

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



GERÇEKLİK TERAPİSİ TEMELLİ DUYGU DÜZENLEME PROGRAMININ
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ VE
DUYGUSAL ZEKALARI ÜZERİNE ETKİSİ

Zilan ALP

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP-2024



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zilan ALP tarafından hazırlanan “Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programının İlkokul Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Becerileri ve Duygusal Zekâları Üzerine Etkisi” başlıklı tez, 26/07/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı	Doç.Dr. Cemre ERTEN TATLI	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Başkanı	Doç.Dr. Hasan EŞİCİ	Gazi Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr.Öğr.Üyesi.Yasemin KAYGAS	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Doç.Dr. Ufuk AKBAŞ
Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

Zilan ALP



DECLARATION PAGE

I declare and certify with honor that the study I have submitted as my Master's Thesis was written by me without resorting to any assistance that would be contrary to scientific morality and traditions, and that the works I have used consist of those shown in the bibliography and that I have benefited from them by referring to them.

Zilan ALP

26/07/2024

ÖNSÖZ

Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme programının ilkökul öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâları üzerine etkisi adlı tez çalışmamda her zaman tecrübesi, desteği, yol göstericiliği ile süreci kolaylaştırıcı hale getiren tez danışmanım Doç.Dr. Cemre ERTEN TATLI' ya çok teşekkür eder saygılarımı sunarım. Tez jürimde yer alan Doç.Dr. Hasan EŞİCİ ve Dr. Öğr.Üyesi. Yasemin KAYGAS'a değerli katkı ve katılımları için teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimde üzerimizde çok fazla emeği olan Doç.Dr. Ramin ALİYEV ve Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ hocalarıma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nin kıymetli hocalarına bu süreçteki destek ve katkıları için teşekkür ederim.

Sürecin en başından beri yanımda olan her zaman koşulsuz destek, iş birliği ve yardım sunmaya gönüllü sınıf arkadaşlarım Cansu Bozgeyik, Yılmaz Akol, Hakan Yıldırım, Hayriye Müjde Erçetin, Betül Demirdağ ve Mustafa Akbağ'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatımın ilk günlerinden beri beni her koşulda yüreklendiren annem Nesrin Alp, babam Sıtkı Alp'e ve tüm aileme teşekkür ederim. Zorlandığım anlarda beni destekleyen ve yeniden güç bulmama katkı sunan tüm arkadaşlarıma bu süreci anlamlandırdıkları için teşekkür ederim.

Zilan ALP

GAZİANTEP-2024

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

GERÇEKLIK TERAPİSİ TEMELLİ DUYGU DÜZENLEME PROGRAMININ
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ VE
DUYGUSAL ZEKALARI ÜZERİNE ETKİSİ

Zilan ALP

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Cemre ERTEN TATLI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırlanan gerçeklik terapisi temelli psikoeğitim programının ilkokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma grubunu ilkokul 4. sınıfa devam eden 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada deney ve kontrol grupları ile ön-test, son-test ve izleme ölçümlü 2x3'lük deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve izleme testi puanları "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği-Çocuk ve Ergen Formu" aracılığı ile toplanmıştır. Deney grubuna gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Duygu düzenleme ve duygusal zekâ ön test ve son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılaşp farklılaşmadığını bağımsız gruplar T-testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının duygu düzenleme toplam puanları ve duygusal zekâ toplam puanının ön test ve son teste göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımlı gruplar T-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ön test, son test ve izleme testlerinde deney grubunun duygu düzenleme puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Ön test, son test ve izleme testlerinde deney grubunun duygusal zekâ puanları anlamlı farklılık göstermemektedir. Programın ilkokul öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinin artırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygu Düzenleme Becerileri, Duygusal Zekâ, Gerçeklik Terapisi, Psikoeğitim, İlkokul Öğrencileri

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT of EDUCATIONAL
and SCIENCES GUIDANCE and
PSYCHOLOGICAL COUNSELING
THESIS MASTER'S PROGRAM**

**THE EFFECT OF REALITY THERAPY BASED EMOTION REGULATION
PROGRAM ON THE EMOTION REGULATION SKILLS AND EMOTIONAL
INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Zilan ALP

MASTER THESIS

Advisor

Assoc. Prof. Dr. Cemre ERTEN TATLI

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of a reality therapy-based psychoeducation program designed for emotion regulation skills on the emotion regulation skills and emotional intelligence of primary school students. The research group consists of 20 students attending the 4th grade of primary school. In the study, a 2x3 experimental design with pre-test, post-test and follow-up measurements was used with experimental and control groups. The data of the research were divided into pre-test, post-test and follow-up test scores of the experimental and control groups "Emotion Regulation Scale for Children" and "Bar-On Emotional Scale". It was collected through the "Intelligence Scale-Child and Adolescent Form". While a reality therapy-based emotional regulation skills psychoeducation program was applied to the experimental group, no application was applied to the control group. Independent groups T-test was used to examine whether emotion regulation and emotional intelligence pre-test and post-test scores differed according to the experimental and control groups. Whether the emotion regulation total scores and emotional intelligence total scores of the experimental and control groups differed according to the pre-test and post-test were examined with the dependent groups T-test. According to the findings, the emotion regulation scores of the experimental group showed significant differences in the pre-test, post-test and follow-up tests. The emotional intelligence scores of the experimental group do not show a significant difference in the pre-test, post-test and follow-up tests. It was concluded that the program was effective in increasing the emotion regulation skills of primary school students.

Key Words: Emotion Regulation Skills, Emotional Intelligence, Reality Therapy, Psychoeducation, Primary School Students

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Araştırmanın Amacı	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.6. Tanımlar	12
2.1. Duygu Düzenleme	13
2.1.1. Duygu Kavramı	13
2.1.2. Duygu Kuramları	15
2.1.3. Duygu Düzenleme Kavramı	16
2.1.4. Duygu Düzenleme Kavramının Gelişimi	18
2.1.5. Duygu Düzenleme Kavramına Yönelik Modeller	19
2.1.6. Duygu Düzenleme Aşamaları	22
2.2. Duygusal Zekâ Kavramı	23
2.2.1. Duygusal Zekâ Kavram Gelişimi	23
2.2.2. Duygusal Zekâ Kavramsal Çerçeve	25
2.2.3. Duygusal Zekâ Modelleri	27
2.3. Gerçeklik Terapisi Kavramsal Çerçeve	30
2.3.1. Kontrol Teorisi	30
2.3.2. Seçim Teorisi	30
2.3.3. Gerçeklik Terapisi Kavram Gelişimi	31
2.3.4. Gerçeklik Terapisinin Tarihsel Gelişimi	33
2.3.5. Gerçeklik Terapisi Temel Felsefesi	33
2.3.6. Temel Psikolojik İhtiyaçlar	34
2.3.7. Kalite Dünyası	37
2.3.8. Fotoğraf Albümü	38
2.3.9. Toplam Davranış	38
2.4. İlgili Araştırmalar	41
2.4.1. Yurt içi İlgili Çalışmalar	41
2.4.2. Yurt dışı İlgili Çalışmalar	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	47

YÖNTEM	47
3.1. Araştırma Modeli.....	47
3.2. Çalışma Grubu.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	52
3.3.2. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ).....	52
3.3.3. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu	53
3.3.4. Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programın İçeriği	53
3.3.5. Verilerin Toplanması	55
3.3.6. Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programının Uygulanması	55
3.3.7. Verilerin Analizi	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	56
BULGULAR	56
4.1. Ön analizler	56
4.1.1. Dağılımın Normalliği.....	56
4.1.2. Varyans Homojenliği	56
4.1.3. Çalışmada Yer Alan Değişkenlerin Betimleyici Özellikleri	57
4.1.4. Duygu Düzenleme Ön Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna göre Anlamli olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	58
4.1.5. Duygusal Zekâ Ön Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna göre Anlamli olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	58
4.1.6. Duygu Düzenleme Son Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna göre Anlamli olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	59
4.1.7. Duygusal Zekâ Son Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna göre Anlamli olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	59
4.1.8. Deney Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanının Ön Test ve Son Teste göre Anlamli olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	60
4.1.9. Deney Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanının Ön test ve Son teste göre Anlamli olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	60
4.1.10. Kontrol Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanının Ön Test ve Son Teste göre Anlamli olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	61
4.1.11. Kontrol Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanının Ön test ve Son teste göre Anlamli olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	61
4.1.12. Duygu Düzenleme İzleme Testi Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna göre Anlamli olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	62
4.1.13. Duygusal Zekâ İzleme Testi Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna göre Anlamli olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	62
4.1.14. Deney Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanının Son test ve İzleme Testine göre Anlamli olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	63
4.1.15. Deney Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanının Son test ve İzleme	

testine göre Anlamlı olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	63
4.1.16. Kontrol Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanının Son test ve İzleme Testine göre Anlamlı olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	64
4.1.17. Kontrol Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanının Son test ve İzleme testine göre Anlamlı olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	64
BEŞİNCİ BÖLÜM	65
TARTIŞMA VE YORUM	65
5.1. Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psiko eğitim Programının Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma	65
5.2. Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psiko eğitim Programının Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma	67
ALTINCI BÖLÜM	72
SONUÇ VE ÖNERİLER	72
6.1. SONUÇ	72
6.2.1. Araştırmacıya yönelik öneriler	74
6.2.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler	76
KAYNAKÇA	77
EKLER	90

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Modeli.....	48
Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler	51
Tablo 3. Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının Amaçları.....	54
Tablo 4. Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma, Levene Testi, Çarpıklık, Basıklık, Güvenirlik Maksimum ve Minimum Değerleri	57
Tablo 5. Duygu Düzenleme Ön Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi.....	58
Tablo 6. Duygusal Zeka Ön Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi	58
Tablo 7. Duygu Düzenleme Son Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi	59
Tablo 8. Duygusal Zeka Son Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi.....	59
Tablo 9. Deney Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanın Ön test ve Son test Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi.....	60
Tablo 10. Deney Grubunun Duygusal Zeka Toplam Puanın Ön test ve Son test Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi	60
Tablo 11. Kontrol Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanın Ön test ve Son test Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi.....	61
Tablo 12. Kontrol Grubunun Duygusal Zeka Toplam Puanın Ön test ve Son test Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi	61
Tablo 13. Duygu Düzenleme İzleme Testi Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi.....	62
Tablo 14. Duygusal Zeka İzleme Testi Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi	62
Tablo 15. Deney Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanın Son test ve İzleme Testine Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi	63
Tablo 16. Deney Grubunun Duygusal Zeka Toplam Puanın Son test ve İzleme Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi	63
Tablo 17. Kontrol Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanın Son test ve İzleme Testine Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi	64
Tablo 18. Kontrol Grubunun Duygusal Zeka Toplam Puanın Son test ve İzleme Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Ruh sağlığı alanında duygu düzenleme ile ilgili gelecekteki araştırma konuları	19
Şekil 2: Alınan geri dönütler ile ilk beliren duygusal tepkinin zamanla farklılaşabileceğini gösteren sarmal	20
Şekil 3: Duygunun zamansal olarak yayılımını gösteren sarmal	21
Şekil 4: Duygusal Zekanın Kavramsallaştırılması	26
Şekil 5: Araba Metaforu Görseli.....	39



KISALTMALAR LİSTESİ

ÇDDÖ: Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM

"Doğru görünmeyen belirli duygular hissettiğinde, bu sinir bozucu duygulara okuma lambası gibi davran ve onları kapat" (Parker vd., 2012).

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve konuya ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Duygular en genel anlamıyla organizmanın uyarılara verdiği yanıtlar olarak tanımlanabilmektedir (Dodge ve Garber, 1991). Duygular, kişinin yaşadığı hissi tanımlayabilmesini kolaylaştırma, hislerin beden yolu ve davranışlar ile diğer insanlara mesaj verebilme anlamlarını taşımaktadır. Alanyazında da desteklendiği üzere; duyguların kişilerarası ilişkileri düzenleme, bağ kurabilme ve sürdürülebilirlik, toplum içerisinde kendine ait sosyal çevre oluşturabilme gibi birçok farklı alanda da çeşitli fonksiyonları bulunmaktadır (Dökmen, 2000). Duygular, kişinin bireysel bağlamından ziyade sosyal bağlamdaki ortaya koyduğu düşünce ve eylemler üzerinde de şekillendirici bir etken olma özelliği taşımaktadır (Denollet vd., 2008).

Duygular, ortaya çıkışından itibaren olması gereken süreden fazla hissedildiğinde yaşanan durum ile hissedilen duygu arasında uyumluluk olmadığında bireylerin kendi içlerinde ve sosyal yaşamlarında zorlanmalar yaşamalarına sebep olmaktadır (Werner ve Gross, 2010). Çevremizdeki diğer insanlarla ilişkilerimizi düzenlemede aracı olan duygular, bu ilişkilerin içeriğine dair kolaylaştırıcı ipucu vermesinin yanı sıra bilişler, duygular ve eylemler hakkında da bilgilenmemizi ve eylemlerimizi şekillendirme gücüne sahip olmayı sağlamaktadır (Denollet vd., 2008). Duygular, eylemleri şekillendiren ve değiştirilmesi zor bir kavram olarak nitelendirilse de bireylerin duygularını, düşüncelerini ve buna bağlı oluşan tepkilerini düzenleyebilmelerini sağlamaktadır (Koole, 2009). Olaylara karşı verilen tepkilerde eğer verilen yanıtlar ve geri bildirimler ihtiyacı karşılamakta yetersiz kalıyorsa ve olumlu bir çıktı sağlamıyorsa kişilerin refahı için duyguların düzenlenmesi önem taşımaktadır (Gross, 1999).

Kişilerin çevresi, yaşadığı şartlar ve içinde yaşadığı dünya sürekli olarak değişim halindedir, bu değişim duyguları da etkileyip bireyin duygularının da değişim sağlamasına yol açmaktadır. Bu sebepler, ortaya çıkan duygunun düzenlenmesi ve kontrol edilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Chen, 2016). Duygular otomatik olarak ortaya çıksa da duygulara karşın verilen tepkiler değiştirilebilir niteliktedir (Gross ve Munoz, 1995).

Duygu düzenleme becerisinin temel işlevi, bireyin iyilik halinin sürekliliğini korumayı içerir. Düzenlenen duygu kişinin zihinsel ve psikolojik refahına katkı sunar (Kring ve Sloan, 2009). Çeşitli açı ve boyutlarda kişiye önlemsel bir yöntem de sunan duygu düzenleme becerisi, bireylerin duygularını doğru biçimde tanımlayıp buna uygun olarak duygularını değiştirebilmek olarak ifade edilmektedir (İzçınar, 2018).

Duygu düzenleme, yalnızca duygular üzerindeki kontrol mekanizmasını ya da duyguları değiştirmeyi kapsamamakta, kişilerarası ilişkileri yönetebilme ve duyguları doğru şekilde ifade edip, etkilere uygun tepkileri gösterme becerisini de ifade etmektedir. Yalnızca bilişsel boyutta duygu değişimini değil kişinin eylemleri üzerinde de şekillendirici bir etkide bulunmaktadır (Walden, 1997). Kişinin bu değişimlere uyum sağlayabilmesi ve duyguları ile baş etmekte güçlük çektiği anlarda bu süreci yönetebilmesi, kişi açısından hem içinde bulunulan andaki duyguyu değiştirmekte kolaylaştırıcı rol üstlenir hem de gelecekte kişinin bunu kendi başına başarabilmesine olanak sağlamaktadır (Chen, 2016).

Kişiler dış dünyadan gelen ve korunma ihtiyacı hissettiren zarar getiren olaylar ile karşılaştıklarında duygularını arttırma, azaltma ya da koruma gibi duygu üzerinde yönetim sağladıkları duygu düzenleme becerisi olarak adlandırılan işlevi kullanmaya eğilim göstermektedirler (Duy Yıldız ve Yurtsever, 2014).

Duygu düzenlemenin, duygu düzenleme becerisinin yaşamda nasıl uygulanacağı üzerine farklı davranış biçimleri bulunmaktadır. Bu beceriler; duyguya yönelik farkındalık oluşturma, duygunun kabulünü sağlama, duygunun hissedildiği ilk anda ortaya çıkan dürtüsel davranışın yerine koşullara uygun olan davranışı gösterme, hissedilen duygu bilişsel, bedensel ve davranışsal olarak olması gereken yere konumlandırabilmedir (Gratz ve Roemer, 2004).

Bireysel ve toplumsal anlamda birçok katkı sağlayan duygusal gelişim ve buna bağlı oluşan duygu düzenleme becerileri birçok çalışmada olumsuz psikolojik belirti ile ters yönlü bir etkileşim kurmaktadır (Berking vd., 2008). Kişinin bedensel gelişimine ek olarak bununla beraber gelişim gösteren duygusal gelişim, çevrede yaşanan olayları olumlu ya da olumsuz sınıflayarak kategorize etmekte fayda sağlamaktadır. Gelişim alanları birbirleri ile ilişkili ve bir bütün olarak ele alınmaktadır. Gelişim alanları içerisinde diğer gelişimsel süreçlerde en büyük paya sahip olan ve doğrudan etki gücüne sahip olan duygusal gelişim alanı çocukluktan erişkinliğe kişinin duygularını yorumlayabilmesi, tepki oluşturabilmesi, kendini tanıyabilmesi çevreden gelen etkilere karşı oluşturduğu yanıtlarda sağlıklı bir süreç yönetebilmesi üzerinde etkilidir. Bu sebeptendir ki toplumsal olarak söz sahibi olabilme, toplumda kendini ifade edebilme, diğer insanlara uzun vadeli ilişkiler kurup geliştirebilmek için bu gelişim alanının beslenmesi önemlidir (Baran, 2009; Pedük, 2011).

Birçok farklı ülkede uygulama sahası olan, duygusal gelişimi destekleyen ve SEL (Sosyal ve Duygusal Öğrenme) olarak adlandırılan programlar ile öğrencilerin duygular üzerine bilgi edinmesi, davranışlarda değişiklik yaşatılması, çevreye ve kendine yönelik sosyal ve duygusal farkındalık geliştirilmesi sağlanmaktadır. Edinilen bilgiler ışığında ortaya çıkan farkındalık kişinin bu yöndeki gelişim alanlarını destekleyici etkisi olduğu görülmektedir. Duyguları tanıma ve düzenleme süreçlerine ilişkin katkı sunan programların öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini sağlamanın yanı sıra okullarda yaşanabilecek problem durumlarına önleyici bir adım oluşturmaktadır (Mumcuoğlu, 2002).

Duygu düzenlemeye ek olarak duyguların günlük yaşama etkilerini konu alan ve duyguyu bir zekâ türü olarak kuramsallaştıran duygusal zekâ kavramı da sosyal yaşamda düzenleyici etki taşıyan bir diğer kavramdır.

Duygu düzenleme ve duygusal zekâ, kişinin yaşamış olduğu duygu durumunu ve yaşam deneyimlerinin kavranmasını kolaylaştıran, duyguların yönetimini konu alan yaklaşımlardır. Bu iki yaklaşım duygu ifadesinin biricikliğini, yönetimi ve kontrolün kişiden kişiye farklılaştığını da temellendirir (Mayer vd., 2016).

Duygusal zekâ teorik yönü ve alt boyutları açısından duygu düzenleme ile ilişkilidir ancak buna yönelik çalışmaların sayısı azdır (Zysber ve Raz, 2019). Yapılan çalışmalarda duygusal zekanın, duygulardan kaçınma davranışından ziyade duyguyu tanıma ve duygunun farkına varıp bunu yaşamına doğru şekilde aktarımı olduğu görülmektedir (Peña-Sarrionandia vd., 2015).

Duygusal zekâsı yüksek kişilerin olumsuz bir olay ile karşılaştıklarında olumlu yanları görme, olay ile başa çıkabilme adına eski olumlu yaşantılarını düşünme, sorunu çözmeye yönelik farklı yöntemler üretip bunları hayata geçirebilme gibi güçlü yanlara sahip kişilerdir. Bu sebeple duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin duygular ile başa çıkabilme becerileri oldukça yüksektir. Olumsuz duyguya teslim olmak yerine bunu değiştirebilmek için harekete geçmeyi tercih ederler. Tüm bu göstergeler duygusal zekanın altında yüksek duygu düzenleme becerilerinin yattığını göstermektedir (Mikolajczak vd., 2008).

Duygusal zekâ kavramının, sosyal yaşamda ilişkileri düzenleyici rolü ile bireylerin yaşam başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ortalama bir zekaya sahip olan ancak zorlayıcı yaşam olayları ile daha kolay başa çıkan kişilerin daha yüksek duygusal zekaya sahip olduğu yaygın bir görüştür (Tapia, 2001). Yüksek duygusal zekanın da kişinin hayatında ortaya çıkan zorlanmalar ile daha kolay başa çıkmada etkin bir rolü olduğuna dikkat çekmektedir (Goldenberg vd., 2006).

Duygusal zekâ hakkında edinilen bilgiler, duygusal açıdan zeki olan bireylerin insan ilişkilerinde daha başarılı olduğu, yeni durum adaptasyonlarının daha fazla olduğu ve olumsuz duygu düzenleme stratejilerinden kaçındığını göstermektedir ve bu özellikler farklı coğrafyalarda benzer davranış kalıpları ile ortaya çıkmaktadır. Duygusal zekanın, birçok alanda kişinin iyi hissedişini arttırdığı gözlemlense de duygusal zekanın altında yatan mekanizmalar henüz tam olarak keşfedilmemiştir. Buna karşın duygu düzenleme, duygusal zekanın temel boyutlarından sayılmaktadır (Nozaki, 2018).

Bireyin duygularını iyi bir şekilde düzenleyebilme becerisi fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı olmayı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra bu beceri özellikle bireyler açısından akademik başarı, yeterlilik hissi, psikolojik sağlamlık gibi birçok faydayı beraberinde getirmektedir. Bu sebeplerle bu becerilerin okulda anaokuldan liseye dek öğrenilmesi ve deneyimlenmesi oldukça faydalı olacaktır (Macklem, 2007).

Duyguyu düzenlemekte yaşanan sorunlar kişinin kendi ve çevresi ile ilişkilerinde duygusal açıdan devamlılığını olumsuz anlamda etkilemektedir. Bu süreci etkileyen bir diğer kavram ise temel psikolojik ihtiyaçlardır. Temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesi kişinin duygusal süreçleri üzerine de etki etmektedir (Deeder vd., 2021).

Duygu düzenleme becerisi üzerinde etki oluşturmaya yönelik hazırlanan deneysel çalışmaların kişilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını da karşılıyor olması oldukça önem taşımaktadır (Laporte vd., 2020). Glasser 'in temel psikolojik ihtiyaçları doyurmaya yönelik olan yaklaşımı okul ortamlarının iyileştirilmesinde etkili bir yaklaşımdır. Okulda sık yaşanan problemleri azaltmada Glasser 'in yaklaşımının kullanılması yurt dışında farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır (Comiskey, 1993).

