır. Formda, dikkat-dürtü alt boyutuna yönelik on madde, olumlu duygu alt boyutuna yönelik ise altı madde bulunmaktadır. Uygulayıcı değerlendirme formu; uygulayıcı- çocuk etkileşimine bağlı olarak çocuğun duygu, dikkat ve davranışlarını değerlendirme imkanı sağlamaktadır. Form, 0'dan 3'e kadar puanlama yapılacak maddelerden oluşan rubik tipi bir ölçme aracıdır. Üç en yüksek sıfır ise en düşük puanı göstermektedir. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için formda bulunan 16 maddenin dört tanesi (A3, B4, E1, E2) ters kodlanacak şekilde düzenlenmiştir. Bu dört madde için sıfır, en yüksek: üç, en düşük puanı göstermektedir.

Çocuklar ölçeğin dikkat-dürtü alt boyutundan en yüksek 30, olumlu duygu alt boyutundan ise en yüksek 18 puan alabilmektedir. Testin tamamından alınacak en yüksek puan 48 dir.

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından, ölçeğin Türkiye uyarlama çalışmasının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenirlik katsayısı (α) .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenirlik katsayısı. 88, ikinci faktör olan Olumlu Duygu için ise güvenirlik katsayısı. 80 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonunda anlamlı düzeyde korelasyon bulunmuş, korelasyon katsayısı da. 86 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, çocukların dikkat-dürtü kontrolü ve olumlu duygu beceri düzeylerini ölçmede güvenilir bulunmuştur.

3.3.9. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği: Çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Yılmaz (2020) tarafından geliştirilen, Yılmaz ve Zembat (2021) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği; 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir.

Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği, öyküleme tekniğinde tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan öykülerin belirlenmesinde çocuklarla yapılan görüşmelerin sonuçlarından yararlanılmıştır. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği, 15 kısa öykü ve her bir öykü iki soru içerecek biçimde toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı iki maskot (Tavşan Dodo ve Tavşan Zeze), öykülerle ilişkili çeşitli materyaller ve maskota ait beş temel duyguyu içeren fotoğraf kartından oluşmaktadır. Her bir öykünün ardından çocuklardan maskotun (Tavşan Dodo) ne hissettiğini ve maskotun (Tavşan Dodo) şimdi ne yapacağını belirtmeleri istenmektedir. Çocukların verdikleri yanıtlar 0-2 puan aralığında değerlendirilmektedir (0=Eksik/hatalı bilgi, 1=Kısmi bilgi, 2=Tam bilgi). Çocuklar maskotun, o öyküye yönelik hangi duyguda olduğunu tam bildiklerinde iki puan, kısmen bildiklerinde bir puan ve maskotun duygusunu tanımlayamadıklarında/hatalı bildiklerinde sıfır puan almaktadırlar. Maskotun öyküde belirtilen duruma yönelik duygu düzenleme becerisini tam olarak belirttiklerinde iki puan, kısmen belirttiklerinde bir puan ve herhangi bir beceri belirtmediklerinde veya yanlış bir beceri belirttiklerinde sıfır puan almaktadırlar. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, duygu düzenleme becerilerinin de yüksek olduğunun göstergesidir.

Araştırmanın sonucunda Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Kapsam Geçerlik İndeksinin 0.67 ve madde toplam korelasyon değerlerinin uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini sağladığı saptanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değerinin.

93 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve puanlayıcılar arasındaki uyum gücünü sağladığı tespit edilmiştir. Geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

3.3.10. Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri: Araştırma kapsamında, çocuklarda öz düzenleme ve duygu düzenleme becerisini geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından duygu koçluğu iletişim yaklaşımı temel alınarak eğitimi etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan “Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinlikleri” çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen eğitim etkinliklerinin hazırlanması için öncelikle öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine yönelik yerli ve yabancı literatür taraması yapılmıştır. Alan yazında öz düzenleme becerisi genel olarak davranış düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel düzenleme şeklinde üç alt boyutta incelenmektedir. Davranış düzenleme, dürtü kontrolü ve motor düzenleme; duygu düzenleme, duyguları tanımlama ve nitelendirme, kendini yatıştırma, kızgınlığı öfkeyle patlatmaksızın ifade etme ve öfkeye tahammül gösterme; bilişsel düzenleme ise yürütücü işlevler, dikkati ve işleyen belleği düzenleme becerilerini kapsamaktadır (Bandura, 1991; Bronson, 2000; Ertürk Kara vd., 2018). Öz düzenlemenin alt kavramı olarak sınıflandırılan duygu düzenleme ise bireylerin edindikleri duyguları, ne zaman ve ne şekilde deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini etkileme sürecidir (Gross, 1998). Duygu düzenleme; yoğun duygular karşısında verilen tepkilerin değerlendirilmesinde ve değiştirilmesinde etkili olan içsel ve dışsal süreçleri kapsamaktadır (Thompson, 1994). Bundan dolayı duygu düzenlemenin odaklandığı durum duygularla bir başka şeyin düzenlenmesi değil duyguları düzenlemektir. Literatür taraması temel alınarak eğitim kapsamında uygulanacak etkinlikler ve rutinler araştırmacı tarafından MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki kazanımlar incelenmiştir. Hazırlanan etkinlikler ve rutinler, duyguları tanıma, empati, duyguların oluşumu, duygu düzenleme ve öz düzenleme konularına göre biçimlendirilmiştir. Etkinlik planları hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının içeriğinde bulunan Türkçe, hareket, sanat, drama, müzik, oyun, fen ve matematik etkinlik çeşitlerinden konuya uygulanacak şekilde yer verilmesine dikkat edilmiştir. Hazırlanan etkinlikler okul öncesi eğitimi alanında en az doktora derecesine sahip 3 alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen görüşler dikkate alınarak, etkinliklerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, gelişimsel özelliklerini

göz önüne alan duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin çocuklarda kalıcı öğrenmeyi ve etkili iletişim kurmayı sağlayabileceği düşünülmüştür. Hazırlanan etkinliklerde öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmek önceliktir. Duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri öz düzenleme ve duygu düzenleme becerisini geliştirebilmek için sarmal yapıda hazırlanmıştır. Etkinliklerinde yer alan duyguları tanıma, empati, duygu düzenleme ve öz düzenleme konuları özellikle belirlenerek farklı etkinliklerde tekrar edilmiştir. Duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin tamamında oyun temel alınmıştır. Çocukların etkinliklere aktif katılımı, sorgulaması, duygu ve düşüncelerini sözlü ve sözsüz olarak ifade edebilmesi kendisini sınıfta güvenli hissetmesini ve eğitim sürecinin bir parçası gibi hissetmesini sağlamaktadır. Bu nedenle, oyun temelli öz düzenleme ve duygu düzenleme etkinlikleri ile çocuğun kendisini en iyi bildiği iletişim yolu ile ortaya koyması ve duygu koçu eğitimiyle öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine ulaşılması hedeflenmiştir. Etkinliklerle, keşfederek öğrenmeye de zemin oluşturulmuştur. Çocuğun hayatından örneklerle yeni bilgileri harmanlamasını sağlamak, yeni duygu durumlarının fark etmesini sağlamak ve öğrendiklerini uygulayabilmesini sağlamak amaçlanmıştır (MEB, 2013). Duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin uygulaması için farklı olarak tasarlanmıştır. Ancak her hafta okulda da evde aynı tema üzerinde durulmasına özen gösterilmiştir.

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklarıyla uygulayacakları etkinliklere ait eğitim materyalleri araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Etkinlikler uzman görüşüne gönderilirken materyallerde kullanılacak malzemelere, materyal şekillerine yer verilmiştir. Etkinlikler uzman görüşüne gönderilirken materyal resimlerinin resimleri etkinliklerde yer verilmiştir. Materyallerin hazırlanmasında, araştırmacı öğretmenin ve ebeveynlerin hazırlaması için rehber olmuştur. Materyallerin temininde çocuğun sağlığını ve güvenliğini tehlikeye sokmayacak materyaller oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Çocuğun yaş ve gelişim düzeyi, etkinliğin amacına uygunluğu dikkate alınarak materyaller etkinlikler için hazır hale getirilmiştir. Etkinliklerin hazırlanma sürecinde öğretmene ve ebeveynle gerçek ve/veya fotoğraf aracılığıyla materyaller gösterilmiştir. Bir haftalık eğitim planında haftalık üzerinde durulacak konuya ait bilgilendirme notu, etkinlik başlangıç ve bitiş müziği, etkinlik rutinlerinin açıklaması, duygu koçu etkinliğinin amacı, materyaller, öğrenme süreci, etkinlikler ve etkinlik değerlendirme soruları yer almaktadır. Eğitim planında öğrenme sürecinin başından sonuna kadar olan her sürece yer verilmiştir. Çocuklar sınıfa gelmeden sınıfın nasıl düzenleneceği, çocukların etkinliğe nasıl yönlendirileceği, etkinliklerde kullanılacak materyallerin neler olduğu ve nasıl kullanılacağı, çocuklara sorulacak sorular,

etkinlik esnasında anlatılacak konunun içeriği dahil olmak üzere etkinliklerin her aşaması ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Kazanım ve göstergelere uygun belirlenen amaçlar sadece etkinliklere değil öğrenme sürecinin her aşamasına yerleştirilmiştir. Hazırlanan etkinliklerin, uygulama haftası, adı, geliştirmeyi amaçladığı öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri Tablo 4’de yer verilmiştir.



Tablo 4*Duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri*

Etkinlik	Etkinlik	Etkinlik Adı	Etkinliğin Amacı	Etkinlik Çeşidi	Geliştirmeyi amaçladığı beceriler
Uygulama Haftası	Numarası				
1	1	BOBİ– DOBİ VE KOBİ NE HİSSEDİYOR?	- Duyguları fark etmek - Duyguları ifade etmek - Duyguların hissettirdiklerini fark etmek - Yeni duygu öğrenmek - Kendisini bir başkasının yerine koymayı deneyimlemek (Empati doğrudan bahsedilmiyor ama alt yapısı kurulacaktır.)	Türkçe etkinliği	
	2	BİR ZAR BİR DUYGU OYUNU	- Duyguları tanımak - Duygularını ifade etmek - Farklı duygular tanıma	Oyun etkinliği	
	Aile etkinliği-1	SÜPER 3'LÜ (Salla – Seyret – Sakinleş)	- Duyguları fark etmek - Duyguları hissetmek - Duyguları kabul etmek - Yoğun duygu karşısında sakinleşme yöntemi öğrenmek	Aile katılımı	

Etkinlik Uygulama Haftası	Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı	Etkinliğin Amacı	Etkinlik Çeşidi	Geliştirmeyi amaçladığı beceriler
2	3	BEYNİMİZDE NELER OLUYOR?	- Duyguları adlandırmak - Beynin el modelini keşfetmek - Yoğun bir duygu yaşarken beynin sakinleştirmenin ve yeniden bağlantı kurmasının yollarını açıklamak.	Türkçe ve Sanat bütünleştirilmiş etkinlik	
	4	EĞER KARTI BEKÇİ KÖPEĞİ & BİLGE BAYKUŞ OLSA NE YAPARDI?	- Duygulara karşı verilen tepkinin farkına varma - İlkel beynin ve düşünen beynin farkını anlama (somut örneklerle) - Yoğun duygular karşısında gösterilen tepkileri belirleme	Türkçe Etkinliği	
	Aile etkinliği-2	TERS YÜZ ANİMASYON” Filmini Seyretme	- Duyguların beyindeki işleyişini anlama - Temel duyguları tanıma - Duyguların davranışlara dönüşünü fark etme	Aile katılımı	

Etkinlik Uygulama Haftası	Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı	Etkinliğin Amacı	Etkinlik Çeşidi	Geliştirmeyi amaçladığı beceriler
3	5	EMPATİ KARTLARI	- Başkalarının duygularını anlama - Olaya farklı açılardan bakma - Aynı olayda farklı kişilerin duygularını ifade etme	Türkçe, Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik	
	6	ETRAFIMIZDA KİMLER VAR?	- Duygularını anlama - Başkalarının duygularını anlama - Olaya farklı bakış açılarından bakma - Empati duygusunu öğrenme	Türkçe – Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik	
	Aile etkinliği-3	“ARKADAŞIMA NE OLDU? BİR DE TERSİNDEN OKU ÇOCUK KİTABININ OKUNMASI	- Duygularını anlama - Başkalarının duygularını anlama - Olaya farklı bakış açılarından bakma	Aile Katılımı	

Etkinlik Uygulama Haftası	Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı	Etkinliğin Amacı	Etkinlik Çeşidi	Geliştirmeyi amaçladığı beceriler
4	7	BİR GÜNLÜK DUYGU ÇARKIM	- Anlık duygusunu fark etme - Değişen duygu durumunu fark etme - Ne zaman hangi duyguyu hissettiğini anlama – ifade etme - Anda kalmayı pratik etme	Sanat etkinliği	
	8	DUYGU İSTASYONU	- Duyguları farklı şekillerde ifade etme - Farklı duygu ifadeleri öğrenme - Duygular arasındaki değişimi sağlayabilme - Yarım bırakılan bir işi devam ettirme	Sanat etkinliği	
	Aile etkinliği-4	MÜZİKLERLE DUYGULAR	- Duyguların farklılaştığı anları fark etme - Farklı duygulara karşı hislerini tanıma - Duygularını ifade etme	Aile Katılımı	

Etkinlik Uygulama Haftası	Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı	Etkinliğin Amacı	Etkinlik Çeşidi	Geliştirmeyi amaçladığı beceriler
5	9	DUYGU TOMBALASI	- Çocuğun farklı duygular keşfetmesine, bu duyguları adlandırmasına ve hayatıyla ilişkilendirmesine yardımcı olmak	Oyun etkinliği	
	10	DUYGU DEDEKTİFLERİ	- Duygu ifadelerinden isimlerini söylemek, - Videodaki karakterin duygusunu tahmin etmek,	Sanat- Oyun bütünleştirilmiş etkinlik	
	Aile etkinliği-5	NASIL GÖRÜNÜYORUM?	- Duygu yüz ifadelerini fark etmek - Karşısındaki kişinin yüz ifadesinden duygusunu anlamak,	Aile Katılımı	

Etkinlik Uygulama Haftası	Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı	Etkinliğin Amacı	Etkinlik Çeşidi	Geliştirmeyi amaçladığı beceriler
6	11	BEYNİMİZİN TASI ATAR MI?	- Duyguların beyindeki yolculuğunu anlamak, - Duyguların vücuttaki etkilerini ve davranışlar üzerinde yarattığı değişikliği fark etmek	Türkçe- Drama Bütünleştirilmiş etkinlik	
	12	FARKLI ŞEKİLDE İFADE EDİYORUM	- Duygularını ifade etmek - İfadelerle duyguların ilişkisini kurmak - Düşüncelerin/ sözlerin farklı duygularla ifade edilmesine göre değiştiğini fark etmek	Oyun etkinliği	
	Aile etkinliği-6	GÜLÜMSEYİN, ÇEKİYORUM	- Duygu ifadelerini incelemek - Yüz ifadelerinden duygu - davranış tahmini yapmak	Aile Katılımı	

Etkinlik Uygulama Haftası	Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı	Etkinliğin Amacı	Etkinlik Çeşidi	Geliştirmeyi amaçladığı beceriler
7	13	NASIL HİSSETTİM? NASIL HİSSETTİ?	- Çocukların farklı koşullarda kendisinin ve karşısındaki kişinin nasıl hissettiğini fark etmesini, - Eşit olmayan koşullarda yaşadıkları duyguları (olumlu- olumsuz) ifade etmesini sağlamak	Drama etkinliği	
	14	ARKADAŞIMA NE OLDU? BİR DE TERSİNDEN OKU?	- Hoşgörü duygusunu geliştirmek, - Etkili dinleme becerisini geliştirmek, - Problem çözme becerisi geliştirmek,	Türkçe-Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik	
	Aile etkinliği-7	HAYDİ YER DEĞİŞTİRELİM	- Bir olayda diğer kişinin nasıl hissettiğini tahmin etmek ve nedenini açıklamak,	Aile Katılımı	

Etkinlik Uygulama Haftası	Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı	Etkinliğin Amacı	Etkinlik Çeşidi	Geliştirmeyi amaçladığı beceriler
8	15	DUYGULARIMI ÖLÇEBİLİR MİYİM?	- Duygusuna neyin sebep olduğunu düşünme - Duygusunu düzenleme ve kontrol edebilme - Duygusunun yoğunluğunu fark etme - Duygusal durumunun değişken olduğunu anlayabilme ve fark etme	Sanat Etkinliği	
	16	DUYGULARIMIN RENGİ	- Duyguları farklı şekillerde ifade etme - Farklı duygu ifadeleri öğrenme - Duygular arasındaki değişimi sağlayabilme	Hareket Etkinliği	
	Aile etkinliği-8	STRES TOPU	- Duygularını düzenlemek için eylemde bulunmak - Gün içerisinde yaşadığı duygu karşısında rahatlatan bir eylemde bulunmak	Aile Katılımı	

Çocukların yaş grubu (60-72 ay) dikkate alındığında öz düzenleme ve duygu düzenlemenin gelişebilmesi ve kalıcı bir hale dönüşebilmesi için farklı zamanlarda farklı etkinliklerin tekrar edilmesiyle birlikte etkinlik öncesine rutinler eklenmiştir. Rutinler dikkate alınması gereken önemli kavramlardan biridir. Çocuğun gelişim özelliklerine, ilgi ve yeteneğine uygun şekilde planlanan ve uygulanan rutinler çocukta güven duygusu yaratır ve gün boyunca kontrol hissine sahip olurlar. Aksi durumda günlük rutinleri olmayan, karışık bir ortamda çocukta endişeli olma hali muhtemeldir. Endişeli olma hali, sempatik sinir sisteminde limbik sistemin devre dışı kalmasına ve savaş-kaç tepkisini ortaya çıkarmasına neden olmaktadır. Güvende hissetmediği bir ortamda çocuk etkin öğrenmelerde gerçekleştirememektedir. Çocuklar kendilerini yetkin hissederler ve kendilerini yönlendirebilirlerse, bu dönemde aynı zamanda öz-düzenleme motivasyonu da arttırmaktadır.” (Bronson, 2019).

Etkinliklerden önce yapılan rutinlerin, adı, geliştirmeyi amaçladığı öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5*Duygu koçu iletişim yaklaşımı temelli eğitim etkinlikleri rutinleri*

Adı	Uygulama Süreci	Desteklenen Öz Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Becerileri
Başlama Çemberi	Öğretmen duygu koçu eğitim etkinliklerinin başlayacağını belirtmek için müziği açar. Müzikle birlikte çocuklar el ele tutuşur ve çember olurlar.	Çocukların bilişsel öz düzenleme becerilerini düzenleme de tahmin edilebilir rutinlerin belirlenmesi önemli bir noktadır. Çocukların odaklanmış katılımlarının desteklenmesi ve korunması amaçlanmıştır.
Etkinlik Öncesi Odaklanma Aktivitesi	Çember olup oturan çocuklara öğretmenler vagus sinirini aktive ederek odaklanmayı kolaylaştıran aktivitelerin olduğu kartları vermektedir. Kartların içerisinden rastgele bir tane seçilir ve kartta çıkan aktivite tüm çocuklar tarafından uygulanır.	Mindfulness bir başka ifadeyle bilinçli farkındalık, merakla şimdiki anda olmaktır. Şimdiki anda olma becerisi bedeninin olduğu ortama dikkatini vermeyi belirtmektedir ve bu beceri de gelişebilmektedir. Etkinlik öncesi yapılan bu etkinlik ile çocukların dikkatlerini toplamayı öğrenmesi, düşüncelerini ve duygularını anlayarak daha fazla fark edebilmesini amaçlamaktadır. Çünkü mindfulness etkinlikleri fiziksel ve duygusal sağlığın iyi olması üzerinden ciddi etkilere sahiptir. Vücudumuzda fiziksel ve duygusal iyi olma halimizde bedensel fonksiyonları düzenlemede etkili olan sinir mevcuttur. Vagus siniri, hem duygusal olarak iyi olmayı hem de diğer kişilerle pozitif etkileşim kurabilmede etkili olmaktadır.
Duygu Koçu Etkinlik	Haftalık planlanan etkinlik uygulanır.	Tablo 4 'de detaylı olarak yer verilmiştir.
Etkinliği Bitirme Çemberi	Öğretmen etkinliklerinin bittiğini haber vermek için tekrar müziğini açmaktadır. Ardından çocuklarla birlikte tüm süreci göz önünde bulundurarak etkinliklerle ilgili değerlendirmede bulunurlar.	Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini, sürecin gözden geçirilmesini sağlamaktadır. Çocuklarda güç içerisinde yapılanları gözden geçirme ve değerlendirme becerisi geliştirilerek duygu, düşünce ve davranışlarını da gün sonunda değerlendirebilme becerisini kazanması amaçlanmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerinin uygulanabilmesi, verilerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”, “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” , “Ebeveyn Menti- Mentör Görüşme Notu”, “Ebeveyn Değerlendirme Formu”, “Öğretmen Menti- Mentör Görüşme Notu”, “Öğretmen Değerlendirme Formu”, “Araştırmacı Gözlem Notları” ve “Araştırmacı Mentör Notları” ile toplanabilmesi ve araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Komisyonundan onay alınmıştır. Uygulama Sosyal ve Politikalar bakanlığına bağlı kreş ve bakımevinde gerçekleştirilmesinden dolayı direkt uygulama yapılacak kurumdan izin alınarak gerçekleştirilmiştir.

2021-2022 bahar yarıyılında Ankara il merkezinde tüm öğretmenleri ve personeli duygu koçluğu temelli eğitim alan kreş ve bakımevinde deneysel süreç yürütülmeye başlanmıştır. Araştırma öncesinde okul yönetimi, öğretmen ve çocukların aileleri bilgilendirilmiştir. Bir okuldaki 60-72 aylık 11 çocuk, 1 öğretmeni ve 11 ebeveyn ile çalışmalar yapılmıştır.

Bu araştırmanın verileri; nitel araştırma sürecinde; Kişisel Bilgi Formu”, Ebeveyn Menti- Mentör Görüşme Notu”, “Ebeveyn Değerlendirme Formu”, “Öğretmen Menti- Mentör Görüşme Notu”, “Öğretmen Değerlendirme Formu”, “Araştırmacı Gözlem Notları” ve “Araştırmacı Mentör Notları” ile nicel araştırma sürecinde ise “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada nitel verileri toplamak için ise ebeveyn menti –mentör görüşme kaydı ve notları, ebeveyn değerlendirme formu, öğretmen menti –mentör görüşme kaydı ve notları, öğretmen değerlendirme formu, araştırmacı gözlem notları ve araştırmacı mentör notlarından elde edilmiştir. Nitel veri toplama araçları süreç içerisinde tutulan notları ve gözlemleri kapsamaktadır.

Araştırmanın 1. Aşaması Uygulama Öncesi Ön Hazırlık ve Ön Testlerin Yapılması

Araştırmanın 2. Aşaması Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerinin Uygulanması ve Uygulama Süreci Takibi

Araştırmanın 3. Aşaması Son Testlerin Yapılması

3.4.1. Uygulama Öncesi Ön Hazırlık ve Ön Testlerin Yapılması: Kişisel bilgi formları çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından ailelere gönderilmiştir ve aileler kendileri doldurmuştur. Ardından öğretme aracılığıyla araştırmacıya ulaştırmışlardır. Araştırmacı tarafından deneysel çalışma öncesinde çocuklara “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Ölçekler

araştırmacı tarafından uygulanacağı için araştırmacı uygulamalarına başlamadan önce sınıfta vakit geçirerek çocuklarla güvenli bağ kurmuştur. Ardından çocukların dikkatini dağıtmayacak uygun bir ortam belirlenip o sınıfa geçilmiştir. Ölçeklerin uygulanacağı sınıftaki masaların çocuğa uygunluğuna, havalandırmasının ve ışığının uygun olmasına dikkat edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Her ölçek öncesi, ölçek materyalleri çocuklara tanıtılmıştır. Ardından ölçek uygulamasına geçilmiştir.

