



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

DUYGU SOSYALLEŞTİRMEYE YÖNELİK EBEVEYN MÜDAHALE
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Ayça ÜLKER ERDEM

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

DUYGU SOSYALLEŞTİRMEYE YÖNELİK EBEVEYN MÜDAHALE
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

THE EFFECTIVENESS OF THE PARENT INTERVENTION PROGRAM ON
EMOTION SOCIALIZATION

Ayça ÜLKER ERDEM

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Ayça ÜLKER ERDEM'in hazırladığı "Duygu Sosyalleştirmeye Yönelik Ebeveyn
M¼dahale Programının Etkililiği" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim
Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul
edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Arzu Y¼KSELEN

J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Sait ULUÇ

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Neslihan KARAMAN

İkinci Tez Danışmanı

Doç. Dr. Sophie S.
HAVIGHURST

Enstit¼ Yönetim Kurulunun
12/02/2019 Tarihli ve 2019-
06/21 sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından **8. / 7. / 2019** tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Anne babaların destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını kullanmaya teşvik edilmesi ve destekleyici olmayan yaklaşımların etkileri konusunda bilgilendirilmesi çocukların duygusal yetkinliklerini desteklemek adına atılacak önemli adımlardan biridir. Çocukları Dikkate Almak Programı, anne babaların bu konuda desteklenmesi ve dolayısıyla çocukların duygusal yetkinliklerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı; Çocukları Dikkate Almak Programı'nın 36-72 ay aralığında çocuğu olan ebeveynlerin duygu sosyalleştirme düzeyleri ve çocukların duygusal yetkinliği üzerindeki etkililiğini incelemektir. Araştırmada; uyarlanan programın etkililiğini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desen ve durum çalışmasının bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiş, çalışma Deneysel İç İçe Model şeklinde yürütülmüştür. Çalışmaya 59 anne çocuk çifti ve bu çocukların sınıflarında öğretim yapan yedi öğretmen katılmıştır. Ebeveynlerden veri elde etmek amacıyla 'Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği', 'Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği', 'Conners Anababa Derecelendirme Ölçeği', 'Duygu Ayarlama Ölçeği' kullanılmıştır. Çocuklardan ise Denham Duygu Anlama Testi ve Hayalkırıklığı Yaratan Hediye Görevi ile veri toplanmıştır. Nitel veriler, öğretmen ve ebeveynlerden görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde; deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları ile deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için parametrik ve parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılırken nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, Çocukları Dikkate Almak Programı'nın; ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının desteklenmesinde, çocukların ebeveyn bildirimine dayalı davranış sorunlarının iyileşmesinde ve duygusal yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen ve ailelerin programla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve ebeveynlerin bu olumlu görüşlerinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar uygulamanın farklı paydaşlar açısından önemi ve uygulamanın yaygınlaşması bağlamında değerlendirilmiştir.

Anahtar sözcükler: duygu sosyalleştirme, duygusal yetkinlik, okul öncesi dönem, ebeveyn müdahale programı, Çocukları Dikkate Almak Programı.

Abstract

Encouraging parents to use supportive emotion socialization approaches and informing them about the effects of non-supportive approaches is an important step to support children's emotional competence. Tuning into Kids Program aims to support parents' emotion socialization skills and thus to develop emotional competence of their children. In this regard, the aim of the study is to examine the effectiveness of Tuning into Kids on emotion socialization skills of parents who have children between 36-72 months and their children's emotional competence in Turkish sample. In order to investigate the effectiveness of the adapted program, a mix-method approach with Embedded Experimental Design was used. 59 mother-child dyads and seven teachers were participated in the study. Parents filled 'Coping with Children's Negative Emotions Scale', 'Difficulties in Emotion Regulation Scale', 'Conners Rating Scale' and 'Emotion Regulation Checklist'. Child data were collected via 'Affect Knowledge Test' and 'Disappointing Gift Task'. Qualitative data was gathered through interviews. In order to test the significance of the differences between experiment and control groups parametric and nonparametric statistical techniques were employed while content analysis was used in the qualitative data analysis. Findings indicated that Tuning into Kids is an effective tool for supporting parents' emotion socialization skills, improving children's parent-reported behavioral and emotional problems and increasing children's understanding and regulating emotions. In addition, parents and teachers had positive emotions about the program and parents' satisfaction was found to be permanent. The results were evaluated in terms of the importance of implementation for different stakeholders and the dissemination of the program.

Keywords: emotion socialization, emotional competence, preschool period, parent intervention program, Tuning in to Kids.

Kök aileme...

Ve tüm çocukların esenliğine...

Teşekkür

Bu çalışma; çoğu zaman sağladıkları katkıdan habersiz dahi olsalar; bakış açıları, önerileri, öğütleri ve hatta yıldıgım, yorulduğum zamanlarda duygularıma verdikleri tepkilerle yolumu aydınlatan ve bana güvenen pek çok kişinin emeği, desteği ve yönlendirmesi ile son haline ulaştı.

Öncelikle, bana her zaman fazlasıyla güvenen tez danışmanım Prof. Dr. Mübeccel Gönen'e desteği, güveni ve süreçte öğrettikleri için teşekkür ediyorum. Eşdanışmanım Doç. Dr. Sophie Havighurst'e Çocukları Dikkate Almak Programı'nın yaygınlaşması için gösterdiği özveri, araştırma becerilerime sağladığı katkı, uygulama becerilerime sunduğu yansıtıcı öneriler, ayırdığı zaman ve dikkati için teşekkür ederim. Tez jürimde yer almayı kabul eden, süreçte her zaman yakınlığı, bilgisi ve önerileri ile bana ışık tutan Prof. Dr. Arzu Yükselen'e sabrı, özeni ve tez izleme komitelerine katılmak üzere kat ettiği mesafeler için teşekkür ederim. Henüz bir lisans öğrencisi iken dersleri sayesinde duygu düzenleme kavramı ile tanıştığım, anne çocuk ilişkisini ve bu ilişkinin duygu düzenleyici rolünü ilk olarak kendisinden öğrendiğim, tez jürimde yer almayı kabul ederek beni çok mutlu eden hocam Doç. Dr. Sait Uluç'a tezime sunduğu katkılardan ve süreçteki sabrından ötürü teşekkür ederim. Tezim için attığım ilk adımdan itibaren süreci izlediğiniz ve güven verdiğiniz için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Birlikte çalışmaya başladığımız günlerden bu yana desteklerini hiç eksiltmeyen, hem dostluklarını hem rehberliklerini her daim hissettiğim, akademik gelişimim açısından varlıkları ile kendimi hep şanslı hissettiğim, ne zaman ihtiyaç duysam kapılarını hep açık bulduğum kıymetli hocalarım Doç. Dr. Aysel Çoban ve Doç. Dr. Neslihan Karaman'a tez jürimde yer aldıkları, yapıcı önerileri ve geribildirimleri için teşekkür ederim. Kendime ve yaptığım işe inancım çoğu zaman sayenizde tazelendi, tüm emekleriniz ve yol göstericiliğiniz için minnettarım.

Gelişim odaklı çalışmalara yönelmem ve müdahaleli bir bakış açısı kazanmamdaki katkısını unutamayacağım, 'çocukları dikkate alma'nın ne demek olduğunu kendisinden öğrendiğim Prof. Dr. Serdar Değirmencioğlu'na öğrettiği her şey için teşekkürlerimi sunuyorum. Akademiye adım attığım ilk günlerden beri elini omzumdan hiç çekmeyen, güler yüzü ve öngörüsü ile işlerimin yolunda gitmesini sağlayan, tez savunmamda bulunamasa da desteğini uzaklardan hissedebildiğim hocam Prof. Dr. Berrin Akman'a akademik hayatıma sağladığı katkılardan ötürü

teşekkür ediyorum. Doktora eğitimim boyunca kendisi ile çalışmaktan keyif aldığım, akademik bakış açımı yön veren ve önerileriyle daha iyisini yapabileceğimi gösteren Dr. Öğr. Üyesi Arif Yılmaz'a emekleri için teşekkür ederim. Biliyorum ki, sizi tanımasam doktora eğitimim eksik kalırdı.

Çalışmamı başarı ile sürdürmem, programı aslına uygun bir şekilde uygulamam ve ebeveynleri duygu koçluğu yaklaşımı ile tanıştıramam Mindful Araştırma Merkezi çalışanlarının çabaları olmadan imkansızdı. Süreçteki desteği için, programın geliştiricilerinden biri olan Dr. Ann Harley'e, ihtiyaç duyduğum kaynaklara ulaşmamda yardımcı olan Çocukları Dikkate Almak Projesi'nin koordinatörü Dr. Christiana Kehoe'ye; eğitmenim Ros June'a, yardımcı yürütücü olarak yer aldığım ilk ebeveyn grubunda uygulamalarımı süpervize eden Karen Johnston'a, Mindful'da çalıştığım süre zarfında süreci benim için kolaylaştıran Christina ve Louise'e, Melbourne deneyimimi zenginleştirdikleri için teşekkür ederim. Mindful Araştırma Merkezi'ne ziyaretimi gerçekleştirmem için kaynak sağlayan TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecini keyifli hale getiren, yalnızca akademik çalışmalarda değil hayattan tat alırken de bir arada olduğumuz, birlikte gülebildiğimiz dönem arkadaşlarım Dr. Emine Hande Aydos, Arş. Gör. Feyza Özkan-Yıldız ve Arş. Gör. Ramle Gül Hazar'a tüm süreçte yanımda oldukları için teşekkür ederim. Melbourne ziyaretimle ilgili işleri kolaylaştırdıkları için Arş. Gör. Hazal Begüm Ünal'a ve analizler sırasında sağladığı katkılar için Dr. Fatih Kezer'e teşekkür ederim. Yanlarında kendimi çok rahat hissettiğim, doktora sürecinin ve akademik hayatın sıkıntıları kadar gurur veren yanlarını da benimle birlikte yaşayan ve duygularımı doğrulayan, ebeveynlik biçimleri ile beni yaptığım işe inandıran dostlarım Sema Kaanoğlu ve Ayşenur Karakülah'a bu süreçte de benimle oldukları için teşekkür ederim. Kendime, bana uzattıkları aynadan bakmama fırsat veren psikodrama eğitim grubum Game of Tülin's, bu tezin bitmesindeki en büyük destekçilerimden biriydi. İyi ki varsınız!

Verilerimi toplamamda sundukları destek ve kolaylaştırıcı rolleri için Arş. Gör. Şifa Çakmak, Seda Ayhan ve İrem Alemdar'a; çalışmaya katılan, veri toplama ve programın uygulanması sürecinde karşılıklı olarak birbirimizi beslediğimiz tüm annelere; benden süslü büyük hediye paketleri beklerken ağaç kabukları ile karşılaştıklarında sorgulayıcı gözlerle bakan, gülümsemeleri kendilerinden büyük

tüm çocuklara teşekkür ediyorum. Zamanınız, çabanız ve paylaşımlarınız olmadan bu çalışmayı gerçekleştiremezdim.

Lisansüstü eğitimimi Ankara'dan kilometrelerce uzaktan sürdürmeye çalıştığım dönemlerde işlerimi kolaylaştıran, ne zaman ihtiyacım olsa bana yardım eden arkadaşlarım Engin Gündoğdu ve Ali Biçer'e dostlukları için teşekkür ederim.

Bebekliklerinden itibaren beni kuramlara inandıran yeğenlerim Talha, Mehmet ve Zeynep'e; desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen geniş ailelerime hayatıma kattıkları güzellikler için teşekkür ediyorum.

Son ve en büyük teşekkür ise beni her zaman varmak istediğim noktaya ulaştıran Erhan Erdem'e. Kimi zaman bitmek bilmeyen kimi zaman da çabucak sonlanan akademik yolculuklarımı ne koşulda olursa olsun güzelleştirdiğin, benimle birlikte yol aldığın, uygulamamın yaygınlaşması için çaba harcadığın, işbirliğinin ve duygusal desteğinin için ne kadar teşekkür etsem az. Kütüphaneye kapandığım tatil günlerini, izleyemediğimiz filmleri ve çıkamadığımız seyahatleri telafi etmek için artık epey zamanımız var. Desteğinin için sonsuz teşekkürler.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	11
Araştırma Problemi.....	14
Sayıltılar.....	15
Sınırlılıklar.....	16
Tanımlar.....	16
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	18
Çocukları Dikkate Almak Programı'nın Kuramsal Temelleri.....	18
Çocuklarda Duygusal Yetkinliğin Kuramsal Temelleri.....	31
Çocukları Dikkate Almak ve Diğer Ebeveynlik Programları.....	36
Araştırmanın Sosyokültürel Bağlamı.....	39
İlgili Araştırmalar.....	42
Duygu Sosyalleştirme ile İlgili Araştırmalar.....	43
Çocukları Dikkate Almak Programı ile İlgili Araştırmalar.....	55
Bölüm 3 Yöntem.....	62
Araştırma Modeli.....	62
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	64
Çocukları Dikkate Almak Programı-Türkçe Formu'nun Hazırlanması.....	69
Veri Toplama Süreci.....	72

Veri Toplama Araçları	78
Deneysel Uygulama	87
Verilerin Analizi	92
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	96
Nicel Araştırma Bulguları ve Yorumları	96
Ebeveynlere Yönelik Nicel Bulgular ve Yorumları	100
Çocuklara Yönelik Nicel Bulgular ve Yorumları	104
Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumları	126
Annelerden Elde Edilen Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumları	126
Öğretmenlerden Elde Edilen Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumları	147
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	150
Sonuç ve Tartışma	150
Çıkarımlar ve Sınırlıklar	168
Öneriler	169
Kaynaklar	174
EK-A: Veri Toplama Araçları	200
EK-B: ÇDA Programı Örnek Oturum Planı ve Broşür	211
EK-C: ÇDA Programı Örnek Çalışma Sayfası	213
EK-Ç: ÇDA Programı Lisans Sözleşmesi	214
EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	215
EK-E: MEB Uygulama İzni	216
EK-F: Etik Beyanı	217
EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	218
EK-H: Dissertation Originality Report	219
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	220

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırma Modeli	63
Tablo 2 Çocuklara Ait Demografik Bilgiler	67
Tablo 3 Ebeveyne Ait Demografik Bilgiler	68
Tablo 4 Verilerin Sınıflaması	79
Tablo 5 Çocukları Dikkate Almak Programı Oturum Planı	90
Tablo 6 Verilerin Normal Dağılımına Yönelik Bilgilendirici Tablo	97
Tablo 7 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuk ve Annelerin Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	98
Tablo 8 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Anne ve Çocukların Ön Test Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları	99
Tablo 9 Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Anne ve Çocukların Ön Test Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi.....	100
Tablo 10 Annelerin Duygu Sosyalleştirme Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	101
Tablo 11 Annelerin Duygu Sosyalleştirme Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	102
Tablo 12 Deney Grubunda Yer Alan Annelerin DDGÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları.....	103
Tablo 13 Kontrol Grubunda Yer Alan Annelerin DDGÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	103
Tablo 14 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Annelerinin DDGÖ Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	103
Tablo 15 Annelerin DDGÖ Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları	104
Tablo 16 CABDÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 17 CABDÖ Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	106
Tablo 18 CABDÖ- Davranım Sorunları Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri	106
Tablo 19 Deney Grubunda Yer Alan Çocukların CABDÖ Davranım Sorunları Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	107
Tablo 20 Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların CABDÖ Davranım Sorunları Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları.....	107

Tablo 21 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların CABDÖ Davranım Sorunları Alt Boyutu Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	108
Tablo 22 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların CABDÖ Hiperaktivite/Ataklık Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri	108
Tablo 23 CABDÖ- Hiperaktivite/Ataklık Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	109
Tablo 24 CABDÖ Hiperaktivite/Ataklık Alt Boyutu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	110
Tablo 25 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların CABDÖ Öğrenme Sorunları, Kaygı ve Psikosomatik Sorunlar Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	110
Tablo 26 ÇABDÖ-Öğrenme Sorunları, Kaygı ve Psikosomatik Sorunlar Alt Boyutları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	111
Tablo 27 Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Ayarlama Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	112
Tablo 28 Duygu Ayarlama Ölçeği Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	113
Tablo 29 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların DAÖ Olumsuzluk ve Düzenleme Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	114
Tablo 30 DAÖ Olumsuzluk/ Değişkenlik Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	114
Tablo 31 DAÖ Olumsuzluk/Değişkenlik Alt Boyutu Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	115
Tablo 32 DAÖ Düzenleme Alt boyutu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	115
Tablo 33 DAÖ Düzenleme Alt Boyutu Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	116
Tablo 34 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların HYHG ile Ölçülen Duygu Düzenleme Tepkilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	116
Tablo 35 Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların HYHG ile Ölçülen Duygu Düzenleme Tepkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	117
Tablo 36 HYHG ile Ölçülen Duygu Düzenleme Tepkileri- Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş Puan Ortalamaları	117

Tablo 37 <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile Karşılaştırılması</i>	118
Tablo 38 <i>Deney Grubunda Yer Alan Çocukların DAT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 39 <i>Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların DAT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 40 <i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Son Test Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 41 <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların DAT- Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	120
Tablo 42 <i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları</i>	121
Tablo 43 <i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Son Test Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları</i>	121
Tablo 44 <i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları</i>	122
Tablo 45 <i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	122
Tablo 46 <i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları</i>	123
Tablo 47 <i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Son Test Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları</i>	124
Tablo 48 <i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları</i>	124
Tablo 49 <i>Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Son Test Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları</i>	125
Tablo 50 <i>Annelerin Programa Yönelik Beklentileri ile İlgili Nitel Verilerin Sınıflandırılması</i>	128
Tablo 51 <i>Annelerden Son Test Sürecinde Elde Edilen Nitel Verilerin Sınıflandırılması</i>	132
Tablo 52 <i>Annelerden İzleme Testleri Sırasında Elde Edilen Nitel Verilerin Sınıflandırılması</i>	143

Şekiller Dizini

Şekil 1. ÇDA Programı'na ilişkin teorik model	36
Şekil 2. Katılımcıların nicel araştırmada yer alma süreçleri	65
Şekil 3. Uygulama takvimi	78
Şekil 4. Nitel verilerin organizasyonu	127

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

CABDÖ: Conners Ana Baba Derecelendirme Ölçeği

ÇDA: Çocukları Dikkate Almak (Programı)

ÇODBÇÖ: Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği

ÇODBÇÖ-DDS: Destekleyici Duygu Sosyalleştirme

ÇODBÇÖ-DODS: Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme

DAT: Duygu Anlama Testi

DAÖ: Duygu Ayarlama Ölçeği

DDGÖ: Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği

DS: Duygu Sosyalleştirme

HYHG: Hayalkırıklığı Yaratan Hediye Görevi

TIK: Tuning in to Kids (Programı)

Bölüm 1

Giriş

Çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleyen en önemli kaynak ebeveynleri ile kurdukları ilişkinin niteliğidir. Çocuğun ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farkında olunması, çocukla kurulan yakın ilişki ve olumlu etkileşimler çocuğun ebeveynleri tarafından kabul edildiğini hissetmesini sağlar. Çocuğun ilk ilişkilerini kurduğu ve sosyal ilişkilerini içinde yapılandığı aile çevresi, pek çok bilgiyi olduğu gibi duyguları da ilk öğrendiği yerdir. Herhangi bir duygusal deneyim yaşadığında ebeveynlerinden aldığı tepkiler çocuğa o duygunun nedenlerini, nasıl ifade edileceğini ve sonuçlarını öğretir. Gottman ve Declair (1997)'a göre, duyguların hareketlendiği ve davranışa dönüştüğü bu anlarda verilen tepkiler ebeveynliğin en temel göstergeleri ve hatta "kalbi"dir. Çocuklar bu tepkiler aracılığı ile duygularını nasıl ifade edeceklerini ve düzenleyebileceklerini öğrenirler.

Ebeveynlik ve aile dinamiklerine ilişkin çalışmalar, ebeveyn çocuk arasındaki duygusal etkileşimlerin, çocuğun uzun vadedeki esnekliği, akademik başarısı, okula uyumu, yılmazlık düzeyleri ve sosyal-duygusal yetkinlikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çocuk ve ebeveyni arasındaki duygusal etkileşimler, zaman içerisinde ebeveynlerin çocuğa belirli değerleri aktarma ve onu ahlaklı bir birey olarak yetiştirme çabalarının temelini yerleşerek çocuğun aileye aidiyetinin bir parçası (Gottman ve Declaire, 1997) ve aynı zamanda aile üyelerinin üst duygularını (meta-emotions) etkileyerek ailenin duygusal iklimini yansıtacak bir yapı haline gelir (Gottman, Katz ve Hooven, 2013). Denham (1993), anne babaların çocukların duygusal deneyimlerine tepki verebilme becerisinin çocuklarının duygusal gelişimini ve yetkinliğini etkilediğini; böylece aile içerisindeki duygusal ifade gücünün sonraki kuşaklara aktarılabildiğini belirtmektedir. Çocuğun duyguları anlaması, ifade edebilmesi ve düzenleyebilmesi erken yıllarda duygusal yetkinliğin göstergeleri olmakla beraber bu becerilerin gelişiminde çevresel kaynakların etkisi büyüktür. Duygu düzenleme becerilerindeki güçlüklerin ve ilerlemelerin de çocukluk çağından itibaren aile içi etkileşimlerle şekillendiği ve duygusal yetkinlik üzerinde belirleyici olduğu bilinmektedir (Thompson, 1991).

Duygu düzenleme, çocukluk döneminde kazanılması beklenen kritik görevlerden biridir (Calkins ve Hill, 2007). Duygu düzenlemenin gelişiminde çocuğun ebeveyninden aldığı sinyaller önem taşır. Çocukların duygularını

düzenleyebilme becerilerini etkileyen faktörler; ebeveynlerin kendi duygularını düzenleme becerileri, çocuklarıyla yaptıkları duygu odaklı konuşmalar, aile içerisinde duyguların ifade edilme biçimi, anne babanın çocuğun duygularına verdikleri tepkiler gibi ebeveynlerle ilişkili çok sayıda değişkenden etkilenebilmektedir. Bu noktada ebeveynlerin duyguları ifade etme ve düzenleme konusundaki yetkinlikleri çocuklarının duygusal yetkinliklerini de doğrudan ve dolaylı şekillerde etkileyebilir.

Anne babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde doğrudan etkiye sahip değişkenlerden biridir (Denham, 2007; Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998; Havighurst, Wilson, Harley, Prior ve Kehoe, 2010; Saarni, 1999). Duygu sosyalleştirme anne babaların çocuklarının duygularına ilişkin tepkileri, çocukları olumsuz duygular yaşadıkları anlarda çocuklarına sundukları tepkiler ve bu bağlamda onlarla kurdukları iletişim olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg ve ark.,1999; Gottmann, Katz ve Hooven, 1996). Literatürde, anne babaların olumlu duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile çocuğun uyum, davranış ve akran ilişkilerinde yaşadığı sorunlar arasında ters yönde bir ilişki olduğu (Yap ve ark., 2010); ebeveynlerdeki olumlu duygu sosyalleştirme yaklaşımları arttıkça çocuğun işlevsel duygu düzenleme stratejileri ve duygusal yetkinlik becerilerinin arttığı (Denham, Renwick ve Holt, 1991); olumsuz duygu sosyalleştirme uygulamalarının çocuğun duygu düzenleme gelişimini engellediği (Schiels ve Cicchetti 1997), duygularını daha çok bastırdığı (Spinard ve ark., 2006), çocuğun duygularını kontrol etmesine yardımcı olacak ipuçlarını görememesine sebep olduğu (Yağmurlu ve Altan, 2010) ortaya konmuştur.

Bu doğrultuda; duyguların dikkate alındığı ve uygun duygusal ifadelerin modellendiği bir ortamda yetişen çocuklar kendi duygularını nasıl sergileyecekleri konusunda genellikle yeterli ipuçlarına sahip olurlar. Öte yandan duyguların bastırıldığı ve görmezden gelindiği, çocuğun duygu ifadelerinin onaylanmadığı aile ortamlarında büyüyen çocuklar duyguları ile ilişkili davranışlarını ortamsal taleplere göre ayarlamakta ya da duygunun yoğunluğunu azaltacak yolları bulmakta güçlük yaşayabilirler. Bu durum çocukların duygu düzenlemelerindeki güçlüklerle işaret eder ve işlevsel olmayan davranışlara yola açabilir.

Çocuklarda duyguları ifade etme ve düzenleme güçlükleri farklı duygusal ve davranışsal sorunlarla ilintili olabilmekte, birtakım çocukluk çağı sorunlarının belirtisi

ya da yordayıcısı olabilmektedir (Mayes, Waxmonsky, Calhoun ve Bixler, 2015; Tufan ve ark., 2016). Araştırmalar duygu düzenlemesinde güçlük yaşayan çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite, davranım bozuklukları, depresyon, kaygı bozuklukları gibi tanılar ve okul ortamında ortaya çıkan söz dinlememe, sinirlilik, zarar verme gibi çocukluk çağına özgü çeşitli sorunlarla ilintili olabildiğini göstermektedir (Cole, Micheal ve Teti, 1994; Krieger, Leibenluft, Stringaris ve Polanczyk, 2013; Shields ve Cicchetti, 2001). Bu sorunlar ailelerin çocukları için psikiyatri kliniklerine en sık başvuru sebepleri (Coşkun ve Kaya, 2016; Durukan ve ark., 2011; Elberling ve ark., 2015; Fidan,2011) ve öğrenme ortamlarında öğretmenlerin sıklıkla bildirdikleri davranış sorunları arasında (Martin, Linfoot ve Stephenson, 1999) yer almaktadır. Bu tür duygusal ve davranışsal sorunların çocuğun, aile bireylerinin ve çeşitli düzeylerde toplumun işlevselliğini bozduğu ve yetişkinlikte psikopatoloji geliştirme riskini arttırdığı ileri sürülmektedir (Copeland, Shanahan, Costello ve Angold, 2009).

Tüm bu değişkenlerin doğası ve birbirlerini etkileme potansiyelleri düşünüldüğünde anne babaların duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuğun duygusal yetkinliği ve dolayısıyla davranış problemleri üzerindeki etkisi önem kazanmaktadır. Olumlu duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuklar üzerindeki uzun vadeli etkileri ve olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarının zararları düşünüldüğünde, ebeveynleri bu konuda bilgilendirici çalışmaların da çocuğun, ailenin ve dolayısıyla toplumun işlevselliğini artıracacağı; önleme ve erken müdahale çalışmalarının amacı ile tutarlı olarak; risk faktörleri ile koruyucu faktörler arasındaki dengeyi değiştireceği (Karoly, Kilburn ve Cannon, 2005) öngörülmektedir. Kanıta dayalı müdahalelerin ve önleyici yaklaşımların artması en temelde çocuklarda görülecek duygusal ve davranışsal zorlukların azalmasına ikincil olarak da toplumun işlevselliğinin korunmasına hizmet etmektedir. Bu noktada, yapılacak müdahalelerin etkililiğinin belirlenmesi; önleme ve müdahale çalışmalarının yaygınlaşması, uygun programın uygun hedef kitle ile buluşturulması ve uzun soluklu müdahale planlarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma da, ilgili değişkenler özelinde, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerini desteklemek üzere geliştirilmiş bir ebeveyn müdahale programını konu almakta ve programın Türkiye örneğinde etkililiğinin belirlenmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda, izleyen bölümde öncelikli

olarak araştırmanın temel problemi açıklanacak; araştırmanın amacı ve önemi doğrultusunda araştırma sorusu ve alt problemleri ele alınacaktır.

Problem Durumu

Çocuklar günlük hayatlarında sıklıkla, olumlu ve olumsuz duygularını çeşitli yollarla ifade ederler. Çocukların duygulara ilişkin bilgileri, duygularını ifade etme ve düzenleme becerileri duygusal yetkinliğin önemli boyutlarından (Saarni,1999). Söz konusu yetkinliğin gelişmesinde, yaşamın ilk yıllarından başlayarak anne babayla kurulan ilişkiler önemli rol oynamaktadır (Denham,1993; Güven ve Erden, 2013). Okul öncesi dönem boyunca çocuklar duygularını düzenleyecek ve ifade edecek yetenekler kazanmaya başlarlar. Her ne kadar mizaç çocukların duygularını ifade etme becerileri üzerinde önemli rol oynasa da; sosyal ilişkiler, özellikle de ebeveynlerle olan ilişkiler çocuklara hem duyguları üzerinde konuşma hem de duygularının farkında olma ve onları düzenleme için ortam sağlar (Dunn, 2004; Cole, Martin ve Dennis, 2004; Havighurst ve ark., 2010). Ebeveynlerin çocukların duygularına yönelik tepkileri ile çocuklarının duygu düzenleme becerileri, davranışları, akademik performansları ve sosyal duygusal yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma mevcuttur (Denham, 1998; Dunn, 2004; Gottman, Katz, Hooven, 1997). Anne babaların kendi duygularını ifade etmeleri ve duygularını yönetebilmeleri, çocukların duygularıyla nasıl başa çıkacakları konusunda onlara iyi bir model sağlamak ve ev ortamındaki duygusal iklimi de etkilemektedir (Denham, 1998; Güven, 2018). Çocuklar farklı bağlamlardaki duyguları ve duygusal olayları anlamak için ebeveynlerini referans olarak kullanmaktadırlar. (Havighurst, Wilson, Harley ve Prior, 2009). Başka bir deyişle anne babalar kendi duygusal dağarcıkları el verdiğince çocuklarının duygularının farkına vararak onların duygularını anlamlandırarak tepkide bulunur. Söz konusu bağlantı duygu sosyalleştirmenin temeli olarak açıklanabilir.

Duygu sosyalleştirme, çocukları olumlu ve olumsuz duygular yaşadıkları anlarda anne babaların çocuklarına sundukları tepkiler ve onlarla kurdukları iletişim olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg ve ark.,1998). Çocuğun duygusal yetkinliğini destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımları; çocuğa güvende hissedeceği bir duygusal çevre sağlamayı, çocuğun duygularını anlamasına yardımcı olmayı, uygun duygusal tepkiler konusunda çocuğa model olmayı ve çocuğun kendi duygu

düzenleme çabalarını takdir edici sözel ve sözel olmayan davranışları içermektedir (Güven ve Erden,2013). Bu yöntemlerin içselleştirilerek tutarlı bir şekilde uygulanması sonucu, bu yöntemler çocuğun duygu düzenleme becerilerine dönüşmektedir (Gottman ve ark., 1996).

Duygu sosyalleştirme, çocukların sosyal duygusal yetkinliklerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Rahatlatma, duyguyu dikkate alarak o duygu hakkında konuşma, sorunla başa çıkma için yardımcı olma gibi yöntemler olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri olarak değerlendirilirken küçümseme, dikkat dağıtma ve cezalandırma gibi yöntemler alan yazında olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri olarak ele alınmıştır (Eisenberg ve ark , 1999; Garner, Dansmore ve Southam-Gerrow, 2008; Gottman ve ark.,1996; Warren ve Stifter, 2007; Yağmurlu ve Altan, 2010; Yağmurlu, Yavuz ve Altan, 2012; Yap ve ark., 2010).

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları, çocuk ve ebeveynle ilişkili pek çok faktörden etkilenmektedir. Çocuğun cinsiyeti, mizacı, sosyal becerileri, dil becerileri, bağlanma ilişkileri ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarında etkili olabildiği gibi; ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu ilişki, kişilik özellikleri, duygulara ilişkin inanışları (üst duygu yaklaşımları), ebeveynlik stilleri gibi özellikler de duygu sosyalleştirme becerilerini etkileyebilmektedir (Çorapçı, 2012). Bunun yanı sıra, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerini etkileme potansiyeli olan bağlamsal değişkenlerden de söz edilebilmektedir. İçinde yaşanılan kültür ve sahip olunan değerler, toplumsal cinsiyet rolleri, aileyi içine alan yoksulluk, psikopatoloji gibi risk faktörleri, evlilik çatışmaları, ailenin duygusal ifade gücü gibi değişkenler bunlar arasında yer almaktadır (Eisenberg, Spinard ve Cumberland, 1998). Örneğin, Calkins ve Hill (2007), kızgınlık, öfke, korku gibi duygularını uygun şekilde ifade etmesine rağmen, bu duyguları düzenlemekte güçlük çeken çocukların, destekleyici bir aile çevresinden uzak olduklarında, uzun vadede davranış sorunları gösterme risklerinin arttığını vurgulamaktadır. Bu gibi olumsuz etkiler göz önünde bulundurulduğunda, çocukların duygusal gelişimlerine katkı sağlayacak aile içi etkileşimlerin incelenerek değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarının deneyimlediği duygular karşısında gösterdikleri sosyalleştirme davranışlarını anlamak da bu noktada önem kazanmaktadır.

Uluslararası yayınlarda duygu sosyalleştirme ile ilgili çalışma ve ilişkisi incelenen değişken yelpazesinin oldukça geniş olduğu anlaşılmaktadır. Duygu

sosyalleştirme literatürü incelendiğinde; çalışmaların daha çok Amerika ve Batı Avrupa örneğinde yoğunlaştığı (Eisenberg ve ark.,1994; Eisenberg ve ark., 1999; Denham ve Kochanoff, 2002; Hastings ve De, 2008; Morris ve ark., 2007; Ramsden ve Hubbard, 2002; Shipman ve Zeman, 2001; Waren ve Shifter, 2008); Çin, Japonya, Tayvan, Hindistan ve Hong Kong gibi toplulukçu kültürlerde ise duygu odaklı ebeveynlik davranışlarına ilişkin az sayıda çalışma (Chan, Bowes ve Wyver, 2009; Fivush ve Wang, 2005; Tao, Zhou ve Wang, 2010, Yeh, Cheng ve Yang, 2002) bulunduğu görülmektedir.

Ülkemizde yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise, duygu sosyalleştirme olgusunun daha kısıtlı bir alanla sınırlanmış olduğu; ancak, çalışmaların giderek arttığı bilgisine ulaşılmaktadır (Çorapçı, 2012). Ülkemizde yapılan çalışmalarda; annelerin, olumsuz davranışın sonucunu açıklama, yanlış davranış karşısında kendilerinin ve etraftaki diğer kişilerin nasıl hissedeceğine vurgu yapma, çocuğu otorite figürleri ile korkutma ve ayıplama gibi olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarına yöneldikleri, toplulukçu kültürlerde gerçekleştirilen çalışmalara paralel olarak; çocuğu diğerlerinin duygularını anlamaya çalışmak yönünde özendirmeleri (Çatay, Allen ve Smastang, 2008); çocuğun saldırgan davranışları karşısında annelerin daha çok kızgınlık ve utanç duydukları, içedönük davranışlar karşısında ise genellikle hayal kırıklığı yaşadıkları (Özdemir, 2009); itaat beklentisi daha yüksek olan annelerin daha çok cezalandırıcı ve küçümseyici duygu sosyalleştirme davranışları gösterdikleri (Yağmurlu ve Altan, 2010) ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Atay (2009) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, annelerin çocukların olumsuz duyguları karşısında daha çok didaktik yöntemler kullanarak çocuklarını yönlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık, çocuğun hissettiği duygunun olağan olduğunu onaylayarak, duygu ifadesini cesaretlendiren ve duygusunu daha uygun bir şekilde ifade etmesi için özendiren tutumların anneler tarafından daha az dile getirilmesi, Atay (2009)'ın araştırmasının önemli sonuçlarından biridir. Bu açıdan bakıldığında; bu çalışmalar Türkiye'deki annelerin duygu sosyalleştirme becerilerine yönelik bilgi verse de; olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarının değiştirilmesi ve çocuğa uygun duygusal geribildirim sağlamanın yollarına ilişkin müdahaleli çalışmaların daha yavaş ilerlediği görülmektedir.

Ülkemizdeki müdahale programları incelendiğinde ebeveynlerin duygu sosyalleştirme pratiklerini geliştirmeye yönelik bir programın bulunmadığı; var olan programların daha çok çocuk ve öğretmenlere yönelik beceri kazandırma programları oldukları görülmektedir (örn., Eşsiz Yıllar, İkinci Adım, Alternatif Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi, Ben Problem Çözebilirim). Bu tür programlar, öğrenme ortamlarında yaşanabilecek sınıf yönetimi sorunlarını en aza indirmek, akran zorbalığının etkilerini azaltmak, çocukların problem çözme becerilerini desteklemek, sosyal becerilerini geliştirmek gibi amaçlara hizmet etmekte; ancak çocukların içinde yetiştikleri ortamdan ve aile ikliminden kaynaklanan bireysel farklılıklarını sınırlı şekilde ele almaktadırlar (Havighurst, 2003). Bununla birlikte, özellikle erken çocukluk döneminde, okul öncesi eğitimin niteliğinin ve çocuğun sosyal duygusal yetkinlik kapasitesinin artırılması noktasında ebeveynlerin desteklenmesinin de çocuk ve öğretmeni desteklemek kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, erken müdahale çalışmaları, çocuklara sosyal duygusal yetkinlik kazandırma konusunda olumlu ebeveyn katılımını desteklemektedir (Diener ve Kim, 2004). Çocukların öğrenme ortamlarında sergileyeceği davranış sorunları, sosyal beceriler ve duygusal yetkinlik düzeyleri üzerinde ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri etkileşimlerin önemli bir yordayıcı olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuş durumdadır (Havighurst, 2003; Sayıl ve Yağmurlu, 2012). Öte yandan, anne baba tutumlarının, çocuğun davranış sorunlarının gelişmesinde risk faktörü oluşturduğu da bilinmektedir. Bu sebeple davranış sorunlarına müdahale ederken, çocuklarıyla birlikte anne- babaların davranışlarının da şekillendirilmesi gerektiği, bu noktada da en etkili müdahale yönteminin anne baba eğitim programları olduğu vurgulanmaktadır (Hautman, 2006; akt., Güven, 2013).

Alanyazın, ebeveynlere yönelik müdahale programları açısından incelendiğinde; müdahalelerin daha çok, zorlayıcı davranışlar, sosyal beceriler ve problem çözme becerilerine odaklandığı görülmektedir (Havighurst ve ark., 2009; Lundahl, Risser ve Lovejoy, 2006; Shaffer, Fitzgerald, Shipman ve Torres, 2019). Bunların dışında çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik ebeveyn odaklı eğitim programlarının bulunmayışı uluslararası literatürde de önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Kaminski, Valle, Filene ve Boyle (2008)'ın 1990-2002 yılları arasında yayınlanan ebeveynlik müdahalelerine dair araştırmaları inceledikleri meta analiz çalışmasında, müdahale programlarının genellikle davranışsal çıktılara odaklandığı ve duygu odaklı müdahalelerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu meta analiz kapsamında, en büyük etki büyüklüğüne sahip programların duygu odaklı müdahaleler ve ebeveynlerin çocuklarıyla uygulayabileceği pratik teknikler içeren eğitim programları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük etki büyüklüğüne sahip çalışmaların ise sosyal beceri, bilişsel ve akademik destek ile problem çözümüne yönelik metotlar içeren çalışmalar olduğu görülmektedir.

Görüldüğü gibi; duyguların farkında olmak ve uygun biçimde ifade edebilmek uzun yıllardır ocuk gelişimi çalışmalarının odağında olmuştur. Bununla beraber, duyguları ifade etmenin gelişimsel olarak ne anlama geldiği ve duygu düzenlemenin davranış sorunlarının oluşmasındaki rolünün belirginleşmesi, beraberinde yeni soruları getirmiştir. Çocuklarda duyguları anlama, ifade etme ve düzenleme ile ilgili güçlüklerin davranışsal etkileri (Denham, 2006; Mayes, Waxmonsky, Calhoun ve Bizler, 2015) ve ebeveynlerin bu becerileri çocuklarına nasıl aktardıklarına yönelik alışmalar (Cassidy, Parke, Butkovsky, ve Braungart, 1992; Dunn, Brown, ve Beardsall, 1991; Eisenberg ve ark., 1994) bu soruların bir sonucu olarak doğmuştur. Çocukların duygusal ifadeyi öğrenme mekanizmalarının anlaşılması ile beraber, çocukların duygularını doğru bir biçimde ifade edebilmesine yönelik önleyici ve müdahaleli çalışmalar ortaya çıkmaya başlamıştır (Gotman, Katz ve Hooven, 1996).

Çocukların sosyal duygusal ve davranışsal yetkinlik kazanabilmeleri için, ebeveynlerin becerilerini desteklemek üzere çok sayıda müdahale geliştirilmiştir. Ancak bu müdahaleler incelendiğinde genellikle davranışçı kuramlara dayandırıldıkları ve çocuklarda davranışsal kontrol sağlamak üzere belirli ebeveynlik stratejilerinin, duruma özgü tepkilerin ve pozitif disiplin tekniklerinin geliştirilmesi üzerine kuruldukları görülmektedir (Eyberg, Nelson, ve Boggs, 2008). Bununla birlikte, davranış temelli müdahalelerin olumlu ebeveynlik becerileri geliştirmekte, ebeveyn ve ocuk arasındaki ilişkinin niteliğini ve çocuğun sosyal duygusal yetkinliğini artırmakta sınırlı kaldığı; son yıllarda, ocuk ve ebeveyn arasındaki duygu odaklı etkileşimlere yoğunlaşan doğal ebeveynlik yaklaşımlarının (Sears ve Searcs, 2001), bağlanma temelli uygulamaların (rn., Circle of Security-Hoffman, Marvin, Cooper ve Powell, 2006) duygu sosyalleştirme yaklaşımlarına

dayalı müdahalelerin (örn., Tuning in to Kids- Havighurst ve Harley, 2007), duygusal iletişimi destekleyecek programların (örn.,Let's Connect- Shaffer, Fitzgerald, Shipman ve Torres, 2019) ve bilinçli farkındalık egzersizleri içeren programların (Duncan, Coastworth ve Greenberg, 2009) etkili yöntemler olarak tercih edildiği izlenmektedir.

Bu doğrultuda, Havighurst ve Harley (2007)'in geliştirmiş olduğu Çocukları Dikkate Almak (Tuning in to Kids) Programı, ebeveyn eğitim programlarına ilişkin, literatürde tanımlanan sınırlılıkları ve eksiklikleri karşılayan, ebeveynlerin destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını artırma noktasında literatürde işaret edilen boşluğu doldurmak için atılmış önemli adımlardan biridir. Program dahilinde çocukların davranış sorunları ve duygusal yetkinlikleri üzerinde etkili olabilecek ebeveynlik stratejilerinin ve temel duygu sosyalleştirme becerilerinin öğretilmesi; ebeveynlerin kendi duygularını anlama ve tanımlamasına yardımcı olacak tekniklerin aktararak olumlu duygusal deneyimlerin artırılması amaçlanmaktadır. Program, haftada 2 saat olmak üzere toplam 6 oturum süresince uygulanmaktadır. Program dahilinde, ebeveynlere, Gottman ve arkadaşları (1996)'nın beş adımdan oluşan duygu koçluğu modeli çerçevesinde çeşitli egzersizler, canlandırılmalar ve psiko-eğitim yoluyla olumlu duygu sosyalleştirme becerileri öğretilmektedir. Eğitimlerin temel odak noktası duyguların farkında olmaktır. İlk üç oturumda çocukların düşük yoğunluklu duygularına yönelme, bu duyguları tanımlama, etiketleme ve yansıtma üzerinde durulmaktadır. Dördüncü oturum problem çözmeyi temel alırken, son iki oturumda da öfke gibi daha yüksek yoğunluklu duygular ele alınmış olup nefes egzersizleri, gevşeme teknikleri, öfkenin güvenli ifadesi gibi duygu düzenleme teknikleri anlatılmaktadır. Ebeveynlere aynı zamanda kendi duygularını anlama ve düzenlemeye yönelik beceriler de öğretilmektedir. Program, gerekli eğitim sürecini başarıyla tamamlayan okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri, psikologlar ve psikolojik danışmanlar tarafından uygulanabilmektedir.

ÇDA Programı, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygu odaklı iletişime dayanan, kanıt temelli bir önleme ve müdahale programıdır. ÇDA Programı, aynı zamanda güvenli bağlanma ilişkisinin temelinde yer alan destekleyici ve duygusal ulaşılabilirliği yüksek ebeveynlik becerilerini (Ainsworth, Blehar, Waters,ve Wall, 1978; akt., Havighurst ve ark., 2010; Bowlby, 1969; Laible ve Thompson, 1998)

temel almaktadır. Program; çocukların ebeveynlerinin duygularına verdikleri tepkiler yolu ile duygusal yetkinliklerini geliştirdikleri varsayımına dayanmaktadır. Program dahilinde çocukların davranış sorunları ve duygusal yetkinlikleri üzerinde etkili olabilecek ebeveynlik stratejilerinin ve duygu koçluğu becerilerinin anne babalara öğretilmesi amaçlanmaktadır. ÇDA, birbirinden farklı yetişkin öğrenme metotları ve yenilikçi yaklaşımları içeren, ebeveynlerin çocuklarıyla deneyebilecekleri uygulamalı çalışmalara yer veren, ebeveynlerin kendi duygusal farkındalıklarını geliştirebilecekleri bilinçli farkındalık egzersizleri içeren, gelişim kuramları ve beyin temelli öğrenme metotları ile tutarlı içeriklere sahip, olumlu duygu sosyalleştirme becerilerini geliştirmek üzere üst-duygu felsefesini temel alarak aile içerisindeki duygusal iklimi geliştirmeyi amaçlayan bir programdır (Havighurst ve Harley, 2007). Böylelikle sağlıklı sosyal duygusal gelişim fırsatları yaratır ve çocuğun yetkinlik gelişimini de desteklemeyi hedefler.

Çocukların duygusal ve davranışsal yetkinliklerinin; anne babaların çocuklarının duygularını sosyalleştirme yaklaşımlarından beslendiği bilinmektedir (Denham, 2007; Denham, Renwick ve Holt, 1991; Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998; Havighurst, Wilson, Harley, Prior ve Kehoe, 2010; Saarni, 1999; Schields ve Cicchetti,1997; Yağmurlu ve Altan, 2010). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin desteklenmesi yolu ile çocuklarda görülen davranışsal sorunların önüne geçilebildiği; aynı zamanda, ebeveynlerin çocuğun duygusal deneyimleri karşısında verdikleri tepkinin duygu düzenleme konusunda çocuğa model olarak çocuğun duygusal becerilerini etkilediği farklı araştırmalarca ortaya konmuştur. Havighurst ve ekibi (2004, 2009, 2010) tarafından yapılan çalışmalar da, Çocukları Dikkate Almak Programı'nın bu konudaki etkililiğini ortaya koymuştur. Programın, anne baba ile çocuk arasındaki duygusal bağı artırırken; programa katılan ebeveynlerin, katılmayanlara göre kendi duygusal farkındalıklarını daha yüksek rapor ettikleri, duygulara ilişkin işlevsel olmayan inanışların azaldığını belirttikleri; çocukların davranış problemlerinin azaldığını,duygu anlama ve düzenleme becerilerinin de artış gösterdiği bildirilmektedir (Havighurst ve Harley, 2007; Havighurst, Harlery ve Wilson,2010; Havighurst ve ark., 2013; Duncombe ve ark., 2016).

Farklı araştırmacılar tarafından ülkemizde gerçekleştirilen duygu sosyalleştirme çalışmalarının (Atay, 2009; Çorapçı, 2012; Güven ve Erden, 2013;

Kılıç, 2014; Özdemir, 2009; Yağmurlu ve Altan, 2010) sonuçları bir arada değerlendirildiğinde; literatürde tanımlanmış olumlu ve olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerinin anneler tarafından farklı yoğunluklarda kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar, bu araştırmalar sonucunda, annelerin, duyguların uygun şekilde ifade edilmesi için çocuklarına sorumluluk vermedikleri görülse de; Çorapçı (2012), bu bulgulardan hareketle, annelerin çocuğun sıkıntısını geçirebilecek didaktik öneriler sunarak çocuklarına örnek olmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Bu yönüyle, Türk annelerin Gottman ve arkadaşları (1996) tarafından tanımlanan “duygu koçluğu” yaklaşımına uzak olmadıklarını vurgulamaktadır. Bu bilgiden hareketle; Gottman ve arkadaşları (1996)’nın “duygu koçluğu” yaklaşımına dayanılarak Havighurst ve Harley (2007) tarafından geliştirilmiş olan Çocukları Dikkate Almak Programı’nın Türkiye’deki ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerini geliştirme ve desteklemede etkili bir araç olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu bağlamda, aynı eğitim programının Türkiye’de kullanılması durumunda; ebeveynlerin kendi duygularını düzenleme ve çocuklarının duygularını sosyalleştirme düzeyi ile çocukların duygusal yetkinlik düzeylerinin bu programdan nasıl etkileneceği bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, araştırmanın problem durumu, duygu sosyalleştirmeye yönelik bir müdahale programının Türk ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını iyileştirici ve çocukların duygusal yetkinlik düzeylerini arttırıcı etkisi olup olmadığı şeklindedir.

İzleyen bölümde araştırmanın amacı, önemi ve yukarıda tanımlanan problem temelinde belirlenmiş olan araştırma soruları sunulacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, halihazırda geliştirilmiş olan ve ebeveynlere olumlu duygu sosyalleştirme becerilerini kazandırmayı amaçlayan Çocukları Dikkate Almak (Tuning in to Kids) Programı’nın, okul öncesi dönemde çocuğu bulunan Türk annelerin duygu sosyalleştirme becerileri ve çocuklarının duygusal yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisini saptamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere Türkçe’ye uyarlanan “Çocukları Dikkate Almak Programı”nın etkililiği uygulama ile sınanacaktır.

Çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek için, ailelerini önleyici yöntemleri kullanmaya yönlendirmek ilk adımı oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra duygularını düzenleme güçlüğü'nün uzun dönemdeki olumsuz sonuçları göz önüne alındığında, sosyal duygusal açıdan risk altında olan çocukları olabildiğince erken dönemde belirlemek ve önleyici müdahale programlarına erişmelerini sağlamak büyük önem taşımaktadır (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010).

Duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocuğa etkilerini inceleyen çalışmalar olumlu duygu sosyalleştirmenin yararlarına dikkat çekmektedir (Altan, 2006; Güven, 2013; Havighurst ve ark., 2010; 2013). Araştırma sonuçlarına göre, olumlu duygu sosyalleştirme; çocuklara duygularını ifade edebilecekleri güvenli ortamlar sunar, duygularının onaylanmasını sağlar, duyguları anlama becerilerini artırır ve böylece çocuklar duygusal ipuçlarına karşı daha duyarlı hale gelirler (Eisenberg ve ark., 1999; Gottman ve ark., 1996). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri çocukta duygu düzenleme kapasitesinin oluşumunu etkiler. Olumsuz duygu sosyalleştirme uygulamaları çocukların duygularını bastırmasına, duygularını kontrol edememesine ve duygu düzenleme becerilerinde zayıflığa yol açar (Güven ve Erden, 2013). Olumsuz duygu sosyalleştirmelerin çocuklardaki saldırgan davranışlarda artışa neden olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcuttur (Yağmurlu ve Altan, 2010). Özensiz duygu sosyalleştirmelere maruz kalan çocukların duygularını ifade ve kontrol etmede; diğerleri ile ilişki kurmada güçlük yaşadıkları bildirilmektedir (Çorapçı, 2012; Güven ve Erden, 2013).

Çocukların gelişimlerinin çok hızlı olduğu okul öncesi dönemde sorun davranışları ortaya çıkmadan önleme çalışmaları yapmak ya da meydana çıktıktan sonra onlara etkin bir şekilde müdahale etmek oldukça önemlidir (Sanson, Havighurst ve Zubrick, 2011). Önleme ve müdahale programlarının etkili olabilmesi için öncelikle hedef kitlenin ihtiyaçları ile var olan durumun tespit edilmesi, ardından bunlara yönelik programın uygulanması sorun davranışların ortadan kaldırılmasında gerekli bir adımdır. Bu noktada, araştırmanın amacı ile uyumlu olarak, anne babaların duygu sosyalleştirme uygulamalarının davranış sorunlarına katkısının belirlenmesi erken müdahale şansını arttırabilir ve aile eğitimlerine rehberlik edebilir. Ayrıca davranış sorunlarına katkısı olduğu belirlenen aile etkileşimlerine aile eğitimleri ile müdahalede bulunmak psikiyatri kliniklerine başvuru ihtiyacını azaltabilir; eğitim kurumlarında öğretmenlerin sınıf içinde yaşadıkları zorlukları

gidermede önemli rol oynayabilir. Böylece; çocukların duygusal ve davranışsal güçlükleri ebeveyn-çocuk etkileşimlerindeki düzenlemelerle azaltabilir, sağlıklı davranış örüntüleri geliştirmeleri ve eğitim öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yarar sağlamaları desteklenebilir.

Bu doğrultuda, söz konusu araştırma, Çocukları Dikkate Almak Programı'nın uygulanması ve yaygınlaşması durumunda ortaya çıkacak bireysel, toplumsal ve kurumsal etkiler açısından önem taşımaktadır. Aşağıda, Çocukları Dikkate Almak Programı'nın uygulanması durumunda beklenen yararlar; bireysel, kurumsal ve toplumsal etki olmak üzere üç farklı boyutta açıklanmaktadır:

Birey açısından yararı. Birey açısından beklenen yararlar; okul öncesi dönemdeki çocuklar ve ebeveynleri olmak üzere iki aşamada ele alınabilir. Okul öncesi dönem, çocukların, sosyal duygusal yetkinlik becerilerini hızla kazandıkları bir dönemdir. Bu dönemde, ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurmakta benimsedikleri stratejiler çocuğun sosyal duygusal gelişimini etkileyen en önemli unsurlardandır. Araştırmalar, ebeveynlik stillerinin çocuğun kimlik gelişiminde, bilişsel gelişiminde ve sosyal uyumunda önemli etkileri olduğunu ancak, duygusal sosyalleştirme becerilerinin; özellikle sosyo-duygusal uyumunu yordadığını; yani diğerlerinin duygularını anlama, kendi duygularının farkında olma, duygularını ortamın ve durumun taleplerine göre uyarlayabilme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşmaktadır (Denham, 1993; Eisenberg ve ark., 2001). Bu yönüyle, ebeveynlerde olumlu duygusal sosyalleştirme becerilerini geliştirmenin uzun vadeli sonuçları arasında; çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan yetkin, sosyal uyum kapasitesi ve duygusal okuryazarlığı yüksek bireyler olması gösterilebilir. Ayrıca, programın uygulanması ile ebeveynlerin özyeterlilikleri yüksek, çocuklarıyla olumlu etkileşim kurabilen ve kendi duygularının farkında bireyler olmasına katkı sağlanacaktır.

Kurum açısından yararı. Bu programın uygulanması halinde, okul öncesi eğitim kurumları, yöneticileri ve çalışanları doğrudan ve dolaylı olarak fayda sağlayabilirler. Öğretmenler, çocuklardaki olumlu değişimlere göre, sınıfın psikososyal iklimini düzenlemekte programın gözlenen etkilerinden yararlanabilecektir. Bu noktada, öğretmenler kendilerini sorunları çözmeye çalışmaktan çok çocukların keyif alacağı etkinlikler oluşturmaya adayabilir ve mesleki tükenmişliği daha az ve geç yaşayabilirler. Çocuklarda duygusal ve

davranışsal sorunların daha az ortaya çıktığı bir öğrenme ortamında; çocukların sosyal, duygusal ve akademik başarılarının artması, ilerleyen hayatlarında sosyal olarak yetkin, doyum sağlayan bireyler haline gelmeleri beklenmektedir.

Toplum açısından yararı. Bu programın uygulanması ve yaygınlaştırılması durumunda; çocukların ve yetişkinlerin sosyal yaşantılarında olumlu yansımalarının olacağı ve bu yolla toplumsal düzeyde işlevselliğin artırılacağı düşünülmektedir. Araştırma bulguları ile de ortaya konduğu üzere, Çocukları Dikkate Almak Programı'na katılan ebeveynlerin duygusal farkındalıklarının arttığı, duyguya ve duygunun ifadesine odaklanan duygu sosyalleştirme tekniklerinin daha sık kullanıldığı ve bu ebeveynlerin çocuklarının duygu düzenleme ve duygusal yetkinlik düzeylerinin de aynı ölçüde arttığı; çocuklarda gözlenen davranışsal sorunların sıklık ve yoğunluğunun belirgin düzeyde azaldığı ortaya konmuştur (Havighurst ve ark., 2009; 2010; 2013). Bu durum, toplum genelinde; sosyal duygusal açıdan yetkin, problem çözebilen bireyler yetişmesine, psikiyatri kliniklerine yapılacak başvuru oranının düşmesine, psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek gençler yetişmesine ve dolayısıyla işlevsel aile örüntülerinin artmasına olanak tanıyacaktır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada, "Çocukları Dikkate Almak Programı'nın ebeveynlerin duygu sosyalleştirme ve çocukların duygusal yetkinlik düzeyleri üzerinde etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt problemler.

1. Çocukları Dikkate Almak Programı'nın okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin duygu sosyalleştirme düzeylerine etkisi nedir?
 - a) Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Deney grubu ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme ölçeğine ilişkin ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Çocukları Dikkate Almak Programı'nın okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisi nedir?

- a) Deney ve kontrol grubu ebeveynlerinin duygu düzenleme ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b) Deney grubu ebeveynlerinin duygu düzenleme ölçeğine ilişkin ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Çocukları Dikkate Almak Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yetkinlik düzeyleri üzerinde etkisi nedir?
 - a) Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme ve duygu anlama testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Deney grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme ve duygu anlama testlerine ilişkin ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Çocukları Dikkate Almak Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının anne bildirimlerine dayanan davranış sorunları üzerinde etkisi nedir?
 - a) Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların davranış sorunları ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b) Deney grubunda yer alan çocukların davranış sorunları ölçeğine ilişkin ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Deney grubunda yer alan ebeveynlerin Çocukları Dikkate Almak Programı'na ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Deney grubunda yer alan çocukların öğretmenlerinin Çocukları Dikkate Almak Programı'na ilişkin görüşleri nasıldır?

Sayıtlılar

Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin, 36-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini, davranış sorunlarını ve ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme davranışları ile duygusal yetkinliklerini değerlendirmek için yeterli oldukları varsayılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan anne babaların ve öğretmenlerin ölçekleri doldururken ve görüşme sorularını yanıtlarken gerçekçi ve içten oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara il sınırları içinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocuklar, anneleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çocukları Dikkate Almak (Tuning in to Kids) Programı: Bu program, Havighurst ve Harley (2007) tarafından, okul öncesi ve okul dönemde çocuğu olan ebeveynlerin duygu sosyalleştirme uygulamalarını desteklemek için geliştirilmiştir. Program, haftada 2 saat olmak üzere toplam 6 oturum süresince uygulanmaktadır. Program dahilinde, ebeveynlere, Gottman ve arkadaşları (1996)'nın beş adımdan oluşan duygu koçluğu modeli çerçevesinde çeşitli egzersizler, canlandırmalar, resimli çocuk kitapları ve psiko-eğitim yoluyla olumlu duygu sosyalleştirme becerileri öğretilir. Eğitimlerin temel odak noktası duyguların farkında olmaktır. İlk üç oturumda çocukların düşük yoğunluklu duygularına yönelme, bu duyguları tanımlama, etiketleme ve yansıtma üzerinde durulmaktadır. Dördüncü oturum problem çözme temel alırken, son iki oturumda da öfke gibi daha yüksek yoğunluklu duygular ele alınmış olup nefes egzersizleri, gevşeme teknikleri, öfkenin güvenli ifadesi gibi duygu düzenleme teknikleri anlatılmaktadır. Ebeveynlere aynı zamanda kendi duygularını anlama ve düzenlemeye yönelik beceriler de öğretilmektedir.

Duygu sosyalleştirme: Duygu sosyalleştirme, çocukları olumsuz duygular yaşadıkları anlarda anne babaların çocuklarının duygularına verdikleri tepkiler ve onlarla kurdukları iletişim olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg ve ark., 1999; Gottman ve ark., 1996).

Üst duygu: Bireylerin kendi duygularına ilişkin duyguları ve inanışlarıdır (Gottman ve ark., 1997).

Duygu koçluğu: Ebeveynin duyguların adları, nedenleri, sonuçları ile ilgili olarak çocukları ile yaptıkları konuşmalar, çocukların duygularını anlamaları için onlara rehberlik ettiği yaklaşımlar olarak tanımlanmaktadır (Denham, Basett ve Wyatt, 2007).

Duygusal yetkinlik: Gelişimsel bir yapı olan duygusal yetkinlik, bireyin duyguları tanıma, isimlendirme, anlama, kabul etme ve farkında olma; duyguları

uygun bir biçimde ifade etme ve gerektiğinde duygularını düzenleyebilme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Denham, 1998; Denham ve ark., 1997; Eisenberg ve ark., 1998).

Duygu Anlama: Duygu anlama becerisi; duygu ifadelerini tanıma, isimlendirme, ortamsal ipuçlarına uygun duyguyu algılama ve diğerlerinin duygusal bakış açılarını kavrama yeteneğidir (Denham ve ark., 1997).

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme, bireyin yoğun duygusal tepkilerini izlemek, anlamak, yorumlamak ve gerektiğinde değiştirmek üzere başvurduğu içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Calkins, 2007; Thompson, 1991).

Davranış Sorunları: Bireyin gözlenebilen davranışlarında ortaya çıkan uyum sorunlarıdır (Güney, 1998). Çocuklarda duygusal ve kişilerarası uyum sorunlarının belirti düzeyindeki göstergesi olan tırnak yeme, alt ıslatma, karşı gelme, dürtüsellik gibi durumlar davranış problemleri arasında sayılabilir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilk olarak Çocukları Dikkate Almak Programı'nın kuramsal çerçevesi ele alınmış ve tezin amacı ile tutarlı olarak araştırmanın temel değişkenlerini oluşturan duygu sosyalleştirme, duygusal yetkinlik, duygu düzenleme ve davranış sorunları bağlamında açıklanmıştır. Ardından, değişkenlerle ilgili araştırmalar ele alınarak ulaşılan sonuçlar özetlenmiştir.

Çocukları Dikkate Almak Programı'nın Kuramsal Temelleri

Duygu sosyalleştirme. ÇDA Programı, temelde ebeveynlerin duygu sosyalleştirme kapasitelerini (inanç ve davranış düzeyinde) geliştirmeyi, olumsuz duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını önlemeyi hedefleyen bir programdır. Bu bağlamda ebeveyn ve çocuk arasında kurulacak duygu odaklı bir iletişimin gücüne vurgu yapmaktadır.

Duygusal gelişim ilişkisel bir bağlamda gerçekleşmektedir. Çocuklar diğerleri ile etkileşime girdikçe kendi duygularını fark edip yönetmeyi öğrenirler (Katz ve ark., 2012; Klimes-Dougan ve Zeman, 2007). Bebeklik döneminden itibaren temel bakım veren kişinin çocuk ile kurduğu duyarlı etkileşimler, bebeğin sakinleşmesine, güvende hissetmesine ve zaman içerisinde duygularını düzenlemesine zemin hazırlar. Çocuğun güven, bağlanma, yakınlık gibi temel duygusal ihtiyaçlarının giderilmesi bu etkileşimler aracılığı ile olur. Temel bakım veren ile çocuk arasındaki bağlanma ilişkisi zamanla ebeveynin çocuğun duygusal deneyimlerine sunduğu tepkilere dönüşür (Gottman ve ark.,1997). Bu dönüşüm duygu sosyalleştirmenin temeli olarak açıklanabilir. Duygu sosyalleştirme çocukları çeşitli duygular yaşarken ebeveynlerin verdikleri tepkileri içermektedir.