Temel psikolojik ihtiyaçlar doğuştan gelen ve tatmin edici bir yaşam için doyurulması önemli olan gereklilikleri savunur (Ryan ve Deci, 2017). Bu konuya yönelik bir diğer bakış açısını da seçim kuramı sunmaktadır. Seçim kuramı, bireyin hissettiği tüm duyguların, bireyin seçimleri ile ilişkili olduğunu savunur (Glasser, 1998). Glasser'e (2005) göre, bireyin duygularının ana noktasını bireyin seçimleri haricindeki durumlar ile ilişkilendirmek çözüm yolundan uzaklaştırmaktadır.

Temel psikolojik ihtiyaçları okulda karşılanmayan birçok öğrenci buna bağlı olarak olumsuz tutumlar ortaya çıkarabilmektedir. Bireyin hissettiği duygular ihtiyaçlarının karşılanması ile ilişkilidir. Duyguların düzenlenebilmesi ilk olarak ihtiyaçların fark edilmesi ve ihtiyacın kabulü ile mümkündür (Glasser, 2000).

Duygu düzenleme becerisi; bireyin kendi duygusunu tanıması, duygusunun farkına varması ve buna yönelik tepkiler oluşturabilmesidir. Bu beceri kişinin günlük yaşamını düzenleyebilmesi açısından önem teşkil etmektedir. Çocukluk bireyin sonraki yaşamını etkileyen önemli bir dönem olup kendisinden sonra gelen ergenlik ve yetişkinlik evrelerini etkilemektedir (Eroğlu, 2020). Ergenlik döneminin başlangıcını oluşturan ve çevre ile etkileşimde iletişimin önemli yer tuttuğu 7-11 yaş aralığı orta çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde ilkokul sürecinde olan bireyin kendini, duygularını ve buna bağlı olarak çevresi ile olan iletişimi konusunda becerilerini geliştirmesi önem taşımaktadır (Gander ve Gardiner, 2004).

Okul dönemi, çocukların günlük yaşamının önemli bir parçası olduğu için çocukların gün içerisinde birçok duygusal deneyimler yaşamalarına olanak sağlamaktadır. Bu sebeple duygu düzenleme becerisi çocukların gelişim süreçlerine de katkı sunmaktadır (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

İlköğretimde öğrenciye kazandırılması gereken ve önem arz eden sosyal becerilerden biri de duyguları tanıma ve fark etmedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). İlkokul öğrencileri üzerine yapılan çalışmada öğrencilerin duygu ifadesinde güçlük yaşadıkları, duyguları yok sayma eğilimi gösterdikleri, duygularını ifade edebilme yetilerinin yeterince gelişmemiş olduğu sınıf öğretmenlerinin görüşü ile de ortaya konulmuştur (Ersu, 2023). Ulutaş (2005), ilköğretimde öğrencilerin duygusal becerilerin gelişimi için daha fazla desteklenmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Türkiye’ de ilkokul düzeyinde duygusal becerileri içeren çalışmalara okullarda kısaca değinilse tüm eğitim sistemini kapsayan Türkiye genelinde uygulanan çalışmalara yer verilmediği gözlenmiştir. Duyguları algılayan, duyguyu kullanan ve duyguyu yöneten bireylerin yetiştirilmesi hem toplum hem de birey açısından arzulanan bir durumdur. Geleceği sağlıklı bir toplum için görüldüğü gibi olumlu davranışlara, artan bilgi düzeyine uygun becerilere sahip olabilen ve hızlı değişimlere uyum sağlayabilen, aynı zamanda da duygularını tanıyıp, ifade edebilen, iletişimi kuvvetli çocukların yetiştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma, ilkokuldan ortaokula geçişte kritik bir sınıf düzeyi olan 4. Sınıf öğrencilerinin yer alması, duygu düzenleme becerilerinin geliştirilip ve duygusal zekâ puanlarının artırılması açısından önem taşımaktadır. Çocuklarda erken yaşlardan itibaren duygusal becerilerle ilgili farkındalık oluşturulmasının onların akademik performanslarına, gelişim görevlerinin daha kolay tamamlanmasına ve sosyal ilişkilerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada beş duyu organına da hitap edebilecek materyallerin ve etkinliklerin kullanılması oldukça önemsenmiştir. Oturumlarda öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanan etkinliklere yer verilmiştir. Hazırlanan etkinliklerin uygulamasının yanı sıra oturum ödevleri olarak duygulara ilişkin animasyonların da izlenilmesi de oturumların bir bütün olmasında önemli yer tutmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bireyin gelişimi ve büyümesi ile beraberinde yaşamını en çok etkileyen faktörlerden biri de ortaya çıkan duygusal değişimlerdir. Özellikle duyguların daha çok farkına varılması ile birlikte duyguların yaşamda daha fazla yer kapsamaları ve duygularda ani değişimler göze çarpmaktadır. Bireyin gelişimsel olarak büyümesi çeşitli alanlardaki risk faktörleri artmaktadır. Bu noktada gelişim süreçlerine uyum sağlamak, bireyin ihtiyaçlarını doğru ifade etme edebilme adına duygu düzenleme becerileri önem taşımaktadır (Silk vd., 2003).

Duygular kişinin davranışlarının değişmesine etki etmekle beraber davranışların da şekillenmesinde de önem taşımaktadır. Nasıl ki bir bebek ağladığında çevresindeki yetişkinler yardım sağlamak amacı ile çeşitli davranışlar sergiliyorsa, duygulara karşı verilen tepkiler de çevre ile olan temas üzerinde oldukça etkilidir (Cole vd., 2004).

Bireylerin büyümesi ve gelişimi çeşitli duygular ile karşı karşıya kalmasına ve bu durumlarda duygunun ifadesini farklı yollar ile gösterilmesine yol açabilmektedir (Duy ve Yıldız, 2014). Duyguların değişimi, düzenlenemeyip kontrol edilemediğinde gelişim görevlerini tamamlamayı zorlaştırıp risk faktörü oluşturmaktadır. Bu noktada özellikle ergenliğe girilmeden duygu düzenleme becerilerini geliştirmesi gelişim döneminin getirdiği etkileri ve zorlanmaların üstesinden gelmeyi kolaylaştırabilir (Kır, 2021).

Bu dönemde bilişsel gelişim ile birlikte olayları farklı yönlerden analiz etme, diğer bireylerin bakış açısını anlama gibi duygu düzenleme becerileri kazanmakla birlikte fiziksel aktivite, eğlence ve akademik yetkinlik gibi ihtiyaca yönelik duygu düzenleme becerileri de ortaya çıkabilmektedir (Gross ve Munoz, 1995). İlkokuldan ortaokula geçiş sürecinde yaşanan zorlayıcı faktörlerden biri olarak karşımıza çıkan problem alanlarının, duygusal desteğin rolü ile daha kolay bir hale gelmesi sağlanabilir (Nas, 2017).

Bireyler yaşam süreleri içerisinde zaman zaman duygularını düzenlemesini gerektiren durumlar ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Büyüme ile birlikte fiziksel, psikolojik gelişimlere ek olarak duygusal değişimlerde görülür. Bu dönemde duyguların yoğunluğunun artması da bu düşünceleri doğrular. Önleme ve müdahale programlarında duygu düzenlemenin yer alması, ergenlik dönemine geçişte risk faktörlerini azaltıcı bir rol oynayabilmesi açısından önemlidir (Silk vd., 2003).

Alanyazında incelendiğinde öğrencilerin yaşlarının büyümesi ile birlikte duygulanımdaki ani değişimler, olaylara verilen tepkileri yönetmekte güçlükler görülebilmektedir. Olaylara verilen tepkilerde duyguyu, duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ bütünleşerek çıkartır. Duygu yönetimi üzerine yapılan meta analiz sonucunda iki boyut bulunmuştur, bu boyutlar duygusal zekâ ve duygusal zekanın istikrarlı kullanımı ile güçlenen duygu düzenlemedir (Pena-Sarrionandia Mikolajczak ve Gross, 2015).

Özellikle kişilik bozuklukları üzerine yapılan çalışmalarda duygu düzenleme ile beraber temel psikolojik ihtiyaçların terapötik önemi anlaşılmıştır. Edinilen bilgiler sonucunda duygu düzenleme ve temel psikolojik ihtiyaçların ruh sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır (Deeder vd., 2021). Yapılan birçok deneysel çalışma ihtiyaçların doyurulmasının önceliklendirilmesi ve danışanın psikolojik olarak uyumunda etkili sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır (Ryan vd., 2016).

Okullarda çocuklara yönelik olan uygulamalar ebeveynlerin ve öğretmenlerin duygu düzenleme hakkında bilgilendirilerek kapsamı genişletilebilir, bu şekilde çocukların evde ve okulda somut bir şekilde duygu düzenlemeyi deneyimlemesi sağlanabilir (England vd., 2020). Bu uygulamaya ek olarak okulda duygusal zekâ ve duygu düzenlemeyi içeren eğitimler sağlanabilir (Hoffman vd., 2020). Okullarda uygulanan gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları azaltma, olumlu benlik geliştirebilme, motivasyon artırma gibi birçok faktör üzerinde etkililiği çalışmalar ile ortaya konulmuştur (Türkdoğan, 2015).

Edinilen bilgiler ışığında, duygu düzenleme becerilerinin gerçeklik terapisi temelinde doğrudan incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Duyguları ortaya çıkmasında ve düzenlenmesinde Glasser 'in değindiği üzere bireyin seçimi önemli görülmüştür. Temel psikolojik ihtiyaçların fark edilmesi ve doyurulması ile duygu düzenleme becerilerinin güçleneceği ve duygusal zekanın bu beceriye katkı sağlayacağı alanyazın ışığında desteklenmiştir. Okullarda önleyici psikolojik danışma hizmetlerinin daha fazla yaygınlaşmış ve önem kazanmıştır. Bu sebeple duygu düzenleme becerilerini arttırmayı ve duygusal zekâ üzerinde etki oluşturmaya yönelik hazırlanan bu çalışmanın öğrencilerin gerçeklik terapisi temelinde öğreneceği beceriler ile okulda yaygın yaşanan duygu odaklı problemlere hem önleyici hem de müdahale edici yönü ile önemlidir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, gerçeklik terapisi temelli oluşturulan duygu düzenleme becerileri programının öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâsı üzerindeki etkisini incelemektir. Uygulanan gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri eğitimi sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin duygu düzenleme ve duygusal zekâ puanlarının, kontrol yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesi beklenmektedir.

Araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Deney grubundaki katılımcıların duygu düzenleme beceri puanları ortalamalarının deneysel işlem öncesi, deneysel işlem sonrası ve izleme testi değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

2. Deney grubundaki katılımcıların duygusal zekâ puanları ortalamalarının deneysel işlem öncesi, deneysel işlem sonrası ve izleme testi değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

a) Deney ve kontrol gruplarının duygu düzenleme beceri puanlarının deneysel işlem öncesi deneysel işlem sonrası ve izleme testi değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

b) Deney ve kontrol gruplarının duygusal zekâ puanlarının deneysel işlem öncesi, deneysel işlem sonrası ve izleme testi değişimleri, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Çalışmaya ilişkin denenceler aşağıda yer almaktadır;

Denence 1: Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı uygulanan deney ve kontrol katılımcıların “Çocuklar için Duygu Düzenleme Beceri Ölçeği” ön test puanları farklılaşmamaktadır.

Denence 2: Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı uygulanan deney ve kontrol katılımcıların “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” ön test puanları farklılaşmamaktadır.

Denence 3: Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı uygulanan katılımcıların “Çocuklar için Duygu Düzenleme Beceri Ölçeği” son test puanlarında deney grubunda yer alan katılımcıların lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 4: Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı uygulanan katılımcıların “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” son test puanlarında deney grubunda yer alan katılımcıların lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 5: Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki katılımcıların “Çocuklar için Duygu Düzenleme Beceri Ölçeği” son test -izleme testi puan ortalamalarının farkları arasında deney grubunda yer alan katılımcıların lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 6: Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki katılımcıların “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” son test- izleme testi puan ortalamalarının farkları arasında deney grubunda yer alan katılımcıların lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 7: Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki katılımcıların “Çocuklar için Duygu Düzenleme Beceri Ölçeği” ön test – son test puan ortalamalarının farkları arasında deney grubunda yer alan katılımcıların lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 8: Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki katılımcıların “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” ön test – son test puan ortalamalarının farkları arasında deney grubunda yer alan katılımcıların lehine anlamlı farklılık vardır.

Denence 9: Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki katılımcıların “Çocuklar için Duygu Düzenleme Beceri Ölçeği” son test- izleme testi puan ortalamalarının farkları arasında deney grubunda yer alan katılımcıların puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Denence 10: Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki katılımcıların “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” son test- izleme testi puan ortalamalarının farkları arasında deney grubunda yer alan katılımcıların puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların, programın uygulama süresi boyunca, araştırmada değerlendirilen değişkenlere ilişkin farklı bir eğitime katılmadıkları ya da destek almadıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilinde bir ilkokulda okuyan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan uygulamada plasebo grubunun bulunmaması, araştırmanın sınırlılığı olarak ele alınabilir. Çalışmanın tam deneysel nitelik göstermemesi, sınırlılıklar kapsamındadır.



1.6. Tanımlar

Duygu Düzenleme: Duygu düzenleme; duyguları tanıma, farkında olma, duyguları değiştirme ve duygulara uygun tepki geliştirebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Olumlu ve olumsuz duygular üzerinde yetki sahibi olup duruma uygun olarak duyguları Őekillendirebilmektir. Bir başka söylem ile duygular üzerinde kontrol gücüne sahip olmaktır (Gratz ve Roemer, 2004).

Gerçeklik Terapisi: William Glasser ‘in ortaya attığı bir yaklaşımdır. Glasser tarafından geliştirilen Őeçim kuramı ile beraber uygulanmaktadır. Gerçeklik terapisi, bireyin çevresi ile etkileşiminde sorumluluğu ve tercihleri bireyin üstlenmesini önceleyen bir yaklaşımdır (Corey, 2008).

Duygusal Zekâ: Duygusal zekâ, duyguları tanıyabilme, başka insanların duygularını algılayabilme ve buna uygun bir yorumlama süreci geliştirebilme becerisidir. Buna ek olarak bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını kolaylıkla farkına varabilmesi, duyguları karar verici bir yönerge olarak kullanabilme, çevresindeki kişilerin duygularını anlayabilme ve farkına varılan duyguya ilişkin doğru tepkiler oluşturabilme olarak tanımlanabilir (Mayer vd., 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. Duygu Düzenleme

Bu bölümde duygu düzenleme kavramı ile ilişkili olan duygu kavramı, duygu kuramları, duygu düzenleme kavramı, duygu düzenleme kavramının gelişimi, duygu düzenleme kavramına yönelik modeller ve duygu düzenleme aşamaları ele alınmıştır.

2.1.1. Duygu Kavramı

TDK' ya göre duygu kavramı “bir olay, kimse ya da nesnenin insanın iç dünyasında oluşturduğu, uyandırdığı yankı, etki, tepki, izlenim” olarak tanımlanmaktadır. Duygular ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Goleman (2001) duyguyu, his olarak tanımlamaktadır. Bireyi hisleri düşünce ve davranışlara da etki etmektedir. İnsanların yaşanan anları anımsayabilmeleri, olaylar karşısında gerekli davranış biçimlerini gösterebilmeleri, tepkilerini yönetebilmesi ve diğer insanlar ile iletişimlerini sürdürmede duygular önemli yer kaplamaktadır (Gross ve Thompson, 2007).

Duygular, dış uyarıcıları duyumsama ve çevreyi fark etme gibi sebeplerle bireylerin bütünlüklerini korumalarını sağlarken diğer yandan kişilerle etkileşime geçebilme, çevrede diğer canlıların ile iletişim halinde olması gibi sonuçlarla sosyal ilişki ihtiyacına da bir yandan hizmet etmektedir (Yumuşak, 2019). Evrimsel bakış açısı duygunun psikolojik ve uyum sağlayabilen yönünü de vurgulamıştır (Tobby ve Cosmides, 1990). Duygunun çeşitli tanımları olmakla beraber Lazarus (1991) duyguyu iki boyutta incelemiştir ilki; bireyin çıkarlarına uyuşmayan olumsuz duygular (öfke, kaygı, utanç, suçluluk, üzüntü), ikinci olarak istedik yönde olan olumlu duygular (mutluluk, sevgi, şefkat) olarak sınıflandırılabilir.

Duygu kavramına ilişkin çeşitli tanımlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Kaynak	Tanım
Barrett ve Campos, 1987	Duygular, insanlar arasında bağ kurmayı sağlayan ve bu bağları güçlendirip ya da zayıflatan bir aracı roldür.
Lazarus, 1991	Duygular, kişinin olaylara karşı verdiği psiko-fizyolojik tepkilerden oluşmaktadır
Ekman, 1992	Duygular, yaşamsal rollere uyum sağlama ve başa çıkmada rol oynamaktadır. Her duygunun kendine has özellikleri bulunur. Aynı zamanda her duygunun diğer başka duygular ile de ortak yönü vardır. Bunlar; istemsiz oluşma, otomatik değerlendirme gibi özelliklerdir.
Frijda ve Mesquita, 1994	Duygular, dış dünya ile ilişki ve iletişim kurmanın bir yoludur.

2.1.2. Duygu Kuramları

Duygu hakkında ortaya atılan en eski fikirlerin sahiplerinden biri olan Aristoteles, duyguyu insan varoluşunun ilginç taraflarından biri olduğunu savunmaktadır. Duyguları, kontrol edilmesi ve gerektiğinde düzenleyici işlevi ile kullanmayı ön plana çıkarmaktadır. Aristoteles, duyguların beden üzerindeki etkisine değinmektedir. Duygulara ilişkin farklı yaklaşımların tanımlamaları şu şekildedir;

Öfke, mutluluk, üzüntü, korku gibi duygular beden üzerinde etkin olduğunu ayrıca duygulara düşüncelerin de eşlik ettiğini öne sürmektedir (Kutlay, 2021). Watson tarafından ortaya atılan ve Millenson ile gelişimi devam eden davranışçı yaklaşım, duyguların öğrenme ve koşullanma ile beraber özüksendiğini aynı zamanda edinilen bilgi ile üç veya dört duygunun diğer duygulara temel oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu teorinin asıl varsayımı davranışların duyguları ortaya çıkardığıdır. Kuram duygunun da davranış gibi gözlenebilir ve ölçülebilir yanını ortaya çıkarır (Strongman, 2003).

Fenomonolojik yaklaşım, duyguların özneliği ve arka perdesindeki yaşantılar üzerine odaklanmaktadır. Duygunun kişi üzerinde yarattığı etkiye, yaşanan deneyime ilişkin çevresel koşulların bireyin duygusal dünyası üzerindeki etkisini incelemektedir (Strongman, 2003).

Bilişsel teori, düşüncenin duyguların ortaya çıkabilmesi için gerekli olduğunu savunur. Duygu süreçleri, bilişlerden etkilenmektedir. Bu noktada bireysel olarak ele alınan düşünce biçimleri bu etkinin duygu üzerine de yayılmasına neden olmaktadır (Lazarus, 1982).

Bir diğer bakış açısı olan psikanalitik bakış açısı, ortaya çıkan duygunun düzenlenememesi, isteğin ertelenememesi, duygu ile başa çıkılmaması durumunda anksiyete dahil olmak üzere farklı olumsuz duygu durumlarının baş gösterebileceğini öne sürmektedir. Psikanalitik kuramın öncüsü Freud beliren isteklerin, buna karşın bu isteklerle başa çıkmak için yönetmeye çalışan yönün çatışma halinde olduğuna, duyguların kontrolünün bu yönünü önemsemektedir. Bu yönüyle psikanalitik kuram, duyguların ve duyguların düzenlenmesinin kişinin refahı için önemli olduğunu savunmaktadır (Cole vd., 1993).

2.1.3. Duygu Düzenleme Kavramı

Psikolojinin ele aldığı ana kavramlardan biri olan duygunun ve duygusal gelişimin birçok açıdan araştırıldığı gözlenmektedir. Birçok bakış açısından biri olan işlevselci bakış açısına göre duygular insanın güçlüklere ve olanaklara uyum yeteneğine dönüşmüştür (Levenson, 1994). Duygu düzenleme kavramı alan yazında incelendiğinde, duygu düzenleme veya duygusal öz düzenleme gibi farklı biçimde isimlendirilmiş olduğuna yönelik içerikler ile karşılaşılmıştır (Ersan, 2017).

Duygu düzenleme kavramına ilişkin alanyazında pek çok tanım bulunmaktadır. Duygu düzenleme kavramının tanımların ortak özelliği iki boyuta değinmeleridir. Bu boyutlardan ilki dış dünyadan gelen etkilere karşı verilen otomatikleşmiş zihinsel tepkileri içerir. Bu tepkiler duygunun düzenleyici işlevine vurgu yapar (Ray Yol vd., 2020).

Bir diğer bakış açısı otomatikleşmiş tepkilerden ziyade duyguyu fark etme, kontrol altına alabilmeyi kapsayan duygunun düzenlenebilir işlevini ön plana çıkarır (Plutchik, 1980). İnsanın duyguları edilgen biçimde tecrübe etmesi yerine duyguları üzerinde kontrol sahibi olabileceği düşüncesi zamansal olarak çok öncelerden beri süregelmektedir (Grube ve Reeve, 1974 akt; McRae ve Gross, 2020). 1990 yılından itibaren duygu düzenleme kavramı bağımsız bir kavram olarak araştırılmaya başladı (Izard, 1990). Duyguların ifadesi çok erken yaşlarda başlar; fakat bebeklerin duygularını ifade etmeden öteye taşıyarak duygularını düzenleyebilmesi çevresindeki diğer insanlarla ilişkilidir (Izard, 1995).

Duygu düzenleme sürecini dört adımda inceleyebiliriz; ilk adımda duyguyu tanıyıp duygunun farkına varmaktır, ikinci adım duygunun ortaya çıkışının zamansal olarak farkına varmaktır,   ve dördüncü adımda bireyin tüm bu farkındalıklarına dair toplam bir tepki oluşturup ifade edebilmesi olarak özetlenebilmektedir (Gross, 1998). Duyguyu temel alan yaklaşımlar duyguyu benliğin yapı taşı olarak ele almaktadırlar. Bireyler duygulara sahip olur bunun yanı sıra duyguyu fark etmek ve tanımak adına da bir düzenleyici durumlar içerisine girerler. Bu noktada duygunun düzenlenmesi ve fark edilmesiyle benliğin bir parçası olma sürecine katkı sunar (Greenberg, 2004).

Duygu düzenleme kavramından söz eden çağdaş yaklaşımlardan biri psikoanalitik gelenektir. Psikanalitik geleneğin ve duygu düzenleme yaklaşımları arasındaki bağ psikanalitik yaklaşımların bireyin dürtüsel yönünün kontrol altına alınması ile açıklanır. Bireyin kaygı ve stres ile başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi konusuna ilk defa da değinen yine psikoanalitik yaklaşım olmuştur (Gross, 1999).

