

**T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KİMLİKLİ BEBEKLER YAKLAŞIMI'NIN OKUL ÖNCESİ DÖNEM  
ÇOCUKLARININ (4-6 YAŞ) DUYGUSAL OKURYAZARLIK EĞİTİMLERİNDE  
KULLANILMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Halenur KURU ŞEVİK**

**ÇANAKKALE  
Ocak, 2020**

**T.C.  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı**

**Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (4-6 Yaş) Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması**

**Halenur KURU ŞEVİK  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman  
Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR**

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir.  
Proje No: SYL- 2018- 2554

**Çanakkale  
Ocak, 2020**

## Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “*Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (4-6 Yaş) Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

29/01/2020

Halenur KURU ŞEVİK

İmza

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Halenur KURU ŞEVİK tarafından hazırlanan çalışma, 29/01/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10179968

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Prof. Dr.	Ebru AKTAN ACAR		Danışman
Dr. Öğr. Üyesi	Fehime Sevil YALÇIN		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Nisa BAŞARA BAYDİLEK		Üye

Tarih: .....

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Önsöz

Erken çocukluk döneminde, çocukların farklılıklarla buluşmasını, önyargılarla mücadele etmesini, duygularını konuşabilmesini, empati kurabilmesini, problemlere olası çözümler getirerek esnek çözümler üretebilmesini sağlayan uygulamalardan birisi de Kimlikli Bebekler Yaklaşım'dır. Kimlikli Bebeklerin çocukların hayatlarında sihirli ve esrarengiz bir yeri vardır. Çocukların farklılıklarla tanışmasında, duygularını ifade edebilmesinde, empati kurabilmesinde, problemlere çözüm üretebilmesinde Kimlikli Bebeklerin gücü çok büyüktür. Benim bu mucizevi Kimlikli Bebekler ile tanışıp onları arkadaş edinmemde öncülük eden, bebekler ile bir araştırma sürecinin başlamasının fikrini veren, bebekleri çocuklarla buluşturmam konusunda cesaretlendiren, gerekli kaynakları bulmam konusunda her zaman destek sağlayan, bu çalışmanın gerçekleşmesinde bana her açıdan destek sağlayan, en önemli ilham kaynaklarımdan ve yol göstericilerimden birisi olan, sevgili ve çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR'a bana kattığı değerler adına sonsuz teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum. Çalışmam esnasında Kimlikli Bebekleri çocuklarla buluşturabilmem için bana kapılarını açan ÇABAÇAM ailesine, araştırmaya katılan ebeveynler, çocuklar ve eğitmen arkadaşlarıma da sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde bana her açıdan yol gösteren, bilgilerini paylaşan, değerli zamanlarından ayırıp yardımlarını esirgemeyen, değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN ve Arş.Gör. Özlem ÇELEBİOĞLU VURAL'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Tez jürimde değerli yorumları ve katkıları ile destek sağlayan hocalarım, Dr. Öğr. Üyesi Fehime Sevil YALÇIN ve Dr. Öğr. Üyesi Nisa BAŞARA BAYDİLEK'e ve tez boyunca proje desteği sağlayan ÇOMÜ BAP birimine teşekkür ederim.

Kimlikli Bebekler ile ilgili ülkemizde yapılan ilk çalışmanın sahibi olan ve bana ilham veren, ne zaman istesem ulaşabildiğim, desteğini asla esirgemeyen Hilal ŞENSOY Öğretmenime de ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgilenmeye başladığım andan itibaren benim heyecanımı her an paylaşan, sertifika sürecimde gerçekleştirdiğim pilot uygulamalarım esnasında benden maddi ve manevi desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Burcu Öğretmenim ve Nihan Öğretmenime de çok özel teşekkürü borç bilirim. Tez sürecimde bana her anlamda motivasyon kaynağı olan Şenay Öğretmenime ve bu süreçte bana destek olan tüm öğretmen arkadaşlarıma ayrıca teşekkürlerimi sunarım. Yolumun arkadaşları Ali ve Masal'a hep benimle oldukları için çok teşekkür ederim.

Yaşadığım tüm sıkıntılı anlarımda yanımda olan, pes etmek istediğim her an destek olan yoldaşım ve kıymetli eşim Mehmet ŞEVİK'e her zaman yanımda olduğu için şükran doluyum. Her konuda başarılı olacağıma inanan ve beni her zaman destekleyen Aileme, Çanakkale'deki ikinci ailelerime, bana her zaman güvenen canım babam Muzaffer KURU'ya sonsuz sevgi ve minnet doluyum.

Son olarak canım annem, cennetteki meleğim, bana olan inancın ve verdirdiğin söz sayesinde ilerlediğim yolda doğan bu tezimi sana ithaf ediyorum. Sonsuz sevgi, minnet, şükran ve özlemle...

Çanakkale, 2020

Halenur KURU ŞEVİK

**Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (4-6 yaş) Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması**

**Halenur KURU ŞEVİK**

**Özet**

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, erken çocukluk döneminde, farklılıklara saygı eğitimi kapsamında yer alarak, önyargılar ve bununla birlikte ayrımcılıkla mücadele etmek için kullanılan son derece güçlü ve etkili bir araçtır. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı çocukların özellikle duygularını ifade edebilmeleri, karşısındaki insanların duygularını anlamalarını, farklı kimlik, cinsiyet, ten rengi, ırk, ve engele sahip insanlara saygı göstermelerini; ayrıca eşitlik ve adalet gibi konularda duyarlı olmalarını sağlayan bir yaklaşımdır. Kimlikli Bebekler, içerisinde sosyal beceri, duygusal farkındalık, empati, öz farkındalık, kendini güdüleme ve düzenleme gibi boyutları bulunduran duygusal okuryazarlığı destekleyecek bir araçtır.

Bu araştırmanın amacı, çocukların duygusal okuryazarlık becerilerine katkı sağlayabilmek için Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile oturumlar hazırlayarak okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini sağlamaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde (ÇABAÇAM) 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören, özellikle sosyo-ekonomik olarak şartları elverişsiz ailelerden gelen 48 ile 72 ay arasındaki çocuklar oluşturmuştur. Çalışma grubunda ilk dönem 7 erkek çocuk, 5 kız çocuk olmak üzere 12 katılımcı bulunmaktadır. İkinci dönem ise iki çocuk taşındığı için 5 erkek çocuk ve 5 kız çocuk olmak üzere 10 çocuk ile araştırmaya devam edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların anneleri, okulun 2 öğretmeni ve araştırmacının kendisi de araştırmanın katılımcıları arasındadır. Araştırmanın örnekleme, olguların ve olayların

keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmasından dolayı amaçlı örneklem metoduyla belirlenmiş olup, araştırmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan eylem araştırması kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, katılımcı gözlem, video kayıtları, ses kayıtları, araştırmacı günlüğü, çocukların resim ve sanat etkinlikleri gibi dokümanları, ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin alınması için odak grup görüşmesi ve sohbet tarzı görüşmeler kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik bilgileri için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Uygulama sürecinde elde edilen dokümanlar, gözlem kayıtları ve video kayıtları betimsel analize tabii tutularak yorumlanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile gerçekleştirilen Kimlikli Bebekler Oturumları çocukların Steiner(2003)'in tanımladığı duygusal okuryazarlık alt boyut becerilerinin gelişmesinde katkı sağlamıştır.

Ülkemizde bu konu ile ilgili yapılmış araştırma yok denecek kadar azdır. Literatürdeki bu azlık çalışmanın yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Yapılan bu çalışma erken çocukluk dönemindeki bu boşluğu dolduracaktır.

**Anahtar kelimeler:** okul öncesi eğitim, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, duygusal okuryazarlık, ÇABAÇAM



# **The use of Persona Dolls Approach in Pre-school Children's (4-6 years old) Emotional Literacy Education: An Action Research**

**Halenur KURU ŞEVİK**

## **Abstract**

Persona Dolls Approach, which is included in the respect for diversity education, is an extremely powerful tool to struggle with prejudices and discrimination in the early childhood period. The Persona Dolls Approach enables children to express their emotions, understand other people's emotions, respect the people with different identities, races, gender, skin color and obstacles, also it provides being sensitive to the topic of equality and justice.

The Persona Dolls Approach is a tool to support emotional literacy, which includes dimensions such as emotional awareness, self-regulation, empathy, social skills, self-awareness, self-motivation. The purpose of this study is to support the emotional literacy skills of preschool children by preparing sessions with the Persona Dolls Approach to contribute to the emotional literacy skills of children.

The participants of the study consisted of 48 and 72 months old children who attending Çanakkale Onsekiz Mart University ÇABA Multipurpose Early Childhood Education Center (ÇABAÇAM) in the academic year of 2018-2019, especially from socio-economically unfavorable families. In this study there are 12 participants which are 7 boys and 5 girl in the first period of the school. In second term of school, as two children carried on, and the research continued with 10 children, 5 boys and 5 girls. The mothers of the children participating in the research and the 2 teachers of the school are also among the participants of the research. The participants of the research were determined in many cases with the purposeful sampling method because it is useful in the discovery and explanation of the facts and events. The action research was conducted as a qualitative research model.

As a data collection tools, participant observation, video recordings, sound recordings, researcher diary, documents such as children's painting and art activities, focus group interview and conversation style interviews were used to get the opinions of parents and educators. In addition, "Personal Information Form" prepared by the researcher was used for the demographic information of the participants. The documents, observation records and video records obtained during the implementation process were interpreted by descriptive analysis.

As data collection tools, participant observation, video recordings, voice recordings, interviews, researcher's diary, and children's documents (such as pictures, art events, materials) will be used. In addition, the "Personal Information Form" prepared by the researcher will be used for the demographic information of the participants. The documents, observation records and interview questions obtained during the implementation process will be interpreted by descriptive analysis. According to the results obtained in the research, Persona Dolls Implementations realized with Persona Dolls Approach contributed to the development of emotional literacy sub-dimension skills defined by Steiner (2003).

In Turkey, there is not enough research to be done about this subject. This scarcity in the literature has caused the need for the study to be done. This work will overcome this scarcity in early childhood period.

**Key words:** Pre-school education, Persona Dolls Approach, emotional literacy, ÇABAÇAM

## İçindekiler

Önsöz.....	ii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xii
Kısaltmalar .....	xiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Problem cümlesi.....	5
Alt problemler. ....	5
Araştırmanın Amacı .....	6
Araştırmanın Önemi .....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	11
Varsayımlar .....	11
Tanımlar .....	12
Alanyazın .....	13
Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim. ....	13
Okul öncesi dönem çocukları ve sosyal duygusal gelişim.....	16
Duygu kavramı ve duygular. ....	22
Okuryazarlık kavramı. Dilin dinamik bir süreç olmasından dolayı okuryazarlık kavramı anlam ve tanım yönünden geçmişten günümüze bir değişim yaşamıştır.....	25
Duyguların eğitilmesi düşüncesi. ....	28
Duygusal zekâ. ....	30
Duygusal zekâ modelleri.....	33
Duygusal okuryazarlık. ....	37
Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramları arasındaki farklar. ....	43
Duygusal okuryazarlık ve çocuklar.....	45
Duygusal Okuryazarlık Eğitimi. ....	46
Kimlikli bebekler yaklaşımı. ....	54
Okul öncesi dönemde kimlikli bebekler yaklaşımı.....	60
Dünyada kimlikli bebekler yaklaşımı. ....	70

Türkiye’de kimlikli bebekler yaklaşımı. ....	77
Bölüm II: Yöntem .....	84
Araştırmanın Modeli .....	84
Çalışma Grubu.....	95
Çalışma grubundaki çocuklara ait demografik bilgiler. ....	96
Çalışma grubundaki ebeveynlere ait demografik bilgiler. ....	99
Veri Toplama Araçları .....	101
Video kayıtları ve ses kayıtları.....	102
Gözlem. ....	103
Araştırmacı günlüğü.....	103
Görüşme. ....	104
Whatsapp grup paylaşımları.....	105
Çocukların ürünleri. ....	105
Veri Toplama Süreci .....	105
Verilerin Analizi.....	110
Geçerlik ve Güvenirlik .....	111
Bölüm III: Bulgular .....	113
Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları ve Çocukların Kendi Duygularını Bilmelerini, Duygularını Tanıma ve İfade Etmelerine İlişkin Bulgular.....	113
Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları ve Çocukların İyi Bir Empatiye Sahip Olmalarına (içten empati kurmalarına) İlişkin Bulgular .....	138
Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Kullanılarak Hazırlanan Oturumlar ve Çocukların Duygularını Yönetmeleri Becerisine İlişkin Bulgular. ....	146
Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Kullanılarak Hazırlanan Oturumlar ve Çocukların Duygusal Hasarı Gidermeleri Becerisine İlişkin Bulgular .....	154
Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Kullanılarak Hazırlanan Oturumlar ve Çocukların Duygusal Etkileşim Geliştirmeleri Becerisine İlişkin Bulgular .....	159
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	165
Tartışma.....	165
Sonuçlar.....	172
Kimlikli Bebekler Yaklaşımı uygulamaları ve çocukların duygularını bilmeleri, duygularını tanıma ve ifade etmelerine ilişkin sonuçlar. ....	172
Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamaları ve çocukların iyi bir empatiye sahip olmalarına (içten empati kurmalarını) ilişkin sonuçlar. ....	173

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamaları ve çocukların duyguları yönetmelerine ilişkin sonuçlar. ....	173
Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamaları ve çocukların duygusal hasarı gidermelerine ilişkin sonuçlar. ....	174
Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamaları ve çocukların duygusal etkileşim geliştirmelerine ilişkin sonuçlar. Sonuçlar şunlardır:.....	175
Öneriler.....	175
Öğretmenlere yönelik öneriler. ....	176
Araştırmalara yönelik öneriler. ....	177
Devlet kurumlarına yönelik öneriler. ....	178
Kaynakça.....	179
Ek 1: Araştırmacıya ait Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcı Eğitimci Sertifikası ...	192
Ek 2: Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamalarına Ait Kimlikli Bebek Hikâye Form Örneği.....	193
Ek 3: Araştırmaya Katılan Çocukların Veli İzin Belgesi Formu .....	195
Ek 4: Araştırma İzin Belgesi .....	196
Ek 5: Kişisel Bilgi Formu.....	197
Özgeçmiş.....	199

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Etkinlikler ve eylem planı .....	91
2	Oturumlar ve desteklenmesi hedeflenen duygusal okuryazarlık alt boyut becerileri dağılımı .....	93
3	Katılımcı çocukların demografik özelliklere göre dağılımı .....	97
4	Katılımcı çocukların bilgileri .....	99
5	Katılımcı ebeveynlerin bilgileri .....	100
6	Araştırma süreci veri toplama takvimi .....	108



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1.	Eylem Araştırması Süreci Adımları. Johnson (2015) .....	88
2.	Ayşe'nin Ali İle Tanışma Defteri .....	124
3.	Ahmet'in Ali İle Tanışma Defteri .....	124
4.	Tuğba'nın Ali İle Tanışma Defteri .....	125
5.	Mehmet'in Çizimi .....	131
6.	Gülay'ın Çizimi.....	131
7.	Ayşe'nin Çizimi .....	131
8.	Ahmet 'In Çizimi .....	131
9.	Sevgi Dolu, Huzur Dolu ve Barış Dolu Bir Sınıf Tarifi.....	132

## Kısaltmalar

- ÇABAÇAM** : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken  
Çocukluk Eğitimi Merkezi
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- YÖRET** : Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı
- MOKİD** : Mardin Ortak Kadınlar İş Birliği Derneği





## **Bölüm I: Giriş**

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ile ilgili açıklamalara, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Eğitim, yaşamımız boyunca önemini daima sürdürecektir olan bir kavramdır. Bir süreç olan eğitim, bireyin doğumu ile başlayarak, okul öncesi eğitimde, okul hayatında, okul dışında, okul bittiğinde dahi kazanılan deneyimlerin tümünü kapsar. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi çağlarda alınan eğitimin bireyin hayatında uzun vadede yani uzun yıllar boyunca olumlu yönde etkiler yarattığı görülmektedir. Erken çocukluk eğitimini tek boyutlu düşünmek yerine çocuğun çevresini araştırdığı, çevresini tanımaya çalıştığı ve çevresi ile ilişkiler kurmaya başladığı, aynı zamanda da yaşadığı ve ait olduğu toplumun kültürel yapısına uygun davranışlar ile alışkanlıkları kazanmaya başladığı çok boyutlu bir dönem olarak düşünmek gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların sosyal duygusal gelişimleri, dil gelişimleri, bilişsel ve motor gelişimleri için hızlı bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayan bütüncül bir eğitim uygulanmaktadır (Schweinhart, 2017).

Hızla ilerleyen ve değişen çağımızda, eğitim alanında farklı ihtiyaçların ortaya çıkması ile birlikte geleneksel bir kültürden demokratik bir kültür anlayışına geçiş gerçekleşmiştir ve eğitim kurumlarımızın eğitim anlayışında da değişiklikler meydana gelerek bu değişim ile geçişin etkisi altında kalmıştır. Bunun sonucunda da bireyleri diğerlerinden farklı kılan, bireye özgü duygular, inanışlar ve algılar ile ilgilenen, bireylerin bu özelliklerinin gelişmesi ve desteklenmesi için sınıf ve okul ortamlarının düzenlenip oluşturulması gerektiğini savunan bir eğitim anlayışı benimsenmeye başlamıştır. Yirmi birinci yüzyılın ortalarında

benimsenmeye başlayan ve Hümanist Eğitim Anlayışı olarak bilinen yaklaşım, bireylerin duygusal farkındalık, algı, inanç, empati, benlik saygısı gibi duyuşsal özellikleri ile bilişsel öğrenmeler arasında bir bağ olduğunu savunmaktadır ve bu bağ günümüzde git gide daha iyi anlaşılmaktadır. Sınıf içerisinde demokratik ve destekleyici ortamlar sağlandığı takdirde bireylerin duyuşsal özelliklerinin olumlu yönlü farkındalığı artmakta ve duygusal okuryazarlık becerilerinin yüksek olabilmesi sağlanmaktadır. Çocukların duygusal okuryazar olan bir okul ya da sınıf ortamında eğitim görmeleri bilişsel gelişimlerine ve öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır (Kandemir ve Dündar, 2008).

Duygusal okuryazarlık alanında çalışmalar yapan ve duygusal okuryazarlığı 5 alt boyut becerisine ayıran Claude Steiner, duygusal okuryazarlığı tıpkı dil öğrenme durumuna benzeterek, erken yaşlarda elde edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Steiner'e göre duygusal okuryazarlık bireylerin sadece eğitim yaşamında değil, aynı zamanda yaşamlarının her sürecinde birey için önemli bir yere sahiptir (Steiner, 2014). Duygusal okuryazarlık kişisel bir güç kaynağına benzetilir ve duygusal okuryazarlığın içerisinde, başta duygusal farkındalık olmak üzere, sosyal beceriler, öz farkındalık, kendini düzenleme, kendini güdüleme, empati gibi çeşitli beceriler bulunmaktadır. Kişiler, duygusal okuryazarlık becerilerinin katkısıyla kendi duygularıyla birlikte karşısındakilerin duygularını da iyi bir şekilde anlayabilir, bununla birlikte duygularını iyi bir şekilde ifade edebilirler (Steiner, 2014).

Gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden olan erken çocukluk döneminde çocukların edinmiş olduğu davranışların ve becerilerin etkisi tüm yaşam boyu devam eder. Gelişen ve sürekli değişen dünyamızda, barış içerisinde yaşayan, hoşgörülü, duygularını ifade edebilen, empati becerisi yüksek, diğer kişilerin duygularını anlayabilen ve farklılıkların farkında olup saygı duyabilen çocuklar yetiştirmek için erken çocukluk döneminde verilen eğitimler ve atılacak adımların önemi çok büyüktür. Erken çocukluk döneminde çocuklar okul ortamlarında birçok duygu durumuyla karşılaşır ve akranlarıyla paylaşım içerisine girerek

iletişim kurmaya başlarlar. Erken çocukluk döneminde başlayan duygu gelişimi ile çocuklar yüz ifadelerini tanımaya başlarlar. Bu tanımlarla birlikte arkadaşları ile duygusal iletişim ve paylaşımları gerçekleştiren çocuklar için mutlu olduğu, öfkelenildiği, üzüldüğü, korktuğu ve endişelendiği durumları dile getirmesi, arkadaşlarının da duygularını anlayabilmesinin önemi çok büyüktür. Okul öncesi dönemi kapsayan yıllarda kendisini tanımaya başlayan ve karşısındaki kişilerle iletişim kurmaya başlayan çocukların bu iletişimi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için, okul öncesi dönemde eğitim ve öğretim ortamlarının duygulara yönelik düzenlenmesi, çocuklar için duygusal okuryazarlık becerilerin desteklenmesi amacıyla programlarda eğlenceli ve katılımcı etkinliklere yer vermek önemlidir (Kocabaş ve Vural, 2011; Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007).

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programında yer alan okul öncesi eğitimin amaçları ve görevleri, Milli Eğitim Bakanlığı’nın genel amaç ve ilkelerine göre hazırlanarak, “Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamaktır.” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2013, s.10). Ayrıca okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında “okul öncesi eğitimi çocuğun dil, sosyal duygusal, motor ve bilişsel gelişimini destekleyerek özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.” ilkesi bulunmaktadır (MEB,2013). Kısacası, okul öncesi eğitimin amaçlarından en kapsamlı olanı yaşamının erken dönemindeki çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek onları okula hazırlamak ve hayatlarına eşit fırsatlar edinerek başlamalarını sağlamaktır (AÇEV, ERG, 2016). Bu amaca uygun bir eğitim vermek için, çocuklar kendini düzenleme, duygusal farkındalık, sosyal beceri, empati, öz farkındalık, kendini güdüleme gibi beceriler bakımından zengin bir eğitim olarak desteklenmelidir.

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi içerisinde yer alarak, çocukların farklı cinsiyet, kimlik, ten rengi, ırk ve engele sahip olan kişilere saygı göstermelerini, adalet ve eşitlik gibi konularda duyarlı olabilmelerini sağlayan,

çocukların duygusal okuryazar olabilmelerini, duygularını anlayıp ifade edebilmelerini, karşısındaki kişilerin duygularını anlayabilmelerini, empati kurabilmelerini destekleyen ve problemlere çözüm üretebilmelerinde kullanılan güçlü bir araçtır (Aktan Acar ve Çetin, 2017). Kimlikli Bebekler Yaklaşımı içerisinde yer alan hikâye anlatma oturumlarında, uygulayıcılar kolaylaştırıcı olarak rol üstlenirler ve çocukların bilgi tabanlarını genişletmek için onların his ve duygularını ifade etmeye teşvik ederler (Brown, 2011). Kimlikli Bebek hikâyeleri erken çocukluk döneminde, çocukların kazanmasını istediğimiz ve önem verdiğimiz sosyal, duygusal, ve kişisel becerileri kapsayan hedeflerin planlanıp uygulanmasında önemli rol oynar (Divrenge ve Aktan, 2010).