3.4.2. Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerinin Uygulanması: Duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin uygulaması 8 hafta sürecince haftada iki defa okulda gerçekleşecek etkinlik, haftada bir kez evde gerçekleşecek toplam 24 (16 sınıf içi, 8 aile katılımı) etkinlik şeklinde planlanmıştır. Araştırmacı etkinliklerin başlamasından on beş gün önce öğretmen ile iletişime geçerek, okulda oluşturulacak rutinlerin materyalleri hakkında bilgilendirmede bulunmuştur. Etkinlikler başlamadan iki gün önce araştırmacı okula giderek öğretmen ile yüz yüze görüşme sağlamıştır. Etkinlikler çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda kendi sınıfı içerisinde uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulanmasını bizzat sınıfın okul öncesi öğretmeni gerçekleştirmiştir. Etkinliklerin uygulama esnasında araştırmacı yarım gün okulda olarak gözlemde bulunmuştur. Her etkinlik sonrasında öğretmen tarafından duygu koçu eğitim etkinlikleri değerlendirme formu doldurulmuştur. Haftalık olarak ise gün içerisinde yansıtıcı günlükler tutmuştur. Her hafta bir kez öğretmenle 30 dakika çevrimiçi toplantı yapılmıştır. Toplantıda öğretmenin haftalık yansıtıcı günlüğünde yazılanlar konuşulmuş ve öğretmene süreçle ilgili mentörlük yapılmıştır. Araştırmacı etkinliklerin başladığı ilk hafta sınıf ebeveynleriyle de toplantı gerçekleştirerek onlara gönderilecek olan etkinliklerin tanıtımını yapmıştır. Her etkinlikten sonra doldurmaları için google formlar hazırlamıştır. Ebeveynlerle de her hafta 30 dakika olacak şekilde toplantılar gerçekleştirilmiştir. 8 haftalık süreç okulda ve evde uygulanan etkinlikler, okuldaki etkinliklerin araştırmacı tarafından gözlemlenmesi, haftalık ebeveyn ve öğretmen toplantıları yapılarak tamamlanmıştır. **Süreç;**

Öğretmenin haftada 2 gün, ailelerin haftada 1 gün uygulayacakları etkinlikler hazırlanmıştır.

Etkinliklerin başladığını göstermek için şarkı belirlenmiştir. Bu şarkı eşliğinde öğretmenin etrafında U olan çocuklarla başlangıç çemberi oluşturulmuştur. Öncelikle çocukların vagus sinirlerini aktive edecek odaklanma etkinliği yaparak başlamışlardır. Ön etkinlik rutinlerinden sonra asıl etkinlik uygulanmıştır. Her hafta belirlenmiş iki etkinlik farklı günlerde gerçekleştirilmiştir.

3.4.3. Son Testin Uygulanması: Duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin uygulanmasının ardından 15.03.2022- 18.03.2022 tarihleri arasında “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği-OÖDÖ” uygulaması araştırmacı ve çocuğun sınıf dışında ön test için geçerli olan aynı sessiz ortamda birebir görüşmesiyle gerçekleştirilmiştir. Her iki ölçek uygulaması ayrı ayrı bir çocuk için yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Bu nedenle ölçekler farklı zamanlarda çocuklara uygulanmıştır.

3.4.4 Veri Analizi: Çalışmada verilerin düzenlenmesinde Microsoft Office 2016 programı, verilerin analizinde Microsoft SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıklarına bakmak için çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri ve Shapiro Wilk Testi sonuçları incelenmiştir.

Test sonuçları ve katılımcı sayısının çok az olması ve uzmanlardan alınan geribildirimler ışığında verilerin normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiştir. İlgili sonuçlar ekler kısmında paylaşılmıştır. İlgili araştırma soruları için hangi analizlerin yapılacağı aşağıdaki gibi tespit edilmiştir.

Birinci ve ikinci araştırma soruları *Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin duygu koçluğu temel alınarak hazırlanmış eğitim etkinliklerine ve sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?* için betimsel ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü ve dördüncü araştırma soruları *“Örnekleme grubundaki çocukların ön test puanlarına göre öz düzenleme ve duygu düzenleme beceri düzeyleri nedir?”* için ortalama, toplam, standart sapma, yüzde ve frekans ölçülerinin hesaplanması gibi betimsel istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Beşinci ve altıncı araştırma soruları *“Örnekleme grubundaki çocukların son test puanlarına göre öz düzenleme ve duygu düzenleme beceri düzeyleri nedir?”* için ortalama, toplam, standart sapma, yüzde ve frekans ölçülerinin hesaplanması gibi betimsel istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Yedinci araştırma sorusu *“Örnekleme grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri açısından ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”* için iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımlı olması, veri sayısının az olması ve verilerin normal dağılmaması sebepleriyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir.

Benzer şekilde sekizinci araştırma sorusu *“Örnekleme grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri açısından ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”* için iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımlı olması, veri sayısının az olması ve verilerin normal dağılmaması sebepleriyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir.

Çalışmada nitel veriler için içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz ile verilerin daha derinlemesine incelenmesi sağlanarak elde edilen bulguların daha açıklayıcı ve anlaşılır şekilde sunulması amaçlanmaktadır. Verilerin detaylı sunulması için betimsel anlatım tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme tekniği analiz edilirken harmonik yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem ile araştırmacı görüşmede elde ettiği sözlü veya sözsüz her veriyi bütüncül bir bakış açısıyla yorumlamaktadır. Creswell (2019)'in belirttiği gibi harmonik yöntemle resmin bütününe bakmak amaçlanmaktadır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın bu bölümünde nicel boyut için iç - dış geçerlik, uzman görüşü, güvenilirlik; nitel boyut için geçerlik güvenilirlik, inandırıcılık ve aktarılabilirlik ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur.

3.5.1. Nicel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik

3.5.1.1. İç geçerlilik: Birbiriyle tutarlı ve doğru veri elde etme sürecine vurgu yapan bir kavramdır (Çepni, 2014). Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için, direkt çalışmanın bağımsız değişkeni ile açıklanması gerekmektedir. İç geçerliliği sağlamak için “ortam, deneklerin seçimi, denek kaybı etkisi, beklentilerin etkisi” gibi çalışmaya olumsuz etkisi olabilecek unsurlara dikkat edilmesi belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Bu doğrultuda araştırmanın iç geçerliliğini sağlayabilmek için bazı önlemler alınarak uygulama öncesinde bu faktörlere dikkat edilmiştir. Bu önlemler;

3.5.1.2. Uzman görüşü: Araştırmanın bazı aşamalarında; gözlem formunun kapsam geçerliliğini sağlamada, değerlendirme formu maddelerini belirlemede; kişisel bilgi formu maddelerini belirlemede uzman görüşünden faydalanılmıştır. Uzman görüşünden sonra verilen geri bildirimler ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak formların son halleri oluşturulmuştur.

3.5.1.3. Denek kaybı: Yapılan araştırmada çalışma grubundaki çocukların çeşitli nedenlerle çalışmadan ayrılmaları ön test ve son test sürecinde yanılmalara neden olabilir. Bu nedenle, araştırmaya başlamadan önce öğretmen ile birlikte bir toplantı planlanmış ve ebeveynlerle görüşme gerçekleştirilip, çocukların zorunlu olmadıkça devamsızlık yapmamaları konusunda ebeveynler bilgilendirilmiştir. Araştırmanın uygulanması sürecinde önteste alınamadığı için veri sürecine dâhil edilememiş ve sontesti uygulanamadığı için toplam iki veri kaybı olmuştur.

3.5.1.4. Dış geçerlilik: Elde edilen bulguların diğer durumlara ne kadar genellenip genellenmeyeceği durumuna vurgu yapmaktadır (Çepni, 2014). Araştırmanın duruma göre sosyal olayların değişebildiği varsayımına göre hiçbir araştırma sonucu

genellenebilir olamamaktadır. Ancak araştırmalardan elde edilen bulgular nicel ve nitel verilerle desteklendiği zaman benzer ortam ve duruma göre genellenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada dış geçerliği sağlamak için örnekleme dair süreç, çocukların özellikleri, veri toplama süreci ve uygulama süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Aynı zaman da farklı uygulamalara genellenebilecek şekilde ayrıntılı olarak yazılmıştır. Araştırmacının tuttuğu günlükler ve gözlemlerle de süreç içerisinde gelişen tüm önemli hususlar not edilerek verilerin değerlendirilmesi objektif olarak aktarılabilmesi sağlanmıştır (Arslan, 2022).

3.5.1.5. Güvenirlik: Araştırmada uygulanan ölçeklerin güvenirliliğini tespit etmek için Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı uygulanmıştır.

Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı aldığı değerlere göre;

0 – 0,40 arasında *güvenilir değil*;

0,40-0,60 arasında *düşük derecede güvenilir*;

0,60-0,90 arasında *oldukça güvenilir*;

0,90-1 arasında *yüksek derecede güvenilir*

Güvenirlilik değeri yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2006, Can, 2014, s.29).

Tablo 6

Güvenirlilik testi sonuçları

	Cronbach's Alpha	N
Öz Düzenleme Ölçeği	0,609	16
Duygu Düzenleme Ölçeği	0,765	30

Tablo 6 incelendiğinde yapılan analiz sonuçlarına göre 60-72 aylık çocukların Öz Düzenleme Becerileri ölçek sonuçları *oldukça güvenilir*; benzer şekilde Duygu Düzenleme Becerileri için uygulanan ölçek sonuçlarının *oldukça güvenilir* olduğu tespit edilmiştir.

3.5.2. Nitel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenilirlik: Nitel araştırmalardaki güvenilirlik nicel araştırmalara göre farklılık göstermektedir. Araştırmacı çalışmalarındaki istikrara bakmak yerine yaptıkları gözlemlerin ve incelemelerin doğruluğunu saptamaktadır. Bu nedenle gözlem ve görüşme sırasında elde edilen her veri kaydedilmektedir. Çalışmalarda güvenilirliği arttırmak için kayıtların ayrıntılı olarak alınması, araştırmacının doğru bilgi sağlaması, gözlemlenen veya görüşülen her verinin sesli, görüntülü ve/veya yazılı şekilde kayıt edilmesi gerekmektedir. Tüm sürecin detaylı bir şekilde yazılması da güvenilirliği arttıran diğer bir kısımdır (Büyüköztürk, vd., 2020). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için erken çocukluk alan uzmanı ile birlikte temalar oluşturulmuştur ve Miles Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılmış ve çalışma güvenilir (%82,4) kabul edilmiştir.

Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü:

$$\text{Güvenilirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Miles ve Huberman (1994), güvenilirlik formülü uygulandığında, araştırmacıların arasındaki uyum %82,4 oranında çıkmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik hesaplaması %70 ve üzerinde olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilmektedir.

Çalışmanın iç geçerliliğini arttırabilmek için elde edilen veriler araştırma konusu ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşleri direkt alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırmacı çocuklar ile uzun süreli bir etkileşime girmiştir. Aynı zamanda öğretmen ve ebeveynlerle de iletişimini kuvvetli tutmaya özen göstermiştir. Çalışmanın yapıldığı 8 haftalık süre boyunca çocuklarının sınıflarında bulunulmuştur. Bu sayede daha doğru ve tutarlı veri elde etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak adına ise, çalışma grubuna ait kişisel özellikler, araştırma sürecinin nasıl planlandığı ve uygulama süreçleri detaylı bir şekilde betimlenmiştir.

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik için “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlık” kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.5.2.1. İnanırıcılık: Yapılan gözlemlerin uzun süreli etkileşimli olması inanırılığı arttırmaktadır. Bu nedenle araştırmacının çalışma yapılan ortamda daha uzun kalması ve etkileşim içerisinde olması gerektirmektedir (Patton, 2014). Bu araştırmada araştırmacı, uygulama başlamadan önce sınıf ortamında çocuklarla tanışmış ve çocuklarla vakit geçirmiştir. Aynı zamanda 8 hafta boyunca her hafta iki yarım gün okula giderek sınıf ortamında bulunmuştur.

3.7.2.2. Aktarılabirlik: Nitel araştırmalardaki aktarılabir ifade nicel araştırmalardaki dış geçerlilik ifadesidir (Creswell, 2017). Nitel çalışmalarda elde edilen sonucun benzer diğer çalışma durumlarına genellenmesi gerekmektedir (Streubert ve

Carpenter, 2011). Bu genellemenin yapılabilmesi için ise çalışma grubu hakkında detaylı bilgi (nasıl seçildiği, özellikler)i ve gerçekleştirilen ortam açıkça belirtilmelidir (Sharts-Hopko, 2002). Dış geçerliliği yani aktarılabilirliği arttırmak için ise katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmadaki temel olguyu açığa çıkarmaya yardım edebilecek katılımcıları seçme sürecidir. Bu kişiler, bir kitlenin temsilcisi olduklarını ve bu nedenle seçildiklerini bilmektedir (Creswell, 2019). Bu çalışmada sözü edilen aşamalar ayrıntılı bir şekilde anlatılarak aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.3. Etik: Çalışmalarda insanlar ve değişen algıları söz konusu olduğunda çeşitli kurallar ve ilkeler sürece dâhil olmaktadır. Öncelikle araştırma başlamadan sürece dâhil olmak isteyen kişilere bilgilendirme metni verilmeli ve sözlü ifade edilmelidir. Daha sonra kendi istekleriyle ve gönüllü olarak sürece katıldıklarını belirlen bilinçli onaylarını vermeleri gerekmektedir. Bilinçli onay çalışma için oldukça önemlidir. O nedenle çalışmaya katılan kişilerin araştırmanın amacını, sürecini, ne kadar zaman ayıracıklarını, kime nasıl bi fayda sağlayacağını, sorumluluklarını ve haklarını detaylı olarak bilmeleri gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların onayladıkları formun bir kopyasının onlarda da bulunması için gönderiminin sağlanması gerekmektedir (Creswell, 2019).

En önemli kısım ise katılan kişilere çalışmadan istedikleri zaman ayrılacaklarının belirtilmesidir. Çünkü çalışmalarda gönüllük en temel faktördür. Bu noktada katılımcıya verilecek eksik veya yanlış bilgi karşılıklı güveni zedeleyecek ve çalışmanın etkililiğini azaltacaktır. Bu nedenle çalışma boyunca katılımcılara dürüst olunması önemlidir. Çalışma süresinde elde edilen verilerin gizliliğinin sağlanması da gerekmektedir. Katılan kişilere zarar verecek hiçbir şey yapılmamalıdır. Ayrıca katılımcılardan elde edilen verilere sadık kalınmalıdır. Kesinlikle çalışmanın seyrine göre veya amacına göre değişiklik yapılmamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Belirtilen tüm etik ilkelere çalışma süresince uygulanmaya özen gösterilmiştir

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla toplanan nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara tablolarla yer verilerek yorumlanmıştır. Bu kapsamda, öncelikle, nitel veri toplama aracı ile elde edilen araştırma sorularına ait öğretmen bulgulara yer verilmiş ardından nicel veri toplama araçları ile elde edilen araştırma sorularına ait bulgular dikkate alınarak açıklanmıştır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğretmenin duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri, duygu koçu sürecine ilişkin deneyimleri ve değerlendirmeleri “Öğretmen Menti-Mentör Görüşme Kayıtları ve Notları” ve “Öğretmen Değerlendirme Formu” şeklinde iki başlık altında belirtilmiştir.

Öğretmen Menti- Mentör Görüşme Kayıtları ve Notları

Her hafta öğretmen ile düzenlenen çevrimiçi görüşmelerde öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımını kullanması ya da okula gönderilen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmesi konusunda yaşadıklarıyla ilgili verdiği geri bildirimler Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen menti-mentör görüşme kayıtları ve notları

Tema	Alt Tema
Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri	Etkinlik Öncesi Odaklanma Aktivitesi
Rutinleri	Başlangıç ve Bitiş Müziği
Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenmeleri Üzerinde Etkisi	Problem Çözme Becerileri Gelişti
	Yeni Duygular Öğrendiler
	Duygu – Davranış İlişkisi Kuruyorlar
	Duygularını İfade Etme Becerileri Gelişti
Geri Bildirim	Etkinlik Geri Bildirimi
	Öneriler

Tema 1: Duygu Koçluğu Eğitim Etkinlikleri Rutinleri

Birinci tema olan “Duygu Koçluğu Eğitim Etkinlikleri Rutinleri” başlıklı temaya ait öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar, “Etkinlik Öncesi Odaklanma Aktivitesi” ve “Başlangıç ve Bitiş Müziği” şeklinde Tablo 8’de sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 8*Duygu koçu eğitim etkinlikleri rutinlerinin uygulanışına yönelik görüşler*

Tema	Alt Tema	Açıklama
Duygu Koçu Temelli Eğitim Etkinlikleri Rutinleri	Etkinlik Öncesi Odaklanma Aktivitesi	Her hafta iki kez, duygu koçu eğitim etkinlikleri öncesi çember olup oturan çocuklar sınıfta bulunan vagus sinirini aktive ederek odaklanmayı kolaylaştıran aktivitelerin olduğu kartları alırlar. Kartların içerisinde rastgele bir tane seçilir ve kartta çıkan aktivite tüm çocuklar tarafından uygulanır.
	Başlangıç ve Bitiş Müziği	Öğretmen duygu koçu eğitim etkinliklerinin başlayacağını ve biteceğini belirtmek için müziği açar. Çocuklar bu şarkıya birlikte el ele tutuşur ve çember olurlar.

Alt Tema 1.1. Etkinlik Öncesi Odaklanma Aktivitesi

Her hafta iki kez, duygu koçu eğitim etkinlikleri öncesi çember olup oturan çocuklar sınıfta bulunan vagus sinirini aktive ederek odaklanmayı kolaylaştıran aktivitelerin olduğu kartları almaktadırlar. Kartların içerisinde rastgele bir tane seçilir ve kartta çıkan aktivite tüm çocuklar tarafından uygulanır.

Sekiz hafta boyunca her etkinlik öncesinde uygulanan etkinlikte yaşadıkları deneyimleri belirten öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Etkinlik öncesinde sakinleşme ve odaklanma etkinliklerini yapmayı seviyorlar. Etkinlik dışında da yapıyorlar.

“Kuru üzüm yemeyi çok sevdiler. Onunla sakinleşmeyi tercih ediyorlar. Gün içerisinde pop-it patlatma günü yaptık.”

“Beşik gibi sallanma en sevdikleri mindfulness aktivitesi. Bu hafta kendileri onu yapmak istedi direkt.”

Alt Tema 1.2. Başlangıç ve Bitiş Müziği

Öğretmen duygu koçu eğitim etkinliklerinin başlayacağını ve biteceğini belirtmek için müziği açar. Müzikle birlikte çocuklar el ele tutuşur ve çember olurlar.

Her etkinlik başlangıcında ve bitişinde açılan müzikle ilgili öğretmen deneyimleri şu şekildedir:

“Başlama ve bitirme şarkısını sevdiler.”

“Başlangıç ve bitiş müziğini açmadan kendileri mırıldanmaya başlıyor. Sonra müziği açıyoruz.”

Tema 2: Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenmeleri Üzerinde Etkisi

Dördüncü tema olan “Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenmeleri Üzerinde Etkisi” başlıklı temaya ait öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar, “Problem Çözme Becerileri Gelişti”, “Yeni Duygular Öğrendiler”, “ Duygu- Davranış İlişkisi Kuruyorlar” ve “Duygularını İfade Etme Becerileri Gelişti” şeklinde Tablo 9’da sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 9

Çocukların sosyal duygusal öğrenmeleri üzerindeki etkisine yönelik görüşler

Tema	Alt Tema
Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenmeleri Üzerinde Etkisi	Problem Çözme Becerileri Gelişti
	Yeni Duygular Öğrendiler
	Duygu – Davranış İlişkisi Kuruyorlar
	Duygularını İfade Etme Becerileri Gelişti

Alt Tema 2.1. Problem Çözme Becerileri Gelişti

Sınıfında süreç boyunca duygu koçu eğitim etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkisini gözlemleyen öğretmen, çocukların problem çözme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

“Problem çözme becerileri çok gelişti. Yoğun duygular yaşadıklarında artık sakinleşme yöntemlerinden birini seçmeyi tercih edebiliyorlar.”

“Bence iyi oldu. Çünkü çocuklar evet ağlıyordu, üzülüyordu ama ne yapacağını bilemiyordu. Şu anda biliyorlar. Şimdi direkt problem yaşadığı arkadaşıyla konuşuyor. Ben

bu yüzden üzüldüm, bunu yapalım mı şeklinde. Duygularının farkına vardılar ve nasıl çözüm yolu bulabileceklerini şu anda düşünüyorlar” ifadelerini kullanmıştır.

Alt Tema 2.2. Yeni Duygular Öğrendiler

Çocuklarla duygu koçu eğitim etkinlikleri kapsamında ve süreç boyunca sık sık yaşadıkları duygular hakkında konuşuldu. Yeni duygulara yönelik farkındalık yaratıldı ve öğrenmeleri sağlandı. Bu sürecin çocukların üzerindeki etkisini gözlemleyen öğretmen şu sözlerle ifade etmiştir:

“Çocuklar artık duygularını tanımlayabiliyor ve yeni öğrendikleri duyguları kullanmaya başladılar. (Endişeli)”

“Eğer kartlarında kızgınlık duygusu kullanmadıklarını fark ettim, genelde her şeye üzüldüklerini söylüyorlardı. Ama birkaç hafta sonra kızgın, öfke duygularını da ifade ettiklerini gördüm.”

“Çocukların genellikle mutluluk, üzüntü ve şaşkınlık duygularını bildiklerini fark ettim. Duygu koçu etkinlikler hayatımıza girdikten sonra ilk öğrendikleri duygular endişeli ve sevecen oldu. Sık sık bu duyguları dile getirdiler. Sonrasında sürekli yeni duygular öğrenip hayatlarına katmaya başladılar.”

Alt Tema 2.3. Duygu – Davranış İlişkisi Kuruyorlar

Çocukların duygularını öğrendikçe yaşadıkları olayla ilişkisini daha rahat kurduklarını gözlemleyen öğretmen, süreçteki gözlemlerini şu ifadelerle belirtmiştir.

“Bir olay yaşadıklarında korktuklarını, üzüldüklerini söylüyorlardı ama çok fazla dillendirmiyorlardı. Daha çok ağlıyorlardı. Ama şu an ben üzgün hissediyorum çünkü bana bunu yaptı gibi neden üzüldüğünü de açıklayarak kendini ifade ediyorlar.”

Çocukların duygu- davranış ilişkisini kurmalarının ebeveynler tarafından da fark edildiğini belirten öğretmen,

“Çocuklar artık sadece durumu söylemiyor, bu böyle olduğu için ben böyle hissettim gibi söylüyorlar. Bu konuda ebeveynler de olumlu dönüşlerde bulunuyorlar” ifadesini kullanmıştır.

Alt Tema 2.4. Duygularını İfade Etme Becerileri Gelişti

Duygu dağarcığı artan, olaylara karşı problem çözme becerisi artan ve duygularıyla davranışları arasındaki ilişkiyi daha fazla kurmaya başlayan çocukların kendilerini daha rahat şekilde ifade ettiklerini gözlemleyen öğretmen, sürece dair çocuklarda fark ettiklerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Çocuklar kendilerini ve arkadaşlarını daha çok anlamaya başladılar. Empatiyi çok seviyorlar. Empati kuralım, ama sen empati yapmıyorsun diyorlar. Bir olay olduğunda

arkadaşının yanına gidiyor, üzgün müsün? Sana yardımcı olayım mı? diye soruyor hemen. Eskiden birbirlerinden daha çok öç almaya çalışıyorlardı ama şimdi baktılar ki aralarındaki ilişki böyle daha seri ilerliyor, bu şekilde birbirleriyle iletişim kuruyorlar. Bu konuda akran etkisi çok fazla birbirleri üzerinde.”

“Portakal kalmadığında endişeli hissettim. Kendimi kırılmış hissettim, sanırım daha fazla portakal almalıyız dedi bir çocuğum. Bir başka çocuğum ise kendimi ağlamaklı hissediyorum diyerek üzgün olduğunu ifade etmeye çalıştı.”

Tema 3: Geri Bildirim

Beşinci tema olan “Geri Bildirim” başlıklı temaya ait öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar, “Etkinlik Geri Bildirimi” ve “Öneriler” şeklinde Tablo 10’da sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 10

Geri bildirimle yönelik görüşler

Tema	Alt Tema
Geri Bildirim	Etkinlik Geri Bildirimi
	Öneriler

Alt Tema 3.1. Etkinlik Geri Bildirimi

8 hafta boyunca haftada 2 kez duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerini ve 8 hafta boyunca her gün duygu koçu rutinlerini uygulayan öğretmen uygulamalarına yönelik geri bildirimlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Eğer kartlarından çok keyif aldılar.”

“Çarkı keyif alarak yaptılar. Çocuklar benim yaptığım çarkı ilgiyle incelediler. Kendi çarkımı kapının arkasına astım. Gün içerisinde farklı duygular hissediyorum dediğimde çok şaşırdılar. Onlarda kendi duygularını çizerek çarklarını oluşturdu.”