Duygu düzenleme süreci bastırma ve yeniden değerlendirme olarak iki boyutta incelenmektedir. Yeniden değerlendirme yaşanan andaki duyguyu ve olayı tekrar süzgeçten geçirerek yeni bir tepki ortaya koymayı hedefler. Bu noktada yeniden değerlendirme duyguların düzenlenmesinin önemli adımlarındandır (Gross, 1999). Bir diğer duygu düzenleme sürecinin boyutu olan bastırma kavramı duygunun yok sayılması olarak tanımlanabilir. Bastırılan duygunun ortaya çıkması engellenir (Gross, 2002). Duygu düzenleme terimi, üstü kapalı olarak, duygulardan ayrı bir kontrol sürecinin varlığını ima eder. Bu, bir duyguya sahip olmanın ve ardından onu bir şekilde düzenlemenin kişisel deneyimiyle tutarlıdır (Chambers ve Gullone, 2009).

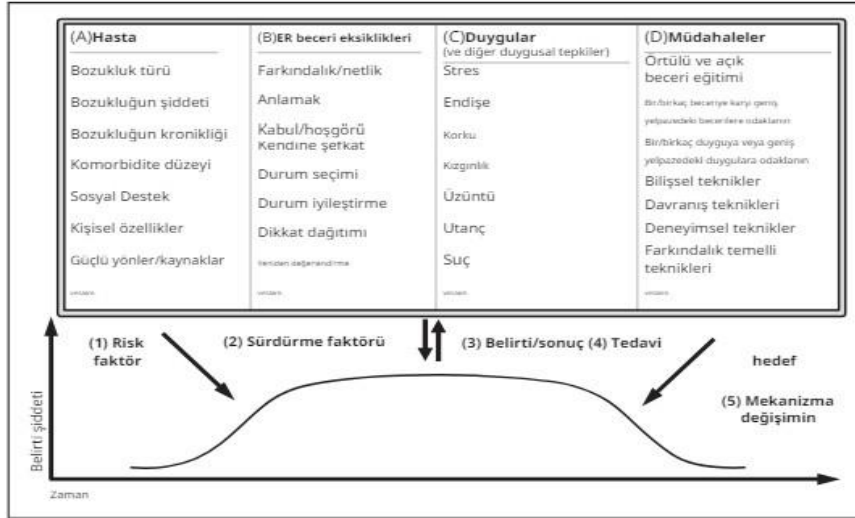
Duygu düzenleme süreçlerinde alınan geri bildirim önemi oldukça büyüktür. Fazla geri bildirim stres artırıcı ve tetikleyici bir etki yaratırken, az verilen geri bildirim ise duygunun daha az tatmin edilir hala gelmesine yol açmaktadır (Bosse vd., 2007). Duygu düzenleme, kişinin sahip olduğu duygunun yönetimine katkı sağlaması sebebi ile duygusal öz yönetimi de kapsar. Bireyin yaşadığı gelişimsel değişimler duygu düzenleme becerilerine de etki etmektedir. Bireyler dış etkiye dayanan tepkiler yerine doğal akışında gerçekleşen süreçleri kullanmaya başladıkça duygusal öz denetim konusunda daha yetkin hale gelirler. Gelişim ile birlikte kapsamı artan kişisel ve sosyal amaçlara ulaşmada duygu düzenleme becerilerinin de kullanımını istenen yönde arttırmaktadır (Thompson vd., 2008).

Duygu düzenlemeye ilişkin yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde, duygu düzenleme sürecinin duyguların her adımında kullanıldığı görülmektedir. Duyguların ortaya çıkışı, dış dünyadaki uyarıcıların iç dünyamızda yarattığı etkilerin sonucunda oluşmaktadır. Duygunun ortaya çıktığı ilk andan oluşan tepki sürecine kadar duygu düzenleme becerisi etkin rol oynamaktadır (Gross, 1998).

2.1.4. Duygu Düzenleme Kavramının Gelişimi

Duygular, bilişsel işlevlere (Bebko vd., 2011), hafızaya (Gross, 2002) ve iyi olma hali üzerine etki eden bireyin yaşamının önemli unsurlarından biridir (Kotsou vd., 2011). Duygu düzenleme kavramının gelişimine dair alan yazın araştırıldığında duygunun içsel ve psikolojik süreçlerinin üzerindeki etkide düzenleyici işlevlerine yönelik çalışmaların geçmiş zamandan beri süregeldiği görülebilir (Cornelius, 2000).

Gelişim süreci içerisinde bireyin duygu deneyimleri daha karmaşık bir duruma geldiğinde, duygularını düzenleyebilmek gelişimsel zorlanmalar ile başa çıkmada önemli bir unsur haline gelir. Duygularını yapıcı hale getirebilme becerisi bir diğer deyişle düzenlenmesi bireyin bir bütün olarak uyum halinde olmasının püf noktalarındandır.  rnek olarak öfke duygusunun işlevi benliğin bütünlüğün korunması ve bireyin kendini ispatlamasıdır. Duyguları düzenleme konusunda bireyler bilin lendirildiğinde öfke duygusu fiziksel zarar verme ya da bağırmak yerine duygunun enerji ve motivasyonu olumlu kendini kanıtlama olarak ortaya çıkarılabilir. Bu Şekilde duyguya uyumlu davranış ve duygunun yapıcı kullanımı ön plana çıkarılabilir. Yapıcı ve etkili duygu düzenleme sosyal ve duygusal gelişim için oldukça önemlidir. Zayıf duygu düzenleme becerisi hem boylamsal hem de eř zamanlı olarak davranış problemlerine ve akademik yeterlilikte azalmaya yol açmaktadır (Izard vd., 2011).



(Berking ve Wupperman, 2010).

Şekil 1: Ruh sağlığı alanında duygu düzenleme ile ilgili gelecekteki araştırma konuları

Duygu düzenlemenin çeşitli psikolojik soruna temel oluşturduğu ve bu sorunların gelişmesi, sürdürülmesi ve çözümlenmesi sürecinde tanı harici bir yol haritası çizilebileceğini göstermektedir. Çeşitli risk faktörleri, bireyin sahip olduğu özellikler, ortaya çıkan duygu ve müdahalelere yönelik şablon (Şekil 1) üzerinde gösterilmiştir. Elde edilen bulgular çeşitli çalışmalara yol gösterici olup, duygu düzenlemenin etkilerine yönelik çalışmalar ortak bir alanda toplanırsa ruh sağlığı ve psikoterapi çalışmalarını açısından devrim niteliğinde olabilir (Berking ve Wupperman, 2010).

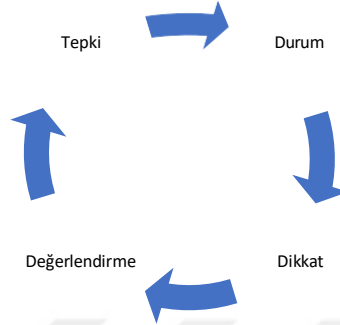
2.1.5. Duygu Düzenleme Kavramına Yönelik Modeller

Süreç modeline göre duygu beş adımda düzenlenebilmektedir;

- 1) Durum seçimi adımı, duygunun ilk ortaya çıkışı ile beraber uygun duygu seçilmesi, kişide belli duyguların ortaya çıkışını kolaylaştıran durumların oluşturulmasına zemin hazırlama,
- 2) Durum değişikliği adımı, duygunun oluşumuna ortam hazırlayan duruma müdahalede bulunup durumu değiştirmeyi amaçlar,
- 3) Dikkat dağıtım adımı ise duyguyu değiştirme ve düzenlemenin bir farklı yöntemi olarak dikkati yeniden başka bir duruma veya duyguya yönlendirmektir,

4) Bilişsel değişim adımı, önceki adımlarda uygulamaların bir çıktısı olarak kişinin duruma ilişkin bakışını yeniden düzenlemesidir,

5) Son adım olan tepki modülasyonu adımı ise davranış, duygu ve fizyoloji üzerinde doğrudan bir düzenleme oluşturmaktır (Peña-Sarrionandia vd., 2015).



(Gross, 2014)

Şekil 2: Alınan geri dönütler ile ilk beliren duygusal tepkinin zamanla farklılaşabileceğini gösteren sarmal

Süreç modelinde yer alan stratejiler incelendiğinde; yeniden değerlendirme ve bastırma olarak ele alınabilir. Ancak uygulamada bu iki stratejinin çıktıları farklılık ortaya koymaktadır. Yeniden değerlendirme stratejisi, duygunun ortaya çıkışından itibaren önleyici bir adım işlevindedir. Durumu ve duyguyu gözden geçirmeye olanak tanımaktadır. Yeniden değerlendirme duygunun yönünü tamamen bile değiştirebilmekte etkin rol oynadığını ve bu stratejiyi kullanan bireylerin kişisel mutluluk düzeylerinin arttığı ve kişilerarası ilişkilerde daha başarılı oldukları görülmektedir. Bastırma stratejisi, yeniden değerlendirme stratejisinin aksine durumu geçici olarak rahatlatmaya yaramaktadır ancak uzun vadede yeniden değerlendirme stratejisi kadar konfor alanı sağlamamaktadır (Webb vd., 2012).



(Gross,2014)

Şekil 3: Duygunun zamansal olarak yayılımını gösteren sarmal

Ortaya çıkan duygular çeşitli davranışsal, fiziksel ve zihinsel tepkilere yol açar. Söz konusu tepkilerin değiştirilmesi ya da yoğunluğunun düzenlenebilmesi Gross 'un duygu düzenleme süreç modelini açıklamaktadır. Süreç modeline göre duygularla ilişki olarak ortaya çıkan tepkilerin düzenlenmesinde çeşitli stratejiler olarak ortaya çıkarılmıştır (Gross, 2001).

Süreç modelinde yer alan stratejiler, öncül odaklı ve tepki odaklı olarak iki farklı grup olarak ele alınmaktadır. İçsel ya da çevresel uyarıcılarla meydana gelen duygular ve bu duygularla ilişki olan davranışsal, fizyolojik tepkiler ortaya çıkmadan önce duyguların düzenlenmesi, öncül odaklı stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Meydana gelen duyguların deneyimlenmesi esnasında neticelerini değiştirmeye yönelik girişimler ise tepki odaklı stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Bir diğer taraftan öncül odaklı stratejiler de kendi içerisinde dört farklı süreci ele almıştır. Bunlar; durum seçimi, durum değişimi, dikkatte yayılma ve bilişsel değişim olarak gruplandırılır. Tepki odaklı stratejiler ise kendi içerisinde üç farklı süreci ele almaktadır. Bunlar; fizyolojik baskılama, yaşantısal baskılama ve ifadesel baskılama olarak adlandırılmaktadır (Gross ve John, 2003) Bahsedilen stratejilerin kullanımı ve yaşama geçilmesi kişiden kişiye değişmektedir. Başka bir ifadeyle, kişilik özellikleri, önceki yaşantılar ve deneyimler, mizaç gibi özellikler bireylerin hangi duygu düzenleme stratejisini kullanacağı noktasında önemli etkenlerdir (Gross ve Thompson, 2007).

Duygu düzenlemeleri sorulduğunda, insanlar genellikle öfke, üzüntü ve kaygının deneyimsel ve davranışsal yönlerini azaltmaya odaklanarak, olumsuz duyguları azaltma çabalarını tanımlarlar (Gross vd., 2006). İnsanlar ayrıca özellikle sevgi, ilgi ve neşe duygularına odaklanarak olumlu duyguları yukarı doğru düzenlemeye çalıştıklarını bildirmektedir (Quoidbach vd., 2010).

2.1.6. Duygu Düzenleme Aşamaları

Duygu düzenlemenin özünde farklı durumlarda kullanılan duygu düzenleme becerilerin farkına varmak ve bu yolların hangi durumla sonuçlandığını, işlerliğini kavramak yatmaktadır (Gross, 2015).

Gökçe (2013)'e göre duygu düzenleme aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Duygunun fark edilmesi ve tanımlanması
2. Duygunun kabul edilmesi
3. Duygunun deneyimlendiği andan ortaya çıkabilecek dürtüsel tepkileri düzenleyebilme ve hoş olmayan duyguları yaşarken dahi belirlenen amaç ile uyumlu davranış sergileme
4. Yaşanan duygu durumuna uygun olan duygu düzenleme becerisini kullanmak

Duygular çevremiz ile ilişkimizi birçok açıdan etkiler. Bazı durumlarda duygularımız bizi çok iyi ifade edip doğru yönlendirmeler yapar bazen ise bu durum tam tersi olur. Bu noktada duygu düzenleme, duyguların faydasını arttırmaya yönelik olarak bireyi destekler (Gross, 2015).

Gross (2015)'e göre duygu düzenlemenin üç aşaması bulunmaktadır. Bunlardan ilki tanımlama aşamasıdır:

a) Tanımlama Aşaması

Duygu düzenlemenin birinci adımı duygunun değerlendirilmesi ve adlandırılmasıdır. Bu aşamada duygu tanımlayıp duygunun düzenlenip düzenlenmeyeceğine karar verilir. Duyguyu tanıyıp, düzenlemeye karar vermek ve nihayetinde buna yönelik amaç oluşturmak bu adımda yer alır.

b) Seçim Aşaması

Duygu düzenlemenin amacı oluşturulduktan aslında seçim aşamasına geçilmiş olur. Bu adımdaki temel hedef duygu düzenleme becerine yönelik strateji seçimidir. Bu aşamada bireyin zorluk yaşayabileceği nokta duygularını düzenleme becerilerine ilişkin algısı ve yeterlilik inancıdır.

c) Uygulama Aşaması

Uygulama aşamasının işlevi seçim aşamasında belirlenen duygu düzenleme stratejilerinin nasıl hayata geçirileceğine yönelik alt adımlar oluşturmasıdır. Bireyin yetkinliğinin yüksek olduğu strateji seçilir ve eyleme geçilir.

2.2. Duygusal Zekâ Kavramı

Bu bölümde, duygusal zekâ kavramının gelişimi ve duygusal zekaya ilişkin kavramlar yer almaktadır.

2.2.1. Duygusal Zekâ Kavram Gelişimi

Duygusal zekâ kavramı 1990 yılında Mayer ve Salovey 'in yazdığı bir makalede ortaya attığı bir kavramdır. 1995 yılında Goleman ile beraber duygusal zekâ kavramının bilinirliği artmış farklı çevrelerce öğrenilmeye başlanmıştır (Goleman, 1995).

Duygusal zekâ kavramına ilişkin birçok tanımlama bulunmaktadır:

Kaynak	Tanım
Mayer ve Salovey, 1990	Duygusal zekâ, kişinin kendi ve başkalarının duygularının farkına varma, kişinin düşünce ve eylemlerine rehberlik etmek amacı ile kullandığı sosyal zekânın bir alt boyutudur.
Tuğrul, 1999	Duygusal zekâ, kişinin duygularını kontrol edebilmesi, empati kurabilmesi, kişilerarası ilişkilerini düzenleyebilmesi ve duygularının üstesinden gelebilmesidir.
Bar-On, 2006	Duygusal zekâ, bireyin kendini ve çevresindeki insanları ne kadar anladığını ortaya koyan ve yaşantılar ile nasıl başa çıktığını belirleyen ve kolaylaştırıcı rol oynayan bir beceridir.

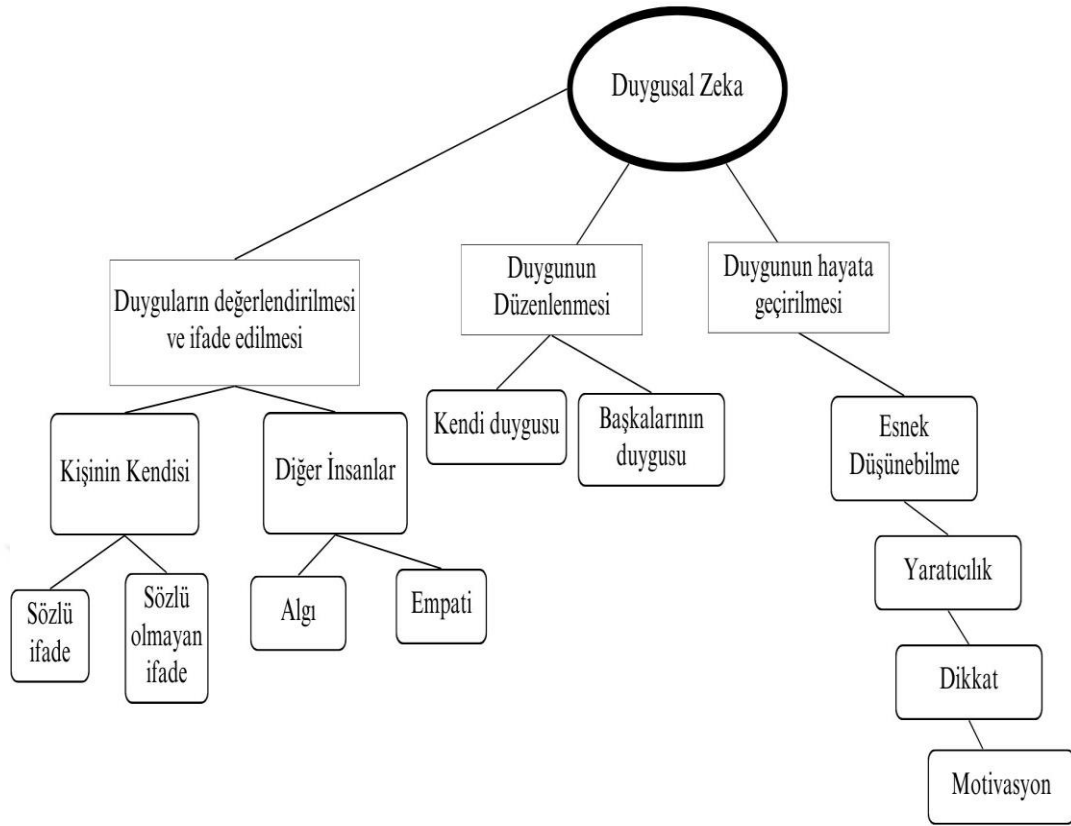
Duygusal zekânın gelişimi bilişsel ve biyolojik süreçlere paralel olarak ilerlemektedir. Özellikle öğrenme deneyimi ile güçlendirilen ve duygusal beceriler kazandırmayı amaçlayan okul sisteminde çocukların duygusal zekânın içeriğinde olan karşı tarafın hislerini anlayabilme, duyguları fark edebilme, duygusal ve sosyal becerileri güçlendirme gibi kavramların öğreniminin gerçekleştirilmesi tüm yaşam süreçleri için oldukça önem arz etmektedir (Yeşilyaprak, 2001).

2.2.2. Duygusal Zekâ Kavramsal Çerçeve

Duygusal zekâ kavramı kendi duygunu tanımayı, karşı tarafın duygusunu anlama ve sosyal ilişkileri sürdürebilmeyi kolaylaştıran bir kavramdır. Değişen dünya koşullarında salt bilgi ve mantığın yetersiz kalması ile duygu ifadesinin önemi artmıştır. Duygusal zekâ uygulamalarının okullarda yaygınlaşması öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek amacı ile tüm öğretim kademelerinde yaygınlaştırılmalıdır (Tuyan ve Beceren, 2004). Duygusal ve sosyal yeterlilik düzeyi yüksek olan ve insan ilişkilerini iyi seviyede ilerleten bireylerin hayatları boyunca hem akademik hem de sosyal anlamda başarılı oldukları görülmüştür. Bu sebeple duygusal zekâ kavramı insan ilişkilerindeki başarıda önemli bir etken olduğu için bu kavramın önceliklendirilmesi bireylerin yaşamda önemli bir avantaj sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Beceren, 2004).

Duygusal zekanın içeriği ve kapsamı şöyle tanımlanabilir:

- a) Duyguları bilme, hissetme ve karşı tarafa aktarma yetisi,
- b) Diğer kişilerin neler hissettiğini anlama ve yorumlama becerisi,
- c) Yaşanılan duyguya uygun tepkiler geliştirebilme,
- d) Çevresindeki insanlar ile ilişkilerini yönetebilme ve sürdürebilme,
- e) İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakabilme (Bar-on, 2006).



(Mayer ve Salovey, 1990)

Şekil 4: Duygusal Zekanın Kavramsallaştırılması

Şekil 4’de (Mayer ve Salovey, 1990) tarafından oluşturulan kavram haritası duygusal zekanın bileşenleri ve duygusal zekayı oluşturan etmenler açıklanmıştır. Süreç herkes için ortak olmasına karşın kişilerin deneyim ve yetenekleri birbirinden farklı olduğu için duyguyu işleme süreci de birbirinden ayrılmaktadır.

Bireylerin büyüme ve gelişim süreçleri içerisinde duygusal becerilerini geliştirememeleri ileriki yaşamlarında depresyon, bağımlılık, yeme bozuklukları gibi bazı psikolojik zorlanmalar yaşamasına yol açmaktadır. Bu sebeple duygusal zekanın temellerini öğrenme ve yaşama uyarlama noktasında çocuklar kritik dönemlerde desteklemeli ve becerilerin kazanımını özellikle okullarda yaygınlaştırmalıdır (Goleman, 1998).

Bireyin yaşamın içerisinde farkındalık geliştirmesi, duygusunu ifade edebilmesi, farkında olunan duyguyu çevresine bir bütün halinde aktarabilme becerisi kişinin duygusal anlamda yetkinliğinin belirtileri olarak kabul edilmektedir. Tüm bu göstergelerin kişide yüksek oluşu yüksek duygusal zekanın da belirtileridir. Bu özelliklere sahip kişinin yani duygusal anlamda zeki bireylerin sosyal yaşam, iş yaşamı, yaşam doyumu gibi farklı kategorilerde doyuma ulaşmasını kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir (Mikolajczak vd., 2015).

Duygusal zekâ hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde duygusal zekanın motivasyon, iyi oluş, sosyal ilişkilerde başarı gibi farklı konu başlıkları ile ilişkili bir kavram olarak ele alınmaktadır. Duygusal zekanın, duygusal olarak yeteneklere olan katkıları;

- a) Kişinin kendine ve yaşadığı duyguya yönelik olarak doğru algı geliştirmesi,
- b) Duyguları, günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde etkin rolde kullanma,
- c) Duygunun zamana yayılmış halindeki değişimi anlayabilme becerisi,
- d) Duygunun kişinin kendi içsel dünyasında ve dış dünyada kolaylıkla düzenlenebilmesi olarak ele alınmaktadır (Mayer vd., 2016).

2.2.3. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ kavramının ortaya çıkması beraberinde farklı bakış açısı ve modellerin oluşmasını sağlamıştır. Yaygın olarak karşılaşılan kuramlar aşağıda açıklanmaktadır.

Peter Salovey ve John Mayer'in Duygusal Zekâ Modeli

Peter Salovey ve John Mayer'in Duygusal Zekâ Modeli duygusal zekayı bir beceri olarak ele alan bir modeldir. Bu model bireyin duygusal zekaya ilişkin becerilerini dört boyutta ele almaktadır. İlk ele alınan boyut duyguları tanımlama ve algılamadır. İkinci boyut düşünceyi de duygusal süreçlere dahil eden duyguları ve bilişleri kullanmadır. Üçüncü boyutta duyguları anlamlandırma ve edinilen bilgi ile duyguyu kaynaştırmadır. Son boyut olan dördüncü boyutta duyguyu yönetmedir. Bu adım diğer adımların bir toplamı olarak düşünülebilir (Mayer ve Salovey, 2002).