Bir araştırmada, erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilgili becerilerini desteklemek için yeni yol ve yöntemler aradıklarına rastlanmıştır. Öğretmenler çocukların sosyal, duygusal becerilerini desteklemek için ve duygularını ifade edebilmelerini sağlamak için becerilerini etkili araçlar ve yöntemler kullanmak istemektedirler. Kimlikli Bebekler çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir yaklaşım ve araç olarak kullanılmaktadır (Pierce ve Johnson, 2010).

Kimlikli Bebekler, içerisinde sosyal beceri, duygusal farkındalık, kendini güdüleme, empati, kendini düzenleme, öz farkındalık gibi boyutları bulunduran duygusal okuryazarlığı destekleyecek bir araç olduğundan, bu araştırmada araştırmacı tarafından, okul öncesi dönemindeki çocukların duygusal okuryazarlıklarını destekleyen çalışmalar/etkinlikler ile Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nı ilişkilendirilerek oturumlar ve etkinlikler hazırlanmıştır. Bu oturumlar ve etkinliklerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarla birlikte sınıf içi uygulama sürecinin nasıl işlediğini ve duygusal okuryazarlık becerilerine nasıl katkı sağladığı değerlendirilmiştir.

Aynı zamanda araştırmacının gerçekleştirmiş olduğu eylem araştırması sürecinde gözlem topladığı zaman dilimindeki yapmış olduğu değerlendirmelerine göre çocuklar

duyguları ifade etme konusunda güçlük yaşamaktadır. Bunun için okul öncesi dönemde eğitim alan çocukların eğitim ortamlarının duygulara yönelik düzenlenmesi ve bu ortamların duyguların gelişimine yönelik, okuryazarlıklarını destekleyici etkinliklerle zenginleştirilmesi gerekliliği, bu çalışmanın ihtiyacını doğuran bir diğer sebeptir. Bu noktalardan hareketle Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili ülkemizde okul öncesi dönem çocukları ile yapılan yüksek lisans ve doktora tezi neredeyse yok denecek kadar az olduğu görülmüş, araştırmanın yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ilklere birisi olacaktır ve erken çocukluk dönemindeki bu boşluğu dolduracaktır.

### **Problem cümlesi.**

Araştırmacı tarafından, okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal okuryazarlıklarını desteklemek amacıyla Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nı ilişkilendirerek hazırlanan oturumlar, bu oturumların ardından yapılan tamamlayıcı ve ara etkinlikler, okul öncesi dönem çocuklarının (4-6 yaş) duygusal okuryazarlık becerilerini nasıl etkilemiştir?

### **Alt problemler.**

Bu araştırmada aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir.

1. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturumlar ve etkinlikler, çocukların kendi duygularını bilmelerini, duygularını tanımlarını ve ifade etmelerini nasıl etkilemiştir?
2. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturumlar ve etkinlikler, çocukların iyi bir empatiye sahip olmalarını (içten empati kurmalarını) nasıl etkilemiştir?
3. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturumlar ve etkinlikler, çocukların duygularını yönetmelerini nasıl etkilemiştir?

4. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturumlar ve etkinlikler, çocukların duygusal hasarı gidermelerini nasıl etkilemiştir?
5. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturumlar ve etkinlikler, çocukların duygusal etkileşim geliştirmelerini nasıl etkilemiştir?

### **Araştırmanın Amacı**

Okul öncesi dönem; çocukların kişilik özelliklerinin, karakter yapılarının, yeteneklerinin ve ilgilerinin belirginleştiği, keşif ve gözleme açık oldukları, desteklendiklerinde ve cesaretlendirildiklerinde kendilerini ifade etme ve paylaşımda bulunmaya hevesli oldukları, çocukların öğrenme potansiyellerinin en yüksek olduğu kritik bir dönem ve zaman dilimidir. Okul öncesi eğitimin amacı erken dönemde çocukları tüm gelişim alanlarında desteklemek, okula hazırlamak ve onların hayata eşit fırsatlarla başlamalarına yardımcı olmaktır (AÇEV, ERG, 2016). Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini desteklemek okul öncesi eğitiminin temel amaçlarındandır. Ayrıca okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında “Okul öncesi eğitimi çocuğun, dil motor, sosyal ve duygusal, bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.” ilkesi bulunmaktadır (MEB, 2013, s.10). Kısacası, okul öncesi eğitimin amacı erken dönemde çocukları tüm gelişim alanlarına katkı sağlamak ve desteklemektir.

Bütün bu bilgilerin ışığında, okul öncesi eğitim alan çocukların gelişim alanlarından birisi olan sosyal duygusal gelişimi destekleyen etkinliklere sınıf içinde yer vermek çok kıymetli ve önemlidir. Bu sebeple Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi adına eyleme geçilmesine ve bu sürecin değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi dönemindeki çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini desteklemek için Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak oturumlar ve etkinlikler hazırlamak, bu oturumlar ve etkinliklerin erken çocukluk dönemindeki çocukların duygusal okuryazarlık becerilerine nasıl katkı sağladığını tespit etmektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Yirmi birinci yüzyılın başlıca hedeflerinden birisi de zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönden güçlü, problemleri çözmeye çalışan ve eleştirel düşünme becerisine sahip olan, çevresiyle uyum içerisinde, yaratıcı, girişimci, üretken, dinamik ve en önemlisi de kendine güvenen bireyler yetiştirmektir (Şahin, 2015). Erken çocukluk döneminde çocuklar çevrelerini keşfetmek için çevrelerini tanımaya çalışırlar ve araştırarak çevreleriyle iletişim kurmaya istekli olurlar. Erken çocukluk döneminde çocuklar diğer bir yandan da yaşadığı toplumdaki değer yargılarını anlamaya çalışan çocuklar, içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerine ve yapısına uygun davranışlar ve alışkanlıklar kazanmaya başlarlar ve kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde evde, okulda ve sosyal yaşantılarında bilinçli ve uygun rol modeller ile rehberliği ihtiyaç duyarlar. Erken yıllarda, okul öncesi dönemde çocukların uygun eğitim fırsatları ile karşılaşması sağlanarak tüm gelişim alanlarının sağlıklı bir şekilde ve tüm yönleri ile gelişmesi sağlanabilir (Divrenge, 2007).

Duygular, insan olmanın önemli bir unsurudur ve sosyal bağların kurulmasında, bireylerin sosyal gelişimlerinde temel rolü üstlenmektedir. Bireylerin sosyalleşme süreci doğumla başlamaktadır. Bu anlamda erken çocukluk dönemi, bireyin dış dünyayı algılamaya ve yorumlamaya başladığı dönem olarak kritik bir dönem olarak görülmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların sosyalleşme sürecinde, kendilerini tanıması, duygularını anlaması, duygularını ifade edebilmesi ve duygularını yönetebilmesi, karşısındakinin

duygularını anlaması, empati geliştirebilmesi önemli beceriler arasında yer almaktadır ve çoğu beceri de bu dönemde kazanılarak çocukların sonraki yaşantılarını etkiler. Ayrıca bu beceriler ve duygular çocuklar arasındaki ilişkilerde çok önemli yere sahiptir. Çünkü duygular acı, kayıp, tehlike ve buna benzer pek çok durumla başa çıkabilmeyi sağlarken aynı zamanda insan yaşamında yapı taşlardan birisi olan sosyal ilişkileri de etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde duygusal zekâ yetilerinin desteklenmesi, çocukların uyumlu kişilik geliştirmeleri açısından önemlidir. Ayrıca çocukların duygularını tanıması, duygularını anlaması, duygularını yönetmeyi ve kontrol etmeyi öğrenmesi onların topluma uyumunu kolaylaştırır. Böylelikle çocuklar akademik ve sosyal anlamda ileriki yaşantılarında başarılı bir yer edinebilirler (Şahin, 2015). Bunun için çocukların duygusal okuryazarlık yetilerini desteklemeye yönelik hazırlanmış eğitim programları hazırlanarak, çocukların duygularını tanımaları, duygularını anlamaları, duygularını yönetmeleri, duygularını kontrol edebilmeleri ve empati kurmaları desteklenebilir, duygusal okuryazarlık becerileri, farklı etkinlikler ya da eğitim yöntemleriyle kazandırılabilir.

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, çocukların farklılıklarla bir araya gelmesinde ve tanışmasında, farklılıklarla birlikte yaşamlarını zenginleştirmesinde yardımcı olan bir uygulamadır. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı uygulamaları önyargılara yönelik davranışların önüne geçerek, çeşitli problem çözme becerilerini destekleyerek çocukların kendisini ifade edebilmelerini sağlar. Çocuklar kendileri ve içinde bulunarak ait oldukları kültür hakkında konuşma imkanı bularak iyi duygular besleme konusunda cesaretlendirilir ve farklı kültürden gelen arkadaşlarına ve kültürlerine saygı duymayı öğrenir. Çocukların hayatlarında çok kıymetli yeri olan Kimlikli Bebekler onların kendileri hakkında olumlu bir kimlik geliştirmelerini ve iyi duygular beslemelerine yardımcı olur (Divrenge ve Aktan, 2010).



Kimlikli Bebekler, kendilerine ait kişisel özelliklere, karakter özelliklerine, sevdikleri veya sevmedikleri şeylere sahip olan, çocuklarla hayat hikâyelerini paylaşan çok özel bebeklerdir. Uygulama yapılacak kimlikli bebeğin, eğitim ortamında farklı cinsiyet, aile yapısı, sınıf, etnik grup, din, kültürel geçmiş gibi farklı özelliklere göre seçilip bu özelliklerden gelen çocukları temsil etmesi çok önemlidir. Uygulama yapılacak bebeğin seçimi için çocukların çok iyi gözlenmesi gereklidir. Bebeğin kimliği bu gözlemlere dayanarak oluşturulur ve oluşturulduktan sonra özellikle çember zamanı, grup çalışmaları ya da serbest zamanda çocuklarla tanıştırılabilir. Bebeklerin ziyaretlerini gerçekleştirdikleri süreçte çocuklar onları hemen içselleştirerek arkadaşı olarak kabul ederler (Brown, 2001). Rahatlatıcı, sıcak ve destekleyici bir uygulama ortamında kimlikli bebek hikâyeleri sayesinde çocuklara, önyargı ve ayrımcılık konuları gibi karşılaştıkları olumsuz durumlarda neler düşündüklerini ve hissettiklerini sorma fırsatı elde edilebilir. Kimlikli bebek hikâyelerinin ve kimlikli bebeklerin çocuklar için sihirli bir yanı vardır ve kimlikli bebekler çocuklarla karşılıklı iletişim kurmak adına etkili birer araçtır (Brown 1998).

Bu araştırma, okul öncesi eğitimi alan çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'ndan faydalanarak oturumlar ve etkinlikler hazırlanan bir eylem planını içermektedir. Bu anlamda çalışma, okul öncesi eğitim veren kurumlarda yürütülen programların, çalışmaların ve etkinliklerin zenginleştirilmesinde duygusal okuryazarlık becerilerine yer verilmesine yardımcı olması, duygusal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde araç olarak kullanılan kimlikli bebeklerin etkinlikler içerisinde yer almasını teşvik etmesi bakımından önemlidir. Ayrıca çocukların duygularını tanımlarına, anlamalarına, yönetmelerine ve başkalarının duygularını anlamalarına yardımcı olmak, iyi bir empati geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla yapılan bu çalışma, duygusal okuryazarlık ile ilgili yeni ve daha kapsamlı çalışmaların, etkinliklerin, projelerin ve eğitim programlarının

hazırlanmasına katkıda bulunacaktır. Aynı zamanda yapılacak başka araştırmalar için yol gösterici bir nitelik taşıyacaktır.

Türkiye’de Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na yönelik ilk çalışma Hilal Şensoy (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma konu ile ilgili ilk çalışma olması ve literatüre katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirilip geçerlilik ve güvenilirliği ortaya konmuştur ve Mardin ili ile ilçelerinde çalışan 23 okul öncesi öğretmenin iki günlük Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi sonrası tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları kullanılarak eğitime katılan dokuz öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır ve sonuç olarak, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı uygulamasının çocuklarda özellikle empati kurma ve problem çözme becerilerini desteklediği bulunmuştur.

Bu noktadan hareketle Şensoy (2013) yapmış olduğu çalışmasında Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanarak Kimlikli Bebekler Yaklaşımı uygulamasının çocukların empati kurma ve problem çözme becerilerini etkilediği sonucunu bulmuştur ve Kimlikli Bebeklerin öğretmenler tarafından çocuklarla bir araya getirilmesini vurgulamıştır. Bu araştırmada ise bunlardan hareketle Kimlikli Bebekler çocuklar ile buluşturulacaktır ve Kimlikli Bebeklerin çocuklarla birlikte uygulama boyutuna odaklanılacaktır. Yapılan bu araştırma, ülkemizde erken çocukluk döneminde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili çocuklarla yapılan ve sınıf içi uygulanabilirliğini tespit etmeye yönelik araştırmanın olmaması, bu çalışmanın bir ilk olması, bu araştırmanın ilgili literatür ile daha sonraki araştırmacılara katkıda bulunacak olması ve bu alandaki boşluğu dolduracak olması bakımından da önem taşımaktadır.

## Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Çanakkale il merkezinde ikamet eden ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezinde (ÇABAÇAM) öğrenimine devam eden 48 ile 72 aylık 12 çocukla yapılan kimlikli bebekler oturumları, etkinlikler ve uygulamalar ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında eğitim alan çocuklarla yapılmış olmasından dolayı bu dönem içerisinde yapılmış olan altı kimlikli bebek oturumu, bu oturumları tamamlayan etkinlikler ve ara etkinlikler ile sınırlıdır.
3. Araştırma aynı zamanda araştırmacı tarafından oturumların gerçekleştirilmesinde ve süreçte araç olarak toplam iki farklı kimlikli bebek kullanılarak sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma bir çok kazanımı desteklemek amacıyla kullanılan ve güçlü araç olan kimlikli bebeklerin, duygusal okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımları, etkinlikleri, oturumları, açıklamaları, gözlemleri ve değerlendirmeleri ile sınırlıdır.
5. Bu araştırmada gerçekleştirilen kimlikli bebekler oturumlarına, uygulamalarına ve etkinliklerine ait elde edilen bulgular, yalnızca oturumların gerçekleştirildiği gruptaki çocuklarla sınırlıdır.

## Varsayımlar

Araştırmada çocukların kimlikli bebekler oturumlarına, uygulamalarına ve etkinliklerine istekli bir şekilde katıldıkları, istekli şekilde sohbet ettikleri ve sorulara hiçbir etki altında kalmadan istekli şekilde ve samimi cevap verdikleri kabul edilmiştir. Aynı zamanda 2 öğretmen ve 6 ebeveynin de süreç içerisindeki dönütlerini istekli bir şekilde sağladıkları, görüşmelerde istekli bir şekilde yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

## Tanımlar

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan ve anlamı araştırmaya ve araştırma sürecine uygun olarak verilen tanımlamalar yapılmıştır ve bu tanımlamalar aşağıdaki gibidir;

**Duygusal Okuryazarlık:** “Duygusal okuryazarlık; bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını sağlıklı bir şekilde tanıma, anlama ve bu duygulara karşılık verme yeteneğidir” (Joseph, Strain ve Ostrosky, 2005, s.6).

**Duygusal Zekâ:** Empati kurabilme, problem çözebilme, yeni ortam ve durumlara uyum sağlayabilme, kişilerarası sorun çözebilme, mizacını kontrol edebilme, duyguları tanıma, duygularını idare etme ve yönetebilme, kendini harekete geçirme, sosyal ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütebilme gibi becerilerle birlikte ele alınan bir kavramdır (Goleman, 2017).

**Eğitmen:** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin enstitülerinde, fakültelerinde ve yüksekokullarında öğrenim gören ön lisans, lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında Aday Eğitim sürecini tamamlamış kişidir (ÇOMÜ, 2016).

**Erken Çocukluk Dönemi:** “Bir çocuğun doğumundan 8 yaşına kadar geçirdiği çocukluğun ilk yıllarını kapsamaktadır” (Schweinhart, 2017, s.4 ).

**Hümanist Eğitim Anlayışı:** Çağdaş, bireyi diğerlerinden farklı kılan ve ona özgü olan duyguları, algıları, inançları, amaçları ile ilgilenen, bireyin bu özellikleri için destekleyici bir okul ve sınıf ortamı oluşturulması gerektiğini savunan bir eğitim anlayışıdır (Kandemir ve Dündar, 2008, s.5).

**Kimlikli Bebekler Yaklaşımı:** Anaokulu öğretmeni olan Kay Taus tarafından, erken yaştaki çocukların önyargılı tutumlarının gelişimini engellemek, ayrımcılık davranışlarının

önüne geçmek ve çocukların olumsuz tutumları kafalarından silmelerine yardımcı olmak için, 1987 yılında geliştirilen bir araçtır (Smith, 2009).

**Okul Öncesi Eğitim:** “Çocuğun doğumundan, ilkokula başlayıncaya kadar süren döneme 'okul öncesi dönem', bu dönemdeki eğitsel etkinliklerin tamamına da okul öncesi eğitim denir” (Oktay, 2013 s.151). İlköğretimin başlangıcına kadar olan süre ve yıllar içerisinde, çocuğa yaşadığı toplumda alacağı yeri ve sorumluluklarını öğretmek, öz güveni sağlam, mutlu, yeteneklerinin farkında, girişken, keşfeden ve üretken bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sürecidir.

**Okul Öncesi Eğitim Programı:** Okul öncesi eğitim programlarına devam eden çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyen, çocukları ilköğretime hazırlayan, onların gelişimsel özelliklerine, ilgi ve gereksinimlerine cevap verecek nitelikte olan gelişimsel, sarmal ve eklektik yapıdaki programdır (MEB, 2013).

## **Alanyazın**

Bu bölümde, araştırmanın konusu çerçevesinde ilgili kavramlar ve kavramsal ilişkilerden söz edilmiştir. Ayrıca, konuyla ilgili kuram, model ve yaklaşımlar ele alınarak araştırmaya dayanak oluşturan kuramsal ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma konusu çerçevesinde ilgili literatür genelden özele bir sıra ile verilmiş, araştırma konusu ile ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilip araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır.

**Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim.** Eğitim, önceden planlanan hedeflere ulaşabilmeyi içeren planlı, programlı şekilde uzmanlar tarafından verilen eğitime anlamına gelen formal eğitim ve doğal akışında gerçekleşen anlamına gelen informal eğitim olarak ikiye ayrılan, insan hayatında bütüncül olarak sürekliliği olan bir kavramdır. Okul öncesi

eğitim ise eğitimi planlı olarak yapılandırır ve belirli bir program dahilinde dzenler ve oldukça önemlidir (Çalışandemir, 2018). Erken çocukluk dzeninde hem formal hem de informal eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Bireylerin gelişiminde hayatının ilk yılları kritik ve çok önemli bir yere sahiptir. Dört yaşına kadar hızlı bir şekilde devam eden beyin gelişimiyle birlikte, sayı, sembol bilgisi, anlama, hazır cevaplık gibi bilişsel gelişimin yanı sıra sosyal beceriler, akran ilişkileri ve de özellikle duygusal kontrol becerileri erken yaşlarda temelinin atıldığı becerilerdendir (Wyslowska, 2017). Erken çocukluk eğitimini tek boyutlu dűřünmek yerine çocuğun çevresini araştırdığı, çevresini tanımaya çalıştığı ve çevresi ile ilişkiler kurmaya başladığı, aynı zamanda da yaşadığı ve ait olduğu toplumun kültürel yapısına uygun davranışlar ile alışkanlıkları kazanmaya başladığı çok boyutlu bir dzen olarak dűřünmek gerekmektedir. Erken çocukluk dzeninde çocukların sosyal duygusal gelişimleri, dil gelişimleri, bilişsel ve motor gelişimleri için hızlı bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayan bütüncül bir eğitim uygulanmaktadır (Schweinhart, 2017 ve Berg 2016).

Okul öncesi dzen, bireylerin yaşamının temelini oluşturur ve okul öncesi eğitim ise çocuğun doğması ile birlikte, o günden itibaren ilköğretim yıllarına başladığı güne kadar olan hayatta en önemli yıllar olarak tanımlanan çocukluk yıllarını içine alır. Okul öncesi dzen çocukların bütün gelişim alanlarını kapsayarak sunduğu zengin öğrenme ortamları aracılığı ile çocukların ileriki yaşamlarında çok önemli rol oynar. Özellikle bilişsel gelişimin yanı sıra, kişiliğin oluşumu, şekillenmesi, sosyal duygusal öğrenme, toplumun kültürel değer ve özelliklerinin kazandırılması olumlu kişisel özellik ile alışkanlıkların kazandırılmasında çocukları en iyi biçimde yönlendiren eğitim sürecidir (Turaşlı, 2012).

Bir çocuğun doğumundan 8 yaşına kadar geçirdiği yani 0-8 yaş aralığını kapsayan çocukluğun ilk yıllarını içine alan dzeneme erken çocukluk dzeni adı verilmektedir

(Schweinhart, 2017). “Erken çocukluk” kavramı Türkiye’de genellikle okul öncesi kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır ve planlı, programlı, sistemli şekilde verilen formal eğitim basamağında yer alan her türlü eğitime okul öncesi eğitim denilmiştir. Çocuğun 0-6 yaş arasındaki tüm gelişim alanlarını desteklemek amacıyla planlanan okul öncesi eğitime son yıllarda ülkemizde de erken çocukluk eğitimi denilmeye başlanmıştır (Ural ve Ramazan, 2017). Aynı zamanda 0-6 yaş aralığını kapsadığı şeklinde ifade edilen okul öncesi dönem Schweinhart (2017)’ın da belirttiği gibi yerini çocuğun doğumundan 8 yaşına kadar olan zaman dilimine bırakmıştır. Erken çocukluk eğitimi de bu zaman diliminde uzmanlar tarafından çocuklara sağlanan eğitim olarak tanımlanmıştır (Katrancı, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu incelendiğinde, erken çocukluk döneminin bütüncül yaklaşımına vurgu yapıldığı görülmektedir. Erken çocukluk eğitimi, çocukların sosyal, duygusal, dil, bilişsel ve motor gelişimlerini önemli bir derecede destekleyerek çocukların hayatları boyunca iyi olma durumlarına katkı sunan bir eğitim dönemidir (MEB, 2019). Erken çocukluk döneminde sunulan deneyimler sayesinde elde edilecek olan temel teşkil eden bilgiler, beceriler ve tutumlar çocuğun sonraki eğitim hayatını biçimlendirmesinin yanı sıra, sosyal yaşamına da önemli bir katkı sağladığından, bu dönemde sunulan nitelikli eğitim hizmetleri tüm eğitim sistemindeki çıktıları olumlu yönde etkileyeceğinden çok önemlidir. Toplumsal refahın artması ve ülkemizin kültürel, sosyal, sürdürülebilir ekonomik kalkınması için okul öncesi eğitim kademesinden başlanması gerekmektedir ve çocuğun yakın çevresi, aile ve okul olmak üzere tüm paydaşların işbirliği yapması, birbirleri ile etkileşim içerisinde olması çok önemlidir (MEB,2019).