Eisenberg ve arkadaşları (1998), sundukları kavramsal modelde, duygu sosyalleştirme sürecini, ebeveynlerin çocukların duygularına verdikleri tepkiler, çocukları ile duygular hakkında sürdürdükleri konuşmalar ve kendi duygularını ifade etme biçimleri olarak temellendirmiş ve duygu sosyalleştirmeyi, ebeveynlerin çocukların duygularına sundukları tepkiler ve bu süreçte kurdukları iletişim olarak tanımlamışlardır. Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson (2007) ise, ebeveynlerin kendi duygularını ifade etme şekilleri ile çocuklarına model olma sürecini de ekleyerek bu tanımları genişletmektedir. Denham, Bassett ve Wyatt (2007),

duygu sosyalleştirme mekanizmalarını model olma, durumsallık (contingency) ve duygu koçluğu (emotion coaching) olmak üzere üç boyutta incelemektedir. Model olma ebeveynlerin duygusal ifadeye model olması ve bu yolla çocuğun duygusal dağarcığını ve duygu düzenleme becerilerini desteklemesi olarak açıklanmaktadır. Durumsallık ise, çocuğun duygusuna sunulan, duruma özgü, duygu ifadesini cesaretlendirici ya da cezalandırıcı tepkileri içermektedir. Çocuğun duygularına verilen bu durumsal tepkiler çocukların duyguları ayırt etmesine yardımcı olmaktadır (Denham ve Kochanoff, 2002). Bir başka deyişle, anne babanın öfke duygusuna verdiği tepki, çocuğun öfke duygusunu kabul edilebilir ya da edilemez şeklinde kategorize etmesine neden olur (Denham ve ark., 1994). Duygu koçluğu ise, duyguların tartışılmasını içermektedir. Duygu koçluğu; ebeveynlerin duygular hakkında çocukları ile konuşmalarını, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygu odaklı iletişimin niteliğini, ebeveynin çocuğun duygusuna dikkatini yöneltmek o duyguyu doğrulama/tanımlama çabasını, çocuğa duygusunu ifade etmesi, düzenlemesi ve problem çözmesi için destek sunmasını içermektedir. Gottman ve Declaire (1997), duygu koçluğunun duygusal iletişime dayalı bir bağlam sunduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda uygunsuz davranışların odak noktası olmaktan çıktığı; olumsuz duyguların bir yakınlık ve iletişim kurma aracı olarak görüldüğü ifade edilmektedir.

Duygu sosyalleştirme tepkileri. Güven ve Erden (2013)'e göre; ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları, çocuğun sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimine yaptığı etkiye göre olumlu ve olumsuz tepkiler olarak sınıflandırılabilir. Olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri, çocuğun duygusunun gelişimsel olduğunu kabul etmeyi, duygularının fark edip onaylanmasını, o duygu ile başa çıkmak için gerekli stratejilerin ve aynı zamanda o duygunun uygun ifadesinin çocuğa öğretilmesini kapsar (Eisenberg et al.,1998). Rahatlatma, sorunla başa çıkma için yardımcı olma gibi yöntemler literatürde olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri olarak değerlendirilir. Bunun yanı sıra; küçümseme, dikkat dağıtma ve cezalandırma gibi yöntemler olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri olarak ele alınmıştır (Eisenberg ve ark , 1999; Garner, Dansmore ve Southam- Gerrow, 2008; Gottman ve ark.,1996; Warren ve Stifter, 2007; Yağmurlu ve Altan, 2011; Yağmurlu ve ark., 2012; Yap ve ark., 2010). Olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri, çocuğun duygularını bastırmasına, duygu düzenlemede güçlükler yaşamasına ve sosyal

duygusal yetkinliğinin zayıf olmasına yol açar (Schields ve Cichetti, 1997; Shipman ve ark., 2007; Spinard ve ark., 2006; Yağmurlu ve Altan, 2010).

Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları, çocuğun gelişimine yaptığı etkinin yanı sıra, ortaya çıkma biçimleri açısından dolaylı ve doğrudan olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Çorapçı, Aksan ve Yağmurlu, 2012). Doğrudan duygu sosyalleştirme Denham ve arkadaşları (2007) tarafından tanımlanan durumsallık tepkilerini ifade ederken dolaylı tepkiler ise, günlük yaşantılar sırasında anne babaların kendi duygularını ifade etmesi, çocuğun duygu içerikli konuşmalara şahit olması gibi süreçleri içermektedir (Çorapçı, Aksan ve Yağmurlu, 2012).

Mirabile, Scaramella, Preston ve Robinson (2009) ise duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını duygu yoğunlaştırma tepkileri, fiziksel yatıştırma tepkileri ve dikkat dağıtma tepkileri olmak üzere üç farklı grupta değerlendirmiştir. Söz konusu sınıflamaya göre duygu yoğunlaştırma tepkileri, saldırganlık ve azarlama gibi annelerin olumsuz duyguyu yoğunlaştıran, derecesini artıran davranışlarını içerir. Fiziksel yatıştırma tepkileri; annenin çocuğun duygusal uyarılmalarını ve gerginliğini azaltmak üzere çocuğu sakinleştirmesini temsil eder. Dikkat dağıtma tepkileri ise kendini yatıştırma, rahatlama arayışı gibi tepkilerdir. Bu tepkilerin çocuğun dikkatini problem odağından uzaklaştırdığı ve çocukların yaşadığı sıkıntıyı azalttığı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir.

Duygu sosyalleştirme tepkilerinin sınıflandığı bir diğer çalışmada Tomkins (1991,1993) ödüllendirme ve cezalandırma olmak üzere iki tür sosyalleştirme tepkisinden bahsetmektedir (akt. Denham,1997; Denham ve ark., 1994). Ödüllendirici tepkiler anne babaların, çocuklarının olumlu duygularını sürdürmesini desteklediklerinde ortaya çıkar ve çocuğun olumsuz duygularının azalmasını sağlar. Cezalandırıcı tepkiler ise çocuğun duygusunu görmezden gelindiği, reddedildiği ya da onaylanmadığı durumları içermektedir.

Duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının benzer fakat daha ayrıntılı bir biçimde araştırıldığı çalışmalara göre 6 tepki türü vardır (Eisenberg ve ark., 1999; Fabes ve ark., 1990). Duyguya odaklı tepki; çocuğun duygusal olarak uyarıldığı durumlarda ebeveynin, çocuğunu daha iyi hissettirme girişimlerini ve desteğini içerir. Duygusal ifadeyi kolaylaştırıcı tepki; annenin çocuğa duygusunu ifade etmesi konusundaki yardımlarına ve cesaretlendirmesine dayanır. Probleme odaklı tepkiler ise, anne

babanın çocuğu duygusal açıdan zorlayan sorunu çözmesine yardımcı olacak uygulamalarıdır. Bu tepkiler destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri olarak sınıflanmaktadır. Öte yandan; çocuğun duygusal tepkisinin önemini azaltan küçümseyici tepkiler, çocuğun ifadesini sözel ya da fiziksel cezalarla karşılayan cezalandırıcı tepkiler ve çocuğun olumsuz duygusunu üzüntü ile karşılayan ebeveynde sıkıntı tepkileri destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri olarak bildirilmektedir (Eisenberg ve ark. 1999; Gottman ve ark., 1996; McElwain, Halberstad ve Volling, 2007; Yağmurlu ve Altan 2011; Yağmurlu ve ark. 2012; Yap ve ark. 2010). Bu çalışmada, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının sınıflanmasında daha kapsamlı olan bu sınıflama temel alınmıştır.

Duygunun dikkate alınması, duygu ifadesinin cesaretlendirilmesi gibi destekleyici tepkiler ve duygusal ifadenin küçümsenmesi, eleştirilmesi, cezalandırılması gibi destekleyici olmayan tepkiler çocuğun sosyal-duygusal yetkinliği (McElwain ve ark., 2007; Shaffer, Suveg, Thomassin, ve Bradbury, 2012), davranışsal uyumu (Havighurst ve ark., 2013) ve ruh sağlığı (Silk, Steinberg, ve Morris, 2003) üzerinde belirleyicidir. Çocuklardaki bu sonuç davranışların duygu sosyalleştirme tepkileri ile ilişkisi bilinmesine rağmen duygu sosyalleştirme becerilerinin desteklenmesini öngören az sayıda çalışma bulunmaktadır. ÇDA Programı dışında destekleyici duygu sosyalleştirme becerilerini içeren çalışmalar genellikle çocuklara davranışsal destek sağlamak adına duygu koçluğu yaklaşımlarından destek alan programlar olmakla beraber tarihsel olarak da, geliştirilmeleri ÇDA Programı'ndan daha sonra olan yaklaşımlardır. Örneğin, DEHB'li okul öncesi ve okul çağı çocukları için planlanan bir müdahale programında, araştırmacılar ebeveynlere birtakım davranışsal stratejilere ek olarak duygu koçluğu becerilerini de önermişlerdir (Chronis-Tuscano ve ark., 2016; Herbert, Harvey, Roberts, Wichowski ve Lugo-Candelas, 2013). Benzer biçimde karşı gelme bozukluğuna sahip çocuklar için geliştirilen bir ebeveynlik programında geleneksel davranışçı yöntemlere ek olarak ebeveynlere, duygu adlandırma, duygulara ilişkin sorular sorma gibi teknikler önerilmiştir (Salmon, Dadds, Allen ve Hawes, 2009). Ergenlik ve ilk yetişkinlik yıllarında beliren yeme bozukluklarına müdahale amaçlı geliştirilen bir diğer aile temelli programda ise, duygu koçluğu becerilerinin ebeveynlerin öz-yeterlik algılarını artırdığı bulunmuştur (Lafrance, Robinson, Dolhanty, Stillar, Henderson, ve Mayman, 2014). "Let's Connect" (Shaffer ve ark.,

2019) adlı duygusal iletişimi desteklemeyi öngören ebeveynlik programı, ÇDA ile benzer nitelikler gösteren bir önleme ve müdahale programı olmasına rağmen temel odağı, çocukları etkin dinleme ve duygu temelli bir iletişim biçimi geliştirmek olan beceri temelli bir programdır.

Duyguyu onaylama, duyguyu adlandırma, empati, problem çözme gibi basamaklardan oluşan duygu koçluğu becerileri, normal gelişen ve risk grubundaki bireylerin oluşturduğu farklı örneklerde yapılan ilişkisel ve boylamsal çalışmalarda; psikolojik uyum, artan duygusal kavrayış, fiziksel sağlık, sosyal duygusal ve akademik yetkinlik gibi değişkenlerle ilişkili bulunmuştur (Cunningham, Kliewer, ve Garner, 2009; Havighurst ve ark., 2007, 2010, 2013; Lunkenheimer, Shields, ve Cortina, 2007; Suveg, Zeman, Flannery-Schroeder ve Cassano, 2005; Yap, Allen, ve Ladouceur, 2008). Duygu koçluğunu oluşturan bu boyutlar aynı zamanda düşük duygusal tepkisellik (Shenk ve Fruzzetti, 2011), çocukların duygusal açıdan zorlayıcı olaylar hakkında ebeveynleri ile konuşma süreçlerinde rahatlık (Shipman ve Zeman, 2001), zorlayıcı deneyimler sırasında ebeveynlerden destek isteyebilme (Brown, Fitzgerald, Shipman ve Schneider, 2007) gibi sonuçlarla ilişkili bulunmuştur.

ÇDA Programı kapsamında ebeveynlere aktarılan en önemli bilgilerden biri de çocuğun duygusunu küçümseme, eleştirme, dikkat dağıtma gibi tepkilerden kaçınmalarını öğretmektir. Destekleyici olmayan bu yaklaşımlar zayıf sosyal duygusal yetkinlik ve duygu düzenlemede güçlük gibi negatif değişkenlerle ilişkili bulunmuştur (Buckholdt, Parra, ve Jobe-Shields, 2014; Krause, Mendelson, ve Lynch, 2003; Shipman ve ark., 2007).

Üst duygu (meta-emotion) felsefesi. ÇDA Programı, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının; duygulara ilişkin inançları ile yakından ilişkili olduğu fikrine dayanmaktadır. Gottman ve arkadaşlarının (1996) öne sürdüğü “üst duygu yaklaşımı” bu inançları içermekte ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme süreçlerinin bireysel üst duygu felsefeleri ile uyumlu olduğunu ifade etmektedir.

En genel hali ile üst duygular, bireyin duyguları hakkındaki duyguları olarak tanımlanmaktadır. Deneyimlenen bir duygunun bireye hoş ya da nahoş gelme hali, o duyguyu kabul ya da reddetme düzeyi üst duygu felsefesi ile ilişkilidir. Nitekim, Gottman, Katz ve Hoovan (1996) üst duyguları bireyin duyguları hakkındaki duygu

ve inançları olarak tanımlanmaktadır. Greenberg (2002) ise, üst duyguların ikincil duyguların bir alt boyutu olabileceğini ifade eder. Örneğin, kaygı; korku duyan benliğin hissettiği ikincil bir duygudur ve üst duygular bu ikincil duygularla ilişkili geçici süreçlerdir.

Üst duygular, bilişlerin ötesine geçerek birtakım kısır döngüler, tekrarlayıcı örüntüler oluşturabilir (Wegner, 1994; Wells ve Hatton, 2004). Başka bir ifade ile; olumsuz duygular yaşadığı için kendini hiç affetmeyecek olma düşüncesi, hislerinin çoğu zaman saçma olduğuna inanmak, kaygılı hissettiğinde kendine iyi gelecek şeyler yapmayı sürdürmek, duyguları yoluyla yeni şeyler öğrenmek gibi olumsuz veya olumlu üst duygular; birtakım inanç, yargı ve alışkanlıklar geliştirmemize yardımcı olabilmektedir.

Bu yönüyle üst duygular, bireylerin duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahiptirler. Öncelikle üst duygular kişiye içinde bulunduğu duygusal durumu değerlendirme fırsatı verir. Neff (2003)'e göre, olumsuz üst duygular (örneğin öfkelenildiği için utanç duymak) kişinin duygularını reddetme, duygularından kaçınma gibi tepkileri ile sonuçlanabilirken; olumlu üst duygular (örneğin, öfkelenildiğinde bu yolla kendini keşfettiğine dair inanç) bireyin duygularını kabullenmesine etki edebilir. Bunun yanı sıra, üst duygular temel duyguların düzenlenmesi ile ilgili ipuçları da sağlamaktadır. Örneğin, sosyal bir ortamda kaygı duyduğu için kaygısı ile ilgili öfke yaşayan bir kişinin kaygı duygusunu deneyimlemesi ve vereceği tepkiler (muhtemelen kaçınma); kaygısı ile ilgili daha olumlu hisseden bir kişinin vereceği tepkilerden (muhtemelen kendisine yakınlık ve şefkat göstermek) farklı olacaktır. İlk durumda kişi, hazzın kesilmesi veya engellenme durumu ile birlikte öfke duyarken; ikinci durumda merhamet gibi duyguların etkisi ile daha olumlu tepkisellik gösterecektir.

Thompson ve Meyer (2007), üst duygu yaklaşımının, aile içerisindeki duygusal iklimi şekillendirdiği; duyguların nasıl algılandığı ve ifade edildiği üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Gottman ve arkadaşları (1997), çocuklarının duygusal farkındalıklarını artırmak isteyen ebeveynlerin öncelikle kendi duygularının farkında olmaları gerektiğini ileri sürer. Ebeveynler, kendi duygularına yönelik olarak öznel deneyim, inanç ve yaklaşımlara sahiptir ve bu yaklaşımlar kendi duygularına olduğu kadar çocuklarının duygularına karşı da farkındalık geliştirmelerini sağlar. Gottman, Katz ve Hooven (1996), ebeveyn üst

duygu yaklaşımı (parental meta emotion philosophy) olarak kavramsallaştırdıkları modelde üst duyguları, “bireyin kendi duygularına ve çocuğunun duygularına ilişkin bir dizi duygu ve düşünce” olarak nitelemektedir (s. 243).

Üst duygular ve bunların ebeveynlik ile ilişkileri konusunda ilk çalışmalar Katz ve Gottman (1986) tarafından başlatılmış, benzer temalar Hochschild (1983) ile Salovey ve Meyer (1990) tarafından da tartışılmıştır (akt., Hooven, Gottman ve Katz, 1995). Gottman ve Katz (1986), oluşturdukları üst duygu görüşme protokolünde ebeveynlerin kendi duyguları ile ilgili farkındalıkları, duygularını ifade ve kontrol etme düzeyleri ile çocuklarının olumsuz duygularına sundukları tepkiler gibi konulara yer vermişlerdir. 56 okul öncesi dönem çocuğu ve onların farklı düzeylerde evlilik uyumu gösteren ebeveynleri ile boylamsal bir çalışma yürüten Hooven, Gottman ve Katz (1995), üst duyguların çocuk ve aile ilgili sonuç değişkenleri üzerinde yordayıcı etkilere sahip olduğunu belirtmektedir. Çocuklar beş yaşında iken ebeveynleri ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde; ebeveynlerin kendi üst duyguları ile çocuklarının üzüntü ve öfke duygusuna verdikleri tepkiler incelenmiştir. Ebeveynlerden alınan yanıtlar Hooven (1994) tarafından geliştirilen “Üst Duygu Kodlama Sistemi”ne göre kodlanmıştır (akt., Gotman ve ark., 1996). Buna ek olarak ebeveynlerin evlilik uyumu, evlilik ilişkileri, aile geçmişleri, çocuklarıyla olan etkileşimleri, çocukların akran ilişkileri, fiziksel sağlıklılık durumları, dikkat kapasiteleri, davranış sorunları, akademik becerileri, sosyal duygusal yetkinlik düzeyleri ölçekler, görüşmeler ve ev ziyaretleri aracılığı ile değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında, üst duygular; ebeveynlerin kendi üzüntü ve öfke duyguları ile ilgili farkındalıkları, bu duyguları çocuklarında gördüklerinde ne derecede fark edip kabullendikleri ve çocuklarının duygularına verdikleri tepkiler olmak üzere üç düzeyde ele alınmıştır. Kendi duyguları hakkında farkındalıkları yüksek, çocuklarının olumsuz duygularını dikkate alan ve bu duygularla ilgili konuşan ebeveynlerin üst duygularını “duygu koçluğu” kategorisi altında sınıflayan araştırmacılar; ebeveynlerin duygu koçluğu becerilerini çocuklar beş yaşında iken, ebeveyn çocuk etkileşimi ve evlilik uyumu değişkenleri ile ilişkili bulmuşlardır. Duygu koçu ebeveynlerin evliliklerinde daha az çatışma yaşadıkları ve çocukları ile etkileşimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak bu ebeveynlerin çocuklarında daha düşük stres düzeyi, yüksek dikkat ve en yakın arkadaşları ile oyunlarında daha az sorun yaşadıkları görülmüştür. Aynı çocuklar

sekiz yaşına geldiklerinde, matematik ve okuma becerilerinin daha yüksek olduğu, daha az davranış sorunu sergiledikleri ve diğer ebeveynlerin çocuklarına göre fiziksel açıdan daha sağlıklı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Babalarının üzüntü duygusuna ilişkin farkındalığı yüksek ve anneleri öfke duygularını daha olumlu sosyalize ettiği durumlarda çocukların fiziksel sağlıklarının da daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuklar sekiz yaşına geldiğinde; duygu koçu ebeveynlerin daha yüksek fiziksel sağlık ve daha düşük stres bildirdikleri görülmektedir. Öte yandan, bu araştırmada, ebeveynlerin üst duygu yapıları ve çocukların sonuç davranışları arasındaki ilişkiler; duygu koçu ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri, duygusal açıklıkları ya da mutluluk düzeyleri ile açıklanamamaktadır.

Gottman, Katz ve Hooven (1996), ebeveynlerin duygulara ilişkin metaforlarını da incelenmiştir. Literatürle tutarlı olarak pek çok ebeveynin öfke duygusunu alev, yangın, baskı, patlama, tehlike gibi metaforlarla açıklamalarına rağmen üst duygu yaklaşımları açısından duygu koçluğuna yatkın ebeveynlerin öfke metaforlarının daha olumlu ifadelerden oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu ebeveynler, öfkeyi harekete geçiren ve enerji veren, iletişimi sürdüren bir yapı olarak tanımlamışlardır. Örneğin, çalışmaya katılan annelerden biri öfkeyi; söylenmesi gerekenleri söylemek için motivasyon sağlayan üretici bir süreç olarak tanımlamıştır. Üzüntü duygusuna ilişkin metaforlarda da benzer bir örüntü ortaya çıkmış; üzüntü duygusunu ölüm, yas, kayıp ve acı ile ilişkilendiren ebeveynlere karşılık duygu koçu ebeveynler üzüntüyü genellikle “acı içindeki bireyle empati kurma”, “hayatı yavaşlatarak kaçırdıklarımız hakkında düşünme” gibi ifadelerle açıklamışlardır. Bu sonuç, üst duygu yaklaşımları daha olumlu olan bireylerin olumsuz duyguların işlevlerine ve yapıcı yönlerine odaklanabildiklerini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Nitekim, Mitsmangruber, Beck, Höfer ve Schüßler (2009), 222 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada üst duyguların bireylerin öz-şefkat davranışları ile ilişkili olduğu ve psikolojik iyilik halleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Thompson ve Meyer (2007), üst duygu yaklaşımının, aile içerisindeki duygusal iklimi şekillendirdiği; duyguların nasıl algılandığı ve ifade edildiği üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Ebeveynlerin üst duygu yaklaşımlarına göre ebeveynlik türleri. Bu araştırma ile, ebeveynlerin üst duygu yapılarının aileye ve çocukları sosyalleştirme

hedeflerine etkisinin anlaşılması ve üst duyguların ebeveynlik davranışları ile ilişkisi üzerine kavramsal bir model geliştirilebilmesi mümkün olmuştur. Gottman ve arkadaşları (1996, 1997), ebeveynlerin iç dünyalarına ilişkin değişkenlerin ebeveynlik ve evlilik ilişkilerine, çocuklarının fiziksel ve ruhsal sağlıklarına bu denli büyük yansımalarının olması ile yeni sorular üretmiş ve üst duygu felsefesine ilişkin kavramsal bir model önermişlerdir. Bu modelde, dört tip ebeveynlik davranışı belirlenmiştir. Üst duygu sınıflamaları açısından duygu koçluğuna yakın olan ebeveynlerin kendi duygularını düzenleyebilme yeteneklerinin yüksek olduğu ve bu sayede olumsuz duygularını evlilik ve ebeveynliklerine aktarmadıkları ileri sürülmektedir (Gottman ve ark., 1996, 1997). Kendi duygularının farkında olan duygu koçu ebeveynler çocuklarının duygularına da duyarlıdır. Duygusal deneyimleri, çocuğa duyguları öğretme fırsatı olarak görürler. Çocuğa nasıl hissetmesi gerektiğini dayatmaz ya da duyguların hemen giderilmesi gerektiğini düşünmezler. Çocukları da bu davranışlar sonucunda duygularına güvenmeyi öğrenir, duygu düzenleme düzeyleri yüksektir.

Duygu koçu ebeveynler dışında kalan ebeveynler ise, bu modelde; “Dikkate Almayan Ebeveyn”, “Onaylamayan Ebeveyn” ve “İzin verici/ Müdahale Etmeyen Ebeveyn” olarak sınıflanmışlardır. Gottman ve DeClaire (1997), dikkate almayan ebeveynlerin çocukların duygusunu boş ve önemsiz bulduğunu, görmezden geldiklerini, olumsuz duyguların hemen yok olmasını istediklerini ve duygusal açıdan kontrolden çıkmaktan korktuklarını vurgulamaktadır. Bu tip ebeveynler kendi duygularına karşı da duyarsızdır. Çocuklarının duyguları nedeniyle sinirlilik, kaygı, huzursuzluk deneyimleyebilirler. Onaylamayan ebeveynler ise tüm bu tepkileri daha olumsuz düzeyde gösteren ebeveynlerdir. Çocuğun duyguları ile ilgili ifadelerini küçümser, cezalandırır veya eleştirirler. Çocuklara aşırı sınırlamalar getirir, çocuğun olumsuz duygularını anne babayı manipüle etmek için kullandıklarına inanırlar. Her iki ebeveynlik türünde çocuklar, duygularının hatalı ve uygunsuz olduğuna inanır, duygularını düzenlemekte güçlük çekebilirler. Öte yandan izin verici/müdahale etmeyen ebeveynler çocuğun her türlü duygu ifadesini kabul eder, olumsuz duygusal deneyimler esnasında çocuğu avutmaya, dikkatini dağıtmaya çalışırlar, davranışsal sınırlar sunmaz, olumsuz duyguların kendiliğinden yok olup gideceğine inanırlar. Bu ebeveynlerin çocuklarında duyguları düzenlemede ve arkadaş ilişkilerini sürdürmede güçlük görülebilir (Gottman ve DeClaire, 1997).

Gottman ve arkadaşları (1997), ebeveynlerin duygular hakkındaki inanç ve tutumlarının büyük oranda aile geçmişinden etkilendiğini ve üst duygu yaklaşımlarının bu yolla şekillendiğini ifade etmektedir. Duygu koçu ebeveynler dışında kalan; duyguları görmezden gelen reddeden ya da duygusal deneyimlere karşı aşırı izin verici yaklaşan ebeveynlerin de, kendi aile geçmişlerinde daha olumsuz üst duygu yaklaşımlarının bulunduğunu ileri sürmektedirler. Bu durum çocukların duygularına verilecek tepkiler üzerinde de belirleyici olmaktadır. Bu doğrultuda, çocukların davranışlarının düzenlenmesinde ödül-ceza kullanımını düzenleyen, davranışsal kontrol yollarını öğretmeyi öngören, zorlayıcı davranışlara odaklanan programlar yerine duygulara ve üst duygulara odaklanan ebeveyn eğitim programları geliştirerek etkililiğinin incelenmesini önermektedirler (Hoovan, Gottman ve Katz, 1995; Katz, Gottman ve Hoovan, 1997).

Gottman ve arkadaşlarının sunduğu bu yapıyı test eden az sayıda çalışma bulunmaktadır. Yeh, Cheng ve Yang, (2002); Gottman ve ekibinin kavramsallaştırmalarına dayanarak, Tayvanlı aileler üzerinde yaptığı gözlemlerle ebeveynlerin üst duygu yaklaşımlarını incelediği çalışmasında üst duyguları; farkındalık, kabul edilebilirlik, iletişim, nedensellik, manipülasyon ve koçluk olmak üzere altı boyutta incelemiştir. Gottman ve ekibinin sonuçlarını doğrulayan Yeh ve arkadaşları (2002) dördüncü bir boyut olarak çocuğun duygularına ilgisiz ve kayıtsız kalan “ihmkar/ katılımcı olmayan” (not-involvement) ebeveynlik yaklaşımını tanımlamıştır. Yeh ve arkadaşları (2005) ebeveynlerin üst duygu yaklaşımı ile okul çağı çocuklarının bağlanma örüntülerini Tayvan örneğinde inceledikleri çalışmada duygu koçu ebeveynliğin güvenli bağlanma ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, duyguyu görmezden gelen ebeveynlerin çocuklarının daha çok kaygılı bağlanma gösterdikleri görülmüştür. Chen, Len ve Li (2012)'nin Tayvanlı 546 anne çocuk çifti ile yürüttükleri çalışmasında ise ebeveynlerin üst duygu yaklaşımlarının çocukların bildirdiği bağlanma düzeyini yüksek oranda yordadığı görülmüştür. Bir başka çalışmada; Ramsden ve Hubbard (2002), okul çağındaki 120 çocuk ve anneleri ile yürüttükleri çalışmada; üst duygu yaklaşımları ile ailedeki duygusal iklim, çocuğun duygu düzenleme becerileri ve saldırganlık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlara göre; ebeveynlerin çocukların duygularını kabul etme düzeyi ile ailedeki düşük duygusal iletişim düzeyi; çocuğu saldırganlık düzeyi üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir.

Katz ve Hunter (2007), ergenlerdeki depresif belirtilerin ebeveyn üst duygu yaklaşımları ile ilişkisini inceledikleri çalışmada, daha küçük yaş gruplarında olduğu gibi duygu koçu ebeveynlerin lehine anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre, yüksek düzeyde depresif belirti gösteren ergenlerin anneleri kendi duygularını daha az kabul ve ifade etmektedir. Duygu koçu annelerin çocuklarında benlik saygısının ve dışsallaştırma sorunlarının daha az görüldüğü, anne çocuk etkileşimlerinin ise daha az çatışmalı olduğu bulunmuştur. Davranış problemleri yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocuklarının karşılaştırıldığı bir diğer çalışmada; davranış sorunları yaşayan çocukların annelerinin duygusal farkındalıklarının daha düşük ve üst duygu yaklaşımlarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada hem saldırgan hem de saldırgan olmayan çocuklar için, annelerin yüksek nitelikteki üst duygu yaklaşımları daha az olumsuz akran etkileşimleri ile ilişkilendirilmiştir (Katz ve Nelson, 2004).

Katz ve arkadaşları (2012), ebeveyn üst duygu felsefesi ve çocukların sosyal duygusal uyumu ile ilgili araştırmaların, modelin kavramsallaştığı 1996 yılından bu yana arttığını ve elde edilen bulguların modeli doğruladığını belirtmektedir. Davranışsal güçlükler ve davranış sorunları yaşayan çocuklar (Havighurst, Wilson, Harley ve Prior, 2009; Katz ve Windecker-Nelson, 2004) depresyon belirtileri yaşayan çocuklar (Hunter et al., 2010; Katz ve Hunter, 2007), şiddete maruz kalan çocuklar (Katz ve Windecker-Nelson, 2006), ihmal istismar mağduru çocuklar (Cunningham ve ark., 2009; Katz ve Windecker-Nelson, 2006) olmak üzere çeşitli ruh sağlığı sorunları olan çocukları içeren örneklerde gerçekleştirilen çalışmalar da benzer şekilde ebeveyn üst duygu yaklaşımları ile çocukların semptomları arasında ilişkiyi doğrulamıştır.

Tüm bu sonuçlar bir üst duygu yaklaşımı olarak duygu koçluğunu benimseyen müdahale programlarının ortaya çıkaracağı olumlu sonuçlara dikkat çekmektedir. Bu noktada bir üst duygu yaklaşımı olarak duygu koçluğunu temel alan ÇDA Programı'nın önemli bir araç olduğu ortaya çıkmaktadır.

Duygu düzenleme. Duygu düzenleme, bireyin yoğun duygusal tepkilerini izlemek, anlamak, yorumlamak ve gerektiğinde değiştirmek üzere başvurduğu içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Calkins, 2010; Thompson, 1994). Gross (1998) ise duygu düzenleme sürecini, duyguların ortaya çıkma zamanını, yoğunluğunu ve duygusal deneyimin davranışa dökülme biçimini bilinçli veya

bilinçsiz şekilde düzenleme eğilimleri olarak tanımlamaktadır. Buna göre, bilinçli ve bilinçsiz duygu düzenleme girişimleri, farklı motivasyonlara dayanır ve farklı stratejilerin kullanılmasını gerektirir. Bilinçli süreçler, rahatsız edici durumun etkisini hafifletmeyi/ortadan kaldırmayı temel alırken bilinçsiz süreçler, sıklıkla gerçekleşen ve alışkanlık haline getirilen davranış örüntülerinden oluşur (Gross, 1999). Yüksek bir sesle karşılaştığımızda ellerimizle kulağımızı kapatmamız ya da bizi kızdıran birine bağırmanın bilinçli bir duygu düzenleme (duygusal deneyimin yoğunluğunu azaltma) stratejisi iken gergin hissettiğimiz bir ortamda şaka yapmamız bilinçsiz bir strateji olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte, duygu düzenlemenin mizaç odaklı, biliş odaklı ve duygu odaklı yaklaşımlar çerçevesinde incelendiği görülmektedir. Mizaç odaklı bakış açısı, mizacı duygu düzenlemenin önemli bir belirleyicisi olarak kabul etmekte (Rothbart, 1989; akt., Stifter, 2002) ve duygu düzenlemedeki bireysel farklılıklara dikkat çekmektedir. Biliş odaklı yaklaşımlar, duygu düzenlemeyi bireyin bellek, dil gibi artan bilişsel kapasitesi ile açıklar (Kopp, 1982). Son olarak, duygu odaklı bakış açısı; duygu düzenleme sürecinin; bireyin kendi duygularını düzenlemesi ve diğerlerinin duygularını düzenlemesi olmak üzere temel bir ayırım noktası bulunduğunu ifade eder (Gross, 1999). Burada da farklılaşan motivasyon ve stratejiler söz konusudur. Bireyin kişiler arası ilişkilerini sürdürmek için diğerlerinin duygularını düzenlemekte rol alabildiği ve bunu diğerinin duygusal süreçlerine verdiği tepkiler yoluyla dolaylı olarak yapacağı ileri sürülmektedir (Barrett ve Campos, 1987; akt., Stifter, 2002). Stifter (2002)'a göre, bu üç yaklaşımın ortak noktası duygu düzenlemenin gelişimsel bir seyir izlediği ve bebeklikten itibaren çok yönlü geliştiği şeklindedir.

Duygu düzenleme süreci, duyguların fark edilmesi, kabul edilmesi, duygusal tepkinin kontrol edilmesi ve duruma uygun duygu düzenleme stratejilerinin kullanılması olmak üzere gelişimsel bir seyir içindedir (Gökçe, 2003; Gratz ve Roemer, 2004; Thompson ve Meyer, 2013). Söz konusu duygu düzenleme stratejileri, Gross (2001)'un Süreç Modeli ile tanımlanmaktadır. Bu modele göre, çevresel ipuçları bireyin duygularını, duyguları ise davranışsal tepkileri tetikler. Bu davranışsal tepkiler ortaya çıktığında çeşitli şekillerde düzenlenebilir. Burada bahsedilen düzenleme girişimleri, duygu düzenleme stratejileridir. Gross ve Thompson (2007), kullanılan duygu düzenleme stratejilerinin bireyin içinde bulunduğu bağlama göre değişebileceğini ifade etmektedir. Buna göre öncül odaklı

(antecedent focused) ve tepki odaklı (response focused) stratejiler olmak üzere iki temel duygu düzenleme stratejisi bulunmaktadır. Öncül odaklı stratejiler, duygu yaşanırken kullanılan durumu değerlendirme, dikkat odağını değiştirme, durumla ilgili düşüncesini değiştirme gibi stratejiler iken; duygusal tepkiler ortaya çıktıktan sonra gelişen bastırma, kaçınma, yoğunluğu azaltma gibi stratejiler ise tepki odaklı stratejilere işaret etmektedir (Gross, 2001).

Ebeveynlerde duygu düzenleme. Etkili ebeveynlikle ilişkili pek çok değişkende olduğu gibi, duygu sosyalleştirme tepkileri de ebeveynin kendi duygusal farkındalığı, duygularına ilişkin inançları ve duygu düzenleme kapasiteleri ile yakından ilişkilidir (Bariola, Gullone ve Hughes, 2011; Cunningham ve ark., 2009; Gottman, Katz ve Hooven, 1996; Morris ve ark., 2017). ÇDA Programı, bu görüşü temel alarak ebeveynlerin çocukların duygularına verdikleri tepkiler kadar kendi duygusal deneyimlerinin de farkında olmaları, duygularını düzenleyebilmeleri için içerikler sağlar.

Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall (2006)'a göre duygu düzenleme becerisine sahip ebeveynler çocuklarına daha sıcak ve destekleyici tepkiler gösterirken duygu düzenleme becerisi zayıf olan ebeveynlerin çocuklarına daha fevri ve sert tepkiler gösterdiklerine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, duygularını düzenlemekte güçlük yaşayan ebeveynlerin çocukların duygu düzenleme girişimlerini desteklemek ve geliştirmekte de güçlük yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Bu durum; duygu düzenleme ile ilgili güçlüklerin kuşaklar arasında aktarıldığına işaret etmektedir (Denham, 1993). Bu nedenle, ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri çocuğun duygusal yetkinlik düzeyi üzerinde önemli bir belirleyicidir (Havighurst ve ark., 2010; Shaffer ve Obradovic, 2017). Duncan, Coatsworth ve Greenberg (2009), kendi duygularının farkında olan ebeveynlerin, olumsuz duygularını ebeveynlikle ilişkili tepkilerinden ayrıştırabildiklerini ve bu sayede çocuklarına daha tutarlı anne babalık tutumları sergileyebildiklerini ifade etmektedir. Pek çok araştırmacı, duygularını düzenlemekte başarılı olan ebeveynlerin çocuklarına duygu düzenleme konusunda model olabildiklerini ve çocuklarının duygularına rehberlik etmekte daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır (Havighurst, Wilson, Harley, Prior, ve Kehoe, 2010; Shaffer ve ark., 2010). Hughes ve Gullone (2010) da, duygularını bastıran annelerin çocuklarının olumsuz duygularına cezalandırıcı ve küçümseyici tepkiler sunduklarını işaret

etmektedir. Aynı şekilde, duygu düzenleme becerileri yüksek ebeveynler, çocuklarının duygularına daha destekleyici tepkiler ile yaklaşmaktadır (Hughes ve Gullone, 2010).

Çocuklarda Duygusal Yetkinliğin Kuramsal Temelleri

Duygusal yetkinlik. Duygusal yetkinlik, bireyin duyguları tanıma, isimlendirme, anlama, kabul etme ve farkında olma; duyguları uygun bir biçimde ifade etme ve gerektiğinde duygularını düzenleyebilme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Denham, 1998; Denham ve ark., 1997; Eisenberg ve ark., 1998). Araştırmalar duygusal yetkinlik becerilerinin bağlanma, duygu düzenleme, okula uyum gibi özellikleri yordamak için kullanılması gerektiğini belirtmektedirler (Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis ve Balaraman, 2003; Denham, 1996). Bununla birlikte, duygusal yetkinliğin ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları ve çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile de ilişkili olduğunu vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Eisenberg ve ark., 1998; Lunkenheimer, 2007).

Denham ve Burton (2003), duygusal yetkinlik düzeyinin daha olumlu yaşamsal sonuçlarla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar; duygusal yetkinliğin, sosyal ortamlarda başarılı ilişkiler kurma, hedeflere ulaşma, zorlukların üstesinden gelme, duygusal uyarıcılara uygun tepkiler sunma, koşullara uyum sağlama gibi becerilerin merkezinde yer aldığını ifade etmektedir (Eisenberg ve ark., 1998; Saarni, 1999; Denham ve ark., 2003). Okul öncesi dönem, çocukların pek çok duygusal yetkinlik becerisini öğrenmeye ve sergilemeye başladıkları bir dönemdir. Denham (1998), bu dönemde çocukların duygusal yetkinliği oluşturan pek çok beceriyi bütünleştirmeye başladığını ifade etmektedir. Denham (1998), bu becerileri duyguların anlaşılması, ifade edilmesi, diğerlerinin duygusal bakış açısının anlaşılması ve düzenlenmesi olarak tanımlarken Eisenberg ve arkadaşları (1998), duygusal yetkinliği kendi duygularını anlama, diğerlerinin duygularını anlama, duyguları bağlama uygun bir biçimde sergileme, amaca ulaşmak için duygularını gösterme ve duyguları ile ilişkili davranışlarda bulunma gibi daha karmaşık becerilerin birleşimi ile açıklamaktadır.

Saarni, Campos, Camras ve Witherington (2007) duygusal yetkinliği, duyguları anlama yeteneğinin gelişmesi olarak tanımlamakta; duygusal yetkinliğin duygu odaklı etkileşimler esnasında sergilenen öz yeterlikler olduğunu ifade

etmektedir. Buna göre, çocuklar kendilerine ve diğerlerine ait duyguları anladıkça duygusal yetkinlikleri gelişme gösterir. Saarni (1999)'ye göre, duygusal yeterlik, duygusal ilişkileri yönetebilmek için gereken çok boyutlu becerilerden oluşmaktadır.

Duygusal yeterlik ile ilgili pek çok çalışma duygusal yeterliğin duyguları anlama, duyguyu ifade etme ve duyguları düzenleme becerilerini içerdiğini belirtmektedir (Denham, 2007). Duyguları ifade etme; duyguyu yaşamasını ve ifade etmesini (Cole, Michel ve Teti, 1994), duyguları anlama; kendinin ve başkalarının duygusunu anlamasını (Denham, 1993) duyguları düzenleme de; yoğun duygusal uyarımların uygun ve sosyal yollarla azaltılması ve duygusal uyarımların yönetilmesini (Shields, ve ark., 2001) içeren süreçlerdir. Bu değişkenlerin her biri duygusal yetkinliğin önemli göstergeleri olarak araştırmalarda sıklıkla incelenmiştir (Mirable ve ark., 2009).

Bu bağlamda bu araştırmada, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının çocukların duygusal yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesinde; duygu anlama ve duygu düzenleme becerileri birlikte duygusal yetkinlik kapasitesi olarak ele alınmıştır.

Çocuklarda duygu anlama. Duyguları anlama ve düzenleme becerisi, çocukların duygusal yetkinlik düzeylerinin önemli göstergelerinden biridir ve gelişimi büyük oranda anne babaların çocukların duygularını sosyalleştirme yaklaşımlarından etkilenmektedir (Denham, 2007; Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998; Saarni, 1990).

Çocuklar kendi duygularına ilişkin bir anlayış geliştirdikçe diğer duygusal yetkinlik becerilerini de sergilemeye başlarlar (Saarni ve ark., 2007). Pons, Harris ve Rosnay (2004) duygularını anlamının bilişsel ve duygusal gelişime paralel bir süreç olarak kendi duygularının farkında olma, empati kurabilme ve duyguların nedenlerini ve davranışsal sonuçların kavramsallaştırabilme yeteneklerinin bir bütünü olduğunu vurgulamaktadır. Duyguları anlama becerisi, çocuğun sözel ve sözel olmayan duygu ifadelerini anlayabilme, birbirinden ayırt etme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Denham ark., 1997). Denham ve arkadaşları (1997, 2003) duygu anlama becerisini, duygu ifadelerini tanıma, isimlendirme, ortamsal ipuçlarına uygun duyguyu algılama ve diğerlerinin duygusal bakış açılarını anlama yeteneği olarak sınıflandırmaktadır.

Denham (1986) duyguları anlamının aşamalı olarak gelişen dört boyutunun olduğunu belirtmektedir. Bunların ilki çocuğun duygusal yüz ifadelerini tanıması, ikincisi duygusal yüz ifadelerinin sözel olarak isimlendirilmesidir. Bu beceriler birbiri ardına gelişir ve üçüncü sırada çocuğun bir duruma ilişkin duyguya verdiği tepkiyi içeren durumsal bilgi yer alır. Durumsal bilgiler, pek çok çocuğun hediye alınca mutlu olması, annesinden ayrılınca üzüntü duyması gibi genel durumlara ilişkin duygu bilgisini içerir. Denham (1986)'ın belirlediği son boyutta ise, çocuğun kendi duygusu ile ilgili olmayan bir duruma ilişkin verdiği durumsal olmayan tepkiler sözkonusudur. Bu tepkiler çocuktan çocuğa değişebilir; okula gitmekten mutluluk duyan bir çocuğun okula gitmekten mutlu olmayan bir çocuğun tepkisini anlaması durumsal olmayan tepkilere örnek olarak verilebilir. Bu aşama, çocuğun bir diğerinin duygusal bakış açısını anlaması olarak da adlandırılır.

Bu çalışmada duygusal yetkinliğin bir boyutu olarak ele alınan duygu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde Denham'ın bu sınıflaması temel alınmıştır. Bununla birlikte duyguları anlama, çocukların olumlu ve olumsuz duygularını düzenleme becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunan bir süreçtir (Denham ark.,1998).Bu bağlamda bu çalışmada, çocukların duygu anlama ve duygu düzenleme becerileri birlikte duygusal yetkinlik kapasitesi olarak ele alınmıştır.

Çocuklarda duygu düzenleme. Duygu düzenleme, erken çocukluk döneminde kazanılan kritik gelişimsel görevlerden biridir (Cole, Michel ve Teti, 1994; Eisenberg ve Fabes, 1992). Cole ve arkadaşlarına (1994) göre, erken çocukluk döneminde çocukların gerçekleştirmesi gereken gelişimsel görevler arasında hayalkırıklığı ile başa çıkma, diğerlerinin ilgisini çekme, korku ve kaygı ile başa çıkma, yalnızlığı tolere edebilme, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum sağlama, arkadaşlık kurma ve sürdürme gibi duygu düzenlemesi gerektiren beceriler bulunmaktadır. Bu süreçlerde başarılı bir biçimde duygularını düzenleyebilen çocukların kişiler arası ilişkilerinde ortaya çıkabilecek sorunları daha etkili yönetebilmesi ve dolayısıyla sosyal yetkinlik düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Çeşitli araştırmalar, çocukların duygu düzenleme becerilerinin okula uyum (Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein ve Shields, 2006), erken akademik beceriler (Calkins, 2007), sosyal yetkinlik (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach–Major ve Queenan, 2003) gibi beceriler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Öte yandan, Eisenberg ve Fabes (1992)'e göre, erken

çocukluk döneminde duygu düzenleme süreçlerindeki güçlükler, davranış problemlerine ve saldırganlığa neden olabilmektedir. Duygularını kontrol etmekte zorlanan çocukların akranları ve öğretmenleri tarafından sosyal açıdan yetersiz olarak tanımlandığı ifade edilmektedir (Denham, Bassett ve Wyatt, 2007; Eisenberg ve Fabes, 1992; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, ve Pinuelas, 1994).

Kişiler arası süreçler yoğun düzeyde duygu düzenleme becerisi gerektirir ve çocuklar bu beceriyi ilk ilişkilerinin şekillendiği aile ortamında kazanmaya başlarlar. Yaşamın ilk yıllarında temel bakım veren ile kurulan ilişkiler duyguların anlamlandırılması, ifadesi ve düzenlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Bowlby, 1979). Bu doğrultuda bağlanma kuramının duygu düzenleme üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Ebeveynin çocuktan gelen sinyalleri izleyip olumsuz duygulanımları dikkate alması, güven ve rahatlama ihtiyacını gidermesi ebeveyn ve çocuk arasında güvenli etkileşimlerin gelişmesinde en temel özellik olarak görülmektedir (Uluç, 2012). Ebeveynin bu tür duyarlı yaklaşımları çocuğun duygularını yatıştırmasına aracılık eder. Duygu düzenlemenin gelişimi incelendiğinde, erken dönemlerden itibaren ebeveynlerle kurulan olumlu ilişkilerin önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Güven, 2018; Hourigan, Goodman, Southam-Gerow, 2011; Kılıç ve Aytar, 2016; Suveg, Morelen, Brewer ve Thomassin, 2010; Thompson 1991).

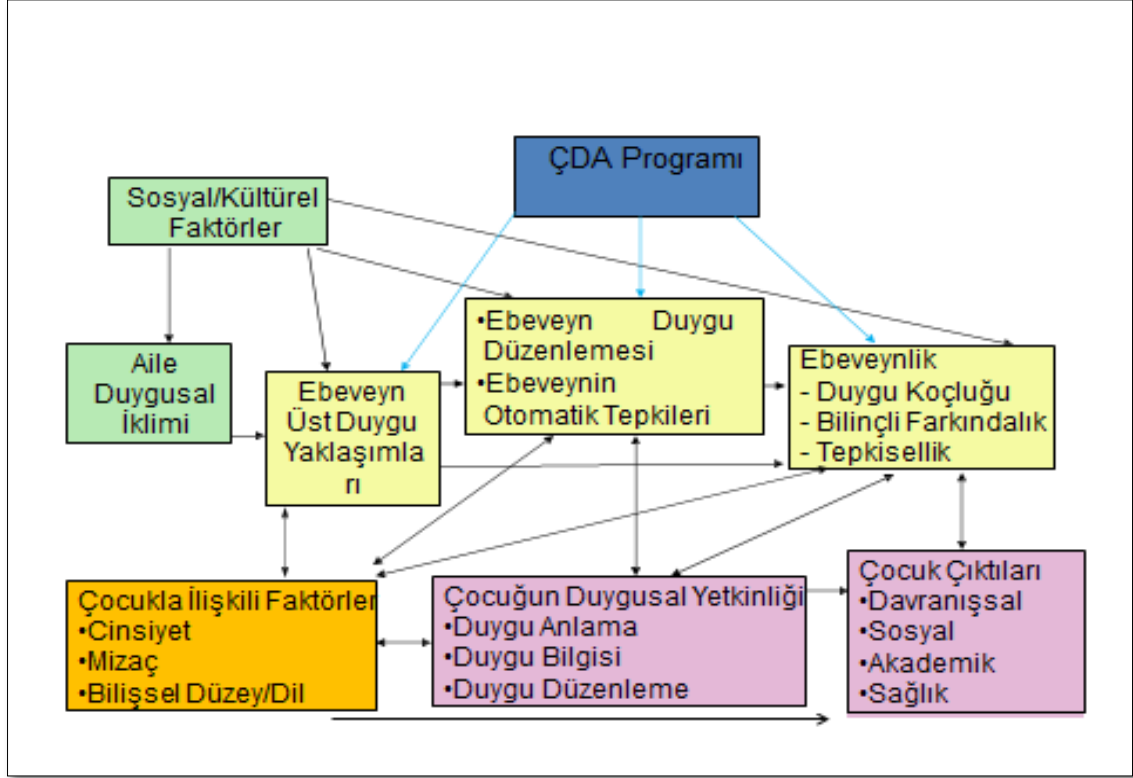
Anne babaların duygu düzenleme kapasiteleri, duygu koçluğu düzeyleri (Gottman ve ark., 1996; Havighurst ve ark., 2013; Ramsden ve Hubbard, 2002); duygu sosyalleştirme tepkileri (Denham ve ark., 1997; Denham ve ark., 2003; Havighurst ve ark., 2010; İlhan, 2017), aile içi duygusal iklim (Halberstadt, 1991) gibi ebeveynlerle ilişkili değişkenlerin niteliği, çocuğun duygu düzenleme becerilerine etki eder. Thompson (1991), çocuğun duygu düzenleme stratejilerinin bu değişkenler tarafından şekillendiğine vurgu yapmaktadır. Bu değişkenlerin olumlu nitelik taşıması çocukta işlevsel duygu düzenleme stratejilerine işaret ederken olumsuz olması duygusal ve davranışsal güçlüklerle ilişkilidir.

Çocuklarda davranış sorunları. Güney (1998)'e göre davranış sorunları, bireyin ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlarında meydana gelen uyum sorunları olarak tanımlanır. Bobrow (2002)'a göre, pek çok çocuk kendisine ve çevresine zarar verecek, kendini akranlarından uzaklaştıracak davranış problemlerine sahiptir (akt., Güven, 2013). Davranım bozuklukları, hiperaktivite, dikkat eksikliği,

dürtüsellik, psikosomatik sorunlar, kaygı bozuklukları gibi farklı biçimlerde sınıflanan davranış sorunlarının; müdahale edilmediği takdirde tırmandığı ve çocuğun uyumunu bozduğu bilinmektedir. Davranış sorunlarının çok çeşitli sebepleri olabilmektedir. Davranış sorunlarının oluşumu biyolojik, psikolojik, psikososyal ve koruyucu faktörler olmak üzere dört boyutta incelenebilir (Güven, 2013). Biyolojik faktörler, cinsiyet, mizaç gibi davranış sorunlarına yatkınlık düzeyini belirleyen değişkenlerle ilgilidir. Psikolojik faktörler, zeka, bağlanma örüntüleri, duygu düzenleme becerileri, okul başarısı gibi çocuğun işlevselliğini sürdürmesini sağlayan değişkenlerle ilgilidir. Psikososyal faktörler, davranış sorunlarının oluşmasındaki çeşitli risk faktörlerini içerir. Bunlar, yoksulluk, şiddete maruz kalma, olumsuz anne babalık becerileri, ihmal istismar gibi süreçlerle ilişkilidir. Son olarak, koruyucu faktörler ise, risk faktörlerinin aksine; yüksek zeka, sakin mizaç, olumlu ebeveyn çocuk etkileşimi, anne baba tutumları gibi çocukları davranış sorunlarından koruyan özellikleri içermektedir. Werner (1985), çocuğun hayatındaki risk faktörleri arttıkça koruyucu faktörlere duyulan ihtiyacın arttığını vurgulamaktadır (akt., Güven, 2013). Araştırmalar çocukların güçlü risk faktörlerinin bulunduğu durumlarda davranış bozukluklarının oluşmamasını koruyucu faktörlerin varlığı ile açıklamaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2008). Çocuğun duygu düzenleme becerileri gibi psikolojik süreçleri ve anne babalıkla ilgili psikososyal belirleyiciler bu çalışma kapsamında ele alınabilecek etmenlerdir. Önleyici ve müdahaleli bir yaklaşım olarak ÇDA Programı'nın bu belirleyiciler üzerinde koruyucu etkisi olabileceği farklı araştırmalarda ortaya konmuştur (Havighurst ark., 2010, 2013, 2015).

Özetlenecek olursa; ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yaklaşımları, ebeveynlerin kendi duygusal farkındalık düzeyleri, duygu düzenleme becerileri ve üst-duygu felsefeleri ile yakından ilişkilidir. Ebeveyne ilişkin bu özellikler, çocuğun duygusal yetkinlik gelişiminde rol oynar ve çocuğun duygusal tepkilerini düzenler. Eisenberg ve arkadaşları (1998), bu bağlantıyı; ebeveynlerin kendi duygu düzenleme becerileri, duygusal ifade becerileri, çocukların duygularına yönelttikleri tepkiler ve birlikte duygular hakkında konuşabilme bileşenleri ile açıklamaktadır. Halberstad (1991) ise, tüm bu bileşenlerin bir araya gelerek ailenin duygusal iklimini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çocukları Dikkate Almak Programı, tüm bu ilişkileri bütüncül bir biçimde desteklemeyi öngören bir içerik sunmakta ve bu yönü ile diğer ebeveynlik programlarından ayrılmaktadır. Bu bütüncül içeriğin hem ebeveynlerin

duygulara ilişkin tepkilerini hem de bu yolla çocukların duygusal ve davranışsal yetkinliklerini etkileyeceğini öngörmektedir. Bu doğrultuda; Şekil 1, ÇDA Programı'nın teorik modelini özetlemektedir. İzleyen bölümde ise, ÇDA Programı'nın diğer ebeveynlik programlarından farkı ve Türk aile yapısı açısından önemi tartışılacaktır.



Şekil 1. ÇDA Programı'na ilişkin teorik model

Çocukları Dikkate Almak ve Diğer Ebeveynlik Programları

Son yıllarda çocukları duygusal açıdan desteklemeye yönelik çok sayıda program geliştirilmiş ve sınıf temelli uygulamalar aracılığı ile çocukların becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Ülkemizde de uyarlamaları yapılmış bu çalışmalar arasında Alternatif Düşünme Becerileri Programı (Greenberg, Kusche, Cook ve Quamma, 1995), Eşsiz Yıllar- Sosyal Beceri Programı (Webster-Stratton ve Reid, 2004), Ben Problem Çözebilirim (Shure, 1992), Duygu Merkezli Program (Izard, Trentacosta, King, ve Mostow, 2004) gibi çocuklarda duygusal okuryazarlık becerilerini, duyguları anlamayı, iletişim becerilerini, öfke kontrolünü, empatiyi ve sosyal yetkinliği geliştirmek üzere kurgulanan programlar yer almaktadır. Bu programların çocukların sonuç davranışları üzerindeki etkisi oldukça yüksek

olmakla beraber çeşitli düzeylerde aile katılımını da içermektedirler. Ancak, çocukların duygusal yetkinliklerini hedef alan ebeveynlere yönelik müdahale programlarının eksikliği dikkat çekmektedir (Havighurst, 2003). Hatta pek çok ebeveynlik programı çocukların davranışlarını temel almakta duygusal yetkinliklerin geliştirilmesine odaklanmamaktadır (Gottman ve DeClaire, 1997).

Önleme ve müdahale çalışmaları; sunulacak hizmetin niteliği, hedef kitlesi, süresi ve içeriği gibi değişkenlere göre farklılaşarak kimi zaman yalnızca çocuğu temel alırken kimi zaman çocuktaki sonuç davranışlara müdahale etmek üzere aileyi hedef alabilir. Erken yıllardaki gelişimi desteklemek üzere uygulanan ailelere yönelik önleme ve erken müdahale programları incelendiğinde bunların çocuğu formel eğitim sistemine hazırlayıcı, ailelerin ebeveynlik becerileri ve çocukların gelişim süreçleri hakkında bilgilendirilmesini içeren, dezavantajlı grupları destekleyici, sivil toplulukların geliştirdiği bir veya birden çok amaca hizmet eden programlar olduğu görülmektedir (Kartal, 2008; Uysal ve Akman, 2015).

Olumlu Ebeveynlik (Sanders, 1999), Eşsiz Yıllar (Webster-Stratton ve Reid, 2010), Ebeveyn Çocuk Etkileşim Terapisi (Eyberg ve Boggs, 1998) gibi ülkemizde ve dünyada uzun yıllardır başarı ile sürdürülen ve etkililiği çalışmalarla kanıtlanmış, davranışçı kurama dayalı ebeveynlik programlarının alan yazında belirtilen olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu programlar temelde ebeveynlerin becerilerini destekleyerek çocukların uyumunu artırma ve davranış sorunlarını azaltmaya odaklanmaktadır. Müdahalelerinin temelinde anne çocuk etkileşimini geliştirmek olsa da; Shaffer ve arkadaşlarının (2019) belirttiği gibi bu programlar, büyük oranda, ebeveynlerin kendi duygu ve davranışlarını başarılı bir biçimde yönettiği/düzenleyebildiği ve program gerekliliklerini uygulayabilecek iyilik halinde buldukları gibi örtük bir varsayıma dayanmaktadır. Ebeveynlere; kendi duygularını düzenleme, çocuklarının duygularına rehberlik edebilme, çocuklarına duygusal destek sunma gibi gibi konularda yardımcı olacak içerikler bu programlarda sınırlı düzeyde ele alınmaktadır. Bu noktada çalışmanın konusunu oluşturan ÇDA Programı, ebeveynlerin hazırbulunuşluğunu da dikkate alarak ebeveynin duygusal farkındalığının çocuğun duygusal yetkinliği üzerindeki önemli rolüne odaklanmaktadır.

Olumlu Ebeveynlik Programı'nın güncel versiyonu (bkz. Sanders ve Mazzucchelli, 2013), ebeveynlerin duygusal farkındalık becerilerini program

hedeflerinden biri olarak ele alması bakımından bu konuda bir istisna sayılabilmektedir. Ayrıca, Coatsworth ve arkadaşlarının (2010) bilinçli farkındalık (mindfulness) odaklı aileleri güçlendirme programı da ebeveynlerin duygusal farkındalık düzeylerini artırmayı hedeflemesi açısından ÇDA Programı ile benzerlik göstermektedir. Çocukların duygusal ve davranışsal yetkinliklerini desteklemek üzere ebeveynleri güçlendirmeyi hedefleyen tüm bu programlar incelendiğinde; içeriklerinde ve teorik temellerindeki benzerliklere rağmen; temel odaklarının duygu sosyalleştirme olmaması, çocuk ve ebeveynin duygusal yetkinliğini bir bütün olarak ele almamaları, yapılarının ve derinliklerinin farklılaşması, müdahalenin süresi, hitap ettikleri yaş grubu gibi farklılaşmalar nedeni ile ÇDA Programı'ndan ayrılmaktadır. Ek olarak, ÇDA Programı, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme uygulamalarını takip etme ve geribildirim sağlama; ebeveynlerin kendi örnekleri üzerinde tartışma ve uygulamacının duygu koçluğu konusunda katılımcılara model olması gibi yansıtıcı becerileri de dikkate aldığı görülmektedir (Havighurst ve Harley, 2010).

Loop, Mouton, Stievenart ve Roskam (2017), farklı boyutlar içeren iki ebeveynlik programının çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, ebeveynliğe ilişkin özyeterliliği geliştirmek üzere davranışsal müdahaleler içeren bir program ile hem bilişsel hem davranışsal boyut içeren duygu koçluğu temelli bir başka programın etkilerini karşılaştırmışlardır. Her iki programın da kontrol grubuna kıyasla, çocukların ebeveyn bildirimine dayalı dışsallaştırma davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, ebeveynlerin öz-yeterliliklerine dayalı ve yalnızca davranış boyutu olan programın çocuklarda gözlenen davranış sorunları üzerindeki etkisi yalnızca izleme testlerinde ortaya çıkarken; duygu koçluğu yaklaşımına dayalı programın uygulandığı grupta, çocukların gözlenen davranış sorunlarındaki azalma programın hemen ardından tespit edilmiştir. Bu durum, duygu koçluğu yaklaşımının hem ebeveynlerin hem de çocukların sonuç davranışları üzerindeki etkisini doğruladığı gibi duygu odaklı yaklaşımların çocukların gözlenen davranışlarına daha hızlı etki sağladığını da göstermektedir.

Benzer şekilde, ÇDA ve Olumlu Ebeveynlik Programlarının 4-9 yaş aralığında sorun davranış gösteren 320 çocuğun ailelerinin katılımıyla karşılaştırıldığı bir çalışmada, Duncombe ve arkadaşları (2016), her iki koşulda da çocukların davranış sorunlarının azaldığını ortaya koymuşlardır. Ancak, yaşın

belirgin etkisine bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının davranış odaklı programdan, okul çağı çocuklarının ise duygu odaklı programdan daha çok istifade ettikleri görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu, okul çağı çocuklarının davranışlarının daha özerk olması ve anne-çocuk etkileşiminin davranışlardan daha çok önem kazanmasına karşılık okul öncesi dönem çocuklarının davranışlar konusunda ebeveynlerine daha bağımlı olması ve davranış odaklı programın öğretilerinden daha çok yararlanmış olabilecekleri şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca, psikolojik iyi oluşluk hali daha düşük düzeyde olan ebeveynlerin ÇDA Programı'na katılım ve devam düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu ebeveynlerin çocuklarının programdan daha yüksek düzeyde yararlandıkları gözlenmiştir. Bu durum, ebeveynlerin duygu düzenleme ve duygusal farkındalık konusunda ÇDA Programı'nın etkilerinden yararlandıkları ve kendi iyioluşluk hallerini artırmaları koşulunda çocuklarının davranış sorunları üzerinde belirleyici etkileri olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmacılar, bu programların birbirine alternatif değil ihtiyaç temelinde uygulanabilecek seçenekler olduğunun dikkatle altını çizmektedir (Duncombe ve ark., 2016; Havighurst ve ark., 2013). Türkiye'de değişen aile yapıları (Kağıtçıbaşı, 1990; Sunar, 2002) dikkate alındığında; ebeveynliğin de davranışsal kontrol boyutundan duyguların daha yüksek düzeyde ifade edilebildiği duygusal yakınlık boyutuna geçiş sürecinde olduğu düşünülebilir. Çorapçı (2012)'nin ifade ettiği gibi, Türk ebeveynlerin duygu koçluğu temelindeki uygulamalara yatkın bulunması ve ebeveyn çocuk ilişkisinde duygu odaklı modellere ihtiyaç duyulabilmesi, ÇDA Programı'nın Türkiye'de uygulanmasının olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir. Bu noktada, izleyen bölümde; Türkiye'de aile içi duygusal iklimin değişimi ele alınarak söz konusu araştırmanın bağlamı tanıtılacaktır.

