

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKOKUL 2. SINIFLARA UYGULANAN PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ EMPATİ VE DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GİZEM ASLAN

BALIKESİR, 2024

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL 2. SINIFLARA UYGULANAN PSİKOEĞİTİM
PROGRAMININ EMPATİ VE DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GİZEM ASLAN

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. UĞUR GÜRGAN

BALIKESİR, 2024

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 200912509010 numaralı Gizem ASLAN'ın hazırladığı İlkokul 2. sınıflara uygulanan psikoeğitim programının empati ve duygu düzenleme becerisine etkisi konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 11.06.2024 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Dr. Ö r. Üyesi R. Serkan ARIK

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. U ur GÜRGAN

İmza

Üye Prof. Dr. Kemal O uz ER

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

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

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

İmza

Gizem ASLAN

ÖNSÖZ

Tez çalışmam süresince değerli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, destekleriyle sorunsuz bir şekilde sonuca ulaşmamı sağlayan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Uğur GÜRGAN'a,

Hayatımın her evresinde olduğu gibi çalışma sürecimde de bana destek olan annem Güler ASLAN'a, maddi manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan babam MEHMET ASLAN'a, her koşulda yanımda duran sevgili kardeşim Gözde ASLAN'a,

Süreç içinde her zaman yanımda olan değerli arkadaşım Tuğçe AYÇİÇEK'e,
Teşekkürlerimi Sunarım.

BALIKESİR, 2024

GİZEM ASLAN

ÖZET

İLKOKUL 2. SINIFLARA UYGULANAN PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ EMPATİ VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

ASLAN, Gizem

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Uğur GÜRGAN

2024, 145 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; “psikoeğitim programı”nın ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin empati ve duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisini incelemektir.

2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesindeki bir devlet okulundaki ilkokul 2. sınıf öğrencileri araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu çalışmada deney-kontrol gruplu ön test-son test modeline dayalı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için öncelikle 208 öğrenciye “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan analizler sonrasında deney (22 öğrenci) ve kontrol (16 öğrenci) gruplarına yansız atama yöntemiyle çalışma grubundaki öğrenciler seçilmiş ve özdeş gruplar oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde deneysel işlem olarak uygulanan grup psikoeğitim programı, yaklaşık 40 dakikalık 10 oturum olarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın temel amacı psikoeğitim programının öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerilerini artırmada etkili olup olmadığını test etmektir. Bu nedenle araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna uygulanan grup psikoeğitim programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin empati ve duygu düzenleme beceri düzeyleridir. Bağımlı değişkene ilişkin veriler, bu çalışma kapsamında “Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇİEÖ)” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)” ile belirlenmiştir. ÇİEÖ 20 madde, DDÖ ise 24 madde ve 2 alt faktörden

oluşmaktadır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi, ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda empati ve duygu düzenleme becerisi belli bir aralıkta ve düşük olan öğrencilere uygulanan grup psikoeğitim programının, çalışma grubundaki öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerilerini artırmakta etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Empati, duygu düzenleme, psikoeğitim programı

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE PSYCHOEDUCATION PROGRAM APPLIED TO 2nd GRADE PRIMARY SCHOOL ON THEIR EMPATHY AND EMOTION REGULATION SKILLS

ASLAN, Gizem

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Uğur GÜRGAN

2024, 145 Pages

The purpose of this research; to analyze the effect of the “psychoeducation program” on the empathy and emotion regulation skill levels of 2nd grade primary school students.

In the 2022-2023 academic year, a research project was conducted with 2nd-grade primary school students in a state school located in the Fatih district of Istanbul, Turkey. This study employed an experimental design based on a pre-test-post-test model with experimental and control groups. Initially, 208 students were assessed using the "Empathy Scale for Children" and the "Emotion Regulation Scale". Following the analysis, 22 students were assigned to the experimental group and 16 to the control group through a random assignment method to ensure balanced groups. During the research process, a psychosocial education program was implemented as the experimental intervention, consisting of approximately 40 minutes per session over 10 sessions.

The primary aim of the research is to test the effectiveness of the psychosocial education program in enhancing students' empathy and emotion regulation skills. Therefore, the independent variable of the study is the group psychosocial education program applied to the experimental group. The dependent variables are the levels of empathy and emotion regulation skills among the students. Data on the dependent variables were assessed using the "Empathy Scale for Children (ESC)" and the "Emotion Regulation Scale (ERS)" in this study. ESC consists of 20 items, while ERS

consists of 24 items and two sub-factors. To test the significance of differences between groups, the Mann Whitney U test was utilized, while the Wilcoxon Signed-Rank test was employed to assess the significance of differences between measurements.

The research found that the group psychosocial education program applied to students with low empathy and emotion regulation skills was effective in enhancing the empathy and emotion regulation skills of the participants in the study group.

Keywords: Empathy, emotion regulation, psychoeducation program

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Duygunun Tanımı	8
2.1.1.1. Duygu Eğitimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	9
2.1.2. Empatinin Tanımı ve Önemi	10
2.1.2.1. Empatinin Tarihsel Gelişimi	12
2.1.2.2. Empatinin Bileşenleri	13
2.1.2.2.1. Bilişsel Empati	14
2.1.2.2.2. Duyuşsal Empati	14
2.1.2.2.3. Davranışsal Empati	14
2.1.2.3. Çocuklarda Empati Gelişimi	15
2.1.2.4. Çocuklarda Empati Gelişiminde Anne Baba Tutumlarının Etkisi	18

2.1.2.5. Empati Eğitimi	19
2.1.3. Duygu Düzenlemenin Tanımı ve Önemi	19
2.1.3.1. Duygu düzenleme Modeli	22
2.1.3.2. Çocuklarda Duygu Düzenlemenin Gelişimi	23
2.1.3.3. Duygu Düzenleme Güçlüğü	28
2.2. İlgili Araştırmalar	29
2.2.1. Çocuklarda Empati Becerisi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	29
2.2.2. Çocuklarda Empati Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	34
2.2.3. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerisi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	38
2.2.4. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	42
3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	48
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	54
3.5. Verilerin Analizi	54
4. BULGULAR VE YORUMLAR	56
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	56
4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Empati ve Duygu Düzenleme Becerisinin Ölçülmesi	58
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	70
5.1. Sonuçlar	70

5.2. Öneriler	71
5.2.1. Uygulayıcılara Dönük Öneriler	72
5.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler	72
KAYNAKÇA	74
EKLER	93
Ek-1. Etik Kurul Onay Bildirimi	94
Ek-2. Veli İzin Formu	95
Ek-3. Kişisel Bilgi Formu	96
Ek-4. Çocuklar için Empati Ölçeği	97
Ek-5. Duygu Düzenleme Ölçeği	99
Ek-6. Ölçeklerin İzin Belgeleri	102
Ek-7. Psikoeğitim Programı	103

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Hoffman'ın Empati Gelişim Aşamaları ve Piaget'in Bilişsel Gelişim Aşamaları	17
Tablo 2. Deney – Kontrol Gruplu Uygulanan Araştırma Deseni	46
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	47
Tablo 4. Araştırma Grubunun Cinsiyet Dağılımı	56
Tablo 5. Araştırma Grubunun Kardeş Sayısı	56
Tablo 6. Araştırma Grubunun Kaçınıcı Kardeş Olduğu	57
Tablo 7. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Durumu	57
Tablo 8. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Durumu	58
Tablo 9. Araştırma Grubunun Anne-Baba Birliktelik Durumu	58
Tablo 10. Çocuklar İçin Empati Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ...	59
Tablo 11. Gözlemci 1 Duygu Düzenleme Alt Faktörü Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	60
Tablo 12. Gözlemci 2 Duygu Düzenleme Alt Faktörü Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	60
Tablo 13. Gözlemci 1 Olumsuzluk Alt Faktörü Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	61
Tablo 14. Gözlemci 2 Olumsuzluk Alt Faktörü Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	61
Tablo 15. Deney Grubunun ÇİEÖ ve DDÖ-Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Alt Faktörleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	62
Tablo 16. Kontrol Grubunun ÇİEÖ ve DDÖ-Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Alt Faktörleri Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	63
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇİEÖ, DDÖ-DDAF ve DDÖ-OAF Alt Faktörlerinden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	64

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇEDDP	: Çocuklar için Empati ve Duygu Düzenleme Psiko eğitim Programı
ÇİEÖ	: Çocuklar için Empati Ölçeği
DDAF	: Duygu Düzenleme Alt Faktörü
DDÖ	: Duygu Düzenleme Ölçeği
OAF	: Olumsuzluk Alt Faktörü

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

İnsanlar birçok farklı duygulara sahiptirler. Duyguların olmadığı bir hayat düşünülemez ve duygular hayatımızın her anında yanımızdadır (Burak, 2019). Ginott (2003, s. 117): “Balıklar yüzer, kuşlar uçar, insanlar hisseder” demiş ve insanların çeşitli duygulara sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Hayatımızın birçok noktasında önemli rol oynayan duygular, dünyaya yeni gelmiş bebeklerde bile tikslenme, ağlama, gülümseme, korkma gibi biçimlerde kendini göstermektedir (Bayhan ve Artan, 2011, s. 218; Durmuşoğlu Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı, 2009).

Duyguların hayatımıza olumlu etkileri bulunmaktadır. Örneğin; Duygular, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmekte insanlara yardımcı olurlar (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2008). Duyguların hayatımıza olumlu etkileri olduğu kadar olumsuz etkileri de olabilmektedir. Duyguların istenmeyen zaman ve yerlerde ortaya çıkması ve yoğun bir şekilde yaşanmasıyla problemlerin meydana gelebileceğini bazı araştırmalar ortaya koymuştur (Gross ve Thompson, 2007). İnsanlar bir duyguyu onu tercih ettiği için yaşamazlar ama duygularını fark etme, doğru şekilde ifade etme ve yönetme becerisine sahip olarak bu durumlarla baş edebilirler. Duygu düzenleme, bireyin yaşadığı korku, üzüntü, mutluluk, öfke gibi duygularını kontrol edebilme ve bu duygular karşısında olumlu tepkiler verebilme yeteneğidir (Sağar, 2022).

Empati kurmak, insanlar arasındaki iletişimi daha sağlam ve sağlıklı hale getirir ve empati gösterilen kişi, anlaşıldığını ve kendisine değer verildiğini düşünerek daha iyi bir psikolojiye sahip olur. Kişilerin empati düzeyinin yüksek ve düşük olması ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bilimsel araştırma sonuçlarına göre; empati düzeyi yüksek olan kişilerin, düşük olanlara kıyasla olumlu özelliklerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Empati beceri düzeyi yüksek olan bireylerin mutlu,

hoşgörülü ve özsaygılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kalliopuska, 1992). Empati yeteneğine sahip bireyler, diğer insanlara yönelik daha hoşgörülü bir tavır geliştirirler. Bu hoşgörülü yaklaşım, insanlar arası ilişkilerde çatışmaların azalmasına katkı sağlar. Sonuç olarak, insanlar arası farklılıklar bir çatışma nedeni olmaktan çıkarak, ilişkilerin zenginleşmesine vesile olur (Özbek, 2005).

İletişim çocukların da yetişkinler gibi ihtiyaç duydukları bir gereksinimdir (Bozkurt, 2020). Sağlıklı ilişkiler kurma, özgüven duygusunu artırma, kişilerarası etkili ilişkiler ve iletişim becerilerine yönelik çalışmalar, bireylerin sağlıklı bir şekilde sosyal çevreleriyle etkileşimde bulunmaları için önemli bir gerekliliktir (Erkan, 2011). Sağlıklı bir iletişim kurabilme; kendi ve karşısındakinin duygularının farkında olma, ortaya çıkan duygularını -özellikle de olumsuz duygularını- doğru şekilde yönetebilme becerisiyle de doğru orantılıdır. İnsanlar pozitif duygularını abartılı şekilde yaşayıp çevreye yansıtırken, negatif duygularını da bastırarak sosyal çevreye uygun olduğunu düşündüğü duyguya bürünme çabasına girebilir. Çocukların duygularını ifade etme ve düzenleme becerilerine sahip olmaları çocukluk dönemlerinde başlamaktadır (Berk ve Meyers, 2015). Bu nedenle bu beceriler onlara bu dönemde kazandırılmalıdır.

Duygu düzenleme, insanların duygularını etkin bir şekilde yönetme çabasıdır (Koole, 2009). Duygu düzenleme becerisine sahip bireylerin sosyal ilişkilerinin daha sağlam, fiziksel olarak da daha sağlıklı oldukları ve karşılaştıkları engellerle daha kolay baş edebildikleri görülmüştür (Goleman, 1998).

Çocuklara küçük yaşlardan itibaren bu beceriler kazandırılabilir. Yapılan bir çalışmada çocukların üç yaşındayken dahi diğer çocukların da farklı duygu ve düşüncelerinin olabildiğini, bu duygular neticesinde aynı durumlara farklı tepkiler verebildiklerini fark ettikleri ve karşısındakine yardımcı olmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir (Ersoy ve Köşger, 2016). Bu durum, çocukların duygusal anlayış ve empati becerilerinin erken yaşlarda geliştiğini ve sosyal ilişkilerde diğerlerine yardımcı olma isteğine sahip olduklarını göstermektedir. Duygu düzenleme becerisi kazanmış çocukların sağlıklı sosyal ilişkiler kurabildiği, üst düzey düşünme becerisinin yüksek olduğu, duygu durumlarını yönetebilme becerileri ile günlük hayatlarını da düzenlemede etkili oldukları bilinmektedir (Yağmurlu ve Altan, 2010). Bunun tersi olarak da duygu düzenleme becerisine sahip olmayan veya bu becerisi düşük olan çocuklarda davranış problemleri bulunmaktadır (Arı ve Yaban, 2016). Aynı zamanda bu çocuklarda; karşılaştıkları problemlerle baş edememe, stres,

depresyon, kaygı, dikkat eksikliği, hafıza, uyku ve beslenme problemleri görülebilir (Karaş ve Altun, 2022).

Günümüzde, ilişkilerimizi güçlendirmenin ve duygusal sağlığını korumanın temel yollarından biri empati ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmektir. Bu iki önemli beceri hem kişisel yaşamımızda hem de iş dünyasında başarı ve uyum açısından hayati önem taşır. Empati ve duygu düzenleme becerileri üzerinde çalışarak ve bu becerileri geliştirerek yaşadığımız olumsuzlukların üstesinden gelmek mümkündür. Empatiyi geliştirerek, başkalarının duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir, daha derin ve anlayışlı ilişkiler kurabiliriz. Duygu düzenleme becerilerini güçlendirerek, olumsuz duyguları daha etkili bir şekilde yönetebilir, daha sakin ve uyumlu bir iç dünyaya sahip olabiliriz.

İletişim tüm canlılar için biyolojik bir gereksinimdir. İnsanları iletişim yönünden diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, etkili iletişim kurabilme becerisine sahip olabilmeleridir (Bandura, 1977). İnsanların çevrelerinde neler olup bittiğini bilmeleri ve birbirleriyle anlaşabilmeleri, ilişkilerin kurulması ve güçlenmesi için iletişim önemlidir. Sorunları daha kolay çözebilmek için her insanın etkili iletişim becerilerini bilmesi gerekmektedir. Bunun için gerekli olan becerilerden biri de empatidir. Kişinin empati kurabilmesi için öncelikle kendisini karşısındaki kişinin yerine koyması, böylece kişinin duygu ve düşüncelerinin farkında olması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Grazzani, Ornaghi, Conte, Pepe ve Caprin'in (2018) yaptığı çalışma, çocuklarda empati becerilerinin geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinin, çocukların sosyal durumlarla daha ustaca ilgilenmelerine, duygusal engelleri daha derinlemesine kavramalarına ve bu tür durumlarla etkili bir şekilde baş etmelerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Raver (2002) okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemek için geliştirilen sosyo-duygusal öğrenme programlarının etkililiğini incelemiştir. Araştırma, bu tarz programların çocukların duygusal zorluklarla başa çıkma yeteneklerini artırdığını ve sınıf içindeki öğrenme ortamını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Bu gereksinimler çerçevesinde bu araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerine uygulanan grup psikoeğitim programı ile onların empati ve duygu düzenleme becerilerini artırmak amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 2. Sınıf öğrencilerine uygulanan grup psikoeğitim programının, öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1. Psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri ve duygu düzenleme düzeyleri ve alt faktörlerinden alınan son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

2. Kontrol grubundaki öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerileri ve alt faktörlerinden alınan ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında fark yoktur.

3. Psikoeğitim programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin empati ve duygu düzenleme ve alt faktörlerinden aldıkları son test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal bir varlık olan çocuklar üzücü, endişe verici ya da kendilerini mutlu eden bir durumla karşılaştıklarında; kendiliğinden gelen bu duygularının farkında oldukları, duygu durumlarını anlayabildikleri zaman bu duygular karşısında verdikleri tepkiler de olumlu olabilmektedir. Aynı zamanda bu özellikler duygusal zekası yüksek bireylerde görülen davranışlardandır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

Kişilerarası iletişimi kolaylaştıran ve insanları birbirlerine yaklaştıran empati, çocukların küçük yaşlarda kazanabildiği ve yaşları arttıka gelişme gösterebilen bir beceridir (Ersoy ve Köşger, 2016). İnsanlar kendisiyle empati kurulduğunda kendilerinin daha iyi anlaşıldığını ve böylece kendilerine değer verildiğini hissederler. Empati kurulan kişi olmak kadar empati kurabilmek de kişi açasından önemlidir.

İnsanlar duygusal gelişimlerinin bir parçası olan hayata uyum sağlayabilmek, insanlarla ilişkilerini en iyi şekilde sürdürebilmek ve kendilerini doğru şekilde ifade edebilmek için duygu düzenleme becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Kurbet, 2010). Duyguların kontrol altına alınamaması, duygunun istenmeyen zaman ve yoğunlukta ortaya çıkmasına, olumsuz duygularıyla baş edememe durumu ise bireyin fiziksel rahatsızlıklara, psikolojik travmalara ve sosyal becerilerinde sıkıntı yaşamasına neden olabilmektedir (Gross ve Thompson, 2007).

Olumsuz bir duygu başarılı bir duygu düzenleme ile olumlu hale bile gelebilmektedir. Çocukların kendilerini tanıma, duygu ve düşüncelerini fark etme becerileri ne kadar yüksekse akranlarıyla iletişim kurma becerileri de o kadar yüksektir (Gürleyik, 2018). Empati kurabilen insanlar başkalarının hislerine ve ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları ve onların duygularını önemsedikleri için daha anlamlı iletişim kurabilmekte ve sevilme ihtimalleri de fazla olmaktadır.

Türkiye’deki literatür tarandığında “empati” ve “duygu düzenleme” ile ilgili ilkökul 2. sınıf öğrencilerine yönelik bir araştırma bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca empati ve duygu düzenleme becerisini artırmaya yönelik bir grup psikoeğitim programının az sayıda araştırmada uygulanmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın psikolojik destek ve danışmanlık hizmetlerinde kullanılacak önemli bilgiler sağlayarak alana yararlı bir katkı yapması umulmaktadır. Buna ek olarak eğitim programlarına bu önemli yaşam becerilerini entegre etmek için, neler yapılabileceği konusunda yol gösterici olabilir.

Bu araştırmanın sonucunda uygulanan psikoeğitim programının etkisi ile ilgili toplanacak bilgilerin, öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirme, psikolojik sorunlarının önlenmesi, toplumsal hoşgörü ve anlayışın artması gibi birçok konuda işe yarayabilecek etkinliklerin hazırlanmasına ve uygulanmasına ışık tutması umulmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın duygu düzenleme ve empati becerisi düşük çocuklarda görülmesi olası ilişki çatışmaları, sosyal dışlanma, anksiyete, depresyon, stres gibi olumsuz durumları önleyici programlar oluşturulmasına da katkı sağlayabileceği beklenmektedir. Maliyeti düşük çalışmalarda bazı özelliklerin geliştirilmesi gelecekteki araştırmalar için zemin hazırlayabilir (Kumpfer, 1999). Bu beceriler çocuklarda yılmazlığı artırarak onların zor durumlarla baş etme kapasitesini güçlendirebilir (Gürgan, 2006).

Klinik uygulamalarda terapist ve danışan arasındaki etkileşimi güçlendirecek empati bilinci ve duygusal tepkileri etkili bir şekilde yönetme yeteneği, psikoterapötik müdahalelerin başarı oranını önemli ölçüde artırabilir. Çocuklarda bu becerilerin detaylı incelenmesi çocuk terapistlerine, danışanlarının duygusal ihtiyaçlarını giderecek ve bu konuda onlara daha uygun müdahale yöntemleri sunmalarına olanak tanıyarak, terapötik süreçlerin kalitesini artırabilir ve çocukların iyileşme süreçlerine önemli katkılar sunabilir. Araştırma, ruh sağlığı uygulamalarında çocuklar için empati ve duygu düzenleme ile ilgili yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesi için bir temel oluşturabilir ve bu konuda yapılan çalışmaları da zenginleştirebilir. Elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Psikoeğitim programları çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmede kullanılan etkili yollardan birisidir. Bu araştırma kapsamında ilkökul 2. sınıf öğrencileri için geliştirilen psikoeğitim programının, öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili stratejilerin belirlenmesine de fayda sağlayabilir. Çocukların erken yaşta bu becerilerinin geliştirilmesi, gelecekteki başarıları ve yaşam becerileri açısından da önemlidir. Ayrıca bu çalışma öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerilerinin artırılmasına yönelik daha kapsamlı deneysel ve karma çalışmaların yapılmasını da teşvik edebilir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışmaya katılan öğrenciler Çocuklar için Empati Ölçeğini ve Duygu Düzenleme Ölçeğini içten ve doğru yanıtladıklarıdır.
2. Empati ve duygu düzenleme becerileri öğrencilerde belirli oranlarda vardır.
3. Gözlemciler birbirlerinden bağımsız şekilde puanlama yapmışlardır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma devlet okullarında okuyan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada toplanan veriler, gözlemci 1 ve gözlemci 2 nin görüşleri ile sınırlıdır.

3. Grup eğitimi almasında bir sakınca olmadığı belirlenen, ailesi tarafından grup eğitimine katılmasına izin verilen, psikolojik tedavi almayan, görme – işitme engeli olmayan, grup eğitimi etkinliklerine katılmayı engelleyen fiziksel özrü olmayan, gönüllü katılımcılarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Empati: bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve anlaşıldığını karşısındaki kişiye ifade etmesidir (Dökmen, 2013).

Duygu Düzenleme: Bireylerin sahip olduğu duyguları ve bu duyguları nasıl deneyimleyip ne şekilde ifade edebileceklerini yönetme sürecidir (Gross, 1998).

Psikoeğitim: Kişilerin kriz durumları veya gelişimsel zorluklara müdahale edebilmelerini, bu tür olayları başarıyla yönetebilmelerini ve gelecekteki olası sorunları önleyebilmelerini hedefleyen, detaylı bilgilendirme ve beceri geliştirme odaklı eğitim sürecidir (Brown, 2011).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde duygunun tanımı, duygu eğitimi ile ilgili yapılmış araştırmalar, empatinin tanımı ve önemi, empatinin tarihsel gelişimi, empatinin bileşenleri, çocuklarda empatinin gelişimi, çocuklarda empatinin gelişiminde anne baba tutumlarının etkisi, empati eğitimi, duygu düzenlemenin tanımı ve önemi, çocuklarda duygu düzenlemenin gelişimi, duygu düzenleme güçlüğü kavramları incelenmiştir. Empati ve duygu düzenleme ile ilgili ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Duygunun Tanımı

Duygu kavramı karışık ve çok yönlüdür. Bu nedenle farklı araştırmacılar tarafından duygu kavramı farklı yönleriyle ele alınmış ve tanımlanmıştır. Duygular, insan yaşamının çeşitli evrelerinde büyük bir etkiye sahip olup, kişinin yaşamında belirleyici bir rol oynayan önemli faktörlerden biridir. Yaşamın her aşamasında duygusal deneyimler, bireylerin düşünce, davranış ve kararlarını şekillendirir ve onlara yaşam yolculuğunda rehberlik eder. *“Yaşamı yaşamaya değer kılan şey duygulardır”* (Cüceloğlu, 2000: 262). Aile, arkadaş, komşu, hatta eşyalarımıza karşı bile duygularımız vardır. İnsanlar yaşamları boyunca duygularıyla hareket ederler.

William James (1884), duyguların beyinsel işlevler sonucunda ortaya çıktığını ve nörobiyolojik temellere sahip olduğunu ilk kez öne sürerek çeşitli duyguların deneyimlendiğini belirtmiştir. TDK (2022) duyguyu; dış etkenlere karşı ortaya çıkan, fikir ve irade ile bir ilgisi olmayan, canlıların zihin ve bedeninde beliren hisler olarak tanımlar. Duygu; genellikle belirli bir uyarana tepki olarak ortaya çıkan, çoğu zaman güdüler ve değerlerle ilişkili olan ve sıklıkla sürekli ve tutarlı olan, heyecandan daha hafif bir uyarana yanıtıdır (MEB, 2015).

Cevizci'ye (2021) göre duygular; algıladığımız her şeyin, içinde bulunduğumuz durumların, tutkularımızın, aşk, sevgi gibi genel duygusal

durumlarımızın ve içgüdüsel eğilimlerimizin genel bir adıdır. Morgan (2009) ise duygu kavramını; somut olarak ölçülebilen fizyolojik ve bedensel durumlarla birlikte deneyim veya hissiyata ilişkin farkındalık ve başkaları tarafından gözlenebilen davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Topses (2006) diğer canlı organizmalara kıyasla insanın duygularının daha zengin, derinlik ve yoğunluk açısından daha ileri seviyede olduğunu vurgulamıştır. Heyecanları duyguların daha yoğun bir şekilde ortaya çıkan belirtileri olarak değerlendirebileceğimizi ifade etmiştir. Duygu ve heyecanların oluşumunu, organizmanın mevcut gerçekliğinden ayrı düşünemeyeceğimiz için, duygu ve heyecan oluşumlarında beynin üst merkezlerinin yanı sıra alt merkezlerin, otonom sinir sisteminin ve iç salgı sisteminin önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Frijda'ya (1988) göre duygu; insanın yaşamının başlangıcından itibaren düşüncelerini ve davranışlarını etkileyen, bireyin hayatını işlevsel hale getirmesine yardımcı olan önemli bir deneyimdir.

İnsan, yaşamı boyunca çevresel uyarıcıların etkisiyle birçok farklı duyguyu deneyimler. Korku, sevinç, üzüntü, şaşırma, merak, aşk gibi insanda oluşan pek çok duygu mevcuttur. İnsanlar herhangi bir etkene karşı bu duygulardan sadece birini de hissedebilir, aynı anda o an için birden fazla duyguya da sahip olabilir. İnsanlar ve duygular arasındaki ilişki derindir ve ayrılmazdır (MEB, 2015).

Günlük yaşamımızdaki ilişkilerimizde sözlü ve yazılı dil kadar sahip olduğumuz duyguya göre oluşan yüz ifademiz de sözsüz olarak görev yapmaktadır. Bunun yanı sıra el-kol hareketlerimiz, ses tonumuz, beden dilimiz gibi iletişim yolları da nasıl duygular içinde olduğumuzu gösterebilmektedir. Duygular, insanların psikolojik durumlarını etkileyen önemli unsurlardır ve kişiliğin vazgeçilmez bir parçasını oluşturur (Revelle ve Scherer, 2009).

2.1.1.1. Duygu Eğitimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde bu konuya ilişkin yapılmış araştırmalara bakıldığında daha çok yetişkinlik dönemi ile ilgili araştırmalar yapıldığı görülmektedir (İnceman Kara ve Güven, 2019). Bu alanda farklı değişkenler baz alınarak yapılan bazı araştırmalar aşağıda özetlenmiştir:

Coşkun ve Öksüz'ün (2018) yaptıkları çalışma Artvin merkezinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 16 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, duygusal zeka üzerinde cinsiyetin etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilere, duygusal okuryazarlık kapsamında sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye yönelik 16 farklı etkinliğin yer aldığı, toplam 31 saat süren bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu etkinlikler; öz yönetim, motivasyon, öz farkındalık, sosyal ilişki kurabilme ve empati gibi becerileri içermektedir. Çalışmanın sonuçları, verilen duygusal zeka eğitiminin çocukların performansını artırdığını ama bu artışın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Coppock'un (2007) çalışmasında, bir duygusal okuryazarlık programının etkinliğini, hangi durumlarda ve kimler için işe yaradığını, ayrıca bu programın çocuklar, gençler ve aileler üzerindeki genel etkisini incelemeye odaklanmıştır. Katılımcılardan projeye ilgili detaylı niteliksel geri bildirim toplanmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, programın genç bireylerin duygusal sağlığına olumlu bir katkı sağladığını göstermiştir.

Özoğlu'nun 2016 yılında gerçekleştirdiği çalışmada, 9 ile 10 yaş aralığında DEHB teşhisi konmuş çocuklar üzerinde odaklandığı duygusal okuryazarlık gelişimini ele alınmıştır. Bu çalışma, çocukların dikkat ve duygusal zeka yetkinliklerine etki edip etmediğini değerlendirmek amacıyla tasarlanmış bir Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programını içermektedir. Araştırma sürecinde 16 katılımcı ile toplam 10 oturumdan oluşan ve Bar-On'un Duygusal Zeka Modeli'nden ilham alınarak geliştirilmiş bir program yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, bu psikoeğitim programının duygusal zeka seviyeleri üzerinde olumlu bir etki gösterdiğini; ancak dikkat konusunda belirgin bir gelişme sağlamadığını ortaya koymuştur.

2.1.2. Empatinin Tanımı ve Önemi

Literatürde empatinin çok sayıda tanımı bulunmaktadır. Rogers (1975) tarafından çeşitli tanımlamaları yapılan, 1970'li yıllarda yaptığı ve yayılmasında önemli rol oynadığı en yaygın kabul gören tanımına göre empati: “Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesidir”.

Empati; başkalarının duygu, düşünce, deneyimlerini anlamak ve hissetmek için kendi bakış açımızı bir kenara bırakıp onların perspektifini izlemeyi gerektiren bir süreçtir. Bir başkasının yaşam yolunda ilerlerken, onun ayakkabılarını giyerek adımlarını takip etme ve deneyimlerini anlama çabasıdır (Altınbaş, 2010).

Empati, başkalarının sahip olduğu duygu, düşünce ve hareketleri bireyin hayal gücü ile kendi iç dünyasına dahil etme sürecidir (Dymond, 1949). Omdahl'e (1995) göre; empatinin farklı boyutları ve anlamları bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar empatiyi yüksek bir bilişsel beceri gerektirmeksizin sadece duygusal boyutta ele almaktadırlar. Omdahl ise iletişimde duyguların alıcı ile paylaşılması ve birlikte aynı duygunun hissedilebilmesi olarak tanımlamıştır (1995). Cohen ve Strayer (1996) empatiyi karşıdakinin duygularını fark edip anlama ve duyguyu paylaşma, Mehrabian ve Epstein (1972) ise, diğerinin duygusuna uygun cevap verebilme olarak tanımlamıştır.

Eisenberg'e (1995) göre empati; başka bir kişinin duygusal durumundan etkilenerken ve onun duygusal durumunu hissedip içsel bir şekilde deneyimleyerek benzer bir tepki verme yeteneğidir. Empati kurmak, başkalarının duygularını anlama ve yorumlamada önemli bir roldür.

Budak (2003) tarafından yapılan tanıma göre ise empati; başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olma, bu duygu ve düşünceleri zihinde anlamlandırabilmedir. Empati, bireyin karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak için kendisini onun yerine koymasüdür (Dökmen, 2013).

Empati insanlar arasındaki ilişkiyi güçlendiren ve toplumsal ilişkilerin gelişmesine yardımcı olan duygusal ve sosyal bir beceridir. Empatinin önemli olduğunu gösteren nedenler:

1. İlişki Geliştirme: Empati, insanların birbirlerinin duygularını anlama ve onlara anlam katma yetenekleriyle birlikte, sağlıklı ilişkilerin oluşturulmasına katkı sağlar. Empati göstermek, insanların daha iyi anlaşılmasını, duygusal bağların güçlenmesini ve birbirlerine destek olmayı sağlar (Özbek, 2005).
2. Duygusal Destek: Empati, başkalarının duygularını anlamaya yardımcı olur ve bu sayede onlara duygusal destek sağlanmış olur. Empati kurarak yaklaşmak, başkalarının duygusal ihtiyaçlarını tanımak ve onları anlayışla

karşılmak anlamına gelir. Bu da insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine ve duygusal olarak desteklenmelerine yardımcı olur (Önder, 2015).

3. İletişim Becerileri: Etkili iletişim becerilerinin temelinde empati yatar. Empati kurmak, başkalarını dinlemek, onların duygularını anlamak ve onlarla uyumlu bir şekilde iletişim kurmak anlamına gelir (Goleman, 1995). Bu, anlaşmazlıkların çözümünde etkili bir araç olarak kullanılır.
4. Toplumsal Bağlar: Empati, toplumsal bağların güçlenmesine ve dayanışmanın artmasına katkıda bulunur. Empati göstermek, başkalarının yaşadığı zorlukları anlamak, toplumsal sorunlara duyarlı olmak ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık göstermek anlamına gelir (Goleman, 1995). Bu, toplum içinde daha sağlıklı ilişkilerin ve destekleyici bir ortamın oluşmasına katkıda bulunur.
5. Liderlik Yetenekleri: Empati, liderlik yetenekleri için önemli bir faktördür. Empatik liderler, takım üyelerini anlamak, onlara destek olmak ve onların duygusal ihtiyaçlarını karşılamak konusunda hassas davranır. Bu da takım çalışmasını teşvik eder, çalışanların motivasyonunu artırır ve daha verimli bir çalışma ortamı sağlar (Kock, Mayfield, Mayfield, Sexton ve De La Garza, 2019).

2.1.2.1. Empatinin Tarihsel Gelişimi

Empati, tarihsel süreç içinde köklü bir geçmişe sahip olup, başlangıcı çok eski dönemlere dayanmaktadır. İnsanlar arasındaki empatiye dair ilk belirtiler, antik çağlara kadar uzanmaktadır. Antik Yunan filozofları, insanlar arasındaki ilişkileri incelemişler ve insanların birbirlerinin duygularını anlayabileceklerinden bahsetmişlerdir. Sokrates'in "Kendini Bil" öğretisi, Aristoteles'in buna isim verdiği "Empatia" kavramı üzerine tartışmaları örnek gösterilebilir (Guthrie, 2021).