Erken çocukluk eğitimi 1800’lü yıllardan itibaren anaokullarının keşfedilmesi ile başlayan ve birçok araştırmacı tarafından oldukça yüksek öğrenme potansiyeline sahip olduğu belirtilen, eğitimcilerin ilgilendiği bir konudur. Gerekli fiziksel çevre ve çocuğun

ihtiyaçları sağlandığında çocukların bu kritik dönemde en yüksek verime ulaşmaları mümkün olacaktır (Kerem ve Kamaraj, 2010). Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların tüm gelişim alanları sağlıklı bir şekilde yönlendirilerek desteklenmelidir. Çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak, başta güvenilir olmak üzere, çok amaçlı, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen, yaratıcılığa katkı sağlayan, çocukların sağlam bir kişilik yapılarının oluşabilmesi için sosyal duyarlılığın ve duygusal gelişimin desteklenmesini sağlayan eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Poyraz ve Dere, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim programı kitapçığında da çocukların ihtiyacı olan temel becerilerin ve diğer eğitim yıllardaki gerekli olan temel beceri ve bilgilerin kazanılmasında son derece önemli bir yeri olan okul öncesi eğitim döneminde gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinlikleri kritik önem taşıdığı belirtilmektedir. Bunun için okul öncesi dönemde verilecek eğitimin çocuğun bütün gelişim alanlarına katkı sağlayarak, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve motor gelişim özellikleri ile özbakım becerilerini desteklemesine odaklanılmasının yanı sıra, çocukların bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını karşılayıp, sosyal ve duygusal becerilerini de desteklemek gerekmektedir (MEB, 2013).

Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi döneminde çocuğun yakın çevresindeki tüm yetişkinlerin rolü çok büyüktür. Bunun için de bu yaşlarda çocuklarla birlikte duygular yakın çevresindeki ailesi, okul öncesi öğretmenleri ve çocuğun bakımından sorumlu olan kişiler tarafından dikkatlice ifade edilir, duygulara yer açılırsa erken çocukluk döneminin en temel gelişim alanlarından birisi olan sosyal duygusal gelişim alanı desteklenmiş olacaktır.

**Okul öncesi dönem çocukları ve sosyal duygusal gelişim.** Okul öncesi dönemde çocukların bütün gelişim alanlarında hızlı bir değişim yaşanır ve bu değişimlerin etkisi ile çocuklar bilişsel ve zihinsel olarak fiziksel ve sosyal çevreye olan farkındalıkları artmaya başlar ve çocuklar yavaş yavaş sosyalleşmeye doğru adımlar atılmaya başlarlar.



Çocuklar, fiziksel gelişim alanındaki değişikliklerle birlikte, bilişsel ve sosyal alandaki gelişmeleri bütünleştireceğinden, çocukların sosyal gelişimlerinde biyolojik yapıları da önemli görülmektedir. Çocuk doğduğu an itibari ile içinde bulunduğu en küçük sosyal birim olan ailenin bir üyesidir ve yaşadığı topluma katkı sağlayan bir birey olabilmek adına yetiştirilir. Çocuk içinde yaşadığı kültürün davranışlarını anlayabilmek, ahlak değerlerini ve kendine ait rolleri benimseyebilmek adına düşünme, hissetme, analiz etme ve harekete geçme gibi yeteneklerini kullanarak yaşadığı toplumda etkili nitelikler geliştirmek adına sosyalleşme sürecine başlar (Senemoğlu, 2011). Hızlı değişimlerin ve kritik gelişimlerin yaşandığı erken çocukluk dönemindeki sosyalleşme sürecinde, duygular farklı bir anlam kazanmakta ve çocuk bulunduğu ortamda kendisi için bir yer aramaya başlamaktadır.

Çocukların toplum içerisinde yer alabilmesine katkı sağlayan sosyalleşme çocukların içinde yer aldıkları ve yaşadıkları topluma ait kültürü ve toplumdaki rollerini öğrendikleri bir süreci kapsayarak aileden ya da yakın çevresinden gelen etkilerin önemli olduğu bu sosyalleşme süreci yaşam boyu devam etmektedir. Sosyal olarak iletişim ve bağ kurulmasında en önemli rolü duygular üstlenmektedir. Birey karşısındaki kişi ile etkileşime başladığı anda, etkileşim devam ederken ve etkileşimin sonunda hep duygular yer almaktadır ve bu etkileşim sürdükçe bireyin duyguları da süreklilik gösterir. Kişiler kızgınlık, mutluluk, korku, şaşkınlık, üzüntü, kırgınlık ve endişelenme gibi duyguları gün içerisinde sıkça hissederek yakın çevreleri ile sosyal anlamda iletişim kurarlar (McCartney ve Philips, 2008). Sosyal ve duygusal gelişimin ilerlemesi için, kişinin yaşadığı toplumun sosyal kurallarına ve normlarına bağlı olan, kişilerin sosyal ortamlarda kendilerini düzenlemelerine katkı sağlayan sosyal becerilerin de gelişmesi önemlidir (Üner, 2011). Sosyal beceriler aynı zamanda sosyal yeterliliğin de bir parçası olarak sosyal ortam ve durumlara göre farklılaşma özellikleri gösterirler. Bunun için sosyal beceriler hem gözlenebilen davranışların hem de gözlenemeyen bilişsel ve duygusal özelliklerin öğelerinden oluşmaktadır (Ekmişoğlu, 2007).

Sosyal gelişim ve duygusal gelişim, okul öncesi dönemde iç içe geçmiş karmaşık bir şekilde bütünleşmiştir çünkü sosyal ilişkiler çocukların duygularını ve duygusal gelişimlerini etkilediği kadar, duygusal gelişim de sosyal ilişki ve etkileşimleri etkileyerek şekillendirmektedir. Duyguların sosyal boyutu da düşünüldüğünde sosyal ve duygusal gelişim birlikte ele alınmaktadır çünkü duygusal gelişim de sosyal gelişime bağlı olarak iletişimsel bir etki içerisinde ortaya çıkar (New ve Cohran, 2007). Bir diğer yandan evrensel ilke ve değerlere uygun davranışların kazanılmasında da büyük bir etkiye sahip olan sosyal gelişim, bilişsel ve ahlaki gelişim özellikleri ile de bağlantılıdır. Bunun için başarılı bir sosyal gelişim güven içinde yaşamaya katkı sağlayarak duygusal gelişime büyük katkı sağlar. Çocuklara anne ve babaları tarafından gösterilen sevgi, bakım ve beslenme çocuğun güven duygusunu kazanarak aile içinde elde ettiği sosyal davranışları yansıtabilmesini sağlamaktadır. Çocukların bu anlamda erken dönemlerde ve okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimleri bu dönemde ve ileriki dönemlerde edineceği sosyal ve duygusal becerilere temel bir görev üstlenmektedir. Çocuklar okul öncesi dönemde akranları ile ne şekilde iletişim kuracaklarını öğrenmeye başlayarak sosyal gelişimlerini sürdürürler ve içinde yaşamış olduğu topluma uyum sağlamaya başlarlar. Sıcak ve rahat bir ortamın hazırlandığı, fiziksel koşulları ve eğitim programı anlamında nitelikli hazırlanmış bir okul öncesi eğitim kurumunda çocuk, arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmayı, beraber işbirliği içerisinde üretebilmeyi, topluluk içerisinde sorumluluk almayı ve almış olduğu sorumlulukları yerine getirmeyi öğrenir (Berg, 2006).

Okul öncesi eğitimi çocukların duygularının gelişimini ve aynı zamanda duygularını anlama gücünü arttırarak çocuğun kendini anlamasını, kendine ait düşüncelerini, duygularını ifade edebilmesini, başkalarının duygularını anlamlandırmasını, başkaları ile bir arada olup onların haklarına saygı göstermesini destekleyerek tüm bunların gerçekleşmesine olanak sağlar (Berk, 2006). Çocuklar için duyguları anlamak ve fark etmek becerisi, olumlu sosyal ve duygusal gelişim için kritik bir şekilde önemlidir Çocuklar duygusal bilgileri rol

modellerinden öğrendikleri şekilde kullanırlar. Örneğin yeni bir ortama giren okul öncesi dönemdeki bir çocuk yeni bir ortama girdiği zaman annesinin davranışlarına bakarak nasıl hissetmesi gerektiği ile ilgili çıkarımlarda bulunur (New ve Cochran, 2007).

Duygusal gelişim sık sık akademik gelişimin gölgesinde kaldığından dolayı, okullarda uygulanan programlar incelendiğinde, akademik öğrenmelere yere veren programların sosyal ve duygusal öğrenmelere yer veren programlardan önce yer ettiği, sosyal ve duygusal gelişim boyutlarına odaklanan programların ise ikinci planda kaldığı görülmektedir. Son zamanlarda ve yıllarda yapılan birçok çalışmada bu durum eleştirilerek, sosyal ve duygusal gelişimin diğer gelişim alanları ile ilgili olan davranışsal beceriler ve kişilik özelliklerine vurgu yapılmıştır. Bunlardan birisi de kişilerin yaşamdaki başarılarının belirlenmesinde akademik başarının yanı sıra duygusal zekânın da önemli olduğunu vurgulayan ve duygusal zekâ ile ilgili çalışmalar yürüten Daniel Goleman'dır (Goleman, 2017). Ayrıca başka bir çalışmada ise, okullarda sınıf yönetimi ve kavram öğretimine odaklanılarak sosyal ve duygusal alanların desteklenmesinin ikinci plana bırakılmasının, çocukların geleceğe hazırlanmasında başarısız olacaklarına vurgu yapılmaktadır (Adelman ve T aylor, 2005).

Duygu kavramı hem sosyal gelişimde hem de duygusal gelişimde merkezde yer alan çok önemli bir yere sahiptir. Yaşamın ilk yıllarında oluşan bağlanma biçimi hem okul öncesi dönemde hem de sonraki yıllarda sosyal ve duygusal gelişimi etkileyen önemli unsurlardan birisidir. Özellikle ilk yıllarda anne ile ya da temel bakımı gerçekleştiren kişi ile kurulan bağ çok önemlidir. Çocukların bu anlamda sosyal ve duygusal gelişim sürecinde sosyalleşirken, aile ile, akranları ile, öğretmenleri ile ve okul ile etkileşimi çok önemlidir. Bu anlamda rol model olan kişilerin ve okul gibi yakın çevrelerindeki kurumların çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek adına adımlar atması gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişimi açıklamaya çalışan güncel kuramlara bakıldığında duyguyu açıklamaya yönelik ilk davranışsal kuram Wathson

tarafından ortaya atılmış ve Millenson ile de son haline getirilmiştir. Bu iki kuramcıya göre üç ya da dört duygu temelde var olan duygu olarak kabul edilir ve diğer duygular ya öğrenme ya da koşullanma yoluyla kazanılır. Daha güncel davranışçı kuramlar ise duyguların fizyolojik yapısına vurgu yaparlar ve duyguların oluşumundan ziyade pekiştirilme sürecine vurgu yaparlar. Duyguları anlamaya yönelik diğer bir yaklaşım ise fizyolojik yaklaşımdır ve duyguların biyoloji temeline sahip olduğu temel görüşüne dayanarak duyguları açıklamaya çalışırlar. Duyguların alt yapılarının sinir sisteminde ve endokrin sisteminde yer aldığını savunurlar. Son dönem kuramlarından olan işlevsel yaklaşım ise duyguların bireyin yaşamındaki rolü ve bireyin amaçları açısından değerlendirmesine odaklanarak duyguların çocuk ile çevresi arasında devam eden sürekli bir etkileşimden doğduğunu savunur. Duygusal gelişim ile ilgili olarak sosyal yapılandırmacılık görüşüne sahip olan kuramcılar ise duyguların kültürden ve sosyal kavramlardan geldiği fikrini savunarak, duygu ifadelerinin sosyal olarak oluşturulmuş yapılara bağlı olduğunu savunurlar. Diğer bir yaklaşım olan gelişimsel kuram savunucuları da duyguları yaşam boyu değişen bakış açısına ve gelişim psikolojisine göre ele alıp kalıtım ve çevrenin etkisinde tartışırlar. Bu kuramın savunucuları, duygusal gelişim, sosyal gelişim ve duygusal gelişim arasındaki karşılıklı etkileşime vurgu yapmaktadır. Son olarak ortaya atılan sosyal duygusal gelişime ait güncel kuramlardan birisi de etoloji kuramıdır ve bu kurama göre duygular evrimsel tarihten gelerek hayatta kalma becerisine katkı sağlar. Özellikle erken dönemde ortaya çıkan duygular uyarıcı ve organize edici işlevlere sahip olup yapılandırılmış ve biyolojik olarak hazırlanmış beceriler olarak görülmektedir (Strongman, 2003).

Son yıllarda ortaya çıkan duygusal yetkinlik psikolojide duygusal zekâ olarak adlandırılan kavram ile yakından ilişkili olup kişinin duygularının hayata yön vermede kullanılmasını destekler (Salovey ve Mayer, 1990).

Hızla ilerleyen ve değişen çağımızda, eğitim alanında farklı ihtiyaçların ortaya çıkması ile birlikte geleneksel bir kültürden demokratik bir kültür anlayışına geçiş gerçekleşmiştir ve eğitim kurumlarımızın eğitim anlayışında da değişikler meydana gelerek bu değişim ile geçişin etkisi altında kalmıştır. Bunun sonucunda da bireyleri diğerlerinden farklı kılan, bireye özgü duygular, inanışlar ve algılar ile ilgilenen, bireylerin bu özelliklerinin gelişmesi ve desteklenmesi için sınıf ve okul ortamlarının düzenlenip oluşturulması gerektiğini savunan Hürmanist Eğitim Anlayışı benimsenmeye başlamıştır. Bireylerin duygusal farkındalık, algı, inanç, empati, benlik saygısı gibi duyuşsal özellikleri ile bilişsel öğrenmeler arasında bir bağ olduğunu savunan bu yaklaşım sınıf içerisinde demokratik ve destekleyici ortamlar sağlandığı takdirde bireylerin duyuşsal özelliklerinin olumlu yönlü farkındalığı arttırdığını ve duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştiğini savunmaktadır. Çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini destekleyen bir sınıf ortamında ve bu becerilerin desteklendiğı okul ortamında eğitim görmeleri bilişsel gelişimlerine ve öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır (Kandemir ve Dündar, 2008).

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek okul öncesi programlarının önemli hedefleri arasında yer almaktadır. Çocuklar okul öncesi eğitimi almaya başladıkları andan itibaren, kendilerini çeşitli ve bambaşka kişilerin yer aldığı ortam içinde bularak karmaşık durumları idare etmeyi öğrenirler. Okul öncesi öğretmenleri ise zamanlarının çoğunu çocukların duygularını nasıl yöneteceklerini ve duygularını nasıl ifade edeceklerini, başkalarının duygularını anlayabilmelerini öğretmek için harcarlar. Çok sayıda çalışma okulöncesi eğitim programlarına duygusal yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik amaçların dahil edilmesinin önemini vurgular ve duyguların okul öncesi eğitim müfredatının bütün boyutlarına yerleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (New ve Cochran, 2007).

Tüm bunların ışığında okul öncesi dönem çocuklarının duygusal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacı ile Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın kullanıldığı bu

çalışmanın, bundan sonraki kısmında duygu kavramı ve duygulara ilişkin açıklamalara yer verilecek, ardından okuryazarlık kavramına yer verilerek Duygusal Zekâ ve Duygusal okuryazarlık kavramları kuramsal çerçevede incelenecektir. Sosyal ve duygusal gelişimi anlayabilmek ve sosyal duygusal gelişime katkı sağlayacak yöntemleri eğitim programlarına dahil edebilmek için öncelikle sosyal duygusal gelişimin temel yapı taşı olan duygu kavramını incelemek ve duyguları anlamak gerekmektedir.

**Duygu kavramı ve duygular.** Günümüzde dünyanın “küçük bir köy” olarak tanımlanma hali aslında toplumların birbirlerini anlama ve tanıma çabası içerisinde olduğunun bir göstergesidir. Bu tanıma ve anlama hali toplumsal boyuta gelene kadar, insanların iletişim ve etkileşim ihtiyacından ortaya çıkmaktadır. Geçmişten günümüze kadarki süreçte, kişilerin iletişim ve etkileşim kurma ihtiyaçları göz ardı edilemez. İnsanlar bu ihtiyaçlarını, yani iletişim ve etkileşim kurmayı çeşitli yöntem, tepki ve davranışlar yoluyla sağlamaya çalışmıştır. Bazen sözel yollarla, bazen bedensel hareketleri kullanarak, mimiklere yer vererek, bazen yazı ile ifade ederek, bazen sanat dallarını kullanarak kendilerini ifade etmeye çalışmış ve etkileşim kurmuşlardır. Aslında tüm bu iletişim ve etkileşim kurma ihtiyacının altında yatan ve kişilerin davranışlarını şekillendiren olgulardan birisi, hatta en kıymetlisi duygu olgusudur.

Hissedilen her duygunun insan hayatındaki yeri büyüktür. En derin duygularımız, tutkularımız, özlemlerimiz, hislerimiz yol göstericimizdir. Aslında insanoğlu varoluşunu büyük ölçüde duyguların insan ilişkilerindeki gücü ve sihrine borçludur (Goleman, 2017).

Öyleyse insan hayatında merkezi bir yere sahip olan “duygu” nedir? Farklı toplumlardaki insanlar ve diller duygu olgusunu farklı şekillerde tanımlamaktadırlar. Öncelikle Türkçede “duy-gu” kelimesinin kökünü “duymak” fiili oluşturmaktadır. Duymak fiili hem işitilen hem de hissedilen durumlarda kullanılmaktadır. “Duymak” fiiline “gu” eki getirildiğinde artık isimleşmektedir. Latince ise duygu terimi "bizi harekete geçiren ruh"

olarak tanımlanmaktadır. Latince kökü “motere” olan duygu (emotion) sözcüğü hareket etmek anlamındadır ve her duygunun bir harekete ve davranışa yönelttiği fikrini vermektedir. (Kızıl, 2014; Koçmar, 2012). Fransızca’da duygu (emotion) kelimesinin ilk karşılığına bakıldığında “canlanma, fiziksel bir hareket, tahrik olma” anlamındadır (Yavuz, 2009).

Duygu sözcüğünün anlamına çeşitli sözlüklerde nasıl yer verildiğine bakılacak olursa; psikoloji sözlüğünde duygu sözcüğü “öznel olarak yaşanan bir duygusal durumun, dışavurumu olan gözlenebilir davranış yapısı” şeklinde tanımlanmaktadır (Budak, 2000 s.36). Türk Dil Kurumu’nun online güncel sözlüğünde duygu kelimesini his, duyarlarla algılama, kendine özgü bir ruhsal hareketlilik ve hareket, belirli nesne, olay ya da kişilerin iç dünyasında yaşattığı izlenim anlamlarına gelmektedir (TDK, 2019, E.T. 02.12.2019). Oxford İngilizce sözlüğü incelendiğinde ise duygu terimi “Herhangi bir his, tutku çalkantısı ya da hareketi, zihin, herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış bir zihinsel durum” şeklinde tanımlanmaktadır (Oxford Sözlüğü’nden akt. Goleman 2017, s.373). Duygu olgusuna yer veren etimolojik çalışmalarına ve sözlük terimi olarak incelemelerine bakıldığında benzer sonuçlar ortaya çıkmakta ve benzer yorumlar yapılmaktadır. Adlandırmalar ve tanımlamalar farklı olsa da hemen hemen her tanımda ve adlandırmada anlam yönüyle duyguların içsel yönü ve dışarıdan gözlenen durumu olduğu, hisler sayesinde insanları harekete geçiren özelliği olan bir olgu olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında farklı bilim insanı ve düşünürler “duygu nedir?” sorusunun cevabını araştırmışlar ancak hepsi farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Duygu kavramı ile ilgili çeşitli araştırmalar yürütmüş olan Konrad ve Hendl (2003) duygu kavramına ilişkin çeşitli araştırmalar yürütmüşler ve Antik Yunan filozoflarından birisi olan Aristo’ya göre duyguların mutlu veya mutsuz olunan zamanlarda düşüncelerimiz ve algılarımızla ortaya çıktıklarını, istek uyandırarak bilişsel durumlara eşlik ettiklerini aktarmışlardır. Aynı zamanda Konrad ve Hendl’e (2003) göre, psikologlar ve felsefeciler yüzyıllardır duygunun ne anlama geldiği ile

ilgili tartışmaktadırlar. Aristo'nun Nikomakus Etiği'nde, duyguların birey tarafından kontrol altında tutulması gereken bir olgu olduğundan aktarılmaktadır ve duyguları yönetebilme becerisi erdem olarak ifade edilmektedir (Goleman, 2017).

Duygunun en genel tanımı "bireysel bir his durumu" olarak yapılmaktadır. Bu tanıma göre duygu terimi kıskançlık, utanç gibi sosyal duygular ile sevgi, öfke ve aşk gibi temel duyguları kapsamaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1995, s.101). Duygusal zekânın temellerini atan Mayer ve Salovey'e göre duygu kavramına ait çeşitli tanımların olması karışıklıklara sebep olacağından kapsamlı bir tanım yapılması gerekmektedir. Onların duygu tanımına göre, "duygular bilişsel, fizyolojik ve motivasyona dayalı psikolojik ve deneyimsel sistemleri içeren, uyum sağlayan organize tepkiler olup kişinin fizyolojik tepkileri gibi ortaya çıkan ve psikolojik alt sistemlerle birlikte hareket eden içsel olaylardır." (Çakar ve Arbak, 2004, s. 6 ). Duygusal zekâ konusunda yaptığı çalışmalar ile literatürde önemli bir yere sahip olan Daniel Goleman (2017) ise duyguyu kitabında "bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi" olarak tanımlamıştır (Goleman, 2017, s.373). Aynı zamanda duygularımızın; düşünmek ve planlamak, sorunlara çözüm bulmak, uzak bir hedefe hazırlanmayı devam ettirmek gibi yeteneklerimizi engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, doğuştan gelen zihinsel yetelerimizi kullanma kapasitemize göre hayatta neler yapabileceğimizi belirlediğini ifade etmektedir. Bazı kuramcıların öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme, utanç gibi temel duygu kümelerinin olduğunu öne sürdüğünü aktarmaktadır.