“En çok kolaj yapmaktan keyif aldılar. Genel olarak tüm istasyonlarda keyif aldılar. Değerlendirme süreci tamamlandı. Müzikler aktif olarak uygulandı.”

“Bazı etkinlikler esnasında desteğe ihtiyaç duydular. Etkinliği anladıktan sonrası çok keyifli şekilde ilerledi.”

“Bazı etkinliklerde değerlendirme kısmını alamadık, bazı etkinliklerde değerlendirme kısmı zaten sürecin içerisinde vardı.”

Alt Tema 3.2. Etkinlik Geri Bildirimi

Uygulamaların tüm sürecine ve çocuklardaki etkisine göre değerlendirmelerini yapan öğretmen, etkinlikler ve uygulamalarla ilgili dönütlerde bulunmuştur.

“Odaklanma aktivitesinden sonra duygu koçluğu temelli etkinlikleri ile süre uzun olabiliyor, sonrasında değerlendirmeye geçince verimli cevaplar alamadığımı fark ettim. O nedenle değerlendirmenin sürece yayılmasını veya ara verilip sonra yapılmasını öneriyorum.” ifadeleriyle etkinliklerin sonundaki değerlendirme kısmına yönelik geri bildirim vermiştir.



Öğretmen Etkinlik Değerlendirme Formu

Her hafta öğretmene gönderilen ve sınıfta çocuklarla uyguladıkları etkinliklerin değerlendirmesiyle ilgili verdikleri geri bildirimler Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen etkinlik değerlendirme formu

Hafta	Etkinlik Sayısı	Etkinlik sürecinde çocuklarla etkin iletişim kurabildik.			Etkinlik çocukların yaşına uygundu.			Etkinlik dikkatini çekti.			Etkinlik süresi uygundu.			Etkinliğe çocuklar aktif katıldılar.			Etkinlikte materyaller yeterli ve etkiliydi.		
		Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim
1	1.	X			X			X					X				X		
	2.	X			X			X			X			X			X		
2	1.	X					X	X				X		X			X		
	2.			X	X				X			X		X			X		
3	1.	X			X			X			X			X			X		
	2.	X			X			X			X			X			X		
4	1.	X			X			X			X			X			X		
	2.	X			X			X				X		X			X		
5	1.	X			X			X			X			X					X
	2.	X			X			X			X			X			X		
6	1.			X			X			X				X			X		
	2.	X			X			X			X			X			X		
7	1.	X			X			X			X			X			X		
	2.	X			X			X			X			X			X		

8	1.	X	X	X	X	X	X
	2.	X	X	X	X	X	X

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin ardından haftalık olarak verdikleri değerlendirmelerin yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin geri bildirimleri haftalık olarak aşağıda sunulmuştur.

1. Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinlikleri

Araştırma bulguları incelendiğinde ilk haftanın ilk etkinliği olan “Bobi, Dobi, Kobi” etkinliği öğretmen etkinlik sürecinde çocuklarla iletişim kurabildiğini, etkinliğin çocukların yaşına uygun olduğunu, çocukların ilgisini çektiğini ve etkinliğe aktif şekilde katıldıklarını belirtmiştir. Uygulamayı gerçekleştiren öğretmen *“Onlara oldukça farklı geldi ve ilgilendiler. Bütün etkinliklere eğlenerek katıldılar. Özellikle peluşları çok sevdiler.”* şeklinde ifade ederek etkinlik sürecinde çocukların verimli ve eğlenceli vakit geçirdiklerini belirtmiştir. Ancak etkinlik süresi konusunda emin değilim ifadesini kullanan öğretmen, şu ifadelerle sebebini açıklamıştır: *“Hikâye biraz uzun geldi, dikkatleri dağılmaya başladı.”*

Haftanın ikinci etkinliği “Bir Zar Bir Duygu” etkinliğinde de öğretmen süreç boyunca çocuklarla etkileşim kurduğunu, etkinliğin çocukların yaşına uygun olduğunu, etkinliğin çocukların dikkatini çektiğini, tüm çocukların etkinliğe aktif katıldığını, sürenin ve etkinlik materyallerinin de yeterli ve etkili olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmen; *“Hep oynamak istediklerini dile getirdiler.”* İfadesiyle etkinliğin çocuklar tarafından keyifle yapıldığını vurgulamıştır. Süre olarak etkinliğin çok uzadığını belirten öğretmen *“Tüm çocuklar oynamak istedikleri için çok uzadı, ortalama 65 dakika sürdü.”* Şeklinde ifade ederek etkinliğin beklenilenden daha uzun olmasının nedeni olarak çocukların eğlenmesini ve kendi istekleriyle uzatmalarını göstermiştir.

2. Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinlikleri

Bulgular incelendiğinde ikinci haftanın ilk etkinliği olan “Beynimde Neler Oluyor? Bekçi Köpek ve Bilge Baykuş” etkinliğinin çocukların ilgisini çektiğini, etkinliğe aktif olarak katıldıkları görülmektedir. Öğretmen *“En çok dikkatlerini çeken etkinlik buydu. Çok aktif katıldılar. Özellikle kuklaları çok sevdiler.”* şeklinde ifade etmiştir. Ancak öğretmen etkinliğin süre olarak uygun olmadığını ve çocukların yaşına da uygun bir etkinlik olmadığını belirtmiştir. Fakat uygulama esnasında öğretmen etkinlik sürecinde çocuklarla iletişim kurabildiğini, etkinlik esnasında kullanılan materyallerin yeterli ve etkili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Haftanın ikinci etkinliği olan “Eğer Kartı” etkinliğinde ise çocuklarla süreç içerisinde etkin iletişim kurabilme noktasında emin olmadığını belirtmiştir. Çocuklarla bağlantı kuramadığı için etkinliği eksik yaptıklarını düşünmüştür. Düşüncelerini *“Bekçi köpeği çok fazla örneklendiremediler.”* olarak ifade etmiştir. Ancak çocukların bilge baykuş ve bekçi köpek maskotlarını sevmelerinin etkinliğe olan dikkatlerinin artmasına ve aktif katılmalarına sebep olduğu belirtilmiştir *“Bekçi köpek ile bilge baykuşu çok sevdikleri için cevap vermeyi sevdiler. Etkin katıldılar.”* Şeklinde ifade etmiştir. Sürenin uygun olmadığını belirten

öğretmen, “*Yaklaşık 65 dakika sürdü. Süreden kaynaklı sıkılmaya başladılar. Son değerlendirme aşamasını yapamadık.*” İfadeleriyle açıklamasını yazmıştır.

3. Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinlikleri

Araştırma bulguları incelendiğinde üçüncü haftanın ilk etkinliği olan “Düşünce Kartları” etkinliğinin çocukların daha öncede bildikleri konu olan empatiyi işlemesinden kaynaklı olumlu bir süreç yaşanarak uygulanmıştır. Öğretmen etkinliğin çocukların ilgisini çektiğine ve etkinliğe aktif katıldıklarına ilişkin; “*Empati konularını daha önceden de işlediğimiz için etkinlikte çok ilgililerdi. Çocuklar etkinliği çok sevdi. Güzel dinlediler. Ve aktif katıldılar.*” ifadelerini kullanmıştır. Etkinlik sürecinde çocuklarla etkin iletişim kurduğunu, etkinlik içeriğinin ve süresinin çocukların yaşına uygun olduğunu belirtmiştir. Çocukların etkinliğe merakla katıldıklarını belirten öğretmen “*Çok ilgililerdi, senaryoları okumamı sabırsızlıkla beklediler, çizim yapmak için.*” İfadesiyle etkinlikte yer verilen resim çizme aşamasının çocuklar tarafından sevildiği görülmüştür. Öğretmen sadece etkinlik materyallerinin yeterli ve etkili olması konusunda emin olmadığını belirtmiştir.

Haftanın ikinci etkinliği “ O Ne Hissediyor?” etkinliğinde de öğretmen değerlendirmeye hep olumlu şekilde geri bildirimde bulunduğu görülmüştür. Etkinlik sürecinde çocuklarla etkin iletişim kurduğunu şu ifadelerle “*Hikayeli etkinlikleri çok seviyorlar, güzel bir iletişim kurduk.*” Belirtmiştir. Öğretmen etkinliğin içerik ve süre olarak çocukların yaşlarına uygun olduğunu, etkinliğin dikkatlerini çektiğini ve etkinliğe aktif şekilde katıldıklarını belirtmiştir. Etkinliğin olumlu geçtiğine yönelik şu ifadeleri kullanmıştır: “*Etkinlik anlaşılırdı ve merakla ne okuyacağımı dinlediler, sorular sordular. Çok dikkatlerini çekti.*” Etkinlik esnasında kullanılan materyallerin de yeterli ve etkin olduğunu belirttiği görülmektedir.

4. Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinlikleri

Araştırma bulguları incelendiğinde dördüncü haftanın ilk etkinliği “Duygu Çarkım” etkinliğinde öğretmen olumlu geri bildirimlerde bulunduğu görülmüştür. Etkinlik süreci boyunca çocuklarla etkin bir iletişim kurduğunu, çocukların aktif şekilde katıldığını etkinliğin içeriğinin ve verilen sürecinin çocuk için uygun olduğunu, etkinlik esnasında kullanılan materyallerin yeterli ve etkili olduğunu belirtmiştir. Etkinliğin çocukların ilgisini çektiğini belirten öğretmen, “*Sevdikleri ilgilerinin yüksek olduğu bir etkinlikti. Keyifle katıldılar. Çark özellikle ilgilerini çekti.*” Şeklinde ifade etmiştir. Etkinliğin amacına ulaştığını belirten öğretmen “*Gün içinde duygularının değiştiğini fark ettiler.*” Şeklinde ifadesiyle çark sayesinde çocukların duygu değişimlerini fark etmesinde katkı sunduğunu vurgulamıştır.

Dördüncü haftanın ikinci etkinliği olan “Duygu İstasyonu” etkinliğinde de çocukların aktif ve ilgiyle katıldığı, süreç boyunca çocuklarla etkili iletişim kurulduğu belirtilmiştir. Öğretmen, *“En çok kil istasyonunda vakit geçirmekten keyif aldılar.”* Şeklinde çocukların yaşadıkları olumlu duyguları ifade etmiştir. Etkinliğin çocukların yaşına uygun olduğu, etkinlik esnasında kullanılan materyallerin yeterli ve etkili olduğu belirtilmiştir. Sürenin de uygun olduğu ancak yaklaşık bir saat süren bir etkinlik olduğunu belirtilmiştir.

5. Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinlikleri

Araştırma bulguları incelendiğinde beşinci haftanın ilk etkinliği “Duygu Tombalası” etkinliğinde öğretmen çocukların *“Çok sevdiler, heyecanla beklediler hangi kartı seçeceğimi.”* İfadelerini kullanarak çocukların etkinliğe aktif katıldığını ve etkinliğin dikkatlerini çektiğini belirtmişlerdir. Etkinlik sürecinde çocuklarıyla etkili iletişim kurduğunu belirten öğretmen; *“Gayet güzel ilerledi, iletişim kopukluğumuz olmadı. Tombalaya aktif katıldılar.”* şeklinde ifade etmiştir. Etkinliğin çocuklar için uygun olduğunu *“Zorlandıkları bir aşama olmadı.”* İfadeleriyle açıklamıştır. Etkinlikte sürenin uygun olduğunu ve materyallerin yeterli olduğunu belirten öğretmen, etkinlik sürecine yönelik son değerlendirmesini *“Severek oynadılar ilerleyen günlerde tekrardan oynamayı planlıyorum.”* Şeklinde yapmıştır.

Haftanın ikinci etkinliği “Duygu Dedektifleri” etkinliğinde ise öğretmen etkinlik süreci boyunca çocuklarla etkili iletişim kurduklarını belirtmiştir. *“İletişimimiz kuvvetliydi, yönergelerimi çok güzel dinleyip uyguladılar.”* ifadesiyle de bu durumu desteklemiştir. Etkinliğin çocukların yaşına uygun olduğunu *“Zorlandıkları bir kısım olmadı.”* şeklinde ifade etmiştir. Etkinliğin çocukların ilgisini çektiğini ve aktif olarak katıldıklarını belirten öğretmen *“Çok ilgilendiler, büyüteç olayını çok sevdiler.”* İfadelerini kullanmıştır. Etkinlik süresi ve materyallerle ilgili de olumlu geri bildirim verildiği görülmektedir. Öğretmen etkinlikle ilgili *“Güzel verimli bir etkinlikti, duygularını tanımaları için güzel bir etkinlik oldu.”* şeklinde değerlendirme notunda da bulunmuştur.

6. Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinlikleri

Araştırma bulguları incelendiğinde altıncı haftanın ilk etkinliği “Beynimizin Tası Atar mı?” etkinliğinde öğretmen etkinlik sürecinde çocuklarla etkili iletişim kurup kurmadığı konusunda emin olmadığını belirtmiştir. *“Ara ara dikkatleri dağıldı, iletişimde kopukluk yaşadık.”* ifadelerini kullanmıştır. Etkinlik süresinin, kullanılan materyallerin uygun olduğunu ve çocukların aktif olarak katıldığını belirten öğretmen, etkinliğin çocukların dikkatini çektiği konusunda ve yaşlarına uygunluğu noktasında emin olmadığını belirtmiştir. Bu görüşüne ilişkin, *“Anlamakta biraz zorlandıklarını düşünüyorum.”* İfadelerini kullanmıştır. Ancak

genel değerlendirme kısmında “*Materyallerden dolayı sevdikleri ve komik buldukları bir etkinlik oldu*” yorumunu yapmıştır.

Haftanın ikinci etkinliği olan “Farklı Şekilde İfade Ediyorum” etkinliğinde olumsuz hiçbir geri bildirim yapılmamıştır. Etkinlik sürecinde çocuklarla etkili iletişim kuran öğretmen, etkinliğin çocuklara uygun olduğunu, dikkatlerini çektiğini ve ilgiyle katıldıklarını belirtmiştir. Olumlu geri bildirimlerine ek “*İlgiyle dinleyip katıldılar. Etkinlik boyunca gülümsediler ve kahkaha attılar.*” şeklinde de etkinliğin güzel ve verimli geçtiğini ifade etmiştir. Uygulama esnasında kullanılan materyallerin yeterli ve etkili olduğunu ve sürenin de uygun olduğunu belirtmiştir. “Gerekli malzemeler vardı.” geri bildiriminde bulunmuştur

7. Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinlikleri

Araştırma bulguları incelendiğinde yedinci haftanın ilk etkinliği olan “Nasıl Hissettim? Nasıl Hissettiniz?” etkinliğini çocukların çok sevdiğini belirtmiştir. Etkinlik değerlendirmelerinin olumlu geri bildirim şeklinde olduğu görülmektedir. “*Çocuklar artık pür dikkat dinliyorlar ve katılıyorlar. Çünkü duygu koçu saatini hep bekliyorlar.*” şeklinde ifade eden öğretmen, etkinlik boyunca çocuklarla etkili iletişim kurduğunu, etkinliğin çocukların ilgisini çektiğini ve çocukların etkinliğe aktif katıldığını belirtmiştir. Etkinliğin çocukların yaşına uygun olduğuna belirttiği görülmektedir. Çocukların etkinlik sürecine yönelik “*Duygularını vurguladığımız etkinlikler ve mindfulness çok hoşlarına gidiyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Etkinlik materyallerinin yeterli ve etkili olduğunu belirtirken, “*Başka eksik ya da gerekli bir şey yoktu.*” yorumunda bulunmuştur. Öğretmen etkinliğin son genel değerlendirmesi için şu ifadeleri kullanmıştır; “*Empati duygusunu pekiştirdiğimiz bir etkinlik oldu.*”

Yedinci haftanın ikinci etkinliği olan “Arkadaşıma Ne Oldu? Bir de Tersinde Oku” etkinliğinde çocukların etkinliğe aktif şekilde katıldıkları, etkinlik boyunca öğretmenin etkili bir iletişim kurduğu ve etkinliğin çocukların dikkatini çektiği belirtilmiştir. Öğretmen, “*İlgiyle dinlediler.*” şeklinde de ifade etmiştir. Öğretmen, etkinlik süresinin uygun olduğu ve materyallerin yeterli ve etkili olduğunu belirtmiştir. *Etkinlik genel değerlendirmesi için “Evde de okudukları için keyifliydi. Bu etkinliği tekrarlayabilirim.”* yorumunu yapmıştır.

8.Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinlikleri

Araştırma bulguları incelendiğinde sekinci haftanın ilk etkinliği “Duygularımı Ölçebilir miyim ?” etkinliğinde öğretmenin olumlu değerlendirmeler verdiği görülmektedir. Etkinlik sürecinde etkili iletişim kurduğunu belirten öğretmen, “*Etkinlik esnasında çokça sohbet ettik. Etkinliğe bayıldılar.*” yorumunda bulunmuştur. Etkinliğin çocukların yaşına uygun olduğu, dikkatlerini çektiğini ve aktif şekilde katıldıklarını belirtmiştir. Etkinliği

çocuklar tarafında fazlasıyla dikkatlerini çektiğini vurgulayan öğretmen, *“Dikkatlerini en çok çeken, dikkatlerini çok iyi verdikleri bir etkinlikti. Çok ilgiyle katıldılar. Özellikle termometre etkinliğine.”* ifadelerini kullanmıştır. Etkinlik süresinin çocuklar için uygun olduğunu belirten öğretmen, *“Termometre yapımını sevdikleri için biraz uzadı.”* Şeklinde ifade ederek değerlendirmede bulunmuştur. Etkinlik materyallerinin de etkili ve yeterli olduğunu belirttiği görülmektedir. Etkinlik genel değerlendirmesi için *“Çok severek katıldılar, duygular konusunda yine farkına vardıkları bir etkinlik oldu.”* ifadelerini kullanmıştır.

Haftanın ikinci ve tüm sürecinin sonuncusu olan “Duygularımın Rengi” etkinliği için öğretmen *“Diğer etkinliklerden farklı olduğu için dikkatleri çok fazlaydı.”* Şeklinde ifade ederek çocukların dikkatlerini çeken ve aktif şekilde katıldıkları bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Etkinlikte sürecinde *“Özellikle kızlar çok keyif aldı.”* ifadesiyle ilk defa cinsiyet ayırımına yönelik bir yorum yapılmıştır. Etkinlik sürecinde çocuklarla etkili iletişim kurduğunu, etkinliğin süresinin çocuklar için uygun, materyallerin yeterli ve etkili olduğunu belirttiği görülmektedir. Etkinlik genel değerlendirmesinde *“Keyif aldıkları bir etkinlik oldu.”* yorumunda bulunmuştur.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60 -72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan duygu koçluğu temelli duygu dostu eğitim etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmada çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerden toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma bulguları ebeveynlerinin duygu dostu eğitim etkinlikleri ve sürecine ilişkin bulgular ve kategoriler, ana ve alt temalar çerçevesinde katılımcıların direkt ifadelerine de yer verilerek açıklanmıştır.

Uygulama Yapılan Sınıfın Ebeveynlerine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin duygu dostu eğitim etkinlikleri ve duygu dostu sürecine ilişkin deneyimleri ve değerlendirmeleri “Ebeveyn Menti- Mentör Görüşme Kayıtları ve Notları” ve “Ebeveyn Değerlendirme Formu” şeklinde 2 başlık altında belirtilmiştir.

Ebeveyn Menti- Mentör Görüşme Kayıtları ve Notları

Her hafta ebeveynlerle düzenlenen çevrimiçi görüşmelerde ebeveynlerin duygu koçluğu yaklaşımını kullanmaları ya da okuldan gönderilen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmeleri konusunda yaşadıklarıyla ilgili verdikleri geri bildirimler Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12

Ebeveyn menti-mentör görüşme kayıtları ve notları

Tema	Kategori	Kod	f	%
Ailede yapılan destek çalışmaları	Duygu Dostu Eğitim Etkinlikleri	Süper 3'lü Etkinliği (1.Hafta)	10	90,9
		Ters Yüz Animasyon (2. Hafta)	7	63,6
		Arkadaşıma Ne Oldu? Bir de tersinden oku (3. Hafta)	7	63,6
		Müziklerle Duygular (4. Hafta)	9	81,8
		Gülümseyin Çekiyorom (6. Hafta)	8	72,7
		Haydi Yer Değiştirelim (7. Hafta)	8	72,7
	Duygu Dostu İletişim	Duygu Koçluğu İletişim Yaklaşımı Adımları	8	72,7
		Olumsuz geri bildirim	4	36,3
Sürecin çocuğa etkisi	Çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi	Duygu davranış arasında ilişkinin kurulması	7	63,6
		Duygu Dağarcığının Gelişmesi	1	90,9
		Empati becerisinin gelişmesi	8	72,7
		Duygularını ifade etme şeklinin değişmesi	9	81,8
	Olumlu etkileri	Etkinliklerin olumlu etkisi	7	63,6
		Sürecin olumlu etkisi	8	72,7

Birinci tema olan “Duygu Dostu Eğitim Etkinlikleri” başlıklı temaya ait ebeveyn görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar; Süper 3'lü, Ters Yüz Animasyon, Arkadaşıma Ne Oldu? Bir de tersin oku, Müziklerle Duygular, Gülümse Çekiyorom, Haydi Yer Değiştirelim, şeklinde Tablo 13'te sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 13

Duygu koçu eğitim etkinlikleri'nin uygulanışına yönelik görüşlerin dağılımı

Duygu Dostu Eğitim Etkinlikleri		
Alt Temalar	f	
Süper 3'lü Etkinliği (1.Hafta)	10	0,9
Ters Yüz Animasyon (2. Hafta)	7	3,6
Arkadaşıma Ne Oldu? Bir de tersinden oku (3. Hafta)	7	

		3,6
Müziklerle Duygular (4. Hafta)	9	1,8
Gülümseyin Çekiyorum (6. Hafta)	8	2,7
Haydi Yer Değiştirelim (7. Hafta)	8	2,7

Tablo 13 incelendiğinde, görüşleri alınan ebeveynlerin, etkinliklere yönelik olarak geri bildirimlerinden en çok geri bildirimini ilk haftanın etkinliği olan ‘Süper 3’lü’ etkinliği almıştır. Zihin şişesi yapımının olduğunu etkinlikte E10 “*Kavanozu çok sevdi. Her gelene anlattı. Duygularını, düşüncelerini anlattı. Hemen koltuğun yanında duruyor, kardeşi bir şey yaptığında özellikle çok duygu kargaşası yaşıyor. Hem kıyamıyor abi gibi davranıyor ama bir yandan da kızıyor, üzülüyor. O zamanlarda kavanozu çok sık kullanıyoruz.*” ifadelerini kullanmıştır. E4 ise “*Şişeyi izledikçe nasıl rahatlaması gerektiğini ve neler yapabileceğini fark etti.*” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Tablo 13 incelendiğinde, görüşleri alınan ebeveynlerin, ikinci hafta gerçekleştirdikleri etkinlikler hakkında olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinin olduğu görülmüştür. E1 “*Karakterleri çok sevdi, özellikle beynin içini görmek kızımı çok heyecanlandırdı. Sohbet ederek tamamladığımız bir animasyon oldu.*” şeklinde ifade ederken, E11 “*Çizgi filmde oğlum farklı hayali karakteri görünce biraz kötü etkileniyor, o nedenle izlemek istemedi. Biraz korktu, biz biraz müdahale ederek tamamladık.*” ifadelerini kullanmıştır.

3. Hafta gerçekleştirilen etkinlik hakkında ebeveyn görüşleri incelendiğinde olumlu değerlendirmelerin olduğu görülmektedir. E5 “*Kitap etkinliğini yaptık, çok sevdi.*” şeklinde ifade ederken, E7 “*Kitabın iki taraflı olmasına ve iki karakterin de haklı olmasına çok şaşırdı.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, görüşleri alınan ebeveynlerin “Müziklerle Duygular” etkinliğine yönelik görüşleri incelendiğinde dokuz ebeveynin değerlendirmede bulunduğu görülmektedir. Değerlendirme yapan ebeveynlerin görüşleri arasında E9 “*En çok farklı müzikler dinlerken yaptığı resimleri çok sevdi. Hatta kardeşi 2 yaşında ikisinin de çok hoşuna gitti.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, görüşleri alınan sekiz ebeveynlerin, gerçekleştirdikleri etkinlik hakkında olumlu geri bildirimler verdikleri görülmektedir. E6 “*Fotoğraflarda da incelemek keyifli geldi gözlem yapmayı seviyor*” ifadesinde bulunurken E8 “*Abisiyle birlikte*

fotoğraflara baktılar. Kahkaha atarak inceledikleri ve üzgün ile mutlu ifadelerini konuştukları bir etkinlik oldu.” ifadelerini kullanarak etkinliklerin evde kardeş ilişkilerine de olumlu yansımaları olduğunu belirtmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, sekiz ebeveynden alınan geri bildirimler çocukların ebeveynlerle yer değiştirdikleri etkinlikte çok eğlendikleri ama özellikle ebeveynlerin kendilerini anlamaları için gerçekleştirdikleri bir etkinlik olduğu yönündedir. E9 “*Rol değişiminde çok eğlendik. Beni anlasın diye yaptırmak istiyorum.*” ifadesini kullanmıştır. Ancak etkinliğin çocukları hoşuna gitmediğini belirten ebeveynler de bulunmuştur. E1” *Rol değişimin esnasında rahatsız oldu. Özellikle ben onu taklit ederken hemen bitirmek istedi.*” değerlendirmesinde bulunmuştur.

