



## İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması \*

Zeynep Sude Ersu <sup>1</sup>, Ahmet Saban <sup>2</sup>

### Öz

İlkokul birinci sınıf öğretmeni (makalenin ilk yazarı) olarak gerçekleştirdiğim bu eylem araştırmasında, öğrencilerimin “üzüntü”, “korku”, “öfke” ve “endişe” duygularına ilişkin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçladım. Çalışmayı 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde Ankara’da bulunan bir özel ilkokuldaki 16 birinci sınıf öğrencimle yürüttüm. Çalışmada, öncelikle öğrencilerimin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” ile belirledim. Daha sonra, duygusal okuryazarlığın üç bileşenine (duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme alt-becerilerine) yönelik 14 eylem planı çerçevesinde hazırladığım 55 öğretim etkinliğini haftada beş ders saati olmak üzere 14 hafta süresince uyguladım. Öğretim etkinliklerini “Lili ve Zozo’nun Duygular Galaksisine Yolculuk” temasıyla bir bütünlük oluşturacak biçimde tasarladım. Araştırmamın nitel verilerini katılımcı gözlemler, yansıtıcı günlükler, video kayıtları ve öğrencilerim, Geçerlik Komitesi üyeleri ile velilerden aldığım geribildirimler vasıtasıyla elde ettim. Ayrıca, uygulama sonunda öğrencilerimin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğini” yeniden uygulayarak belirledim. Çalışmada elde ettiğim nitel verileri betimsel olarak, nicel verileri ise ölçme aracındaki yönlendirmeler doğrultusunda analiz ettim. Araştırmada uyguladığım etkinlikler neticesinde öğrencilerimin duygusal okuryazarlık becerilerinde önemli gelişmeler tespit ettim. Duyguları tanıma becerisine ilişkin olarak, “üzüntü” ve “endişe” duygularında birer öğrencim ve “korku” duygusunda da iki öğrencim dışında, öğrencilerimin tamamı dört duyguyu da tanıma becerisini edinmiştir. Duyguları ifade etme becerisine ilişkin olarak, en fazla gelişme “korku” ve “endişe” duygularında yaşanmıştır. Ön ölçümde sadece beş öğrencim “korku” duygusunu ifade edebilirken, son ölçümde bu sayı 15’e yükselmiştir. Benzer şekilde, ön ölçümde sadece bir öğrencim “endişe” duygusunu ifade edebilirken, son ölçümde bu sayı 11’e yükselmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Duygusal okuryazarlık  
Duyguları tanıma  
Duyguları ifade etme  
Duyguları düzenleme  
İlkokul birinci sınıf öğrencileri  
Eylem araştırması

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.09.2023  
Kabul Tarihi: 08.08.2024  
Elektronik Yayın Tarihi: 30.01.2025

DOI: 10.15390/EB.2025.13193

\* Bu makale Zeynep Sude Ersu'nun Ahmet Saban danışmanlığında yürüttüğü "İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [zeynepsudeozkan@gmail.com](mailto:zeynepsudeozkan@gmail.com)

<sup>2</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [ahmet\\_saban@yahoo.com](mailto:ahmet_saban@yahoo.com)

Duyguları düzenleme becerisine ilişkin olarak ise bütün öğrencilerimde tam bir gelişme olmuştur. Öğrencilerimin tamamı da dört duyguyu düzenleme becerisini edinmiştir. Ayrıca, öğretim etkinliklerinde Lili ve Zozo adlı oyuncak bebeklerin kullanılması öğrencilerimin etkinliklere ilgilerini arttırmış, öğrenmelerini zevkli hale getirmiş ve duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunmuştur. Araştırmamda elde ettiğim deneyimlere bağlı olarak eğitimcilere bazı önerilerde bulundum.

## Giriş

İnsan, varoluşundan itibaren çevresiyle iletişimde bulunarak hem kendi özünü anlamaya hem de başkalarıyla anlaşmaya çalışmaktadır. İletişim sürecinin doğasını etkileyen faktörlerin başında ise duygular gelmektedir (Alemdar, 2020). Duygularını tanıyabilen, ifade edebilen ve yönetebilen bireyler başkalarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Steiner, 2014) çünkü yaşamla uyumlu olmak ancak duygular vasıtasıyla mümkün olmaktadır. Örneğin, bir bireyin tehlikeli bir durum karşısında korku hissetmesi, ona karşı önlem almasını sağlamaktadır (Goleman, 2018). Ancak duygular doğru zamanda ve uygun sözcük veya tepkilerle iletilmediklerinde bireylerin hayatını zorlaştırabilmektedir (Gross ve Thompson, 2007). Nitekim, bir kişinin başka bir kişiye öfkelenmesinin yanlış bir tarafı yoktur (Soykan, 2003); farkı yaratan daha ziyade kişinin öfkesini “doğru zamanda”, “haklı gerekçelerle” ve “uygun şekilde” yansıtip yansıtmadığıdır (Norris, 2003). Bu yönüyle duygusal okuryazarlık, kendimizin ve başkalarının duygusal durumunu anlayabilme ve bu kavrayış temelinde uygun eylemlerde bulunabilme becerisi olarak değerlendirilmektedir (Antidote, 2003; Steiner, 2014; Weare, 2003).

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde (<https://sozluk.gov.tr/>) “duygu” kavramı “1. Duyularla algılama; his. 2. Belirli nesne veya olayların insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim. 3. Nesnelere veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği. 4. Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik” biçiminde tanımlanmaktadır. Duygu kavramı etimolojik olarak incelendiğinde de “insanı harekete geçiren ruh” (Goleman, 2018) anlamına ulaşılmaktadır. Her ne kadar duyguların insan yaşamındaki önemi yadsınamaz olsa da “duygusal okuryazarlık” olgusu ancak son zamanlarda araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bunun en önemli nedeni ise özellikle Batı kültüründe “duygu” kavramına atfedilen olumsuz anlamlarla ilgilidir. Örneğin, “Birinin ‘duygusal’ olduğunu söylediğimizde genellikle mantıksız olduğunu kastederiz. Duygular bazen gerçek benliğimize ulaşmada bir rehber olarak düşünülse de çoğu zaman mantıklı, uygar ve yetişkin gibi anlamlardan ziyade kontrolden çıkmış, yıkıcı, ilkel ve çocuksu gibi anlamları çağrıştırmaktadır” (Sutton ve Wheatley, 2003, s. 328). Ayrıca, “duygusallık” geleneksel olarak kadınlarla ilişkilendirildiğinden “zihnin ciddi bilimsel çalışmaları için dikkat dağıtıcı bir unsur” (Winans, 2012, s. 153) olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında, farklı araştırmacılar farklı duyguları ön plana çıkarmaktadır. Örneğin, Ekman (2003) tüm kültürlerdeki benzer yüz ifadelerinden yola çıkarak öfke, tikslenme, korku, mutluluk, üzüntü ve şaşkınlık olmak üzere altı “temel duygu” belirlemiştir. Duyguları kümeler bağlamında düşünen Goleman (2018) ise öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi ve utanç duygularını başlıca “duygu kümeleri” olarak ele almıştır. Plutchik (2003) tarafından önerilen duygu çemberinde ise sevinç, güven, korku, şaşkınlık, üzüntü, iğrenme, öfke ve beklenti olmak üzere sekiz “birincil duygu” tanımlanmıştır. Alanyazında duyguların farklı biçimlerde sınıflandırıldığı da anlaşılmaktadır. Örneğin, Goleman (2016) duyguları öfke, korku ve sevinç gibi insanda doğuştan var olan “temel duygular” ve utanma, güven ve suçluluk gibi sonradan öğrenilen “sosyal duygular” olmak üzere iki grupta sınıflandırmaktadır. Tarhan (2015) ise duyguları sevgi, güven ve mutluluk gibi “olumlu duygular” ve hayal kırıklığı, öfke ve nefret gibi “olumsuz duygular” olmak üzere iki grupta ele almaktadır. 240 sınıf öğretmeniyle yürütülen bir çalışmada (Çevik ve Saban, 2019), öğretmenlerin mesleklerinde hem olumlu hem de olumsuz duyguları yaşadığı, ancak (hayal kırıklığı, pişmanlık ya da öfke gibi) yaşanan olumsuz duyguların mesleki tutum, algı veya eylemleri de olumsuz olarak etkilediği rapor edilmiştir.

Çocuklar, çok küçük yaşlardan itibaren sahip oldukları deneyimler aracılığıyla duyguları öğrenmekte ve edindikleri duygusal becerileri de sosyal ilişkilerine yansıtmaktadırlar. Çocukların duyguları öğrenme yaşantılarında yetişkinlerin sergiledikleri tutum ve davranışlar ise oldukça önemli olmaktadır. Örneğin, Colwell ve Hart (2006) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, (1) anne-çocuk arasındaki iletişimin niteliği ile (2) anne-çocuk iletişiminde kullanılan duygu çerçeveleme (duyguları ifade etme) biçimlerinin çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerine katkısı incelenmiştir. Katılımcılar, 61 anne ve üç yaşlarındaki (ortalama 3,15 yaş) 61 çocuktan (33 erkek ve 28 kız) oluşmuştur. Bu amaçla, her anne-çocuk ikilisi 20 dakikalık bir kitap okuma etkinliği ve 10 dakikalık bir oyun oynama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Tüm etkinlikler videoyla kaydedilmiştir. Kitap okuma etkinliğinde annelerden, resimli bir çocuk kitabını kullanarak “bir çocuk ile çeşitli hayvanlar arasında geçen bir dizi olayı” hikâyeleştirmeleri istenmiştir. Oyun oynama etkinliği içinse her anne-çocuk ikilisine içinde “hayvanlar”, “bloklar”, “mutfak aletleri”, “arabalar”, “insanlar” gibi çeşitli oyuncakların bulunduğu büyük bir kap verilmiş ve onlardan 10 dakika boyunca birlikte oynamaları istenmiştir. Kitap okuma etkinliğinde, özellikle “yüksek düzeyde olumlu/olumsuz” ve “hafif düzeyde olumlu/olumsuz” yargı içeren duygu çerçeveleme biçimlerine bakılmıştır. Örneğin: “Ne kadar mutlu/üzgün bir kurbağa.” şeklindeki bir betimleme “yüksek düzeyde olumlu/olumsuz”, “Köpeğin mutlu/üzgün göründüğünü düşünüyorum.” şeklindeki bir betimleme ise “hafif düzeyde olumlu/olumsuz” bir çerçeveleme biçimi olarak değerlendirilmiştir. Oyun oynama etkinliğinde ise anne-çocuk arasındaki uyuma bakılmıştır. Eğer anne ve çocuk oyunu birlikte kurguluyor, birbirlerinin önerilerini dikkate alarak birlikte hareket ediyor ve oyundan büyük keyif alıyorsa “yüksek düzeyde bir uyum”, ancak çocuk bir oyuncakla tek başına oynarken anne başka bir şeyle ilgileniyorsa ya da sadece çocuğun oynamasını izliyorsa “düşük düzeyde bir uyum” olarak değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, “hafif düzeyde olumlu duygu çerçeveleme biçiminin” çocukların duyguları tanıma ve anlama becerilerine olumlu bir katkısının olduğu görülmüştür. Ayrıca, çocuklarıyla daha uyumlu ilişkiler kuran annelerin, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinde belirleyici bir rol oynadıkları anlaşılmıştır.

Dolayısıyla, çocuklar yaklaşık üç yaşından itibaren yüz ifadesi, jest-mimik ve ses tonu gibi ipuçları vasıtasıyla insanlardaki duygusal değişimleri fark edebilmektedirler. Ancak, onların hem kendi hem de etkileşimde buldukları bireylerin duygularını tam anlamıyla anlama yeteneği 7-8 yaşlarında gelişmektedir (Santrock, 1997). Bu yaş dönemi aynı zamanda çocukların duygularını ifade etme ve yönetme becerilerini geliştirmek için de en doğru zaman olarak kabul edilmektedir (Denham, 2006; Steiner, 2014). “Yaş” ile “duygusal okuryazarlık” arasındaki ilişkiyi anlamada, Pons, Harris ve Rosnay’ın (2004) çalışması faydalı olabilir. Pons ve diğerleri (2004) öncelikle kolaydan zora doğru sıralanan dokuz duygusal yeterlik alanı tanımlamıştır. Daha sonra, 3, 5, 7, 9 ve 11 yaş gruplarından 20’şer çocuk olmak üzere toplam 100 çocuğu bu yeterlik alanlarına göre incelemiş ve yaşla birlikte çocukların her yeterlik alanında belirgin bir gelişme kaydettiğini ortaya koymuştur. Diğer bir ifadeyle çocuklar, yaşları arttıkça duygusal okuryazarlık becerilerinde de daha yetkin hale gelmektedirler. Örneğin, 3-4 yaş aralığındaki bir çocuk yüz ifadelerindeki ipuçlarına dayanarak “mutluluk”, “üzüntü”, “korku” ve “öfke” gibi temel duyguları adlandırabilmektedir. Ancak çocuğun duygularını kontrol etmek için (itme ve vurma gibi) davranışsal stratejilere kıyasla (inkâr ve dikkat dağıtma gibi) psikolojik stratejilerin neden daha etkili olabileceğini fark etmesi ya da olumsuz duygularının ahlaki açıdan kınanan bir eylemden (yalan söylemek gibi), olumlu duygularının ise ahlaki açıdan övgüye değer bir eylemden (fedakârlık gibi) kaynaklandığını kavraması için 7-8 yaş veya sonrasında beklemesi gerekmektedir. Bu durum yaşla birlikte gelen duygusal olgunlaşmayla ilgili bir husustur. Bu eylem araştırmasını da bu kavrayış temelinde gerçekleştirdim. Bu çalışmada, bir ilkökul birinci sınıf öğretmeni olarak hazırladığım ve uyguladığım öğretim etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerimin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedefledim.

### ***Duygusal Okuryazarlık Becerisinin Bileşenleri***

“Duygusal okuryazarlık” kavramı “duygusal zekâ” kavramına kıyasla daha az ünlenmiş olmasına karşın, ondan çok daha eski bir kavramdır (Park, 1999). Ayrıca, bu iki kavramın farklı coğrafyalarda ünlendiği de anlaşılmaktadır. Duygusal okuryazarlık başta İngiltere olmak üzere Avrupa’da daha çok tercih edilen bir kavram iken, duygusal zekâ ise Amerika Birleşik Devletleri’nde daha yaygındır (Carnwell ve Baker, 2007). Alanyazında, “duygusal okuryazarlık” ile “duygusal zekâ” kavramlarının farksız olduğunu düşünen araştırmacıların (Killick, 2006; Humphrey, Curran, Morris, Farrell ve Woods, 2007; Perry, Lenny ve Humphrey, 2008) yanı sıra, bu iki kavram arasındaki ayrırma

dikkat çeken araştırmacılar da (Dickson ve Burton, 2011; Park, 1999; Weare, 2003) bulunmaktadır. Bu iki kavram arasındaki farkı vurgulayan araştırmacıların ise genellikle eğitimci kimliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır (Meekums, 2008). Onlara göre, bu iki kavram arasındaki temel fark, “zekâ” ve “okuryazarlık” sözcüklerinin etimolojik kökenlerinden kaynaklanmaktadır (Camilleri, Caruana, Falzon ve Muscat, 2012). Bu anlayış “zekâyı”, doğuştan gelen, sabit olan ve öğretilemeyen bir kişisel nitelik, “okuryazarlığı” ise kişinin doğumundan itibaren tüm yaşamı boyunca geliştirebileceği bir yaşam becerisi (Park, 1999; Rae, 2012; Weare, 2003) olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu bağlamda “duygusal zekâ” kişinin doğuştan getirdiği bir potansiyel, “duygusal okuryazarlık” ise bu potansiyelin gündelik hayatta kullanılmasını sağlayan beceriler bütünü olarak ele alınmaktadır (Kandemir ve DüNDAR, 2008). Bu yönüyle duygusal zekâ, duygusal okuryazarlığın bir ön şartı, duygusal okuryazarlık ise duygusal zekânın gündelik hayattaki dışavurumu niteliğindedir.

Alanyazında “duygusal zekâ” kavramı, ilk defa Salovey ve Mayer (1990) tarafından kullanılmıştır. Daha sonra bu kavram, Daniel Goleman’ın 1995 yılında yayımladığı “Duygusal Zekâ: Neden IQ’dan Daha Önemlidir?” başlıklı kitabıyla ünlenmiştir. Goleman (1995) duygusal zekânın aşağıdaki beş temel yeterlik alanından oluştuğunu öne sürmüştür:

- **Öz-farkındalık** (duygularımızın farkında olmak).
- **Öz-düzenleme** (duygularımızla uygun şekilde başa çıkmak).
- **İçsel motivasyon** (hedeflerimize odaklanmak ve eyleme geçmek).
- **Empati** (başkalarının nasıl hissettiğini anlamak).
- **Sosyal beceri** (ilişkilerimizi yönetmek ve çatışmalarımızı çözmek).

Alanyazında “duygusal okuryazarlık” kavramı ise ilk kez Claude Steiner tarafından 1979 yılında yayımlanan “Alkolizmin Tedavisi” adlı kitapta kullanılmıştır (Steiner, 2014). Bu kavramın daha sonra Amerikan insanlı psikoloji alanındaki bilimsel çalışmalarla temellendirildiği ve özellikle de psikoterapist Susie Orbach’ın “The Guardian” gazetesindeki makalesiyle ünlendiği belirtilmektedir (Park, 1999). Susie Orbach, duygusal okuryazarlığın en basit açıklamasının “Nasıl?” sorusunu sorarak yanıtını dinleyebilmek olduğunu ifade etmektedir (Killick, 2006). Susie Orbach’ın kurucularından biri olduğu “Antidote” kuruluşu da duygusal okuryazarlığı, bireyin kendi duygularının sosyal davranışları üzerindeki etkisi hakkında sahip olduğu farkındalıkla ilişkilendirmektedir (Antidote, 2003). Buna göre duygusal okuryazarlık, bireylerin sadece kendi ve başkalarının duygularının farkına varması değil, aynı zamanda duygularını eylemlerine uygun bir biçimde yansıtılma kapasitesi olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Duygusal okuryazarlık becerisi “duyguları tanıma”, “duyguları ifade etme” ve “duyguları düzenleme” olmak üzere üç bileşenden (alt-beceriden) oluşmaktadır. Gerçek hayatta ise bu üç bileşen, genellikle birbirleriyle ilişkili ve bütünleşmiş bir biçimde hareket etmektedir (Bosacci ve Moore, 2004).

- **Duyguları tanıma becerisi**, kaşların çatılması, gülümseme, kalp atışının hızlanması, terleme ya da sesin titremesi gibi bedensel ipuçları vasıtasıyla bir duyguyu fark etme ve iletilen mesajı alma yeteneğidir (Gallese, 2003). Kendi duygularının farkına varan çocuklar aynı zamanda başkalarının duygularını da fark etmeye başlamaktadır. Bu özellik, sosyal ilişkilerin temeli olarak kabul edilmektedir. Duygularını özgürce hissedebilen bir çocuk zamanla duygularını kontrol etmeyi de öğrenmektedir (Acar, 2021).
- **Duyguları ifade etme becerisi**, bireyin hissettiği bir duyguyu sözlü ya da sözsüz mesajlar vasıtasıyla başkalarına aktarmasıdır. Bireyin kendi duyguları hakkında konuşması, bu becerinin en temel göstergesidir (Gross, 1998). Bu beceriyi edinmiş çocuklar duygularını açıklıkla ifade edebilmekte ve onları yaşadıkları bir olayla da ilişkilendirebilmektedirler (evcil hayvanı öldüğü için üzgün hissettiğini söylemesi gibi) (Cornwell ve Bundy, 2009). Bu beceri, bireyin başkalarıyla sosyal etkileşimi başlatması ve sürdürebilmesi açısından da önemli görülmektedir (Dunn ve Hughes, 1998). Örneğin, eğer bir çocuk öfkesini sürekli olarak bağırma, küfretme ya da vurma gibi olumsuz tepkilerle ifade ediyorsa, arkadaşları artık onunla oyun oynamak ya da sosyalleşmek istemeyecektir (Denham, 1998).

- **Duyguları düzenleme becerisi**, hissedilen bir duygunun kontrol altına alınması, doğru sözcüklerle ya da tepkilerle aktarılması ve diğer insanlarla etkin sosyal iletişim kurulması gibi durumları tanımlamaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Harper (2016) duyguları düzenleme becerisini, bir çocuğun başkalarıyla sosyal etkileşime girebilmesinin bir ön şartı olarak değerlendirmektedir. Bu beceriyi edinmiş bir çocuk, kendi duygularını tanıyabilmekte, olumsuz duygular hissettiğinde kendini sakinleştirebilmekte ve bulunduğu sosyal ortamlarla uyumlu davranışlar sergileyebilmektedir (Hyson, 2004). Ayrıca, bireylerin duygu düzenleme davranışlarını etkileyen iki temel faktör bulunmaktadır (Ford ve Gross, 2018, 2019): (1) duyguların iyi/kötü olduğuna dair inançlar ve (2) duyguların kontrol edilebilir/edilemez olduğuna dair inançlar. Örneğin, Hong ve Kangas (2022) tarafından gerçekleştirilen sistematik alanyazın incelemesinde, bireylerin duyguların “iyi ve kontrol edilebilir” olduğu biçimindeki inançları ile “uygun duygu düzenleme stratejilerini seçme ve kullanma” arasında pozitif bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir.

#### ***Duygusal Okuryazarlık Becerisinin Geliştirilmesi***

Alanyazında, duygusal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine yönelik farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin, Weare (2003) duygusal okuryazarlık eğitiminin birbiriyle örtüşen ve birbirini destekleyen aşağıdaki üç temel yeterlik alanını kapsadığını savunmaktadır.

- **Öz anlayış** (gerçekçi bir benlik algısına sahip olma).
- **Duyguları tanıma, ifade etme ve yönetme** (duygularının ne olduğunu ve nedenlerini kavrama, onları uygun sözcüklerle ifade etme ve davranışlarını kontrol etme).
- **Sosyal durumları anlama ve uygun şekilde davranma** (başkalarıyla sosyal ilişkiler kurma, eylemlerinde empatik olma ve tutarlı bir tutum sergileme).

Benzer şekilde, Steiner (2014) duygusal okuryazarlık eğitiminin aşağıdaki beş temel yeterlik alanını içerdiğini ileri sürmektedir.

- **Kendi duygularını tanıma** (kendi duygularının ne olduğunu ve nedenlerini kavrama).
- **Yürekten bir empati hissine sahip olma** (başkalarının nasıl hissettiğinin farkına varma).
- **Duyguları yönetebilme** (duygularını ne zaman ve nasıl açıklayacağını bilme).
- **Duygusal hasarı giderme** (yaptığı hataları onarmak için sorumluluk alma).
- **Duygusal okuryazar olma** (başkalarının duygusal durumlarıyla uyumlu etkileşimde bulunma).