Araştırmanın Sosyokültürel Bağlamı

Geleneksel Türk aile yapısı; aile üyeleri arasında yüksek düzeyde yakınlığı temel alan, ilişkisel, hiyerarşinin ön planda olduğu, toplulukçu kültür özellikleri gösteren bir yapılanmaya sahiptir (Kağıtçıbaşı, 2005; Sunar ve Fişek, 2005). Bununla birlikte sosyal ve ekonomik yapıdaki değişimler aile yapısındaki değişimleri de beraberinde getirmiştir. Son otuz yılda sanayileşme, şehirleşme ve batılılaşma gibi sosyal değişimler Türk toplum yapısını etkilese de toplumun tüm katmanları bu

değişimlerden eşit biçimde etkilenmemiştir (Okur ve Çorapçı, 2016). Araştırmalar; gelir ve eğitim düzeyleri, çocu yetiştirme biçimleri, ebeveynliğe ilişkin motivasyon, beklenti ve hedefler açısından büyük şehir, şehir ve kırsal ile alt orta ve üst sosyoekonomik düzeyler arasında belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir (Ataca, 2009; Fişek, 1991; İmamoğlu ve Karakitapoğlu Aygün, 2007; Nacak, Yağmurlu, Durgel ve van de Vijver, 2011; Kağıtçıbaşı, 1996, 2002; Sunar, 2002, 2009). Bu araştırmalar Türk anne babaların duygu sosyalleştirme biçimlerinin anlaşılmasına yardımcı olacak bazı bulgular içermektedir.

Örneğin, Kağıtçıbaşı (1996) tarafından tanımlanan ailenin duygusal bağıllık modeli, üst orta sosyo ekonomik sınıf aile üyelerinin hem ilişkisel hem de özerklik konusundaki ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Buna karşılık düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerde halen bağımlılık modelindeki ilişki yapıları görülebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2002, 2005). Bu tip aile yapılarında çocuğun ekonomik değerine paralel olarak aileye bağıllığa, duygusal sadakate ve itaatkar davranışlara değer verildiği öne sürülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2002; Ozdikmenli Demir ve Sayıl, 2009; Yağmurlu, Çıtak, Dost ve Leyendecker, 2009). Bu tip toplulukçu özellikler gösteren aile yapılarında, öfke duygusunun sergilenmesi, genellikle engellenmektedir (Sunar ve Fişek, 2005). Benzer biçimde, Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman (1988); utanç duygusunu aile bireyleri arasında davranışlar üzerinde psikolojik kontrol sağlamak amacıyla en sık kullanılan duygu olarak rapor etmişlerdir (akt., Sunar, 2002). Kağıtçıbaşı (1970) geleneksel kültür yapısında ebeveynlerin çocuklar üzerindeki kontrolünün yüksek olduğunu belirtmektedir (akt., Sen, Yavuz-Muren, ve Yağmurlu, 2014). Bu noktadan hareketle, Türkiye’de kültürel ve geleneksel normlar cezalandırma ile ilişkili olup (Yağmurlu ve Sanson, 2009) ebeveynler arasında çocuklarını cezalandırma yaygın bir süreçtir. Benzer biçimde; Nacak ve arkadaşları (2011) kırsal şehirlerde yaşayan annelerin, gelişimsel beklentiler açısından çocuklarının ahlaki kurallara uyma davranışını daha erken yaşlarda göstermesini beklediklerini, itaat beklentisinin yüksek ve cezalandırma davranışlarının daha fazla olduğunu bildirmektedir.

Öte yandan, üst orta sınıf anneler arasında, zaman içerisinde; çocuklarının duygularına karşı artan duyarlılık ve tolerans; alt sosyoekonomik düzeydeki annelere göre daha az cezalandırma, duyguları daha az görmezden gelme, olumlu ve olumsuz duyguların ifadesine önem verme gibi örüntülerin geliştiği araştırma

bulguları arasında yer almaktadır (Altan, Yağmurlu ve Yavuz, 2013; Çorapçı, Aksan ve Yağmurlu, 2012; Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005; Sunar, 2009). Sunar (2002), Türk aile yapısında, sosyo ekonomik değişimlere paralel olarak yaşanan değişimi; orta sınıf üç kuşak aile bireyleri üzerinde incelediği çalışmada; yetişkinlerin giderek, çocuklara daha fazla olumlu duygu ifade ettiklerini, çocukların duygusal ifadelerine karşı daha duyarlı olduklarını ancak halen olumsuz duygu ifadelerinin daha az desteklendiğini bildirmektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen benzer çalışmalar; Türk ebeveynlerin, özellikle annelerin, giderek daha fazla olumlu duygu paylaştıkları ve çocuklarına ilişkisel yakınlık gösterdiklerini; eğitim düzeyi yüksek aile üyelerinin birbirlerine karşı daha fazla duygusal yakınlık sergilediklerini göstermektedir (Ataca, 2009; İmamoğlu ve Karakitapoğlu, 2007; Fişek, 1991). Kuşaklar arası ilişkiler duygu sosyalleştirme bağlamında incelendiğinde ise, hem babalar hem annelerde olumlu duygu ifadelerinin niceliksel olarak arttığı, ancak tüm kuşaklarda çocukların kızgınlık duygularının ifadesinin hoş görülmediği bulguları öne çıkmaktadır (Ataca, 2009; İmamoğlu ve Karakitapoğlu, 2007; Sunar 2002, 2009). Ayrıca, Türk annelerin Amerikalı annelerle karşılaştırıldığı bir çalışmada; Türk annelerin çocukların yanlış davranışlarının sonucunu açıklama, olumsuz davranışlar sonucunda diğerlerinin nasıl hissedebileceğine ilişkin sonuçları vurgulama, çocuğu ototrite figürleri ile korkutma, ayıplama gibi davranışları daha sık dile getirdikleri görülmüştür (Çatay, Allen ve Samstag, 2008). Yağmurlu ve Sanson (2009), Avustralya'da yaşayan Türk ve Avustralyalı çocukların olumlu sosyal davranışlarını inceledikleri çalışmada; çocukların davranışlarının birbirine benzer nitelikte olduğunu; ancak davranışların oluşmasına etki eden faktörlerin farklılaştığını bulmuşlardır. Avustralyalı çocuklar için, annenin yakınlığı belirleyici iken Türk çocuklar için annelerin uyum ve itaat beklentisinin belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

Bu çalışmalar doğrudan duygu sosyalleştirme yapıları ile ilgili olmamasına rağmen ebeveynlerin; çocukların öfke ve engellenme hisleri sonucunda ortaya çıkan davranışları ile nasıl başa çıktıkları konusunda ipucu vermektedir. Yağmurlu ve Altan (2010) itaat beklentisi yüksek annelerin çocukların duygularını daha az cesaretlendirdiklerini ve sıklıkla küçümseme, cezalandırma gibi tepkiler ile çocuklarına karşılık verdiklerini ortaya koymuştur. Özdemir (2009) ise, çocukların içe dönük davranışları ve saldırgan tutumları karşısında annelerin hayalkırıklığı, utanç, kaygı gibi hisler duyduklarını belirtmiştir.

Değişen Türk aile yapısının duygusal özelliklerini yansıtan çalışmalar bir yandan Batılı araştırma bulguları ile paralellik gösterirken bir yandan da toplulukçu kültür özelliklerini doğrulayan durumlara dikkat çekmektedir. Örneğin, yüksek eğitilmiş annelerle yapılan çalışmalar, olumsuz duygusal deneyimler sonucunda çocuklarını rahatlatmaya çalıştıkları ve sorun çözümünde yol gösterici olduklarını ortaya koymaktadır (Atay, 2009; Çorapçı, Yağmurlu ve ark., 2010). Bu durum, şehirli annelerin çocuklarını sosyalleştirme hedefleri ile tutarlı görünmektedir (Nacak ve ark., 2011). Ancak, Hindistan, Çin gibi kültürlerde yapılan ve problem durumunda özetlenen araştırma bulgularında olduğu gibi duygu ifadesini daha az cesaretlendirdikleri, olumsuz duyguları karşısında çocuklara diğerlerinin hislerine odaklanmayı öğrettikleri ve duygulara ilişkin cezalandırıcı tepkilere başvurdukları da görülmektedir (Çorapçı, 2012). Özetle, Türkiye hem bireyci hem toplulukçu özellikler göstermekte; ebeveynlik davranışları da her iki özellikten etkilenmektedir.

Bu bağlamda, olumlu duyguların yanı sıra olumsuz duygulara ve ifadesine atfedilen önemin Türk aile yapısında artış gösterdiği söylenebilir. Ancak tüm bu değişimlere rağmen kuşaklar boyunca değişmeyen yapılar da gözlenmektedir. Bunlar Gottman ve arkadaşlarının (1996) üst duygu yaklaşımı olarak adlandırdıkları yapılar ile yakından ilişkili olabilecek, büyük ölçüde toplumsal değerlerin etkisi ile oluşmuş, duygulara yönelik, köklü ve örtük inanışlardır. Aile bireylerinin üst duygularını olumlu düzeyde etkileyecek müdahalelerle bu inançlarda değişim sağlanmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Çocukların duygusal yetkinliklerinin desteklenmesinde duygu sosyalleştirmenin rolünü inceleyen çalışmalar hem ulusal hem uluslararası literatürde artış göstermektedir. Bu çalışmalar duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuğun gelişimini nasıl etkilediğini, ebeveyne ya da aileye ilişkin ne tür mekanizmalardan etkilendiğini ortaya koymanın yanı sıra eğitim programlarının ve müdahale planlarının geliştirilmesinde yol gösterici olmaktadır. Bu bağlamda izleyen bölümde duygu sosyalleştirme ile ilgili araştırmalar ve Çocukları Dikkate Almak Programı ile ilgili araştırmalar sunulacaktır.

Duygu Sosyalleştirme ile İlgili Araştırmalar

Erken çocukluk yılları, duyguların anlaşılması ve düzenlenmesi açısından kritik öneme sahip yıllardır. Bu dönemde ebeveynlerin çocukların duygusal deneyimlerine verdikleri tepkiler çocukların temel duygusal göstergeleri tanıması, kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayabilmeleri, duruma özgü duygusal tepkileri gösterebilmeleri ve kendi duygularını düzenleyebilmeleri açısından önem taşımaktadır (Denham ve Kochanoff, 2002; Eisenberg, Fabes, Carlo ve Karbon, 1992). Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklara duyguları öğretmesi, duyguları hakkında konuşması ve duygu düzenlemeye yardımcı olacak tepkileri kullanması önem taşımaktadır (Denham, Bassett ve Wyatt, 2010).

Ebeveynlerin duygulara ilişkin olarak çocuklarına sundukları desteğin niteliği çocuğun duygu anlama, duyguları ifade etme ve düzenleme becerilerini farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Çocukların duygularına cezalandırma, görmezden gelme, küçümseme gibi tepkiler verildiğinde; çocuklarda, kendi duygularını olumsuz algılama (Eisenberg ve diğerleri, 1998), duygularını düzenlemede güçlük yaşama (Katz ve Windecker-Nelson, 2004), duygu düzenleme becerilerinde zayıflık ve saldırgan davranışlarda artış (Ramsden ve Hubbard, 2002), daha yoğun mutsuzluk ve korku yaşama (Denham, Bassett ve Wyatt, 2007), daha zayıf sosyal yetkinlik (Hastings ve De, 2008) gibi sonuçlar görülebilmektedir. Eisenberg, Cumberland ve Spinard ve diğerleri (1998) olumsuz duygu sosyalleştirme uygulamalarının çocukların duygularını daha çok bastırmaları ile sonuçlandığını bulmuşlardır. Buna karşılık çocukların duygularını dikkate alan, olumsuz duygusal deneyimlere daha destekleyici ve ödüllendirici tepkiler sunan ebeveynlerin çocuklarında olumlu sosyal davranışların arttığı; çocukların duygularını fark eden ve duyguları hakkında konuşan ebeveynlerin çocuklarının diğerlerinin duygularını anlama ve değerlendirme konusunda daha başarılı oldukları (Denham ve Kochanoff, 2002), bunun yanı sıra çevreleri ile daha nitelikli sosyal ilişkiler kurdukları (Laible ve Song, 2006), daha etkili duygu düzenleme becerilerine sahip oldukları (Dunn, Brown ve Beardshell, 1991) bulunmuştur.

Bu gruplamalara dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalarda, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme düzeyleri çocuklardaki çeşitli sonuç davranışlarıyla ilişkili bulunmuştur. Örneğin, Meyer, Raikes, Wirmani, Waters ve Thompson (2014), 4-5

yaş aralığında çocuğu olan 73 anne ile yürüttükleri çalışmada, çocukların duygularını dikkate alan ve kabul eden annelerin daha olumlu duygu sosyalleştirme stratejileri kullandıklarını ve bu annelerin çocuklarının özdüzenleme düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir bulguyu Yap ve arkadaşları (2010) ergenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada ortaya koymuşlardır. Bir diğer çalışmalarında Yap ve arkadaşları (2010), anne babaların olumlu duygu sosyalleştirme yaklaşımları ile ergenlerin davranış ve uyum sorunları ile akran ilişkilerinde yaşadığı sorunlar arasında ters yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Denham, Renwick ve Holt (1991), 48 anne-çocuk çifti ile gerçekleştirdikleri gözleme dayalı çalışmalarında; ebeveynlerdeki olumlu duygu sosyalleştirme yaklaşımları arttıkça çocuğun işlevsel duygu düzenleme stratejileri ve duygusal yetkinlik becerilerinin arttığını bildirmektedirler. Chen, Lin ve Li (2011), beşinci ve altıncı sınıfa devam eden 546 çocuk ve annelerinin katıldığı çalışmada, duygu sosyalleştirme stratejisi olarak duygu koçluğunu kullanan annelerin çocuklarının daha güvenli bağlanma örüntüleri sergilediği ve anneleri tarafından duyguları görmezden gelinen çocukların bağlanma düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. McElwain ve arkadaşları (2007), 3-5 yaş aralığındaki 49 çocuğun oyun davranışlarını gözlemledikleri araştırmada, destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımına sahip ebeveynlerin çocuklarının oyunlarında daha işbirlikçi davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Görüldüğü gibi farklı yaş gruplarında yürütülen çalışmalar benzer sonuçlar vermektedir. Bunun yanı sıra, olumsuz duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının çocuklardaki davranış sorunları ile ilişkili olduğunu gösteren araştırma bulguları da mevcuttur. Miller (2014) 7-12 yaş aralığındaki 100 çocuk ve ebeveynleri ile yürüttüğü çalışmada, çocuklarına destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri sunan ebeveynlerin çocuklarının karşı gelme düzeylerinin daha düşük olduğunu, Suveg ve arkadaşları (2005) ise 8-12 yaş aralığında kaygı bozukluğu gösteren ve herhangi bir davranış sorunu bulunmayan çocukların annelerinin duygu sosyalleştirme düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmada, kaygı bozukluğu gösteren çocuklarının annelerinin destekleyici olmayan sosyalleştirme stratejilerini kullandıklarını göstermişlerdir. Kaygı bozukluğu yaşayan ve yaşamayan çocukların anneleri ile yürütülen bir diğer çalışmada; kaygı bozukluğu yaşayan çocukların annelerinin diğerlerine göre daha az yatıştırıcı tepkiler sundukları ve çocukları ile duygular

hakkında daha az konuştukları bulunmuştur (Hurrell, Hudson ve Schniering, 2015). Herbert, Harvey, Roberts, Wichowski ve Lugo-Candelas (2013), DEHB tanısı alan çocuklarla yaptıkları çalışmada, anneleri duygu sosyalleştirme stratejisi olarak duygu koçluğunu kullanan çocukların duygu düzenlemedeki başarılarına dikkat çekmiştir.

Denham ve Kochanoff (2002), ebeveyn duygu sosyalleştirme tepkilerini ebeveyn çocuk etkileşimlerini gözleyerek sınıfladıkları çalışmada, ebeveynlerin çocukları 3-4 yaş çocuklarına sundukları olumlu duygu sosyalleştirme tepkilerinin duygu anlama becerilerini olumlu şekilde etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmada annelerin duyguları dikkate alarak koçluk tepkisi sunmasının 3 yaş çocuklarının duygu bilgisini yordadığı, babaların etkisinin daha sınırlı olup yalnızca 4 yaş düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, 5 yaşındaki çocukların duygu bilgisi üzerinde ebeveyn duygu sosyalleştirme tepkilerinin erken yaşlardaki kadar güçlü bir etki ortaya çıkarmadığını vurgulamaktadır.

Miracle ve arkadaşları (2009), ebeveynlerin doğrudan ve dolaylı duygu sosyalleştirme tepkileri ile çocukların duygusal yetkinliği arasındaki incelemiştir. Duygusal yetkinlik, duyguların ifade edilmesi, anlaşılması ve düzenlenmesi olarak kavramsallaştırılmıştır. Doğrudan duygu sosyalleştirme duygu koçluğu tepkileri ile değerlendirilirken dolaylı tepkilerin ise duruma özgü olarak çocukların duygularına sunulan tepkiler olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir. 3-6 yaş aralığında 64 çocuk ve anneleri ile yürütülen bu çalışmada doğrudan ve dolaylı duygu sosyalleştirme stratejileri çocukların duygusal yetkinlik düzeyi ile ilişkili bulunmuştur.

Tüm bu çalışmalar genellikle annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarını incelemekte babalara ilişkin kısıtlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Anne ve babaların duygu sosyalleştirme süreçlerindeki farklılığı inceleyen bir çalışmada Garner, Robertson ve Smith (1997) anne ve babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarına karşı birbirinden farklı duygu sosyalleştirme tepkileri kullandıklarını belirlemiştir. Farklılaşan bu tepkilerin çocuklar üzerindeki etkileri de değişmekte ve babaların akran çatışması durumunda çocukların verdikleri duygu içerikli tepkiler üzerinde daha fazla etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir biçimde, 60 çocuk ve anne babalarının katıldığı çalışmada, Chaplin, Cole ve Zahn Waxler (2005), bir oyun esnasındaki davranışları kaydetmiş ve kodlamıştır. Kız çocukları erkeklere göre daha uysal davranışlar sergilemiş ve babalar kız çocukların uysal

davranışları sırasındaki duygularıyla erkeklere kıyasla daha çok ilgilenmiştir. Erkek çocuklarda ise uyumsuz duygu ve davranışların babalar tarafından daha çok sosyalize edilmesi dikkat çekmiştir. Bununla birlikte çocukların bu dönemdeki olumsuz duygusal ifadeleri daha sonraki uyum davranışlarını ve anne babaların okul öncesi dönemdeki duygu odaklı tepkileri çocukların okul çağındaki uyumlu davranışları yordamıştır. Bu çalışmanın sonuçları babaların duygu sosyalleştirme sürecindeki etkilerine dikkat çekmesi ve çocukların duygularının erken dönemlerden itibaren cinsiyete göre sosyalize edildiğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Hastings ve De (2008) ise benzer bir örneklem grubu ile biyopsikososyal bir model test etmiştir. Çalışmada çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında sergiledikleri davranış problemleri ve sosyal yetkinlikleri, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme düzeyleri ve çocuğun parasempatik sistem aktiviteleri ölçülmüştür. Literatürdeki diğer çalışmalara benzer bir biçimde babaların ve annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin farklılaştığı; fizyolojik ölçümlerin ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkileri ile çocukların davranış sorunları arasındaki ilişkiyi modere ettiği, hem anne hem de baba tepkilerinin çocukların okul uyumları konusunda parasempatik düzenlemesi düşük olan çocuklar üzerinde daha belirleyici olmuştur. Başka bir deyişle sinir sisteminin düzenleyici etkisi yüksek olan çocuklar daha az destekleyici ebeveyn tutumuna ihtiyaç duymaktadır. Çocukların davranış sorunları ve sosyal uyumları babaların öfke duygusuna verdikleri tepkiler ve annelerin korku ile üzüntü duygusuna verdikleri tepkiler ile ilişkili bulunmuştur.

Fabes ve arkadaşları (2001), 57 okul öncesi çocuğunu ebeveynleri ile serbest oyun esnasında izlemiş ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkilerini ölçek puanlarına göre sınıflamışlardır. Ebeveynlerin (51 anne ve 6 baba) sert tepkilerine karşı çocukların yanıt verdiği durumların ebeveynin stres tepkileri aracılığı ile yönetildiği dikkat çekmiştir. Çocukların olumsuz duygularına cezalandırıcı tepkiler veren ebeveynlerin çocuklarının duygusal yoğunluklarının daha fazla olduğu ve bu çocukların öğretmen bildirimine dayalı sosyal yetkinliklerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslar arası yayınlarda duygu sosyalleştirme tepkilerinin sıklıkla Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği- CCNES (Fabes ve ark., 1990), Aile İçi Duygusal İfade Ölçeği –SEFQ (Halberstadt, Cassidy, Stifter, Parke, ve Fox, 1995) ve Anne Duygusal Tutum Ölçeği- MESQ (Lagace-Seguin ve Copla, 2005)

kullanılarak izlendiği görülmektedir. Buna karşılık pek çok çalışma, ebeveyn çocuk arasındaki etkileşimlerin kaydedilmesi ve kodlanması yolu ile duygu sosyalleştirme davranışlarını sınıflamaktadır.

Ulusal literatürde yer alan çalışmalar değerlendirildiğinde ise, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin çoğunlukla Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği- CCNES (Fabes ve ark., 1990; Altan, Yağmurlu ve Yavuz, 2012) ile ölçüldüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra, Çocukların Duygularına Tepkiler Ölçeği- RCE (O'Neal ve Magai, 2005; Ersay, 2014) ile sürdürülmüş birkaç çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar büyük oranda yüksek lisans ve doktora tezleri kapsamında gerçekleştirilen çalışmalardır. Klinik Psikoloji, Gelişim Psikolojisi, Okulöncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi alanlarında yürütülen ve farklı değişkenleri temel alan geniş ölçekli tez çalışmalarının yanı sıra, ebeveyn duygu sosyalleştirme düzeylerinin farklı yaş grupları, farklı sosyal bağlamlar ve örneklemeler üzerinde incelendiği daha küçük ölçekli çalışmaların da arttığı dikkat çekmektedir.

İlk olarak; Altan (2006), 4-6 yaş aralığında çocuğu olan 145 anne ile yaptığı tez çalışmasında, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuğun duygu düzenleme ve mizaç özellikleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bulgular, olumlu duygu sosyalleştirme düzeylerinin çocuğunduygu düzenleme becerilerini yordadığı yönünde olmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, duygu sosyalleştirme ve duygu düzenleme boyutunda, söz konusu araştırma ile aynı ölçme araçlarını ve benzer örneklem yapılarını içermesi bakımından önem taşımaktadır.

Aydın (2010)'ın; 3-6 yaş aralığında çocuğa sahip 73 anne ile yaptığı tez çalışmasında, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarını etkileyen faktörleri araştırmış ve sonuçta; kendi duygularıyla başa çıkma becerileri düşük olan annelerin, çocuklarının duygularını destekleme stratejilerini daha az kullandıklarını bulmuştur. Bu çalışmada annelerin eğitim düzeyleri, kullandıkları duygu sosyalleştirme tepkilerinin niteliği ile doğru orantılı bulunmuştur.

Atay (2009) ise, 3-6 yaş aralığındaki 106 çocuğun anneleri ve öğretmenleri ile annelerin duygusal farkındalık düzeylerinin duygu sosyalleştirme davranışları ve çocukların sosyal duygusal yetkinlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öncelikle 31 anne ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerini belirlemiş daha sonra ölçekler yoluyla duygusal farkındalık ve duygu

sosyalleştirme düzeylerini tüm örneklemden elde ettiği verilerle incelemiştir. Nitel görüşmeler, duygu sosyalleştirme davranışları açısından ölçek boyutlarına benzer temalar ortaya çıkarmıştır. Görüşmelerde ayrıca, Türk kültürüne ait duygusal bağlılık gibi değerleri yansıtan duygu sosyalleştirme davranışlarına rastlanmıştır. Nicel veriler ise, duygusal farkındalığı düşük ebeveynlerin daha az destekleyici yaklaşımda bulunduğu ve çocuklarını negatif değerlendirdiklerini ortaya koymuştur.

Kılıç (2010) tarafından annelerin duygu sosyalleştirme düzeyleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların duygu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, duygu anlama becerilerinin çocukların yaşa bağlı normatif örüntüleri ile tutarlı bulunduğu ancak destekleyici olmayan anne tepkilerinin annelerin meslek grubuna göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, profesyonel meslek grubundaki annelerin diğer tüm meslek gruplarına ve ev hanımı annelere göre çocuklarına daha fazla olumsuz duygu sosyalleştirme tepkisinde buldukları görülmüştür. Aynı bulgu eğitim ve gelir düzeyinde de ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, üst orta sosyoekonomik düzeye mensup kent merkezinde yaşayan ebeveynleri içeren diğer araştırma bulguları ile çelişkili olsa da, araştırmacı bu sonucu büyükşehirde yaşayan ebeveynlerin stres kaynakları ve Ekolojik Sistem Kuramı çerçevesinde ele almıştır. 868 anne ile yürüttüğü çalışmada Ersay (2014) da benzer sonuçlar bulmuştur. Annelerin çocuklarının duygularına verdikleri tepkiler, çocuğun cinsiyeti ile ilişkili bulunmazken, annenin yaşı, çalışma durumu ve sosyoekonomik durumu ile ilintilidir. Aynı zamanda bu çalışmada, annelerin olumsuz duygulara verdikleri tepkilerin yanı sıra olumlu duygulara yönelik tepkiler de ele alınmıştır.

Cindioğlu (2015) tez çalışmasında, depresyonlu anneler ve depresyon belirtisi göstermeyen annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerini incelemiştir. Depresyon belirtisi göstermeyen annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerini daha fazla sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmacının sınırlıklarına rağmen, annelerin duygusal durumlarının duygu sosyalleştirme tepkileri ile ilişkili olabileceğini ortaya koymasından önem taşımaktadır.

Hasçuhadar (2015), 4-5 yaş grubu 170 çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile yürüttüğü tez çalışmasında; ebeveynlik davranışları, duygu sosyalleştirme tepkileri, hazzı erteleme, yaratıcılık ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, duygu sosyalleştirme ve ebeveynlik becerilerinin çocukların

sosyal yetkinlik ve yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Cezalandırıcı duygu sosyalleştirme tepkilerinin çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile negatif ilişki içinde olduğunu ortaya koyan bu çalışma sonucunda olumlu ebeveyn çocuk etkileşimlerinin geliştirilmesine yönelik müdahale çalışmalarının planlanması önerisi sunulmuştur.

Işık Uslu (2016), anneler ve çocukları arasındaki duygu odaklı iletişimi gözlem yolu ile incelediği yüksek lisans tezinde; 50 anne çocuk çifti ile çalışmıştır. Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan, eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan bu annelerin duygu sosyalleştirme düzeylerini, duygulara ilişkin inançları ve çocukları ile yaptıkları duygu içerikli konuşmalar çerçevesinde incelemiştir. Bu çalışmada annelerin çocukların duygularına yönelik inançları ile çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve çocukları ile sürdürdükleri duygu içerikli konuşmaların niteliği ele alınmıştır. Bulgular annenin duygu içerikli konuşması ile çocuğun duygu içerikli konuşması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Ayrıca annelerin duygulara ilişkin inanışları ile çocukların duygu içerikli konuşmaları ve duygu düzenleme becerileri ile ilişkisi anlamlıdır.

Güven ve Erden (2017), 9-13 yaş aralığında 267 anne çocuk çifti ve çocukların öğretmenlerinin katılımı ile yürüttükleri çalışmada; duygu sosyalleştirmenin çocuğun davranış sorunları ve algıladığı ebeveyn çatışması üzerindeki aracı rolünü incelemişlerdir. Sonuçlar; annelerin olumsuz duygu sosyalleştirme tepkilerinin, çocuğun davranış sorunları ile anne eğitim düzeyi arasındaki ilişkide tam; çocuğun davranış sorunları ile anne-baba çatışmasında kendini suçlama algısı arasındaki ilişkide ise kısmi aracı rolüne işaret etmektedir. Buna göre, anne eğitim düzeyi, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerini etkileyerek, çocukta davranış sorunları oluşumuna katkıda bulunduğu, öte yandan anne-baba arasında yaşanan yoğun çatışmalardan kendini sorumlu tutan çocuğun, annelerin olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri aracılığı ile davranış sorunları geliştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Güven ve Erden (2017), bu çalışmada, duygu sosyalleştirme davranışlarını geliştirebilecek müdahale çalışmalarının gerekliliğine vurgu yaparak anne ve çocuk arasındaki bağlantıyı artırırken anne babalık ile ilgili yanlış inanç ve davranışların değişimini teşvik eden ve temelde duygu sosyalleştirme becerilerine odaklanan ÇDA Programı'nın uyarlama çalışmalarının

yapılması ya da benzer bağlamlarda kültüre özgü eğitim modellerinin geliştirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Güven (2018), duygu düzenleme bağlamında sistemik bir model önerisi sunduğu doktora tez çalışmasında ise; ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri, evlilik çatışmasını çözme biçimleri, duygu sosyalleştirme yaklaşımları ve ailedeki duygusal ifade gücünün etkileşimi ile 10-13 yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme güçlüğüne açıklamaya çalışan bir yapısal eşitlik modeli sunmaktadır. Bu çalışmada ortaya çıkan modele göre; ebeveynlerin bireysel duygu düzenleme becerileri ile çocukların duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişkiye ebeveynlerin çatışma çözme biçimleri, duygu sosyalleştirme davranışları ve ailenin ifade gücü aracılık etmektedir.

Acar-Bayraktar, Çakmak ve Sarıtaş-Atalar (2018); 6-11 yaş aralığında çocuğu bulunan 228 anne ile gerçekleştirdikleri çalışmada, ebeveynlik davranışları ile çocukların sorun davranışları ve olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkide duygu sosyalleştirmenin aracı rolünü incelemişlerdir. Sonuçlar, destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının olumlu ebeveynlik yaklaşımları ile kız ve erkek çocuklarının olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi düzenlediğini göstermektedir. Aynı zamanda, annelerin erken yaşlardan itibaren kız çocukları ile olan iletişimlerinde erkek çocuk annelerine oranla daha çok duygu odaklı iletişim sürdürdükleri görülmüştür.

Seçer (2016), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile annelerinin duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını 160 anne çocuk çifti üzerinde incelediği çalışmada; annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının duygu düzenleme üzerinde güçlü bir yordayıcı etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Seçer ve Karabulut (2016), 363 çocuk ve anne babalarının katılımı ile yürüttükleri bir başka çalışmada, annelerin eğitim düzeyi arttıkça destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarının artıp destekleyici olmayan yaklaşımların azaldığı görülmüştür. Ayrıca, ilköğretim mezunu annelerin diğer annelere göre erkek çocukların olumsuz duygularını daha çok küçümsedikleri yönündedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu babaların olumsuz tepkilerinin çocuğun cinsiyetine göre farklılaştığı şeklindedir. Babaların, erkek çocuklarını kızlara göre daha fazla cezalandırdıkları ve küçümsedikleri ve ilköğretim mezunu babaların daha fazla

olumsuz tepkiler gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Son olarak, annelerin ve babaların destekleyici tepkileri ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur.

Korkmaz (2016), gerçekleştirdiği tez çalışmasında içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerinin duygu sosyalleştirme tepkileri ve çocuğun mizacı ile ilişkisini boylamsal olarak incelemiştir. 340 anne çocuk çifti, çocuklar 7 yaşındayken annelerin duygu sosyalleştirme düzeylerinin, 8 ve 9 yaşındayken sırasıyla, davranış sorunlarının ve mizaçlarının değerlendirilmesi yoluyla izlenmiştir. Sonuçlar çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarının annelerin cezalandırıcı ve küçümseyici tepkileri ile ilişkili olduğu yönündedir. Annelerin cezalandırıcı tepkileri ayrıca, çocukların mizacına ilişkin dikkati odaklayabilme ve çevirebilme özellikleri ile olumlu ilişki göstermiştir. Annelerin cezalandırıcı tepkilerinin çocukların dışsallaştırma problemlerini ketleyici kontrol aracılığı ile etkilediği araştırmanın bir diğer öne çıkan bulgusudur.

Kaya (2016), babaların duygu sosyalleştirme tepkilerini yordayan değişkenleri incelemek üzere 3-7 yaş aralığında çocuğu bulunan 149 anne baba ile çalışmıştır. Hem ulusal hem de uluslararası literatürle uyumlu bir biçimde babalar ve annelerin farklı duygu sosyalleştirme tepkileri kullandıkları sonucuna ulaşmış ve regresyon analizleri sonucunda babaların kişilik özellikleri (duygusal tutarsızlık ve uyumluluk/geçimlilik) ile babaların eşleri ile uyumunun destekleyici duygusosyalleştirme uygulamalarını anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, babaların eğitim düzeyi, kişilik özellikleri (dışadönüklük) ve psikopatolojisi destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme uygulamalarını anlamlı şekilde yordamaktadır.

İlhan (2017), anne babaların duygu sosyalleştirme tepkileri ile okul öncesi dönemdeki çocuklarının öğretmen bildirimlerine dayanan sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; annelerin kullandığı ödüllendirici tepkilerin (duygu ifadesini cesaretlendirme, duyguya odaklanma vb.) çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile olumlu ilişki içinde olduğunu bulmuştur. Bunun yanı sıra aynı çalışmada, annelerin duyguları ihmal tepkisi ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Babaların duygu sosyalleştirme düzeyleri ile çocukların yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak ebeveynin cinsiyetine göre kullanılan destekleyici ve destekleyici olmayan

duygu sosyalleştirme tepkilerinin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, İlhan (2017)'in 364 çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirdiği çalışmada; anneler daha ödüllendirici tepkiler ve büyütme gibi destekleyici olmayan tepkiler gösterirken babaların daha çok ihmal tepkisi gösterdikleri bulunmuştur. Benzer şekilde, Uzbilir Has (2016)'in okul öncesi dönemde çocuğu bulunan 120 anne ve 85 babanın katılımı ile ebeveynlerin çocukların duygularına yönelik inançları ile duygu sosyalleştirme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasında sonuçlar; annelerin babalara göre çocukların olumsuz duygularını ifade etmelerini daha çok desteklediklerini göstermiştir. Aynı zamanda anneler çocukların olumlu duygularına karşı da babalara oranla daha ilgilidirler. Çocukların duyguları manipüle etmek için kullandıklarına inanan ebeveynlerin daha çok olumsuz duygu sosyalleştirme tepkileri sergiledikleri; hem anne hem de babaların oğullarının öfke ve üzüntüsünü kızlarına göre daha çok sosyalize ettikleri araştırmanın sonuçları arasındadır.

Uyar, Yılmaz Genç ve Arnas (2018), okul öncesi dönem çocukların sahip oldukları duygu düzenleme ve duyguları anlama becerileri ile annelerin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi, üç farklı sosyoekonomik düzeyden 90 çocuk ve anneleri aracılığıyla incelemişlerdir. Buna göre, annelerin probleme odaklı ve cezalandırıcı duygu sosyalleştirme davranışları çocukların duygu düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu çalışmada; annelerin cezalandırıcı davranışlarının çocukların duygu düzenlemeleri üzerindeki olumlu etkisi; toplulukçu kültürlerde elde edilen benzer bulgulara dayandırılmıştır. Annelerin, çocukları otoriteye saygı duyma konusunda motive etmek amaçlı olarak cezalandırıcı tepkileri kullandıkları çocukların bu durumda çekinerek duygularını bastırılmış olabileceklerini vurgulayan araştırmacılar, annelerin bu durumu olumlu bir yapı olarak yorumlamış olabileceklerini ifade etmektedirler. Benzer şekilde, duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların duygu anlama düzeylerini yordamamaktadır ve bu bulgu da doğu kültürlerindeki benzer bulgularla örtüşmekte ancak batılı kültürlerde yapılan çalışmalardan ayrılmaktadır.

Leerkes, Supple, Su, ve Cavanaugh (2013), literatürde yer alan çalışmalardan farklı olarak; duygu sosyalleştirme konusunda retrospektif bir çalışma yürütmüştür. Avrupa ve Afrika kökenli 18-44 yaş aralığındaki 251 kadın ile yapılan bu çalışmada; kadınların çocukluklarından hatırladıkları duygu sosyalleştirme deneyimleri ile yetişkinlikteki iyi oluşlukları arasındaki ilişki incelenmiştir. Hatırlanan

olumsuz duygu sosyalleştirme deneyimlerinin Avrupalı kadınlarda yüksek depresif semptomlar ile ilişkili olduğu, her iki grupta da sürekli öfke puanları ile ilişkili bulunduğu görülmüştür. Öte yandan, hatırlanan olumlu duygu sosyalleştirmelerin ise her iki grupta dinlenme halindeki yüksek vokal ton (strese yatkınlık ile ilişkili bir sempatik sistem aktivitesi) ile ilişkili bulunmuştur. Bir başka deyişle algılanan olumlu geçmiş deneyimler bireylerin yetişkinlikteki duygusal iyi oluşluk hali üzerinde etkili bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları hem kültürel etkileri göstermesi hem de çocuklukta algılanan duygu sosyalleştirmelerin yetişkinlik yaşamına yansıyan etkileri olduğunu tartışması açısından önem taşımaktadır.

Son yıllarda, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin incelendiği çalışmaların yanı sıra, çocuklar ile duygu odaklı etkileşimlerinin yoğun olması sebebi ile okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda artış dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Morris, Denham, Basett ve Curby (2013), 44 öğretmenin duygu sosyalleştirme düzeylerini ölçekler ve gözlemler yolu ile incelemiştir. Bununla bağlantılı olarak 326 okul öncesi dönem çocuğunun duygu anlama becerileri ve gözlenen duygu temelli davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuklardaki çıktılarıyla ilişkili olduğunu ancak yaş ve cinsiyet faktörlerinin daha belirleyici olduğunu göstermiştir. Ahn (2005) ise, anaokulu öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarını gözlemlediği çalışmada, çocukların olumlu duygularını ödüllendirdiğini ve çocuklara duyguların doğru ifadesi ile ilgili olarak model olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmaya göre öğretmenler çocukların olumlu duygularını cesaretlendirmenin yanı sıra çocukların birbirine empati göstermesini de desteklemiştir. Öte yandan olumsuz duyguların sosyalleştirilmesi noktasında öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ahn ve Stifter (2006) ise benzer bir çalışmada; bebek grubu öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlere kıyasla çocukların olumlu duygusal ifadelerini daha çok cesaretlendirdiklerini, olumsuz duyguları daha fazla yatıştırmaya çalıştıklarını bulmuşlardır. Okul öncesi grup öğretmenleri olumsuz duygular karşısında daha çok sözel açıklamalarda bulunmaktadırlar. Ayrıca kız çocukların olumsuz duyguları, yatıştırma ve dikkat dağıtma tepkileri ile sosyalize edilirken erkek çocukların duygularına daha çok duygunun ifadesine yönelik tepkiler verildiği görülmüştür. Türkiye’de ise, Kılıç (2015)’in 20 okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü çalışma; Ersay (2015)’in 121 okul öncesi öğretmeni yürüttüğü çalışma ve

Çoban, Ülker Erdem ve İyi (2019)'nin öğretmen adayları ile yaptığı çalışmalar dikkat çekmektedir. Kılıç (2015)'in çalışmasında; öğretmenler duygu sosyalleştirme sürecini öğretmenin çocuğa duygularını rahatça ifade edebilmesi için yardımcı olması şeklinde tanımlamıştır. Sınıf iklimini buna izin verecek şekilde düzenlediklerini; çocukları duygu ifadesi için cesaretlendirdiklerini, empatik yaklaşmaya ve model olmaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Ersay (2015), öğretmenlerin çocukların olumsuz duygularına verdikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin daha çok probleme ve davranışa odaklı tepkiler kullandıklarını vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretmenin düşük duygusal farkındalığının duyguyu adlandırma, çocuğun duygusunu düzenleme ve probleme odaklı tepkilerin kullanımıyla negatif ilişki gösterdiği; öğretmenlerin zorlayıcı duyguları daha çok cezalandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarını konu alan son çalışmada ise, 22 öğretmen adayı duygu sosyalleştirme becerilerinin desteklenmesine dayalı bir etkileşim grubuna katılmıştır. Gruba katılmadan önce adayların duygu sosyalleştirme kavramını bilmedikleri; duygu sosyalleştirme tepkilerinin görmezden gelme, abartma gibi destekleyici olmayan tepkileri içerdiği ve çocuklar olumsuz bir duygu yaşadıklarında buna neden olayı ortadan kaldırmaya çalıştıkları görülmüştür. Bununla birlikte duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının duygu koçluğu çerçevesinde tartışıldığı ve öğretmen adaylarının kendi duygusal farkındalıklarının temel alındığı müdahale sonrasında öğretmen adayları duyguyu dikkate alma, probleme odaklanma, yatıştırma, duygu adlandırma gibi daha destekleyici tepkiler kullanmaya başlamış ve çocukların olumsuz duyguları ile başa çıkmada kendilerini daha yetkin hissettiklerini ifade etmişlerdir (Çoban, Ülker Erdem ve İyi, 2019).

Sonuç olarak, duygu sosyalleştirme ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeydeki çalışmaların farklı örneklem grupları ve farklı değişkenleri ele alarak ulaştıkları sonuçların duygu sosyalleştirme davranışlarını ve çocuklardaki sonuç davranışları anlamaya yardım ettiği görülmektedir. Özetlenen çalışmaların büyük çoğunluğu çocukları, ebeveynleri ve öğretmenleri duygusal yetkinlik boyutunda desteklemek üzere müdahaleli çalışmalar yapmanın önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda başarılı bir müdahale sistemi olarak ÇDA Programı'nın duygu sosyalleştirme süreçlerine etkisini ortaya koyan çalışmalar sonraki bölümde tartışılmaktadır.

Çocukları Dikkate Almak Programı ile İlgili Araştırmalar

Çocukları Dikkate Almak Programı, 2007 yılında Havighurst ve Harley tarafından, Melbourne Üniversitesi bünyesinde geliştirilmiştir. Programın geliştirilmesinden sonraki on beş yıllık süreçte çeşitli örneklem grupları üzerinde pilotlama ve etkililik çalışmaları sürdürülmüş, ihtiyaca yönelik olarak programın farklı yaş grupları ve hedef kitleler üzerinde güncel versiyonları geliştirilmiştir. Aynı zamanda, programın Avustralya dışında da yaygın kullanımı ve uyarlama çalışmaları bulunmaktadır. ÇDA Programı, Almanca, Farsça, Çince, Arapça, Vietnamca gibi farklı dillere çevrilmiş ve Avustralya genelinde anadili İngilizce olmayan ebeveynlerin kullanımı için hazırlanmıştır (Havighurst ve Harley, 2018). Bunun yanı sıra, programın farklı yaş gruplarına uygun formlarının pilotlama ve etkililik çalışmaları; Almanya, Şili, Hong Kong, Norveç, İran örneklerinde deneysel ve yarı deneysel çalışmalar aracılığı ile yürütülmektedir (Havighurst, 2018). İzleyen bölümde bu çalışmalara ilişkin bulgular sunulmaktadır.

ÇDA Programı'nın Havighurst, Harley ve Prior (2004) tarafından ortaya konmuş olan ilk sonuçları, okul öncesi düzeydeki 47 ebeveyn çocuk çiftini içermektedir. Program sonrasında, ebeveynlerin destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının artış gösterdiği, çocukları ile etkileşimlerinde duygu odaklı tepkileri daha sık sergiledikleri ve daha düşük düzeyde olumsuz duygu sosyalleştirme tepkisi verdikleri bulunmuştur. Bu ebeveynlerin çocukları ise daha düşük duygusal olumsuzluk göstermiş, davranış sorunlarında gerileme bulunmuştur. Bu pilotlama çalışmasının ardından daha geniş ölçekli etkililik çalışmaları uygulanmaya başlanmıştır. Havighurst ve arkadaşları (2009), 4-5 yaş aralığında çocuğu olan 218 kişi ile yürüttükleri randomize kontrollü çalışmada, deney grubu ebeveynlerinin destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerinin arttığı, destekleyici olmayan tepkilerinin ise azaldığı bulunmuştur. Ön testler sonucunda klinik düzeyde davranış sorunu bulunan ve deney grubu örnekleminin yaklaşık yarısını oluşturan çocukların davranış sorunu düzeylerinin artık klinik düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Havighurst ve arkadaşları (2010), 216 kişi ile yürüttükleri çalışmada ÇDA Programı'nın etkisini; ebeveynlerin duygu sosyalleştirmeye yönelik inanç ve uygulamaları, ebeveyn çocuk etkileşimi doğrultusunda gözlenen duygu sosyalleştirme davranışları, öğretmen ve ebeveyn bildirimine dayalı çocuk davranış sorunları ile çocukların duygu dağarcığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney

grubunda yer alan ebeveynlerin kontrol grubuna kıyasla, kendi duygusal farkındalıklarını ve duygu sosyalleştirme davranışlarını daha yüksek; olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha düşük rapor ettikleri görülmüştür. Gözlenen davranışlar boyutunda ise, daha çok duygu adlandırdıkları, çocukları ile duyguların neden ve sonuçları hakkında daha çok konuştukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların duygu bilgisinde artış, öğretmenler tarafından bildirilen davranış sorunlarında ise azalma görülmüştür. Bu iki çalışma sonucuna ÇDA'nın okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerini desteklemek ve ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını geliştirmek üzere etkili bir program olarak literatürdeki yerini aldığı görülmektedir. Wilson, Havighurst ve Harley (2012) bir sonraki çalışmada, programın katılımcılara araştırmacılar tarafından değil sosyal çalışmacılar tarafından ulaştırılması durumundaki etkisini incelemiştir. Bu bağlamda, yine okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynlerinden oluşan örnekleme deney ve kontrol grupları karşılaştırılmış ancak bu çalışmada son test verileri programın uygulanmasından yedi ay sonra toplanmıştır. Deney grubundaki ebeveynlerin son ölçümlerde, inanç ve davranış düzeyinde duyguları daha az görmezden geldikleri, çocukların olumsuz davranışlarına daha çok rehberlik ettikleri görülmüştür. Çocukların ebeveyn bildirimine dayalı davranışlarında ve öğretmen bildirimine dayalı sosyal yetkinlikleri her iki grupta da ilerleme göstermiştir. Ancak deney grubundaki çocukların davranışsal yetkinlikleri anlamlı derecede artmıştır. Bu çalışmanın bulguları, ÇDA Programı'nın laboratuvar koşullarından uzak ve gerçek sosyal bağlamlarda, toplumsal kurumlar ve sosyal çalışmacılar aracılığı ile yürütüldüğünde etkili olması bakımından önem taşımaktadır.

Daha sonraki çalışmalar davranış problemi tanısı olan örneklemler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bir çocuk ruh sağlığı kliniğinde dışsallaştırma problemleri nedeniyle tedavi görmekte olan 54 çocuk ve ebeveyn deney ve kontrol gruplarına atanmış deney grubu ebeveynlerine ÇDA Programı uygulanırken kontrol grubu olağan tedavi biçimini sürdürmüştür. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ve çocuk davranışlarına ilişkin bildirimleri, program öncesi ve sonrasında değerlendirilmiş; altı aylık bir izleme süresi sonrası yeniden ölçüm alınmıştır. Öğretmenler çocukların davranış sorunlarını ön ölçümler ve izleme aşamasında değerlendirmişlerdir. Benzer biçimde anne çocuk etkileşimi de program öncesinde ve izleme sürecinde kodlanmıştır. Her iki grupta da çocuk davranış sorunlarının

azaldığı ve annelerin görmezden gelen duyguyu ihmal eden sosyalleştirme davranışları azalmıştır. Ancak deney grubunda ebeveynler hem daha yüksek empati düzeyi bildirmiş hem de gözlenen duygu sosyalleştirme davranışlarında artış görülmüştür. Deney grubundaki çocukların duygu dağarcığında artış ve öğretmen bildirimine dayalı davranış sorunlarındaki azalma dikkat çekici olmuştur (Havighurst ve ark., 2012). Bu durum, ÇDA Programı'nın dışsallaştırma sorunları üzerinde etkili bir tedavi biçimi olarak da değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Benzer bulguları yıkıcı davranım bozukluğu gösteren çocuklar (Havighurst, ve ark., 2015a) ile dikkat sorunları gösteren çocuklar (Havighurst ve ark., 2015b) üzerinde de elde etmişlerdir. Duncombe ve arkadaşları (2016) ise, 4-9 yaş aralığında sorun davranış gösteren 320 çocuğun ailelerinin katılımıyla ÇDA ve Olumlu Ebeveynlik Programı'nın davranış sorunlarına olan etkisini karşılaştırmıştır. Her iki koşulda da çocukların davranış sorunlarının azaldığını ortaya koymuşlardır. Ancak, yaşın spesifik etkisine bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının davranış odaklı programdan, okul çağı çocuklarının ise duygu odaklı programdan daha çok istifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca, psikolojik iyi oluşluk hali daha düşük düzeyde olan ebeveynlerin ÇDA Programı'na katılım ve devam düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu ebeveynlerin çocuklarının programdan daha yüksek düzeyde yararlandıkları gözlenmiştir.

Öte yandan, programın davranış sorunları yaşayan çocuklar ve ebeveynleri ile ilgili uygulamaları İran örnekleminde iki farklı çalışma ile test edilmiştir. Bu çalışmalardan ilki, Meybodi, Mohammadkhani, Pourshahbaz, Dolatshahi, ve Havighurst (2017)'nin 54 İranlı ebeveyn ve 3-6 yaş aralığındaki çocukları ile programın İran örneklemindeki etkililiğini araştırdığı çalışmadır. Üç aylık izleme süreci sonunda, deney grubundaki annelerin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirmelerinin azaldığı ve çocukların daha az davranış sorunu sergiledikleri bulunmuştur. Öte yandan, annelerin ruh sağlığı ve destekleyici duygu sosyalleştirme uygulamalarında herhangi bir ilerleme bulunmamıştır. Sonuçlar bazı sınırlıklara rağmen programın İran'da kullanılabilir bir program olduğunu ortaya koymuştur. İkinci çalışmada ise, İran örnekleminde etkili olabileceği düşünülen programın kaygı bozukluğu yaşayan okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynleri üzerinde etkililiği incelenmiştir. Programa katılma isteği bildiren 358 ebeveyn arasından, Okulöncesi Anksiyete Ölçeği (Preschool Anxiety Scale-PAS)'nde

ortalamanın bir standart sapma üstü puan alan 56 ebeveyn seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubu ebeveynleri, ÇDA Programı'na katıldıktan hemen sonra ve altı aylık izleme süreci sonunda ölçeği yeniden doldurmuşlardır. Çocuklar, kontrol grubunda %18 ve deney grubunda %69 oranında ölçek ortalama puanlarına doğru gerileme göstermişlerdir. Bu değişim altı ay sonunda aynı örüntüyü göstermiştir. Araştırmacılar programın İran örneğinde kaygı bozukluğu gösteren çocuklar ve anneleri ile kullanılabilecek etkililik düzeyine sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (Edrissi, Havighurst, Aghehati, Habibi ve Arani, 2019).

Programın uygulama ve yaygınlaşma sürecinde babaların ÇDA Programı'na katılımının düşük olması, annelerle ilgili daha fazla araştırma bulgusu olmasına rağmen babaların da duygu sosyalleştirme sürecinde önemli role sahip olması nedeni ile programın babalar için bir formunun geliştirilmesi düşünülmüş ve Babaları Dikkate Almak (Dads Tuning in to Kids) Programı'nın etkililiği incelenmiştir (Wilson, Havighurst ve Harley, 2014; Wilson, Havighurst, Kehoe ve Harley, 2016). Babaları Dikkate Almak Programı farklı olarak yedi oturumdan oluşmakta ve içerikler baba katılımını artıracak şekilde planlanmaktadır. Program içeriğindeki görseller, kullanılan dil ve örnekler tamamen babalara hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Program içeriği, babaların duygu sosyalleştirmedeki rolü, olumlu baba katılımının etkileri ve babaların çocuğun oyununa katılımı ile ilgili modüller eklenerek zenginleştirilmiştir. Ayrıca uygulama zamanı olarak hafta başındaki günlerden biri ve akşam iş çıkış saatleri belirlenmiştir. 43 babanın katılımı ile; devlet anaokullarında ÇDA Programı'na ilişkin uygulayıcı eğitimi almış uzmanlar tarafından uygulanmıştır. Program öncesinde ve sonrasındaki değerlendirmeler babaların programdan memnun kaldığını, ebeveynliğe dair özyeterliliklerinin, duygu koçluğu düzeylerinin program sonunda arttığını göstermektedir. Ayrıca, destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme düzeylerinin ve öfke içeren tepkisel davranışlarının azaldığı, çocukların davranış sorunlarını daha düşük bildirdikleri belirlenmiştir (Wilson, Havighurst ve Harley, 2014). Bu sonuçlar, daha kontrollü çalışmalar yapıldığında programın etkili olabileceğini göstermiş ve kontrol gruplu bir çalışma planı hazırlanmıştır. Bu çalışma, 3-6 yaş aralığında çocuğu olan 87 baba deney grubuna, 75 baba ise kontrol grubuna atanarak gerçekleştirilmiştir. Babalar program öncesi ve sonrasında duygu sosyalleştirmeye yönelik inanç ve davranışları,

ebeveynlik becerileri, çocukların davranış sorunları gibi boyutlarda ölçekler doldurmuşlardır. Kontrol grubu ile kıyaslandığında deney grubundaki babaların, empati, duygu ifadesini cesaretlendirme ve ebeveyn öz-yeterliklerinde artış görülmüştür. Ek olarak, inanç ve davranış düzeyinde daha az cezalandırıcı tepkiler benimsedikleri, olumsuz ebeveynlik becerilerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Program çocukların davranışları üzerinde de etkili olmuştur (Wilson ve ark., 2016).

Bu boyutlara ek olarak programın ergen örnekleminde verdiği sonuçlar ise, Gençleri Dikkate Almak (Tuning in to Teens-TiNT) Programı kapsamında yeniden düzenlenmiştir. Program içeriğine; ebeveynlerin çocuklarda yaş ile beraber artan tepkisellik düzeyleri karşısında uygulayabilecekleri bilinçli farkındalık egzersizleri, ergenlerde beyin gelişimi, problem çözme becerilerinin desteklenmesi gibi modüller eklenmiş ve ergen ebeveynlerinin ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmiştir (Havighurst, Harley, Kehoe ve Pizarro 2012). Programın ebeveyn duygu sosyalleştirme düzeylerini olumlu etkilediği, aile çatışma düzeyini azalttığı; gençlerdeki içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları ile somatik şikayetleri azalttığı ortaya konmuştur (Havighurst, Kehoe ve Harley, 2015; Keheo ve ark., 2014; 2015).

Programın Bebekleri Dikkate Almak (Tuning in to Toddlers-TOTs) boyutu ile ilgili pilotlama çalışmaları yapılmış (Lauw, Havighurts, Wilson ve Harley, 2014) ve randomize kontrol çalışmaları (Havighurst ve ark., 2019) sürdürülmektedir. Herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan, 18-36 ay aralığında çocuğu bulunan 34 ebeveyn ile pilotlama gerçekleştirilmiş ve sonuçlar, gözlenen duygu koçluğu ve duygu içerikli konuşma becerileri üzerinde programın etkisine dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin destekleyici duygu sosyalleştirmelerinde artış ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerinde azalma rapor ettikleri, çocuklarının davranışlarını daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Bunun üzerinde kontrol gruplu ve daha geniş bir sosyokültürel bağlamda; herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan, 18-36 ay aralığındaki bebekler ve ebeveynlerinden oluşan 306 ebeveyn çocuk çiftinin katılımı ile etkililik çalışması yapılmıştır. Ön ve son ölçümlerde, ebeveyn duygu sosyalleştirme, duygu düzenleme, ruh sağlığı değişkenlerine ilişkin ölçek verilerine ek olarak çocuğun duygusal davranışsal yetkinlikleri ebeveyn çocuk etkileşimi esnasında gözlenmiştir. Ayrıca çocuk ve anneden alınan saç örnekleri ile kortizol seviyesinin incelenmesi de mümkün olmuştur. İlk analizler, programa katılımcı seçimi ile ilgili güçlülere işaret etmekte

(Havighurst ve diğeri, 2019) ancak henüz programın etkililiği ile ilgili veri bulunmamaktadır.

Bir başka araştırmada Goonan (2016), programın üvey ebeveynler için uyarlamasını gerçekleştirmiş ve etkili sonuçlara ulaşmıştır. Yeni Zelanda'da gerçekleştirilen uygulamaya 9 üvey ebeveyn katılmış, araştırma hem nicel hem nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Program içeriğindeki örnek olaylar üvey ebeveynlerin karşılaşabileceği olaylara göre yeniden düzenlenmiş, canlandırmalar için üvey ebeveynlerin hayatlarından kesitler içerebilecek senaryolar hazırlanmıştır. Sonuçlar ebeveynlerin duygu sosyalleştirme, duygu düzenleme, empati boyutlarında artış, duyguyu görmezden gelme ve aşırı tepkisellik boyutlarında düşüş gösterdiği yönündedir. Aile memnuniyet düzeyinin son testlerde yüksek rapor edildiği ancak çocukların davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye ulaşılmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel bulguları ise, duygusal farkındalık, olumlu deneyim, uyarlamanın etkisi, grup sarginliğı ve karşılaşılan güçlükler temaları çerçevesinde incelenmiştir.

Bunların yanı sıra ÇDA Programı'nın kompleks travmalar yaşamış olan çocuklar ve ebeveynleri ile uygulamaları (Murphy, Havighurst ve Keheo, değerlendirmede), kronik hastalığı bulunan okul çağı çocuklarının ebeveynleri ile yürütölen etkililik çalışmaları, davranış bozukluğu sergileyen çocukların aileleri ile yüz yüze ve online uygulamaların karşılaştırıldığı çalışmaları (akt., Havighurst, 2018) bulunmaktadır.

Son olarak, Havighurst ve Harley (2013), Çocukları Dikkate Almak Programı'nın erken çocukluk eğitimcilerine yönelik bir uyarlamasını hazırlamışlardır. Melbourne'de erken çocukluk döneminde çocuklarının sosyal duygusal açıdan desteklenmesine yönelik bütöncöl bir projenin parçası olarak aynı kurumda hem çocukların ebeveynlerine hem de okulun çalışanı olan 11 öğretmene eş zamanlı olarak eğitimler verilmiştir. Böylece programın çıktılarının çocuklar üzerinde daha güçlü olması beklenmiştir. Öğretmenler programdan yararlandıklarını ve gözle görülür sonuçlar elde ettiklerini bildirmişlerdir. İlk ve en önemli sonuç hem öğretmenlerin hem de çocukların bilinçli olarak daha duygu odaklı bir iletişim biçimi benimsemiş olmalarıdır. Bunun yanı sıra, çocukların duygu içerikli konuşmalarının ve duygularını düzenlemek için ihtiyaç duydukları temel duygu bilgilerinin arttığı vurgulanmıştır. Öğretmenler duygu koçluğu yaklaşımının uzun zaman aldığını,

ancak zamanla bir yaşam becerisi haline geldiğini ve bu becerileri geliştirdiklerini ifade etmişlerdir (Havighurst ve Harley, 2013).

Araştırmanın kavramsal çerçevesi ve literatür özetinde görüldüğü gibi, destekleyici duygu sosyalleştirme deneyimleri farklı yaş ve bağlamlardaki çocuk ve gençlerin sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan sağlıklı gelişimini yordamaktadır. Çocuk, ebeveyn ve ailenin işlevselliği açısından önem taşıyan duygu sosyalleştirme becerilerinin ÇDA Programı aracılığıyla desteklenebileceğini gösteren kanıta dayalı çalışmaların yeni araştırmalara kavramsal ve yöntemsel açıdan ışık tuttuğu görülmektedir. Bu bağlamda izleyen bölümde programın Türkiye uyarlaması ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu araştırmada, veri toplama yöntemi olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Greene, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla veri toplama ve analiz yönteminin aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlamakta; çok sayıda katılımcıya ulaşarak toplanan nicel veriler ile gözlem ve görüşme gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen verilerin araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine fırsat sağladığını vurgulamaktadır. Creswell ve Plano Clark (2007) ise, nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanımının araştırma problemini yanıtlamada bir yaklaşımın tek başına kullanımından daha iyi bir anlayış sağlayacağını ifade etmektedir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada; karma yönetime ait bir yaklaşım olan *İç İçe Karma Yöntem (Embedded Design)* deseninden *DeneySEL İç İçe Model (Embedded Experimental Design)* araştırma modelini en iyi açıklamaktadır. Sağlık ve eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan bu modelde nicel ve deneysel yöntemde planlanan araştırmaların nitel veri setleri ile desteklenmesi söz konusudur (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Modelin önceliği deneysel yöntemin nicel verileri olup nitel veriler bunları destekler nitelikte kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Nitel verilerin sürece gömülü olarak elde edilmesi, deneysel işlemin sonuçları etkileme potansiyeli bulunan belirleyicilerinin izlenmesine olanak vermektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın nicel boyutu Çocukları Dikkate Almak Programı'nın etkililiğini incelemek üzere yarı deneysel bir çalışmadan oluşurken nitel boyutunda katılımcıların programa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla durum çalışması kullanılmıştır.

Bu araştırmanın nicel kısmında; ebeveynlere uygulanan Çocukları Dikkate Almak Programı'nın ebeveynlerin duygu sosyalleştirme uygulamaları, duygu düzenleme biçimleri ve çocukların sorun davranışları ile duyguları anlama ve düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen temel alınmıştır. Son testin verilmesinden üç ay sonra deney grubu ile kalıcılık uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında 2X3'lük karışık (split-plot) desen kullanılmıştır. Büyüköztürk (2010)'e göre,

karışık desen iki faktör içerir. Faktörlerden biri (satır faktörü) farklı deneysel işlem koşullarını; ikincisi (sütun faktörü) ise zamana bağlı değişimi betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri tanımlamaktadır. Bu desende, farklı deneysel işlem koşulları (deney ve kontrol) ile zamana bağlı değişimi betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler (ön testler, son testler ve/veya izleme testleri) bulunmaktadır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre çözümlenmesine yardım etmiştir. Araştırmanın modeli Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1
Araştırma Modeli

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	İzleme	Yorumlama
Deney Grubu	Demografik bilgilerin alınması, ölçeklerin uygulanması	Çocukları Dikkate Almak Müdahale Programı’nın uygulanması	Ölçeklerin uygulanması, yarı yapılandırılmış görüşmeler	Ölçeklerin uygulanması, yarı yapılandırılmış görüşmeler	Nicel verilere dayalı yorumlama ve nitel verilerle bütünleştirme
Kontrol Grubu	Demografik bilgilerin alınması, ölçeklerin uygulanması	-	Ölçeklerin uygulanması		

Bu araştırmada bağımsız değişken (deneysel işlem), deney grubuna 6 hafta süreyle uygulanan Çocukları Dikkate Almak Programı’dır. Araştırmada, bu programın ebeveynlerin duygu sosyalleştirme ve duygu düzenleme becerileri ile çocuğun davranış sorunları ve duygusal yetkinlik düzeyleri (bağımlı değişkenler) üzerindeki etkisi sınanmıştır.