Tema 2: Duygu Koçu İletişim

İkinci tema olan “Duygu Koçu İletişim” başlıklı temaya ait ebeveyn görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar; “Duygu Koçluğu İletişim Yaklaşımı Adımları” ve “İletişim Sürecinde Yaşananlar” şeklinde Tablo 14’te sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 14

Duygu koçu iletişimlerine yönelik ebeveyn görüşlerinin dağılımı

Tema 2: Duygu Koçu İletişim		
Alt Temalar	f	%
Duygu Koçluğu İletişim Yaklaşımı Adımları	8	2,7
İletişim Sürecinde Yaşananlar	4	6,3

Tablo 14 incelendiğinde, görüşleri alınan ebeveynlerin çoğunun evde duygu dostu iletişim yaklaşımıyla iletişim kurduklarına dair geri bildirim verdikleri görülmektedir.

Duygu koçluğu iletişim yaklaşımı dört adımda gerçekleşmektedir.

Duygu Dostluğu Adımları

1. Adım *Çocuğun duygusunu tanıma ve onunla empati kurmak*

2. Adım *Çocuğun o anda hissettiği duyguyu kabul etmek ve adlandırmak*

3. Adım *Davranışı sınırlandırmak (Gerekli ise bazen ilk adım da olabilir)*

4. Adım *Çocukla birlikte problem çözmek ve çocuk rahatlayıp sakinleştiğinde çözümü bulmasına rehber olmak*

Ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde evde duygu koçu etkinliklerle birlikte çocuklarıyla kurdukları duygu koçu iletişimlerin de çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu yönündedir.

Birinci adımda tensel ve tinsel temasın önemini vurgulayan ebeveynler, E6 *“1.Adımda çocuğumu yanına alarak ilerlemeye dikkat ettim.”* ve E11 *“Sen galiba kardeşini kaskandım sanırım, derken bu sırada tensel temas kurmak gerçekten çok etkili oldu. Beni daha rahat anladığını görebildim.”* ifadelerini kullanmıştır. Bir başka ebeveyn ise çocuğun sakinleşmesi için gerekli müdahalenin ne olduğunun (sarılmak, göz teması, ellerini tutmak vb.) önceden bulunması gerektiğini ve bu durumun bir sonraki adımlara olan katkısını E3 *“İlk önce adımların hepsini uygulamaya odaklanmak yerine sakinleşmelerine odaklanmamız önemli. Çocuğu nasıl sakinleştireceğimizi bulmak çok önemli. Ben çocuğumun önce nasıl sakinleştiğini bulmaya çalıştım.”* ifadeleriyle belirtmiştir.

Çocuklarla olan duygusal bağın kurulmasının ardından duygu kabul etmek ve adlandırmak da çok önemlidir. Ancak bu adımla ilgili ebeveynlerin özellikle belirttikleri bir durum olmamıştır.

Üçüncü adım, çocuğun duygusunu kabul ettikten sonra duygusunu gösteriş tarzındaki yanlışlığa sınır koymayı temel almaktadır. Bu adım zaman zaman başta kullanılmaktadır. Ancak davranışa sınır konulmasının ardından duyguyu kabul etme ve anlama kısmı beraberinde gelmez ise duygu koçluğu iletişim, reddetme veya görmezden gelme tarzlarıyla karışabilmektedir.

Ebeveynlerin dönüşleri de bu durumu destekler niteliktedir. E8 *“Abisinin ödevlerine engel olduğunda direkt bunu yapman yanlış diyerek başlıyorum. Ancak ondan sonra ağlama başlıyor ve bu şekilde iletişim kuramıyorum.”* ifadelerini kullanırken E12 *“Bazen ilk hayır diyerek başlama gerekiyor. Ama sonra duygusunu anladığımı göstersem bile çocuğuma ulaşamıyorum.”* şeklinde belirtmiştir.

En son adım ise duygu koçluğu iletişim yaklaşımı için önemli bir adım olmakla birlikte çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesinde de etkili olmaktadır.

Bu adımla ilgili deneyimlerini paylaşan ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde bir ebeveyn çözüm konusunda sorun yaşadığını şu ifadelerle belirtmiştir. E1 *“Süreci yönetirken çözümü direkt ben söylüyorum orada sıkıntı yaşıyorum.”* Bazı ebeveynler ise ilk başlardaki deneyimlerinde bu adım için çok başarılı olamadıklarını ama zamanla çocuklarına göre nasıl ilerlemeleri gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. E7 *“Birkaç seçenek sunuyorum ben, o içlerinde seçiyor. Böyle daha hızlı çözüm bulabildik biz.”* şeklinde deneyimini paylaşmıştır.

Deneyimlerini paylaşan ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde duygu dostu iletişim kurma süreçlerinin olumlu şekilde ilerleme kaydettiklerini belirtirken bazen duygu dostu iletişimin hiç başlamadığını ifade etmişlerdir. E11 *“Bu şekilde iletişime geçmek beni çok yönlendirdi. Oğlumla daha rahat konuşuyoruz. Hatta bence ağlayarak yaptırımları da azaldı diyebilirim.”* İfadelerini kullanırken, deneyim tam tersini yaşayan yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir. E5 *“Duygu dostu iletişime başlayamadığım için devam ettiremiyorum.”*

Tema 3: Çocukların Gelişimleri Üzerindeki Etkisi

Üçüncü tema olan “Çocukların Gelişimleri Üzerindeki Etkisi” başlıklı temaya ait ebeveyn görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar; “Duygu- davranış arasında ilişkinin kurulması”, “Duygu dağarcığının gelişmesi”, “Empati becerisinin gelişmesi” ve “Duygularını ifade etme şeklinin değişmesi” şeklinde Tablo 15’te sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 15

Çocukların gelişimlerine yönelik ebeveyn görüşlerinin dağılımı

Tema 3: Çocukların Gelişimleri Üzerindeki Etkisi		
Alt Temalar	f	%
Duygu davranış arasında ilişkinin kurulması	7	33,6
Duygu dağarcığının gelişmesi	10	90,9
Empati becerisinin gelişmesi	8	72,7
Duygularını ifade etme şeklinin değişmesi	9	81,8

Tablo 15 incelendiğinde, görüşleri alınan ebeveynlerin sürecin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisine yönelik olarak en çok geri bildirimi çocukların duygu dağarcığının gelişmesi üzerine yapmışlardır. Bu konuda ebeveynlerin görüşleri şu şekildedir;

E1 *“Duygu dostu etkinliklerden önce çocuğumda duymadığım ifadeleri duyuyorum.”*

E3 *“Korktuğunu fark ettiğim bir anda ne hissediyorsun diye sorduğumda endişeliyim dedi. Ben korkuyorum der diye beklemiştim, çok şaşırdım.”*

E6 *“Evde artık bir olay olduğunda direkt çok mutlu, şaşkın, çok üzgün hissediyorum diyor.”*

Tablo 15 incelendiğinde, görüşleri alınan ebeveynlerin, çocukların duygu ve davranış arasında ilişki kurma becerilerinin de arttığı yönünde ifadelerinin olduğu görülmektedir. E11 *“Eve geldiğinde normalde sınıfta olanları anlatmazdı ya da mutsuzum derdi ama şimdi arkadaşım bana böyle yaptı benim de kalbim kırıldı, diyor.”* E1 *“Bir olay yaşadık geçen gün sonra düşünüp durumu değerlendirip yanıma geldi, özür dilerim anne ben oyuncaklarımı*

dağıttım diye kızdın değil mi bana dedi, bu şekilde konuşması beni çok mutlu etti.” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 15 incelendiğinde, görüşleri alınan ebeveynlerin çocuklarının empati becerinin de geliştiğini belirttiği görülmektedir. Çocuğunun empati kavramı bilmesine çok şaşırdığını şu şekilde ifade etmiştir: E7 “*Biz konuşurken bir an empatiyi doğru yerde kullandı. Bu kelime bana biraz fazla geldi açıkçası. Anlamını sordum, anne mesela ben başkasına bir şey söylerken onun ne hissettiğini düşünüyorum ya da onu izliyorum ve hissetmeye çalışıyorum, kendimi onun yerine koyuyorum gibi açıklamalar yaptı. Gerçekten beni çok şaşırttı.*”

Ebeveynler çocukların empatinin kavram olarak bilinmesiyle birlikte günlük hayatta karşılaştıkları olaylarda da empati temelli yaklaşımlar gösterdiklerini ifade etmişlerdir. E6 “*Kardeşine karşı duygularını ifade ediyor. Anneme bağıramazsın onu üzüyorsun diyor.*” Şeklinde günlük hayatta kardeş ilişkilerine olan yansımalarını paylaşıırken E1 “*Geçen gün okuldan dönerken yolda bacağı olmayan bir köpek gördük, o kadar fazla empati kurdu ki, sakinleştirmekte çok zorlandım.*” İfadesiyle çocukların empatiyi fazla kurabildiklerini de belirtmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde, görüşleri alınan ebeveynler çocuklarının kendilerini ifade etme şekillerinin değiştiğini belirtmişlerdir. E5 “*Hırçın davranırken artık daha olumlu – anlayışla yaklaşıyor.*”, E6 “*Kızım önceden duygularını çok belli edemiyordu. Mutlu mutsuz durumlarda sessiz kalıyordu. Şu anda gayet güzel ifade ediyor.*” E3” . Kendini ifade etme durumu çok gelişti. Eskisini bilseydiniz şu an ayakta alkışlardınız, inanılmaz bir ivmesi var.” İfadeleriyle çocuklarındaki gelişimleri belirtmişlerdir.

Çocukların duygularıyla kendilerini daha iyi ifade ettiğini belirten ebeveynlerin deneyimleri ise şu şekildedir.

E7 “*Bir yere gittik, şu an yeni bir şey keşfettiğim için inanılmaz heyecanlıyım çok mutluyum dedi.*”

E10 “*Duygularını o kadar güzel ifade ediyor ki. Bazen ben ondan özür dilemek durumunda kalabiliyorum.*”

Tema 4: Olumlu etkileri

Dördüncü tema olan “Olumlu etkileri” başlıklı temaya ait ebeveyn görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar; “Etkinliklerin olumlu etkisi” ve “Sürecin olumlu etkisi” şeklinde Tablo 16’da sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 16

Duygu koçu iletişimin olumlu etkilerine yönelik ebeveyn görüşlerinin dağılımı

Tema 4: Olumlu Etkileri		
Alt Temalar	f	
Etkinliklerin olumlu etkisi	7	63,6
Sürecin olumlu etkisi	8	72,7
Çocukların duygularını ifade etmesinin ebeveynlere rehber olması		

Tablo 16 incelendiğinde, görüşleri alınan ebeveynlerin, evde çocuklarıyla uyguladıkları etkinliklerden olumlu şekilde etkilendikleri ve çocuklarıyla verimli zamanlar geçirdikleri yönünde geri bildirimler bulunmaktadır. E3 “Evde de etkinlikleri yapmaya çalışıyorum. Yeni bir bebeğim var, o nedenle oğluma ayırdığım zamanlarda bu etkinlikler çok güzel zaman geçirmiş oluyoruz. Ben de memnun oluyorum.” Şeklinde ifade ederken, E11 “Bazı etkinliklerde sıkılıyor ama ben genel olarak oğlumda bir şeylere dokunduğumuzu görebiliyorum. ” şeklinde çocuklarında etkinliklerin olumlu yansımalarının olduğunu belirtmiştir.

Tablo 16 incelendiğinde, görüşleri alınan ebeveynlerin, evdeki ve okuldaki etkinlikler, kendi iletişim tarzındaki değişimler ve okuldaki sürecin tümünü şu şekilde değerlendirmişlerdir:

E5 “Ben açıkçası bize kattıklarınızdan dolayı teşekkür ederim. biz bu sayede ev içinde olan durumları da daha hızlı çözebilir hale geldik.”

E6 “Duygularını bu şekilde ifade ettiği için çok memnunum. Teşekkür ederim.”

E3 “Yolun başında belki de ama çok ilerledi kendi içinde diye düşünüyorum. Bir şey olduğunda bu benim kararım, bana saygı duymalısınız, şu an çok kötü hissediyorum, diyor. Bunları kesinlikle söyleyebilen bir çocuk değildi içe kapanık bir çocuktü. Şu an bunları ifade edebiliyor. Duygularımı tarif bile edemem aşırı mutluyum.”

Çocukları duygularını ifade etmesiyle birlikte çevresindeki kişilerle olan iletişimlerinin de geliştiğini belirten E6 “Süreç bizim için çok güzel ilerliyor. Mesela bir an duruyor dedesine şu an ne hissediyorsun diye soruyor, bahçeye geldik kuşları gördük ne hissediyorsun, birine kızdın şimdi nasılsın diyor, anne senin bana böyle şeyler söyleme hakkın yok diyor.” Şeklinde deneyimini belirtmiştir.

Ebeveyn Değerlendirme Formu

Her hafta ebeveynlere gönderilen ve evlerinde çocuklarıyla uyguladıkları etkinliklerin değerlendirmesiyle ilgili verdikleri geri bildirimler haftalık olarak belirtilmiş ve Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

1. Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu

1.ETKİNLİK	Ebeveynler	Etkinlik sürecinde çocuğumla etkileşim kurabildik			Etkinlik çocuğum uygundu.			Etkinlik çocuğumun ilgisini çekti.			Etkinlik amacına ulaştı			Uygulanmamıştır
		Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	
	1	X			X			X			X			
	2	X					X			X			X	
	3	X			X			X			X			
	4	X			X					X	X			
	5	X			X			X			X			
	6	X					X	X					X	
	7	X			X			X			X			
	8			X			X	X				X		
	9	X			X			X			X			
	10	X			X			X			X			
	11	X			X			X					X	

1.Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliği

Araştırma bulgularına göre “Süper 3’lü” etkinliğinde ebeveynlerin büyük çoğunluğu etkinlik sürecinde çocuklarıyla iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Etkinliği uygulayan sekiz ebeveynin etkinliğin çocuklar için uygun olduğunu belirtirken, üç ebeveynin uygun olup olmadığı konusunda emin olmadıklarını belirttiği görülmüştür. Etkinliğin çocuklar tarafında ilgiyle karşılandığını belirten dokuz ebeveyne karşı iki ebeveyn etkinliğin çocuklarının ilgisini çekip çekmediği konusunda emin olmadıkları yönünde değerlendirme yapmışlardır. İlk haftanın etkinlik amacına yedi ebeveyn ulaşıldı olarak değerlendirme de bulunmuştur. İki ebeveyn emin değilim, bir ebeveyn ise amacına ulaşılmadı şeklinde değerlendirme yapmıştır.

2. Haftanın etkinliklerine ait ebeveyn değerlendirmeleri Tablo 18’de sunulmuştur:

Tablo 18

2. Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu

2.ETKİNLİK	Ebeveynler	Etkinlik sürecinde çocuğumla etkileşim kurabildik			Etkinlik çocuğum uygundu.			Etkinlik çocuğumun ilgisini çekti.			Etkinlik amacına ulaştı			Uygulanmamıştır
		Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	
1.	1	X			X			X					X	
	2													X
	3	X			X			X			X			
	4													X
	5	X			X			X			X			
	6	X				X				X			X	
	7													X
	8	X			X			X					X	
	9	X			X			X					X	
	10	X			X					X	X			

11	X	X	X	X
----	---	---	---	---

2.Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliği

Araştırma bulguları incelendiğinde “Ters Yüz Animasyon Filmi” etkinliğinin üç ebeveyn tarafından uygulanmamıştır. Etkinliği uygulayan sekiz ebeveyn ise çocuklarıyla etkinlik boyunca etkileşim kurmuşlardır. Etkinliği uygulayan beş ebeveyn etkinliğin çocukları için uygun olduğunu, bir ebeveyn uygun olmadığını, bir ebeveyn ise bu konuda emin olmadığını belirtmiştir. Etkinliğin çocukların ilgisini çektiğini belirten beş ebeveynin, bu konuda emin olmayan ise iki ebeveynin olduğu görülmektedir. 2. Haftanın etkinliğinin çoğunlukla ebeveynler tarafından amacına ulaşılmadığı şeklinde değerlendirme aldığı görülmektedir.

Bu konuda E1 “*İlerleyen yaşlarda daha etkili olabilir.*” şeklinde geri bildirimiyile etkinlikte yer alan animasyonun çocuğu için uygun olmadığını belirtmiştir.

3. Haftanın etkinliklerine ait ebeveyn değerlendirmeleri Tablo 19’da sunulmuştur:

Tablo 19

3. Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu

3.ETKİNLİK	Ebeveynler	Etkinlik sürecinde çocuğumla etkileşim kurabildik			Etkinlik çocuğum uygundu.			Etkinlik çocuğumun ilgisini çekti.			Etkinlik amacına ulaştı			Uygulanmamıştır
		Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	
	1	X			X			X			X			
	2													X
	3	X			X			X			X			
	4													X
	5	X			X			X			X			
	6	X			X			X			X			
	7	X			X			X			X			
	8	X					X			X			X	

9					X
10	X	X	X	X	
11	X	X	X	X	

3.Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliği

Araştırma bulgularına göre “ Arkadaşıma Ne Oldu? Bir de Tersinden Oku” etkinliğini sekiz ebeveynin uyguladığı, uygulayan ebeveynlerin tamamının etkinlik sürecinde çocuklarıyla etkileşim kurduklarını belirttikleri görülmüştür. Yedi ebeveyn etkinliğin çocuklar için uygun olduğunu, çocukların ilgisini çektiğini ve amacına ulaştığını belirtmişlerdir. Sadece bir ebeveyn ise etkinliğin çocuğuna uygun olmadığını, ilgisini çekmediğini ve bu doğrultuda etkinliğin amacına ulaşmadığını belirtmiştir. E8, “ *Etkinlik uzun geldi, dikkatli dinleyemediği*” ifadelerinde bulunmuştur. Etkinliğin amacına ulaştığını belirten E3 ise; “ *Çocuğum olay karşısında ikimiz de haklı olabiliriz o zaman, dedi. Bunu görmek beni mutlu etti.*” şeklinde ifade etmiştir.

4. Haftanın etkinliklerine ait ebeveyn değerlendirmeleri Tablo 20’de sunulmuştur:

Tablo 20

4. Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu

4.ETKİNLİK	Ebeveynler	Etkinlik sürecinde çocuğumla etkileşim kurabildik			Etkinlik çocuğum uygundu.			Etkinlik çocuğumun ilgisini çekti.			Etkinlik amacına ulaştı			Uygulanmamıştır
		Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	
1.	1	X			X			X			X			
	2													X
	3	X			X			X					X	
	4													X
	5	X			X			X			X			
	6	X			X			X			X			
	7	X			X			X			X			

8	X	X	X	X
9	X	X	X	X
10	X	X	X	X
11	X	X	X	X

4. Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliği

Araştırma bulguları incelendiğinde “Müziklerle Duygular” etkinliğinin iki ebeveyn tarafından uygulanmadığı görülmüştür. Etkinliği uygulayan dokuz ebeveyn, etkinlik sürecinde çocuklarıyla etkileşimde olduklarını, etkinliğin çocuklarına uygun olduğunu ve çocuklarının ilgisini çektiğini belirtmişlerdir. Sadece bir ebeveynin ifadesi etkinliğin amacına ulaştığı konusunda emin olmadığı yönündedir.

E1: “Yaptığı resmî çok beğendim duygulara uygun renkler kullandı” ifadesini E8’ de “Çok eğlendi, tüm boyalarını özenle kullandı. Uzun ve verimli bir etkinlik geçirdik.” şeklinde ifade ederek etkinliğin amacına ulaştığını göstermiştir.

5. Haftanın etkinliklerine ait ebeveyn değerlendirmeleri Tablo 21’de sunulmuştur:

Tablo 21

5. Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu

5. ETKİNLİK	Ebeveynler	Etkinlik sürecinde çocuğumla etkileşim kurabildik			Etkinlik çocuğum uygundu.			Etkinlik çocuğumun ilgisini çekti.			Etkinlik amacına ulaştı			Uygulanmamıştır
		Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	
1		X			X			X			X			
2														X
3		X			X			X			X			
4														X
5		X			X			X			X			
6		X			X			X			X			
7		X			X			X			X			
8		X			X			X			X			X

9	X	X	X	X
10	X	X	X	X
11	X	X	X	X

5. Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliği

“Nasıl Görünüyorum?” etkinliğini uygulayan sekiz ebeveynin tamamı etkinliğin çocuklarına uygun bir etkinlik olduğunu, etkinlik sürecinde çocuklarıyla etkileşim kurduklarını, etkinliğin çocuklarının ilgisini çektiğini ve etkinliğin amacına ulaşıldığını belirtmişlerdir. E5 etkinlik sürecine yönelik “*Değişik yüz ifadeleri onu çok heyecanlandırdı.*” sözleriyle sürecin çocuk tarafından olumlu şekilde ilerlediğini göstermiştir. Uygulayan tüm ebeveynler çocuklarının eğlendiği ve sevdiği bir etkinlik olduğu yönünde ifadelerde bulunmuştur. Ebeveynlerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir:

E3 “*Genel olarak eğlendik güzeldi.*” ; E8 “*Eğlendi, güzeldi.*”

6. Haftanın etkinliklerine ait ebeveyn değerlendirmeleri Tablo 22’de sunulmuştur:

Tablo 22

6. Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu

6. ETKİNLİK	Ebeveynler	Etkinlik sürecinde çocuğumla etkileşim kurabildik			Etkinlik çocuğum uygundu.			Etkinlik çocuğumun ilgisini çekti.			Etkinlik amacına ulaştı			Uygulanmamıştır
		Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	
	1	X			X			X			X			
	2													X
	3	X			X			X			X			
	4													X
	5	X			X					X	X			
	6	X			X			X			X			
	7	X			X			X			X			

8	X	X	X	X	
9					X
10	X	X	X	X	
11	X	X	X	X	

6.Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliği

Araştırma bulguları incelendiğinde “Gülümseyin, Çekiyorum” etkinliğinin üç ebeveyn tarafından uygulanmadığı görülmüştür. Uygulayan sekiz ebeveynin ise tamamını etkinlik sürecinde çocuklarıyla etkileşime girdiklerini, etkinliğin çocukları için uygun olduğunu ve etkinliğin amacına ulaştığını belirtmişlerdir. Sadece bir ebeveyn etkinliği, çocuğun ilgisini çekmediği yönünde değerlendirmede bulunmuştur.

Ebeveyn sürecine ve çocukların ilgilerine yönelik yorum yapan ebeveynler şu ifadeleri kullanmışlardır:

E7: “Çok güldü. Eski fotoğraflara bakmayı çok sevdi. Özellikle bebeklik fotoğraflarına.” E11 “Dedesiyile yaptı. Çok eğlenceli bir etkinlik. Biri neden mutsuz, o neden gülüyor diye konuştular.”

E1 ise “Resimlere bakmaktan ve geçmişe gitmekten keyif aldık ve sadece mutlu anları fotoğraf çektiğimizi fark ettim.” ifadeleriyle çektikleri fotoğraflar sadece mutlu ifadelerin olduğunu fark ettiklerini belirtmiştir.