Duygular, hayatımıza anlam veren, hayatımızın gelişimi ve sona ermesi süreçlerinde değerler ve anlamalar sistemi sağlayarak varlığımızın temelini oluşturur. Duyguların ne zaman ve hangi ortamlarda, nasıl ifade edileceği kültürden kültüre hatta yaşa göre farklılıklar gösterebilmektedir (Cooper ve Sawaft, 2003). Duygular insan yaşamında vazgeçilmez bir parçadır ve her bireyin hatta birkaç aylık bebeklerin bile çoğu zaman hayatlarında duyguların



yer aldığı söylenebilir. Bebekler gülümser, ihtiyaçlarını dile getiremediklerinden dolayı ağlarlar, öfkelenirler, korkarlar ve en önemlisi de sevildiğini anlarlar (Saltalı, 2010). Anne babalar bebeklerin duygularını öğrenmeleri sürecinde en önemli rol modelleridir çünkü bebeklerin onlarla olan ilişkileri ilk duygularını, ilk duyguları da başkaları ile olan ilişkilerini şekillendirir (Smith, 2014). Çocuklar 3 yaşına geldiklerinde çoğu duyguyu ifade edebilirler ve deneyimler. Çocukların duyu sözcükleri arasında daha çok mutluluk, üzüntü, korku, merak, kaygı ve eğlenme gibi temel duygular yer alır ve duygularını ifade edebilmeleri çocuktan çocuga değişir ve farklılaşır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar hem olumlu hem de olumsuz duyguları paylaşabilirler. Çocuklar durumun gereklerine göre duyu ifade şekillerini değiştirebilirler ya da engelleyip yoğunlaştırabilirler (Denham, 1998). Küçük çocuklar genellikle hissetmiş oldukları duyguyu söz ile ifade edebilme konusunda zorluk yaşarlar. Oysa çocuklar bir duyguyu ifade edebildiklerinde, bütün duygularını sözel olarak ifade edebileceklerini öğrenerek ihtiyaçları ile bağlantılı olan duygularını karşısındakilere ifade etmeye başlarlar (Page ve Page, 2000).

**Okuryazarlık kavramı.** Dilin dinamik bir süreç olmasından dolayı okuryazarlık kavramı anlam ve tanımı yönünden geçmişten günümüze bir değişim yaşamıştır ve günümüzde geçmişteki anlam ve tanımlarına göre gelişip farklılaşarak karşımıza çıkmaktadır. Okuryazarlık kavramı genellikle okumak ve yazmak becerisine sahip olma anlamlarına gelmektedir (Gül, 2007). TDK'nın en son ve güncel sözlüğüne online sözlüğüne göre okuryazarlık “okuryazar olma durumu”, okuryazar ise “okuması-yazması olan, öğrenim görmüş kimse” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019 E.T. 02.12.2019).

Okuma ve yazma becerisini elde eden kişilerin okuryazar oldukları ve okuryazarlık kavramını karşıladıkları düşünülse de okuryazarlık tanımı ile ilgili kesin bir görüş ortaklığı ve birliği bulunmamaktadır. Okuryazarlık tanımının karşılığının okuma yazma becerisine sahip olunması ile paralel olduğunun düşünülmesinin yanı sıra bazı yapılan araştırmalarda

araştırmacılar okuma yazma becerisine sahip olunması ile okuryazar olmanın aynı anlamı karşılamadığını, farklılıkların olduğunu savunmaktadırlar. Yapılan araştırmalara göre çoğu araştırmacı okuma-yazma becerisi ile okuryazar olma durumunun farklı anlamlarda olup aynı anlama gelmediğini savunmuşlardır (Altun, 2005; Gürsoy, 2017; Wagner ve Kozma, 2003)

Literatürdeki okuryazarlık kavramının gelişimi ve değişimine bakıldığında, ilk tanımlar 1950’li yıllarda yapılmıştır ve okuryazarlık okuma-yazma ile eşdeğer anlamları kapsamaktadır. Okuryazarlık kavramının anlamıyla ilgili araştırmacılar tarafından çeşitli sorular sorularak farklı boyutlardan bakılmaya çalışılmış ve ele alınmıştır. Çalışmaların sonucunda okuryazarlık kavramının alfabe ve okuma yazmaya bağlı bilişsel bir beceri olarak algılanmasının dışında çok daha geniş boyutlu bir anlamı olduğu ortaya çıkmıştır (Aşıcı, 2009; Önal, 2010). Okuryazarlık anlamı git gide değişen bir kavramdır ve bunun için “kodları çözümlenme olarak tanımlanan okuma-yazmadan farklı olarak okuryazarlık, anlam oluşturmak ve bir düzeyi ifade etmek” olarak tanımlanmaktadır (Miser, 2002, s.59). Okuryazarlık bir başka şekliyle “yazı sembollerinin seslendirilmesi ve anlamlandırılması ile başlayan, bu becerilerin etkili bir şekilde kullanılması sonucu kavramları, nesnelere ve olayları çok daha ayrıntılı anlama aynı zamanda anladıklarına kendini de katarak kendini ifade etme durumu” olarak tanımlanmaktadır (Altun,2005, s.102).

Okuryazarlık ve okuma yazma kavramlarının arasındaki farklılıktan bahsedilirken, okuryazarlık kavramının okuma-yazma kavramından daha sonra ortaya çıktığı ve okuma yazma kavramından doğduğu, ancak günümüzde okuma yazma kavramına göre daha geniş terimsel içeriğe sahip olduğu görülmektedir (Gül, 2007).

Bir başka çalışmada ise okuryazarlık kavramının İngilizcedeki yeri ve yeni anlamları tartışılmaktadır. Okuryazarlık kavramı İngilizcede ‘literacy’ kelimesi ile karşılık bulmaktadır ve İngilizcedeki karşılığı harflerin seslendirilerek bu harflerle yazılmış olan metinlerin okunması anlamına gelmektedir. Oysa daha sonra bu kelimenin anlamında genişleme ve

farklılaşmalar meydana gelmiştir. Okuryazarlık kavramı zaman geçtikçe “yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın yanı sıra, dili kullanarak gerçekleştirilen pek çok iletişim becerilerini, zihinsel becerileri, tutumları ifade eden bir eğitim terimi” şeklinde tanımlanmıştır (Aşıcı, 2009, s11-12).

Okuryazarlık kavramının sözlü ve yazılı ifadelerin yer aldığı tanımla örtüşürmemek ve sınırlandırmamak gerekir. Çünkü bu içinde bulunulan çağda yaşayan bireylerin yetilerinin sınırlandırılması demektir (Lankshear ve Knobel, 2010). Okuryazarlık kâğıt üzerindeki harfleri çözümlenmeye başlar ve anlamlandırma ile devam eder. Bu süreçte bireyleri kendi ihtiyaçlarını karşılayabilir duruma ve diğer bir yandan da bireyleri toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilir hale getiren bir özellik olarak yer alır. Okuryazarlık ile okuma yazma arasındaki fark yapılan çeşitli çalışmaların sonuçlarına göre her geçen gün artmaktadır. Bu farklılıklar incelendiğinde okuma yazmanın kod çözmeye dayalı olduğu görülürken okuryazarlık bir şeyi anlamlandırma olarak belirtilmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Başka bir çalışmaya göre ise okuma- yazma bilmek okuryazar olmakla aynı anlama gelmemektedir çünkü okuma yazma bilmek yazılı metinlerin çözümlenmesi anlamına gelir fakat okuryazarlık ise herhangi bir alanda bilgi sahibi olma ve bilgi sahibi olunan alandaki var olan bilgiyi anlamlandırma yetisi olarak belirtilmiştir (Aytaç ve Kaplan, 2017). Okuryazarlık kavramı ile ilgili ortaya son zamanlarda medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, ahlak okuryazarlığı gibi çeşitli kavramlar da atılmaya başlamıştır (Önal, 2010).

Bahsedilen çalışmalar incelendiğinde okuryazarlık kavramı tanımlanırken bir taraftan okuryazarlık ve okuma yazma kavramları eşdeğer görülürken, zaman geçtikçe okuryazarlık kavramının içeriğinin ve çalışma alanlarının daha geniş sınırları olduğuna dair tanımlamalar yapılmıştır. Tanımlamadaki farklılaşma ve değişme gelişen ve dinamik olan süreçlerle, değişen ve ilerleyen teknoloji çağı ile ilgili olabilmektedir. Aynı zamanda bireylerin

ihtiyaçlarındaki ve ilişkilerindeki karmaşık sistemlerin sınırlarının geniş olmasından da kaynaklanmaktadır.

Yapılan bu çalışmada da duygusal okuryazarlık kavramına odaklanılmıştır. İnsanların doğdukları andan itibaren güven duygusunu hissedebilmeleriyle başlayan bu süreçte, duyguların doğru şekilde anlamlandırılması, rahatlıkla ifade edilmesi, başkalarının duygularının anlaşılabilmesi ve sebeplerinin altındaki ihtiyaçların tespit edilmesi bireysel ve toplumsal gelişmelerin doğru bir şekilde yorumlanması adına gereklidir.

**Duyguların eğitilmesi düşüncesi.** Dünyadaki hem bilim hem de teknoloji alanında yaşanan değişimler sonucunda çeşitli dönemlerde farklı düşünce sistemleri, bakış açıları ve felsefeler gündeme gelmektedir. Toplumları ve kişileri etkileyen bu bakış açıları ve düşünceler, o dönemin en iyi açıklandığı ve en iyi tanımlandığı düşüncelerdir. Bu düşünce sistemleri ve bakış açıları ile dönemin şartlarına ve gerekliliklerine uyum sağlanmaktadır. Bu uyum sağlama sürecinde ise katkı sağlayan en temel kurumlar şüphesiz ki okullardır (Şahin, 2004).

Çağımızda hızlı değişim ve gelişmelerin olması sonucunda bireyler içinde buldukları şartlara uyum sağlama konusunda güçlük yaşamakta ve zorlanmaktadırlar. Yaşanılan bu değişimlerden okullar da etkilenmekte ve bireylerin yaşadıkları çağa uyum sağlaması için katkı sağlamaya çalışmaktadırlar. Eğitim alanında yakın bir zamana kadar genellikle bilişsel ve akademik becerilerin geliştirilmesine odaklanılsa da kişileri sosyal ve duygusal yönden yetersiz bırakarak içinde bulunulan çağa ayak uydurmalarını kolaylaştıramamıştır (Espelage ve Swearer, 2003). Bunun sonucunda hümanist felsefe önem kazanarak eğitim faaliyetlerinde çocuğun merkezde olduğu ve öğrenci odaklı, bireysel farklılıkların gözetildiği, bireyin duygularının önemsendiği düşüncelere ağırlıkla yer vermeye başlanmıştır (Huitt, 2001).

Vygotsky 1986 senesinde geliştirdiği bilişsel gelişim kuramının, duyuşsal beceriler ile bilişsel beceriler arasındaki ilişkinin, yani duyuğu eğitiminin oğrenmeyi kolaylaştırdığına dair etkisinin olduğunu vurgulayan en temel ve başlangıç çalışmalarından olduğu söylenebilir. Bu kuramda Vygotsky tarafından zihinsel becerilerin çok daha aktif, etkili ve işlevsel bir şekilde kullanılabilmesi için duygulardan yararlanılmasının gerekliliği açık bir şekilde vurgulanarak, oğrenmenin, bilişsel bir süreç olduğu ve bu şekilde görüldüğü kadar çevresel ve duygusal koşullardan da etkilendiği kanıtlanmıştır.

1990'lı yıllarda Amerika'da Karen Stone McCown tarafından nc bir program olan z Bilim sosyal bilimlerden, sosyal ve duygusal oğrenme ile hayat becerilerine uzanan geniş bir yelpazeyi ele alarak kişinin kendi hislerini ve ilişkilerinde ortaya çıkan hislerini konu edinmiştir. Gardner'ın çoklu zekâ kavramına atıfta bulunarak kişisel zekâ terimini kullanmayı seçen McCown, oğretmenlerin çocuğun duygusal yapıları üzerine odaklanmaları gerektiğini, hayatlarındaki travma ve gerilimleri ortaya çıkarabilmeleri gerektiğini, oğrenmenin çocukların duygularından bağımsız bir şekilde gerçekleşemeyeceğini, çocukların sosyal ve duygusal yeterlilik düzeylerinin arttırılması gerektiğini vurgulayarak öz bilim fikrinin okullarda yayılmasını sağlamıştır. z Bilim'in içerisinde hisleri tanıyıp anlama ve onları tanımlayacak sözcükler oluşturma, zbilin, duyguların iradesi düşünceler ve tepkiler yer almaktadır (Goleman, 2017).

Toplumdaki ilişkilerin sağlıklı ve düzenli bir şekilde kurulması ve işlenmesi için olumsuz alışkanlıklar, tutumlar ve davranışlar konusunda eğitilmiş bireylere ihtiyaç vardır. Bireylerin eğitilmesi için de eğitim sisteminin önemli bir rolü vardır. Yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde de toplumda ve toplumun parçası olan okullarda meydana gelen problem davranışların çoğu ile başa çıkabilmek için duyguların eğitilmesine, eğitim programlarında yer verilmesine vurgu yapılmıştır (Bacanlı, 2005; Park, 2003).

“Duygusal Okuryazarlık” kavramı 1979 yılında Claude Steiner tarafından ortaya atılmıştır ve duyguların öğrenme üzerindeki önemli etkisini vurgulayarak literatüre girmiştir. Aynı zamanda duyguların bireylerin toplumlarda zamanla değişime uğrayan olgulara uyumunu kolaylaştırıp toplumsal iletişim ve etkileşimde önemli rolünün olmasından dolayı, bu iki kavram çalışmaların içerisinde yer bulan kavramlardır.

Araştırmanın bundan sonraki bölümlerinde bu iki kavram üzerinde durulacak, özellikle çalışmada yer alan duygusal okuryazarlık kavramı ele alınacak ve irdelenecektir. Son olarak iki kavram arasındaki farklılıklar değerlendirilerek Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile duygusal okuryazarlık çalışmalarına ait ilgili araştırmalara yer verilecektir.

**Duygusal zekâ.** Duygusal zekâ kavramının ortaya atılışı ve literatürde yer buluşuna dair çeşitli fikirler, bakış açıları ve düşünceler mevcuttur. Duygu kavramının doğuşu felsefi anlamda daha önce de açıklanan Aristo ve Platon’un düşüncelerinden yola çıkılarak o dönemlere dayandırılrsa da, kuramsal olarak bakıldığında duygusal zekâ kavramının temeli Thorndike’in zekâ ile ilgili yapmış olduğu araştırmaları esnasında vurguladığı ve savunduğu fikirlerden doğarak altmıştır. Son zamanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, zekâ konusundaki doğuştan geldiğine ve değiştirilemeyen bir yetenek olduğuna dair görüşler farklılaşmıştır ve duygu-zihin-zekâ üçlüsünün ilişkisine dair çalışmalar gün geçtikçe artmıştır. Thorndike, 1920’li yıllarda yaptığı çalışmalarında, zekânın üç ayrı boyutundan bahsetmiş ve bu boyutları mekanik, sosyal ve soyut boyutlar olarak açıklamıştır. Duygusal zekânın temelini de bu boyutlardan sosyal boyut oluşturmaktadır çünkü zekânın sosyal boyutu içerisinde insanları anlama ve yönetme becerisi yer almaktadır ki bu da duygusal zekâ için önemli becerilerdendir (Çıtak, 2017; Delikoyun, 2017; Newsome, Day ve Catano, 2000).

Thorndike kuramında zekânın üç boyutundan bahsedip duygusal zekânın temelini oluşturan sosyal boyuta değinse de, 1980 yılına kadar duygu-zekâ ilişkisi üzerine çok çarpıcı olmasa da belirli sonuçlara ulaşan araştırmalar yapılmıştır. 1980’li yıllarda Howard

Gardner'ın zekâ alanında ve üzerinde yaptığı çalışmalar duygusal zekânın bir kavram olarak ortaya çıkışında çok önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda 1980 yılında İsraili psikolog Dr. Reuven BarOn ve Rhodes Scholar duyguların insan davranışlarını ve etkileşimlerini nasıl etkilediği ile ilgili çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Bar-On hem kendi çalışmalarını hem de bu sürece kadar olan çalışmaları birleştirerek ilk bilimsel değerlendirme olan ve duygusal zekâyı ifade eden EQ testini geliştirmiştir. Bar-On böylelikle geliştirdiği test ve oluşturduğu modelle duygusal zekâ alanında adından söz ettirmeye başlamıştır (Bar-On, 2005). 1983 yılında Gardner tarafından yazılan “Zihnin Çerçevesi” isimli kitapta, bireye ait tek bir zekâ türünün olmayacağı, bireylerin farklı beceri ve alanları içeren çeşitli zekâ türlerine sahip oldukları ileri sürülmüştür. Gardner bu çalışması ile kuramsal alanda önemli bir yer edinmiştir ve bahsetmiş olduğu çoklu zekâlardan içsel zeka, sosyal zeka ve içsel zeka türleri ile duygusal zekâ kavramına işaret etmiştir. Gardner, sosyal zekânın bireyin sosyal yaşantısına dair uyumu kapsadığını ve sosyal yaşantısına verdiği tepki olduğunu ileri sürmektedir. Diğer yandan içsel zekâ ise duyguları bilmeyi ve düzenlemeyi kapsar (Çırpan, 2016; Shuler, 2004).

Duygusal zekâ (Emotional Intelligence) kavramına kuramsal olarak literatürde ilk kez 1985 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Wayne Leon Payne tarafından yazılan doktora tezinde rastlanmaktadır. Bu araştırmada duygusal zekâ kavramı felsefi olarak ele alınmış ve duygusal zekâdan göz ardı edilen bir biliş olarak bahsedilmiştir. Çünkü değişen ve gelişen dünyada bireyler duygularını sürekli bastırmakta ve bu durum duygusal anlamda gelişime ket vurmaktadır.

Duygusal Zekâ kavramı, John Mayer ve Peter Salovey ile ciddi bir ün kazanmıştır. Yale Üniversitesinden Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi'nden John D. Mayer'in 1990 yılında yayımladıkları “Emotional Intelligence” başlıklı bu makalelerinde duygusal zekâ kavramının duyguları ifade etme ve duygularının niteliğini bilme, duyguların düzenlenmesi, duyguların karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılması alt boyutlarından

bahsetmişlerdir (Salovey ve Mayer, 1990). Duygusal Zekâ kavramının bütünsel olarak ele alındığı ve kuramsal açıklamasının yapılmaya çalışıldığı bu ilk kapsamlı çalışmalarında kavram ilk olarak bütün boyutlarıyla ele alınmış ve kuram olarak açıklanmıştır. Bu çalışmada duygusal zekâ kavramı zihinsel bir beceri olarak açıklanarak sosyal zekânın alt boyutlarında yerini almıştır. Kavram “bireyin kendi duygularının ve çevresindeki kişilerin duygularının farkında olabilmesi ve çevresiyle empati kurabilmesi” şeklinde tanımlanmıştır (Mayer ve Salovey, 1990 s.53). Harvard Üniversitesinden Daniel Goleman 1995 yılında yapmış olduğu çalışma ile duygusal zekâ ile ilgili daha geniş kapsamlı bir çalışma yaparak kavramın daha geniş ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Yapmış olduğu çalışmalarda zekâyı akılcı ve duygusal olmak üzere iki gruba ayırdığı bir yaklaşım ortaya atmıştır ve literatürde önemli bir çalışma konusu yaratarak çalışma alan açmıştır. Mayer ve Salovey çalışma arkadaşları olan Caruso ile birlikte duygusal zekâ için Bar-On’un EQ testine alternatif ve daha çok yetenek temelli olan MSCEIT (Mayer-Salovey Cauros Emotional Intelligence Test) duygusal zekâ ölçeğini geliştirmişlerdir (Deutschendorf, 2009; Mayer, Salovey ve Caruso, 2000; Yeşilyaprak, 2001). Goleman da tüm bu çalışmaları genişleterek ve harmanlayarak yapmış olduğu çalışmalarla hem kendisine oldukça ün katmış hem de alana çok önemli katkılarda bulunmuştur.

Cooper ve Sawaf 2003 yılında duygusal zeka alanında çalışarak bir model geliştirmişlerdir ve Liderlikte Duygusal Zeka isimli çalışmalarında, duygusal zekanın duyguları ve duyguların gücünü hızlı bir şekilde anlama, algılama olarak ele almışlardır.

Duygusal zekâ, öz bilinç yani bireyin hissettiği duyguların farkına varabilmesi, duyguları yönetebilmek, kendini harekete geçirmek yani içsel motivasyonu sağlamak, başkalarının duygularını anlamak, duyguları yöneterek ilişkileri yürütebilmek şeklinde beş alt beceriden oluşmasına rağmen tüm bu becerileri kapsayan bir özellik olarak açıklanmıştır (Goleman, 2017).



Goleman çalışmalarıyla alanda hız kazandırmış ve onun ardından duygusal zekâ ile ilgili çok sayıda çalışma yapılarak duygusal zekânın tanımı farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Duygusal zekâ bir çalışmada “bireyin beklentilere ve üzerinde hissettiği baskılara olumlu bir şekilde cevap verebilmesine yardımcı olan duygusal, kişisel ve sosyal beceri kapasitelerinin bütünüdür” şeklinde tanımlanmaktadır (Bar-On, 2005, s.43). Psikanalitik Kuramın kurucusu Erik Erikson duygusal zekâ kavramını, “bireyin kişilik özelliklerinin farklı taraflarının ve yönlerinin uyumlu bir halde olacak şekilde bir araya getirilmesiyle oluşacak olan benlik bütünlüğü elde etme becerisi” olarak açıklamıştır (Özdemir, 2015, s.18).

Duygusal zekâ hakkında farklı tanımlamalar yapılmıştır fakat bunun dışında içeriği ve kapsamı ile ilgili farklı modeller geliştirilmiştir.

**Duygusal zekâ modelleri.** Duygusal zekâ ile ilgili literatür incelendiğinde farklı bakış açılarından doğan çeşitli yaklaşım ve modellerin ortaya çıktığı görülmektedir. Duygusal zekâ modelleri araştırmacılar tarafından iki temel başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklardan bir tanesi Mayer ve Salovey’in oluşturduğu modeli kapsayan “yetenek modeli”dir ve duygusal zekâyı, zihin ile duygu arasındaki bütünlüğü sağlayan “yetenek” olarak açıklar. Diğer model ise duygusal zekâ ile ilgili daha kapsamlı davranışları ve becerileri içeren süreçlere odaklanan, Mayer ve Salovey’in oluşturmuş olduğu “karma model”dir (Doğan, 2009; Şen, 2017; Ulutaş, 2005).