Duygusal zekaya ilişkin ilk boyut duyguları tanımlama ve algılamadır. Bu boyut kişinin çevresindeki insanların sözlü ve sözsüz ifadelerinden yola çıkarak yaşanan duyguyu tanımlama ve anlayabilmeyi kapsamaktadır. Diğer boyutlara temel oluşturması açısından bu boyut oldukça önemlidir ((Mayer vd., 2000).

İkinci boyut duyguyu kullanmak ve düşüncüyü hayata geçirmek olarak tanımlanabilir. Bu boyut duyguyu düşünce ile etkileşimde olduğunu savunmaktadır. Çevreden gelen ve empati aracılığı ile edindiğimiz bilgilerin duygularımızı etkilediğini ifade etmektedir. Düşünceler aracılığı ile olayların olumsuz ve olumlu yanları ile değerlendirip bunun karşılığında farklı hislere kapılırız. Duygusal deneyimlere açık ve duygusal olarak erişime açık olanlar yani empatik kişiler olarak da tanımlanabilir. Bakış açılarını genişlettikleri için biliş ve bedensel olarak farklı duyguları deneyimlemeye açık olduklarından yeni bir ruh hali yaratma ve içinde bulunduğu hissi değiştirme konusunda daha yeteneklidirler (Mayer ve Salovey, 1997).

Üçüncü boyut, duyguları anlama adımıdır. İç içe geçmiş duyguları anlamak, tanımlamak, ayrıştırmak ve duygusal zincirleri kavramaktır. Bu boyutta güçlü olan kişiler duygusal iç görüşü yüksek olan kişilerdir. Bilişsel ve fiziksel olarak duyguyu tanımlamak bu boyut için yeterli değildir. Örneğin karşımızdaki kişinin depresyonda olduğunu bilmek fakat neden depresyonda olduğunu ve onun bu süreçte neler hissettiği hakkında farkındalık oluşturamayabilir (Mayer vd., 2000).

Dördüncü ve son boyut duyguyu yönetmektir. Tüm boyut ve adımlarla bağlantı taşıyan bu adım aslında gözlem yolu ile de bilgi edinebildiğimiz ve dış dünyaya yansıtılan taraftır. Kişinin kendi ve çevresinin duygularını düzenleyebilmesidir. Duygular üzerinde öz yönetim sağlamak ve çevresindeki kişilerin duyguları üzerinde sosyal yönetim sağlayabilmektir. Duygusal olarak zeki olan bir birey bununla kolaylıkla baş edebilecektir (Mayer ve Salovey, 2002).

Bar-On Duygusal Zekâ Modeli

Baron duygusal zekayı, sosyal yaşamın bir yürütücüsü olarak ele almıştır. Duygusal olarak zeki olan kişi kendi hislerini, çevresindeki kişilerin hislerini anlayıp buna uygun hareket edebilen kişidir. Problemleri çözebilme, ihtiyaçların farkına varma süreci de bu sürece dahildir. Baron 5 boyut ve toplam 15 alt boyuttan oluşan bir model ortaya çıkarmıştır (Baron vd., 2003).

- 1) Birinci boyut kişisel beceriler olarak adlandırılmaktadır. Kişisel becerilerin kapsamı bireyin duygusal açıdan kendisinin ve çevresinin farkındalığında olmasıdır. Kişinin duyguyu tanıma ve bu alandaki yetkinliği ve becerisi ön planladır.
- 2) İkinci boyut, kişilerarası becerilerdir. Bu boyutta ilk aşamadan farklı olarak duyguya yönelik edinilen bilgiyi sosyal bir beceri olarak uygulamaya geçirmesidir.
- 3) Uyumluluk olarak isimlendirilen üçüncü boyut sosyal yaşamda düzenleyici bir rol edinir. Yaşanan problemleri çözebilme becerisi ve değişimlere, ortama uyum gösterip esnek davranabilme becerisi kapsamındadır.
- 4) Dördüncü boyut, stres yönetimi olarak bilinmektedir. Bu boyutun kapsamı değişen koşullara duygusal olarak uyum sağlayabilme ve duygularını düzenleyebilmektedir.
- 5) Beşinci ve son boyut ise genel ruh halidir. Tüm bu boyutların çıkarımı olarak düşünülebilecek olan bu boyut kişinin genel ruh hali ve hislerini ifade etmektedir (Baron, 2006).

Alt boyutların değerlendirilerek eksik olan yanların güçlendirilmesinin sağlanması duygusal zekayı geliştirme fırsatı sunmaktadır (Baron, 1997).

Goleman Karma Duygusal Zekâ Modeli

Öz bilinç alt boyutunda, bireyin hislerinin farkında olması, içinde bulunulan an ile ilgili doğru kararlar verebilmesi ve buna yönelik özgüven hissetmesi vardır. Öz düzenleme bir diğer ifade ile öz denetim boyutunda ise kişinin duyguları ve anlık istekleri öteleyebilmesi ve bunun üzerinde etki sahibi olabilme becerisidir. Motivasyon alt boyunda ise kişinin sonuca odaklanması ve elde edilebilecek olumsuz tutuma rağmen sabır göstermesini sağlayan içsel kaynaktır. Empati boyutu, insanların duygularını anlayabilme, destekleyici bir tutum sergileyebilmedir. Sosyal becerileri boyutunda, insan ilişkilerini önceliklendirebilme, sosyal iletişimi koruyabilme, grup içerisinde işi tamamlayabilme gibi alt amaçları kapsamaktadır (Goleman, 1995).

2.3. Gerçeklik Terapisi Kavramsal Çerçeve

İlk olarak bu bölümde gerçeklik terapisinin dayandığı iki teoriye ilişkin alan yazın bilgileri yer almaktadır. Bu iki teori kontrol ve seçim teorileridir.

2.3.1. Kontrol Teorisi

Dr. William Glasser tarafından geliştirilen seçim teorisi, kontrol teorisinden çıkmıştır ve Gerçeklik Terapisinin temelidir (Howatt, 2001). 1973 yılında William Powers tarafından oluşturulan kontrol teorisi modeli Glasser tarafından gerçeklik terapisine uyarlanmıştır. Kontrol teorisinin okullar, eğitim, yönetim ve psikoterapi olmak üzere birçok farklı alanda uygulanması üzerine teori genişletilerek seçim teorisi adını almıştır. Teorinin isminin de değişmesine temel olan düşünce bu teoride bahsi geçen kontrolün dış kaynaklı olmasıdır fakat Glasser kuramında içsel kontrole ve bireyin seçimlerine atıf yapmaktadır. İnsan davranışını ve motivasyonunu Glasser 'e göre evrensel olan beş temel psikolojik ihtiyaçtan alır (Glasser, 1998).

2.3.2. Seçim Teorisi

Gerçeklik terapisi 1965 yılında William Glasser tarafından bireylerin yaşamlarında çoğunlukla karşılaştıkları yeni ve güç durumlarda seçimler yapma ve davranışlarını kontrol etmelerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Gerçeklik terapisi bireyin yaşamlarından ve yaptıkları, hissettikleri ve düşündüklerinden sorumlu olduklarını varsayan seçim kuramına dayanır (Kaner, 1993).

Seçim teorisi, tüm davranışların seçimlerin bir sonucu olduğunu ve yaşam seçimlerimizin genetik olarak kodlanmış temel ihtiyaçlarımız tarafından yönlendirildiğini öne süren içsel bir psikolojidir. Başlangıçta, Glasser sadece iki temel psikolojik ihtiyaçtan bahsetmiştir bunlar: sevgi ve ait olmaktır (Litwack, 2007).

Seçim teorisi ayrıca, herkesin kendi kaliteli dünyası olarak değerlendirecekleri şeye sahip olduğunu varsayar. Burası, bizi mutlu ve memnun eden ya da edeceğine inandığımız her şeyi zihnimize sakladığımız yerdir. Burası tüm güzel anlarımızın ve hatıramızda tutmak istediklerimizi barındırdığımız yer olarak tanımlanabilir. Tüm isteklerimizin, ihtiyaçlarımızın, beklentilerimizin yer aldığı kapsam olarak bir fotoğraf albümü veya hayal panosu gibi adlandırılabilir (Corey, 2013).

Kalite dünyasının önemli unsuru insan ilişkileridir. Seçim teorisinin kilit noktasını kişinin davranışlarının bu kaliteli dünyanın en önemli parçasıdır, seçim teorisinin kilit noktasının davranışın tatmin edici olmayan ilişkilerin veya ilişkilerin yokluğunun sonucu olduğunu hatırlamaktır. Kalite dünyanızda insanlar olmadan ilişki olmaz. İlişkiler olmadan kalite dünyası tatmin edilemez. Gerçeklik terapisinde temel amaç, danışanların kalite dünyalarını genişletmektir (Bradley, 2014).

2.3.3. Gerçeklik Terapisi Kavram Gelişimi

Psikiyatrist William Glasser tarafından geliştirilen Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisi, bilinçdışı güdüler ve geçmiş yaşantılar yerine şimdiye ve davranışın sorumluluğuna odaklanan bir terapidir. Glasser gerçeklik terapisine temel oluşturan düşünceleri 1950 ve 1960 yıllarında bireylerin davranışlarının arkasındaki seçimlere dayandırmıştır. Teorik olarak şekillenen bu formülasyon bireylerin seçimlerinde aldığı aktif role odaklanır. Gerçeklik terapisini bu teoriyi somutlaştırmak adına WDEP (istemek, yapmak, değerlendirme ve planlama) sistemini açıklar. Bu sistem dört adımda ilerler:

1. Bireyin isteklerinin anlaşılması.
2. Bireyin ne yaptığının anlaşılması.
3. Bireyi davranışının değerlendirilmesi.
4. Bireyin davranışlarına yönelik plan yapması (Wubbolding, 2011)

Gerçeklik terapisi William Glasser 'in motivasyon kaynaklarımızın evrensel temel psikolojik ihtiyaçlarımızı karşılamak için harekete geçmek olduğunu ve tüm bu davranışlardan sorumlu olduğumuzu savunan bir kuramdır. Gerçeklik terapisi bu söylemleri ile seçim teorisine dayanmaktadır. Teorinin genel çerçevesi geçmişte ihtiyaçlarımız karşılanmamış veya ihmal edilmiş olabilir ancak içinde bulunduğumuz anda gerçekliği yeniden gözden geçirip deyimlerimizi iyileştirmek amacıyla yeni davranışları seçebiliriz. Bir kişi davranışlarını yeniden şekillendirip içinde bulunulan anda ihtiyaçlarını daha fazla doyurmaya başladığı anda geçmişte olumsuz deneyimleri yavaş yavaş azalmaya başlayacak ve şimdiki an içerisinde daha mutlu olacaktır (Brickell ve Wubbolding, 2000).

Glasser, insanların davranışları için daha fazla sorumluluk almaları gerektiğine ve gerçeklik terapisinin bunu yapmalarına yardımcı olabileceğine inanıyordu. Seçim teorisi ve gerçeklik terapisinin özü, hepimizin yaptıklarımızdan sorumlu olduğu ve mevcut yaşamlarımızı kontrol edebileceğimizdir (Corey, 2013).

Gerçeklik Terapisini Açıklayan 7 Hipotez

1. Kişi yalnızca kendi davranışından sorumludur ve sadece kendi eylemlerini şekillendirebilir.
2. Diğer kişiler ile etkileşimde alışveriş yaptığımız şeylerin tümü bilgi sahibi olmaya yarar.
3. Geçmiş şimdiki anda yeniden deneyimlemek içinde bulunulan zamanda gelişimize az ya da hiç yarar sağlamamaktadır.
4. Doğuştan getirdiğimiz beş temel ihtiyaç yaşamımızı şekillendirir: Hayatta kalma, sevmeye, ait olma, özgürlük, eğlence bu ihtiyaçlardır.
5. Kalite dünyamızda yer alan resimler bazen ihtiyaçlarımızı doyurmaya katkı sunar.
6. Tüm davranışlarımız 4 alt boyutta incelenir: Bunlar eylem, düşünme, hissetme ve fizyoloji.
7. Toplam davranış seçimlerimizden oluşur. Toplam davranışlardan yalnızca düşünce ve davranış üzerine yetki sahibiyiz ve dolaylı olarak duygu ve fizyolojiyi eklemektedir. (Jones, 2001)

2.3.4. Gerçeklik Terapisinin Tarihsel Gelişimi

Gerçeklik terapisi 1960'lı yıllarda iki farklı ortamda ortaya çıkmıştır. Her ikisi de Los Angeles, California' da yer alan psikiyatri kliniği ve ıslahevidir. Kuramın kurucusu olan William Glasser uzun süreli gözlem ve deneyimleri sonucunda kişilerin olayların, yaşantıların sonucunda kurban rolü üstlenmek yerine davranışlarının sorumluluklarını almalarının bu bireylerde ciddi düzeyde pozitif yönde değişimler yarattığını fark etti (Glasser, 1965). Gelişimi bu şekilde başlayan teorinin temelleri pratik ve teorik olarak geliştirilerek uygulama sahası genişletildi.

2.3.5. Gerçeklik Terapisi Temel Felsefesi

Glasser insan davranışının altında yatan 4 temel ilkeye bağlı olduğunu açıklar:

1. İnsanın motivasyonu içseldir. Bireyler beş evrensel ihtiyaç olan; ait olma, güç, eğlence, hayatta kalma ve özgürlük gibi ihtiyaçlarını dünya ile etkileşim sağlayarak karşılamaya çalışır ve bu davranışları formülize eder. Bu ihtiyaçlar toplam olarak ele alındığında kişilerin kalite dünyasını oluşturmaktadır.
2. İnsanlar ihtiyaç ve arzuları karşılandığında denge durumu yaşamaktadırlar. Bu denge sağlanmaması durumu insanları ihtiyaç, istek ve arzuları karşılamaya yönelik seçimler yapmaya yöneltir.
3. Davranış, düşünme, hissetme ve fizyoloji bireylerin toplam davranışını oluşturmaktadır. Ortaya çıkan bu davranış anlamlı ve hedefe yöneliktir. Yapılan seçimler hedefe yönelik olmasının yanı sıra amacı istek ve ihtiyaçlarımızı karşılamaktır.
4. İnsan davranışı istek ve ihtiyacın karşılanmasının sonucu olarak görülebilir. İnsan gelen uyarılara algıları çerçevesinde değerlendirir (Wubbolding, 2007).

2.3.6. Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Genel olarak ihtiyaçlara yönelik alanyazın incelendiğinde fizyolojik ihtiyaçlar dışında insanların farklı ihtiyaçlarının da bulunabileceğini öne süren işi Abraham Maslow'dur. 1954 yılında ihtiyaçlar hiyerarşisi adını verdiği teoriyi ortaya atmıştır. Maslow bu hiyerarşide bireylerin ihtiyaçlarını piramit şeklinde sıralamıştır. Bu piramite göre ihtiyaç ne kadar aşağıdaysa o kadar insani ve düşük ihtiyaçlardır. Piramitte yukarıya doğru çıktıkça, ihtiyaçlar canlılardan çok daha insana özgü ihtiyaçları kapsar. Glasser de ihtiyaçlara yönelik teori ortaya atmıştır bu iki ihtiyaç teorisi arasındaki temel farkı Maslow'un ihtiyaçların içsel ve doğuştan geldiğini aktarmaktayken, Glasser genetik aktarım yolu ile bu ihtiyaçların ortaya çıktığını savunur. 1965 yılında Glasser insanın iki ihtiyacı olduğunu öne sürmüştü fakat 1981 yılında bu fikrini genişletip bu ihtiyaçların sayısını beşe çıkarmıştır (Litwack, 2007).

İnsanların motivasyonları genetik olarak aktarılan beş temel ihtiyaçtan birini ya da tamamını karşılamaya yöneliktir (Glasser, 1998). Bu ihtiyaçlar;

1. Hayatta kalma İhtiyacı

Bu ihtiyaç güvenlik ihtiyacı olarak tanımlanabilir. İnsanların hayatta kalmak için fiziksel bütünlüklerini korumak amacıyla güvenlik ihtiyacı duyarlar. Fiziksel ve psikolojik olarak çevreden gelen zararlardan korunmak için temel psikolojik ihtiyaçlarımızın karşılanacağını bilmemiz ve buna inanmamız gerekir. Barınma, yemek vb. ihtiyaçlar burada yer alır. Kendi güvenliğimizden emin olmamız kadar sevdiğimizimizin de güvenliği önem taşımaktadır. Bu ihtiyaç sağlığımızın dengesini korumak amacıyla vücut tarafından ihtiyaç duyulan fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasını içerir (Litwack, 2007). Hayatta kalmak, tüm canlıların mücadele ettiği tek fizyolojik ihtiyaçtır. Sevgi ve ait olma psikolojik bir ihtiyaçtır ve insanlarda birincil ihtiyaç olarak kabul edilir (Corey, 2013).

Hayatta kalma ihtiyacı bakımından insanlar ve hayvanlar arasında temel farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılardan biri insanın geçmiş ve gelecekteki ihtiyaçlarının farkında olup geleceğe dair plan ve isteklerinin bulunmasıdır. Hayatta kalma ihtiyacı geçmişten gelen en temel ihtiyaçtır fakat zaman içerisinde arasında sevgi bağı oluşmaları hayatta kalmaya dair sebep edinmeye başladılar ve sevmeye ait olma hayatta kalma ihtiyacından ayrılarak başlı başına bir ihtiyaç olarak ele alınmaya başladı. Aynı durum güç ihtiyacı için de geçerli bir kanı haline geldi güç elde etmeye başlayanlar gücü az olan kişilere göre hayatta kalmak için daha çok şansa sebep olurlar. Bu nedenlerle sevmeye ait olma gibi güç ihtiyacı da ayrı bir ihtiyaç olarak ele alınmıştır (Glasser, 1999). Hayatta kalma ihtiyacı her ne kadar fiziksel bir ihtiyaç olarak anlaşılabilir da diğer ihtiyaçları temellendirdiği için psikolojik boyutu bulunmaktadır (Erwin, 2013).

2. Sevmeye ve ait olma İhtiyacı

Bu ihtiyaç diğer insanlarla yakın ilişkiler kurmayı ve iletişimi hayatının her alanında sürdürmeyi önemser (Litwack, 2007). Tüm bireyler diğer bireyler ile birlikte olma ihtiyacı ile dünyaya gelirler. Bu ihtiyaç kişiler arasındaki iletişimin kaynağına işaret etmektedir. Diğer kişiler ile bir arada olmak sevgiyi karşılıklı paylaşmayı gerektirir (Glasser, 1998). Ait olma ihtiyacı toplum içerisinde yaşayan ve hayatları kesişen bireyler için aslında en temel ihtiyaçlardan biridir.

Toplumsal işleyişin sağlıklı şekilde devam edebilmesi için karşılıklı olarak ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. Tüm bu sebeplerle ait olma ve sevmeye ihtiyacı önce bireyin sonra toplumun bütünlüğü için önemlidir (Wubbolding, 2015). Başka insanlar ile bir arada olma, ilişkili olma ihtiyacının karşılanmasının içsel motivasyon için kritik ve iyi oluş için gerekli olduğunu ileri sürmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

3. Güç İhtiyacı

İnsana özgü bir ihtiyaç varsa o da güç ihtiyacıdır. Birçok insan pek çok şeye sahip olduğunu bilip daha fazlasına sahip olmak ister. Hepimiz güç ihtiyacı içerisindeyiz başka insanlara ne yapılacağını söylemek, yönergelerde bulunmak veya yapılan işin en iyisini bizim bildiğimiz şekilde yapılmasını beklemek de buna dahildir. Küçük yaşlardan itibaren ebeveynlerin ihtiyaçlarını karşılamak için bireyin yanında olması güç duygusu hissettirir. Bu yaşanan güç duygusu ileriki yaşlarda hedefleri şekillendirir (Glasser, 1999).

Yeterlilik duygusu, bireyin kapasitelerini ifade edebildiği, becerilerini geliştirebildiği ve kendine güven duyabildiği sosyal durumlarda kendini gösterir (Qian, 2022). Herkesin yararına olan bir işi başarmak veya insanlara yardım etmek de güç ihtiyacını karşılamaya yardımcı olur. Diğer kişiler tarafından dinlenmek ve anlaşılmaya çalışılmak da bireyi güçlü hissettirir tam tersi bir durumda birey kendini kişilerarası ilişkilerde güçsüz hisseder (Glasser, 1999). İnsanların etkileşimlerinin temelinde ait olma ihtiyacı yatar fakat zaman içerisinde bu ihtiyaç güç elde etme ihtiyacına doğru farklılaşmaktadır. Güç ihtiyacı değişik biçimlerde giderilebilir; buna örnek olarak başakları için bir şeyler yapabilmek, diğer kişiler tarafından tanınmak ve diğer insanların kişiyi dinlemesini istemek bu ihtiyaçtan kaynaklanır (Glasser, 1998).

4. Eğlence İhtiyacı

Eğlence bireyin yaşamının her döneminde önemli yer kaplayan bir ihtiyaçtır. Diğer ihtiyaçlara göre eğlence ihtiyacın doyurulması daha kolaydır (Glasser,1998). Eğlence aynı zamanda öğrenme deneyimi karşılığında elde edilen bir ödüldür. Eğlenmeye devam ettiğimizde öğrenme devam eder. Bunu yapmayı sürdürdüğümüzde öğrenme süreci yaşam boyu devam eder. Oyun bittiğinde ise öğrenme de yavaşlar. Eğlence ihtiyacı en iyi gülme eylemi ile tamamlanır. Yaşamının ilk dönemlerinde bebeklerin güldükleri zamanlar genellikle birilerinin onlarla oyun oynadıkları zamanlardır. Gülmelerinin altında yatan neden oyunların sağladığı öğrenmedir. İnsan ilişkilerini sürdürebilmek çaba gerektirir. Uzun süreli ilişkilerin temelinde birlikte öğrenme ve eğlenme yer alır (Glasser, 1999).

5. Özgürlük İhtiyacı

Bağımsızlık, özerklik ve kendine güvenmek de temel ihtiyaçlar içerisinde yer alır. Bireyin kendi kararlarını verme, seçimlerde bulunabilme insanlarla bağ kurarak fakat bir yandan da bağımsız olarak ele alındığına atıfta bulunur. Kişinin kendi içsel kaynaklarına güvenmesini de içerir (Litwack, 2007). Bu ihtiyaç insanın yaşamını şekillendiren hayatını nasıl yaşamak istediği, kiminle iletişim kurmayı seçtiği gibi soruların tümüne bireyin bağımsız karar verebilmesini destekler (Glasser,1998). Özerklik ihtiyacı isteyerek ve gönüllü olarak hareket etme arzusunu yansıtır. Özerkliği destekleyen faaliyetler, kişinin ilgisi veya önemi ile uyumludur (Deci ve Ryan, 2000).

Kişilerin hayatlarına yönelik karar alırken veya seçimler yaparken engellenmesi bireyde endişe yaratır bu duygu da bireyin özgürlüğünü kısıtlamış hissettirir. Kişinin özgürlük ihtiyacının engellenmesi yaratıcılığını kullanmasına önünde de engel teşkil eder. İhtiyaçlarımızı diğer kişilerin ihtiyaçlarını engellemeden doyumak yaratıcılığı arttır (Glasser, 1999).