Weare (2003) ve Steiner (2014) tarafından öne sürülen iki yaklaşım arasındaki en belirgin fark ise başkalarına verdiğimiz duygusal hasarı giderme noktasında sahip olduğumuz tutumla ilgilidir. Bu noktada Steiner (2014), etkili bir duygusal okuryazarlık eğitiminin aynı zamanda “açık kalpli olma” (iletişimde dürüst ve gerçekçi ifadeler kullanma), “duygusal durumu analiz etme” (hissedilen bir duygunun başkaları üzerindeki etkilerini kavrama) ve “sorumluluk alma” (yapılan iletişim hatalarını onarmaya çalışma) olmak üzere üç temel boyuttan oluştuğunu vurgulamaktadır.

#### ***Araştırmanın Amacı***

İlkokul birinci sınıf öğretmeni olarak gerçekleştirdiğim bu eylem araştırmasında, öğrencilerimin “üzüntü”, “korku”, “öfke” ve “endişe” duygularına ilişkin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçladım. Bu genel amaç bağlamında şu üç soruya cevap aradım:

1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerimin duygusal okuryazarlık becerilerini nasıl geliştirebilirim?
2. Öğrencilerim için hazırladığım ve uyguladığım öğretim etkinliklerinin onların duygusal okuryazarlık becerilerine katkısı nasıldır?
3. Öğretim etkinliklerinin katkısına ilişkin öğrencilerimin, Geçerlik Komitesi üyelerinin ve velilerin görüşleri nasıldır?

### Araştırmanın Önemi

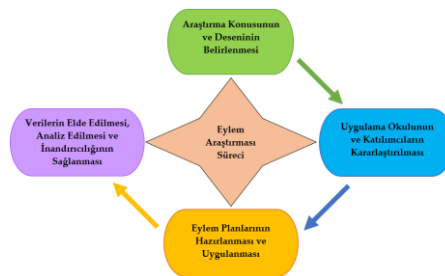
Alanyazında, öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların bir kısmında “duyguları tanıma” becerisi (Bosacci ve Moore, 2004; Colwell ve Hart, 2006), “duyguları ifade etme” becerisi (Kuzucu, 2006; Zentner, 1999) ve “duyguları düzenleme” becerisi (Bilmez, 2023; Cantekin ve Gültekin Akduman, 2020; Ender Sarıçalı, 2020; Tatlı Harmancı, 2021; Topal, 2021; Vatan, 2020) ayrı ayrı ele alınırken, bir kısmında ise duygusal okuryazarlık ile “sosyal sermaye” (Alemdar, 2019), “iyi oluşluk” (Roffey, 2008), “akademik stres” (Balta Özkan, 2019) ya da “duygusal zekâ” (Coşkun, 2015) olguları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ülkemizde duygusal okuryazarlık hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise genel olarak okul öncesi dönemdeki öğrencilere yoğunlaşan deneysel çalışmaların ağırlıkta olduğu anlaşılmaktadır (Acar, 2021; Durmuşoğlu Saltalı, 2010; Karakuş Özdemir, 2023). Bu yönüyle bu eylem araştırmasının ilkökul birinci sınıf öğrencilerine odaklanması ve üç duygusal okuryazarlık becerisini (duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme becerilerini) aynı anda ele alması bakımından alanyazındaki çalışmalardan farklılaştığını düşünüyorum.

Ayrıca, alanyazında öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmek için RULER (Duyguları Fark Etme-Kavrama-Tanımlama-İfade Etme-Düzenleme), PATHS (Alternatif Düşünme Stratejilerini Geliştirme) ve SEAL (Öğrenmenin Sosyal ve Duygusal Yönleri) gibi bazı paket programlar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar (Arda ve Ocak, 2012; Brackett, Bailey, Hoffmann ve Simmons, 2019; Hageskamp, Brackett, Rivers ve Salovey, 2013; Lynch, Geller ve Schmidt, 2004) bu tür paket programları uygularken, bazıları da (Karakuş Özdemir, 2023; Kuru Şevik ve Aktan Acar, 2021) kendi hazırladıkları öğretim etkinliklerini kullanmıştır. Ben de uyguladığım öğretim etkinliklerini kendim hazırladım. Etkinliklerde kullandığım “Lili” (kız) ve “Zozo” (erkek) adlı oyuncak bebekleri, oyunları, çalışma yapraklarını, çizimleri ve afişleri kendim tasarladım. Bu yönüyle bu eylem araştırmasının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim etkinliklerini örneklemesi bakımından alanyazına önemli bir katkı sunduğuna inanıyorum.

Bu çalışma aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik Türkiye genelindeki eğitimcilere yaptığı çağrıya bir yanıt niteliği de taşımaktadır. “Sosyal-duygusal öğrenme becerileri” MEB tarafından “K12 Beceriler Çerçevesi” kapsamında tanımlanan beş bileşenden (1. kavramsal beceriler, 2. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, 3. okuryazarlık becerileri, 4. eğilimler ve 5. alan becerileri) biri olarak ele alınmaktadır (Özhan, Taşgın ve Kandırmaz, 2023). Sosyal-duygusal öğrenme bileşeni aynı zamanda (1) **benlik becerileri** (öz farkındalık, öz düzenleme ve öz yansıtma), (2) **sosyal yaşam becerileri** (iletişim, iş birliği ve sosyal farkındalık) ve (3) **ortak beceriler** (uyum, esneklik ve sorumlu karar verme) olmak üzere üç alt-beceriden oluşmaktadır. Bu yönüyle bu çalışmanın, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek isteyen meslektaşlarıma farklı etkinlik tasarımları için yol gösterici olacağını düşünüyorum.

### Yöntem

Araştırmamı, “eylem araştırması” deseninde tasarladım ve kendi sınıfımda yürüttüm. Gürgür (2017) eylem araştırmasını “değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma süreci” (s. 39) olarak kavramsallaştırmaktadır. Şekil 1, bu çalışmada uyguladığım eylem araştırması sürecinin aşamalarını görselleştirmektedir.



Şekil 1. Çalışmada Uygulanan Eylem Araştırması Süreci

### ***Araştırma Konusunun ve Deseninin Belirlenmesi***

Altı yıllık öğretmenliğim sırasında karşılaştığım birçok öğrencinin kendi duygularına dair bir farkındalıklarının olmadığını gözlemledim. Öğrencilerin genel olarak duygularını tanımada, ifade etmede ve düzenlemede önemli zorluklar yaşadığını fark ettim. Örneğin, öğrencilere yaşadıkları olaylar hakkında ne tür duygular hissettiklerini, neden böyle hissettiklerini ve bu duygulara yönelik ne tür tepkiler verdiklerini sorduğumda, “Benim duygum yok ki. Bir şey yapmam. Sadece dururum.” gibi cevaplarla karşılaştım. Ayrıca, bazı öğrencilerin kendi duyguları hakkında konuşmaktan çekindiğine, farklı duyguları tek bir duyguyla tanımlamaya çalıştığına ya da bir olay karşısında “duygu karmaşası” yaşadığına tanık oldum. Örneğin, “Ben sadece öfkelenirim. Ben üzülmem ki, benim üzüntüm yok. Kızarım. Ben hiçbir şeyden korkmam.” gibi dönütler aldım.

Doktora öğrenimim esnasında almış olduğum “Nitel Araştırma Desenleri ve Uygulamaları” dersinde “eylem araştırması” deseni hakkında okuma yaparak bu araştırma deseniyle ilgili bilgi düzeyimi artırmaya çalıştım. Doktora seminerimi de “Duygusal Zekâ Kuramı” hakkında yazdım. Bu kurama ilişkin alanyazını incelerken “duygusal okuryazarlık” kavramıyla karşılaştım. Daha sonra, ilgili alanyazını derinlemesine inceleyerek bu kavram hakkındaki kuramsal bilgi düzeyimi artırmaya çalıştım. Bu okumalarım neticesinde, duygusal okuryazarlıkla ilgili bir tez çalışmasının kendi öğrencilerim açısından faydalı olacağını düşündüm. Böylece, ilkökul birinci sınıf öğrencilerimin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması yapmaya karar verdim.

Bu kararımı danışmanımla (makalenin ikinci yazarıyla) paylaştığımda ise ilk olarak çalışmada ele alacağım duyguların “üzüntü”, “korku”, “öfke” ve “mutluluk” olacağını ifade ettim. Ancak danışmanım sadece “insanları rahatsız eden duygular” üzerine odaklanmamın daha uygun olacağını dile getirdi. Danışmanım, her ne kadar “mutluluk” gibi insanı rahatlatan olumlu duyguların da düzenlenebilir olabileceğini düşünse de öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini edinmeleri bakımından daha çok zorlandıkları duygulara odaklanmamın daha faydalı olacağını ifade etti. Böylece, “mutluluk” duygusu yerine “endişe” duygusunu ekledim ve araştırmamın “üzüntü”, “korku”, “öfke” ve “endişe” duyguları hakkında olmasına karar verdim.

### ***Uygulama Okulunun ve Katılımcıların Kararlaştırılması***

Birinci sınıf öğrencilerimle birlikte geçirdiğim 2021-2022 öğretim yılının güz döneminde onları gözlemleyip yakından tanıma fırsatı buldum. Bu esnada, öğrencilerimin duyguları tanımakta zorlandıklarına, duygularını ifade etmeyi tercih etmediklerine ya da yanlış ifade ettiklerine, kendilerini rahatsız eden bir duygu hissettiklerinde ise o duygudan kaçınmaya çalıştıklarına veya kendilerine ya da başkalarına zarar veren eylemlerde bulduklarına tanık oldum. Öğrencilerimin duygusal okuryazarlık becerilerinden yoksun olması, kimi zaman ders akışını da olumsuz etkiledi. Bu nedenle, bu çalışmayı kendi öğrencilerim için bir ihtiyaç olarak gördüm ve kendi sınıfımda yapmayı uygun buldum. Bu yönüyle öğrencilerim, araştırmamın “doğal katılımcıları” konumundadır.

Uygulama okulunu ve katılımcıları belirledikten sonra, araştırma önerimi öğrenim gördüğüm üniversitenin etik kuruluna onay için sundum. Akabinde, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve okul idaresine araştırma izni için başvuruda bulundum. Buna ek olarak, velilerimi de araştırmamın konusu, amacı ve önemi hakkında bilgilendirdim ve onların (özellikle sınıftaki video kaydına ve fotoğraf çekimine ilişkin) izinlerini sorguladım. Araştırmam için gerekli izin ve onayları aldıktan sonra çalışmamı 2021-2022 öğretim yılı bahar yarıyılında kendi sınıfımda (Ankara’da bulunan bir özel ilkökulun 1A sınıfında) gerçekleştirdim.

Görev yaptığım ilkökul tam gün eğitim vermektedir. Zemin ve zeminin altındaki iki kat dahil beş kat olan okulda altı adet derslik, bir öğretmenler odası, bir rehberlik servisi, bir konferans salonu, bir yemekhane, bir kütüphane, bir bilgisayar laboratuvarı, bir fen ve teknoloji laboratuvarı, bir resim atölyesi, bir spor salonu ve okul bahçesi bulunmaktadır. Uygulama yaptığım 1A sınıfı ise okulun birinci katındadır. Sınıfımda akıllı tahta, öğretmen masası ve sandalyesi, öğrenci sıraları, öğrenci dolapları, bir adet kitaplık ve panolar bulunmaktadır.

Sınıfımda 16 (10 erkek ve altı kız) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerim genel olarak öğrenmeye istekli, sorumluluk sahibi ve neşeli bir yapıya sahiptir. Ayrıca, sınıfımın velileri çoğunlukla üniversite mezunudur. Bu nedenle, velilerle aramda “iyi” olarak nitelendirebileceğim bir iletişim vardır. Tablo 1, öğrencilerime ait kişisel özellikleri özetlemektedir.

**Tablo 1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler\***

Kodu	Cinsiyeti	Özellikleri
Ö1	Erkek	İki çocuklu bir ailenin ilk çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Uzay bilimlerine büyük ilgisi vardır. Kitap okumayı çok sevmektedir. Hayal gücü iyi gelişmiştir.
Ö2	Kız	Üç çocuklu bir ailenin üçüncü çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Müziğe ve tiyatroya büyük ilgisi vardır. Neşeli bir yapıya sahiptir. Etkinliklere aktif olarak katılmayı sevmektedir.
Ö3	Kız	Üç çocuklu bir ailenin üçüncü çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Çekingen bir yapıya sahiptir. Resim yapmayı çok sevmektedir.
Ö4	Erkek	Üç çocuklu bir ailenin üçüncü çocuğudur. Annesi üniversite, babası ise lise mezunudur. Konuşkan ve neşeli bir yapıya sahiptir. Grup oyunlarını çok sevmektedir.
Ö5	Erkek	İki çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Sorumluluk sahibi ve sakin bir yapıya sahiptir. Bilgisayar oyunlarından büyük keyif almaktadır.
Ö6	Kız	İki çocuklu bir ailenin ilk çocuğudur. Annesi ortaokul, babası ise lise mezunudur. Resim yapmayı çok sevmektedir. Neşeli bir yapıya sahiptir. Akran arabuluculuğu becerisi iyi gelişmiştir.
Ö7	Erkek	Ailenin tek çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Hareketli ve konuşkan bir yapıya sahiptir. Futbola büyük ilgisi vardır. Öğrenci merkezli etkinlikleri çok sevmektedir.
Ö8	Erkek	İki çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Annesi lise, babası ise üniversite mezunudur. Sorumluluk sahibi ve sakin bir yapıya sahiptir. Resim yapma yeteneği iyi gelişmiştir.
Ö9	Erkek	Ailenin tek çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Kitap okumayı ve bilgisayar oyunlarını çok sevmektedir. Meraklı, hareketli ve konuşkan bir yapıya sahiptir. Analiz ve sentez becerileri iyi gelişmiştir.
Ö10	Erkek	İki çocuklu bir ailenin ilk çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Otomobillere büyük ilgisi vardır. Çok hareketli ve konuşkan bir yapıya sahiptir.
Ö11	Kız	İki çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Müziği ve şarkı söylemeyi çok sevmektedir. Grup etkinliklerinden büyük keyif almaktadır.
Ö12	Erkek	Ailenin tek çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Tiyatroya büyük ilgisi vardır ve oyunculuk yeteneği iyi gelişmiştir. Güçlü bir mizah anlayışı vardır.
Ö13	Erkek	Üç çocuklu bir ailenin üçüncü çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Kitap okumayı ve bilgisayar oyunlarını çok sevmektedir. Bireysel çalışmalarını tercih etmektedir.
Ö14	Kız	İki çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Çok düzenli bir yapıya sahiptir. Bireysel çalışmalardan büyük keyif almaktadır.
Ö15	Kız	Üç çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Annesi lise, babası ise üniversite mezunudur. Resim yapmayı çok sevmektedir. Sakin bir yapısı vardır.
Ö16	Erkek	İki çocuklu bir ailenin ikinci çocuğudur. Annesi ve babası üniversite mezunudur. Çok hareketli bir yapıya sahiptir. Eğitici oyunlardan büyük keyif almaktadır.

\* Öğrenciler soyisimlerine göre alfabetik olarak sıralanmış ve “Ö1=Öğrenci 1” şeklinde kodlanmıştır.



### *Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması*

Eylem planlarımı hazırlamak için öncelikle alanyazında yer alan çalışmalarını derinlemesine inceledim. Ayrıca, sınıftaki öğrencilere ilişkin 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirdiğim gözlemleri ve öğrencilerimin ön-ölçümlerde ortaya çıkan duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini göz önünde bulundurdum. Bundan başka, araştırma süreci esnasında “Çocuklar için Felsefe”, “Duygu Dili ve Yönetimi” ve “Duygusal Okuryazarlık” konularında profesyonel eğitimler aldım. Bu eğitimlerden elde ettiğim bilgileri öğretim etkinliklerimi tasarlarken işe koştum.

Ek olarak, duyguları eylem planlarında nasıl ele alacağım konusunda okulun Rehber Öğretmeninden ve 1B şubesinin Sınıf Öğretmeninden oluşturduğum Geçerlik Komitesinin görüşlerinden faydalandım. Örneğin, araştırmamın başında öğretim etkinliklerini “sırasıyla dört duyguya göre mi” yoksa “sırasıyla üç alt-beceriye göre mi” tasarlamam konusunda bir ikilem yaşadım ve bu konuda Geçerlik Komitesinin görüşünü almaya karar verdim. Bu ikileme ilişkin Geçerlik Komitesinin “haftalarca tek bir duyguya yoğunlaşp aynı duyguyu tüm alt-beceriler açısından ele almamın uygun olmayacağı” yönündeki önerisi üzerine öğretim etkinliklerini “sırasıyla üç alt-beceriye göre” (önce duyguları tanıma, sonra duyguları ifade etme ve en sonunda da duyguları düzenleme biçiminde) tasarlayıp uyguladım. Benzer şekilde, 10. eylem planında yer alan ve alt beyin-üst beyin ilişkisinin işlendiği “Beynim Bir Bisiklet” başlıklı ikinci etkinlikte “bisiklet” kullanımını Geçerlik Komitesinin önerisi doğrultusunda kararlaştırdım. Yine, 12. ve 13. eylem planlarında öğrencilerin olaylara olumlu ve olumsuz açılardan bakabilmelerini somutlaştırmak amacıyla önce “şapka” kullanmayı düşünsem de Geçerlik Komitesinin önerisi doğrultusunda “gözlük” ve “çerçeve” kullanmaya karar verdim.

Araştırmada uyguladığım her eylem planı farklı sayıdaki öğretim etkinliğinden oluştu. Öğrencilerimin duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırladığım 14 eylem planı kapsamında toplam 55 etkinlik tasarladım ve 14.02.2022-03.06.2022 tarihleri arasında 14 hafta süresince uyguladım. Ön ve son ölçümleri uygulama süresinin dışındaki haftalarda (ön-ölçümleri uygulamadan önceki, son-ölçümleri ise uygulamadan sonraki haftalarda) yaptım. Her eylem planını haftalık beş ders saatini kapsayan bir sürede Çarşamba (iki saat) ve Cuma (üç saat) günlerinde “Serbest Etkinlikler” dersinde uyguladım.

Öğretim etkinliklerinin uygulanışı esnasında oyun, hikâye, resim, afiş, model ve çalışma yaprağı gibi birçok öğretim stratejisinden yararlandım. Ayrıca, her öğretim etkinliğinin içeriği doğrultusunda öğrencilerin öğrendiklerini içselleştirmeleri amacıyla sınıfta çok sayıda diyaloglar gerçekleştirdim. Bu diyalogları öğretim etkinliklerinin bir parçası olarak önceden planladım, ancak bir kısmı da ders akışı esnasında kendiliğinden gerçekleşti. Örneğin, aşağıda kısa bir kesitini sunduğum diyalogu üçüncü eylem planının ilk etkinliğinde “Arkadaşım Korku” (Sanna, 2021) başlıklı kitabı okuduktan sonra Ö16’nın açıklamasına binaen gerçekleştirdik. Bu diyalog aynı zamanda araştırmadaki tipik bir diyalog sürecini de simgelemektedir.

Ö16: *Öğretmenim ben korkumu öldürdüm. Ben korkmayınca, o da öldü. Korkum yok artık.*

Ben: Sence insanın korkusunun olması kötü bir şey mi Ö16?

Ö16: *(Sessiz kalır.)*

Ben: Çocuklar, korkumuzun olması iyi bir şeydir çünkü bizi tehlikeden korur. Diyelim ki caddeden karşıya geçeceğiz. Arabalar hızla ilerlerken yola çıkmamız tehlikelidir. Bu durumda korkumuz bizi korur. Peki siz ne zaman korku hissedersiniz çocuklar?

Ö9: *Yalnız kaldığımda.*

Ö13: *Karanlıkta.*

Ö5: *Kâbus gördüğümde.*

Ö14: *Öğretmenim sizin korkunuz ne zaman oluyor?*

Ben: *Örümcek gördüğümde.*

Ö12: *Benim de yıldandan.*

Ben: Sen de korku hissettiğin bir anı hatırlıyor musun Ö16?

Ö16: *Evet. Dağ gibi yüksek bir yerden inerken düşecektim.*

Ben: Düşmek üzereyken korku hissedebiliriz. Bu çok normal.

Zozo: *Ben de yüksek bir yere çıkınca korku hissederim.*

Lili: *Ben de asansördeyken.*

Ö2: *Aaa! Ben de öyle.*

### ***Verilerin Elde Edilmesi, Analiz Edilmesi ve İnandırıcılığının Sağlanması*** ***Verilerin Elde Edilmesi***

Araştırmamda nicel ve nitel verileri birlikte sorguladım. Nitel verileri katılımcı gözlemler, yansıtıcı günlükler, video kayıtları ve öğrencilerim, Geçerlik Komitesi üyeleri ve velilerden aldığım sözel ve yazılı geribildirimler, nicel verileri ise “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” (Acar, 2021) vasıtasıyla elde ettim. Bu durumda araştırmamın veri kaynaklarını, araştırmacı olarak kendim, öğrencilerim, Geçerlik Komitesi üyeleri ve velilerim oluşturdu.