**Salovey ve Mayer modeli.** Salovey ve Mayer, 1990 yılında yapmış oldukları çalışma ile duygusal zekâ kavramını literatürde ilk kez açıklayan, yapılan diğer çalışmalara yön veren ve temel oluşturan ilk bilim insanlarıdır. Yapmış oldukları çalışmalarda Gardner ve Thorndike’in çalışmalarından hareket ederek duygusal zekâyı sosyal zekânın bir boyutu olarak açıklayarak duygusal zekâ modellerini insanın kendi duygularını anlaması ve başkalarının duygularını anlaması temeline dayandırmışlardır (Mayer ve Salovey, 1990). Zaman geçtikçe yapılan çalışmalar duygusal zekâ kavramının daha geniş ve kapsamlı olguları

içerdiğini göstermiştir. Salovey ve Mayer'in 1997 yılında yapmış oldukları diğer çalışmada duygusal zekâ kavramı daha geniş davranış ve beceri yelpazesini içeren bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada duygusal zekâ, dört temel yetenekten oluşan bir beceri olarak açıklanmaktadır. Bu becerilere baktığımızda ilki duyguları algılama, ifade etme ve değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin düşünceleri ve hisleri ile ilgili duyguları algılaması ve ifade etmesi becerisidir ki birey kendisinin ve çevresindekilerin duygularını anlayabiliyor ve ifade edebiliyorsa bu beceriye sahiptir. Aynı zamanda bu beceri farklı duyguları ve sözsüz ifadeleri ayırt edebilmeyi ve gereksinim ile ihtiyaçları ifade etmeyi de kapsar (Mayer ve Salovey, 1997; Özden, 2015). Bu becerilerden ikincisi ise duyguların düşüncede kullanımını ve düşünceleri duygular yoluyla doğru şekilde yönetebilme becerisidir. Bu beceriye sahip bireyler düşüncelerini oluştururken duygularından doğru bir şekilde yararlanabilirler ve olaylar ile sorunlara farklı yönden ve bakış açılarıyla yaklaşabilirler (Kale, 2012). Salovey ve Mayer Modeli'ndeki duygusal zekâ becerilerinden diğerleri ise duyguları anlama ve çözümleme, duyguları yönetme becerileridir. Duyguları anlamak, bireyin sahip olduğu duyguları doğru isimlendirebilmesi ve duyguları doğru şekilde adlandırarak ifade edebilmesi becerisidir. Kişi bu beceriye sahipse duyguların isimleri ve anlamları arasındaki farkı ayırt edebilir, hissettiği duyguların bağıntılarını algılar ve duygularının birbirlerinden farklılaştığı noktaları da anlayabilir. Kişiler kendisinin duygularını anlayabilmenin yanı sıra karşısındaki kişilerin de duygularını anlayabilme ve yorumlayabilme sahip oldukları sürece kendi yaşamlarında etkili şekilde iletişim kurarak duygularını yönetebilirler (Mayer ve Salovey, 1997).

***Bar-On modeli.*** İsraili psikolog Reuven Bar-On 1980 yılından başlayarak duygusal zeka alanında çalışmalar yaparak ve bu konunun üzerinde durmaya başlayarak önemli çalışmalara imza atmıştır. Geliştirmiş olduğu duygusal zeka testi olan EQ ile 2000li yıllarda duygusal zekayı ölçen ilk kişi olarak bir model oluşturmuştur ve duygusal zekanın kişinin

çevresi ile ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Duygusal zeka çevrenin bireylerde hissettirmiş olduğu baskılara veya isteklere karşı bireylerin başa çıkma, uyum sağlama ya da cevap verme davranışlarını gösterebilmek için gerekli olan duygusal, kişisel hatta kişilerarası beceriler ve yetkinliklerdir (Bar-On, 1997).

Bar-On'a (1997) göre duygusal zekâ bireysel beceriler, kişilerarası beceriler uyum sağlama becerisi, stres yönetimi, genel ruhsal durum olmak üzere beş temel beceri alanından ve onların alt boyutlarından oluşmuştur. Duygusal zekâ modellerinin arasındaki en çok boyuta sahip olan Bar-On modeli bireyin bütün boyutlarda etkili olabilme durumu ile ilgilenmektedir (Delikoyun, 2017). Bireysel becerilerin alt boyutları duygusal farkındalık, özsaygı, özgüven, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirmedir. Bireysel beceriler bireyin kendi benliğini ve içsel dünyasını tanımasını ve ifade etmesini sağlar. Kişi çevresiyle olumlu ilişkiler kurabiliyor ve karşısındakinin duygularını anlayabiliyorsa, alt boyutları empati, kişilerarası ilişkiler ve sosyal sorumluluk olan kişilerarası becerilere sahiptir. Bar-On'un ele aldığı duygusal zekâ beceri alanlarından bir diğeri de uyum sağlama becerisidir ve alt boyutlarını esneklik, problem çözme ve gerçeklik testi oluşturur. Alt boyutlarından da anlaşıldığı gibi kişinin başka insanlar ile yaşadığı problemleri etkili bir şekilde ve uygun yollarla çözebilmesini ve karşısındaki kişilere esnek davranmasını içerir. Stres toleransı ve içsel arzuların sebep olduğu davranışların kontrolünü içeren ve genellikle çalışma ortamlarında dayanıklılığı arttırmaya yarayan stres yönetimi becerisi ise Bar-On modeline ait bir başka beceridir. Bu modele ait son alt boyut becerisi ise genel ruhsal durum alt boyut becerisi olup içinde mutluluk ile iyimserliği bulundurarak tüm insanlara olumlu duygular geliştirerek mutlu olmayı hedefler.

***Daniel Goleman modeli.*** Daniel Goleman, 1990'lı yıllardan itibaren duygusal zekâ konusu ile ilgilenmeye başlamış ve çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Daniel Goleman duygusal zekâyı açıklayarak bilişsel zekâdan (IQ) farkını ortaya koymuş ve duygusal zekâ kavramının dünyada yayılmasını, popülerleşmesini sağlayıp tüm dikkatleri üzerine çekmiştir. Türkçeye de

çevrilen bu kitapta kavramı ele alış biçimiyle alanda yapılacak olan diğer çalışmalara ilham olmuştur. Bu kitapta kişilerin mutlu, başarılı bir yaşam sürebilmeleri ve hayatları boyunca karşılaştıkları problemlere etkili çözümler bulabilmeleri için bilişsel zekâdan ziyade duygusal zekâ denilen ve bir grup beceriyi kapsayan yetenek olduğu açıklanmıştır (Goleman, 1995).

Temeli Salovey ve Mayer'in modeline dayanan fakat onlardan daha geniş bir düşünce ve bakış açısı sunan Goleman'ın modeline göre bireyde birbiriyle bireyin tüm hayatı boyunca ilişki içerisinde olan akılcı ve duygusal olmak üzere iki tür zekâ vardır (Arslan, 2017; Çakar ve Arbak, 2004; Çıtak, 2017; İncebacak, 2017).

Yukarıda da bahsedildiği gibi duygusal zekâ becerileri bireyin hayatı boyunca gereklidir ve bu beceriler özbilinç, duyguları idare edebilmek, başkalarının duygularını anlayabilmek, kendini harekete geçirmek, ilişkileri yürütebilmek olarak beş ana boyuta ayrılmıştır (Goleman, 1995). Goleman 2000 yılında Harvard Üniversitesi'nde, insan yönetimi ile ilgili makalelerin toplandığı bir kaynakta yayımladığı "sonuç elde etme odaklı liderlik" başlıklı makalesinde duygusal zekâ becerilerini dört başlıkta toplamıştır. Bunlar; özbilinç, özyönetim, sosyal farkındalık ve sosyal becerilerdir. Bu becerilerin her birinin içerisinde de farklı özellikler ve boyutlar yer almaktadır. Duygusal benlik bilinci, özgüven ve doğru öz değerlendirme özbilinç kavramına ait alt boyut becerilerindedir ve hepsi bireyin duygularını anlamasını olumlu bir benlik geliştirebilmesini sağlar. Özyönetim becerisinin alt boyutları arasında, otokontrol, güvenilirlik, sorumluluk sahibi olma, başarı alışkanlığı, girişkenlik ve uyum sağlama becerileri yer almaktadır ki hepsi tutarlı, doğru ve dürüst şekilde sorumluluk alma, değişen duyguları yönetebilme ve dürtüleri kontrol altında tutabilmeyi sağlar. Sosyal Farkındalık boyutunun altında yer alan beceriler ise özellikle bireyin karşısındaki kişiler ile olan ilişkilerini destekleyen, karşısındaki bireylerin bakış açılarını ve duygularını, taleplerini ve ihtiyaçlarını anlamasını sağlayan, toplumsal yaşam dinamiklerini oluşturan, empati, hizmet

başarısı ve örgütsel farkındalığıdır. Son olarak duygusal zekânın Goleman tarafından ayrılan son başlığına baktığımızda vizyoner liderlik, etki, başkalarını geliştirme, iletişim, bağ kurma, ekip çalışması ve işbirliği, katalizör değişimi, ve çatışma yönetimi alt boyutlarını kapsayan sosyal becerilerdir. Bu beceriye göre kişinin etrafındaki kişiler ile ilişkileri son derece önemlidir çünkü bireyin ilham vermesi, inandırıcılık yeteneği, rehber olabilmesi, ikna edici etkileşimlerde bulunması, yeni fikirler ortaya atması, doğru ve etkili şekilde işbirliği yapabilmesi çözümleri yönetmesi ve ilişkileri sürdürebilmesi bu beceriler doğrultusunda güçlenir.

**Cooper ve Sawaf modeli.** Cooper ve Sawaf duygusal zeka becerisi ile liderlik kavramı arasındaki bağ üzerine çalışmalar yürüterek duygusal zekâyı örgüt ortamları ve topluluk içerisindeki ilişki boyutunda ele alıp incelemiştir (Çakar ve Arbak, 2004).

Literatürde isimlerini geniş bir kitleye duyurmalarını sağlayan ve kuramlarını ortaya koydukları, aynı zamanda Türkçeye “Liderlikte Duygusal Zekâ” adıyla çevrilen kitapta duygusal zekâyı meydana getiren becerileri duygusal algı, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak belirtmişler ve bu becerilerden “dört ana köşe taşı” olarak bahsetmişlerdir (Cooper ve Sawaf, 1998).

Sonuç olarak bakıldığında, son zamanlarda oldukça ilgi uyandıran ve dikkat çeken, üzerine araştırmalar yapılan duygusal zekâ hakkında bireylerin içsel durumlarını, duygularını anlamayı, düzenlemeyi, kontrol etmeyi ve olumlu yönde geliştirmeyi amaçlayan bir yetenek olduğu, aynı zamanda da Gardner’ın çoklu zekâ türlerinden bir tür olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında dayanağını duygusal zekâ ve duygusal zekâ modellerinden alan duygusal okuryazarlık ile ilgili açıklamalara yer verilecektir.

**Duygusal okuryazarlık.** “Duygusal okuryazarlık” kavramı Claude Steiner tarafından 1979 “Healing Alcoholism” adlı kitapta ilk olarak ortaya atılmıştır. Steiner kavramı kuramsallaştırarak literatüre çok büyük katkı sağlamıştır. Her kuramı ortaya atan kişilerin

hayatları ile kuram arasında yadsınamaz bir ilişki vardır. Steiner'in da duygusal okuryazarlık kavramını kuramsallaştırmasının altında yatan sebep kendi hayatında yaşadıklarıdır. Steiner'in hayatı ile ilgili yaşadıklarına bakmak bu anlamda kuramı anlamak adına kıymetli olacaktır.

1935 yılında Paris'te dünyaya gelen Claude Steiner, Hristiyan bir baba ve Yahudi olan bir annenin çocuklarıdır. Steiner göçmen bir ailede büyümek durumunda kalmıştır çünkü doğduktan dört sene sonra Hitler'in saldırısı sebebiyle ailesi ile birlikte İspanya'ya kaçmak zorunda kalmışlardır. Savaşların içerisinde büyümeye çalışan Steiner, İkinci Dünya Savaşı'nın ardından ailesi ile birlikte Meksika'ya taşınmıştır. Berkeley Üniversitesinde 1952 yılında fizik alanında eğitim almaya gitse de bu alanda eğitim gördüğü sıralarda kendisini alanda mutlu hissetmeyerek, çocuk gelişimi ve psikoloji alanlarına yönelmiştir. Yapmış olduğu bu değişiklik sayesinde Steiner hayatını değiştirecek kişi olan Doktor Eric Berne ile tanışmıştır. Eric Berne, insan ilişkilerini araştıran işlem analizi (transactional analysis) tekniğinin kurucusu olan bir psikiyatristtir. Belki de bu alan değişikliğinin altında ve psikolojiye yönelmesinin sebebi küçük yaşta savaşlar sebebi ile bir oraya bir buraya savrulmak zorunda kalan küçük bir çocuğun yaşadıklarını anlayabilme isteğidir. Steiner duygusal okuryazarlık kuramının temellerini ilk öğretmenim dediği Eric Berne'den öğrendiklerinden hareketle oluşturmuştur ve fikirleri sayesinde günümüzde çok ilgi çeken, geniş kitlelere yayılan bir alanyazın oluşmuştur (Steiner, 2003).

Steiner'e göre duygusal okuryazarlık çoklu becerilerden oluşur ve bu becerilere sahip olan insanlar duygularıyla baş edebilir. Duygusal okuryazarlık kuramının temelleri arasında kişilerin hem kendisinin hem de karşısında etkileşim içerisinde bulunduğu kişilerin duygularını anlaması, tanıması, bu duyguları uygun şekilde ifade edebilmesi ve duygulara cevap verebilmesi yer almaktadır (Steiner, 2003).

Steiner'in yapmış olduğu çalışmalar ve ortaya attığı kuramından sonra araştırmacılar duygusal okuryazarlık alanına yönelmişler ve duygu-birey-toplum ilişkisini konu alan çalışmalara ağırlık vermişlerdir. Araştırmaların artmasıyla farklı bakış açıları ve düşünceler ile ele alınan duygusal okuryazarlık ile ilgili yeni, kapsamlı ve çeşitli tanımlamalar da yapılmaya başlamıştır. Bu tanımlamalara tarihsel bir süreç halinde bakarak kavramın tanımlaması arasındaki çeşitlilik irdelenecek olursa, tanımlamalardan birinde duygusal okuryazarlık, bireyin kendi duygularını tanıma, başkalarının duygularını tanıma ve duygusal tepkilerini anlama ile yakından ilişkili olup bu iki beceriyi kullanarak çevresiyle olumlu yönlü ilişkiler geliştirebilmeyi sağlayan temel beceridir (Park, 1999).

Faupel (2003) yılında yapmış olduğu çalışmada duygusal okuryazarlık kavramından insanların kendi duygularını tanıması, anlaması, işlemesi, uygun bir şekilde ifade etmesi ve başkalarının ifade etmiş oldukları duyguları tanıyıp anlaması ve uygun tepkiler verme becerisi olarak bahseder.

Duygusal okuryazarlık kavramı başka bir şekilde de bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması, kendisinin ve başkalarının duygusal durumları hakkında bilgi sahibi olması, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan beceri olarak tanımlanmıştır. Bu becerinin ise kişinin kendi duygularını anlaması, ifade etmesi, yönetmesi başkalarının duygularına uygun şekilde karşılık verebilmesi için önemli olduğunu belirtilmiştir ve duygusal okuryazarlığın okullarda geliştirilmesi üzerine düşünceler ile alana katkı sağlanmıştır (Ware, 2004).

Duygusal okuryazarlık kavramı başka bir tanıma göre, bireyin kendisinin ve iletişim kurduğu diğer kişilerin duygularını doğru ve sağlıklı bir şekilde tanımlaması, anlaması ve bunlara cevap verebilme becerisidir (Joseph, Strain ve Ostrosky, 2005).

Bir diğer tanım incelendiğinde ise duygusal okuryazarlık, sadece bireylerin dahilindeki bilgi ve becerileri içermez, hem bireylerin hem de sistemlerin, içinde yaşadığımız

toplumların tutumlarını ve okul gibi toplulukların iç dinamiklerinde gerçekleşen ilişkileri içerecek, olumlu yaşantılar için gerekli olan, anlayış, bilgi ve becerileri geliştirir. Duygusal okuryazarlık bir program olmaktan daha çok ilişkilerin tüm yönlerini kapsayan değerlerin temelini oluşturan bir kavramdır (Roffey, 2008, s.30).

Başka bir çalışmada ise duygusal okuryazarlık “bireyin kendi duygularını açıklaması, değerlendirmesi ve yönetebilmesinin yanı sıra başka kişilerin duygularına da uygun şekilde cevap verebilmesi yeteneği” olarak ifade edilmektedir (Yeigh, 2016, s.110).

Duygusal okuryazarlık ile ilgili yapılan farklı tanımlara bakıldığında, tam anlamıyla uzlaşılmasa da genel olarak bireyin kendisinin duygularını ve çevresindeki diğer bireylerin duygularını doğru bir şekilde anlayabilme, isimlendirebilme, aktarabilme, yorumlayabilme ve bu beceriler sayesinde uygun ve doğru tepkiler geliştirebilmesini sağlayan bir kavram olduğu söylenebilir.

***Duygusal okuryazarlık alt boyut becerileri.*** Duygusal okuryazarlık beceriler bütünü olup kavramın tanımında yer alan farklılıklar ise aslında bu becerinin kapsadığı davranışlardan kaynaklıdır. Bireyin, hissetmiş olduğu duyguları tanıması, anlaması ve adlandırması, bu duyguların özelliklerini bilmesi, neden hissettiğine dair çıkarımlarda bulunması, duygularını yönetmesi ve kontrol edebilmesi, aynı zamanda tüm bunları iletişim halinde olduğu kişilere doğru şekilde yansıtabilmesi, onların da duygularını tanıması, anlaması, isimlendirmesi, duygularını yorumlayarak onların ihtiyaçlarını da anlayabilmesi genel anlamda duygusal okuryazarlık becerilerindedir.

Kuramın kurucusu Steiner, duygusal okuryazarlık kavramının beceriler bütünü olduğunu ve bu becerilerin kazanılabilmesi için duygusal okuryazarlığın alt boyut davranışlarının kazanılması gerektiğini düşünür, bu alt boyut davranışları beş temel alt boyut davranışında toplar (Steiner, 2003). Araştırmanın betimsel analiz sürecinde de bu boyutlardan yararlanılacaktır.



Bu boyutlardan ilki, bireyin kendi duygularının farkında ve bilincinde olmasıdır. Bireyin duygularının farkına varması duygularını tanıması ve farklı duyguları bilmesi ile ilgili olup bilincinde olması da duygularının neden oluştuğu ile ilgilidir. İkincisi ise, başka bireylerin duygularını da anlayabilmesidir. Bu beceri, bireylerin bir davranışı meydana getirirken o davranışın altında yatan duyguları ve neler hissettiklerini anlama becerisidir ve aslında empati becerisiyle birebir aynıdır. Steiner'ın duygusal okuryazarlık becerilerinden bir diğeri yani üçüncüsü de bireyin kendi duygularını yönetebilmesidir. Bireyin kendi duygularının ve karşısındaki bireylerin duygularının farkında olması, bu duyguları anlaması ve tanımlaması duygusal okuryazarlık için çok önemli beceriler olmasına rağmen yeterli değildir. Birey olumlu ve olumsuz duygularının nerede, nasıl ve ne zaman ifade edilebileceğinin farkında olabilmeli ve bu kontrol mekanizmasını doğru şekilde işletebilmelidir. Diğer bir alt boyut bireyin yaşadığı duygusal olumsuzlukları düzeltmesi ve duygusal hasarı gidermesidir. Yani, bir hata yaptıktan sonra bu hatanın farkında olması, hata yaptığını kabul etmesi, sorumluluk alarak hatasını en kısa zamanda düzeltme çabasına girmesi becerisidir. Bireyin bu beceriyi kazanmış olması karşısındaki kişiler ile iyi ilişkiler kurmasında çok önemlidir. Duygusal okuryazarlık alt boyutlarından sonuncusu ise yukarıda sayılan bütün becerilerin hepsini bir arada toplayabilmedir. Kişiler sahip olduğu duygusal becerileri davranışlarına ve hayatlarına yansıtarak etkileşim ve iletişim halinde oldukları kişiler ile bu süreçleri daha uyumlu ve olumlu şekilde sürdürebilmelidir. Bu beceri dinamik bir süreci kapsar ve yaşamın her döneminde yaşantılar yoluyla öğrenilebilir (Steiner, 2003).

Weare 2004 yılında yapmış olduğu çalışmasında duygusal okuryazar olabilmek için kazanılması gereken yeterlilikleri ele almış ve kişilerin duygusal okuryazar olabilmesi için ihtiyaç duydukları sosyal ve duygusal yeterlilikleri üç başlık altında toplamıştır (Weare, 2004). Bunlardan ilki, içsel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olma, bireyin hem kendi iç dünyası hem de yaşadığı dünya hakkında iyi düşüncelere sahip olması, hayat boyu uyumlu ve

olumlu bir yaşam sürmesi becerilerini kapsayan kendini anlama alt boyuttur. Bu boyut duygusal okuryazarlık becerilerinin temellerini içerir. Kişi kendini sevmeli saygı duymalı, kendisi ile ilgili güçlü ve güçsüz özelliklerini iyi bilmeli, kişiliğini, tercih ve ihtiyaçlarını iyi tespit edebilmelidir. Bireyin hayatında her zaman yolunda gitmeyen durumlar olabilir böyle durumlarda yaşadığı engel, olumsuzluk ve zorluklarla yüzleşerek onları halletmek için çözüm yolları üretmesi, bütün suçu kendinde aramaması gerektiğini kapsayan iç dünya ve çevresi hakkında iyimser hissetme becerisidir. Weare'e göre duygusal okuryazarlık alt yeteneklerinden birisi de duyguların anlaşılması ve yönetilmesidir. Duyguların anlaşılması ve yönetilebilmesi de, duyguları deneyimlemek, duyguların nedenlerini anlayabilmek, duyguları uygun şekilde ifade edebilmek, duygularımızdan kaynaklı tepkileri doğru şekilde kontrol edebilmek, hangi durumların daha sık ve uzun süreli olumlu duyguları hissettirdiğini bilmek, duygularla alakalı sahip olunan bilgi, yetenek ve becerileri problemleri çözmek adına etkin şekilde kullanabilmek ile olabilir. Weare duygusal okuryazarlığın tanımladığı üçüncü boyutunun sosyal durumları ve ilişkileri anlamak olduğunu ve bu boyutun diğer insanlarla bağ kurma, diğer insanlarla empati kurma, karşısındaki kişilerle etkili iletişim ve etkileşim kurma, ilişkilerini etkili bir şekilde yönetebilme, yani çevresindeki kişilerle ilişkilerini saygı temelli kurarak çatışmalarını olumlu yöntemlerle çözebilme, kendi kendine yetebilme ve özgüvenli olma becerilerini kapsadığını ifade eder (Weare, 2004)

Literatürde duygusal okuryazarlık kavramının alt boyut ve becerilerine ait çeşitliliğin olduğu görülmektedir. Duygusal okuryazarlık kavramının alt boyutların incelemek için yapılan bir çalışmada, duygusal okuryazarlık beceri ve alt boyutlarının genellikle, kendi duygularını anlama, duygularını ve kendini düzenleme, kendini motive etme, empati, duygularını yönetebilme ve kontrol edebilme, duygusal farkındalık, yaşanan duygusal hasarları gidererek duygusal düzenleme sağlama, problem çözebilme gibi bireyin kendisine

ve çevresindeki bireylere yaşamda olumlu katkılar sağlayacak becerilerin olduğu açıklanmaktadır (Kandemir ve Dündar, 2008).