Güç aynı zamanda başarı, başarı, tanınma ve saygı duygularını içeren psikolojik bir ihtiyaçtır. Özgürlük, fikirlerin, seçimlerin ve yaratıcılığın ifade edilmesini içeren psikolojik bir ihtiyaçtır. Son olarak, eğlence aynı zamanda gülmeyi ve hayattan zevk almayı içeren psikolojik bir ihtiyaçtır. Bu temel ihtiyaçlar, Abraham Maslow'un ihtiyaçları gibi bir hiyerarşi içinde değildir. Bunun yerine, Glasser 'in sunduğu şekliyle temel ihtiyaçlarımızın gücü kişiye göre değişir ve ayrıca zaman ve koşullar içinde bir bireyde değişebilir. Duygularımızda gösterebileceğimiz bu ihtiyaçlardan herhangi biri karşılanmıyorsa, doyuma ulaşmak için buna göre yanıt veririz (Corey, 2013).

2.3.7. Kalite Dünyası

Glasser (1999)'a göre dünyayı farklı algılayışımızın sebeplerinden biri de nitelik dünyası olarak da adlandırılan kalite dünyalarımızın farklı olmasıdır. Doğumdan itibaren şekillenmeye başlayan kişiye özgü bu alan hafızada yer edinmeye başlar. Hayatımız boyunca sürekli değişen ve gelişen bu alan belli resimlerden oluşur. Bu resimler aslında temel ihtiyaçlarımızı karşılayabilmemiz için ipucu sağlar.

Kalite dünyamız üçe ayrılır:

- a) En çok birlikte olmayı arzuladığımız kişiler,
- b) En çok yaşamayı arzuladıklarımız ve sahip olmak istediklerimiz,
- c) Davranışlarımızı şekillendiren inanç ve düşünceler.

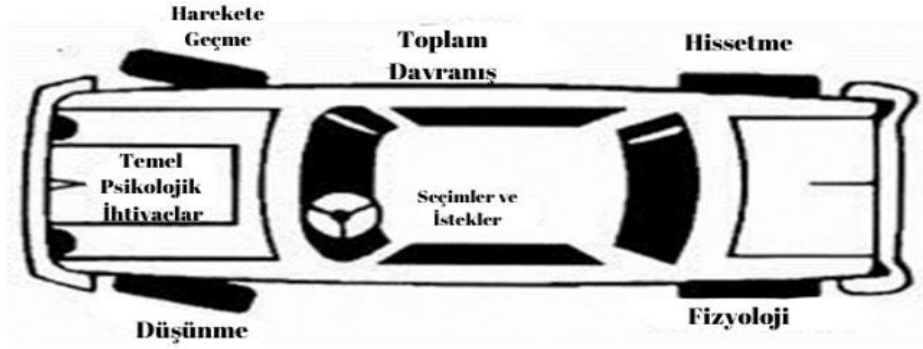
Kendimizi iyi hissettiğimiz zamanlar alında kalite dünyasındaki resimle yaşanan gerçekliğin eşleştiği anlardır. Yaşam boyunca kişinin en çok temas içerisinde olduğu yer kalite dünyasıdır. Bazı durumlarda insan ihtiyaçlarının farkında olmamaktır, bildiği şey daha çok mutlu olma isteğidir. Kalite dünyamıza bazı resimleri ekleme sebebi daha fazla mutlu olma isteğidir. Kalite dünyası ihtiyaçlarımızı doyumaya yarayan insanların ve nesnelerin görüntülerini içermektedir. Doğumdan itibaren şekillenmeye başlayan kalite dünyası yaşantılar ile şekillenir. Yaşantı ve deneyimler ile şekillenen kalite dünyasındaki görüntüler yaşama dair istekleri içerir (Glasser,1998).

2.3.8. Fotoğraf Albümü

Seçim teorisinde yer alan kavramlardan biri de fotoğraf albümü kavramıdır. Bu kavrama göre insan davranış, düşünüş ve duygularını şekillendiren temeller ve bakış açıları fotoğraf albümünü yansıtır. Bireyin ihtiyaçlarını doyummasına yönelik yolları da içerir. Fotoğraf albümü bireyin içerisinde yaşamak istediği ideal dünyayı oluşturur. Dış dünyaya verdiğimiz tepkileri ve davranışları şekillendiren de bu fotoğraf albümünde öğrenmelerimiz ile edinilen resimlerdir. Fotoğraf albümündeki resimlerin toplamı bireyin kalite dünyasını oluşturmaktadır. Temel psikolojik ihtiyaçlarını doyumaya yönelik kişilerin kalite dünyasını da şekillendirmesi gerekir (Glasser, 1998).

2.3.9. Toplam Davranış

Toplam davranış kavramı kişilerin davranışlarını şekillendiren alt boyutları detaylandırmaya yarayan bir işleve sahiptir. Davranışların tümü düşünme, hissetme, eyleme geçme ve fizyolojiden oluşmaktadır (Glasser, 1998).



(Glasser, 1998)

Şekil 5. Araba Metaforu Görseli

Toplam davranış kavramı araba metaforu ile somutlaştırılabilir. Arabanın ön tekerleklerini düşünme ve eyleme geçme arka tekerleklerini ise hissetme ve fizyoloji oluşturmaktadır. Temel psikolojik ihtiyaçlar ise arabanın motorunu oluşturmaktadır. Arabanın içerisindeki birey kalite dünyasına doğru giderken direksiyonu ne yöne yönelteceği seçimine ve kontrolüne sahiptir (Glasser, 1998).

21.yüzyılda gerçeklik terapisi sürekli genişleyen bir alan kaplamaktadır. Kuramsal olarak gelişiminin erken aşamalarında olan gerçeklik terapisi için öngörüler şunlardır;

1. Seçim teorisine dayanan gerçeklik terapisinin dünyanın küreselleşmesi ile daha fazla yaygınlaşmaya başlayacaktır.
2. Sosyal ağların ve çevredeki insanlar ile iletişimin önemi arttıkça ve çoğu psikolojik sorunun kaynağı olan ilişkilerin geliştirilmesi noktasında temel psikolojik ihtiyaçların doyurulması önem kazanacaktır.
3. Gerçeklik terapisinin kültüre uyarlanmış eğitimleri William Glasser Enstitüsü tarafından birçok farklı ülkede verilmektedir.

4. Gerçeklik terapisinin davranışın bütününi açıklamada kullandığı WDEP formülasyonu iş dünyasında kalite ve performans geliştirme aracı olarak kullanılmaktadır. Sorumluluk ve hedef belirleme konusunda motivasyona ve koçluğa ihtiyaç duyulduğunda gerçeklik terapisi yaygın olarak kullanılmakta ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda daha fazla kullanılacağı öngörülmektedir.

5. Glasser'in insan ilişkilerinin kalitesini arttırmaya yönelik toplulukların fikirlerini önemseme ve karşılıklı olarak ilişkilere dair öğrenilenlerin hayata geçirilmesi ile okullar gelişir, suç oranı azalır dolayısı ile toplumun refahı artar.

6. Toplam davranış, sadece ihtiyaçların karşılanması ve seçimlerin yapılması olarak değil aynı zamanda dış dünyaya mesaj iletmenin de bir yoludur. Bu durum da davranışın sadece sonuç olarak görülmesini önleyip sürece odaklanmayı da kolaylaştıracaktır (Wubbolding, 2013).

Deci ve Ryan (2020) yılında yaptığı çalışmada üç ihtiyacın temel olduğunu belirtmektedir: Özerklik, güç ve ait olma. Özerklik ihtiyacı bireyin ödül ve ceza yöntemleri ile denetlenmesini azaltılır. Güç ihtiyacı, kişinin başarıya duygusu ile ilişkilidir. Olumlu geri bildirim ve gelişim sağlanan ortamlarda bu ihtiyaç desteklenir. Son olarak ait olma ve sevgi ihtiyacı diğer kişilerle iletişim ve ilişki kurma ile ilgilidir. Bu üç ihtiyaçtan birinin karşılanmıyor olması kişinin yaşam kaynaklarına zarar vericidir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Aşağıda yurt içi ve yurt dışında duygu düzenleme, gerçeklik terapisi, duygusal zekâ değişkenlerine ilişkin yapılan çalışmalar yakın tarihten uzak tarihe olmak üzere kronolojik biçimde açıklanmıştır.

2.4.1. Yurt içi İlgili Çalışmalar

Akdemir ve Gündüz (2022)'nin yaptığı Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Reaktif-Proaktif Saldırganlıklarına Etkisi adlı çalışmasında duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının duygu düzenleme güçlüğü ve reaktif-proaktif saldırganlık değişkenleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma ön test-son test, deney ve kontrol grubu, yarı deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden toplam 11 kişi deney, 11 kişi kontrol olmak üzere 22 kişi oluşturmaktadır. Çalışmanın ölçme araçlarını Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği Reaktif- Proaktif Saldırganlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu oluşturmaktadır. Deney grubu ile 9 hafta süren psiko-eğitim oturumları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde duygu düzenleme ve reaktif saldırganlık puanlarında düşme tespit edilmiştir. Ek olarak iki aylık bir süre sonunda yapılan izleme testinde anlamlı düzeydeki farkın devam ettiği ölçülmüştür.

Sarıcaoğlu ve Avcı (2021), tarafından yapılan Kişilerarası Duygu Düzenlemeye Dayalı Grup Psikoeğitim programı adlı çalışma öğrencilerin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektedir. Üniversiteye devam eden 9 deney, 9 kontrol grubunu oluşturan toplam 18 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Deney grubuna sekiz oturumluk psikoeğitim uygulaması yapılmış olup, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Elde edilen veriler, Kişilerarası Duygu Düzenleme Ölçeği ve grup psikoeğitim değerlendirme formundan oluşmaktadır. Nitel bulgular, öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin arttığı, empati ve kişilerarası iletişim becerilerinde gelişim olduğunu desteklemektedir. Çalışmada, Kişilerarası Duygu Düzenlemeye Dayalı Grup Psikoeğitim programının öğrencilerin duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Karaş ve Altun (2022) tarafından yapılan, Okul Öncesi Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri: Çocuğun Mizacı ile Ebeveyninin Duygusal Zekâsı ve Psikolojik İyi Oluşunun Rolü Nedir? isimli çalışmada 3-6 yaş aralığında okul öncesi dönemi çocukların duygu düzenleme becerilerin açıklanmasında çocukların mizaç özellikleri ve ebeveynlerinin duygusal zekâları, psikolojik iyi oluş değişkenlerinin yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 3-6 yaş grubunda çocuğu olan 345 anne ve babadan oluşmaktadır. Elde edilen Demografik Bilgi Formu, Duygu Düzenleme, Psikolojik İyi Oluş, Çocuklar İçin Kısa Mizaç ve Asıl Form Schutte Duygusal Zekâ Ölçekleri'nden elde edilmiştir. Analizi yöntemi olarak hiyerarşik regresyon kullanılmıştır. Çalışmanın verileri incelendiğinde, sonucunda ebeveynin yaşı, duygusal zekâsı ve psikolojik iyi oluşunun çocukların duygu düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ebeveyn yaşı ve psikolojik iyi oluşu ile çocukların sabır mizaç özelliklerindeki artışın duygu düzenlenmede yaşanan zorlanmaları da azalttığı tespit edilmiştir.

Savaş (2022) yılında yaptığı çalışmada 7-11 yaş grubu çocukların ve ebeveynlerinin duygu düzenleme becerileri üzerine bir inceleme gerçekleştirerek ilkökul öğrencilerin duygu düzenleme becerilerine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Yapılan çalışma derinlemesine görüşme ve deneysel desenlerden tek gruplu tekrarlı ölçümler olarak iki bölüme ayrılmaktadır. Çalışmanın ölçme araçlarını çocuklara yönelik uygulanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar için İyi Oluş Ölçeği oluşturmaktadır. Çocuklara yönelik verilen temel duygu düzenleme eğitiminin ardından verilen eğitimin etkiliği nicel yöntemlerle ölçülmüştür. Çalışmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla Maxqda 2020 kullanılmıştır. Temel duygu düzenleme eğitimin ardından alınan ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Duy ve Ağaya, (2021) 'nın ergenlerde duygu düzenleme becerisi, algılanan ebeveyn kontrolü ve siber zorbalık statülerinin okula bağlanma düzeylerini yordayıcılığı çalışmasında duygu düzenleme becerisi, siber zorbalık statüleri ve algılanan ebeveyn kontrolünün okula bağlanma düzeyi değişkenlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini dört farklı ilde farklı öğretim programı uygulanan 370 kadın,205 erkek toplamda 575 lise öğrencisi kapsamaktadır.

Yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bilgiler ışığında hiyerarşik regresyon analizinin ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin anlamlı yordayıcılarını içsel ve dışsal duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin öğretmene bağlanma düzeyinin yordayıcılarını ise içsel işlevsel olan duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme oluşturmaktadır.

Türküm ve Sarıçalı, (2020) tarafından yapılan amacını ön ergenler için hazırlanan duygu düzenleme programının ön ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ve duygulanımları üzerinde etkisini saptamak oluşturmaktadır. Araştırmada deney, kontrol ve plasebo gruplarından oluşan ön test, son test ve izleme testi ölçümlerini kapsayan 3x3 desen ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda deney grubunda 7 kız 5 erkek, plasebo grubunda 7 kız 5 erkek ve kontrol grubunda 7 kız 4 erkekten oluşan toplam 35 kişi yer almıştır. Verilerin toplanması amacı ile Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EDDÖ) ve Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği (PANAS) kullanılmıştır. Uygulanan duygu düzenleme programının deney grubunda içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme stratejilerinde artışa, içsel işlevsel olmayan stratejilerde ise düşüşe anlamlı düzeyde etki ettiği görülmektedir.

Vatan (2020) 'nin çalışmasında duygu düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla Duygulanım Düzenleme Eğitimi olarak adlandırdığı psikoeğitim programının etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemine 8 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Psikoeğitim programı 18 saat ve üç oturumdan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ön test ve son test puanlarını ölçmek için Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Wilcoxon Sıralı İşaret testi analizine göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda uygulanan Duygu Düzenleme Programının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Demireğen, (2019)' da yaptığı araştırmanın amacını duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenme değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemine 2017-2018 yıllarında Ankara'nın Kalecik ilçesinde bulunan farklı ortaöğretim kademesinde öğrenim gören 969 öğrenci kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ergenlerin duygu düzenleme becerileri ve akademik güdülenme arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Analiz sonucunda edinilen bir diğer bilgi de duygu düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, 12. Sınıf öğrencilerin 10.sınıf öğrencilerine göre duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökkaya ve Ormankıran, (2019) 'da yaptığı çalışmanın amacını sosyal problem çözüme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak oluşturulan duygu düzenleme eğitimi programının etkisini incelemek oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İzmir ilinin 6 farklı ilçesinde yer alan sekiz farklı kurumda okul öncesi eğitimi göre 34 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın deseni 2X2 yarı deneysel desendir. Çalışmanın sonucunda ön test ve son test ölçüm puanları arasında kontrol grubunda anlamlı farklılaşma gözlemlenmezken, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Bu bilgilerde yola çıkarak duygu düzenleme becerileri eğitiminin sosyal problem çözüme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

2.4.2. Yurt dışı İlgili Çalışmalar

Brenning, Soenens ve Vansteenkist (2022) tarafından ergen bireylerin duygularının içselleştirme ve dışsallaştırmalarının sebeplerine ilişkin duygu düzenleme mekanizmasının yerini inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçlar ise bu süreçte yordayıcı değişken olarak ele alınmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; olumsuz duygu düzenlemenin ergen bireylerin duyguları içselleştirme ve dışsallaştırma yapıları ile ilişki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçların ise doyurulmaması ve karşılanmamasının önünde oluşan setler duygu düzenleme ve ortaya çıkabilecek psikopatoloji aracı rol üstlenmektedir.

Kaap, Brenning ve Nevrinck, (2021) 'de yapılan ve seçim teorisine dayanan bu çalışmada duygu düzenleme ile sınırda kişilik özellikleri arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolü araştırılmıştır. 226 yükseköğretim öğrencisinin katıldığı bu çalışmanın sonucunda duyguları düzenleyememenin sınırda kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu ve psikolojik ihtiyaçların karşılanmamasının da bu sürece aracılık ettiği saptanmıştır. Edinilen mevcut bulgular hem duygu düzenlemenin hem de temel psikolojik ihtiyaçların psikopatolojide önemli ve ilişkili değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır.

Moè ve Katz (2021), yaptığı araştırmada duygu düzenleme ve psikolojik ihtiyaçların öğretmenin öğretim stilini incelemiştir. Çalışmaya 300 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucu yetkinlik, özerlik, ilişkili olma gibi temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğretmenlerin daha motive edici öğretim yöntemleri kullanırken, bu ihtiyaçları engellenen öğretmenlerin daha kontrol edici ve katı bir öğretim stili kullandıkları tespit edilmiştir.

Benita, Weisman ve Torres (2020) 'nin amacı duygu düzenlemenin, bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması ve engellenmesine ne kadar aracılık ettiğini araştırmaktadır. Araştırmanın örneklemini üç farklı ülkeden kişiler oluşturmaktadır. Analiz sonucunda bütünleştirici duygu düzenlemenin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında aracı role sahip olduğunu göstermektedir. Ek olarak psikolojik ihtiyaçların doyurulmasının engellenmesi bireylerde baskılayıcı duygu düzenlemeye ve psikolojik iyi oluşu olumsuz etkilediğine ulaşılmıştır.

Lang (2018), tarafından yapılan çalışmanın amacı duygusal zekâ eğitiminin olumsuz duygular ve algılanan empati düzeyi üzerindeki etkisini incelemektedir. Beş hafta boyunca uygulanan psikoeğitim programının katılımcıları zorbalık yapan öğrenciler arasından seçilmiştir. Veri elde edilen 40 öğrenciden 20 öğrenci kontrol grubu, 20 öğrenci deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 5 hafta boyunca duygusal zekâ eğitimi uygulanmıştır fakat kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Elde edilen verileri, duygu düzenleme ve algılanan empati becerisi ölçekleri sonuçları oluşturmaktadır. Son test verileri ve ön test verileri karşılaştırıldığında duygu düzenleme ve empati boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bunun sebebi olarak seçilen kontrol grubunun duygusal zekâ geliştirmeye yönelik müdahalelerde önemli yer tutmasıdır. Yapılan çalışmada destekleyici olarak, deney grubundaki öğrencilerin duygusal zekanın nasıl artırılacağı hakkında fikir alışverişi yapabilmeleri için bir günce oluşturulmuştur. Ek olarak öğrencilerin kendileri hakkında öz değerlendirme yapabilmelerini sağlamak adına kontrol listesi oluşturulmuştur.

Peña ve arkadaşları (2015), duygu yönetimini ele alan iki araştırma konusu vardır. İlki sahip olduğu duyguları tanımlamak ve ifade etme sürecini kapsayan duygu düzenlemedir. İkincisi ise kişiden kişiye farklılaşan duygusal zekadır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin duygularını düzenlemede başarılı olduğu ve duyguların ifadesi için kendisine alan yaratır.

Yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelendiğinde duygu düzenleme kavramının daha çok farklı yaş, demografik özellikler, anne baba eğitim durumu gibi çeşitli değişkenlerle incelendiği görülmüştür. Duygu düzenlemenin ilişkilendirildiği kavramlar genellikle psikolojik iyi oluş, duygu düzenleme stratejileri, duygu düzenleme güçlükleri ve duygusal zekâ kavramları ile çalışıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar etkili ve alanyazına katkı sağlamasının yanı sıra duygu düzenleme, duygusal zekâ kavramlarının gerçeklik terapisi temelli ve ilkökul öğrencilerine yönelik hazırlanan bir programa rastlanmamıştır. Yapılan çalışmanın alanyazındaki bu eksikliğı gidermesi amaçlanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ile uygulanan psikoeğitim programının içeriğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ilkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının, ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca psikoeğitim programı öncesi öğrencilere uygulanan “Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)”, “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” dan alınan veriler ışığında gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puanları üzerinde fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ kavramları araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının uygulanması ise araştırmanın bağımsız değişkenidir. Deney grubunu oluşturan öğrencilere 8 haftalık süreç boyunca oturumlar uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Gerçeklik terapisi temelli oluşturulan psikoeğitim 8 oturumdan oluşmaktadır. Bu çalışmada duygu düzenleme becerileri düşük olan öğrencilere yönelik olarak hazırlanan “Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının” duygu düzenleme becerilerine duygusal zekâ üzerine etkisini saptamak hedefi ile ön test-son test-izleme kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları ile ön-test, son-test ve izleme ölçümlü 2x3'lük deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümleri) göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

Araştırmanın desenine ilişkin detaylara Tablo 1’ de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Modeli

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	İzleme Testi
Deney Grubu	Çocuklar için	Gerçeklik	Çocuklar için	Çocuklar için
	Duygu	Terapisi Temelli	Duygu	Duygu
	Düzenleme	Duygu	Düzenleme	Düzenleme
	Ölçeği	Düzenleme	Ölçeği	Ölçeği
	(ÇDDÖ)	Becerileri	(ÇDDÖ)	(ÇDDÖ)
Kontrol Grubu	Bar-On	Psikoeğitim	Bar-On	Bar-On
	Duygusal Zekâ	Programı	Duygusal Zekâ	Duygusal
	Ölçeği Çocuk ve		Ölçeği Çocuk ve	Zekâ Ölçeği
	Ergen Formu		Ergen Formu	Çocuk ve
				Ergen Formu
Deney Grubu	Çocuklar için	Müdahale yok	Çocuklar için	Çocuklar için
	Duygu		Duygu	Duygu
	Düzenleme		Düzenleme	Düzenleme
	Ölçeği		Ölçeği	Ölçeği
	(ÇDDÖ)		(ÇDDÖ)	(ÇDDÖ)
Kontrol Grubu	Bar-On		Bar-On	Bar-On
	Duygusal Zekâ		Duygusal Zekâ	Duygusal
	Ölçeği Çocuk ve		Ölçeği Çocuk ve	Zekâ Ölçeği
	Ergen Formu		Ergen Formu	Çocuk ve
				Ergen Formu

Araştırmanın desenine uygun olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test uygulanmıştır. Deney grubuna müdahale olarak “Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psiko eğitim Programı” uygulanmıştır. Deney grubuna yapılan müdahale programın ardından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere son test uygulanmıştır. Son test verilerinin elde edilmesinden 15 gün sonra izleme testi uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere deneysel işlem den önce ön test olarak Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu uygulanmıştır. Müdahale aşamasında ise araştırmacı tarafından oluşturulan 8 hafta süren “Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psiko eğitim Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu süre zarfında herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Uygulanan psiko eğitim programının ardından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere son test olarak Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu uygulanmıştır. Son test uygulamasın üzerinden 15 gün geçmesinin ardından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere izleme testi olarak Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Diyarbakır’ın Kayapınar ilçesine bağlı bir ilkokulda 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören, araştırmaya katılmaya gönüllü ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım sağlayacak öğrencileri belirlemek amacı ile araştırmacının psikolojik danışman olarak görev yaptığı okulda öğrenim gören 55 dördüncü sınıf öğrencisine Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ve Baron Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu uygulanmıştır.

Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ‘nden alınan toplam puanın düşük olması öğrencinin duygu düzenleme becerisinin düşük olduğunu göstermektedir. Yapılan uygulamanın ardından Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ‘den düşük puan alan öğrenciler belirlenerek deney ve kontrol gruplarına dağıtılmıştır. 20 öğrenciden, 10 öğrenci deney ve 10 öğrenci kontrol grubuna atama yapılmıştır.

Birinci alışma kapsamında yer alacak çocukların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden lt örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Amaçlı rnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. lt rnekleme yönteminde örnekleme için belirlenen lt karşılayan kişiler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2018). Belirlenen ğrencilerin velilerine çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır, ğrencilerinin çalışmaya gönüllü olarak katılmalarına onay veren velilerin bilgilendirme ve kabul formu doldurmaları sağlanmıştır. Velisinden onay alınan gönüllü öğrenciler ile psikoeğitim programının süresi, içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda psikoeğitim programına gönüllü katılım sağlayabilecek, psikolojik tedavi sürecinde olup ilaç kullanımı olmayan 10 ğrenci deney grubuna ,10 ğrenci kontrol grubuna atama yapılmıştır.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler	Grup	F	%
Cinsiyet	Kadın	8	40
	Erkek	12	60
	Yok	3	15
Kardeş Sayısı	1	3	15
	2	8	40
	3	5	25
	4	1	5
Çocuk Sıralaması	İlk	9	45
	Ortanca	3	15
	Son	8	40
	Düşük	1	5
ASED	Orta	12	60
	Yüksek	6	30
	Belirtmeyen	1	5
	İlkokul-Lise	1	5
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	0	0
	Okuryazar	1	5
	Ön lisans ve üzeri	18	90
	İlkokul-Lise	2	10
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	1	5
	Okuryazar	1	5
	Ön lisans ve üzeri	16	80

ASED; algılanan sosyo-ekonomik düzey

Tablo 2 'de deney ve kontrol grubuna ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkek öğrenci sayısının, kadın öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması ise 9.2'dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencileri duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ puanlarına ilişkin bilgi edinmek amacı ile öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu uygulanmıştır. Nicel verilerin yanı sıra süreç sonrasında öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan bu formda öğrencilerin yaş, cinsiyet, ekonomik durum, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı gibi kişisel bilgileri yer almaktadır (EK-1).

3.3.2. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)

Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacı ile kullanılan Rydell, Berlin-Thorell ve Bohlin (2007) tarafından geliştirilen Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ), Harmancı ve Aytar (2023) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçek dört alt boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Öfke boyutu (9 madde), heyecan boyutu (5 madde), korku boyutu (8 madde) ve üzüntü boyutu (7 madde) 'den oluşmaktadır. Ölçek 1'den 4'e kadar puanlanan 4'lü likert tiptedir. "Benim için hiç uygun değil", "Benim için uygun değil", "Benim için uygun" ve "Benim için tamamen uygun" ölçeğin seçeneklerini oluşturmaktadır. Ölçeğin puanlanması toplam puan üzerinden olmaktadır. Toplam puanın gösterdiği artış duygu düzenleme becerisinin de arttığını göstermektedir. Öfke boyutundaki 2,9; heyecan boyutundaki 4,5; korku boyutundaki 3,6,7 maddeleri ters puanlanmaktadır. Ölçeğin orijinal halinde boyutlar üzerine yapılan çalışmada Cronbach Alpha değerleri öfke alt boyutu için .77, heyecan alt boyutu için .57, korku alt boyutu için .61 ve üzüntü alt boyutu için .71 olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçeğin toplamından elde edilen Cronbach Alpha değeri .85'tir. Yapılan çalışmalarda ölçeğin 8-12 yaş grubu çocukların duygu düzenleme becerileri üzerine yapılan çalışmalarda kullanılabileceği belirlenmiştir.

3.3.3. Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu 2000 yılında Reuven Bar-On ve James D.A. Parker tarafından geliştirilmiştir. Çocuklara uygulanmak için geliştirilmiş ilk duygusal zekâ testi olma özelliği taşımaktadır. Form Köksal (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin çocuk ve ergen formu 7-18 yaşları arasındaki çocuk ve ergenlere uygulanabilmektedir. Form toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin cevaplama süresi 20-25 dakika aralığında sürmektedir. Bar-On formu kendi duygusal ve sosyal zekâ modeli üzerine inşa etmiştir. Formun maddeleri 4'lü likert tip ile seçenklendirilmiştir. Bu seçenekler Beni çok az tanımlıyor (1), Beni biraz tanımlıyor (2), Beni genellikle tanımlıyor (3), Beni çok tanımlıyor (4)). Ölçek toplam 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; Bireylerarası, Bireyiçi, Stres Yönetimi, Uyum, Genel Ruh Hali, Olumlu Etki ve Toplam Duygusal Zekâdır. Ölçeğin 6, 15, 21, 26, 28, 35, 37, 46, 49, 53, 54, 58 numaralı maddeleri ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan bireyin duygusal zekasına karşılık gelmektedir. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri $\alpha=.91$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının İçeriği

Psikoeğitim programı araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Program oluşturulurken yurtiçi ve yurtdışında duygu, duygu düzenleme, gerçeklik terapisi temelerindeki psikoeğitim programları incelenmiştir. Psikoeğitim programı araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınmış ve alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler sağlanmış olup psikoeğitim programı nihai haline ulaştırılmıştır. Uygulanan psikoeğitim programının en temel amacı katılım sağlayan öğrencilerin duygu, duygu düzenleme, temel psikolojik ihtiyaçları hakkında bilgi edinmesi hedeflenmiştir. Psikoeğitim programı 8 oturumdan oluşmaktadır ve oturumlar 40 dakika olarak planlanmıştır. Programın içeriğini gerçeklik terapisinin konu alanında bulunan hayatta kalma, eğlence, sevgi ve ait olma, güç, özgürlük olan beş temel psikolojik ihtiyaç oluşturmaktadır. Duyguları tanıma, duygu farkındalığı, duygu ve tepki eşleştirmesi gibi duygu düzenleme becerilerine yönelik birçok unsurdan oluşmaktadır. Oturumun amaçları Tablo 3' de yer almaktadır.

Tablo 3. Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının Amaçları

1.Oturum

- Grup üyelerinin süreç ve amaç hakkında bilgilendirilmesi
- Yapılama yapılması
- Duygu kavramı tanıtımının yapılması
- Gerçeklik terapisine yönelik bilgi sağlanması

2.Oturum

- Psikolojik ihtiyaçlar hakkında bilgi sahibi olma,
- Duygu ve psikolojik ihtiyaçları eşleştirebilme

3.Oturum

- Duygu ve psikolojik ihtiyaç ilişkisini kavrama
- Duyguları tanıma ve günlük yaşamındaki olaylar ile bağdaştırabilme

4.Oturum

- Duygu ve beden ilişkisini fark etme
- Duygu farkındalığı ve duyguya ilişkin tepki geliştirebilme

5.Oturum

- Duygu ve çevre farkındalığı
- Gözlem, duygu, ihtiyaç, istek adımlarını tanıma ve uygulama

6.Oturum

- Günlük yaşam olayları ve duygu ilişkisini kurma
- Duygu düzenleme ve psikolojik ihtiyaçlarının önündeki engelleri keşfetme

7.Oturum

- Duygu düzenleme stratejilerini öğrenme
- Duygu düzenlemeye ilişkin farkındalıklarını paylaşma

8.Oturum

- Oturumların sonlandırılması ve öz değerlendirme yapılması
- Oturumlar boyunca öğrenilenlerin gözden geçirilmesi

3.3.5. Verilerin Toplanması

Yapılan uygulama öncesinde öğrencilerin velileri ve öğrenciler ile ön görüşme yapılmış ve ön test uygulanmıştır. Ön test olarak Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Formu uygulanmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tümüne Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Formu uygulanmış olup son test verileri elde edilmiştir. Son test verilerinin elde edilmesinden 15 gün sonra katılımcılara Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Formu ile izleme testi yapılmıştır.

3.3.6. Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programının Uygulanması

Program 2023-2024 yılı eğitim öğretim bahar döneminde Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Psikoeğitim programına katılım sağlayan öğrencilerin 9-10 yaş aralığında bulunmalarından ötürü ebeveynlerinden izin alınması adına Veli İzin Formu da velilere doldurtulmuş. Program 8 oturum şeklinde uygulanmış olup her oturumun süresi yaklaşık 40 dakikadır. Uygulama diğer öğrencilerin derste olduğu bir saatte yapılmıştır. Öğrencilerin devamlı aynı derslerden alınmaması adına her hafta farklı günlerde yapılmıştır.

3.3.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın bağımsız değişkeni “Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı” uygulanmasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenini ise psikoeğitim programının sonucunda elde edilen duygu düzenleme becerisi ve duygusal zekadır. Verilerin analizinde SPSS Statistics 26.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın verilerin analizinde kullanılması amacı ile deney ve kontrol gruplarına uygulanan Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği ve Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği ‘nden elde edilen puanların parametrik test önermelerinin karşılayıp karşılanmaması referans alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, gerçekleştirilen çalışma sonucunda yapılan analizler doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Analizlere başlamadan önce normal dağılım ve varyans homojenliği, ilişkin ön analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Ardından, duyu düzenleme ve duygusal zekâ ön test toplam puan, son test toplam puan ve izleme testi toplam puanının deney ve kontrol grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar T testiyle incelenmiştir. Bunun yanında deney ve kontrol grubunun duyu düzenleme toplam puanı ve duygusal zekâ toplam puanının ön test, son test ve izleme testine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımlı Gruplar T testiyle incelenmiştir.

4.1. Ön analizler

Araştırmanın bu kısmında verilere ilişkin verilerin normal dağılımı ve varyans homojenliği incelenmiştir.

4.1.1. Dağılımın Normalliği

Parametrik analiz yönteminin önemli bir varsayımı, verilerin normal dağılım göstermesidir. Verilerin normal dağılımını sağladığını gösteren kriterlerden biri, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığında olmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Araştırmada yer alan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 4’de sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada verilerin analizi parametrik testler kullanılarak yapılmıştır.

4.1.2. Varyans Homojenliği

Bu çalışmada, Bağımsız Gruplar T testi için gereken ön koşul olan gruplar arasında homojen varyansın mevcut olup olmadığını belirlemek için Levene testi uygulanmıştır. Bu bağlamda, gruplar arasında varyans homojenliğinin sağlanması için Levene testi puanının 0.05'ten yüksek olması gerektiği belirtilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tüm değişkenlerde bu kriterin karşılandığı Tablo 4’de görülmektedir.

4.1.3. Çalışmada Yer Alan Değişkenlerin Betimleyici Özellikleri

Tablo 4. Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma, Levene Testi, Çarpıklık, Basıklık, Güvenirlik Maksimum ve Minimum Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Max.	F	P
DDÖTP	63.35	8.04	-1.49	1.41	37.00	74.00	4.38	.06
DDSTP	71.20	14.01	.12	-1.00	47.00	97.00	.20	.65
DDİTP	70.15	13.22	.69	-.27	62.00	88.00	.10	.75
DZÖTP	159.10	19.70	.30	-1.10	129.00	194.00	.11	.91
DZSTP	160.70	27.28	.51	.44	108.00	221.00	.08	.77
DZİTP	161.20	20.77	1.43	1.48	130.00	223.00	.08	.78

Ss: Standart sapma, DDÖTP; Duygu düzenleme ön test toplam puan, DDSTP; Duygu düzenleme son test toplam puan, DDİTP; Duygu düzenleme izleme toplam puan DZÖTP, Duygusal zekâ ön test toplam puan, DZSTP; duygusal zekâ son test toplam puan, DZİTP; duygusal zekâ izleme toplam puan,

Tablo 4’de görüldüğü üzere Duygu düzenleme ön test toplam puan 63.35, çarpıklık değeri-1.49, basıklık değeri 1.41, Levene testi değeri F= 4.38 ve $p>0,05$ olarak bulunmuştur. Bunun yanında duygu düzenleme son test toplam puan 71.20, çarpıklık değeri .12, basıklık değeri-1.00, Levene testi değeri F= .20 ve $p>0,05$ olarak bulunmuştur. Duygu düzenleme izleme toplam puan 70.15, çarpıklık değeri .69, basıklık değeri-.27, Levene testi değeri F= .10 ve $p>0,05$ olarak bulunmuştur. Ayrıca, duygusal zekâ ön test toplam puan 159.10, çarpıklık değeri .30, basıklık değeri-1.10, Levene testi değeri F= .11 ve $p>0,05$ olarak bulunmuştur. Ek olarak, duygusal zekâ son test toplam puan 160.70, çarpıklık değeri .51, basıklık değeri .44, Levene testi değeri F= .08 ve $p>0,05$ olarak bulunmuştur. Son olarak duygusal zekâ izleme toplam puan 161.20, çarpıklık değeri 1.43, basıklık değeri 1.48, Levene testi değeri F= .08 ve $p>0,05$

4.1.4. Duygu Düzenleme Ön Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Duygu Düzenleme Ön Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Grup	N	\bar{X}	Ss	<i>T</i>	<i>P</i>
DDÖTP	Deney	10	62.50	3.81	-.46	.64
	Kontrol	10	64.20	6.91		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DDÖTP; Duygu düzenleme ön test toplam puan

Yapılan analizde Tablo 5'te görüldüğü üzere duygu düzenleme ön test toplam puan deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = .46$, $p > .05$).

4.1.5. Duygusal Zekâ Ön Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Duygusal Zekâ Ön Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Grup	N	\bar{X}	Ss	<i>T</i>	<i>P</i>
DZÖTP	Deney	10	157.10	19.85	-.44	.66
	Kontrol	10	161.10	20.40		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DZÖTP; Duygusal zekâ ön test toplam puan

Yapılan analizde Tablo 6'da görüldüğü üzere duygusal zekâ ön test toplam puan deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = .44$, $p > .05$).

4.1.6. Duygu Düzenleme Son Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Anlamli Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 7. Duygu Düzenleme Son Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Grup	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	<i>P</i>
DDSTP	Deney	10	79.30	11.94	3.12**	.01
	Kontrol	10	63.10	11.21		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DDSTP; Duygu düzenleme son test toplam puan

Yapılan analizde Tablo 7’de görüldüğü üzere duygu düzenleme son test toplam puan deney ve kontrol grubuna göre anlamli olarak farklılaştığı bulunmuştur ($t = 3.12, p < .05$). Bu farklılığa göre deney grubunun duygu düzenleme son test toplam puan ($\bar{X} = 79.30$) kontrol grubunun duygu düzenleme son test toplam puanından ($\bar{X} = 63.10$) anlamli olarak daha yüksek bulunmuştur.

4.1.7. Duygusal Zekâ Son Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Anlamli Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 8. Duygusal Zekâ Son Test Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Grup	N	\bar{X}	Ss	<i>T</i>	<i>P</i>
DZSTP	Deney	10	156.60	29.75	-.66	.52
	Kontrol	10	164.80	25.45		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DZSTP; Duygusal zekâ son test toplam puan

Yapılan analizde Tablo 8’de görüldüğü üzere duygusal zekâ son test toplam puan deney ve kontrol grubuna göre anlamli olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = .66, p > .05$).

4.1.8. Deney Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanının Ön Test ve Son Teste Göre Anlamli Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Deney Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanın Ön test ve Son test Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Test	N	\bar{X}	Ss	T	P
DDTP	Ön test	10	62.50	3.81	-4.47**	.00
	Son test	10	79.30	11.94		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DDTP; Duygu düzenleme toplam puan

Yapılan analizde Tablo 9’da görüldüğü üzere duygu düzenleme toplam puanı ön test ve son teste göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($t=4.47$, $p < .05$). Bu farklılığa göre deney grubunun son test duygu düzenleme toplam puan ($\bar{X}= 79.30$) ön test duygu düzenleme toplam puanından ($\bar{X}= 62.50$) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

4.1.9. Deney Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanının Ön Test ve Son Teste Göre Anlamli Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 10. Deney Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanın Ön test ve Son test Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Test	N	\bar{X}	Ss	T	P
DZTP	Ön test	10	157.10	19.85	.05	.95
	Son test	10	156.60	29.75		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DZTP; Duygusal zekâ toplam puan

Yapılan analizde Tablo 10’da görüldüğü üzere duygusal zekâ toplam puanı ön test ve son teste göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t= .05$, $p > .05$).

4.1.10. Kontrol Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanının Ön Test ve Son Teste Göre Anlamlı Olarak Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 11. Kontrol Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanın Ön test ve Son test Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Test	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	<i>P</i>
DDTP	Ön test	10	64.20	10.98	.24	.82
	Son test	10	63.10	11.20		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DDTP; Duygu düzenleme toplam puan

Yapılan analizde Tablo 11’de görüldüğü üzere kontrol grubunun duygu düzenleme toplam puanı ön test ve son teste göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = .24$, $p > .05$).

4.1.11. Kontrol Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanının Ön Test ve Son Teste Göre Anlamlı Olarak Farklaşp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 12. Kontrol Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanın Ön test ve Son test Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Test	N	\bar{X}	Ss	<i>t</i>	<i>P</i>
DZTP	Ön test	10	161.10	19.85	-.69	.51
	Son test	10	164.80	29.75		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DZTP; Duygusal zekâ toplam puan

Yapılan analizde Tablo 12’de görüldüğü üzere kontrol grubunun duygusal zekâ toplam puanı ön test ve son teste göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = -.69$, $p > .05$).

4.1.12. Duygu Düzenleme İzleme Testi Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Anlamli Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 13. Duygu Düzenleme İzleme Testi Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Grup	N	\bar{X}	Ss	T	P
DDİTP	Deney	10	76.30	6.76	3.87**	.00
	Kontrol	10	64.00	7.42		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DDİTP; Duygu düzenleme izleme testi toplam puan

Yapılan analizde Tablo 13’de görüldüğü üzere duygu düzenleme izleme testi toplam puan deney ve kontrol grubuna göre anlamli olarak farklılaştığı bulunmuştur ($t = 3.87$ $p < .05$). Bu farklılığa göre deney grubunun duygu düzenleme izleme testi toplam puan ($\bar{X} = 76.30$) kontrol grubunun duygu düzenleme izleme testi toplam puanından ($\bar{X} = 64.00$) anlamli olarak daha yüksek bulunmuştur.

4.1.13. Duygusal Zekâ İzleme Testi Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Anlamli Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 14. Duygusal Zekâ İzleme Testi Toplam Puanının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Bağımsız Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Grup	N	\bar{X}	Ss	T	P
DZİTP	Deney	10	161.30	18.51	.02	.98
	Kontrol	10	161.10	23.83		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DZİTP; Duygusal zekâ izleme testi toplam puan

Yapılan analizde Tablo 14’de görüldüğü üzere duygusal zekâ izleme testi toplam puan deney ve kontrol grubuna göre anlamli olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = .02$, $p > .05$).

4.1.14. Deney Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanının Son Test ve  zleme Testine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 15. Deney Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanın Son test ve  zleme Testine Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Test	N	\bar{X}	Ss	<i>T</i>	<i>P</i>
DDTP	Son test	10	79.30	11.94	.96	.35
	�zleme Testi	10	76.30	6.76		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DDTP; Duygu düzenleme toplam puan

Yapılan analizde Tablo 15’de g r ld ği üzere duygu düzenleme toplam puanı son test ve izleme testine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = .96, p > .05$).

4.1.15. Deney Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanının Son Test ve  zleme Testine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 16. Deney Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanın Son test ve  zleme Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Test	N	\bar{X}	Ss	<i>T</i>	<i>P</i>
DZTP	Son test	10	156.60	29.75	-.69	.51
	�zleme Testi	10	161.30	18.51		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DZTP; Duygusal zekâ toplam puan

Yapılan analizde Tablo 16’da g r ld ği üzere duygusal zekâ toplam puanı son test ve izleme testine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = .51, p > .05$).

4.1.16. Kontrol Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanının Son Test ve İzleme Testine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 17. Kontrol Grubunun Duygu Düzenleme Toplam Puanın Son test ve İzleme Testine Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Test	N	\bar{X}	Ss	T	p
DDTP	Son test	10	63.10	11.21	-.19	.85
	İzleme Testi	10	64.00	7.42		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DDTP; Duygu düzenleme toplam puan

Yapılan analizde Tablo 17’de görüldüğü üzere duygu düzenleme toplam puanı son test ve izleme testine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = .19$, $p > .05$).

4.1.17. Kontrol Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanının Son Test ve İzleme Testine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 18. Kontrol Grubunun Duygusal Zekâ Toplam Puanın Son test ve İzleme Göre Bağımlı Grup T Testi Analizi

Değişkenler	Test	N	\bar{X}	Ss	T	P
DZTP	Son test	10	164.80	25.45	.98	.85
	İzleme Testi	10	161.10	23.83		

** $p < .05$, Ss= Standart Sapma, DZTP; Duygusal zekâ toplam puan

Yapılan analizde Tablo 18’de görüldüğü üzere duygusal zekâ toplam puanı son test ve izleme testine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = .98$, $p > .05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde uygulanan Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının ilkökul öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâsı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçekten elde edilen toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki değişim gruplar arası ve grup içi olarak incelenmiştir. Tüm sonuçlar alan yazında yer alan diğer çalışmalar da referans alınarak değerlendirilmiştir.

5.1. Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Yapılan çalışmanın sonucunda Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının ilkökul öğrencilerinin duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki katılımcıların ön test, son test ve izleme testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık vardır. Elde edilen sonuçlar ve alan yazındaki bulgular karşılaştırıldığında duygu düzenlemeye ilişkin yapılan birçok deneysel çalışma ile benzerliği ortaya çıkmaktadır (Berking vd., 2013)

Duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen psikoeğitim çalışmalarının önleyici ve müdahale edici olarak etkili olduğu birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Iwakabe vd., 2023; Salem vd., 2021). Bentley ve arkadaşları (2017) tarafından kendine zarar vermeye meyilli olan bir grup üzerinde yapılan duygu düzenleme becerilerini içeren deneysel çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde sonucun etkili olduğu ortaya konulmuştur. Duygu düzenleme becerileri ile ilgili yapılan bir diğer psikoeğitim çalışmasında, duygu düzenlemeye yönelik psikoeğitime ek olarak ifade edici yazma becerilerinin beraber kullanılması amaca ilişkin etkili sonuçlar vermiştir. Okulda uygulanan bu çalışmada duygu düzenleme ve dışavurumcu terapinin beraber kullanılması ile olumsuz duygular, duygu farkındalığı, akademik başarı, okul devamsızlığı gibi okullarda yaygın rastlanan sorunlara önleyici bir yaklaşım sunmaktadır.