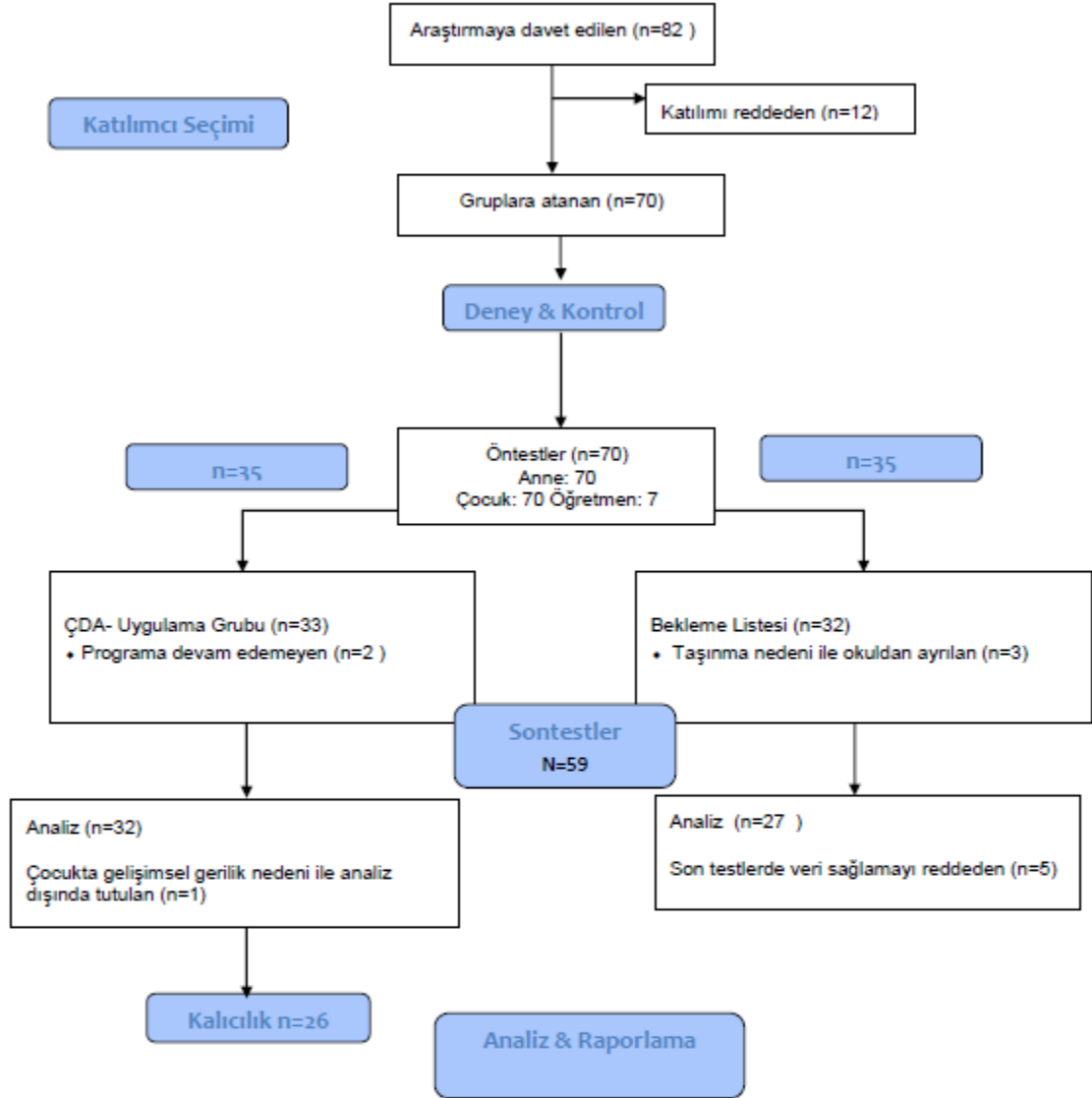
Araştırmanın nitel boyutunda ise, durum çalışması kullanılmıştır. Creswell (2007)’e göre, durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma kapsamında durum çalışması açıklama, tanımlama ve yorumlamaya dayalı verilere dayandığı için genel amaçlı durum çalışmalarına, farklı gruplar ve dolayısıyla farklı durumlardan veriler toplandığı için de araştırmanın yöntemi çoklu durum çalışmalarına (Merriam, 1998) bir örnek teşkil etmektedir. Araştırma sürecinde elde edilecek nicel verileri desteklemek üzere; programa katılan deney

grubundaki ebeveynlerle ve çocuklarının devam ettiği okuldaki öğretmenleri ile, programın uygulama sürecindeki deneyimlerine dair yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelere ek olarak, katılımcılara programı değerlendirmek üzere sorular içeren açık uçlu anketler uygulanmıştır. Ayrıca, programın uygulandığı 6 hafta boyunca, her oturumda araştırmacının gözlem, görüş ve düşüncelerini içerecek şekilde kullanılan “Araştırmacı Günlüğü” de çözümlenerek görüşme ve açık uçlu anket verilerine ek olarak elde edilen verileri desteklemekte kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 ay arası çocuklar ve ebeveynleri ile bu çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Benzeşik örneklemede araştırma konusuyla ilgili olan küçük bir alt küme seçilerek benzeşik (homojen) bir alt küme oluşturulur ve araştırmanın bu kümede yapılması amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Benzeşik örneklemede bir araya getirilen grup üyeleri diğer üyelerle benzer yaşam şartlarını paylaştıkları için kendilerini daha rahat hissederler; böylece araştırma sürecinde katılımcıların daha açık olması ve çalışmaya daha objektif bir biçimde katılmaları beklenir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015). Buna ek olarak, örneklem benzeşik bireylerden oluştuğu için de grup içi değişimin diğer örnekleme yöntemlerine kıyasla daha az olacağı varsayılmaktadır.

Bu doğrultuda çalışmanın örneklemi oluşturulurken okulun bulunduğu sosyokültürel çevreye dikkat edilmesinin yanı sıra programa katılacak ebeveynlerin eğitim düzeyi lise ve üzeri olarak kontrol edilmiş; gelir düzeyi, çocukların yaş ve cinsiyetleri gibi özelliklerinde denkleştirme yapılarak; 70 ebeveyn çocuk çifti, deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Katılımcıların araştırmada yer alma süreçleri Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Katılımcıların nicel araştırmada yer alma süreçleri

Deney grubundaki anneler 6 hafta süre ile Çocukları Dikkate Almak Programı'na katılırken kontrol grubuna bu süre zarfında herhangi bir uygulama yapılmamış ancak uygulanan programın beklenen etkilerinden yararlanabilmeleri için "Bekleme Listesi" oluşturularak uygulama ve veri toplama aşaması sonlandıktan sonra programa katılma olanağı sağlanmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin tamamı kadın olup, deney grubundaki bir katılımcı çocuğun temel bakım vereni olan teyzesi, diğer tüm katılımcılar ise çocukların anneleridir. Deney grubunda yer alan 35 anneden ikisi bireysel nedenlerle programa devam edememiş, bir anne-çocuk çiftine ait veriler de çocukta

gelişimsel gerilik şüphesi nedeni ile araştırma kapsamı dışında tutulmuş olduğundan deney grubuna ait analizler 32 ebeveyn-çocuk çifti ile yapılmıştır. İzleme testleri esnasında yaşanan denek kayıpları nedeni ile bu sayı 26'ya düşmüştür. Kontrol grubunda yer alan 35 anne çocuk çiftinden 3'ü deneysel işlem sürecinde taşınma sebebi ile okuldan ayrılmış ve veri sağlamaya devam etmek istememiş; 5 anne ise son test aşamasında veri sağlamamış olmaları sebebi ile kontrol grubu verileri 27 anne çocuk çifti üzerinden analiz edilmiştir. Bu durumda araştırmanın nicel verileri, deney ve kontrol gruplarındaki toplam 59 anne çocuk çifti ve uygulamaya dahil olan toplam 7 sınıftan 7 kadın öğretmenden toplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler, üç odak grup görüşmesine katılan 18 ve bireysel görüşmelere katılan 20 anne; açık uçlu anketleri doldurarak araştırmacıya ulaştırmış olan 21 anne ve son olarak görüş bildirmeye gönüllü 4 öğretmenden elde edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

Çocuklara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	25	42,4
	Erkek	34	57,6
Çocuk Yaş	36-48 ay	6	10,2
	49-60 ay	11	18,6
	61-72 ay	35	59,3
	73-78 ay	7	11,9
	Yok (Anne)	42	71,2
İkinci Bakım Verenin Varlığı	Büyükanne/hala/teyze	12	20,3
	Bakıcı	5	8,5
Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	1-6 ay	5	8,5
	7-12 ay	39	66,1
	13-18 ay	2	3,4
	19-24 ay	11	18,7
	25-55 ay	2	3,4
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	22	37,3
	1	30	50,9
	2	6	10,2
	3	1	1,7
Doğum Sırası	1	38	64,4
	2	15	25,4
	3	5	8,5
	4	1	1,7
	Toplam	59	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çocukların 25’i kız ve 34’ü erkektir. Çocukların yaş ortalaması 62.5 olup %10’u 36-48 ay aralığında, %16.9’u 49-60 ay aralığında, %59’u 61-72 ay aralığında ve %13.5’ü is 73-75 ay aralığındadır. Çocuklar en az bir, en çok 55 aydır bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Çocukların bir

okul öncesi eğitim kurumuna devam ortalaması 12,73 aydır. Kardeş sayılarına bakıldığında; %50,9'unun bir kardeşi, %10,2'sinin 2 kardeşi ve %1,7'sinin üç kardeşi bulunmaktadır. Çocukların %37,3'ü tek çocuktur. Doğum sıralarına bakıldığında ise,%64,4'ünün ilk çocuk, %25,4'ünün ikinci çocuk ve %8,5'inin üçüncü çocuk olduğu görülmektedir; çocukların yalnızca biri dördüncü doğum sırasına sahiptir. Bununla birlikte; çocukların 2 tanesinin anne ve babası boşanmış, bir tanesi ise baba kaybı yaşamıştır. Çocukların % 28.8'ine anneleri dışında bakım veren büyükanne, teyze, hala veya bakıcı bulunmaktadır.

Tablo 3

Ebeveyne Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%
Anne Yaş	27-37	39	66,1
	38-47	19	32,2
	48-55	1	1,7
Baba Yaş	27-37	25	43,1
	38-47	28	50,1
	48-58	4	6,8
Anne Eğitim Düzeyi	Lise	24	40,6
	Lisans	27	45,7
	Lisansüstü	8	13,55
	Ortaöğretim	14	23,7
Baba Eğitim Düzeyi	Lise	2	3,4
	Lisans	28	47,5
	Lisansüstü	15	25,4
Aile Gelir Düzeyi	Orta	46	77,9
	Üst	13	22,1
	Toplam	59	100.0

Araştırmada yer alan annelerin yaş ortalaması 35,75, babaların yaş ortalaması ise 38,84'tür. Tablo 3'ten anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan annelerin eğitim düzeyi lise ve üstüdür. Babaların ise, % 23,7'sinin ortaöğretim, %3,4'ünün lise mezunu olduğu; babaların %72,9 oranında lisans ve lisansüstü eğitim gördükleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan ailelerin %22.1 oranında üst; %77.9 oranında orta gelir düzeyine mensup oldukları belirlenmiştir. Gelir düzeyinin sınıflanmasında

Türkiye İstatistik Kurumu –TÜİK (2017) verileri dikkate alınmıştır. Buna göre aylık geliri TÜİK tarafından belirlenen yoksulluk sınırının üstünde (5000 TL ve üzeri) olan aileler orta ve aylık geliri 9000 TL ve üstü olan aileler yüksek gelir grubunda olarak sınıflanmıştır.

Araştırmaya çocukların davranışlarına yönelik ölçekleri doldurmak üzere katılan öğretmenlerin ise, tamamının kadın olduğu; birinin kız meslek lisesi ve geri kalan altısının lisans mezunu olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaş ortalamaları 33.5'tür. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri 1-18 yıl arasında değişmekte olup ortalama 9 yıldır. Bu öğretmenlerden, araştırmanın nitel boyutuna görüş sağlamak üzere gönüllü olan dördü, iki farklı okulda çalışmakta; yaşları 23-32 aralığında dağılmakta; meslekteki hizmet yılları 1-10 yıl aralığında değişmektedir.

Çocukları Dikkate Almak Programı- Türkçe Formu'nun Hazırlanması

Orijinal ismi Tuning in to Kids olan ve “Çocukları Dikkate Almak” olarak Türkçeleştirilen program, Havighurst ve Harley (2007) tarafından Avustralya'da geliştirilmiş; farklı yaş grupları, farklı klinik ve klinik olmayan örneklemeler üzerinde yürütülen randomize kontrol çalışmaları aracılığı ile son on yıldır etkililiği kanıtlanmıştır. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin desteklenmesi açısından etkili bir uygulama olan ÇDA Programı'nın Türkiye örneğinde etkililiğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle program içeriğinin kültüre uygun bir biçimde hazırlanması planlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında ÇDA Programı'na birtakım uyarlamalar yapılmıştır. Bu uyarlamalar programın daha anlaşılır olması ve Türk ebeveynler için aşina oldukları örnek durumları içermesi adına yapılmıştır. Araştırmacı, yapılan uyarlamaların program kapsamındaki etkinliklerin amaç ve hedeflerinde bir değişikliğe yol açmamasına ve herhangi bir içeriğin programdan çıkarılmamasına dikkat etmiştir. Uyarlamalar;

- birtakım alıştırmalar ve egzersizlerin dil ve kültüre uygunluk açısından düzenlenmesini; örneğin,
 - 22 numaralı broşürde yer alan duygular, bazılarının Türkçe karşılıkları bulunmaması nedeni ile azaltılmış, birleştirilmiş veya yerlerine Türkçe'de bulunan farklı duygu ifadeleri yerleştirilmiştir.

- Bahçe içindeki evlerin Türkiye’de her kesimde yaygın olmaması nedeni ile altı numaralı çalışma sayfasında “bahçeyle ilgilenin” ifadesinin “bahçeyle veya evinizdeki çiçeklerle ilgilenin” şeklinde düzenlenmiştir.
 - Sekiz numaralı çalışma sayfasında korku ve kaynakları arasında sayılan “Santa” yerine “hayali kahramanlar” ifadesi kullanılmıştır.
- çalışma sayfalarındaki örnek durumların yalnızca okul öncesi yaş aralığına hitap edilecek şekilde değiştirilmesini; örneğin,
- Beş numaralı çalışma sayfasındaki “Matematik anlaşılmaz bir şey, ondan nefret ediyorum” ifadesi, okul öncesi eğitimi programında bir ders düzeyinde matematik olmamasından dolayı “bu puzzle/bulmaca çok zor, ondan nefret ediyorum, tamamlamak istemiyorum” şeklinde değiştirilmiştir.
- ve ebeveynlerin ihtiyaçlarına göre bazı ek materyaller eklenmesini; örneğin,
- etkileşimli kitap okuma hakkında bilgilendirme broşürü
 - yetişkin öfke kontrolüne ilişkin bilgilendirici broşür
 - Beyin Yapıları Broşürü (Bebekleri Dikkate Almak – Havighurst ve ark., 2019)
 - Beynin EI Modeli metaforu (Siegel ve Bryson, 2012)

kapsamaktadır.

Bu araştırmada, ÇDA Programı uygulama kitapçığı (Havighurst ve Harley, 2007), bilgilendirme broşürleri, çalışma sayfaları ve kontrol listeleri eğitim materyali olarak kullanılmıştır.

Tüm program materyalleri öncelikle araştırmacı tarafından incelenmiş yapılması planlanan düzenlemeler belirlendikten sonra programın geliştiricisi olan ekiple fikir birliğine varılmıştır. Bu amaçla program içeriğinde ebeveynlere sunulması planlanan tüm dokümanlar öncelikle araştırmacı tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiştir. Okul öncesi eğitimi, Çocuk Gelişimi ve Psikoloji alanlarında uzmanlığı bulunan, duygusal gelişim literatürüne hakim üç araştırmacının görüşleri doğrultusunda çevirilere son hali verilmiştir. Bundan sonraki aşama olarak

içeriklerde kültüre özgü olabilecek ifadeler saptanmış ve yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra içeriklerin bir dil uzmanı tarafından Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi sağlanmış ve programın geliştiricisi olan ekiple paylaşılmıştır. Yeniden çevirisi yapılmış metinlerin gözden geçirilerek onaylanmasının ardından Türkçe içerikler beş ebeveynin görüşüne sunulmuş; açıklık, anlaşılabilirlik ve netlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Anlaşılmadığı belirtilen ifadeler güncellenmiştir (örneğin “düşük yoğunluklu duygular” ifadesi, “duygular henüz düşük yoğunlukta iken yani surat asma, omuzları düşürme, kaş çatma gibi duygusal sinyalleri almaya başladığınızda” olarak açıklanmıştır).

Çocukları Dikkat Almak Programı, nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin duygu sosyalleştirme sürecine yardımcı olacağı fikrini temel almakta ve program içeriğinde ebeveynlere duygu odaklı resimli çocuk kitaplarından oluşan bir seçki sunmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle, programın Türkçe formu hazırlanırken listede önerilen ve Türkçe çevirisi bulunan kitaplar belirlenmiştir. Bunlar arasından okul öncesi dönem çocuklarına hitap eden yayınlar seçilerek listeye eklenmiştir. Ayrıca, çocuk edebiyatı alanında uzmanlığı bulunan bir profesör ve okul öncesi eğitimi alanında doktora yapmakta olan iki araştırmacının görüş ve önerileri doğrultusunda listeye Türkçe resimli çocuk kitapları eklenmiştir. Kitapların 3-6 yaş aralığına uygun olmasına, kitaptaki karakterin olumsuz bir duygusal deneyim yaşamasına ve duyguların yapıcı bir biçimde ifade edilmesine, karakterin işlevsel başa çıkma stratejileri sergilemesine, kitapta yetişkin figürler varsa bunların destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri sunuyor olmasına dikkat edilmiştir. İçerisinde olay örgüsü bulunmayan kitapların ise çocuklara uygun duygusal ipuçları sunuyor olması (yüz ifadeleri ile eşleşen duygular, duygularla eşleştirilmiş renkler gibi) şartı aranmıştır. ÇDA Programı ayrıca ebeveynler için de bir okuma listesi içermektedir. Duygusal yetkinliği desteklemeye yönelik öneriler, duygusal gelişimin temellerini içeren kaynak kitaplar, çocuklara sınır koyma, kardeş ilişkileri, olumlu ebeveyn çocuk etkileşimi geliştirme gibi konuları içeren kaynaklardan oluşan liste de yukarıda anlatılan şekilde oluşturulmuş; on yıldır çocuk ve ailelerle çalışan ve klinik psikoloji alanında uzmanlığı bulunan bir psikologdan da görüş alınarak Türkçe baskısı bulunan kitaplardan listeye ek yapılmıştır. Bu bağlamda 25 kitaptan oluşan resimli çocuk kitapları listesi ve 15 kitaptan oluşan ebeveyn rehber kitap listesi hazırlanarak program broşürleri güncellenmiştir. Uygulama rehberinde belirtildiği şekilde; bu listede yer alan kitaplardan en az bir en çok üç adet temin edilmiş ve programın

uygulanma sürecinde ebeveynlerin dönüşümlü olarak kullanabilecekleri şekilde bir ödünç kitap seçkisi hazırlanmıştır. Programın orijinal broşürleri arasında ailelerin çocukların, temel gelişimsel ihtiyaçları ve duygu sosyalleştirme konularında bilgi alabilecekleri internet adreslerinden oluşan bir seçki bulunmaktadır. Duygu sosyalleştirmeye yönelik Türkçe yayın yapan internet kaynaklarının olmaması nedeniyle, Türkçe formda, çocukların temel gelişimsel ihtiyaçlarına ilişkin bilgi veren AÇEV, sosyal duygusal gelişimin desteklenmesine yönelik aile ve öğretmenlere öneriler içeren Sosyal Duygusal Öğrenme Akademisi, duyguların dikkate alınması ve çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili güncel yaklaşımlara ilişkin içerikler paylaşan Eğitimpedia ile Çocuk İhmal ve İstismarını Önleme Derneği'nin web sayfalarını içeren bir broşür hazırlanmıştır.

Araştırmacının ÇDA Programı'nın uygulanmasına yönelik eğitim ve gözlem sürecini tamamlamasının ardından bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonrasında ebeveynlerin çocuklarla okuma faaliyetlerini etkili hale getirecek önerilere ihtiyaç duydukları saptanmış ve program içeriğine araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanan "etkileşimli kitap okuma" konusunda bilgilendirici bir broşür eklenmiştir. Pilot çalışma süresince ebeveynlerin en çok ihtiyaç duyduklarını belirttikleri konu olması sebebi ile programa yetişkin öfke kontrolü ile ilgili stratejilerin yer aldığı bir bilgilendirme eklenmesine karar verilmiştir. Öfke duygusu, çocuklarda öfkenin güvenli ifadesi ve çocukların öfkelerine koçluk edebilmek temasının ele alındığı beşinci oturuma yetişkin öfke kontrolü ile ilgili bir broşür eklenmiştir. Son olarak, ÇDA araştırma ekibinin programa ekledikleri güncelleme neticesinde, Bebekleri Dikkate Almak Program içeriğinde verildiği şekli ile Siegle ve Bryson'ın (2012) Beynin EI Modeli metaforu ve beyin gelişimi ile ilgili bir bilgilendirme broşürü daha içeriğe eklenmiştir.

Bu düzenlemeler sonucunda, programın Türkçe formu (Tuning in to Kids-Turkey); 50 broşür, sekiz çalışma sayfası ve bir değerlendirme anketi olmak üzere şekillendirilmiştir. Programın Türkçe formuna ilişkin örnek oturum planı, broşür ve çalışma sayfaları EK-B ve EK-C'de sunulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle, programın geliştiricisi, Melbourne Üniversitesi Mindful Gelişimsel Sağlık Araştırmaları Merkezi Öğretim

Üyesi Doç. Dr. Sophie Havighurst ile temasa geçilerek programın kullanılması için gerekli izinler alınmış ve Melbourne Üniversitesi ile araştırmacı arasında gerekli protokoller imzalanmıştır. Takip eden süreçte, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Söz konusu protokol ve onay yazıları EK-Ç, EK-D ve EK-E'de sunulmaktadır.

Veri toplama işlemi öncesinde program içeriği araştırmacı ve bir bağımsız dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve aradaki tutarlılık incelenerek program materyallerine son halleri verilmiştir. Üç alan uzmanı (okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve psikoloji) tarafından kontrol edilen içeriklerin %30'u tekrar İngilizce'ye çevrilmiş; programı geliştiren ekibe sunularak içerikler hakkında onların değerlendirmeleri alınmıştır. Bu süreçte, materyallerin içerikleri hakkında çelişkili noktalarda fikir birliği sağlanmıştır. Ardından uygulama materyallerine son halleri kontrolü sağlanmıştır.

Araştırmacı, 2017-2018 Güz döneminde, TÜBİTAK 2214/A Doktora Sırası Yurt Dışı Araştırma Desteği kapsamında, programın geliştirildiği Mindful Gelişimsel Sağlık Araştırma Merkezi'ne ziyarette bulunmuş ve Çocukları Dikkate Almak Programı'nın uygulayıcı eğitimine katılmıştır. Eğitimin ardından, burada sürdürülmekte olan anne baba gruplarına kolaylaştırıcı olarak katılmış; programın uygulanması konusunda deneyim ve süpervizyon imkanı bulmuştur. Bu esnada program materyalleri ve uygulama süreci ile ilgili olarak araştırma ekibi ile değerlendirmelerde bulunulmuş, kültüre özgü farklılıkların nasıl ele alınacağı konusunda fikir birliği sağlanmıştır. Bu sürecin sonunda araştırmacı ve tez danışmanı tarafından program içerikleri tekrar gözden geçirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Çalışmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci, programın uygulamaya hazır hale getirildiği 2018 yılı Şubat ayında başlamıştır. İlk aşamada, yedi kişilik gönüllü bir katılımcı grubu ile program içeriğinin % 65'i uygulanarak bir pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve alınan geribildirimlere göre programda ihtiyaç duyulan değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda, program materyalleri arasına "etkileşimli kitap okuma" konusunda ailelere rehberlik edecek bir broşür ile "çocuklara sınır koyma" hakkında destekleyici

materyaller (rehber kitaplar) eklenmiş; çalışma sayfaları üzerinde sadeleştirme yapılmıştır.

Mart ayı itibariyle asıl uygulama hazırlıklarına başlanmış, ebeveynlerle araştırma içeriği hakkında bilgilendirme görüşmeleri yapılmış, aile ve çocuk onam formu aracılığı ile gönüllü katılım sağlayacak ebeveynler belirlendikten sonra kendilerine ön testler verilmiştir. Kapalı zarf içerisinde kendilerine ulaştıran ölçekleri dolduran ve araştırmacıya ulaştıran ebeveynlerin çocuklarının da sözel izni alındıktan sonra çocuklarla ön test görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, çocukların bulunduğu sınıflardaki öğretmenlerden de Conners Derecelendirme Ölçeği'ni her bir çocuk için ön test ve son test süreçlerinde doldurmaları için onay alınmıştır.

Çocuklarla görüşmeler, okul içerisinde sınıflardan bağımsız, sessiz bir odada baş başa gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sınıf öğretmenin öngördüğü zaman dilimlerinde, çocukların uygulanan etkinliklerden geri kalmayacakları şekilde planlanmıştır. Araştırmacı öğretmenlerinin eşliğinde çocuklarla tanışmış ve sonra çocukların sözel onaylarını alarak sınıflarından uygulama odasına götürmüştür. Burada öncelikle çocuklara, neler yapacakları hakkında bilgi vermiş; ardından yaşları, okulları vb. konularda sohbet ederek çocukları rahatlatmaya çalışmıştır. Uygulamanın bir kısmında kamera kaydı alınacağı konusunda çocuklara bilgi verilirken isterlerse kamerayı inceleyebilecekleri söylenmiştir. Bunun ardından, sırasıyla çocuklara Duygu Anlama Testi ve Hayalkırıklığı Yaratan Hediye Görevi sunulmuştur. Duygu Anlama Testi; mutluluk, üzüntü, korku ve şaşkınlık olmak üzere dört duyguyu gösteren ifade kartları, kız/erkek bebekler ve anne bebek kullanılarak çocuğun ifade kartlarını uygun duygularla eşleştirmesi ile başlamıştır. Öncelikle, Duyguları İsimlendirme Alt Ölçeği uygulanmış; çocuklara mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş yüz ifadeleri gösterilerek çocuklardan bu duyguları isimlendirmeleri istenmiştir (örn. bu nasıl hissediyor?). Duyguları Tanıma Alt Ölçeği'nde ise çocuklardan belirtilen yüz ifadelerini göstermeleri istenmiştir (örn. bana mutlu yüzü göster). Daha sonra Hikayeler (Duygusal Bakış Açısı) Alt Ölçeği'ne geçilerek oyuncak bebekler ve uygulama formundaki kısa öyküler kullanılarak bazı durumlar canlandırılmış ve çocuğun her bir duruma uygun duygu ifadesini göstermesi beklenmiştir. Öyküler kız çocuklar için kız bebek (Zeynep), erkek çocuklar için erkek bebek (Ali) kullanılarak canlandırılmıştır. Her bir canlandırmadan sonra çocuğa

“Sence Şimdi Ali/Zeynep ne hissediyor?” diye sorularak çocuğun duygu kartlarından uygun duygu ifadesini seğmesi için beklenmiştir. Çocuğun cevabı cevap kağıdına kodlanarak uygulama sürdürülmüş, doğru ya da yanlış cevaplar için çocuğa herhangi bir geri bildirim verilmemiŐtir. Duygu Anlama Testi bittikten sonra araştırmacı çocuğa teşekkür etmiş ve Hayalkırıklığı Yaratan Oyuncak Görevi’ne geçiş yapmıştır. Bu görevde araştırmacı; “Benimle oynadığın için teşekkürler. Şimdi sana bir hediyem var ama gelirken onu paketlemeyi unutmuŐum. Şimdi sen görmeden paketlemek istiyorum. Sen Şöyle arkana dn ve ben ‘bitirdim’ diyene kadar arkana bakma” yönergesinin ardından çocuğun arkasına geçerek bir dakika boyunca hediyeye paketi ile kasıtlı olarak gürültü çıkarmıştır. Bu esnada çocuğun döndüğü alanı gören kamera kayda başlamıştır. Bu süre zarfında ocuk eğer arkasını döner veya omuz üzerinden bakmaya çalıŐırsa ilk bakma süresi kaydedilmiŐ ve çocuğa “bitirdiğimde sana söyleyeceğim, ben söyleyene kadar arkana bakma” Şeklinde hatırlatma yapılmıştır. Bir dakikanın sonunda çocuğa artık önüne dönebileceği söylenmiŐ ve içerisinde kırık bitki sapları (son testler sırasında kağıt mendil olarak değiştirilmiştir) bulunan hediyeye paketi verilmiştir. Çocuğun hediyeye paketini açtığı an ve sonraki 15 saniye boyunca gösterdiği tepkiler cevap kağıdına kaydedildikten sonra “Sana yanlış paketi vermiŐim, bu senin hediyen değil. İŞte gerçek hediyen burada” denilerek ocuk için önceden hazırlanmış hediyeye çocuğa verilmiştir. Her bir ocuk ile uygulama süreci ortalama 20 dakika sürmüştür. Uygulama bitiminde araştırmacı çocuklara sınıflarına kadar eşlik etmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında ise; n test formlarını teslim eden ebeveynlere ulaŐılarak programa başlamadan önce kendileri ile yapılması planlanan görüşmeler hakkında bilgi verilmiştir. GörüŐmeye katılmayı kabul eden ebeveynler ile okullarda bir araya gelinmiŐ ve okul idaresi tarafından gösterilen sessiz bir ortamda, yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler başlamadan önce katılımcılara araştırmanın ve görüŐmenin amacı tekrar açıklanmıŐ, tüm bilgilerin saklı tutulacağı bildirilmiŐ ve ses kaydı için izin alınmıştır. Ses kaydına izin verilmemesi durumunda araştırmacı görüşme içeriğini görüşme formu üzerinde yazıya dökmüŐtür. Görüşmeler, n testler sırasında, yaklaşık olarak 15 dakika içinde tamamlanmıştır. GörüŐmeye katılmayı reddeden ebeveynler programa ilişkin beklentilerini açık uçlu anket formları ile araştırmacıya ulaŐtırmıŐtır. Ayrıca, uygulamalar başlamadan evvel yine gönüllü ebeveynler ile odak grup

görüşmesi gerçekleşmiştir. Odak grup görüşmeleri, grup dinamiğine bağlı olarak 30-45 dakika aralığında sürmüştür.

Ebeveynler ve çocuklara ait demografik verilere göre eşleştirme yapılarak deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra deney grubundaki ebeveynlere 6 hafta süreyle, haftada 2 saat olmak üzere Çocukları Dikkate Almak Programı, “Deneysel İşlem” başlığında anlatılan prosedür doğrultusunda uygulanmıştır. Uygulamalar okul tarafından gösterilen yerlerde, araştırmacının hazırladığı oturma düzeninde gerçekleştirilmiştir. Program uygulama kitabında öngörüldüğü şekilde; katılımcıların ve uygulamacının birbiri ile etkileşim içerisinde olabilmesi için U oturma düzeni kurulmuş, oturum boyunca kullanılacak broşür, çalışma sayfaları, duyu kartları gibi materyaller, kalem ve not defteri gibi araçlar grup halkasının ortasında tüm katılımcıların erişebileceği şekilde hazır bulundurulmuştur. Katılımcılar gelmeden önce araştırmacı tarafından ışık, havalandırma gibi fiziki koşullar kontrol edilmiştir. Katılımcılar için içecek ve yiyecek temin edilmiştir. Aynı zamanda, ödünç kitap setleri ve kitap kayıt listesi uygulamanın yapıldığı salonda, oturma alanın arkasında kalacak şekilde hazır bulundurulmuştur. Her oturumda, bir saatlik sürenin ardından 15 dakikalık bir ara verilmiş ve bu esnada ebeveynlerin kendi aralarında paylaşımlarda bulunması, araştırmacıya sorular sormaları teşvik edilmiştir. Kitap alımları ve yiyecek içecek tüketimleri de bu aralar sırasında gerçekleşmiştir. Uygulamalar 3 grupta toplam 32 kişi ile gerçekleştirilmiş olup katılımcıların %88’i tüm oturumlara katılmış, geriye kalan %12’lik katılımcı grubu ise en az 4 oturuma katılmıştır. Her bir grupta katılımcı sayısı 8-12 arasında olmuştur. Uygulamalar katılımcıların bireysel programlarına uyacak şekilde haftanın farklı gün ve saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Her grup dinamiği kendi içinde farklılaştığından katılımcıların gruplar arasında geçiş yapmaları mümkün olmamıştır. Bir okul çalışan ve programa katılım sağlamak isteyen ebeveynler için hafta sonu/ hafta içi akşam uygulama yapmaya olanak sağlayacak şekilde personel görevlendirmiş ve ortam sağlamıştır. Bu okulda uygulamalar Cumartesi sabahı 11:00’da başlayacak şekilde planlanmış, ailelerin çalışma ve tatil planları ile grubun ortak kararı gözetilerek iki oturum Çarşamba akşamı 18:30’da başlayacak şekilde yürütülmüştür. Diğer iki okulda uygulamalar, grubun ortak kararı doğrultusunda Salı 10:00 ve Çarşamba 13:30’da başlamıştır. Çalışan anneler bu saat aralıkları için iş yerlerinden izin

almışlardır. Diğer anneler ise genellikle uygulama sonrası çocuklarını okuldan alacak şekilde planlama yapmıştır.

Program uygulayıcı kılavuzuna uygun şekilde; psikoloji ve okul öncesi eğitimi alanında lisans derecesine ve duygu sosyalleştirme hakkında kavramsal düzeyde bilgiye sahip üç farklı uzman uygulama gruplarına kolaylaştırıcı olarak katılmıştır. Araştırmacı tarafından uygulama başlamadan önce üç uzmana da Çocukları Dikkate Almak Programı'nın içeriği, uygulama basamakları ve grup süreçleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca her oturum sonunda araştırmacı ve kolaylaştırıcı tarafından ayrı ayrı doldurulması gereken Oturum Kontrol Listesi'nin kullanımı hakkında bilgi verilmiş ve bu formlar uygulama güvenilirliğinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Araştırmacı, grupların ikinci ve beşinci oturumları tamamlandıktan sonra programı geliştiren ve uygulayıcı eğitimlerinden sorumlu olan Doç. Dr. Sophie Havighurst'ten online süpervizyon almıştır.

Uygulamaların bitiminden hemen sonra deney ve kontrol gruplarına son testler verilerek bir hafta içerisinde formlar toplanmıştır. Aynı zamanda; her grupta, son oturumlarda katılımcıların görüş ve değerlendirmelerinin alındığı odak grup görüşmeleri yapılmış; oturumların tamamlanmasının ardından bireysel görüşmeler ve açık uçlu anketler yoluyla son test boyutundaki nitel veriler toplanmıştır. Son test aşamasında bireysel görüşmeler ortalama 20 dakika ve odak grup görüşmeleri 40 dakika kadar sürmüştür. Uygulamaların bitimini takip eden 10 günlük süre zarfında çocuklarla da son test görüşmeleri, ön test aşamasındaki sıralama dahilinde, yapılmıştır.

Programın etkisinin kalıcı olup olmadığını tespit etmek üzere; son testin verilmesinden üç ay sonra deney grubundaki katılımcılara izleme testleri uygulanmıştır. Bu aşamada yeni eğitim öğretim döneminin başlaması nedeniyle çocukların bir kısmı okul ya da öğretmen değiştirmiştir. Hem yeni öğretmenlerin çocukları henüz yeterince tanımıyor olması hem de aynı okul ya da öğretmen ile eğitim öğretim sürecine devam eden çocukların henüz tatil sonrası okula uyum aşamasında olabileceği gerekçesi ile izleme aşamasında çocuk ve öğretmenlerden veri toplanmamıştır. İzleme testleri sırasında nitel veriler, yine, programın etkisine ilişkin katılımcı görüşlerinin alınması yoluyla elde edilmiştir.

Veri toplama sürecinde, kontrol grubuna araştırmacı tarafından ayrıca bir eğitim uygulanmamıştır. Ancak kontrol grubunu oluşturan katılımcılar, bekleme listesine (wait list control group) alınmıştır, son testlerin alınmasından sonra, kontrol grubunun da programın beklenen etkilerinden yararlanabilmeleri için Çocukları Dikkate Almak konulu 3 saatlik bir atölye çalışması gerçekleştirilerek katılımcılar iki grup halinde davet edilmiş, bu atölyeye katılamayacak durumda olan ya da katılımdan vazgeçen ebeveynlere ise duygu koçluğu yaklaşımını anlatan destekleyici materyaller bir bilgilendirme mektubu ile birlikte iletilmiştir. Veri toplama sürecini gosteren uygulama takvimi Şekil 3'te gosterilmektedir.



Şekil 3. Uygulama takvimi

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, nicel ve nitel veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir. Araştırmanın başlıca veri kaynakları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Verilerin Sınıflaması

Veri Kaynağı	Ölçüm Kaynağı	Anne	Çocuk	Öğretmen
Ebeveyne İlişkin Veriler	Duygu Sosyalleştirme	X		
	Duygu Düzenlemede Güçlükler	X		
	Duygu Anlama		X	
Çocuğa İlişkin Veriler	Duygu Düzenleme	X	X	
	Davranış Sorunları	X		X
	Bireysel Görüşmeler	X		X
Programa İlişkin Görüşler	Odak Grup Görüşmeleri	X		
	Açık Uçlu Anket	X		

Tablo 4'te görüleceği gibi; araştırmada anneler; duygu sosyalleştirme uygulamaları, kendi duygularını düzenleme becerileri, çocukların duyguları düzenleme becerileri ve çocukların davranış sorunları ile ilişkili veri sağlamıştır. Çocuklara ilişkin veriler çocuk, anne ve öğretmen olmak üzere farklı kaynaklardan elde edilmiştir. Son olarak, annelerin yanı sıra öğretmenler de programa ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Nicel veri toplama araçları. Bu bölümde, programın etkililiğini değerlendirmek üzere deney ve kontrol grubundaki ebeveyn ve çocuklar ile öğretmenlere uygulanan nicel veri toplama araçlarına yer verilecektir.

Demografik bilgi formu. Bu form, çocuklar ve anne babaları hakkındaki demografik bilgileri elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Demografik özelliklerin belirlenmesi amacı ile çocuğun adı, soyadı, yaşı, cinsiyeti, okulu, sınıfı, öğretmeni, anne-babasının öğrenim ve çalışma durumu, gelir düzeyi, aile yapısı, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveynlerin ve çocuğun süregelen bir hastalığının olup olmadığı hakkında bilgi sağlayacak sorulara yer verilmiştir.

Çocukların Olumsuz Duyguları İle Baş Etme Ölçeği-ÇODBÇÖ (Coping With Children's Negative Emotions Scale -CCNES). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek amacıyla; Fabes ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen ve Altan, Yağmurlu ve Yavuz (2013) tarafından Türkçe

uyarlaması yapılmış olan “Çocukların Olumsuz Duyguları İle Baş Etme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, çocukların deneyimlediği öfke, korku, üzüntü, utanç ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguları içeren 12 örnek olaydan oluşmaktadır. Her senaryoyu çocuğun olumsuz duygusuna verilebilecek 6 farklı tepki türü izlemektedir. Anne babalardan her senaryoyu okuduktan sonra olası tepki seçeneklerini ne sıklıkla kullanabileceklerini oylamaları istenir. Söz konusu altı tepki; ÇODBÇÖ’ nün alt ölçeklerini oluşturmaktadır. Her alt boyutu oluşturan maddelerin ortalaması o alt ölçekten alınan puanı belirlemektedir. Ölçeğin alt boyutları şu şekildedir: “*Probleme odaklı tepkiler (POT)*” ebeveynin olumsuz duyguya sebep olan sorunu çözmesi için çocuğuna yardım girişimlerini içerirken; “*Duyguya odaklı tepkiler (DOT)*” anne-babanın çocuğun daha iyi hissetmesine yardımcı olacak girişimlerini gösterir. Bu iki alt ölçeğe çocuğun duygusal ifadesini destekleyici “*Duygu ifadesini kolaylaştıran tepkiler (DİT)*” alt ölçeği puanları da eklenerek “*Destekleyici Duygu Sosyalleştirme*” düzeyleri belirlenmektedir. Diğer alt ölçekler; çocuğun duygusal tepkisinin önemini azaltan “*Küçümseyici tepkiler (KT)*”, çocuğun ifadesini sözel ya da fiziksel cezalarla karşılayan “*Cezalandırıcı tepkiler (CT)*” ve çocuğun olumsuz duygusunu üzüntü ile karşılayan “*Ebeveynde Sıkıntı (ES)*” alt ölçekleridir. Bu üç alt ölçekten alınan puanlar toplamı ise “*Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme*” düzeylerini oluşturmaktadır.

Fabes ve arkadaşları (2002), ölçeğe dair yüksek iç tutarlılık katsayıları bildirmişlerdir. Cezalandırıcı Tepkiler, Ebeveynde Strest Tepkileri, Küçümseyici Tepkiler alt ölçekleri için sırasıyla .69, .70. ve .78 olan Cronbach alfa katsayıları; Probleme Odaklı Tepkiler için .78, Duyguya Odaklı Tepkiler için .80 ve Duygu İfadesini Cesaretlendirici Tepkiler için .85’tir. Ölçeğin Türkiye uyarlamasının iç tutarlılık katsayıları ise sırası ile; Cezalandırıcı Tepkiler alt ölçeği için .83, Ebeveynde Stres Tepkileri alt ölçeği için .65, Küçümseyici Tepkiler alt ölçekleri için .86, Probleme Odaklı Tepkiler için .72, Duyguya Odaklı Tepkiler için .79 ve Duygu İfadesini Cesaretlendirici Tepkiler için .87 olarak bildirilmektedir (Altan, Yağmurlu ve Yavuz, 2013). Bu çalışma için belirlenen içtutarlılık katsayıları, ön testler için .77, son testler için .81 ve izleme testleri için .65 ‘tir.

Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği –DDGÖ (Difficulties in Emotion Regulation Scale- DERS). Bireylerin duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek

amacıyla kullanılan bir öz bildirim ölçeğidir. Bu çalışmada ebeveynlerin duygu düzenleme güçlüklerini değerlendirmek üzere kullanılmıştır. Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilmiş olan Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği, 36 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; bireylerin duyguları kabul etme boyutunda yaşadıkları güçlükleri belirten “Kabul Etmeme”, bireylerin yaşadıkları duyguları fark etme konusundaki güçlüklerini belirten “Farkındalık”, bireylerin duygusal tepkilerini anlama konusundaki güçlüklerini bildiren “Netlik”, bireylerin dürtü kontrolü konusunda yaşadıkları güçlükleri bildiren “Tepki Kontrolü”, bireylerin işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı konusundaki güçlüklerini bildiren “Stratejiler” ve son olarak bireylerin yoğun duygusal yaşantılarda amaç odaklı davranışlarda bulunma konusunda yaşadıkları güçlük düzeyini bildiren “Amaçlar” alt boyutlarıdır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özgün form için genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93; Rugancı ve Gençöz (2010)’ün uyarlamış olduğu form için ise genel iç tutarlılık katsayısı .94 olarak saptanmıştır. Özgün formda alt boyutlar için iç tutarlılık katsayısı .80 ile .89 arasında değişmekte; test tekrar test güvenilirliği ise .88 olarak ifade edilmektedir (Gratz ve Roemer, 2004). Türkçe form için Rugancı (2010) tarafından bildirilen değerler ise, netlik alt boyutu için .82, amaçlar alt boyutu için .90, Tepki Kontrolü alt boyutu için .90, Kabul Etmeme alt boyutu için .83, Stratejiler alt boyutu için .89 ve Farkındalık alt boyutu için .75; test tekrar test güvenilirliği ise, .83 şeklindedir. Bu çalışmada, ölçekten alınan toplam puan kullanılarak ebeveynlerin duygu düzenleme düzeyleri değerlendirilmiştir. Belirlenen içtutarlılık katsayıları; ön test, son test ve izleme testi için sırası ile .88, .85 ve .84’tür.

Connors Öğretmen ve Ana Baba Derecelendirme Ölçekleri (Connors Rating Scale- CRS48, CRS28). Bu çalışmada, çocukların sorun davranışlarını değerlendirmek üzere Connors Anababa Derecelendirme Ölçeği ve Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Anne baba formu 48, öğretmen formu ise 28 madde içermektedir. Ölçekte “hiçbir zaman” ile “her zaman” arasında değişmekte olan 4’lü Likert tipi derecelendirme mevcuttur. Connors Derecelendirme Ölçekleri sorun davranışların saptanması, tanının netleştirilmesi ve tedavi sonuçlarının değerlendirilmesi olmak üzere üç önemli amaca hizmet etmekte ve dünyada yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Dereboy, Senol, Sener ve Dereboy, 2007). Connors (1973) tarafından geliştirilmiş olan ölçeklerin Türkçe uyarlamaları

Dereboy ve arkadaşları (1997, 2007) tarafından normal ve klinik örneklemeler üzerinde yürütülmüştür. 28 maddeden oluşan öğretmen formunda Dikkat Eksikliği (DE) (örn; “Dikkati dağınıktır, uzun sürmez”), Hiperaktivite/ Ataklık (H/ A) (örn; “Kıpır kıpırdır yerinde duramaz) ve Davranım Bozukluğu (DB) (örn; “Diğer çocukları rahatsız eder”) ile diğer maddeleri içeren “Diğer Sorunlar” olmak üzere 4 alt boyut bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0 ile 84 arasındadır. Ölçeğin 48 maddeden oluşan anababa formu ise, Davranım Sorunları (örn; “Kavgaya hazırdır öfkesi burnundadır”, “Kurallara uymaz veya uyarken gönülsüzdür”); Hiperaktivite (örn; “Kolayca heyecanlanır”, “Düşünmeden hareket eder”, “Yerinde rahat duramaz, kıpır kıpırdır”); Öğrenme Sorunları (örn; “Öğrenme güçlüğü çeker”, “İşlerini bitirmekte zorlanır”); Kaygı (örn; “Sık sık ve kolayca ağlar”, “Kendisine kötü davranılmasına ses çıkarmaz”) ve Psikosomatik (örn; “Bas ağrıları vardır”, “Mide ağrıları vardır”) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Conners Anababa Derecelendirme Ölçeği’nden alınabilecek en düşük puan 0; en yüksek puan ise 144’tür. Her iki ölçek için de yüksek puanlar davranış sorunlarına işaret etmektedir.

Farklı kültürlerde ölçeklerin faktör yapısı konusunda bazı çelişkili bulgular bulunmaktadır (Dinçer ve ark., 2012). Ancak, Dereboy ve arkadaşlarının (2006) çalışmasında Öğretmen formu için Cronbach alfa katsayıları .95 ve anne baba formu için .90 olarak hesaplanmış ve ölçeğin ülkemizde kullanımının uygun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğrenim sorunları alt ölçeği dışındaki tüm alt ölçeklerin yeterli güvenilirliklerinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Psikometrik özelliklerindeki çelişkili bulgulara rağmen; ölçek, anne baba ve öğretmenler açısından kullanımının pratik, madde ifadelerinin kısa ve net olması nedeni ile bu çalışmada çocukların davranış sorunlarının değerlendirilmesinde tercih edilmiştir. Bu çalışma kapsamında Cronbach alfa katsayıları; ebeveyn formu için .86 (ön test), .86 (son test), .89 (izleme testi) olarak belirlenmiştir. Öğretmen formu için ise ön test ve son test için belirlenen iç tutarlılık katsayısı .90’dır. Bu çalışmada öğretmen değerlendirmeleri, anne bildirimine dayalı davranış sorunlarını doğrulamak üzere kullanılmış ve bu doğrultuda, çalışma kapsamında anne ve öğretmen derecelendirmeleri arasında ön testlerde pozitif ilişki ($r=.458, p<.01$) gözlenmiştir. Son testlerde ise iki ölçek puanları arasında ilişki gözlenmemiştir ($r=.129, p>.05$).

Duygu Ayarlama Ölçeği –DAÖ (Emotion Regulation Checklist – ERC).Duygu Ayarlama Ölçeği, Shields and Cicchetti tarafından 1997 yılında

geliştirilmiştir. 24 maddelik 4'lü likert tipi bu ölçek ile ebeveynler ve öğretmenler çocuklarının duygu düzenleme becerilerini değerlendirebilmektedirler. Bu ölçek, hem okul öncesi çağıdaki (Miller-Fine ve ark., 2006; Yağmurlu ve Altan, 2010) hem de okul çağındaki çocukların (Kapçı ve ark., 2009; Shields-Cicchetti, 1997) duygu düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılmaktadır. Ölçek “*değişkenlik/olumsuzluk*” ve “*duygu düzenleme*” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Değişkenlik/Olumsuzluk (D/O) alt ölçeği, çocuktaki duygu durum değişkenliği ile olumsuz duygulanım gösterme eğilimini ölçerken Duygu Düzenleme (DD) alt ölçeği ise çocuğun duygularını ortama uygun olarak ifade etme becerisini değerlendirmektedir.

Ölçeğin farklı araştırmacılar tarafından yapılan Türkçe uyarlamalarında, ölçeğin orijinaline benzer bir faktör yapısı ortaya konmuştur (Kapçı ve ark., 2009; Yağmurlu ve Altan, 2010). Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenirliği ilköğretim çağındaki çocuklar için Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer (2009) tarafından yapılmış ve içtutarlık katsayısı .84 olarak saptanmıştır. Ölçeğin 4-6 yaş grubu için uyarlaması ise Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından yapılmış ve ölçeğin iç tutarlılık katsayıları anne değerlendirmelerinde .75, öğretmen değerlendirmelerinde .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada katılımcıların yaş grubuna uygun değerleri içermesi sebebi ile Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından uyarlanan form kullanılmıştır. Bu çalışmada, anne bildirimine dayalı iç tutarlık katsayıları, ön testler için .63, son testler için .69 ve izleme testleri için .79 olarak bulunmuştur.

Hayalkırıklığı yaratan hediye görevi (Disappointing gift task). Cole (1986) tarafından “*Çaba Sarfederek Kendini Denetleme Bataryası*” içerisinde önerilen bu görev, çocuğun duygu düzenleme becerilerini gözlemlemek için kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından çocuğa birebir uygulanır. Tüm test süreci bittikten sonra araştırmacı çocuğa onun için bir hediyesi olduğunu ancak sürpriz yapmak için önce onu paketlemesi gerektiğini söyler. Bunun için de çocuktan arkasına dönüp bakmamasını ve ayağa kalkmamasını ister. Bir dakika boyunca sürecek olan bu bölümde, çocuk otururken araştırmacı çocuğun arkasına geçer ve hediye paketi ile kasıtlı olarak gürültü çıkartır. Bir dakika sonunda “Tamam bitirdim, şimdi bakabilirsin” denilir. Çocuk hediye açtığı anda paketin içinde hediye değeri olmayan bir şeylerle (bitki sapı vs.) karşılaşır. Bu sırada 15 saniye boyunca çocuğun tepkileri (hareket ve mimikleri) gözlenerek kodlama prosedürüne göre kaydedilir.

Daha sonra çocuğa yanlış hediye paketlendiği asıl hediyesinin bu olmadığı söylenerek daha önceden belirlenmiş olan bir hediye verilerek süreç sonlandırılır. Uygulama boyunca, çocuğun arkasına dönmeden beklediği süre kaydedilir. Hediyeyi açtıktan sonraki 15 saniye boyunca sergilediği davranışlar, yüz ifadeleri kodlama kağıdına kaydedilir. Kodlama sayfasında her biri bir puan olan *olumlu ifadeler* (örn., dişleri gösteren büyük bir gülümseme, coşkulu bir teşekkür, kaşlarını olumlu bir sürpriz görmüş gibi kaldırmak gibi); puanlanmayan *geçiş ifadeleri* (hafif bir gülümseme, zayıf bir teşekkür, dilini ağzın dışında gezdirme gibi) ve eksi bir puan olarak derecelendirilen *olumsuz ifadeler* (burun kıvrırma, göz kontağından kaçınma, olumsuz seslerle tepki verme gibi) boyutları yer almaktadır. Toplam test puanı, olumlu ifadeler toplam puanı ve olumsuz ifadeler toplam puanının toplanması ile elde edilir. Yüksek puanlar yüksek düzey duygu düzenleme becerilerine işaret etmektedir (Ertürk Kara, 2013). Bu çalışmada, çocukların uygulama esnasında alınmış olan görüntü kayıtları, hem araştırmacının kendisi hem de ikinci bir bağımsız araştırmacı tarafından kodlanmış ve iki değerlendirme arasında tutarsızlık olan durumlar yeniden gözden geçirilmiştir. Uyum Yüzdesi (Agreement Percentage) formülü $(\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100)$ (Miles ve Huberman, 1994) kullanılarak iki araştırmacı arasındaki tutarlılık ise .90 olarak bulunmuştur.

Denham Duygu Anlama Testi (Affect Knowledge Test). Orijinali, Denham (1986) tarafından geliştirilmiş olan bu testte 3-6 yaş çocukların duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerini ölçmek amaçlanmaktadır. Ölçek, “*Duyguları Tanıma ve Duyguları İsimlendirme*” ile “*Hikayeler/Duygusal Bakış Açısı*” alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Alt ölçeklerinin iç tutarlık için alfa güvenirlik katsayıları sırası ile, .41-.89, .71-.90 olarak bulunmuştur (Denham ve ark.,1997). Testin ilk aşaması olan Duyguları Tanıma Alt Ölçeği’nde çocuklardan duygusal yüz ifadelerini göstermeleri istenir (örn.bana mutlu yüzü göster). Duyguları İsimlendirme Alt Ölçeği’nde ise çocuklara mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş yüz ifadelerinin çizimleri gösterilir ve çocuklardan bu duyguları isimlendirmeleri istenir (örn. bu nasıl hissediyor?). Bu görevlerde, çocukların duygusal yüz ifadelerini sözel olarak ifade etmeleri ve sözel olmayan bir şekilde tanımları beklenir. Testin ikinci aşamasında ise amaç, çocukların ilgili bağlama göre duygusal bakış açısı becerilerini incelemektir. Bu aşamada, çocuk bir kukla ile tanıştırılarak kuklanın başından geçtiği düşünülen ve her biri farklı bir yüz ifadesine karşılık gelen öyküler anlatılır. Her

hikayenin ardından çocuğa kuklanın ne hissettiği sorularak, çocuğun ilgili yüz ifadesini göstermesi beklenir. İlk sekiz hikaye çocuğun karşısındaki kişinin duygusunu anlamasına dayalı iken sonraki 12 öyküde, çocuğu kendi deneyiminden farklı bir durumdaki duygusal tepkiyi anlaması ve ifade etmesi beklenir. Örneğin, okula gitmekten hoşlanmayan bir çocuk için hikayede okula gitmeyi seven bir çocuk sembolize edilir. Bu aşamada çocukların belirli durumlardaki duygusal tepkilerini öğrenebilmek için ebeveyn ve öğretmenleri tarafından doldurulan Duygu Anlama Testi- Ebeveyn Formu'ndan yararlanılmıştır. Doğru yanıtlar 2, yanlış yanıtlar 0 puan olacak şekilde kodlanır. Eğer çocuk aynı duygusal değerlikte olan ifadeyi söylüyor ise 1 puan (örneğin, “mutlu” için “iyi” veya “gülümsüyor”; “üzgün” için “ağlıyor”; “kızgın” için “korkmuş” gibi) alır (Denham 1993, Denham ve ark. 1997, Kılıç, 2010).

Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışmaları Kılıç (2010) tarafından yapılmıştır. Kılıç (2010)'ın çalışmasında testin Duyguları İsimlendirme ve Duyguları Tanıma Alt Ölçeği'nin Cronbach alfa değerleri. 64, Duygusal Bakış Açısı için Hikâyeler Alt Ölçeği'nde yer alan stereotipik durumlar ve stereotipik olmayan durumların Cronbach alfa değeri. 88 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise, ön test için .91, son test için .90 olarak bulunmuştur.

Nitel veri toplama araçları. Araştırmanın nitel boyutunda, programa katılan ebeveynlerle program öncesinde ve sonrasında bireysel görüşmeler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri programın bitişinde, tüm ebeveynlerle yapılmış, bireysel görüşmeler ise gönüllü katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda programa katılan tüm ebeveynlere programın değerlendirilmesi amacıyla açık uçlu anket formları gönderilerek deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Bununla birlikte izleme testlerinin uygulanma aşamasında programın etkilerinin kalıcı olup olmadığının incelenmesi amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu aracılığı ile ebeveynlerin görüşleri alınmıştır. Ayrıca, araştırmacının süreçte tuttuğu notlar ile her bir grup oturumunda doldurmuş olduğu kontrol listeleri uygulamaların niteliğini değerlendirmek üzere kullanılmıştır. Bu anlamda, nitel veri toplama yöntemleri olarak görüşme, açık uçlu anket ve araştırmacı günlüğü tercih edilmiş olup ilgili veri toplama araçları aşağıda sunulmuştur.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu. Bu form, ebeveynler ve öğretmenlerle yapılacak odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmeler için ayrı ayrı hazırlanmıştır.

Görüşme; sosyal bilimler alanında veri toplamak için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem; araştırmacının diğer bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını keşfetmesine yardımcı olur. Araştırmacı; nitel görüşme yöntemi aracılığıyla mülakat yaptığı kişilerin üzerinde çalıştığı fenomen (olgu) ile ilgili bakış açısını yakalamaya çalışır. Fontana ve Frey (2000), görüşmeyi, araştırmacının bireylerin dünyaları hakkında ayrıntılı tanımlar ve yorumlar elde etmeye çalıştığı “yüz yüze bir sözlü değiş tokuş” olarak tanımlamaktadır. Bu yönü ile nitel görüşme, güçlü bir veri toplama yöntemi olarak kabul edilmekte ve bu çalışma kapsamında katılımcıların deneyimleri hakkında bilgi toplamak amacı ile kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu; deney grubundaki ebeveynler için; program uygulaması öncesindeki beklentilerine, deneysel uygulama sürecindeki deneyimlerine, Çocukları Dikkate Almak Programı'na ve süreçte çocuklarında gözledikleri davranış değişikliklerine ve program sonundaki görüşlerine yönelik yarı yapılandırılmış sorular içermektedir. Benzer şekilde, programa katılan annelerin çocuklarının sınıf öğretmenlerine program sürecinde çocuklar ve ailelerde gözlemedikleri değişimlere yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları sunulmuştur.

Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve biri okul öncesi eğitimi alanında doktora derecesine sahip nitel araştırma yöntemlerine hakim bir araştırmacı; diğeri okul öncesi eğitim alanında doktora öğrenimine devam etmekte olan araştırmacılar olmak üzere iki bağımsız uzman ve tez izleme komitesinin görüşleri doğrultusunda güncellenmiştir.

Araştırmacı günlüğü. Araştırmacının, deneysel uygulama sürecinde her üç uygulama grubu için ayrı ayrı kaydettiği gözlem notlarını içermektedir. Her bir ebeveynin sürece katılımı, süreçte yaşadığı farkındalıklar, ortaya çıkabilecek sorunlar, çözüm yolları gibi araştırma sürecini etkileyebilecek gözlemlerin ve değişimlerin kaydedilmesine olanak vermiştir. Araştırmacı günlüğünde yer alan veriler, katılımcı ifadelerinden elde edilen bulguların desteklenmesinde kullanılmıştır.

Oturum kontrol listesi. Çocukları Dikkate Almak Programı'nın, uygulayıcı kılavuzuna uygun şekilde yürütülüp yürütülmediğini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ve program içeriğinde yer alan kontrol listesidir. Bu form her bir oturum sonunda

araştırmacı tarafından doldurularak hem farklı gruplardaki uygulamaların aynı düzlemde yürütülmesi hem de araştırmacının her oturumda değinmesi beklenen konuları ele alıp almadığını kontrol etmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada her bir grubun altı oturumu için toplam 18 form araştırmacı tarafından doldurulurken, oturumlara katılan bağımsız birer araştırmacı da kendi katıldıkları oturumlar için kodlama yapmış ve toplamda 36 adet oturum kontrol listesi elde edilmiştir.

Deneysel Uygulama

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için; alan yazın taramasının ardından, kazandırılmak istenen hedefler doğrultusunda kültüre uyarlaması yapılmış ve uzman görüşleri alınarak hazırlıkları tamamlanmış olan Çocukları Dikkate Almak Programı kullanılmıştır. Uyarlanan program araştırmacı tarafından deney grubunda yer alan annelere haftada 2 saat olmak üzere 6 oturum süresince uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen uygulama kitapçığı (Havighurst ve Harley, 2007), bilgilendirme broşürleri, çalışma sayfaları ve kontrol listeleri eğitim materyali olarak kullanılmıştır. Program dahilinde, annelere, Gottman ve arkadaşları (1996)'nın beş adımdan oluşan duygusal koçluk modeli çerçevesinde çeşitli egzersizler, canlandırmalar ve psikoeğitim yoluyla olumlu duygu sosyalleştirme becerileri öğretilmiştir. Eğitimlerin temel odak noktası çocukların duygularının farkında olmaktır. Çocukların duygusal deneyimleri esnasında problemi çözmeye yönelik girişimlerin ertelenmesi ve duyguların dikkate alınarak duygu odaklı bir iletişim biçimi geliştirilmesi hedef alınmaktadır.