Bu çalışmada Steiner'in belirlemiş olduğu bireyin kendi duygularının farkında ve bilincinde olması, bireyin karşısındaki bireylerin duygularının farkında olması yani içten bir empati kurabilmesi, duyguların yönetilmesi, duygusal hasarın giderilmesi bir başka deyişle duyguların düzenlenmesi ve tüm bu becerileri kullanarak duygusal etkileşim geliştirmeleri boyutlarına odaklanılacaktır.

**Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramları arasındaki farklar.** Bu bölüme kadar yapılan incelemelerde kavramlarla ilgili tanımlamalara içerdiği becerilere ve alt boyutlarına yer verilmiştir. Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramlarının tanımları, kapsadığı beceriler ve hedefledikleri kazanımlar, duygusal özelliklere ve becerilere getirdiği açıklamalar ile ilgili benzerlikler olsa da kavramlar arasında farklılıklar mevcuttur.

Öncelikle bahsedilen iki kavramın ortaya çıkış serüvenleri ve süreçleri incelendiğinde duygusal zekâ, çoklu zekâ kuramından hareketle ortaya çıkmıştır ve duygusal bilgiyi işlemeye yönelik becerilere ağırlık vermektedir. Daniel Goleman'ın Harvard Üniversitesi'nde yapmış olduğu çalışmalarla Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygın hale gelmiş ve duygusal zekâ kavramı daha çok ABD'de kullanılmaktadır (Weare ve Gray, 2003). Duygusal okuryazarlık kavramı ise duygusal zekâdan etkilenecek ve onun üzerine değerlendirmeler yapılarak sosyal ortamlarda duygusal gelişimi sağlamaya yönelik uygulamalar ve anlayışlara yer vermektedir. Duygusal okuryazarlık terimi Amerika'da geliştirilmesine rağmen, Susan Orbach'ın (1998) "Guardian" gazetesinde yayımlanan makalesinin Birleşik Krallık'ta ulaştığı kitlelerden dolayı, özellikle İngiltere'de yaygın hale gelmiştir.

Diğer bir yönden kavramların içinde bulunan kelimelere bakılacak olursa, bir kavramın "okuryazarlık" bir kavramın ise "zekâ" kelimeleriyle ifade edildiği görülmektedir. Bazı araştırmacılara göre, zekâ sözcüğü olumsuz çağrışımlara sahip bir kelime olarak

görülmektedir ve bireyler ile ebeveynleri olumsuz etkilediği için tercih edilmemektedir (Ripley ve Simpson, 2007). Bazı araştırmacılara göre ise, duygusal okuryazarlık kavramının okuryazarlık kelimesi ile bağlantılı olduğunu göstermek için okuryazarlık kelimesi tercih edilmektedir. Okuma çalışmalarında, nasıl harfler ve kelimeler çeşitli yöntemlerle isimlendiriliyorsa, duygusal okuryazar olan kişilerin de yüz ifadeleri, sözsüz iletişim biçimleri, kişisel durumlar gibi sembol ve işaretleri isimlendirebilmesi ve okuyabilmesi gerekir (Alemdar, 2014; Faupel ve Sharp, 2003).

Duygusal zekâ bireyin sahip olduğu duygusal yetkinlik ve kapasiteye önem verirken, duygusal okuryazarlık bu yetkinlik için gerekli becerilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesi sürecine ve bu süreçte kullanılan teknikler ile yöntemlere vurgu yapar. Kandemir ve Dündar (2008) yapmış oldukları araştırmada bireylerin doğuştan getirdikleri empati potansiyellerinin duygusal zekâ olarak görülebileceğinden ama bireyin bu potansiyeli geliştirebilmesine özellikle de kullanabilmesine ilişkin yöntemler geliştirmesinin duygusal okuryazarlık olduğundan bahsetmektedirler. Bunun için duygusal zekâyı duygusal okuryazarlığın bir ön şart potansiyeli olarak duygusal okuryazarlığı ise duygusal zekânın dışa vurumu olarak açıklarlar.

Duygusal zekâ çalışmaları yapan araştırmacılar daha çok duygusal özellikleri bireysel durumlara göre incelerken, duygusal okuryazarlık çalışmaları yapan araştırmacılar ise toplumsal ortam ve bu ortam ile kişiler arası etkileşimi dikkate alırlar çünkü duygusal zekâ bireysel, duygusal okuryazarlık ise sosyal şartlar, durumlar ve özelliklere odaklanır (Haddon ve ark., 2005).

Gillum 2010 yılında yapmış olduğu çalışmada, duygusal zekâ ve duygusal okuryazarlık kavramları arasındaki farkları, araştırma alanları, inceleme düzeyi, veri tipi, avantajları ve dezavantajları gibi alt kategorilere göre değerlendirmiş ve incelemiştir. Bu değerlendirmeler ve incelemelere göre duygusal zekâ birey ve çocuklarda duygularını

kullanma biçim ve duygusal zekâ düzeylerine bireysel incelemeler yaparak odaklanırken; duygusal okuryazarlık sistemsel ve bütüncül analizler ile duygusal okuryazar birey ve ortam için gerekli bileşenleri tanımlamaya odaklanır. Bir diğer açıdan bakıldığında, duygusal okuryazarlık becerilerin en büyük avantajı bir çevre ve sistem üzerindeki uygulamalara imkân sağlaması, bu uygulamaların yapıldığı toplumun kültürüne de uyum sağlaması olduğundan, nitel yöntemler kullanılarak değerlendirmeler yapılabilir. Duygusal zekâ ise kişilerin duygusal özelliklerini ölçmeyi hedef aldığından ve en büyük avantajının bu olmasından dolayı nicel verilerle ölçülüp kolayca yorumlanabilir ancak toplumsal, çevresel ve sistemsel ölçümler yapamadığından değerlendirmeleri geçerlilik yönünden tartışmalıdır (Gillum, 2010).

Sonuç olarak; duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramlarının literatür incelendiğinde birbirinden farklı olan aynı zamanda birbirlerine benzeyen ufak temel özelliklerinin olduğu söylenebilir. Ancak birbirinden ayrılan yönleri ciddi farklılıklara yol açtığından iki kavramın da literatürde incelemesi sonucu birbirinden beslense de birbiri yerine kullanılmadığı görülmüştür.

**Duygusal okuryazarlık ve çocuklar.** Duygusal okuryazarlık hayatın herhangi bir noktasında öğrenilebilir; ama duygusal okuryazarlığın en iyi öğrenilebileceği dönem çocukluk dönemidir. Daniel Goleman, ‘fırsat penceresini’ tanımlarken duygusal becerileri çocukluk döneminde öğrenmenin daha sonra öğrenmekten daha farklı olduğunu açıklamıştır. Örneğin; okumak gençliğimizde kolayca öğrenilen bir şeydir. Bu yüzden okumamış-cahil bir yetişkin okumayı öğrenmeden zor bir süreç geçirebilir. Aynı durum yabancı dili, spor yapmayı, müzik aleti çalmayı öğrenirken de geçerlidir. Sonuç olarak duygusal okuryazarlığı öğrenme sürecinde yaşanan durum diğer yetileri öğrenirken geçirilen sürece benzer (Goleman, 2017, Steiner 2014).

Çocuklar, duygusal okuryazarlığı bunu onlara gösterir göstermez öğrenmeye başlarlar. Genellikle çocuklar cümle kurmaya başladıklarında duyguları hakkında çocuklarla

konusulabilir. Çocuklar yaklaşık 2-3 yaşındayken, suçlu hissetmeye başlarlar ve diğerleriyle empati kurabilirler, böylece neden oldukları acı için özür dileyebilirler. Yetişkin ilişkilerine uygulanan iş birliği kurallarının aynısı yetişkinlerle çocuklar arasındaki ilişkiye de uygulanmalıdır. Çocuklarla ilişki kurarken eşit ve dürüst davranmaya ve güç oyunlarından kaçınmaya özen gösterilmelidir. Onlar genellikle duruma uygun davranılmasına ihtiyaç duyarlar. Bu yüzden çocuklarla ilişkilerde mümkün olduğu kadar onlara güç vermek, ve açık olmak, dürüst ve şeffaf olmak gerekmektedir (Steiner,2014).

Kritik öğrenme dönemleri süresince çocuklar anne ve babalarını, yakın çevresinde bulunan ilk yetişkinleri ve öğretmenlerin örnek alırlar. Gelecekteki yaşamlarını ve tutumlarını oluştururken bu kritik dönemde verdikleri kararlar çok önemlidir. Bu kararların etkisi ile kendilerini iyi ya da kötü, yetenekli ya da yeteneksiz, mutlu ya da mutsuz olarak canlandırmaya başlarlar. Kendilerini hayali karakter olarak bile düşünebilirler. Hatta kendi bakış açılarına, görüşlerine uyan duygusal alışkanlıkları kendilerine adapte ederler: Hırçın, tatlı-sevimli, soğukkanlı, sabırsız, entrikacı, aziz ya da kötü. Çocuklar bir kez belli bir şekilde davranmaya başlarlar ise başkaları tarafından bu şekilde görülürler ya da iyi, mutlu ya da mutsuz veya kibar ya da zalim olarak etiketlenirler. Birçok kişiye göre, çocuklar ebeveynlerinden ve etrafındaki insanlardan duygusal yol yöntemleri öğrenirler. Bu alışkanlıklar bir kez edinildiğinde, artık hayatın ne olduğu, neye benzeyeceği ile ilgili o kişinin yaşam kurgusu, örüntüsü olur (Steiner,2014).

**Duygusal Okuryazarlık Eğitimi.** Duygusal okuryazarlık kavramının tanımının yapılmasından ve en başlıca özelliklerinin açıklanmasından sonra akla bireylerin duygusal okuryazarlık becerilerini ve özelliklerini nasıl edineceği gelmektedir. Duygusal okuryazarlık içinde ve bünyesinde çeşitli davranışları barındıran beceriler bütünü olduğu için, bu davranış ve becerilerin kişilere kazandırılmasında izlenmesi gereken çeşitli yollar ve uygulamaları iyi

bir şekilde tasarlamak gerekmektedir. Duygusal okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için tasarlanacak yöntem ve teknikler karmaşık bir süreci içerebileceğinden güzel bir plan yapılarak bu yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir.

Duygusal okuryazarlık eğitimleri Duygusal Okuryazarlık Kursları olarak 1960'lı yıllara dayanır ve okullara duygusal okuryazarlık becerilerini getirebilmek için duygusal okuryazarlık hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Duygusal okuryazarlık hareketi eğitmek için duyguyu kullanmak yerine duyguların eğitilmesini savunmuştur (Goleman,2017).

1990'lı yılların sonunda araştırmacılar tarafından Amerika'da, duyu eğitimiyle ilgili müfredatlar ile ilgili tartışmalarının gündem olmasıyla ortaya çıkan, başka birçok beceri ile birlikte duygusal okuryazarlık becerilerini de içeren Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programı (SEL) adıyla anılan programı derinlemesine incelemişlerdir. Program, iyi bir müfredata ve bu müfredat planlamasına sahip olması sebebi ile ve iyi desteklenmesi sebebi ile dikkat çekmiştir. Program büyük sistemler ile koordinasyon halinde olması, öğretmen ve profesyonelleri desteklemesi yönünden başarılı bulunmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacılar Birleşik Krallıktaki okullarda yapılan duygusal okuryazarlık çalışmalarını incelemişler ve ortamlara ve ufak bölgesel farklılıklara rağmen, duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrenci, öğretmen, personel, okul ortamı, ebeveynler ve bütün diğer paydaşlar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucunu elde etmişlerdir (Sutton ve diğerleri, 2015).

Duygusal okuryazarlık kavramını ilk kez ortaya atan Steiner'in yazdığı "Emotional Literacy: Intelligence With Heart" kitabı Türkçeye "Akıllı Bir Kalple Duygusal Okuryazarlık" şeklinde çevrilmiş ve Steiner tarafından duygusal okuryazarlık becerileri ile duygular kalp organına benzetilerek kalp her şeyin temeline konmuştur. Bu kitapta duygusal okuryazarlık eğitiminden kalpte başlayıp kalpte bitmesi olarak bahsedilir. Duygusal okuryazarlık eğitiminin üç adımdan oluştuğundan bahsedilir (Steiner, 2003). Steiner kişinin duygularını saklamadan ve sınırlandırmadan karşısındakine gösterilmesi gerektiği görüşünü

benimser ve bu adımı kişinin kendisini ve kalbini açması olarak dile getirir. Duygusal okuryazarlık eğitiminin ikinci bir adımı olan kişinin duygusal durumları incelemesi adımıdır ise, kişinin kendisinin ve çevresinde bulunan insanların duygularını tanımlayabilmesi önemli bir yer edinmektedir. Kişi aynı zamanda tanımlayabildiği duyguların nedenlerini de anlamlandırabilmelidir. Duygusal Okuryazarlık eğitiminin üçüncü ve son adımı ise sorumluluk almaktır. Bu adımda kişiler kendi yaşamlarında büyük küçük fark etmez zarar veren her eylem için sorumluluk alarak özür dileyebilmelidir. Bireyin davranışları ile ilgili sorumluluk alması, ardından da davranışlarını düzenleyerek doğru davranışları göstermesi duygularını yönetebilmesini sağlar.

Southampton Emotional Literacy Group duygusal okuryazarlık eğitimi ile ilgili bir diğer çalışma olan “Promoting Emotional Literacy” isimli çalışmayı, duygusal okuryazarlık eğitimi ile ilgili aralarında eğitimcilerin, psikologların, yerel kamu görevlisi ve sağlık hizmetleri çalışanlarının da bulunduğu 25 uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada duygusal okuryazarlık eğitime ait tüm boyutlar ele alınmış ve değişik bakış açılarıyla incelenmiştir. Duygusal okuryazarlık eğitiminin okullarda yer alan eğitim öğretim programlarında ve müfredatlarındaki durumuna ait değerlendirme yapmak isteyen çalışmada, duygusal okur yazarlık eğitiminin özellikle de okul ortamlarında gerçekleştiği zaman belirli duygu, bilgi, beceri ve deneyimleri kullanma yoluyla yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Okullarda ve eğitim ortamlarında duygusal okuryazarlık eğitimi ile ilgili çalışmalar yapıldığı andan itibaren öğrencilere kazandırılması yönünde hedeflenen beceriler arasında bilinçli farkındalık, duygu, düşünce ve eylemleri anlama ve doğru şekilde ifade etme, duyguları yönetme, öz saygıya önem verme, öfke kontrolü, çatışma çözümü ve iletişim becerilerinin yer alması gerektiği vurgulanmıştır (Faupel ve Sharp, 2003).

Weare'nin (2004) yılında yapmış olduğu çalışmada duygusal okuryazarlık kavramının belirgin özellikleri vurgulanmıştır ve özellikle de okullarda duygusal okuryazarlık eğitimi için



bir model geliştirilirken detaylardan kaçınılması gerektiği vurgulanmıştır. Okullardaki duygusal okuryazarlık eğitiminde temel ilkelere ve bu ilkelerin benimsenmesine odaklanılmasını savunan Weare, temel ilkelere odaklanıldığı ve bu ilkelerin açık olduğu takdirde okullarda kendi koşullarına uygun bir şekilde ayrıntılı, kapsayıcı ve geniş bir kitleye ulaşan programlar elde edilebileceğini vurgular. Weare okullarda duygusal okuryazarlık gelişiminde önemli olan ve temeli oluşturan üç ilkeyi benimsemektedir.

Bu ilkelere birincisi duygusal okur yazarlığı tümüyle okulun içine yerleştirmektir. İkincisi ise öğrencilerin davranışlarını duygusal okuryazarlık ilkelerine uygun şekilde ele almaktır. Weare'e (2004) göre üçüncü ilke bütüncül bir yaklaşım içinde kişi odaklı eğitimidir.

Duygusal okuryazarlık eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalardan birinde ise, duygusal okuryazarlık becerisine sahip bireylerin psikolojik bozukluklara daha az yakalandığı tespit edilmiştir. Özellikle ergenlik dönemi gibi duygular ile ilgili yoğun ve hassas olunan dönemlerde kişilerin duygularını kontrol etmekte zorluklar yaşamasından dolayı etkili önlemler alınmadığı takdirde kalıcı ve telafisi mümkün olmayan hasarların yaşanabileceği düşünülmektedir. Bundan hareketle araştırmacılar tarafından duygusal okuryazarlık becerilerini edinmeye yönelik etkinliklerin yer aldığı kitap hazırlanılarak öğrencilerin duygularının farkına varmalarını, duygularını ifade edebilmelerini, duygularını etkili bir şekilde yönetebilmelerini sağlamak ve duygusal okuryazarlık seviyelerini arttırmak benlik bilincini arttırmak gibi kazanımlar hedeflenmiştir (Rae, Nelson ve Pedersen, 2005).

Killick (2006), duygusal okuryazarlık kavramını direkt uygulamaya dönük olarak ele almıştır ve duygusal okuryazarlık eğitiminin sadece bireylere verilen, görünmeyen beceriler aktarımdan ziyade bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerindeki duygusal durumların aktarımı da olduğunu düşünür. Okullarda duygusal okuryazarlığın gelişiminin anlık değil yavaş yavaş işleyen bir süreç olması ve tüm okulu kapsaması gerektiğini ve sürekli olarak devam eden bir süreç ya da etkinlikler bütünü olması gerektiğini savunur. Ona göre duygusal okuryazarlık

eğitimi, eğitim süreci içinde yer alan paydaş gruplara yani rretmenlere ve okul personeline, öğrencilere, ebeveynlere ortak beceriler kazandırabileceği gibi, her birine farklı davranışlar da kazandırabilir ve bu davranışlar paydaş grubun özelliğine göre değişmektedir. Yalnızca kendileri oldukları için değerli hissetmelerini ve eğitim sürecinin paydaş olduklarından dolayı inançlarını güçlü tutarak kendilerini önemli hissetmelerini içeren davranışlar u paydaş için de ortak olarak kazandırılması düşünen davranışlardandır (Killick, 2006).

Duygusal okuryazarlık becerisini geliştirmek için çok farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Meekums (2008) tarafından geliştirilen Dans-Hareket Terapisi duygusal okuryazarlık becerilerini destekleyen tekniklerden birisidir ve dans ile hareket sayesinde bireyin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişiminin desteklendiği ve bu süreçte bireyin yaratıcı bir şekilde rol aldığı psikoterapik bir yöntem olup duygusal okuryazarlığı destekleyen yöntemlerden birisidir. Meekums 2008 yılında, İngiltere'nin güneyindeki 6 ocuk üzerinde bu yöntemin duygusal okuryazarlık becerisine sağladığı katkıyı inceleyen bir araştırma yürütmüştür ve çalışmasında, Dans-Hareket Terapisi yönteminin duygusal okuryazarlığa olumlu katkılarda bulunduğu ve duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Cornwell ve Bundy (2009), ilkokul çağındaki çocukların sosyal ve duygusal yeterliliğini geliştirmeye yönelik bir yol haritası sağlamak amacıyla bir müfredat kitabı hazırlamışlardır. Duygusal Müfredat adını verdikleri bu müfredat, her bir ocuk için ayrı ve özel içerikler barındırmaktadır ve yaşa bağlı hedefleri olan dört ana beceriyi tanımlamaktadır. Bu beceriler; öz farkındalık yani kendi duygularını anlama ve tanıma, başkalarının duygularını anlama ve tanıma, duyguların düzenlenmesi ve yönetimi ve sosyal ilişkilerdir

Sosyal ve duygusal yeterliliğin öğretilmesinde en etkili teknik, bu yeterliliklerin öğretimine tüm okul yaşamı süresince süreç şeklinde öncelik verilmesidir. Tüm okul dinamiklerinde duygusal müfredata süreç boyunca yer verildiğinde, hem okulun kültürü için

olumlu katkı sağlanacak hem de her çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkacaktır. Duygusal müfredat ile öğrencilerin elde etmesi hedeflenen kazanımlar genel olarak kendi duygularını tanımalarını, anlamalarını ve ifade etmelerini sağlamak, başkalarının duygularını tanımalarını ve anlamalarını sağlamak, duygularını kontrol ederek duygularını uygun yollarla ifade etmelerini sağlamak ve arkadaşlık ilişkilerinde çeşitli sosyal becerileri geliştirmektir (Cornwell ve Bundy, 2009)

Cornwell ve Bundy (2009), okul öncesi dönem ve sonrasındaki 6 yıl boyunca belirlediği dört beceriyi içerecek şekilde her yıl farklı duyguların üzerinden öğretimi tamamlamayı planlamıştır ve yıllara göre çeşitli yöntemlerle etkinlikler planlamıştır. Okul öncesi dönemde mutluluk ve üzüntü duygularına, diğer altı yılda ise sırasıyla, ilk yıl kızgınlık, korku, heyecan, ikinci yıl gerginlik, sevgi, yalnızlık, can sıkıntısı, kaygı, üçüncü yıl çekingenlik, dağınıklık, rahatlık, dördüncü yıl bencillik, hayal kırıklığı, kıskançlık, perişan olma, beşinci yıl öfke, suçluluk, ayıplamak, utanç, keder, altıncı yıl reddetme, yıldırma, kibir duygularına odaklanılarak etkinlikler planlanmıştır.

Başka bir araştırmaya göre ise, duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde kelime öğretiminin ve kelimelerin kullanımının öneminin çok büyük olduğunu tespit edilmiştir (Hein, 2013). Hein'e göre duyguları ifade eden kelime sayısı aslında dört bin kelime gibi geniş bir dağarcığa sahiptir fakat bireyler birbirlerini ve durumları genelde ifade etmek yerine etiketlemeyi ve yargılamayı tercih ederler. Bunun sonucu olarak kullanılan ifadelerde yetersiz dil kullanılarak duygusal okuryazarlık becerilerinin temelinde yer alan kendi duygularını uygun şekilde ifade edebilme ve başkalarının duygularını da uygun şekilde anlayabilme becerilerinin gelişimi etkilenir. Oysa ki duyguları bir isimle adlandırmak ve ifade etmek, aslında kişinin doğuştan getirdiği duygusal becerilerinin gelişimi için oldukça önemlidir. Ayrıca kelime öğretimi ve kelimelerin kullanımında resimli öykü kitapları dilin kullanımı ögesi sayesinde, çocukların duygusal ifadeleri kullanmasına, duygularını ifade

etmesine ve insan yaşamındaki gerçekleri anlamlandırmasına katkı sağlar (Ural, 2018). Yapmış olduğu çalışmada Koçak (2018) erken çocukluk döneminde duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişiminde aile ve eğitim kurumlarının katkısı olduğu kadar bu becerilerin kazandırılmasında resimli öykü kitaplarının da öneminin büyük olduğuna değinmiştir.