4. ile 17. yüzyıl arasında, yani Rönesans ve Aydınlanma dönemi boyunca, insanın diğer insanların hislerini anlama kapasitesi farklı bağlamlar ve terimlerle ifade edilmekteydi. Bu dönemde, özellikle Rönesans sanatında insan deneyiminin ve duygusal ifadenin vurgulanması, empatiye dair modern kavramların belki de temellerini atmıştır (Decety ve Ickes, 2011).

Aydınlanma dönemi ile 19. yüzyılda empati kavramı daha detaylı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Wundt (1832-1920) empatiye bilimsel olarak yaklaşan ilk psikologlardan biridir. Wundt duygusal paylaşımın önemini vurgulayarak empatiyi bir fark etme ve anlama süreci olarak tanımlamıştır (Aktaran; Davis, 1994). 19. yüzyılın sonunda Alman filozof Lipps (1897) tarafından “einführung” kelimesi kullanılmıştır ve Lipps einführung’u “bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi içine alarak / özümseyerek anlaması sürecidir” şeklinde açıklamıştır. 1909 yılında Tichener, Yunancadaki empatia kavramından yola çıkarak einführung kelimesini “empathy” olarak İngilizceye aktarmıştır. Böylece bu kavram psikoloji ve psikiyatri alanında da yer almaya başlamıştır (Alver, 2004). Empatinin geçmişten günümüze doğru önemi giderek artmış, tarih boyunca farklı açılardan incelenmiş ve tartışılmıştır.

2.1.2.2. Empatinin Bileşenleri

Empatinin literatürde birçok bileşeni bulunmakta ve bunlar farklılık göstermektedir. Bazı tanımlar empatiyi duyuşsal bir süreç, bazıları bilişsel bir süreç olarak kabul etmektedir (Borke, 1971; Barnett, 1990). Ancak bazı araştırmacılar, empatinin sadece duygusal veya bilişsel yönleriyle değil, aynı zamanda davranışsal yönleriyle de analiz edilmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Empati, sadece başkalarını doğru bir şekilde anlamak ve onların hislerini içselleştirmekle kalmaz, aynı zamanda bu duygusal anlayışı başkasına ifade edebilme ve empatik bir şekilde tepki gösterebilme becerisini de barındırır (Staub, 1990). Hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal bileşenleri içermesi sebebiyle karmaşık bir süreç olan empati, hayatımızdaki yerini korumaktadır. En çok kabul gören ve bilinen bileşenleri duyuşsal, bilişsel ve davranışsaldır (Lanotti, 1925; Öz, 1988).

Duyuşsal empati diğerlerinin duygularını yoğun ve derin bir şekilde hissederek onları destekleme ve iletişim kurma çabasıdır. Bilişsel empati ise bir kişiyi anlamaya çalışma sürecidir. Doğrudan hissetmek yerine başkasının düşüncelerini, duygularını zihinsel bir çabayla anlamaya yöneliktir (Guttman ve Laporte, 2000). Pitchers’e (1994) göre empati; başkalarının duygusal durumunu fark edip hissettiklerini anlamak (bilişsel empati) ve bu hislerin neticesinde oluşan güdülenmeyle uygun davranışlar (davranışsal empati) göstermektir. Aşağıda empatinin bileşenleri detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.1.2.2.1. Bilişsel Empati

Bilişsel empati, başkasının duygusunu yaşamak yerine onun duygu ve düşüncelerini anlamaktır. Staub (1990) bilişsel empatiyi; bir kişinin iç dünyasını, duygu ve düşüncelerini, zihinsel durumunu anlamaya çalışma süreci olarak tanımlamıştır. Bilişsel empati yeteneği, bireylerin birbirleriyle iletişiminde önemlidir (Smith, 2006). Bilişsel empati, diğer insanların duygusal deneyimlerini ve düşüncelerini anlama yeteneği sağlayarak, daha iyi iletişim kurma, daha sağlıklı ilişkiler kurma ve daha derin bir anlayış geliştirme imkanı sunar. Bu da sosyal etkileşimleri daha zengin, anlamlı ve işlevsel hale getirebilir. Bireyin empati becerisini kullanırken ilk yaptığı karşısındakinin duygu durumunu bilişsel olarak fark etmesi ve anlamasıdır.

2.1.2.2.2. Duyuşsal Empati

Duyuşsal empati diğer kişinin yaşadığı duyguyu anlamak, onun duygusal deneyimine duyarlılık göstermek ve onun hislerini derin bir şekilde paylaşma çabasıdır (Rogers, 1980; Strayer, 1995). Bireyin toplumsal gelişimi açısından önemli olmakla birlikte tüm çevresine karşı daha anlayışlı olmasını sağlar. Yapılan çalışmalar duyuşsal empati ile şiddetin bastırılabilceğini ya da önlenebileceğini göstermiştir (Kaya ve Siyez, 2010).

Yeni doğmuş bir bebek bilişsel empati için gerekli olan karmaşık düşünce ve anlama yetisine henüz sahip değilken, duyuşsal empatiye duyarlıdır. Bu da duyuşsal empatinin bilişsel empatiden ayrıldığı önemli noktalardan birisidir (Smith, 2006). Örneğin bir bebeğin ağladığını gören başka bir bebeğin tepkisi de ağlamak olacaktır. (Goleman, 1995; La Barbera, Izard, Vietze ve Parisi, 1976). Bu çalışma 2.1.2.3. Çocuklarda Empati Gelişimi başlığı altında ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.1.2.2.3. Davranışsal Empati

Davranışsal empati, diğer kişilerin duygusal durumlarını anlayıp buna uygun davranışlar sergileyebilme becerisidir (Goleman, 1998). Empatinin bu bileşeni duygu ve düşüncelerimizin somut eylemlere dökülmesini ifade eder.

Davranışsal empati, başkalarının hissettiği duygulara uygun ve duyarlı eylemlerle yanıt verme kapasitesidir. Bu, bireyin başkasının durumunu anlama ve hissetme yeteneğine dayanarak destekleyici ve yardımcı davranışları içerir. Davranışsal empati, sosyal desteğin somut bir ifadesi olarak görülebilir ve genellikle empatik hissetmenin ötesine geçip, başkasının ihtiyaçlarına müdahale eder (Davis, 1994).

2.1.2.3. Çocuklarda Empati Gelişimi

Çocukların empati gelişimi bebeklik dönemlerinde başlar. Bebekler annelerinin yüz ifadelerini taklit edebilir, annenin ses tonuna göre tepki verebilir, başka bir bebek ağladığında üzülebilir veya ağlayabilirler. 2-3 yaşından itibaren duygusal bağ kurma yeteneği gelişme gösteren çocuk başkalarının da duyguları olduğunu fark etmeye ve bu duyguları anlamaya başlar (Davis, 1996). Ancak bu konuda farklı görüşler de vardır. Freud (1958) ve Piaget'e (1965) göre okul öncesi çocukların bilişsel gelişimleri tamamlanmadığından ya da fazla gelişmemiş olduğundan, o yaşlardaki çocuklar olaylara sadece kendi bakış açıları ve duyguları ile yaklaşmakta ve başkalarıyla empati kuramamaktadır.

Selman'a (1976) göre; çocuklar, sosyal etkileşimlerde farklı perspektifler geliştirirler. Bu perspektifler, çocukların dünyayı ve ilişkilerini algılayış biçimlerini, diğer insanların duygularını anlama kapasitelerini ve empatik yeteneklerini şekillendirir. Bu anlayış, çocukların sosyal gelişiminde önemli bir rol oynar.

Goleman (1998), bir yaşındaki bebeğin başkasının bir sıkıntısı olduğunda bunu duygusal ipuçları ile fark edebildiğini ve bunu anlama çabasına girip durumu taklit ettiğini belirtmiştir. Örneğin, bebek annesinin ağladığını gördüğünde o da gözlerini silmiştir. Bu taklit etme durumu çocuklar iki buçuk yaşına gelene kadar devam eder.

Dört-altı aylık bebeklerle yapılan bir araştırmada (La Barbera ve ark, 1976); bebeklere 3 resim gösterilmiş ve bu resimlere verdikleri tepkilere bakılmıştır. Mutlu yüzleri gören bebekler olumlu tepkiler verirken, kızgın yüz gören bebeklerin olumsuz tepkiler verdiği gözlenmiştir. Araştırma bulguları bebeklerin resimlerden duyguları anlayabilme ve tepki verebilme yeteneğine sahip olduklarını göstermiştir.

Eisenberg-Berg ve Lennon (1980), çocukların empati kuramayacağı düşüncesinin aksine yaptıkları çalışmalar sonucunda çocuklarda empati becerisi

olduğunu ortaya koymuşlardır. Çocukların empati yeteneğinin yaş, cinsiyet, sosyal deneyim, duygusal farkındalık, anne baba tutumu gibi farklı değişkenlere bağlı olarak değişebildiği sonucuna varılmıştır. Cinsiyet ile empati becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde erkek çocukların empati beceri puanı kız çocuklarına göre yüksek çıkmıştır. 5 yaşındaki çocukların empati becerisi ile sosyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiş; kendiliğinden ortaya çıkan sosyal bir davranışın sözlü ya da sözlü olmayan empati ölçümleri ile negatif, düşünerek bir isteği yerine getirmeye yönelik olumlu yanıt verilen bir sosyal davranışın empati ölçümleriyle pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Shapiro (1998) tarafından yapılan çalışmaya göre, altı yaş çocuklarında bireysel empatinin başlangıcı olarak görülen bir evre vardır. Bu evrede, çocuklar olayları başkalarının perspektifinden görebilme ve duruma uygun davranabilme becerilerini geliştirmeye başlarlar. Bu dönemde çocuklarda benmerkezcilik azalırken kendi duygularını bir kenara bırakıp başkalarının duygularını ve davranışlarını gözlemlemeye, anlamaya başlarlar. Soyut düşünce becerileri de gelişmeye başladığından başkasının ağladığını gördüğünde neden ağladığını düşünmeye ve anlamaya çalışır. Örneğin Afrika'daki çocuk açlıkları gibi kendisinden uzak bir yerde olan görmediği durumlar karşısında bile onların duygu durumunu anlamaya başlar.

Hofman'ın (1979) empatiye yönelik çalışmalarının sonucunda, empatiyi sıkıntı reaksiyonu, bireyin sürekliliği, rol alma ve empati olarak dört gelişim aşamasına ayırmıştır. Piaget'in (1964) de duyu- motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler olmak üzere dörde ayırdığı bilişsel gelişim aşamaları, Hoffman'ın (1979) gelişim aşamaları ile benzerlik gösterse de aralarında bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 1. Hoffman'ın Empati Gelişim Aşamaları ve Piaget'in Bilişsel Gelişim Aşamaları

Hoffman'ın empati gelişim aşamaları	Tanım	Örnek	Piaget'in bilişsel gelişim aşamaları
Sıkıntı reaksiyonu	Kendilerini başkalarından ayrı düşünemedikleri için başkasının yaşadığı sıkıntının aynısını kendisinin de yaşadığını düşünerek tepki verirler	Bir bebek kardeşinin, annesinin ya da başka bir çocuğun bir yerini incittiğini veya ağladığını gördüğünde ağlamaya başlar	Duyu-motor dönem (0-2 yaş)
Bireyin sürekliliği	Çocuklar başkasının üzüntüsünü anlayabilir ama kendi bakış açılarıyla hareket ettikleri bir dönemde oldukları için karşıdakinin kendisinden farklı ihtiyaçları olabileceğini bilemezler	Bir çocuk başka bir çocuğun ağladığını gördüğünde kendisini rahatlatan oyuncasını çocuğa verir	İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)
Rol alma	Çocuk kendisini başkasının yerine koyabilir, duruma onun gözünden bakabilir ve doğru şekilde tepkiler verebilir	Oyuncağını kaybettiği için arkadaşının üzüldüğünü gören çocuk, oyuncasını onunla paylaşır	Somut işlemler dönemi (7-11 yaş)
Empati	Çocuk çevresindeki insanların duygularına daha duyarlı hale gelir ve sadece anlık durumlarda değil kronik durumlarda da empati kurabilir	Çocuk, iş stresi yaşayan babasına destek olmak için onunla zaman geçirip onu rahatlatmaya çalışır	Soyut işlemler dönemi (11 yaş ve yukarısı)

Not: Hoffman ve Piaget'in gelişim teorisi üzerine yapılan çalışmalara dayanmaktadır (Hoffman, 1979; Piaget, 1964).

Araştırmaya dayalı bu örnekler ve tüm araştırma sonuçları empatinin çok küçük yaşlarda görülebilen ve birey olgunlaştıkça belirli seviyelerde gelişen, farklı çevresel faktörlerin de (ebeveyn tutumları, yaşanılan çevre, kültür vb) etkilediği, kalıtsal ve çevresel etkiler ve zamana etkisiyle, bireysel özelliklerin gelişimine bağlı olarak kişiden kişiye de değişiklik gösterebilen farklı boyutları olan bir beceri olduğunu vurgulamaktadır.

2.1.2.4. Çocuklarda Empati Gelişiminde Anne Baba Tutumlarının Etkisi

Empatinin nasıl geliştiğine ilişkin farklı açıklamalar yapılmıştır. Anne-baba tutumları empatinin gelişiminde en etkili faktörlerden birisidir. Ebeveynlerin ilgisiz ve otoriter tutum yerine demokratik bir tutum sergilemesi, çocuğun empati gelişimine daha olumlu katkı sağlar (Çetin ve Güngör Aytar, 2012). Empati kurarak olumlu iletişimde bulunan annelerin çocuklarında da empati kurmaya yatkınlık gözlenmiştir (Hasdemir ve Köksal Akyol, 2012). Çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlayan, onlara destek olan, duygusal deneyimlerini hassas bir şekilde paylaşan annenin çocuğunda görülen empati düzeyi, ihmalkâr annelere göre daha fazladır (Köyceğiz ve Özbey, 2019). Bazı araştırmalarda bireyin empati becerisini zaman içinde geliştirebileceği ve belli bir evrensel rota izlediği belirtilmiştir (Hoffman, 1989).

Araştırmalarda; ilkököl düzeyinde ve özellikle orta sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin ailelerinin çocuk haklarına dair tutumları ile öğrencilerin hoşgörü seviyeleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde empati unsurunun sürekli olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Buna göre, ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki pozitif yaklaşımlarının artması, çocukların hem kendilerini hem de başkalarını daha iyi anlamalarına ve kabul etmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca çeşitli çalışmalar, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilen, fiziksel ve psikolojik olarak besleyici bir ortam sağlayan annelerin çocuklarında empati seviyelerinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Kohn, 1991'den akt. Önder ve Gülay, 2007).

Önder ve Gülay'ın (2007) yapmış olduğu araştırmada, anne babaların çocuklarına yönelik kabul ve red tutumlarının, çocukların empati becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. İstanbul'da üç farklı ilköğretim okulunun 4., 5. ve 6. sınıflarından 387 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, annelerin kabul veya red

düzeyleriyle çocukların empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmada, annelerin genellikle çocuklarına karşı kabul edici bir tutum sergilediği ve çocukların empati seviyelerinin orta derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Birçok çalışma, güçlü bir anne-çocuk ilişkisinin, çocuğun akranlarıyla ilişkilerine ve sosyal yetkinliklerine fayda sağladığına dikkat çekmektedir. Bulunan sonuçlara göre, anneye sağlıklı bir etkileşim içinde olan çocuklar, sosyal ortamlarda daha yüksek kabul görüyor, akranlarının daha çok ilgisini çekiyor ve empati becerileri gelişiyor, bu da onların akran grupları içinde popüler olmalarına yardımcı oluyor (Brody ve Shaffer, 1982).

2.1.2.5. Empati Eğitimi

Empati becerisinin doğuştan geldiği düşünülmeyle birlikte sonradan da bu becerinin bireye kazandırılacağı düşünülmektedir. Her bireyde empati beceri düzeyi farklı olabileceğinden eğitimle bunu artırmak ve daha da geliştirmek mümkündür (Tanrıdağ, 1993). Empati doğuştan gelen bir beceri değildir, empatik ilişkiler ve ortamlarla bu beceri kazandırılabilir (Rogers, 1983). Doğuştan gelen bir beceri olup olmadığı ile ilgili farklı görüşler olsa da empatinin sonradan eğitimle, uygun müdahalelerle bireye kazandırılıp geliştirilebileceği yönünde ortak paydada buluşulmuştur.

Empati eğitimi, insanların mevcut empati kurma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Farklı yaş gruplarındaki bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmayı amaçlar. Bu eğitim, duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesine odaklanır ve empatik duyarlılığı içerir. Empatinin temel aşamaları olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da kapsar. Eğitim süreci, bireylerin empatik yeteneklerini güçlendirerek, daha anlayışlı ve destekleyici ilişkiler kurmalarını sağlamayı amaçlar (Goleman, 1998).

2.1.3. Duygu Düzenlemenin Tanımı ve Önemi

Duygularla ilgili eski teorilerde, duyguların insanlar için faydalı olduğu ve yaşamsal bir öneme sahip oldukları vurgulanmıştır (Gross ve Jazaieri, 2014). Duygular, uygun şekilde ifade edilmediğinde, işlevselliklerini uzun süre kaybedebilir

ve anlamsız bir yoğunlukla ortaya çıkabilirler (Werner ve Gross, 2010). Aynı zamanda duygular uygun olmayan bir zamanda ve yoğunlukta ortaya çıktığında, kişi duygusunu kontrol altına almakta zorlanabilir. Kontrol altına alınamayan duygu da kişinin çevresiyle iletişiminde ve sosyal ilişkilerinde sorunlar ortaya çıkarır (Gross ve Thompson, 2007; Werner ve Gross, 2010). Duyguların temeli, doğası ve etkileriyle ilgili çalışmalar, 1900'lerin başlarına kadar yapılmıştır. Ancak, 1900'lerin sonlarına doğru, duyguların nasıl yönetildiği konusunda araştırmalara başlanmıştır (Sarısoy, 2017).

Duygu düzenleme kavramı, duyguları anlamlandırma ve yönetme gibi faktörlerle ilgilidir. Duygu düzenleme duyguları bastırma, yok etme ya da görmezden gelme değildir. Duyguların düzenlenmesinde sadece olumsuz duygular değil, olumlu duygular karşısında da uygun tepkiler verebilmek önemlidir. Kopp (1989), duygu düzenlemeyi, pozitif duyguların (neşe ve mutluluk gibi) ve negatif duyguların (kızgınlık ve korku gibi) yoğunluğuyla başa çıkma becerileri olarak tanımlar. Calkins ve Bell'e (2010) göre duygu düzenleme; istemli veya istemsiz oluşan duyguları artıran ya da azaltan bir beceridir.

Duygu düzenleme, duygusal tepkilerin şiddeti ve süresi gibi özelliklerin, amaçlara ulaşmak için gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesinden kaynaklanan iç ve dış süreçlerin bir kombinasyonudur (Thompson, 1994). Duygu düzenleme kavramı bireyin duygulara verdiği fiziksel ve zihinsel tepkilerin biçimi, yoğunluğu, ortaya çıkış sıklığının ayarlanması ile ilgilidir (Eisenberg, Hofer ve Vaughan, 2007). Başka bir deyişle, duygu düzenleme kavramı duygularla birlikte ortaya çıkan gözlenebilir davranış kalıplarının, jest ve mimiklerin, gözlenemeyen örtük zihinsel süreçlerin (düşünceler, inançlar, değerlendirmeler) değişimi, kontrolü, ertelenmesi gibi durumları açıklamaktadır (Eisenberg ve ark., 2000). Yaşamın erken dönemlerinden itibaren gelişmeye başlayan duygu düzenleme yeteneği, bireylerin duygusal tepkilerinin sonuçlarını tahmin etmelerini, duygusal süreçlerin yoğunluğunu ve sıklığını değerlendirip gerekli ayarlamaları yapmayı içerir (Thompson, 1994).

Gross (1998) duygu düzenlemeyi, bireylerin duygusal farkındalığa sahip olması, duygularını anlayabilmesi, duygusal tepkilerini kontrol edebilmesi ve bu tepkileri çevreyle uyumlu ve bireysel hedeflere ulaştırabilecek şekilde ifade edebilmesi olarak açıklamıştır. Duygu düzenleme kavramı; bireyin duygusal deneyimlerinin yaşantıları üzerindeki etkisi ve duyguları ifade ediş şeklinin uyumlu

olup olmadığı gibi faktörleri de içermektedir (Gross, 1998). Duygu düzenleme becerisi, duyguların anlaşılmasını ve kabul edilmesini de içerir. Ayrıca, istenmeyen duygular yaşandığında bunların yönetilmesini de sağlar. Bu beceri, istenilen davranışların devam etmesini ve uygun duygu düzenleme stratejilerinin kullanılmasını da sağlar (Gratz ve Roemer, 2004).

Duygu düzenlemeyi bazı kişiler sadece olumsuz duygulara (üzüntü, korku gibi) karşı verilen tepkilerin düzenlenmesi olarak algılamaktadır (Gross ve ark., 2006). Ancak duygu düzenleme sadece olumsuz duygulara verilen tepkilerin değişimi değil, olumlu duygulara verilen tepkilerin de değişimini içerir (Cole, Michel ve Teti, 1994). Duygu düzenleme sürecinin önemli başka bir işlevi de olumlu ve olumsuz duyguları yönetmenin yanı sıra, yoğun duyguların artırılması veya azaltılması çabasıdır (Gross, 2007).

Duygu düzenleme, duygusal süreç boyunca gözlemlenen bir kavramdır. Duygu düzenleme süreci, dört temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, duyguları fark etmektir. İkinci aşama, duygunun hissedildiği zamanın farkına varmaktır. Üçüncü aşama duyguların birey üzerindeki etkisini fark etmek ve dördüncü aşama ise bu etkilerin nasıl dışı vurulduğunun farkına varmaktır (Gross, 1998).

Koole (2009) duyguların bireylerin verdiği kararlar ve oluşturduğu hedefler üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Duygu düzenleme becerisi, bireyin kendini gerçekleştirme sürecine destek sağlama, hedeflere ulaşma ve ihtiyaçların karşılanmasını sağlama gibi işlevlerini ön plana çıkartmıştır. Duygu düzenlemenin amacı duyguları bastırmak ya da yok etmek değil, uygun tepkiler verebilmek için duyguları ayarlamaktır (Southam-Gerow, 2013). Salovey ve Mayer (1990) tarafından belirtildiği şekilde duygusal öz düzenleme; bireyin kendiliğinden gelen, bazen de seçerek deneyimlediği ruh halini değiştirmek istediğinde kullandığı düzenleyici bir sistemdir. Birey ruh halini fark eder, anlar ve yönetir. İnsanlar çeşitli deneyimler yaşadıkça bu süreci takip ederler ve ruh hallerini değerlendirerek, gerektiğinde değiştirebilirler. Bu, duygusal deneyimlerimizin bilinçli bir şekilde kontrol edilebildiği anlamına gelir.

Garber ve Dodge (1991) tarafından yapılan bir geliştirmeye, duygu düzenleme bireyin duygusal uyarıcılara karşı uyarlanabilir bir şekilde tepki vermesini sağlamak için içsel ve dışsal faktörlerin duygusal uyarıyı yönlendirdiği, kontrol ettiği, modüle

ettiği ve değiştirdiği bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu süreç, bireyin duygusal uyarılara karşı tepki verirken içsel ve dışsal organizma faktörlerini kullanarak duygusal deneyimini etkileme ve yönetme yeteneğini içerir. Birey, duygusal uyarıcılara yönelik tepkisini düzenlemek için bu faktörleri kullanarak duygularını kontrol edebilir ve değiştirebilir. Bu tanım, bireyin duygusal tepkilerini adapte edebildiği ve duygusal deneyimini etkileyebildiği bir süreci ifade etmektedir.

Hayatın her evresinde ve insan ilişkilerinde duyguların açıkça ifade edilmemesi, birçok ruhsal sıkıntıya yol açabilir. Duyguları dile getirmeyi öğrenme çocukluk döneminden itibaren başlayan uzun bir süreçtir. Duyguları ifade etmek; öncelikle duyguları tanıma, adlandırma, karşımızdakilerin hissettiklerini anlama ve bunu onlara iletim basamaklarını içeren sürece "duygu düzenleme" denir (Mestci, 2023).

Her insanın duygu düzenleme becerisine sahip olması önemlidir ve erken çocukluk döneminde temelleri atılan bu beceri, çocuğun ileriki yaşantısının psikolojik açıdan daha sağlıklı olması için geliştirilmelidir. Bu beceriye sahip olan çocukların psikolojisinin, olmayanlara göre daha sağlam olduğu görülmüştür (Demir ve Gündoğan, 2018).

2.1.3.1. Duygu Düzenleme Modeli

Duygu, deneyimlerimizi anlamamızı, içsel ve dışsal tepkilere yanıt vermemizi sağlayan bir reaksiyon mekanizmasıdır. Başka bir deyişle, duygular, karşılaştığımız olaylara tepki göstermemizi sağlayan araçlardır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). İnsanlar genelde olumlu ya da olumsuz duygularıyla baş edemeyeceğini ve bu duygularının kendileri dışında etkenler sebebiyle olduğunu düşünürler. Duygularını yok sayarlar ya da bastırırlar. Ancak duygu düzenleme ile bu duygularını kontrol edebilir ve duygularıyla baş edebilirler. Psikolojik sağlığı korumada duygu düzenlemenin öneminin anlaşılmasından itibaren, ruh sağlığında duygu düzenleme önemli bir yer edinmiştir (Sünbül, 2016).

Gross'un (2001) ortaya koyduğu Süreç Modelinde öncül odaklı ve tepki odaklı olmak üzere iki strateji bulunmaktadır. İçsel veya çevresel uyarıcılarla meydana gelen duygular karşısında davranışsal ve fizyolojik tepki vermeden önce yaptıklarımız öncül odaklı stratejiler olarak adlandırılır. Kişinin duygu durumunun sonucunda oluşan

tepkilerini düzenleme çabası ise tepki odaklı stratejiler olarak adlandırılır. Öncül odaklı stratejiler dört sürece ayrılır. Bunlar; durum seçimi, durum değişimi, dikkatte yayılma ve bilişsel değişimdir (Gross, 2007). Duygu düzenleme stratejilerinden tepki düzenlemesi ise tepki odaklı stratejilerdendir (Gross ve John, 2003). Bu stratejiler şunlardır:

- *Durum seçimi:* Bireyin çevresini analiz etme ve yorumlama becerisidir (Macklem, 2008). Birey olumlu duyguları harekete geçirecek ortamlara girmeyi veya olumsuz duygular yaratacak ortamlardan kaçınmayı tercih eder (Gross, 1998).

- *Durum değişimi:* Durum değişimi, öncül odaklı stratejilerden biridir ve bireylerin karşılaştıkları bir olay veya durumda hissettikleri duyguya bağlı olarak tepkilerini ve davranışlarını değiştirmesini ifade eder. Bir başka deyişle ortamın sebep verdiği istenmeyen duygularla baş edebilmek için ortamda değişikliğe gidilmesidir. Bu şekilde, olumsuz bir duygu deneyimleyen kişiler, davranışlarını düzenleyerek duygusal yoğunluğu azaltma yoluna gidebilirler (Gross, 2008).

- *Dikkatte yayılma:* Bireyin duygu durumunun yoğunluğunu azaltmak ya da değiştirmek için hedefini başka yere yöneltmektir. Örneğin hoşlanmadığı bir ortamdayken birey dikkatini gideceği tatile verip onu düşünerek istenmeyen duygusunu istenilen yönde değiştirebilir (Gross, 2015).

- *Bilişsel değişim:* Bilişsel değişim stratejisi, can sıkıcı olaylarla karşılaşıldığında bireylerin olaylara veya durumlara ilişkin bakış açılarını değiştirmeyi ifade eder. Bu strateji, bireylerin olumsuz duyguların yoğunluğunu azaltmak ve duygusal deneyimlerini düzenlemek için olaylara karşı farklı bir perspektif geliştirmelerini içerir. Bu perspektif değişikliği, olaya yönelik düşüncelerin ve algılamaların dönüşümünü içerir (Lowenstein, 2007).

- *Tepki düzenlemesi:* Bir duygunun yaşanmaya başlandığı andan itibaren verilen tepkilerin değiştirilmesine yöneliktir. Öncül odaklı stratejiler tepki verilme öncesini içerirken, tepki odaklı stratejiler tepki düzenlemesi yaşanan duygunun neticesini değiştirmeyi içerir (Kring ve Sloan, 2008).

2.1.3.2. Çocuklarda Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Duygu gelişimi; bireyin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olması ve sosyal çevresinde insanlarla daha sağlıklı ve etkili ilişkiler kurmasını

sağlayan bir süreçtir (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2015). Duygu gelişimi ile bağlantılı olan duygu düzenlemenin gelişimine literatürde bakıldığında ise, bu sürecin bebeklikten itibaren aşamalı olarak incelendiği görülmektedir (Thompson, 1994).

Günümüze dek yapılan araştırmalarda çocukların duygusal becerileri; zihinsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal gelişimle ilişkili bulunmuştur (Thompson, 1994; Goleman, 2001; Eisenberg ve Morris, 2002). Zihinsel yeteneklerin gelişmesi, duyguları anlama ve uygun tepki verme becerilerini destekler. Dil gelişimi, duyguları ifade etme yeteneğini artırırken, sosyal etkileşimler çevreden öğrenme ve modelleme yoluyla duygusal becerilerin gelişmesine katkıda bulunur (Işık-Uslu, 2016).

Çocukların gelişim hızları ve gelişim dönemleri duygu düzenleme becerilerinde farklılıklara neden olur (Uğur Ulusoy, 2018). Yaş ve deneyimin de duygu düzenleme becerisinde aktif rolü vardır. Yaş ilerledikçe çocuk duyguları anlama, duygulara uygun tepkiler verme konusunda deneyim kazanır ve böylelikle bu becerisinde de artış görülür (Bronson, 2000).

Zimmerman ve Iwanski (2014), duygu düzenlemenin ve gelişimin insan yaşamının her döneminde var olduğunu belirtmiştir. Her dönemde farklı gelişim özellikleri ve ihtiyaçları olan duygu düzenleme; bebeklik, erken çocukluk, son çocukluk ve ergenlik ana başlıklarında dört dönemde incelenmektedir (Yurdakul, İlhan Ildız ve Bütün Ayhan, 2022).

Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş):

Bebeklik döneminde, duygu düzenleme çabaları doğal bir şekilde ortaya çıkar. Bu dönemde bebekler, ağlama, ilgi çekme, emme veya bakım verenin dikkatini dağıtma gibi davranışlarla duygularını ifade etmeye çalışırlar. Bu şekilde duygusal durumlarıyla başa çıkmaya çalışırlar. Bebekler sıkıntılı olduklarında, parmak emme, çevredeki nesnelere ilgi gösterme gibi yöntemlerle duygularını düzenlemeye çalışır. Bu dönemde, bahsedilen duygu düzenleme yaklaşımları bilinçli bir çaba gerektirmeyen otomatik davranışlardır (Rothbar, Ellis, Rosario Ruada ve Posner, 2003). Özellikle bebeklik ve çocukluk döneminde görülen duygu gelişimleri (Thompson, 1994):

1. Çocuklar zaman içinde duygusal öz-yönetim becerilerini geliştirerek, kendi duygularını tanıma, anlama ve düzenleme yeteneklerini artırabilirler.

2. Duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde, çocukların stratejileri daha geniş bir perspektifle, daha karmaşık ve esnek bir şekilde kullanmalarının teşvik edilmesi önemlidir. Bu, çocukların stratejileri uygun bağlamlarda kullanma, etkisiz stratejileri etkili olanlarla değiştirme ve ihtiyaç duyduklarında birden fazla stratejiyi kullanabilme becerilerini kazanmalarını sağlar.
3. Genel olarak duygu düzenlemeyle ilgili olumsuz etkilerden kaçılmasına rağmen duygu düzenlemeye yönelik stratejilerin kullanımında artış görülmektedir (örneğin, korkuyu yönetmek). Bu stratejiler, duygusal deneyimlerle başa çıkmayı ve olumsuz duyguları etkili bir şekilde düzenlemeyi amaçlamaktadır (Gross ve Thompson, 2007).
4. Çocuklar, büyüdükçe sosyal ilişkileri, zihinsel etkinliklerini ve özsaygıları gibi psikolojik alanlarda ilerleme kaydetmek amacıyla duygularını düzenleme becerilerini geliştirir ve bu karmaşık süreç hem kişisel hem de sosyal hedeflerin gerçekleştirilmesine katkıda bulunur.
5. Bireylerin duygu düzenleme stratejileri zamanla farklılaşır ve kişilik gelişimi, stratejilerin seçiminde ve duygu düzenleme hedeflerinde bireysel farklılıklara neden olur.
6. Dil, odaklanma ve zihinsel beceriler de bu sürece katılır. Bu beceriler duygusal deneyimleri anlamlandırmak, duygusal tepkileri kontrol etmek ve uygun stratejileri kullanmak için önemlidir (Gottman, 1996).

Erken Çocukluk Dönemi (2-6 Yaş):

Erken çocukluk döneminde çocuk sosyal çevresini büyütür, dil gelişimi hız kazanır ve bilişsel becerileri artar. Bu özelliklerin artmasıyla duygu düzenleme becerilerine daha fazla ihtiyaç duyulur. Çocuklar için çevre merak uyandırıcıdır ve daha ayrıntılı bir şekilde çevrelerini incelemeye başlarlar. Çocuklar, sosyal çevrelerinde gözlemedikleri daha kabul edilebilir davranışları örnek alarak duygularını da sosyal olarak kabul gören şekilde düzenlemeyi ve ifade etmeyi öğrenirler. Bu şekilde, sosyal ilişkilerinde nasıl davranacaklarına dair gözlemleri sonucunda çocuklar duygusal deneyimlerini etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenirler. İlk çocukluk dönemi tanınan duyguların arttığı, çocuğun kendisi ve çevresindekilerin duygularını daha iyi fark edebildiği bir dönemdir (Saarni, 2000). Çocuklar üzüntü ve

öfke gibi olumsuz duyguları beş yaşında ayırt etmeye başlarlar (Widen ve Russell (2003).