7. Haftanın etkinliklerine ait ebeveyn değerlendirmeleri Tablo 23’de sunulmuştur:

Tablo 23

7. Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu

7. ETKİNLİK	Ebeveynler	Etkinlik sürecinde çocuğumla etkileşim kurabildik			Etkinlik çocuğum uygundu.			Etkinlik çocuğumun ilgisini çekti.			Etkinlik amacına ulaştı			Uygulanmamıştır
		Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	
7.	1	X			X			X			X			
	2													X
	3	X			X			X			X			

4									X
5	X		X		X		X		
6	X		X		X			X	
7	X		X			X	X		
8									X
9	X		X		X		X		
10	X		X			X		X	
11	X		X			X	X		

7.Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliği

Araştırma bulguları incelendiğinde “ Haydi Yer Değiştirelim” etkinliğini üç ebeveynin uygulamadığı görülmüştür. Uygulayan ebeveynler ise etkinlik sürecinde çocuklarıyla etkileşimde bulunduklarını ve etkinliğin çocuklara uygun olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Sadece üç ebeveyn etkinliğin çocuğunun ilgisini çekmediğini, iki ebeveyn de etkinliğin amacına ulaşmadığını belirttiği görülmüştür. Etkinlik sürecinde çocuklarla ebeveynler yer değiştirerek birbirlerini taklit etmelerine yönelik; E3 “*Çok hoşuna gitmedi onun gibi davranmam süre olarak çok dayanamadı anne yeter sen kendin ol dedi bizde sonlandırdık.*” E1 “*Benim Onun rolüne bürünmem çok hoşuna gitmedi.*” şeklinde ifade ederek çocukların etkinlikten bir süre sonra keyif almadıklarını, kendileri gibi davranmak istediklerini belirttikleri görülmüştür. E11 ise etkinlik sayesinde çocuğuyla babası arasındaki bir durumu öğrendiklerini “*Yer değiştirmeyi sevdi, ilk benim sonra babası gibi davrandı. Hatta babasıyla az oyun oynadığından rahatsız olduğunu fark ettik.*” ifadeleriyle belirtmiştir.

8. Haftanın etkinliklerine ait ebeveyn değerlendirmeleri Tablo 24’de sunulmuştur:

Tablo 24

8. Hafta duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri ebeveyn değerlendirme formu

8. ETKİNLİK	Ebeveynler	Etkinlik sürecinde çocukla etkileşim kurabildik	Etkinlik çocuğumla uygundu.	çocuğum Etkinlik çocuğumun Etkinlik amacına ulaştı	Uygulanmamıştır

	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim
1	X			X			X			X		
2												X
3	X			X			X			X		
4												X
5	X			X			X			X		
6	X			X			X			X		
7	X			X			X			X		
8	X			X			X			X		
9												X
10	X			X					X	X		
11	X			X					X	X		

8.Hafta Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliği

Araştırma bulguları incelendiğinde “Stres Topu” etkinliğini üç ebeveynin uygulamadığı, sekiz ebeveynin uyguladığı görülmüştür. Uygulayan sekiz ebeveyninden bir kişi hariç hepsi çocuklarıyla etkileşim kurdukları bir süreç geçirdiklerini belirtmişlerdir. Yedi ebeveynin etkinliğin çocuklarına uygun olduğunu ve etkinliğin amacına ulaştığını belirttikleri görülmüştür. Etkinliğin çocukların ilgisini çeken altı, bu konuda emin olmadığını belirten iki ebeveyn bulunmaktadır. E1 “*Etkinliği çok sevdik, evimizde birkaç tane olsun diye tekrar yapacağız.*” ve E8 “*Etkinliği çok sevdik, evimizde birkaç tane olsun diye tekrar yapacağız*” ifadeleriyle etkinliğin çok sevdiklerini belirtken, süreçte bazı çocukların dikkatinin dağıldığını belirten ebeveynler de olduğu görülmüştür. Bu ebeveynlerden E7 “*Hazırlama sürecinde dikkati çok dağıldı.*” E9 “*Yaparken dikkati dağınıktı ama sonra oynamayı çok sevdi.*” şeklinde değerlendirmede bulunmuşlardır. E1 “*Okulda da olduğu için evde aynısını yapmak hoşuna gitti.*” ifadesiyle okuldaki etkinliklerin evde de desteklenmesinin ne kadar kıymetli olduğunu ortaya koymuştur.

Ebeveynlerden alınan etkinliklere ait değerlendirmeler ve geri bildirimler özet şeklinde Tablo 25’te sunulmuştur:

Tablo 25

Ebeveynlerden alınan geri bildirimlere ait özet

Haftalar	Etkinlik sürecinde çocuğumla etkileşim kurabildik.			Etkinlik çocuğum uygundu.			Etkinlik çocuğumun ilgisini çekti.			Etkinlik amacına ulaştı			Etkinliği Uygulayan Ebeveynler
	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	Evet	Hayır	Emin Değilim	
Hafta 1	10		1	8		3	9		2	7	1	3	11
Hafta 2	8			6	1	1	6		2	3		5	8
Hafta 3	8			7		1	7		1	7		1	8
Hafta 4	9			9			9			8		1	9
Hafta 5	8			8			8			8			8
Hafta 6	8			7		1	8			8			8
Hafta 7	8			8			5		3	6		2	8
Hafta 8	8			8			6		2	8			8

Tablo 25 incelendiğinde sekiz haftalık etkinlik sürecine katılan minimum sekiz maksimum on bir ebeveyn bulunmaktadır. Tüm etkinlikler incelendiğinde iki ebeveynin hiçbir etkinliği yapmadığı, yapmayan diğer ebeveynlerin haftalara göre değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Sekiz haftalık etkinlik sürecinin tamamında ebeveynler süreçte çocuklarıyla etkileşim kurabildiklerini belirtmişlerdir. İlk hafta gerçekleştirilen etkinlikte üç ebeveynin, ikinci haftada gerçekleştirilen etkinlikte bir ebeveynin, üçüncü haftanın etkinliğinde bir ebeveyn ve altıncı haftanın etkinliğinde bir ebeveyn etkinliklerin çocuklarının yaşına uygun olup olmadığı konusunda emin olmadıklarını belirtmiştir. Üçüncü haftanın etkinliğinde ise sadece

bir ebeveyn çocuğun yaşına uygun olmadığını belirtmiştir. Diğer haftalarda gerçekleştirilen etkinlikler ebeveynler tarafından çocuklarına uygun olarak belirtilmiştir. Dördüncü, beşinci ve altıncı haftalarda gerçekleştirilen etkinliklerde tüm ebeveynler etkinliklerin çocukların ilgisini çektiğini belirtmiştir. Ancak, üçüncü hafta bir ebeveyn, ilk hafta, ikinci hafta ve sekizinci hafta iki ebeveyn, yedinci hafta da üç ebeveyn gerçekleştirilen etkinliklerin çocuklarının ilgisini çekmediği yönünde değerlendirmede bulunmuşlardır. 5.6. ve 8. haftalarda uygulayan ebeveynlerin tamamının etkinlerin amacına ulaştığını belirttiği görülmektedir. İkinci hafta değerlendirilmesi incelendiğinde uygulayan ebeveynlerin çoğunun etkinliğin amacına ulaşmadığını belirttiği görülmektedir. İlk haftanın etkinlik değerlendirilmesinde üç ebeveyn, dördüncü ve beşinci haftanın etkinliklerinde bir ebeveyn, yedinci haftanın etkinliğinde ise iki ebeveyn uyguladıkları etkinliklerin amacına ulaşmadığını belirtmiştir.

4.3. Üçüncü ve Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Katılımcıların öz düzenleme beceri düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

60-72 Aylık çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri

	N	Min.	Max.	Ort.	S
Öz Düzenleme Ön Test Dikkat, Dürtü, Kontrol	11	6,00	28,00	22,81	6,04
Öz Düzenleme Ön Test Olumlu Duygu	11	5,00	15,00	10,00	3,52
Öz Düzenleme Ön Test	11	21,00	38,00	32,81	4,72
Öz Düzenleme Son Test Dikkat, Dürtü, Kontrol	11	24,00	30,00	28,63	2,11
Öz Düzenleme Son Test Olumlu Duygu	11	8,00	18,00	14,72	2,96
Öz Düzenleme Son Test	11	38,00	48,00	43,36	2,65

Tabloya 26 incelendiğinde, 60-72 aylık çocukların ön test öz düzenleme beceri düzeyleri ($\bar{X}$ =32,82; S= 4,73); son test öz düzenleme beceri düzeyleri ($\bar{X}$ =43,36; S= 2,66) olduğu görülmektedir. Katılımcıların ön test dikkat dürtü ve kontrol alt boyutuna ilişkin düzeyleri ($\bar{X}$ =22,82; S= 6,05) iken ön test olumlu duygu düzeyleri ($\bar{X}$ =10,00; S= 3,52) olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların son test dikkat dürtü ve kontrol alt boyutuna ilişkin düzeyleri ($\bar{X}$ =28,64; S= 2,11) iken, son test olumlu duygu düzeyleri ($\bar{X}$ =14,73; S= 2,97) olarak tespit edilmiştir.

4.4. Dördüncü ve Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Katılımcıların duygu düzenleme beceri düzeylerine ilişkin sonuçlar tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27*60-72 Aylık çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri*

	N	Min.	Max.	Ort.	S
Duygu Düzenleme Ön Test	11	29,00	51,00	39,63	6,54
Duygu Düzenleme Son Test	11	47,00	57,00	53,36	3,20

Tablo 27 incelendiğinde, 60-72 aylık çocukların ön test duygu düzenleme beceri düzeyleri ($\bar{X}$ =39,64; S= 6,55); son test duygu düzenleme beceri düzeyleri ($\bar{X}$ =53,36; S= 3,20) olarak tespit edildiği görülmektedir.

4.5. Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Katılımcıların ön test öz düzenleme beceri düzeyleri ile son test öz düzenleme beceri düzeyleri arasında farkı belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28*Yedinci araştırma sorusu için yapılan wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	0	0	0		
Pozitif Değerler	11	6	66	-2,94	0,003
Eşit Değerler	0				
Toplam	11				

$p < 0,05$

Tablo 28 incelendiğinde katılımcıların ön test öz düzenleme beceri düzeyleri ($\bar{X}$ =32,82) ile son test öz düzenleme beceri düzeyleri ($\bar{X}$ =43,36) arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [$Z=-2,94$; $p=0,003 < 0,05$]. Anlamlı fark son test lehinedir. Yapılan eğitimin katılımcıların öz düzenleme beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

4.6. Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Katılımcıların ön test duygu düzenleme beceri düzeyleri ile son test duygu düzenleme beceri düzeyleri arasında farkı belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29*Sekizinci araştırma sorusu için yapılan wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Değerler	0	0	0		
Pozitif Değerler	11	6	66	-2,94	0,003

Eşit Değerler	0
Toplam	11

$p < 0,05$

Tablo 29 incelendiğinde katılımcıların ön test duygu düzenleme beceri düzeyleri ($\bar{X}$ =39,64) ile son test duygu düzenleme beceri düzeyleri ($\bar{X}$ =53,36) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$Z=-2,94$; $p=0,003<0,05$]. Anlamlı fark son test lehinedir. Yapılan eğitimin katılımcıların duygu düzenleme beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

4.7 Araştırmacının Uygulama Yapılan Sınıftaki Değerlendirme ve Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmacının duygu koçu eğitim etkinlikleri ile duygu koçu sürecine ilişkin gözlemleri ve değerlendirmeleri “Araştırmacı Mentör Notları” ve “Araştırmacı Gözlem Notları” şeklinde 2 başlık altında belirtilmiştir.

Araştırmacı Mentör Notları

Araştırmacının görüşmelerde tuttuğu notlar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Araştırmacının öğretmen ile çevrimiçi görüşmeleri doğrultusunda verdiği öneri ve değerlendirmeler

Tema	Kategori			Kod		
Değerlendirme	Duygu Koçu Eğitim Süreci			Duygu Etkinlikleri	Koçu	Eğitim
				Duygu Rutinleri	Koçu Rutinleri	Eğitim Etkinlik Rutinleri
Öneri	Duygu Etkinlikleri	Koçu ve Rutinleri	Eğitim	Süreç düzenlemeler	içerisindeki	
				Süreç sonundaki düzenlemeler		

Tema 1: Değerlendirme

Birinci tema olan “Değerlendirme” başlıklı temaya ait gözlemler doğrultusunda elde edilen “Duygu Koçu Eğitim Süreci” Kategorisi altında oluşturulan “Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri”, “Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri Rutinleri”, “Duygu Koçu Eğitim Rutinleri” kodları şeklinde Tablo 31’de sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 31

Araştırmacının öğretmen ve ebeveynler ile çevrimiçi görüşmeleri doğrultusunda verdiği sürece yönelik değerlendirmeleri

Tema	Kategori	Kod
Değerlendirme	Duygu Koçu Eğitim Süreci	Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri
		Duygu Koçu Eğitim Etkinlik Rutinleri

Tablo 31 incelendiğinde, araştırmacının duygu koçu eğitim etkinliklerinin ve rutinlerinin uygulama sürecine ve duygu koçu iletişim diline yönelik değerlendirmeleri görülmektedir.

Tüm duygu koçluğu temelli eğitim etkinlikleri sürecine yönelik alınan geri bildirimler doğrultusunda araştırmacının olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri aşağıda sunulmuştur.

“Çocuklar hafta başından itibaren duygu koçu etkinlikleri merak etmeye başlamışlar.”

“Beynimizde Neler Oluyor?” etkinlikleri öğretmenlerin de sürece tam hakim olamamasından kaynaklı çocukların sıkılmasına neden olmuş. Ancak çocuklar çok ilgiyle karşıladıkları için, gün içinde birbirlerine de söylemişler. Özellikle 2.hafta 1. etkinliğin etkisi gün boyu devam etmiş. Materyallerin olması da etkili olmuş görünüyor. Çocuklar Bilge baykuş ve bekçi köpek devreye ne zaman giriyor, bunları fark etmişler.”

“İlk hafta etkinlikleri daha hızlı yaptığı için, sürece tam hakim olamadığını belirten öğretmen sürece hakim oldukça etkinliklerin daha verimli geçtiğini belirtti.”

“Bazı etkinlik süreçlerinin uzun olmasında kaynaklı çocukların sıkılmasına neden olmuş ve değerlendirme kısmı yapılamamış.”

“Eğer kartı etkinliğinde aynı cevaplar sürekli tekrar etmiş. Öğretmen bir daha yaptırarak çocukların farklı cevaplar vermesine rehber olmak istedi.”

Duygu koçluğu temelli etkinlik rutinleri sürecine yönelik alınan geri bildirimler doğrultusunda araştırmacının olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri aşağıda sunulmuştur.

“Odaklanma aktivitesinde ilk haftalarda belli egzersizler üzerinde gitmek istemişler ancak zamanla yeni öğrendikleri egzersizleri kullanmaya başlamışlar. 2. Hafta kendi aralarında da kullanmaya başlamışlar.”

“Başlangıç çemberinde müzik ile etkinliğe başlamak çok sevilmiş. Bazı çocuklar ara ara çember olup şarkı söylemeye başlayıp, odaklama çalışması yapıyormuş.”

“Çocukların birbirlerine de odaklanma aktivitelerini gösterdiklerini bu durumun sınıf iklimini olumlu etkilediğini belirtti.”

Tema 2: Öneri

İkinci tema olan “Öneri” başlıklı temaya ait görüşmeler doğrultusunda elde edilen “Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri ve Rutinleri” kategorisi altında oluşturulan “Süreç İçerisinde Düzenlemeler” ve “Süreç Sonundaki Düzenlemeler” kodlarıyla şeklinde Tablo 32’de sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 32

Araştırmacının öğretmen ve ebeveynler ile çevrimiçi görüşmeleri doğrultusunda verdiği önerileri

Tema	Kategori	Kod
Öneri	Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri ve Rutinleri	Süreç içerisindeki düzenlemeler
		Süreç sonundaki düzenlemeler

Tablo 32 incelendiğinde, araştırmacının duygu koçu eğitim etkinliklerinin ve rutinlerinin uygulama sürecine yönelik önerileri görülmektedir.

Duygu koçu eğitim etkinliklerinin ve rutinlerinin uygulama sürecine yönelik alınan geri bildirimler doğrultusunda araştırmacının önerileri aşağıda sunulmuştur.

Süreç içerisinde yapılan düzenlemelerin bazıları şu şekilde belirtilmiştir.

“Öğretmene etkinlik sürelerini çok uzun tutmamaya çalışması, ilgilerini çekse de tüm etkinlik bittiğinde sıkılabilecekleri söylendi.”

“Çocuklar müziği tam anlayamadıkları için sadece etkinlik zamanları değil etkinlik dışında da müziği açıp dinleyebilecekleri söylendi.”

“Öğretmene odaklanma aktivitesi içerisinde her kartı göstermesi ve her hafta aynı kart üzerinden gitmemesi gerektiği hatırlatıldı.”

Süreç sonunda etkinlikler ve süreç üzerinde yapılacak düzenlemelerin bazıları şu şekilde belirtilmiştir.

“Kobi, Dobi hikayesindeki duyguların kartlarda tamamın olmadığı fark edildi. Düzeltmesi için not aldım.”

“Zar etkinliğinde revizyona gitmem gerek, bekleyenler çok sıkılmış.”

“Hikaye etkinliğine resim eklemem gerekiyor. Kuklalar etkinliği dinlemek için etkili oluyor ama yine de eksik kalabilmiş.”

“Hikaye torbası etkinliğinde meslek kartları yerine meslekleri gösteren kuklalar çocukların dikkatini daha fazla çekebilir.”

Araştırmacı Gözlem Notları

Her hafta öğretmenin sınıfta uyguladığı iki etkinlik sürecine ve çocuklarla olan ilişkisine yönelik gözlemler Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33

Araştırmacının öğretmenin sınıfında uyguladığı iki etkinlik sürecine ve çocuklarla olan ilişkisine yönelik gözlemleri

Tema	Kategori	Kod
Çocuklar	Süreç	Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri
		Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri Rutinleri
	İletişim	İyi bir dinleyici olma
		Duygularını paylaşma
Öğretmen	Süreç	Empati Kurma
		Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri
		Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri Rutinleri
Araştırmacı	Etkinlikler ve Rutinler	Geliştirilebilir Yönler

Tema 1: Çocuklar

Birinci tema olan “Çocuklar” başlıklı temaya ait gözlemler doğrultusunda elde edilen “Süreç” ve “İletişim” Kategorileri altında oluşturulan “Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri”, “Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri Rutinleri”, “İyi bir dinleyici olma”, “Duygularını paylaşma” ve “Empati Kurma” kodları şeklinde Tablo 34’te sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 34

Araştırmacının uygulamaların çocuklara olan etkilerine yönelik gözlemleri

Tema	Kategori	Kod
Çocuklar	Süreç	Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri
		Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri Rutinleri
	İletişim	İyi bir dinleyici olma
		Duygularını paylaşma
		Empati Kurma

Tablo 34 incelendiğinde, araştırmacının uygulamaların çocuklara olan etkilerine yönelik gözlemleri görülmektedir.

Haftada iki kez uygulanan duygu koçu eğitim etkinliklerinin çocuklar tarafında sevildiği ve ilgiyle katıldıkları görülmüştür.

Bu konuda araştırmanın notları şu şekildedir:

“Etkinlikleri her hafta heyecanla bekliyorlar. Sürekli soru soruyorlar. O nedenle bu etkinliğe çok istekli ve heyecanlı katıldılar.”

“Duygu Çarkında da bir gün içerisinde yaşadıkları duyguları sırasıyla ifade edip resmettiler. Daha sonra da boyunlarına kolye gibi astılar. Çocuklar eğlenerek süreci tamamladılar.”

“Duygu Dedektifi etkinliğinde çocuklar dedektif olmayı ve videodan duyguları bulmayı çok sevdiler.”

“Arkadaşıma Ne Oldu? Bir de tersinden oku” kitap etkinliğinde çok aktiftiler. Gülperi ve Can’ın yerinde olsalar nasıl davranırdılar uzun uzun konuştular öğretmenleriyle.”

“Çocukların duygu koçu etkinlik saatine alışmış olmaları ve rutinleri artık bilerek ve isteyerek devam ettirdiklerini gözlemledim.”

Etkinliklerde çocukları zorlayan tek kısım olarak değerlendirme kısmı gözlemlenmiştir. Bunun gerekçesi olarak da etkinlik süresinin tahmin edilenden daha uzun sürdüğü görülmektedir.

“Çocuklar sıkıldıkları için değerlendirme hemen sürecin sonunda yapılamadı. Etkinliklerin süresi uzadı.”

Her etkinliğin başında gerçekleşen başlangıç çemberi /müziği, odaklama aktivitesi ve bitirme çemberi/ müziği olmak üzere 3 rutin bulunmaktadır. Çocukların süreçte etkinliklerden önce yapılan bu rutinleri çok kısa sürede kavradıkları ve severek uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bununla ilgili alınan notlar şu şekildedir:

“Müzik çocuklar tarafından çok sevdiler. Onun için sınıfın çoğu hemen ezberledi.”

“Son hafta tüm çocuklar şarkıyı ezbere biliyordu.”

“Çocuklar artık şarkıyı duyduklarında ne yapacaklarını anlamaya başlamışlar.”

“Çocuklar artık duygu ve karaktere uygun hikâyeye oluşturmaya çalışıyorlar ve daha hevesli katılıyor.”

“Odaklanma kartlarından, beşik gibi sallanma, balık surat, kum saati- elle nefes alma ve kuru üzüm yeme etkinliklerini severek yapıyorlar.”

Çocukların arkadaşlarıyla olan iletişimlerinde birbirlerini dinleme becerilerini arttığı gözlemlenmiştir.

“Bugün arkadaşına küsen bir çocuk arkadaşının neden öyle davrandığını sabırla dinledi.”

“Arkadaşı konuşurken araya giren bir çocuk arkadaşının üzüldüğü fark etmesiyle birlikte hemen yanına gidip özür diledi.”

Çocuklarda gözlemler sırasında fark edilen diğer bir husus ise duygularını paylaşımları olmuştur. Durumlar karşısında daha fazla kendilerini ifade ettikleri görülmüştür.

“Öğretmenine sık sık şikâyet eden bir çocuk (öğretmeninin belirttiği bir ifade) arkadaşıyla tartıştıktan sonra gidip “ben sana kızgıyım ve öfkeli hissediyorum, çünkü sen oyunumu bozdun.” Dedi. Öğretmenin şaşkınlığını da gözlemledim.”

“Yemek yenildiği esnada yiyeceği diğer çeşit yemeğin bittiği düşünen çocuk, yemek veren kişinin elinde yemeği görünce, ben çok endişelenmişim, şimdi mutlu oldum” ifadelerini kullandı.”

Çocukların sekiz haftalık süreçte en fazla dikkat çeken diğer davranışları ise empati kurma becerilerinin artması olmuştur. Bu durumla ilgili alınan notlar şu şekildedir:

“Arkadaşları konuşmaya devam ettiği için öğretmenin konuşmadığını fark eden çocuk, öğretmenin yanına gelip, ben sustum siz üzülmeyin dedi.”

“Bir çocuk okula ağlayarak gelen arkadaşının yanına gidip elinden tuttu.”

“İki kız çocuk parkta oynarken düşen arkadaşlarının yanına gidip, çok acıyor mu, üzgün müsün, sana bant getirelim mi, soruları ile yanında durdular.”

Tema 2: Öğretmen

İkinci tema olan “Öğretmen” başlıklı temaya ait gözlemler doğrultusunda elde edilen “Süreç” Kategorisi altında oluşturulan “Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri”, “Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri Rutinleri”, “Duygu Koçu Eğitim Rutinleri” “Adımları kullanma”, “Empati Kurma” ve “Duyguları anlama ve ifade etme” kodları şeklinde Tablo 35’te sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 35

Araştırmacının öğretmenin süreçteki uygulayışına yönelik gözlemleri

Tema	Kategori	Kod
Öğretmen	Süreç	Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri
		Duygu Koçu Eğitim Etkinlikleri Rutinleri
		Empati Kurma
	İletişim	Kendi duygusunu fark etme

Tablo 35 incelendiğinde, araştırmacının uygulamaların öğretmene olan etkisine ve öğretmenin uygulamalarına yönelik gözlemleri görülmektedir.

Haftada iki kez uygulanan duygu koçu eğitim etkinliklerinin öğretmen tarafında ilgiyle uygulandığı görülmüştür.

Bu konuda araştırmacının notları şu şekildedir:

“Öğretmenler süreci bilinçli ve hakim bir şekilde uyguladı.”

“Etkinlik sırasında arada çocuklar desteğe ihtiyaç duydular. Öğretmen anlaşılır bir şekilde anlattıktan sonra süreç olumlu ilerledi.”

Öğretmenin etkinliklerde sürenin uzun olmasından kaynaklı değerlendirme bölümünü uygulayamadığı ama çocukların durumuna göre revize ettiği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenin bazı etkinliklerde yeterli hazırlık yapmamasından kaynaklı etkinlik sürecinin çocuklar için tam verim sağlamadığı gözlemlenmiştir. Bu durumlarla ilgili alınan notlar şu şekildedir:

“Etkinliklerin süresi uzadı, o nedenle değerlendirme kısmına geçemediler.”