Acton ve Carter ise 2016 yılında duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimini sağlayan yöntem ve tekniklere odaklanan bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar 9-13 yaşları arasındaki 8 çocuk ile çalışmışlar ve yerellerdeki ormanlık alanlarda yapılan sürükleyici sınıf dışı uygulamalarının yani açık hava etkinliklerinin çocukların iyi olma durumları ve duygusal okuryazarlık becerileri üzerindeki katkılarını araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda hem ailelerden hem öğretmenlerden hem de çocuklardan toplanan verilere göre doğada yapılan etkinliklerin duygusal okuryazarlık becerileri ve iyi olma halleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu kanıtlanmıştır.

Duyguların eğitilmesinin gerekliliği düşüncesi ile birlikte duygular eğitim ve öğretim ortamlarında uygulamalar içerisinde yer bulmaya başlamıştır. Duyguların eğitim ve öğretim ortamlarında yer almaya başlaması ile birlikte de alanyazına bu konuyla ilgili kavramlar girmiştir ve bu kavramlar önceki başlıklarda açıklanmıştır. Bu kavramların arasında yer alan duygusal zekâ kavramı ise bilim dünyasında üzerine oldukça fazla çalışma yapılan ve hakkında fikirler ortaya atılan bir kavram olarak yerini almıştır. Duygusal zekâ kavramı duygusal okuryazarlık kavramına çok yakın olduğundan ve ikisi de birbirleri ile beslendiğinden dolayı bu araştırmanın kavramsal boyutunun bundan sonraki kısmında, duygusal zekâ kavramı detaylıca verilecektir ve duygusal zekâ kavramı ile ilgili literatür incelenecektir. Duygusal zekâ kavramının ait literatürün incelenmesi duygusal okuryazarlık kavramını daha iyi anlamlandırabilmeyi ve iki kavram arasındaki ayrılan noktaları fark edebilmeyi sağlayacaktır.

Bir araştırmada, erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilgili becerilerini desteklemek için yeni yol ve yöntemler aradıklarına rastlanmıştır. Öğretmenler çocukların sosyal, duygusal becerilerini desteklemek için ve duygularını ifade edebilmelerini sağlamak için becerilerini etkili araçlar ve yöntemler kullanmak istemektedirler. Kimlikli Bebekler çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir yaklaşım ve araç olarak kullanılmaktadır (Pierce ve Johnson, 2010).

Literatürde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile de birlikte duygusal okuryazarlık çalışmaları yapılmıştır. Bunlardan birisinde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik bir Duygusal Okuryazarlık Programı geliştirilmiştir ve Ububele- Kimlikli Bebekler ile etkililiği değerlendirilmiş ve bu programı alan çocukların önemli ölçüde olumlu duygusal okuryazarlı becerileri gösterdiği görülmüştür (Nicola Ann Irish, 2009). Diğer bir araştırmada ise küçük çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini engelleyen yıkıcı problemlerin yaşandığı Güney Afrikada yürütölen bir araştırmada Kimlikli Bebekler Yaklaşımı çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmıştır (Barnfather ve Amod, 2012).

Kimlikli Bebekler, duygusal okuryazarlık kavramı bünyesinde duygusal farkındalık, empati, sosyal beceri, öz farkındalık, kendini düzenleme, , kendini güdüleme gibi boyutları bulundurduğundan dolayı duygusal okuryazarlığı destekleyecek bir araç olarak kullanılabilir ve bu araştırmada araştırmacı tarafından, okul öncesi dönemindeki çocukların duygusal okuryazarlıklarını destekleyen çalışmalar/etkinlikler ile Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nı ilişkilendirilerek oturumlar ve etkinlikler hazırlamıştır. Bu oturumlar ve etkinliklerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarla birlikte sınıf içi uygulama sürecinin nasıl işlediğini ve duygusal okuryazarlık becerilerine nasıl katkı sağladığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili ayrıntılı incelemeler paylaşılacaktır.

**Kimlikli bebekler yaklaşımı.** Erken çocukluk döneminde Farklılıklara Saygı Eğitimi kapsamında yer alan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, çocukların özellikle duygularını ifade edebilmelerini diğer insanların duygularını anlamaları, duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri, farklı ten rengi, kimlik, ırk, cinsiyet, ve engele sahip insanları anlayıp onlara saygı göstermeleri, adalet, eşitlik konularında duyarlı aynı zamanda hassas olmalarını sağlayan, önyargılar ve ayrımcılıklar ile mücadele etmede son derece güçlü bir araçtır (Aktan Acar ve Çetin, 2017).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı çocuklarla kendi hayatlarının içinden hikâyeler paylaşan ve onları ziyaret eden arkadaşlarıdır. Bu hikâyelerde çocuklara zor ve karşılaşılabilecekleri problem durumlar kimlikli bebekler aracılığı ile anlatılmaktadır. Bebekler hikâye anlatma oturumları sayesinde çocuklara esnek, eleştirel ve kritik düşünme becerilerinin geliştirilmesi için alan açmaktadır. Böylece çocuklara duygularını ifade etme, problem çözme, başkalarının duygularını anlama, adalet ve empati duygusu geliştirmeleri konusunda alan açmaktadır (Aktan Acar ve Çetin, 2017). Derman-Sparks ise Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nı ırkçılık, ayrımcılık, ötekileştirme gibi ön yargı içeren tüm tutum ve davranışlarla baş etmede etkili bir araç olarak tanımlamıştır (Divrenge ve Aktan, 2010). Kimlikli Bebekler ve onların çocukların kendi hayatlarında da karşılaşılabilecekleri hikâyeleri, küçük çocukların, çok erken yaşlardan başlayarak karşılaştıkları ön yargılarla ve ayrımcılıkla mücadele edebilmelerinde son derece güçlü bir araç olarak kullanılmaktadır. Uygulayıcılar çocuklara sağlamış oldukları rahat, destekleyici, sıcak ve karşılıklı konuşma şeklinde devam eden hikâye anlatma ve dinleme ortamlarında çocuklara duygularını ifade etme, önyargı ve ayrımcılık konularında neler hissettiklerine ve düşündüklerine dair sorulan sorulara cevap verme şansı sağlarlar. Ayrıca tarih boyunca çocukların hayatlarının merkezlerinde yer alan ve aileler, büyükanneler, büyükbabalar tarafından kullanılan, nesilden nesle aktarılan, kültürel geçmişin geleceğe

taşınabilmesini sağlayan hikâyeler erken çocukluk döneminde çocukların kazanması yönünde hedeflenen kişisel, sosyal ve duygusal gelişim özelliklerinin kazandırılmasında aktif bir yoldur (Divrenge ve Aktan, 2010). Bu yüzden de Kimlikli Bebekler hikâyeleri çocuklar için sihirli bir güce sahiptir. Günümüzde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Taus ve Derman- Sparks'ın ekibi öncülüğü ile başlamış olup Amerika'da, Babette Brown sayesinde İngiltere'de, MacNaughton'un (2007) çalışmalarından yaygınlaşarak Avustralya'da, özellikle Danimarka, Almanya, Hollanda ve İzlanda olmak üzere bazı Avrupa ülkelerinde ve Carol Smith (2006), Buchanan (2007), Brown (2008) çalışmalarının odaklanması ile Güney Afrika'da kullanılmaktadır (Şensoy, 2013).

Bu kısımda, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı bütün yönleriyle ayrıntılı bir şekilde ele alınıp başlıklar altında anlatılmış ve açıklanmıştır.

***Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın doğuşu.*** Kimlikli Bebekler Yaklaşımı (Persona Dolls Approach) küçük çocukların farklılıklarla buluşmalarında, farklılıklarla yaşamlarını zenginleştirmelerinde ve duygularını ifade edebilmelerinde yardımcı olabilecek bir uygulamadır. 1980'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nin Kalifornia eyaletinde okul öncesi öğretmenliği yapan Kay Taus, farklı etnik gruplardan ve kültürlerden gelen çocuklardan oluşan sınıfta, siyah ve diğer azınlık gruplara mensup ailelerin çocuklarının hayatlarını yansıtmak için materyal bulmakta güçlük çekmiştir. Sınıftaki uygulamalarda eğitsel materyal ihtiyacını gidermek, sınıftaki farklılıkları çocuklara tanıtmak, farklılıklara saygı duymalarını desteklemek amacıyla çeşitli bebekler yapmıştır. Kay Taus, öncelikle sınıftaki çocukların fiziksel özelliklerini yansıtan, aynı zamanda grubundaki değişik etnik grup ve kültürlerden gelen çocukları temsil eden, kartondan bebekler yapmıştır ve zamanla kartondan yapılmış temsili bebeklerin yerine bezden bebekler dikmiştir. Bebeklere göre elbiseler dikip hazırlayan Taus her bebeğe birer kimlik kazandırmış ve onlara hikâyeler

yazarak kimlik verdiği bebeklerin kendisine anlattığı hikâyeleri çocuklara aktarmaya başlamıştır. Bunun sonucunda Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın temelleri atılmıştır (Divrenge ve Aktan, 2010).

Kay Taus'un temellerini atmasının ardından 1989 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Louise Derman-Sparks ve ekibi öğretmenlerin harekete geçmeleri için öncülük etmişlerdir. Özellikle ayrımcılığın, ırkçılığın ve ötekileştirmenin yoğun olarak yaşandığı toplumsal ortamlarda yetişen çocukların ihtiyaçlarını belirlemişler ve bu konuda Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nı ırkçılık, ayrımcılık ve önyargıyı önlemek için etkili bir araç olarak tanımlayıp kullanmışlardır (Divrenge ve Aktan, 2010).

Babette Brown, profesyonel anlamda Kimlikli Bebekler Eğitimi veren, ön yargı konusunda uzmanlaşan ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, ön yargı, ayrımcılık üzerine kitapları bulunan bir kişidir. (Aktan Acar ve Çetin, 2017). Babette Brown ilk kez 2000 yılında Finlandiyalı ve Danimarkalı iki meslektaşı ile beraber yürütmüş oldukları Avrupa Birliği Comenius Projesi kapsamında bebekleri İngiltere'ye getirerek, başta Almanya olmak üzere İzlanda, Avusturya gibi çeşitli Avrupa ülkelerinde eğitimler vermeye başlamıştır (Divrenge ve Aktan, 2010). 2019 Şubat ayında hayata gözlerini yuman Babette Brown son anlarına kadar hep Kimlikli Bebekler ile mücadelesine devam etmiştir.

2003 yılında Kimlikli Bebekler Yaklaşımı nüfusunun neredeyse yüzde on ikisinden fazlasının HIV virüsü taşıdığı, aynı zamanda fakirlik ile suç oranlarının çok yüksek olduğu, Güney Afrika'da ön yargı karşıtı eğitim programlarına ihtiyaç duyulmasından dolayı uygulanmaya başlanmıştır. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı özellikle okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere, kolejler, psikolojik danışmanlık merkezleri, üniversiteler ve erken çocukluk eğitimi ile ilgili organizasyon ve kuruluşlarda ön yargıyı önlemeye yönelik bir program olarak kullanılmaya başlanmıştır. Aynı zamanda HIV ve AIDS ile bağlantılı farklı



gruplarla çalışan hemşireler ile psikolojik danışmanlar da Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nı kullanmışlardır (Smith, 2006; Divrenge ve Aktan, 2010).

*Teorik altyapısı ve felsefi temelleri.* Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın temelini oluşturan, Farklılıklara Saygı Eğitim Hareketi ilk defa 1950'lerde görülmeye başlansa da, bu eğitim hareketinin gelişimi 1970'lere rastlamaktadır. 1989 yıllarında ise Farklılıklara Saygı Eğitimi Derman- Sparks ve ABC Task Force tarafından bir eğitim programı olarak yazılı hale getirilmiştir. Derman-Sparks ve ABC Task Force'un tanımına göre Farklılıklara Saygı Eğitim Programı ön yargıları, ayrımcılıkları hedef alan aktif ve aktivist bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre her bireyin baskıyı sürdüren, ırkçılık, ayrımcılık, cinsel ayrımcılık, sosyo-kültürel ayrımcılık gibi davranışlara karşı müdahale edici bir duruş sergilemesi gerekmektedir (Derman-Sparks ve ABC Task Force, 1989; akt: Aktan Acar ve Çetin, 2017).

Farklılıklara Saygı Eğitim Programı Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Kanada, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanmakta ve yirmi birinci yüzyılın programı olarak adlandırılmaktadır. Sosyo-ekonomik, kültürel, fiziksel yeterlilik ve farklılıkların arttığı ve belirgin bir hale gelmeye başladığı son dönemlerde, farklılıklara karşı duyarlı olmak ve hoşgörü göstermek önem kazanmaya başlamıştır. Toplumdaki dinamiklerin, kişiler ve sosyal grupların huzur içinde yaşaması ve barış içinde varlığını sürdürmesi okul öncesi dönem itibari ile bu bilincin sağlanması ile mümkündür (Üner, 2011).

Tüm bunların ışığında, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı da ayrımcılıkla ve ön yargı ile mücadele etmede güçlü bir araç olarak kullanıldığından temelleri Farklılıklara Saygı Eğitimi Programı düşüncesine dayanmaktadır.

Literatür incelendiğinde, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın teorik alt yapısı, Vygotsky ve Bruner'in teorilerine dayanmaktadır (Aktan Acar ve Çetin, 2017). Vygotsky ve Bruner çocuklara verilen fırsatlar doğrultusunda bilişsel gelişimlerinin artacağını, düşünmenin özgün ve yaratıcı yollar ile gelişeceğini vurgularlar. Vygotsky'e göre çocuklar çevreleriyle aktif bir şekilde etkileşim halinde olduklarında gelişimleri ve öğrenmeleri en üst düzeye çıkmaktadır. Bilgi çocukların çevredeki diğer kişilerle, yetişkinlerle ve diğer akranları ile iletişimi sayesinde çoğalır ve çocuklar bilgiyi yapılandırma kapasitesine sahiptir (Brown, 2001). Vygotsky, çocukların kendi başlarına yapabildikleri ve anladıkları ile kendisinden daha bilgili kişilerin yardımı ile yapabildiklerinin arasındaki farka "yakınsal gelişim alanı" (zone of proximal development) der. Çocuklar için yetişkinlerin rolü ve çevrelerindeki akranlarının rolü öğrenme ve gelişimi desteklemek konusunda çok aktif bir roldür çünkü daha bilgili ve yetenekli kişilerden yetenekleri çocuğa aktarılır ve bu aktarma da çocuğun desteklenmesiyle olur. Bruner de tıpkı Vygotsky'nin savunduğu gibi çocukların daha sonraki öğrenme adımlarına ve süreçlerine geçebilmeleri için destek sağlayacak kişi, rol model ya da rehberi tanımlamak amacıyla model olmayı, çocukları teşvik etmeyi, açık uçlu sorular sorarak çocukları düşünmeye teşvik etmeyi içeren "yapı iskelesi" (scaffolding) kavramını literatüre kazandırmıştır (Brown 2001).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın içeriğindeki hikâye anlatma oturumlarında uygulayıcılar kolaylaştırıcıdırlar ve çocukların var olan bilgi düzeylerini arttırmak adına duygu ve hislerini ifade edebilmeleri için cesaretlendirirler. Karşılıklı etkileşim halinde olan oturumlar boyunca çocuklar, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirirler (Brown, 2001). Belirli bir olgunluğa ve bilişsel yeterliliğe ulaşan çocuklar sosyal anlamdaki yeterliliklerini geliştirmeye başlarlar ve içselleştirirler. Böylece yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyarlar. Çünkü kimlikli bebekler ile çalışılırken aynı zamanda çocukların yetişkin yokluğunda neler yapabileceklerini anlamaları konusunda da yeterliliklerinin artırılması da

sağlanır. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kapsamındaki hikâye anlatma oturumları süresince uygulayıcıların destek olması, soru sorma, model olma, çocukların önceden bildiklerinin üzerine yenilerini inşa etmesini sağlama, çocukların düşüncelerini tanımlayarak, açıklayarak ve doğrularak kendilerini ifade etmelerini sağlama şeklinde olur ve bu sayede çocukların yeterlilik kazanması desteklenerek grup içerisinde olumlu iletişim sağlanmış olur (Brown, 2001). Kimlikli bebekler ile çalışırken bunu çocukların şimdiki performanslarındaki yanıtlarındaki yardımlarımızla ve onların yalnız kalana kadar ki sürede desteğimizi azaltarak yaparız. Böylece biz onlara bir yetişkin yokluğunda neler yapabileceklerini bulmaları konusundaki yeterliliklerini arttırmada yardımcı olabiliriz (Brown 2001).

Vygotsky ve Bruner için dil anlamının ve öğrenmenin temelini oluşturduğundan dolayı yetişkinler tarafından bilgi ve sosyal değerler dil aracılığı ile aktarılır ve kişisel gelişimin tam merkezinde yer alır. Bu yüzden Vygotsky yetişkinlerin çocukları düşüncelerini anlatma, açıklama konusunda dili iletişim aracı olarak kullanmaları için destekçi olmalarının önemini vurgular çünkü tüm ileri düzeydeki bilişsel beceriler iletişim yoluyla gelişir (Vygotsky, 1978; Bruner, 1983; akt: Şensoy, 2013). Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'ndaki hikâye anlatma oturumlarında yer alan çocuklar da dili etkili bir şekilde kullanarak durumları anlayıp, ifade ederler (Şensoy,2013).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı hikâye anlatma oturumları boyunca uygulayıcılar, çocuğun ya da kimlikli bebeğin başlattığı konuşmaların dengesini kurup yönlendirmeler yaparak konuşma ve iletişimin devam etmesini sağlarlar. Uygulayıcılar konuşmaların bebek ile çocuk arasında ya da çocukların kendi aralarında devam etmesini sağlayarak dili kullanmalarını teşvik ederler. Bu yüzden yukarıda da belirtildiği gibi Kimlikli Bebekler Yaklaşımı uygulayıcılar sayesinde yetişkinin çocuğun dili kullanma konusundaki teşvik edici

rolünü ve yetişkin desteği ile kazandırılan becerileri içerdiği için Vygotsky ve Bruner'in teorik alt yapılarından beslenmektedir.

**Okul öncesi dönemde kimlikli bebekler yaklaşımı.** Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kimliği ve değerleri, ön yargıyı, insan hakları konularını hikâyeler ve karşılıklı konuşma şeklinde olan oturumlar aracılığı ile farklılıklara odaklanarak yetişkinlere ve çocuklara aktarmaya çalışan aktif bir öğrenme yaklaşımıdır (Brown, 2001). Brown'un aktarımına göre Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın yaratıcısı Kay Taus bebekler için şunları söylemektedir: *“Bebekler farklıdır çünkü onlar sınıfımızda olan çocuklar gibi benzer bireysel kimliklere sahiptirler. Onların bir aileleri vardır, belirli bir yerde yaşarlar, evde ya da apartman dairesinde, arkadaşları vardır ve bu özel durumlar asla değişmez.”* (Taus, 1987; akt. Brown, 2001).

Kimlikli Bebekler başka bir tanımlamaya göre de çocuklarla kendi hayatlarında yaşamış olduğu deneyimler ile ilgili hikayeler paylaşan, çocukları çeşitli zaman aralıkları ile ziyarete gelen arkadaşlarıdır. Bu hikâyeye anlatma oturumları çocuklara zor ve karşılaşılabilecekleri problem durumları sunmaktadır. Bebekler sayesinde çocuklar esnek, eleştirel ve kritik düşünme becerileri adına fırsat bulurken, bebekler sayesinde empatik düşünme, problem çözme, duygularını ifade etme ve adalet duygusu gibi becerileri de desteklenmektedir. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın gücü bebeklerin kendilerinde yatmaktadır çünkü Kay Taus'un da açıkladığı gibi bebelere kimlikler ve kişilikler verilir ve onların kimlikleri asla değişmez (Smith, 2009). Kimlikli Bebekler tıpkı kişiler gibi kendilerine ait kişisel özelliklere sahip olan ve karakterlerden oluşan çok özel bebeklerdir. Bebeklerin bireysel karakterleri, isimleri, sevdikleri ya da sevmedikleri şeyler, korktukları ya da yapmaktan zevk aldıkları durumlar vardır ve bu yüzden çocuklarla sınıflarına gelerek hayat hikâyelerini paylaştıklarından dolayı çok özel bir yere sahiptirler. Uygulama yapılacak

olan kimlikli bebek, eğitim ortamında yer alan farklı cinsiyet, aile yapısı, sınıf, etnik grup, din, kültürel geçmiş gibi farklı özelliklere göre seçilip bu özelliklerden gelen çocukları temsil etmesi adına çok önemlidir. Uygulama yapılacak bebeğin seçimi için çocukların çok iyi gözlenmesi gereklidir. Bebeğin kimliği bu gözlemlere dayanarak oluşturulur ve kimliği oluşturulduktan sonra bebek çocukları özellikle çember zamanı, grup zamanı ya da serbest zaman çalışmaları esnasında ziyarete gelerek onlarla tanıştırılabilir. Bebeklerin ziyaretlerini gerçekleştirdikleri süreçte çocuklar onları hemen içselleştirerek arkadaşı olarak kabul ederler (Brown, 2001; Divrengi ve Aktan, 2010).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları, psikolojik danışmanlar tarafından da farklı ortamlarda ve farklı amaçlarla da kullanılabileceği gibi ortaöğretim kurumları da dahil olmak üzere farklı yaş gruplarında da kullanılabilir (Aktan Acar ve Çetin ,2017).

***Kimlikli bebekler yaklaşımı ve içeriği.*** Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nda çocuklar ile bebek arasındaki ilişkinin güçlü bir şekilde kurulması çok önemlidir. Çocuk ve bebek arasındaki ilişkinin kurulması, çocuk ve bebek arasındaki benzerlik ile farklılıkların konuşulduğu interaktif bir paylaşım ile ve çocukların bebek hakkındaki duygularını ve düşüncelerini aktarması ile ya da bunları teşvik etmek ile geliştirilebilir. Çocukların sınıf gerçekleri ya da toplum içinde yaşanan olayları içeren konular ve bebeklerin deneyimleri ile kendi deneyimleri arasında benzerlik kuracakları hikâyeler ve temalar sayesinde bebekler ilişki kurabilir. Tüm bunların sonucu olarak da çocuklar ile birlikte açık uçlu yürütülen, karşılıklı diyalogları içeren, bebeğin problemi hakkında düşündüren, çocukların duygularını ifade etmesini teşvik eden oturumlar sayesinde eşitlik, adaletsizlik ve farklılıklar üzerine bir tutum geliştirirler (Smith, 2009).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kimlik, değerler, önyargı, insan hakları gibi konulara odaklanarak, hikâyeler aracılığıyla çocukların hem farklılıkları kabullenmesinde hem de başkalarını rahatsız etmeyecek şekilde ve içine almayı destekleyecek evrensel anlatım gelenekleri ile adaletsizlik, önyargı, eşitlik gibi konuları konuşma fırsatı sağlayarak duygusal okuryazarlığı ve özsaygıyı oluşturmayı destekler (Şensoy, 2013).