Son Çocukluk Dönemi (6-11 Yaş):

En kritik dönemlerden biri olan ikinci çocukluk döneminde çocuklar bilişsel gelişimin somut işlemler evresine girdikleri için gerekli tüm donanıma sahip olmaktadır. Benmerkezcilikten uzaklaşmaya başlanılan bu dönemde çocuklar olaylara daha farklı bakmaya başlarlar, başkalarının bakış açıları ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundururlar. Benmerkezcilikten uzaklaşan çocuk sosyal çevresinde de daha etkili iletişim kurmaya başlar (Cole ve ark., 1994).

Bu dönemde çocuk daha bağımsız hale gelir, duygusal ve sosyal olgunluğu da arttığından akranlarıyla olan ilişkileri de artar. Kurulan ilişkiler arttıkça duygu düzenleme becerisini kullanabileceği ortam da artar. Akranlarıyla olan sosyal etkileşimin artmasıyla, akran gruplarında kabul edilebilmek için duygu düzenleme becerisine daha sık ihtiyaç duyar (Saarni, Campos, Camras ve Witherington, 2006).

Ergenlik Dönemi:

Ergenlik döneminde içe kapanıklık, duygusal iniş çıkışlar ergenlik döneminin sık görülen özellikleri olduğundan, bu dönem duygusal becerilerin daha karmaşık yaşandığı, dolayısıyla duygu düzenlemenin güç olduğu bir dönemdir (Trawick-Smith, 2017). Bu duygusal karmaşıklıklar sebebiyle duygu düzenleme becerisine en ihtiyaç duyulduğu dönemdir (Zeman, Cassano, Perry Parrish ve Stegall, 2006).

Ergenlerin karşılaştığı duygusal zorluklara rağmen, içsel bir süreç olan öz-yansıtma ve duygusal farkındalık kazanma, ergenlik döneminde beklenen duygu düzenleme yeteneklerinin geliştirilmesini sağlar. Aynı zamanda, duyguların sosyal ilişkilerdeki önemini farkına varma da bu dönemde gerçekleşir (Santrock, 2011).

Duygu düzenlemeye yönelik farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda duygu düzenlemenin çeşitli stratejilerle ve istekle duyguların yönetilebildiği aktif bir süreç olduğu ifade edilmiştir (Crowley, 2020; Işık ve Turan, 2015). Duygu düzenlemenin otomatik tepkilerle, bilinçli bir müdahale olmadan oluşan tepkilerle ilgili olduğunu söyleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Koole, 2009; Bargh ve Williams, 2007). Gross'a (1998) göre duygu düzenleme hem bilinçli hem de bilinçsiz şekilde gerçekleşebilir. Bu farklılıklar duygu düzenlemenin çok boyutlu olduğunu da göstermektedir.

Duygu düzenleme becerileri, çocukların duygusal deneyimlerini anlamalarını, ifade etmelerini ve yönetmelerini içerir. Bu beceriler, çocukların sosyal ilişkilerini etkili bir şekilde yönetmelerine, bilişsel işlevlerini geliştirmelerine, özsaygılarını desteklemelerine ve karmaşık psikolojik hedeflere ulaşmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda, duygu düzenleme becerileri, çocukların stresle başa çıkmalarını ve uygun tepkiler göstermelerini öğrenmelerini sağlar. Dolayısıyla, duygu düzenleme çocukların hayatları boyunca önemli bir rol oynayan ve genel gelişimlerini etkileyen önemli bir beceridir (Eisenberg ve ark., 2001; Morris ve ark., 2007).

Duygu düzenlemenin gelişimi yaşamın erken yıllarında başlamaktadır. Bebeklik döneminde duygularını farkında olmadan düzenleyen çocuk, 3 yaşına geldiğinde belli durumların belli duyguları uyandırdığını ve duygularıyla hem kendi davranışlarını hem de başkalarının duygularını etkileyebileceğini yavaş yavaş öğrenmeye başlar (Cole ve ark., 2004).

İlköğretime başladıklarında, çocuklar zaten başkalarının duygularına sevgi ve yardım ile nasıl tepki vereceklerini ve duygularını nasıl ifade edeceklerini kavrayacak temel duygu düzenleme becerilerini edinmişlerdir. Örneğin, sevgi ve yardımla başkalarını olumlu şekilde etkileme ve duygusal öz-farkındalık kazanma becerilerini edinmişlerdir (Masters 1991). Ama duygu düzenleme becerisi bununla sınırlı değildir ve okul yılları boyunca sürekli olarak evrilmeye ve ilerlemeye devam eder (Thompson ve Goodman, 2010).

Duygu düzenleme becerisine sahip olan çocuklarda görülen olumlu durumlar şöyle sıralanabilir:

a) Çocuklar, duygu düzenleme becerilerini geliştirdiklerinde, kendi duygusal ifadelerini kontrol edebilmekte ve bu da onların hem kendilerini iyi hissetmelerine hem de başkalarının duygularını anlayarak empati geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

b) Duygusal düzenleme, çocukların sosyal becerilerini ve arkadaşlık kurma yeteneklerini geliştirerek sosyal yaşamlarında daha başarılı ve etkin olmalarını sağlar.

c) Çocukların hedeflerine ulaşmaları için gerekli yeterlilikler arasında, duygu düzenleme becerileri temel bir ön koşul olarak öne çıkmaktadır.

d) Çocuğun duygu düzenleme becerileri sayesinde kazanılan yeterlilik ve başarı duygusu, onların gelişiminde sağlıklı bir ilerleme için kritik bir rol oynamaktadır.

e) Çocukların doğal bir şekilde duygularını ifade edebilmeleri ve başkalarının bu duygulara değer vereceğine inanması önemlidir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, başarı ve özgüven duygusu kazanmalarında etkilidir (Stifter ve Augustine, 2019).

f) Eisenberg ve Fabes (2000), duygu düzenleme becerilerinin çocukların özsaygılarını ve başkalarıyla ilişkilerini nasıl etkilediğini incelemiş ve bu becerilerin çocukların psikolojik sağlığı ile doğrudan ilişkili olduğunu gözlemlemiştir.

2.1.3.3. Duygu Düzenleme Güçlüğü

Duygu düzenleme her bireye göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar bireyin duygusal gelişim, psikoloji, duygusal geçmiş, kişilik özellikleri gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır (Demirkapı, 2014). Bazı insanlar için duyguları yönetmek ve duygusal tepkileri uygun bir şekilde ifade etmek zor olabilir. Duygu düzenleme güçlüğü, bireylerin yaşadıkları durum ve olaylara karşı duygusal değişimleri ve tepkileri düzenlemede güçlük çekmelerini ifade eder. Bireyler, bir duruma veya uyarana karşı duygusal tepkilerini doğru bir şekilde ayarlamakta ve uygun zamanda ifade etmekte zorlanabilirler. Bu durum, duygu düzenleme sürecinin işlevini etkiler ve psikolojik sorunlar ile kişiler arası iletişim problemlerine yol açabilir. Her bireyin duygu düzenleme becerisi farklıdır ve bazıları bu konuda daha fazla güçlük yaşayabilir (Geise, Berzman ve Strakowski, 2014).

Gross (1999) duygusal düzenleme güçlüğü'nün birçok psikopatolojik durumun temelinde yatan bir faktör olduğunu öne sürerek düzenleme stratejileri ve duygusal tepkilerin kontrolü üzerine odaklanan "düzenleme modeli"ni geliştirmiştir. Bu model, beş basamak ve iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden biri olan öncül odaklı duygu düzenleme duygular ortaya çıkmadan kontrol altına alma ve yönlendirmeyi kapsar. Tepki odaklı duygu düzenleme ise; duygular meydana geldikten sonra hissedilen duygu yoğunluğunu veya bu duygunun oluşturduğu fizyolojik tepkileri değiştirme çabasını kapsar. Gross'un bu modeli duygusal düzenleme stratejilerinin ve

bireylerin duygusal tepkilerini nasıl kontrol ettiklerinin anlaşılmasına katkı sağlamıştır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocuklarda empati becerisi ve duygu düzenleme becerisi ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Çocuklarda Empati Becerisi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Dökmen (1988) bireylerin kendi duygusal deneyimlerini ifade etmelerini diğerlerinin deneyimlerini anlamayı sağlayan psikodrama tekniği ile bireylerin empati yeteneğinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen empati beceri ve empatik eğilim ölçekleri uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrasında ön test ve son test puan ortalamaları arasında empati becerileri açısından anlamlı bir fark bulunurken, empatik eğilimde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın sonucu bireylere uygulanan psikodrama tekniğinin bireylerin duygusal anlayış ve sosyal ilişkilerinin olumlu yönde değişebileceğini göstermiştir.

Öz (1992; 1998) tarafından yapılan araştırmada hemşirelerin empatik becerilerinin geliştirilmesi için, duygusal ifadelerin, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin geliştirildiği empati eğitim programı 10 kişilik deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki hemşirelere uygulanan empati eğitim programının, empati iletişim becerilerini geliştirdiği, ancak programın uygulanmadığı kontrol grubunda anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Okvuran’ın (1993) yaptığı araştırmada yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve eğilimler üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma grubunu Ankara Üniversitesi öğrencileri oluşturmuştur. Ön test ve son testin uygulandığı deney grubu 15, kontrol grubu 20 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler yaş, cinsiyet, sınıf gibi değişkenler açısından benzer olmalarına dikkat edilerek tesadüfi örnekleme seçilmiştir. Araştırmada Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Aşamalı Empati Sınıflaması ve Empati Beceri Ölçeği B Formu kullanılmıştır. 14 hafta boyunca deney

grubuna yaratıcı drama eğitimi verilmiş ve kontrol grubuna bu süreçte sadece bir kez bilgi verilmiştir. 14 haftalık yaratıcı drama eğitimi sona erdikten sonra gruplara son test uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları yaratıcı drama eğitiminin verildiği deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Sargın (1993) tarafından deney grubundaki öğretmenlere empati ile ilgili eğitim verilmiş ve bu eğitimin öğretmenlerin empatik eğilimleri ve empati becerilerine bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Eğitimin sonucunda deney grubunda yer alan öğretmenlerin empati becerilerinde artış görülürken, eğitimin verilmediği kontrol grubunda bir değişiklik olmamıştır. Uygulanan ön test – son test sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunun empatik eğilimlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Kapıkıran ve Kapıkıran'ın (2000) yapmış olduğu çalışmada anaokulu öğrencilerine verilen iletişim becerileri eğitiminin, öğrencilerin empatik eğilim ve empati becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Toplam 60 kız öğrenciye Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Beceri B Formu ve Empatik Eğilim Ölçekleri uygulanmıştır. Öğrencilerin empatik eğilimleri açısından her biri 20 öğrenciden oluşan deney, kontrol ve plasebo kontrol gruplarında ön test – son test puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak empatik becerileri yönünden ön-test son test puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında, iletişim becerileri eğitimi verilen deney grubu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Yüksel (2003) araştırmasında empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma empati becerisi düşük ilkokul 4. sınıf öğrencisi 20 denekle yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubundaki denek sayısı 10, plasebo kontrol grubundaki denek sayısı ise 10 dur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuklar İçin Empati Ölçeği öntest ve sontest puanlarını belirlemek için uygulanmıştır. Feschbach (1983) ve Goldstein (1985)'in çalışmalarından faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen empati eğitim programı sekiz hafta boyunca haftada bir defa olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda empati eğitim programına katılan deney grubundaki deneklerin empati düzeylerinde plasebo kontrol grubundaki deneklere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Körükçü Sarıyüce'nin (2004) yapmış olduğu araştırma; Ankara'daki devlet üniversitesi anaokullarına giden altı yaşındaki 115 çocuk ve annelerini içeren bir çalışmadır. Çalışmanın amacı, bu okul öncesi çocukların özsaygısı ile onların annelerinin empati yeteneklerini incelemektir. Çocukların özsaygı düzeylerinin, annelerin empati becerilerinin belirlenmesi hedeflenmiş ve bu faktörlerin farklı değişkenlere göre değişip değişmediği, ayrıca annelerin empatik yetenekleri ile çocukların özsaygıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Veri toplama için bir genel bilgi formu, Cassidy (1988) tarafından geliştirilen, Dikici (1998) tarafından Türkçeye uyarlanan Cassidy Kukla Görüşme Formu ve Empatik Beceri Ölçeği-B Formu kullanılmıştır. Bulgular, çocukların cinsiyetinin ve anne eğitim durumunun çocukların özsaygıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çocukların özsaygı puanları ile annelerin empatik yetenek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Zekioğlu ve Tatar'ın (2006) yaptıkları çalışmada lisans düzeyinde eğitim gören futbolcuların kişilik özellikleri ile empatik beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışma, hem Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencisi hem de futbolcu olan 50 kişilik bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Somer, Tatar ve Korkmaz (2002) tarafından geliştirilen Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE) ile Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada, katılımcılardan elde edilen empatik beceri puanları, beş faktör kişilik testinden elde ettikleri 17 boyut puanı ve 5 faktör puanıyla karşılaştırılmıştır. Bu çalışma, futbolcuların empatik beceri puanları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya katılanların empati puanları ile Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin "Kurallara Bağlılık," "Hoşgörü," "Duyarlılık" ve "Sorumluluk" boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Empati puanları yüksek olan katılımcıların, hoşgörülü, alçakgönüllü, uyumlu, eleştiriye açık, kurallara bağlı, güvenilir, temkinli, sorumlu, kararlı, öz disiplinli, amaçlı, azimli, duyarlı, ince ruhlu, nazik, anlayışlı ve düşünceli olma eğilimlerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kahraman ve Akgün (2008) tarafından yapılan araştırma; empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisini incelemiştir. Mersin'de dört özel kreşte öğrenim gören 5-6 yaşlarındaki 51 çocuk üzerinde ön-test son-test kontrol gruplu bir tasarım kullanılarak

yürütülen araştırmada, çocukların empati becerileri fotoğraf ve hikayelerle, problemleri davranışları ise öğretmenlerden Connors Derecelendirme Ölçümleri alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Dereboy, Şener, Dereboy ve Sertcan (1997) ve Şener, Dereboy, Dereboy ve Sertcan (1995) tarafından yapılmıştır. Eğitim süresince deney grubuna haftada üç gün, 30'ar dakikalık oturumlar halinde empati eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise bu eğitim uygulanmamıştır. Eğitim sonrasında yapılan ölçümler, empati eğitiminin, çocukların empati becerilerini iyileştirdiğini ve sorunlu davranışlarını azalttığını ortaya koymuştur.

Akbulut ve Sağlam (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin empatik eğilimlerini ve empatik beceri düzeylerini birçok değişkene göre incelemektir. Araştırmanın örneklemini 307 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada "Empati Eğilim Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin empati düzeylerinde, kıdem, eğitim düzeyi, medeni hal, çalıştıkları bölge, sınıf öğretmeni oldukları sınıfın düzeyi, mesleki doyum değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak cinsiyete değişkeni açısından kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre empatik eğilim düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat'ın (2011) çalışmasında, İzmir ili Buca ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören 4. ve 5. sınıf 274 öğrencinin empatik beceri düzeyleri psiko-sosyal özelliklerine göre incelenmiştir. Araştırma, tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Bireysel Durum Formu" ve Bryant'ın (1982) geliştirdiği ve Yılmaz Yüksel (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Çocuklar için Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin empatik becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, sınıf düzeyi, yaşadığı yerin süresi, ailesinin çocuğa karşı tutumu, kardeş sayısı, baştan kaçınıcı çocuk olduğu ve ailede kimlerle yaşadığı gibi faktörlerin öğrencilerin empatik becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Çetin ve Güngör Aytar (2012) yaptıkları araştırmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 197 kız, 220 erkekten oluşan 417 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada veriler kişisel bilgi formu, Bryant (1982) tarafından geliştirilen çocuklar için empati ölçeği, Kuzgun (1972) ve Bilal'in (1984) geliştirdiği

ana-baba tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, anne-baba tutumu demokratikse çocukların empati becerisinin daha yüksek olduğu, demokratik olmayan anne babaların çocuklarının empati becerilerinin ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, anne-baba tutumlarının çocukların empati becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Hasdemir ve Köksal Akyol (2012) ergenlerin cinsiyetlerinin, kendileri ve anne-babalarının empati becerisi üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Ankara'daki 300 lise ikinci sınıf öğrencisine ve onların anne babalarına Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği B Formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ergenler ile anne-babalarının empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, cinsiyetleri ele alındığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Arıkoç (2019) tarafından gerçekteştirilen bir çalışmada, bir sonraki yıl ilkokul birinci sınıfa geçmeyi planlayan bağımsız bir anaokulunda eğitim alan okul öncesi çocuklarının duygusal zekâ seviyeleri ile ahlaki-sosyal kural bilgileri ve empati düzeyleri çeşitli değişkenler açasından incelenmiştir. Araştırmada çalışma grubunu 61-81 aylık 115 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği kullanılarak verilerin toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, çocuğun ahlaki kural bilgisinin annenin iş hayatındaki aktifliğine ve ailedeki çocuk sayısına bağlı olarak değişebildiğini göstermektedir. Ayrıca, çocuğun sosyal kural bilgisi ve duygusal zekâ düzeyinin okul öncesi eğitim süresine bağlı olarak farklılaştığı, çocuğun empati düzeyinin ise cinsiyete göre değişkenlik gösterdiği, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

şirin, Özgen, Akça Erol, Akça Koca (2018) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ilişkilerinin, empatik eğilimlerine olan etkisini incelemektir. Çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir devlet okulunda ilkokul 4. sınıfta okuyan öğrencilerle gerçekteştirilmiştir. Araştırmaya toplamda 292 öğrenci katılmış olup, bunların 143'ü kız ve 149'u erkektir. Araştırmada, öğrencilerin aile ilişkilerini değerlendirmek için Demirtaş Zorbaz ve Korkut Owen (2013) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği, empatik eğilimlerini ölçmek için Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Çocuk ve Ergenler

İçin Empatik Eğilim Ölçeği ve demografik bilgilerini elde etmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu araştırmada, empatik eğilimler ile aile ilişkileri arasındaki farklılaşmanın kardeş sayısı ve anne çalışma durumuna bağlı olarak ortaya çıkmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin aile ilişkilerinin, empatik eğilimlerini etkilediğini göstermiştir. Özellikle destekleyici aile ilişkisine sahip olan öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Derman, Türen ve Buntürk (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, annelerin ebeveyn tutumları ile çocukların empati düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 5-6 yaşlarda 142 anaokulu öğrencisi ve onların anneleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu, Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen ebeveyn tutum ölçeği ile Auyeung ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiş olan çocuklar için empati bölümü ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, annelerin ebeveynlik tutumlarının çocukların empati becerilerine etkisinin önemli olduğunu ortaya konulmuştur. Annelerin pozitif tutumları, çocukların empati düzeylerini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Bunyak (2022), kukla ve hikaye temelli grup çalışmasının 3-12 yaş arasındaki çocukların empati ve duygu ifadesine etkisini araştırmıştır. Grup çalışmasının sonrasında çocukların çalışmadan önceki empati ve duygu ifadesinde artış olduğu görülmüştür. Kukla modeli ve hikaye temelli grup çalışmalarının, çocukların duygusal bağlantı kurma, empati geliştirme ve duygusal ifade becerilerini artırma konularında kullanışlı bir yöntem olabileceği sonucuna varılmıştır.

2.2.2. Çocuklarda Empati Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Avery ve Thiessen (1982) tarafından yapılan bir çalışmada, boşanmış kadınlarla ilgili bir deney gerçekleştirilmiştir. Denekler iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki denekler, iki gün boyunca kişilerarası ilişkilerle ilgili bir eğitim programına katılmışlardır. Kontrol grubu ise bu eğitimi almamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, eğitim programından sonra deney grubunda yer alan deneklerin algılanan sosyal destek, kendini ifade etme ve empatik beceri düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar,

kişilerarası ilişkilerle ilgili eğitimin, boşanmış kadınların sosyal destek algıları, kişisel ifade yetenekleri ve empatik becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmalar, suç işleme ile empatik ilgi ve becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Chlopan, Mc Cain, Carbonell ve Hagen'in (1985) yaptığı çalışmada, suç işlemiş kişilerin empatik ilgi ve becerilerinin, suç işlememiş kişilere göre daha düşük olduğu belirtilmektedir. Bu bulgu, suç işleyen kişilerin başkalarının duygularını anlama ve empati kurma yeteneklerinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Kostner, Weinberger ve Franz'ın (1990) çalışmasında, anne ve babaları tarafından meraklarına karşılık verilen çocukların, yetişkinlik döneminde, aynı ortamda yetişmeyenlere kıyasla daha yüksek bir empatik ilgiye sahip oldukları belirtilmektedir. Anne ve babaların çocuklarının meraklarına olumlu karşılık verdiklerinde çocuklarının da empati yetenekleri olumlu yönde gelişmektedir.

Poresky ve Hendrix (1990) çalışmasında, evcil hayvanların beslendiği evlerdeki çocukların empatik becerilerinin, evcil hayvan beslemeyen evlerdeki çocukların empatik becerileriyle karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, evcil hayvan besleyen evlerde büyüyen çocukların empatik becerilerinin evcil hayvan beslemeyen evlerde büyüyen çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Lipsitt'in 1993 yılındaki araştırmasında 76 anne ve çocuğu üzerinde yapılan çalışmada, annenin empati becerisi, iletişim yöntemi ve çocuğun empati becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada; annelerin empati becerisiyle çocuklarının empati becerisi arasında doğrudan bir ilişki olmadığı, ancak annelerin iletişim şeklinin çocukların empati becerisini etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Annenin iletişim şekli ile çocuğun empati becerisi arasındaki ilişkinin cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterdiği de belirlenmiştir. Annenin destekleyici iletişim tarzı, kız çocukların empati becerisini artırırken, annenin emredici iletişim tarzı ise erkek çocukların empati becerisini olumsuz yönde etkilemektedir.

Krevans ve Gibbs (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların empati ve empatiye dayalı suçluluk duygularının, olumlu sosyal davranışları yönlendirdiği iddiası incelenmiştir. Araştırmaya altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan 78 katılımcı dahil edilmiştir. Öğrencilerin anneleri ve öğretmenlerinden, çeşitli ölçeklerle bilgi toplanmıştır. Araştırma sonuçları, bu iddianın büyük oranda doğruluk payı

taşıdığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin güç temelli disiplin yöntemleri yerine tümevarımsal bir yaklaşım benimsemelerinin, çocukların olumlu sosyal davranışlarıyla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu tip ebeveynlere sahip çocukların, daha empatik oldukları ve empatik çocukların da daha olumlu sosyal davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir.

Strayer ve Roberts (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, çocuklardaki duygusal faktörler ile ebeveyn faktörleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu faktörler arasında ebeveynlerin empati yetenekleri, duygularını ifade edebilme, çocuklarını duygularını ifade etmeye teşvik etme, sıcaklık ve yakınlık gösterme, kontrol gibi özellikler bulunmaktadır. Çalışmaya her iki ebeveyne sahip olan 50 çocuk katılmıştır. Ebeveynlerden, anne-babalık ve duygusal özellikleri hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Ayrıca, çocuklardan ebeveynlerinin davranışlarını anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, çocukların yaşları ile ebeveynlerin davranış biçimlerinin çocukların duygusal faktörlerinin %32 sini oluşturduğu belirlenmiştir. Bu da gösteriyor ki, ailede duyguların ifade edilmesi çocukların duygusal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Cornell ve Frick (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada, çocukların mizaçları ve ebeveyn stilleri arasındaki ilişki suç ve empati ölçütleri üzerinden incelenmiştir. Çalışmaya orta sınıf ailelerden 87 anne ve çocukları katılmıştır. Öğretmenler tarafından "davranışları engellenmiş" olarak tanımlanan çocukların, diğer çocuklara göre daha fazla yaramazlık yaptıkları ve daha yüksek bir empati gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak, engellenmiş çocukların daha itaatkar olmalarına rağmen daha az empati kurdukları ve tutarsız bir disiplin sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, çocukların mizaçlarında ebeveynlerinin davranışlarının önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Svensson (2013) araştırmasında çocukların empati yeteneklerini geliştirmede hayvanlar ve onların yaşam koşullarını anlamının etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya 3-5 yaş arasında 52 çocuk katılmıştır, bu çocuklar deney grubu ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu (12 kız ve 14 erkek) 26 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma çocuk katılımcılarla yapılan konuşmalar ve öğretim materyalleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çocukların notları, fotoğrafları ve video kayıtları da çalışmanın bir parçası olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubu ile kontrol grubu arasında yapılan öntest ve sontest puan ortalamaları arasında

anlamli bir fark olduğunu gstermiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların hayvanlar hakkında daha duyarlı ve empatik bir tutum sergiledikleri gızlemlenmiştir. Çocuklara dışunme, yansıtma ve materyalle çalışma fırsatları verilmesinin, etik konulardaki dışuncelerini ortaya çıkarabileceğini ve daha da geliştirebileceklerini gstermiştir. Sonuçlar, sürdürülebilir kalkınmanın çocuklarla başlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmaya dayanarak, herhangi bir toplumun yapabileceği en iyi yatırımın, çocuklara bu konularda farkındalık ve empati kazandırmak olduğu önerilmektedir.

Bensalah, Caillies ve Anduze (2016) okul öncesi dönemindeki çocuklarda empati becerisinin bileşenleri olan duyuşsal, bilişsel ve davranışsal empatinin gelişimini, bilişsel empati ile Zihin Kuramı ve duyuşsal bakış açısı alma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları çocukların yaşları arttıca bilişsel ve davranışsal empati becerilerinin de arttığını ancak bu ilişkinin duyuşsal empatide görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel empati ile Zihin Kuramı ve duyuşsal bakış açısı arasında ilişki olduğu grlmştr.

Simon ve Nader Grosbois (2021) tarafından yrtlen bir araştırmada okul öncesi dönemindeki çocukların ebeveynlerinin çocuklarının empati becerileri ile ilgili görüşleri ve çocukların yaş, cinsiyet ve kişilik gibi empati ile bağlantılı olabilecek kişisel nitelikler üzerinde odaklanılmıştır. Araştırmanın bulguları, ebeveynlerin çocuklarının empati yetilerini, diğer bireylerin hissettiklerine duyarlı olma ve onlara destek olma şeklindeki sosyal davranışlar olarak değerlendirdiklerini gstermiştir. Çalışma sonuçları empatinin alt boyutları incelendiğinde özellikle kız çocuklarının duyuşsal, erkek çocuklarının ise bilişsel düzeyde empati becerilerinin daha ileri seviyede olduğunu gstermektedir.

Wee, Kim, Chung ve Kim (2022) gerçekleştirdikleri araştırmada beş yaşındaki çocukların empati ve bakış açısı alma becerilerinin, zorbalığa dair konular içeren kitapların hikayelerine dayanarak yapılan rol oynama aktiviteleri ile artırılması amaçlanmıştır. Bu rol oynama aktiviteleri 6 hafta boyunca çocuklara uygulamıştır. Araştırma sonunda çocukların zorbalığa dayalı davranışlarında azalma görülürken, empati ve bakış açısı alma becerilerinde artış grlmştr.

2.2.3. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerisi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Altan’ın (2006) çalışmasında annelerin sosyalizasyon ve mizaçlarının çocukların duygu düzenleme becerisine etkisi incelenmiştir. Katılımcılar İstanbul’dan 4-6 yaş grubundan 145 Türk anaokulu öğrencisi, onların anneleri ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Annelerin ebeveynlik ve sosyalizasyon davranışlarını ölçmek için Çocuk Yetiştirme Anketi ve Negatif Duygularla Baş Etme Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların mizaç özellikleri, anneler tarafından doldurulan Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerisi, anneler ve öğretmenler tarafından doldurulan Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve çocuklara uygulanan Zevki Erteleme Becerisi Testi ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, annelerin olumlu ebeveyn davranışları, tepkisel mizaç ve olumlu ebeveyn davranışları ile sıcakkanlı mizaç arasındaki etkileşim, duygu düzenleme becerisini anlamlı olarak yordamıştır. Olumlu ebeveyn davranışı orta düzeyde ve sıcakkanlılık en yüksek düzeyde olduğu zaman duygusal düzenleme becerisinin en yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, annenin olumlu ebeveyn davranışlarının çocuğun duygu düzenleme becerisine önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Metin (2010) tarafından yapılan araştırma, 3-6 yaş arasındaki okul öncesi çocuklarda öfke ve kızgınlık eğilimlerinin, kendini denetleme becerileri ve anne duyarlılığının çocukların duygu düzenleme becerileri ve duygu düzenleme güçlükleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hiyerarşik regresyon analizi sonucunda bağımsız değişkenler arasından sadece anne duyarlılığının çocuğun duygu düzenleme güçlüğüne öngördüğü bulunmuştur. Ayrıca, anne duyarlılığının hem çocuğun kendini denetleme becerisini hem de duygu düzenleme güçlüğüne etkilediği de görülmüştür.

Sarıtaş ve Gençöz (2011) tarafından yürütülen çalışmada annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve çocuk yetiştirme davranışları ile ergenlerin duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 365 anne ve 595 lise 1. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada kullanılan Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği ve Çocuk Yetiştirme Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Ergenlerden kendilerini ve annelerini, annelerden ise kendilerini ve çocuklarını duygu düzenlemede güçlükler ölçeği ile değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda annenin duygu düzenleme güçlüğü ile ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü arasında pozitif ve

anlamli bir iliŒki bulunmuŒtur. Annenin duygu dzenleme gçlçüğü arttikça ergenin de duygu dzenleme gçlçüğü artmaktadır. Ayrıca çalıŒmada algılanan çocuk yetiŒtirme davranıŒları açısından, annelerini baskın-otoriter algılayan ergenlerin, annelerini geliŒime izin verici algılayan ergenlere kıyasla duygu dzenlemeleri konusunda daha çok gçlçlük yaŒadığı raporlanmıŒtır.

Koçyiğit, Yılmaz ve Sezer (2015) araŒtirmasında çocukların sosyal yetkinlik ve duygu dzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki iliŒkiyi incelemeyi amalamıŒtır. ÇalıŒmanın örneklemini Erzurum ilinde bir okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 60-72 aylık 228 çocuk oluŒturmaktadır. AraŒtırmada “Sosyal Yetkinlik ve DavranıŒ Değerlendirme-30 Ölçeği”, “Duygu Dzenleme Ölçeği” ve “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıŒtır. Elde edilen verilere göre; çocukların oyun becerileri geliŒtike, sosyal yetkinlikleri de artmaktadır. Çocukların oyun becerileri arttikça, kızgınlık, saldırganlık ve anksiyete gibi olumsuz duyguların azalma eğilimi gösterdiği görölmüŒtür. Duygu dzenleme becerileri, çocukların oyun becerileri arttikça, olumsuz duyguların deđiŒkenliđi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan araŒtırma, çocuğun duygu dzenleme becerilerinin geliŒiminde, annesine bağlanma biçiminin önemli rol oynadığını ortaya ıkarmıŒtır. AraŒtırma sonuçlarına göre, annelerine güvenli bağlanan çocukların duygu dzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu ve olumsuz duygularının daha düşük olduğu bulunmuŒtur. Ayrıca, annelerine güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre anksiyete ve içe dönüklük düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilmiŒtir.

Œahin ve Arı (2016) araŒtırmalarında 6 yaŒ çocukların yürütücü iŒlevleri ile duygu dzenleme becerileri arasındaki iliŒkiyi incelemiŒlerdir. 67 kız ve 70 erkek çocukla yürütölen çalıŒmada Nesne Seçiminde Esneklik Görevi ve Okul Öncesi Öz Dzenleme Ölçeği kullanılmıŒtır. AraŒtırmanın bulguları incelendiğinde, biliŒsel esneklik ile duygu dzenleme becerisi arasında pozitif ve anlamli bir iliŒki bulunmuŒ, ancak soyutlama becerileri ile duygu dzenleme becerisi arasında anlamli bir iliŒki bulunamamıŒtır.

Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) okul öncesi çocukların duygu dzenleme becerilerini birçok deđerŒkene göre incelemiŒlerdir. Çocukların duygu

düzenleme becerilerinin yaş, cinsiyet ve kardeş sayısına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Daha genç yaştaki annelerin çocuklarında öfke kontrolünde güçlük, huysuzluk gibi davranışlar görülürken, babaların yaşlarına göre ise bir farklılık görülmemiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerisinin yüksek olduğu, babalarda ise durumun fark etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Babası kamu görevlisi olan çocukların duygu düzenleme becerisinin, babası işçi ve serbest meslek çalışanı olan çocuklardan daha yüksek olduğunu, anne çalışma durumuna göre ise çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Son olarak araştırmada ailenin ekonomik düzeyi arttıkça çocukların duygu düzenleme becerisinin de arttığı bulunmuştur.

Seçer (2017) çalışmasında annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu Elazığ ilindeki okul öncesi eğitime devam eden 160 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre değişmediği ve sosyal yetkinlik ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca annelerin olumlu ve destekleyici tepkileri, çocukların duygusal deneyimlerini daha iyi anlamalarına ve yönetmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur., Ancak annelerin olumsuz tepkileri ise çocuklarının duygu düzenlemesi konusunda güçlükler yaşamalarına neden olduğu da araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Bayındır, Balaban Dağal ve Önder (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ego sağlamlık düzeylerine göre incelenmiştir. Duygu düzenleme ölçeğinden alınan puanlarda ego sağlamlığı yüksek düzeyde olan çocukların diğer çocuklara kıyasla daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Ancak araştırma sonuçlarına göre ego sağlamlığı ve duygu düzenleme becerileri çocukların yaşına ve cinsiyetine bağlı değişkenlik göstermemektedir.