- ***Katılımcı gözlemler***, katılımcıların eylemlerine ve etkileşimlerine odaklanarak onların anlatımlarının, alışkanlıklarının ya da davranış biçimlerinin kayıt altına alınıp paylaşılması esasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ben de bu çalışmadaki katılımcı gözlemlerimi hem bir sınıf öğretmeni hem de bir araştırmacı kimliğiyle gerçekleştirdim. Katılımcı gözlemlerim, haftalık olarak beş ders saati süren eylem planlarının süresiyle sınırlıydı. Gözlemlerim esnasında temel olarak öğrencilerin sınıfta uyguladığım öğretim etkinliklerine ilişkin tepkilerine odaklandım.
- ***Yansıtıcı günlükler***, araştırmacının araştırma sürecine ilişkin düşüncelerini (örneğin, karşılaştığı sorunları ve bunlara ilişkin ürettiği çözümleri) yazılı olarak kayıt altına almasıdır (Johnson, 2014). Ben de öğretim etkinliklerinin uygulanması esnasında sahip olduğum deneyimlerim hakkında yansıtıcı günlükler tuttum. Günlük yazma sürecim, ön-ölçümlerden başlayıp son-ölçümlere kadar olan sürede araştırma süresince devam etti ve onları bulguları yorumlarken işe koştum.
- ***Video kayıtları***, araştırmacıya gözlem notlarını teyit etme ve uygulama sürecini detaylı bir biçimde betimleme olanağı sunmaktadır (Mills, 2003). Ben de bu araştırmadaki uygulama sürecini videoyla kaydettim. Video kaydı için düzeneği, sınıfın arka tarafındaki öğrenci dolaplarının üzerine kurdum. Video kayıtlarını, uyguladığım öğretim etkinliklerini betimlemek amacıyla kullandım.
- Bu araştırmada uyguladığım öğretim etkinliklerinin katkısına ilişkin öğrencilerim, Geçerlik Komitesi üyeleri ve velilerden ***sözel ve yazılı geribildirimler*** aldım. Öğrencilerimin görüşlerini yüz yüze görüşmeler, Geçerlik Komitesi üyelerinin görüşlerini yazılı olarak ve velilerin görüşlerini de WhatsApp üzerinden sundukları dönütler vasıtasıyla elde ettim.
- Bu araştırmada, Acar’ın (2021) doktora tezi kapsamında geliştirdiği ***“Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğini”*** yazarın yazılı izni doğrultusunda kullandım. Acar (2021) tarafından yapılan çalışmada bu ölçeğin “geçerli” ve “güvenilir” bir ölçme aracı olduğu rapor edilmiştir. Her ne kadar bu ölçek okul öncesi öğrencileri için geliştirilmiş olsa da öğrencilerim okuma ve yazmayı yeni öğrendiklerinden bu ölçeğin kullanılmasını uygun buldum. Ölçeğin uygunluğuna yönelik aynı zamanda danışmanımın, ölçek sahibinin (Acar, 2021) ve Geçerlik Komitesi üyelerinin onayını da sorguladım. Ölçek, “üzüntü”, “korku”, “öfke”, “hayal kırıklığı”, “endişe” ve “utanma” olmak üzere altı duyguya yönelik olarak geliştirilmiştir, ancak her duygu birbirinden bağımsız olarak ölçülebilmektedir. Ölçekte, bu altı duygu hakkında resimli yüzler, her duygu için üçer adet öyküleştirilmiş resimli soru (örneğin: “Çok sevdiğin oyuncak köpeğin kayboldu. Ne hissedersin?”) ve her soruya ilişkin dördü olumlu ve dördü de olumsuz resimli duygu düzenleme stratejisi bulunmaktadır (örneğin: “duygusunu paylaşır” ya da “bağırır”). Öğrenciler, cevaplarını bu resimler aracılığıyla sözel olarak sunmaktadırlar. Bu ölçek vasıtasıyla öğrencilerimin üzüntü, korku, öfke ve endişe duygularını tanıma, ifade etme ve düzenleme becerilerinde nasıl bir değişim yaşandığını ortaya koymaya çalıştım.

### **Verilerin Analiz Edilmesi**

Araştırmamda elde ettiğim nitel verileri “betimsel analiz” (Yıldırım ve Şimşek, 2013) yöntemiyle analiz ettim. Ayrıca, veri toplama ve analiz süreçlerini eşgüdümlü olarak yürüttüm. Bu amaçla, uygulama süreci esnasında oluşturduğum video kayıtlarını tekrar tekrar izleyerek öğretim etkinliklerinin uygulanış sürecini ayrıntılı olarak betimledim. Uygulama süreci sonunda ise öğrencilerim, Geçerlik Komitesi üyeleri ve velilerden sözel ve yazılı olarak elde ettiğim görüşleri üç alt-başlık altında tasnifleyerek betimledim.

Araştırmamda elde ettiğim nicel verileri ise ölçme aracındaki yönlendirmeler doğrultusunda analiz ettim. Ölçekte, *duyguları tanıma ve ifade etme becerilerinin hesaplanması* birbirine benzer bir işleme yapılmaktadır. Ölçekte her iki beceri alanına ilişkin üçer adet soru bulunmaktadır. Öğrenci her doğru cevap için bir, her yanlış cevap için de sıfır puan almaktadır. Bir duyguyu tanıma ve ifade etme bölümlerinden alınabilecek en yüksek puan üç, en düşük puan ise sıfırdır. Buna göre, her bir beceri alanı için iki veya üç puan alındığında o beceriye sahip olduğu, sıfır veya bir puan alındığında ise o beceriden yoksun olduğu kabul edilmektedir. *Duyguları düzenleme becerisinin hesaplanmasına ilişkin olarak* ise ölçekte her duygu için üç soru bulunmaktadır. Her sorunun da dördü olumlu ve dördü de olumsuz olmak üzere sekiz strateji (eylem seçeneği) bulunmaktadır. Öğrenci, olumlu/olumsuz fark etmeksizin, istediği sayıda strateji seçebilmektedir. Öğrenci her olumlu strateji seçimi için iki puan, her olumsuz strateji seçimi için de bir puan almaktadır. Duyguları düzenleme becerisinin kararlaştırılmasında, her soru için olumlu strateji puanının olumsuz strateji puanından yüksek ya da düşük olup olmadığına bakılmaktadır. Buna göre, öğrencinin üç sorunun ikisinde olumlu strateji puanı yüksekse o duyguyu düzenleme becerisine sahip olduğu, tersi durumunda ise bu beceriden yoksun olduğu kabul edilmektedir.

Veri analiz süreci neticesinde ulaştığım bulguları, araştırmanın alt-sorularıyla ilişkilendirerek aşağıdaki üç ana başlık altında düzenledim.

- **Araştırmada Uyguladığım Eylem Planları.** Bu başlıkta, araştırmada uyguladığım 14 eylem planını ve bu eylem planları çerçevesinde uyguladığım 55 öğretim etkinliğini ayrıntılı olarak betimledim (*birinci alt-soru*).
- **Ön ve Son Ölçüm Sonuçlarının Karşılaştırılması.** Bu başlıkta, öğretim etkinliklerinin öğrencilerimin duygusal okuryazarlık becerilerine katkısını ele aldım (*ikinci alt-soru*).
- **Öğretim Etkinliklerinin Katkısına İlişkin Genel Görüşler.** Bu başlıkta, öğretim etkinliklerinin katkısına ilişkin öğrencilerimin, Geçerlik Komitesi üyelerinin ve velilerin görüşlerini aktardım (*üçüncü alt-soru*).

### **Verilerin İnanırlılığının Sağlanması**

Verilerin inanırlılığını sağlamak için aşağıdaki stratejileri uyguladım:

- Eylem planlarında yer alan bütün öğretim etkinliklerini uygulamadan önce Geçerlik Komitesinin görüş ve onayına sundum. Örneğin, ilk eylem planında yer alan öğretim etkinliklerini uygulamadan önce Geçerlik Komitesinin görüşünü aldım, uyguladıktan sonra da bu etkinliklere yönelik gözlemlerimi Geçerlik Komitesiyle paylaştım.
- Uyguladığım bütün öğretim etkinliklerini videoyla kaydettim. Bu sayede, bu etkinlikler hakkında bulgularda ayrıntılı bilgiler sundum.
- Uyguladığım bütün öğretim etkinliklerini fotoğraflarla belgeledim. Bu fotoğrafları, etkinlikler hakkında yaptığım yorumları desteklemek için kullandım.
- Veri kaynaklarını çeşitlendirdim (kendim, öğrencilerim, Geçerlik Komitesi üyeleri ve velilerim).
- Veri toplama ve analiz süreçlerimi detaylı olarak açıkladım.

- Uyguladığım öğretim etkinliklerin tamamına bulgularda yer verdim ve etkinliklere ilişkin yaptığım yorumları doğrudan alıntılarla destekledim. Alıntılarda, “Ö1” (Öğrenci 1) gibi kodlar kullandım.
- Eylem planlarının tasarlanmasından uygulanmasına, verilerin elde edilmesinden analiz edilmesine ve bulguların yorumlanmasından raporlaştırılmasına kadar her aşamada tez danışmanımın uzmanlığına başvurduğum ve kendisinden geribildirim aldım.

## Bulgular

### *Araştırmada Uyguladığım Eylem Planları*

#### *Eylem Planı 1: Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma*

14.02.2022-18.02.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğretim etkinlikleri hakkında öğrencilere bilgi vermeyi, “Duygular Galaksisi” kurallarını oluşturmayı ve duyguları tanımanın, ifade etmenin ve düzenlemenin önemine dikkat çekmeyi amaçladım. Bu amaçla, dört duyguyu temsilen renkli kartonlardan hazırladığım üzüntü, korku, öfke ve endişe gezegenlerini tahtaya yapıştırdım ve “Misafir Duygular” etkinliği için hazırladığım kapı maketini sınıfa getirdim. Bu eylem planında aşağıdaki üç etkinliği uyguladım.

- “*Lili ve Zozo Duygular Galaksisinde*” adlı ilk etkinlikte duyguları tanıma, ifade etme ve düzenlemeye yönelik bir dönem boyunca yapacağımız çalışmalar hakkında öğrencilere bilgi verdim. Ayrıca, “Lili (kız)” ve “Zozo (erkek)” adlı oyuncak bebekleri öğrencilerle tanıştırdım (**Fotoğraf 1**). Bu esnada, sınıfta gülüşmeler oldu. Öğrenciler bebeklerin adlarını çok komik buldular ve onları fiziksel özellikleri açısından tanıdıkları insanlara benzettiler. Örneğin: “Öğretmenim, Zozo’nun adı çok komik.” (Ö10) “Öğretmenim, Zozo’nun saçları Ö1’in saçlarına benziyor.” (Ö8) Ayrıca, bazı öğrenciler Lili ve Zozo’nun kendi yanlarında oturmaları için ısrarcı oldular. Daha sonra, duyguların farkında olmanın öneminden ve bizi rahatsız eden duyguların olabileceğinden bahsettik. Öğrenciler, Lili ve Zozo’yla tanışmaktan çok mutlu oldular.
- “*Duygular Galaksisi Kuralları*” adlı ikinci etkinlikte öğrencilerle birlikte Duygular Galaksisi kurallarını (söz hakkı alarak konuşmak, derse hazırlıklı gelmek, sınıftaki materyalleri korumak gibi) oluşturup uzay mekiği görseli üzerine yapıştırdık. Ellerimizi akrilik boyayla boyayarak bu kuralların altına el izlerimizi bastık ve hep birlikte kurallara uyma sözü verdik. Öğrenciler, kendi duygularına yolculuk yapacak olmalarından ötürü meraklı ve heyecanlı göründüler. Daha sonra, her hafta kurayla sınıftaki öğrencilerin isimlerinin yazılı olduğu bir kutudan haftanın yıldız astronot çocuğunun seçileceğini belirttim. Bu amaçla hazırladığım yaka kartını öğrencilere gösterdim (**Fotoğraf 2**). Seçilen öğrencinin bir hafta boyunca bana yardımcı olacağına, süresini tamamladığında da sınıftaki arkadaşlarının sırayla onun olumlu bir özelliğini söyleyeceğine dikkat çektim. Haftanın yıldız astronotunun da her arkadaşına teşekkür edip kutudan yeni bir öğrenci seçeceğini ve yaka kartını da yeni seçilen arkadaşına vereceğini ifade ettim.
- “*Misafir Duygular*” adlı üçüncü etkinlikte “Duygularıyla Arkadaş Olan Çocuk” (Rubenstein, 2021) başlıklı kitabı, sınıfın ortasına çember şeklinde serdiğimiz minderlere hep birlikte oturarak etkileşimli bir biçimde okudum. Sonrasında, kitabın içeriği hakkında fikir paylaşımı yaptık. Bazı duyguların çok güçlü olduğundan, ama hepsinin de bir misafir gibi belli bir süre için bizi ziyarete geldiğinden ve bu nedenle de kalıcı olmadığından bahsettik. Akabinde, öğrencilerden bugün kendilerini ziyarete gelen bir duyguyu çizmelerini istedim. Öğrencilerin düşüncelerini tetiklemek için şu soruları yönelttim: “Bugün kendini nasıl hissediyorsun? Bu hissettiğin duygu neye benziyor? Uzun mu, kısa mı, yuvarlak mı, kare mi? Onun bir resmi olsa nasıl bir resim olurdu? Kokusu olsaydı neye benzerdi? Tadı olsaydı neye benzerdi?” Öğrenciler, dondurma, kâğıt, kalem, ayçiçeği ve güneş gibi somut kavramlar hakkında çizimler yaptılar (**Fotoğraf 3**). Daha sonra, maket kapıyı sınıfın ortasına yerleştirerek her öğrencinin çizdiği duygunun misafiri olmasını kabul edip etmediğini sordum ve duygusunu kabul eden öğrencilerin kapıdan geçmelerini istedim (**Fotoğraf 4**). Öğrenciler maket kapıyı kullanırken çok eğlendiler. Bu etkinlikte öğrenciler, hangi duygu olursa olsun yargılanmaması ve olduğu gibi kabul edilmesi gerektiğine ilişkin bir kavrayış oluşturdular.



Fotoğraf 1

Fotoğraf 2

Fotoğraf 3

Fotoğraf 4

### Eylem Planı 2: Üzüntü Duygusunu Tanıma

21.02.2022-25.02.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin üzüntü duygusunu tanımlarını, üzüntü duygusunun sözel olmayan ifadelerini kavramalarını ve üzüntü duygusuyla ilgili fizyolojik değişiklikleri fark etmelerini amaçladım. Bu amaçla, tahtaya mavi kartondan hazırladığım üzüntü gezegenini yapıştırdım. Üzüntü duygusunu temsilen mavi bir balon şişirdim. Duygular Galaksisi defterlerinde yapılacak çalışmalarını hazırladım. “Ne Zaman Üzgün Hissederim?” adlı etkinlik için altı adet resim çizdim. “Lili ve Zozo Üzüntü Gezegeninde” adlı etkinlik için Lili ve Zozo’nun boş yüz kalıplarını çizdim. Boş yüz kalıplarına yapıştırılması için üzgün yüz ifadesine uygun ağız ve gözler çizdim. “Üzüntü Kapımda” etkinliği için maket kapıyı sınıfın ortasına yerleştirdim. Bu eylem planında aşağıdaki beş etkinliği uyguladım.

- “Üzüntü Kapını Çaldığında” adlı ilk etkinlikte “Üzüntü Kapını Çaldığında” (Eland, 2018) başlıklı kitabı, sınıfın ortasına çember şeklinde serdiğimiz minderlere hep birlikte oturarak etkileşimli bir biçimde okudum (Fotoğraf 5). Sonrasında, kitabın içeriği hakkında fikir paylaşımı yaptık. Öğrenciler, kitabı çok sevdiler ve okunması bitene kadar gözlerini kitaptan ayırmadılar. Bu etkinlikle öğrenciler, üzüntü duygusunu yok saymanın yanlış olduğunu kavradılar.
- “Ne Zaman Üzgün Hissederim?” adlı ikinci etkinlikte öğrencilerden üzgün hissetmelerine neden olan resimleri seçmelerini ve Duygular Galaksisi defterlerine yapıştırmalarını istedim. Bu amaçla, haftanın yıldız astronotu altı adet resmi içeren kâğıtları arkadaşlarına dağıttı (Fotoğraf 6). Ben de bu esnada kâğıtta yer alan resimlerin kısa bir hikâyesini aktardım. Birinci resimde bir oyuncak ayıcık bulunmakta ve “En sevdiğim oyuncuğım kayboldu.” anlamına gelmektedir. İkinci resimde, eşya yüklü bir araba bulunmakta ve “En sevdiğim arkadaşım başka bir şehre taşınıyor.” anlamına gelmektedir. Üçüncü resimde seksek oyunu bulunmakta ve “Arkadaşlarım beni oyuna almıyor.” anlamına gelmektedir. Dördüncü resimde kafesin içinde bir kuş bulunmakta ve “Evcil hayvanım öldü.” anlamına gelmektedir. Beşinci resimde yırtık bir tişört bulunmakta ve “En sevdiğim tişörtüm zarar gördü.” anlamına gelmektedir. Altıncı resimde ise dışarıda yağmur yağdığı görülmekte ve “Dışarı çıkmak isteyip de çıkamadım.” anlamına gelmektedir. Öğrencilerden, hangi resimlerin onların üzgün hissetmelerine neden oluyorsa o resimleri seçmelerini ve Duygular Galaksisi defterlerine yapıştırmalarını istedim. Bu etkinlikle öğrenciler, üzgün hissettikleri durumlara ilişkin kişisel yansıtma yaptılar.
- “Lili ve Zozo Üzüntü Gezegeninde” adlı üçüncü etkinlikte öğrenciler, üzüntü duygusuna uygun ağız ve gözleri seçip Lili ve Zozo’nun boş yüz kalıplarına yapıştırdılar. Öncesinde, haftanın yıldız astronotu dört duygunun ağız ve göz çizimlerinin karışık bulunduğu bir kâğıdı tüm öğrencilere dağıttı. Ben de öğrencilerle birlikte hareket ederek Lili ve Zozo adlı oyuncak bebeklere üzgün yüz ifadesine uygun ağız ve gözler taktım (Fotoğraf 7). Bu etkinlikle öğrenciler, yüz ifadelerinin duyguları tanımada bir ipucu olarak kullanılabileceğini kavradılar.

- “**Üzüntü Vücutumda**” adlı dördüncü etkinlikte öğrenciler, “Üzgün hissettiğimizde bedenimizde nasıl bir değişiklik oluyor? Vücutumuzun en çok hangi bölgesinde üzüntüyü hissediyoruz?” soruları kapsamında bir resim çalışması yaptılar. Öncesinde, konuyla ilgili sınıfta gerçekleştirdiğimiz tartışmada, Lili “Boğazım düğümleniyor. Başımda ağrı hissediyorum.” ve Ö12 de “Karnımda hissediyorum. Midem bulanır gibi oluyor.” şeklinde cevaplar verdiler. Bu etkinlikte öğrenciler, üzüntünün bedenlerine yansıyan bir yönünün olduğunu fark ettiler.
- “**Üzüntü Kapımda**” adlı beşinci etkinlikte öğrencilere, üzüntü duygusunun kendilerini ziyarete geldiğini, bu duyguyla ne yapmak istediklerini sordum. Daha sonra, her öğrenci mavi balonu maket kapının üzerinden geçirdi (**Fotoğraf 8**). Öğrenciler, maket kapının kullanılmasını eğlenceli buldular ve üzüntülerinin balon gibi uçup gitmesinden mutlu oldular.



Fotoğraf 5



Fotoğraf 6



Fotoğraf 7



Fotoğraf 8

### **Eylem Planı 3: Korku Duygusunu Tanıma**

28.02.2022-04.03.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin korku duygusunu tanımlarını, korku duygusunun sözel olmayan ifadelerini kavramalarını ve korku duygusuyla ilgili fizyolojik değişiklikleri fark etmelerini amaçladım. Bu amaçla, turuncu kartondan hazırladığım korku gezegenini tahtaya yapıştırdım. Korku duygusunu temsilen turuncu bir balon şişirdim. “Korkmuş Kelimeler” etkinliği için sekiz farklı sözcüğün resimlerini çizdim. Duygular Galaksisi defterlerinde yapılacak çalışmaları hazırladım. “Lili ve Zozo Korku Gezegeninde” adlı etkinlikte Lili ve Zozo’nun boş yüz kalıplarına yapıştırılması için korkmuş yüz ifadesine uygun ağız ve gözler çizdim. “Lili ve Timsah” etkinliği için timsahtan korkmuş Lili’yi çizdim ve korkunun vücuttaki etkilerini içeren ve içermeyen ifadeleri resmin etrafına yazdım. “Kapımda Korku” etkinliği için maket kapıyı sınıfın ortasına yerleştirdim. Bu eylem planında aşağıdaki beş etkinliği uyguladım.

- “**Arkadaşım Korku**” adlı ilk etkinlikte “Arkadaşım Korku” (Sanna, 2021) başlıklı kitabı, sınıfın ortasına çember şeklinde serdiğimiz minderlere hep birlikte oturarak etkileşimli bir biçimde okudum. Sonrasında, kitabın içeriği hakkında öğrencilerle fikir paylaşımı yaptık. Akabinde, günlük hayatta bizi korkutan (“karanlıkta kalmak”, “yüksek bir yerden aşağıya bakmak”, “hayalet görmek”, “tehlikeli bir hayvanla karşılaşmak”, “böcek görmek” gibi durumlarla ilgili bir diyalog gerçekleştirdik. Bu etkinlikte öğrenciler, korku duygusunun sakınılacak bir duygu olmadığını öğrendiler.
- “**Korkmuş Kelimeler**” adlı ikinci etkinliğe bir oyunla başladık. Etkinlik öncesinde “köpek”, “böcek”, “karanlık”, “bisiklet”, “canavar”, “iğne”, “arı” ve “havuz” sözcüklerine ilişkin çizdiğim resimleri bir kutuya koydum (**Fotoğraf 9**). Her öğrenciden, kutudan bir resim çekerek resimde gördüğünü korkmuş bir beden diliyle (korkmuş bir yüz ifadesi, beden duruşu ve sesle) anlatmasını istedim. Tüm öğrenciler oyuna bir an önce seçilmek için heyecanla parmak kaldırdılar. Bu etkinlikte öğrenciler, korku duygusunun bedene yansıyan ipuçlarını öğrendiler.

- *“Lili ve Zozo Korku Gezegeninde”* adlı üçüncü etkinlikte öğrenciler, korku duygusuna uygun ağız ve gözleri seçip Lili ve Zozo’nun boş yüz kalıplarına yapıştırdılar. Öncesinde, haftanın yıldız astronotu dört duygunun ağız ve göz çizimlerinin karışık bulunduğu kâğıtları tüm öğrencilere dağıttı. Ben de öğrencilerle birlikte hareket ederek Lili ve Zozo’ya korkmuş yüz ifadesine uygun ağız ve gözler taktım. Bu etkinlikle öğrenciler, yüz ifadelerinin duyguların ipucu olduğunu kavradılar.
- *“Lili ve Timsah”* adlı dördüncü etkinlikte öğrenciler, timsahla karşılaşan Lili’nin resmi üzerinden (**Fotoğraf 10**) korku hissettiklerinde kendi bedenlerinde olan değişimlere (“kalp atışının hızlanması,” “ellerin terlemesi” veya “yüzün kızarması” gibi) odaklandılar. Etkinlik için öğrencilere şöyle bir açıklama yaptım: *“Lili bir timsahla karşılaşiyor. Lili’nin vücudundayız. Lili korkmuş hissediyor. Beyni vücuduna korku sinyalleri gönderiyor. Lili’nin beynini turuncuya boyayalım. Kalbi normale göre çok hızlı atıyor. Kalbini belirgin hale getirmek için turuncuya boyayalım. Lili’nin gergin bacaklarını da turuncuya boyayalım. Korktuğun zaman korku hormonları senin vücudunda nerelerde dolaşiyor? Ellerin mi terliyor? Yüzün mü kızarıyor? Bacakların mı geriliyor? Kendi vücudunuzda korku nerede dolaşıyorsa o bölgeyi turuncu renkle boyamanızı istiyorum.”* Diğer öğrencilerin aksine Ö16, korkuyu vücudunun her yerinde hissettiğini düşündüğü için tüm resmi turuncuya boyadı. Bu etkinlikle öğrenciler, korku duygusunun kötü bir duygu olmadığını fark ettiler.
- *“Kapımda Korku”* adlı beşinci etkinlikte, öğrencilere korku duygusunun kendilerini ziyarete geldiğini, bu duyguyla ne yapmak istediklerini sordum. Daha sonra, her öğrenci turuncu balonu maket kapının üzerinden geçirdi (**Fotoğraf 11**). Öğrenciler, maket kapının kullanılmasını eğlenceli buldular ve korkularının balon gibi uçup gitmesinden mutlu oldular.