İlk oturumda katılımcılarla tanışma, grup kurallarını oluşturma, gizlilik ve duygu sosyalleştirmenin önemi ele alınmıştır. Gizlilik ve etik ilkeler uygulamacı tarafından dile getirilerek bunların esnetilemeyeceği konusunda anneler bilgilendirilmiş; bunun yanı sıra diğer grup kurallarının tüm katılımcılar tarafından tartışılarak belirlenip kabul edilmesi sağlanmıştır. İlk hafta belirlenen grup kuralları ikinci oturumda yazılı olarak hazırlanıp katılımcılara dağıtılmıştır. Bununla birlikte ilk üç oturumda çocukların duyguları henüz düşük yoğunlukta iken bu duyguların farkına varma, bu duyguları tanımlama, etiketleme ve yansıtırma üzerinde durulmuş, katılımcıların var olan duygu sosyalleştirme uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır. İlk üç oturumun temel odak noktası duyguların farkında olmak ve adlandırmak; çocuklar olumsuz duygular yaşadıklarında bir ebeveynlik eğilimi olarak problemi

çözmeye yönelmek yerine duyguları dikkate almak ve duygu odaklı bir iletişim biçimi geliştirmek olmuştur. Ek olarak, ikinci oturumda katılımcıların aile genelinde duyguların ifade edilme biçimlerini fark etmeleri ve bu yolla çocuklarına duyguların ifadesi konusunda ne tür mesajlar verdiklerini düşünmeleri beklenmiştir. Bu çerçevede katılımcıların kendi duygularına yönelik düşünceleri, kendi duygularına yönelik inançların ne şekilde geliştiğini tartışmaları sağlanmıştır. Üçüncü oturumda, duygu koçluğunun temelleri, duygu koçluğu için yardımcı olabilecek duygu odaklı ifade örnekleri ele alınmıştır. Dördüncü oturum çocukluk döneminde yaygın görülen kaygılar ve baş etme yollarına ayrılmış aynı zamanda ebeveynin duygusal özbakımı konusuna değinilmiştir. Beşinci oturumda, öfke gibi daha yüksek yoğunluklu duygular ele alınmış olup nefes egzersizleri, gevşeme teknikleri, öfkenin güvenli ifadesi gibi duygu düzenleme teknikleri anlatılmıştır. Son oturumda duygu koçluğunun önemli adımları tekrar edilmiş, geleceğe ilişkin öneriler ve farklı yaşlarda duygu koçluğunun nasıl gerçekleştirileceğine yönelik bilgi ve kaynak sağlanarak gruplar sonlandırılmıştır. Uygulama süreci sonunda, katılımcılara programa katılımlarını kutlamak amacıyla program materyalleri arasında yer alan katılım belgesi verilmiştir.

Ebeveynlere süreç boyunca, kendi duygularını anlama ve düzenlemeye yönelik becerilerin yanı sıra çocuklarının olumsuz duygularına koçluk edebilme, bu noktada kullandıkları dilin nasıl olması gerektiği, çocuklarına öğretebilecekleri duygu düzenleme teknikleri, duygu sosyalleştirmenin kullanılan dil ve ifade biçimi ile ilişkisi anlatılmış; resimli çocuk kitapları, canlandırmalar, alıştırma sayfaları gibi farklı yöntemlerle pratik yapma olanağı sunulmuştur. Ayrıca katılımcılara; duygu sosyalleştirme, duygu koçluğu ve olumlu ebeveynlik davranışları ile ilgili rehber kitaplar, makaleler ve çocukları ile birlikte okuyabilecekleri duygu odaklı resimli çocuk kitapları sağlanmıştır.

Program kapsamında her bireyin öğrenme biçiminin farklı olabileceği ve bazı konuların birtakım teknikler kullanıldığında daha anlaşılır hale gelmesi nedeniyle birbirinden farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bunlar arasında psiko-eğitim, beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, canlandırma, video gösterimi, ev ödevleri, broşür ve çalışma sayfaları, imajinasyon çalışmaları, destekleyici kaynak olarak resimli çocuk kitapları ve anne babalara yönelik rehber kitaplar ile grup içi tartışmalara dayalı örtük öğrenme fırsatları yer almaktadır. Canlandırmalar program

içeriğinde yer alan senaryolar temel alınarak yapılabildiği gibi annelerin gruba getirdikleri örnekler üzerinden de yapılmıştır. Bu noktada, uygulamacı, getirilen örneğin katılımcı için zorluk düzeyini, eldeki senaryo metinleri ile benzerliğini ve katılımcının tercihini gözeterek karar vermiştir.

Deneysel uygulama sürecinde, 8-12 kişilik gruplardan oluşan üç ayrı uygulama grubu oluşturulmuş, uygulamalar her grupta kendi dinamikleri dahilinde sürdürülmüştür. Gruplarda programın sürdürülmesinden, Çocukları Dikkate Almak Programı'nın uygulayıcısı olan araştırmacı sorumlu olmuştur. Ayrıca her grupta, kendisine; uygulama kılavuzunda önerildiği şekilde; okul öncesi eğitimi veya psikoloji alanında en az lisans derecesine sahip 3 uzman gönüllü kolaylaştırıcı olarak eşlik etmiştir. Araştırmacı tarafından uygulama öncesinde kendilerine programın uygulama basamakları tanıtılmış, duygu koçluğu ve etkileşim gruplarının niteliği konusunda bilgilendirilme yapılmış ve tüm katılımcılardan kolaylaştırıcı uzmanların grup oturumlarına katılması ile ilgili olarak sözel onay alınmıştır. Uzmanlar, gerekli noktalarda not almak, kitap listelerinin kaydedilmesi, canlandırma ve rol oynama süreçlerinde grubun işleyişini kolaylaştırmak, oturumlar esnasında katılımcıların paylaşımlarının not edilmesi gibi işlerde sorumluluk almışlardır. Aynı zamanda oturum kontrol listelerini de araştırmacıdan bağımsız şekilde doldurarak uygulamanın niteliği konusunda güvenirliliğin sağlanması açısından rol oynamışlardır.

Tüm oturumlar bir ısınma egzersizi ile başlatılmıştır. Her oturumda ele alınan konu, oturumun temel hedefleri, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile destekleyici çalışmalar farklılaşmaktadır. Her oturumda ilgili konu başlıklarının özetlendiği 50 adet bilgilendirici broşürden o oturumla ilişkili olanlar annelere dağıtılmış, toplam sekiz adet çalışma sayfası da program sürecinin farklı zamanlarında oturumlar esnasında ya da evde doldurulması amacıyla katılımcılara verilmiştir. Çocukları Dikkate Almak Programı'nın oturumlara göre konu dağılımı, kullanılan teknikler, materyaller ve katılımcılardan beklenen ev etkinlikleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Çocukları Dikkate Almak Programı Oturum Planı

	Oturumun Hedefi	Oturumun Konusu	Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Kullanılan Materyaller	Kullanılan Isınma egzersizi	Ev ödevleri
1.Oturum	Tanışma, güvenli bir ortam oluşturma, grup kurallarının belirlenmesi	Duygusal zeka, duygusal yetkinlik ve duygu sosyalleştirme kavramlarının tanıtılması	Psiko-eğitim, tartışma, soru-cevap, çalışma sayfaları	1-11 no'lu broşürler, 1-2 no'lu çalışma sayfaları, kaynak kitaplar, beynin el modeli	Tanışma egzersizi: Çocukluğum ve Şimdiki Çocukluk	Duygu Koçu Günlüğü Duyguları Konuşma Zamanı
2.Oturum	Ebeveynlerin kendi duygusal farkındalıkları hakkında konuşmak,	Üst duygu felsefesi ve ebeveynliğe etkisi, ev içindeki duygusal iklimin duyguların ifadesi üzerindeki etkisi, betimleyici övgüler	Psiko-eğitim, tartışma, soru-cevap, çalışma sayfaları, canlandırma/rol oynama	Ayıcık Kartları, 12-19 no'lu broşürler, çalışma sayfaları, kaynak kitaplar, örnek senaryolar	Ayıcık Kartları: Üst duygu egzersizi	Duygu bildiren yüz ifadeleri, duygu koçu günlüğü
3.Oturum	Çocukların duygusal deneyimlerine benzer yetişkin yaşantıları yoluyla empatinin geliştirilmesi	Empati, duyguların yansıtılması, duygu koçluğunun beş adımı, temel ve ikincil duygular	Psiko-eğitim, tartışma, soru-cevap, çalışma sayfaları, canlandırma/rol oynama, demonstrasyon	3 no'lu çalışma sayfası, 20-24 no'lu broşürler, kaynak kitaplar, videolar	Gevşeme egzersizi, Duygu Dedektifi	Çocuk resimleri ve resimli çocuk kitapları, duygu koçluğu adımlarını denemek
4.Oturum	Kaygı ve korkuya koçluk edebilme	Yaygın korku ve kaygılar, problem çözme,	Canlandırma, rol oynama, tartışma,	25-30 no'lu broşürler, 5-6 no'lu çalışma	Gevşeme egzersizi,	Çubuk makarna tekniğini çocuklara

		duygusal öz bakım, dört farklı ebeveynlik stili	beyin fırtınası, psiko-eğitim	sayfaları, kaynak kitaplar senaryolar,	Çubuk Makarna Tekniği	öğretmek, duygu koçluğu adımlarını denemek
5.Oturum	Öfke koçluğu yapabilmek	Duygu koçluğu adımlarını öfke bağlamında ele almak, öfkenin nedenleri, öfkeli iken yapılabilecekler, duygu koçluğuna uygun olmayan zamanlar	Canlandırma, tartışma, psiko-eğitim, video, demonstrasyon, beyin fırtınası	Beynin el modeli, 30-38 no'lu broşürler, öfke gözcüsü çalışma sayfası, kaplumbağanın öyküsü, kaynak kitaplar, senaryolar.	Aşamalı kas gevşetme, öfke gözcüsü egzersizi, kaplumbağanın öyküsü, öfke kontrol teknikleri	Kaplumbağanın öyküsünü çocuklara öğretmek, duygu koçluğu adımlarını denemek,
6.Oturum	Programın değerlendirilmesi ve genel tekrar	Pekiştirilmesi gereken noktaları vurgulamak, farklı yaşlarda duygu koçluğunun temelleri hakkında bilgi vermek, son notlar.	Psiko-eğitim, tartışma, imajinasyon	Beynin el modeli, 40-45 no'lu broşürler, farklı yaşlarda duygu koçluğu yapabilme konusunda kaynak materyal, katılım belgeleri	İmajinasyon yoluyla üst duygu egzersizi	Gelecekte duygu koçluğunu sürdürebilmenin yolları, çocuk kitaplarından yararlanmak,

Verilerin Analizi

Bu araştırma, hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemde planlanmıştır. Böylelikle, araştırmacı veri çeşitlemesi yoluna gitmiştir. Araştırmada elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi planlandığından hem nicel hem de nitel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. İzleyen bölümde nicel ve nitel veri analizi yöntemleri açıklanacaktır.

Nicel verilerin analizi. Verilerin analiz edilmesine başlamadan önce hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla deney, kontrol ve deney gruplarında yer alan annelerin Çocukların Olumsuz Duyguları ile Başa Çıkma Ölçeği (ÇOBDÖ), Duygu Düzenlemede Güçlükler (DDGÖ), Connors Anne Baba Derecelendirme Ölçeği (CABDÖ), Duygu Ayarlama Ölçeği (DAÖ) ölçümleri ile çocukların Duygu Anlama Testi (DAT) ve Hayalkırıklığı Yaratan Hediye Görevi (HYHG) ölçümlerinin; ön test, son test ve izleme testleri düzeyinde, parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Ölçeklere ait puanlarının deney ve kontrol gruplarında normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda parametrik ya da parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiştir. Verilerin normalliği araştırılırken çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Çarpıklık katsayısının (-1, +1), basıklık katsayısının (-3, +3) aralığında olması alan yazında dağılımın normal olarak kabul edilebileceği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007; Kline, 2001).

Verilerin dört boyutta da normal dağıldığı durumlarda Karışık Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Grupların kendi içerisinde normal dağılım görüldüğü durumlarda; deney grubunun ön test ve son test puanları ile kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere Bağımlı Ölçümler için t Testi; deney ve kontrol grup ortalamalarının anlamlılığını test etmek üzere Bağımsız Ölçümler için t Testi, izleme testlerinin incelenmesinde ise Tekrarlı Ölçümler için ANOVA kullanılarak analizler tamamlanmıştır.

Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda; aynı istatistiksel tekniklerin parametrik olmayan karşılıkları olarak; bağımsız ölçümler için Mann Whitney U Testi; ilişkili ölçümlerin ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılaşma

olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve tekrarlı ölçümler için ise Friedmen Testi kullanılmıştır.

Analizler SPSS 20 Programı ile yapılmış ve sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın etki büyüklüğüne de eta kare (η^2) ile bakılmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşları (2009), etki büyüklüğünü değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü gösteren bir değişken olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, etki büyüklüğü, araştırma sonuçlarını pratikteki anlamlılığının bir göstergesidir; bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu ifade eder. Eta kare, 0-1 arası değer alabilir. İki test arasındaki farkın etki büyüklüğü .01, .06 veya .14 düzeyinde ise, sırası ile küçük, orta ve geniş etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Nitel verilerin analizi. Araştırmada bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve açık uçlu anket yolu ile elde edilen nitel veriler çözümlenerek içerik analizine tabii tutulmuştur. Bunun için öncelikle katılımcılar; anneler A1, A2,.. A20 ve öğretmenler Ö1, Ö2, Ö4 şeklinde kodlanmış; her bir katılımcıya ait veriler ayrı birer dosyada sınıflanmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular bazında bir araya getirilen veriler, içerik analizine tabii tutulmuştur. Tekrarlı okumalar sonucunda elde edilen kod ve temalar katılımcıların ifadeleri ve araştırmacı günlüğü kayıtları ile desteklenerek sunulmuştur.

İçerik analizi; verilerin kodlanması, kategorilerin bulunması, kodların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarında gerçekleştirilmektedir. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde; öğretmen ve ebeveynlerin her bir soruya verdikleri yanıtlar araştırmanın amaçlarına göre kodlanmıştır. İlk olarak, araştırma sorularından yola çıkarak verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci aşamada, elde edilen veriler daha önceden oluşturulan çerçeveye göre okunarak düzenlenmiş ve düzenlenmiş bu veriler tanımlanmıştır. Veriler, gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve son olarak da tanımlanan bulgular yorumlanmıştır.

Nitel araştırmaların güvenilirlik ölçütlerinde, farklı bireylerin aynı metni benzer şekilde kodlayabilmeleri büyük önem taşımaktadır (Weber,1990). Bu bağlamda, elde edilen metinler üzerinde içerik analizi, bir bağımsız araştırmacıdan daha destek alınarak iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmış,

kodlamaların benzerlik ve farklılıkları, birbiriyle ilişkili olmaları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Güvenirlik düzeyinin ortaya konulmasında, Uyum Yüzdesi (Agreement Percentage) formülü ($\frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda iki bağımsız araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi .88 olarak belirlenmiştir.

Ayrıca, deneysel işlemin her üç grupta oturum planlarına uygun ve birbirine paralel şekilde gerçekleştirildiğini kontrol edebilmek amacı ile araştırmacı ve kolaylaştırıcılar tarafından her oturum sonrasında doldurulmuş olan 36 adet "Oturum Kontrol Listesi" de; "Uyum Yüzdesi= $\frac{\text{Gözlenen Uygulama}}{\text{Planlanan Uygulama}} \times 100$ " formülü doğrultusunda analiz edilerek gruplar arasındaki uygulamanın güvenilirliği sınanmıştır. Bu formların değerlendirilmesi sonucu oturumlar arasındaki uygulama sürecine dair uyum yüzdesi, .92 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın iç ve dış geçerliği. Nicel araştırmalarda, bağımlı değişkende görülen değişikliklerin bağımsız değişkenin etkisinden kaynaklandığını ortaya koymak, araştırmanın iç geçerliğini arttıran önemli bir unsurdur (Tekin-İftar, 2012). Benzer şekilde, nitel araştırmalarda da, inandırıcılığın birden fazla veri toplama tekniği veya kaynağının kullanılması ile güçlendirilmesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, araştırmanın iç geçerliğini sağlamak üzere;

- Her aşamada uzman görüşüne başvurulması,
- Gelişim ve olgunlaşma etkisinin izlenebilmesi için kontrol grubu kullanılması,
- Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların benzer eğitsel imkanlara sahip olması, ebeveynlerin demografik özellikler bakımından birbirine yakın olması,
- Ön ölçümler sonucunda grupların istatistiksel olarak birbirine denk düzeyde olduğunun saptanması,
- Aynı değişkene ilişkin birden fazla kaynaktan veri toplanması (anne-öğretmen veya anne-çocuk gibi),
- Uygulayıcı geçerliğinin sağlanması için gruplarda kolaylaştırıcı bulundurulması ve oturum kontrol listelerinin puanlanması,

- Ses ve görüntü kaydı alınarak elde edilen verilerin en az iki farklı araştırmacı tarafından puanlanması adımlarına dikkate alınmıştır.

Dış geçerlik, nicel araştırmalarda; elde edilen bulgunun evrene genellenebilirliği (Tekin-İftar, 2012), nitel araştırmalarda ise elde edilen bulguların benzer diğer ortamlara aktarılabilirliği (Yıldırım ve şimşek, 2011) olarak açıklanmaktadır. Bu araştırmanın dış geçerliği; nitel boyutta, çalışmanın farklı örneklemlerde benzer biçimde uygulanabilmesi veya farklı çalışmalarla karşılaştırılabilmesi açısından tüm uygulama aşamalarının detaylı olarak tanımlanması ve katılımcıların görüşlerinin doğrudan aktarılması ile sağlanmaya çalışılmıştır. Nicel araştırma boyutunda ise, değişkenlere yönelik ölçümler güvenilir lme araçları kullanılarak yapılmış ve araştırma yarı deneysel bir desende planlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sorularıyla ilişkili olarak deney ve kontrol grubunda yer alan anne ve çocukların değerlendirme araçlarından aldıkları puanların ve anneler ile öğretmenlerin bildirdikleri görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Nicel Araştırma Bulguları ve Yorumları

Bu bölümde araştırma sorularıyla ilişkili olarak deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveyn ve çocukların değerlendirme araçlarından aldıkları puanların analizinden elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır.

Öncelikle ölçeklere ait ön test, son test ve izleme testi puanlarının deney ve kontrol gruplarında normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda parametrik ya da parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiştir. Verilerin normalliği araştırılırken çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Çarpıklık katsayısının (-1, +1), basıklık katsayısının (-3, +3) aralığında olması alanyazında dağılımın normal olarak kabul edilebileceği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007; Kline, 2001). Bu veriler dikkate alarak hangi ölçümlerin normal dağıldıkları belirlenmiş ve buna uygun olarak kullanılacak analiz tekniği belirlenmiştir. Ön test son test kontrol gruplu modellerde işlem etkisini ortaya koyabilmek için dört farklı hipotez test etmek yerine alt gruplarda veriler normal dağılıyor ise hata varyansını azaltmak üzere Karışık Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA kullanılabilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda, Tablo 6'daki görünüme göre; Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme (ÇODBÇÖ-DODS), Duygu Ayarlama Ölçeği (DAÖ), Connors Ana Baba Derecelendirme Ölçeği (CABDÖ) ve Hayalkırıklığı Yaratan Hediye Görevi (HYHG) için Karışık Ölçümler için ANOVA kullanılmıştır. Deney grubunu ön test, son test ve izleme testleri arasındaki karşılaştırmalar ise; Tekrarlı Ölçümler için ANOVA ile analiz edilmiştir.

Tablo 6

Verilerin Normal Dağılımına Yönelik Bilgilendirici Tablo

Ölçüm	Deney			Kontrol	
	Ön test	Son test	İzleme testi	Ön test	Son test
ÇODBÇÖ-DDS	+	+	+	-	+
ÇODBÇÖ-DODS	+	+	+	+	+
DDGÖ	+	-	+	+	+
CABDÖ	+	+	+	+	+
DAÖ	+	+	+	+	+
HYHG	+	+		+	+
DAT	-	-		-	-

Tablo 6'da görüldüğü gibi, en az bir boyutta normal dağılmayan Destekleyici Duygu Sosyalleştirme (ÇODBÇÖ-DDS) ve Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği (DDGÖ) verilerine ilişkin analizler; deney ya da kontrol grubunun kendi içindeki farklılıkları analiz edildiğinde Bağımlı Örneklem için t Testi'nin parametrik olmayan karşılığı olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Aynı verilerin gruplar arasındaki farklılaşmalarında ise Bağımsız Örneklem için t Testi'nin karşılığı olarak Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Verileri normal dağılım göstermeyen Duygu Anlama Testi (DAT)'ne ilişkin analizler de benzer şekilde parametrik olmayan bu testler aracılığı ile analiz edilmiştir.

Hangi grup ve ölçümlerde hangi analizin kullanılacağına belirlenmesinden sonra; deney ve kontrol grubunda yer alan tüm katılımcıların ön test, son test ve izleme testi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Tablo 7, tüm verilere ait betimsel istatistikleri göstermektedir. Buna göre, tüm ölçeklerde ön test puanlarının birbirine yakın değerler gösterdiği görülmektedir. Bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı sıra incelenmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuk ve Annelerin Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Gruplar	Ön Test			Son Test			İzleme Testi		
		N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
DDS	Deney	32	23.54	2.62	31	24.65	2.65	26	25.76	2.17
	Kontrol	27	23.62	3.51	26	23.57	2.50	-	-	-
DODS	Deney	32	12.82	2.77	31	10.18	2.39	26	4.55	0.86
	Kontrol	27	11.40	1.80	26	11.62	2.17	-	-	-
DDGÖ	Deney	32	74.29	18.41	31	73.16	16.09	26	64.92	12.52
	Kontrol	27	72.33	14.57	26	71.46	12.10	-	-	-
CABDÖ	Deney	32	28.90	11.81	31	27.19	12.92	26	19.15	12.21
	Kontrol	27	26.19	11.28	27	30.33	13.53	-	-	-
DAÖ	Deney	32	72.22	7.74	31	73.28	5.56	26	76.76	8.02
	Kontrol	27	72.17	5.53	26	66.42	7.91	-	-	-
HYHG	Deney	32	-1.03	2.39	31	0.44	2.00	-	-	-
	Kontrol	27	-1.48	2.05	27	-1.52	1.97	-	-	-
DAT	Deney	32	42.09	10.71	31	50.31	5.16	-	-	-
	Kontrol	27	43.85	8.95	26	45.67	9.68	-	-	-

Tablo 7 incelendiğinde; ön test ölçümlerinde, tüm ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının, deney ve kontrol gruplarında, birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Deney grubunun kendi içindeki puan ortalamalarının; son test ve izleme testlerinde; Destekleyici Duygu Sosyalleştirme, Duygu Ayarlama, Hayalkırıklığı Yaratan Hediye Görevi ve Duygu Anlama Testi düzeyinde arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme, Duygu Düzenlemede Güçlükler ve Çocuk Davranış Sorunları düzeyinde ile puan ortalamalarının son test ve izleme testlerinde düştüğü gözlenmektedir. Kontrol grubunun genel olarak ön test ve son test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu; yalnızca Duygu Ayarlama ve Çocuk Davranış Sorunları düzeyinde puan ortalamalarının birbirinden uzaklaştığı görülmektedir.

Öncelikle, deney ve kontrol gruplarının ön testlerdeki bu puan ortalamalarının istatistiksel olarak birbirine denk olup olmadığı incelenmiş; bir başka deyişle uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının ölçülmek istenen özellikler açısından birbirine benzer nitelikte olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği göz önünde tutulmuş; DODS, DDGÖ, CABDÖ ve DAÖ puanları için Bağımsız Örneklem için t Testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen DDS ve DAT puanları için ise, t testi'nin parametrik olmayan karşılığı Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Tablo 8 deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarına ait t testi sonuçlarını ve Tablo 9 deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamalarına ait Mann Whitney U Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Anne ve Çocukların Ön Test Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	p																																												
ÇODBÇÖ- DODS	Deney	31	12,81	2,76	55	2,23	0,029																																												
	Kontrol	26	11,40	1,79				DDGÖ	Deney	32	73,96	18,19	56	0,320	0,750	Kontrol	26	72,57	14,06	CABDÖ	Deney	32	28,90	11,81	56	0,884	0,380	Kontrol	26	26,19	11,37	DAÖ	Deney	32	76,96	5,26	55	0,120	0,905	Kontrol	25	76,80	5,27	HYHG	Deney	32	-1,031	2,38	57	0,770	0,445
DDGÖ	Deney	32	73,96	18,19	56	0,320	0,750																																												
	Kontrol	26	72,57	14,06				CABDÖ	Deney	32	28,90	11,81	56	0,884	0,380	Kontrol	26	26,19	11,37	DAÖ	Deney	32	76,96	5,26	55	0,120	0,905	Kontrol	25	76,80	5,27	HYHG	Deney	32	-1,031	2,38	57	0,770	0,445	Kontrol	27	-1,48	2,04								
CABDÖ	Deney	32	28,90	11,81	56	0,884	0,380																																												
	Kontrol	26	26,19	11,37				DAÖ	Deney	32	76,96	5,26	55	0,120	0,905	Kontrol	25	76,80	5,27	HYHG	Deney	32	-1,031	2,38	57	0,770	0,445	Kontrol	27	-1,48	2,04																				
DAÖ	Deney	32	76,96	5,26	55	0,120	0,905																																												
	Kontrol	25	76,80	5,27				HYHG	Deney	32	-1,031	2,38	57	0,770	0,445	Kontrol	27	-1,48	2,04																																
HYHG	Deney	32	-1,031	2,38	57	0,770	0,445																																												
	Kontrol	27	-1,48	2,04																																															

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Anne ve Çocukların Ön Test Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi

Ölçüm	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇODBÇÖ- DDS	Deney	31	29.34	909.50	392.50	0.866
	Kontrol	26	28.60	743.50		
DAT	Deney	32	29.72	951.00	423.00	0.891
	Kontrol	27	30.33	819.00		

Tablo 8 ve Tablo 9'a göre; deney ve kontrol gruplarındaki anne ve çocukların uygulama öncesinde ölçeklerden aldıkları toplam puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde; gruplar arasında; Destekleyici Duygu Sosyalleştirme becerileri ($U=392.50$; $p>0.05$), Duygu Anlama Testi ($U=423.00$; $p>0.05$), Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği ($t=0.320$; $p>0.05$), Conners Ana Baba Derecelendirme Ölçeği ($t=0.884$; $p>0.05$), Duygu Ayarlama Ölçeği ($t=0.120$; $p>0.05$), ve Hayalkırıklığı Yaratan Hediye Görevi ($t=0.770$; $p>0.05$) ile ölçülen özelliklere ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadığı; Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme ($t=2,23$; $p<0.05$) boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu durumda, Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme boyutu dışında; grupların uygulama öncesinde, ölçülen özellikler açısından istatistiksel olarak birbirine denk düzeyde olduğu söylenebilir.

Ebeveynlere Yönelik Nicel Bulgular ve Yorumları

Çocukları Dikkate Almak Programı'nın ebeveyn duygu sosyalleştirme düzeylerine etkisine ilişkin bulgular. Bu araştırmada araştırma sorularındaki sıralamaya uygun olarak öncelikle ebeveynlerin duygu sosyalleştirme düzeylerine ilişkin araştırma soruları, analizlerle test edilmiştir.

Tablo 10

Annelerin Duygu Sosyalleştirme Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçüm	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	Deneklerarası	634.024	55			
Destekleyici	Grup	6.866	1	6.866	0.591	0.445
Duygu	Hata	627.158	54	11.614		
Sosyalleştirme	Denekleriçi	251.078	56			
	Ölçüm	7.690	1	7.690	1.774	0.188
	GrupxÖlçüm	9.325	1	9.325	2.151	0.148
	Hata	234.063	54			
	Toplam	885.102	111			
	Deneklerarası	445.415	56			
Destekleyici	Grup	0.004	1	0.004	0.001	0.982
Olmayan	Hata	445.411	55	8.098		
Duygu	Denekleriçi	253.659	57			
Sosyalleştirme	Ölçüm	41.688	1	41.688	14.841	0.000
	GrupxÖlçüm	57.481	1	57.481	20.464	0.000
	Hata	154.490	55	2.809		
	Toplam	699.074	113			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda; deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerde uygulama öncesi ve sonrasında Destekleyici Duygu Sosyalleştirme puanlarının anlamlı farklılık göstermediği, puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($F_{(1,54)}=2.151, p>0.05$). Bu durumda, uygulamanın ebeveynlerin destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Öte yandan, deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin uygulama öncesi ve sonrası Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği, farklı gruplar ile ön test ve son test ortak etkisinin Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme üzerinde anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{(1,55)}=20.464, p<0.01$). Bu anlamda, betimsel istatistikler incelendiğinde deney grubunda son test puanlarında anlamlı bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durum, yapılan uygulamanın ebeveynlerin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Hesaplanan eta kare değeri, etki büyüklüğünün büyük olduğunu göstermektedir ($\eta^2=.63$).

Uygulama etkisinin kalıcı olup olmadığını belirlemek üzere, Tekrarlı Ölçümler için ANOVA testinden yararlanılarak deney grubunda yer alan katılımcıların ön test, son test ve izleme testlerinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo 11, Destekleyici ve Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme boyutunda Tekrarlı Ölçümler için ANOVA sonuçlarını içermektedir.

Tablo 11

Annelerin Duygu Sosyalleştirme Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçüm	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Destekleyici	Deneklerarası	271.961	24	11.332			
Duygu	Ölçüm	66.682	2	33.341	13.346	0.000	1-3, 2-3
Sosyalleştirme	Hata	119.910	48	2.498			
	Toplam	458.553	74				
Destekleyici	Deneklerarası	165.869	24	6.911			1-2,
Olmayan	Ölçüm	943.312	2	471.656	208.422	0.000	1-3,
Duygu	Hata	108.623	48	2.263			2-3
Sosyalleştirme	Toplam	1217.804	74				

n=25; 1: Ön test 2: Son test 3: İzleme

Tablo 11 incelendiğinde, uygulamaya katılan ebeveynlerin son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu; uygulamaya katılan annelerin Destekleyici Duygu Sosyalleştirme puan ortalamalarında izleme testlerinde görülen artışın anlamlı olduğu ($F=13.346$; $p<.05$) ve Destekleyici Olmayan Duygu Sosyalleştirme puan ortalamalarının manidar bir şekilde azalmaya devam ettiği ($F=208.422$; $p<.05$) görülmüştür. Bu bağlamda; destekleyici duygu sosyalleştirme boyutunda uygulama etkisinin izleme testlerinde ortaya çıktığı ($\eta^2 =.59$) ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme boyutunda son testlerde açığa çıkan etkinin sürdüğü ($\eta^2 =.13$) söylenebilir.

Çocukları Dikkate Almak Programı'nın annelerin duygu düzenleme düzeylerine etkisine ilişkin bulgular. Ebeveynlerin Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği'nden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde deney grubu son test puanlarının normal dağılımdan uzak olduğu görülmektedir. Bu nedenle, gruplar arasında karşılaştırma yapılırken Bağımsız Örneklemeler için t Testi, Bağımlı Örneklemeler için t Testi, Mann Whitney U testi ve

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, her bir grup için ayrı ayrı analiz yapılacak şekilde kullanılmıştır.

Tablo 12

Deney Grubunda Yer Alan Annelerin DDGÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin “Wilcoxon T Testi” Sonuçları

Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif S.	17	14.59	248.00	0.319	0.750
Pozitif S.	13	16.69	217.00		

Tablo 12’de, deney grubu annelerinin Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği’nden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($Z=0.319$, $p>0.05$).

Tablo 13

Kontrol Grubunda Yer Alan Annelerin DDGÖ- Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	SD	t	p
Ön Test	24	72.33	14.57	23	0.339	0.738
Son Test	24	71.46	12.10			

Tablo 13’te görüldüğü gibi kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır [$t_{(23)}=0.339$; $p>0.05$].

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Annelerinin DDGÖ- Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	31	27.89	864.50	368.500	0.953
Kontrol	24	28.15	675.50		

Tablo 14’e göre deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin uygulama sonunda uygulanan ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları arasında manidar

bir farklılık bulunmamıştır [$U=368.500$; $p>0.05$]. Bu bağlamda, uygulamanın ebeveynlerin duygu düzenleme ile ilgili güçlükleri üzerinde son testler düzeyinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Uygulamanın; deney grubunda yer alan annelerin izleme testlerinden elde ettikleri puan ortalamaları üzerinde etkisi olup olmadığının belirlenmesinde ise, veriler normal dağılım göstermediğinden, Tekrarlı Ölçümler için ANOVA'nın parametrik olmayan karşılığı "Friedman Testi" kullanılmıştır.

Tablo15

Annelerin DDGÖ Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Ölçüm	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	p	Anlamlı Fark
Ön Test	25	2.40			
Son Test	25	2.04	9.867	0.007	1-3,2-3
İzleme Testi	25	1.15			

1: Ön test 2: Son test 3: İzleme

Tablo 15, deney grubunda yer alan annelerin ön test, son test ve izleme testlerinde elde ettikleri puan ortalamalarının karşılaştırılmasını içermektedir. Friedman Testi sonuçlarına göre, deney grubunun farklı zaman dilimlerindeki ölçümleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2=9.867$; $p<.05$). Farkın hangi ölçümler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan "Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi" sonucunda; ön test ile izleme testi ($Z=-2.935$; $p<.05$) ve son test ile izleme testi ($Z=-2.870$; $p<.05$) arasında manidar farklılık saptanmıştır. Bu durumda, uygulama etkisinin izleme testleri esnasında ortaya çıktığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğünün ise geniş olduğu görülmektedir ($\eta^2=.35$).

Çocuklara Yönelik Nicel Bulgular ve Yorumları

Çocukları Dikkate Almak Programı'nın çocukların davranış sorunlarına etkisine ilişkin bulgular. Bu bulgular hem toplam puan hem de alt boyutlar düzeyinde sunulmuştur.

Conners Ana Baba Derecelendirme Ölçeği toplam puanlarına ilişkin bulgular. Ön analizler sonucunda, çocukların davranış sorunlarına ilişkin annelerden elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğu izlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına ilişkin betimsel analizler incelendiğinde; deney grubunun CABDÖ ile ölçülen davranış sorunları puan ortalamasının düştüğü, kontrol grubu puan ortalamalarının ise arttığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek üzere Karışık Ölçümler için ANOVA kullanılarak yapılan analizler Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16

CABDÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Deneklerarası	12856.966	57			
Grup	7.735	1	7.735	0.034	0.855
Hata	12849.231	56	229.451		
Denekleriçi	2847.353	58			
Ölçüm	24.318	1	24.318	0.540	0.466
GrupxÖlçüm	299.905	1	299.905	6.656	0.013
Hata	2523.130	56	45.056		
Toplam	15704.319	115			

Tablo 16 incelendiğinde, çocukların davranış sorunlarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık izlendiği görülmektedir ($F_{(1,57)}=6.656$, $p<0.05$). Bu sonuca göre, ÇDA Programı'nın çocukların CABDÖ ile ölçülen davranış sorunları toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu yorumu yapılabilmektedir. Ayrıca, bu değer için hesaplanan eta kare değerinin büyük etkiye işaret ettiği görülmektedir ($\eta^2 =.81$). Tablo 17, bu etkinin izleme ölçümleri sırasında da sürdüğünü göstermektedir.

Tablo 17

CABDÖ Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Deneklerarası	6176.480	25	257.353			
Ölçüm	1708.027	2	854.013	10.602	0.000	1-3,2-3
Hata	3866.640	50	80.555			
Toplam	11751.147	77				

1: Ön test 2: Son test 3: İzleme

Tablo 17'ye göre, çocukların davranış sorunlarına ilişkin puan ortalamalarının izleme testlerinde, ön test ve son test ölçümlerine göre anlamlı derecede azaldığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğünün geniş olduğu görülmektedir ($\eta^2 = .52$).

CABDÖ toplam puan ortalamalarının yanı sıra, ölçeğin alt boyutları düzeyinde yapılan analizler, belirli alt boyutlar üzerinde uygulama etkisinin anlamlı etki ortaya koyduğunu ve dolayısıyla programın bu boyutlar ile ölçülen çocuk davranışları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. CABDÖ alt boyutlarına ilişkin analizler aşağıda sunulmuştur:

Conners Ana Baba Derecelendirme Ölçeği-Davranım Sorunları alt boyutuna ilişkin bulgular. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde CABDÖ Davranım Sorunları alt boyutunda kontrol grubu ön test puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle verilerin analizinde deney grubu için Bağımlı Örneklem için t Testi, kontrol grubu için Wilcoxon t Testi kullanılmıştır.

Tablo 18

CABDÖ- Davranım Sorunları Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Deney Grubu	32	4.46	3.74	32	4.12	3.85
Kontrol Grubu	26	3.57	3.62	26	4.85	3.61

Deney ve kontrol grubunun Davranım Sorunları alt ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları Tablo 18'de görülmektedir. Sonuçlar, son testlerde deney grubu ortalamalarının düşüş, kontrol grubu ortalamalarının ise artış gösterdiğini bildirmektedir. Bu farkların anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 19

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların CABDÖ- Davranım Sorunları Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	SD	t	p
Ön Test	32	4.46	3.74	31	0.595	0.556
Son Test	32	4.12	3.85			

Tablo 19 incelendiğinde görüleceği gibi; Bağımlı Örneklem için t Testi sonuçları, deney grubu çocuklarının ön test ve son test ölçümleri arasında, Davranım Sorunları Alt Boyutu açısından anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir ($t_{(31)} = 0.595$; $p > .05$).

Tablo 20

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların CABDÖ- Davranım Sorunları Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon t Testi Sonuçları

Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif S.	1	3.00	3.00	2.996	0.003
Pozitif S.	12	7.33	88.00		

Öte yandan Tablo 20'ye göre, kontrol grubunda yer alan çocukların CABDÖ ile ölçülen Davranım Sorunları puanlarının ön ve son ölçümlerde anlamlı şekilde farklılaştığı ($z = 2.996$, $p < .05$) görülmektedir. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar yani son testler üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre, kontrol grubunun son test puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu, bir başka deyişle kontrol grubu çocuklarının son ölçümlerde daha yüksek düzeyde davranım sorunu gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Sonuçlar, yüksek etki büyüklüğüne dikkat çekmektedir ($\eta^2 = .81$).

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların CABDÖ- Davranım Sorunları Alt Boyutu Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	SD	t	p
Deney	32	16.09	3.80	56	0.730	0.461
Kontrol	26	16.77	3.68			

Tablo 21'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynleri tarafından bildirilen davranım sorunu puan ortalamalarının uygulama sonucunda farklılaşmadığı ($t_{(56)}= 0.730$; $p>.05$) görülmektedir. Benzer şekilde, izleme testleri de dahil edilerek gerçekleştirilen Tekrarlı Ölçümler için ANOVA Testi'nde uygulamanın izleme testleri üzerinde de etkisine rastlanmamıştır ($F=1,314$; $p>.05$). Bu durumda uygulamanın bu alt boyut puanları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılabilir. Ancak, bu koşulda, kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarındaki yükselmenin olası sebepleri yorumlanabilir.

Conners Ana Baba Derecelendirme Ölçeği- Hiperaktivite/Ataklık alt boyutuna ilişkin bulgular. Bu boyutta her dört ölçüm için de puanlar normal dağılım gösterdiği için "Karışık Ölçümler için ANOVA" testi uygulanmıştır.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların CABDÖ-Hiperaktivite/Ataklık Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikleri

Gruplar	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Deney Grubu	32	5.59	2.26	32	4.78	3.05
Kontrol Grubu	26	4.53	2.92	26	5.33	2.67

Tablo 22 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların Hiperaktivite/Ataklık boyutundaki puan ortalamalarının uygulama sonucunda azaldığı ve kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Bu farkların anlamlı olup olmadığı Karışık Ölçümler için ANOVA uygulanarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

CABDÖ- Hiperaktivite Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Deneklerarası	699.077	57			
Grup	2.308	1	2.308	0.186	0.668
Hata	696.769	56	12.442		
Denekleriçi	167.125	58			
Ölçüm	0.048	1	0.048	0.018	0.894
GrupxÖlçüm	17.082	1	17.082	6.378	0.014
Hata	149.995	56	2.678		
Toplam	866.202	115			

Tablo 23'te yer alan Karışık ölçümler için ANOVA sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön ve son ölçümleri arasında anlamlı fark saptandığı görülmektedir ($F_{(1,56)}=6.378$, $p<0.05$). Deney ve kontrol grubuna ait ortalama puanlar incelendiğinde; deney grubu son test puanlarında anlamlı düzeyde azalma görülürken; kontrol grubunun son test puanlarında artış saptanmıştır. Yapılan analizler deneysel işlemin ÇABDÖ ile ölçülen Hiperaktivite/Ataklık düzeyleri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte etki büyüklüğünü izlemek için yapılan eta kare hesaplaması $\eta^2 = .80$ ile etki büyüklüğünün yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, kontrol grubu puanlarında ortaya çıkan artışın dikkatle yorumlanması gerekmektedir.

Uygulamanın son test puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratması sebebi ile ÇDA Programı'nın bu boyuttaki etkisinin kalıcı olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların CABDÖ ile ölçülen hiperaktivite puanlarına ilişkin ortalamalar izleme testlerinde düşmüştür ($\bar{X}=3,61$, $SS= 2.92$). Bu düşüşün anlamlı olup olmadığı tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanarak değerlendirilmiştir.

Tablo 24

CABDÖ- Hiperaktivite Alt Boyutu Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Deneklerarası	368.167	1	14.727			
Ölçüm	63.410	2	31.705	7.365	0.02	1-3
Hata	215.256	50	4.305			
Toplam	646.833	53				

1: Ön test 2:Son test 3: İzleme

Tablo 24'e göre; yapılan analizler, ÇDA Programı'nın, deney grubundaki çocukların Hiperaktivite/Ataklık düzeyleri üzerindeki etkisinin aradan üç ay geçtikten sonra da devam ettiğini göstermiştir. Etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilmektedir ($\eta^2 = .56$).

Conners Ana Baba Derecelendirme Ölçeği- Öğrenme Sorunları, Kaygı ve Psikosomatik Sorunlar alt boyutlarına ilişkin bulgular. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların CABDÖ ile ölçülen Öğrenme Sorunları, Kaygı ve Psikosomatik Sorunlar puan ortalamalarına ilişkin ön test ve son test dağılımları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların CABDÖ Öğrenme Sorunları, Kaygı ve Psikosomatik Sorunlar Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Gruplar	Ön Test			Son Test		
		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Öğrenme Sorunları	Deney Grubu	32	3.18	2.53	32	3.09	2.24
	Kontrol Grubu	26	2.76	1.86	27	3.33	1.94
Kaygı	Deney Grubu	32	7.50	3.35	32	7.03	3.24
	Kontrol Grubu	26	7.38	3.26	27	7.85	3.77
Psikosomatik	Deney Grubu	32	1.40	1.43	32	1.46	1.52
	Kontrol Grubu	26	2.00	1.64	27	2.33	1.73

Tablo 25, Öğrenme Sorunları, Kaygı ve Psikosomatik Sorunlar alt boyutlarında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların aldığı puan ortalamalarını göstermektedir. Tablo 25'te, Psikosomatik Sorunlar dışında, deney grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarının düştüğü, kontrol grubunda yer

alan çocukların puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. *Psikosomatik Sorunlar* alt boyutunda ise, deney grubu çocuklarının puanlarında artış görülmektedir. Betimsel düzeyde ele alınan bu sonuçların manidar bir farklılık gösterip göstermediği her üç puan setinde de veriler normal dağılım gösterdiği için Karışık Ölçümler için ANOVA kullanılarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

ÇABDÖ-Öğrenme Sorunları, Kaygı ve Psikosomatik Sorunlar Alt Boyutları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçüm	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
	Deneklerarası		57			
Öğrenme Sorunları	Grup	0.116	1	0.116	0.016	0.899
	Hata	401.927	56	7.177		
	Denekleriçi	141.995	58			
	Ölçüm	1.952	1	1.952	0.801	0.375
	GrupxÖlçüm	3.607	1	3.607	1.480	0.229
	Hata	136.436	56			
	Toplam		115			
Kaygı	Deneklerarası	956.078	57			
	Grup	4.324	1	4.324	0.254	0.616
	Hata	951.754	56	16.996		
	Denekleriçi	353.542	58			
	Ölçüm	0.035	1	0.035	0.005	0.941
	GrupxÖlçüm	7.276	1	7.276	1.141	0.290
	Hata	346.231	56	6.183		
Toplam	1309.62	115				
Psikosomatik Sorunlar	Deneklerarası	234.241	57			
	Grup	14.722	1	14.722	3.756	0.058
	Hata	219.519	56	3.920		
	Denekleriçi	63.121	58			
	Ölçüm	0.983	1	0.983	0.892	0.349
	GrupxÖlçüm	0.431	1	0.431	0.391	0.534
	Hata	61.707	56	1.102		
Toplam	297.362	115				

Tablo 26’ya göre; deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılaşmaların anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, ÇDA Programı’nın ÇABDÖ ile ölçülen Öğrenme Sorunları alt boyutu ($F_{(1,56)}=1.480$, $p>0.05$); Kaygı alt boyutu ($F_{(1,56)}=1.141$, $p>0.05$) ve Psikosomatik alt

boyutu ($F_{(1,56)}=0.391$, $p>0.05$) üzerinde anlamlı etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. İzleme testleri de dahil edilerek gerçekleştirilen “Tekrarlı Ölçümler için ANOVA” sonuçlarına göre ise; Öğrenme Sorunları ($F_{(1,56)}=2.313$, $p>0.05$) ve Psikosomatik alt boyutu ($F_{(1,56)}=2.612$, $p>0.05$) puan ortalamalarında anlamlı fark görülmezken; çocukların Kaygı alt boyutunda aldıkları ön test son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($F_{(1,56)}=11.891$, $p<0.05$) görülmektedir. İzleme testlerinde çocukların Kaygı alt boyutu puan ortalamalarının Bir başka ifade ile ÇDA Programı üç aylık zaman dilimi içerisinde Kaygı alt boyutundan elde edilen puan ortalamalarının $\bar{X}=4.80$ olduğu bulunmuştur. Buna göre, izleme testi puanları ön test ve son test puanlarına göre anlamlı düzeyde düşmüştür. Bir başka deyişle ÇDA Programı üç aylık zaman diliminde Kaygı altboyutu üzerinde etkili olmuştur, denebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü ise, etkinin geniş olduğunu östermektedir ($\eta^2=.50$).

Çocukları Dikkate Almak Programı'nın çocukların ebeveyn bildirimine dayalı duygu düzenleme becerilerine etkisine ilişkin bulgular.

Duygu Ayarlama Ölçeği toplam puanlarına ilişkin bulgular. Ön analizler verilerin normal dağılım göstermekte olduğunu doğruladığından, gruplara ait son test puanları “Karışık Ölçümler İçin ANOVA” kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Ayarlama Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Deneklerarası	3517.965	55			
Grup	328.048	1	328.048	5.553	0.022
Hata	3189.917	54	59.073		
Denekleriçi	2240.098	56			
Ölçüm	150.670	1	150.670	4.594	0.037
GrupxÖlçüm	318.241	1	318.241	9.703	0.003
Hata	1771.187	54	32.800		
Toplam	5758.063	111			

Tablo 27 incelendiğinde; yapılan analizler; grup ve ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveyn bildirimine dayalı duygu düzenleme becerilerinde uygulama sonunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Betimsel istatistikler incelendiğinde son

test puan ortalamalarının deney grubu açısından anlamlı düzeyde arttığı; kontrol grubu açısından ise, anlamlı düzeyde düşüş gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. ÇDA Programı'nın, çocukların ebeveyn bildirimine dayalı duygu düzenleme becerileri ile ilgili puanların deneysel işlem sürecinde dış etkilerden kaynaklanan düşüşten etkilenmemesini sağlamış olabileceği düşünülebilir. Bu durum, ÇDA Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğunu göstermekle beraber kontrol grubunda yaşanan düşüşün ne anlama geldiği ilgili literatür dahilinde dikkatle yorumlanmalıdır. Ayrıca, varyansın %61 oranında programın etkisinden kaynaklandığı, yani etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilmektedir ($\eta^2 = .61$).

Tablo 28

Duygu Ayarlama Ölçeği Ön Test-Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Deneklerarası	2119.538	25	84.782			-
Ölçüm	356.615	1.392	256.108	3.041	0.067	
Hata	1863.385	34.811	34.811			
Toplam	4339.538	61.203				

Tablo 28, ÇDA Programı'nın çocukların ebeveyn bildirimine dayalı duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin kalıcılığı ile ilgili bulguları özetlemektedir. İzleme testlerinde, DAÖ'nden elde edilen betimsel istatistikler puan ortalamalarının ön ve son test ortalamalarına göre artış gösterdiği ($\bar{X}=76,769$, $SS=8.02$, $N=26$) şeklindedir. Ancak, bu artış, izleme testleri dahil edilerek yapılan Tekrarlı Ölçümler için ANOVA analizi sonucunda anlamlılık göstermemiştir. Başka bir ifade ile, ÇDA Programı'nın çocukların ebeveyn bildirimine dayalı duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi üç aylık süre zarfında korunmamıştır, yorumu yapılabilir.

Duygu Ayarlama Ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgular. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, ölçeğin alt boyutlarına göre ayrıştırılarak incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların Olumsuzluk/Değişkenlik ve Düzenleme alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları Tablo 29'dan incelenebilmektedir.

Tablo 29

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların DAÖ- Olumsuzluk ve Düzenleme Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Gruplar	Ön Test			Son Test		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	Ss
Olumsuzluk/ Değişkenlik	Deney Grubu	32	42.75	2.77	32	44.09	3.68
	Kontrol Grubu	25	42.64	2.61	25	38.08	7.45
Düzenleme	Deney Grubu	32	28.34	3.26	32	26.16	3.37
	Kontrol Grubu	25	28.15	3.34	25	25.65	3.02

Tablo 29'a göre, deney grubunda yer alan çocukların Olumsuzluk/Değişkenlik alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları son testler düzeyinde artarken Düzenleme alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları düşmektedir. Kontrol grubunda ise, her iki alt boyutta elde edilen puan ortalamaları son testlerde düşüş göstermektedir.

Tablo 30 ise, Olumsuzluk/Değişkenlik alt boyutunda Karışık Ölçümler İçin ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 30

DAÖ- Olumsuzluk/ Değişkenlik Alt Boyutu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Deneklerarası	1371.789	56			
Grup	263.160	1	263.160	13.056	0.001
Hata	1108.629	55	20.157		
Denekleriçi	1360.871	57			
Ölçüm	72.591	1	72.591	3.825	0.056
GrupxÖlçüm	244.591	1	244.591	12.889	0.001
Hata	1043.689	55	18.976		
Toplam	2732.660	113			

Tablo 30, çalışmaya dahil edilen çocukların Olumsuzluk/Değişkenlik Alt Ölçeği'nden elde ettikleri puanlara ilişkin, yapılan deneysel işlemin etkili olduğunu; yani çocukların Olumsuzluk/Değişkenlik alt boyutunda aldıkları puanların arttığını göstermektedir. Bununla birlikte gözlenen varyansın %50 oranında programın etkisi ile oluştuğu, yani, etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir ($\eta^2 = .50$). Bu alt ölçekteki yüksek puanlar, çocukların değişen durumlar karşısında duygularını

düzenleyebildiklerine işaret etmektedir. Ayrıca ölçek toplam puanlarına benzer şekilde kontrol grubunda yer alan çocukların Olumsuzluk/Değişkenlik alt ölçeği son test puanlarının daha düşük olduğu, yani duygu düzenleme becerilerinde dış etkilere kaynaklı bir düşüş olduğu tahmin edilmektedir.

Tablo 31

DAÖ- Olumsuzluk/Değişkenlik Alt Boyutu Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Deneklerarası	412.205	25	16.488			1-2, 2-3
Ölçüm	188.487	1.733	108.748	8.264	0.001	1-3
Hata	570.179	43.331	13.156			
Toplam	1170,871					

1: Ön test 2: Son test 3: İzleme

İzleme testi ($\bar{X}=46.30$, $SS=4.20$, $N=26$) de dâhil edilerek deney grubundaki veriler Tekrarlı Ölçümler için ANOVA testine tabi tutulduğunda; Tablo 31’de de görüleceği gibi, programın çocukların Olumsuzluk/Değişkenlik alt ölçeği ile ölçülen duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin üç ay sonra alınan izleme ölçümlerinde korunduğu söylenebilir. Hesaplanan eta kare değeri etki büyüklüğünün de korunduğunu göstermektedir ($\eta^2 = .35$).

Son olarak, çocukların Düzenleme alt boyutunda aldıkları puanlar incelenmiştir. Bu alt boyutta ÇDA Programı’nın etkisi Karışık Ölçümler için ANOVA kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 32’de özetlenmiştir.

Tablo 32

Düzenleme Alt boyutu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Deneklerarası	966.457	57			
Grup	3.438	1	3.438	0.200	0.657
Hata	963.019	56	17.197		
Denekleriçi	383.985	58			
Ölçüm	157.597	1	157.597	39.105	0.000
GrupxÖlçüm	0.700	1	0.700	0.174	0.678
Hata	225.688	56	4.030		
Toplam	1350.442	115			

Tablo 32’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında; DAÖ Düzenleme alt boyutunda, deneysel işlemin etkililiği anlamında manidar fark bulunmamıştır ($F(1,57)=0.174$; $p>0.05$).

Tablo 33

DAÖ- Düzenleme Alt Boyutu Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Deneklerarası	664.051	25	26.562			
Ölçüm	64.333	1.603	40.140	5.149	0.015	2-3
Hata	312.333	40.068	7.795			
Toplam	1040.717	66.671				

1: Ön test 2: Son test 3: İzleme

Bunun yanı sıra; Tablo 33’te görüldüğü gibi; izleme testleri dahil edilerek yapılan karşılaştırmalar; deney grubunda yer alan çocukların Düzenleme alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının; üç aylık süre zarfında manidar biçimde artış gösterdiği yönündedir. Hesaplanan etki büyüklüğünün geniş olduğu görülmektedir ($\eta^2 = .63$).

Çocukları Dikkate Almak Programı’nın çocuk performansına dayalı duygu düzenleme tepkilerine etkisine ilişkin bulgular. Bu bölümde, araştırmaya dahil olan çocukların; Hayalkırıklığı Yaratan Hediye Görevi (HYHG) ile ölçülen duygu düzenleme tepkilerine ait puanları analiz edilmiştir. Bu bağlamda, deney ve kontrol grubu çocuklarının elde ettikleri puan ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 34’te gösterilmektedir.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların HYHG ile Ölçülen Duygu Düzenleme Tepkilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Deney Grubu	32	-1.33	2.39	32	0.44	2.00
Kontrol Grubu	27	-1.48	2.05	27	-1.52	1.97

Tablo 34’e göre, deney grubunda yer alan çocukların HYHG ile ölçülen duygu düzenleme puan ortalamaları artış gösterirken, kontrol grubunda yer alan çocukların

puan ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Tablo 35 bu farkın anlamlılığına ilişkin ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 35

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların HYHG ile Ölçülen Duygu Düzenleme Tepkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	422.254	58			
Grup	42.395	1	42.395	6.362	0.014
Hata	379.859	57	6.664		
Denekleriçi	162077	59			
Ölçüm	15.009	1	15.009	6.557	0.013
GrupxÖlçüm	16.602	1	16.602	7.253	0.009
Hata	130.466	57	2.289		
Toplam	584.331	117			

Tablo 35'e göre, çocukların bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümlerinde gözlenen değişim, deney ve kontrol grupları arasında manidar bir şekilde farklılık göstermekte ve eta kare değeri geniş etki büyüklüğüne işaret etmektedir ($F(1,58)=7.253$; $p<.05$, $\eta^2 =.72$). Ancak, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların bu ölçüme ilişkin ön test puanları arasında da anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu doğrultuda, ön test verilerinin fiziksel kontrolünün sağlanamaması nedeni ile istatistiksel kontrol ile ön testlerin etkisi sabit tutulmaya çalışılmış ve bu amaçla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi öncesinde yapılan ön analizler; regresyon eğilimlerinin eşitliği ve varyansların homojenliği varsayımlarının sağlandığını göstermektedir. Tablo 36, ön testler kontrol altında tutularak son test puanlarının karşılaştırıldığı analizleri içermektedir.

Tablo 36

HYHG ile Ölçülen Duygu Düzenleme Tepkileri- Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş Puan Ortalamaları

Bağımlı Değişken: Duygu Düzenleme Tepkileri Son Test Puanı

Gruplar	N	\bar{X}	SS
Deney	32	,4375	1,99
Kontrol	27	-1,5185	1,96

Tablo 36, deney ve kontrol grubundaki çocukların HYHG ile ölçülen duygu düzenleme tepkilerinin ön test puanına göre düzeltilmiş son test ortalama puanlarını

göstermektedir. Son testlerde gözlenen farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 37’de özetlenmektedir.

Tablo 37

Deney ve Kontrol Gruplarının Son test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar	.003	1	.003	.001	.976
Ön testler	54,423	1	54,423	17,907	.000
Grup	44,870	1	44,870	14,764	.000
Hata	170,192	56	3,039		
Toplam	293.000	59			

a.R Squared = ,394 (Adjusted R Squared = ,372)

Tablo 37 incelendiğinde; ön testlerin etkisi kontrol altına alındığında; deneysel işlem ile son test sonuçları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durumda; katılımcıların düzeltilmiş puan ortalamalarına göre; öntestler kontrol altında tutulduğunda, deney grubunda bulunan çocukların kontrol grubunda bulunanlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu ve ÇDA Programı’nın çocukların duygu düzenleme yeteneklerini artırmada etkili olduğu söylenebilir ($F(1,56)=14.764$, $p<.05$, $\eta^2=.37$).

Çocukları Dikkate Almak Programı’nın çocukların duygu anlama becerilerine etkisine ilişkin bulgular.

Duygu Anlama Testi toplam puanlarına ilişkin bulgular. Duygu Anlama Testi toplam puanları için; veriler normal dağılım göstermediğinden; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön ve son testlerden aldıkları puanların incelenmesinde Wilcoxon t Testi, deney ve kontrol gruplarının ön ve son ölçümleri arasındaki farkın değerlendirilmesinde ise Mann Whitney U Testi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 38

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların DAT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon t Testi Sonuçları

Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif S.	2	4.75	4.75	4.678	0.000
Pozitif S.	29	16.78	16.78		

Tablo 38’de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların Duygu Anlama Testi ile ölçülen duygu anlama becerileri toplam puan ortalamaları, son testlerde anlamlı oranda artış göstermiştir ($z= 4.678$, $p<.05$, $\eta^2 =.78$).

Tablo 39

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların DAT Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları

Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif S.	5	6.20	31.00	2.594	0.009
Pozitif S.	14	11.36	159.00		

Benzer biçimde, Tablo 39’da görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan çocukların duygu anlama toplam puan ortalamaları da son testlerde anlamlı oranda artış göstermiştir ($z=2.594$, $p<.05$). Etki büyüklüğü hesaplandığında $\eta^2 =.51$ olarak geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu durum kontrol grubundaki çocukların da deneysel işlemde bağımsız olarak yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak duygu anlama becerilerinde artış gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 40

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	32	35.63	1140.00	252.00	0.006
Kontrol	27	23.33	630.00		

Tablo 40'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklarının duygu anlama becerilerine ilişkin son test puanları arasında yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=252$, $p<.05$). Bu durum, ÇDA Programı'nın deney grubu üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Bir diğer ifade ile, kontrol grubunda yer alan çocuklar Duygu Anlama Testi'nde zaman içinde başarı sağlasalar da deney grubunda yer alan çocuklar programın etkisinden istifade etmektedir, denilebilir. Etki büyüklüğünü göstermek için hesaplanan eta kare değeri geniş etki büyüklüğüne işaret etmektedir ($\eta^2=.24$).

Duygu Anlama Testi alt boyutlarına ilişkin bulgular. Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların; Duygu Anlama Testi'nin alt boyutları olan Duygu Adlandırma, Duygu İfadesi ve Hikayeler/ Duygusal Bakış Açısı alt ölçeği altındaki Stereotipik Durumlar ve Stereotipik Olmayan Durumlar alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar ve bunların karşılaştırmalarına yer verilecektir. Bu bölümde yer verilen analizler, verilerin normal dağılımdan uzaklaşması sebebi ile parametrik olmayan analiz tekniklerinden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve Mann-Whitney U Testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çocukların, ön test ve son testlerde, Duygu Anlama Testi'nin alt boyutlarından almış oldukları puanların betimsel istatistikleri Tablo 41'de görülmektedir.

Tablo 41

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların DAT- Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Gruplar	Ön Test			Son Test		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Duygu Adlandırma	Deney Grubu	32	6.19	2.10	32	7.28	0.81
	Kontrol Grubu	27	6.63	1.78	27	6.59	1.22
Duygu Tanıma	Deney Grubu	32	7.53	1.48	32	7.69	0.90
	Kontrol Grubu	27	7.48	1.63	27	7.30	1.79
Duygusal Bakış Açısı/ SD	Deney Grubu	32	12.22	3.28	32	14.69	1.89
	Kontrol Grubu	27	12.48	3.54	27	13.81	3.05
Duygusal Bakış Açısı/SOD	Deney Grubu	32	16.16	5.69	32	20.66	2.80
	Kontrol Grubu	27	17.26	4.16	27	17.96	5.10

Tablo 41, deney grubu çocuklarının her alt boyutta elde ettikleri puan ortalamalarının son testler düzeyinde arttığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise,

puan ortalamaları Duygu Adlandırma ve Duygu Tanıma alt boyutlarında azalmakta, Duygusal Bakış Açısı alt ölçeklerinde ise artış göstermektedir.

Duygu Adlandırma alt boyutuna ilişkin bulgular. Tablo 42 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının duygu adlandırma becerisine ilişkin ön test ve son test puanlarına ait Wilcoxon t Testi sonuçları görülmektedir:

Tablo 42

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları

Grup	Ön Test - Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif S.	1	6.00	6.00	3.558	000
	Pozitif S.	17	9.71	165.00		
Kontrol Grubu	Negatif S.	9	8.56	77.00	0.476	0.634
	Pozitif S.	7	8.43	59.00		

Tablo 42'ye göre, deney grubunda yer alan çocukların ön ve son testlerden aldıkları puanlar incelendiğinde; puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z= 3.558$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda, ebeveynleri ÇDA Programı'na katılan çocukların duygu adlandırma becerilerinin uygulama sonrasında manidar biçimde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar açısından ise ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($Z= 0.476$; $p>.05$).

Tablo 43

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	32	28.05	897.50	280.00	0.013
Kontrol	27	24.37	658.00		

Tablo 43'e göre, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların son test puanları arasında gerçekleştirilen Mann-Whitney U Testi sonuçları, deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa işaret etmekte ($U=280$, $p<.05$) ve hesaplanan etakare değerinin .20 olduğu ve geniş etkiye işaret ettiği görülmektedir. Bu durumda, ÇDA Programı'nın çocukların duygu adlandırma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Duygu Tanıma alt boyutuna ilişkin bulgular. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Duygu Tanıma becerisine ilişkin ön test ve son test puanları; gruplar içerisinde ve ölçüm zamanı boyunca anlamlı düzeyde değişim göstermemiştir.

Tablo 44

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları

	Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif S.	3	3.67	11.00	0.106	0.915
	Pozitif S.	3	3.33	10.00		
Kontrol Grubu	Negatif S.	3	3.67	11.00	0.962	0.336
	Pozitif S.	2	2.00	4.00		

Tablo 44, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön ve son test ölçümlerinde farklılaşma göstermedikleri yönündeki bulguları içermektedir ($Z=0.106$, $p>.05$; $Z=0.962$, $p>.05$).

Tablo 45

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön Test	Deney	32	29.64	948.50	420.50	0.789
	Kontrol	27	30.43	821.50		
Son Test	Deney	32	30.92	30.92	402.500	0.473
	Kontrol	27	28.91	28.91		

Tablo 45 ise, benzer biçimde; araştırmada yer alan çocukların ön test ve son test puanlarına ilişkin sıra ortalamalarını dikkate alarak farklı gruplardaki çocukların uygulama sonrasında birbirlerinden farklılaşan puanlar göstermedikleri ve uygulamanın bu boyut üzerinde bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($U=420.5, p>.05; U=402.5, p>.05$).