“Değerlendirmeyi bazı günler etkinlik sonuna değil günün içine yaymaya başladılar. Örneğin etkinlik sonrasındaki öğle yemeği esnasında neler yaptıklarını konuşular.”

“Etkinliklerde öğretmenlerin daha detaylı sürece hâkim olmasını isteyebilirdim ancak yanlış ilerlememesinden kaynaklı süreci çok fazla sekteye uğratan bir şeyin olmadığını da gördüm.”

Her etkinliğin başında gerçekleşen başlangıç çemberi /müziği, odaklama aktivitesi ve bitirme çemberi/ müziği olmak üzere 3 rutin bulunmaktadır. Öğretmenin süreçte etkinliklerden önce yapılan bu rutinleri çok kısa sürede sınıf düzeninin bir parçası olarak kabul ettikleri gözlemlenmiştir. Bununla ilgili alınan notlar şu şekildedir:

“Müziğini her etkinlik öncesinde hoparlörden açıyor.”

“Odaklanma aktivitesi çıkan vagus siniri aktiveleştirme kartındaki egzersizi çocuklarla birlikte yapıyor.”

Öğretmenin bu süreçte en fazla değişimi gösterdiği noktanın empati olduğu gözlenmiştir. Bu konuda alınan gözlem notları şu şekildedir:

“Çocuk annesini bırakmak istemedi ve ağladı. Öğretmen yanına gidip elini tutup ben de annemi çok özliyorum biliyor musun dedi ve oradaki diğer öğretmenler de çocuk ağlamasını durdurup öğretmenine bakmasına çok şaşırdı.”

“Duygu çarkı etkinliğinde çocuklara gün içerisinde hissettiği duyguları anlatırken çocukların yaşadıkları olaylarda örnek verdi. – Ben sabah geç kalacağım için koşturarak

geldim. Çok yorgun hissettim. Siz de bazen parktan geldiğinizde oturmak istiyorsunuz ya yorulduğunuz için aynı öyle yani, dedi.”

Sekiz haftalık süreçte duygulara önem vererek ilerlemek öğretmenin karşısındaki kişiyle olan iletişimi etkilemekle birlikte kendi duygu durumunu fark etmesine ve duygularını daha sağlıklı şekilde yönetmesine de katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

“2.Hafta notu: Çocuklar başka bir şeyle ilgilenmeye başladığında, o esnada konuştuğunda öğretmen hemen çocukların ilgilendikleri duruma odaklanıyor. (Öğretmenle konuşuldu.)

5.Hafta notu: Öğretmen benzer bir olay yaşadığında ilk önce kendi sakinliğini sağlıyor ve sonra verdiği tepkiyi yönetiyor.”

“Çocuk parkta düştü. Öğretmen çocukla ilgilenirken nefes alışverişine dikkat verdi sakinleşmek için.”

Tema 3: Araştırmacı

Üçüncü tema olan “Öğretmen” başlıklı temaya ait gözlemler doğrultusunda elde edilen “Etkinlikler ve Rutinler” kategorisi altında oluşturulan “Geliştirilebilir Yönler” kodu şeklinde Tablo 36’da sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 36

Araştırmacının etkinlikler ve süreçle ilgili gözlemlerine yönelik geri bildirimler

Tema	Kategori	Kod
Araştırmacı	Etkinlikler ve Rutinler	Geliştirilebilir Yönler

Tablo 36 incelendiğinde, araştırmacının uygulamaların ve etkinliklerin geliştirilebilir yönlerine ilişkin notları görülmektedir.

Bu konuda araştırmanın notları şu şekildedir:

“Meslek kartlarının altına mesleklerin adı da yazılmalı.”

“Karakterleri kart olarak değil küçük kuklalar şeklinde bulundurmak daha fazla dikkat çekebilir.”

“İstasyon etkinliğinde tuz seramiği kullanılmamalı.”

“Öğretmen bazı etkinlik uygulamalarını videoya çekebilir ve sonrasında onun üzerinde dönüt verilebilir.”

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ele alınmış, bu sonuçların literatürdeki diğer benzer veya farklı çalışmalar ile karşılaştırılması sonucunda tartışılması sağlanmıştır. Ortaya çıkan sonuçların gerekçeleri, olası sebepleri üzerinde durulmuş ve bu çalışma özelindeki yorumları ifade edilmiştir. Mantıksal çerçevenin bütünlüğünü sağlamak için nitel ve nicel boyutuna ilişki elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı tartışma ve yorumlar sunulmuştur.

Tüm yaşam üzerinde etkisi olan kritik yılları içeren erken çocukluk döneminde (Turhan ve Özbay, 2016); eğitimin üzerinde durulması büyük önem taşımaktadır (Oktay, 1999). Son yıllarda yapılan araştırmalar erken çocukluk dönemini kapsayan okul öncesi eğitim programlarında sosyal duygusal becerilerin kazandırılmasının gerekliliğini göstermektedir (Havighurst vd., 2019; Ambrosi vd., 2022; Ceylan vd., 2019; Kimochis, 2022; I Can Problem Solve [ICPS], 2022). Bu araştırmanın temel amacı olan, *duygu koçluğu eğitimi alan öğretmenlerinin kullanacağı duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin ve duygu koçu eğitim alan ebeveynlerin evde uygulayacağı eğitim etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesine ilişkin yapılan analizler sonucunda, uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etki meydana getirdiği tespit edilmiştir. Bu etkiyi karşı literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırabilmek için, ulusal ve uluslararası alanyazındaki çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmalardan biri Rose ve diğerlerinin (2015) yılında yaptıkları “Duygu Koçluğu - okullardaki çocuklarda/gençlerde davranışsal özdüzenlemeyi teşvik etmek için bir strateji: Bir pilot uygulama” çalışmadır. Bu çalışmada okullarda ve gençlik merkezlerinde duygu koçluğu yaklaşımını uygulayan çocuklarla ve gençlerle çalışan eğitim uygulayıcılarının etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma bulgularından elde edilen sonuçlarda ise katılımcıların meta-duygu felsefesindeki değişiklikler, duyguları yok sayan inançlarında bir azalma ve daha yetişkin öz-düzenlemelerinde bir artışa işaret ettiği belirlenmiştir. Aynı zamanda bulgular, ortamlarda çocukların/gençlerin davranış bozuklukları üzerinde azalma ve davranışsal düzenleme becerileri üzerinde olumlu bir etkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın bir diğer sonucu ise çocukların/gençlerin sosyal-duygusal yeterliliklerinin gelişimini desteklediğini göstermiştir. Gus ve diğerlerinin (2017) yaptıkları çalışmada da davranışsal ilkeleri temel alan okullarda ilişkisel temelli yaklaşımı nasıl benimsendiğini*

vurgulamak ve duygu koçluğuunun uygulamasına yönelik kanıtların eksikliğini gidermek amaçlanmaktadır. Sonuçlar, duygu koçluğunun öğrencinin duygularını düzenleme becerisini geliştirdiğini ve öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Yaklaşım hem öğretmen-öğrenci hem de aile-okul ilişkilerinin gelişiminde kilit rol oynamıştır. Bu sonuçlar, duygu koçluğu yaklaşımının sosyal-duygusal gelişim ile olan bağının aynı zamanda çocukların hem duygularına olan farkındalıklarında hem de eğitim süreçlerinde güdülenmesini artıran bir motivasyon oluşturduğuna dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Gilbert (2018) duygu koçluğu yaklaşımını eğitim uygulamalarına entegre etmek için 3 ilkokul,1 ortaokul,2 çocuk merkezi ve 2 okul öncesi oyun grubundan olmak üzere 21 öğretmen ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada katılımcılar duygu koçluğu yaklaşımının zaman içinde yaşam biçimi haline geldiğini, empati becerilerinin geliştiğine ve çocuklarla daha yakın ilişki kurduklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırma kapsamı da yukarıdaki çalışmaların sonuçlarını destekler bir biçimde, duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerinde bir artışa neden olduğu görülmüştür. Bu artışın kapsamı ve etki büyüklüğü ile ilgili sonuçlar araştırmanın nitel ve nicel verilerine ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

5.1.1. Nitel Boyuta İlişkin Sonuç ve Tartışma: Öğretmenin ve ebeveynlerin duygu koçu iletişim yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerine, duygu koçu sürecine ilişkin deneyimleri ve değerlendirmeleri objektif bir perspektiften değerlendirilebilmesi için “Menti- Mentör Görüşme Kayıtları ve Notları” ve “Değerlendirme Formu” şeklinde 2 başlık altında belirlenmiştir. Bu bölümde görüşme kayıt ve notlarına ve değerlendirme formuna ait bulgular süreç boyunca sınıfta yapılan gözlemlerden elde edilen bulgularla ve uygulayıcının mentörlük sürecindeki notları ile bütünleştirilerek sonuç ve tartışmaya yer verilecektir.

Duygu koçluğu yaklaşımı temel alınarak hazırlanan etkinliklerin uygulanmasında duygu koçluğu iletişim yaklaşımı eğitimi alan öğretmenin çocuklarla iletişimlerinde de önemli bir fark görülmüştür. Öğretmen, sınıf içerisinde hem iletişim yoluyla hem de etkinlik yoluyla çocukların problem çözme becerilerinde gelişmeler olduğunu vurgulamıştır. Aynı şekilde çocukların duygu dağarcıklarında da gelişmeler olduğunu ve kendilerini tanımlayan duyguları çeşitlendirerek ifade ettiklerini (örneğin eskiden korktum dedikleri bir olaya şimdi endişeliyim tanımlaması yapmak) belirtmiştir. Bu yolla duygularını ifade etme becerilerinin önemli derecede geliştiğini ve duygu ile davranış arasında ilişki kurduklarını belirtmiştir. Çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri geliştikçe duygularını ifade etme, duygularını kontrol etme, empati becerileri ve sorumluluk alma becerilerinde olumlu etkiler olduğu görülmektedir. Literatürde öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini

desteklemek için çeşitli programlar sosyal duygusal öğrenme programları uygulanmaktadır. Bu çalışmalardan Weissberg ve diğerleri (2015) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarında sosyal duygusal temelli eğitim programının öz düzenleme, empati ve ilişkili sosyal beceriler üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu saptamışlardır. Özdemir Beceren ve Zembat (2016) “Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş çocukları duygusal gelişimleri üzerine etkisi” adlı çalışmalarında da “Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı”nın okul öncesi kurumlara devam eden beş yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deney grubundaki çocuklara programlarına ek olarak 12 hafta boyunca haftada bir kez program okutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre programın beş yaş çocuklarının duygusal gelişimlerine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Gus (2018) gerçekleştirdiği “*Kingsbury Okulları ile Birlikte Duygu Koçluğu Eğitim Projesi*”nde okullarda sosyal-duygusal öğrenmenin gelişiminin ilişkisel önemine ilişkinin öğretmenlerin, personellerin ve ebeveynlerin artan farkındalığı, yeterliliği ve duygu koçluğu iletişim yaklaşımının kullanımı yoluyla çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Uygulanan projede öncelikle ortaya çıkan bulgu okul personelinin kendi duygu düzenleme becerilerinin geliştiği yönde olmuştur. Tüm okul personeli, duygu konuşmalarının, duyguların modellenmesinin ve çocukların duygularına tepkilerinin arttığını fark etmişlerdir. Aynı zamanda çalışmada okul personeli çocuklarla paylaştıkları çeşitli öz-düzenleme stratejilerini uygulama fırsatlarından kendileri de yararlanarak öz düzenlemesini geliştirmişlerdir. Bu durum çocukların hem kişisel duygusal yeterliliklerini hem de kişiler arası becerilerini geliştirerek olumlu etkilenmesi desteklemiştir.

Ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde evde duygu koçluğu yaklaşımı temel alınarak hazırlanan etkinliklerin uygulanmasıyla birlikte duygu koçluğu iletişim yaklaşımı eğitimi alan ebeveynlerin çocuklarla iletişimlerinde de önemli bir fark görülmüştür. Ebeveynler duygu koçu iletişim yaklaşımına ait adımları çocuklarıyla olan iletişimlerinde kullanarak çocukların anlaşıldıklarını hissetmelerini sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. Hem etkinliklerle hem de iletişim yoluyla çocuklarının daha fazla duygu tanımlamaya başladıklarını, duygularını ifade etmeleri konusunda geliştiklerini ve duygularıyla davranışları arasında ilişki kurmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Uygulanan etkinliklerle aynı zamanda verimli zaman geçirdiklerini de vurgulamışlardır. Alanyazında duygu koçluğu iletişimini kullanan ebeveynlerin çocuklarındaki etkilere yönelik etkilerini araştıran çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan; Buckholdt, Kitzmann, ve Cohen (2016) “*Ebeveyn duygu koçluğu sınıftaki zayıf olan akran ilişkilerinin psikolojik etkilerinden korur.*” başlıklı çalışmada akran etkilerinde ailelere odaklanılmıştır. Çocukların gelişiminde, ebeveynlerin

duygu koçluğu davranışlarının zayıf akran ilişkilerinin etkilerine karşı çocukları koruması incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ise, çocukluktaki akran ilişkilerin sosyal ve duygusal gelişimde önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin duygu koçluğu çocukların duygularını yönetmede yardımcı olmaktadır. Wu ve diğerleri, (2019) yaptıkları “Annenin duygu koçluğu ve okul öncesi çocuklarının duygusallığı, anne-baba stresindeki ılımlılık(dengellilik)” başlıklı çalışmada anne duygu koçluğu ve çocuk duygu düzenleme ve iletişimi üzerindeki olumlu rolünün olup olmadığı incelemiştir. Anne ve çocukların tartışmaları, evdeki mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş olan duyguları hakkındaki konuşmaları ve annelerin koçluğu kaydedilmiştir. Çalışma sonucunda ise; duygu koçluğunun ve anne stres düzeyinin çocuk duygusallığı üzerinde etkisi bulunarak diğer çalışmaların bulguları desteklenmiştir. Farklı olarak bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn etkilerine duyarlı olduklarını ortaya koymuştur. Okul öncesi dönem içerisinde gelişimlerin kritik bir noktada olması bu çalışmada da öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerinin erken yaşlarda çocuklara kazandırılması gerektiği amacını ortaya çıkartmıştır. Havighurst ve diğerlerinin (2013) yapmış oldukları “*Çocuklara Uyum Sağlamak, Duygu koçluğu ebeveynlik programı ile küçük çocukların davranış sorunlarının azalması*” başlıklı çalışmada davranış sorunları olan küçük çocuklar için 6 seanslık “Turning into kids” ebeveynlik programı değerlendirilmiştir. Bu program ebeveyn duygu sosyalleşmesini (duygu farkındalığı, duygu düzenleme ve duygu koçu becerilerini) hedeflemiştir. Sonuçları ise yapılan çalışma ile paralel sonuçlar içermektedir; duygu koçu yapan ebeveynlerin çocuklarında olumlu gelişmelerin olduğu gözlemlenmiştir. Oh (2016) ‘un yapmış olduğu çalışmada da anne ve babaların duygu koçluğu yöntemi yoluyla çocukların duygu düzenleme etkisini incelenmiştir ve anne ve babaların sosyal destek düzeylerine sahip olmanın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çalışma anne ve babaların duygu kabul deneyimlerinin çocuğun duygu düzenlemesine destek düzeyinde olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Yılmaz (2020) tarafından geliştirilen “*Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği*” ile annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada da annelerin duygu düzenleme güçlükleri ne kadar az ise çocukların duygu düzenleme becerilerinin o kadar yüksek olduğunu göstermiştir.

Çalışmada elde edilen bulguların araştırmacı tarafından alınan gözlem ve görüşme notları ile detaylı bir incelemesine de yer verilmiştir. Araştırmacının gözlem ve görüşme notları araştırma süreci içerisinde gerçekleşen önemli hususları hatırlamasına ve verileri güvenilir şekilde aktarmasını sağlamaktadır (Arslan, 2022). Araştırmacının duygu koçu eğitim etkinlikleri ile duygu koçu sürecine ilişkin gözlemleri ve değerlendirmeleri “Araştırmacı

Mentör Notları” ve “Araştırmacı Gözlem Notları” şeklinde ele alınmıştır. Her hafta öğretmen ve ebeveyn ile düzenlenen çevrimiçi görüşmelerde araştırmacının öğretmenin ve ebeveynlerin duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerini gerçekleştirmesi konusunda yaşadıklarıyla ilgili verdiği geri bildirimler doğrultusunda öneri ve değerlendirmeleri olmuştur. Bu değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerin ve ebeveynler etkinlikleri severek uyguladıkları ve çocukların da merakla etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Aynı zamanda iletişim boyutunda da çocuklarla duygu koçu iletişim kuran ebeveynlerin ve öğretmenin, çocukların empati becerilerinin geliştiğini belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenler de ebeveynler de çocukların duygu dağarcıklarının gelişmesiyle hem kendi hem de başkalarının duygularını daha fazla tanıyabildiklerini ve ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarla uygulanan etkinliklerin gözlemleri sırasında da çocukların her hafta daha ilgili etkinliklere katılım gösterdikleri ve etkinlik rutinleri esnasında özellikle, duygulara yönelik daha fazla paylaşım yaptıkları gözlemlenmiştir. Ancak ebeveynlerden ve öğretmenden alınan geri bildirimlerle etkinliklerde belli düzenlemelerin yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bazı etkinliklerin uzun olması veya bazı etkinliklerin de yönergelerinin eksik olmasından kaynaklı öğretmenin zorlandığı noktaların olduğu belirlenmiştir. Aile katılımı etkinliklerinde bu yönde bir olumsuz geri bildirim gelmemiştir. Fakat çocukların bireysel özelliklerinin farklılıkları göz önünde tutularak ebeveynler özellikle animasyon filmi izleme etkinliği konusunda filmin uzun olması ve çocuklarının dikkatinin dağıldığı yönünde olumsuz geri bildirimde bulunmuşlardır. Çocuklarla uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların duygu ve öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı derecede fark da alınan notlar sonucunda saptanmıştır. Alanyazında sosyal duygusal öğrenmeyi geliştirmek için uygulanan çeşitli programlar bulunmaktadır (Bilir Seyhan vd., 2019). Bu programlardan RULER'ın çocuklar ve yetişkinler için mevcut ve beklenen sonuçları, daha gelişmiş duygu becerileri ve gelişmiş sınıf iklimi olarak belirtilmektedir. RULER, programında da öğretmen ve ebeveynlerin eğitim almış olmasıyla birlikte geliştirdikleri eğitim programının belli aralıklarla çocuklara uygulanması temel alınmaktadır (Brackett vd., 2019). Bu doğrultuda araştırmada geliştirilen duygu koçluğu temel alınarak hazırlanan ve çocukların sosyal duygusal öğrenme alanlarında öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim etkinliklerin literatürdeki programlarla paralel olumlu etkiler yarattığı söylenebilmek mümkündür.

5.1.2. Nicel Boyuta İlişkin Sonuç ve Tartışma: Araştırma bulguları incelendiğinde çalışma grubunda yer alan çocukların duygu koçluğu yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin uygulanmasından sonra çocukların, öz düzenleme beceri düzeyleri ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde 60-72 aylık çocukların ön test öz düzenleme beceri düzeyleri ile son test öz düzenleme beceri düzeyleri arasında anlamlı farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Bu duruma göre duygu koçluğu iletişim yaklaşımı temel alınarak hazırlanan etkinlik uygulamalarının çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilmektedir. Çalışma sonuçları çocukların öz düzenleme becerilerini etkinlikler yoluyla artırma konusunda literatür ile paralel etkiler ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi destekleyici sınıf içi etkinlikleri yaptıklarında çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir (Buzza ve Allinotte, 2013; Dörr ve Perels, 2019; McCaslin vd., 2006; Sutton, Mudrey-Camino ve Knight, 2009; Tutkun vd., 2022). Timmons ve diğerleri (2016) yaptıkları “Farklı sınıf ortamlarında çocukların öz düzenlemelerini anlamak” adlı çalışmada oyun bağlamlarında anaokulu sınıflarındaki diğer sosyal ve akademik etkinliklerle birlikte çocukların öz düzenlemelerini gözlemlenmiştir. Araştırma sonucu çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde küçük grup ve oyun etkisinin yüksek olduğunu göstermiştir. Duygu koçluğu yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin içeriğinde de çocukların küçük gruplar halinde yapacakları etkinliklere yer verilmiştir. Aynı zamanda her etkinlik ve rutin için oyun temel alınmıştır. Liman (2017) “Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi” başlıklı çalışmada altı yaş grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre öz düzenleme eğitim programı ile çocukların öz düzenleme becerileri, sosyal duygusal davranışları ve sosyal becerilerinde artış görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın bulguları ile de örtüşmektedir.

Analiz sonucuna göre katılımcıların ön test duygu düzenleme beceri düzeyleri ile son test duygu düzenleme beceri düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı fark duygu düzenleme beceri ölçeğinin son testi lehinedir. Yapılan etkinlik uygulamalarının katılımcıların duygu düzenleme beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilmektedir. Alanyazında da sosyal duygusal öğrenme becerisinin geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların ve uygulanan programların duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan Silkenbeumer ve diğerleri (2018),

yaptıkları çalışmada okul öncesi ortamda çocukların duygusal olarak zorlayıcı durumları sırasında öğretmen-çocuk etkileşimlerini araştırmıştır. Sonuçlar duygu koçluğunun öz ve duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Uluslararası alanyazındaki ilgili çalışmalarda duygu koçluğu yaklaşımının öğretmen ve ebeveynler tarafından uygulanması sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinde olumlu yönde etkileri olduğu görülmüştür (Ellis ve Alisic, 2013; Gilbert vd., 2014; Gus vd., 2017; Havighurts vd., 2010; Oh, 2016; Rose vd., 2015;). Ulusal alan yazında ise duygu düzenleme becerilerinin gelişimi ile ilgili benzer bir çalışmayı Topal (2021) “İlkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi” yapmıştır. Araştırmanın genel amacı olarak ilkököl çocuklarına ve annelerine uygulanan psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelemiştir. Annelerin aldıkları eğitimden duygu düzenleme, sorun çözme ve etkili iletişim kurma alanlarında etkili kazanımlar elde ettikleri saptanmıştır. Aynı zamanda çocuklarının aldığı eğitim sonrasında da duygu düzenleme, kendini ifade etme, iletişim becerileri ve sosyal becerilerinde artış gözlemledikleri ortaya çıkmıştır. Duygu koçluğu yaklaşımını temel alarak oluşturulan etkinliklerin duygu düzenleme ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi konusunda yapılan çalışma tek olma özelliğini göstermektedir. Ancak duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerini desteklemek için alan yazında farklı eğitim ve program uygulamaları mevcuttur (Bağcı Çetin, 2021; Brackett vd., 2012; Havighurts vd., 2010; Liman, 2017).

Bu araştırmaların sonuçları da duygu koçluğu yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini desteklediğine ilişkin çalışmamın bulguları ile paralellik göstermektedir. Ancak alan yazında paralellik göstermeyen çalışmalarda yer almaktadır. Aksakalve Güloğlu (2021) yaptıkları “Oyun temelli sosyal beceri geliştirme programının sosyal beceri ve duygu düzenleme düzeyine etkisi” başlıklı çalışmalarında ise oyun temelli sosyal beceri geliştirme programının koruyucu bakım altındaki 6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve duygu düzenleme düzeyine etkisini incelemiştir. Ancak bu çalışmada çocukların sosyal beceri ve duygu düzenleme düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu çalışmaların sınırlı olmasından ve paralellik gösteren çalışmaların sayısının daha fazla olmasından kaynaklı öğretmenin sınıfında ebeveynlerin evde duygu koçluğu yaklaşımını kullanması, duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerini uygulaması çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde arttırmada etkili olduğunu söylemek mümkündür.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışmanın amacı olan duygu koçluğu iletişim yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi eğitimine devam eden çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine olan etkisinin bulgu ve sonuçlarına dayalı, araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Duygu koçluğu iletişim yaklaşımının eğitim ortamlarındaki etkisi ve öğrenme üzerindeki katkıları farklı yaş gruplarına yönelik yürütülecek çalışmalar ile araştırılabilir.
2. Duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Farklı beceriler üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin çocukların iletişim becerilerinde, duygu koçluğu yaklaşımı ile tanışan ebeveynlerin ve öğretmenlerin iletişim becerilerin de olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu hususta gelecek çalışmaların tüm okul yaklaşımına dayalı çocuğun çevresindeki tüm paydaşlara duygu koçluğu iletişim yaklaşımı eğitimleri verilerek, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri başta olmak üzere diğer gelişim alanlarındaki etkilerine yönelik veriler elde edilebilir.
4. Duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerine olan katkısının uzun vadeli etkileri boylamsal çalışmalar yapılarak izlenebilir.