Fotoğraf 9



Fotoğraf 10



Fotoğraf 11

#### **Eylem Planı 4: Öfke Duygusunu Tanıma**

07.03.2022-11.03.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin öfke duygusunu tanımlarını, öfke duygusunun sözel olmayan ifadelerini kavramalarını ve öfke duygusuyla ilgili fizyolojik değişiklikleri fark etmelerini amaçladım. Bu amaçla, tahtaya kırmızı kartondan hazırladığım öfke gezegenini yapıştırdım. “Ne Zaman Öfkeli Hissederim?” etkinliği için sekiz adet uzay mekiği çizerek her uzay mekiğinin altına bir ifade yazdım. Öfke duygusunu temsilen kırmızı bir balon şişirdim. “Öfke Tetikleyicileri Deneyi” adlı etkinlik için deney malzemelerini hazırladım. Duygular Galaksisi defterlerinde yapılacak çalışmaları hazırladım. “Öfke Vücudumda” etkinliği için öfkeli yüz ifadesi olan Zozo’nun resmini çizdim. Resmin etrafına öfke hissederken vücutta olan ve olmayan değişiklikleri yazdım ve yanlarına işaretlenebilecek kutucuklar koydum. “Lili ve Zozo Öfke Gezegeninde” adlı etkinlikte Lili ve Zozo’nun boş yüz kalıplarına yapıştırılması için öfkeli yüz ifadesine uygun ağız ve gözler çizdim. “Kapımda Öfke” etkinliği için maket kapıyı sınıfın ortasına yerleştirdim. Bu eylem planında aşağıdaki altı etkinliği uyguladım.

- *“Öfke Kuşları Orkestrası”* adlı ilk etkinliğe bir oyunla başladık. Bu oyun için haftanın yıldız astronotu daha önce kırmızı fon kartondan kuş şeklinde hazırladığım ve içlerinde öğrencilerin isimlerinin yazılı olduğu kartonları rastgele dağıttı. Ben de öğrencilerden kendi isimlerinin yazılı olduğu kartonu bulup yerlerine oturmalarını istedim. Ayrıca, oyun başlayana kadar kartonlardaki isimlerin kimseye gösterilmemesi gerektiğini hatırlattım. Öğrenciler merakla oyunun başlamasını beklediler. Herkesin sınıfın ortasına gelmesini istedim ve birden 10’a kadar saydım. Bu esnada öğrenciler, kendi isimlerinin yazılı olduğu kartonun kimde olduğunu bularak yerlerine oturmaya çalıştılar. İsmi yazılı olduğu kartonu bulan öğrenciler çığlık atarak yerlerine oturdu. Daha sonra, *“Öfke Kuşları Orkestrası”* (Yüksel, 2021) başlıklı kitabı, sınıfın ortasına çember şeklinde serdiğimiz minderlere hep birlikte oturarak etkileşimli bir biçimde okudum. Akabinde, kitabın içeriği hakkında fikir paylaşımı yaptık. Bu etkinlikle öğrenciler, öfkenin faydalı bir duygu olduğunu, öfkeyi bastırınca ise onun daha çok artabileceğini öğrendiler.
- *“Ne Zaman Öfkeli Hissederim?”* adlı ikinci etkinlikte öğrencilerden kendilerini öfkeli ifadelerin üstündeki uzay mekiğini boyamalarını istedim. Etkinlik öncesinde, aşağıdaki her ifade için boş bir uzay mekiği çizdim: *“Birisi eşyama sormadan alırsa”*, *“Oyunda kaybeden ben olursam”*, *“Birisi istemediğim bir şeyi onu uyarmama rağmen yaparsa”*, *“Yapmak istemediğim bir şeyi yapmak zorunda kalırsam”*, *“Birisi bana bağırırsa”*, *“Sahip olamayacağım bir şeyi istediğimde”*, *“Birisi benimle alay ederse”* ve *“Birisi bana vurursa”*. Bu etkinlikle öğrenciler, kendi öfkelerinin nedenlerine odaklandılar.
- *“Öfke Tetikleyicileri Deneyi”* adlı üçüncü etkinliği süreç içerisinde öğrencilerin deney yapma istekleri doğrultusunda ek olarak tasarlayıp uyguladım (**Fotoğraf 12**). Etkinlik öncesinde, şişe, su, cam kap, karbonat, sirke ve sıvı deterjan gibi malzemeleri hazırladım. Ayrıca, deney esnasında yaşanabilecek aksilikleri önlemek için deneyi önceden bir kez yaptım. Böylece malzemeleri kullanırken ekleyeceğim oranları da belirlemiş oldum. Öğrenciler deney için çok heyecanlandılar ve onu çok merak ettiklerini ifade ettiler. Deney sırasında öğrencilerin aynı zamanda çok dikkatli olduklarını gözlemledim. Bu etkinlikle öğrenciler, tıpkı deney malzemeleri gibi öfkenin de (*“dışlanmış,” “sıkılmış”* veya *“anlaşılmadığını hissetmek”* gibi) tetikleyicileri olduğunu öğrendiler.
- *“Lili ve Zozo Öfke Gezeninde”* adlı dördüncü etkinlikte öğrenciler, öfke duygusuna uygun ağız ve gözleri seçip Lili ve Zozo’nun boş yüz kalıplarına yapıştırdılar (**Fotoğraf 13**). Öncesinde, haftanın yıldız astronotu dört duygunun ağız ve göz çizimlerinin karışık bulunduğu bir kâğıdı tüm öğrencilere dağıttı. Ben de öğrencilerle birlikte hareket ederek Lili ve Zozo’ya öfkeli yüz ifadesine uygun ağız ve gözler taktım. Bu etkinlikle öğrenciler, öfke duygusunun yüz ifadesine yansımaları fark ettiler.
- *“Öfke Vücutumda”* adlı beşinci etkinlikte öğrenciler, öfkeli görünen Zozo’dan hareketle öfke sonucunda kendi bedenlerinde meydana gelen değişimlere odaklandılar. Öfkeli görünen Zozo’nun resmi (**Fotoğraf 14**) etrafında yer alan ifadeler şöyledir: *“çatık kaşlar”*, *“kızarmış yüz”*, *“sıkılan dişler”*, *“yumruk yapılan eller”*, *“hızlı atan kalp”*, *“gergin bacaklar”*, *“gergin kollar”*, *“yumuşak saçlar”*, *“yumuşak yanaklar”* ve *“ayakkabılar”*. Öğrenciler, bu ifadeleri kullanarak öfkeli hissettiklerinde bedenlerinde oluşan değişimleri ifadelerin yanındaki kutucuğu istedikleri renge boyayarak belirttiler. Bu etkinlikle öğrenciler, öfkeyi farklı bir açıdan tanımayı öğrendiler.
- *“Kapımda Öfke”* adlı altıncı etkinlikte, öğrencilere öfke duygusunun kendilerini ziyarete geldiğini, bu duyguyla ne yapmak istediklerini sordum. Daha sonra, her öğrenci kırmızı balonu maket kapının üzerinden geçirdi. Bu etkinlikle öğrenciler, öfke hissettiklerinde onu fark edip kabul etmeleri gerektiğini kavradılar.





Fotoğraf 12

Fotoğraf 13

Fotoğraf 14

### Eylem Planı 5: Endişe Duygusunu Tanıma

14.03.2022-18.03.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin endişe duygusunu tanımlarını, endişe duygusunun sözel olmayan ifadelerini kavramalarını ve endişe duygusuyla ilgili fizyolojik değişiklikleri fark etmelerini amaçladım. Bu amaçla, tahtaya sarı kartondan hazırladığım endişe gezegenini yapıştırdım. Endişe duygusunu temsilen sarı bir balon şişirdim. “Lili ve Zozo Endişe Gezegeninde” etkinliği için Lili ve Zozo’nun boş yüz kalıplarını çizdim. Boş yüz kalıplarına yapıştırılması için endişeli yüz ifadesine uygun ağız ve gözler çizdim. Duygular Galaksisi defterlerinde yapılacak çalışmaları hazırladım. “Endişe Vücudumda” etkinliği için endişeli yüz ifadesi olan Lili’yi resmettim. Resmin etrafına endişeli hissederken vücutta olan ve olmayan değişiklikleri yazdım ve her bir ifadenin yanına öğrencilerin içini boyayabilecekleri bir çember çizdim. “Ne Zaman Endişeli Hissederim?” etkinliği için camında endişeli yüz ifadesi olan bir uzay mekiği ve bulutlar çizdim. Bulutlara endişeli hissedilebilecek durumlar yazdım. “Kapımda Endişe” etkinliği için maket kapıyı sınıfın ortasına yerleştirdim. Bu eylem planında aşağıdaki beş etkinliği uyguladım.

- **“Endişeli Minikler”** adlı ilk etkinliğe bir oyunla başladık. Bu oyuna göre, her öğrenci zemindeki renkli kâğıtlardan birinin üstüne basmaktadır (**Fotoğraf 15**). Ebe bir renk söylediğinde, sadece o renkteki kâğıtta olan kişiler yer değiştirmektedir. Eğer ebe “rengârenk” derse, herkesin yer değiştirmesi gerekmektedir. Öğrenciler oyunu çok sevdiler ve tekrar tekrar oynamak istediler. Daha sonra, “Endişeli Minikler İçin İyi Hisler” (Brochmann ve Bowen, 2021) başlıklı kitabı, sınıfın ortasına çember şeklinde serdiğimiz minderlere hep birlikte oturarak etkileşimli bir biçimde okudum. Akabinde, kitabın içeriği hakkında fikir paylaşımı yaptık. Ayrıca, aşağıdaki üç durum hakkında diyaloglar gerçekleştirdik: (1) “Çocuklar, okula başladığınız ilk günü bir düşünün. Herhangi bir okul günü gibi değildi, değil mi? Ya okula alışamazsam? Öğretmenim nasıl biri? Acaba arkadaşlarımla birbirimize alışabilecek miyiz? gibi zihninizde birçok soru vardı. Okulun ilk günü siz nasıl hissetmiştiniz, hatırlıyor musunuz?” (2) “Çocuklar, Lili’nin dişi ağrıdığı için dişçiden randevu aldık. Lili ilk defa dişçiye gidecek. Acaba dişim acır mı, dişimi çecekler mi, dolgu mu yapacaklar diye Lili endişeli hissediyor. Dişçiye gittiğinizde siz nasıl hissetmiştiniz, hatırlıyor musunuz?” (3) “Çocuklar, Lili ve Zozo da sizin gibi birinci sınıfa gidiyor. Okuma Bayramı için sahneye çıkacaklar. Tüm anne babalar da onları izleyecek. ‘Ya hata yaparsam ya sözleri karıştırırsam’ diye endişeli hissediyorlar. Okuma Bayramında siz nasıl hissetmiştiniz, hatırlıyor musunuz?” Bu etkinlikle öğrenciler, endişenin de diğer duygular gibi gerçek bir duygu olduğunun farkına vardılar.
- **“Lili ve Zozo Endişe Gezegeninde”** adlı ikinci etkinlikte öğrenciler Lili ve Zozo’nun boş yüz kalıplarına endişeli ağız ve gözleri seçip yapıştırdılar (**Fotoğraf 16**). Öncesinde, haftanın yıldız astronotu dört duygunun ağız ve göz çizimlerinin karışık bulunduğu kâğıtları tüm öğrencilere dağıttı. Ben de öğrencilerle birlikte hareket ederek Lili ve Zozo’ya endişeli yüz ifadesine uygun ağız ve gözler taktım. Bu etkinlikle öğrenciler, endişeli hissedildiğinde oluşan yüz ifadesini tanımayı öğrendiler.

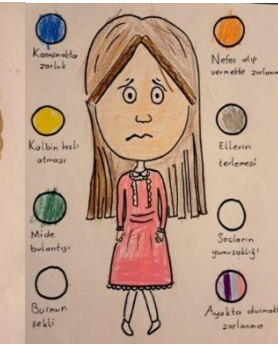
- **“Endişe Vücudumda”** adlı üçüncü etkinlikte öğrenciler, endişeli görünen Lili’den hareketle endişe sonucunda kendi bedenlerinde oluşan değişimlere odaklandılar (**Fotoğraf 17**). Endişeli görünen Lili’nin resmi etrafında yer alan ifadeler şöyledir: “konuşmakta zorluk”, “nefes alıp vermede zorluk”, “kalbin hızlı atması”, “ellerin terlemesi”, “mide bulantısı”, “saçların yumuşaklığı”, “burnun şekli” ve “ayakta durmada zorlanma”. Öğrenciler, bu ifadeleri kullanarak endişeli hissettiklerinde vücutlarında oluşan değişimleri, ifadelerin yanındaki daireyi istedikleri renge boyayarak belirttiler. Bu etkinlikte öğrenciler, endişeyi farklı bir açıdan ele aldılar.
- **“Ne Zaman Endişeli Hissederim?”** adlı dördüncü etkinlikte öğrenciler endişe içeren ifadelerin olduğu bulutları boyadılar. Bu etkinlik için öğrencilerden endişeye neden olan olayların neler olduğunu düşünmelerini istedim. Bu amaçla hazırladığım çalışma kâğıdına (**Fotoğraf 18**) “tahtaya kalkmak”, “sahneye çıkmak”, “doktora gitmek”, “virüs” ve “yeni bir kursa başlamak” ifadelerinin yer aldığı bulutlar ve isterlerse bu ifadelere ekleme yapabilecekleri üç boş bulut çizdim. Öğrencilerden kendilerine uygun olan bulutları boyamalarını istedim. Bu etkinlikte öğrenciler, endişe duygusunun farklı yönlerine odaklandılar.
- **“Kapımda Endişe”** adlı beşinci etkinlikte, öğrencilere endişe duygusunun kendilerini ziyarete geldiğini, bu duyguyla ne yapmak istediklerini sordum. Daha sonra, her öğrenci sarı balonu maket kapının üzerinden geçirdi. Öğrenciler duyguların balona benzetilip somutlaştırılmasından ve balon gibi uçup gitmesinden hoşlandılar. Bu etkinlikte öğrenciler, endişe duygusunun da kabul edilebilir bir duygu olduğunun farkına vardılar.



Fotoğraf 15



Fotoğraf 16



Fotoğraf 17



Fotoğraf 18

### Eylem Planı 6: Üzüntü Duygusunu İfade Etme

21.03.2022-25.03.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin kendi üzüntü duygusu deneyimleri hakkında konuşmalarını, üzüntü duygusunu başkalarına iletmelerini ve üzüntü duygusunun kişisel tetikleyicilerini tanımalarını amaçladım. Bu amaçla, “Felsefe Soruşturması” kurallarını mandallarla iplere tutturarak sınıf panosuna astım. “Lili ve Zozo’nun Albümünden Üzüntü” etkinliği için “dede,” “kedi” ve “oyuncak robot” çizimlerini yaparak boyadım. Her biri için üzüntü duygusuna uygun olan ve olmayan ifadeleri tahtadan görünecek boyutta kâğıtlara yazdım. Lili ve Zozo’ya üzgün yüz ifadeleri taktım. Sınıfa, sahne olarak kullanılmak üzere bir masa getirdim. Kâğıttan oluşturduğum mavi sahne perdesini sınıfa astım. Pet şişeyi mavi kâğıtla kaplayıp mikrofon haline getirdim. “Üzüntünün Resmi” adlı etkinlik için öğrenci sayısına A4 kâğıdı ve dört grup için dörder adet fon karton hazırladım. Bu eylem planında aşağıdaki dört etkinliği uyguladım.

- **“Çocuklar İçin Felsefe-Üzüntü”** adlı ilk etkinlikte öncelikle “Felsefe Soruşturması” kurallarını öğrencilerimle paylaştım ve bu kurallarla ilgili açıklamalarda bulunduktan sonra onları sınıf panosuna astım (**Fotoğraf 19**). Bu kurallar şunlardır: “Konuşmadan önce düşün. Diğer çocukları dinle. Bir seferde sadece bir kişi konuşur. Diğer çocukların fikirlerine saygı göster. Söylenenlere katılıp katılmadığına karar ver. Cevaplarının nedenini açıkla.” Daha sonra, “Beni Üzen Ne?” (Howart, 2020a) başlıklı kitabı, sınıfın ortasına çember şeklinde serdiğimiz minderlere hep birlikte oturarak etkileşimli bir biçimde okudum. Akabinde, kitabın içeriği hakkında fikir paylaşımı yaptık. Ayrıca, bu kitaptan hareketle “Üzüntü nedir?” sorusu çerçevesinde felsefe soruşturması yaptık. Bu etkinlikte öğrenciler, birbirleriyle etkileşime girerek üzüntü kavramı hakkında anlayış geliştirdiler.

- **“Lili ve Zozo’nun Albümünden Üzüntü”** adlı ikinci etkinlikte Lili ve Zozo kendi albümlerinden getirdiği üç resim hakkında konuşurken üzüntülerini şu şekilde ifade ettiler: *“Dedem hastalandığında üzgün hissettim.”* (Zozo), *“Kedim evden gidince üzgün hissettim.”* (Lili) ve *“Oyuncağım kırıldığında üzgün hissettim.”* (Zozo) Ben de etkinlik öncesinde bu üç olayı resmederek sınıfa getirdim (**Fotoğraf 20**). Lili ve Zozo resimler hakkında konuşurken, onların kısa hikâyelerini de anlattılar. Öğrenciler hikâyeleri (örneğin, Lili ve Zozo’nun dedelerinin adının “Dodo” olmasını) ilginç buldular ve onlar hakkında detaylı sorular sordular.
- **“Duygular Sahnesi-Üzüntü”** adlı üçüncü etkinlikte öğrenciler sırayla sahneye çıktılar ve kendilerini en son üzgün hissettikleri bir anı “en son” ve “üzgün hissettim” ifadelerini kullanarak paylaştılar (**Fotoğraf 21**). Bu etkinlikte öğrenciler sahneye çıkarak oyuncak mikrofona konuşmaktan çok hoşlandılar.
- **“Üzüntünün Resmi”** adlı dördüncü etkinlikte öğrencileri dörderli gruplara ayırarak onlardan en son ne zaman üzgün hissettiklerini resimle ve yazıyla ifade etmelerini istedim. Daha sonra, grup üyelerinin çalışmalarını aynı kartonda olacak şekilde sınıf panosuna astım. Bu etkinlikle öğrenciler, duygularını arkadaşlarıyla paylaştılar.



Fotoğraf 19



Fotoğraf 20



Fotoğraf 21

### **Eylem Planı 7: Korku Duygusunu İfade Etme**

28.03.2022-01.04.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin kendi korku duygusu deneyimleri hakkında konuşmalarını, korku duygusunu başkalarına iletmelerini ve korku duygusunun kişisel tetikleyicilerini tanımlarını amaçladım. Bu amaçla, “Lili ve Zozo’nun Albümünden Korku” etkinliği için çizimler yaptım. Her bir çizim için korku duygusuna uygun olan ve olmayan ifadeleri tahtadan görünecek boyutta kâğıtlara yazdım. Lili ve Zozo’ya korkmuş yüz ifadeleri taktım. “Duygular Sahnesi-Korku” etkinliği için sahne olarak kullanılmak üzere sınıfa bir masa getirdim. Kâğıttan oluşturduğum turuncu sahne perdesini sınıfa astım. Pet şişeyi turuncu kâğıtla kaplayıp mikrofona haline getirdim. Öğrencilerin sahneye çıktıklarında kullanacakları “en son” ve “korkmuş hissettim” yazan iki ayrı pankart hazırladım. “Korku Gezegeninden Fırlatılan Roket” etkinliği için çizdiğim roketi dört grup için dörder adet çoğalttım. Roketin altına yapıştırılması için turuncu kartondan şeritler kestim. Bu eylem planında aşağıdaki dört etkinliği uyguladım.

- **“Çocuklar İçin Felsefe-Korku”** adlı ilk etkinliğe bir oyunla başladık. Bu oyunda öğrencilerin bir uzay gemisinde olduklarını hayal etmelerini istedim ve herkesin yanına sadece bir adet eşya alabileceğini söyledim. Eşyayı yanına almanın ise bir kuralı olduğunu, ancak bu kuralı öğrencilere doğrudan söylemek yerine, onların verdiğim örneklerdeki ipucunu kullanarak bulmaları gerektiğini ifade ettim. Örneğin: *“Ben Zeynep, yanıma zimba alıyorum. Ben Lili, yanıma lamba alıyorum. Ben Zozo, yanıma zarf alıyorum.”* Bu örneklerden yola çıkarak kuralı keşfeden öğrenciler kendi isimlerinin baş harfiyle başlayan bir eşya söylediler. Herkes kurala uygun bir eşya söyleyene dek oyuna devam ettik. Oyundaki kuralı öğrencilerin kendilerinin keşfetmesi onları çok mutlu etti ve onların merakını tetikledi. Daha sonra, “Beni Korkutan Ne?” (Howart, 2020b) başlıklı kitabı, sınıfın ortasına çember şeklinde serdiğimiz minderlere hep birlikte oturarak etkileşimli bir biçimde okudum. Akabinde, kitabın içeriği hakkında fikir paylaşımı

yaptık. Ayrıca, bu kitaptan hareketle “Korkmadan yaşayabilir miyiz? Korku nedir?” gibi sorular üzerinde bir tartışma yaptık. Öğrenciler, “ayı görünce”, “iğne batınca”, “papağandan”, “karanlıktan”, “zombiden”, “lavdan”, “etçil hayvanlardan”, “sınavdan”, “hayalete benzeyen hayvanlardan” ve “televizyonda korku oyunu reklamı çıkınca” şeklinde cevaplar verdiler. Bu cevapları önce “hayvanlar”, “bilinmezlik”, “aniden gelişen olaylar” ve “tehlikede olmak” biçiminde dört başlık altında ve daha sonra da “aniden gelişen olaylar” ve “tehlikede olmak” biçiminde iki başlıkta gruplandırdık. Bu etkinlikle öğrenciler, korkularını ifade etme becerilerini geliştirdiler.