Duygusal Bakış Açısı -Stereotipik Durumlar alt boyutu ile ilgili bulgular.

Tablo 46'ya göre, deney grubunda yer alan çocukların; ön test ve son test puanlarına ilişkin fark incelendiğinde, son testler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların belirli durumlara özgü duygusal ifadeleri anlama becerilerinde artış olduğu; bu artışın büyük bir etkiye sahip olduğu ($\eta^2=.80$) görülmüştür.

Tablo 46

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları

	Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif S.	0	0.00	0.00	4.302	0.000
	Pozitif S.	24	12.50	300.00		
Kontrol Grubu	Negatif S.	1	3.00	3.00	3.128	0.002
	Pozitif S.	13	7.85	102.00		

Bununla birlikte; aynı sonucun, kontrol grubunda yer alan çocukların ön ve son test sonuçları arasında da görüldüğü saptanmıştır. Tablo 46, sıra ortalamalarına ilişkin farkın, kontrol grubunda yer alan çocuklar için de pozitif sıralar yani son ölçümler lehine anlamlı olduğunu ve eta kare değerinin geniş etki büyüklüğüne işaret ettiğini göstermektedir ($z=3.128, p<.05, \eta^2=.81$). Bu durumda, kontrol grubunda yer alan çocukların programın etkisinden bağımsız olarak 6-8 haftalık zaman dilimi içerisinde belirli durumlara özgü duygu ifadelerini anlama becerilerinde ilerleme kaydettikleri söylenebilir.

Tablo 47

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	32	33.61	1075.50	316.500	0.069
Kontrol	27	25.72	694.50		

Öte yandan, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların belirli bir duruma özgü duygu anlama becerilerinin son testlerdeki gelişimine bakıldığında; uygulanan Mann-Whitney U testi'nin anlamlı sonuçlar içermediği görülmektedir. Tablo 47'den de anlaşılacağı gibi, ÇDA Programı'nın DAT Stereotipik Durumlar alt boyutunda anlamlı etki doğurmadığı sonucuna ulaşılabılır ($U= 316.5$; $p>.05$).

Duygusal Bakış Açısı- Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutu analizleri. Araştırmada analiz edilen son değişken olarak; çocukların belirli bir duruma özgü olmayan duygusal ifadeleri anlama becerileri incelenmiştir. Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyuna ilişkin grupların ön test ve son test sonucunda gösterdiği değişimler Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon T Testi Sonuçları

Gruplar	Ön Test – Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Deney Grubu	Negatif S.	4	7.75	31.00	4.261	0.000
	Pozitif S.	27	17.22	465.00		
Kontrol Grubu	Negatif S.	7	8.64	60.50	1.096	0.273
	Pozitif S.	11	10.05	110.50		

Tablo 48'e göre; deney grubu çocuklarının bu alt boyuttaki ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ortaya çıkan farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu; deney grubu çocuklarının annelerinin ÇDA Programı'na katılımının ardından yapılan ölçümlerde Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutunda aldıkları puanların yükseldiği görülmüştür ($Z=4.261$, $p<.05$). Hesaplanan eta kare değeri geniş etki büyüklüğü göstermektedir ($\eta^2=.69$). Kontrol grubunda yer alan çocukların ise, belirli bir duruma özgü olmayan duygusal ifadeleri anlama

düzeyinde, son testlerde; ön test puan ortalamalarından anlamlı şekilde farklılaşan bir puan elde etmedikleri görülmüştür ($Z=1.096$, $p>.05$).

Tablo 49

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	32	34.77	1112.50	279.500	0.019
Kontrol	27	24.35	657.50		

Son olarak, çocukların Stereotipik Olmayan Durumlar özelinde sergiledikleri duygu anlama becerilerinin ÇDA Programı'nın etkisine bağlı olup olmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Tablo 49'dan izlenen sonuçlara göre; deney grubunda yer alan çocukların son testlerde manidar biçimde daha yüksek puanlar elde ettikleri ve programın bu boyutta etkili olduğu bulgusuna erişilmiştir ($U=279.500$, $p<.05$). Etki büyüklüğünü sınamak için ulaşılan değerin geniş etkiye işaret ettiği görülmektedir ($\eta^2=.17$).

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde; nicel araştırmanın sonucunda; deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarının birbirine denk olmasına karşılık; son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu noktada ÇDA Programı'nın ebeveynlerin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme düzeyleri üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin izleme testlerinde de korunduğu görülmüştür. Benzer bir biçimde programın çocukların davranış sorunlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın, Hiperaktivite/Ataklık boyutlarındaki davranış sorunlarının iyileşmesi konusunda etkili olduğu ve bu etkinin üç ay süresince korunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte; çocukların ebeveyn bildirimlerine dayalı davranım sorunları ve duygu düzenleme becerileri dikkate alındığında; programın deney grubundaki çocukları kontrol grubu çocuklarının karşılaştığı olası risklere karşı korumuş olabileceği söylenebilir. Ayrıca bulgular; ÇDA Programı'nın çocukların performansa dayalı bir görev ile ölçülen duygu düzenleme becerileri ve anne bildirimine dayalı duygu düzenleme puanları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak; ÇDA Programı, çocukların Duygu Anlama becerileri üzerinde etkili bulunmuştur. Aynı

zamanda, Duygu Adlandırma ve Stereotipik Olmayan Durumlar boyutunda kontrol grubunda yer alan çocuklar da yaşlarının artışına paralel bir biçimde yüksek puanlar almışlardır.

Bu çalışmada; uygulanan programın ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ile destekleyici duygu sosyalleştirme davranışları ve çocukların kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi izleme testleri sırasında gözlenmiş olup; çocukların öğrenme sorunları ve psikomatik düzeydeki davranış sorunları; duygu tanıma becerileri ve stereotipik durumlarda duygu anlama becerileri üzerinde etkisi bulunmamıştır.

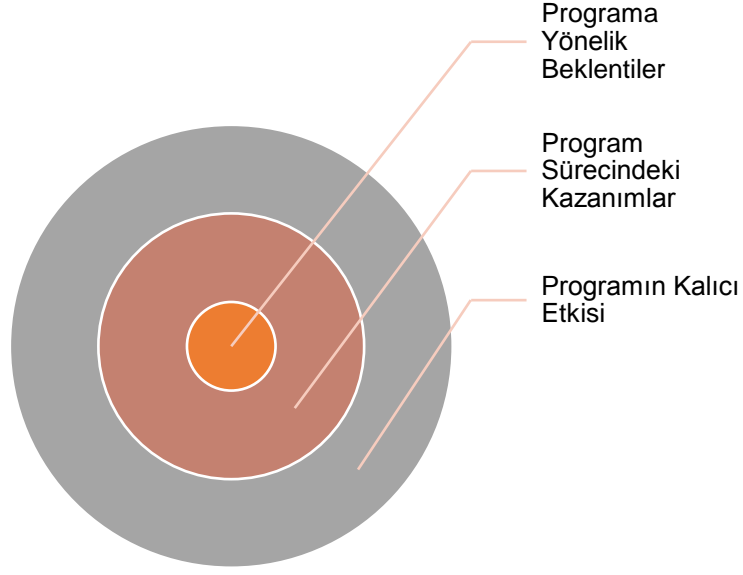
Ulaşılan bu sonuçlar izleyen bölümde nitel veriler ve ilgili literatürün sağladığı bilgiler dahilinde tartışılacaktır.

Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumları

Çalışmanın bu kısmında, toplanan verilerin analizleri için sürekli karşılaştırmalı veri analizi yöntemine dayalı bir yaklaşım izlenmiştir. Kullanılan bu yaklaşım tüm verilerin derinlemesine incelemesi, verileri birbirleri ile karşılaştırılması ve ana temaları içeren bir veri kümesi oluşturulmasına izin vermiştir. Öncelikle ön test, son test ve izleme testi sürecinde annelerden elde edilen veriler sunulacaktır. Son olarak program sonunda öğretmenlerin program sürecinde çocuklara ilişkin gözlemleri ile ilgili veriler görülmektedir.

Annelerden Elde Edilen Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumları

Nitel analizler sonucunda annelerden elde edilen veriler ön test, son test ve izleme testi ölçümlerine göre sınıflandırılmış ve bu bağlamda elde edilen bulgular; “programa yönelik beklentiler”, “kazanımlar” ve “programın kalıcı etkisi” temaları altında açıklanmıştır. Verilerin yorumlanmasında katılımcıların ve araştırmacının doğrudan alıntılarına yer verilmiştir. İfadenin, görüşme (BG: bireysel görüşme, OG: odak grup), anket (AUA: açık uçlu anket) veya araştırmacı günlüğü (AG) şeklindeki hangi veri kaynağına ait olduğu ifadeler ile birlikte verilmiştir. Şekil 4, nitel verilerin organizasyonunu ve birbirleri ile ilişkisini göstermektedir.



Şekil 4. Nitel verilerin organizasyonu

Programa yönelik beklentiler. Bu bölümde, Çocukları Dikkate Almak Programı'na katılan annelerin, deneysel işlem öncesinde, programa ilişkin beklentilerini öğrenmek amacı ile yapılan ön görüşmelerden elde edilen bulgular sunulacaktır.

Elde edilen veriler; annelerin “ebeveynlik becerilerine yönelik beklentileri”, “çocuklarının duygularını anlamaya yönelik beklentileri”, “çocuklarının gelişimlerini anlamaya yönelik beklentileri”, “program içeriğine yönelik beklentileri” ve “katılıma yönelik engeller” olmak üzere beş ana başlık altında ele alınmaktadır.

Belirlenen tema, kategori ve kodlar Tablo 50'de görülmektedir.

Tablo 50

Annelerin Programa Yönelik Beklentileri ile İlgili Nitel Verilerin Sınıflandırılması

Tema	Kategori	Kodlar
Programa Yönelik Beklentiler	Ebeveynlik Becerilerine Yönelik Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> - Çocukları ile daha iyi iletişim kurmak, - Çocukların sorunlarına çözüm bulmak, - Doğru ebeveynlik yaklaşımlarını öğrenmek
	Çocuğun Duygularını Anlamaya Yönelik Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> - Çocuğun duygularını tanımak, - Duygusunu ifade etmesine yardımcı olmak, - Öfke nöbetlerini yönetmek
	Çocuğun Gelişimini Anlamaya Yönelik Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> - Temel gelişim özelliklerini öğrenmek, - Çocuğu tanımak
	Program İçeriğine Yönelik Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> - Somut çözüm önerileri, - Uygulamalı etkinlikler ve canlandırmalar içermesi, - Gerçek örneklere dayalı olması, - Diğer ebeveynlerle etkileşim fırsatı sunması
	Katılıma İlişkin Engeller	<ul style="list-style-type: none"> - Zaman darlığı, - Ailevi programlar, - Sağlık sorunları, - Eş ile ilgili engeller

Bu bağlamda, çalışmaya katılan annelerin ebeveynlik becerileri ile ilgili beklentileri; çocukları ile daha iyi iletişim kurmak, ebeveyn olarak çocuklarına doğru yaklaşım biçimlerini öğrenmek ve çocuklarının sorunlarına çözüm bulmak yönünde olmuştur. Bu durumu doğrulayan katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

A9: *“Her ebeveyn, iyi bir anne/baba olmayı ister ve bunun için kendi yeterliliğince her şeyi yapmaya çalışır. Ancak doğru bildiğimiz yanlışlarımız mutlaka var. Bizlerin bunları anlamamız ve yanlışları düzeltebilmemiz için bu konuda eğitim almış kişilerin yardım ve önerilerine kesinlikle ihtiyacımız olacaktır”* (BG)

A5: *“Yanlış davranışlarım var ise düzeltmek, çocuklarıma yeterli olabilmek beklentisi içindeyim. “* (OG)

A1: *“Çocuklarıma daha iyi bir anne olmaya ve çocuklarımda daha iyi bireyler olarak yetişmesine katkısı olmasını bekliyorum.”*(AUA)

A7: *“Öncelikle kendi çocuğumun isteklerini daha iyi anlayan ebeveynler olmak, öfke nöbetlerinde ve ev içi kurallarda daha kontrollü olmamızı sağlamasını bekliyorum. Sonrasında,[öğretmen olduğum için], bunu meslek hayatımda da kullanmayı temenni ediyorum.”*(BG)

A2: *“Çocuklarımızı daha iyi anlamamıza yardımcı olmalı. Çocuklarımızın ruh hallerine göre onlara nasıl davranmamız gerektiğini anlatmalı. Çocuklarımızla iyi iletişim kurmanın yollarını anlatmalı. Ebeveynlerin çocukları ile ortak paylaşımlar içinde olmasını sağlayan şeyler sunmalı.”*(BG)

Program katılan annelerin çocuklarına yönelik beklentileri arasında; çocuklarının duygularını tanımak, duyguları ifade edebilmelerine yardımcı olmak ve yaşadıkları öfke krizlerini yönetmek gibi durumların ön planda olduğu görülmektedir. Örneğin A20 bu durumu *“Çocuğumun duygularını daha iyi anlamanın yöntemlerini öğrenmek ve onunla duygusal bağımı güçlendirmek isterim.”* şeklinde belirtmektedir. A12 ise, *“Duygularımı ve çocuğumun duygularını daha iyi tanımak ve onları ifade etmesine yardımcı olmak”* şeklinde görüş sunmaktadır. Annelerin sıklıkla öfke duygusuna tepki vermekte zorlandıkları ve program içeriğinde öfke nöbetleri ile başa çıkmaya yönelik bilgi almak istedikleri görülmektedir. A7 ve A3 bu durumu, sırası ile *“Öfke nöbetlerinde çaresiz kaldığım durumlarda çocuğumla daha doğru iletişim kurabilmeyi öğrenmek istiyorum. Bunun için uzun süren eğitim programları yapılması gerektiğini düşünüyorum.”* ve *“Çocukta öfke patlamasının kontrolünü nasıl yönetebiliriz (...).”* sözleri ile ifade etmiştir. Son olarak, A4, *“Çocuklarımla daha iyi bir iletişim kurmak. Çocuklarımda duygularını onaylayabilmek*

ve doğru şekilde davranış sergilemek. Aile içi duygularımızı ifade etmede yardımcı olabilmek.” şeklindeki beklentisi ile çocuklarının duygularını anlama isteğini belirtmiştir.

Görüşmeler sırasında annelerin, sıklıkla çocuklarının gelişimsel özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaya atıfta buldukları; gelişimsel özelliklere dair hedef ve beklentiler içinde oldukları görülmektedir. Anneler, bu durumu;

A8: “Aile ve çocuğun duygularının bir arada ele alındığı tek taraflı değil kapsayıcı bir program olmalı. Çocuğumuzun gelişimi sırasında karşılaştığımız sorunların aşılmasında yol gösterici tavsiyeler almak, çocuğumuzun başa çıkmakta zorlandığı konularda ona daha iyi yol gösterebilmek gibi beklentilerim var.” (BG)

A4: “Olumsuz durumlarda çocuğuma nasıl yaklaşırsam daha faydalı olacağımı öğrenmek isterim. Çocuk ve yetişkin zihni birbirinden çok farklı. Her ne kadar çocukluk evreninden geçip bu yaşlara gelsek de o zamanki duygularımızı unutuyoruz(...). Onların ne hissettiklerini anlayamayabiliyoruz. Bu nedenle çocukların bu yaşlardaki duygu düşünce yapılarını hatırlatan bir program olmalı.” (BG)

A5: “Çocuğumun gelişim özelliklerini daha yakından tanıyıp, onunla daha kolay iletişim kuracağımı düşünüyorum.” (AUA) şeklinde belirtmektedirler.

Annelerin program içeriği ile ilgili beklentileri ise, genel olarak programın uygulama içermesi yönündedir. Anneler, program içeriğinde; teorik bilgiden ziyade somut çözümler bulmak istediklerini, uygulamalı ve canlandırmaya dayalı bir içeriğe ihtiyaç duyduklarını; uygulanabilir, somut öneriler ve günlük hayattan örnekler görmeyi belediklerini dile getirmişlerdir. Bu durumu doğrulayan katılımcı ifadeleri şu şekilde sıralanabilir:

A2: “Kitabi bilgilerden çok günlük hayatta uygulanabilir-pratik çözümler ve örnekler içeren bir program olması. Oğlumda değişmesini istediğim bazı özellikler var; çekingenlik, özgüven eksikliği gibi... (bunlar) için çözümler bulabilmek.” (BG)

A4. “(...)Akademik tavsiyelerden daha ziyade gerçek hayatta daha çok örtüşen ve yapılabilir uygulanabilir tavsiyeler veren bir program (olmalı).” (BG)

A9: “Empati yeteneğimizi geliştirecek usul ve yöntemlere yer verilmeli. Duruma göre, nasıl tepkiler verirsek sonuca daha çabuk nasıl ulaşırız yönünde geliştirici bir program olabilir.” (BG)

A7 “Örneklerle günlük hayattan olaylar içermeli. (...) Küçük Şeyler Programı gibi örnekleme olabilir.” (AUA)

Benzer şekilde anneler, diğer anne babalarla paylaşımda bulunmak ve program sürecine aktif katılım sağlamak beklentisi içindedirler. A5, bu konuda; *“(...)Programa katılan diğer anne babalarla bilgi alışverişinde bulunabilirim. Süreçte sadece dinleyici olmak yerine, evde yaşadığım olayları örnek olarak paylaşıp o durumlara nasıl yaklaşmalı, nasıl davranmalıyız, öğrenebilmek isterim.”* (OG) şeklindeki görüşlerini ifade etmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu da annelerin çeşitli nedenlerle programa gerekli zamanı ayıramayabilecekleri ya da ailevi nedenlerin programa devam durumlarını engelleyebileceği yönünde olmuştur. Çalışmaya katılan anneler, beklentilerinin yanı sıra programa katılımlarını olumsuz etkileyebilecek durumlardan şu şekilde bahsetmişlerdir:

A16: Zaman ayıramamak, sağlık problemleri, başka eğitimlerle çakışması, aile ile programların olması. [Bu durumda] Önceden program yapmak. Eğitim zamanlarını ayarlamak gibi şeyler düşünebilirim.” (OG)

A17: “Verilen uygulamalar bana ve aileme uygun olmayabilir, denemekten çekinebilirim. Bir hafta kesin olarak katılamayacağım, diğer haftalar da gelebileceğim kesin değil. Ailem bu durumdan sıkılıp eğitime gitme diyebilir.[Bu durumda] Verilen uygulamaları küçük dozlarda uygulayabilirim. Gelme konusunda kararlı davranabilirim. Bu eğitimin ailemize olacak faydalarından bahsedebilirim tabi.” (BG)

A4: “Çocuğumun inatçı tavırları, iş durumum, nöbetlerim, eşimin tutumu (benim için engel oluşturabilir).” (AUA)

Özetle, program öncesinde, annelerin ebeveynlik becerilerini geliştirebilecekleri, çocuklarının gelişim sürecine dair bilgi edinebilecekleri, çocuklarının duygularını anlama ve uygun biçimde tepkide bulunma konusunda destek alacakları, uygulamaya dayalı ve uzun süreli bir eğitim programına duydukları ihtiyaçtan söz edilebilmektedir.

Kazanımlar. Çocukları Dikkate Almak Programı'na katılan annelerle programın sona ermesinin ardından yapılan bireysel ve odak grup görüşmeleri ile açık uçlu deneyim anketleri çözümlenmiş ve elde edilen verilerin “anne”, “çocuk”, “aile” ve “program” olmak üzere dört alt tema altında toplandığı belirlenmiştir. Tablo 51, bu alt temalar altında toplanan kategoriler ilişkin sınıflamayı göstermektedir.

Tablo 51

Annelerden Son Test Sürecinde Elde Edilen Nitel Verilerin Sınıflandırılması

Tema	Kategori	Kodlar
Kazanımlar	Annenin Kendisi ile İlgili Farkındalığı	<ul style="list-style-type: none"> - Üst-duygusal farkındalık, - Duyguları kabul etme, - Zor duygularla başa çıkma, - Kendini tanıma, - Stres azaltma; - Ebeveynlik becerilerinde değişim, - Duygu sosyalleştirme davranışlarında değişim - Duyguları dikkate alma, - Etkin dinleme, - Ebeveynlik becerilerini doğrulama
	Annenin Çocuk ile İlgili Farkındalığı	<ul style="list-style-type: none"> - Çocuğu ve duygusunu anlama, - Duygu adlandırma, - Çocukların davranışlarında değişim
	Aile İçi İlişkilere Yönelik Görüşler	<ul style="list-style-type: none"> - Diğer çocuklara olumlu etki, - Eş ilişkilerine olumlu etki, - Baba katılımı sağlama, - Paylaşım düzeyinde artış,
	Programın İçeriğine Yönelik Görüşler	<ul style="list-style-type: none"> - Yaşantısal tekniklerin kullanımı, - Çocukta duygu düzenleme teknikleri, - Somut çözüm önerileri, - Grup içi etkileşimler, - Kaynak çeşitliliği,
	Programın Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşler	<ul style="list-style-type: none"> - Zaman gerektirmesi, - Önleyici etki sağlama, - Becerilerin genellenebilirliği

Programa katılan annelerin, program sonlandıktan sonra, Çocukları Dikkate Almak Programı ile ilgili yansıtma kendilerine dair pek çok konuda farkındalık kazandıklarını ortaya koymaktadır. Birey ve ebeveyn olarak kazandıkları farkındalığın yanı sıra çocuklarına ilişkin farkındalık yaşadıkları, ebeveynlik tepkilerinin değişime uğradığı ve bu durumun diğer çocukları ve eşleri ile olan ilişkilerine de yansıdığını bildirmişlerdir. Ayrıca, programın zaman zaman ebeveynlik becerilerini doğrulamak adına bir kontrol mekanizması oluşturduğu, katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Son olarak, program içeriğinin katılımcıların program öncesindeki beklentilerini büyük oranda karşıladığını ve annelerin programı uygulanabilir buldukları anlaşılmaktadır. Bu durumlar, annelerin kendi ifadelerine şu şekilde yansımaktadır:

A4: *“Çok etkili bir programa katıldık. Duygularımızı ifade etmek ve onlarla baş etme yöntemlerini öğrendik.” (OG)*

A13: *“Yani genel olarak ilk başta bana bir şey katmayacağını düşündüm; açıkçası siz tez hazırladığınız için bizden bilgi almaya çalışıyorsunuz (sandım) ama sonrasında kendimi kontrol etmeyi falan öğrendim, yani, yardımcı oldu bana. Kendimi frenledim diyeyim. Sinir konusunda biraz daha frenledim. Yani hani düşünüp de yani ne yapıyorum dedim kendime ve geri çekildim. Öncesinde biraz daha fevri, daha sinirli yaklaşıyordum. Biraz daha sakin yaklaşıp anlamaya çalıştım. Öfkemi kontrol etmemi sağladı yani. (...) Dinleme yapıyordum ama bu kadar değil; biraz daha onu anlayarak, karşıma oturtup onu dinleyerek. Hani sizin dediğiniz gibi onunla önce karşımıza alıp göz teması kurup neden böyle yaptığını anlamaya çalıştım onu uyguladım işe yaradı. Yani tabii ki faydası büyük oranda oldu.” (BG)*

A18: *“Eksiklerimizi kapattı. Hep çocuklara çözüm arıyoruz ya hocam, yetişkinlere yönelik olması iyiydi, yetişkin öfke kontrolü olması falan, biz hep çocukta sorun arıyoruz ama bazen problem bizdeymiş, biz açığa çıkaramıyormuşuz.” (BG)*

A 11: *Kendimi de daha çok tanıdım. Çocuğuma haksızlık ettiğim durumlar olduğunu fark ettim. Çok küçümsüyormuşuz aslında çocukları. Üzülüyor mu seviniyor mu, ne hissediyor, mutlu mu diye düşünmemişim çoğu zaman. Kendi duygularımı da incelememişim, ne hissettiğimi, üzüldüğüm zamanlarda falan ne hissediyorum diye düşünmemişim çoğu zaman. Farkındalık açısından iyi oldu.” (BG)*

Benzer bir biçimde, A3 çocuğunun duygusunu anlama ve yansıtma konusunda paylaştığı örnekte çocuğunun duyguları ile ilgili olarak şu duruma değinmektedir: *“(…) Geçen haftadan bir örnek aklıma geldi de. Oğlum, B. ile*

oynamak istiyordu. B. de o an başka bir arkadaşıyla oynuyordu. Hep onunla oynuyor diye nasıl ağlıyor. Ben bu kadar tepkili görmedim onu hiç. Çok yaralandı. Ben biraz ağlamasına müsaade ettim, o duyguyu yaşadı. Su an senle oynamasını istiyorsun değil mi, dedim. Biraz arkadaşını kıskanmış olabilir misin, dedim. O an ifade etti ve çok şaşırımdı. Evet kıskanıyorum onu, çok kıskandım dedi. Ben de onayladım. Ben de küçükken, ben de böyle kıskanmalar zaman zaman yaşıyor(d)um, bu çok normal dedim. O an duygusunu anladı. Hala E'ye [B'nin beraber oynadığı çocuk] biraz tepkili ama o an kendi duygusunu anladı.” (BG)

Anneler ebeveynlik davranışlarındaki değişimi şu sözlerle vurgulamaktadır:

A16: “Davranış odaklı çalışıyormuşuz, görev gibi. Duyguya daha çok odaklandım. Çocuğun daha mutlu olduğunu gördüm. Yemeğine, uykusuna, günlük hayatına pozitif katkı sağladığını gördüm. Kendimin de, o mutluydu ben de mutluyum. Ama hep yanlış yapıyormuşum ben de. Hep neden böyle yapıyorsun diyormuşum, ne hissediyorsun yerine. Sürekli niye böyle yaptığını soruyordum, mesela okula gitmek istemiyor, niye böyle yapıyorsun, hep bir soru; neden böyle, okulda ne olmuş olabilir ne hissediyor hiç aklımıza gelmiyormuş.” (BG)

A12: “Programa katıldığım için çok memnunum. Size çok teşekkür ediyorum. Ben iki çocuk annesiyim aralarına bayağı bir yaş farkı var, unuttuğum, insanız işte unutuyoruz zaman içerisinde, unuttuğum şeyler tekrar hatırladım. Farkındalık oldu bu program benim için, farkına vardım, hatalarımın. O tiyatro olayından çok etkilendim, çok çok iyi geldi bana. Hatalarım da şöyle diyebilirim. Çocuğun duygusunu anlayıp, kabullenip ona yönelmek. Bunu ben hiç yapmadığımı fark ettim. Onun üstüne gidiyorum.” (BG)

Benzer bir durum araştırmacının perspektifinden şu şekilde değerlendirilmiştir: “A1 yaşadığı bir olaydan hareketle, ebeveyn olarak gösterdiği tepkinin değişimini şu sözlerle anlattı: ‘Henüz bir haftalık bir süreç ama okuduklarımızdan biraz etkilendim herhalde. Biraz daha sakin ve tutarlı yaklaşıma çalıştım. Dün akşam yaşadığımız bir şeyden bahsetmek istiyorum. Verdiğim sütü Ninjalara içirmiş, bütün Ninjalara. Benim gördüğüm andaki ilk tepki ‘kızmadın mı sen şimdi, bana kızmadın mı?’ oldu. ‘Hayır, kızmadım’ dedim; ‘onların da belki karnı acıkmıştır, dışarıda bir kutu daha var sana istersen onu verebilirim’ dedim. Döndü sonra tekrar ‘sen gerçekten mi kızmadın?’ dedi. Ama bunlar (oturum notlarını) hep başucumda duruyor. Geçen hafta ödünç aldığım kitapla birlikte’ Bu örnekle birlikte çocuklara davranışsal sınırlar çizmenin önemi hakkında konuştuk. Bu açıdan hem

verimli bir tartışmayı başlattı hem de annenin çocuğun davranışlarına karşı sergilediği otomatik tepkilerini durdurmaya, çocuğu anlamaya çalışmaya başladığını göstermesi açısından anlamlı oldu” (AG)

A7: “Programa devam ediyor olmak farkındalığınızı ve uygulanabilirliği artırıyor. Bu 6 haftalıkta her haftayı böyle geçirsek daha hatırlanabilir olacak ve aklımıza geldikçe böyle davranacağız. (...) Bendeki stresi azaltmayı sağladı, kendi kendimi nasıl sakinleştireceğimi öğrendim dolayısıyla bu da çocuğa döndü. Ben kendim sakin olabilmeye ona da seçenek sunabiliyorum. Kriz daha kolay yönetilebiliyor. Tabi ki tartıya koyduğunuzda (program) öncesi ve sonrası çok farklı”(BG)

A6: “Her şeyden önce ben kendi duygularımı kabul etmeyi öğrendim, durup evet sinirlenebilirsin S, sen de bir insansın demeyi öğrendim. Sürekli başaramıyorum, eksikim, yetersizim duygusundan kurtulmak bile, çocuğa bir şey vermesen bile çok büyük bir kazanım. Zaten sen bir şey kazanınca görüyorsun ki o da onun şeyini görüyor yani, alıyor. Sen sakinleşince o da sakinleşiyor sen gülünce o da. En temel şey bu.” (BG)

A12: “Hani gözlerimizi kapatıp şey yaptık ya (üst duygu egzersizi), 40 yaşındayım. Bunu hiç düşünmemiştim. Herhalde bir 40 yıl daha yaşasam hiç düşünmeyecektim. Düştüm, yanımda kim var. Yine farkındalık diyeyim buna da, başka kelime bulamıyorum. Bunların farkındalığı çok çok iyi oldu.”(BG)

A12: “Size anlattığım böcek olayını hatırlıyor musunuz hocam? Ben bir gün öncesi yaşadığım yanlış bir gün sonra sizin programınızda doğruyu öğrendim. Merdivende gördüğü böceğe “A. o bir şey yapmaz, çık yukarı!” diye bağırıyordum. A. bununla baş etti, korktu, yanından geçemedi, aşağı indi ve asansörle yukarı çıktı. Bun sizinle paylaşınca böyle yapmamam gerektiğini öğrendim. Çocuğumun duygularını; korkularını, kaygılarını kabul ettim. Evet, haklısın, korkabilirsin, gel beraber şunu yapalım, yani yöntem değişikliği yapmam gerektiğini fark ettim.” (OG)

A17: “Bu programa katılmadan önce bu kadar yarayışlı olduğunu düşünmemiştim. Gündelik hayatta kullanabileceğimiz düşüncelerin olduğunu, dışarıya çıkarabildiğimizi ve duygularımızı kontrol (altına) almayı bilmiyordum. Bunları dış dünyamıza çıkarabildik. Öfke kontrolünü anlamada ve çocuğumuza karşı duygularımı anlamada gayet başarılı buldum. Özellikle çocuğumun duyguları ile baş edebilmede çocuğumu daha iyi anlayıp empati kurmamda büyük rol oynadı.” (BG)

A12: *“Bu bana fark ettirdiğiniz şeyi [canlandırma yoluyla aktardığı bir deneyimi kast ediyor] büyük oğlum ve eşim de dahil yapıyorum. ‘Evet seni anlıyorum bu duygunda haklısın’ diyip sonra çözüme gidiyorum. Eskiden, olayı kendi içimde beynimde anlayıp çözüme gidiyordum. Şimdi artık kendi beynimde anladığım şeyi dile de döküp karşı tarafı da memnun edebiliyorum. (...)”*(BG)

A18: *“Duyguları hep bastırmışız şimdiye kadar. Mesela kıskançlığı eskiden hiç dile getirmek istemezdim ben hani daha da artırır diye dile getirmek istemezdim ben, şimdi oğluma tablet almıştı babası, diğerleri epey eziyet ediyorlardı. Annecim kıskandınız mı dedim, o kadar içleri dolmuş ki evet anne kıskandık dediler, zıplayarak, rahatladılar. Dedim ki açığa çıkarmak gerekiyormuş. Çok rahat ifade ettim.”* (BG)

Programın, kimi zaman ebeveynlerin, kendi davranışları ile ilgili olarak doğru yolda olduklarını anlamak için bir kontrol mekanizması oluşturduğu gözlenmiştir. Katılımcılardan biri (A12) bu durumu; *“Hatalarımın farkına vardım. Birçok şeyde de ‘aferin sana N, doğru yoldasın!’ dedim. Böyle bir memnuniyet yaşadım. Kendi kendime de böyle bir pay çıkardım.”* (BG) şeklinde ifade ederken araştırmacı günlüğünde A5’in şu sözleri yer almaktadır: *“Bir şey söyleyebilir miyim, bunu kendimi pekiştirmek için söylüyorum. Ben bu tür tanımlayıcı övgüleri kullanmaya çalışıyorum. Aferin güzel yapmışsın yerine biraz daha zaman ayırıp neyi güzel yaptığını anlatıyordum ona. Bu beni mutlu etti.”*

Çalışmada yer alan annelerin hem birey olarak kendilerine ilişkin farkındalıkları hem de ebeveynlik davranışlarına ilişkin çıkarımları, programa katılım sürecinde olumlu kazanımları olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, katılımcılar çocukları ile ilgili yansıtmalarda da bulunmuşlardır. Katılımcıların büyük bir kısmı, program sürecinde ve sonunda; çocuklarını etkin dinlemeye başladıklarını, çocuklarının duygularına karşı daha duyarlı yaklaştıklarını, program sürecinde çocukların davranışlarında birtakım değişimler gözlediklerini ifade etmektedirler. Katılımcıların bu durumu doğrulayan ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

A17: *“(...) Böyle bir davranışımız vardı (Gözlerini kırıyor), alerjik olabileceğini söyledi doktor ama geçmezse bir psikoloğa gitmeyi tavsiye etti. Geçmeyen ve artan bir göz kırpmasını size danışarak yön gösterdiğiniz için ve getirdiğiniz materyallerden faydalanıp duygularını anlayarak bu sorunumuzdan kurtulduk (...)”*(BG)

A14: “Olumlu sonuçlar alıyorum ben. Mesela önceden çok ağlama nöbetleri vardı. Duygusunu dışına vuramıyordu. (Azaldı) Şu anda mesela diyor ki; “Kendimi” diyor, “tutuyorum” diyor, “atlatacağımı biliyorum” diyor. O konularda çok şey aldım ben. Çok faydasını gördüm sizden.” (BG)

A6: “Olaylar büyümeden kapandı; daha doğrusu çözüldü. Daha kısa sürede sakinleşme ve iletişimin/ karşılıklı ifadelerin güçlendiği (ni gördüm).” (OG)

A7: “[Çocuğumun olumsuz duygularını anlama, fark etme ve tepkide bulunmada] kesinlikle olumlu etkileri oldu. (E'nin problem davranışları) karşısında her zaman olmasa da daha sakin yapıcı ve dinleyici olabildim.” (OG)

A6: “Çocuğumun daha hızlı ve kolay sakinleşebildiğini gördüm.” (OG)

A3: “Öğrendiğim şeyleri uyguladıkça krizleri oluşmadan engelleyebildiğimi veya daha sakin geçirebildiğimizi gördüm.” (OG)

A4: “İçinde bulunduğu duyguyu daha rahat ifade edebiliyorum ve bununla nasıl başa çıkabileceğimi öğrendim. (...)Öğrendiğim tekniklerle kızımın duygularını ifade etmesine yardımcı oluyorum. Ve sonrasında ne yapmamız gerektiğini konuşuyoruz. Böylelikle daha olumlu bir iletişim oldu. Anne ve baba olarak daha sakin olmayı ve daha çok dinlemeye başladık. Daha çok dinleyip birbirimizi anlamaya başladık. Öfke nöbetleri vardı, şimdi çubuk makarna tekniği, kaplumbağa tekniğini uygulayarak daha sakin oldu.” (BG)

A18: “Sadece onu anladığımızı söylemek bile tepkilerini sakinleştirdi ve tepkiler sesler yükselmeden sorunları halledildi.” (BG)

A11: “Sinirlenme süresi azaldı, dikkat daha çabuk o olaydan uzaklaşıyor. Sorunun artmasını engelliyor. Tamamen her şeyi aştık değil tabii ama daha farklı şu an. (...) Ben öfkemi kontrol açısından daha iyiyim, eşime, çocuğuma karşı. Temizlik yapıyordum eskiden, şimdi üzerine düşünebiliyorum.” (BG)

A18: “Daha çok konuşmaya meyilli, daha çok anlatıyor, okula gelmek istemiyordu şimdi daha çok katılıyor ve anlatıyor okuldaki sıkıntılarını, bu program sürecinde oldu.” (BG)

A17: “Çocuklara yaklaşımımız daha farklı oldu, mesela, en basitinden seni anlayabiliyorum demek, ne hissettiğini anlayabiliyorum dememiz bile onda bir etki yarattı. Mesela arkadaşı ile kavga etmiş, seni anlayabiliyorum annecim dediğimde aa, sen de yaşadın mı, küçükken sana da oldu mu; onları soruyor bana, konuşmalarımızın içeriği değişti. Arkadaşlarını kışkırdığını söyleyebiliyor, ifade ediyor.” (BG)

Çocukları Dikkate Almak Programı'na katılan anneler, bireysel düzeyde programa katılımlarının aile içi etkileşimlerinin niteliğinde de birtakım değişikliklere yol açtığını bildirmişlerdir. Birden fazla çocuğu olan annelerin öğrendiklerini diğer çocukları için de uygulamaya dökmeye çalıştıkları, edindikleri bilgileri eşleri ile paylaşmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu paylaşımların yanı sıra, anneler programa baba katılımını sağlamak gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu bulguyu destekler nitelikteki katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

A12: *"(...) Bu bana fark ettirdiğiniz şeyi [canlandırma yoluyla aktardığı bir deneyimi kast ediyor] büyük oğlum ve eşim de dahil yapıyorum. 'Evet seni anlıyorum bu duygunda haklısın' diyip sonra çözüme gidiyorum. Eskiden, olayı kendi içimde beynimde anlayıp çözüme gidiyordum. Şimdi artık kendi beynimde anladığım şeyi dile de döküp karşı tarafı da memnun edebiliyorum. (...) Bu program bizim 4-6 yaş çocuklar içindi, ama benim 18 yaşındaki oğlumla diyaloguma da çok iyi geldi. Keşke eşimizin de fırsatı olsa da, beylerin de babaların da katılması mümkün olsa. Sizin ağzınızdan duymak daha etkili oluyor. Benim sizden öğrendiklerimi eve gidip aktardığımda üçte birini ya alıyor ya almıyordur. Ama inanıyorum ki yanımda olup sizi dinleseydi tıpkı benim üçte üçünden etkilendiğim gibi o da üçte üçünden etkilenecekti. Fakat imkan ve fırsatlar el vermediği için o gelmedi, söylüyorum anlıyor."* (BG)

A12: *"Fırsat ve imkan olsa eşler de gelse. Ben burada öğrendiklerimi uyguluyorum üçte bir faydalı olabiliyorum, o da gelse inanıyorum ki üçte üç faydalı olabilirdik. Çünkü o çocuğu beraber yetiştiriyorsun. O bir yanlış yapıyor, sonra vakit uzuyor. Sen dönüyorsun onunla özel konuşuyorsun, sonra doğruyu anlatıyorsun geliyorsun bir daha, tüm bunlara, bu kadar vakte gerek kalmazdı. [Programın] Tek eksiği o ama o da imkan ve fırsat işte. Keşke herkes eşi ile alabilse."* (BG)

Aynı bulgu, araştırmacı günlüğündeki kayıtlarla da desteklenmektedir. Araştırmacı bu duruma dair; *"Bugün, programa mutlaka babaların da dahil olması gerektiğine yönelik bir fikir geldi. Tüm diğer katılımcılar onayladılar. Her iki ebeveyn arasında tutarlı davranış örüntülerini sağlamanın kimi zaman zor olabildiği ve bunun çocuk tarafından nasıl algılandığı üzerine konuştuk. Avustralya'da, programa baba katılımının bize göre çok daha yüksek olduğunu, buna rağmen babaların katılımını artırmak üzere programın babala yönelik özel bir formunun geliştirildiğini anlattım. Baba katılımını sağlamanın zorluğu ile ilgili olarak daha toplumsal ve kültürel temellerin etkili olduğunu konuştuk. A4, kendi hayatından bir örnek verdi.*

Başlangıçta, programa eşinin katılmasını öngördüklerini fakat son anda çalışma planında bir değişiklik yaparak zaman yaratabildiğini; bir akşam program çıkışında kendisini almaya gelen eşinin tüm katılımcıların kadın olduklarını gördükten sonra verdiği tepkinin ‘Hep anneler gelmiş, iyi ki sen katılmışsın ben bu kadar kadınla ne yapardım’ şeklinde olduğunu anlattı”(AG)

A10: “Eşime de, aynı aldığım bilgileri eşime de sordum. O da yapmamız gereken doğru şeyler olduğunu kabullendi. Uygulamaya çalıştık beraber(...) Demek ki bilen bir kişinin bize böyle söylemesi daha iyi dedi. Olumlu karşıladı. Beraber uygulamaya çalıştık.” (BG)

A9: “Aile içi iletişimi daha da kuvvetlendirdiğini düşünüyorum. Etkili iletişime destek oldu. Düşünce ve duygularımızı anlamada yardımcı oldu.” (BG)

Program ile ilgili süreçlerin aile bireylerine etkisi ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde ise şu kayıt yer almaktadır: *“Bugün programdan sonra A15 bana bir mesaj gönderdi. Mesajında, kızı H.’nin anneannesine gittiklerinde, eline programın çalışma sayfalarını alarak ‘anneanne çocuklarına nasıl duygu verirsin? Onları hırpalama sana iyi davransın seni sevsinler’ dediğini yazmıştı. Çocuklar da annelerinin rollerinde süreçte bir değişim olduğunun farkında olmalılar.”*

Çocukları Dikkate Almak Programı’na katılan annelerden programda edindikleri bilgi ve becerilerin uygulanabilirliğine dair görüşler elde edilmiştir. Anneler program kapsamında öğrendikleri yaşantısal teknikleri, çocukların duygularını düzenleyebilmek adına öğrendikleri araçları ve somut çözüm önerilerini programın pek çok güçlü yönü arasında belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, rol oynama ve canlandırmalar ile program kapsamında sunulan kaynakların ve resimli çocuk kitaplarının etkililiğini çeşitli şekillerde belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar programın grup olarak sürdürülmesini, diğer anneler ile bir arada olmaları ve etkileşime girmeleri açısından olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Son olarak katılımcılar, programın önleyici etkisine değinmişlerdir. Bu bulguları özetleyen katılımcı ifadeleri ve anektodlar şu şekilde sıralanabilir:

A6: “[Programa] keyifle katıldım. Diğer annelerle birlikte olmak, benzer deneyimleri yaşadığımızı görmek ve bu sorunlara beraber çözüm bulabilmemiz çok güzel oldu. [Programın en güçlü yanı] Deneyimlerin paylaşılması, örneklerin olması idi. Ben de şeyi öğrendim [böylece] çok iyi oldu. Seçenek sunma. Bu hafta özellikle epey işe yaradığı noktalar oldu.” (OG)

Araştırmacı günlüğünde ise bu durum şu şekilde yer almaktadır: “A6, oğlunun önceki akşam çok öfkeli olduğunu, sınırdan ayaklarını vurarak olduğu yerde zıpladığını ve o sırada kendisinin çocuğunun sinirini yatıştırmak için ‘aaa haydi o zaman kızgın zıplamayı bırakalım, neşeli zıplama yapalım. Zıpla! Zıpla!’ diyerek olayı unutturmaya çalıştığını ve başarılı olmadığını anlatıyor. Bu sırada A5; ‘ N Hanım, şunu gözden kaçırmamanızı öneririm. Çocuk aslında negatif bir ruh hali içinde iken ona neşeli bir etkinlik önermişsiniz. Yani önerdiğiniz şey o anki duygusundan çok farklı bir şey’ dedi. NB bu öneriyi dikkate alarak ‘A, evet, bunu geçen hafta Ayça hanım da söylemişti, ben o an hiç böyle düşünmedim, tek isteğim o krizi sonlandırmaktı’ dedi. Bu sayede, örnek olay üzerinde; çocuğun aslında çok öfkeli olduğu bir anda çocuğun dikkatini dağıtma tepkisinin duyguyu görmezden gelmek olduğu hakkında bir tartışma başlatmış olduk. Benim bir şeyler söylememe gerek kalmadı”

A4: “Kaplumbağa yöntemi çok işe yaradı. Hatta babasına “Kızgın mısın, hemen kaplumbağa olmalısın” diyor. Önce biz masanın altında birlikte denedik. Bana da çok uygulanabilir geldi.” (OG)

A19: “Biz makarnadan çok keyif aldık. Dün de kaplumbağa tekniğini uyguladık. İkisini de çok severek ablası ile birlikte denediler. Her hafta beklediği oldu. Hadi anne bu hafta neymiş diye.” (OG)

A6: “Programdan beklentilerimde hiçbir şeyin kitabi bilgide teoride kalmaması demişim. Bana somut, çözüm önerileri istiyorum demiştim. Beklentim çözüm. Bana çok güzel çözümler sundu hakikaten. Ama ara ara unutuyoruz (öğrendiklerimizi) bu notları ben evde düzenleyip ara sıra bakacağım.” (BG)

A12: “Bu tiyatro [rol oynama/canlandırma] olayı çok güzel oldu, gerçekten on tane kitap okusam orada yaşadığım üç dakikanın eşdeğeri olmayacaktı. Çünkü o bana sual ettiğinizde gözlerinizi parlattığınızdaki hissiyatım falan on kitap okusam almayacağım bir hissiyattı. Verdiğiniz dokümanlar çok iyi oldu, evde bir daha okudum. (...) Hani gözlerimizi kapatıp şey yaptık ya (üst duygu egzersizi), 40 yaşındayım. Bunu hiç düşünmemiştim. Herhalde bir 40 yıl daha yaşasam hiç düşünmeyecektim. Düştüm, yanımda kim var. Yine farkındalık diyeyim buna da, başka kelime bulamıyorum. Bunların farkındalığı çok çok iyi oldu.” (BG)

A13: “Kitaplar özellikle; çocuk kitaplarının etkisini çok gördük.” (OG)

A17: “Kitapları çok yararlı bulduk, daha fazla çeşit olmasını tavsiye ederim. (...) Kitap okuma saatimiz arttı, fazlalaştı bizde, her hafta iki üç kitap alıyorduk, birini gündüz okuyor diğerlerini akşama bırakıyorduk. Değiştirerek kitap ödünç almamız

iyi oldu. Biz kendimize göre çevirerek okuduk hatta kitapları, çok etkili oldu. Buradan bir kitap almıştım o herkese gözünü dikerek bakıyordu, ben onu değiştirerek okudum gözlerini kırparak okudum; çok azaldı bu böyle göz kırpma davranışı.” (BG)

A12: “[Kazandığım] Bilgileri altın küpe yaptım, onlar cepte. Zaten şey demiştiniz, hayatınıza %40 oranında da uygulasanız bu bile iyi demiştiniz. Şimdilik benim için çok şükür % 90 oranında diyeyim. Bilgiler bu şekilde. Beceriler var (...) bilgileri fiiliyata dökabiliyorum. Uygulayabiliyorum, kapak olayını hatırlıyorum [Beynin El Modeli], ondan sonra, işte evet, seni anlıyorum duygusunu, onun şu anda duygusu ne, ne yapmalıyım, üçleme gidiyorum, 3 D idi değil mi [duygu düşünce davranış], onu deniyorum, uygulamaya dökme noktasında.” (BG)

Programla ilgili görüş bildiren anneler, Duygu Koçluğu becerilerinin uygulanabilirliği ile ilgili olarak, içselleştirilmesi için belirli bir süreç gerektiğini belirtmektedirler. Örneğin; A7 bu durumu odak grup görüşmesi esnasında “[zorlu yanı] Süreç gerektirmesi. Anlık çözümlere ulaşması zor. Anlaması ve adımları kolay, yönetimi zor bir program.” Sözleri ile ifade ederken A4, “Karşımızdaki ile olumlu iletişime geçmek için daha fazla vakit geçirip konuşmamız gerekiyor” şeklinde vurgulamaktadır. Benzer şekilde bir diğer katılımcı A6 ise, “Sadece ikincisi (duygu koçluğu) zaman gerektiriyor. Çoğu zaman o, yani zaman olmuyor; çoğu zaman da kriz zaten ondan çıkıyor. O an başka yere geçmeniz bir yere yetişmeniz gerekiyor. O yüzden acele ediyoruz. Vakit olduğu müddetçe duygu koçluğu uygulanabilir (bir yöntem)” şeklinde görüş bildirmiştir.

Buna ek olarak programda edinilen kazanımların genellenebilirliği ile ilgili olarak katılımcılar, aile ortamları dışında iş hayatlarında ve sosyal ilişkilerinde de becerilerin kullanılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma işaret eden katılımcılar görüşlerini şu şekilde bildirmektedir:

A7: “Başta çocuğum sonra da mesleğim için kullanmayı istiyorum.” (BG)

A4: “İş ve sosyal hayatımda da insanları daha iyi anlayabilmek adına kullanmayı düşünüyorum” (BG)

A12: “G. Hanım’ı hatırlıyorsunuz değil mi [programa devam edemeyen bir katılımcı] her hafta kavga ettim onunla, ortada çok güzel bir pasta var neden bundan bir dilim de sen yemiyorsun dedim. İkizleri olan bir öğretmen arkadaşım var, ona söylüyorum gel seni de götürüyüm diye ama öğretmen olduğu için ders saatine denk geldi. Küçük çevremde dostlarımı da dahil etmeye çalıştım.” (BG)

A11: "İzne gittiğimizde arkadaşşıma bahsettim, buradaki çoğu bilgiyi anlattım bahsettim ona, faydasını gördüğümü söyledim" (BG)

Sonuç olarak, programa katılan annelerin beklentilerinin karşılandığı ve programdan memnun kaldıkları anlaşılmaktadır. Bununla beraber, ebeveynlik becerilerinde, özellikle kullandıkları duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının "duygu odaklı" ve "duygu ifadesini cesaretlendiren" tepkilere doğru değişim göstermesinde, çocukları ile konuşmalarında daha fazla duygu ifadesi kullanmalarındaki artan özyeterlikleri dikkat çekmiştir. Annelerin görüşleri, çocukları ile etkileşimlerinin niteliğindeki değişimi de göstermektedir. Bu yönü ile, Kazanım teması altında ele alınan bulgular, Çocukları Dikkati Almak Programı'na yönelik ebevey görüşlerinin olumlu olduğu yönünde veri sağlamaktadır.

Programın kalıcı etkisi. Bu tema altında, annelerin izleme testleri sürecindeki görüşleri ele alınmıştır. Bulgular, "duygulara yönelik inançlar", "ebeveynlik türünün değişimi", "destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri", "çocuk çıktıları" ve "programın yaygınlaştırılması" kategorilerinde incelenmiştir. Tablo 52, ilgili kategori ve kodları özetlemektedir.

Tablo 52

Annelerden İzleme Testleri Sırasında Elde Edilen Nitel Verilerin Sınıflandırılması

Tema	Kategori	Kodlar
Programın Kalıcı Etkisi	Duygulara Yönelik İnançlar	- Duyguları kabul, - Duyguları ifade etme, - Duygulara yönelik tepkiler
	Destekleyici Duygu Sosyalleştirme Tepkileri	- Duygu odaklı tepkiler - Duygu ifadesini cesaretlendirme - Empati - Rahatlatma/sakinleştirme - Duygu düzenlemeye yardımcı tepkiler
	Ebeveynlik Türünün Değişimi	- Duygu koçu ebeveynlik - Anne baba arasında uyum
	Çocuk Çıktıları	- Akran ilişkileri - Uyum - Öfke kontrolü - Davranış sorunları
	Programın Yaygınlaştırılması	- Yaygınlaştırma beklentisi - Her iki ebeveynin katılımı

Ebeveynlerin duygulara yönelik inançları, bir diğer adı ile üst duyguları; programın uygulanmasından sonraki üç aylık süre zarfında olumlu şekilde değişim göstermeye devam etmiştir. Bu bağlamda, annelerin hem kendi duygularını hem de çocuklarının duygularını kabul etme, bu duyguları uygun yollarla ifade etme/edilmesini destekleme ve çocuklarının duygularına olumlu tepkiler verme şeklindeki kodlar görüşmeler ve açık uçlu anketlerde ortaya çıkmıştır. Annelerin duyguların normal olduğunu kabul etmek ve çocuğun duygu ifadesini desteklemekle ilgili yansıtmaları şu şekildedir:

A11: *“Çocukların öfkesinin bazen çok normal olduğunu, hatta bizim bile, bunu anladım ve oğlumun sakinleştirmekte daha kolay çözüm bulmayı öğrendim. (...) Onun neden böyle hissettiğini anlamaya çalışıyorum ve ne yapması gerektiğini bunu nasıl atlatabileceğini. Bu duyguların normal olduğunu bastırmamak gerektiğini sizinle öğrendim, önceden ‘ya ne var bunda niye ağlıyorsun, niye kızılıyorsun’ derken” (BG)*

A17: *“Çocuğumun duygusal deneyimlerini kabul edip onayladım, empatiye ağırlık verdim, yargılamaktan sorgulamaktan kaçınmaya başladım.” (BG)*

A11: *“[Program] Bazen duygularımı görmezden geldiğimi fark etmemi sağladı” (BG)*

A4: *“Üzgün olduğumda ya da kızgın olduğumda bunu kendi içimde yaşadım bununla esime çok bir şey söylemezdim neden o olsa bile şu an böyle yaptığın için sana çok kızgınım diye rahatlıkla söyleyebiliyorum bu beni rahatsız etmiyor” (BG)*

A5: *“İzin verildiğinde olumsuz duygularının çabucak çözüldüğünü fark ettim.” (AUA)*

Bununla birlikte, zaman içerisinde annelerin çocuklarının duygularına ilişkin tepkilerinin daha destekleyici yönde değiştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Annelerin, duygu ifadesini destekleyen tepkiler sundukları, duyguyu anlamaya çalıştıkları, empati geliştirdikleri, çocuğa duygusunu düzenlemesine fırsat verecek yaklaşımlarda buldukları; kısaca duyguları dikkate aldıkları görülmektedir. Bu durumu anneler şu şekilde ifade etmektedir:

A19: *“İçinde bulunduğu durumu yansıtması için yardımcı olabilecek ifadeler seçiyorum. İsteklerini gözetip, seçenekler sunarak, sabırlı bir davranış sergiliyorum (...) Davranışları arkasında yatan duyguyu anladıktan ve adlandırdıktan sonra, özellikle empati kurup, birlikte seçimler yaptığımızda daha mutlu bir çocuk oldu” (BG)*

A1: *“Çocuğum hırçınlaştığında göz teması kurup onu sakince dinliyorum (...)” (BG)*

A9: *“Duygu koçluğunun ABC'si hayatımızın bir parçası oldu. Öfke nöbetlerinde ihtiyaç duyuyorum, nefes egzersizleri ve kaplumbağa tekniği işimize yaradı.”* (BG)

A5: *“Duygu iniş çıkışlarında, sorunlu durumlarda uyguluyorum. Kesinlikle işe yarıyor.”* (AUA)

A11: *“Genelde farklılaştı davranışlarım empati kurup çocuğu anlamaya çalışmak en çok kullandığım bilgi oldu sanırım”* (BG)

Programın uygulanmasından üç ay sonra; annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme uygulamalarının artmasına paralel olarak bir ebeveynlik tutumu olarak da duygu koçluğuna yakınlaştıkları görülmektedir. Annelerin özellikle duygu koçluğu yaklaşımında problemin çözümünü ertelemek ve duyguya odaklanmak ile ilgili ilerlemeler gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu durumu, A5, *“Duygu koçluğu oğlumun zor durumlarıyla nasıl başa çıkabileceğimi öğretti.”* Şeklinde ve A17, *“Duygularımın ön planda olup, sabırlı bir anne olup, merdivenleri teker teker çıkmayı öğretti.”* Şeklinde ifade ederken A9 ise, *“Ebeveyn olarak çocuğumuzun olumsuz davranışlarını çözümüme aşamasında yaşadığımız aile içi çatışmaları azalttı. Çatışmalar azalınca çocuğumuzun problemine yönelik çözüm arayışları daha önem kazandı. Başarılı sonuçlar elde ettik.”* ifadesi ile desteklemektedir. A9 ayrıca, ebeveynlik tutumundaki değişimi *“çocuğumu yargılamak ve suçlamak, onun adına karar vermek gibi yanlış tutum ve davranışlarımı değiştirmemi sağladı.”* Şeklinde ifade etmektedir. A4 ise, *“Bir ağlama krizinde daha öncesinde odasına gönderip sakinleşmesini istiyorduk ama su an ağlamasının nedenini anlamaya çalışıyoruz onu biz sakinleştiriyoruz”* diyerek duygu odaklı bir ebeveynlik yaklaşımı benimsediğini anlatmaktadır. Ayrıca, anneler programın eşleri ile daha uyumlu bir biçimde anne babalık yapabildiklerine de dikkat çekmişlerdir. Anneler, bu durumu, programın aile içi ilişkilerine etkisi hakkında konuşurken şu şekilde yansıtmışlardır:

A11: *“Aile içinde ortak kararlar bir sonuç almaya çalışıyoruz”* (BG)

A19: *“Esimle paylaştım ve o da bize ufakta olsa uyum sağlamaya çalışıyor bize olumlu ve güzel anlamda büyük katkısı oldu”* (BG)

A18: *“Aynı kararları almaya başladık, o yüzden daha uyumluyuz”* (BG)

Buna ek olarak, annelerin programa dair belirttikleri görüşler, programın çocuklardaki olumlu sonuçlarına da dikkat çekmektedir. A11 *“Çocuğumun benim tavırlarımla şekillendiğini fark ettim”* diyerek ebeveynlik becerilerindeki değişimin çocuğuna yansımalarını vurgulamış; A9 ise, program sürecinde de sıklıkla dile getirdiği kızının akran ilişkilerinde yaşadığı sorunlarla ilgili olarak *“Sosyalleşmekten*

kaçınan bir çocuktü, arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı problemlere çözüm üretmekten kaçınır, yardım ister, problemi benim çözmeme ister, başarısız olursa öfke nöbetleri geçirdi. Programda öğrendiğiniz teknikleri kullanarak, mutlu çocuk mutlu ebeveyn olduk (..)Davranışları arkasında yatan duyguyu anladıktan ve adlandırdıktan sonra, özellikle empati kurup, birlikte seçimler yaptığımızda daha mutlu bir çocuk oldu.” diyerek programın kızındaki olumlu sonuçlarına dikkat çekmiştir. Başka bir katılımcı (A10) ise “[3 ay içinde] çocuklarımlın korkularına yeni gereksinimlerine, meraklarına cevap buldum. Bu program bana çok şey kattı. Çocuklarıml büyüdükçe onların değişimlerine nasıl katkıda bulunmak gerektiğine dair yön bulmamda yardımcı oldu.” diyerek edindiği becerilerin çocuklarının gelişimsel süreçleri boyunca olumlu etki sağladığını vurgulamaktadır. A17, program sürecinin etkisine dikkat çekmekte ve “Ben bu programa katıldığımda kızım anaokuluna gidiyordu ve kızım gözlerini farkında olmadan kırptıyordu, doktora götürdük ve herhangi bir problem yoktu geçmezse götürmem [destek almam] gerektiğini söyledi; tam bu zamanda tanıştım bu programla ve hocamızla beraber kızımın duygularını anlayıp heyecanlandığında yada strese girdiği zaman yaptığını gözlemledik; çok şükür bu programla duygularını anlayarak bu sorunun üstesinden geldik (...) muhteşem bir iş çıkarıp çocuğumun duygularını ifade etmesini, özgüveni, girdiği ortamda kendini ifade edebilmesi ve başarılı olmasına katkıda bulunmuş bir program oldu” (AUA) diyerek kızının davranışlarındaki sürekliliği doğrulamaktadır. Son olarak, annelerin program sürecinde edindikleri bilgileri, programdan sonra da kullanarak çocukların öfke ile ilgili davranışlarına rehberlik ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumu A19 ve A4 sırası ile; “Çocuklarımlı daha iyi anlamama yardımcı oldu, özellikle öfke kontrolü oluşturmada büyük katkısı oldu” ve “Çocuklarıml ve bizim için iletişim konusunda çok faydalarını gördüm. Hangi duyguda nasıl tepki vereceğimizi öğrendiğimizden öfke nöbetlerimizi bitirmiş olduk” şeklinde aktarmışlardır.

Son olarak annelerin, programın kalıcılı etkisinden memnuniyet duydukları ve programdan diğer insanların da yararlanması gerektiğine inandıkları görülmektedir. Bu durum annelerin aşağıdaki ifadelerinde netlik kazanmaktadır:

A18: “Elbette ki hala uygulamalar devam ediyor bazen kendi çocuğumda unutuyorum ama başka bir kişide yönlendirmeyi yapabiliyorum. Aslında devletimiz her hamileyi bilgilendirme mecburiyeti yapsa en baştan öğrenmek bu bilgileri [duygu koçluğunu] çok daha ise yarar ve sağlıklı bir toplum oluşabilir.” (BG)

A9: *“Yaygınlaştırılması gereken bir program, çözüm üretme, sorun giderme süresince bize çok faydası oldu. Programın daha geniş kitlelere ulaştırılması, daha fazla kişinin yararlanması, sorunların en aza indirilmesini, mutlu çocuk ve mutlu ebeveynlerin çoğalmasını istiyorum.” (BG)*

A19: *“Bu ve bunun gibi daha çok seminer, daha çok katılım olması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle her iki ebeveyninin de olması gerekiyor; toplumumuzun eğitime öğrenmeye daha çok ihtiyacı var. Ailede başlıyor her şey o yüzden daha çok çabalamalıyız çocuklarımızın akıllı sağlıklı ve olgun bir birey olmaları için (...)”(BG)*

Programın kalıcı etkisi teması altındaki bulgular; annelerin programa yönelik olarak, son testlerde aktardıkları olumlu görüşlerinin sürdüğünü göstermektedir. Bunun yanı sıra, son test aşamasındaki bulgulardan farklı olarak, yanıtlarının “farkındalık” düzeyinden “davranış/tepki” düzeyine doğru değiştiği söylenebilir.