Duygu düzenlemenin işlevsel olarak kullanımı kişilerin psikososyal olarak gelişimini desteklemektedir (Korna vd., 2010).Duygu düzenleme becerilerine yönelik eğitim programlarının kullanımı farklı yaş grupları üzerinde etkili olduğuna ilişkin birçok çalışma vardır; ergenlerde riskli davranışları azaltma yönelik hazırlanan duygu düzenleme becerileri programı (Albayrak ve Ulusoy, 2022), 10 ve 11. Sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı (Akdemir ve Gündüz, 2022),ilkokul çocuklarına ve annelerine uygulanan duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programı(Topal, 2021), duygu düzenleme becerilerini geliştirmek için Duygu Düzenleme Eğitimi (DDE) isimli bir psikoeğitim programının üniversite öğrencileri üzerindeki etkisi(Vatan,2020), otizm spektrum bozukluğu tanısı almış olan çocukların ebeveynlerine yönelik hazırlanan psikoeğitim programı (Günakan, 2023) Uygulanan duygu düzenleme becerilerine yönelik programlarının farklı yaş grubundaki kişilerin duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadaki bulgular alan yazındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir. Birçok çalışmada da program sonrasında duygu düzenleme becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim gözlenmiştir (Berking, 2014)

Elde edilen bulgular yukarıda yer alan alanyazın ile örtüşmektedir. Gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Duygu düzenlemenin eğitim programları ile kazanılabilen bir beceri olduğu ve okulda uygulama alanı bulunduğu takdirde alanyazında desteklendiği üzere olumlu bir katkı sunacağı görülmektedir.

Yapılan çalışmadaki ve alanyazındaki hazırlanan psikoeğitim programları ile bireylerin duygu düzenleme becerileri konusunda farkındalık kazanmaları ve içerisinde buldukları duruma uygun olarak oluşturdukları duyguları işlevsel olarak nasıl düzenleyecekleri konusunda bilgilenip bununla ilgili becerileri kazandıkları söylenebilir.

5.2. Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Son yirmi yılda duygusal zekaya ilişkin deneysel çalışmalar ve araştırmalar popülerlik kazanmıştır. Bu durumun yan etkisi olarak duygusal zekayı ölçmek ve geliştirmek adına birçok çalışma yapılmıştır (Mancini vd., 2022). Duygusal zekâ, duyguyu içeren uyarıların alınması, işlenmesi, düzenlenmesi ve hayata geçirilmesindeki kişiden kişiye farklılaşan yaşantıları içermektedir. Bu farklılaşmanın sonucu olarak, duygusal zekâ psikolojik, zihinsel ve hatta fiziksel olarak iyi oluş üzerinde olumlu çıktılar ortaya çıkarmaktadır (Nelis vd., 2009).

Bu çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilmektedir;

Ulutaş (2005) tarafından yazılan doktora tezinde anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarını geliştirmek için uygulanan eğitim programının deney grubunun son test ve izleme testi puanlarında anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir.

Gürsoy (2016), yılında yaptığı çalışmada duygusal zekâ eğitimi programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ, empati becerisi, davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelemiştir. Oturumların sonunda yapılan ön test verilerinin son test verileri ile anlamı şekilde farklılaştığı ve deney grubundaki öğrencilerin duygusal zekâ, empati ve davranış problemleri üzerinde anlamlı farklılıkların geliştiği görülmektedir.

Özbiçer (2018), yazdığı doktora tezinde duygusal zekâ geliştirme programının ergenlerin duygusal zekâ ve yaşam doyumuna üzerine etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde uygulanan programın ergenlerin duygusal zekâ düzeyini anlamlı derecede arttırdığı söylenebilir. Ancak yaşam doyumuna üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Schoeps ve ark (2018) tarafından, Yaşları 12 ile 15 arasında değişen toplamda 148 öğrenci üzerinde duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir duygu eğitimi gerçekleştirildi. Yapılan çalışmanın içeriği duygusal zekâ modelini referans almaktadır. Uygulamanın ardından elde edilen izleme testi sonuçları öğrencilerin duygu farkındalığı ve yaşam doyum düzeyinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı artışın öğrencilerin akran ilişkileri, siber zorbalık davranışları, yaşam memnuniyeti gibi boyutları da etkilemektedir.

Güven (2014) tarafından, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin duygusal zekalarını geliştirmek amacı ile hazırlanan eğitim programının etkililiği sınanmaktadır. Elde edilen ön test ve son test sonuçları deney grubunun lehine anlamlı fark saptanmıştır. Elde edilen fark programlandırılmış duygusal zekâ eğitiminin duygusal zekâ üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

Nelis ve diğerleri (2009), duygusal zekayı arttırmanın bir yolu olarak deneysel tasarımlı bir çalışma oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı çalışmada; deney grubundaki katılımcılar yaklaşık üç saatlik ve dört oturumluk Duygusal Zekâ eğitimi alırken, kontrol grubu üzerinde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Son test ölçümlerinde elde edilen verilerin sonuçları incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların duyguları tanıma ve yönetme becerilerinde artış olduğu gözlenmektedir.6 ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde elde edilen etkinin kalıcı olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bulgular, duygusal zekanın uygulanabilecek bir eğitimle kalıcı şekilde arttırılabileceğini göstermektedir. Bu bulgunun yanı sıra katılımcıların psikoloji bölümünde okuyor oluşu ve kontrol grubunun 15 kadın, 4 erkekten oluşması elde edilen duygusal zekâ artış puanı üzerinde olumlu etki yaratmış olması olasıdır.

Yukarıda yer alan çalışmalar elde edilen bulguları desteklemeyen çalışmalardır. Alanyazında duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunun ortak özelliği duygusal zekâ kavramını temele alıp uygulama boyutunda duygusal zekâ göstergelerini ortaya koymasıdır. Gerçeklik terapisi temelli hazırlanan duygu düzenleme becerileri psikoeğitim programının ön test, son test ve izleme testinin duygusal zekâ üzerinde anlamlı fark yaratmamış olmasının bu sebeplerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar bir yandan da şunu göstermektedir ki; duygusal zekâ üzerinde etkili olan programlar uzun vadeli ve eğitim sistemin içine entegre edildiği zamanlarda öğretmen, veli ve öğrenci üzerinde çok yönlü etkiye sahip olup sonuçları önlemsel ve müdahale edici olarak daha uzun süre etkili olabilmektedir.

Vincent (2003) yılında, Çocuklar için Sosyal-Duygusal Zekâ Programı'nın etkililiğini değerlendirdiği çalışmada Çocuklar için Sosyal-Duygusal Zekâ Program'ının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu elde edilmektedir. Deney grubu üzerinde anlamlı bir farkın elde edilmemesinin; tesadüfi seçilmesinin ve programın öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, uygulama yapılan grubun küçük olması gibi sebepleri olabileceği belirtilmektedir.

Stenberg (2004), yaptığı çalışmada Duygusal Zekâ Eğitimi ve Koçluk Programının lise öğrencilerinin yıpranması üzerine etkisini incelemiş ve elde edilen bulgular programın öğrenciler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Anlamlı farkın ortaya çıkmaması, örneklem grubunun küçük olması, ölçülmek istenen değişkene uygun olmayabilecek bir ölçme aracı kullanılmış olabileceği gibi sebeplere bağlanmaktadır.

Duygusal zekâ hakkında deneysel olarak yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarda, elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar yukarıda yer almaktadır. Bulguları destekleyen çalışmaların anlamlı fark yaratmamış olmasının sebepleri; ölçme aracının etkili olmayışı, geliştirilen programın örneklem grubunun düzeyine uygun olmaması, deney ve kontrol grubunun küçük olması gibi sebeplere bağlanmaktadır. Yapılan bu çalışmada uygulama süresinin 8 hafta ile sınırlı olması, örneklem grubunun küçük olması gibi sebepler ile alanyazını destekleyici niteliktedir.

Duygusal zekâ göstergeleri günlük yaşam içerisinde gözlenebilecek bir yapıdır. Elde edilen envanter, ölçek sonuçlarının tek başına değerlendirilmesinin bazı noktalarda yetersiz sonuçlar verebileceği ve kişinin günlük yaşamındaki işlevselliği ile duygusal zekâ kapasitesinin ortaya konulması bu ilişkiyi kuvvetlendirebilir (Mrozowicz ve Kobylińska, 2011).

Kişilerin kendini değerlendirme ve duygusal zekanın yetenek ölçümlerine ilişkin performans değerlendirmesinde zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Öte yandan duygusal zekâ, duygusal zekâ yeteneğinin önemli bir göstergesidir. Duygusal zekanın, öz değerlendirme ve günlük yaşamdaki performans sonuçları birbirinden farklı olabilmesine rağmen, kişinin duygusal kapasitesinin arttırılması sosyal yaşamdaki başarı ve işlevselliğine katkı sunabilir (Brakket vd., 2006).

Bu noktadaki bir diğerk görüş ise, düşük zekâ puanına sahip bir kişinin üst bilişsel beceriler konusunda daha az yetkin olduğu için duygusal zekâ puanını ölçmeyi amaçlayan bir veri elde edilmek istendiğinde kişinin duygusal zekâ düzeyini tam olarak yansıtamayacağıdır (Dunning vd., 2003)

Brüt ve diğerkleri (2011), İngilizce dilini öğrenen bireylerin duygusal zekâ ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen veriler yorumlandığında duygusal zekanın duygu düzenleme becerilerini anlamlı derecede yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya ilişkin sonuçlar ile benzerlik gösteren bir diğerk çalışma ise Peña-Sarrionandia ve arkadaşları, (2015) meta analiz çalışmasında duygusal zekâ ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin etki büyüklüğünün anlamlı olduğunu ve bu sonuca istinaden duygusal anlamda zeki olan kişilerin duygu düzenleme becerileri konusunda daha yetkin oldukları ve günlük yaşamlarında bu becerileri daha aktif bir biçimde kullandıkları görülmüştür.

Yukarıda benzer bulgular elde edilmiş çalışmalarının sonuçları incelendiğinde; duygusal zekanın duygu düzenleme becerileri üzerinde yordayıcı etkisi görülmektedir. Bu araştırmada Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programının duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ üzerindeki etkisi incelenmektedir. Duygusal zekanın duygu düzenleme üzerindeki yordayıcılığı göz önüne alındığında hazırlanan programın duygusal zekâ temelli hazırlanıp duygu düzenleme becerilerini arttırması daha olası sonuçlar taşımaktadır.

Duygusal zekayı arttırmaya yönelik yapılan eğitim programının, duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi açıklanırken, duygularını tanıyıp farkında olan bireylerin yaşam içerisindeki akışta duyguları üzerinde daha fazla söz sahibi olduğu, bunun yanı sıra bilişsel olarak daha sağlıklı oldukları görülmektedir. Zorlu bir durum karşısında duygusal anlamda farkındalığı yüksek bireyler, duygusal olarak tepki oluşturmakta zorlanmaları asgari düzeyde yaşadıkları için vakitlerinin kalan kısımlarını hayatın olağan akışındaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte kullanmaya daha fazla vakit bulmaktadırlar (Extremera ve Fernández-Berrocal, 2006).

Alanyazında incelendiği üzere;

Duygusal zekâ puanlarının gerçeklik terapisi temelli duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı farklılık yaratmamış olmasının bir diğer nedeni de duygusal zekanın alanyazında, duygu düzenleme gibi bir beceri olarak ele alınmamış olması ve 8 hafta uygulanan bir programın zekâ kavramı gibi bir değişken üzerindeki etkiliğinin uzun vadede anlamlı sonuçlar yaratabileceği düşünülmektedir.

Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan kişilerin duygularını düzenlemekte daha başarılıdırlar. Duygusal açıdan zeki kişiler, hangi durumlarda duygularını nasıl düzenleyeceklerini ve içinde buldukları ortama göre şekillendiren kişilerdir. Bu kişiler duygular karşısında esnek davranıp duygulara yer açarlar. Ancak duygu düzenleme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi tespit etmek için alanyazında çok fazla sayıda çalışma bulunmamaktadır (Sarrionandia vd., 2015).

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının duygu düzenleme becerileri ve duygusal zekâ üzerindeki etkililiği deney ve kontrol gruplarının aldıkları toplam puanlar üzerinden incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre;

- 1) Çocuklar için Duygu Düzenleme ölçeği ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre T -testi analizi incelenmiş, deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Uygulanan gerçeklik terapisi duygu düzenleme beceri psikoeğitim programından sonra elde edilen son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre T-Testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
- 2) Bar-on Çocuk ve Ergen Formu ön test toplam puanlarının deney ve kontrol grubuna göre T- Testi analizi incelenmiş toplam puanların gruplara göre manidar fark göstermediği görülmektedir. Uygulanan gerçeklik terapisi duygu düzenleme beceri psikoeğitim programından sonra elde edilen son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre T-Testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- 3) Deney grubunun Çocuklar için Duygu Düzenleme ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine sonuçlar anlamlı farklılık göstermektedir.
- 4)Deney grubunun Çocuklar için Duygu Düzenleme ön test ve izleme puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine sonuçlar anlamlı farklılık göstermektedir.
- 5) Kontrol Grubu Bar-on Çocuk ve Ergen Formu Ön test- Son test toplam puanların T-Testi sonuçlarında toplam puanlarının arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6) Kontrol Grubu Bar-on Çocuk ve Ergen Formu ön test- izleme testi toplam puanlarının T-Testi sonuçlarına göre toplam puanlarının arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

7) Kontrol Grubu Bar-on Çocuk ve Ergen Formu son test- izleme testi toplam puanlarının T-Testi sonuçlarına göre toplam puanlarının arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.



6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmacılara ve uygulamacılara ait önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmacıya yönelik öneriler

a) Yapılan uygulama sonucunda Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim programının ilkokul öğrencileri üzerinde etkili olduğu analizler sonucu ortaya konulmuştur. Psikoeğitim programının uygulanabilir olması önerilmektedir.

b) Çalışmada Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programı orta-yüksek sosyoekonomik düzeyde bir özel bir ilkokulda, dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak benzer çalışmalarda farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda ve farklı yaş grupları ile daha geniş örneklemeler oluşturulabilir. Bu şekilde çalışmanın sonuçları daha genellenebilir hale gelecektir.

c) Yapılan çalışmada psikoeğitim programının sadece deney ve kontrol grupları üzerindeki etkisi sınanmıştır. Plasebo grubu oluşturularak programın etkililiği sınanabilir.

d) Yapılan alanyazın araştırmasından edinilen sonuçlara göre, küçük yaş grupları üzerinde uygulanan deneysel çalışmalarda ebeveynlerin de çocuklardan farklı olarak duygu düzenleme becerileri arttırmaya yönelik bir eğitime dahil edilmesi programın etkililiğini arttırabilmektedir.

e) Elde edilen nicel verilere ek olarak, gelecekte yapılacak benzer çalışmalarda, çalışmanın yöntemi farklılaştırılabilir.

f) Duygusal zekanın arttırılmasının amaçlanmasının halinde uygulama süresinin daha uzun vadeli programların kullanılması önerilmektedir.

g) Duygusal zekanın ölçülmesine yönelik kullanılan Baron Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen formu yerine başka bir ölçme aracı kullanılabilir.



6.2.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

- a) Psiko eğitim programının denekler tarafından sekteye uğramaması için sürecin başında program hakkında detaylı bilgi verilmesi ve oturumlara devamlılık sağlamak adına deneklerin bu konuda bilgilendirilmesi önerilmektedir.
- b) Psiko eğitim programının ilkököl öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinin artırılmasında okul psikolojik danışmanlarının ve psikolojik destek yardım sahasında çalışan uzmanların kullanılması önerilmektedir.
- c) Çalışma kapsamında geliştirilen Gerçeklik Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Psiko eğitim programı ilkököl dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Programın ilkökölün başka sınıflarında da kullanabilmesi için çeşitli değişiklikler yapıp etkililiği sınıdıktan sonra uygulama alanı genişletilebilir.
- d) Programın uzun vadeli etkilerinin artırılması adına programın oturumlarının sayısı artırılıp, psiko eğitim programı ebeveynler üzerinde de uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Ağaya, A., & Duy, B., (2021). The Predictors of Emotion Regulation Skills, Perceived Parental Control and Cyber (Virtual) Bullying Status on School Attachment Levels in Adolescents. 22. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (pp.70-71). Muş, Turkey
- Akdemir, A., & Gündüz, B. (2022). Duygu Düzenleme Becerileri Psikoeğitim Programının Ergenlerin Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Reaktif-Proaktif Saldırganlıklarına Etkisi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 47(209). DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.9048>
- Albayrak, İ., & Ulusoy, Y. (2022). Duygu Düzenleme Psiko-Eğitim Programı Uygulamasının Ergenlerde Kendine Zarar Verme vVe Duygu Düzenleme Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(ÖZEL SAYI), 145-170. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1176678>
- Angelica Moè & Idit Katz (2021) Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style, *Teachers and Teaching*, 27:5, 370-387, DOI: [10.1080/13540602.2020.1777960](https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960)
- Angus, L., Watson, J. C., Elliott, R., Schneider, K., & Timulak, L. (2015). Humanistic psychotherapy research 1990–2015: From methodological innovation to evidence-supported treatment outcomes and beyond. *Psychotherapy Research*, 25(3), 330-347. <https://doi.org/10.1080/10503307.2014.989290>
- Avcı, Ö. (2019). *Duygusal zekâ ve iletişim*. Beta Yayınevi.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory* (Vol. 40). Multi-health systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25., https://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm adresinden erişilmiştir.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Barrett, K. C., & Campos, J. J. (1987). Perspectives on emotional development II: A functionalist approach to emotions. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 558 – 578). New York: Wiley.
- Bebko, G. M., Franconeri, S. L., Ochsner, K. N. ve Chiano, J. Y. (2011). Look before you regulate: differential perceptual strategies underlying expressive suppression and cognitive reappraisal. *Emotion*, 11(4), 732-742 <https://doi.org/10.1037/a0024009>
- Beceren, E. (2004). “Duygusal Zekâ Nedir, <https://search.trdizin.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

- Benita, M., Benish-Weisman, M., Matos, L., & Torres, C. (2020). Integrative and suppressive emotion regulation differentially predict well-being through basic need satisfaction and frustration: A test of three countries. *Motivation and Emotion*, 44(1), 67-81. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09781-x>
- Bentley, K. H., Nock, M. K., Sauer-Zavala, S., Gorman, B. S., & Barlow, D. H. (2017). A functional analysis of two transdiagnostic, emotion-focused interventions on nonsuicidal selfinjury. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 85(6), 632–646. <https://doi.org/10.1037/ccp0000205>
- Berking, M., & Whitley, B. (2014). *Affect Regulation Training*. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9>
- Berking, M., & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: recent findings, current challenges, and future directions. *Current opinion in psychiatry*, 25(2), 128–134. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283503669>
- Berking, M., Ebert, D., Cuijpers, P., & Hofmann, S. G. (2013). Emotion regulation skills training enhances the efficacy of inpatient cognitive behavioral therapy for major depressive disorder: a randomized controlled trial. *Psychotherapy and psychosomatics*, 82(4), 234–245. <https://doi.org/10.1159/000348448>
- Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A., & Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour research and therapy*, 46(11), 1230–1237. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.08.005>
- Bosse, T., Pontier, M., & Treur, J. (2007). A dynamical system modelling approach to Gross ' model of emotion regulation. Eighth International Conference of Cognitive Modeling, 1–6.
- Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (44), <https://doi.org/10.21764/maeuefd.336085>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Brenning, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., De Clercq, B., & Antrop, I. (2022). Emotion Regulation as a Transdiagnostic Risk Factor for (Non)Clinical Adolescents' Internalizing and Externalizing Psychopathology: Investigating the Intervening Role of Psychological Need Experiences. *Child psychiatry and human development*, 53(1), 124–136. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01107-0>

- Büyüköztürk, Ş. (2009). Deneysel Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394>
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29(6), 560-572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chen, H. (2016) A Theoretic Review of Emotion Regulation. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 147-153. doi: [10.4236/jss.2016.42020](https://doi.org/10.4236/jss.2016.42020).
- Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x)
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3) 73-102. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01278.x>
- Comiskey, P. E. (1993). Using reality therapy group training with at-risk high school freshmen. *Journal of Reality Therapy*, 12(2), 59-64.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig (Bilig)* (37), 155-174.
- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 534986)
- Denollet, J., Nykliček, I., & Vingerhoets, A. J. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. *Emotion regulation* (pp. 3-11). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-29986-0_1
- Dodge, K.A., Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp.3-11). New York: Cambridge University Press.

- Dökmen, Ü. (2000). Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek ve Uzlaşmak. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 83– 87. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01235>
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35. <http://www.turkpdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/48/47>
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99 ,99, 550 – 553. England-
- Mason, G., & Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: A review of emotion socialization parenting programs for young children. *Emotion*, 20, 98 –104. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000638>
- Eroğlu, M. (2020). Etnik kimlik, savaş ve göç olgularının çocuklar ve ergenler üzerindeki psikolojik etkileri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 94-105. <https://doi.org/10.38015/sbyy.721964>
- Ersan, C. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8150>
- Erwin, J.C. (2003). Giving students what they need. *Educational Leadership*, 61 (1), 19-24.
- Freud, S. (1959). Inhibitions, symptoms, anxiety (A. Strachey, Trans. and J. Strachey, Ed.). New York: Norton. (Original work published 1926)
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. In S. Kitayama & H. Marcus (Ed.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 51 – 87). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2004). *Child and adolescent*. Imge Bookstore.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press.
- Glasser, W. (1965). *Reality therapy: A new approach to psychiatry* (p. 166). New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. HarperPerennial.
- Glasser, W. (2000). "School Violence from the Perspective of William Glasser". *Professional School Counseling*, 2, 4, 77-80.