- “Lili ve Zozo’nun Albümünden Korku” adlı ikinci etkinlikte Lili ve Zozo’nun aile albümünden getirdikleri (ve öncesinde çizimlerini yaptığım) “gece yatağında yatan Lili”, “tasması olan bir köpek” ve “kaybolmuş Zozo” adlı resimleri inceledik (Fotoğraf 22). Lili ve Zozo resimler hakkında konuşurken onların kısa hikâyelerini de anlattılar. Örneğin, bir hikâyeye ilişkin Lili şu açıklamayı yaptı: “Zozo, babama köpek alması için çok ısrar etti. Babamla köpek almaya gittiler. Sonra köpeği alıp bizim bahçeye girdiler. Köpeğin tasması vardı, fakat öyle havlıyordu ki çok korkmuş hissettim. Ağzını açmıştı. Bu durum korku hissetmeme sebep oldu. Sonra alıştım. Bu fotoğrafı köpek aldığımız gün annem çekti.” Bu etkinlikte kullanılan resimli hikâyeler, öğrencilerde merak uyandırdı ve onların etkinliğe aktif katılımlarını sağladı.
- “Duygular Sahnesi-Korku” adlı üçüncü etkinlikte öğrenciler sahneye çıkıp bir ellerinde “en son” ve diğer ellerinde de “korkmuş hissettim” yazan pankartlarla en son korkmuş hissettikleri bir olayı paylaştılar (Fotoğraf 23). Örneğin: “En son, tuvalette kilitli kaldığımda korkmuş hissettim.” (Ö2) “En son, karanlıkta kalınca korkmuş hissettim.” (Ö6) “En son, rüyamda kâbus gördüğümde korkmuş hissettim.” (Ö7) “En son, gezide arkada kalınca korkmuş hissettim.” (Ö16). Öğrenciler duygularını özgürce ifade etmekten çok keyif aldılar ve etkinliğe sevekle katıldılar.
- “Korku Gezeğeninden Fırlatılan Roket” adlı dördüncü etkinlikte öğrenciler korkmuş hissettikleri bir anı yazıp grupça boyadıkları roketlere yapıştırdılar (Fotoğraf 24). Bu etkinlikte öğrenciler, birbirlerinin duyguları hakkında gruplarda paylaşımında bulundular.



Fotoğraf 22

Fotoğraf 23

Fotoğraf 24

### Eylem Planı 8: Öfke Duygusunu İfade Etme

04.04.2022-08.04.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin kendi öfke duygusu deneyimleri hakkında konuşmalarını, öfke duygusunu başkalarına iletmelerini ve öfke duygusunun kişisel tetikleyicilerini tanımlarını amaçladım. Bu amaçla, Lili’ye öfkeli yüz ifadesine uygun ağız ve gözler taktım ve öğrencilerin Lili’nin yüz ifadesi üzerinden sorular sormalarını teşvik ettim. “Lili ve Zozo’nun Albümünden Öfke” etkinliği için üç olay kurgusu hazırladım ve onların çizimlerini yaptım. Her bir çizim için öfke duygusuna uygun olan ve olmayan ifadeleri tahtadan görünecek boyutta kâğıtlara yazdım. Sahne olarak kullanılmak üzere sınıfa bir masa getirdim ve kâğıttan oluşturduğum kırmızı sahne perdesini sınıfa astım. Pet şişeyi kırmızı kâğıtla kaplayıp mikrofon haline getirdim. “Öfke Bulutları” etkinliği için bulutlara öfke duygusuna uygun olan ve olmayan ifadeler yazdım. Bu eylem planında aşağıdaki dört etkinliği uyguladım.

- “**Çocuklar İçin Felsefe-Öfke**” adlı ilk etkinlikte “**Öfkelenmemek mümkün müdür? Öfke duygusunun bir nedeni var mıdır?**” gibi felsefi sorular hakkında tartışma yaptık (**Fotoğraf 25**). Bu tartışmanın sonunda “**öfkelenmemenin mümkün olmadığına**” karar verdik. Öğrenciler, bazı öfke nedenlerini şu şekilde örneklendirdiler: “**Ağabeyim oyuncağımı bir yere sakladığımda**” (Ö2), “**Birisi eşyama izinsiz aldığımda**” (Ö4), “**Oyunda kazanmadığımda**” (Ö8), “**Ablam bana vurduğunda**” (Ö15). Bu etkinlikte öğrenciler, öfke duygusunun olası nedenlerine (tetikleyicilerine) ilişkin bir kavrayış oluşturdular.
- “**Lili ve Zozo’nun Albümünden Öfke**” adlı ikinci etkinlikte Lili ve Zozo’nun albümünden sırayla üç resim gösterdim ve sınıfça resimler hakkında konuştuk. Öncesinde bu resimlerin konusu olan olaylar için çizimler yaptım: (1) “**İsteddiği kıyafeti giymesine izin verilmeyen Lili’yi odasında dururken**”, (2) “**Lili’nin, Zozo’nun uzaktan kumandalı arabasını izinsiz aldığı için Zozo’nun öfkeli olduğu halini**” ve (3) “**Zozo’nun yapbozun eksik parçasını bulamadığı için öfkelenildiği anı**”. Lili ve Zozo her resim hakkında konuşurken öfkelerini de dile getirdiler. Öğrenciler, Lili ve Zozo’nun hayatlarına dair hikâyeleri dinlemekten çok hoşlandılar ve etkinliğe severek katıldılar.
- “**Duygular Sahnesi-Öfke**” adlı üçüncü etkinlikte öğrenciler sırayla sahneye çıkarak en son ne zaman öfkeli hissettiklerini bir ellerinde “**en son**”, diğer ellerinde de “**öfkeli hissettim**” yazan pankartlarla ifade ettiler (**Fotoğraf 26**). Öğrenciler sahneye çıkmaktan çok keyif aldılar ve etkinliğe severek katıldılar.
- “**Öfke Bulutları**” adlı dördüncü etkinlikte öğrenciler, bulutlar içinde yazılı olan ifadeleri inceleyerek öfke duygusunu doğru ifade eden cümleleri boyadılar (**Fotoğraf 27**). Bu ifadeler şunlardır: “**Oyunumu bozduğunda öfkeli hissediyorum**”, “**Beni dinlemediğinde öfkeli hissediyorum**”, “**Sen çok kötüsün**”, “**Bana lakap taktığında öfkeli hissediyorum**”, “**Seni artık sevmiyorum**”, “**Artık benim arkadaşım değilsin**”. Bu etkinlikte öğrenciler, öfke duygusunun doğru ve yanlış ifade biçimlerini kavradılar.



Fotoğraf 25



Fotoğraf 26



Fotoğraf 27

### **Eylem Planı 9: Endişe Duygusunu İfade Etme**

18.04.2022-22.04.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin kendi endişe duygusu deneyimleri hakkında konuşmalarını, endişe duygusunu başkalarına iletmelerini ve endişe duygusunun kişisel tetikleyicilerini tanımlarını amaçladım. Bu amaçla, “Çocuklar İçin Felsefe-Endişe” etkinliği için dört adet simli kâğıda sarılmış dört ayrı not hazırladım. Kâğıtlardan birini Zozo’nun üzerine tutturdum. Kâğıtlara, birbirini takip eden yönergeler yazdım. Her bir kâğıdı etkinlik öncesinde çekmece, dolap ya da kitaplık gibi yerlere bıraktım. Yönerge takibinin sonunda ulaşılabilecek kâğıda, Zozo’nun bir endişesini tanımlayan metni yerleştirdim. “Lili ve Zozo’nun Albümünden Endişe” etkinliği için okulun ilk günü endişeli hisseden Lili ve Zozo’yu ve sahnede elinde mikrofonuyla endişeli hisseden Lili’yi resmettim. Her biri için endişe duygusuna uygun olan ve olmayan ifadeleri tahtadan görünecek boyutta kâğıtlara yazdım. Lili ve Zozo’ya endişeli yüz ifadeleri taktım. Sahne olarak kullanılmak üzere sınıfa bir masa getirdim. Kâğıttan oluşturduğum sarı sahne perdesini sınıfa astım. Pet şişeyi sarı kâğıtla kaplayıp mikrofon haline getirdim. “Endişe Sözlüğü” etkinliği için sarı karton kâğıtlar ve zimba hazırladım. Bu eylem planında aşağıdaki beş etkinliği uyguladım.

- **“Çocuklar İçin Felsefe-Endişe”** adlı ilk etkinliğe bir oyunla başladık. Bu oyunda, öğrencilerden birbirinin devamı niteliğinde olan yönergeleri (“Öğretmenin çekmecesine bak”, “Dolaba bak” veya “Kitaplığa bak” gibi) takip ederek Zozo’nun aşağıdaki mektubuna ulaşmalarını istedim. Mektuba göre: *“Lili ve Zozo’nun sınıf arkadaşı Mimi, tatilde ailesiyle birlikte gittiği Amerika gezisi hakkında konuşuyordu. Bütün sınıf komik kısımlara gülüyordu. Mimi’den sonra tatil anısını anlatma sırası Zozo’ya gelecekti. Dudakları gerilip, yüzü asıldı. Çünkü tatilde tek yaptığı şey, evin önündeki parkta oynamaktı. Mimi’nin tatilinin heyecan vericiliğinin yanından bile geçemezdi. Mimi konuşmasının sonuna doğru yaklaşırken, Zozo’nun avuçları terledi. Alt dudağını ısırды. Zozo ne anlatacağını bilmiyordu. Çünkü tek hatırladığı olay, salıncaktan düşmesiydi. Herkes ona gülecekti. Zozo’nun midesi bulanmaya başladı. Mimi’nin konuşması bitmek üzereyken Zozo tuvalete gitmek için izin istedi.”* Bu mektuptan hareketle *“Zozo neden endişelendi?”* sorusuna ilişkin sınıfta yaptığımız tartışmada dile getirilen görüşlerden bazıları şunlardır: *“Herkesin önünde konuşacağı için”* (Ö2), *“Tek yaptığı parka oyun oynamak olduğu için”* (Ö15) ve *“Arkadaşları ona güleceği için”* (Ö3). Ayrıca, bazı öğrenciler (Ö11, Ö13 ve Ö14) Zozo’nun yerinde olsalardı, kendilerinin de endişeli olacaklarını ifade ettiler. Oyunda yönergelerin kullanılması öğrencilerin çok hoşuna gitti. Daha sonra, *“Peki siz neyden endişelenirsiniz?”* sorusu kapsamında bir tartışma yaparak endişenin tetikleyicilerini sorguladık ve sınıfta verilen cevapları *“bir yerde kilitli kalma ihtimali”*, *“zarar görme düşüncesi”* ve *“hastalanma belirtisi”* biçiminde üç başlıkta gruplandırdık. Bu etkinlikle öğrenciler, endişe duygusunun nedenleri hakkında bilinç oluşturdular.
- **“Endişe Sözlüğü”** adlı ikinci etkinlikte öğrenciler birlikte çalışarak endişeli hissettikleri durumları hem resimle hem de yazıyla ifade ettikleri bir **“Resimli Endişe Sözlüğü”** hazırladılar (**Fotoğraf 28**). Bu etkinlikte öğrenciler, grupça bir ürün ortaya çıkarmaktan çok hoşlandılar.
- **“Lili ve Zozo’nun Albümünden Endişe”** adlı üçüncü etkinlikte öğrenciler Lili ve Zozo’nun albümünden getirdiğim (ve etkinlik öncesinde çizdiğim) resimler ve bu resimlere ilişkin hazırladığım hikâyeler üzerinden paylaşımda bulundular. Örneğin: *“Çocuklar, Lili ve Zozo’nun okula başladığı ilk gün çekilmiş bir fotoğrafı görüyoruz. Lili ve Zozo bu fotoğrafta çok endişeli görünüyorlar. Sizin de okula başlarken çekilmiş bir fotoğrafınız var mı? Siz okulun ilk günü nasıl hissetmişsiniz, hatırlıyor musunuz?”* Bu etkinlikle öğrenciler, endişeli hissetmelerine neden olabilecek farklı olaylara ilişkin hislerini paylaştılar.
- **“Duygular Sahnesi-Endişe”** adlı dördüncü etkinlikte öğrenciler sarı renkli sahnede endişelerini ifade ettiler (**Fotoğraf 29**). Bu etkinlikte mikrofonun kullanılması, öğrencilerin etkinliğe eğlenerek katılmalarını sağladı.
- **“Parmaklar Konuşuyor”** adlı beşinci etkinlikte öğrenciler yönergelere uygun cevaplarını bir el çizimindeki parmaklara yazdılar. Bu amaçla bir el resmi çizdim (**Fotoğraf 30**) ve baş paraktan başlayarak her parmak için *“Çok eğlendiğim bir şey”*, *“Belirtmek istediğim bir şey”*, *“Hoşlanmadığım bir şey”*, *“Etkinlikten kazandığım bir şey”* ve *“Eklemek istediğim bir şey”* şeklinde yönergeler yazdım. Öğrencilerden, bu yönergelere uygun cevapları parmaklara yazmalarını istedim. Bazı öğrencilerin bu yönergelere ilişkin yazdıkları sırasıyla şöyledir: *“Sahneye çıkmak”* (Ö7), *“Dün elim yandı”* (Ö4), *“Lili’yi eve götürememek”* (Ö14), *“Endişeyi öğrendim”* (Ö9) ve *“Duygular Galaksisi dersinde çok eğleniyorum”* (Ö3).



Fotoğraf 28

Fotoğraf 29

Fotoğraf 30

### Eylem Planı 10: Duygu Düzenleme Stratejileri 1

25.04.2022-29.04.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin duyguların beyindeki işleyişini fark etmelerini ve beden ve nefes egzersizleri gibi stratejiler vasıtasıyla duygularını nasıl kontrol edebileceklerini kavramalarını amaçladım. Bu amaçla, "Trafik Işığı" etkinliği için bir maket hazırladım. Ayrıca, sınıfta bir sakinleşme istasyonu oluşturdum. Bunun için sınıf dolabı ile duvarın arasındaki bölümü sakinliği temsilen yeşil kartonla kapladım. Dolabın içine sakinleşme araçları olarak kullanılacak oyuncaklar yerleştirdim. "Beynim Bir Bisiklet" etkinliği için büyük boy kartona bir bisiklet resmi çizdim. "Kendimi Keşfediyorum" etkinliği için nefes ve beden egzersizlerinin görsellerini ve çalışma kâğıtlarını hazırladım. Bu eylem planında aşağıdaki üç etkinliği uyguladım.

- "Trafik Işığı" adlı ilk etkinlikte duygu düzenleme sürecini temsilen bir "trafik ışığı maketi" hazırladım (Fotoğraf 31). Bunun için pille çalışan ve camına basınca yanan beyaz ışıklı ve yapıştırmalı fenerlerden üç adet aldım. Fenerlerden birinin camına kırmızı, birinin camına sarı, diğerinin camına da yeşil renkli şeffaf kâğıtlar yapıştırdım. Kırmızı ışığın "dur ve sakinleş", sarı ışığın "yavaşla ve düşün", yeşil ışığın da "eyleme geç" anlamlarına geldiğini belirttim. Bu etkinlikte öğrenciler, duygu düzenleme sürecini somut bir biçimde deneyimlediler. Öğrenciler trafik ışığı maketini çok merak ettiler ve bir an önce kullanmak istediler.
- "Beynim Bir Bisiklet" adlı ikinci etkinlikle öğrencilerin insan beynininin alt beyin-üst beyin arasındaki çalışma prensibini bisiklet benzetmesiyle kavramalarını hedefledim. Bu amaçla çizdiğim bisiklet resmini tahtaya astım (Fotoğraf 32) ve öğrencilerin bu resmi "beyin" olarak düşünmelerini istedim. Alt ve üst beyinleri temsilen de şeffaf bir kâğıda enine bir çizgi çizerek bisikleti ikiye böldüm. Ayrıca, bisikletin tekerlek süsleri gibi de görünen dört ayrı renkte dört ayrı duygu yüzü oluşturup daire şeklinde kestim ve bisikletin tekerlerine yerleştirdim. "Düşünmek" sözcüğü yazılı iki kâğıdı bisikletin frenlerine yerleştirdim. Bu etkinlikle öğrenciler, beynin alt ve üst bölümleri olduğunu ve alt beyinde ortaya çıkan duyguların üst beyin tarafından kontrol edilmesiyse duyguların düzenlenebileceğini kavradılar.
- "Kendimi Keşfediyorum" adlı üçüncü etkinlikte, Canan ve Şahin (2021) tarafından önerilen "beş parmak nefesi," "fil nefesi," "ejderha nefesi," "ağaç pozu," "uçak pozu" gibi çeşitli beden ve nefes egzersizlerini yaptık (Fotoğraf 33). Örneğin, "beş parmak egzersizi" için haftanın yıldız astronotu arkadaşlarına bir kâğıt dağıttı. Ben de herkesin kâğıda kendi elini çizmesini istedim. Öğrenciler, bir elini kâğıda yerleştirip diğeriyle elin resmini çizdiler. Bu esnada ben de tahtaya bir el resmi çizdim. Parmakların sol tarafına "nefes al", sağ tarafına ise "nefes ver" yazdım. Öğrencilerden parmakların etrafından kalemle ilerlemelerini istedim. Parmakların yanından yukarı çıkarken nefes almalarını, aşağı inerken de nefes vermelerini söyledim. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini rahatsız eden bir duygu hissettiklerinde, yanlarında kâğıt-kalem olmadan da bu egzersizin nasıl yapılacağını gösterdim (sol elimin parmaklarının etrafından sağ elimin işaret parmağıyla önce yukarı ve sonra da aşağı olacak şekilde ilerledim). Daha sonra, diğer egzersizleri de Canan ve Şahin'in (2021) kitabındaki yönlendirmeler ışığında yaptık. Bu etkinlikle öğrenciler, farklı nefes ve beden egzersizleriyle anda kalmayı ve kendi bedenlerini kontrol altına alarak duygularını düzenlemeyi öğrendiler.



Fotoğraf 31



Fotoğraf 32



Fotoğraf 33

### Eylem Planı 11: Duygu Düzenleme Stratejileri 2

09.05.2022-13.05.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin durumlar/olaylar karşısında alternatif düşünceler üretmelerini ve "Durum-Düşünce-Duygu-Eylem" stratejisini pratik etmelerini amaçladım. Bu amaçla, "Bir Kalemle Ne Yaparsın?" etkinliği için bir kalem resmi çizdim ve kalemin etrafına boş düşünce baloncukları ekledim. "Dedektifler" etkinliği için siyah kartondan dört adet dedektif şapkası hazırladım. Lili ve Zozo'nun üzerinden dört ayrı gizemli olay tasarladım. Her gizemli olaya ilişkin ipucu cümleler yazdım ve öğrencilere olaylar hakkında not almaları için kâğıt ve kalemler verdim. Olayların ve ipuçlarının sırayla görülebileceği bir PowerPoint sunum dosyası hazırladım. "Duygu Gözlemim" etkinliği için dört büyüteç çizdim ve her birinin üzerine "Ne oldu? Ne düşündün? Ne hissettin? Ne yaptın?" sorularını sırasıyla yazdım. Bu eylem planında aşağıdaki üç etkinliği uyguladım.

- **"Bir Kalemle Neler Yaparsın?"** adlı ilk etkinlikte öğrencilerin "Kalemi, yazı yazmak dışında kaç farklı şekilde kullanabiliriz?" sorusu kapsamında düşünce üretmelerini istedim. Düşüncelerin, olaylarla ilgili aklımızdan geçen fikirler olduğunu ve bu nedenle de olabildiğince çok sayıda düşünce üretmenin öneminden söz ettim. Düşünceler çeşitlendirildiğinde bir konuyla ilgili daha geniş bir bakış açısına sahip olunabileceğini ifade ettim. Ayrıca, düşüncelerin duyguların tetikleyicileri olabileceğini belirttim. Bu etkinlik için etrafında boş düşünce baloncukları olan bir kalem resmi çizdim (Fotoğraf 34). Sonra, kalemin toka olarak nasıl kullanılabileceğini gösterdim. Öğrenciler de kalemin çatal, çivi ve yelkovan olarak kullanılabileceğini ifade ettiler. Bu etkinlikle öğrenciler, bir duruma ilişkin düşüncelerin çok çeşitli olabileceğini fark ettiler.
- **"Dedektifler"** adlı ikinci etkinlikte öğrenciler dedektif rolüne girerek dört adet gizemli olayı çözmeye çalıştılar. Her gizemli olay için dört farklı öğrenciyi kurayla belirledik. Öğrenciler bu etkinlik için hazırladığım dedektif şapkalarını (Fotoğraf 35) taktılar ve grupça çalıştılar. Ben de bu esnada dedektif rolündeki öğrencilere olaylarla ilgili bazı ipuçları verdim. Gizemli olaylar, öğrencilerin hayatlarında ortaya çıkabilecek belirsiz durumları temsil etti (Southam Gerow, 2020). Etkinlik için hazırladığım dört gizemli olay şu şekildedir. (1) Telefon araması gizemi: "Lili ve Kiki okulda arkadaş olurlar. Bir cumartesi sabahı Lili, Kiki'yi arar fakat dönüş alamaz. Lili, Kiki'ye kısa mesaj yollar. Bir saat geçmesine rağmen hâlâ bir cevap alamaz. Kiki neden dönüş yapmadı? Ne düşünüyorsunuz?" (2) Öğretmen gizemi: "Öğretmen derste Zozo'ya kaşlarını çattı. Teneffüste Zozo'yla görüşmek istediğini söyledi. Öğretmen Zozo'yla neden görüşmek istemiş olabilir?" (3) Geç kalma gizemi: "Lili ve Zozo'yu babaları okuldan hep tam vaktinde alırdı. Bir gün babaları çok gecikti. Acaba neden gecikmiş olabilir?" (4) Yemekhane gizemi: "Okulda yemekhanede yemek yerken, başka sınıftan çocuklar Lili'ye dikkatle baktılar. Acaba neden?" Bu etkinlikte öğrenciler, dedektif şapkası takmaktan ve gizemli olayları çözmeye çalışmaktan çok keyif aldılar.
- **"Duygu Gözlemim"** adlı üçüncü etkinlikte öğrenciler, "Durum-Düşünce-Duygu-Eylem" stratejisini pratik etmek için, sırasıyla, "Ne oldu? Ne düşündün? Ne hissettin? Ne yaptın?" sorularını içeren büyüteçlerin resmedildiği bir çalışma kâğıdını (Fotoğraf 36) kullanarak yaşam deneyimlerinden örnekler verdiler.