Fırat (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Türkiye'deki riskli bir topluluktaki çocukların dirençlilik, duygu düzenleme becerisi, sosyal yetkinlik ve problem davranışları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, travmadan daha fazla etkilenen çocukların duygusal semptomlar, davranış bozuklukları, hiperaktivite, yaşlılarıyla problemler yaşama, kızgınlık ve saldırganlık, kaygı ve ani olumsuz duygu değişimleri gibi sorunlarla daha sık karşılaştıkları tespit edilmiştir. Dirençli çocukların

duygularını düzenlemekte daha başarılı oldukları, fazla kızgınlık göstermedikleri ve saldırgan davranışların da bu çocuklarda daha az görüldüğü tespit edilmiştir. Ani duygu değişimleri artan çocuklarda ise davranış bozukluğu, hiperaktivite, kızgınlık ve saldırgan davranışlarda artma görülmüştür.

Topal (2021) araştırmasında ilkökul çocuklarına ve annelerine uygulanan psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki ilkökul 4. sınıfa devam eden 24 çocuk ve 16 anne oluşturmuştur. Deney grubuna altı oturumluk "Duygu Koçluğu Psikoeğitim Programı" uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir deneysel işlem yapılmamıştır. Araştırma bulgularına göre; çocukların ve annelerinin yer aldığı anne-çocuk deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinde kalıcı bir artış olduğu görülmüştür.

Buntürk (2023) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklarda empati ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişkinin çocukların kardeş sayısı, ailesinin sosyo-ekonomik durumu, yaş, cinsiyet, okula devam ettiği süre, anne – babanın yaşları ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık 501 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocuklar için Empati Bölümü Ölçeği", "Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguları incelendiğinde, 36-48 aylık ve 48-60 aylık çocuklar arasında öfke ifade etme düzeyi ile bilişsel ve davranışsal empati arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca 60-72 aylık okul öncesi çocuklarda, duygu ifade etme ölçeği alt boyutlarından "üzgün, öfkeli" ve "korkmuş" alt boyutları ile empati bölümü ölçeği alt boyutlarından davranışsal, duygusal ve bilişsel empati düzeyleri ile arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiye göre; çocukların üzgün, öfkeli ve korkmuş duyguları ifade etme düzeyleri arttığında, bilişsel, duygusal ve davranışsal empati düzeyleri azalmaktadır.

Günakan (2023) tarafından yapılan araştırmada otizm spektrum bozukluğu (OSB) ile tanılanmış çocukların ebeveynlerine yönelik olarak tasarlanmış bir duygu düzenleme psikoeğitim programının ebeveynlerin duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye ve duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Berking ve Znoj (2008) tarafından

geliştirilen Vatan ve Oruçlular Kahya (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Gratz ve Romer (2004) tarafından oluşturulan Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Bu çalışma, 2021-2022 öğretim yılı boyunca Antalya'da yer alan bir meslek lisesindeki otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış 38 çocuğun aileleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygulanan psikoeğitim programının, katılımcı ebeveynlerin duygu düzenleme becerilerini güçlendirdiği ve duygu düzenleme güçlüğü seviyelerini de azalttığı gözlemlenmiştir.

2.2.4. Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Shields ve Cicchetti'nin (1998) araştırmasına yaşları 6 ile 12 arasında olan 141 kötü muamele görmüş, 87 kötü muamele görmemiş yoksul çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada duygu, dikkat, saldırganlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler ekolojik olarak daha uygun olan bir yaz kampında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kötü muamele gören çocuklar görmeyen çocuklara göre daha saldırgan davranışlarda bulunmuştur. Kötü muameleye maruz kalan çocuklarda oluşan dikkat eksikliği ile çocukların duygu düzensizliği, duygusal değişkenlik/olumsuzluk ve sosyal olarak uygunsuz duygu ifadeleri arasında pozitif yönde bir ilişki görülmüştür.

Schonert Reichl ve Hymel (2007), ilkokul öğrencilerine yönelik sosyal ve duygusal öğrenme programlarının etkisini incelemiştir. Bu programlar, duyguları tanıma, duygusal ifade, empati ve problem çözme gibi becerileri desteklemektedir. Araştırma, bu programların çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve sosyal-duygusal iyilik hallerini artırdığını göstermiştir.

Raver, Garner ve Smith-Donald (2007) sosyal ve duygusal öğrenme stratejilerinin ilkokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Bu stratejiler, duygusal farkındalığı artırmayı, sosyal becerileri geliştirmeyi ve olumlu ilişkiler kurmayı hedeflemektedir. Araştırmada, sosyal ve duygusal öğrenme stratejilerinin ilkokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Eisenberg, Cumberland ve Spinrad (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, duygu düzenleme becerilerinin çocukların sosyal yetenekleri ve ilişki kurma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, duygu düzenleme becerilerinin çocukların sosyal davranışlarını, akran ilişkilerini ve sosyal uyumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Jennings ve Greenberg (2009) "duygusal zeka" programlarının ilkokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bu programlar, duygusal farkındalık, empati, kendini yönetme ve ilişkileri yönetme gibi becerileri desteklemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, bu programların çocukların duygusal becerilerini artırdığını, stresle başa çıkma yeteneklerini güçlendirdiğini ve okul ortamında daha pozitif bir atmosfer yarattığını göstermiştir.

Bonanno ve Burton (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, duygu düzenleme becerisine sahip bireylerin, duygu düzenleme ile uğraşmayan veya duygularını düzenleyemeyen bireylerden daha iyi bir psikolojiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar etkili duygu düzenleme becerilerinin kişilerin yaşam kalitesi ve psikolojik refahı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Crespo, Trentacosta, Aikins ve Wargo Aikins (2017) 3-7 yaş arasında çocuğu olan annelerin duygu düzenleme güçlükleri ile çocukların duygu düzenleme güçlükleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 454 anne katılmıştır. Araştırmada Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği, Epidemiyolojik Araştırmalar Merkezi Depresyon Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Çocuk Davranış Kontrol Listesi kullanılmıştır. Araştırmada annelerin duygu düzenleme güçlüğü ile çocukların duygu düzenleme güçlüğü arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş ve cinsiyet faktörlerinin duygu düzenleme güçlükleri üzerinde bir etki göstermediği de tespit edilmiştir. Araştırmada duygu düzenleme güçlükleri ile gelir durumu arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu da belirlenmiştir. Bir başka deyişle daha düşük gelir seviyesine sahip olan çocukların duygu düzenleme güçlükleri daha yüksek olma eğilimindedir.

Xu, Spinrad, Cookston ve Matsumoto'nun (2020) yılındaki araştırmasında, 18 ila 26 yaş arası gençlerle onların ebeveynleri arasındaki duygusal düzenleme güçlükleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada 122 katılımcı yer almıştır. Genç bireylerin sahip olduğu duygu düzenleme güçlükleri ile annelerinin yaşadığı duygu

düzenleme sorunları arasında belirgin ve pozitif bir ilişki bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu ilişki, orta şiddette ve istatistiksel olarak önemli bir korelasyonu yansıtmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, annelerin duygu düzenleme zorlukları kendi yaşlarına veya çocuklarının yaşlarına göre değişiklik göstermemiştir. Benzer şekilde, genç bireylerde gözlenen duygu düzenleme güçlükleri yaşları ilerledikçe bir değişiklik göstermemiştir.

3. YÖNTEM

İlkokul 2. sınıf öğrencileri için uygulanan psikoeğitim programının, öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin ortaya konması amacıyla ön test – son test e dayalı deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, uygulanan grup rehberlik etkinlikleri ve verilerin çözümlenmesi anlatılacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada deney – kontrol gruplu ön test – son test modeline dayalı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Deneysel çalışmalar, araştırmalarda en güvenilir yöntemlerden biri olarak kabul edilir ve araştırmaların doğruluğunda oldukça güçlüdür (Bhattacharjee, 2012). Araştırmalarda ön test – son test desenli deneysel çalışmalar iç geçerliği sağlama bakımından önemlidir. Kontrol grubunun kullanılması aynı zamanda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini de destekleyen unsurlardır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin empati ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmek üzere hazırlanan “Çocuklar için Empati ve Duygu Düzenleme Grup Psikoeğitim Programı”nın etkisini ölçmek için; araştırmanın bağımsız değişkeni ön test ve son test arasında sadece deney grubuna uygulanan “Çocuklar için Empati ve Duygu Düzenleme Grup Psikoeğitim Programı”dır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise; çocukların empati ve duygu düzenleme beceri düzeyleridir.

Gruplara ön test uygulanmıştır ve uygulanan grup rehberlik etkinliklerinden sonra da son test uygulanmıştır. 208 öğrenciye “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” ilk test uygulanmıştır. Bu bağlamda deney (22 öğrenci) ve kontrol (16 öğrenci) grupları uygulanan ön test sonucunda yansız atama yöntemiyle özdeş olarak oluşturulmuştur. “Grup Rehberlik Etkinlikleri” uygulanmış ve etkinliklerinin uygulanması bittikten sonra gruplara “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” ve

“Duygu Düzenleme  leği” son test uygulanmıştır. Uygulama neticesinde deney ve kontrol gruplarının empati ve duygu düzenleme becerilerinde bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bir gruba uygulanan grup rehberlik etkinlikleri sonucunda gruplar arasındaki uyum düzeyleri arasındaki farkın artması, bu etkinliklerin öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerilerini etkilediği sonucunu göstermiştir.

Tablo 2. Deney – Kontrol Gruplu Uygulanan Araştırmanın Modeli

Gruplar	�ntest	İşlem	Sontest
Deney	�lim 1	Çocuklar için Empati ve Duygu D�zenleme Grup Psikoeğitim Programı	�lim 2
Kontrol	�lim 1	-----	�lim 2

Araştırmanın temel denencesi doğrulanırsa, ki bunun anlamı programın uygulanmadığı kontrol grubunun empati ve duygu düzenleme beceri düzeyinde anlamlı bir artma olmayıp, programın uygulandığı deney grubunun empati ve duygu düzenleme beceri düzeyinde anlamlı bir artma olması şeklinde, uygulanan çocuklar için Empati ve Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programından kaynaklandığı biçiminde yorumlanacaktır.

3.2. Evren ve  rneklem

Bu araştırmada çalışma grubunu İstanbul ili, Fatih ilçesine bağlı, devlet okulu olan bir ilkokulda öğrenim gören 2. Sınıf  ğrencileri oluşturmaktadır. Bu  ğrenciler arasından empati düzeyleri ortalamanın -3 ve +3 standart sapma arasındaki yani 6 ile 12 puan arasındaki öğrenciler ($\bar{X}=10.18$, $SS=3.10$), duygu düzenleme alt  leği puan ortalamaları -3 ve +3 standart sapma arasındaki yani 16 ile 30 puan arasında olan öğrenciler ($\bar{X}=23.19$, $SS=3.14$) ve olumsuzluk alt  leği puan ortalamaları -3 ve +3 standart sapma arasındaki, yani 18 ile 48 puan arasında olan öğrenciler ($\bar{X}=26.30$, $SS=5.01$) yansız atama yoluyla çalışma grubuna seçilmiştir.

Bu araştırmanın deneysel olabilmesinin koşullarından biri de araştırma uygulamaları için seçilen deneklerin yansız atama ile belirlenmiş olmasıdır (Hovardaoğlu, 2000). Bu amaçla deneysel çalışmaya başlamadan önce 10-14 Mart 2023 tarihleri arasında araştırma evreninde yer alan gönüllü ilkokul 2. Sınıf öğrencilerine (n=208) “Çocuklar için Empati Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği” uygulanmıştır. Her bir öğrencinin ölçekten aldığı puanlar hesaplanmış ve Çocuklar için Empati Ölçeğinden alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın ise 18 olduğu görülmüştür. “Çocuklar için Empati Ölçeği”nden alınabilecek en yüksek puan 20 ve en düşük puan ise 0’dır. Ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması 10.18, standart sapması ise 3.10 olarak hesaplanmıştır. “Duygu Düzenleme Ölçeği”nin 2 alt ölçeği bulunmaktadır. “Olumsuzluk” alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 60 ve en düşük puan ise 15’tir. Bu alt ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması 23.19, standart sapması ise 3.14 olarak hesaplanmıştır. “Duygu Düzenleme” alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 32 ve en düşük puan 8’dir. Ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması 185.55, standart sapması ise 31.46 olarak hesaplanmıştır.

Deney grubu öğrencilerine uygulanacak psikoeğitim programının süresi, zamanı, yeri ve sayısı ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Gruplar Cinsiyet	Deney Grubu %	Kontrol Grubu %	Toplam Deney ve Kontrol Grubu %
Kız	9 (%64,3)	9 (%69,2)	18 (%66,7)
Erkek	5 (%35,7)	4 (%30,8)	9 (%33,3)
Toplam	14 (%100)	13 (%100)	27 (%100)

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu, Çocuklar için Empati Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Form

Çocuklar ve ebeveynleri ile ilgili bazı kişisel bilgileri belirlemek ve gerekli izinleri almak için araştırmacı tarafından toplam 8 maddelik bilgi formu hazırlanmıştır. Bu form ile cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, anne-baba birliktelik durumu maddeleri ile ilgili bilgi edinme amaçlanmıştır.

Çocuklar için Empati Ölçeği

22 maddelik “Çocuklar ve Ergenler için empati ölçeği”, Bryant (1982) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz Yüksel (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması Bursa’da üç farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri (N:237) ile yapılmıştır. Ölçeğin 237 4. sınıf öğrencisine uygulanması ve sonucunda elde edilen puanlarla hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 0.70 bulunmuştur. Ölçeğin kararlılık düzeyi 15 gün ara ile 89 öğrenciye test-tekrar test yöntemiyle iki defa uygulanmış ve kararlılık düzeyi .69 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi ile 245 faktör yükün altında kalan iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin adı “Çocuklar için Empati Ölçeği” olarak değiştirilmiş ve yenilenmiş haliyle 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu araştırmada ikinci sınıf öğrencilerine uygulanması ile elde edilen puanlarla hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 0.65 bulunmuştur.

Ölçekte yer alan maddeler doğru ya da yanlış cevabı verilmektedir. Her maddeden 1 ya da 0 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 20’dir. Puanın yüksekliği empati becerisi düzeyinde artış, puanın düşüklüğü ise empati becerisi düzeyinde azalma olduğunu göstermektedir.

Duygu Düzenleme  leği

Duygu Düzenleme  leği Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş, Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğrencilerin farkında olmaları gerektiği duygularını yönetebilme ve uygun şekillerde ifade etme becerisini değerlendiren 24 maddeli bir ölçektir. Duygu düzenleme becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesinde, okul  ncesi (Yağmurlu ve Altan, 2010) ve okul çağındaki ocuklar (Batum ve Yağmurlu, 2007; Kapcı ve ark., 2009; Shields ve Cicchetti, 1997) için birçok araştırmada duygu düzenleme  leği kullanılmıştır.

Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte yer alan maddelere ‐Hiçbir Zaman‐ ‐Bazen‐ ‐Sık Sık‐ ‐Nerdeyse Her Zaman‐ yanıtları verilmektedir. Ölçeğin değerkenlik/olumsuzluk ( rneğin; Oyuna başkalarını katmaya çalışırken oldukça enerjik ve hareketlidir) ve duygu düzenleme-kontrol alt boyutu ( rneğin; üzüldüğünü,  fkelenendiğini veya korktuğunu söyleyebilir) bulunmaktadır. Değerkenlik/olumsuzluk alt boyutunda alınan yüksek puanlar duygu düzenleme becerisindeki zorlukları – negatif etkileri, duygu düzenleme-kontrol alt boyutunda alınan yüksek puanlar ise duygu düzenleme becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Duygu Düzenleme  leğinde değerkenlik/olumsuzluk alt boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı .75, duygu düzenleme-kontrol alt boyutunun iç tutarlılığı ise .73 bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmada olumsuzluk alt  leğinin ikinci sınıf öğrencilerine uygulanması ile elde edilen puanlarla hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 0.90 bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmada duygu düzenleme alt  leğinin ikinci sınıf öğrencilerine uygulanması ile elde edilen puanlarla hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 0.73 bulunmuştur.

Psikoeğitim Programı

Psiko-eğitim programı, bireylerin psikolojik bilgi ve becerilerini artırmak için tasarlanmış bir eğitim sürecidir. Bu tür programlar, genellikle duygusal ve bilişsel süreçler, stres yönetimi, etkili iletişim becerileri, zihinsel sağlık sorunlarının anlaşılması ve yönetimi gibi konulara odaklanır (G ray, çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Empati ve duygu düzenleme becerisi üzerindeki etkilerini anlamak için, araştırmada kullanılan psikoeğitim programının özellikleri detaylı şekilde açıklanmıştır.

Psikoeğitim Programının Özellikleri

Bir psikoeğitim programı geliştirme sürecine başlarken, grup lideri için temel adımlardan biri; çalışmanın amacı, hedef kitlenin ihtiyaçları ve özellikleri ile grup liderinin sahip olduğu yeterlilikler göz önünde bulundurularak kuramsal yaklaşımın belirlenmesidir. Psikoeğitim programının etkili bir şekilde hazırlanabilmesi ve uygulanabilmesi için kuramsal yaklaşımın doğru ve uygun bir şekilde belirlenmesi son derece önemlidir. Akademik alandaki yaklaşımlar, grup süreçlerini ve dinamiklerini anlama, programın temel varsayımlarını net bir şekilde tanımlama, programın hedeflerini ve içeriğini düzenleme ve uygulama, sürecin sonunda bireylerdeki değişiklikleri tespit etme ve bunları açıklama konularında grup liderine rehberlik etmektedir. Bu yaklaşımlar, grup liderinin etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olarak, geleneksel yöntemlerden farklı bir perspektif sunmaktadır (Furr, 2000; Gladding, 1990). Psikoloji alanındaki yaklaşımlar özellikle 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren alan yazın, çeşitlilik bakımından artış göstermiştir. Nuttall (2002) tarafından; alan yazında 400'den fazla yaklaşım olduğu belirlenmiştir. Bu programın geliştirilmesinde temel alınan yaklaşım Bar-On'un (2003) temel aldığı ve beş aşamadan oluşan; kişisel beceriler, uyum gösterme becerileri, kişiler arası beceriler, stres yönetimi ve genel ruh hali olarak adlandırılan Duygusal Zeka Modeli'dir. Bu model bireyin kendisinin ve güçlü-zayıf yönlerinin farkında olması üzerinde durur. Bu farkındalık bireyin kendi iç dünyasını yönetme ve başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma açısından önemlidir (Goleman, 2019).

Programın oluşturulmasında yararlanılan diğer bir yaklaşım Gross ve Thomson (2007) tarafından geliştirilmiş olan Süreç Yönelimli Duygu Düzenleme Modeli'dir. Bu model duyguların anlaşılması, yönetilmesi ve düzenlenmesi sürecini içerir. Bu, duygusal zeka modellerinden biridir. Kişinin, duygusal durumlarını kontrol edebilmesi, sorunlar karşısında duygusal dengeyi sağlaması, empati yeteneğini geliştirmesi, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurması ve günlük hayatın zorluklarıyla başa çıkabilmesi gibi beceriler, duygusal zekanın önemli bileşenleri olarak kabul edilir. Programın genel amacı empati kurmalarını, kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olmayı, duygularını yönetebilmeyi sağlamaktır.

Psikoeğitim Programının Geliştirilme Süreci

Bu araştırmada ilkokul 2. sınıf çocuklarda duygu düzenleme ve empati becerilerini artırmaya yönelik 10 oturumluk bir psikoeğitim programı geliştirilmiştir. Mevcut problemler, eksiklikler, duygu düzenlemede yaşanan güçlükler ve çocuklarda görülen empati düzeyinin azlığına odaklanılarak bu programın gerekliliği belirlenmiştir. Bu programda çocuklardaki bilgi ve farkındalık eksikliklerini de göz önüne alan etkinliklere yer verilmiştir. Programın geliştirilmesi, mevcut uygulamaların iyileştirilmesine katkıda bulunabilir ve daha iyi sonuçlar elde etmek için fırsatlar sunabilir.

Bu süreçte ilk olarak empati ve duygu düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik güncel alan yazın gözden geçirilmiş, çocuklarla gerçekleştirilmiş ve etkililiği sınanmış yaklaşım, yöntem, grup çalışmaları ve bunlara ilişkin bulgular incelenmiştir. Çocukların akranlarıyla ve diğer kişilerle ilişkilerinde empati ve duygu düzenleme konusundaki ihtiyaçları göz önüne alınarak bu ihtiyaçları karşılayabilecek bir psikoeğitim programı için bir önceki bölümde belirtilen yaklaşımlar belirlenmiştir. Psikoeğitim programını oluşturan oturumların konu, amaç ve kazanımları; çocukların ihtiyaçlarına ve temel alınan kuramsal yaklaşımlara göre belirlenmiştir. Kendisinin ve diğer insanların duygularının farkında olma, empati kurma, duygu düzenleme sürecinde farkındalık, duygularını bastırma gibi kavramların büyük ölçüde önemli olduğu görülmüş ve kuramsal çerçeve kapsamında psikoeğitim programı şekillendirilmiştir. Program şekillendirilirken etkinliklerin ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Oluşturulan programda temel amaçlar, duygularını tanıma, duygu farkındalıklarını ve empati becerilerini artırma, duyguları ifade etme, rahatsız edici duygularla baş edebilme olarak belirlenmiştir. Duygu düzenleme becerilerinin kazanılmasından önce nefes ve gevşeme tekniklerinin de kullanılması uzman görüşleri alınarak kararlaştırılmıştır.

Alan yazında yapılmış çalışmalarda (Selçuk, 2020; Southam-Gerow, 2020; Özdemir ve Ark, 2020) yer alan uygulama programı ve etkinlikler incelenmiştir. Bununla birlikte psikoeğitim programının ilk oturumunda “Bir İz Derneği” uzmanlarınca hazırlanmış olan etkinliklerden “Birini Bul” adlı ısınma etkinliği uygun görülerek uygulanmıştır.

Psikoeğitim Programının Uygulanması

10 hafta boyunca uygulanan psikoeğitim programının her bir oturumu aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Birinci oturuma ‘‘Tanışalım, Kaynaşalım’’ isimli ısınma etkinliği ile başlanmıştır. Öğrencilerin bu etkinlikten keyif aldıkları gözlenmiştir. Etkinlik sonrasında grup kurallarından bahsedilmiştir ve öğrencilerden kurallara uyulması gerektiğinin anlaşılıp anlaşılmadığı ile ilgili geri bildirim alınmıştır. Öğrencilerin hepsi kuralların anlaşıldığını ve kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Kurallarla ilgili öğrencilerin sahip olduğu farklı görüşler de alınmıştır. Sonrasında grup lideri programdan bahsetmiş, programı ana hatlarıyla açıklanmıştır. Programla ilgili gelen sorulara yanıt verilmiştir. Oturumların ana hattını oluşturan empati ve duygu düzenleme konularına değinilmiştir.

İkinci oturumda çeşitli durumlarda farklı duygular hissedilebileceği ile ilgili grup lideri örnekler vermiştir. Sonrasında farklı durumlardan örnekler verilerek, bu durumlar karşısında neler hissedebileceklerini sözsüz şekilde, yüz ifadeleriyle öğrencilerden göstermeleri istenmiştir. Aynı zamanda arkadaşlarının da yüz ifadelerini gözlemlemeleri istenmiştir. Oturumun devamında farklı durumlarda hissedilen farklı duygularla ilgili 1’den 5’e kadar duygu yoğunluğuna göre öğrencilerden duygularını derecelendirmeleri istenmiştir.

nc oturum da planlandığı şekilde tamamlanmıştır. Duygu kartlarından oluşan bir oyun oynanmıştır. Her ğrenci oyun kurallarına bağlı kalarak, çektikleri duygu kartlarına göre yüksek sesle duygusunu belirtmiştir. Duygu kartları ile oynanan bu oyunda öğrenciler duygularını belirtmenin yanında, çektikleri kartın özelliğine göre duyguyu hareketlerle anlatmış, duygusunu belirten kişiye ‘‘neden, neye ihtiyacın var’’ gibi sorular yneltilmişler ve bu oyun neticesinde başkalarının ve kendi duygularının farkında olmuşlardır. Oturum sonunda yapılan etkinlikle ilgili duygu ve düşünceleri sorulmuştur.

Dördüncü oturumun başında öğrencilere duyguların çeşitliliğinden söz edilmiştir. Sonrasında ğrencilere bir hikaye okunmuş ve hikayeyi tamamlamaları dev olarak istenmiştir. Tamamlanan hikayeler öğrenciler tarafından okunmuştur. Grup lideri Kutay adındaki bir çocuğun hikayesini öğrencilere okumuştur. Amaç

öğrencilerin duygularının öneminin farkına varmasıdır. Duyguların önemi üzerine öğrencilerle konuşulmuş ve etkinlik sonlandırılmıştır.

Beşinci oturumda duygularla ilgili öğrencilerle boyama etkinliği yapılmıştır. Duyguların bedeninde oluşturduğu etkileri gözlemlenmeleri sağlanmıştır. Ve bunlarla ilgili örnekler verilmiştir. Öğrencilere belirli durumlar okunarak bu durumlar karşısında neler hissedebilecekleri sorulmuştur. İlgili duyguyu bedenlerinde hissettikleri bölgeyi boyamaları istenmiştir. Öğrencilerin boyamaları tamamlandıktan sonra grup lideri tarafından öğrencilere bazı sorular yöneltilmiştir. Bu oturumdan ne öğrendikleri ile ilgili öğrenciler paylaşımda bulunmuş ve oturum sonlandırılmıştır.

Altıncı oturumda duygu ve düşüncenin birbiri ile ilişkili olduğu anlatılmıştır. Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi gösteren slayt öğrencilere gösterilmiştir. Öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruptan duygu-düşünce-davranış, ikinci grubun düşünce-duygu-davranış, üçüncü grubun ise davranış-düşünce-duygu sırasına uygun olacak şekilde bir kurgu oluşturmaları istenmiştir. Sonrasında öğrencilerle duygu ve düşünce arasındaki farkın daha iyi kavranması için cümleler okunmuş ve öğrencilerden bu cümlelerin duygu, düşünce ve davranış olarak gruplandırılmaları istenmiştir. Oturum bitiminde öğrencilere ödevler verilmiş ve oturum sonlandırılmıştır.

Yedinci oturumda duyguların nedenlerini ve geçici olduklarını fark etmeleri amaçlanmış ve öğrencilere çeşitli slaytlar gösterilmiştir. Açılan her slaytla birlikte öğrencilere yaşanan durumlar karşısında hissedilen duygular sorulmuştur. 13, 14 ve 15. slaytta aniden karşılaşılan bir durum karşısında duygu durumlarının değişebildiği, hissedilen duygunun insanı harekete geçirmesiyle durumun olumlu bir şekilde sonuçlandığı konuşulmuştur. Duyguların hızla değişebildiği ve her bir duygunun geçici olduğu üzerinde durulmuştur.

Sekizinci oturumda öğrencilere, içinde çeşitli duygulara yer verilmiş bir hikaye okunmuştur. Hikayede Ozi adlı bir çocuğun karşı karşıya kaldığı durumlar ve bu durumlar karşısında baş edemediği zorlayıcı duygularını başkaları ile paylaşması ve resim çizerek kendini rahatlatması konu edinmiştir. Hikayenin sona ermesinden sonra Ozi ile ilgili bazı sorular sorulmuş ve değerlendirme yapılmıştır. Zorlayıcı duygularını başkalarıyla paylaşabilecekleri ve yaşanan duygunun resmini yapabilecekleri belirtilerek oturum sonlandırılmıştır.

Dokuzuncu oturumda kurabiye adam isminde bir etkinlik yapılmış ve çocuklardan her duygu için farklı bir renk seçmeleri istenmiştir. Seçtikleri renkleri kullanarak bedenlerinde hissettikleri duyguları kurabiye adam üzerinde göstermişlerdir. Bu oturumda bir diğer etkinlik olan rahatlama egzersizi yapılmıştır. Bu egzersizle hedeflenen huzursuzluk durumlarında hayal gücü ile kendilerini rahatlatabileceklerini kavramalarıdır. Oturum sonunda çocukların neler hissettikleri, rahatlamayı hissedip hissetmedikleri sorulmuş ve oturum sonlandırılmıştır.

Onuncu ve son oturumda kalem, kağıt ve makas kullanılarak dört tane etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliklerin uygulanmasından sonra çocuklar oksitosin diye bir hormon olduğunu ve bu hormonun ne işe yaradığını öğrenmişlerdir. Sevdiklerine sarılarak bu hormonun seviyesini yükseltebildiklerini fark etmişlerdir. Çocuklarla hormon üzerine sohbet edilerek oturum sonlandırılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Çocuklar için Empati Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği ile ilgili ölçek geliştirenlerden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin uygulanacağı öğrenciler için de Veli İzin Formu ile velilerden gerekli izinler alınmıştır. Çocuklar için Empati Ölçeği araştırmada yer alan 38 öğrenciye uygulanmıştır. Duygu Düzenleme Ölçeği 38 öğrenci için onları iyi şekilde tanıyan sınıf öğretmeni ve İngilizce öğretmeni (araştırmacı) tarafından cevaplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışma deneysel bir çalışma olup toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programında analiz edilmiştir. “Çocuklar için Empati Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği”nden elde edilen veriler doğrultusunda ölçeklerden elde edilen puanlar hesaplanmıştır. Tanımlayıcı istatistikler elde edebilmek için; sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi kriterler kullanılmıştır. İlkokul 2. sınıflarda deney grubuna uygulanan grup psikoeğitim programının etkisini saptamak amacıyla gruplar ve ölçümler arası karşılaştırmaları yapmak için araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan bireylerin sayısının az olması nedeniyle parametrik istatistik tekniklerinin varsayımları karşılanamamıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bağımsız iki grup (deney ve

kontrol) arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi, ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. 10 oturumluk Psiko eğitim Programının deney grubuna uygulanması sona erdikten sonra deney ve kontrol grubuna son test yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda ortaya çıkan nicel bulgular yer almaktadır. Bulgular denencelerin sırası ile sunulmuştur.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Kişi sayısı	Yüzde
Kız	23	60.5
Erkek	15	39.5
Toplam	38	100.0

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetleri değerlendirildiğinde, yukarıda tabloya göre öğrencilerin %60.5'inin kız, %39.5'inin erkek oldukları görülmektedir. Elde edilen verilere bakıldığında kız öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Araştırma Grubunun Kardeş Sayısı

Kardeş sayısı	Kişi sayısı	Yüzde
bir	2	5,3
iki	12	31,6
üç	14	36,8
dört	8	21,1
beş	2	5,3
Toplam	38	100,0

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin kardeş sayısı değerlendirildiğinde, yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin %5.3'ünün bir kardeş, %31.6'sının iki kardeş, %36.8'inin üç kardeş, %21.1'inin dört kardeş, %5.3'ünün beş kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısının yoğun olarak üç olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırma Grubunun Kaçınıcı Kardeş Olduğu

Kaçınıcı Kardeş	Kişi sayısı	Yüzde
bir	11	28,9
iki	12	31,6
üç	13	34,2
dört	2	5,3
Toplam	38	100,0

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin kardeşleri arasında kaçınıcı olduğu değerlendirildiğinde, yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin %28.9'unun birinci, %31.6'sının ikinci, %34.2'sinin üçüncü, %5.3'ünün dördüncü kardeş olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin yoğun olarak üçüncü kardeş oldukları görülmektedir.

Tablo 7. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Durumu

Anne eğitim durumu	Kişi sayısı	Yüzde
Okula hiç gitmemiş	1	2,6
Okur yazar	1	2,6
İlkokul mezunu	12	31,6
Ortaokul mezunu	7	18,4
Lise mezunu	7	18,4
Üniversite mezunu	10	26,3
Toplam	38	100,0

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim durumları değerlendirildiğinde, yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin %2.6 'sının annesinin okula hiç gitmemiş, %2.6'sının annesinin okur-yazar, %31.6'sının annesinin ilkökul

mezunu, %18.4'ünün annesinin ortaokul mezunu, %18.4'ünün lise mezunu, %26.3'ünün üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin annesinin eğitim durumunun yoğun olarak ilkokul mezunu olduğu görülmektedir, ancak üniversite mezunu olan anne sayısının ilkokul mezunu anne sayısına yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Durumu

Baba eğitim durumu	Kişi sayısı	Yüzde
Okur yazar	1	2,6
İlkokul mezunu	4	10,5
Ortaokul mezunu	8	21,1
Lise mezunu	16	42,1
Üniversite mezunu	9	23,7
Toplam	38	100,0

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin baba eğitim durumları değerlendirildiğinde, yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin %2.6'sının babasının okur-yazar, %10.5'inin ilkokul mezunu, %21.1'inin ortaokul mezunu, %42.1'inin lise mezunu, %23.7'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere bakıldığında yoğun olarak öğrencilerin baba eğitim durumunun lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Araştırma Grubunun Anne-Baba Birliktelik Durumu

Anne-baba birliktelik durumu	Kişi sayısı	Yüzde
Birlikte yaşıyorlar	34	89,5
Ayrı yaşıyorlar	4	10,5
Toplam	38	100,0

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin anne-baba birliktelik durumların değerlendirildiğinde, öğrencilerin %89.5'inin anne-babasının birlikte yaşadığı, %10.5'inin ayrı yaşadığı görülmektedir. Elde edilen verilere bakıldığında, yoğun olarak öğrencilerin anne-babalarının birlikte yaşadıkları görülmektedir.

4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Empati ve Duygu Düzenleme Becerisinin Ölçülmesi

Bu başlık altında, deney ve kontrol grupları arasındaki farkları test etmek amacıyla uygulanan Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇİEÖ) ve Duygu Düzenleme Ölçeğinden (DDÖ) elde edilen nicel bulgular değerlendirilmiştir.

Denence 1: Psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri ve duygu düzenleme düzeyleri ve alt faktörlerinden alınan son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 1'in test edilmesinden önce, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇİEÖ ve DDÖ'nin; Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk alt faktörlerinin iki gözlemciden elde edilen ön test ve son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 10, 11, 12, 13 ve 14'te verilmiştir.

Tablo 10. Çocuklar İçin Empati Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm \ Gruplar	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney Grubu	22	9,27	3,33	22	15,32	2,53
Kontrol Grubu	16	10,56	2,68	16	10,50	2,58
Toplam	38	9,82	3,10	38	13,29	3,49

Tablo 10'da görüldüğü üzere, deney grubuna katılan öğrencilerin "Psikoeğitim Programı" öncesi empati becerisi ortalama puanı 9.27 iken, bu değer "Psikoeğitim Programı" sonrasında 15.2 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin "Psikoeğitim Programı" öncesi empati ortalama puanı 10.56 iken "Psikoeğitim Programı" sonrasında bu puan 10.50 olarak bulunmuştur. Bu durumda ortalama puanlar dikkate alındığında deney grubuna göre "Psikoeğitim Programına" katılan öğrencilerin empati becerilerinde artış gözlemlendiği ortaya konmuştur.