- Glasser, W. (2005). Kişisel özgürlüğün psikolojisi: Seçim teorisi (Çev. İzmirli, M.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). *The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies*. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33–45. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_05
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1998). Duygusal zekâ. İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2001). Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir? (B. S. Yüksel, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:339187)
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). *Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale*. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gratz, K.L. and Roemer, L. (2004) Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.<http://dx.doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Greenberg, L. S. (2004). Emotion–focused therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 11(1), 3-16. <https://doi.org/10.1002/cpp.388>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current directions in psychological science*, 10(6), 214-219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2, 387–401 <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 2(2), 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Gross, J. J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. In Gross, J.J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-24). Guilford Pres. <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-001>
- Grube, G. M., & Reeve, C. D. C. (1974). *Plato's republic*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.
- Günakan, G. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinde duygu düzenleme psikoeğitim programının değerlendirilmesi. <https://hdl.handle.net/11424/294861>
- Gürsoy, E. (2016). *Duygusal zekâ eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ, empatik beceri ve davranış problemleri üzerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:456619)
- Güven, Y. (2014). *Programlandırılmış duygusal zekâ eğitiminin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyine etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 361663)
- Harmancı ST ve Aytar, AG (2023). Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formu (ÇDDÖ) ve Yetişkin Formunun (ÇDDÖ-YF) Türkçeye Uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (237), 71-106. DOI: [10.37669/milliegitim.1056054](https://doi.org/10.37669/milliegitim.1056054)
- Hart-Hester, S., Heuchert, C. ve Whittier, K. (1989). The effects of teaching reality therapy techniques to elementary students to help change behaviors. *Journal of Reality Therapy*, 8(2), 13-18.
- Hoffman, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20, 105–109. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000649>
- Horn, A. B., Pössel, P., & Hautzinger, M. (2010). *Promoting Adaptive Emotion Regulation and Coping in Adolescence*. *Journal of Health Psychology*, 16(2), 258–273. <https://doi.org/10.1177/1359105310372814>
- Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.58.3.487>

- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J.-P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20(1), 369–397. [doi:10.1017/S0954579408000175](https://doi.org/10.1017/S0954579408000175)
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52. <https://doi.org/10.1177/1754073910380972>
- İzçınar T. (2018). *Benlik Farklılaşmasının Ruminatif Düşünce Biçimleri ve Duygu Düzenleme Güçlüğü İle İlişkisinin İncelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 515375)
- James J. Gross (2015) Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects, *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 26:1, 1-26, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Kaner, S. (1993). Kontrol Kuramı Ve Gerçeklik Terapisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 26(2), 569-585.
- Karaş, Z., & Altun, F. Okul Öncesi Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri: Çocuğun Mizacı İle Ebeveyninin Duygusal Zekâsı Ve Psikolojik İyi Oluşunun Rolü Nedir?.Nedir? *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 1268-1283. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.987751>
- Kelly Schulte, Alyson Terry, Grace Boyle, Dmitriy Scherbak *Open Journal of Internal Medicine* Vol.14 No.2, May 24, 2024 DOI: [10.4236/ojim.2024.142016](https://doi.org/10.4236/ojim.2024.142016)
- Kır, Ö. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bağlanma Stilleri ve Duygu Düzenleme Becerileri Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 675678)
- Kim, J. U. (2008). The effect of a R/T group counseling program on the internet addiction level and self-esteem of Internet addiction university students. *International Journal of Reality Therapy*, 27(2), 4-12.
- Kim, K. H. (2002). The effect of a reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 30-33.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J. ve Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827-839.

- Köksal A. Bar- On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. International Emotional Intelligence and Communication Symposium, May 7-9 2007 / İzmir, Türkiye.
- Kring, A. M., & Sloan, D. M. (Eds.). (2009). Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2009-21674-000>
- Kutlay,S.Kutlay, (S. (2021).*Duygu*). *Duygu teorilerinin felsefi temelleri*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 695190)
- Lang, J. (2018). *The Efficacy of Emotional Intelligence Training for the Emotion Regulation of Bullying Students: A Randomized Controlled Trial. NeuroQuantology, 16(2)*. DOI:10.14704/nq.2018.16.2.1176
- Laporte, N., Soenens, B., Brenning, K., & Vansteenkiste, M. (2021). Adolescents as active managers of their own psychological needs: The role of psychological need crafting in adolescents' mental health. *Journal of Adolescence, 88*, 67-83.
- Lazarus, R. S. (1982). *Thoughts on the relations between emotion and cognition. American Psychologist, 37(9)*, 1019–1024. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.9.1019>
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaption. New York:OxfordYork: Oxford University Press, Inc.Leftcourt, H. M. & Martin, R. A. (1986). Humor and life stres revisited: Antidute to adversity. New York: Springer – Verlag.
- Levenson, R.W. (1994). Human emotion: A functional view. (Yayın yönetmenleri, Ekman ve R. Davidson). The Nature of Emotion: Fundamental Questions. New York: Oxford University Press.
- Litwack, L. (2007). Basic Needs-A Retrospective. *International Journal of Reality Therapy, 26(2)*.
- Loyd, B. D. (2005). The Effects of Choice Theory/Reality Therapy Principles on High School Students' Perception of Needs Satisfaction and Behavioral Change. (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science & Business Media. ISBN : 978-0-387-73850-5
- Mancini, G., Biolcati, R., Joseph, D., Trombini, E., & Andrei, F. (2022). Editorial: Emotional intelligence: Current research and future perspectives on mental health and individual differences. *Frontiers in psychology, 13*, 1049431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049431>

- Mayer, D. John; Salovey, Peter (1997). What is Emotional Intelligence? in Peter Salovey, Daniel Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3- 31). USA: Basic Books.
- Mayer, J. D. (2002). MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test. *Toronto, Canada: Multi-Health Systems*.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197–215. DOI: [10.1207/s15327965pli1503_02](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02)
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Mestci, S., Gökçaya, F., & Ormankıran, B. (2019). Okul Öncesine Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede Duygu Düzenleme Eğitiminin Etkililiği: Bir Pilot Çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 56-71.
- Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., van Broeck, N., Fantini-Hauwel, C., & Mierop, A. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*, 15(5), 653–667. <https://doi.org/10.1037/emo0000034>
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1356–1368. <https://doi.org/10.1016/j.jpaid.2007.12.004>
- Mumcuoğlu, Ö.,(2002). *Bar-on duygusal zeka testi'nin türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 111228).
- Nas, M. (2017). *İlkokuldan ortaokula geçişe bağlı olarak çocuklarda yaşanan psikolojik sorunların duygusal gelişim açısından incelenmesi* . [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 451864).
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). *Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?* *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.jpaid.2009.01.046>

- Nozaki, Y. (2018). *Cross-cultural comparison of the association between trait emotional intelligence and emotion regulation in European-American and Japanese populations. Personality and Individual Differences, 130, 150–155.* <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.04.013>
- Özbiçer, M.S. (2018). *Duygusal zekazekâ geliştirme programı'nın ergenlerin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerine etkisi: deneysel bir çalışma* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:525127)
- Parker, A. E., Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., Townley, G., Bryant, A., Jr, Thompson, J. A., & Beale, K. S. (2012). Emotions are a window into one's heart": a qualitative analysis of parental beliefs about children's emotions across three ethnic groups. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 77*(3), 1–136. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2012.00676.x>
- Pedük, Ş. (2011). Duygusal Gelişim. Çocuk Gelişimi (Ed: N. Aral ve G. Baran), 223-258, İstanbul: Ya-Pa Yayın A.Ş.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in psychology, 6*, 160. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In *Theories of emotion* (pp. 3-33). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558701-3.50007-7>
- Ray-Yol, E., & Altan-Atalay, A. (2022). Interpersonal Emotion Regulation and Psychological Distress: What Is the function of Negative Mood Regulation Expectancies in This Relationship?. *Psychological reports, 125*(1), 280–293. <https://doi.org/10.1177/0033294120968086>
- Renna, R. (1991). The use of control theory and reality therapy with students who are out of control. *Journal of Reality Therapy, 11*(1), 3-13.
- Reuven Bar-On, Daniel Tranel, Natalie L. Denburg, Antoine Bechara, Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence, *Brain, Volume 126, Issue 8, August 2003, Pages 1790–1800,* <https://doi.org/10.1093/brain/awg177>
- Ryan, E., & Deci, E. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article ID: 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Publications.

- Rydell, A.-M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 293–313. <https://doi.org/10.1080/17405620600783526>
- Salem, T., Walters, K. A., Verducci, J. S., & Fristad, M. A. (2021). Psychoeducational and skill-building interventions for emotion dysregulation. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 30(3), 611-622. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2021.04.010>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sarıcaoğlu, A. Ö. ve Avcı, R. (2021). Kişi Duygu Düzenleme Yaklaşımına Dayalı Geliştirme Grup Psikoeğitim Programının Üniversitenin Kişilerarası Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 214-230. <https://doi.org/10.21666/muefd.789210>
- Savaş, K. (2022). *7-11 yaş grubundaki çocuklar ve çocukların duygu düzenlemeleri ile temel duygu düzenleme becerileri etkililiği 7-11 yaş grubu çocukların ve ebeveynlerinin duygu düzenleme süreçleri ve çevrimiçi temel duygu düzenleme becerileri programının etkililiği*. [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 743112)
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J., & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being. *Frontiers in psychology*, 9, 2050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Shigeru Iwakabe, Kaori Nakamura & Nathan C. Thoma (2023) Enhancing emotion regulation, *Psychotherapy Research*, 33:7, 918-945, <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2183155>
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development*, 74(6), 1869-1880.
- Śmieja, M., Mrozowicz, M., Kobylińska D. (2011). Emotional intelligence and emotion regulation strategies. *Studia Psychologiczne*, 49, 55-64. DOI: <https://www.doi.org/10.2478/v10167-010-0040-x>
- Stenberg, M. J. (2004). The impact of emotional intelligence training and coaching on student attrition in private post secondary education, Master dissertation. Leadership and Training Program, Royal Roads University.
- Tapia, M. (2001). *Measuring Emotional Intelligence*. *Psychological Reports*, 88(2), 353–364. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/PRO.88.2.353-364>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25–52.

- Thompson, R.A., Lewis, M.D. and Calkins, S.D. (2008), Reassessing Emotion Regulation. *Child Development Perspectives*, 2: 124-131. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00054.x>
- Toktamışoğlu, M. (2003). *Aklın Öteki Sesi-Duygusal Zekâyla Başarı*, İstanbul: Kapital Yayınları
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375-424. [https://doi.org/10.1016/0162-3095\(90\)90017-Z](https://doi.org/10.1016/0162-3095(90)90017-Z)
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Tuyan, S. ve Beceren E. (2004). Duygularımız ve biz. www.duygusalzekâ.net, (ET: 17.05.2024).
- Türkdoğan, T. (2015). Gerçeklik Terapisi Temelli Müdahalelerin Okullardaki Etkililiği: İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 81-105. <https://doi.org/10.12984/eed.45828>
- Türküm, A. S., & Ender Sarıçalı, Z. (2020). Duygu düzenleme programının ön ergenlerin duygu düzenleme stratejileri üzerindeki etkisi. <https://hdl.handle.net/11421/25997>
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekalarına Duygusal Zeka Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 159115).
- Ulutaş, Z. (2005). *Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:159115)
- Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., & Neyrinc k, B. (2021). Emotion regulation and borderline personality features: The mediating role of basic psychological need frustration. *Personality and Individual Differences*, 168, 110365. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110365>
- Vatan, S. (2020). Duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 396-402. DOI: [10.5455/apd.68943](https://doi.org/10.5455/apd.68943)
- Walden TA, Smith MC. Emotion regulation. *Motiv Emot* 1997; 21:7-25
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological bulletin*, 138(4), 775–808. <https://doi.org/10.1037/a0027600>

- Werner, K., ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology. A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology. A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13-38). Guilford Press. <http://dx.doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Wubbolding, R. E. (2007). Glasser Quality School. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 253–261. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.11.4.253>
- Wubbolding, R. E. (2011). *Reality therapy*. American Psychological Association.
- Wubbolding, R. E. (2015). *Gerçeklik Terapisi*. (E. Öksüz, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Wubbolding, R.E.(2013). *Reality therapy for the 21st century*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203768457>
- Yeşilyaprak, D. D. B. (2001). Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yıldız, MA ve Duy, B. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 5(41). <https://doi.org/10.17066/pdrd.32099>
- Yumuşak, F. N.(2019). *Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Duygusal Tepkiselliğin Psikolojik Belirtiler ile İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 743112).
- Yurtsever, S. S. (2014). *Erken dönem uyumsuz şemalar, algılanan ebeveynlik biçimleri ve duygu düzenlemenin yeme tutumu üzerindeki etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 368304)
- Zeynep Sude Ersu. (2023). İlkokulda duygu düzenleme becerilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2031-2042. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10280448>
- Zysberg, L., & Raz, S. (2019). Emotional intelligence and emotion regulation in self-induced emotional states: Physiological evidence. *Personality and individual differences*, 139, 202-207. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.027>

EKLER

EK1

Sevgili öğrenciler,

Bu tez çalışması Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı kapsamında gerçekleştirilecektir. Vereceğiniz yanıtlarda samimi ve içten olmanız büyük öneme sahiptir. Paylaşmış olduğunuz kişisel bilgiler yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacak olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacak, bilgileriniz gizli kalacaktır. Çalışmaya destek ve katılımınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız:.....

Kardeş Sayınız:.....

Ailenin kaçınca çocuğusunuz?: () İlk çocuk () Ortanca çocuk () Son çocuk

Ailenizin ekonomik durumunu nasıl tanımlarsınız: () Düşük () Orta () Yüksek

Babanızın öğrenim durumu: () ilk-orta-lise () yüksek okul ve üzeri

() okur yazar () okur yazar değil

Annenizin öğrenim durumu: () ilk-orta-lise () yüksek okul ve üzeri

() okur yazar () okur yazar değil

Duygularım benim için...ifade etmektedir.

Eğer elimde sihirli bir değnek olsa duygumu değiştirmek isterdim.

EK2.ÇOCUKLAR İÇİN DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ ÇOCUK FORMU

(ÇDDÖ-YF)

ÖRNEK MADDELER

Aşağıdaki ölçme aracında bulunan maddeleri içtenlikle yanıtlamanızı rica ederim. Maddelerin doğru ya da yanlış cevabı bulunmamaktadır.

Ölçek Maddeleri	Benim hiç uygun değil	Benim için uygun değil	Benim için uygun	Benim için tamamen uygun
7. Öfkelendiğimde kendime engel olabilirim.	1	2	3	4
13.Çok eğlendiğim bir oyun oynuyorsam sakinleşemeyecek kadar heyecanlı olabilirim.	1	2	3	4
17.İzlediğim bir şeyden korkarsam uzun süre korkum geçmez.	1	2	3	4
29.Üzüldüğümde, genellikle birisiyle konuşarak neşelenmeye çalışırım.	1	2	3	4

EK3. BAR-ON DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ ÇOCUK VE ERGEN FORMU

ÖRNEK MADDELER

Aşağıdaki ölçme aracında bulunan maddeleri içtenlikle yanıtlamanızı rica ederim.
Maddelerin doğru ya da yanlış cevabı bulunmamaktadır.

Ölçek Maddeleri	Beni çok az tanımlıyor	Beni az tanımlıyor	Beni genellikle tanımlıyor	Beni çok tanımlıyor
1.Eğlenmekten hoşlanırım.	1	2	3	4
17.Duygularımı rahatlıkla ifade edebilirim.	1	2	3	4
38.Problemleri çözerken farklı yolları kolaylıkla kullanabilirim.	1	2	3	4
53.Başkalarına duygularımı anlatmakta güçlük çekerim.	1	2	3	4

EK4. ÖLÇEK İZİNLERİ

Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeği

Gelen kutusu



ben 22 Oca

Hocam merhaba, Ben Zilan Alp. Hasan Kalyoncu Üniversit..



sümeyya tatlı 22 Oca

alıcı: ben v



Merhaba,

Çalışmanızda ölçekten yararlanabilirsiniz. Ölçek maddeleri ve ölçeklere ait bilgiler ekte yer alan makalede bulunmaktadır. Kolaylıklar dilerim.



EK5.ÖRNEK PSİKOEĞİTİM OTURUMLARI

Süre	40 dakika
Oturum Sayısı	2. oturum
Hedef	<p>Temel psikolojik ihtiyaçları tanımaları amaçlanmaktadır.</p> <p>Duygular ve psikolojik ihtiyaç arasında ilişki kurmaları sağlanmaktadır.</p>
Etkinlik İsmi	İhtiyaç alanım
Materyal	Karton, boya kalemi
Süreç	<p>Grup lideri ısınma oyunu ile ikinci oturumu başlatır. Lider üyelere isimlerinin baş harfi ile başlayan ve onları tanımlayan bir sıfat söylemelerini ister. Ardından tüm üyeler kendi ile ilgili bir sıfat söyler ve böylece üyeler birbiri ile daha yakından tanışmış olur.</p> <p>Grup lideri ısınma oyununun ardından lider gerçeklik terapisi ile ilgili açıklamalarda bulunur.</p> <p>Sevgili arkadaşlar bugün sizlerle beş temel psikolojik ihtiyaç üzerine konuşacağız;</p> <p>Gerçeklik terapisi modeline göre araba modelinde de öğrendiğimiz üzere insanın kontrol edebileceği tek şey kendisidir. Gerçeklik terapisi insanların doğuştan beş temel ihtiyaçla dünyaya geldiğini söyler. Bunlar; hayatta kalma, sevgi ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence ihtiyaçlarıdır. Bu beş temel ihtiyaç, insanları hayatları boyunca yönlendirir. Bu ihtiyaçlar evrenseldir ve tüm insanlarda bulunmaktadır.</p>

Yaptığımız her bir davranış bizim o andaki ihtiyacımızı karşılamayı amaçlamaktadır. İhtiyaçlar birbiriyle ilişki halinde olabilir. Örneğin, ailemiz ile lunaparka gitmek hem sevgi/ait olma ihtiyacımızı, hem de eğlence ihtiyacımızı karşılanmasını sağlar.

Hayatta kalma ihtiyacı

Hayatta kalma mücadelesi tüm canlıların gösterdiği bir davranıştır. Fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi, hayatta kalma ihtiyacını karşılar. Yeme, içme, barınma vb. durumlar bu ihtiyaçlar içerisinde yer alır.

Sevgi ve ait olma

Sevgi ve ait olma ihtiyacı en önemli ihtiyaçlardan biridir. Sevme ve sevgiyi kabul edebilme ihtiyacı; aileyi, arkadaşları ve çevremizdeki insanları kapsamaktadır. Sevgi ihtiyacı aynı zamanda karşılanması en zor ihtiyaçtır. Çünkü bu ihtiyacın karşılanabilmesi için diğer insanlara ihtiyaç duyarız.

Güç elde etme ihtiyacı

Güç ihtiyacı bireyin sık sık çevresindeki insanlarla yarışma durumu içerisinde olması biçiminde kendini gösterir. Fakat güç ihtiyacı, sadece yarışma durumlarda ortaya çıkmaz. Bunun farklı yolları da vardır. Örneğin başkalarının iyiliği için bir şeyler yapmak, başkaları tarafından tanınmak için uğraşmak, başkalarının bizi dinlemesini istemek bizim güç ihtiyacımızı karşılamamızdan kaynaklanır.

Özgürlük ihtiyacı

Özgürlük ihtiyacı, için kendi hayatını nasıl yaşamak, kendini nasıl ifade etmek, kiminle ilişkin kurmak, nerelerde nasıl davranmak ve diğer insanlarla ilişkilerinde kendi içten gelen düşünceleri ile hareket etmesini ifade eder. Özgürlük ihtiyacımızı, ancak hayatımızın kontrolünün bizde olduğuna inandığımız zaman doyurabiliriz.

Bir tehdit altında olduğumuzda, en çok özgürlük ihtiyacımızdan dolayı endişeleriniz.

Eğlence ihtiyacı

Eğlence ihtiyacı, en kolay karşılanabilen ihtiyaçtır çünkü bunu karşılayabilmenin birçok yolu vardır. Bundan dolayı insan, yaşamının her döneminde eğlenebilen bir varlıktır.

Temel psikolojik kavramlar üzerine konuştuğumuza göre biraz geçen hafta izlemenizi istediğim “Ters Yüz” filmi üzerine konuşalım. Film izleyemeyen arkadaşlarımız için gönüllü bir arkadaşımızın filmi özetlemesini rica ediyorum. Sonrasında hepimize kısa bir hatırlatma olması adına filmin fragmanını da izleyeceğiz. Bu aşamanın tamamlanmasının ardından öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir;

- Film izlerken neler hissettiniz?
- Film duyguları daha iyi tanımanıza ve gözünde canlandırmanıza yardımcı oldu mu?
- Sizce bu filmde hangi duygular işlenmiştir?
- Duygularla ilgili olarak bu filmde neler öğrendiniz?

Şimdi sizden önünüzde bulunan kartonlara size beş temel psikolojik ihtiyacınızın karşılandığı ortamı çizmenizi istiyorum. İhtiyaca göre ortam farklılaşıyor olabilir. Ev, okul, site vb. Çiziminizi tamamladıktan sonra bu ortamlarda hissettiğiniz duyguları düşünmenizi istiyorum, hissettiğiniz bir duygu olabileceği gibi birden fazla duygu da olabilir. Bu duyguları hatırlamanızı kolaylaştırmak adına size farklı duygular içeren etiketler vereceğim, bu etiketleri çizdiğiniz resmin yanına yapıştırabilirsiniz.

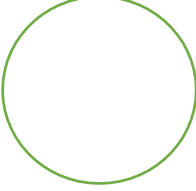




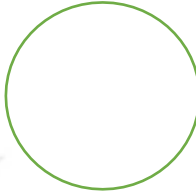


- Resimlediğiniz ortamda ihtiyacınız ne yolla karşılanıyor? (Bu duruma örnek olarak ait hissettiğin ve sevgi gördüğün kişilerle vakit geçirmek, eğlendiğin bir etkinliği yapmak, bilgi sahibi olduğun bir konuda çevrendeki kişilerle bunu paylaşman).
- İhtiyacınızı hangi kişiler karşılıyor?
- İhtiyacınızın karşılandığı ortamda hissettiğiniz duygular ile ilgili neler söylemek istersiniz?

Üyelerin soruların cevaplandıktan sonra lider tarafından oturum özetlenip sonlandırılır.

Süre	40 dakika
Oturum Sayısı	3. Oturum
Hedef	Duygular ve psikolojik ihtiyaçları eşleştirme
Materyal	Ek 1, Renkli Şekerler, Kalem
Süreç	<p>Grup lideri “Don” isimli ısınma oyunu ile oturumu başlatır. Grup lideri öğrencilerden halka olmalarını ister ve gruptaki bir öğrenciyi işaret parmağı ile göstererek “don ” der ve o öğrenciyi dondurmuş olur. O öğrencinin çözülüp kurtulması için yere eğilmesi, sağında ve solundaki öğrencilerin de aynı anda o öğrenciye doğru dönüp işaret parmaklarını uzatarak “eri eri” demesi gerekir. Yere eğilmeyen öğrenci ve/veya sağındaki ve solundaki “eri eri” demeyen öğrenciler elenir. Ayrıca uygulayıcının işaret ettiği kişinin dışında yere eğilen ve/veya “eri eri” diyen öğrenciler de elenir. Oyun bu şekilde devam eder.</p> <p>Isınma oyunu tamamlandıktan sonra grup lideri duygular ve psikolojik ihtiyaçlar ile ilgili oturuma geçer.Geçen oturumda psikolojik ihtiyaçlarımızı öğrenmiştik. Bu oturumda duygular ve psikolojik ihtiyacımızın karşılandığı durumlar üzerine sizlerle bir oyun oynayacağız. Öncelikle boş surat ifadelerine üstünde belirtilen duygunun yüz ifadesini çizmenizi istiyorum ardından renkli şekerlerden iki çeşit seçip, birine “s” diğerine “o” diyeceğiz (S ve O yerine şekerleri kullanacağız.)</p> <p>Oyunun her hamlesinde bir duygunun üzerinde durduğumuz için oyunun kuralı gereğince o duyguyu bugüne kadar yaşadığımız sizi en çok etkileyen bir anıyı anlatıyoruz.</p>

Bu anıyı anlatırken duygunuza ek olarak öğrendiğimiz ve tahtaya da yazdığım psikolojik ihtiyaçlardan hangisinin eksik olduğunu ve hangisinin karşılandığını da söylemenizi istiyorum.

EK1

MUTLU 	KIZGIN 	KAYGILI 
KORKMUŐ 	SEVİLMİŐ 	SUÇLU 
KISKANÇ 	ÜZGÜN 	RAHATLAMIŐ 