Öğretmenlerden Elde Edilen Nitel Araştırma Bulguları ve Yorumları

Programa katılan anneler süreçte kendilerinde, ailelerinde ve çocuklarında gözlemledikleri değişiklikler hakkında görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra, çocukların okul ortamındaki davranışlarında ne gibi değişimler yaşandığı ile ilgili olarak çocukların öğretmenleri de bireysel görüşmeler sırasında görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenler anneleri programa dahil olan çocuklarla ilgili olarak “davranışsal değişimler”den, “duygu düzenleme becerilerindeki artış”tan ve uygulanan “programın sınıf içi süreçlere etkisi”nden bahsetmişlerdir. Ancak, gönüllü katılım sağlayan öğretmen sayısının az olması ve bu öğretmenlerin sınıflarından çalışmaya katılan çocuk sayısının sınırlı olması nedeni ile öğretmen görüşlerinin dikkatle yorumlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin program hakkında bilgi verilmiş ancak son testler sonlanana kadar program içeriği hakkında detaylı bilgi sağlanmamıştır. Bu şekilde, öğretmenin edineceği yeni bilgiler yolu ile çocukların sonuç davranışları üzerinde deneysel işlem dışında bir etki yaratmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ancak, görüşme bulgularına göre; okulda yürütülen faaliyetleri takip eden ve programın içeriği ile ilgili velileri ile sıkı iletişimde olan öğretmenlerin hem çocuklara hem de programa ilişkin görüşlerini paylaşabildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin süreçle ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “Bu tüylü kalemi [teknikini] biz sınıfta kullanmaya başladık. Çünkü aileler evde yapmışlar. B.’nin ailesi yapmış, E.’nin ailesi de yapmış. Ardından ben de sizden sonra sınıfta bunu etkinlik olarak yaptım çocuklarla. (...) Şimdi bir kriz olduğunda hadi sakinleşelim biraz dediğimde ben hiçbir şey söylemeden B. kendisi bunu yapıyor (derin nefes alır). Kendini sakinleştirmeyi gerçekten öğrendiler.”

Ö2: E.’de ciddi bir değişiklik oldu program sürecinde, kendini daha çabuk sakinleştiriyor. Davranışlarındaki hırçınlıklar minimal düzeye inmek üzere. B.’de ise, eskiden daha çok ağlayarak ifade ederdi [kendisini], şimdi duygusunu ifade ediyor, ‘çok sinirlendim’ diyor. Fakat benim görmediğim zamanlarda arkadaşlarına zarar vererek duygusunu yansıtıyor. Aslında daha çabuk sakinleşiyor. (...) Kaplumbağa da öyle mesela. Hatta geçen gün, B. arkadaşlarına kendisi yaptırmaya kalktı. Çok mutlu oldum. Serbest zamanda arkadaşlarına anlatıyordu benim hiçbir müdahale olmadiğı bir zamandı, ben sadece dinledim, diğer çocuklar öğretmenden görmedikleri için çok fazla dikkat etmediler, önce dikkatlerini çekti, bir süre sonra oyuna daldılar ama B’de bunu görmek güzeldi, en azından evde bunun üzerine bir şeyler yapılmış, denemişler yani bunu öğrenmiş.”

Ö3: “A.T.’de son haftalarda, ağlama ve karşı gelme vardı bir şeyleri yapma deyince, son zamanlarda ‘tamam’ demeye başladı. Bilmiyorum annesinin tutumundan mı. [Sınıf içinde yaşadığım güçlükler] azaldı A.T’de. Diğer çocuklarda [sorunlar] yaşla arttı hatta. Duygu belirten ifadeler kullanmaya başladı; ‘çok sinirliyim, kızdım’ gibi. Duygu ifadelerine yer veriyor yani.”

Ö2: “Yaygınlaştırılması gereken bir program diye düşünüyorum (...) Davranışların altındaki duyguyu saptamak ve o duygunun farkında olduktan sonra çözüm üretebilmek en mantıklı gelen çözüm yollarından biri benim için. [Velilerimden] Öğrendiğim için çok mutluyum. Sınıfımda bu yöntemleri uygulamaya çalıştığımda da sınıfımdaki problem davranışların azaldığını tespit ettim. (...) Hatta size anlatmıştım. ‘Öğretmenim sakinleşemiyorum beni sakinleştirir misin?’ diye tepkiler almak çok güzel. Takip edebildiğim kadarıyla uygulayabildiklerim bir özgüven de getirdi bana. İlk sene(m) olmasından dolayı bazı durumlarda tedirginlik yaşayabiliyorum; çocuklara bazen ne cevap vereceğimi bilemiyorum, ama biliyorum artık eminim çocukla nasıl konuşmam lazım. Sınıf yönetiminde çok etkili oluyor, çocukları rahatlatmada zaten sınıf yönetiminin temelinde yatan o problem durumlarına çözüm bulmada etkili oluyor. Çünkü duyguya indiğiniz zaman her şey daha çorap söküğü gibi geliyor. Umarım yaygınlaştırırsınız.”

Ö1: “Çok fazla problemin üzerinde durmamak, daha doğrusu çözmek yönelimli değil de daha çok çocukları anlamak yönelimli olduğu söylenmişti içeriği. Daha çok bu çerçevede konuştuk. Problem yönelimli olunca biraz daha sonuca odaklı oluyoruz, hani bitsin de gidelim, bir an evvel sorunu çözelim ama programın içeriği bu şekilde olunca bizim davranışlarımız [ebeveynleri kast ediyor] da daha anlamaya; sorun çözülmeyebilir, ama en azından çocuk kendini ifade etsin, sen onu anla. (...) Kendi nişanılımla bile konuşurken deniyorum. Bir bireyin çevresindeki tüm bireylerle iletişimde kullanması gerekiyor, sadece öğretmen ebeveyn olarak değil de.”

Öğretmenlerin ifadelerinden hareketle, program kapsamında ailelere yapılan müdahalenin çocukların davranışlarına birtakım etkileri olduğu ve bu etkilerin çocukların öğrenme ortamlarında kısmi şekilde de olsa gözlenebildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Elde edilen nitel bulgular nicel bulgular ile birleştirilerek izleyen bölümde ilgili literatür dahilinde tartışılacaktır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin yorum ve değerlendirmeler ile sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonucunda; ÇDA Programı'nın, annelerin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme yaklaşımları üzerinde etkili olduğunu; program sonrasında annelerin çocuklarının olumsuz duygularına karşı daha az küçümseyici ve cezalandırıcı yaklaştıkları, çocuklarının olumsuz duyguları karşısında daha az stres yaşadıkları bulunmuştur. Bu etki, programın uygulanmasından sonraki üç aylık süre zarfında korunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu, ÇDA Programı'nın, çocukların CABDÖ ile ölçülen davranış sorunları ile spesifik olarak hiperaktivite düzeyleri üzerinde etkili olmasıdır. Bununla birlikte, araştırma sonucunda, kontrol grubundaki çocukların CABDÖ ile ölçülen davranım bozuklukları düzeylerindeki artış ve DAÖ ile ölçülen duygu düzenleme becerilerinin düşüşüne karşılık deney grubunda yer alan çocukların aynı davranış ve becerilerde iyileşme görülmüştür. ÇDA Programı, çocukların duygu düzenleme becerilerinin bozulması ve davranım sorunlarının artmasına neden olabilecek dış etkilere karşı deney grubu çocuklarında koruyucu bir etki sağlamış olabilir. Çocukların performans dayalı olarak ölçülen duygu düzenleme becerilerinin ebeveynleri ÇDA Programı'na katılan çocuklar lehine farklılaştığı araştırmanın bir diğer sonucudur. Bununla birlikte, ÇDA Programı'nın çocukların duygu anlama becerileri üzerinde (duygu adlandırma ve duygusal bakış açısı düzeyinde) etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÇDA Programı, annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri ile kendi duygularını düzenleme becerileri ve çocukların kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini izleme testlerinde göstermiştir. Araştırma dahilinde, nitel veri toplama araçları ile ulaşılan sonuçlar ise, yukarıdaki sonuçları doğrulayacak şekilde, ebeveynlerin ve çocuklarının programdan olumlu bir biçimde etkilendiklerini ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Program, ebeveynlerin beklentilerini karşılamış, onlara kendi duygularına ilişkin farkındalık sağlamış, duygu sosyalleştirme davranışlarını desteklemiş ve çocuklarının yaşadıkları duygusal-davranışsal sorunların anlaşılması üzerinde rol oynamıştır.

Elde edilen bu sonuçlar, izleyen bölümde ilgili literatür dahilinde tartışılacaktır.

Annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerine ilişkin bulguların tartışılması. Bu çalışma ile Çocukları Dikkate Almak Programı'nın okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynler üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmış ve programın belirli boyutlarda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk olarak, elde edilen bulgular, ebeveynlerin olumsuz duygu sosyalleştirme düzeylerinin anlamlı derecede düştüğünü ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermiştir. Bir başka ifade ile program ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularına karşı sergiledikleri küçümseyici ve cezalandırıcı tepkilerini azaltmıştır. Bununla birlikte, ebeveynlerin ilgili ölçeğin olumsuz duygu sosyalleştirme boyutundan aldıkları puanlar "Ebeveynde Stres Tepkileri" olarak adlandırılan çocuklar olumsuz duygular yaşadıklarında ebeveynde ortaya çıkan huzursuzluk, stres, kaygı gibi tepkileri de içermektedir. Bu noktada, programın, ebeveynlerin çocukların olumsuz duygusal deneyimlerine ilişkin kendi olumsuz duyguları ile başa çıkmada da etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgular ÇDA Programı kullanılarak farklı örneklerde gerçekleştirilen çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Duncombe ve ark., 2016; Havighurst ve ark., 2010; 2013; Meybodi ve ark., 2017).

Nicel araştırma bulgularını destekleyici bir biçimde nitel araştırma bulguları da annelerin olumsuz duygu sosyalleştirme stratejilerindeki azalmaya dikkat çekmektedir. Anneler, çocuklarının olumsuz duygularını görmezden gelen, reddeden, cezalandıran veya olumsuz duygu karşısında çocuğun dikkatini başka bir duruma yönlendiren tepkileri azalttıklarını; durumla nasıl başa çıkacaklarını bildikleri zaman kendi stres ve kaygı düzeylerinin de azaldığını bildirmişlerdir. Programda yer verilen psikoeğitim, uygulama ve üst duygu egzersizleri, annelerin dikkatini çocukların olumsuz duygularının kendi hayatlarında da karşılıkları olduğu ve bunların kabul edilebilir olduğuna dikkat çekmiştir. Gottman ve arkadaşları (1996, 1997), ebeveynlerin duygulara ilişkin inanç ve davranışlarının kök ailelerinden getirdikleri deneyimler ile ilişkili olduğunu ve çocukların duygularına tepkide bulunmanın önemli bir belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. ÇDA Programı ise, bu felsefeyi temel alarak ebeveynin çocuğun duygularını kabul edip onaylaması ve duygu koçluğu ile uyumlu bir üst duygu yaklaşımı geliştirmesi için destek sunmaktadır. Gottman ve arkadaşlarını (1996) doğrular şekilde, bu çalışmada da

programın hemen ardından ve izleme sürecinde annelerin üst duygusal farkındalık geliştirdikleri ve olumsuz duyguları daha kabul edilebilir buldukları görülmüştür.

Söz konusu çalışmada; anneler 6 hafta sonunda programın ilk aşaması olan duygulara ilişkin farkındalık boyutunda ilerleme göstermiş ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri sergilemekten uzaklaşmışlardır. Buna karşın, çocuğun olumsuz duygularına destekleyici tepkiler sunmak konusunda program sürecinde bir değişim görülmemiştir. ÇDA Programı'nın ilk oturumları duygunun farkına varmak ve duyguyu dikkate almak odağında ilerlemektedir. Bu nedenle anneler destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerini davranışa geçirmekte daha uzun zamana ihtiyaç duymuş olabilirler. Nitekim izleme testlerinde annelerden elde edilen veriler bu durumu doğrulamaktadır. Ayrıca, annelerle yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerinde duygu koçluğu becerilerini içselleştirmenin süreç gerektirdiğini düşündükleri görülmüştür. Bu sonuç, Havighurst ve Harley (2007) tarafından bildirilen ebeveyn görüşleri ile tutarlıdır. Bunun yanı sıra, bu çalışmada yer alan annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme boyutunda elde ettikleri puan ortalamalarının ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en yüksek toplam puan ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda, uygulamaya katılan annelerin program öncesinde mevcut duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının destekleyici yaklaşımlar boyutunda halihazırda yüksek düzeyde olduğu düşünülebilir. Bu nedenle programın etkisi destekleyici olmayan tepkiler boyutunda daha güçlü seyretmiş olabilir. Türk örneğinde gerçekleştirilen diğer çalışmalara bakıldığında, annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme becerilerinin babalara göre daha yüksek olduğu; annelerin kullandıkları destekleyici tepkilerin eğitim durumu ve sosyoekonomik düzeyleri ile ilişkili olduğu bulgularına rastlanmaktadır (Aydın, 2010; Çorapçı, Aksan ve Yağmurlu, 2012; İlhan, 2017; Kılıç, 2014; Seçer ve Karabulut, 2016; Uzbilir Has, 2016). Örneğin, İlhan (2017)'in çalışmasında, anneler daha ödüllendirici tepkiler gösterirken babaların daha çok ihmal tepkisi gösterdikleri bulunmuştur. Aydın (2010) anne eğitim düzeyleri ile destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının kullanımı arasında olumlu ilişki rapor etmiş; Yağmurlu ve Altan (2010) ise destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarının Türk anneler arasında daha sık kullanıldığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın; eğitim düzeyi lise ve üstü olan, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki anneleri kapsamaması nedeni ile mevcut destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının yüksek düzeyde olması ve program kapsamındaki uygulamalardan daha az

etkilenmiş olması makul bir açıklama haline gelmektedir. Bu yorum; Türkiye’de değişen aile yapıları bağlamında düşünüldüğünde, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu konuda, farklı araştırmacılar; yeni nesil, eğitilmiş, üst orta sosyoekonomik sınıfa mensup Türk ebeveynlerde duyguların olumlu ifadesinin daha yüksek olduğu, bu ebeveynlerin çocuklarına olumsuz duygularla ilişkili olarak öneriler sundukları ve çocukların duygusunu dikkate aldıkları; ancak buna karşılık halen öfke, kızgınlık gibi duyguları bastırdıkları ya da görmezden geldikleri; çocuklarını otorite figürleri ile korkuttukları gibi sonuçlar bildirmektedirler (Atay, 2009; Çorapçı, Aksan, Yağmurlu, 2012; Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005; Sunar 2002, 2009). Benzer biçimde, Uzbilir Has (2016) da ebeveynlerin çocukların olumsuz duygularını değerli bulmalarına karşın aynı duyguya hem destekleyici hem de destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkileri ile yaklaşabildiklerini göstermektedir. Gottman, Katz ve Hooven (1996)’ın belirttiği gibi üst duyguların etkileri kuşaklar boyu sürebilir ve üst duygular değişime dirençli yapılardır. Bu bağlamda, çalışmada yer alan annelerin program öncesinde, aynı anda hem destekleyici yaklaşımları sergileyip hem de olumsuz üst duygu yapıları nedeniyle küçümseme, cezalandırma gibi olumsuz duygu sosyalleştirme davranışları göstermeleri olasıdır. Programın uygulanmasından sonra ise, anneler bu davranışları değiştirmek ve daha destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarını kullanmak için daha uzun zamana ihtiyaç duymuş olabilirler. Nitekim, nicel bulgulara paralel olarak, araştırmanın nitel bulguları da, annelerin, izleme aşamasında bildirdikleri görüşlerin, son testlerde bildirdikleri görüşlere göre olumlu duygu sosyalleştirme davranışlarını daha çok yansıttıklarını göstermektedir.

ÇDA Programı uygulandığında, annelerin olumsuz duygu sosyalleştirme inanç ve davranışlarının azaldığı; ancak olumlu duygu sosyalleştirme inanç ve davranışlarının programdan etkilenmediği sonucuna ulaşılan bir diğer çalışmada, bu durumun bir kaynağı olarak kullanılan ölçme aracının (ÇODBÇÖ) kavramsal alt yapısının; programda ele alınan duygu koçluğu yaklaşımı ile örtüşmemesi olarak yorumlanmıştır (Wilson, Havighurst ve Harley, 2012). Duygu koçluğu becerisi ÇDA Programı kapsamında, ebeveynlere Gottman ve arkadaşlarının (1996) beş adımlı duygu koçluğu modeli çerçevesinde aktarılmakta ve bu modelde problem çözümü beşinci adımda ve gerekirse kullanılmak üzere öğretilmektedir. ÇDA Programı’nın felsefesinde de; ebeveynlerin öncelikli odağı çocuğun duyguları değilse problem çözmek olumsuz duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasında yer alan “dikkat

dağıtma” tepkisine işaret etmekte ve önerilmemektedir. Araştırmacı günlüğü ve görüşmeler aracılığı ile elde edilen bulgular, araştırmaya katılan annelerin dikkat dağıtma tepkilerini azaltmak ve problem çözümünü ertelemek konusunda gayret gösterdiklerini doğrulamaktadır. Program öncesinde, anneler çocuklarının yaşadığı problemi çözmek ve olumsuz duygusunu en hızlı şekilde gidermek eğiliminde iken, program ebeveynlere ‘güçlü duygusal deneyimler esnasında çocuklarının duygusu ile bir arada kalabilme’yi öğretmeyi hedeflemiştir. Bağlanma ilişkisi ile tutarlı bir biçimde, ebeveynin çocuğun duygusal ihtiyaçlarına duyarlı bir tepkisellik göstermesi çocuğun olumsuz duygularının anlaşıldığını ve paylaşıldığını hissetmesini sağlar (Cassidy, 1994; Sroufe, 1996). Bu durum çocuğun kendini duygusal açıdan güvende hissetmesi bakımından önem taşımaktadır Öte yandan, bu araştırmanın nicel veri toplama araçlarından ÇODBÇÖ’de yer alan “*Çocuğuma arkadaşları ile birlikte olabileceği başka yollar düşünmesi için yardımcı olurum.*”, “*Çocuğuma bisikletin nasıl tamir edileceğini anlaması için yardımcı olurum*” gibi probleme odaklı tepkiler, programın içeriğinde aktarılan destekleyici duygu sosyalleştirme becerileri ile çelişmiş olabilir. Wilson, Havighurst ve Harley (2012) tarafından vurgulandığı gibi, anneler uygulama öncesi ve sonrasında aynı ölçek maddelerine farklı bir kavrayış ile yanıt vermiş olabilirler.

ÇDA Programı’nın etkilerinin araştırıldığı diğer bazı çalışmalarda da programın annelerin öz bildirimlerine dayalı destekleyici duygu sosyalleştirme becerileri üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür (Havighurst ve ark., 2010, 2012; Meybodi ve ark., 2017; Wilson, Havighurst ve Harley, 2012). Araştırmacılar bu durumun beklenti yanlılığı (expectancy bias) ile açıklanabileceğini bildirmektedir. Beklenti yanlılığı, araştırmacının katılımcılar üzerinde yarattığı örtük etki olarak yorumlanabilir. Bu planlı bir etki olmamakla beraber araştırmanın sonuçlarını etkileyebilir. Bu nedenle çalışmaya katılan anneler ölçek maddelerine sosyal beğenirlik doğrultusunda yanıt vermiş olabilirler. Bu bağlamda, duygu sosyalleştirmenin hem ebeveyn bildirimi hem de gözlem yoluyla incelendiği çalışmalar, iki ölçüm arasında yüksek korelasyon bulunmadığını (Baker, Fenning, & Crnic, 2011), mümkün durumlarda beklenti yanlılığının kontrol altına alınması için duygu sosyalleştirmenin gözleme dayanan yöntemlerle davranışsal düzeyde ölçülmesi önerilmektedir (Havighurst ve ark., 2010, 2013; Lauw ve ark., 2014).

Bu çalışmada ebeveyn çocuk etkileşimlerinin gözlenmesi yoluyla ölçüm alınması mümkün olmasa da nitel veriler ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimleri

ve duygu sosyalleştirme davranışları hakkında bilgi verecek veriler sağlamaktadır. Ayrıca, araştırmacı programın uygulayıcısı olarak annelerdeki değişimi kısmen de olsa gözleme şansına sahip olmuştur. Araştırmacı günlüğü ve nitel görüşmeler yoluyla elde edilen veriler; ebeveyn, öğretmen ve araştırmacı perspektifinden annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme davranışlarında da değişim olduğunu doğrulamaktadır. Program başlangıcında anneler çocukları olumsuz bir duygu yaşadıklarında o duyguya neden olan sorunu ortadan kaldırmak ve problemi çözmek eğiliminde iken; program sürecinde, ÇDA Programı'nın da öngördüğü şekilde, problemin çözüm aşamasını ertelemek ve duygunun farkına varmak, duyguya odaklanmak, çocuğa duygu koçluğu yapabilmek ve çocuğun durum ile ilgili çözüm yoluna kendisinin ulaşmasını beklemek gibi duygu odaklı, çocuğun duygusunu ifade etmesine olanak verecek duygu koçluğu becerileri edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum Havighurst ve arkadaşlarının (2012) ulaştıkları bulguya benzer niteliktedir; şöyle ki, Havighurst ve ekibinin yürüttüğü araştırmada, ebeveynlerin olumlu duygu sosyalleştirme yaklaşımlarında ölçekler düzeyinde bir farklılaşma olmamasına rağmen, gözlenen ebeveyn-çocuk etkileşimi esnasında ebeveynler daha yüksek düzeyde duygu koçluğu becerisi sergilemişlerdir. Bu araştırmanın nitel boyutunda da anneler, programın uygulanmasından hemen sonra, çocuklarının duygularını fark etme/anlama, kendi duyguları ve ebeveynlik becerilerine ilişkin farkındalık kazanma gibi *farkındalık odaklı* görüş bildirirken; izleme aşamasındaki görüşlerin destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerinin ve duygu koçluğuna yönelik ebeveynlik tutumunun kullanımı gibi *davranış odaklı* görüşler olduğu dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte, araştırmada kullanılan nicel veri toplama aracında "empati" ile ilgili bir madde bulunmamakla birlikte, uygulamaya katılan anneler görüşmeler esnasında sıklıkla duygu koçluğunun bir boyutu olarak; çocukları ile empati kurabildikleri ve çocuklarının içinde bulunduğu duygusal deneyimi daha iyi anlayabildikleri yönünde bilgiler vermişlerdir. Empati, ÇDA Programı'nın merkezinde yer alan bir boyuttur (Havighurst ve ark., 2013). ÇDA Programı'nda yer verilen etkinliklerden biri olan "Duygu Dedektifi", annelerin çocuklarının sık karşılaştıkları olumsuz duygusal deneyimlere kendi hayatlarından örnekler bulmaları ve bu durumlarda ne hissedebilecekleri üzerine grup tartışmasını içeren bir modüldür. Araştırmacı Günlüğü kayıtlarına göre; bu modülün ele alındığı oturum her üç uygulama grubunda da ebeveynlerin yüksek düzeyde farkındalık yaşadıkları, kendi

duygularına döndükleri ve çocuklarının duygusal tepkilerini anlama noktasında en çok yararlandıkları içerik olmuştur. Programa katılan anneler, bu oturumlarda çocuklarının davranışlarının ifade edilmeyen, anlaşılmayan ya da reddedilen olumsuz duyguları sonucu ortaya çıktığını, anladıklarını ifade etmişlerdir. Havighurst ve ark., (2013), ÇDA programını uygulayarak gerçekleştirdikleri bir çalışmada ebeveynlerin empati düzeylerini standardize ölçekler kullanarak ölçmüş ve deney grubundaki ebeveynlerin kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek empati bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde; programı uygulayan uzmanların gözünden ebeveynlerin ÇDA Programı'ndaki deneyimlerinin incelendiği bir çalışmada ise, uygulayıcılar ebeveynlerin yüksek düzeyde empati geliştirdiklerini bildirmiştir (Havighurst, Wilson, Prior ve Harley, 2009). Her iki bulgu da bu araştırmada uygulayıcı gözlemleri ve anne ifadeleri ile ortaya konan empati gelişimini desteklemektedir.

Özetlemek gerekirse, Avustralya'da ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerilerini desteklemek üzere geliştirilmiş olan Çocukları Dikkate Almak Programı'nın Türk annelerin duygu sosyalleştirme düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu etkinin, destekleyici ve destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme düzeyleri üzerinde farklılaşması yukarıda hem yöntemsel hem kültürel açıdan tartışılmıştır.

Annelerin duygu düzenleme becerilerine ilişkin bulguların tartışılması.

Bu çalışmada, ÇDA Programı'nın uygulanması sürecinde; annelerin duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etki görülmemiş ancak programın uygulanmasından sonraki üç aylık zaman diliminde annelerin duygu düzenleme ile ilgili güçlüklerinin azaldığı bulunmuştur. Nitel veri toplama araçları ile elde edilen sonuçlar, annelerin program sürecinde de kendi duygularına ilişkin farkındalık bildirdiğine işaret etse de; temel odak noktalarının çocuklar olması sebebi ile programın annelerin kendi duygularını düzenlemesi boyutunda ilk etapta etkili olmadığı düşünülmektedir. Çalışmaya dahil olan anneler, çocuklarının öğrenim görmekte oldukları okullar aracılığı ile, çocukların duygusal gelişimlerini desteklemek üzere etkili duygu sosyalleştirme becerilerinin öğretileceği bir program duyurusu ile araştırmaya davet edilmişlerdir. Bu nedenle beklenti etkisi olarak, program sürecinde anneler çocuklarının duygularına ve onlarla kurdukları iletişime odaklanmış olabilirler. Havighurst ve arkadaşları (2010), bu durumu, annelerin

çocuklarına verdikleri tepkileri değiştirmelerini kendi içsel süreçleri ile meşgul olmaktan daha kolay bulmaları ile açıklamaktadır. Aynı zamanda, program boyunca ebeveynlerin kendi duygularını düzenlemek için öğrendikleri becerileri içselleştirmeleri zaman almış olabilir. Havighurst ve arkadaşları (2013), klinik düzeyde davranış sorunları bulunan çocuklar ve aileleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, benzer şekilde, ÇDA Programı'nın ebeveynlerin DDGÖ ile ölçülen duygu düzenleme becerilerinde, uygulamanın hemen ardından bir değişim olmadığını bulmuşlardır. Bunun yanı sıra aynı çalışmada, klasik pediatrik tedavi gören kontrol grubu ebeveynleri ile ÇDA Programı'na katılan deney grubu ebeveynlerinin uygulamadan sonraki 3-9 aylık zaman dilimi içinde bu becerilerde artış gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde, bu çalışmada da programın annelerin duygularını düzenleyebilme boyutundaki etkisi üç aylık zaman dilimi içerisinde ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, araştırmada elde edilen nitel veriler, annelerin kendi duygularına ilişkin farkındalık geliştirdikleri, duygusal açıdan yoğun durumlarda tepki kontrolü gerçekleştirebildikleri, duygularını anlama ve kabul etme düzeyinde kendilerini daha yetkin buldukları, daha önce duygularını bastırıyor olduklarına dair farkındalık kazandıkları gibi duygu düzenleme ile ilişkili (Gratz ve Roemer, 2004; Gross, 2001) boyutlara değindiklerini göstermektedir. Kaya-Bican ve Sarıtaş-Atalar (2017), duyguların yumuşatılarak deneyimlenmesinin de duygu düzenleme sürecinde önemli bir boyut olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın nitel bulguları annelerin, hem kendi duygularını daha sakin deneyimledikleri hem de çocuklarının duygusal deneyimleri karşısında daha sakin kalabildiklerini göstermekte ve annelerin duygu düzenleme süreçlerindeki iyileşmeye dikkat çekmektedir.

Çocukların anne bildirimine dayalı davranış sorunlarına ilişkin bulguların tartışılması. Bu araştırmada, ÇDA Programı'nın çocukların davranış sorunlarında iyileşmeye yol açtığı ve bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır. Annelerin, program kapsamında edindikleri becerilerle; çocukların duygularını düşük yoğunlukta iken fark edebilmeleri, çocukların olumsuz duygularını dikkate almaları ve destekleyici olmayan tepkileri kullanım sıklıklarını azaltmaları çocukların davranışlarında iyileşmeye yol açmış olabilir. Bu sonuç, ÇDA Programı'nın uygulandığı diğer çalışmalarla tutarlıdır (Duncombe ve ark., 2016; Havighurst ve

ark., 2010, 2013; Lauw ve ark., 2014). Duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının davranış sorunları ile ilişkisini doğrulayan araştırmalar da, daha destekleyici ve duygu ifadesine izin veren tepkilerin, çocuğun kendini güvende hissetmesi, davranışsal tepkilerini daha kontrollü sergileyebilmesi ve sosyal açıdan daha yüksek yetkinlik göstermesi ile ilişkili olduğunu bildirmektedir (Fabes ve ark., 2001; Garner, Dansmore ve Southam-Gerrow, 2007; Loop ve ark., 2017; Wong ve ark., 2009; Yap ve ark., 2010). Bu noktada annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin, çocukların davranışlarını şekillendirdiği düşünülmektedir.

Programın, davranış sorunları ile ilgili olarak belirli alt boyutlarda da etkililik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, ÇDA Programı çocukların Hiperaktivite/ Ataklık boyutundaki davranışları üzerinde etkilidir ve bu etki üç ay süre ile korunmuştur. ÇDA Programı çeşitli klinik ve klinik olmayan örneklerde gerçekleştirilmiş diğer çalışmalarda da benzer bir sonuç ortaya koymuştur (Duncombe ve ark., 2016; Havighurst ve ark., 2009, 2010, 2013; Mayobi ve ark., 2017). Benzer bir biçimde, ÇDA dışındaki anne baba eğitim programlarının çocukların sorun davranışları üzerindeki etkisine dikkat çeken araştırmalar (Arkan ve Üstün, 2005; Duncombe ve ark., 2016; Hautman, 2006; akt., Güven, 2013; Webster-Stratton ve Reid, 2004) ve annenin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların hiperaktivite puanları arasında ilişki bildiren çalışmalar mevcuttur (Eisenberg ve ark., 2001; Güven ve Erden, 2013; Herbert ve ark., 2013; Korkmaz, 2016; Yağmurlu ve Altan, 2010, Zeman ve ark., 2002). Bu durumda ebeveyn duygu sosyalleştirme becerilerinin ÇDA Programı aracılığı ile desteklenmesi literatürdeki bulgularla tutarlı bir biçimde çocukların hiperaktivite belirtilerinde iyileşmeyi beraberinde getirmiştir denilebilir.

Bunun yanı sıra, kontrol grubunda yer alan çocukların deney grubunda yer alan çocuklara göre; Hiperaktivite/ Ataklık boyutunda son testlerde anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları, yani hiperaktivite düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bunun nedeni son test ölçümlerinin okulların yaz tatiline girişinden hemen önceki bir dönemde alınması olabilir. Bu dönemde; okul öncesi öğretmenlerinin evrak işlerinin artması; yılsonu gösteri hazırlıkları, sergiler, portfolyo sunumları, öğrencilerin devam oranının düşmesi gibi nedenlerle öğrenme ortamlarında müfredata dayalı yapılandırılmış etkinliklerin yerini yapılandırılmamış serbest etkinliklere ve gösteri provalarına bıraktığı sık gözlenen bir durumdur. Ayrıca, havaların ısınması ile

serbest dış mekan etkinliklerinin ve alan gezilerinin artış göstermesi; bir dönem boyunca sınıf içerisinde yapılandırılmış bir biçimde sürdürülen etkinliklerin sınıf dışı ortamlara taşınması söz konusudur. Bu gibi durumlar düşünüldüğünde son testlerin alındığı Mayıs ve Haziran ayları içinde çocukların davranışlarını dış kaynaklar aracılığı ile kontrol edebilecekleri uygulamaların azalması, davranışsal kontrollerini zayıflatmış ve kontrol grubundaki çocuklarda artan hiperaktivite/ ataklık belirtilerine işaret etmiş olabilir. Nitekim, Sammons ve arkadaşları (2008) öğrenme ortamının niteliğini inceledikleri bir çalışmada; öğrenme ortamının niteliği ile çocukların hiperaktivite, özdüzenleme ve davranım sorunları arasında ilişki bildirmişlerdir. Bu durumda, öğrenme ortamlarında ortaya çıkabilecek bu gibi davranışların ev ortamına da genellenmesi ve ebeveynlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtları etkileyebilmesi olasıdır. Bu noktada, ÇDA Programı'nın bu karıştırıcı etkenler ile ilgili olarak deney grubu çocukları üzerinde koruyucu bir etki sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

Benzer bir bulgu Davranım Sorunları alt boyutunda da söz konusudur. Davranım sorunları ile ilgili deney grubu çocukları bir ilerleme göstermezken kontrol grubunda yer alan çocukların davranım sorunları boyutunda aldıkları puanların artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum da benzer nedenlerle (okul ortamında çocukların davranışsal sınırlar ile karşılaşmaması, günlük rutinlerin değişmesi vb.) kontrol grubunda yer alan çocukların davranım sorunları alt boyutunda yer alan maddelerden yüksek puan almasına sebep olmuş olabilir. Stansburry ve Zimmerman (1999), ebeveynlerden destekleyici duygu sosyalleştirme tepkileri alamayan ve kendi kendini sakinleştirmesi beklenen çocukların dışsallaştırma problemleri açısından risk altında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda, ÇDA Programı'nın bu karıştırıcı etkilere karşılık deney grubunda yer alan çocuklar açısından koruyucu bir etki sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan, ÇDA Programı ile daha önce yapılmış çalışmalar programın okul öncesi ve okul çağı çocuklarında davranım sorunları, yıkıcı davranış sorunları ve karşıt olma- karşıt gelme problemleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Duncombe ve ark., 2016; Havighurst ve ark., 2009, 2010, 2013; Meybodi ve ark., 2017). Ayrıca, programın 18-36 ay grubu bebekler üzerinde de dışsallaştırma sorunlarını azaltıcı etkisi bildirilmiştir (Lauw ve ark., 2014).

Buna karşılık; ÇDA Programı, çocukların CABDÖ ile ölçülen psikosomatik sorunlar ve öğrenme sorunları alt boyutlarında etkili bulunmamıştır. Kaygı alt boyutunda ise, yalnızca, çocukların puan ortalamalarının üç aylık izleme sürecinde düştüğü gözlenmiştir. Lunkhenimer, Shields ve Cortina (2007), destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının çocukların kaygı, utangaçlık, sosyal içeçekilme gibi içselleştirme davranışları ile ilişkisini ortaya koymakta ancak destekleyici yaklaşımların içselleştirme davranışlarına olumlu bir etkisi olmadığını bildirmektedir. Benzer şekilde, üzüntü, kaygı gibi duyguları ifade edememenin çocuklarda içselleştirme sorunlarına yol açabileceği (Cole, Teti ve Zahn-Waxler, 2005) ancak bu tür belirtilen okul çağı veya ergenlik dönemine kadar açığa çıkmayabileceği (Chaplin, Cole ve Zahn Waxler, 2005; Erol, Kılıç, Ulusoy ve Şimşek, 1998; Fivush ve Buckner, 2000) literatürde de vurgulanmaktadır. Bu nedenle ÇDA Programı'nın çocukların kaygı, psikosomatik sorunlar gibi alt boyutlardaki etkisinin zaman içerisinde ortaya çıkması okul öncesi dönem için olağan sayılabilir. Diğer yandan bu durum, hiperaktivite, davranım sorunu gibi, belirtileri daha dramatik ve gözle görülebilen; kişiler arası ilişkiler (anne-çocuk, akran ve öğretmen ilişkileri) açısından da belirgin sonuçları olabilen dışsallaştırma sorunlarının ebeveynler tarafından daha kolay tanımlanması ile açıklanabilmektedir. Ebeveynler kaygı, psikosomatik sorunlar gibi; belirtileri daha çok, kişi içi süreçlerde kendini gösteren davranış sorunlarını çocukların uyumlu, sessiz ve uysal olmaları ile ilişkilendirerek daha olumlu değerlendirme eğiliminde olabilirler (Bilir ve Sop, 2016; Chansky, 2004).

Nitel bulgular, program süresince bazı ebeveynlerin çocuklarında gördükleri davranış problemlerinin ifade edilmeyen veya görmezden gelinen, bastırılan duygularla ilişkili olabileceğini ilk kez göz önünde bulundurduklarını göstermiştir. ÇDA Programı'nın felsefesi ile tutarlı olarak (Havighurst ve Harley, 2007; Havighurst ve ark., 2009); program boyunca annelere çocukların duygularının farkında olmak, duygular henüz düşük yoğunlukta iken (örneğin yüz ifadesi ve mimiklere yansımışken; hayalkırıklığı henüz öfke boyutuna geçmemişken) duyguları dikkate almakla ilgili beceriler aktarılmıştır. Bu sayede, anneler; çocukların duyguları henüz düşük yoğunlukta iken fark edip çocuğun deneyimine eşlik etmenin sorunların tırmanmasını önlediğini, öfke krizlerinin daha kısa sürede çözüme ulaştığını; çocukların saldırgan tutumlarını, karşı gelme davranışlarının yoğunluğunu

azalttığını, tekrarlayıcı (nedensiz göz kırpmaya ve tikler gibi) davranışları ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir. Havighurst ve arkadaşları (2009) bu durumu, bağlanma ilişkisi çerçevesinde ele almakta ve ÇDA Programı'nın ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada anne çocuk ilişkisi herhangi bir şekilde ölçülmemiştir ancak nitel veriler programa katılan annelerin çocukların duygusal deneyimlerine daha pozitif düzeyde katılım gösterdiklerini, çocukları ile daha sağlıklı ilişkiler kurduklarını ve bu şekilde ebeveynlik becerileri açısından daha yetkin hissettiklerini doğrulamaktadır. ÇDA Programı'nın duygu odaklı etkileşimler çerçevesinde anne-çocuk ilişkisini artırması, çocuğun ebeveynleri ile daha fazla ortak zaman geçirmesini sağlamış ve bu da çocuğun davranış sorunları üzerinde etkili olmuş olabilir. Alanyazında, ilgisiz ana babalık tutumlarının ve olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuklardaki davranış sorunları ile ilişkisine dikkat çeken araştırmalar bulunmaktadır (Garner, Dansmore ve Southam-Gerrow, 2007; Wong ve ark., 2009; Yap ve ark., 2010). Araştırmacılar anne çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun davranış problemleri üzerinde etkili olabileceğini vurgulamaktadır (Egeland, Carlson ve Sroufe, 1993; Pianta, Nimetz ve Bennett, 1997). Ayrıca, olumlu ebeveynlik davranışları ile olumlu ebeveyn çocuk ilişkisinin davranış sorunları açısından koruyucu bir faktör olduğu bildirilmektedir (Bilir ve Sop, 2016; Uluşahin ve Öztürk, 2008). Bu doğrultuda; hem annelerin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışlarının azalması (Havighurst ve ark., 2010, 2013, 2014) hem de program dahilinde ebeveynlere sunulan ev ödevleri, etkileşimli okuma etkinlikleri, duyguları konuşma zamanı gibi paylaşımlar dahilinde birlikte geçirilen zamanın artması; çocukları daha sakin ve keyifli duruma getirmiş olabilir (Wilson ve arkadaşları, 2012). Nitekim; annelere program dahilinde sağlanan resimli çocuk kitaplarının çocukları ile okuma saatlerini artırdığı ve kitaplarda ele alınan olaylar üzerinden çocukların duygu ve davranışları üzerinde konuşmayı kolaylaştırdığı görüşmelerde öne çıkan bir bulgu olmuştur. Bununla birlikte; Stewart-Brown ve arkadaşlarına (2004) göre, aile içi iklimde farklılık yaratan bu gibi paylaşımlar çocuklarda görülen davranış sorunlarını ölçen araçların duyarlı olduğu özellikler olmayabilir ve bu nedenle bu tür davranışsal değişimler nicel bulgulara yansımaya sahip olabilir.

Özetlenecek olursa, ÇDA Programı çocukların davranış sorunları ile Hiperaktivite/ Ataklık boyutundaki belirtileri üzerinde etkili olmuştur. Bununla birlikte,

Davranım Sorunları ve Hiperaktivite/ Ataklık boyutunda kontrol grubunda yer alan çocukların karşı karşıya kaldığı olumsuzluklara karşı da programın deney grubu çocukları üzerinde koruyucu bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu yönüyle bu çalışma, ÇDA Programı'na yönelik olarak; ebeveyn duygu sosyalleştirme becerilerini desteklemenin çocukların davranışsal yetkinliklerini de destekleyeceği şeklinde öne sürülen kavramsal modeli doğrulamaktadır (Havighurst, 2018; Havighurst ve Harley, 2007). Ayrıca bu araştırmanın sonuçları problem davranışların giderilmesinde yalnızca davranışsal programların değil duygu odaklı programların da etkili olacağı yönündeki anlayışı (Duncombe ve ark., 2016; Güven ve Erden, 2017; Meybodi ve ark., 2017; Schaffer ve ark., 2019) güçlendirmesi bakımından önem taşımaktadır.

Çocukların duygusal yetkinlik düzeylerine ilişkin bulguların tartışılması.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, ÇDA Programı'nın çocukların duygu anlama ve duygu düzenleme becerileri ile kavramsallaştırılan duygusal yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu yönündedir. Bu durum, duygusal yetkinliğin anne babanın duygu sosyalleştirme uygulamaları ve duygu koçluğu yaklaşımları ile ilişkili olduğu yönündeki araştırma bulguları (Denham ve Kochanoff, 2002; Denham, Renwick ve Holf, 1991; Lunkenheimer, 2007; Mirable ve ark., 2009) ile tutarlılık göstermektedir. Bu noktada annelerin duygu sosyalleştirme tepkilerinin, çocukların duygularla ilgili deneyimlerini şekillendirdiği düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların duygusal yetkinlik ile ilgili pek çok farklı beceriyi öğrendiği ve bütünleştirdiği düşünüldüğünde; ÇDA Programı'nın çocukların duyguları anlama, bağlama göre değerlendirme ve düzenleme becerilerine yönelik ipuçları sağlaması önem kazanmaktadır. İzleyen bölümde ÇDA Programı'nın bu beceriler üzerindeki etkisi tartışılacaktır.

Çocukların duygu düzenleme becerilerine ilişkin bulguların tartışılması.

Bu araştırmada çocukların duygu düzenleme becerileri hem ebeveyn bildirimine hem de çocuk performansına dayalı olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar deneysel işlemin her iki boyutta da etkili olduğunu göstermiştir. Bu durum, annelerin duygu sosyalleştirme becerilerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilediğine yönelik araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Altan ve Yağmurlu, 2010; Fabes ve ark., 2001; Güven, 2017; Havighurst, 2003; Ramsden ve Hubbard, 2002; Seçer, 2017; Spinrad ve ark., 2004).

Bununla birlikte, Hiperaktivite/Ataklık boyutunda ortaya çıkan örüntünün çocukların ebeveyn bildirimine dayalı duygu düzenleme becerileri üzerinde de etkili olduğu ve kontrol grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme becerilerinde manidar düşüş olduğu izlenmiştir. Bu durum yine, ÇDA Programı'nın deney grubu çocukları lehine koruyucu etki sağlaması ile açıklanabilir. Duygu düzenlemenin gelişimi incelendiğinde, erken dönemlerden itibaren ebeveynlerle kurulan olumlu ilişkilerin ve destekleyici duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının duygu düzenleme üzerinde önemli rol oynadığı bilinmektedir (Denham, 1997; Gottman ve ark., 1997; Güven, 2018; Hourigan, Goodman, Southam-Gerow, 2011; Kılıç ve Aytar, 2016; Suveg ve ark., 2010; Thompson 1991; Yağmurlu ve Altan, 2009). Bu durumda; program boyunca annelerin çocuklarına duygu odaklı tepkiler sunmaları, birlikte daha fazla zaman geçirmeleri ve duygularını düzenlemeye yardımcı dışsal araçlar (program materyalleri, resimli kitaplar, kaplumbağa, çubuk makarna gibi teknikler vb) sağlamaları, deney grubu çocuklarını; duygu düzenleme becerileri üzerindeki gelişimsel ya da bağlamsal bir etkiye karşı güçlendirmiş olabilir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların duygu düzenleme puanlarındaki düşüş ise, davranış sorunlarında olduğu gibi, eğitim öğretim döneminin sonunda çocukların rutinlerinin değişimi ile açıklanabilir. Duygu düzenleme becerisi, özdüzenlemenin bir alt boyutudur (Calkins ve Fox, 2002; Smith Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Eğitim ortamları ile özdüzenleme arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar genellikle dikkat, duygu ve davranışın düzenlenmesini içerir (Bronson, 2000; Ertürk, 2013). Özdüzenleme, öğretmen-çocuk etkileşimi, sınıf ortamının niteliği, öğretimin niteliği gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Ertürk-Kara, Gönen ve Pianta, 2017; Sammons ve ark., 2008). Türkiye'deki okul öncesi öğrenme ortamları düşünöldüğünde; genellikle öğretmen tarafından yapılandırılan ve çocukların belirli yönergeler dahilinde hareket etmesini öngören etkinliklerin planlandığı akla gelmektedir. Çocukların bu süreçlerde düşünme, planlama, yönerge dahilinde hareket etme, duygu ve isteklerini erteleyebilme, sıra bekleme, sabır gösterme, dikkatini odaklama gibi öz düzenleme gerektiren pek çok davranış sergilediği görölebilmektedir. Bu davranışlar çocukların ortamsal taleplere uyum sağlayarak duygularını erteleme, değiştirme, duygusal tepkinin yoğunluğunu ayarlama gibi duygu düzenleme becerileri sergilemesini de gerektirmektedir. Dolayısıyla eğitim öğretim dönemi boyunca çocuklar bu becerileri yoğun bir biçimde

sergilemektedir. Ancak dönem sonunda bağlamsal koşulların değişmesi, daha az kurallı etkinliklere geçiş, çocukların alışkın oldukları rutinin dışına çıkılması gibi durumlar kontrol grubundaki çocukların özdüzenleme ve dolayısıyla duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilemiş olabilir. Buna rağmen deney grubundaki çocukların, anneleri ile kurdukları duygu odaklı iletişimin etkisi ile duygularını düzenlemek üzere dış bir kaynağa daha az ihtiyaç duymuş ve duygu düzenleme boyutunda ortamsal değişkenlerden daha az etkilenmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Çocukların duygu anlama becerilerine yönelik bulguların tartışılması.

Araştırma sonucunda, ÇDA Programı'nın çocukların duygu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinin, hem toplam puanlar boyutunda hem de spesifik olarak Duygu Adlandırma ve Duygusal Bakış Açısı/ Stereotipik Olmayan Durumlar alt boyutlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Öte yandan, kontrol grubundaki çocukların da duygu anlama becerilerinin son testlerde artış göstermesi; duygu anlama becerisinin gelişimindeki yaşa bağlı örüntüye dikkat çekmektedir. Okul öncesi yıllar çocukların duygusal yeteneklerinin hızla geliştiği; duygu bilgisinin yaşla beraber arttığı bir dönemdir (Denham, 1998; Mayer ve Salovey, 1997). Ayrıca okul öncesi eğitim etkinlikleri ve öğrenme ortamlarında sürdürdükleri etkileşimler de çocukların bir bağlam içerisinde duyguları anlamalarını etkilemektedir. Yine de, anneleri ÇDA Programı'na katılmış olan çocukların duygu dağarcıklarının kontrol grubundaki akranlarına göre belirgin bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgular, ÇDA Programı'nın etkililiğinin incelendiği diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Havighurst ve ark., 2010; 2012; 2013; 2014).

Annelerin, çocukları ile duygu odaklı bir iletişim biçimi geliştirmeleri, duygu odaklı sosyalleştirme tepkileri kullanmaya başlamaları ve program kapsamında sağlanan materyaller yardımı ile çocuklarıyla duygular hakkında konuşmalar yapmaları; bu araştırmada çocukların duygusal dağarcıkları üzerinde olumlu bir etki meydana getirmiştir. Ayrıca, Duygusal Bakış Açısı boyutunda ortaya çıkan farklılaşma, çocukların duygu adlandırma becerilerinin yanı sıra, diğerlerinin kendisinden farklı olabilecek duygularını anlama noktasında da programla birlikte gelişen becerilerine işaret etmektedir. Ekman (1993) duyguların bir bağlam içerisinde yaşanmasının önemine dikkat çekmektedir. Ona göre duygular, belirli bir

olaya verilen tepkiler şeklinde ortaya çıkar, bu nedenle çocukların duyguları ifade edebilme ve anlayabilme becerilerinin bir duruma veya önemli sosyal mesajlara bağlı olduğunu vurgulamaktadır. ÇDA Programı'nın da çocukları bu sosyal ipuçlarına karşı daha duyarlı hale getirdiği düşünülmektedir. Bu duyarlılık aynı zamanda çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde de rol oynamaktadır (Havighurst ve ark., 2010; Pons ve ark., 2004).

Bu bulgular ışığında, ÇDA Programı'nın ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkileri yolu ile çocukların duygusal yetkinlik kapasitelerini etkilediği anlaşılmaktadır. Denham ve Burton (2003), duygusal yetkinlik düzeyinin daha olumlu yaşam deneyimleri ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Gottman ve DeClaire (1997) ise, duygu koçluğu konusunda en iyi desteği sağlayan ailelerin; çocuğun duygularını anlama, çocuğuna duygularını ifade edebilme ve isimlendirebilme konusunda yardım etme, çocuğun duygularına karşı anlayış gösterme gibi özelliklere sahip aileler olduğunu açıklamaktadır. Bu bağlamda, Avustralya'da ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkilerini desteklemek üzere geliştirilmiş olan Çocukları Dikkate Almak Programı'nın ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde olduğu kadar çocukların duygusal yetkinlik düzeyleri üzerinde de etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Anne ve öğretmenlerin programa yönelik görüşleri ile ilgili tartışma. Bu araştırmanın temel soruları arasında annelerin Çocukları Dikkate Almak Programı'na yönelik görüşleri de yer almaktadır. Bu bağlamda, annelerin program sürecindeki görüşleri, deneyimleri ve elde ettikleri kazanımlar; yukarıda her bir nicel araştırma bulgusunu destekleyecek şekilde tartışılmıştır. Bununla birlikte ebeveynlerin ÇDA Programı'na yönelik beklentileri, programın içeriğine dair görüşleri, programın uygulanabilirliğine ve yaygınlaştırılmasına yönelik görüşleri söz konusudur. Bu noktada, annelerin görüşleri, programın beklentilerini karşıladığı yönündedir. Programda sunulan kaynak çeşitliliği, yaşantısal tekniklere yer verilmiş olması ve grup içi etkileşimler annelerin öğrenmelerini artırmıştır. Havighurst ve Harley (2007), her bireyin öğrenme türlerinin farklı olduğuna ve bazı tekniklerin bazı becerilerin aktarılmasında uygunken diğerlerinde etkili olmayabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle programda, broşürler, çalışma sayfaları, canlandırmalar, grup tartışmaları, ev ödevleri, üst duygu geliştirme alıştırmaları, okuma listeleri gibi farklı kaynaklardan yararlanılmaktadır. Özellikle, canlandırma, rol oynama, üst

duygu geliştirme gibi yaşantısal tekniklerin kullanılması ebeveynlerin kendilerini tanımaları ve çocuklarının gelişiminde ebeveyn olarak etkilerinin ne denli büyük olduğunu anlamalarını ve dolayısıyla davranış değiştirmelerini kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte, resimli çocuk kitaplarının çocukların duyguları anlamaları, duygularının başkaları tarafından da paylaşıldığını görmeleri, uygun duygusal ifadeler ve olumsuz duygularla başa çıkma becerilerine model olduğu (Gönen ve Veziroğlu, 2012; Karagül, 2018; Ülker Erdem, Aydos ve Çoban, 2017); özellikle bibliyoterapötik nitelikler içeren resimli çocuk kitaplarının çocukların davranış sorunları üzerinde olumlu etki sağladığı (Akgün ve Karaman Benli, 2019; Kierfeld, Ise, Hanisch, Dorten ve Dopfner, 2013; Shechtman, 2017; Ülker Erdem ve Gönen, 2019) bilinmektedir. Bu noktada, uygulamalar sırasında ebeveynlere çocukları ile birlikte okumaları için sağlanan kitapların programın etkisini güçlendirdiği ve içeriklerinin çocuklar kadar ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarına da model olduğu düşünülmektedir.

Kılıç'a (2010) göre, geçmiş yıllara kıyasla, ebeveynlikle ilgili bilgiler daha karmaşık bir hale gelmekte ve ebeveynlik artık doğal bir eğilim değil öğrenilmesi gereken bir beceri olarak görülmektedir. Şahin ve Özbey'e (2007) göre ise, sosyal değerlerin hızlı gelişmesi aileler için, çocuklarını değişen değerler karşısında nasıl yönlendirecekleri konusunda bir ikilem doğurmaktadır. Bu bağlamda aileler kendileri için somut öneriler içeren, gündelik hayattan örnekleri temel alan, sorularına yanıt bulabilecekleri eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadır. ÇDA Programı bu noktada risk faktörleri ile koruyucu faktörler arasında bir denge sağlamaktadır. Süreçte, ailelere bu dengeyi oluşturmayı ve sürdürmeyi öğretmesi bakımından da ayrıca önemli bir müdahale programıdır. Ayrıca, alanyazında aile eğitim programlarının olumlu etkileri arasında bildirilen anne-babalık davranışlarının olumlu yönde değişimi, anne-babalıkla ilgili stres düzeylerinin düşmesi, özyeterlilik duygularının yükselmesi, ebeveyn çocuk etkileşiminin gelişmesi (Şahin ve Cevher Kalburan, 2009) gibi bulguların ÇDA Programı sonunda da doğrulandığı görülmektedir.

Ayrıca anneler; programın mutlaka baba katılımı ile desteklenerek yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu durum Avustralya örneğinde de bir sınırlılık olduğundan programın babalara yönelik bir boyutunun hazırlanmasına ihtiyaç duyulmuştur (Wilson ve ark., 2014). Ülkemizde eğitim programlarına baba katılımının sağlanamamasının ekonomik, sosyal ve kültürel

temelleri bulunmakta ve baba katılımı önündeki engellerin bu tür güçlü yapılar olması sebebi ile baba katılımının kısıtlı kaldığı düşünülmektedir (AÇEV, 2017). AÇEV (2017) tarafından gerçekleştirilen İlgili Babalık Araştırması, Türkiye’de babalığın belirleyicilerini bakım, kontrol ve yakınlık olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada, Türkiye’de babaların, baba olmanın zorluklarına rağmen çocukları ile kurdukları yakınlığı babalığın en keyifli yanı olarak tanımladıkları görülmektedir. ÇDA Programı, ebeveynlere çocuklarının duygularını onlarla yakınlık kurmaya fırsat verecek araçlar olarak görmenin önemine dikkat çekmekte; duygu odaklı bir iletişim çerçevesinde ebeveynlerin çocuklarına bakım verme, sınır koyma ve yakınlık kurma ihtiyaçlarını beslediği ortaya konmaktadır. Bu yönü ile, ÇDA Programı’nın Türkiye’deki babaların da anneler kadar verim alacakları bir eğitim programı olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada, programa katılan anneler yolu ile babaların da sürece dolaylı katılımı sağlanmış ve programın aile iklimi üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Gelecek araştırmaların baba katılımı sağlanarak gerçekleştirilmesi durumunda bu etkilerin daha iyi analiz edilebileceği ve programın babalık davranışlarına doğrudan etkisinin ortaya konabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmaya katılan anneler programın yaygınlaştırılması ve daha çok ebeveyne ulaştırılması gerektiği yönünde görüş bildirmektedir. Programdan istifade eden annelerin özellikle gebelik sürecinden itibaren bu bilgilerin anne adaylarına formel kanallar aracılığı ile aktarılmasını önermeleri, kendilerinin programa yönelik olumlu görüşlerini desteklemektedir. Ebeveynlerin görüşleri ile tutarlı bir biçimde, duygu sosyalleştirmenin belirleyicileri üzerine yapılan çalışmalar bu tür programların yaygınlaştırılması yönünde öneri sunmaktadır (Bican Kaya ve Sarıtış Atalar, 2017; Güven ve Erden, 2013; Seçer, 2017). Benzer bir biçimde, Ankara İl Sağlık Müdürlüğü, duygu sosyalleştirme yaklaşımlarını 2019 yılı Bağımlılıkla Mücadele Eylem Planı kapsamına alarak gebe okulu çalışanlarına, öğretmenlere ve sağlık personeline bu konuda eğitimler verilmesini önermiştir. Öte yandan, Temel (2003), ebeveyn eğitim programlarının yaygınlaşmasına engel durumlar arasında toplumsal duyarlılığın zayıflığı, yeterli kaynak ayrılmaması, geleneksel ön yargı ve değerler, yeterli sayıda gönüllü eğitimci bulunamaması, yeni kurumlarla işbirliği bağlantılarının geliştirilememesi, mekan sıkıntısı ve ebeveynlerin boş vakitlerinin az olması olarak sıralamaktadır. Bu noktada, öncelikli olarak ÇDA Programı’nın

yaygınlaştırılması aşamasında doğabilecek bu tür sorunlar için çözümler üretilmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin program sürecinde çocuklara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin programın çocuklarda ortaya çıkan etkilerini sınıflarında gözleyebildikleri ve bu etkilerin sınıf içi etkileşimlere olumlu yansımaları olduğu görülmektedir. Araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Ancak bu bulgular, standart ölçme araçları ile ölçülmemiştir. Aynı zamanda araştırma kapsamında az sayıda öğretmen az sayıda çocuğun davranışına ilişkin kısıtlı veri sağlamıştır. Bu sınırlıklar nedeni ile öğretmen görüşlerinin nedensel ilişkiler kurmakta güvenilir olmadığı göz önünde bulundurulmalı ve bu bulgular dikkatle yorumlanmalıdır. Öte yandan, ÇDA Programı'nın ebeveynlere uygulandığı durumlarda öğretmen bildirimine dayalı duygusal, sosyal ve davranışsal çıktılar üzerinde olumlu etkileri olduğu bildirilmektedir (Havighurst ve ark., 2009; 2010; Wilson ve ark., 2010). Ayrıca, ÇDA'nın erken çocukluk dönemi eğitimcileri ile uygulanması sınıf ortamında bu araştırmadakine benzer sonuçlara; çocukların artan duyu bilgisine, artan öğretmen çocuk etkileşimine ve öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeylerine işaret etmiştir (Havighurst ve Harley, 2013). Bu doğrultuda, duyu koçluğu yaklaşımına dayalı uygulamaların çocukların okul ortamındaki sosyal duygusal becerileri üzerinde de etki gösterebileceği ve okul öncesi öğrenme ortamları açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

İzleyen bölümde, bu araştırmanın çıkarımları, sınırlıkları ve ebeveyn eğitim programlarının paydaşlarına yönelik öneriler sıralanacaktır.

Çıkarımlar ve Sınırlıklar

Bu araştırma, Türkiye'de duyu sosyalleştirme davranışlarının anlaşılmasına yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmaların önerdiği şekilde, duyu odaklı bir ebeveyn müdahale programının ulusal literatüre kazandırılması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma ile, Çocukları Dikkate Almak Programı Türkçe Formu'nun 36-72 ay aralığında çocuğu bulunan annelerin duyu sosyalleştirme becerilerini desteklemekte etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte, Havighurst ve Harley (2018), uluslararası katkılarla program materyallerinin Türkçe, Almanca, Farsça, Arapça, Çince ile Norveç, Somali ve Vietnam dillerine çevrilmiş

olmasının yalnızca programın uluslararası kullanımı konusunda değil aynı zamanda Avustralya yerelinde de katkı sağladığını ifade etmektedirler. Avustralya'nın çokkültürlü yapısı nedeni ile toplum temelli olarak düzenlenen ebeveyn gruplarında heterojen bir yapı bulunmakta ve anadili İngilizce olmayan pek çok ebeveyn bu gruplara katılmaktadır. Bu çeviri materyaller sayesinde ebeveynlerin dil ve kültürel faktörler ile ilgili güçlük yaşadığı durumlarda program içeriği onlara anadillerinde sağlanabilecektir.

Bununla birlikte, bu araştırma bazı sınırlıklar barındırmaktadır. Öncelikle örneklemin sınırlı sayıda olması, son test ve izleme ölçümlerinde denek kayıpları yaşanması araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini azaltmaktadır. Bunun yanı sıra, araştırma sonuçları Ankara ilinde yaşayan, üst orta sınıf anneler ve çocuklarının oluşturduğu temsili bir örneklem ile sınırlıdır. Farklı sosyoekonomik koşullarda ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde, daha büyük örneklem ile gerçekleştirilecek çalışmaların daha güvenilir sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya yalnızca çocukların temel bakım vereni olarak anneler katılım sağlamışlardır. Her iki ebeveynin katılımı ile gerçekleştirilecek çalışmaların grup dinamiğini farklı yönde etkileyeceği; babaların annelerden farklılaşan ebeveynlik özellikleri ve duygu sosyalleştirme tepkileri söz konusu olduğunda programın gözlenen etkilerinin de niteliksel olarak değişebileceği düşünülmektedir. İleriki araştırmalarda; ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimin gözlenmesi yolu ile duygu sosyalleştirme davranışlarının daha geniş bir bağlamda incelenebilmesi ve çocuktaki etkilerinin gözlenmesi araştırma verilerini zenginleştirebilecektir. Ayrıca bu araştırmada sosyal beğenirlik etkisi kontrol edilmemiştir. Son olarak; bu araştırmada öğretmenlerin çocukların davranışlarına ilişkin sağladıkları nicel veriler yalnızca anne bildirimlerini doğrulamak amacıyla kullanılmıştır. Çocukların duygusal davranışsal kapasiteleri ile ilgili olarak öğretmen bildirimlerinin farklılaşabileceği ve daha kapsamlı bilgi sağlayabileceği ileriki araştırmalarda göz önünde bulundurulmalıdır.

Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçları temel alınarak araştırmacılar, uzmanlar, politika yapımcılar ve aileler için önerilere yer verilmektedir.

Araştırmacılara yönelik neriler.

- Gelecek araştırmalar; bu çalışmanın sınırlıklarını gidermek üzere, farklı sosyo-ekonomik düzeyler ve farklı sosyo-kültürel yapılar da, daha geniş örneklemlerde ve farklı veri kaynakları kullanılarak gerçekleştirilebilir.
- Avustralya, Almanya, İnan ve Norveç'te DA Programı kullanılarak yapılan çalışmalar programın farklı klinik gruplar üzerindeki etkililiğine odaklanmaktadır. Bu anlamda ülkemizde de programın hem normal gelişim gösteren hem de çeşitli duygusal davranışsal güçlükler gösteren çocuklar için etkileri araştırılabilir.
- Uluslararası uyarlamaları incelendiğinde DA Programı'nın kaygı bozukluğu yaşayan çocukların anneleri, alkol bağımlılığı tedavisi gören anneler gibi farklı örneklemlerde çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, çeşitli nedenlerle ebeveynlik becerileri risk altında olan ebeveyn grupları (hükümlüler, kronik hastalık yaşayanlar, ruh sağlığı sorunları nedeni ile tedavi altında olanlar vb.) belirlenerek programın bu bireyler üzerindeki etkileri incelenebilir.
- DA Programı'nın çocukların duygusal yetkinliklerinin yanı sıra; sosyal ve akademik becerileri, özdüzenleme davranışları, okula uyumları gibi farklı değişkenler üzerindeki etkileri incelenebilir.
- DA Programı'nın annelerin stres, zyeterlik, çocukları ile etkileşim, eşler arası uyum düzeyleri gibi farklı değişkenler üzerindeki etkileri incelenebilir.
- DA Programı baba katılımı hedeflenerek yürütülebilir. Duygu sosyalleştirme davranışlarının ailenin duygusal ifade gücü üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar ışığında DA Programı'na her iki ebeveynin katılımı sağlanarak aile üzerindeki etkileri daha geniş bir perspektiften incelenebilir.
- Çocukların yakın çevresindeki tüm yetişkinlerin duygu sosyalleştirme becerilerinin desteklenmesi açısından programın öğretmenler için uyarlanan versiyonları incelenerek öğretmenler için duygu odaklı müdahaleler hazırlanabilir.
- Gelecek araştırmalarda, DA Programı'nın felsefesi ile daha uyumlu olan ve doğrudan ebeveynlerin duygu koçluğu becerilerini değerlendiren lme

araçları kullanılabilir. Bunun için ölçek geliştirme/uyarlama çalışmaları yapılabilir.