Tablo 11. Gözlemci 1 Duygu Düzenleme Alt Faktörü Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar \ Ölçüm	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney Grubu	22	22,32	3,20	22	27,63	2,90
Kontrol Grubu	16	25,44	2,28	16	24,56	2,42
Toplam	38	23,63	3,22	38	26,34	3,09

Tablo 11’de görüldüğü üzere, gözlemci 1’den alınan verilere göre deney grubuna katılan öğrencilerin “Psikoeğitim Programı” öncesi DDÖ duygu düzenleme alt faktörü ortalama puanı 22.32 iken, bu değer “Psikoeğitim Programı” sonrasında 27.63 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin “Psikoeğitim Programı” öncesi DDÖ duygu düzenleme alt faktörü ortalama puanı 25.44 iken, “Psikoeğitim Programı” sonrasında bu puan 24.56 olarak bulunmuştur. Bu durumda ortalama puanlar dikkate alındığında deney grubuna göre “Psikoeğitim Programına” katılan öğrencilerin DDÖ duygu düzenleme alt faktörü becerilerinde artış gözlemlendiği ortaya konmuştur.

Tablo 12. Gözlemci 2 Duygu Düzenleme Alt Faktörü Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar \ Ölçüm	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney Grubu	22	20,73	1,98	22	26,36	2,84
Kontrol Grubu	16	24,00	2,19	16	23,38	2,28
Toplam	38	22,11	2,62	38	25,11	2,99

Tablo 12’de görüldüğü üzere, gözlemci 2’den alınan verilere göre deney grubuna katılan öğrencilerin “Psikoeğitim Programı” öncesi DDÖ duygu düzenleme alt faktörü ortalama puanı 20.73 iken, bu değer “Psikoeğitim Programı” sonrasında 26.36 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin “Psikoeğitim Programı” öncesi DDÖ duygu düzenleme alt faktörü ortalama puanı 24.00 iken, “Psikoeğitim Programı”

sonrasında bu puan 23.38 olarak bulunmuştur. Bu durumda ortalama puanlar dikkate alındığında gözlemci 2’den alınan verilere göre “Psikoeğitim Programına” katılan deney grubu öğrencilerinin DDÖ duygu düzenleme alt faktörü becerilerinde artış gözlemlendiği ortaya konmuştur.

Tablo 13. Gözlemci 1 Olumsuzluk Alt Faktörü Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm Gruplar	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney Grubu	22	25,18	5,15	22	16,27	2,73
Kontrol Grubu	16	25,06	3,85	16	27,31	3,46
Toplam	38	25,13	4,59	38	20,92	6,29

Tablo 13’da görüldüğü üzere, gözlemci 1’den alınan verilere göre deney grubuna katılan öğrencilerin “Psikoeğitim Programı” öncesi DDÖ olumsuzluk alt faktörü ortalama puanı 25.18 iken, bu değer “Psikoeğitim Programı” sonrasında 16.27 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin “Psikoeğitim Programı” öncesi DDÖ olumsuzluk alt faktörü ortalama puanı 25.06 iken, “Psikoeğitim Programı” sonrasında bu puan 27.31 olarak bulunmuştur. Bu durumda ortalama puanlar dikkate alındığında gözlemci 1’den alınan verilere göre “Psikoeğitim Programına” katılan deney grubu öğrencilerinin DDÖ olumsuzluk alt faktörü becerilerinde azalma gözlemlendiği ortaya konmuştur.

Tablo 14. Gözlemci 2 Olumsuzluk Alt Faktörü Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm Gruplar	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney Grubu	22	28,50	4,89	22	19,68	2,87
Kontrol Grubu	16	27,06	3,97	16	29,56	3,78
Toplam	38	27,90	4,53	38	23,84	5,91

Tablo 14’te görüldüğü üzere, gözlemci 2’den alınan verilere göre deney grubuna katılan öğrencilerin “Psikoeğitim Programı” öncesi DDÖ olumsuzluk alt faktörü ortalama puanı 25.50 iken, bu değer “Psikoeğitim Programı” sonrasında 19.68 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin “Psikoeğitim Programı” öncesi DDÖ olumsuzluk alt faktörü ortalama puanı 27.06 iken, “Psikoeğitim Programı” sonrasında bu puan 29.56 olarak bulunmuştur. Bu durumda ortalama puanlar dikkate alındığında gözlemci 2’den alınan verilere göre “Psikoeğitim Programına” katılan deney grubu öğrencilerinin DDÖ olumsuzluk alt faktörü becerilerinde azalma gözlemlendiği ortaya konmuştur.

Tablo 7’den Tablo 11’e kadarki tablolarda deney ve kontrol gruplarının ÇİEÖ ve DDÖ ve alt faktörlerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Denence 1’in test edilmesi amacıyla, deney grubundaki çocukların ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Deney Grubunun ÇİEÖ ve DDÖ-Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Alt Faktörleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
ÇİEÖ	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-3,906	.000
	Pozitif Sıra	19	11,00	209,00		
	Eşit	2	-	-		
DDÖ-DDAF 1.Gözlemci	Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-3,814	.000
	Pozitif Sıra	18	10,50	189,00		
	Eşit	3	-	-		
DDÖ-DDAF 2. Gözlemci	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-4,068	.000
	Pozitif Sıra	21	11,98	251,50		
	Eşit	0	-	-		
DDÖ-OAF 1. Gözlemci	Negatif Sıra	20	12,50	250,00	-4,020	.000
	Pozitif Sıra	2	1,50	3,00		
	Eşit	0	-	-		
DDÖ-OAF 2. Gözlemci	Negatif Sıra	19	13,00	247,00	-3,920	.000
	Pozitif Sıra	3	2,00	6,00		
	Eşit	0	-	-		

DDÖ-DDAF: Duygu Düzenleme Ölçeği- Duygu Düzenleme Alt Faktörü

DDÖ-OAF: Duygu Düzenleme Ölçeği- Olumsuzluk Alt Faktörü

Tablo 15’te yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki çocukların ölçeklerden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z_{\text{ÇİEÖ}} = -3,906$, $p < 0.05$; $z_{\text{DDÖ-DDAF 1.G.}} = -3,814$,

$p < 0.05$; $z_{DDÖ-DDAF\ 2.G} = -4,068$, $p < 0.05$; $z_{DDÖ-OAF\ 1.G.} = -4,020$, $p < 0.05$; $z_{DDÖ-OAF\ 2.G.} = -3,920$, $p < 0.05$). Bu durumda, “ÇEDDP uygulanan deney grubundaki çocukların ÇİEÖ, DDÖ-DDAF ve DDÖ-OAF alt faktörlerinden aldıkları son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindeki denence desteklenmiştir. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın ÇİEÖ ve DDÖ-DDAF iki gözlemci puanları açısından pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu ve DDÖ-OAF iki gözlemci puanları açısından ise negatif sıralar yani ön test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda, ÇEDDP çocukların empati ve duygu düzenleme düzeylerini artırmada, olumsuzluk puanlarını da azaltmakta etkilidir.

Denence 2: Kontrol grubundaki öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerileri ve alt faktörlerinden alınan ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında fark yoktur.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, kontrol grubundaki çocukların ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Kontrol Grubunun ÇİEÖ ve DDÖ-Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Alt Faktörleri Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
ÇİEÖ	Negatif Sıra	5	6,60	33,00	-,575	,56
	Pozitif Sıra	5	4,40	22,00		
	Eşit	6				
DDÖ-DDAF 1.Gözlemci	Negatif Sıra	6	5,25	31,50	-1,095	,27
	Pozitif Sıra	3	4,50	13,50		
	Eşit	7				
DDÖ-DDAF 2. Gözlemci	Negatif Sıra	7	5,71	40,00	-1,387	,17
	Pozitif Sıra	3	5,00	15,00		
	Eşit	6				
DDÖ-OAF 1. Gözlemci	Negatif Sıra	3	6,33	19,00	-1,303	,19
	Pozitif Sıra	8	5,88	47,00		
	Eşit	5				
DDÖ-OAF 2. Gözlemci	Negatif Sıra	4	5,00	20,00	-,333	,74
	Pozitif Sıra	5	5,00	25,00		
	Eşit	7				

Tablo 16’da da görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan çocukların ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur ($z_{\text{ÇİEÖ}} = -.575, p > 0.05$; $z_{\text{DDÖ-DDAF 1.G.}} = -1,095, p > 0.05$; $z_{\text{DDÖ-DDAF 2.G.}} = 1,387, p > 0.05$; $z_{\text{DDÖ-OAF 1.G.}} = -1,303, p > 0.05$; $z_{\text{DDÖ-OAF 2.G.}} = -.333, p > 0.05$). Araştırmanın “kontrol grubundaki çocukların ÇİEÖ ve DDÖ-Duygu Düzenleme ve Olumsuzluk Alt Faktörleri ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki denencesi de desteklenmiştir.

Denence 3: Psikoeğitim programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin empati ve duygu düzenleme ve alt faktörlerinden aldıkları son test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu denenceyi test etmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları son test puanları üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17’te verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇİEÖ, DDÖ-DDAF ve DDÖ-OAF Alt Faktörlerinden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇİEÖ	Deney	22	25,36	558,00	47,00	.00
	Kontrol	16	11,44	183,00		
DDÖ-DDAF 1.Gözlemci	Deney	22	22,48	494,50	110,50	.05
	Kontrol	16	15,41	246,50		
DDÖ-DDAF 2. Gözlemci	Deney	22	23,91	526,00	79,00	.00
	Kontrol	16	13,44	215,00		
DDÖ-OAF 1. Gözlemci	Deney	22	12,27	270,00	17,00	.00
	Kontrol	16	29,44	471,00		
DDÖ-OAF 2. Gözlemci	Deney	22	13,52	297,50	44,50	.00
	Kontrol	16	27,72	443,50		

Tablo 17’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($U_{\text{ÇİEÖ}} = 47,00, p < 0.05$; $U_{\text{DDÖ-DDAF 1G.}} = 110,50, p < 0.05$; $U_{\text{DDÖ-DDAF 2G.}} = 79,00, p < 0.05$; $U_{\text{DDÖ-OAF 1G.}} = 17,00, p < 0.05$; $U_{\text{DDÖ-OAF 2G.}} = 44,50, p < 0.05$). Bu analiz sonuçlarına göre, “ÇEDDP uygulanan deney grubundaki çocukların ÇİEÖ ve DDÖ-DDAF ve DDÖ-OAF alt

faktörlerinden aldıkları son test puan ortalamaları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklindeki denence desteklenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ÇEDDP’na katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre empati, duygu düzenleme düzeylerinin (2 gözlemciye göre de) daha yüksek olduğu, olumsuzluk düzeylerinin de (2 gözlemciye göre de) düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulgular ışığında, uygulanan psikoeğitim programının etkililiğini sağlayan etkenler ve uygulama sonuçlarının tartışılma ve yorumlanması:

Duygu düzenleme becerisi bireyin yaşantısının başlangıcından itibaren hayatı boyunca büyük bir öneme sahiptir (Hofman, 2014). Empati de bireyin hayatında sağlıklı iletişim kurulmasında önemli role sahiptir (Yüksel, 2003). Bu çalışmada, çocukların duygu düzenleme ve empati becerilerinin artmasını sağlamak amacıyla deney grubuna uygulanan psikoeğitim programının, katılımcıların empati ve duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir artış sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgular Sortullu’nun (2011) empati eğitim programının 12 yaş grubundaki erkek basketbolcuların empati becerisine etkisini incelediği araştırma ile Yılmaz Yüksel’in (2003) empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empati becerilerine etkisini incelediği tez çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmalarda kullanılan empati eğitim programları bireylerin empati puanlarında anlamlı bir artış sağlamıştır ve bu araştırmada uygulanan psikoeğitim programının empati becerilerini artırmadaki etkililiği ile ilgili bulguları desteklemektedir. Bu çalışmalarda uygulanan empati eğitim programları canlandırma, hikaye okuma, duyguları tanıma gibi kazanımları içeren oturumlardan oluşmaktadır ve bu araştırmada kullanılan psikoeğitim programının içerdiği kazanımlarla benzerlik göstermektedir.

Atalay (2019) lise öğrencilerine uyguladığı psikoeğitimin programının, Bayrak (2020) da okul öncesi dönemdeki çocuklara uyguladığı yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme becerisine etkisini incelemiştir. Bu araştırmalarda duyguları tanıma ve farklı durumlar sonrası oluşan duyguları farketme gibi kazanımları içeren eğitim programlarının bireylerin duygu düzenleme becerilerini artırdığı gözlenmiştir. Bu araştırmada uygulanan ve benzer kazanımlardan oluşan psikoeğitim programının uygulanması sonucunda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen başka araştırmalar da bulunmaktadır. Ridley, Vaughn ve Wittman (1982) tarafından yapılan çalışmada da 3,5-5 yaş arasındaki çocuklar için geliştirilen program sayesinde duyuşsal empati alanında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Ancak bilişsel empatinin 6 yaşından küçük çocuklarda benmerkezcilikten dolayı daha yavaş geliştiği ortaya çıkmıştır. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde; duyuşsal ve bilişsel empatiye yönelik uygulanan program sonrasında, çocukların empati becerilerinde artış görülmüştür. Aynı zamanda Kalliopuska ve Tiitinen'in (1991) empati ile ilgili çalışmasında da müzik, resim çizmeye dayalı etkinlikler ve hikayeye dayalı etkinlikler olarak iki ayrı empati programı 6-7 yaşlarındaki çocuklara uygulanmış ve programların etkililiği incelenmiştir. Empati programları ayrı olarak iki deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Şarkılar dinlenen ve resim yapılan birinci deney grubunun empati becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir. Ancak hikayelerin okunduğu ve rol yapma etkinliklerinin uygulandığı ikinci deney grubundaki artış daha fazla olmuştur. Müzik veya drama gibi tek tür etkinliklere odaklanan ya da farklı etkinlikleri içeren programların, çocukların empatik becerilerine olumlu katkı sağladığı literatürde de desteklenmektedir. Özellikle çocuklarda empati geliştirme programlarında hikaye anlatımı ve rol oynama gibi etkinliklerin, empati gelişimine daha fazla fayda sağladığı araştırma bulguları arasında belirtilmektedir (Cress ve Holm, 1998; Faver ve Alanis, 2012). Bu araştırmada uygulanan psikoeğitim programında da hikaye etkinliklerine sıkça yer verilmiştir.

Grup yaşantısı grup üyelerinin birlikte öğrenmesini, kendilerini ifade edip becerilerini geliştirmesini destekleyen bir araçtır (Öner, 1988). Bu bağlamda araştırmada belirli bir gruba uygulanan psikoeğitim programının bireylerin arasındaki iletişimi güçlendiren ve duygularını ifade etmeyi destekleyici bir ortam oluşturduğunu söyleyebiliriz. Psikoeğitim programını oluşturan etkinlikler öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerilerini geliştirecek biçimde desteklenmiştir. Programda yer alan 10 oturumda da öğrencilerin duygusal anlayışlarını derinleştirmeleri ve başkalarının hislerine duyarlı olmaları yönünde yardımcı olacak etkinliklere yer verilmiştir. Uygulanan eğitim programının çocukların empati kurma ve duygularını yönetebilme becerileri üzerinde olumlu bir etki yaratacağı ön görülmüş ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu araştırma bulguları ve bu araştırmanın bulguları psikoeğitim programlarının, bireylerin duygularını tanımlama, onları kabul etme,

uygun ifade etme ve dürtüsel tepkiler yerine bilinçli tepkiler verme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Duygu düzenlemenin temeli duyguları ifade etmekle kurulur (Paivio, 2013). Grup terapi deneyimi aracılığıyla, bireylerin duygularını açığa çıkarmaları ve bu süreçte işlevsel düzenleme becerilerini geliştirmeleri teşvik edilir. Bu sürecin bir parçası olarak, bireylerden duygularının bedenleri üzerindeki etkilerini bir gözlemci gibi dışsal bir perspektiften incelemeleri beklenir. Pos ve Greenberg (2007) yaptıkları araştırmada Duygusal Odaklı Terapi ile duyguları açığa çıkarma yönteminin kişilerin psikolojik sorunları ve kişisel gelişimleri üzerinde etkilerini incelemiştir. Duygusal Odaklı Terapi duyguların gücünden yararlanmanın önemini vurgulayan bir psikoterapi biçimidir. Araştırmanın sonunda duygusal şemalar harekete geçirildiğinde kişilerin kendisini daha iyi anladığı, sorun yaşadığı kişilerle olan ilişkilerinin iyileştiği, kişinin hem geçmişteki hem de güncel yaşantısıyla daha sağlıklı şekilde baş edebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da uygulanan psikoeğitim programında öğrencilerin duygularını harekete geçiren etkinliklere yer verilmiştir. Bu nedenle uygulanan duygu odaklı yaklaşımların duygu düzenleme becerilerinin güçlendirilmesinde olumlu sonuçlar verdiğini söyleyebiliriz.

Bu çalışmada deney grubuna uygulanan “Psikoeğitim Programı,” çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygusal durumlarını daha iyi algılayıp anlamalarını ve bunları etkili bir şekilde dışa vurabilmelerini güçlendirmeye odaklanmıştır. Program, özellikle öfke, kaygı, korku ve üzüntü gibi yoğun duyguların anlaşılması ve yönetimi konusunda çocuklara bilişsel ve davranışsal teknikler sunarak empati ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimini amaçlamaktadır. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda kullanılan duygusal ağırlıklı program ve tekniklerin bireylerin empati ve duygu düzenleme becerilerini artırmada etkili olduğu görülmüştür (Dökmen, 1988; Schonert Reichl ve Hymel, 2007; Topal, 2021). Dökmen (1988) araştırmasında psikodrama uygulamış ve psikodramanın deneklerin empati becerileri üzerinde etkili olduğunu gözlemlemiştir. Schonert Reichl ve Hymel (2007) yaptıkları araştırmada sosyal ve duygusal öğrenmenin (SDÖ) öğrencilerin hem okulda hem de yaşamda başarıları için kritik önem taşıdığını ortaya koymuşlardır. SDÖ programlarının, öğrencilerin duygularını yönetme, empati geliştirme, ilişkileri sağlıklı bir biçimde sürdürme, sorun çözme ve karar verme gibi hayati becerileri geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Topal (2021) ilkökul çocuklarına ve

annelerinden oluşan deney grubuna psikoeğitim programı uygulamış ve uygulama sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan psikoeğitim programı da her bir oturumu duygulara yönelik etkinliklerden oluşan bir programdır. Bu program duygu düzenleme güçlüğü azaltmada etkili olmuştur.

Bu araştırmada kullanılan psikoeğitim programında her oturum öğretici, kendilerini rahat bir şekilde ifade edici, aynı zamanda eğlenceli deneyimlere dayalı etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrenciler grup programından büyük keyif aldıklarını oturumlar sona erdikten sonra ifade etmişlerdir. Öğrencilerden “çok eğlenceli, haftaya da yapacak mıyız”. “Bundan sonra hep böyle etkinlikler olacak mı”, “Bugün çok güzel geçti” gibi geri dönüşler olmuştur.

Schonert Reichl ve Hymel'in (2007) yaptığı çalışma, okul temelli sosyal ve duygusal öğrenme programlarının etkinliğini ve bu tür programların çocukların sosyal-duygusal becerileri, davranışları ve akademik performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Okul temelli sosyal ve duygusal öğrenme programlarının çocukların duygusal farkındalıklarını artırdığını, prososyal davranışlar gösterme ihtimalini yükselttiğini, öz-düzenleme yeteneklerini geliştirdiğini ve genel olarak akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu tür programlar, ayrıca çocuklarda saldırganlık ve davranış sorunları gibi olumsuz sosyal davranışları azaltmaya yardımcı olmakla ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmada kullanılan psikoeğitim programı da okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerilerinin artışında okul temelli psikoeğitim programının etkisi olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada izlenen empati ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, Roeser, Eccles ve Sameroff'un (2000) çalışmasına paralel şekilde, öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları üzerinde de olumlu etkiler sağlayabileceğini göstermektedir. Sosyal-duygusal gelişimin okul başarısı ve arkadaş edinme becerileri ile yakından ilişkili olduğunu belirten bu çalışma, psikoeğitim programlarının sadece kısa vadeli değil, uzun vadeli faydalarına da dikkat çekmektedir. Bu çalışmada uygulanan programın öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerilerinde pozitif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve birbirlerinin duygularını daha iyi anlama, duygularını yönetme becerilerinin artmasıyla arkadaşlık ilişkilerine de faydası olduğu düşünülebilir.

Ancak uygulanan yöntemin bireyin empati becerisine etki etmediği araştırmalar da görölmüştür. Okvuran'ın (1993) yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve eğilimleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmada, 14 hafta boyunca katılımcılara uygulanan yaratıcı drama eğitiminin katılımcıların empati beceri ve eğilimlerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı görölmüştür. Bunun nedeni olarak yaratıcı drama eğitiminin bir terapi eğitimi olmadığı, sadece yaratıcılığı geliştirmede olumlu sonuçlara ulaşılabileceği ve empati gelişimi için verilen eğitimin doğrudan empati durumları yaratmaya yönelik etkinliklere sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada kullanılan psikoeğitim programında ise yer alan etkinlikler kişinin kendi ve başkalarının duygularını anlama, durumlar karşısında gelen duyguları ve duygulara verilen tepkileri fark etme gibi etkinlikler içerdiğinden bu araştırmanın empati ve duygu düzenleme becerilerini artırmada etkili olduğu düşünölmektedir.

Duygu düzenleme yeteneğinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların sonuçları, duyguların karmaşık doğası ve düzenlemenin süreci göz önüne alındığında farklılık göstermektedir. Lise öğrencileri için okulda uygulanan ve bilinçli farkındalık odaklı bir eğitim programının, gençlerin duygu düzenleme yeteneklerinde kayda değer bir iyileşme sağlamadığı gözlemlenmiştir (Campbell, 2015). 6 haftalık süreçte tamamlanan bu eğitim hem personel hem de gönüllülerden oluşan farklı eğitimciler tarafından verilmiştir ve her bir eğitimci farklı yöntemlerle bu programı uygulamış olabileceğinden bu sonuca ulaşıldığı düşünölmektedir. Bu araştırmada uygulanan psikoeğitim programı sadece bir eğitimci tarafından uygulandığı için duygu düzenleme becerisinde etkili olduğu düşünölebilir.

Erken çocukluk döneminde duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesinin uzun vadeli öğrenme ve sosyal etkileşimler için temel taşları oluşturabileceğini göstermektedir. Bu ve benzer çalışmaların bulguları, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyecek bir eğitim programını teşvik eden politikalar geliştirme yönünde birer rehber niteliğindedir. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, psikoeğitim programlarının potansiyel değerini ortaya koymakta ve çocukların hem bireysel hem de toplumsal refahı için bu tür eğitimlerin genişletilmesi çağrısında bulunmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları genel amaçlar ve alt amaçlar açısından değerlendirilmiştir. Öneriler başlığı altında uygulayıcılara ve araştırmacılara dönük önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuçlar

Araştırmada ilkokul 2. sınıflara yönelik olarak uygulanan psikoeğitim programının, öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda empati ve duygu düzenleme becerileri düşük öğrencilere uygulanan psikoeğitim programının, deney grubundaki öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerilerini artırmakta etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada üç denence test edilmiştir. Bunlardan ilki “Psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri ve duygu düzenleme düzeyleri ve alt faktörlerinden alınan son test puan ortalamaları ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir”, araştırmanın ikinci denencesi “kontrol grubundaki öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerileri ve alt faktörlerinden alınan ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında fark yoktur” ve araştırmanın üçüncü denencesi ise “psikoeğitim programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin empati ve duygu düzenleme ve alt faktörlerinden aldıkları son test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir”. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının analizi sonucunda araştırma denencelerinin doğrulandığı tespit edilmiştir.

Bulgular, bu araştırmada uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin empati ve duygu düzenleme becerisi üzerindeki olumlu etkilerini detaylıca ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları, eğitimciler, çocuklarla çalışan çocuk gelişim uzmanları, sosyal hizmet uzmanları, çocuk psikologları, çocuk ve ergen psikiyatristleri

ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanları için çıkarımlarda bulunma ve profesyonel uygulamalarına yönelik fırsatlar sunmaktadır.

Ülkemizde empati ve duygu düzenleme ile ilgili araştırmaların sayısının az olduğu ve daha çok yetişkinlere yönelik çalışmalar yapıldığı görölmektedir. Aynı zamanda empati ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik programların eksikliği ilkokul öğrencilerine sunulabilecek psikolojik yardım ve desteklerin daha etkili bir şekilde sunulmasını engelleyebilir ya da yapılan çalışmaların etkililiğini düşürebilir. İkinci çocukluk döneminde bu becerilerin geliştirilmesi, çocukların karşılaşacakları sosyal duygusal yaşantılar için daha hazırlıklı olmalarını ve duygusal zorluklarla daha iyi başa çıkabilir hale gelmelerinde etkili olabilir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları, psikoeğitim programlarının ilkokul dönemindeki çocuklarda da empati ve duygu düzenleme becerisinin geliştirilmesinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Bu araştırma bulguları, psikoeğitim programının empati ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda uzmanlara pratik bir araç olarak hizmet edebileceğini göstermektedir. Ayrıca programın uygulanabilirliğini ve etkinliğini ölçen çalışmalar, gelecekteki yapılabilecek araştırmalara da ışık tutan önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu çalışma, psikoeğitim programlarının çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesindeki önemini vurgulayan mevcut literatürü güçlendirirken, aynı zamanda bu müdahalelerin günlük eğitim pratiğine entegrasyonunun pratikliğini ve etkinliğini de kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında hazırlanan ve ilkokul 2. sınıflara uygulanan psikoeğitim programının çocukların empati ve duygu düzenleme becerilerinin artmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarına göre uygulamaya yönelik ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde sunulmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara dönük öneriler:

1. Her eğitim kademesindeki okul programlarında empati ve duygu düzenleme eğitimlerine yer verilmelidir.
2. Eğitim programları arasına empati ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hedefler eklenmeli ve bu hedefler, kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının bir parçası olarak sistematik bir şekilde uygulanmalı, öğrencilerin bu temel becerileri okul yıllarından itibaren geliştirmelerine katkı sağlanmalıdır.
3. Bu araştırmanın bulgularının empati ve duygu düzenleme becerileri üzerine olan etkilerini daha geniş kitlelere yaymak için farklı demografik özelliklere sahip (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, eğitim seviyesi gibi) öğrenci grupları ve yetişkinler üzerinde psikoeğitim programını uygulayarak ve bunların sonuçlarını değerlendirerek programın daha kapsamlı bir uygulama alanı bulmasına olanak sağlanmalıdır.
4. Empati ve duygu düzenleme becerileri ile ilgili tasarlanmış olan bu grup psikoeğitim programının, eğitim, psikoloji, sosyal hizmetler, çocuk gelişimi ve psikolojik danışma uzmanlarına yönelik hazırlanmış kapsamlı el kitapları oluşturulmalı ve kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
5. Eğitim politikalarında, duygusal zekanın öğrenmedeki önemi göz önünde bulundurularak, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini de destekleyecek uygulamaya dönük programların geliştirilmesi ve ülke çapında uygulanması ön plana alınmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara dönük öneriler:

1. Ülkemizde empati ve duygu düzenleme ile ilgili, özellikle ilkokulda yapılan çalışmaların sayısı yeterli değildir. Hem okulda hem ailede hem de bireysel ve toplumsal düzeyde empati ve duygu düzenleme becerileri daha kapsamlı bir şekilde incelenmelidir.
2. Çeşitli kuram ve yaklaşımlar temel alınarak geliştirilecek grup psikoeğitim ve grup danışma programları vasıtasıyla, empati ve duygu düzenleme becerileri üzerinde yoğunlaşılmalıdır.

3. Empati ve duygu düzenleme becerilerinin ilkokuldan önceki dönemlerden itibaren çocuklara kazandırılmasına yönelik programlar oluşturulmalı ve bu programların etkisinin değerlendirilmesi amacıyla uygulamalar gerçekleştirilmelidir.
4. Empati ve duygu düzenleme eğitimleri çocuklar, gençler ve yetişkinlere farklı yöntemlerle verilmelidir.
5. Okullarda, iş yerlerinde veya sosyal gruplarda empati ile ilgili eğitim programları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samarawickrema, N. and Baron Cohen, S. (2009). The children's empathy quotient and systemizing quotient: Sex differences in typical development and in autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (11), 1509-1521.
- Akbulut, E. ve Sağlam, H.İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınbaş, K., Gülöksüz S., Özçetinkaya S. ve Oral E. T. (2010). Empatinin biyolojik yönleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(1), 15-25.
- Alver, B. (2004). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 93-108.
- Arı, M., ve Yaban, E. H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2015014655>
- Arıkoç, B. (2019). *Okul öncesi dönemde duygusal zekâ ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avery, A. W. and Thiessen, J. D. (1982). Communication skills training for divorces. *Journal of Counselling Psychology*, 29 (2), 203-205.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Vize Yayıncılık
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bargh, J. A., and Williams, L. E. (2007). The Nonconscious Regulation of Emotion. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 429-445). New York: The Guilford Press.
- Barnett, M. A. (1990). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*. (pp.146-163). Cambridge: Cambridge University Press
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bayındır, D., Balaban Dağal, A., ve Önder, A. (2018). Türkiye'deki 60-72 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 378-400. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.387131>
- Bensalah, L., Caillies, S., and Anduze, M. (2016). Links among cognitive empathy, theory of mind, and affective perspective taking by young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1106438>
- Berk, L. E., and Meyers A.B. (2015). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (8th ed.). London: Pearson.
- Berking, M., and Whitley, B. (2014). *Affect regulation training: A practitioners' manual*. New York: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9>
- Beyazova, A., Bozkurt, B., Güler, E. ve Mumcuoğlu, Ö. (2018) *Yanyana öğretmenin el kitabı*. Bozkurt, B. (Ed.), İstanbul: Bir İz Derneği.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: principles, methods, and practices*. South Florida: University of South Florida. Retrieved from: http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3
- Bilal, G. (1984). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birey ve Toplum Ruh Sağlığında İZ Derneği (2019). *Türkiye'nin her yerinde yan yana projesi ilkokullar için psikososyal destek programı eğitim rehberi*.

<https://ergengelisimi.org/wp-content/uploads/2024/04/YanYana-Psikososyal-Ilkokul-PSD-Programi.pdf> adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 14.03.2024)

- Bonanno, G. A., and Burton, C. L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 591-612.
- Borke, H. (1971) Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 9, 102- 108.
- Bozkurt, S. (2020). *Son çocukluk (9-11 yaş) çağındaki çocuklarda hayır diyebilme ve atılabilirlik beceri sıklığı ve kullanılan ölçeklerin tanımlama yeterliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 442-466.
- Brody, G. H. and Shaffer D. R. (1982). Contributions of parents and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*, 2, 31-75.
- Brown, N.W. (2011). *Psychoeducational groups process and practice*. (3rd ed.). New York, NY: Brunner Routledge.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bunyak, S. (2022). *3-12 yaş yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda kukla modeli ile hikâye temelli grup çalışmasının çocuklardaki empati ve duygu ifadesine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Burak, H. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme stratejileri ile çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Campbell, A. J. (2015). *The impact of a school mindfulness program on adolescent stress, wellbeing and emotion regulation, with attachment as a moderator*. Unpublished Doctoral Dissertation. Washington: The George Washington University.

- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-years-olds. *Child Development*, (59), 121-134.
- Calkins, S. D. and Bell, M. A. (Eds.). (2010). *Child development at the intersection of emotion and cognition*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-000>
- Cevizci, A. (2021). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Chlopan, B. E., Mc Cain, M. L., Carbonell, J. L. and Hagen, R. L. (1985). Empathy: Review of available measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 635–653.
- Cole, P. M., Martin, S. E. and Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K. and Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 59(2-3) 73-102. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01278.x>
- Coppock, V. (2007). It's good to talk! a multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children and Society*, 21(6), 405–419. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00072.x>
- Cornell, A. H. and Frick, P. J. (2007). The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent- reported guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 305-318.
- Coşkun, K., ve Öksüz, Y. (2019). Impact of emotional literacy training on students' emotional intelligence performance in primary schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 36-47. <https://doi.org/10.21449/ijate.503393>
- Crespo, L. M., Trentacosta, C. J., Aikins, D. and Wargo-Aikins, J. (2017). Maternal emotion regulation and children's behavior problems: The mediating role of child emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2797-2809. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0791-8>

- Cress, S. W., ve Holm, D. T. (1998). Developing empathy through children's literature. *Education, 120*(3), 593.
- Çaykuş Mutlu, T. ve Işık, Ş. (2021). *Psikolojik sağlık psikoeğitim programı, İlkokul (PSPP-İ) Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Yayın No: 7718. [https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/04111258_Psikolojik SaYlamlYk_Ylkokul_Program.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/04111258_Psikolojik_SaYlamlYk_Ylkokul_Program.pdf) adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 12.03.2024)*
- Çetin, N. C. ve Güngör Aytar, A. (2012). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 473-488.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press.
- Decety, J. and Ickes, W. (Eds.). (2011). *The social neuroscience of empathy*. MIT Press.
- Demir, V. ve Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1), 46-66. <https://doi.org/10.12984/egeefd.332844>
- Denollet, J., Nyklicek, I. and Vingerhoets, A. J. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. *In Emotion regulation* (pp. 3-11). Boston, MA: Springer.
- Dereboy, Ç., Şener, Ş., Dereboy, İ. F. ve Sertcan, Y. (1997). Connors öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması-2. Dikkat eksikliği, hiperaktivite ve davranım alt-ölçeklerinin uyarlanması doğru. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 4*(1), 10-18.
- Derman, T. M., Türen, Ş., ve Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 336-368.
- Diker, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin kültürlerarası duyarlık ve empati becerilerinde çokkültürlü psikoeğitim programının etkililiğinin sınanması*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı.