Fotoğraf 34

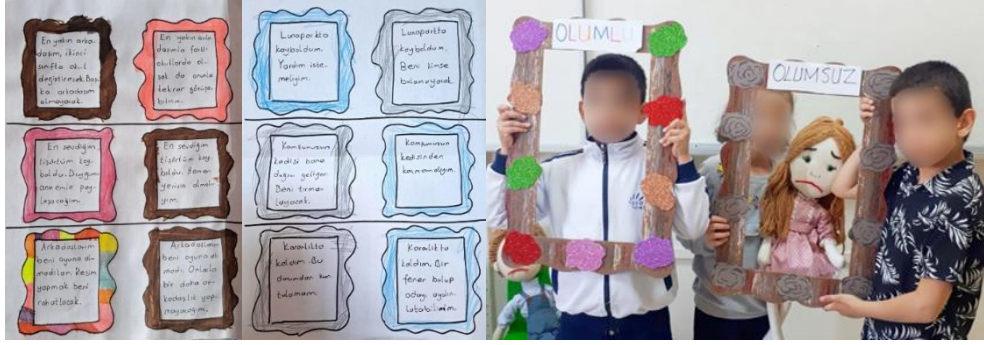
Fotoğraf 35

Fotoğraf 36

### Eylem Planı 12: Duygu Düzenleme Stratejileri 3

16.05.2022-20.05.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin durumlara/olaylara olumlu ve olumsuz çerçevelerden bakmalarını ve üzüntü ve korku duygularını düzenleyebilmelerini amaçladım. Bu amaçla, üzüntü ve korku duyguları için ayrı kâğıtlara çerçeveler çizdim ve bu duygulara yönelik ifadeler yazdım. Öğrencilerden uygun duygu düzenleme stratejisini içeren çerçeveyi istedikleri bir renkle, diğer çerçeveyi de siyah renkle boyamalarını istedim. Buna ek olarak, sınıfa iki adet tahta çerçeve getirdim. Çerçevelerin birine renkli bulutlar, diğerine de gri bulutlar yapıştırdım. Renkli bulutları olan çerçevenin üst kenarına “olumlu”, gri bulutları olan çerçevenin üst kenarına ise “olumsuz” yazdım. Ayrıca, üzüntü ve korku gezegenlerini mavi ve turuncu renkli iplerle tahtaya astım ve her iki duygu için düzenleme stratejilerini içeren ayrı bir afiş hazırladım. Bu eylem planında aşağıdaki üç etkinliği uyguladım.

- **“Çerçeve Boyama-Üzüntü”** adlı ilk etkinlikte öğrencilerden, üzüntü duygusuyla ilgili çerçevelerdeki ifadelerden hareketle duygularımızı nasıl düzenlememiz gerektiği konusunda düşüncelerini istedim (Fotoğraf 37). Ayrıca, olumsuz bakış açısına sahip ifadelerin çerçevesini siyah renge, olumlu bakış açısına sahip ifadelerin çerçevesini ise istedikleri başka bir renge boyayabileceklerini belirttim. Bu etkinlikte öğrenciler, (1) “En yakın arkadaşım, ikinci sınıfta okul değiştirecek. Başka arkadaşım olmayacak.” ifadesini “En yakın arkadaşım farklı okullarda olsak da onunla tekrar görüşebilirim.” ifadesiyle, (2) “En sevdiğim tişörtüm kayboldu. Hemen yenisini almalyım.” ifadesini “En sevdiğim tişörtüm kayboldu. Üzüntümü annemle paylaşacağım.” ifadesiyle ve (3) “Arkadaşlarım beni oyuna almadılar. Onlarla bir daha arkadaşlık yapmayacağım.” ifadesini “Arkadaşlarım beni oyuna almadılar. Resim yapmak beni rahatlatıcak.” ifadesiyle karşılaştırdılar. Akabinde, öğrencilerden ifade tercihleriyle ilgili açıklama yapmalarını istedim. Bu etkinlikte öğrenciler, yönergeler doğrultusunda çerçeveleri boyamaktan çok keyif aldılar.
- **“Çerçeve Boyama-Korku”** adlı ikinci etkinlikte öğrencilerden, korku duygusuyla ilgili çerçevelerdeki ifadelerden hareketle duygularımızı nasıl düzenlememiz gerektiği konusunda düşüncelerini istedim (Fotoğraf 38). Ayrıca, olumsuz bakış açısına sahip ifadelerin çerçevesini siyah renge, olumlu bakış açısına sahip ifadelerin çerçevesini ise istedikleri başka bir renge boyayabileceklerini belirttim. Bu etkinlikte öğrenciler, (1) “Lunaparkta kayboldum. Beni kimse bulamayacak.” ifadesini “Lunaparkta kayboldum, yardım istemeliyim.” ifadesiyle, (2) “Komşumuzun kedisi bana doğru geliyor. Beni tırmalayacak.” ifadesini “Komşumuzun kedisinden kaçmamalıyım.” ifadesiyle ve (3) “Karanlıkta kaldım. Bu durumdan kurtulamam.” ifadesini “Karanlıkta kaldım. Bir fener bulup odayı aydınlatabilirim.” ifadesiyle karşılaştırdılar. Akabinde, öğrencilerden ifade tercihleriyle ilgili açıklama yapmalarını istedim. Bu etkinlikte öğrenciler, yönergeler doğrultusunda çerçeveleri boyamaktan çok hoşlandılar.
- **“Çerçeveden Bakıyorum”** adlı üçüncü etkinlikte öğrenciler, üzüntü ve korku duygularına ilişkin Lili ve Zozo tarafından aktarılan kısa hikâyeleri tahta çerçeveleri kullanarak yeni bir bakış açısıyla değiştirdiler (Fotoğraf 39). Bu etkinlikte kullanılan tahta çerçeveler aracılığıyla öğrenciler, üzüntü ve korku duygularının nasıl daha iyi kontrol edilebileceği hakkında ürettikleri fikirleri paylaştılar ve birbirlerinin fikirlerine ilişkin yorum yaptılar.



Fotoğraf 37

Fotoğraf 38

Fotoğraf 39

#### Eylem Planı 13: Duygu Düzenleme Stratejileri 4

23.05.2022-27.05.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin durumlara/olaylara olumlu ve olumsuz çerçevelerden bakmalarını ve öfke ve endişe duygularını düzenleyebilmelerini amaçladım. Bu amaçla, öfke ve endişe duyguları için ayrı kâğıtlara gözlük çerçeveleri çizdim ve bu duygulara yönelik ifadeler yazdım. Öğrencilerden uygun duygu düzenleme stratejisini içeren gözlük çerçevesini istedikleri bir renkle, diğer çerçeveyi de siyahla boyamalarını istedim. Buna ek olarak, sınıfa iki adet tahta çerçeve getirdim. Çerçevelerin birine renkli bulutlar, diğerine de gri bulutlar yapıştırdım. Renkli bulutları olan çerçevenin üst kenarına “olumlu”, gri bulutları olan çerçevenin üst kenarına ise “olumsuz” yazdım. Ayrıca, üzüntü ve korku gezegenlerini kırmızı ve sarı renkli iplerle tahtaya astım ve her iki duygu için duygu düzenleme stratejilerini içeren ayrı bir afiş hazırladım. Bu eylem planında aşağıdaki üç etkinliği uyguladım.

- **“Gözlüklü Boyama-Öfke”** adlı ilk etkinlikte öğrencilerden öfke ifadelerini karşılaştırarak hangi gözlükten olaya bakmanın duygularımızı düzenlememizi sağladığını düşünmelerini istedim (**Fotoğraf 40**). Öğrenciler gözlüklerdeki duygu düzenleme stratejilerini karşılaştırarak uygun olan yollar için gözlüğün çerçevesini renkli, uygun olmayan yollar içinse siyaha boyadılar. Bu amaçla öğrenciler, (1) “Arkadaşım yapıştırıcıyı izinsiz aldı. Yapıştırıcıyı arkadaşımın elinden almalıyım.” ifadesini “Arkadaşım yapıştırıcıyı izinsiz aldı. Arkadaşıma bunun yanlış olduğunu anlatmalıyım.” ifadesiyle, (2) “Babam tablette oynama süremi doldüğünü söyledi. Ben de ağladım.” ifadesini “Babam tablette oynama süremi doldüğünü söyledi. Babam bu konuda haklı.” ifadesiyle ve (3) “Resim yaparken resmim istediğim gibi olmadı. Bir daha resim yapmak istemiyorum.” ifadesini “Resim yaparken resmim istediğim gibi olmadı. Tekrar yapabilirim.” ifadesiyle karşılaştırdılar. Akabinde, öğrencilerden ifade tercihleriyle ilgili açıklama yapmalarını istedim.
- **“Gözlüklü Boyama-Endişe”** adlı ikinci etkinlikte öğrencilerden endişe ifadelerini karşılaştırarak hangi gözlükten olaya bakmanın duygularımızı düzenlememizi sağladığını düşünmelerini istedim. Öğrenciler gözlüklerdeki duygu düzenleme stratejilerini karşılaştırarak uygun olan yollar içeren gözlüğün çerçevesini renkli, uygun olmayan yollar içinse siyaha boyadılar (**Fotoğraf 41**). Endişe duygusu için öğrenciler, (1) “Sınıfta herkesin önünde şarkı söyleyeceğim. Arkadaşlarım dalga geçecek.” ifadesini “Sınıfta herkesin önünde şarkı söyleyeceğim. O anı gözümde canlandırıyorum.” ifadesiyle, (2) “Yeni bir okula başladım. Kimseyi tanımadığım için okula gitmek istemiyorum.” ifadesini “Yeni bir okula başladım. Kimseyi tanııyorum ama her şeyin güzel olacağını düşünüyorum.” ifadesiyle ve (3) “Yeni bir kursa başladım. Tanımadığım kişiler olduğu için endişeliyim.” ifadesini “Yeni bir kursa başladım. Tanımadığım kişiler olduğu için endişeli hissetsem de derin derin nefes alarak kendimi sakinleştirdim.” ifadesiyle karşılaştırdılar. Akabinde, öğrencilerden ifade tercihleriyle ilgili açıklama yapmalarını istedim.
- **“Çerçeveden Bakıyorum”** adlı üçüncü etkinlikte öğrenciler, Lili ve Zozo’yla ilgili öfke ve endişe duygularını içeren kısa hikâyeleri tahta çerçeveleri kullanarak yeni bir bakış açısıyla değiştirdiler (**Fotoğraf 42**). Bu etkinlikte kullanılan tahta çerçeveler aracılığıyla öğrenciler, öfke ve endişe duygularının nasıl daha iyi kontrol edilebileceği hakkında ürettikleri fikirleri paylaştılar ve birbirlerinin fikirlerine ilişkin yorum yaptılar.



Fotoğraf 40



Fotoğraf 41

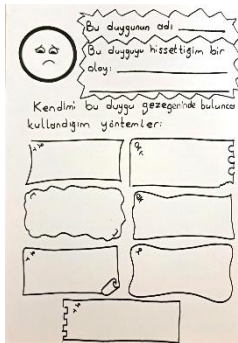


Fotoğraf 42

#### Eylem Planı 14: Duygulara Genel Bir Bakış ve Duygu Partisi

30.05.2022-03.06.2022 tarihleri arasında uyguladığım bu eylem planıyla öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerine ilişkin genel bir değerlendirme yapmayı ve bir duygu partisi gerçekleştirmeyi amaçladım. Bu amaçla, her duygu için bir çalışma kâğıdı hazırladım. Ayrıca, her öğrenci için ismine özel bir sertifika hazırladım. Duygu partisi için her öğrenciye küçük bir pasta ile meyve suyu getirdim. Sınıfı süsledim. Duygu renklerine uygun balonlar şişirdim. Öğrencilerden, dört duygu renginden birini seçip, okula o gün seçtikleri renge uygun giyinerek gelmelerini istedim. Ben de üzüntüyü temsilen mavi renk bir elbise giydim ve öfkeyi temsilen de kırmızı bir şal taktım. Bu eylem planında aşağıdaki iki etkinliği uyguladım.

- **“Duygulara Genel Bakış”** adlı ilk etkinlikte öğrenciler duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme becerilerini çalışma kâğıtları aracılığıyla pratik ettiler ve sertifika aldılar. Bu etkinlikte her duygu için ayrı bir çalışma kâğıdı hazırladım. Kâğıdın sol üst köşesinde bir yüz ifadesi çizdim (Fotoğraf 43). Öğrencilerden bu yüz ifadesinin hangi duyguyu yansıttığını, kendilerine bu duyguyu hissettiren olayın ne olduğunu ve bu duygu için hangi duygu düzenleme stratejisini kullandıklarını belirtmelerini istedim. Etkinlik sonunda da öğrencilere sertifikalarını verdim (Fotoğraf 44). Öğrenciler isimlerine özel sertifika aldıkları için çok mutlu oldular.
- **“Duygu Partisi”** adlı ikinci etkinlikte öğrencilerle birlikte müzik eşliğinde pasta yedik ve farklı duyguları temsil eden farklı renkteki balonları uçurduk (Fotoğraf 45).



Fotoğraf 43



Fotoğraf 44



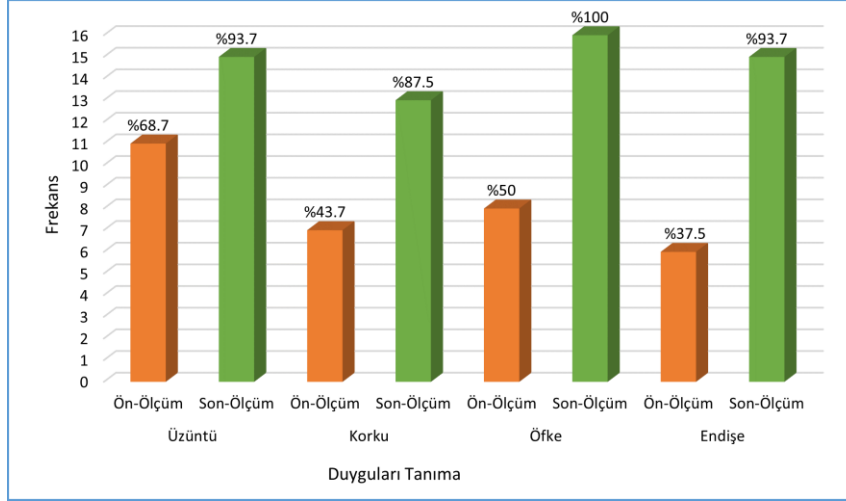
Fotoğraf 45

#### Ön ve Son Ölçüm Sonuçlarının Karşılaştırılması

##### Duyguları Tanıma Becerisine İlişkin Ön ve Son Ölçüm Sonuçları

Grafik 1, öğrencilerin duyguları tanıma becerisine ilişkin ön ve son ölçüm sonuçlarını göstermektedir. **Ön ölçüm sonuçlarına göre;** 11 öğrenci (%68.7) üzüntü duygusunu, sekiz öğrenci (%50) öfke duygusunu, yedi öğrenci (%43.7) korku duygusunu ve altı öğrenci (%37.5) de endişe duygusunu tanıyabilmiştir. Öğrencilerin en fazla üzüntü duygusunu tanıyabildiği, tanımakta en çok zorlandıkları duygunun ise endişe duygusu olduğu görülmüştür. **Son ölçüm sonuçlarına göre;** 16 öğrenci (%100) öfke duygusunu, 15 öğrenci (%93.7) üzüntü duygusunu, 15 öğrenci (%93.7) endişe duygusunu ve 14 öğrenci

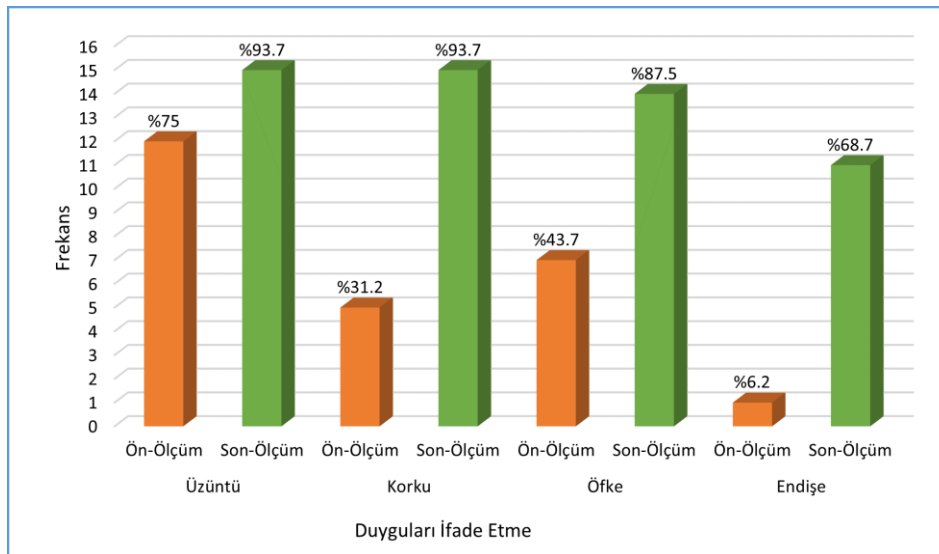
(%87.5) de korku duygusunu tanıyabilmiştir. *Ön ve son ölçüm sonuçları karşılaştırıldığında* ise tüm duyguları tanıma becerisinde önemli bir gelişme olmuştur. Üzüntü ve endişe duygularında birer öğrenci ve korku duygusunda da iki öğrenci dışında, öğrencilerin tamamı dört duyguyu da tanıma becerisini edinmiştir. En fazla iyileşme ise endişe duygusunda yaşanmıştır. Ön ölçümde sadece altı öğrenci endişe duygusunu tanıyabilirken, son ölçümde bu sayı 15'e yükselmiştir.



**Grafik 1.** Duyguları Tanıma Becerisine İlişkin Ön ve Son Ölçüm Sonuçları

#### *Duyguları İfade Etme Becerisine İlişkin Ön ve Son Ölçüm Sonuçları*

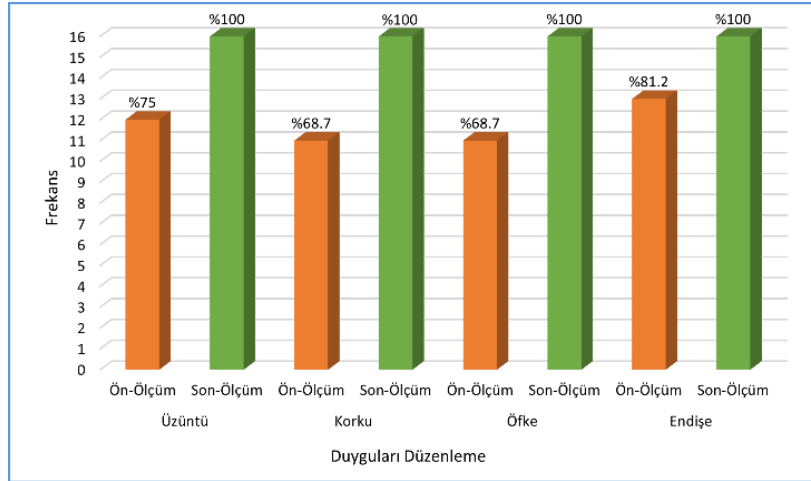
Grafik 2, öğrencilerin duyguları ifade etme becerisine ilişkin ön ve son ölçüm sonuçlarını göstermektedir. *Ön ölçüm sonuçlarına göre*; 12 öğrenci (%75) üzüntü duygusunu, yedi öğrenci (%43.7) öfke duygusunu, beş öğrenci (%31.2) korku duygusunu ve sadece bir öğrenci (%6.2) de endişe duygusunu ifade edebilmiştir. Öğrencilerin en fazla üzüntü duygusunu ifade edebildiği, ifade etmekte en çok zorlandıkları duygunun ise endişe duygusu olduğu görülmüştür. Bir öğrenci dışında endişe duygusunu ifade edebilen öğrenci olmamıştır. *Son ölçüm sonuçlarına göre*; 15 öğrenci (%93.7) üzüntü duygusunu, 15 öğrenci (%93.7) korku duygusunu, 14 öğrenci (%87.5) öfke duygusunu ve 11 öğrenci (%68.7) de endişe duygusunu ifade edebilmiştir. *Ön ve son ölçüm sonuçları karşılaştırıldığında* ise tüm duyguları ifade etme becerisinde önemli bir gelişme olmuştur. En fazla iyileşme ise korku ve endişe duygularında yaşanmıştır. Ön ölçümde sadece beş öğrenci korku duygusunu ifade edebilirken, son ölçümde bu sayı 15'e yükselmiştir. Benzer şekilde, ön ölçümde sadece bir öğrenci endişe duygusunu ifade edebilirken, son ölçümde bu sayı 11'e yükselmiştir.



**Grafik 2.** Duyguları İfade Etme Becerisine İlişkin Ön ve Son Ölçüm Sonuçları

### Duyguları Düzenleme Becerisine İlişkin Ön ve Son Ölçüm Sonuçları

Grafik 3, öğrencilerin duyguları düzenleme becerisine ilişkin ön ve son ölçüm sonuçlarını göstermektedir. **Ön ölçüm sonuçlarına göre;** 13 öğrenci (%81.2) endişe duygusunu, 12 öğrenci (%75) üzüntü duygusunu, 11 öğrenci (%68.7) korku duygusunu ve 11 öğrenci (%68.7) de öfke duygusunu düzenleyebilmiştir. Öğrencilerin en fazla endişe duygusunu düzenleyebildiği görülmüştür. **Son ölçüm sonuçlarına göre,** öğrencilerin tamamı dört duyguyu da düzenleyebilmiştir. **Ön ve son ölçüm sonuçları karşılaştırıldığında** ise tüm duyguları düzenleyebilme becerisinde tam bir gelişme olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin tamamı dört duyguyu da düzenleme becerisini edinmiştir.



**Grafik 3.** Duyguları Düzenleme Becerisine İlişkin Ön ve Son Ölçüm Sonuçları

### Etkinliklerin Katkısına İlişkin Genel Görüşler

#### Öğrencilerin Görüşleri

14 Haziran 2022 tarihinde, sınıfta uyguladığım öğretim etkinliklerinin değeri hakkında öğrencilerimin genel görüşlerini sorguladım ve bu görüşleri betimsel olarak analiz ettim. “Sınıfta uyguladığımız duygu etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerle yaptığım yüz yüze görüşmelerde, öğrenciler genel olarak Lili ve Zozo’ya çok alıştıklarını, onları çok sevdiklerini ve etkinliklerin bitmesini hiç istemediklerini ifade ettiler. Ayrıca, etkinlikler sayesinde artık duygularını daha iyi düzenleyebildiklerini de belirttiler. Aşağıda, öğrencilerden aldığım cevaplardan bazılarını veriyorum. Diğer öğrencilerim de benzer görüşler dile getirdiler.