- Araştırmacılar ÇDA Programı kullanılarak gerçekleştirilecek yeni çalışmalarda katılımcıların sosyal beğenirlikten etkilenme ihtimallerini kontrol etmek üzere çeşitli ölçme araçları kullanılabilir; deney ve kontrol gruplarına ek olarak plasebo grubu kullanılan araştırmalar planlayabilirler.
- Uluslararası araştırmalarda, randomize kontrollü çalışmalarda denek kayıplarının yarattığı etkiyi kontrol altına almak üzere "Intention to Treat Analizleri"nin kullanıldığı görülmektedir. Uygun koşullar yaratılarak denek kayıplarının etkisini azaltmak için bu analiz yöntemi kullanılabilir.
- Daha uzun süreli boylamsal çalışmalar planlanabilir, son test ve izleme testleri arasındaki süre aşamalı şekilde artırılarak programın etkisi derinlemesine gözlenebilir.

Uzmanlara yönelik öneriler.

- ÇDA ve benzeri eğitim programlarının yaygınlaşması önündeki engellerden biri bu eğitimleri uygulayacak yeterli sayıda uzmana ulaşamamasıdır. Bu nedenle ÇDA Uygulayıcı Eğitimleri planlanması ve daha çok uzmanın bu konuda eğitim alması için işbirlikleri sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri hem çocukların duygularını sosyalleştiren yetişkinler hem de aileler ile etkili ortaklıklar kurabilen profesyonellerdir. Bu noktada etkili duygu sosyalleştirme becerileri konusunda ebeveynlere eğitim verebilir, rehberlik edebilir ve kendi davranışları ile model olabilirler. Bu noktada, öğretmenlere duygu sosyalleştirme konusunda bilgi edinmeleri, eğitimlere katılmaları önerilebilir.
- Okul öncesi öğrenme ortamlarında ebeveynler ile birlikte çalışan okul öncesi öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve psikologların ebeveynlere yönelik eğitimler düzenlemeleri önerilebilir.
- Bu eğitimlerin yaşantısal tekniklere dayalı olarak planlanması, ebeveynlerin günlük hayatından örneklerle odaklanması ve somut öneriler içerecek şekilde hazırlanması önerilebilir.

- Son olarak, öğretim elemanları tarafından duygu sosyalleştirmenin çocukların sosyal duygusal yetkinliklerini destekleyici beceriler arasında anlatılacağı ders içerikleri planlanması ve meslek eğitimi sırasında uzmanların bu konuda ders almaları sağlanmalıdır.

Ailelere yönelik öneriler.

- Anne babaların duygu sosyalleştirme davranışları çocukların pek çok açıdan beceri gelişimini desteklemektedir. Anne baba ve çocuk arasında kurulacak olumlu etkileşim ve sağlıklı aile atmosferi çocukların duygularına verilen tepkilerle yakından ilişkilidir. Duygularına karşı daha destekleyici tepkiler alan çocukların aileleri tarafından kabul edildiklerine dair algıları daha güçlü olacaktır. Bu noktada ailelerin destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerini öğrenebilecekleri kaynaklar aramaları, eğitimlere katılmaları önerilmektedir.
- Aileler bu konuda kendilerine model olacak kaynak kitapları kullanabilir; okul öncesi öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve psikologlar, çocuk gelişim uzmanları gibi profesyonellerden bu konuda destek alabilirler.
- Duygu sosyalleştirme, kullanılan dil ile yakından ilişkilidir. Aileler çocukları ile iletişimlerinde mümkün oldukça betimleyici olmalı, çocuğun duygusunu adlandırarak yansıtacak bir ifade biçimi benimsemelidirler. Çocuklarla duygular hakkında konuşurken çocukların sözlerini kesmemeli, sohbeti bitirici sorular sormamalı, çocuğun duygularını ifade etmesi konusunda teşvik edici olmalıdırlar.
- Aileler, çocukları ile duygular üzerinde konuşmak için kendilerine model olacak nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanabilirler.
- Çoğu zaman duygusal deneyimler karşısında verilen tepkiler otomatik tepkilerdir ve üzerine düşünülmeden sergilenirler. Aileler kendi duygularını ve çocuklarının duygularına verdikleri tepkileri anlamak üzere zaman ayırabilir; bunun için bilinçli çaba sarf edebilirler.

Politika yapıcılara yönelik öneriler.

- Duygu sosyalleştirme becerilerinin çocuk ve ebeveyn açısından sağladığı katkılar pek çok araştırma tarafından ortaya konmuştur. Bu araştırmalara dayalı olarak müdahaleler geliştirilmesi ve geliştirilen müdahalelerin

yaygınlaştırılması noktasında politika yapıcıların birtakım görevleri bulunmaktadır. Bunlar arasında, ihtiyaç analizi, izleme, değerlendirme çalışmaları yaparak toplumun bu programlara ihtiyaç duyan kesimini belirlemek önceliklidir. Bu tür çalışmaların eylem planları arasına alınması ve programların ilgili hedef kitle ile buluşturulması önerilmektedir.

- Bu noktada, Milli Eğitim Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı gibi çocuk ve aile ile ilgili hizmetler sunan birimlerin duyu sosyalleştirmeyi eylem planları arasına alması, kendi yetki alanlarındaki personele duyu sosyalleştirme konusunda eğitim imkanı sağlaması önerilmektedir.
- ÇDA Programı, Avustralya genelinde toplum merkezleri, klinikler, okullar ve araştırma merkezleri bünyesinde yaygın bir kullanıma sahiptir. Ayrıca, sivil toplum kuruluşlarının projeleri arasında çocuk ve ebeveynin desteklenmesi amacıyla kullanımları mevcuttur. Bu konuda benzer biçimde, yaygınlaştırma çalışmalarına yer verilmesi; uygulayıcı yetiştirmek üzere eğitici eğitimleri planlanması önerilmektedir.
- Erken dönemlerden itibaren ebeveyn çocuk arasında kurulacak olumlu etkileşimlerin desteklenmesi adına bu tür müdahale programlarının anne baba adayları için seçenek haline getirilmesi ve çocukları belirli bir yaşa gelene dek bu eğitimleri tamamlamış olmaları sağlanabilir.
- Üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve devlet kurumları arasında işbirliği kurularak bu tür ebeveyn eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için materyal, maddi kaynak, uzman personel ve eğitim ortamı sağlanması önerilebilir.
- Ailelerin destekleyici duyu sosyalleştirme, üst duygusal farkındalık, duyu koçluğu gibi becerilere yönelik farkındalık kazanmaları için bilgilendirme çalışmaları yapılmalı; kamu spotları hazırlanmalı; halk konferansları ve açık ders imkanları sağlanmalıdır.
- Pek çok ebeveynin yoğun çalışma saatleri nedeni ile, programlar hakkında farkındalık sahibi olsalar bile; bu tür eğitimlere katılmaları mümkün olamamaktadır. Bunun için yasal düzenlemeler yapılması ve ebeveynlik eğitimlerinin çalışanların yasal hakkı olması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Acar Bayraktar, A.V., Cakmak, Z., & Saritas-Atalar, D. (2019). Parenting and children's prosocial and problem behaviors in middle childhood: The role of Turkish mothers' emotion socialization practices. *Social Development, 28*(2), 333-346.
- AÇEV (2017). *Türkiye'de ilgili babalık ve belirleyicileri*. Özet Araştırma Raporu. İstanbul: Taymaz.
- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care, 175*(1), 49-61.
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development, 17*(2), 253-270.
- Akgün, E. ve Karaman Benli, G. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarla bibliyoterapi: Bir uygulama örneği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 11*(1), 1-1.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Altan-Aytun, Ö., Yagmurlu, B., & Yavuz, H. M. (2013). Turkish mothers' coping with children's negative emotions: A brief report. *Journal of Child and Family Studies, 22*(3), 437-443.
- Ankara İl Sağlık Müdürlüğü (2019). *Halk Sağlığı Hizmetleri Başkanlığı Çalıştay Eylem Planı*. I. Halk Sağlığı Çalıştay Raporu, Ankara.
- Arkan, B. ve Üstün, B. (2009) Davranım bozukluğu olan çocuklara psikiyatrik yaklaşımda anne-baba eğitim programları: İki örnek bağlamında bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 1*(2) : 155– 174.
- Ataca, B. (2009). Turkish family structure and functioning. In S. Bekman & A. Koç (Ed.), *Perspectives on human development, family, and culture* (pp:108-125). Cambridge University Press.
- Atay, Z. S. (2009). *Annelerde duygulanım ve erken çocukluk dönemindeki duygu sosyalizasyonu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Aydın, F. (2010). *Maternal emotion regulation, socio-economic status and social context as predictors of maternal emotion socialization practices*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development, 20*(2), 412-430.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(2).
- Bilir, Z. T., & Sop, A. (2016). Okul öncesi dönemindeki çocukların aile ilişkileri ve çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(40), 20-43.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (Vol. 1)*. Random House.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Brown, A. M., Fitzgerald, M. M., Shipman, K., & Schneider, R. (2007). Children's expectations of parent-child communication following interparental conflict: Do parents talk to children about conflict?. *Journal of Family Violence, 22*(6), 407-412.
- Buckholdt, K. E., Parra, G. R., & Jobe-Shields, L. (2014). Intergenerational transmission of emotion dysregulation through parental invalidation of emotions: Implications for adolescent internalizing and externalizing behaviors. *Journal of Child and Family Studies, 23*(2), 324-332.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. Socioemotional development in the toddler years: *Transitions and Transformations, 261-284*.

- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.
- Calkins, S. D. & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. *Handbook of Emotion Regulation*, 229-248.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of The Society For Research in Child Development*, 59(2-3), 228-249.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63(3), 603-618.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S., & Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.
- Chan, S. M., Bowes, J., & Wyver, S. (2009). Parenting style as a context for emotion socialization. *Early Education and Development*, 20(4), 631-656.
- Chansky, T. E. (2004). *Freeing your child from anxiety: Powerful, practical strategies to overcome your child's fears, phobias, and worries*. Harmony Books.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80.
- Chen, F. M., Lin, H. S., & Li, C. H. (2012). The role of emotion in parent-child relationships: Children's emotionality, maternal meta-emotion, and children's attachment security. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 403-410.
- Chronis-Tuscano, A., Lewis-Morrarty, E., Woods, K. E., O'Brien, K. A., Mazursky-Horowitz, H., & Thomas, S. R. (2016). Parent-child interaction therapy with emotion coaching for preschoolers with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 23(1), 62-78.
- Cindioğlu, M. D. (2015). 3-6 yaş arası çocuğu olan depresyonlu ve depresyonu olmayan annelerin ebeveynlik öz yeterliliği çocuk mizaç algisi ve duygu

sosyalleştirme tepkilerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış master tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Greenberg, M. T., & Nix, R. L. (2010). Changing parent's mindfulness, child management skills and relationship quality with their youth: Results from a randomized pilot intervention trial. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 203-217.
- Cole, P. M., Teti, L. O., & Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology, 15*(1), 1-18.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 73-102.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317-333.
- Conners, C. K. (1973). Rating scales for use in drug studies with children. *Psychopharm Bull, Special Issue, 24-84.*
- Copeland, W. E., Shanahan, L., Costello, E. J., & Angold, A. (2009). Childhood and adolescent psychiatric disorders as predictors of young adult disorders. *Archives of General Psychiatry, 66*(7), 764-772.
- Coşkun, M., ve Kaya, G. (2016). Psikiyatri kliniğine başvuran okulöncesi çocuklarda psikiyatrik bozuklukların yaygınlığı ve örüntüleri. *Anadolu Kliniği, 21*(1), 42-47.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. US: Sage Publications.
- Cunningham, J. N., Kliewer, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. *Development and Psychopathology, 21*(1), 261-283.

- Çatay, Z., Allen, R., & Samstag, L. W. (2008). Maternal regulation strategies in the United States and Turkey: A brief report. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*(5), 644-649.
- Çoban, A., Ulker Erdem, A & İyi, T. (2019). Supporting early childhood teacher candidates' emotion socialization. *8th InPACT Conference Proceedings*. Croatia.
- Çorapci, F. (2012). Ailede duygu sosyalleştirme süreci ve çocuğun sosyoduygusal gelişimi . (Ed.) M. Sayıl ve B. Yağmurlu, *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* (ss:271-294). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(2), 63-74.
- Çorapci, F., Aksan, N., & Yagmurlu, B. (2012). socialization of turkish children's emotions: Do different emotions elicit different responses?. *Global Studies of Childhood, 2*(2), 106-116.
- Denham, S. A. (1993). Maternal emotional responsiveness and toddlers' social-emotional competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*(5), 715-728.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development, 17*(1), 57-89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development, 128*, 29-49.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development, 74*(1), 238-256.

- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review, 34*(3-4), 311-343.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion, 21*(1), 65-86.
- Denham, S. A., Renwick, S. M., & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development, 62*(2), 242-249.
- Denham, S. A., Renwick-DeBardi, S., & Hewes, S. (1994). Emotional communication between mothers and preschoolers: Relations with emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 488-508.
- Dereboy Ç, Şener Ş, Dereboy İ.F. (1997). Connors öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması-2. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi 4*, 10-18.
- Dereboy, Ç., Şenol, S., Şener, Ş., & Dereboy, F. (2007). Connors kısa form öğretmen ve ana baba derecelendirme ölçeklerinin geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 18*(1), 48-58.
- Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(1), 3-24.
- Diğer, E. D., Bakar, E. E., Taner, Y. I., Soysal, P. A. Ş., Turgay, A., & Karakaş, S. (2012). Connors Derecelendirme Ölçeği'nin yönetici işlevlerle ilişkisi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences, 32*(4), 1011-1025.
- Dunn, J. (2004). Understanding children's family worlds: Family transitions and children's outcome. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(3), 224-235.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*(3), 448.

- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent–child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(3), 255-270.
- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Holland, K. A., & Frankling, E. J. (2012). The contribution of parenting practices and parent emotion factors in children at risk for disruptive behavior disorders. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(5), 715-733.
- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Holland, K. A., Frankling, E. J., & Stargatt, R. (2016). Comparing an emotion-and a behavior-focused parenting program as part of a multisystemic intervention for child conduct problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 320-334.
- Durukan, İ., Karaman, D., Kara, K., Türker, T., Tufan, A. E., Yalçın, Ö., & Karabekiroğlu, K. (2011). Diagnoses of patients referring to a child and adolescent psychiatry outpatient clinic. *Düşünen Adam*, 24(2), 113-20.
- Edrissi, F., Havighurst, S. S., Aghebati, A., Habibi, M., & Arani, A. M. (2019). A pilot study of the Tuning in to Kids parenting program in Iran for reducing preschool children's anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, 28(6), 1695-1702.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., ... & Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 776.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70(2), 513-534.

- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), 384.
- Elberling, H., Linneberg, A., Ulrikka Rask, C., Houman, T., Goodman, R., & Mette Skovgaard, A. (2016). Psychiatric disorders in Danish children aged 5–7 years: A general population study of prevalence and risk factors from the Copenhagen Child Cohort (CCC 2000). *Nordic Journal Of Psychiatry*, 70(2), 146-155.
- Erol, N., Kılıç, C., Ulusoy, M., Keçeci, M., ve Şimşek, Z. (1998). *Türkiye ruh sağlığı profili raporu*. T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü, Ankara.
- Ersay, E. (2014). Parental socialization of emotion: How mothers respond to their children's emotions in Turkey. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 33-46.
- Ersay, E. (2015). Preschool teachers' emotional awareness levels and their responses to children's negative emotions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1833-1837.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk Kara, H. G., Gönen, M. S., & Pianta, R. (2017). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(4), 880-895.
- Eyberg, S. M. (1999). *Eyberg Child Behavior Inventory and Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory- revised: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M., & Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 215-237.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Fultz, J., & Miller, P. (1988). Reward, affect, and young children's motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 12(2), 155-169.

- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). *The coping with children's negative emotions scale: Procedures and scoring*. Arizona State University.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development, 72*(3), 907-920.
- Fidan, T. Y. (2011). Bir çocuk-ergen ruh sağlığı ve hastalıkları polikliniğine başvuran çocuk ve ergenlerin ruhsal belirtileri ve risk faktörlerinin değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi, 3*, 1-8.
- Fisek, G. O. (1991). A cross-cultural examination of proximity and hierarchy as dimensions of family structure. *Family Process, 30*(1), 121-133.
- Fivush, R., & Buckner, J. P. (2000). Gender, sadness, and depression: The development of emotional focus through gendered discourse. *Gender and emotion: Social Psychological Perspectives, 232-253*.
- Fivush, R., & Wang, Q. (2005). Emotion talk in mother-child conversations of the shared past: The effects of culture, gender, and event valence. *Journal Of Cognition And Development, 6*(4), 489-506.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. *Handbook of Qualitative Research, 2*(6), 645-672.
- Garner, P. W., Dansmore, J. C. ve Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development, 17*(2), 259–277.
- Garner, P. W., Robertson, S., & Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expressions with peers: The roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles, 36*(11-12), 675-691.
- Goonan, K. (2016). *Tuning in to Kids: Evaluating an emotion-coaching parenting programme among stepfamilies*. (Unpublished master's thesis). University of Christchurch, New Zealand.
- Gottman, J. M., & DeClaire, J. (1997). *The heart of parenting: Raising an emotionally intelligent child*. New York: Simon & Schuster.

- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (2013). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Erlbaum, Mahway.
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.) *Çocuk Edebiyatı* (ss. 1-14). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gratz, K. L., & 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.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy: coaching clients to work through their feelings*. Washington, DC, US: APA.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review Of General Psychology, 2*(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion, 13*(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 214–219.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348.

- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. James Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp.3-24). New York: Guilford Press.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara.
- Güven, E. (2018). *Çocuklarda duygu düzenleme bağlamında sistemik bir model önerisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güven, E. (2013). *Çocuğun davranış sorunları ile algıladığı anne baba çatışması arasındaki ilişkiler: Duygu sosyalleştirmenin aracı rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güven, E., & Erden, G. (2013). Duygu sosyalleştirme bağlamında bir derleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 20(2), 119-130.
- Güven, E., & Erden, G. (2017). Çocuğun algıladığı evlilik çatışması ve davranış sorunları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 33-54.
- Halberstadt, A. G. (1991). Socialization of expressiveness: Family influences in particular and a model in general. *Fundamentals of Emotional Expressiveness*, 106-162.
- Hasçuhadar, B. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda ebeveynlik davranışları, duygu sosyalleştirme, hazzı geciktirme, sosyal yeterlilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Hastings, P. D., & De, I. (2008). Parasympathetic regulation and parental socialization of emotion: Biopsychosocial processes of adjustment in preschoolers. *Social Development*, 17(2), 211-238.
- Havighurst, S. (2003). Improving children's emotional competence: Parenting interventions. In Denham, S & Burton, R. (Eds.), *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers* (pp. 167-182). Springer, Boston, MA.

- Havighurst, S. (2018). Tuning in to Kids: An emotion coaching parenting program. *International Child Development Network Conference*. Universitat Oslensis, Norway.
- Havighurst, S. S., Harley, A., & Prior, M. (2004). Building preschool children's emotional competence: A parenting program. *Early Education & Development, 15*(4), 423-448.
- Havighurst, S., & Harley, A. (2007). *Tuning in to kids: Emotionally intelligent parenting*: Program Manual. University of Melbourne.
- Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2013). Tuning in to Kids: Emotion coaching for early learning staff. *Belonging: Early Years Journal, 2*(1), 22-25.
- Havighurst, S. & Harley, A. (2018). In the frontiers of emotionally intelligent parenting. Knowledge Translation Media. <http://www.tuningintokids.org.au/wp-content/uploads/2013/09/Havighurst-Harley-Knowledge-Translation-TIK-to-print-.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Harley, A. E., Johnson, A. M., Allen, N. B., & Thomas, R. (2019). Tuning in to Toddlers: Research protocol and recruitment for evaluation of an emotion socialization program for parents of toddlers. *Frontiers in Psychology, 10*, 1054.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Prior, M. R. (2009). Tuning in to Kids: An emotion-focused parenting program—initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology, 37*(8), 1008-1023.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: Improving emotion socialization practices in parents of preschool children—findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(12), 1342-1350.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2013). Tuning into Kids: Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development, 44*(2), 247-264.
- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Harley, A. E., Wilson, K. R., Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., ... & Wilson, K. R. (2015a). Tuning in to Kids: An emotion-

- focused parenting intervention for children with disruptive behaviour problems. In C.A. Essau & J.L. Allen (Eds), *Making parenting work for children's mental health- ACAMH Occasional Paper 33* (pp: 41-50). London: Association for Child and Adolescent Mental Health.
- Havighurst, S. S., Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C., & Stargatt, R. (2015b). An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*(4), 749-760.
- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., & Harley, A. E. (2015). Tuning in to Teens: Improving parental responses to anger and reducing youth externalizing behavior problems. *Journal of Adolescence*, *42*, 148-158.
- Herbert, S. D., Harvey, E. A., Roberts, J. L., Wichowski, K., & Lugo-Candelas, C. I. (2013). A randomized controlled trial of a parent training and emotion socialization program for families of hyperactive preschool-aged children. *Behavior Therapy*, *44*(2), 302-316.
- Hoffman, K. T., Marvin, R. S., Cooper, G., & Powell, B. (2006). Changing toddlers' and preschoolers' attachment classifications: The Circle of Security intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *74*(6), 1017.
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition & Emotion*, *9*(2-3), 229-264.
- Hourigan, S. E., Goodman, K. L., & Southam-Gerow, M. A. (2011). Discrepancies in parents' and children's reports of child emotion regulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(2), 198-212.
- Hughes, E. K., & Gullone, E. (2010). Discrepancies between adolescent, mother, and father reports of adolescent internalizing symptom levels and their association with parent symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, *66*(9), 978-995.
- Hunter, E. C., Katz, L. F., Shortt, J. W., Davis, B., Leve, C., Allen, N. B., & Sheeber, L. B. (2011). How do I feel about feelings? Emotion socialization in families of depressed and healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(4), 428-441.

- Hurrell, K. E., Hudson, J. L., & Schniering, C. A. (2015). Parental reactions to children's negative emotions: Relationships with emotion regulation in children with an anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 29, 72-82.
- Işık, Uslu A.E. (2016). *Annelerin çocukların duygularına ilişkin inançları ve çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarıyla duygu içerikli konuşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ilhan, T. (2018). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Imamoğlu, E. O., & Karakitapoğlu-Aygün, Z. (2007). Relatedness of identities and emotional closeness with parents across and within cultures. *Asian Journal of Social Psychology*, 10(3), 145-161.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah.
- Kagitcibasi, C. (2002). Psychology and human competence development. *Applied Psychology*, 51(1), 5-22.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.
- Kagitcibasi, C., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology*, 54(3), 317-337.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567-589.
- Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E., & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.
- Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 43.
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R., & Cannon, J. S. (2005). *Proven benefits of early childhood interventions*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2005.

erişilmiştir.

- Kartal, H. (2008). Çocuk ve aileyi desteklemeye yönelik ev ziyaretlerine dayalı erken müdahale programları ve programların etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-28.
- Katz, L. F., & Hunter, E. C. (2007). Maternal meta-emotion philosophy and adolescent depressive symptomatology. *Social Development*, 16(2), 343-360.
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417-422.
- Katz, L. F., & Windecker-Nelson, B. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: Links with peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 385-398.
- Kaya, E. (2016). *Babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ve bu uygulamaların okul öncesi çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimindeki rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, E.B. ve Sarıtaş-Atalar, D. (2017). Ana babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ve erken çocukluk döneminde duygusal ve sosyal gelişim. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 57(2).
- Kehoe, C. E., Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2014). Tuning in to Teens: Improving parent emotion socialization to reduce youth internalizing difficulties. *Social Development*, 23(2), 413-431.
- Kehoe, C. E., Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2015). Somatic complaints in early adolescence: The role of parents' emotion socialization. *The Journal of Early Adolescence*, 35(7), 966-989.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 99-111.
- Kılıç, Ş. (2012). *48-72 aylık çocukların duyguları anlama becerisi ve annelerin duyguları sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kılıç, Ş. (2014). Ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının açıklayıcı bir bağlam içinde daha iyi anlaşılması. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 10(2), 511-521.
- Kılıç, Ş. (2015). Emotional competence and emotion socialization in preschoolers: The viewpoint of preschool teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 1007-1020.
- Kılıç, Ş., & Aytar, A. G. (2016). Emotion understanding of Turkish preschoolers and maternal emotional socialization. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 2102-2112.
- Kierfeld, F., Ise, E., Hanisch, C., Görtz-Dorten, A., & Döpfner, M. (2013). Effectiveness of telephone-assisted parent-administered behavioural family intervention for preschool children with externalizing problem behaviour: a randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(9), 553-565.
- Kline, Rex B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Press.
- Klimes-Dougan, B., & Zeman, J. (2007). Introduction to the special issue of social development: Emotion socialization in childhood and adolescence. *Social Development*, 16(2), 203-209.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199.
- Korkmaz, D. (2016). *Longitudinal relations of maternal socialization and temperament with internalizing and externalizing behavior problems during middlechildhood*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Özyeğin Üniversitesi, İstanbul.
- Krause, E. D., Mendelson, T., & Lynch, T. R. (2003). Childhood emotional invalidation and adult psychological distress: The mediating role of emotional inhibition. *Child Abuse & Neglect*, 27(2), 199-213.
- Krieger, F. V., Leibenluft, E., Stringaris, A., & Polanczyk, G. V. (2013). Irritability in children and adolescents: past concepts, current debates, and future opportunities. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 35, S32-S39.

- Lafrance Robinson, A., Dolhanty, J., Stillar, A., Henderson, K., & Mayman, S. (2016). Emotion-focused family therapy for eating disorders across the lifespan: A pilot study of a 2-day transdiagnostic intervention for parents. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 23*(1), 14-23.
- Laible, D., & Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly (1982)*, 44-69.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology, 34*(5), 1038.
- Lauw, M. S., Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Northam, E. A. (2014). Improving parenting of toddlers' emotions using an emotion coaching parenting program: A pilot study of Tuning in to Toddlers. *Journal Of Community Psychology, 42*(2), 169-175.
- Leerkes, E. M., Supple, A. J., Su, J., & Cavanaugh, A. M. (2015). Links between remembered childhood emotion socialization and adult adjustment: Similarities and differences between European American and African American women. *Journal of Family Issues, 36*(13), 1854-1877.
- Loop, L., Mouton, B., Stievenart, M., & Roskam, I. (2017). One or many? Which and how many parenting variables should be targeted in interventions to reduce children's externalizing behavior?. *Behaviour Research and Therapy, 92*, 11-23.
- Lundahl, B., Risser, H. J., & Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review, 26*(1), 86-104.
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development, 16*(2), 232-248.
- Martin, A. J., Linfoot, K., & Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools, 36*(4), 347-358.

- Mayes, S. D., Mathiowetz, C., Kokotovich, C., Waxmonsky, J., Baweja, R., Calhoun, S. L., & Bixler, E. O. (2015). Stability of disruptive mood dysregulation disorder symptoms (irritable-angry mood and temper outbursts) throughout childhood and adolescence in a general population sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*(8), 1543-1549.
- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother-and father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, *78*(5), 1407-1425.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education (Second edition)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Meybodi, F. A., Mohammadkhani, P., Pourshahbaz, A., Dolatshahi, B., & Havighurst, S. (2017). Reducing children behavior problems: a pilot study of Tuning in to Kids in Iran. *Iranian Rehabilitation Journal*, *15*(3), 269-276.
- Miles, M. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, *20*(8), 1170-1192.
- Mirabile, S. P. , Scaramella, L. V. , Sohr- Preston, S. L. ve Robinson, S. D (2009). Mothers' socialization of emotion regulation: The moderating role of children's negative emotional reactivity. *Child Youth Care Forum* *38*: 19– 37.
- Mitmansgruber, H., Beck, T. N., Höfer, S., & Schüßler, G. (2009). When you don't like what you feel: Experiential avoidance, mindfulness and meta-emotion in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, *46*(4), 448-453.
- Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education & Development*, *24*(7), 979-999.

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361-388.
- Nacak, M., Yağmurlu, B., Durgel, E., & van de Vijver, F. (2011). Metropol ve Anadolu'da ebeveynlik: Biliş ve davranışlarda şehrin ve eğitim düzeyinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 26*(67), 85-100.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223-250.
- Okur, Z. E., & Corapci, F. (2016). Turkish children's expression of negative emotions: Intracultural variations related to socioeconomic status. *Infant and Child Development, 25*(5), 440-458.
- Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S.B. (2009). Turkish mothers' attributions, emotions, strategies and goals in response to aggressive and socially withdrawn behaviours. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Maryland, USA.
- Özdikmenli-Demir, G., & Sayıl, M. (2009). Individualism-collectivism and conceptualizations of interpersonal relationships among Turkish children and their mothers. *Journal of Social and Personal Relationships, 26*(4), 371-387.
- Öztürk, M. O., & Uluşahin, A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Nobel Tıp Kitabevleri, Ankara.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 263-280.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127-152.
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(6), 657-667.

- Rugancı, R. N., ve Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 66(4): 442-455.
- Rugancı, R. N. (2008). *The relationship among attachment style, affect regulation, psychological distress and mental construction of the relational world.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence.* New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.
<http://www.childencyclopedia.com/pages/pdf/saarniangxp1.pdf>
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2007). Emotional development: Action, communication, and understanding. *Handbook of Child Psychology*, 3.
- Salmon, K., Dadds, M. R., Allen, J., & Hawes, D. J. (2009). Can emotional language skills be taught during parent training for conduct problem children?. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(4), 485-498.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Hunt, S. (2008). *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): Influences on children's attainment and progress in Key Stage 2: Cognitive outcomes in Year 6.* London: Institute of Education, University of London.
- Sanson, A. V., Havighurst, S. S., & Zubrick, S. R. (2011). The science of prevention for children and youth. *Australian Review of Public Affairs*, 10(1), 79-93.
- Sayıllı, M., & Yağmurlu, B. (2012). Türkiye'de ana babalık çalışmalarına bakış. (Ed.) M. Sayıllı ve B. Yağmurlu, *Ana babalık: Kuram ve araştırma* (ss:15-18). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Sears, W., & Sears, M. (2001). *The attachment parenting book: A commonsense guide to understanding and nurturing your baby.* US: Little, Brown.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452.

- Seçer, Z., & Karabulut, N. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 157-165.
- Sen, H., Yavuz-Muren, H. M., & Yagmurlu, B. (2014). Parenting: The Turkish context. In *Parenting across cultures* (pp. 175-192). Dordrecht: Springer.
- Shaffer, A., Fitzgerald, M. M., Shipman, K., & Torres, M. (2019). Let's Connect: A developmentally-driven emotion-focused parenting intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 33-41.
- Shaffer, A., & Obradović, J. (2017). Unique contributions of emotion regulation and executive functions in predicting the quality of parent–child interaction behaviors. *Journal of Family Psychology*, 31(2), 150.
- Shaffer, A., Suveg, C., Thomassin, K., & Bradbury, L. L. (2012). Emotion socialization in the context of family risks: Links to child emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 21(6), 917-924.
- Shechtman, Z. (2017). Group intervention with aggressive children and youth through bibliotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 67(1), 47-67.
- Shenk, C. E., & Fruzzetti, A. E. (2011). The impact of validating and invalidating responses on emotional reactivity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(2), 163-183.
- Shields, A., & 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.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 349-363.
- Shipman, K. L., & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother–child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 13(2), 317-336.
- Shipman, K. L., Schneider, R., Fitzgerald, M. M., Sims, C., Swisher, L., & Edwards, A. (2007). Maternal emotion socialization in maltreating and non-maltreating

- families: Implications for children's emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 268–285.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2012). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. Brunswick, Victoria: Scribe.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., ... & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511527661>
- Stansbury, K., & Zimmermann, L. K. (1999). Relations among child language skills, maternal socialization of emotion regulation, and child behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(2), 121-142.
- Stewart-Brown, S., Patterson, J., Mockford, C., Barlow, J., Klimes, I., & Pyper, C. (2004). Impact of a general practice based group parenting programme: quantitative and qualitative results from a controlled trial at 12 months. *Archives of Disease in Childhood*, 89(6), 519-525.
- Stifter, C. A. (2002). Individual differences in emotion regulation in infancy: A thematic collection. *Infancy*, 3(2), 129-132.
- Sunar, D. (2002). Change and continuity in the Turkish middle class family. In E. Özdalga & R. Liljestrom (Eds.), *Autonomy and dependence in family: Turkey and Sweden in critical perspective* (pp. 217–237). Istanbul: Swedish Research Institute.

- Sunar, D. (2009). Mothers' and fathers' child-rearing practices and self-esteem in three generations of urban Turkish families. (Eds). Sevda Bekman & Ayhan Aksu Koç). *Perspectives on human development, family and culture*, (pp: 126-139). New York: Cambridge University Press.
- Sunar, D., & Fisek, G. (2005). Contemporary Turkish families. *Families in Global Perspective*, 169-183.
- Suveg, C., Morelen, D., Brewer, G. A., & Thomassin, K. (2010). The emotion dysregulation model of anxiety: A preliminary path analytic examination. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(8), 924-930.
- Suveg, C., Zeman, J., Flannery-Schroeder, E., & Cassano, M. (2005). Emotion socialization in families of children with an anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 145-155.
- Şahin, F. T. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(12), 9-10.
- Şahin, F. T., & Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Tao, A., Zhou, Q., & Wang, Y. (2010). Parental reactions to children's negative emotions: Prospective relations to Chinese children's psychological adjustment. *Journal of Family Psychology*, 24(2), 135.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Temel, Z. F. (2003). *Aile eğitim modeli: Dünya'da ve Türkiye'deki uygulamalar* erken çocukluk eğitimi politikaları. Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.

- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. *Handbook of emotion regulation*, 249-268.
- Tufan, E., Tapal, Z., Demir, N., Taskiran, S., Savci, U., Cansiz, M. A. ve Semerci, B. (2015). Sociodemographic and clinical features of disruptive mood dysregulation disorder: A chart review. *Journal Of Child And Adolescent Psychopharmacology*, 26 (2), 94-100.
- TÜİK. (2017). *Hanehalkı Tüketim Harcaması Raporu*.
http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1012 adresinden erişim sağlanmıştır.
- Uluç, S. (2012). Doğuştan getirilen ilişkisellik arayışının ana babayla kurulan duygusal bağ aracılığıyla biçimlenmesi. (Ed.) Sayıl, M & Yağmurlu, B. *Ana babalık: Kuram ve araştırma* (ss:271-294). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Uyar, R. Ö., Yılmaz Genç, M. M., & Arnas, Y. A. (2018). Emotion regulation and emotion understanding in preschoolers as a predictor of the maternal socialization of emotion. *Education & Science*, 43(195).
- Uysal, H., & Akman, B. (2015). Erken müdahale programlarının çeşitli değişkenler açısından irdelenmesi: Erken çocukluk eğitime yapılan yatırım geleceğe yapılan yatırım mıdır? *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Uzbilir Has, G. (2016). *The relationship between mothers and fathers beliefs about childrens emotions and emotion socialization practices* (Doctoral dissertation). Bilgi Üniversitesi, İstanbul..
- Ülker Erdem,A., Aydos, E. H., & Çoban, A. (2017). Resimli çocuk kitaplarında yer alan olumsuz duygular ve karakterlerin kullandığı baş etme stratejileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2). 914-931.
- Ülker Erdem, A. & Gönen, M. (2019). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan-Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı Bildiriler Kitabı*. ÇOKAUM, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Warren, K. ve Stifter, C. (2007). Maternal emotion-related socialization and preschoolers' developing emotion self-awareness. *Social Development*, 17(2), 239–258.

- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (No. 49). Sage Publications.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children: The foundation for early school readiness and success. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Special Care Practices*, 17(2), 96–113.
- Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, 101(1), 34.
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour research and therapy*, 42(4), 385-396.
- Wilson, K. R., Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2012). Tuning in to Kids: An effectiveness trial of a parenting program targeting emotion socialization of preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 26(1), 56
- Wilson, K. R., Havighurst, S. S., & Harley, A. E. (2014). Dads Tuning In To Kids: Piloting a new parenting program targeting fathers' emotion coaching skills. *Journal of Community Psychology*, 42(2), 162-168.
- Wilson, K. R., Havighurst, S. S., Kehoe, C., & Harley, A. E. (2016). Dads Tuning In To Kids: Preliminary evaluation of a fathers' parenting program. *Family Relations*, 65(4), 535-549..
- Wong, B. , McElvain, N. L. ve Halberstadt A. G. (2009) Parent, family, and child characteristics: Associations with mother- and father- reported emotion socialization practices. *Child Development*, 23 (4), 452– 463.
- Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 361-380.
- Yağmurlu, B., Çıtak, B., Dost, A. ve Leyendecker, B. (2009). Türk annelerin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 1-15.
- Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275-296.

- Yağmurlu, B., Yavuz, M. ve Altan, Ö. (2012). Turkish mothers' coping with children's negative emotions: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 437-443.
- Yap, M. B., Allen, N. B., & Ladouceur, C. D. (2008). Maternal socialization of positive affect: The impact of invalidation on adolescent emotion regulation and depressive symptomatology. *Child Development*, 79(5), 1415-1431.
- Yap, M. B., Schwartz, O. S., Byrne, M. L., Simmons, J. G., & Allen, N. B. (2010). Maternal positive and negative interaction behaviors and early adolescents' depressive symptoms: Adolescent emotion regulation as a mediator. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 1014-1043.
- Yeh, K. H., Cheng, S. P., & Yang, Y. J. (2005). The influence of maternal meta-emotion philosophy on children's attachment inclination. *Chinese Journal of Psychology*, 47, 181-195.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 393-398.

EK-A: Veri Toplama Araçları

Sayın Veli,

Aşağıda sizden yanıtlamanız beklenen bazı sorular bulunmaktadır. Bu soruların bir kısmı çocuğunuzla ilgili, bir kısmı kendi yaşantınızla ilgilidir. Soruların doğru ya da yanlış olarak nitelendirilecek yanıtları bulunmamakta, tamamen sizin kişisel deneyimlerinize dayanmaktadır. Her bir soru için lütfen size en yakın gelen cevabı işaretleyiniz ve soruları boş bırakmamaya özen gösteriniz. İstenen kimlik bilgilerinin amacı, program öncesinde ve sonrasında toplanacak verilerin karşılaştırılmasıdır. Bunun dışında hiçbir amaçla kimlik bilgileriniz kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması sizlerin vereceği açık, net ve içten yanıtlara bağlıdır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Araş. Gör. Ayça ÜLKER ERDEM

Not: Eğer birden fazla çocuğunuz varsa; soruları 4-6 yaş arası olan ve araştırmaya, adına katıldığınız çocuğunuzu düşünerek yanıtlayınız.

Çocuk ve Aile Demografik Bilgi Formu

Çocuğunuzun adı soyadı: _____

Çocuğunuzun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl): _____

Cinsiyeti: () Kız () Erkek

Okulu: _____

Sınıfı: _____

Öğretmeni: _____,

Çocuğunuz ne kadar süredir anaokuluna gidiyor?

Çocuğunuza sizin dışınızda bakım veren (bakıcı, büyükanne, teyze, hala vb.) kimse var mı?

Annenin öğrenim durumu:

() Okur yazar (mezun değil)

() İlköğretim terk

() İlköğretim mezunu

() Lise terk

() Lise mezunu

() Üniversite terk

Babanın öğrenim durumu:

() Okur yazar (mezun değil)

() İlköğretim terk

() İlköğretim mezunu

() Lise terk

() Lise mezunu

() Üniversite terk

- () Üniversite mezunu
() Yüksek lisans veya doktora

- () Üniversite mezunu
() Yüksek lisans veya doktora

Annenin Mesleği:

Babanın mesleği

Annenin doğum tarihi:

Babanın doğum tarihi:

Hane halkının aylık toplam geliri:

- () 1500 TL altı
() 3001- 5000 TL
() 7001-9000 TL
- () 1501- 3000 TL
() 5001- 7000 TL
() 9001 TL ve üzeri

Kardeş sayısı ve yaşları:

Kaçıncı kardeş olduğu: _____

Anne Baba () Birlikte
() Ayrı

(Anne Baba ayrı ise, lütfen her iki ebeveynin medeni durumunu belirtiniz)

Çocuğun süregelen fiziksel ya da ruhsal bir problemi var mı? Varsa nedir?

Sizin süregelen fiziksel ya da ruhsal bir probleminiz var mı? Varsa nedir?

Formu dolduran ve programa katılacak ebeveynin;

Adı soyadı: _____

Çocuğa yakınlık düzeyi: _____

Doğum tarihi: _____

ÇODBÖ – ÖRNEK MADDE

- Aşağıda günlük yaşamınızda, çocuğunuzla ilişkilerinizde karşılaşılabileceğiniz bazı durumlar maddeler halinde verilmiştir. Her durumun altına da anne-baba olarak gösterebileceğiniz bazı davranışlar sıralanmıştır.
- Lütfen bu davranışların her birini ne kadar sıklıkla yaptığınızı belirtiniz. Örneğin, birinci maddede belirtilen durumla ilgili olarak 6 davranış seçeneğinin herbirini ne sıklıkla yaptığınızı 1’den 5’e kadar sayılardan uygun olanı daire içine alarak belirtiniz. Böylece her bir durumla ilgili 6 davranış için de cevap vermiş olacaksınız.
- Eğer çocuğunuzun daha önce böyle bir durumla karşılaşmadığını düşünüyorsanız, “böyle olsaydı ne yapardım” diye düşünerek yanıtlayınız.

1	2	3	4	5
Hiç Böyle Yapmam	Nadiren Böyle Yaparım	Belki Böyle Yaparım	Büyük Olasılıkla Böyle Yaparım	Kesinlikle Böyle Yaparım

1) Eğer çocuğum hastalandığı ya da bir yerini incittiği için arkadaşının doğum günü partisine veya oyun davetine gidemiyorsa ve bundan dolayı öfkeli olursa, ben;

	Hiç böyle yapmam	Nadiren böyle yaparım	Belki böyle yaparım	Büyük olasılıkla böyle yaparım	Kesinlikle böyle yaparım
a) Çocuğumu sakinleşmesi için odasına gönderirim.	1	2	3	4	5
b) Çocuğuma kızarım.	1	2	3	4	5
c) Çocuğuma arkadaşları ile birlikte olabileceği başka yollar düşünmesi için yardımcı olurum (örneğin, bazı arkadaşlarını partiden sonra davet edebilir).	1	2	3	4	5
d) Çocuğuma partiyi kaçırmayı büyütmemesini söylerim.	1	2	3	4	5
e) Çocuğumu, öfkesini ve hayal kırıklığını ifade etmesi için cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
f) Çocuğumu yatıştırırım ve kendini daha iyi hissetmesi için eğlenceli bir şeyler yaparım.	1	2	3	4	5

DDGÖ

Aşağıdaki cümlelerin size ne sıklıkla uyduğunu altlarında belirtilen 5 dereceli ölçek üzerinden değerlendiriniz. Her bir cümlenin altındaki 5 noktalı ölçekten, size uygunluk yüzdesini de dikkate alarak, yalnızca bir tek rakamı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.

	Bazen (%11-%35)	Çoğu zaman (%66-%90)
1-----2-----3-----4-----5		
Hemen hemen hiç hemen (%0 - %10) (%91-%100)	Yaklaşık yarı yarıya (%36-%65)	hemen her zaman

		1	2	3	4	5
1	Ne hissettiğim konusunda netimdir.	1	2	3	4	5
2	Ne hissettiğimi dikkate alırım	1	2	3	4	5
3	Duygularım bana dayanılmaz ve kontrolsüz gelir	1	2	3	4	5
4	Ne hissettiğim konusunda hiçbir fikrim yoktur.	1	2	3	4	5
5	Duygularıma bir anlam vermekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
6	Ne hissettiğime dikkat ederim	1	2	3	4	5
7	Ne hissettiğimi tam olarak bilirim	1	2	3	4	5
8	Ne hissettiğimi önemserim	1	2	3	4	5
9	Ne hissettiğim konusunda karmaşa yaşarım	1	2	3	4	5
10	Kendimi kötü hissetmeyi kabullenebilirim.	1	2	3	4	5
11	Kendimi kötü hissettiğimde böyle hissettiğim için kendime kızarım.	1	2	3	4	5
12	Kendimi kötü hissettiğim için utanırım	1	2	3	4	5
13	Kendimi kötü hissettiğime işlerimi bitirmekte zorlanırım	1	2	3	4	5
14	Kendimi kötü hissettiğimde kontrolden çıkarım	1	2	3	4	5
15	Kendimi kötü hissettiğimde uzun süre böyle kalacağıma inanırım	1	2	3	4	5
16	Kendimi kötü hissetmenin yoğun depresif duyguyla sonuçlanacağına inanırım	1	2	3	4	5
17	Kendimi kötü hissettiğimde duygularımın yerinde ve önemli olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
18	Kendimi kötü hissederken başka şeylere odaklanmakta zorlanırım	1	2	3	4	5
19	Kendimi kötü hissederken kontrolden çıktığım duygusu yaşarım	1	2	3	4	5

20	Kendimi kötü hissediyor olsam da çalışmayı sürdürebilirim	1	2	3	4	5
21	Kendimi kötü hissettiğimde bu duygudan dolayı kendimden utanırım.	1	2	3	4	5
22	Kendimi kötü hissettiğimde eninde sonunda kendimi daha iyi hissetmenin bir yolunu bulacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
23	Kendimi kötü hissettiğimde zayıf biri olduğum duygusuna kapılırım.	1	2	3	4	5
24	Kendimi kötü hissettiğimde de davranışlarım kontrolüm altındadır	1	2	3	4	5
25	Kendimi kötü hissettiğim için suçluluk duyarım	1	2	3	4	5
26	Kendimi kötü hissettiğimde konsantre olmakta zorlanırım	1	2	3	4	5
27	Kendimi kötü hissettiğimde davranışlarımı kontrol etmekte zorlanırım	1	2	3	4	5
28	Kendimi kötü hissettiğimde daha iyi hissetmem için yapabileceğim hiçbir şey olmadığına inanırım	1	2	3	4	5
29	Kendimi kötü hissettiğimde böyle hissettiğim için kendimden rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
30	Kendimi kötü hissettiğimde kendimle ilgili olarak çok fazla endişelenmeye başlarım	1	2	3	4	5
31	Kendimi kötü hissettiğimde kendimi bu duyguya bırakmaktan başka çıkar yol olmadığına inanırım.	1	2	3	4	5
32	Kendimi kötü hissettiğimde davranışlarım üzerindeki kontrolümü kaybederim.	1	2	3	4	5
33	Kendimi kötü hissettiğimde başka bir şey düşünmekte zorlanırım	1	2	3	4	5
34	Kendimi kötü hissettiğimde duygumun gerçekte ne olduğunu anlamak için zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
35	Kendimi kötü hissettiğimde kendimi daha iyi hissetmem zaman alır	1	2	3	4	5
36	Kendimi kötü hissettiğimde duygularım dayanılmaz olur.	1	2	3	4	5

DAÖ

Lütfen aşağıdaki cümleleri okuyun ve çocuğunuz için en uygun olan sayıyı daire içine alın. Cevaplarınızı çocuğunuzun son 6 ay içindeki davranışlarını göz önüne alarak veriniz.

		Nadiren/ Neredeyse	Bazen	Sık Sık	Her zaman
1	Neşeli bir çocuktur				
2	Duygu hali çok değişkendir. (çocuğun duygu durumunu tahmin etmek güçtür çünkü olumlu bir duygu halinden olumsuz bir duygu haline çabucak geçer).				
3	Yetişkinlerin arkadaşça veya nötr yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.				
4	Bir faaliyetten diğerine kolaylıkla geçer; sinirlenmez, endişelenmez, sıkıntı duymaz ya da aşırı derecede heyecanlanmaz				
5	Üzüntülü ya da sıkıntılı durumların çabucak üstesinden gelebilir (örneğin, duygusal sıkıntı yaratan olaylardan sonra surat asmaz, endişeli veya üzgün durmaz).				
6	Kolayca hüsrana uğrar.				
7	Yaşlıtlarının arkadaşça veya nötr yaklaşımlarına olumlu karşılık verir				
8	Kolayca sinir krizi/öfke nöbeti geçirmeye eğilimlidir				
9	Hoşuna giden bir şeye ulaşmayı erteleyebilir (örneğin, kendini sırasını bekleyebilir).				
10	Başkalarının sıkıntılarında keyif duyar (örneğin, başka biri incindiğinde ya da cezalandırıldığında güler; başkalarıyla alay etmekten zevk alır).				
11	Heyecanıyla başa çıkabilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolü kaybetmez ya da uygun olmayan durumlarda aşırı heyecanlanmaz).				
12	Mızmız ve yapışkandır				
13	Her an ortalığı karıştıran enerji patlamaları ve büyük heyecanlar yaşayabilir.				
14	Yetişkinlerin sınır koymalarına sinirlenir.				
15	Üzüldüğünü, kızdığını veya korktuğunu söyleyebilir				
16	Üzgün ve sıkıntılı görünür.				
17	Başkalarını oyuna katmaya çalışırken aşırı enerjiktir.				
18	Duygularını göstermez (yüzü ifadesizdir).				
19	Yaşlıtlarının arkadaşça veya nötr yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da korku gösterebilir).				
20	Dürtülerine kapılarak davranır				
21	Başkalarıyla empati kurar (örneğin, başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda ilgi gösterir).				
22	Başkalarının rahatsızlık verici bulacağı kadar enerjik ve heyecanlı davranır.				
23	Yaşlıtlarının düşmanca saldırgan veya müdahaleci davranışlarına karşı uygun olumsuz duyguları (kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) gösterir				
24	Başkalarını oyuna katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir.				

CONNER'S DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ -ÖĞRETMEN

	Hiçbir Zaman	Nadir en	Sıklık la	Her Zaman
1. Kıpır kıpırdır, yerinde duramaz.	()	()	()	()
2. Zamansız ve uyumsuz sesler çıkarır.	()	()	()	()
3. İstekleri hemen yerine getirilmelidir.	()	()	()	()
4. Bilmiş tavırları vardır. Bilgiçlik taslar.	()	()	()	()
5. Aniden parlar, ne yapacağı belli olmaz.	()	()	()	()
6. Eleştiriyi kaldıramaz.	()	()	()	()
7. Dikkati dağınıktır, uzun sürmez.	()	()	()	()
8. Diğer çocukları rahatsız eder.	()	()	()	()
9. Hayallere dalar.	()	()	()	()
10. Somurtur, surat asar.	()	()	()	()
11. Bir anı bir anını tutmaz, duyguları çabuk değişir.	()	()	()	()
12. Kavgacıdır.	()	()	()	()
13. Büyüklerin sözünden çıkmaz.	()	()	()	()
14. Hareketlidir, durmak oturmak bilmez.	()	()	()	()
15. Heyecana kapılıp, düşünmeden hareket eder.	()	()	()	()
16. Öğretmenin ilgisi hep üzerinde olsun ister.	()	()	()	()
17. Görüldüğü kadarıyla arkadaş grubuna alınmıyor.	()	()	()	()
18. Görüldüğü kadarıyla başka çocuklar tarafından kolaylıkla yönlendiriliyor.	()	()	()	()
19. Oyun kurallarına uymaz, mızıkçıdır.	()	()	()	()
20. Görüldüğü kadarıyla liderlik özelliğinden yoksundur.	()	()	()	()
21. Başladığı işin sonunu getiremez.	()	()	()	()
22. Olduğundan daha küçükmüş gibi davranır.	()	()	()	()
23. Hatalarını kabul etmez; suçu başkalarının üzerine atar.	()	()	()	()
24. Diğer çocuklarla iyi geçinemez.	()	()	()	()
25. Sınıf arkadaşlarıyla yardımlaşmaz.	()	()	()	()
26. Zorluklardan hemen yılar.	()	()	()	()
27. Öğretmenle işbirliğine girmez.	()	()	()	()
28. Zor öğrenir.	()	()	()	()

A. Ön Görüşme Formu (Programdan Beklentilere Yönelik Anne Baba Görüşme Formu)

1. Çocukları Dikkate Almak Programı'ndan beklentileriniz nelerdir?
2. Bu beklentileri gerçekleştirmeye çalışırken ne gibi engellerle karşılaşabileceğinizi düşünüyorsunuz, açıklayınız. Bu engellerle baş etmek için neler yapabilirsiniz?
3. Size göre, çocukların davranış sorunlarını azaltacak ve duygusal kapasitelerini arttıracak bir programın içeriği nasıl olmalıdır?
 - kapsamı, içeriği nasıl olmalıdır?
 - sizin sürece katılımınız ne şekilde ve ne derece olmalıdır?
4. Siz olsanız nasıl bir duygu koçluğu programı tasarlardınız?

B. Son Görüşme Formu (Programın Değerlendirilmesine Yönelik Anne Baba Görüşme Formu)

1. Program hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?
2. Size göre, programın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
3. Eğitim programı sizin/ çocuğunuzun davranışlarını etkiledi mi? Eğer etkilediyse sizin/çocuğunuz hangi davranışları geliştirdi/değiştirdi?
 - Kendi duygularınızı fark etme, anlama ve düzenleme:
 - Çocuğunuzun olumsuz duygularını fark etme, anlama ve tepkide bulunma:
 - Çocuğunuzun problem davranışları:
 - Ebeveyn çocuk ilişkisinin niteliği:
 - Aile içi etkileşimin niteliği:
4. Programda kazandığınız bilgi ve becerileri ne şekilde kullanmayı düşünüyorsunuz?

C. Odak Grup Görüşme Formu

1. Program hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?
2. Program kapsamında size sunulan kaynaklar (yazılı materyaller, kitaplar, etkinlik ve egzersizler) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Sizin için bu programda yeni olan neydi?
 - Bu program kendinizle ilgili neleri fark etmenizi sağladı?
 - Bu program çocuğunuzla ilgili neleri fark etmenizi sağladı?
4. Size göre, programın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
5. Bireysel düzeyde programa katılımınız ailenizi nasıl etkiledi?
6. Programda kazandığınız bilgi ve becerileri ne şekilde kullanmayı düşünüyorsunuz?

D. İzleme Testi Görüşme Soruları

1. Programı tamamlamanızın ardından yaklaşık 3 ay kadar bir süre geçti. Bu süreçte programın etkililiği hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Program sürecinde edindiğiniz bilgi ve beceriler nelerdir?
- Bu bilgi ve becerileri sürdürme noktasındaki deneyimleriniz nelerdir?
3. Bu program kendinizle ilgili neleri fark etmenizi sağladı?
4. Bu program çocuğunuzla ilgili neleri fark etmenizi sağladı?
5. Bireysel düzeyde programa katılımınız ailenizi nasıl etkiledi?
6. Eklemek istediğiniz başka şeyler varsa benimle paylaşır mısınız?

E. Öğretmen Görüşme Formu

1. Program hakkındaki genel düşünceleriniz, takip edebildiğiniz kadarıyla, nelerdir?
2. Öğretmen olarak, programın içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Program sürecinde çocukların davranışlarında ne gibi değişimler gözlemlediniz?
4. Program sürecinde ailelerde ne gibi değişimler gözlemlediniz?
5. Programa öğretmen olarak nasıl katılım/katkı sağladınız?
6. Bu programı velilerinize ve meslektaşlarınıza önerir misiniz?

ÖRNEK OTURUM KONTROL LİSTESİ

Oturum 1

Uygulayıcı Gözlemci

Tarih:

Etkinlik	Ele Alınma Düzeyi (E/H)	Notlar
Program tanıtımı		
Isınma egzersizi		
Grup kuralları		
Oturumların yapısı hk. bilgilendirme		
Çocukların davranışlarını normalleştirme		
Duygusal Zeka		
Duygu Koçluğu		
Yardımcı Kaynaklar		
Aile Eğlence Listesi		
Arkadaşlık Becerileri- Seçmeli		
Canlandırma/ Rol Oynama		
Ev ödevleri		

Duyguları Konuşma Zamanı		
Düşük yoğunluklu duyguları fark etmek		
Duygu Koçu Günlüğü		

Notlar:

.....
.....

3. Oturum: Çocuğunuzun duygusal deneyimini anlamak

Genel çerçeve

- Isınma: Rehber eşliğinde gevşeme egzersizleri
- Ev ödevlerinin değerlendirilmesi/ haftanın yansımaları
- Duygu Koçluğu fırsatlarını fark etmek- seçmeli
- Empati geliştirmek: duygu dedektifi
- Duygu Koçu olmak (bir sonraki oturuma aktarılabilir)
- Duyguların dili (Program boyunca herhangi bir zamanda kullanılabilir)
- Rol oynama etkinlikleri
- Program ve grup hakkında geribildirimler
- Duygu Koçluğu için ek stratejiler
- Ev ödevleri

Ev ödevleri

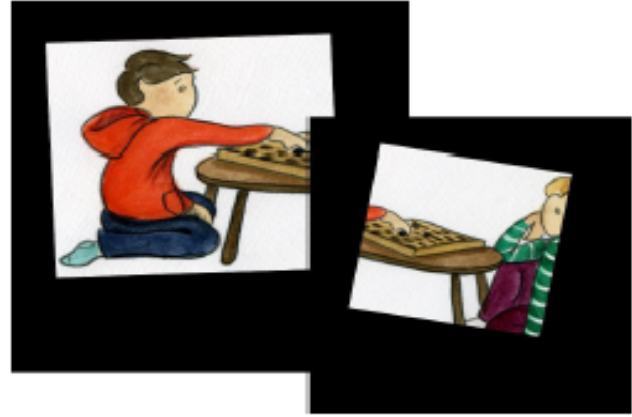
- Çocuğunuzun düşük düzeydeki duygularına odaklanın, durumu yansıtın ve duygusunu ifade edin.
- Empati kurabilmek ve duygularını doğrulayabilmek için "Çocuğunuzun ayakkabısı ile adım atma"yı deneyin
- Gözlemlerinizi Duygu Günlüğü'ne kaydedin.
- Çocuğunuzdan, farklı duyguları içeren resimler çizmesini isteyin. Çizimlerdeki karakterlerin duygularını birlikte keşfedin.



Duygu Koçluğu

Çocuğunuza duygu koçluğu yapabilmek için;

1. Duygularının; özellikle hayal kırıklığı, engellenme gibi düşük yoğunluklu duygularının, farkında olun.
2. Duygularını yakınlık kurma ve bir öğretim fırsatı olarak görün.
3. Duygusunu anladığınızı ve kabul ettiğinizi bildirin.
4. Duygularını isimlendirmesi için ona yardım edin.
5. Eğer gerekiyorsa, problemlerini çözmeleri için ona yardım edin. Aynı zamanda, ona, tüm istek ve duyguların kabul edilebilir olduğunu ancak bazı davranışların kabul görmeyeceğini söyleyebilirsiniz.



Kaynak : Gottman, J. M. & DeClair, J. (1997). *The Heart of Parenting: Raising an Emotionally Intelligent Child*. New York: Simon & Schuster.

Tuning In to Kids™ Emotionally Intelligent Parenting

Duygu Dedektifi: Çocuğunuz ne hissediyor olabilir?

Yönerge:

Aşağıda, çocuğunuzun güçlü duygusal tepkiler gösterebileceği bazı durumlar verilmiştir. Her bir senaryoyu okuyun. Her biri için, benzer yetişkin yaşantılarından örnek durumlar bulun ve o durumda ne hissedebileceğiniz üzerine düşünün. Örnekleri çoğaltabilirsiniz.

Duygusal Tepki Uyarıcı Durum	Benzer yetişkin yaşantısı	Bu durumda nasıl hissederdiniz?
İlkokulda (anaokulunda) ilk gün		
Çok sevdiği yeni oyuncasını başkasıyla paylaşması istendiğinde		
Sevmediği bir şeyi yemesi istendiğinde		
Küçük kardeşin doğumu		
Arkadaşları tarafından oyun grubundan dışlanma		
Karanlıkta canavarların gelebileceğini düşünmesi		

EK-Ç: ÇDA Programı Lisans Sözleşmesi

Program Licence Agreement

Details

Program description	Turkish translation of Tuning in to Kids parenting program	
Collaborator	Name:	Ayca Ulker Erdem
	ABN:	NA
	Notice details (address/email):	Ayca Ulker Erdem ayca.ulker@yahoo.com
	Attention:	Ayca Ulker Erdem
University	Name:	The University of Melbourne
	ABN:	84 002 705 224
	Notice details:	Louise Wilson, Centre Manager, Mindful, University of Melbourne Building C, 50 Flemington Street, Travencore 3032, Melbourne
	Attention:	Louise Wilson
Term	Five years	
Approved Purpose	Purposes of research into Tuning in to Kids use in Turkey	
Territory	Turkey	
Further versions	NA	
Licensee Responsibilities	Provide a copy of the Turkish translations of the Tuning in to Kids parenting program materials (see derivative materials below)	
Collaborator Contact	Ayca Ulker Erdem	

Execution

By signing below, you agree to comply with the Program Terms.

Signed for Collaborator by an authorised officer in the presence of: 	Signed by Ayca Ulker Erdem in the presence of: Louise Wilson 
--	--

EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

29 Ağustos 2016

Sayı : 35853172/ 431 - 2688

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 12.08.2016 tarih ve 2693 sayılı yazınız.

Fakülteniz İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi **Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN** ve **Arş. Gör. Ayça ÜLKER ERDEM**'in hazırladıkları "**Çocukları Dikkate Almak (Tunning In To Kids): Duygu Odaklı Bir Ebeveyn Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Ağustos 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-E: MEB Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.12527988
Konu : Araştırma İzni

07.11.2016

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Rektörlük)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 17/10/2016 tarihli ve 3058 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Ayça ÜLKER ERDEM'in "**Çocukları Dikkate Almak (Turning in to Kids): Duygu Odaklı Bir Ebeveyn Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (13 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

7.../.../2016

Şef

* Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3e4f-4eb6-3936-9ade-1d43 kodu ile teyit edilebilir.

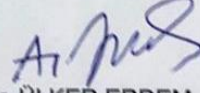
EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

08/07/2019


Ayça ÜLKER ERDEM

EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

08/07/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı :Duygu Sosyalleştirmeye Yönelik Ebeveyn Müdahale Programının Etkililiği

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
01/07/2019	208	48441	08/07/2019	%9	1148425873

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunubeyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ayça ÜLKER ERDEM

Öğrenci No.: N11246498

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

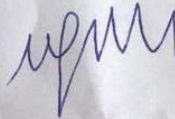
Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN



EK-H: Dissertation Originality Report

08/07/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: The Effectiveness of the Parent Intervention Program on Emotion Socialization

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
01/07/2019	208	48441	08/07/2019	%9	1148425873

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ayça ÜLKER ERDEM
Student No.: N11246498
Department: Primary Education
Program: Preschool Teaching
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

08/07/2019

Ayça ÜLKER ERDEM

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6.1. Lisansüstü tezele ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