Dikici, A. (1998). *Cassidy kukla görüşme formunun beş-altı yaş çocuklarına uyarlanması ve özsaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dökmen, Ü. (2013). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayınları.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. A.Ü. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2), 155-190.

Durgun, S. İ. (2023). *Duygular seni söyler: Duyguların nörobiyolojisi*. İstanbul: Avrasya Yayıncılık.

Durmuşoğlu Saltalı, N., Deniz, E.M., Çeliköz, N. ve Arı, R. (2009). Altı yaş çocukları için duygusal becerilerin değerlendirilmesi testinin (ACES) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 403-420

Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 127–133. <https://doi.org/10.1037/h0061728>

Eisenberg, N., Cumberland, A., and Spinrad, T. L. (2009). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 20(3), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H. and Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.475>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. and Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>

Eisenberg, N., Hofer, C. and Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 287-288). New York: The Guilford Press.

- Eisenberg-Berg, N. and Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the pre-school years. *Child Development*, 51(2), 552-557
- Eisenberg, N. and Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. *Advances in Child Development and Behavior*, 30, 189-229.
- Erkan, S. (2011) *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Faver, C. A. and Alanis, E. (2012). Fostering empathy through stories: A pilot program for special needs adoptive families. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 660-665.
- Fırat, Y. (2018). *Children's resilience, emotion regulation, social competence and problem behaviors in an at-risk community in Turkey*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Freud, S. (1958). *Civilization and its discontents*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Geise, C., Barzman, D. and Strakowski, S. (2014). Pediatric emotion dysregulation: Biological and developmental evidence for a dimensional approach. *Psychiatric Quarterly*, 85(3), 383–389. <https://doi.org/10.1007/s11126-014-9300-z>
- Ginott, H. G. (2003). *Between parent and child*. Three Rivers Press.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ EQ neden IQ'dan daha önemlidir?* (34. bs., B. Seçkin, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998) *Duygusal zekâ*. Varlık Yayınları: İstanbul.
- Gottman, J. M. and DeClaire, J. (1996). *The heart of parenting: Raising an emotionally intelligent child*. New York: Simon & Schuster.
- Gratz, K. L. and Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4>

- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A., and Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: *The key role of language. Frontiers in Psychology*, 9, 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J. J. and Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401. <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gross, J. J. and Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Guthrie, W. K. C. (2021). *Yunan felsefe tarihi 3*. (S. Gürses, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Guttman, H. A. and Laporte, L. (2000). Empathy in families of women with border line personality disorder, anorexi anervosa and a control group. *Family Process*, 39(3), 345-358.
- Güçray, S.S., Çekici, F., ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürleyik, S. (2018). *Okul öncesi dönemi çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Hasdemir, A.D. ve Köksal Akyol, A. (2012). Ergenler ile anne babalarının empatik becerilerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 201, 130-140.

- Hoffman, M. L. (1979). Development of Moral Thought, Feeling and Behavior. *American Psychologist*, 34(10), 958-966.
- Hofmann, S. G. (2014). Interpersonal emotion regulation model of mood and anxiety disorders. *Cognitive Therapy and Research*, 38(5), 483-492.
- İnceman Kara, F. ve Güven, M. (2019). Duygu düzenlemeyle ilgili deneysel çalışmaların incelenmesi: Sistemik bir derleme. *Journal of International Social Research*, 12(68), 307-9581. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3878>
- Jennings, P. A. and Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kalliopuska, M. (1992). *Holistic empathy education among preschool and school children*. Paper present at the International Scientific Conference Comenius Heritage and Education of Man. March 23- 27, (pp. 1-20), Prague. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348167>.
- Kalliopuska, M. and Tiitinen, U. (1991). Influence of two developmental programs on the empathy and prosociability of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 72(1), 323-328.
- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15-23.
- Kapıkıran, N. A. ve Kapıkıran, Ş. (2000). İletişim becerisi eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 69-77.
- Karaş, Z. ve Altun, F. (2022). Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri: Çocuğun mizacı ile ebeveyninin duygusal zekâsı ve psikolojik iyi oluşunun rolü nedir? *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 1268-1283.
- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.

- Kock, N., Mayfield, M., Mayfield, J., Sexton, S. and De La Garza, L. M. (2019). Empathetic leadership: How leader emotional support and understanding influences follower performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(2), 217-236.
- Kostner, R., Weinberger, J. and Franz, C. (1990). The family origins of empathic concern: a 26-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58.
- Körükçü Sarıyüce, Ö. (2004). *Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In M. D. Glantz J. L. Johnson, (Eds), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Günakan, G. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinde duygu düzenleme psikoeğitim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E., ve Sezer, T. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 209-218.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23, 4-41.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, 25(3), 343
- Köyceğiz, M. ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1707-1734.
- Krevans, J. and Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277.

- Kring, A. M. and Sloan, D. M. (Eds.). (2009). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2009-21674-000>
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y., Canbulat, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 88-100.
- La Barbera, J., Izard, C., Vietze, P. and Parisi, S. (1976). Four and six month old infants visual responses to joy, anger and neutral expressions. *Child Development*, 47, 535-553.
- Lindquist, K. A., Siegel, E. H., Quigley, K. S. and Barrett, L. F. (2013). The hundred-year emotion war: Are emotions natural kinds or psychological constructions? Comment on Lench, Flores, and Bench (2011). *Psychological Bulletin*, 139(1), 255–263. <https://doi.org/10.1037/a0029038>
- Lipsitt, N. (1993). *Development of empathy in children: The contribution of maternal empathy and communication style* [Doctoral dissertation, Case Western Reserve University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1057075028.
- Loewenstein, G. (2007). Affect regulation and affective forecasting. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542-559). Guilford Press. https://www.andrew.cmu.edu/user/gl20/GeorgeLoewenstein/Papers_files/pdf/AffectRegulation.pdf
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Manchester: Springer Science.
- Masters, J.C. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In J. Garber ve K.A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 182-207). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Mayer, J. D., Salovey, Peter and Caruso, David (2000). "Models Of Emotional Intelligence", In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York, US: Cambridge University Press.
- Mestci, S. (2023). *Çocuklarda duygu düzenleme becerisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: 0-72 ay sosyal ve duygusal gelişim*. Ankara
- MEB (2022a). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Bilim ve sanat merkezleri duygu gelişimini destekleme psiko eğitim programı*, 43-50. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/26131550_DUYGU_GELISIMI_DESTEKLEME.pdf adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 10.03.2024)
- MEB (2022b). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *İlkokul sınıf rehberlik etkinlikleri*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/05142820_YLKOKUL_SINIF_REHBERLYK_ETKYNLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 08.03.2024)
- Metin, İ. (2010). *The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., and Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Omdahl, B. L. (1995). *Cognitive appraisal emotion and empathy*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, (Pp. 13-35).
- Önder, A. (2015). Çocukta empatinin gelişimi. Y. Kabapınar (Ed.). *Empatiyle gelişmek, empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati içinde* (ss. 44-57). Ankara: Pegem Akademi.

- Önder, A., Gülay, H. (2007). Annelerin kabul red düzeyi ile çocuklarının empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 23-30.
- Öner, U. (1988). Uygulamalı grup etkileşimi dersi ile ilgili öğrenci izlenimlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21, 1-2.
- Öz, F. (1992). *Hemşirelerin empatik iletişim becerisi ve eğilimine eğitimin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öz, F. (1998). Son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2), 32-38.
- Özbek, M. (2005). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 49, 567-587.
- Özoğlu, E. B. (2016). *DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okur-yazarlık psikoeğitim programının duygusal zekâ ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paivio, S. C. (2013). Essential processes in emotion-focused therapy. *Psychotherapy*, 50(3), 341-345.
- Pecukonis, E.V. (1990). A cognitive/ affective empathy training program of ego development in aggressive adolescent females. *Adolescence*, 25(97), 59- 76.
- Pos, A. E. and Greenberg, L. S., (2007). Emotion-focused therapy: the transforming power of affect. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37, 25-31. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9031-z>
- Piaget, J. 1965. *The moral judgement of the child*. New York: Harcourt, Brace.
- Poresky, R. H. and Hendrix, C. (1990). Differential effects of pet presence and pet-bonding on young children. *Psychological Reports*, 67, 51-54

- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report*, 16(3), 3-18.
- Raver, C. C., Garner, P. W., and Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, and K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121–147). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Revelle, W. R., and Scherer, K. (2009). Personality and emotion. In D. Sander ve K. Scherer (Eds.), *Oxford companion to emotion and the affective sciences* (pp. 304-305). Oxford: Oxford University.
- Ridley, C. A., Vaughn, S. R., and Wittman, S. K. (1982). Developing empathic skills: A model for preschool children. *Child Study Journal*, 12(2), 89-97.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., and Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The elementary school journal*, 100(5), 443-471.
- Rogers, C. R. (1975). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir (Çev: F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103-124.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Rosario Rueda, M., and Posner, M. I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of personality*, 71(6), 1113-1144. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106009>.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 68–91). Jossey-Bass/ Wiley.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., and Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg, W. Damon ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 226–299). John Wiley and Sons, Inc.

- Sağar, M. E. (2022). Ergenlerde duygu düzenleme, psikolojik sağlamlık ve okulda öznel iyi oluşun akıllı telefon bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 926-944.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim*. 13. bs., (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sargın, N. (1993). *Florida insan ilişkileri becerileri eğitimi modelinin grup üyelerinin kaygı, yalnızlık, atılganlık, kendini açma ve empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarısoy, G. (2017). *Kişilik bozukluklarında erken dönem çocukluk yaşantıları, reddedilme duyarlılığı ve duygu düzenleme süreçlerinin rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıtaş, D., ve Gençöz, T. (2011). Ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin, annelerinin duygu düzenleme güçlükleri ve çocuk yetiştirme davranışları ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 117-126.
- Schonert Reichl, K. and Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20-25.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 299–316). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Shapiro, L. E. (1998). *Yüksek IQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. (Ü. Kartal, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shields, A., and Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Shields, A., and Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 381-395. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_2

- Simon, P., and Nader-Grosbois, N. (2021). Preschoolers' empathy profiles and their social adjustment. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1-16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.782500>
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-21.
<https://doi.org/10.1007/BF03395534>
- Sortullu, C. (2011). *Empati eğitim programının 12 yaş grubu erkek basketbolcularda empati becerileri ve takım birlikteliği üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Southam-Gerow, M. A. (2013). *Emotion regulation in children and adolescents: A practitioner's guide*. New York: Guilford.
- Soykuvvet, A. ve Doğan, F. (2021). *Duygu düzenleme programı*. Melikgazi Rehberlik ve Araştırma Merkezi.
https://melikgaziram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/38/14/974559/dosyalar/2021_03/26081258_DUYGU_DUZENLEME_OTURUMLARI_.pdf adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 14.05.2024)
- Staub, E. (1990). Commentary on part 1. N. Eisenberg, J. Strayer. (Eds.), In *Empathy and its development* (pp. 103-115). Cambridge: Cambridge University Press
- Strayer, J., and Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00254.x>
- Stifter, C., and Augustine, M. (2019). *Handbook of emotional development*. 405-430.
- Strayer, J. (1995). Verbal and facial measures of children's emotion and empathy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(2), 299-316.
<https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1013>
- Sünbül, Z. A. (2016). *Ergenlerde bilinçli farkındalık ve kendini toparlama gücü arasındaki ilişki: Öz-duyarlık ve duygu düzenleme güçlüğünün düzenleyici rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Svensson, A. S. (2013). Preschool children development empathy throught individualized materials. *Problems of Education in the 21st Century*, 52, 115-124. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2014/457-1419412973.pdf>
- Şahin, G., ve Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 1-9.
- Şener, Ş., Dereboy, Ç., Dereboy, İ.F. ve Sertcan, Y. (1995). Connors öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması- 1. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(3), 131-141.
- Şirin A, Özgen G, Akca Erol F, Akça Koca D. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile ilişkilerinin empatik eğilimlerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 59-72.
- Tanrıdağ, Ş.R. (1993). *Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik beceri düzeyinin ve eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekinsav Sütçü S., Aydın, A. ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25, 57-72.
- Thompson R. A., Goodman M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. In. A. M. Kring D. M. Sloan (Eds) *Emotion regulation and psychopathology. A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. New York: Guilford Press.
- 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. <https://www.jstor.org/stable/1166137>
- Topal, H. (2021) *İlkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Trawick-Smith J. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*, (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uğur Ulusoy, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan aile katımlı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589-598.
- Vatan, S., ve Kahya Y. (2018). Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19, 192-201.
- Wee, S. J., Kim, S. J., Chung, K., and Kim, M. (2022). Development of children's perspective-taking and empathy through bullying-themed books and role-playing. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 96-111. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1864523>
- Werner, K., and Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring ve D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology* (pp. 13-37). Newyork: The Guilford.
- Widen, S. C., and Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23(2), 291-312.
- Xu, X., Spinrad, T. L., Cookston, J. T. and Matsumoto, D. (2020). The relations of parental emotion dysregulation and emotion socialization to young adults' emotion dysregulation. *Journal of Child and Family Studies*, 29(3), 725-737. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01619-x>
- Yağmurlu, B., and Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 275–296.

- Yılmaz Y. A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, Y., İlhan Ildız, G., ve Bütün Ayhan, A. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 354-376.
- Zekioğlu, A., ve Tatar, A. (2006). Üniversitede eğitim gören futbolcuların empatik becerilerinin kişilik özellikleriyle karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4) 135-138
- Zeman, J., Cassano, M. Perry-Parrish and Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Developmental Behavioral Pediatric*, 27(2), 155-168.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onay Bildirimi

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU
ONAY BELGESİ

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gizem ASLAN'ın Öğretim Üyesi Prof. Dr. Uğur GÜRGAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "**İlkokul 2. Sınıflarda Uygulanan Grup Rehberlik Etkinliklerinin, Öğrencilerin Empati ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi**" başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılması düşünülen Anket Formu için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.
24.02.2023

Komisyon Başkanı
Prof. Dr. Bayram ŞAHİN

Prof. Dr. Elif ÇİMEN
Üye

Prof. Dr. Sebahattin KARAMAN
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Üye

EK-2. Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli

Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez aşamasında olup, “İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Empati Becerilerinin incelenmesi” konusunda araştırma yürütmekteyim. Araştırmam için çocuğunuzun “Empati Ölçeğini” doldurmasına ihtiyaç duymaktayım.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz ölçeği okulda ders saatinde dolduracaktır. Çocuğunuzun dolduracağı ölçeğin cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Gizem ASLAN

Bu araştırmaya çocuğumun katılmasını **kabul ediyorum.**

Veli Adı-Soyadı:

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

İmza:

EK-3. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda size ve ailenize ait bilgiler istenmektedir. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyup cevaplayınız. Size uygun seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Bu çalışma bilimsel bir araştırma için gerçekleştirilmektedir. Bilime sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Gizem ASLAN

1. **Cinsiyetiniz:** 1. Kız () 2. Erkek ()
2. **Kaç kardeşiniz** (Siz dahil)(Lütfen yazınız)
3. **Kaçıncı kardeşsiniz** (En büyükten başlayarak sayınız) (Lütfen yazınız)
4. **Annenizin eğitim durumu:**
 - 1.Okula hiç gitmemiş () 2.Okuryazar () 3.İlkokul mezunu ()
 - 4.Ortaokul mezunu () 5.Lise mezunu () 6. Üniversite mezunu ()
4. **Babanızın eğitim durumu:**
 - 1.Okula hiç gitmemiş () 2.Okuryazar () 3. İlkokul mezunu ()
 - 4.Ortaokul mezunu () 5.Lise mezunu () 6. Üniversite mezunu ()
5. **Annenizin mesleği:**1..... (Lütfen yazınız)
6. **Babanızın mesleği:**1..... (Lütfen yazınız)
7. **Anne-Babanızın Birliktelik Durumu:**
 1. Annem ve babam birlikte yaşıyorlar () 2. Annem ve babam ayrı yaşıyorlar ()

EK-4. BRYANT Çocuklar için Empati Ölçeği

BRYANT ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "D" kutucuğunun altına, yanlış olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "Y" kutucuğunun altına "X" işareti koyunuz.

	D	Y
1) Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2) Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3) Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4) Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5) Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6) Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7) Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8) Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam		
9) Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10) Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuk gördüğümde üzülürüm.		
11) Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12) Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13) Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		

14) Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15) Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16) Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler.		
17) Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18) Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19) Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.		
20) Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		

EK-5. Duygu Dzenleme llği

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları ğrencinizde ne sıklıkla gzlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz:

Bu davranışı:

(1) HİÇBİR ZAMAN / NADİREN

(2) BAZEN

(3) SIK SIK

(4) NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.

	HİÇBİR ZAMAN / NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygu hali çok değişkendir (ocuğun duygusal durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluysen kolayca zgnleşebilir).	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılılık verir.	1	2	3	4
4. Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kaygılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	1	2	3	4
5. zntsn veya sıkıntısını kolayca atlatabilir (rneğin, canını sıkan bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya zgn durmaz).	1	2	3	4
6. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	1	2	3	4
7. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılılık verir.	1	2	3	4

8. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	1	2	3	4
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir. (örneğin, şeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	1	2	3	4
10. Başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyar (örneğin, biri incindiğinde veya ceza aldığı anda güler; başkalarıyla alay etmekten zevk alır).	1	2	3	4
11. Heyecanını kontrol edebilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolünü kaybetmez veya uygun olmayan ortamlarda aşırı derecede heyecanlanmaz).	1	2	3	4
12. Mızızdır ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	1	2	3	4
13. Ortalığı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir.	1	2	3	4
14. Yetişkinlerin sınır koymalarına sinirlenir.	1	2	3	4
15. Üzülüğünü, kızıp öfkelenmişliğini veya korktuğunu söyleyebilir.	1	2	3	4
16. Üzgün veya halsiz görünür.	1	2	3	4
17. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	1	2	3	4
18. Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılmaz.	1	2	3	4
19. Yaşlılarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da ürkek davranabilir).	1	2	3	4
20. Düşünmeden, ani tepkiler verir.	1	2	3	4
21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	1	2	3	4

22. Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.	1	2	3	4
23. Yaşlıları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karışırsa, bu durumlarda hissedebileceği olumsuz duygularını (kırgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	1	2	3	4
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kırgınlık,üzüntü).	1	2	3	4

EK-6. Ölçeklerin İzin Belgeleri



ASUMAN YÜKSEL <asumany@uludag....



25 Kas 2022 Cum 22:43



Alıcı: ben ▾

Merhaba Gizem, ölçeği ekte gönderiyorum, çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. İyi akşamlar

Doç. Dr. Asuman YÜKSEL

Eğitim Fakültesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD

Bursa Uludağ Üniversitesi, Görükle/Bursa

: +90 224 2942211 (ext. 42211)



GAMZEGÜL ÇAPAR <gcapar18@ku.edu.tr>



18 Eki 2022 19:29



Alıcı: ben, Ayşe ▾

Merhaba Gizem Hanım,

Duygu Düzenleme Ölçeği'ni, ölçeğin puanlama bilgilerini ve kullanıldığı makaleleri ekte bulabilirsiniz.

Ölçeğin referans bilgileri aşağıdaki gibidir:

Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25, 272-294.

İyi çalışmalar dilerim.

Gamzegül Çapar

Psychology & Media and Visual Arts

Child and Family Studies Laboratory

EK-7. Psikoeğitim Programı

1. Oturum: Tanışma ve Kaynaşma

ETKİNLİĞİNİN ADI: TANIŐALIM, KAYNAŐALIM*

Amaç: Çocukların, birbirlerini daha iyi tanımalarını, ortak özellikleri ve zevklerini örmelerini ve böylece kaynaşmalarını sağlamak.

Kazanım: Birbirlerinin farklılıklarını ve ortak özelliklerini fark etmelerini sağlar.

Kullanılan Araçlar: 1 adet renkli karton ve kalem, “Birini Bul” formu

Süreç:

Grup Kuralları (10 dk):

Bolca etkinlik içeren 10 haftalık bir programın sınıfça uygulanacağı belirtilir. Çocuklardan, bu programın tüm oturumlarının keyifli geçmesi için nelere dikkat edebileceklerini düşünmeleri ve ardından paylaşmaları istenir. Yönlendirme için bir iki örnek verilebilir: ‘Tüm etkinliklere katılacağım.’ ‘Söz alarak konuşacağım.’ gibi... Söylenen her cümle tüm gruba sorularak, uygun bulunursa kartona yazılır ve toplu olarak okunur. Kartona yazılırken, çocuklar tarafından ‘ben’ diliyle söylenen cümleler, eğitimden tarafından ‘biz’ diline çevrilir: ‘Söz alarak konuşacağım.’ yerine ‘Söz alarak konuşacağız.’ gibi... İsteyen gruplarda bu liste resimlerle süslenir.

Anlaşma (5dk):

Grup kuralları üzerinde tüm öğrencilerden anlaşma sözü alınarak, varsa kurallara dair sorulara cevap verilir.

Tanışma Oyunu (20dk):

Tanıdığımız kişilerin bilmediğimiz pek çok özelliği olabileceği vurgulanarak, sınıfça birbirimizi daha fazla tanımamızı sağlayacak bir etkinlik yapılacağı belirtilir. Her çocuğa “Birini Bul” formu dağıtılır ve formdaki soruları mümkün olduğunca çok arkadaşlarına sorarak tamamlamaları istenir. Örneğin “Köpek seven birini bul” maddesine öğrenci birkaç isim de yazabilir. Bu şekilde öğrenciler arası etkileşim artacaktır. Çocuklar arkadaşlarını dolaşarak uygun olanları bulur ve formlara yazar.

Formdaki sorular öğretmen tarafından sırasıyla okunur ve her sorudan sonra çocukların formlarına yazdıkları isimleri okuması istenir. Böylece, çocukların farklı veya benzer olan çeşitli özelliklerinin arkadaşları tarafından bilinmesi sağlanır.

Değerlendirme (15 dk)

Her soru için yanıtlar paylaşıldıktan sonra çocukların birbirlerini daha da derinlemesine tanımalarını sağlayacak birkaç soru eklenebilir. Örneğin; köpek seven çocukların isimleri açıklandıktan sonra, “Kimin köpek sevmesine şaşırdınız? Kimin köpek sevmesine şaşırmadınız? Kimin köpek sevdiğini zaten biliyordunuz?” gibi sorular yöneltilebilir.

Daha önce bu bilgileri neden bilmedikleri ya da nasıl bildikleri, öğrendikleri üzerine sohbet edilir. Bu etkinlik sayesinde birbirlerinde aynı sınıfta olmalarına rağmen daha iyi tanımaları sağlanır ve birbirlerinin bilmedikleri yönlerini öğrenirler.

“Birini Bul” Formu

Köpek seven birini bul.				
Ana dili Türkçe olmayan birini bul.				
Akrabaları başka bir şehirde olan birini bul.				
Başka bir dilde şarkı söyleyebilen birini bul.				
Abisi olan birini bul.				
Hayvan besleyen birini bul.				

*Beyazova, Bozkurt, Güler ve Mumcuoğlu (2018).

2. Oturum: Duyguları Tanıma

ETKİNLİĞİN ADI: HİSSEDİYORUM, ÖYLEYSE VARIM*

Amaç: Çocukların duyguları tanımalarını ve tanımlayabilmelerini sağlamak.

Kazanım: Duygularını ifade eder ve duygularını yönetir.

Kullanılan Araçlar: Duygularımız dosyası, 1’den 5’e kadar rakamların yazılı olduğu kağıtlar ve Termometre Cümleleri dosyası

Süreç:

Duygu Tanımı (10 dk):

Öğretmen çocuklara duygunun tanımını yapar ve çeşitli olaylar karşısında insanların farklı duygusal tepkiler verebileceğini belirtir. Anlaşılır olması için kişisel örnekler verir; “Mesela ben sıra beklerken önüme biri geçerse buna kızıyorum; şirinlikler yapan bir bebek gördüğümde ise mutlu oluyorum” gibi.

Duygularla Yüz İfadeleri (10 dk):

Ardından duygularımız dosyasındaki cümleler sırayla okunur. Çocuklardan okunan cümlelere göre aynı anda, sözsüz bir şekilde, sadece yüz ifadeleri ile duygularını göstermeleri istenir. Aynı zamanda arkadaşlarının duygu ifadelerine de bakmaları söylenir.

Duyguları Derecelendirme: (15 dk)

1’den 5’e kadar rakamların yazılı olduğu kağıtlar sınıfın çeşitli yerlerine asılır. Bu rakamlar termometre derecelerini temsil etmektedir. Termometre Cümleleri dosyasındaki cümleler okunur ve çocuklardan okunan cümleye göre kendi duygu termometresinin kaç derece olacağını düşünüp o sayının yazdığı kâğıdın altına geçmesi istenir. (Duygu yoğunluğu arttıkça termometre derecesi artar. ‘Çok

kızıyorum: Termometrem 5 derece.’ ‘Etkilenmiyorum: termometrem 1 derece.’ gibi...)

Değerlendirme (20 dk):

Duygularımız dosyasındaki cümlelere karşılık öğrencilerin gösterdikleri duygularda farklılıklar olabilir. Örneğin “Arkadaşım bana küerse hissederim” cümlesi okunduğunda bazı öğrencilerin yüz ifadesi kızgınken, bazılarının üzgün olduğu görülebilir. Bunun üzerine farklı durumlar karşısında farklı duygular yaşanabildiği gibi aynı durum karşısında da herkesin aynı duyguyu hissetmeyebileceği üzerine öğrencilerle sohbet edilir.

Kötü hissettiğimiz zamanlarda kendimize iyi gelecek şeyler yaparak daha iyi hissedebileceğimiz anlatılır. Kişisel örnekler verilebilir; ‘Ben, kendimi kızgın ya da mutsuz hissettiğimde şarkı söylerim, kitap okurum, bir arkadaşımı arar sohbet ederim, yürürüm.’ gibi... Bazense kötü hissettiğimiz zamanlarda arkadaşlarımızın güzel şakalar yapıp bizi iyi hissettirebileceği belirtilir ve gruba bunu denemeyi isteyip istemedikleri sorulur.

Ardından şu yönerge verilir: ‘Bir arkadaşınız, arkadaşları onunla nedensiz yere oynamadıkları için 5 derecelik üzgün. Bu dereceyi düşürebilecek, arkadaşınızı neşelendirilecek bir kuş ötme biçimi bulabilir misiniz? Haydi hepimiz düşünelim, bir kuş olalım ve farklı ötme biçimleri bulalım.’ Çocukların yaratıcılıkları teşvik ve takdir edilir.

DUYGULARIMIZ

- Biri bana bağırsa hissederim.
- Arkadaşım bana küerse hissederim.
- Sınavdan düşük not alırsam hissederim.
- Biri bana yanlışlıkla çarparsa hissederim.
- Biri bana bilerek çarparsa hissederim.
- Biri bana çirkin laflar söylerse hissederim.
- Okula ünlü biri gelirse hissederim.
- Ailem bana hediye verirse hissederim.
- Biri benim dış görünüşümle dalga geçerse hissederim.
- Biri ben fark etmeden aniden karşıma çıkarsa hissederim.

TERMOMETRE CÜMLELERİ

- Biri benimle bebek diye dalga geçerse termometrem olur.
- Biri bana kötü isimler takarsa termometrem olur.
- Biri nedensiz yere benimle oynamak istemiyorsa termometrem olur.
- Biri ben olduğum için benimle oynamak istemiyorsa termometrem olur.
- Notlarım düşük gelince termometrem olur.
- Sınıf arkadaşlarım alay edince termometrem olur.
- Söylemek istediğimi açıkça söyleyemediğimde termometrem olur.
- Biri beni dinlemediğinde termometrem olur.

*Beyazova, Bozkurt, Güler ve Mumcuoğlu (2018).

3. Oturum: Duyguyu Sahiplenme

ETKİNLİĞİN ADI: YANYANAYIZ*

Amaç: Duygu Kartları aracılığıyla çocuklar arasında yakınlık geliştirirken duygu farkındalıklarını ve empati becerilerini artırmak.

Kazanım: Başkalarının ve kendi duygularının farkında olur.

Kullanılan Araçlar: Oluşturulacak grup sayısı kadar YanYana etkinlik kartları

Süreç:

Duyguları Tanıma: (10 dk)

Kartların üzerinde yer alan resimler ve ne anlama geldikleri öğrencilere anlatılır. Her gruba etkinlik kartları dağıtılır.

Kart Çekme ve Söyleme: (20 dk)

Grup etkinliğine yaşı en küçük olan öğrenci başlar. Başlayan oyuncu, elindeki kartlar arasından bir duygu kartı seçer ve üzerinde 'Duygu kartı' yazan bölüme (yeşil çerçeveli bölüm) kartı tüm oyuncuların görebileceği bir şekilde bırakır. Kartın üzerindeki duyguyu mutlaka yüksek sesle söyler. Söylemezse kart destesinden ceza olarak bir kart çekmesi gerekir. Sıra bir sonraki öğrenciye geçer. Bu öğrenci, elinde aynı duygu kartından varsa, bu kartı duygu kartı bölümünde, bir önceki öğrencinin kartının üzerine bırakır. Kartı bırakırken 'Ben de...' der ve kartın üzerindeki duyguyu yüksek sesle söyler. Söylemezse kart destesinden ceza olarak bir kart çekmesi gerekir. Etkinlik böylece devam eder.

Değerlendirme: (10 dk)

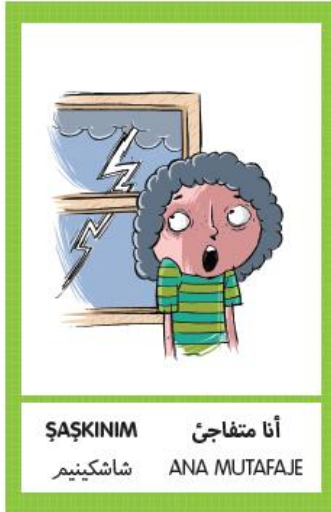
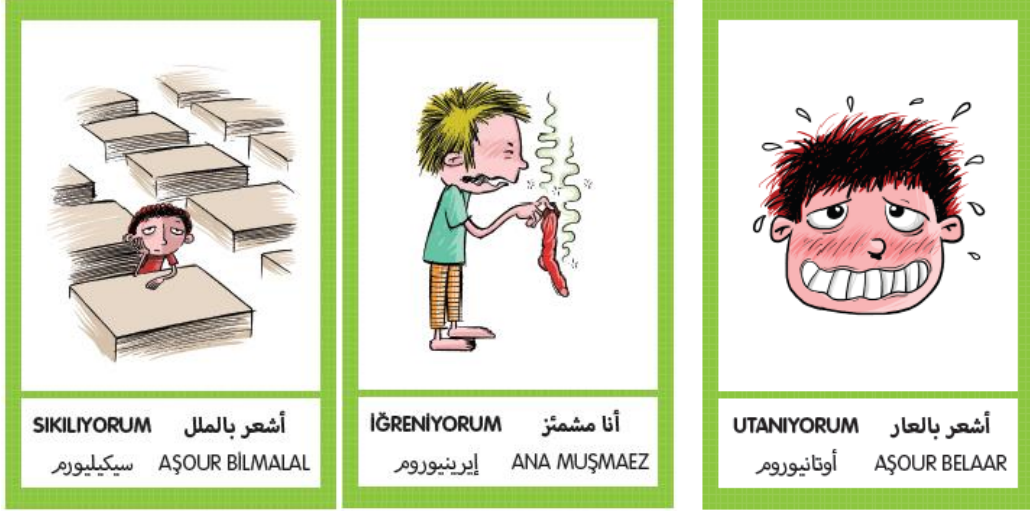
Etkinliğe dair duygu ve düşünceleri sorularak sohbet edilir.

Duygu Kartları:

					
MUTLUYUM موتلو يوم	أنا سعيد ANA SAİD	ÜZGÜNÜM أوزگونوم	أنا حزين ANA HAZİN	SAKINİM ساکينم	أنا هادئ ANA HADE

					
KIZGINIM کيزکينم	أنا غاضب ANA GADEB	HEYECANLIYIM هيجانلييم	أنا متحمس ANA MUTAHAMMES	KORKUYORUM کورکويوم	أنا خائف ANA HAEF

Duygu Kartları:



*Beyazova, Bozkurt, Güler ve Mumcuoğlu (2018).

4. Oturum: Duyguların Olmadığı Bir Hayat

ETKİNLİĞİN ADI: DUYGULAR YOKSA*

Amaç: İnsan yaşamı için duyguların önemini ve gerekliliğini fark etmelerini sağlamak

Kazanım: Duyguların insan yaşamı için önemini fark eder.

Kullanılan Araçlar: Çalışma Yaprağı-1 ve Etkinlik Bilgi Notu

Süreç:

Etkinliğe Giriş (5 dk):

Etkinliğin amacı aşağıdaki açıklama ile öğrencilerle paylaşılır:

“Sevgili çocuklar, yaşamımız boyunca hepimiz bazen mutlu oluruz, bazen üzülürüz, bazen öfkeleniriz, bazen korkarız bazen de şaşırırız. Yani kısaca pek çok duyguyu hissederiz. Bugün hissettiğimiz bu duyguların hepsinin bizler için önemi üzerine konuşacağız.”

Gruplandırma (5 dk):

Gruplara ayırma yöntemlerinden biri kullanılarak öğrenciler, dört kişilik gruplara ayrılır.

Hikayeleştirme (20 dk):

Öğrenci gruplarına Çalışma Yaprağı-1 dağıtılarak, aşağıdaki gibi ilgi çekici bir giriş yaparak etkinliğe başlanır:

“Sevgili çocuklar, bugün duyguların bizler için önemini konuşacağız ancak öncelikle sizlerle biraz hayal kuralım ve bir gezintiye çıkalım istiyorum siz ne dersiniz? Çocuklar Gulliver adını hiç duydunuz mu? Daha önce duymamış veya bilmiyor

olabilirsiniz. Ancak Gulliver, Gulliver’in Gezileri adında bir romanın başkahramanı ve gezgin karakterimiz romanda pek çok diyarları dolanıp farklı farklı yaşamları gözlemliyor. İşte ben de bugün sizlerden bizleri başka bir diyara götürmenizi istiyorum. Bu diyarın özelliği ise bu diyarda duyguların olmaması, hiçbir kimsenin hiçbir duyguyu yaşamaması. Sizlere dağıttığım kâğıtlarda yazacağımız hayalin bir başlangıcı var ama onu devam ettirmelisiniz. Yazmadan önce duygular olmadan bir yaşam nasıl olurdu, insanlar nasıl bir hayat sürdürürdü bunu birlikte düşünmeniz ve sonra hayalinizi bize anlatacak küçük bir hikâye yazmanız gerekiyor.”