“Etkinlikler çok güzeldi öğretmenim. Lili ve Zozo’yu çok sevdim. Onlar sayesinde duyguları tanıdık. Duygularla neler yapacağımızı öğrendik. Sahneye çıkmak, nefes egzersizleri, trafik ışığı en sevdiğim.” (Ö2)

“Duygularımı kontrol edebiliyorum artık. Etkinlikleri çok sevdim. Çok keyif aldım hepsinden. Kapıdan geçmek, sınıfta kurduğunuz sahneye çıkmak, duygu gözlüğü yapmak, deftere yapıştırmalı etkinlikler, hepsini çok sevdim.” (Ö3)

“Arkadaşlarımızla artık daha iyi geçiniyoruz. Yine tartışıyoruz ama hemen çözüyoruz. Kötü sözlerinden rahatsız olduğum bir arkadaşım var. Bu yöntemleri kullanarak sorunları çözüyorum. Defter etkinliklerinden ve maket kapıdan geçmekten çok keyif aldım. Kitap okuduğumuz etkinlikler güzeldi.” (Ö7)

“Lili’yi çok sevdim. Saçları çok güzel. Etkinlikler sonsuza kadar devam etsin isterdim. Lili’yi eve götürmeme izin vermediğiniz için kızgın hissetmişim. Lili ve Zozo’nun fotoğraf albümüne bakıyorduk ve sahneye çıkıyorduk, çok güzeldi. Sahneye çıkıp konuşmak en sevdiğim kısımdı. Lili ve Zozo’nun derste yanımda oturmasına izin verdiğinizde çok mutlu oldum.” (Ö15)

### **Geçerlik Komitesi Üyelerinin Görüşleri**

6 Haziran 2022 tarihinde Geçerlik Komitesi üyeleriyle yaptığım son toplantıda meslektaşlarımın etkinliklerin katkısı hakkındaki görüşlerini yazılı olarak sunmalarını istedim ve genel olarak olumlu dönütler aldım. Meslektaşlarım özellikle öğrencilerimin “empati” ve “iletişim” becerilerinde fark ettikleri olumlu gelişmelere vurgu yaptılar. Aşağıda bu görüşleri paylaşıyorum:

*“Velilerden bana olumlu dönüşler oluyor. Öğrencilerin, evdeki konuşmalarında duygulara yer verdiklerini söylüyorlar. Ben de artık çok daha rahat empati yapabildiklerini gördüm. Olumsuz duyguları ifade etmek zordur, bu yaşta bu becerileri edinmiş olmalarını önemsiyorum.”*  
(Rehber Öğretmeni)

*“Bu etkinliklere katılan 1A sınıfı öğrencileri artık arkadaşlarını şikâyet etmek yerine duygularını ifade edebiliyorlar. Çalışmanın, öğrencilerinin birbirleriyle olan ilişkilerine olumlu bir yansıması olduğunu düşünüyorum.”* (1B Sınıf Öğretmeni)

### **Velilerin Görüşleri**

Velilerden görüşlerini WhatsApp üzerinden yazılı olarak paylaşmalarını istedim ve bu görüşleri betimsel olarak analiz ettim. Veliler, özellikle çocuklarının kendi duygularının farkında olma, duygularını doğru sözcüklerle ifade etme, başkalarının duygularını önemseme ve başkalarının duygularıyla empati kurma gibi hususlarda artık daha becerikli olduklarını ifade ettiler. Aşağıda, veli görüşlerinden sadece üçünü aktarıyorum. Diğer veliler de benzer görüşler dile getirdiler.

*“Canımız öğretmenimiz, Duygular Galaksisi etkinlikleri ile oğlumun kazanmış olduğu duygusal farkındalık için minnettarız. Çok üzüldüğünü bildiğim bir olayda oğlumu teselli etmek için doğru cümleleri ararken hem kendini hem de beni şöyle teselli etti: ‘Anne, üzüntü balon gibidir, şimdi uçar gider.’ Çok duygulandım. Kızgınlık gezegenini salon duvarımıza asarak bize bu duygumuzu nasıl yönetebileceğimize yardımcı olmak istediğini ilettiler. Korkunun onu koruduğunu, kötü bir his olmadığını ve artık tanıdığını söyledi. Ne hissettiğini bilmesi ve iletişime geçtiği kişinin ne hissedebileceğini önemsemesi bizim için çok kıymetli.”* (Ö10’un Annesi, 4 Haziran 2022)

*“Kızımın dikkatimi çeken bir davranışı oldu. Üzülen birini gördüğünde destek olmaya çalışıyor. Ablasıyla ilişkisinde de olumlu değişimler oldu. Sinirlendiğinde ‘konuşmak istemiyorum’ deyip kendini ifade edebiliyor. Bir süre sonra konuşuyoruz. Onun doğum gününde benim moralim biraz bozuktu, yavrucuğum bunu fark edip ‘aslında doğum günü anneler için de özel bir gün, çocuğunu doğurduğu için’ demişti. Benim üzüldüğümü fark edip bir peçeteye resimler, süslemeler yapıp bana hediye etmişti. Uygulamalarımızı çok takdir ediyorum.”* (Ö11’in Annesi, 4 Haziran 2022)

*“Zozo evimizde geçen bir isim oldu. Kızım, bebek olan kardeşine ‘Zozo’ ismini verdi. Duygularımız karışınca ‘sakinleşme istasyonuna gidiyoruz’ diyor. Anlatmasına bayılıyorum. Çok sevmiş etkinlikleri. Yaptığımız çalışma aslında insanlığın en büyük sorunu. Yetişkinlikte yaşanan tüm sorunlar duyguların ifade edilememesinden kaynaklı. Duygularını öyle güzel ifade ediyor ki, çalışmanız çok etkili olmuş.”* (Ö15’in Annesi, 14 Mayıs 2022)

## Tartışma

“Duygusal okuryazarlık” tıpkı okuma, yazma veya aritmetik gibi geliştirilmesi gereken 21. yüzyıl yaşam becerileri arasında yer almaktadır (Park, 1999; Sharp, 2000). Dolayısıyla, “Okulların temel önceliği ne olmalıdır? Sadece akademik konuların öğretimini yapmak mı yoksa aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini sağlamak mı?” sorusu burada önem kazanmaktadır. Örneğin, FitzPatrick, Twohig ve Morgan’a (2014) göre ilkokulların en temel önceliği, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlamak (duygusal okuryazar bireyler yetiştirmek) olmalıdır. Duygusal okuryazarlık, bireylerin sosyal ilişkilerini düzenleyen ve akademik hayatları üzerinde etkisi olan önemli bir yaşam becerisidir. Bireylerin hem kendi hem de başkalarının duygularının farkına varabilmesi, onları anlamlandırabilmesi, uygun sözcüklerle ifade edebilmesi ve onların gücünden en iyi şekilde yararlanabilmesi (duygularını düzenleyebilmesi), başkalarıyla sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu yönüyle bu beceri, bu çalışmada ele alınan “üzüntü”, “korku”, “öfke” ve “endişe” gibi pek çok olumsuz duyguyu verimli ve üretken bir enerjiye dönüştüren önemli bir yaşam becerisi olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında, duygusal okuryazarlık becerisinin erken yaşlarda kazanılmasının kritik bir öneme sahip olduğu, çünkü bu becerinin “okula hazırbulunuşluk ve uyum”, “akademik başarı” ve “akran ilişkileri” üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu vurgulanmaktadır (Bronson, 2000; Denham, 2006; Domitrovich, Durlak, Staley ve Weissberg, 2017; Norris, 2003; Parker vd., 2004; Qualter, Whiteley, Hutchinson ve Pope, 2007; Watanabe, Motomura ve Saeki, 2022; Whitted, 2011). Ayrıca, bu becerinin okullarda zorbalıkla ilişkili davranışların azaltılmasında (Knowler ve Frederickson, 2013) ve farklı kademelerdeki okullara geçiş süreçlerinde yaşanan olumsuzlukların giderilmesinde (Qualter vd., 2007) olumlu bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir. Bu beceriden yoksun olan çocukların ise akranları tarafından mağdur edilme, suç işleme, okula uyum sağlamada zorluk yaşama, akademik açıdan zorlanma ve uyuşturucu kullanma gibi bir dizi sorunla karşı karşıya kalma riski altında olduğu belirtilmektedir (Denham, 2006). Örneğin, 12 haftalık bir duygusal okuryazarlık programının, akranları tarafından zorbalık davranışlarına bulaştığı belirlenen 8-9 yaşlarındaki 50 ilkokul öğrencisinin okuldaki zorbalık davranışlarını azaltmadaki etkisinin incelendiği bir araştırmada (Knowler ve Frederickson, 2013), söz konusu programın öğrencilerin öz-farkındalık, öz-düzenleme, empati ve sosyal becerilerini geliştirdiği ve zorbalık davranışlarını azalttığı rapor edilmiştir.

Duygusal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinde ise öğretmenler kritik bir öneme sahiptir (Harper, 2016; Kassem, 2002; Perry vd., 2008). İşte ben de bu çalışmayı bu bilinç ve farkındalık doğrultusunda kendi sınıfımda gerçekleştirdim. Bu kapsamda, çalışmada uyguladığım öğretim etkinlikleri ilkokul birinci sınıf öğrencilerimin duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimine önemli bir katkısı olmuştur. Çalışmamın başında duygularına oldukça uzak olan öğrencilerimin etkinlikler ilerledikçe duygularıyla daha çok barışık, duygularının daha kolay farkında olan ve duyguları hakkında daha rahat konuşabilen bireyler haline geldiklerini gözlemledim. Uyguladığım etkinlikler sayesinde öğrencilerim, kendilerini rahatsız eden bir duygu hissettiklerinde onu uygun sözcüklerle ifade edebilen bireylere dönüşmüştür. Örneğin, 11 Mart 2022 tarihinde yaşanan talihsiz bir olayda, Ö7 ile Ö16’nın okulun bahçesinde yaşadıkları bir anlaşmazlık neticesine Ö16’nın çok öfkeli bir halde sınıfa geldiğini gördüm. Ö16’ya önce sarıldım ve biraz sakinleşmesini bekledim. Daha sonra, birlikte boş bir sınıfa geçip yaşadığı olayı bana anlatmasını istedim. Ö16 biraz daha sakinleşince, oyun esnasında Ö7’ye yanlışlıkla çarptığını, Ö7’nin ise kendisinin bunu bilerek yaptığını sanıp ona vurduğunu söyledi. Ben de “Peki sen ne yaptın?” diye sordum. Ö16 da Ö7’ye aynı şekilde karşılık verdiğini söyledi. Ben de “Senin ona yanlışlıkla çarptığını o da biliyor muydu?” diye sordum. Ö16 da “Ö7’nin canının yanması öfkeli hissetmesine neden olmuş olabilir. Onun beni yanlış anlaması da beni öfkelenirmiş olabilir.” şeklinde bir açıklamada bulundu. Ö16, kendisinin ve sınıf arkadaşının yaşadığı duygunun “öfke” duygusu olduğunun farkındaydı. Ö16, öfke duygusunu tanıma ve ifade etme becerisini edinmişti. Fakat Ö16 henüz duygu düzenleme stratejileriyle ilgili etkinlikleri yapmadığımız için nasıl uygun tepki vereceğini bilememişti (örneğin Ö16, Ö7’ye aynı şekilde karşılık vermek yerine Ö7’den özür dilemiş olabilirdi).

İlerleyen haftalardaki etkinliklerde uyguladığımız (“trafik ışıkları”, “olaylara olumlu-olumsuz çerçevelerden bakma” ya da “durum-düşünce-duygu-eylem çözümlemeleri yapma” gibi) farklı duygu düzenleme stratejileri sayesinde öğrencilerim kendilerini rahatsız eden bir duygu hissettiklerinde olumlu stratejiler kullanabilen, olumsuz bir duruma/olaya ilişkin doğru tepkinin ne olması gerektiğinin bilincinde olan ve aynı zamanda bir arkadaşı rahatsız edici bir duygu hissettiğinde ona strateji seçiminde fikir verebilen bireylere dönüşmüştür. Nitekim araştırmamda elde ettiğim son ölçüm sonuçları da en fazla gelişmenin duyguları düzenleyebilme becerisinde yaşandığını (bütün öğrencilerin dört duyguyu da düzenleme becerisini edindiğini) göstermiştir. Ayrıca, araştırmada elde ettiğim nitel veriler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulgunun en önemli gerekçesini ise Geçerlik Komitesi'nin de önerdiği gibi etkinlikleri önce “duyguları tanıma”, daha sonra “duyguları ifade etme” ve en sonunda da “duyguları düzenleme” biçiminde ele almama bağlıyorum. Diğer bir deyişle, öğrencilerimin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerinin, onların duyguları düzenleme becerilerine de olumlu bir katkısı olmuştur.

Örneğin, duygu düzenleme stratejileri kapsamında 09.05.2022-13.05.2022 tarihleri arasında uyguladığım 11. eylem planında yer alan “Duygu Gözlemim” adlı üçüncü etkinlikte, öğrencilerin “Durum-Düşünce-Duygu-Eylem” stratejisini “Ne oldu?”, “Ne düşündün?”, “Ne hissettin?” ve “Ne yaptın?” sorularını içeren büyüteçlerin resmedildiği bir çalışma kâğıdını kullanarak pratik etmelerini istedim. Ben de bu durumu fırsat bilip, daha önce Ö7 ile Ö16 arasında yaşanan talihsiz olayı Lili ve Zozo aracılığıyla gündeme getirerek aşağıdaki örnek uygulamayı yaptım: “Lili'ye, Zozo'nun nerede olduğunu sordum. Lili, onunla kavga ettiklerini söyledi. Ben de 'Ne oldu?' adlı büyütece 'Lili ve Zozo kavga etti.' diye yazdım. Bu kavgada Lili'ye ne düşündüğünü sordum. Lili de Zozo'nun ona bilerek vurduğunu düşündüğünü söyledi. Ben de 'Lili, Zozo'nun ona bilerek vurduğunu düşünüyor.' ifadesini 'Ne düşündün?' adlı büyütece yazdım. Sonra, Lili'ye 'Ne hissettin?' sorusunu sordum. Lili de öfkeli hissettiğini söyledi. Ben de 'Ne hissettin?' adlı büyütece 'Lili öfkeli hissediyor.' diye yazdım. Son olarak Lili'ye 'Sen ne yaptın?' diye sordum. O da Zozo'ya aynı şekilde karşılık verdiğini söyledi. Ben de 'Ne yaptın?' adlı büyütece 'Lili de Zozo'ya vurdu.' diye yazdım.” Lili'nin bu cevabı üzerine ilk söz isteyen Ö3, “Ama vurmamak problemi çözmez ki.” diyerek fikrini paylaştı. Sonrasında öğrencilerden bu olaydaki doğru tepkinin ne olabileceği konusunda düşünerek fikir üretmelerini istedim. Öğrenciler, her ne olursa olsun kavga etmenin yanlış olduğunu ve anlaşmazlıkların kavga ederek değil konuşarak çözülmesi gerektiğini ifade ettiler.

Yine, duygu düzenleme stratejileri kapsamında 16.05.2022-20.05.2022 tarihleri arasında uyguladığım 12. eylem planında yer alan “Çerçeveden Bakıyorum” adlı üçüncü etkinlikte öğrenciler, üzüntü ve korku duygularına ilişkin Lili ve Zozo tarafından aktarılan kısa hikâyeleri tahta çerçeveleri kullanarak yeni bir bakış açısıyla değiştirdiler. Bu hikâyelerin birinde Lili “Benim en yakın arkadaşım, seneye ikinci sınıfa geçtiğimizde başka bir okula gidecek. Seneye aynı sınıfta olmayacağız. Bundan sonra, herhâlde benim başka hiçbir arkadaşım olmayacak.” şeklinde bir paylaşım yaptı. Ben de sınıfa “Lili başka arkadaş olmayacağını düşünüyor. Acaba Lili bu duruma başka bir bakış açısıyla başka bir çerçeveden nasıl bakabilir?” sorusunu sorarak öğrencilerin Lili'ye ne önerebileceklerini düşünmelerini istedim. Ö2 söz alarak Lili'ye “Üzülme. Arkadaşın okuldan ayrılırsa bile anneleriniz sizi istediğiniz zaman buluşturabilir.” dedi. Bu tepkisiyle Ö2, arkadaşının durumunu onun perspektifiyle değerlendirerek bu duruma uygun bir duygu düzenleme stratejisi önerdi. Sınıftaki diğer öğrenciler de Lili'ye üzülmemesi gerektiğini ve eğer isterse (sınıftan veya yakın çevresinden) başka arkadaşlar da edinebileceğini söylediler.

Dolayısıyla, araştırmamın en güçlü yanının uyguladığım öğretim etkinlikleri olduğuna inanıyorum. Bu nedenle, araştırmamda tanıttığım öğretim etkinliklerinin alanyazına önemli bir katkı sunduğunu düşünüyorum. Eylem planlarında yer alan bütün öğretim etkinliklerini “Lili ve Zozo'nun Duygular Galaksisine Yolculuk” temasıyla bir bütünlük oluşturacak biçimde kendim tasarladım ve uyguladım. Örneğin, araştırmada kullandığım Lili ve Zozo adlı oyuncak bebekleri araştırmam için kendim tasarladım ve diktirdim. Ek olarak, etkinliklerde kullandığım hikâye ve metinleri kendim yazdım, resimleri kendim çizdim, afiş ve çalışma yapraklarını kendim hazırladım ve oyunları kendim kurguladım. Ayrıca, uyguladığım bütün öğretim etkinliklerinin hem birbirleriyle hem de duygusal okuryazarlık becerileriyle ilişkili olmasına özen gösterdim. Bu bağlamda, araştırmamda uyguladığım öğretim etkinliklerinin şu altı öğretim ilkesini yansıttığını düşünüyorum:



- Öğrenciler açısından ilgi çekici olması,
- Öğrencilerin aktif katılımını sağlaması,
- Görsel nesnelere, materyallere ya da modellere yer vermesi,
- Öğrenmeyi somutlaştırması,
- Öğrenmeyi oyunlaştırması,
- Bireysel ve grup çalışmalarına imkân tanınması.

Bu kapsamda, sınıfın ortasına çember şeklinde serdiğimiz minderlere hep birlikte oturarak etkileşimli bir biçimde okuduğumuz resimli çocuk kitaplarının, sonrasında bu kitapların içeriği hakkında sınıfta yaptığımız paylaşımların (diyalogların) ve etkinliklerin başında oynadığımız oyunların öğrencilerimin duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimde önemli bir katkısının olduğunu düşünüyorum. Alanyazında gerçekleştirilen benzer çalışmalarda da “diyaloglu okumanın” (Coppock, 2007; Fettiğ, Cook, Morizio, Gould ve Brodsky, 2018), “grup zamanı etkinliklerinin” (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter ve Grech, 2014; Lown, 2002), “resimli hikâye kitaplarının” (Harper, 2016) ve “oyunların” (Hromek ve Roffey, 2009) çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, Fettiğ ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, iki anasını ve iki birinci sınıf öğrencisi haftada bir saat olmak üzere altı ay süresince “diyaloglu okuma” etkinliklerine katılmıştır. Dersin ilk 15-20 dakikasında bir resimli hikâye kitabı okunmuş, sonraki 10-15 dakikasında bir sosyal-duygusal gelişim etkinliği yapılmış ve son 25-30 dakikasında ise bir oyun oynama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin iletişim, öz-düzenleme ve problem çözme becerilerinde önemli gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Cefai ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, bir ilkokuldaki beş sınıf öğretmenin (her sınıf düzeyinden bir öğretmenin) uyguladığı “grup zamanı etkinliklerinin” öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerine katkısı incelenmiştir. Çalışma, 37 (20 erkek ve 17 kız) öğrenciyle yürütülmüştür. Öğretmenler tarafından yapılan uygulamalar, haftada bir kez 30-45 dakikalık oturumlar şeklinde 10 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama öncesinde öğretmenler öz-farkındalık, özsaygı, duyguları anlama ve yönetme, aidiyet, arkadaşlık ve iş birliği gibi konularda eğitim almıştır. Bulgulara göre, “grup zamanı etkinliklerinin” öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerine katkısının yanı sıra sınıf iklimine de olumlu yansımaları olmuştur. Örneğin, öğrenciler sınıflarda daha az davranış sorunları yaşamıştır.

Alanyazında, ayrıca, “dans-hareket terapisi” (Meekums, 2008), “dış mekân/doğa etkinlikleri” (Acton ve Carter, 2016), “kimlikli bebekler yaklaşımı” (Kuru Şevik ve Aktan Acar, 2021), “akran desteği/danışmanlığı” (Coppock, 2007; Cowie ve Hutson, 2005; Lasanen, Maatta ve Uusiautti, 2019; O’Hara, 2011), “duygusal okuryazarlık destek asistanlığı programı” (Krause, Blackwell ve Claridge, 2020; McEwen, 2019; Purcell ve Kelly, 2023; Wong vd., 2020) ve “yoga farkındalık programı” (Bilmez, 2023) gibi özgün yaklaşım ve uygulamaların da çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimine olumlu bir katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Örneğin, Acton ve Carter (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ateş yakma, yemek pişirme, alet kullanma, barınak inşa etme, birlikte çalışma ve güven oluşturma bağlamında 24 saat ve beş gün süreyle doğada yürütülen dış mekân etkinliklerinin 9-13 yaş aralığındaki (3 kız ve 5 erkek olmak üzere) sekiz çocuğun duygusal okuryazarlık becerilerine ve iyi oluşlarına olumlu bir etkisinin olduğu rapor edilmiştir. Acton ve Carter’in (2016) çalışmasını ilginç kılan bir diğer unsur ise katılımcı çocukların aynı zamanda (depresyona, uyuşturucu bağımlılığına veya sınırlı hareket kabiliyetine sahip olan) bir ebeveyne destek sağlıyor olmalarıdır. Örneğin, çocukların ebeveyne duygusal destek sağlama, yemek ve temizlik yapma gibi ev işlerinde yardımcı olmak veya kardeşlerinin bakımıyla ilgilenmek gibi sorumlulukları bulunmaktadır.

Benzer şekilde, “akran desteği/danışmanlığına” ilişkin İngiltere’de gerçekleştirilen bir çalışmada (O’Hara, 2011), akran desteğinin yedinci sınıf öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada, öncelikle, danışman olarak görev yapacak 16 (10 kız ve 6 erkek) dokuzuncu sınıf öğrencisi gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve “danışmanlık rolleri” konusunda üç oturumda gerçekleştirilen bir eğitime tabi tutulmuştur. Örneğin, akran danışmanlarının “öğretme” (model olma, onaylama/onaylamama, bilgilendirme ve sorgulama), “destekleme” (koruma

ve savunma), “cesaretlendirme” (ilham verme ve meydan okuma), “rehberlik yapma” (dinleme, açıklama ve tavsiye verme) ve “arkadaş olma” (değer verme ve iletişim kurma) gibi rolleri bulunmaktadır. Daha sonra, akran danışmanı olarak eğitilen öğrenciler 10. sınıfa geçtiklerinde her biri okuldaki bir yedinci sınıf öğrencisinin akran danışmanlığını üstlenmiştir. Bu amaçla, danışman ve danışanlar her hafta öğleden sonra iki kez 20 dakika süresince (her hafta aynı günlerde ve saatlerde olacak şekilde) “okul hayatıyla” ilgili hususlarda konuşmak üzere bir araya gelmiştir. Bulgulara göre, akran danışmanlığının duygusal okuryazarlık düzeyi düşük olan öğrencilerin duygusal okuryazarlık yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Lasanen ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise işitme kaybı bulunan 7-17 yaş aralığındaki 16 (12 kız, 4 erkek) Finli çocuğun akran destek grubu etkinliklerine ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Çalışmada, “Akran desteği, işitme kaybı olan çocukların yaşam kalitesini ve sosyal etkileşimini artırabilir mi?” (Lasanen vd., 2019, s. 1203) biçiminde ifade edilen temel amacı bağlamında elde edilen bulgulara göre, akran desteğinin işitme kaybı bulunan çocuklara (1) günlük yaşamla ilgili sorunlarla/durumlarla başa çıkma becerileri kazandırmada (örneğin: pratik çözümler sunmak, bilgi vermek, model olmak), (2) onları sosyal açıdan yetkinleştirmede (örneğin: öneri sunmak, yardım etmek, cesaretlendirmek) ve (3) onları kişisel olarak güçlendirmede (örneğin: moral destek sağlamak, yakın arkadaşlıklar kurmak, yalnız olmadıklarını göstermek) etkili olduğunu göstermiştir.