5.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1. Gelişimde kritik dönemi içerisine alan okul öncesi dönemde verilen eğitimlerin çocukların üzerindeki katkısı çok büyüktür. Öğretmenlerin çocuklarla olan iletişimlerini çocuklar için rol model olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların duygularına rehberlik edebilecekleri duygu koçluğu iletişim yaklaşımını eğitim-öğretim süreçlerine dahil etmeleri önerilebilir.
2. Çocuklara uygulanan eğitim etkinlikleri ile çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi olumlu yönde olmuştur. Son yıllarda sosyal duygusal öğrenmenin de önemi göz önünde bulundurularak öğretmenlerin eğitim programlarında çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik etkinliklere yer vermesi önerilmektedir.
3. Öğretmenler sadece çocukların değil, dolaylı olarak ebeveynlerin de eğitimlerinde büyük etkilere sahip olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin duygu koçluğu

iletişim yaklaşımına yönelik ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip ederek ebeveynleri bu konuda bilgilendirmesi önerilmektedir.

5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik neriler

1. Öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ebeveynlere yönelik olarak, duygu koçluğu yaklaşımı ve bu yaklaşımın bir iletişim dili olarak ev- sınıf - okul içinde kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

2. Öğretmenlere, ocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini destekleyecek etkinlikler yazma ve uygulama konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.



Kaynakça

- Abel, M.H. ve Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293. <http://dx.doi.org/10.1080/00220679909597608>
- AÇEV, (2017). Türkiye’de 0-6 Yaş Çocuğun Durumu. Bilgi notu. <https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/Ilk6YilBilgiNotu.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ağaoğlu, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 555641)
- Ahn, H. J., ve Stifter, C. (2006). Child care teachers’ response to children’s emotional expression. *Early Education & Development*, 17(2), 253–270. <http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed17023>
- Aksakal, B., ve Güloğlu, B. (2021). Oyun temelli sosyal beceri geliştirme programının sosyal beceri ve duygu düzenleme düzeyine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1051-1082. <http://dx.doi.org/10.19171/uefad.891374>
- Aksoy, P. (2019). Prevention programs for the development of social-emotional learning in preschool years. *Online Submission*, 6(6), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3406762>
- Akto, A., ve Akto, S. (2020). Erken Çocukluk Ve Değerler Eğitimi. *Journal of International Social Research*, 13(74). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.11281>
- Albuquerque, A., ve Alves-Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1/Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 592-625. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2016.1196913>
- Alpgan, Ö., Kara, T., ve Yılmaz, S. (2018). Ebeveyn tutumlarının çocukların okula hazır olma durumuna etkisi ve ilişkili faktörler. *Medical Journal of Bakirkoy*, 14(4), 408-414. <http://dx.doi.org/10.4274/BTDMJB.20180326021029>
- Al's Pals: Kids Making Healthy Choices. (1 Temmuz 2015). 25 Haziran 2023 tarihinde şu adresten alındı. http://vfhy.org/sites/default/files/pdf/Als_Pals_NREPP.pdf
- Alsancak-Akbulut, C., Elibol-Pekaslan, N., Bayram Gülaçtı, H. G., ve Şahin-Acar, B. (2023). Examination of emotion regulation in the family context: A mixed method study from

- Turkey. *Journal of Clinical Psychology Research*. 7(1), 90-105.
<http://dx.doi.org/10.57127/kpd.26024438m000080X>
- Altınbaş, K., Gülöksüz, S., Özçetinkaya, S., ve Oral, E. T. (2010). Empatinin biyolojik yönleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(1), 15-25.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115154> adresinden alınmıştır.
- Ambrosi, C. C., Kavanagh, P. S., & Havighurst, S. S. (2022). The Development of an Adapted Coparenting Program: Tuning in to Kids Together. *International Journal of Systemic Therapy*, 33(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1080/2692398X.2021.2010464>
- Anderson, E., Siegel, E., White, D., ve Barrett, L. F. (2012). Out of sight but not out of mind: unseen affective faces influence evaluations and social impressions. *Emotion*, 12(6), 1210-1221. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027514>
- Arabacı, M. S., ve Demircioğlu, H. (2019). 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(6), 205-221.
<http://dx.doi.org/10.31461/ybpd.611507>
- Arı, M. M., Bayhan, N. P., Üstün, E. Y., Akman, B., ve Şahin, S., (1995). 48-72 aylar arasındaki çocukların duygusal ifadeleri tanımlama ve algılamalarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlık Dergisi*, 2(3), 119-125.
<http://dx.doi.org/10.27597/90018-K>
- Ari, M., & Yaban Yalçın (2016). Social Behavior in preschool children: the role of temperament and emotion regulation. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education, 31(1).
<http://dx.doi.org/10.16986/huje.2015014655>
- Arslan Çiftçi, H. ve Uyanık Balat, G. (2018). Social-emotional assessment/evaluation measure (seam): Turkish Adaptation Study for Children 48-66 Months, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 74-87.
<http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.310000>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.
<http://dx.doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Arslan, Ö. , Çavunt, F. , Çoban, A. , Dinç, E. , Erkoç, A. , Karan, S. Ş. , Meriç, İ. , Mutlu, N. & Akşin Yavuz, E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5 (2) , 180-199. <http://dx.doi.org/10.38089/iperj.2021.61>

- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199-207. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>
- Aslan, Ş. & Güzel, Ş. (2021). Sağlık çalışanlarının iş becerikliliği ile çalışmaya tutkunluk ilişkisinde örgütsel erdemliliğin, öz -yeterliğin ve duygusal zekânın aracılık rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(41), 631-664. <http://dx.doi.org/10.35408/comuybd.786927>
- Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 582130)
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice (2010). *Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa'da alınan tedbirler ve mevcut durum*. Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Egitim_ciktilarinda_cinsiyet_farkliliklari/Egitim_ciktilarinda_cinsiyet_farkliliklari.pdf adresinden alınmıştır.
- Avustralya Sağlık ve Refah Enstitüsü (2009), Avustralya'nın Çocuklarının Bir Resmi 2009, AIHW Kedi. Hayır. PHE 112, Avustralya Sağlık ve Refah Enstitüsü, Canberra. <http://www.aihw.gov.au/yayinlar/phe/phe-112-10704/phe-112-10704.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ayan, S., ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149. <https://hdl.handle.net/20.500.12587/583>
- Aydın, F., ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45. <https://hdl.handle.net/20.500.12451/6617> adresinden alınmıştır.
- Aydilek Çiftçi, M. (2017). *Erken doğum döneminde aile iyileşmesinin, istatistiksel gelişimin ve duygusal gelişimin bir fonksiyonu olarak sosyal problemlerin çözülmesi: Yapısal denklem programı* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydoğan, D., & Eryiğit-Madzwamuse, S. (2019). *Okullarda Yılmazlığı Güçlendirme El Kitabı Tüm Okul Yaklaşımı*. Pegem Akademi.
- Bahçuvanoğlu, F. F. (2019). Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: karma yöntem araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Bandura, A., & McClelland, D. C. (1977). Social learning theory. *First Published*.

- Barett, P., Cooper, M., & Teoh, A. (2014). When Time is of the Essence: A Rationale for 'Earlier' Early Intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(4), 2-8. <http://dx.doi.org/10.4172/2329-9525.1000133>
- Barrett, L. F., Adolphs, R., Marsella, S., Martinez, A. M., & Pollak, S. D. (2019). Emotional expressions reconsidered: Challenges to inferring emotion from human facial movements. *Psychological science in the public interest*, 20(1), 1-68. <http://dx.doi.org/10.1177/1529100619832930>
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 64-82. <https://psycnet.apa.org/record/2010-24692-004> adresinden alınmıştır.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation* (pp. 27-35). Guilford Press.
- Bayındır, D. & Ural, O. (2019). The investigation of self-regulation skills of preschoolers according to their attachment styles to their mothers and maternal parenting behaviors. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2597-2608. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.3456>
- Bilge, Y., & Sezgin, E. (2020). Anne ve çocuk duygu düzenleme arasındaki ilişkide annenin kişilik özelliklerinin ve bağlanma stillerinin aracı rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(3), 310-318. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.65836>
- Bilir Seyhan, G., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. (2019). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher–children relationships and children's social competence in Turkey. *International journal of psychology*, 54(1), 61-69. <http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12426>
- Bjorklund, D.F., Younger, J.L. & Pellegrini, A.D. (2002). The evolution of parenting and evolutionary approaches to childrearing. Bornstein, M. H. (Ed.). *Handbook of parenting: Cilt 2 Biology and ecology of parenting* (ss. 3-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blair, C., Zelazo, P. D., & Greenberg, M. T. (2016). *Measurement of executive function in early childhood: A special issue of developmental neuropsychology*. Psychology Press.

- Bodrova, E., Leong, D.& Akhutina, T. (2011). When everything new is wellforgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 11-28. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.301>
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational psychology review*, 18, 199-210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Boekaerts, M., Maes, S. veKaroly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus? *Applied Psychology: An International Review*, 54(2),149-154. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00201.x>
- Bozkurt Yükcü, Ş. & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 442-466. <http://dx.doi.org/10.21764/maeuefd.336085>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational psychologist*, 54(3), 144-161. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brody LR, Hall JA (1993) Gender and Emotion. *Handbook of Emotions*, M Levis, J Havilland (Ed). Guilford Press.
- Bronson, Martha B. 2000. *Self-regulation in early childhood: nature and Nurture*. Guilford Press.
- Buckholdt, K. E., Kitzmann, K. M., & Cohen, R. (2016). Parent emotion coaching buffers the psychological effects of poor peer relations in the classroom. *Journal of social and personal relationships*, 33(1), 23-41. <http://dx.doi.org/10.1177/026540751456256>
- Buzza, D., & Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self -regulated learning and their developing concepts of SRL. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 23(1). <http://dx.doi.org/10.26522/brocked.v23i1.353>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (Cilt 28). Pegem Akademi.

- Calkins, S. D., ve Hill, A. (2009). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (ss. 229–248). Guilford Press.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. The Guildford Pres.
- Canol, B. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 690347)
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272.
<http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i2.203>
- Ceylan, Ş., Kahraman, Ö. G., Kılınç, N., & Ülker, P. (2019). Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeği'nin (VSDEÇÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması/turkish adaptation of the early childhood scale: the validity and reliability study. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 299-319.
<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1901>
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Chang, F., & Burns, B. M. (2005). Attention in preschoolers: Associations with effortful control and motivation. *Child development*, 76(1), 247-263.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00842.x>
- Cindy, B., & Hendriati, A. (2020). Sibling rivalry in 2-4 years old children: Maternal management based on emotion coaching concept. *Psikodimensia*, 19(1), 86-93.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>

- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-100. <http://dx.doi.org/10.2307/1166139>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2014). Basics, definition. What is the social and emotional learning (SEL) <http://www.casel.org/basics/definition.php> adresinden alınmıştır.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2018). Perspectives of youth on high school & Social and Emotional Learning. Casel.org. <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Respected.pdf> adresinden alınmıştır.
- Consedine, N. S. (2011). Capacities, targets, and tactics: lifespan emotion regulation from the perspective of developmental functionalism. *Emotion regulation and well-being*, 13-29. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-6953-8_2
- Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of school psychology*, 43(4), 343-375. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.001>
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.
- Crawford J, Kippax S, Onyx J ve ark. (1992) Emotion and Gender. London: Sage Publications, s.15-36 <https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.5>
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Cilt 2). Anı yayıncılık.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Genişletilmiş (4. Baskı), Celepler Matbaacılık.
- Çetin, S. & Gelbal, S. (2008). Öz düzenlemeli öğrenme üzerine bir çalışma, 8th international educational technology conference (IETC-2008), April, Anadolu University, Eskişehir. <https://www.academia.edu/956040> adresinden alınmıştır.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19437/206700> adresinden alınmıştır.
- Davisson, E. K., & Hoyle, R. H. (2017). The social-psychological perspective on self-regulation. *The Wiley Handbook of Cognitive Control*, 440-453. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118920497.ch25>

- Demoulin, D. F. (1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. *Journal of Education*, 120(1), 14-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nevsosbilen/issue/19735/211136>
- Devecigil, N. (2017). *Işığın yolu*. Doğan Kitap.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20, 391-409. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Dörr, L., & Perels, F. (2019). Improving metacognitive abilities as an important prerequisite for self-regulated learning in preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 449-459. <http://dx.doi.org/10.26822/iejee.2019553341>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Dündar Kırık, E. & Kuzu, İ. Y. (2019). Okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki başarıya etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Yansımaları*, 3(1), 59-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref/issue/44122/539052> adresinden alınmıştır.
- Ecirli, H., & Ogelman, H. G. (2015). Beş-altı yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(13), 85-100. <https://hdl.handle.net/11499/42991> adresinden alınmıştır.
- Eisenberg, N., Smith, C.L. & Spinrad, T.L. (2011). Effortful control: relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in Childhood. Baumeister R. F. & Vohs K.D. (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 259–282). Guilford Press.
- Eisenberg, N., Zhou, O., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Reiser, M., Guthrie, I. K. ve Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Development*, 74(3), 875–895. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00573>

- Ekman P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotions. In: Cole, J. (Ed), *Nebraska symposium on motivation*, vol. 19, University of Nebraska Press; 1972. p. 207–283. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Universals-And-Cultural-Differences-In-Facial-Expressions-Of.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ekman, P. (1970). Universal facial expressions of emotion. *California Mental Health Research Digest*, 8(4), 151–158. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Universal-Facial-Expressions-of-Emotions1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Elias, M. J., & Mocer, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.690243>
- Ellis, B. H., & Alisic, E. (2013). Maternal emotion coaching: A protective factor for traumatized children's emotion regulation?. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 6(2), 118-125.
- Ellis, B. H., Alisic, E., Reiss, A., Dishion, T., & Fisher, P. A. (2014). Emotion regulation among preschoolers on a continuum of risk: The role of maternal emotion coaching. *Journal of child and family studies*, 23(6), 965-974. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-013-9752-z>
- England-Mason, G., and Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: a review of emotion socialization parenting programs for young children. *Emotion*, 20(1), 98–104. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000638>
- Eren, S. (2022). *Anne baba ilgisinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisi* [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 758222)
- Ergüden, N., Doğan, A., & Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne*, 8(17), 297-309. <http://dx.doi.org/10.7816/nesne-08-17-10>
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7796/102067> adresinden alınmıştır.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim*

- Fakültesi* *Dergisi*, 38(38), 94-106.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102150> adresinden alınmıştır.
- Erkan, S., & Topcu-Bilir, Z. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 173-190.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mauefd/issue/19408/206373> adresinden alınmıştır.
- Erol, A., İvrendi, A. & Özcan, Ö. (2022). Erken çocuklukta bilimsel süreç ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 988-1005. <http://dx.doi.org/10.53444/deubefd.1099625>
- Ersoy, Ö., ve Tezel Şahin, F., (1999). 0-6 Yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-62.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ueader/issue/41849/451158>
- Ertürk Kara, G., Güler Yıldız, T., Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Anı Yayıncılık
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Batalha, S. (2021). Social and emotional learning in preschool education-a qualitative study with preschool teachers. *International journal of emotional education*, 13(1), 51-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299260.pdf> adresinden alınmıştır.
- Fındık-Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 314894)
- Fischer, A. H., & Manstead, A. S. (2008). Social functions of emotion. *Handbook of emotions*, 3, 456-468.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27, 7-26.
- Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: a review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197563.pdf> adresinden alınmıştır.
- Gilbert, L., Gus, L., & Rose, J. (2021). *Emotion coaching with children and young people in schools: Promoting positive behavior, wellbeing and resilience*. Jessica Kingsley Publishers.
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to

- enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of psychology of Education*, 34, 755-782. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Goleman D (1996) Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ, London: Cox & Wyman Ltd.
- Goleman, D. (2016). Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir,(Çev. Banu Seçkin Yüksel) Varlık Yayınları.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). Meta-emotion: How families communicate emotionally. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottman, J., & Declaire, J. (2020). Duygusal zekası yüksek çocuklar yetiştirmek. (Y. Ataman, Çev.) Görünmez Adam Yayıncılık.
- Grecucci, A., & Sanfey, A. G. (2014). Emotion regulation and decision making. In J. J. Gross & J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 140–153). Guilford Press.
- Green, C. D. (2019). Where did Freud's iceberg metaphor of mind come from? *History of Psychology*, 22(4), 369–372. http://dx.doi.org/10.1037/hop0000135_b
- Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental review*, 11(4), 368-398. [http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90019-K](http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(91)90019-K)
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 217-299. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. & Thompson, RA (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*, 3-24.
- Gillespie, L. G., & Seibel, N. L. (2006). Self-regulation: A cornerstone of early childhood development. *YC Young Children*, 61(4), 34.
- Gus, L., Rose, J., & Gilbert, L. (2015). Emotion coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 31-41 <http://dx.doi.org/10.53841/bpsecp.2015.32.1.31>
- Gus,L.,Rose,. Gilbert, L. (2021). “Emotion coaching UK research learning day summary”.
- Gülay Ogelman, H., Saraç, S. & Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayıcı etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(2), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaaoj/issue/78755/1129646> adresinden alınmıştır.

- Güler Yıldız, T., Ertürk Kara, H., Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 39(176), 329-338. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3648>
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 337667)
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): Tanımı ve kullanımı üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 133-145. <https://docplayer.biz.tr/5450218-Esduyum-empati-tan-m-ve-kullan-m-uzerine-bir-gozden-gecirme.html> adresinden alınmıştır.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(32), 127-141. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm adresinden alınmıştır.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967.
- Havighurst, S. S., Radovini, A., Hao, B., & Kehoe, C. E. (2020). Emotion-focused parenting interventions for prevention and treatment of child and adolescent mental health problems: a review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 33(6), 586-601. <http://dx.doi.org/10.1097/YCO.0000000000000647>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Kehoe, C. E. (2019). Dads Tuning in to Kids: A randomized controlled trial of an emotion socialization parenting program for fathers. *Social Development*, 28(4), 979-997. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12375>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2013). "Tuning into kids": Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development*, 44, 247-264. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1>
- Haviland, J. M., & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental psychology*, 23(1), 97. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.97>
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment.

- The Journal of genetic psychology, 174(6), 642-663.
<http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>
- Hoemann, K., Xu, F., & Barrett, L. F. (2019). Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: A constructionist hypothesis. *Developmental psychology*, 55(9), 1830-1849. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000686>
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintirich P. R. (1998). *Teaching college students to be self-regulated learners*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice* (pp.57–85). Guilford Press
- Holfester, C. (2008). *The Montessori Method*. EBSCO Publishing Inc. 10 Aralık 2022 tarihinde, http://www.williamsburgmontessori.org/wpcontent/uploads/2017/29/The_Montessori_Method.pdf adresinden alınmıştır.
- Irene, J., & Hendriati, A. (2017). Emotion coaching by preschool teachers in Jakarta. In *International Conference on Psychology and Multiculturalism 2017* (pp. 116-124). Atma Jaya Catholic University of Indonesia.
- I Can Problem Solve [ICPS], (2022). *An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program* <https://www.researchpress.com/product/icps-i-can-problem-solve-2/> adresinden alınmıştır.
- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D., & Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: modeling direct and indirect pathways. *Developmental psychology*, 35(2), 547.
- Işık, E ve Turan, F. (2015). Normal gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duygu düzenleme. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*, 1(24): 709-716. <https://dergipark.org.tr/en/pub/husbfd/issue/7893/103935> adresinden alınmıştır.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions and emotion cognition. *Psychological Review*, 99(3), 561–565. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.561>
- Jafari, K. K. (2021). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların zekâ düzeyleri ve sosyal becerileri ile ailelerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 668222)
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. Volume 26, Number 4. *Society for Research in Child Development*.

- Johnson, R.B. and Onwuegbuzie, A.J. (2004) Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 14-26. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kandır, A. ve Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 4(14), 33-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21109/227348> adresinden alınmıştır.
- Kandır, A., & Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8593/106845> adresinden alınmıştır.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(2), 65-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29343/314004> adresinden alınmıştır.
- Karacaoğlu, B. (2015). *Bilgece farkındalık, duygu düzenleme becerisi ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 396681)
- Katz, L. F., & Windecker-Nelson, B. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: Links with peer relations. *Journal of abnormal child psychology*, 32, 385-398. <http://dx.doi.org/10.1023/b:jacp.0000030292.36168.30>
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal of educational computing research*, 30(1-2), 139-161. <http://dx.doi.org/10.2190/ax2d-y9vm-v7px-0tad>
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 440374)
- Kazan, H., & Sarısoy, S. (2021). Anne-çocuk ilişkisi bağlamında okul öncesi dönemde iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 441-472. http://dx.doi.org/10.17932/IAU.IAUSBD.2021.021/iausbd_v13i2006
- Kılıç, Ş. (2015). Preschool Teachers' Emotional Socialization Responses to 4-6 Year-Old Turkish Preschoolers' Emotional Expressions. *Online Submission*, 3(1), 53-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572466.pdf> adresinden alınmıştır.

- Kırkıcı, K. A., & Demir, B. (2020). Examination of pre-school students' self-regulation skills. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 967. <http://dx.doi.org/10.33225/pec/20.78.967>
- Kimochis, (2022). Early Childhood Education Standards https://kimochis-media-marketing.s3.us-east-2.amazonaws.com/FreeResources/Various/Standards_ECE+.pdf
- Kocabaş, E. Ö., & Akkök, F. (2007). Comparing students in the international bacholar and the regular lycee program on the family communication patterns and the social skills acquired. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(27), 157-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21447/229780> adresinden alınmıştır.
- Kochanska, G., Barry, R. A., Stellern, S. A., & O'bleness, J. J. (2009). Early attachment organization moderates the parent-child mutually coercive pathway to children's antisocial conduct. *Child Development*, 80(4), 1288-1300. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01332.x>
- Kokkinos, C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, 23(1), 4-41. Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, 23(1), 4-41.
- Koole, S. L., Van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 22-40.
- Kopp, C. B. (2002). School readiness and regulatory processes. *Social Policy Report*, 16(3), 11-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477640.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kremer, M., Smith, A. B., & Lawrence, J. A. (2010). Family discipline incidents: An analysis of parental diaries. *Journal of Family Studies*, 16(3), 251-263. <http://dx.doi.org/10.5172/jfs.16.3.251>
- Kurt, Ş. H., & Sığırtmaç, A. D. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 135-151. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151245>
- Kuru, N. (2014). Validity and reliability of the demoulin self-concept developmental scale for Turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Education Research*, 55, 55-72. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.4>

- Kuru, N., Kesen, N., ve Kesmez, Ş. (2021). Duygu koçluğu iletişim eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin yaşamlarına etkisi: Bir deneyim paylaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1083-1124. <http://dx.doi.org/10.19171/uefad.955407>
- Lauw, M. S., Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Northam, E. A. (2014). Improving parenting of toddlers' emotions using an emotion coaching parenting program: a pilot study of tuning in to toddlers. *Journal of Community Psychology*, 42(2), 169-175. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.21602>
- Lecky, P. (1945). *Self-Consistency: A theory of Personality*. Island Press. <https://psycnet.apa.org/record/1946-00480-000>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43, 265-275 <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845-853. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>
- Li, T., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Tracy, A. (2021). Cost-Effectiveness Analyses on Various Models of The Red Light, Purple Light Self-Regulation Intervention for Young Children. *Frontiers in Psychology*, 4362. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.711578>
- Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 471128)
- Lively, K. J., Steelman, L. C., & Powell, B. (2010). Equity, emotion, and household division of labor response. *Social psychology quarterly*, 73(4), 358-379. <http://dx.doi.org/10.1177/0190272510389012>
- Loop, L., & Roskam, I. (2016). Do children behave better when parents' emotion coaching practices are stimulated? A micro-trial study. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2223-2235. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-016-0382-0>
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16(2), 232-248. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00382.x>
- Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of*

- Primary Prevention*, 24, 335-353.
<http://dx.doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1>
- MacCann, C., Fogarty, G.J., Zeidner, M. & Roberts, R.D. (2010) Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60–70.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>
- Maden, K. , Uzkul, S. & Öğretir, A. (2022). 4-6 yaş çocukların öz düzenleme becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 525-551.
<http://dx.doi.org/10.21764/maeuefd.1024579>
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 4-11.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=05C2BCFF79F30F40BA47DBA853457896?doi=10.1.1.429.8033&rep=rep1&type=pdf> adresinden alınmıştır.
- McCaslin, M., Bozack, A. R., Napoleon, L., Thomas, A., Vasquez, V., Wayman, V., & Zhang, J. (2006). Self-regulated learning and classroom management: Theory, research, and considerations for classroom practice. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 223-252.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New directions for child and adolescent development*, 2011(133), 29-44. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.302>
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2011). Introduction to the special issue on self-regulation in early childhood. *Early Education & Development*, 22(3), 355-359.
<http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.574265>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 314-324.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., Murray, A., Saracho, O., & Spodek, B. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence. *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education*, 1, 113-137. <https://www.researchgate.net/profile/Megan-McClelland/publication/285715041> adresinden alınmıştır.

- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(5), 637-648. <https://9e54a07dff2a96854bad0c0f08f1711c40fc3428ebscobhost.vetisonline.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=7cc1bf93-24fc-43ce-930d-50ed5a0f28ff%40redis adresinden alınmıştır>.
- Merey, Z. (2018). *Çocuk hakları*. Pegem Akademi.
- Metin, A. (2019). Yüz ifadelerindeki duygular: Derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 2027-2055. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.514880>
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938. <http://dx.doi.org/10.1126/science.2658056>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(4), 361-383. <http://dx.doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Noble, T., ve McGrath, H. (2011). Wellbeing and resilience in young people and the role of positive relationships. In *Positive relationships: Evidence based practice across the world* (pp. 17-33). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Ogelman, H. G., Sarac, S., ve Özbilen, A. E. (2023). Okul Öncesinde Sosyal Becerilerin Öğrenmede Öz Düzenleme Düzeyini Yordayıcı Etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(2), 1-11 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaaoj/issue/78755/1129646/>
- Oh, J.H. (2016). The Influence of maternal-acceptance experiences during childhood, socialsupportive level and emotion-coaching reaction on child emotion-regulation strategies: Mediated- moderation effects. *Korean J Child Stud*, 101-115. <https://www.childstudies.org/upload/pdf/kjcs-37-4-101.pdf> adresinden alınmıştır.

- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1688> adresinden alınmıştır.
- Ömeroğlu, E., & Ulutaş, İ. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(10), 1365-1372. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1365>
- Öngider, N. (2013). Anne-Baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440. <http://dx.doi.org/10.5455/cap.20130527>
- Özbey, S.(2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 227837)
- Özdemir Beceren, B., ve Zembat, R. (2016). The Effect of Strong Start Social Emotional Learning Program on social and emotional development of five-year-old children. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1003-1016. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3475>
- Özdemir, D., Eruzun, H. M. ve Kuru, N. (2021). 1952'den 2021'e Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişim. *JRES*, 8(2), 314-335. <http://dx.doi.org/10.51725/etad.944339>
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8707/108711> adresinden alınmıştır.
- Öztabak, M., ve Özyürek, A. (2018). Okul Öncesi Çocuklarda Öz Düzenleme Becerileri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1544>
- Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 99-114. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE575>
- Pakarinen, E. (2012). Relations between teacher-child interactions and children's learning and motivation in Finnish kindergartens. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (447). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/39933> adresinden alınmıştır.
- Parker, R., Rose, J., & Gilbert, L. (2016). Attachment aware schools: An alternative to behaviourism in supporting children's behaviour? *In The Palgrave international*

- handbook of alternative education* (pp. 463-483). Palgrave Macmillan.
http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_30
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., ve Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179-185. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American educational research journal*, 45(2), 365-397.
- Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V., Ruzek, E., Ansari, A., Hofkens, T., ve DeCoster, J. (2020). Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101084. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101084>
- Polnarev, B. A. (2006). Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play. ProQuest.
- Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of life reviews*, 6(2), 103-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.plrev.2009.02.001>
- Powell, D., ve Dunlap, G. (2009). Evidence-Based Social-Emotional Curricula and Intervention Packages for Children 0-5 Years and Their Families (Roadmap to Effective Intervention Practices). *Tampa, Florida: University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577993.pdf> adresinden alınmıştır.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In *Theories of emotion* (pp. 3-33). Academic press.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American scientist*, 89(4), 344-350. <https://www.jstor.org/stable/27857503?origin=JSTOR-pdf> adresinden alınmıştır.
- Randolph M., Nesse, ve Williams, G. C. (1995), *Why We Get Sick, The New Science of Darwinian Medicine*. Vintage Books.

- Rees, G., Goswami, H. ve Pople, L. (2013). *The good childhood report*. The Children's Society and University of York. <https://www.basw.co.uk/resources/good-childhood-report-2013> adresinden alınmıştır.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., ve Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015861>
- Rodger, H., Sokhn, N., Lao, J., Liu, Y., ve Caldara, R. (2023). Developmental eye movement strategies for decoding facial expressions of emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 229, 105622. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105622>
- Rodrigues, M., Sokolovic, N., Madigan, S., Luo, Y., Silva, V., Misra, S., & Jenkins, J. (2021). Paternal sensitivity and children's cognitive and socioemotional outcomes: A meta-analytic review. *Child Development*, 92(2), 554-577. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.13545>
- Roger P., Weissberg, Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich ve Thomas P. Gullotta (2015). "Social and emotional learning: Past present and future", *Handbook of social and emotional learning*. New York, Guilford Press, 2015, p. 1-17. <https://www.researchgate.net/profile/Roger-Weissberg/publication/302991262> adresinden alınmıştır.
- Rose J., Gilbert L. ve Richards V. (2021) *Erken Çocuklukta Sağlık Ve İyi Oluş* (Çev. Edt. Nalan Kuru). Sola Unitas. 1.Baskı
- Rose, J., Gilbert, L., & McGuire-Snieckus, R. (2015). Emotion Coaching-a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/young people in schools: A pilot study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 13, 1766-1790. <http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.159>
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 573-594. http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn2802_2
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453. <http://dx.doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Salovey, P., Detweiler-Bedell, B. T., Detweiler-Bedell, J. B., and Mayer, D. (2010). "Emotional intelligence," in *Handbook of Emotions*, eds M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, and L. Feldman-Barrett (New York, NY: Guilford Press), 533-547.
- Sawyer, K. S., Denham, S., Denham, S., Blair, K., Blair, K., & Levitas, J. (2002). The contribution of older siblings' reactions to emotions to preschoolers' emotional and social competence. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 182-212.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sbarra, D. A., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2002). The behavioral and emotional correlates of epilepsy in adolescence: a 7-year follow-up study. *Epilepsy & Behavior*, 3(4), 358-367.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social science information*, 44(4), 695-729. <http://dx.doi.org/10.1177/053901840505821>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning. . In *Handbook of Psychology; American Cancer Society: Atlanta*, pp. 59–78.
- Sezgin, E., & Ulus, L. (2020). An examination of self-regulation and higher-order cognitive skills as predictors of preschool children's early academic skills. *International Education Studies*, 13(7), 65-87. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v13n7p65>
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A., & National Research Council. (2000). Acquiring self-regulation. In *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press (US).
- Silkenbeumer, J. R., Schiller, E. M., & Kärtner, J. (2018). Co-and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 72-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.014>
- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 470177)
- Sim, L., & Zeman, J. (2006). The contribution of emotion regulation to body dissatisfaction and disordered eating in early adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2), 207-216. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-005-9003-8>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>

- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Southam-Gerow, M. A. (2020). *Çocuklarda Ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme* (Çev. Edt. Muzaffer Şahin). Nobel Akademik Yayıncılık
- Sprijt, A. M., Dekker, M. C., Ziermans, T. B., & Swaab, H. (2020). Educating parents to improve parent-child interactions: Fostering the development of attentional control and executive functioning. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 158-175. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12312>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 130-137. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Statham, J., & Chase, E. (2010). Childhood wellbeing: A brief overview. Loughborough: Childhood Wellbeing Research Centre.
- Şenol, F. B., & Turan, F. (2022). Çocuklarda öz-düzenleme, erken akademik yeterlik ve erken okuryazarlık: sosyoekonomik risk durumuna göre inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 51-53. <http://dx.doi.org/10.9779.pauefd.102577>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). Self-control scale. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*.
- Tanrıbuyurdu, E. F., & Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 317-328. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3647>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications, Inc. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8617/107441> adresinden alınmıştır.
- Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbuluşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932-1945. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.3928>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52. <http://dx.doi.org/10.2307/1166137>

- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and psychopathology*, 8(1), 163-182. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007021>
- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*, 320-341. <https://sedlpubs.faculty.ucdavis.edu/wpcontent/uploads/sites/192/2015/04/ThompsonGoodvin2007.pdf> adresinden alınmıştır.
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and Understanding: Early Emotional Development. In K. McCartney, & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337).
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249–268). Guilford Press.
- Thompson, S. G., & Higgins, J. P. T. (2002). How should meta-regression analyses be undertaken and interpreted?. *Statistics in Medicine*, 21(11), 1559–1573. <http://dx.doi.org/10.1002/sim.1187>
- Thorne, F. C. (1946). Directive psychotherapy: IX. Personality integration and self-regulation. *Journal of Clinical Psychology*, 2, 371-383. <https://europepmc.org/article/med/21002780> adresinden alınmıştır.
- Timmons, K., Pelletier, J., & Corter, C. (2016). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts. *Early Child Development and Care*, 186(2), 249-267. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1027699>
- Topal, H. (2021). *İlkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 662556)
- Torun, T. (2015). Duyguların evrimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (35), 79-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduifd/issue/48318/611699>
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_2_1_12_20.pdf adresinden alınmıştır.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.29029/busbed.560397>

- Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22946/355300>’ den alınmıştır.
- Tutkun, C., Filiz, T. & Akbaba, F. (2022). Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalardaki genel eğilimlerin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2) , 328-349 . <http://dx.doi.org/10.33711/yyuefd.1067613>
- TÜSİAD, A. (2019). İş ve Özel Yaşam Dengesi Yolunda Çocuk Bakım Ve Eğitim Kurumlarının Yaygınlaştırılması. Tusiad.org adresinden alınmıştır.
- Ucur, Z. E. (2005). *Farklı aile tutumlarının okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 217680)
- UNICEF. (2020). *United Nations Children's Fund*. <https://www.unicef.org/> adresinden alınmıştır.
- Ural, G., Gültekin Akduman, G., & Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(70), 845-856. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71902/1156456> adresinden alınmıştır.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.30561/sinopusd.314566>
- Utter, K., Nyhus, G. (2014). What about social emotional learning (SEL). [www.district287.org /clientuploads](http://www.district287.org/clientuploads), adresinden alınmıştır.
- Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620-1644. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atdd/issue/49325/632027> adresinden alınmıştır.
- Uysal, F. (2006). *Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekân organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 184584)
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 1-9). New York, NY: The Guilford Press <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/28342/1/162.pdf.pdf> adresinden alınmıştır.

- Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (2011), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (s. 263-283). New York: Guilford Press
- Vohs, K.D., & Baumeister, R.F. (2004) Understanding self-regulation: An introduction. R.F. Baumeister ve K.D. Vohs (Ed.). Handbook of the self-regulation: research theory and applications. New York: The Guilford Press.
- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., & Heikamp, T. (2011). Linking maternal warmth and responsiveness to children's self-regulation. *Social Development*, 20(3), 486-503. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00588.x>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113. <http://dx.doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Westby, C. (2020). Emotion Coaching. *Word of Mouth*, 31(5), 12-13. <http://dx.doi.org/10.1177/1048395020915650d>
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 15-34. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART2en.pdf> adresinden alınmıştır.
- Winne, P. H. (1995). Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, 30(4), 223-228. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-005-1280-9>
- Wu, Q., Feng, X., Hooper, E., Gerhardt, M., Ku, S., & HiuMing Chan, M. (2019). Mother's emotion coaching and preschooler's emotionality: Moderation by maternal parenting stress. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-019-01430-5>
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü* [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 508352)
- Yazgı, Z. (2019). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak üst bilişsel farkındalık* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veri tabanından alınmıştır. (Tez No: 557258)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, İ. (2015). *Eğitim Psikolojisi (5. Baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C. & Güney Karaman, N. (2017). Creativity and perspective taking in early childhood period. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 50 (2) , 0-25. http://dx.doi.org/10.1501/Egifak_0000001396
- Yılmaz, H. & Zembat, R. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 42(1), 323-358. <http://dx.doi.org/10.7822/omuefd.1252629>
- Yılmaz, H. (2020). *Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> veritabanından alınmıştır. (Tez No: 643742)
- Zakszeski, B. N., Dever, B. V., & Gallagher, E. K. (2023). Self-regulation in the Kindergarten Classroom: Contributions of Relational and Sociodemographic Factors. *Contemporary School Psychology*, 27, 324-336. <http://dx.doi.org/10.1007/s40688-021-00390-5>
- Zarnaghash, M., Zarnaghash, M. & Shahni, R. (2013). The influence of family therapy on marital conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 84, 1838-1844. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.044>
- Zembat, R.(2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. Bulunduğu eser: Oktay, A.,& Polat Unutkan, Ö.(Ed.) Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular (s.25-45). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. *Springer Series in Cognitive Development*, 1–25. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_1
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2), 145-155. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.004>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 289-307. <http://dx.doi.org/10.4324/9781410601032>





EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu**GENEL (KİŞİSEL) BİLGİ FORMU****Sayın Aileler,**

Bu formda paylaştığınız bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel çalışma için kullanılacaktır.

1- Çocuğun Doğum Tarihi:/...../.....**2- Çocuğun Cinsiyeti**☐ Kız ☐ Erkek**3- Çocuğun Doğum Sırası**☐ İlk çocuk ☐ Ortanca Çocuk ☐ Son Çocuk**4- Çocuğun Kardeş Sayısı**☐ Tek Çocuk ☐ İki Kardeş ☐ Üç Kardeş ☐ Dört veya daha fazla**5- Annenin Yaşı:****6- Babasının Yaşı:****7- Anne – Baba Öğrenim Durumu**

	Baba	Anne
1- Okur yazar değil	()	()
2- Okur yazar	()	()
3- İlkokul veya ortaokul	()	()
4- Lise	()	()
5- Ön lisans	()	()
6- Lisans	()	()
7- Lisansüstü	()	()

Ek 2. Öğretmen Yansıtıcı Günlüğü

Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

ÖĞRETMENLERİN YANSITICI GÜNLÜKLERİ

SÜREÇ VE ETKİNLİK SONRASI DEĞERLENDİRME FORMU

Etkinlik sürecinde çocuklarla etkin iletişim kurabildik.

Evet () Hayır () Emin Değilim ()

Başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen bir iki cümle ile yazınız:.....

.....

Etkinlik çocukların yaşına,

Uygundu () Uygun Değildi () Emin değilim ()

Başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen bir iki cümle ile yazınız:.....

.....

Etkinlik çocukların dikkatini çekti.

Evet () Hayır () Emin Değilim ()

Başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen bir iki cümle ile yazınız:.....

.....

Etkinlik süresi uygundu.

Evet () Hayır () Emin Değilim ()

Başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen bir iki cümle ile yazınız:.....

.....

.....

Etkinliğe çocuklar aktif katıldılar.

Evet () Hayır () Emin Değilim ()

Başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen bir iki cümle ile yazınız:

.....

Etkinlikte kullanılan materyaller yeterli ve etkiliydi.

Evet () Hayır () Emin Değilim ()

Açıklama.....

.....

Bu etkinlikle ilgili başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen bir iki cümle ile yazınız.:.....

.....

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

- 1- Sınıf içi rutinleriniz uygulamasına yönelik yaptıklarınızı anlatır mısınız?
- 2- 1.etkinliğinizin sürecini anlatır mısınız? (Mindfullnes ve Hikaye torbası rutini, duygu koçu etkinlik, değerlendirme boyutları ve müziklerin kullanımı açısından değerlendirilecektir.)
- 3- 1.etkinliğinizin sürecini anlatır mısınız? (Mindfullnes ve Hikaye torbası rutini, duygu koçu etkinlik, değerlendirme boyutları ve müziklerin kullanımı açısından değerlendirilecektir.)
- 4- Duygu koçu merkezi ile ilgili çocukların ve sizin deneyimlerinizi ayrı ayrı değerlendirir misiniz?
- 5- Duygu koçu iletişim yöntemini kullandığınız, yoğun duygu anları yaşadığınız zamanlar oldu mu? Olduysa detaylı anlatır mısınız?

Ek 4. Araştırmacı Görüşme Günlüğü

ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ İÇERİK TAKİP ÇİZELGESİ							
HAFTALAR	ETKİNLİK SÜRECİ						İLETİŞİM SÜRECİ
	Mindful Rutin Etkinliği	Hikaye Torbası Rutin Etkinliği	Duygu Koçu Etkinlik	Etkinlik Değerlendirme Süreci	Başlangıç ve Bitiş Müziği	Tüm Sürecin Genel Değerlendirmesi	İletişimde Duygu Koçu İletişim Yaklaşımının Kullanımına Yönelik Değerlendirme
1. HAFTA							
2. HAFTA							
3. HAFTA							
4. HAFTA							
5. HAFTA							
6. HAFTA							
7. HAFTA							
8. HAFTA							

Ek 5. Araştırmacı Görüşme Formu Uzman Değerlendirme Formu

Sayın hocam,

Danışmanım Doç. Dr. Nalan KURU danışmanlığında yürüttüğüm, “Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışması kapsamında kullanmayı düşündüğümüz, görüşme formu ekte yer almaktadır. Görüşme formu öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları etkinlikleri ile aynı zamanda çocuklarla olan iletişimleri üzerine veri alabilmek için hazırlanmıştır. Sizden görüşme formunda yer alan maddeleri “Uygun” Gözden Geçirilmeli”, ve “Uygun Değil/Öneri” şeklinde değerlendirmenizi rica etmekteyiz. Lütfen düzeltilmesi gerektiğini veya uygun olmadığını düşündüğünüz maddelerle ilgili önerinizi “açıklama” kısmına yazınız

Değerli görüşlerinizi ve vaktinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.

Bursa Uludağ Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tez Öğrencisi Nihal KESEN

Ek 6. Etik Kurul İzni



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTISI

OTURUM TARİHİ
25 Şubat 2022

OTURUM SAYISI
2022-02

KARAR NO 1: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Nihal KESEN'in, Doç. Dr. Nalan KURU'nun danışmanlığında "Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek ve görüme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Nihal KESEN'in, Doç. Dr. Nalan KURU'nun danışmanlığında "Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek ve görüme sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Ek 7. Okul İzni

Ankara

CAN KARDEŞ Kreş ve Gündüz Bakım Evleri

Doç.Dr. Nalan Kuru danışmanlığında Nihal Kesen'nin gerçekleştireceği "Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı tezin 2021-2022 Eğitim- Öğretim yılı içerisinde kurumumuzda çalışmaların yapılması tarafımızca uygun görülmüştür.

14.03.2022

Gülin Hassoy

Ek 8. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi ” adıyla, Nihal KESEN tarafından 14.03.2022 – 06.05.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Duygu koçluğu eğitimi alan öğretmenlerinin kullanacağı duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin ve duygu koçu eğitim alan ebeveynlerin evde uygulayacağı eğitim etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Çevrimiçi Zoom Platformu

Araştırma Uygulaması: O Anket

☒ Görüşme

O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Bursa Uludağ Üniversitesi yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nihal Kesen

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-Soyisim

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Ek 9. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adıyla, 14.03.2022- 06.05.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Duygu koçluğu eğitimi alan öğretmenlerinin kullanacağı duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin ve duygu koçu eğitim alan velilerin evde uygulayacağı eğitim etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir

Araştırma Uygulaması: Anket ve Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Ek 10. Öz Düzenleme Ölçeği İzni

İlgili Makama,

Bursa Uludağ Üniversitesi öğretim üyesi Doç.Dr. Nalan Kuru yürütücülüğünde gerçekleştirilmesi planlanan “Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” isimli Yüksek Lisans Tezi kapsamında yapılacak olan araştırmada “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” nin kullanımına izin veriyorum.

Tarih
20.01.2022

Adı -Soyadı
Dr. Ezgi Fındık

İmza

Ek 11. Duygu Düzenleme Ölçeği İzni

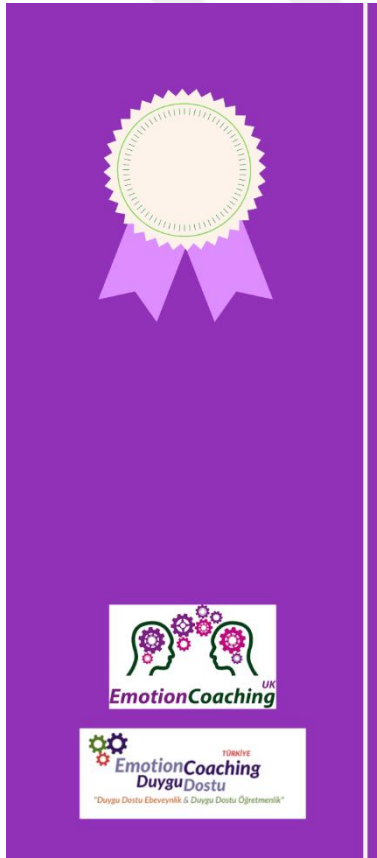
İlgili Makama,

Bursa Uludağ Üniversitesi öğretim üyesi Doç.Dr. Nalan Kuru yürütücülüğünde gerçekleştirilmesi planlanan “Duygu Koçluğu Temelli Eğitim Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” isimli Yüksek Lisans Tezi kapsamında yapılacak olan araştırmada “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” nin kullanımına izin veriyorum.

Tarih 14.01.2022

Dr. Öğr. Üyesi Hilal YILMAZ

Ek 12. Duygu Koçluğu Eğitimleri Katılım ve Uygulayıcı Sertifikaları



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

E-posta:

Uluslararası Araştırmacı ID'leri

ORCID:

Eğitim Bilgileri

Yüksek Lisans, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye 2020 - 2023

Lisans, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği 2015-2019

Lisans, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, 2016-2019

Yaptığı Tezler

Lisans, Okul Öncesi Dönemde Hazır Oyuncaklarla Oynayan Çocuklarla, Doğal Oyuncaklarla Oynayan Çocukların Bunları Seçme Nedenleri (Bursa Örneği), 2019

Araştırma Alanları

Erken Çocukluk Dönemi, Okul Öncesi Eğitimi, Sosyal-duygusal gelişim, İlişkisel yaklaşımlar

Uluslararası ve Ulusal Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- I. Pandemic Period in Turkey Through the Eyes of Pre-School Education Stakeholders: How Did Children Return to School?

Kuru, N., Haktanır, G., Koc Tuylu, D., Kesen, N., Kesmez, S., & Nevruzoglu, M.

International Online Journal of Educational Sciences, 15(1).

- II. Duygu koçluğu iletişim eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin yaşamlarına etkisi: Bir deneyim paylaşımı.

Kuru, N., Kesen, N., & Kesmez, Ş. (2021).

Journal of Uludag University Faculty of Education

Hakemli Kongre / Sempozyum Bildiri Kitaplarında Yer Alan Yayınlar

- I. Duygu Dostu Öğretmenlik Eğitiminin Okula Uyum Süreçlerindeki Etkisi: Okul Öncesi Öğretmen Görüşleri Kuru,N.,Koç D.,Kesen N.

Uluslararası Eğitim Kongresi/ EDUCongress 2022 “Eğitimcileri Güçlendirmek: Stratejiler, Politikalar ve Uygulamalar,” Antalya, Türkiye, 17 Kasım 2022, ss.966-968

II. Y ve Z Kuşağındaki Çocukların İzledikleri Çizgi Filmlerin Çocuk Hakları Yönünden İncelenmesi: Caillou, Heidi, Aslan ve Niloya Örneği

Kesen N., Bağçeli Kahraman P.

Eğitim Araştırmaları Kongresi FSMVU-EAK2021, İstanbul, Türkiye, 27 - 29 Mart 2021, cilt.1, ss.224

Desteklenen Projeler

Kuru N. (Yürütücü), Akşin Yavuz E., Yılmaz E. TÜBİTAK projesi, Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi, 2022-2025

Bilimsel Kuruluşlardaki Üyelikler / Görevler

TOÖEGD (Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği) Üye -2019 -2021, Türkiye

TOÖEGD (Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği) Öğrenci Komitesi , ‘‘Doğada Oyun Projesi’’ Eğitimci 2019, Türkiye

Ödüller

Kesen N., Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Üçüncülüğü – 2019 – Bursa Uludağ Üniversitesi – 2019

Akademi Dışı Deneyim

Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul Reşat Tardu Anaokulu – 2022 – Devam ediyor.