Hikayelerin Paylaşımı (15 dk):

Öğrencilerin hikâyeleri tamamlandığında tüm gruplardan hikâyeleri okumaları istenir ve aşağıdaki açıklama yapılır:

“Çocuklar hepimize hikâyeleriniz için çok teşekkür ederim. Herkes kendi grubu ile oluşturduğu hayallerini ve hikâyesini bizlerle paylaştı. Ben de sizlere şimdi Kutay adındaki bir çocuğun hikâyesini okumak istiyorum.”

Örnek Hikayenin Okunması (30 dk):

Etkinlik Bilgi Notunda yer alan “Kutay’ın Gezisi” adlı hikâye öğrencilere okunur ve sonrasında aşağıdaki sorular sınıfa yöneltilir:

- Dinlediğimiz hikâyelerde duyguların olmadığı dünyalarda nasıl bir yaşam vardı?
- Hikâyelerde duyguların olmadığı bir dünyaya yönelik ne tür benzerlikler farklılıklar gözlemlediniz?
- Duygular bizler için neden önemli olabilir? Onlar olmadan yaşamımızda neler eksik kalabilir?

Gönüllü öğrencilerden cevapları alınarak aşağıdaki açıklama yapılır ve etkinlik sonlandırılır:

“Sevgili çocuklar, bugün duygusuz bir diyara giderek aslında duygular olmadan bir yaşamın çok sessiz ve renksiz kalacağını görmüş olduk. Bugün yazdığımız hikâyelerde duygularımızın, bizim kendimizi tanımamızda, kendimizi ifade etmemizde, kendi ihtiyaçlarımızı fark etmemizde ve aynı zamanda başkalarını da anlamamızda ve onlarla sağlıklı, yakın ilişkiler kurmamızda önemli olduğunu görmüş olduk.

Duygularımız bir tehlikeyle karşılaştığımızda, kendimizi korumamız gerektiğinde, başkalarına karşı yakınlığımızda, karar vermemiz gereken durumlarda kısaca pek çok konuda bize bilgi verirler. Duygularımız ihtiyaçlarımızı karşılamamızda ve nasıl hareket edeceğimiz konusunda bize yardımcı olur.”

Ödev (5 dk):

Çalışma Yaprağı-1 öğrencilere dağıtılır, hikayeyi tamamlamaları ve hikayeye uygun bir başlık bulmaları istenir.

Değerlendirme:

1. Çalışma Yaprağı-1 sınıf panosuna asılır.
2. Öğrencilere farklı bir zaman diliminde Etkinlik Bilgi Notunda yer alan veya kendi yazdıkları hikâyeleri canlandırmaları için fırsat yaratılabilir.
3. Çocukların aileleri ile duyguların neden önemli üzerine konuşmaları istenebilir.

ÇALIŞMA YAPRAĞI – 1

Bu diyarı hayal ederken düşünmeniz gereken sorular:

- Sizce duygularımız olmasaydı nasıl bir yaşam sürdürüyor olurduk?
- Korkmadığımızı, sevinmediğimizi, öfkelenmediğimizi, üzülmediğimizi veya şaşırmadığımızı düşünün. Hiçbir duyguyu hissedemediğimizi hayal edin. Duygular olmadan yaşamak nasıl bir deneyim olurdu?

Hikâyenin Başlığı:

Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, ben diyeyim orada, siz deyin şurada. Bir dağın, bir denizin ardında. Duyguların olmadığı bir diyar varmış. Bu diyarda her yer tek renk boyanmış. Duyguların sessiz kaldığı bu diyarda ne kahkaha atan bir insan ne ağlayan bir çocuk varmış.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ETKİNLİK BİLGİ NOTU

KUTAY'IN GEZİSİ

Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, ben diyeyim orada, siz deyin şurada. Bir dağın, bir denizin ardında. Duyguların olmadığı bir diyar varmış. Bu diyarda her yer tek renk boyaymış. Duyguların sessiz kaldığı bu diyarda ne kahkaha atan bir insan ne ağlayan bir çocuk varmış.

Sürekli Gulliver'in Gezileri'ni okuyan ve hayaller kuran Kutay, günlerden bir gün kendini tam da bu dünyanın ortasında bulmuş. Önce farklı bir diyarda olduğuna inanamamış. Şaşkınlıkla kala kalmış. Sonrasında ise durumu anlayınca, "Ben de bir gezgin oldum." diye mutlulukla atlayıp zıplayınca, etrafında toplanan çok olmuş. Gel zaman git zaman Kutay etrafına toplanan bu dünya insanlarını izlemeye koyulmuş.

Kendisinin şaşkınlığına, sevincine hiçbir tepki vermeyen bu insanlar sadece ona bakıyorlarmış. Yüzlerinde ne bir merak ne bir ilgi ne bir sevgi ne bir korku göstergesi yokmuş. Onlara sesleniyor, gülüyor, şaşırıyor, üzülüyor gibi yapıyor ancak onlardan hiçbir tepki alamıyormuş. Ne kadar çabalasa da insanları anlamakta zorlanan Kutay sıkılmaya başlamış. Kalabalık yavaşça dağılmış. Onu izleyen tek bir kişi kalmış. O diğerlerinden farklıymış. Gözlerinin içinde bir parlaklık, yüzünde ilgilenen bir hâl varmış. Heyecanla onun yanına koşan Kutay dayanamayıp ona sormuş:

-Merhaba, ben bu dünyada yeniyim, burası neresidir, nasıl bir yerdir? Lütfen bana anlatır mısınız?

Onu uzunca süzen bu kişi yavaşça cevap vermiş:

-Evet, evlat, bu dünyanın yabancısı olduğumu hemen anladım. Burası duyguların sessiz kaldığı bir diyardır. Senin ise her hareketin adeta bir duyguyu haykırıyor. Burada kimsenin yüzünden ne düşündüğünü ne hissettiğini anlayamazsın çünkü insanlar bir şeyler hissetmez, bir duyguya sahip olmazlar.

-Nasıl yani? Bu dünyada kimse gülmez, kimse ağlamaz mı? E peki beni görünce hiç mi şaşırmadılar?

-Şaşırmadılar. Şaşırmazlar veya sen geldin diye sevinmezler. Onlar birbirlerine ne öfkelenir ne de güzel duygular beslerler. Ben de buraya yıllar önce geldiğimde senin gibi hayretler içinde kalmış, inanmakta zorlanmıştım. Tüm bu dünyayı dolandım. Genci yaşlısı yapmadığım kalmadı. Güldürmek için şakalar, mutlu etmek için güzel sözler hatta bazen itiraf etmeliyim kızdırmak için canlarını bile sıkmayı denedim ama başarılı olamadım.

-Aslında kulağa iyi geliyor, bilemiyorum kızmıyorlar, öfkelenmiyorlar, üzülüyorlar belki de burada hayat daha kolaydır. Ne dersin?

-Evet, ben de başta öyle düşünmüştüm. Kendi dünyamdan sıkılmış, beni üzen insanlardan uzaklaşmak istemiştım. Ama yolum buraya düştü düşeli geri dönmenin hayalini kurar oldum. Burada çok kez canım yandı, üzüldüm ve hatta ağladım ancak kimse dönüp bakmadı. Gözyaşlarımı anlamsız buldular. Gökyüzüne bakıp yağmur sandılar. Onları suçlayamıyorum ama beni de anlamadılar. İşin kötüsü zamanla ben de onlara benzer oldum. Duygularımdan uzaklaştıkça ne kendimi tanır oldum ne de neye ihtiyaç duyduğumu anlar.

Gözlerini açmış şaşkınlık içinde adamı dinleyen Kutay duyduklarına inanmakta zorlanmış.

-Evlat yıllar geçtikçe, bir çocuk kahkahası, bir arkadaş ile gülmek ağlamak, güzel bir sürprize şaşırmak hatta korkmak anlayacağın her şey benim için rüya oldu. Burada insanlar birbirine öfkelenmezler, kimse üzülmez. Evet güzel sanırsın ama öfke, üzüntü olmayınca kimse yanlış mı doğru mu yaptığını sorgulamaz, içinde ne olup bittiğini anlamaz, karşıdakine de ne oldu diye bakma ihtiyacı duymaz. Kimse kimseyi yakınına almaz. Yani bu dünya, pencereleri kapıları olmayan bir kale gibidir evlat. Sağlam görünür ama ne bir girişi vardır ne de bir çıkışı. Ne bir rengi vardır ne bir sesi (MEB, 2022b).

5. Oturum: Duyguların Bedende Oluşturduğu Değişiklikler

ETKİNLİĞİN ADI: DUYGULARI SAHİPLENELİM*

Amaç: Duygu ve beden arasındaki ilişkiyi fark ederek duyguların bedende oluşturduğu değişiklikleri inceleyebilmelerine ve duyguları ifade etmenin gücüne inanmalarına yardımcı olmak

Kazanım: Duyguların bedeninde oluşturduğu değişimi tanımlar.

Kullanılan Araçlar: Çalışma Yaprağı 1- 2 ve 3, A4 kağıdı, bant, çift taraflı bant, kuru boya kalemleri

Süreç:

Resim Çizme (20 dk):

Duygularımızın bedenimizle ilişkisinden ve bedenimizde yaptığı değişikliklerden bahsedilerek “Çiziyorum, gülüyorum” etkinliğine başlanır. Tüm öğrenciler arka arkaya sıra olur ve her birinin sırtına boş bir kağıt yapıştırılır. Öğretmen en arkada bulunan öğrencinin sırtındaki kağıda bir resim çizer. Ve o öğrenci sırtına ne çizildiğini düşünüyorsa, o da önündeki arkadaşının sırtına o resmi çizer. Tüm öğrenciler resim çizmeyi bitirdiğinde etkinlik sona erer. Son çizilen resim öğretmene verilir ve resim bir bant yardımıyla tahtaya asılır.

Duyguların Vücuttaki Etkilerini Gösterme (20 dk):

Destekleyici Görsel 1’deki resim, son grup üyesinin çizdiği resmin yanına asılır. Öğrenciler kuru boyalarını alarak öğretmenin yanına gider. Resimde yer alan insan vücudu farklı renklerde kuru boyalarla öğrenciler tarafından boyanır. Boyama sona erdiğinde rengarenk bir insan vücudu ortaya çıkar. İnsanların duygularının vücuttaki renkler gibi değişkenlik gösterdiğinden bahsedilir. Bazen mutlu olduğumuz, bazen üzüldüğümüz, bazen de korktuğumuz ve bu duygularımızın vücudumuzu nasıl etkilediği üzerine tartışılır. “Korktuğumuzda kalp atışlarımız artar, nefes

alışverişlerimiz hızlanır. Mutlu olduğumuzda midemizde uçuşan kelekler hissederiz, şaşırduğumuzda gözlerimiz kocaman açılır” gibi cümlelerle örnekler verilir.

Duyguyu Bedeninde Gösterme (20 dk):

Her bir grup üyesine Çalışma Yaprığı-1’de verilen Duygu-Beden Çemberleri dağıtılır. Grup üyelerine Duygu ve Beden Çemberlerini incelemeleri için süre tanınır.

Aşağıdaki açıklama yapılarak sürece dair bilgi verilir: “Sevgili çocuklar sizlere dağıttığım bu çemberlerin ön yüzünde duygularınız var. Duygularımızı bir hatırlayalım: Mutluluk, öfke, korku, üzüntü, suçluluk ve sevgi. Bu duyguları yazıldığı ve gösterildiği kâğıtları kaldırdığınızda bedeninizi gösteren bir resim bulacaksınız. Şimdi bu duyguları ve bu duyguları hissettiğiniz durumları hatırlayalım. Ben size bazı durumlar söyleyeceğim sizler de bu durumlara özgü hissettiğiniz duyguyu seçeceksiniz ve duygu resminin altını kaldırıp bu duyguyu bedeninizde hissettiğiniz bölgeyi istediğiniz renge boyayabilirsiniz.”

Grup lideri tarafından bir örnek verilerek grup üyelerinin bu çalışmayı nasıl yapacakları anlatılır. Grup lideri kendisi için çıktı aldığı Duygu-Beden Çemberini gösterir “Örneğin çok güvendiğim ve sevdiğim biri beni sevdiğini söylese sevdiğimi hissederim. (Grup lideri duygu çemberinden sevgiyi grup üyelerine gösterir). Sevginin olduğu yeri kaldırıyorum ve bu sevgiyi kalbimde sıcak bir his oluştuğu ve midemde kelek uçuyor gibi hissettiğim için hem kalbimin hem de midemin olduğu yeri istediğim kalemle boyuyorum (Grup lideri ilgili bölgeleri boyar)” ve süreci açıklar.

Grup üyelerine aşağıdaki durumlar verilerek duygularını ve bu duyguları hissettiklerinde bu duyguları bedenlerinin hangi bölgesinde hissettikleri sorulur:

* Durum 1: Arkadaşlarınla oynadığın bir oyunu kaybettiğinde ne hissedersin? Bu duyguyu bedeninin neresinde hissedersin?

* Durum 2: Çok çalıştığın bir etkinlikte istediğin bir sonucu alamadığında ne hissedersin? Bu duyguyu bedeninin neresinde hissedersin?

* Durum 3: Parkta oynayan çocukların yanına gittiğinde ama onlar seni oyuna almadıklarında ne hissedersin? Bu duyguyu bedeninin neresinde hissedersin?

* Durum 4: Sınıfta söz aldığında ve öğretmenin bu cevabı çok beğenip sana aferin dediğinde ne hissedersin? Bu duyguyu bedeninin neresinde hissedersin?

* Durum 5: Arkadaşının en çok sevdiği kalemi istemeden kırdığında ne hissedersin? Bu duyguyu bedeninin neresinde hissedersin?

* Durum 6: Ailenle birlikte tatildeyken ailen sana “seni seviyorum” dediğinde ne hissedersin?

Bu duyguyu bedeninin neresinde hissedersin?

Her bir durum söylendikten sonra grup üyelerine duygularını seçmeleri ve bu duyguları hissettiklerinde bedenlerinde bu duyguları hissettikleri bölgeleri boyamaları için süre verilir.

Duyguları Kontrol Edebilme (25 dk):

Çalışma Yaprağı – 2 tüm öğrencilere dağıtılır. Duyguların bedenimizde yaptığı değişimleri kontrol edebilmenin ve zorlayıcı duygularla baş edebilmenin pek çok yolu olduğundan bahsedilir: Şarkı söylemek, dans etmek, resim çizmek, hayal kurmak, ... gibi. Kaygılarımızı anne babamızla paylaşmak, müzik dinlemek gibi duygularla baş etmeye yardımcı olacak çeşitli yollar tartışılır. Öğrencilerden bu tür bir duygu ile karşılaştıklarında neler yapabilecekleri üzerine düşünmeleri istenir.

Verilen çalışma yaprağı üzerinde yer alan yollar tek tek okunur ve sonrasında öğrencilerden zorlayıcı bir duygu ile karşılaştıklarında bu aktivitelerden hangilerini yaptıklarını ya da yapmayı tercih edeceklerini işaretlemeleri istenir.

Öğrencilere hangi aktiviteleri tercih ettikleri, hangi duygu veya duygular karşısında bu aktiviteleri yaptıkları sorulur.

Çembere Yazma (15 dk):

Öğrencilere Çalışma Yaprağı-3 dağıtılır. Ve önceden dağıtılan Çalışma Yaprağı-1’de yer alan çember dilimlerindeki her bir duygu için Çalışma Yaprağı-3’teki boş çember

dilimlerine o duygu karşısında yapmayı tercih ettikleri aktiviteyi yazmaları istenir. Yazılan aktiviteler Çalışma Yaprağı-2'den seçilir.

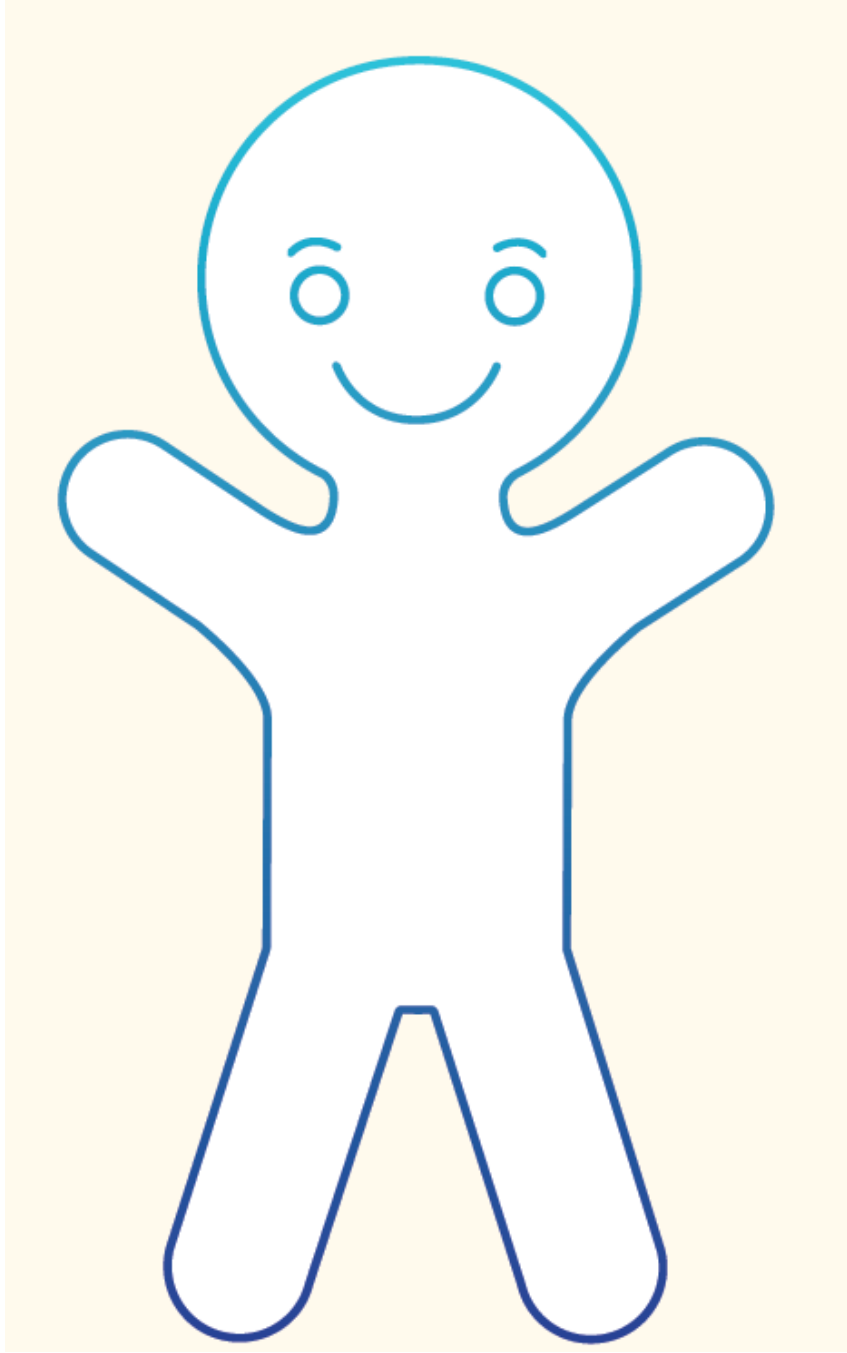
Değerlendirme (20 dk):

Grup üyelerine aşağıdaki sorular sorulur:

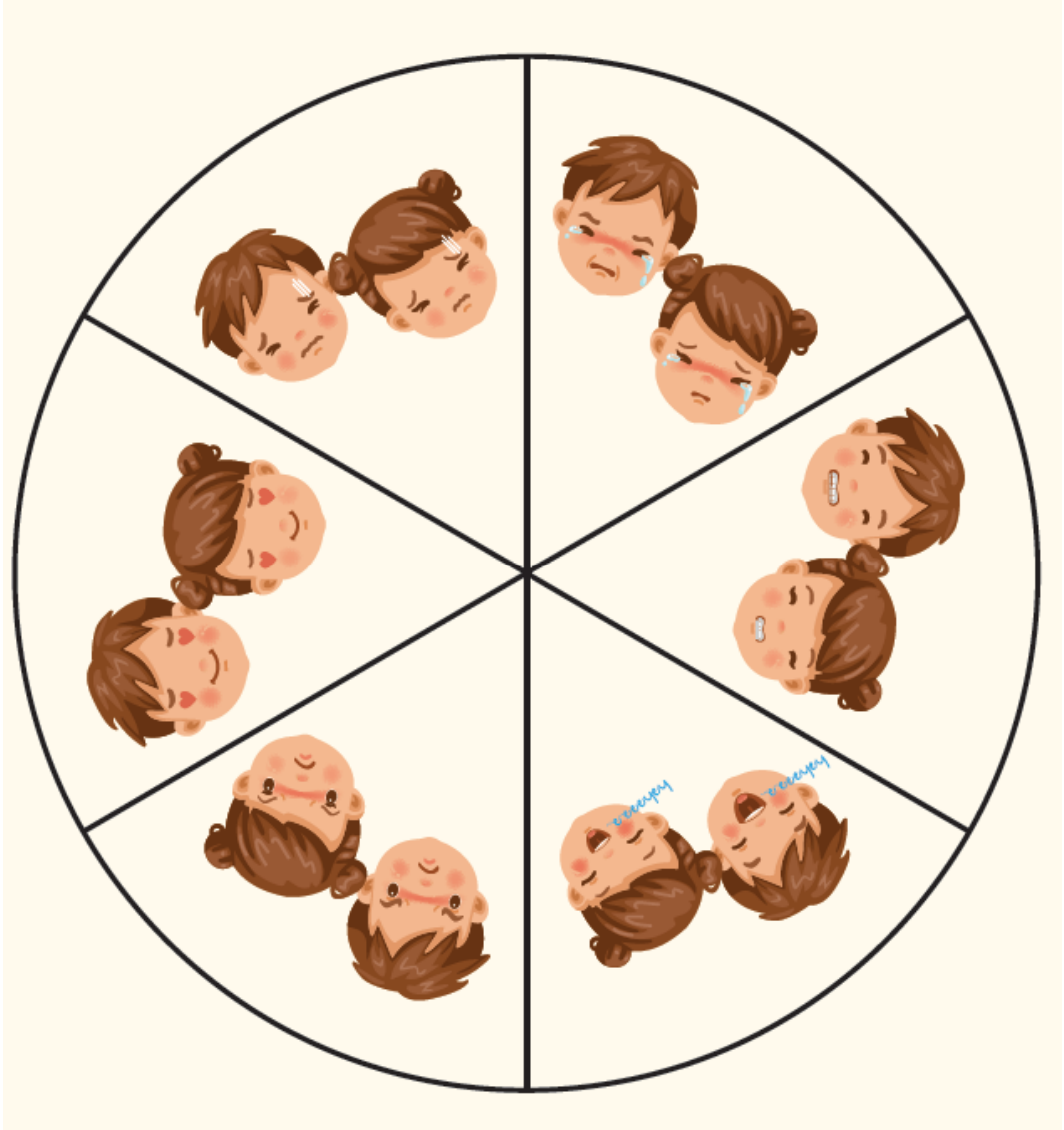
- * Hangi duygularla ilgili boyama yaparken güçlük çektiniz?
- * Hangi duygularınız vücudunuzda daha fazla değişikliğe neden oluyor?
- * Duygularınızın yarattığı değişimi farklılaştırmak için yaptıklarınızdan farklı olarak bugün ne öğrendiniz?
- * Bugünkü oturumda öğrendiğiniz ve bundan sonra kullanacağınız aktivite nedir?

Grup üyelerinin paylaşımlardan sonra grup üyelerinin sorulara verdiği cevaplar arasındaki benzerlikler vurgulanarak özetleme yapılır ve paylaşımlar için grup üyelerine teşekkür edilir.


























Destekleyici Görsel – 1. Rengarenk Harika Bir İnsan Vücutu

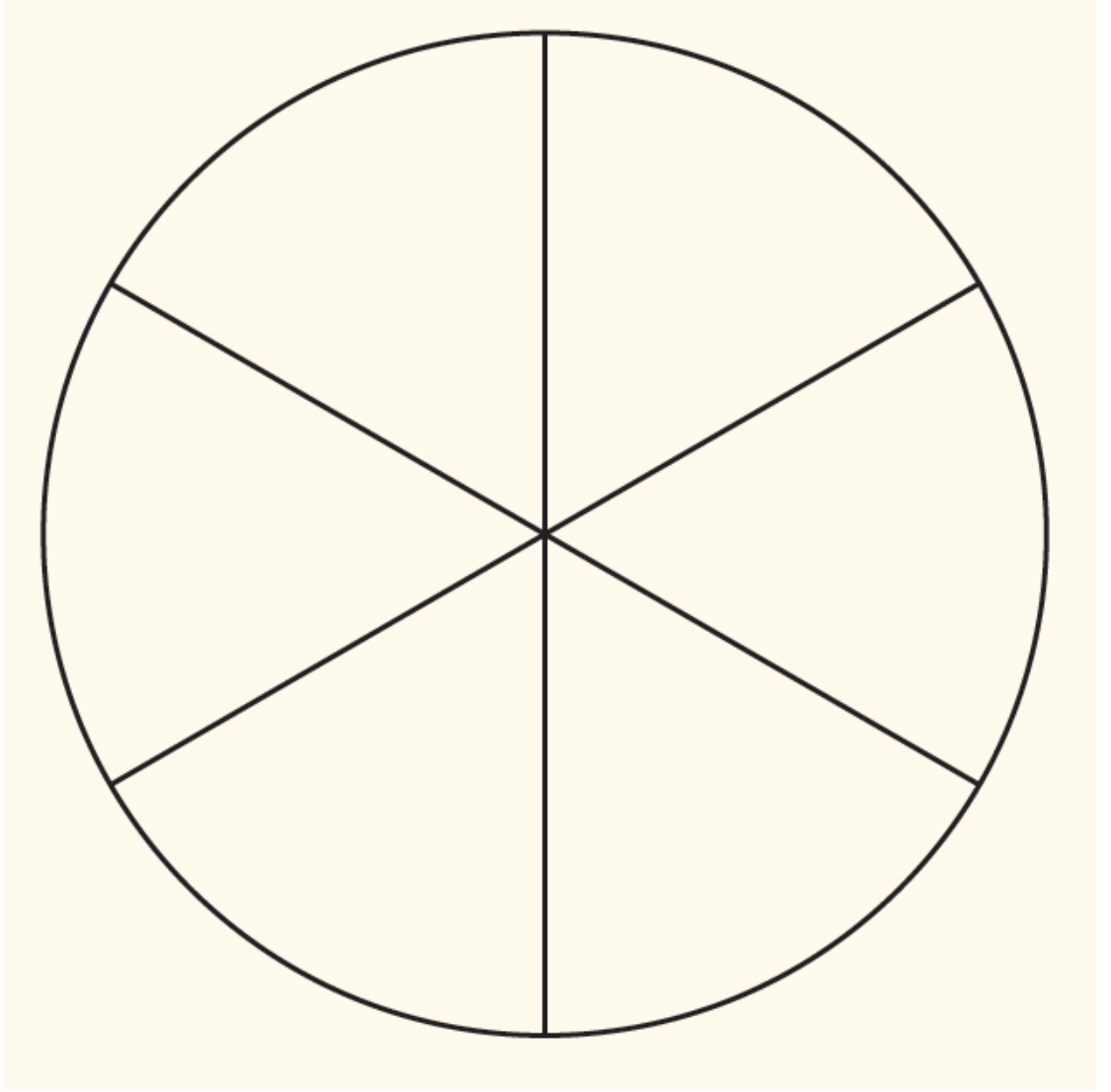


Çalışma Yapağı – 1



Çalışma Yaprağı – 2

Sevilen biriyle konuşmak 	Birden beşe kadar saymak 	Müzik dinlemek 	Evcil hayvanı sevmek 	Günlük tutmak 
Resim yapmak 	Dans etmek 	Yüksek sesle şarkı söylemek 	Balon şişirmek 	Sahip olunan şeyleri düşünmek 
Bisiklet sürmek 	Komik bir video izlemek 	Oyun hamuru, kil gibi nesnelere oynamak 	Süt içmek 	Kıyafetleri katlamak 
Boyama yapmak 	Hayal kurmak 	Sevilen oyuncuğa gününü anlatmak 	Pasta, kek, omlet yapmak 	Odayı toplamak 
Benim Yaptığım 	Benim Yaptığım 	Benim Yaptığım 	Benim Yaptığım 	Benim Yaptığım 



*Çaykuş Mutlu ve Işık (2021).

6. Oturum: Duygu, Düşünce ve Davranış

ETKİNLİĞİN ADI: 3D: DUYGU, DÜŞÜNCE, DAVRANIŞ (MEB, 2022a).

Amaç: Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlamak

- Kazanımlar: 1. Duygu ve düşünce arasındaki farkı kavrar.
2. Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi fark eder.

Kullanılan Araçlar: Akıllı tahta, 2 adet fon kartonu, 2 adet yapıştırıcı, 1 adet karton kutu, renkli yapışkan kâğıt (öğrenci sayısı kadar)

Süreç:

Öğretmen “Duyguların varlığı, yaşadığımız deneyimler karşısında içimizden yükselen, hayatta kalma çabamızı destekleyen tepkilerdir. Her ne kadar bu hisler günlük yaşamda sıkça belirginleşse de, onları kelimelerle tam olarak açıklamak her zaman o kadar basit olmaz. Duygular; karşılaştığımız olaylara karşı vücudumuzun ve zihnimizin doğal bir şekilde gösterdiği tepkiler olarak tanımlanabilir ve onlar, yaşamın çeşitli durumlarında bizi yönlendiren güçlü hislerdir” (Lindquist, Siegel, Quigley ve Barrett, 2013).

Duygu mu Düşünce mi? (20 dk):

Çoğunlukla duygular ‘Ne hissettin?’ sorusuna verdiğimiz tek kelimelik cevaplardır. Düşünceler ise aklımızdan geçirdiğimiz, içimizden yaptığımız iç konuşmalardır. Düşünceler ‘Aklından ne geçiyor?’ sorusuna karşılık yaptığımız değerlendirme ve açıklamalardır. Özetleyecek olursak düşünceler kafamızın içindeyken, duygular içimizdedir. Duyguların doğrusu ve yanlışı olmazken düşünceler tartışılabilir. Örneğin ‘Ben beceriksizim.’ düşüncesi hakkında tartışarak ve kanıtlar bularak bu düşüncenin yanlışı olduğunu ispatlayabiliriz. Ancak ‘Mutlu hissettim.’ duygu ifadesi üzerinde ise bu duygunun yanlışı veya doğru olduğu şeklinde tartışamayız (Tekinsav Sütçü, Aydın,

Sorias, 2010)” şeklinde bir açıklamanın ardından Duygu mu Yoksa Düşünce mi? Cümle Listesi Etkinliği için her bir öğrenciden fanusun/karton kutunun içinden birer cümle çekmesini ve çektiği cümleyi DUYGU veya DÜŞÜNCE kartonuna yapıştırmasını ister. Tüm öğrenciler cümleleri yapıştırdıktan sonra DUYGU ve DÜŞÜNCE kartonlarını sesli olarak okur.

Etkinliğe ait Ek -1a. Duygu mu Yoksa Düşünce mi? Cümle Listesi Cevap Anahtarı doğrultusunda yanlış kartona yapıştırılan duygu veya düşünce cümleleri var ise öğrencilerle birlikte tartışarak doğru kartona yapıştırır.

Duygu, düşünce, davranış (20 dk):

Öğretmen, duygu düşünce ve davranış ilişkisini gösteren slaytı akıllı tahtaya yansıtır ve şu açıklamayı yapar: “Duygu, düşünce ve davranış büyük bir yapbozun parçaları gibi birbirlerini tamamlar, bir bütün hâlinededirler. Her biri bir diğerini etkiler. Olumsuz bir duygu içerisinde olduğumuzda aklımızdan geçen olumsuz düşünceler moralimizin daha da bozulmasına neden olur. Moralimizin bozulması ise çoğunlukla durumu düzeltmeye yarayacak yapıcı davranışlar yerine canımızı sıkan ve durumu bizim için daha da zorlaştıracak davranışlar içine girmemize neden olabilir. Ortaya koyduğumuz olumsuz davranışlar bazen olumsuz olayların başımıza gelmesine de neden olabilir.”

3D: Duygu, Düşünce, Davranış Etkinliği’ne geçiş yapılır. Öğrenciler üç gruba ayrılır.

“Sevgili öğrenciler şimdi üç gruba ayrılacağız. Her grup bir durum/olay belirleyecek. Belirlediğiniz bu duruma/olaya ilişkin birinci grubun duygu-düşünce-davranış, ikinci grubun düşünce-duygu-davranış, üçüncü grubun ise davranış-düşünce-duygu sırasına uygun olacak şekilde bir kurgu oluşturmasını istiyorum.

Birinci grup için şöyle bir örnek verebiliriz:

Durum/Olay: Gece uykudayken bir gürültü ile aniden uyanmak.

Duygu: Korku

Düşünce: Eve hırsız girmiş olabilir.

Davranış: Yattığı odadan çıkıp anne-babasının yanına koşmak vb.

Yazma işleminin tamamlanmasının ardından her grubun belirlediği grup sözcüsü, yazmış olduğunuz kurguyu büyük grup ile paylaşacak.” şeklinde bir açıklamada

bulunur. Uygulayıcı bir durum/olay belirlemede zorlanan ve/veya duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi kavrayamayan gruplara yardımda bulunur.

Ev Ödevi (5 dk):

Oturum bitiminde “Ters Yüz (Inside Out)” filmi öğrencilere ödev olarak verilir ve öğrencilerin bir sonraki oturuma filmi izlemiş olarak gelmeleri istenir.

Değerlendirme (15 dk):

Uygulayıcı kazanım değerlendirmesine yönelik Gün Sonu Değerlendirme Etkinliği Çıkış Bileti’ni uygular. Etkinlik için, Ek – 2a. 3D: Duygu, Düşünce, Davranış Cümle Listesi kullanılır.