Duygusal okuryazarlık bağlamında son yıllarda oldukça ilgi gören programların başında ise okula dayalı olarak yürütülen “duygusal okuryazarlık destek asistanlığı programı” gelmektedir. Bu program, öğrencilere duygularını anlama, ifade etme ve yönetme konusunda destek sağlamak için tasarlanmıştır (Krause vd., 2020; McEwen, 2019; Purcell ve Kelly, 2023; Wong vd., 2020). Bu amaçla öncelikle okullar tarafından aday gösterilen öğretim yardımcılarını eğitim psikologları tarafından “duygusal farkındalık”, “özsaygı”, “öfke kontrolü”, “arkadaşlık ilişkileri”, “empati”, “sosyal ve iletişim becerileri” gibi yeterlik alanlarında beş günlük bir eğitime tabi tutulmaktadır. Eğitimi başarıyla tamamlayan öğretim yardımcılarını okullarına geri dönerek “duygusal okuryazarlık destek asistanları” olarak görev yapmakta ve aldıkları eğitimler doğrultusunda okullarındaki öğrencilerle bireysel ve grup oturumları düzenlemektedirler. Ayrıca, okullardaki uygulamalar eğitim psikologları tarafından sürekli olarak denetlenmekte ve gerektiğinde de öğretim asistanlarına destek sağlanmaktadır. Örneğin, Krause ve diğerleri (2020) tarafından İngiltere’deki iki ilkokul ve iki ortaokulda öğrenim gören 5-16 yaş aralığındaki 13 (5 erkek ve 8 kız) öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada, “duygusal okuryazarlık destek asistanlığı” programının öğrencilerin duygusal iyi oluşları ve duygusal okuryazarlık yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, okullarındaki “duygusal okuryazarlık destek asistanlığı programına” en az bir ay süreyle katılmış olan 7-11 yaş aralığındaki 12 ilkokul öğrencisinin deneyimlerinin incelendiği bir çalışmada (Wong vd., 2020), öğrencilerin bu program hakkında genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Purcell ve Kelly (2023) tarafından gerçekleştirilen güncel bir sistematik alanyazın incelemesinde de “duygusal okuryazarlık destek asistanlığı programının” 5-16 yaş aralığındaki öğrencilerin “iletişim becerileri” (duygusal deneyimleri hakkında konuşma, kendini ifade etme ve başkalarından yardım isteme), “duygu düzenleme becerileri” (duygusal öz-farkındalık, farklı duygu düzenleme stratejilerini kullanma ve duygusal açıdan iyi oluş), “sosyal becerileri” (akranlarıyla ilişkiler, ailesiyle ilişkiler ve çatışma yönetimi) ve “okul deneyimleri” (öz-güven, öğrenmeye katılım ve okula devam) üzerinde olumlu etkileri olduğu rapor edilmiştir. Son olarak, McEwen (2019) tarafından sekiz öğretim asistanı ve 5-11 yaş aralığındaki sekiz öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada ise bu programın başarısını etkileyen en önemli faktörün, “öğretim asistanları ve öğrenciler arasında kurulan ilişkilerin niteliği” olduğu vurgulanmıştır.

## Öneriler

Bu eylem araştırmasında elde ettiğim deneyimler ışığında eğitimcilere aşağıdaki önerileri sunuyorum:

- Duygusal okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik çalışmalarda öğrencilerin duygularını açmaları/paylaşmaları ve etkinliklere istekli katılabilmeleri için öncelikle olumlu ve güvene dayalı bir sınıf ortamının oluşturulması önemlidir. Ayrıca, öğretim etkinliklerinin uygulanışı esnasında öğrencilerden ne beklendiği ve etkinliklerin kendilerine nasıl bir katkı sağlayacağı hakkında öğrencilere açıklamalar yapılmalıdır. Ben de araştırmamda uyguladığım ilk eylem planında bir dönem boyunca sınıfta yapacağımız “Duygular Galaksisi” etkinlikleri hakkında öğrencilerime ayrıntılı bilgiler verdim ve öğrencilerimle birlikte sınıf kurallarını oluşturudum.
- Öğrencilere yönelik tasarlanacak duygusal okuryazarlık etkinlikleri için öğrencilerin yaş düzeyinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Soyut bir kavram olan duygunun öğretim etkinlikleri aracılığıyla somutlaştırılması büyük önem arz etmektedir. Ben de öğretim etkinliklerimi somutlaştırmak için oyuncak bebekler, modeller, deneyler, çizimler, hikâyeler, çocuk kitapları, çalışma yaprakları ve afişler kullandım. Ayrıca, eylem planlarının uygulanışı esnasında çok sayıda oyun kurguladım. Söz konusu tüm bu öğretim materyallerini ve oyunları öğrencilerin etkinliklere daha fazla ilgi duymalarını ve daha aktif katılmalarını sağlamak için kullandım. Örneğin, etkinliklere oyunla giriş yapıldığında, öğrenciler konuya daha iyi odaklanabilmektedirler. Diğer taraftan, çalışma kağıdına dayalı etkinliklerde öğrencilerin genel olarak daha çabuk sıkıldıklarını ya da yorulduklarını ve bu nedenle de cevaplarını yazmak yerine sözel olarak sunmayı tercih ettiklerini gözlemledim.
- Öğrencilerin uygulama süreci esnasında beliren ilgi ve istekleri doğrultusunda eylem planlarında değişikliğe gidilmesi önemlidir. Ben de araştırmamda uyguladığım bazı etkinlikleri süreç içerisinde öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda uyarladım veya onları ek olarak tasarladım. Örneğin, dördüncü eylem planında yer alan “Öfke Tetikleyicileri Deneyi” adlı üçüncü etkinliği öğrencilerin deney yapma istekleri doğrultusunda süreç içerisinde ek olarak tasarlayıp uyguladım. Ayrıca, araştırmamın başında tasarladığım bazı materyalleri de süreç içerisinde terk ettim. Örneğin, öğrenciler için hazırladığım ve ikinci ve üçüncü eylem planlarında kullandığım astronot kaskı görünümlü maskelere (*Fotoğraf 5*) dördüncü eylem planından itibaren yer vermedim. Öğrenciler bu maskeleri ilk taktıklarında heyecanlı olsalar da aynı zamanda (Pandemi süreci dolayısıyla) cerrahi maske de taktıkları için onlardan çok rahatsız olduklarını ifade ettiler. Böylece, dördüncü eylem planından itibaren etkinliklerde astronot kaskı görünümlü maskeleri kullanmama yönünde bir değişikliğe gittim.
- Okullarda uygulanan eğitim programları çocukların bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerine de odaklanmalıdır (Bibik ve Edwards, 1998; Camilleri vd., 2012; Fettig vd., 2018; Kassem, 2002). Diğer bir ifadeyle, eğitim programları öğrencilerin hem zihinlerine hem de kalplerine hitap edecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Bu bakış açısı, eğitimin en temel amacının yalnızca “eğitim programına ait konuları öğrencilere öğretmek olduğu” yönündeki geleneksel görüşe meydan okumakta (Humphrey vd., 2007, s. 236) ve öğrencilerin kişisel gelişimini eğitim programının merkezine konumlandırmaktadır (Park, 1999). Bu kapsamda Camilleri ve diğerleri (2012), Malta örneğinden hareketle eğitim programlarında çocukların duygusal okuryazarlık becerisinin gelişimini doğrudan hedefleyen (“Kişisel ve Sosyal Gelişim” adlı) bir dersin yer almasını önermektedirler. Benzer bir çağrı öğretmen eğitimi programları için de geçerlidir. Kassem’in (2002) de vurguladığı gibi: “Öğretmen eğitiminin duygu ve duygusal okuryazarlık hakkındaki yeni bilgileri eğitim programına dâhil etmesinin zamanı gelmiştir” (s. 371).

- Duygusal okuryazar öğrencilerin yetiştirilmesi, duygusal okuryazar öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bu nedenle, Triliva ve Poulou (2006) ile Perry ve diğerlerinin (2008) çalışmalarında olduğu gibi, ülkemiz ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin duygusal okuryazarlık olgusuna ilişkin bakış açılarının ve duygusal okuryazarlıkla ilgili mesleki uygulamalarının neler olduğunun incelenmesi büyük önem arz etmektedir. Yunanistan'daki ilkokullarda görev yapan 24 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen çalışmada (Triliva ve Poulou, 2006), öğretmenlerin (1) sosyal ve duygusal öğrenmeyi nasıl kavramsallaştırdıklarına, (2) akademik başarı, sınıf yönetimi ve sosyal-duygusal gelişim arasındaki ilişkiyi nasıl yorumladıklarına, (3) sosyal ve duygusal öğrenmeyi eğitim programına nasıl entegre ettiklerine ve (4) sosyal ve duygusal öğrenmeyi öğretmedeki rollerini nasıl algıladıklarına odaklanılmıştır. İngiltere'deki bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmada (Perry vd., 2008) ise şu altı soruya cevap aranmıştır: "(1) Öğretmenler duygusal okuryazar olan bir öğretmeni nasıl tanımlamaktadırlar? (2) Öğretmenlerin değerleri ve inançları duygusal okuryazarlıklarını nasıl etkilemektedir? (3) Öğretmenler duygusal okuryazarlığı sınıflarına nasıl yansıtmaktadırlar? (4) Öğretmenler öğrencilerinin duygusal okuryazarlıklarını nasıl geliştirmektedirler? (5) Okullarda duygusal okuryazarlığın gelişimini etkileyen faktörler nelerdir? (6) Duygusal okuryazar olan bir okulun algılanan faydaları nelerdir?" (s. 29). Bu tür çalışmalara ek olarak, öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkla ilgili kendi mesleki deneyimlerini öz-yansıtma yaparak sorgulamalarının ve bunları başkalarıyla paylaşmalarının mesleki gelişim açısından faydalı olacağını düşünüyorum. Bu tür çalışmaların sunacağı bakış açıların, duygusal okuryazarlık bağlamında öğrenciler için tasarlanacak öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesine büyük katkı sunacağına inanıyorum.

## Kaynakça

- Acar, A. (2021). *Okul öncesi dönem çocukları için duyu düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Acton, J. ve Carter, B. (2016). The impact of immersive outdoor activities in local woodlands on young carers' emotional literacy and well-being. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 39(2), 94-106. doi:10.3109/01460862.2015.1115156
- Alemdar, M. (2019). *Sosyal sermayenin eğitim öğretim süreçlerine yansması: Duygusal okuryazarlık ve duygusal emek bağlamı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Alemdar, M. (2020). *Duygusal okuryazarlık*. İstanbul: Paradigma Akademi.
- Antidote, J. P. (2003). *The emotional literacy handbook: Promoting whole-school strategies*. London: David Fulton in Association with Antidote.
- Arda, T. B. ve Ocak, Ş. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies: PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2691-2698. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002870.pdf> adresinden erişildi.
- Balta Özkan, A. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Bibik, J. M. ve Edwards, K. F. (1998). How are you feeling today? Teaching for emotional literacy. *Journal of Health Education*, 29(6), 371-372. doi:10.1080/10556699.1998.10603369
- Bilmez, B. (2023). *Yoga farkındalık programının 60-72 aylık çocukların duyu düzenleme becerilerine ve annelerin görüşlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bosacci, S. L. ve Moore, C. (2004). Preschooler's understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles*, 50(9), 659-675. doi:10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D. ve Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161. doi:10.1080/00461520.2019.1614447
- Brochmann, H. ve Bowen, L. (2021). *Endişeli minikler için iyi hisler* (G. Döneli, Çev.). İstanbul: Sabri Ülker Vakfı Yayınları.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Camilleri, S., Caruana, A., Falzon, R. ve Muscat, M. (2012). The promotion of emotional literacy through personal and social development: The Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30(1), 19-37. doi:10.1080/02643944.2011.651223
- Canan, S. ve Şahin, A. (2021). *Kendimi keşfediyorum: Çocuklar için nörobilim temelli duyu, farkındalık ve dikkat egzersizleri*. İstanbul: Genç Tuti Yayınları.
- Cantekin, D. ve Gültekin Akduman, G. (2020). Duyguları yönetme becerileri eğitim programının çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 777-798. doi:10.37217/tebd.785281
- Carnwell, R. ve Baker, S. A. (2007). A qualitative evaluation of a project to enhance pupils' emotional literacy through a student assistance programme. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 33-41. doi:10.1111/j.1468-0122.2007.00398.x
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A. ve Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116-130. doi:10.1080/02643944.2013.861506
- Colwell, M. J. ve Hart, S. (2006). Emotion framing: Does it relate to children's emotion knowledge and social behavior?. *Early Child Development and Care*, 176(6), 591-603. doi:10.1080/03004430500147367

- Coppock, V. (2007). It's good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children & Society*, 21(6), 405-419. doi:10.1111/j.1099-0860.2006.00072.x
- Cornwell, S. ve Bundy, J. (2009). *The emotional curriculum*. London: Sage Publications.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Cowie, H. ve Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 40-44. doi:10.1111/j.0264-3944.2005.00331.x
- Çevik, S. ve Saban, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı duyguların mesleklerine yansımaları. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(6), 2951-2975. doi:10.29228/TurkishStudies.25887
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development of young children*. New York: The 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. doi:10.1207/s15566935eed1701\_4
- Dickson, E. ve Burton, N. (2011). 'You looking at me?': Investigating 9 and 13 year-olds' ability to encode and decode nonverbal communication and demonstrate 'emotional literacy'. *Education 3-13*, 39(3), 265-276. doi:10.1080/03004270903505062
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. ve Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. doi:10.1111/cdev.12739
- Dunn, J. ve Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12(2), 171-190. doi:10.1080/026999398379709
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eisenberg, N. ve Spinrad, T. (2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Owl Press.
- Eland, E. (2018). *Üzüntü kapını çaldığında* (S. Çelik, Çev.). İstanbul: Martı Yayınevi.
- Ender Sarıçalı, Z. (2020). *Duygu düzenleme programının ön ergenlerin duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K. ve Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436-448. doi:10.1177/1476718X18804848
- FitzPatrick, S., Twohig, M. ve Morgan, M. (2014). Priorities for primary education? From subjects to life-skills and children's social and emotional development. *Irish Educational Studies*, 33(3), 269-286. doi:10.1080/03323315.2014.923183
- Ford, B. Q. ve Gross, J. J. (2018). Emotion regulation: Why beliefs matter. *Canadian Psychology*, 59(1), 1-14. doi:10.1037/cap0000142
- Ford, B. Q. ve Gross, J. J. (2019). Why beliefs about emotion matter: And emotion-regulation perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 28(1), 74-81. doi:10.1177/0963721418806697
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neutral basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36(4), 171-180. doi:10.1159/000072786
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2016). *Sosyal zekâ: İnsan ilişkilerinin yeni bilimi* (O. Çetin-Deniztekin, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2018). *Duygusal zekâ: EQ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hageslkamp, C., Brackett, M., Rivers, S. ve Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3), 550-543. doi:10.1007/s10464-013-9570-x
- Harper, L. J. (2016). Preschool through primary grades: Using picture books to promote social-emotional literacy. *Young Children*, 71(3), 80-86. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/ycyoungchildren.71.3.80> adresinden erişildi.
- Hong, E. J. ve Kangas, M. (2022). The relationship between beliefs about emotions and emotion regulation: A systematic review. *Behaviour Change*, 39(4), 205-234. doi:10.1017/bec.2021.23
- Howart, H. (2020a). *Beni üzen ne?* (U. Hasdemir, Çev.). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları Yayınları.
- Howart, H. (2020b). *Beni korkutan ne?* (E. E. Sezer, Çev.). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları Yayınları.
- Hromek, R. ve Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: It's fun and we learn things. *Simulation and Gaming*, 40(5), 626-644. doi:10.1177/1046878109333793
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. ve Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254. doi:10.1080/01443410601066735
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 83-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115581> adresinden erişildi.
- Karakuş Özdemir, E. (2023). *Mülteci çocukların bulunduğu anasınıflarında uygulanan duygu düzenleme erken müdahale programının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kassem, C. L. (2002). Developing the teaching professional: What teacher educators need to know about emotions. *Teacher Development*, 6(3), 363-372. doi:10.1080/13664530200200177
- Killick, S. (2006). *Emotional literacy: At the heart of the school ethos*. London: Paul Chapman.
- Knowler, C. ve Frederickson, N. (2013). Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *Educational Psychology*, 33(7), 862-883. doi:10.1080/01443410.2013.785052
- Krause, N., Blackwell, L. ve Claridge, S. (2020). An exploration of the impact of the emotional literacy support assistant (ELSA) programme on wellbeing from the perspective of pupils. *Educational Psychology in Practice*, 36(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1657801> adresinden erişildi.
- Kuru Şevik, H. ve Aktan Acar, E. (2021). Kimlikli bebekler yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının (4-6 yaş) duygusal okuryazarlık eğitimlerinde kullanılması: Bir eylem araştırması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(35), 18-53. doi:10.29329/mjer.2020.340.2
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Lasanen, M., Maatta, K. ve Uusiautti, S. (2019). 'I am not alone': An ethnographic research on the peer support among northern-Finnish children with hearing loss. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1203-1218. doi:10.1080/03004430.2017.1371704
- Lown, J. (2002). Circle time: The perceptions of teachers and pupils. *Educational Psychology in Practice*, 18(2), 93-102. doi:10.1080/02667360220144539
- Lynch, K. B., Geller, S. R. ve Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353. doi:10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1
- McEwen, S. (2019). The emotional literacy support assistant (ELSA) programme: ELSAs' and children's experiences. *Educational Psychology in Practice*, 35(3), 289-306. doi:10.1080/02667363.2019.1585332
- Meekums, B. (2008). Developing emotional literacy through individual dance movement therapy: A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 95-110. doi:10.1080/13632750802027614
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Education.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318. <https://www.jstor.org/stable/1477394> adresinden erişildi.
- O'Hara, D. (2011). The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 271-291. doi:10.1080/02667363.2011.603533
- Özhan, M. B., Taşgın, A. ve Kandırmaz, M. (2023). K12 beceriler çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli bağlamında sosyal duygusal öğrenme becerileri [Özel sayı]. *Millî Eğitim*, 52, 1027-1054. doi:10.37669/milliegitim.1308964
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28. doi:10.1080/1364436990040103
- Parker, J. D. A., Creque Sr., R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M. ... Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330. doi:10.1016/j.paid.2004.01.002
- Perry, L., Lennie, C. ve Humphrey, N. (2008). Emotional literacy in the primary classroom: Teacher perceptions and practices. *Education*, 3(36), 27-37. doi:10.1080/0300427070157 6851
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life: Perspectives from psychology, biology, and evolution*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pons, F., Harris, P. L. ve Rosnay, M. D. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. doi:10.1080/17405620344000022
- Purcell, R. ve Kelly, C. (2023). A systematic literature review to explore pupils' perspectives on key outcomes of the emotional literacy support assistant (ELSA) intervention. *Educational Psychology in Practice*, 39(2), 201-216. doi:10.1080/02667363.2023.2185208
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M. ve Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79-95. doi:10.1080/02667360601154584
- Rae, T. (2012). Developing emotional literacy: Approaches for staff and students developing an approach in the SEBD school. J. Visser, H. Daniels ve T. Cole. (Ed.), *Transforming troubled lives: Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties* içinde (s. 1-18). Leeds: Emerald Group Publishing. doi:10.1108/S1479-3636(2012)0000002004
- Roffey, S. (2008). Emotional literacy and the ecology of school wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 29-39. <https://www.researchgate.net/publication/285862577> adresinden erişildi.
- Rubenstein, L. (2021). *Duygularıyla arkadaş olan çocuk* (S. Yeniçeri, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınevi.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG



- Sanna, F. (2021). *Arkadaşım korku* (Z. Sevde, Çev.). İstanbul: Taze Kitap Yayıncılık.
- Santrock, J. (1997). *Life-span development*. Iowa: Brown Benchmark.
- Sharp, P. (2000). Promoting emotional literacy: Emotional literacy improves and increases your life chances. *Pastoral Care in Education*, 18(3), 8-10. doi:10.1111/1468-0122.00165
- Southam Gerow, M. A. (2020). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme: Uygulayıcının rehberi* (M. Şahin ve M. Arıtran, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27. doi:10.1501/Kriz\_0000000192
- Steiner, C. (2014). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık* (M. Şahin, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sutton, R. E. ve Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. doi:10.1023/A:1026131715856
- Tarhan, N. (2015). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tatlı Harmancı, S. (2021). *Duygusal okuryazarlık eğitim programının çocuk evlerinde kalan çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Topal, H. (2021). *İlkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Triliva, S. ve Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27(3), 315-338. doi:10.1177/0143034306067303
- Vatan, S. (2020). Duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 396-402. doi:10.5455/apd.68943
- Watanabe, Y., Motomura, Y. ve Saeki, E. (2022). Development of emotional literacy and empathy among elementary-aged Japanese children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(3), 316-335. doi:10.1080/21683603.2020.1837699
- Weare, K. (2003). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman.
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure*, 55(1), 10-16. doi:10.1080/10459880903286755
- Winans, A. E. (2012). Cultivating critical emotional literacy: Cognitive and contemplative approaches to engaging difference. *College English*, 75(2), 150-170. <https://www.jstor.org/stable/24238137> adresinden erişildi.
- Wong, B., Cripps, D., White, H., Young, L., Kovshoff, H., Pinkard, H. ve Woodcock, C. (2020). Primary school children's perspectives and experiences of emotional literacy support assistant (ELSA) support. *Educational Psychology in Practice*, 36(3), 313-327. doi:10.1080/02667363.2020.1781064
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, R. N. (2021). *Öfke kuşları orkestrası*. İstanbul: Cezve Çocuk Yayınları.
- Zentner, M. A. (1999). *The influence of expression of emotions in writing on physical and psychological well-being* (Doktora tezi). Texas Üniversitesi, Austin.