Öğretmen: “Sevgili öğrenciler şimdi sizlere duygu, düşünce ve davranış ifade eden altı tane cümle okuyacağım. Cümleleri dikkatle dinlemenizi ve duygu ifade ettiğini düşündüğünüz cümleler için elinizle kalp işareti yapmanızı, düşünce ifade ettiğini düşündüğünüz cümleler için sağ elinizin işaret parmağı ile başınıza dokunmanızı ve davranış ifade ettiğini düşündüğünüz cümleler için de bir kez el çırpmanızı istiyorum.” şeklinde açıklamada bulunur ve cümleleri sırayla okur.

Etkinlik sonunda öğrencilere, Ek – 2a. 3D: Duygu, Düşünce, Davranış Cümle Listesi Cevap Anahtarı doğrultusunda, her bir cümlenin duygu, düşünce ve davranış üçlüsünden hangisini ifade ettiğini açıklayarak etkinlik sonlandırılır.

Ek -1a. Duygu mu Yoksa Düşünce mi? Cümle Listesi

Duygu ve Düşünce Cümle Listesi

1. Mavi kot pantolonun sana çok yakışmış.
2. Bugün hava kapalı, yağmur yağacak gibi görünüyor.
3. Bugün hava kapalı, yağmur yağacak gibi görünüyor. Bu yüzden üzgünüm.
4. En çalışkan bilim insanlarından biri Özlem Türeci'dir.
5. Hayret! O kadar insan bu salona nasıl sığmış?
6. Kaç gündür hastayım ama kimse bana nasıl olduğumu sormadı.
7. Basketbol en eğlenceli spordur.
8. Sana inanamıyorum, tüm pastayı tek başına bitirmişsin!
9. Varsayalım ki ben yarışmada birinci oldum.
10. Madem gelemedin, keşke arayıp haber verseydin!
11. Konserin bu kadar güzel olacağını bilseydim, arkadaşlarıma da haber verirdim.
12. Bütün arkadaşlarımı ben arıyorum, bıktım artık!
13. Bu gidişle ödevimi zamanında teslim edemeyeceğim.
14. Saatlerdir bekliyoruz, acaba başına bir şey mi geldi?

Ek -1b. Duygu mu Yoksa Düşünce mi? Cümle Listesi Cevap Anahtarı

Duygu ve Düşünce Cümle Listesi	Duygu	Düşünce
1. Mavi kot pantolonun sana çok yakışmış.		✓
2. Bugün hava kapalı, yağmur yağacak gibi görünüyor.		✓
3. Bugün hava kapalı, yağmur yağacak gibi görünüyor. Bu yüzden üzgünüm. (Üzüntü)	✓	
4. En çalışkan bilim insanlarından biri Özlem Türeci'dir.		✓
5. Hayret! O kadar insan bu salona nasıl sığmış? (Şaşkınlık)	✓	
6. Kaç gündür hastayım ama kimse bana nasıl olduğumu sormadı. (Sitem, kırgınlık, üzüntü)	✓	
7. Basketbol en eğlenceli spordur.		✓
8. Sana inanamıyorum, tüm pastayı tek başına bitirmişsin! (Şaşkınlık, kızgınlık)	✓	
9. Varsayalım ki ben yarışmada birinci oldum.		✓
10. Madem gelemedin, keşke arayıp haber verseydin! (Kızgınlık, öfke)	✓	
11. Konserin bu kadar güzel olacağını bilseydim, arkadaşlarıma da haber verirdim.		✓
12. Bütün arkadaşlarımı ben arıyorum, bıktım artık! (Bıkkınlık)	✓	
13. Bu gidişle ödevimi zamanında teslim edemeyeceğim.		✓
14. Saatlerdir bekliyoruz, acaba başına bir şey mi geldi? (Endişe, kaygı)	✓	

Ek – 2a. 3D: Duygu, Düşünce, Davranış Cümle Listesi

Duygu, Düşünce ve Davranış Cümle Listesi	
1. Yerdeki çöpü alıp çöp kutusuna attı.	
2. Yaşasın, sonunda yaz tatili geldi.	
3. Yolda yürürken öğretmenin verdiği şiiri ezberledi.	
4. Bu konuda arkadaşıyla uzlaşamayacağına karar verdi.	
5. Keşke arkadaşıma bu kadar kötü davranmasaydım.	
6. Her gün düzenli olarak spor yapmanızı öneririm.	

Ek – 2b. 3D: Duygu, Düşünce, Davranış Cümle Listesi Cevap Anahtarı

Duygu, Düşünce ve Davranış Cümle Listesi	Duygu	Düşünce	Davranış
1. Yerdeki çöpü alıp çöp kutusuna attı.			✓
2. Yaşasın, sonunda yaz tatili geldi. . (Mutluluk, heyecan)	✓		
3. Yolda yürürken öğretmenin verdiği- şiiri ezberledi.			✓
4. Bu konuda arkadaşıyla uzlaşamayaca- ğına karar verdi.		✓	
5. Keşke arkadaşıma bu kadar kötü dav- ranmasaydım. (Pişmanlık)	✓		
6. Her gün düzenli olarak spor yapmanızı- öneririm.		✓	

7. Oturum: Duyguları Anlama

ETKİNLİĞİN ADI: DUYGU YOLCULUĞU (Soykuvvet ve Doğan, 2021).

Amaç: Duyguların nedenlerini ve geçici olduklarını fark etmelerini sağlamak

- Kazanımlar: 1. Başkalarının duygularını fark eder
2. Duygularının nedenlerini bilir
3. Duyguların geçici olduğunu bilir.

Kullanılan Araçlar: Slaytlar

Süreç:

“Merhaba Çocuklar. Bugün sizlerle bir yolculuğa çıkacağız. Bu yolculuğumuz sırasında farklı insanlarla tanışıp onların duygularını anlamaya çalışacağız. Duygularımızın nedenlerini keşfedip, her duygunun geçici olduğunu fark edeceğiz. Yolculuğumuz başlıyor” sözleriyle öğretmen etkinliğe giriş yapar.

Sunum-1 (20 dk):

Başkalarının duygularını fark eder kazanımına ilişkin slaytlarla devam edilir.

(1. Slayt açılır) Bu yolculukta karşımıza ilk olarak bu çocuklar çıktı. Bu çocuklar nasıl bir duygu içindeler? (MUTLU)

(2. Slayt açılır) Yolculuğumuza devam ederken karşımıza yaşlı bir nine ve dede çıktı, peki bu kişilerin hissettikleri duygu ne olabilir? (SEVGİ)

(3. Slayt açılır) İleride bir köpeğin öfkeyle havladığını fark ediyoruz. Köpeğin yakında duran kişinin neler hissettiğini düşünelim. Sizce bu kişi ne tür duygular içinde olabilir? (KORKU)

(4. Slayt açılır) İlerledikçe çeşitli insanlarla karşılaşyoruz. O da ne? Dondurmasını düşürdüğü için ağlayan bir çocuk görüyoruz. Bu durumdaki çocuğun duygusal hali hakkında ne düşünüyorsunuz? (ÜZÜNTÜ)

(5. Slayt açılır) Devam ediyoruz yürümeye ve şimdi de birbiriyle tartışan bu iki insanı görüyoruz. Birbirlerine karşı bu insanlar neler hissediyor olabilir? (ÖFKE)

(6. Slayt açılır) Yolumuza devam ederken karşılaştığımız kişi bir ses çıkardı ve yüzü kıpkırmızı oldu. Sizce hangi duyguyu yaşamıştır? (UTANÇ)

(7. Slayt açılır) Devam ediyoruz ve bir kişiyle karşılaşyoruz. Ah bu az önceki köpekten korkan kişi. Devamlı etrafına bakmıyor, sanırım karşısına aniden bir köpek çıkacağından korkuyor. Peki şu an bu adamın hissettiği duygu ne olabilir? (KAYGI)

(8. Slayt açılır) Şimdi de bir piknik alanına geldik. Herkes burada çeşit çeşit şeyler pişiriyor. Bütün kokular birbirine karışmış ve çok ağır bir koku var. Sizce bu ağır koku karşısında ne hissediyor olabiliriz? (TİKSİNTİ)

(9. Slayt açılır) Piknik yerinden erkenden ayrılıp, yeşil ağaçlarla bezeli ormanın derinliklerine ilerlerken, umulmadık bir manzara ile karşılaştık: Dağın zirvesinden huzurla akıp ormanın sessizliğini yırtan bir şelale. Böylesine etkileyici bir manzara ile karşılaşmayı beklemiyorduk. Sizce, bu ani ve büyüleyici keşif karşısında hissettiğimiz duygu ne olabilir? (ŞAŞKINLIK)

Sunum-2 (20 dk):

Duyguların neden kaynaklandığını bilir kazanımına ilişkin slaytlara geçilir.

(10. slayt açılır) Çeşit çeşit ağaçların, çiçeklerin ve hayvanların olduğu bu büyümlü ormanda yolculuğumuza devam ediyoruz. Birlikte yürümenin verdiği mutlulukla adımlarımızı atıyoruz. Gökyüzü berrak ve hava mükemmel. Derin bir soluk alarak ormanın tazeliğini içimize çekiyoruz; sonra huzurla soluğumuzu bırakıyoruz. Çevremizdeki doğanın güzelliğini her bir hücremizle sezinliyoruz. Bir süre soluk alıp vermeye devam ediyoruz. Ve ansızın, uzaktan yankılanan bir sese kulak kesiliyoruz; sanki o ses bizimle buluşmak için yavaş yavaş yaklaşıyor. (11. slayt açılır) Ve

yaklaştıkça bunun bir panter olduğunu fark ediyoruz (Panterin ne olduğunu bilmeyen çocuklar olabilir, panterle ilgili kısa bir açıklama yapılabilir).

(12. slayt açılır) Panteri görünce kalp atışımızın hızlandığını farkettiler mi? Göz bebekleriniz büyüdü ve KORKU hissettiler değil mi? İşte bu korku sizi harekete geçirdi, hızla oradan uzaklaştınız ve panterin size bir şey yapmasına engel olan hissettiğiniz bu korkuydu.

Duyguların Geçiciliği (15 dk):

Ohh, verdiğimiz doğru tepki sonucunda panter gitti. Nefes alıp verdikçe yavaş yavaş kalp atış hızımızın yavaşladığını ve rahatlamaya başladığımızı hissediyoruz. Az önceki korku duygusu gitti ve yerini şaşkınlık ve panterden kurtulduğumuz için mutluluğa bıraktı. Duygularımızın aniden değişebildiğini gördünüz mü?

Süreç:

-Farklı olaylar karşısında aynı duyguları mı hissettiler?

-Sizin hissettiğiniz duyguları sizce herkes mi hissediyor? soruları yöneltilir.

Yolumuz boyunca değişik yerlerden, farklı özelliklere sahip insanlarla tanıştık. Karşılaştığımız herkesin, çevresinde gelişen olaylara benzer duygusal tepkiler verdiğini görmüş olduk. İşte bu, duygularımızın evrensel olduğunu bizlere gösterdi. Ayrıca, karşılaştığımız panter olayı sayesinde duygularımızın nasıl da ani ve doğal tepkiler ürettiğini, bizi koruma altına almayı nasıl başardığını gözlemledik. Her bir duygu, o an için bizi yönlendiren ve gerektiğinde bize nasıl davranacağımız konusunda ipucu veren bir araç gibi işlev gördü. Her duygunun belli bir zaman dilimine sahip olduğunu da idrak ettik. Yağmurun ardından açan güneş ve beliren gökkuşağı gibi, duygularımız da geçicidir ve zaman içinde değişir. Önemli olan, bu duyguları tanıyabilmek, onlarla yüzleşebilmek ve her birinin zamanla geçeceğini anlamaktır. Bu bilgiyle donanarak, duygusal bir yağmur bulutunun üzerimizden geçip gittiğini ve ardından yeni bir duygu güneşinin doğacağını bilmek, yaşam yolculuğumuzu biraz daha anlamlı kılmaktadır.

8. Oturum: Duyguların İfadesi

ETKİNLİĞİN ADI: OZİ’NİN HİKAYESİ (Soykuvvet ve Doğan, 2021).

Amaç: Zorlayıcı duygularını uygun bir dille ifade etmesini sağlamak

Kazanım: Zorlayıcı duygularını uygun yolla ifade etmesi gerektiğini bilir.

Kullanılan Araçlar: A4 Kağıdı, Boya Kalemleri

Süreç:

Merhaba, bugün sizlere, ormanın neşeli sakinlerinden biri olan Ozi'nin hikayesini anlatacağım. (13. slayt açılır)

Ozi, oyun oynamayı çok seven sevimli bir orman hayvanıdır. Neşeyle dolu günlerini ormanın bu köşesinden öbür köşesine zıplayarak geçirir. (14. slayt açılır) Ancak bir gün, beklenmedik bir durumla karşılaşır ve küçük Ozi için işler biraz karışır.

Bu durum, Ozi'nin içini hüznle doldurmuştu ve bu alışık olmadığı bir duyguydu. O kadar korkmuştu ki sadece zıplamanın verdiği mutluluğu hatırlamak istiyordu. (15.slayt açılır)

Ozi, kötü hatıraları unutmak adına elinden gelenin en iyisini yapmaya karar verdi. Bu süreçte, o anları tamamen aklından çıkarabileceğine inandı. Başlangıçta bu yaklaşım işe yarıyor gibi görünse de zamanla okula gitmeleri ve arkadaşlarıyla oyun oynamaları bile ona eskisi gibi mutluluk vermez oldu. Gülüşler, şakalar yavaş yavaş sıradanlaştı. Daha fazla havuç yemeyi, daha hızlı zıplamayı ve daha yüksek sesle konuşmayı denese de bu çabalar Ozi'nin içsel huzursuzluğunu dindirmeye yetmiyordu. Bazen tam tersine, hiç havuç yemek istemiyor, sessizliğe bürünüyor ve tüm enerjisi tükenmişçesine yorgun hissediyordu. (16. slayt açılır)

Bazen huzursuzluk içinde buluyordu kendini; karnında sebepsiz sıkıntılar beliriyor, öfke dalgaları ansızın kaplıyordu ruhunu. Sebepsiz yere gözleri doluyor, gözyaşlarına mani olamıyordu. Gece yarıları uykusuzluğun pençesine düşüyor, nadiren gözlerine uyku girse bile kötü rüyalardan sarsılıp uyanıyordu. (17. Slayt açılır) Kendini sürekli

bir huzursuzluk içinde buluyordu; uykusuzluk gerginliğini artırıyor. Eğitim hayatında da zorluklarla karşı karşıya kalmıştı. Ozi'nin sıkça başı belaya giriyordu ve bu durum ona dert oluyordu; çaresizlik içinde ne yapması gerektiğini düşünürken, zihni de karmaşık duygularla dolup taşıyordu. (18. slayt açılır)

Okul psikolojik danışmanı Bayan Şeker, Ozi'nin içinde bulunduğu durumu gözlemler ve onunla duygularını paylaşması için bir konuşma ayarlar. Ozi hislerini dile getirirken dikkatle dinleyen danışmanın varlığı, ona büyük bir rahatlama sağlar. İki de oyunlar oynayarak bu süreci daha keyifli hale getirdiler. Ozi'nin zihni önceki karmaşasından artık biraz olsun sıyrılmıştı. Bir gün, duygularını ifade etmeyi amaçlayan bir oyun oynadıklarında, Ozi öfkesini bir resimle ifade etmeye karar verdi. Bu sanatsal faaliyetin ardından, içinde hissettiği fiziksel sıkıntıyı da bir resme dökerek karnındaki ağrıyı kağıt üzerine aktardı. Başka bir gün birlikte "Kurabiye Adam" oyununu denediler ve Ozi bu sefer midesinde hissettiği kaygıdan başlayarak, vücudunun diğer kısımlarında hissettiği duyguları çizmeye yöneltildi. Oyunun ilerleyen bölümlerinde, Ozi korkulu rüyalarını ve içindeki korkuyu resmetti. Bu sürecin sonunda, yaşadığı zorlayıcı olayı kâğıt üzerine döktü. Ozi ve Psikolojik Danışman Şeker, yapılan resimleri ele alarak, Ozi'nin yaşadıkları üzerine derin bir sohbet gerçekleştirdiler. Ozi, başına gelenlerin kendi suçu olup olmadığını merak ediyordu. Psikolojik Danışman Şeker, onu rahatlatarak, "Hayır, senin hatan değildi," diyerek Ozi'nin kendini suçlamaması gerektiğini vurguladı ve ona desteğini ifade etti. (19. Slayt açılır)

Ozi, duygularını ifade etmenin, özellikle de onları resmetmenin kendisine iyi geldiğini keşfetti. Bu süreçle kendini daha dayanıklı ve güçlenmiş hissetmeye başlamıştı. "İyi ki paylaşmışım," diye düşünerek, yaşadıklarını açmak ve üzerine konuşmanın, üstesinden gelmesine ne kadar yardımcı olduğunu içtenlikle hissetti.

Değerlendirme (25 dk):

Ozi'nin hikayesi paylaşımından sonra öğrencilere hikaye ile ilgili aşağıdaki sorular sorulur.

- Ozi'nin yaşadığı olumsuzluk karşısında hissettikleri nelerdi?

-Ozi yaşadıklarını görmezden gelmeye devam ettiğinde ortaya çıkan durumlar nelerdi?

-Psikolojik danışman Şeker, Ozi'nin iyileşme sürecinde hangi yöntemleri kullandı?

-Ozi kendini daha iyi hissetmeye başladığında bunu hangi değişikliklerle anladı?

-Kötü veya zorlayıcı bir deneyim yaşadığımızda üstesinden gelmek için neler yapabiliriz?

-Böyle zor zamanlarda destek için kime başvurmalıyız?

Ozi'nin duygularla başedemediğinde büyüklerinden yardım aldığı ve yaşadığı duyguların resmini çizerek daha iyi hissettiği üzerinde durulur. Öğrencilere; Ozi gibi kötü şeyler yaşadıklarında ya da zorlayıcı duygular hissettiklerinde bir büyüğüyle konuşabilecekleri ya da kötü durumun resmini yapabilecekleri tavsiyesinde bulunulur.

9. Oturum: Bedeni Rahatlatma

ETKİNLİĞİN ADI: a. KURABIYE ADAM – b. RAHATLAMA EGZERSİZİ*

Amaç: a. Duyguların bedeniyle olan ilişkini fark etmek

b. Hayal gücünü kullanarak korku, kızgınlık ve stres azaltmayı öğrenmek

Kazanımlar: a. Duygularının Bedeniyle Olan İlişkisini Fark Eder.

b. Hayal güçlerini kullanarak korku, kızgınlık ve streslerini azaltmayı öğrenir.

Kullanılan Araçlar: A4 Kâğıdı, Boya Kalemleri,

Süreç:

Kurabiye Adam (20 dk):

(20. slayt açılır) Etkinliğin duygularımızın bedenimizle, organlarımızla olan ilişkisini fark etmek için yapıldığı anlatılır (Ek-3a daha önceden öğrencilere verilir veya oturumda çizdirilebilir.)

Öğrencilerden kurabiye adamın yanında yazan duygulara bakmaları istenir. Listede olan mutlu, üzgün, kızgın, endişeli, sevgi, korku dışında eklemek istedikleri duygu olup olmadığı sorulur. (Duygu ekleme yöntemi, çocuklara duygusal kelime dağarcıklarını zenginleştirme fırsatı sunarken aynı zamanda onlara görevlerinde daha fazla kontrol ve süreçlere aktif katılım imkanı tanır.)

Öğrenciler, duygularını renklerle eşleyerek her birinin yanına renkli bir işaret koyarlar. (Çocukların kendi renk tercihleri ile duyguları eşlemeleri, standart duygu-renk eşleştirmelerinin dışında özgün seçimler yapmalarına neden olmaktadır.)

Öğrenciler yan tarafta yazan farklı duygu ve renkleri bedende hissettiğimiz duyguları kurabiye adamın üzerinde gösterirler. (Her birimiz duygularımızı bedenimizin farklı yerlerinde hissedebiliriz. Örneğin, sinirlendiğinizde belki ellerinizde bir titreme, ya da

başınızın arkasında bir gerilim fark edebilirsiniz. Sevinçli anlarda ise, kalbiniz hafif bir sıcaklıkla çarpmaya başlayabilir veya ayaklarınız sanki yerden kesilmiş gibi hafifleyebilir. Bu tamamen sizin kişisel deneyiminize bağlıdır; çünkü her insanın duygularını tecrübe edişi diğerinden farklılık gösterir açıklaması yapılabilir)

Etkinlikte çocuklara resimlerini tamamlamaları için on dakikalık bir süre verilir. Bu sürenin bitiminde, eserlerini diğerleriyle paylaşmayı arzu edenler için bu fırsat sağlanır ve böylece etkinlik noktalanır. Sadece neşe ve mutluluğun getirdiği hoş duyguların değil, aynı zamanda öfke ve hüznün gibi daha zorlayıcı duyguların da ifade edilmesi ve paylaşılması desteklenir.

Rahatlama Egzersizi (15 dk):

Öğretmen giriş yapar: “Bugün sizlerle korku, kızgınlık gibi duygular yaşadığınızda ve bu nedenle kendinizi huzursuz hissettiğiniz zamanlarda hayal gücünüzü kullanarak kendinizi nasıl rahatlatabileceğinizi öğreneceğiz. Bunu gerçekleştirmenize yardımcı olabilecek bir hayal oyunu oynayacağız”. (Aşağıdaki metin okunurken hafif bir müzik çalınabilir).

(21.slayt açılır)

Öğrenciler rahat şekilde oturma pozisyonu alır, gözlerini kapatırlar. Ve rahatlama egzersizine geçiş yapılır:

“Şu andaki tüm duygu ve düşüncelerinden uzaklaşmaya çalışın.

Sanki elinizde bir limon varmış gibi düşünün...Şimdi bu limonu sertçe sıkın...Bütün suyunu çıkarmaya çalışın...Sıkarken elinizin ve kolunuzun kasıldığını hissedin...Şimdi limonu bırakın...Kaslarınızın rahatladığını hissedin...Şimdi başka bir limon alın....Onu sıkın...güçlüce...sıkın...tüm kasılmayı hissedin...şimdi bırakın. Limonu elinizden bırakırken kaslarınızın rahatladığını hissedin. (ELLER VE KOLLAR)

Tüylü bir kedi olduğunuzu düşünün... gerinmek...esnemek istiyorsunuz. Kollarınızı öne doğru uzatın...başınızın üstünde kaldırın...Yukarı doğru gerin...gerin...Şimdi

kollarınızı aşağı doğru bırakın. Rahatlayın...kaslarınızın rahatladığını hissedin...Şimdi kollarınızı tekrar yukarıya kaldırın...Gerin... Kollarınızı aşağıya bırakın...Rahatlayın.
(KOLLAR VE OMUZLAR)

Şimdi kumsalda büyük bir kaplumbağa olduğunuzu düşünün. Rahatlamış bir şekilde güneşte keyifle dolaşıyorsunuz...birden bir tehlike sezdiniz...başınızı içeri doğru çekin...omuzlarınızı içeri doğru çekin...kasıldığınızı hissedin...Şimdi tehlike geçti. İlk güneşe yeniden çıkabilirsiniz...rahatlayıp güneşi hissedebilirsiniz...Bakın başka bir tehlike daha...çabuk başınızı, omuzlarınızı ve kollarınızı içeri çekin...evinizin altına saklayın...saklayın...Şimdi onları dışarı çıkarabilirsiniz...Tehlike yok...Rahatlayın.
(OMUZLAR VE BOYUN)

Ağzınızda kocaman bir çiklet (sakız) olduğunu düşünün...çiğnemesi çok zor...çenenizi oynatarak yardımcı olmaya çalışın...Şimdi çıkarın çikleti...ne kadar rahatladığınızı fark edin...rahatlayın...çene kaslarınızın gevşediğini hissedin...Şimdi çikleti yeniden ağzınıza alın...Güçlü bir şekilde çiğneyin...Dişlerinizin arasında ezildiğini hissedin...Güzel...Şimdi yeniden çikleti ağzınızdan çıkarın...bırakmış olmanın rahatlığını hissedin. (ÇENE)

Uyuyorsunuz...yavaş yavaş nefes alıyorsunuz...yüzünüze bir sinek kondu...Yanaklarınızda...alnınızda dolaşiyor...ellerinizi kullanarak onu kovmayı akıl edemeyecek kadar derin uykudasınız ama sinek de çok rahatsız edici...yüzünüzü...ağzınızı...burnunuzu buruşturarak sineği kovmaya çalışın...uçtu...uzaklaştı... rahatladınız...yeniden uykuya daldınız... O da ne! Yeniden yüzünüze kondu...yüzünüzde dolaşiyor...buruşturun suratınızı...kovun sineği... Neyse uçtu...Yüzünüzdeki rahatlamayı hissedin. (YÜZ)

Sirkte çalışan bir kaplan olduğunuzu hayal edin...Terbiyeciniz küçük bir çemberin içinden geçmenizi istiyor...Çok ince bir hale gelmeniz gerek... Kendinizi iyice küçültün...çekin karnınızı içeri...çekin...şimdi rahatlayın...çemberden geçtiniz ve incelmaniz gerekmiyor...Şimdi yeniden çemberden geçmelisiniz...Tekrar karnınızı içeri çekin...çekin...iyice incelin...Oh...çemberden geçtiniz. Rahatlayın ve karnınızın gevşediğini hissedin. (KARIN)

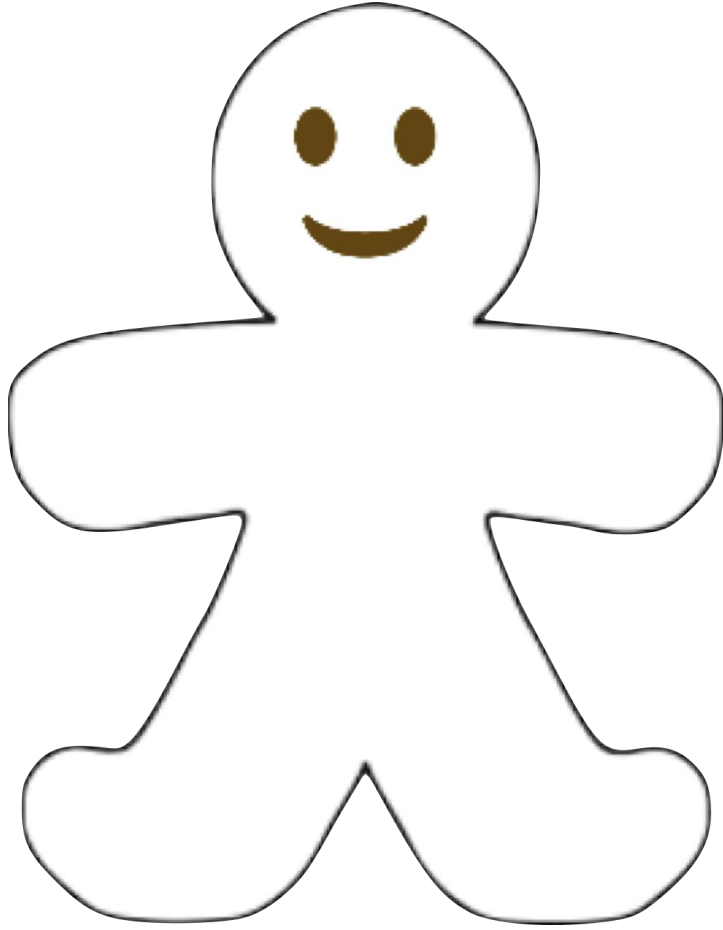
Büyük kalın bir çamurun içine bir ayağınızı sokup ittirmeye çalışın...ayak ve bacaklarınızı iyice kasın...var gücünüzle itin...çamur çok kalın...itmek epey zor oluyor...Şimdi ayağınızı çamurdan çıkarın ve rahatladığınızı hissedin...Şimdi öbür ayağınızı çamurun içine daldırın...itmeye çalışın...itin...itin...Şimdi bu ayağınızı da çıkarın, ayak ve bacaklarındaki rahatlamayı hissedin. (AYAKLAR VE BACAĞLAR)

Şimdi bütün vücudunuzun rahatladığını hissedin...Öyle kalın...Birkaç dakika içinde gözlerinizi açmanızı isteyeceğim...Gün boyunca bu rahatlığı hatırlayın...Hafta içinde kendi kendinize de bu oyunu oynayabilirsiniz...Güzel bir iş başardınız...Şimdi gözlerinizi açın. Kollarınızı başınızın üstüne getirin ve büyük bir gök kuşağı çizin...Güzel.”

Değerlendirme (10 dk):

Etkinliğin nasıl geçtiği üzerine sohbet edilir. Bu egzersiz sayesinde bedenimizin rahatladığı ve bizi zorlayan duyguların azaldığı belirtilir. Öğrencilerin düşünceleri alınır. Kendilerini stresli, öfkeli, gergin hissettiklerinde bu ve bunun gibi rahatlama egzersizleri yapabilecekleri tavsiye edilir (Soykuvvet ve Doğan, 2021).

Ek-3a. Kurabiye adam



- 😊 Mutlu
- 😞 Üzgün
- 😡 Kızgın
- 😟 Endişeli
- ❤️ Sevgi
- 😱 Korku

10. Oturum: Kendini Sevme Sanatı

ETKİNLİĞİN ADI: A. Oksitosin Spreyi- B. Sevgi Bulmacası *

C. Sevgi Ağacı – D. Sevgi Notu

Amaç: Şefkat – Öz şefkat Duygularını Güçlendirmek

Kazanım: Şefkat – Öz şefkat Duygularını Güçlendirir.

Kullanılan Araçlar: Kalem, A-4 Kâğıdı, Makas

Süreç:

Oksitosin Spreyi (10 dk):

(22.slayt açılır)

Profesör Pekhisli elindeki spreyle huzurlu bir ortam yaratmak için sürekli kavgaların olduğu eve girer ve aileye dönerek sakın bir sesle şunları söyler:

- Her aile bireyinin üzerine nazıkçe bir fis oksitosin spreyi sıkın ve spreyn etkisi için yirmi saniye bekleyin.
- Zaman dolduktan sonra, ailenizin her üyesiyle birlikte salondaki kanepeye geçip oturun.
- Fiziksel temasın gücünü hissetmek için birbirinize sıkı sıkıya sarılın.
- Gün içerisinde ailenizle kurduğunuz bağları pekiştirmek istediğiniz her an bu adımları tekrarlayın.

Vücut tarafından doğal olarak salgılanan oksitosin hormonu, sıklıkla "sevgi hormonu" olarak anılır. Kendi oksitosin seviyelerinizi yükseltmek sizin elinizde. Birbirinize ihtiyaç duyduğunuzda ailenizden bir öpücük ya da sarılma isteyin ve 20 saniye süresince bu sıcak teması sürdürün; bu, vücudunuzun oksitosin üretmesine yardımcı olacaktır. Bu hormon, mutluluk, sevgi ve huzur hissinizi artıracaktır. Evde hayali bir

sevgi spreyi yapalım ve dolabımıza bir resmini çizelim. Biriyle kucaklaştığımızda, bu sevgi spreyimizin dolup taşmasını hayal edelim. Sprey ne kadar çok dolarsa, biz de o kadar çok gülümseyip mutlu hissederiz. Peki ne yapıyoruz? Ailemizle bol bol sarılıyoruz...

Sevgi Bulmacası Etkinliği (10 dk):

(Okuma yazma bilmeyen gruplarda bu etkinlik yapılmadan geçilebilir)

(23. slayt açılır)

“Şimdi de sizlerle bulmacada saklanmış bir kelimeyi bulacağız. Az önce oksitosin hormonu ile ilgili konuşmuştuk. Peki oksitosinin neyle beslendiğini tahmin edebilir misiniz? Sizi sakinleştiren, kendinize güveninizi artıran ve iyimser olmanızı sağlayan nedir?” Bulmacaya bakılır ve saklı 3 kelime arasından doğru cevabı bulmaları istenir.

Sevgi Ağacı Etkinliği (10 dk):

(24.slayt açılır) Öğrencilerden boş kağıda ellerini koymaları ve ellerinin şeklini çizmeleri istenir. Çizilen el resimleri kesilir ve resmin tam ortasına “KENDİMİ SEVİYORUM”, parmakların her birine de kendileriyle ilgili güzel sözler yazmaları istenir.

Örnek verilir: “kendini başarılı gördüğün alanları yazabilirsin, yapmaktan hoşlandığın şeyleri yazabilirsin, kendinde beğendiğin fiziksel ve kişilik özelliklerini yazabilirsin. Ama unutmayın yazdığımız mutlaka kendinizle ilgili olumlu ve güzel bir ifade olmalı”. Sonra yapılan bu el şekilleri okulda istedikleri bir yere duvara asarak sevgi ağacı oluşturulur.

Sevgi Notu Etkinliği (10 dk):

Kağıtlarımızı ve kalemlerimizi alalım. Daha önce oksitosinimizin sevgiden beslendiğini keşfetmiştik. Şimdi bu büyülü oksitosinimizi nasıl sevgiyle daha da güçlendirebileceğimize bakalım, ne dersiniz? Sevgiyle nasıl besleyeceğiz biliyor musunuz? Annene, babana, en yakın arkadaşına, babaannene, anneannene ya da dedene yazabilirsin bu sevgi notlarını. İstersen notunu onlara elden ver, istersen de bir sürpriz yap ve notunu onun bulabileceği bir yerde sakla, mesela çantasına, ceketinin cebine ya da okuduğu kitabın arasına koy. Böylece onların gününe küçük bir sürprizle büyük bir mutluluk katmış olacaksın!

Unutma: Sevgi notunu hazırlarken ya da sevgi ağacı yaparken şartlara ve ihtiyaçlarına göre hangisini yapacağına karar verebilirsin.

Değerlendirme:

Öğrencilerle oksitosin hormonu ve bu hormonun seviyesini sevdiğimiz insanlara sarılarak artırabildiğimiz üzerine sohbet edilir. Bu hormonun bize etkilerinin neler olduğu sorulur ve cevaplar dinlenir.

Kendimize olumlu şeyler söyleyerek daha mutlu ve huzurlu olduğumuz anlatılarak oturum sonlandırılır (Soykuvvet ve Doğan, 2021).