Kimlikli Bebekler, kendilerine ait bireysel özellik ve karakterlere, hayat hikayeleri ve deneyimlere, hoşlandıkları, hoşlanmadıkları, yapabildikleri ya da yapamadıkları şeylere sahip olduklarından, hayalleri korkuları bulunduğu ve tıpkı canlılık özelliklerine sahip olduğundan çok özel bebeklerdir. Kimlikli bebekler ile ilgili en önemli noktalardan birisi uygulama yapılacak olan kimlikli bebek, eğitim ortamında yer alan farklı cinsiyet, aile yapısı, sınıf, etnik grup, din, kültürel geçmiş gibi farklı özelliklere göre seçilip bu özelliklerden gelen çocukları temsil etmesi adına çok önemlidir. Uygulama yapılacak bebeğin seçimi için çocukların çok iyi gözlenmesi gereklidir. Bebeğin kimliği bu gözlemlere dayanarak oluşturulur ve kimliği oluşturulduktan sonra bebek çocukları özellikle çember zamanı, grup zamanı ya da serbest zaman çalışmaları esnasında ziyarete gelerek onlarla tanıştırılabilir. Bebeklerin ziyaretlerini gerçekleştirdikleri süreçte çocuklar onları hemen içselleştirerek arkadaşları olarak kabul ederler (Brown 1998 akt: Şensoy, 2013).

Brown'e (2001) göre bebeklerin öyküleri özellikle önyargı karşıtı bir müfredatla birleştirildiğinde, duyarlı, empatik, saygılı ve eğitimini almış kişiler tarafından kullanıldığında çocukların bilinçliliğini artırır, eşitlik adalet, ayrımcılık gibi konularda farkındalık oluşturulmasını sağlar. Çocuklar çevrelerindeki insan gruplarını tanır ve kendilerine değer verirler. Aynı zamanda uygulayıcıların kendi ortamlarında çocukların yaşamlarını etkileyen özel durumlarını ve farklılıkları iyi gözlemlemesi ve bu farklılıkları konuşmalarını sağlayacak, gruptaki çocukların yaşadıkları durumları mümkün olduğunca doğru yansıtmak

bebekleri seçmesi çok önemlidir. Seçilen bebekler hem çocuklar hem de uygulayıcılar için ilgi çekici olmalıdır ve arkadaş olarak düşünüp davranmak gerekir. Çocukların bebeklerin paylaştığı hikâyeleri kendi hayatları ile ilişkilendirebilmeleri için ortamdaki çocuklarla benzer özelliklerin (ten rengi, saç şekilleri, fiziksel özellikler, kültürel özellikler, sosyoekonomik durum gibi) seçilmesi gerekmektedir. Fakat çocukların empati kurabilmeleri ve farklılıkları da fark edebilmeleri için ortamda bulunmayan aileleri, kültürel özellikleri, farklı toplum ve engel durumlarını da yansıtmamanın önemi büyüktür (Brown,2001)

*Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın uygulama aşamaları.* Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nda bebeklerin gücü ve sihri çoktur, bu yüzden Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın bir müfredatından ziyade oturumlarda uygulanması gereken bazı genel aşamaları vardır. Bu aşamaların uygulayıcılar tarafından sertifika alındıktan sonra iyice içselleştirilip uygulamaların yapılması en doğrusudur (Şensoy, 2013).

Kimlikli Bebekler'in hikâye anlatma oturumları çocuklara zor ve karşılaşabilecekleri problem durumları sunmaktadır. Bebekler sayesinde çocuklar esnek, eleştirel ve kritik düşünme becerileri adına fırsat bulurken, bebekler sayesinde empatik düşünme, problem çözme, duygularını ifade etme ve adalet duygusu gibi becerileri de desteklenmektedir. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın gücü bebeklerin kendilerinde yatmaktadır çünkü Kay Taus'un da açıkladığı gibi bebeklere kimlikler ve kişilikler verilir ve onların kimlikleri asla değişmez (Smith, 2009).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nda çocuklar ile bebek arasındaki ilişkinin güçlü bir şekilde kurulması çok önemlidir. Çocuk ve bebek arasındaki ilişkinin kurulması, çocuk ve bebek arasındaki benzerlik ile farklılıkların konuşulduğu karşılıklı etkileşim içerisinde bir paylaşım ile ve çocukların bebek hakkındaki duygularını ve düşüncelerini aktarması ile ya da bunları teşvik etmek ile geliştirilebilir. Çocukların sınıf gerçekleri ya da toplum içinde

yaşanan olayları içeren konular ve bebeklerin deneyimleri ile kendi deneyimleri arasında benzerlik kuracakları hikâyeler ve temalar sayesinde bebekler ilişki kurabilir. Tüm bunların sonucu olarak da çocuklar açık uçlu yürütülen, karşılıklı diyalogları içeren, bebeğin problemi hakkında düşündüren, çocukların duygularını ifade etmesini teşvik eden oturumlar sayesinde eşitlik, adaletsizlik ve farklılıklar üzerine bir tutum geliştirirler (Smith, 2009).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı oturumlarındaki akış Smith (2009) tarafından

1. Çocuk ve bebek arasındaki ilişkiyi kurmak,
2. Bebeğin deneyimleri hakkındaki hikâyeler sayesinde, eşitlikle ilgili konuları ve temaları çocuğa tanıtmak,
3. Çocuğun, bebeğin problemi hakkında düşünmesi, empati kurması ve onunla kendi duygularını paylaşmasına fırsat yaratmak,
4. Problem çözümü ve katılımcı aşamada, çocuğun eleştirel düşünmeye teşvik edilmesini sağlamak olarak özetlenir.

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın uygulama aşamaları her bir aşamanın kendi içerisinde farklı süreçleri içerdiği, hazırlık aşaması, uygulama aşaması ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilir (Aktan Acar ve Çetin, 2017). Araştırmanın bu bölümünde her bir aşama tek tek aktarılacaktır.

**Hazırlık aşaması.** Öncelikli olarak bu yaklaşımın ne amaçla ve nasıl kullanılacağına bilinmesi gerektiğinden dolayı uygulayıcıların ilk olarak Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın teorisini anlaması ve öğrenmesi gerekmektedir. Bunun için uygulayıcılar teorik bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bu bilgilere ise Türkçe kaynaklardan ulaşmak son derece güçtür, çünkü konu ile ilgili çok az sayıda Türkçe yayın bulunmaktadır. Bu yaklaşımın uygulanabilmesi için, uygulamak isteyen kişilerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitim Sertifikası sahibi olması gerekir. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi, teorik ve uygulamalı bir program kapsamında



yürütülmektedir. Uygulayıcılar öncelikle eğitimci tarafından teorik bilgiyi alırlar. Teorik bilgi; Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın tarihçesi, hedefleri, amaçları, uygulama aşamaları, Dünya'dan ve Türkiye'den uygulama örneklerini içerir. Ardından eğitime katılan kişilerle uygulama aşamasına geçilir (Aktan Acar ve Çetin, 2017). Bu eğitim ise Türkiye'de sadece Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğretim üyesi ve aynı zamanda bu tezin de danışmanı olan Prof.Dr. Ebru Aktan ACAR tarafından verilmektedir. 2018 yılının Şubat ayında ilk kez Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcı Eğitimi Sertifika Programı açılarak program tamamlanmış ve sertifikalarını alan uygulayıcılar kimlikli bebekler ile uygulamalar yapmaya başlamıştır. Ardından 2019 yılının Şubat ayı içerisinde ikinci Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcı Eğitimi Sertifika Programı açılmıştır. Bu yaklaşımı öğrenmek ve uygulamak isteyen eğitimcilerin mutlaka öncelikle tez danışmanı ve tezin sahibi ile irtibata geçmeleri gerekmektedir.

Sertifika programlarındaki eğitim öncelikle uygulayıcıların bebekle/bebeklerle tanışmasıyla başlar. Teorik bilgiyi alan uygulayıcılar pratik uygulama yapmak amacıyla ilk olarak eğitimci tarafından verilen form doğrultusunda bebeğin kimliğini oluştururlar. Bebeğin kimliğinin oluşturulması demek aynı zamanda o bebeğe ait hikâyenin yazılması demektir. Bebeğin kimliğinin oluşturulmasında ise bebeğin adı, yaşı, cinsiyeti, ten rengi, çeşitli fiziksel özellikleri, konuştuğu diller, kültürel geçmişi, sevdiği ve sevmediği yiyecek, içecek ya da yapmaktan hoşlanıp hoşlanmadığı aktiviteler, aile yapısı, anne ve babasının meslekleri, yaşları, kaç kardeşi olduğu ve onların ne iş yaptıkları, nasıl bir evde yaşadığı gibi belli özellikler belirlenir. Bebeğin hikâyesi ve kimliği yazıldıktan sonra bebekle ilgili bir mutlu olay yazılır. Örneğin bir Ali Bebek'in babasının ona tahtadan bir at yapması gibi. Son olarak da bebeğin özel durumunun ne olacağına karar verilir. Özel durumun belirlenmesi tamamen uygulayıcılar ve çalışmış oldukları gruptaki çocukların yaşantılarına bağlıdır. Uygulayıcılar

ya çalıştıkları gruptaki çocukların özel durumlarını gözlemleyerek bu gruptaki çocuklara ait bir özel duruma ya da soruna odaklanabilir ya da herhangi bir farklılık durumunu dikkate alarak hikâyeler yazabilir. Bu aşama çok önemlidir ve bir bebeğin birden fazla özel durumunun olmamasına özen gösterilmelidir. Örneğin; bir bebek hem tekerlekli sandalyede hem de obezite sorunu yaşamamalıdır (Şensoy, 2013; Aktan Acar ve Çetin, 2017).

Bebeğin hikâyesinin oluşturulmasının ardından uygulayıcılar kendi aralarında eğitmen gözleminde küçük bir pilot uygulama yapmaktadırlar ve pilot uygulama esnasında eksik ve yanlış noktalar ortaya çıkmaktadır. Bu pilot uygulama uygulayıcılar için bir ön değerlendirme niteliği taşımaktadır (Şensoy, 2013; Aktan Acar ve Çetin, 2017).

Sertifika programının teorik bilgi ve uygulayıcı adaylarının pratikleri tamamlandıktan sonra çocuklarla üç aşamayı da deneyimlemeleri için pilot uygulamalara geçilir. Bu pilot uygulamalar esnasında eğitmen tarafından süpervizyon yapılır ve uygulamaların sonunda başarılı sayılan adaylar sertifikalarını almaya hak kazanarak Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcısı ünvanını alırlar.

**Uygulama aşaması.** Hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra uygulama aşamasına geçilmektedir. Uygulama aşaması üç oturumdan oluşur. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı uygulamalarının birinci oturumu bebeğin grupla tanıştırılması, ikinci oturumu bebeğin yaşadığı mutlu bir olayın grupla paylaşılmasıdır. Üçüncü ve son oturum ise bebeğin yaşadığı özel bir durumun çocuklarla paylaşılmasıdır. Üçüncü oturumun sonunda bebeğin grupla vedalaşması gerekmektedir. İlk oturumda uygulayıcı grupla bebeği tanıştırır ve kimliğini aktararak çocuklarla bebek arasında bağ kurmaya çalışır. Uygulayıcı tarafından bebeğin hikâyesinin oluşturulduğu andaki tüm özellikleri bu ilk oturumda çocuklarla paylaşılır ve çocukların bebeği içselleştirmesi, bebekle bağ kurması sağlanır. Ortalama iki üç hafta aradan sonra ikinci oturum gerçekleştirilerek bu oturumda bebeğin yaşadığı mutlu bir olay çocuklarla

paylaşılır. Bu oturum esnasında en önemli nokta duyguların paylaşılmasıdır çünkü çocukların arasında da bebek ile aynı mutlu olayı yaşayanlar olabilir. Son yani üçüncü oturumda ise bebek özel bir durumunu paylaşmak için çocukları ziyarete gelir. Bebeğin özel durumuna çocuklarla birlikte çözüm üretilmeye çalışılır. Bazı durumlarda bebeğin özel durumuna ya da sorununa çözüm üretilemeyebilir. Uygulama sonrasında bebek çocuklarla vedalaşarak ortamdan ayrılır (Şensoy, 2013, Aktan Acar ve Çetin, 2017). Burada önemli olan nokta ise çocuklarla birlikte ne tür duygular içerisinde olduklarının konuşulmasıdır. Duygular ve duygu sözcükleri Kimlikli Bebekler'in uygulama aşamalarının en önemli noktalarındandır. Bebeğin çocuklara ne hissettirdiği, bebeğin özel durumunun çocuklarda yarattığı duygu, yaşadığı özel durum karşısında bebeğin ne hissettiğini çocukların tahmin etmesi yani kendileri aynı durumla karşılaşsalar neler hissederdiler bunları ifade etmeleri uygulamanın en önemli noktalarındandır.

**Değerlendirme aşaması.** Kimlikli Bebekler uygulamaları esnasında çocuklar bebekle bire bir etkileşim ve iletişim halinde olup deneyim paylaşımında bulduklarından dolayı, onlarla tamamlayıcı etkinlikler aracılığıyla uygulamalar hakkında değerlendirmeler yapılmalıdır. Bu tamamlayıcı etkinlikler, sanat çalışması, drama, beyin fırtınası, yaratıcı bir çalışma, alan gezisi ya da etkileşimli soru cevap olabilir. Aynı zamanda uygulayıcıların da birbirlerini değerlendirmesi gerekir. Birlikte karşılaştıkları durumları paylaşarak birbirlerine yapıcı eleştirilerde bulduklarında diğer uygulamalar için yol gösterici olabilirler. Eğitimci tarafından verilen değerlendirme formundan yararlanarak uygulayıcıların kendilerini değerlendirmesi de oldukça önemlidir. Kimlikli Bebekler uygulamaları bir süreçtir ve bu süreç içerisinde neyin nasıl yapıldığının uygulayıcının özellikle kendisi tarafından bilinmesi diğer uygulamalarının daha olumlu yürütmesinde çok önemlidir (Şensoy, 2013, Aktan Acar ve Çetin, 2017).

*Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın uygulanmasında önemli noktalar.* Uygulayıcılar süreci önemli derecede etkilemektedirler çünkü çocuklar kısmen taklit ve kısmen hareketlerinin övülmesi ya da eleştirilmesi sonucu uygulayıcıların mimiklerini, davranışlarını, tutumlarını ve hislerini sıklıkla örnek alırlar ve birleştirirler. Uygulayıcılar oturumlardaki bebeklerin hikâyelerini anlatma ve tamamlayıcı etkinlikler yoluyla çocukların kendilerini birey olarak ifade etmelerine, kim olduklarını gösterme ve söylemelerine, duygularını anlayıp ifade etmelerine yardımcı olurlar. Bizler öğretmen ve uygulayıcılar olarak önemli ve ciddi sorumluluk taşırız.

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı oturumları esnasında, oturumların daha sağlıklı yürüyebilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Eğitim, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın uygulanabilmesi için ilk şarttır. Uygulamalara başlamadan önce mutlaka konu ile ilgili eğitim alınmalıdır. Uygulamalara başlamadan önce mutlaka ama mutlaka iyi bir planlama yapılmalı ve uygulama yapılacak grupla bu durum paylaşılarak çocuklarda merak uyandırılmalıdır. Uygulama yapılan grubun büyüklüğü çok önemlidir. Mümkün olduğunca küçük gruplar seçilmeli, gruptaki çocuk sayısı 10'u geçmemelidir (Şensoy, 2013). Kimlikli Bebekler ile yapılan oturumlarda hikaye anlatmasürecinde çocukların aktif katılımı çok önemlidir. Çocuklar aktif katılım gösterdiği takdirde düşüncelerini, duygularını ve fikirlerini özgürce ifade edebilirler ve böylelikle oturumlar asıl amacına ulaşır. Çünkü kimlikli bebeklerin doğasında çocuklarla birlikte sohbet etmek yer almaktadır. Kimlikli Bebekler oturumları esnasında genellikle sayıca küçük olan gruplarda yürütülen çalışmaların daha başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir çünkü çocuklardan çoğunun sohbete dahil olma şansı artar. Kalabalık gruplarla yapılan oturumlarda çocukların hepsine söz hakkı gelmeyebilir ya da çocukların birbirini dinlerken, söz hakkı gelmesi için sırasını beklerken sıkılması söz konusu olabilir. Kalabalık gruplardan ziyade küçük gruplarda uygulayıcı çocukları daha kolay takip ederek hangi çocuğun sohbete katılıp hangi çocuğun katılmadığını da kolaylıkla takip

edebilir (Brown, 2001). Oturma düzeni olarak çember şekli ya da U düzeni seçilmesi de tüm grubun yüz yüze olan etkileşimini kolaylaştıracağı için önemlidir. Kimlikli Bebekler ile yapılan oturumlarda hikaye anlatımı bittiğinde uygulayıcı çocukların vermiş olduğu cevapları gözden geçirerek veda anında hangi çocuğun hangi cevabı verdiğini tekrar ederek hatırlamaya ve pekiştirmeye çalışır. Uygulayıcı oturumlar esnasında kameralar kullanarak sonradan çocukların cevaplarını dinleyerek değerlendirmelerde bulunabilir. Böylelikle uygulayıcı hem çocukların vermiş olduğu cevapları ve vermiş oldukları tepkileri tekrar gözlemleyebilir, o esnada takip edemediklerinin ya da kaçırmış olduklarının notunu tutar ve her çocuğa eşit ilgi gösterilip gösterilmediğini değerlendirir. Aynı zamanda bu uygulayıcının kendisini değerlendirmesi için de önemli bir durumdur (Brown, 2001).

Oturumlar esnasında uygulayıcılar tarafından farklı farklı duygu sözcükleri kullanılmalı ve mümkün olduğunca çok duygu sözcüğü seçilmelidir. Uygulamalar esnasında yaş grubunun özellikleri dikkate alınmalı ve yaş grubunun özelliklerine göre hikâyeler basitten karmaşığa doğru oluşturulmalıdır. Özel durum paylaşımı esnasında problemler ya da özel durum her zaman çözüme ulaştırılamayabilir. Bazı durumlarda problemlerin çözülemeyeceği de çocuklara ifade edilmelidir. Bir uygulama esnasında profesyonel uygulayıcılar birden fazla bebek kullanılabilir ancak bu ilk aşamada tercih edilmemelidir. İlk uygulama yapacak bir uygulayıcının tek bebekle uygulamaya başlaması daha doğru ve yararlı olacaktır. Bebeklerin hikâyeleri çok uzun tutulmayarak, kısa, öz, çocukların yaşantılarına ve gelişim düzeylerine uygun biçimde hazırlanmalıdır. Bebeklerin özel durumları birden fazla farklılık durumuna yönelik olmamalı, tek bir farklılık durumu ele alınmalıdır. Değerlendirme aşaması çok önemli olduğu için, her oturum sonunda mutlaka bir değerlendirme bölümü yapılarak çocuklardan geri dönütler alınmalıdır. Kapanış oturumları kısa tutulmalıdır ve bebekler çocuklarla vedalaştırılmalıdır. Öğretmenin ya da uygulayıcının süreçteki rolü rehber olmaktır.

Uygulayıcılar açık uçlu sorularla çocuklarda merak uyandırmalı, onların kafalarında soru işaretleri oluşturmalı, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeli, özellikle de duygularını ifade edebilmeleri konusunda teşvik edici olmalıdırlar (Şensoy, 2013).

**Dünyada kimlikli bebekler yaklaşımı.** Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili dünyada çeşitli uygulamalar ve çalışmalar yapılmaktadır. Araştırmanın bu kısmında Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili farklı ülkelerde yürütülen araştırmalara yer verilmiştir. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili dünya üzerinde yapılmış araştırmalar sınırlı sayıda olup sırasıyla Glenda MacNaughton (1997), Elaine McClements (2004), Eve Cook (2004), Buchanan (2007), Nicola Ann Irish (2009), Babette Brown (2008), Carol Smith (2009) ve Jesuvadian ve Wright (2011) tarafından yürütülen çalışmalara rastlanmaktadır.

Profesör Glenda MacNaughton (1997) Avustralya Eşitlik ve Sosyal Çeşitlilik Projesi kapsamında Kimlikli Bebekler Yaklaşımını kullanmış ve çocuklara yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla sorular sormuştur. Çalışmada hem cinsiyet hem de etnik grupları temsil eden dört farklı kimlikli bebek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilginç bir şekilde çocukların sosyal çeşitlilik konusunda beklenenden daha fazla bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonucun yanı sıra, en güçlü olarak hatırlanan hikâyelerin ve bebeklerin çocukların mevcut bilgi birikimi ile bağlantılı olanların olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, çocukların hatırlamalarında ve aldırış etmelerinde önemli bir faktör olarak belirlenmiştir ve çocukların sosyal çeşitlilik/farklılık ve eşitlik konularındaki anlayışlarının karmaşık bir yapıda olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen başka bir sonuca göre ise öğretmenlerin ve ailelerin beyaz çocukların kimliklerini ve sosyal duygusal gelişimlerini beslemeye ihtiyacı olduğu ortaya çıkmıştır. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın içeriğindeki bebeklerin çocukları heyecanlandığı ve aileleri büyülediği görülmüştür ve Kimlikli Bebeklerin birbirlerine ve

diğerlerine eşitlik anlayışını açıklamalarına ve konuşmalarına teşviki sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Smith, 2009).

Diğer bir araştırma ise, Önyargı Karşıtı Yaklaşım ya da Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili Güney Afrika'da yürütülmüştür. Katılımcılarını 4-6 yaşındaki çocukların oluşturduğu önyargı karşıtı oyun odası deneyimlerinin ve anlayışlarının nasıl olduğunu incelemek üzerine toplum temelli modelin uygulandığı dört farklı anaokulunda sınırlı sayıda Kimlikli Bebeğin kullanılması ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Önyargı Karşıtı Müfredatın çocukların ve öğretmenlerin davranışlarını pekiştirmiş olduğu ve çocuklara konular ile ilgili sorular sorulduğu zaman küçük çocukların empati ve problem çözme becerilerinin güçlü bir şekilde ortaya çıktığı bulunmuştur. Bu sonucun yanı sıra Önyargı Karşıtı Müfredat ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin kişisel tutumları konusunda daha bilinçli oldukları ve eğitim uygulamalarını değiştirdikleri sonucuna varılmıştır (Biersteker ve Ngwevela, 2002).

Bir başka araştırmada ise Kimlikli Bebekler İngiltere'de bir kreşte farklı köken ve kültürden gelen 3-6 yaş çocukları ve onların öğretmenleri ile ayrımcılık konusu ele alınarak çalışılmıştır. Öğretmenlerin ve çocukların (3-6 yaş) görüşleri etrafında bebekler araştırıldı ve bebeklerin nasıl kullanıldığı ve çocukların onlarla nasıl ilişki kurduğu ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada görüşmeler, gözlemler ve anketler kullanılmıştır ve çalışmanın sonucunda çocukların bebeklere karşı pozitif tutum geliştirdikleri ve onlara karşı sevgi gösterdikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın çocuklarla yapılan çalışmalarda çok işlevsel olduğu saptanmıştır.

Kimlikli Bebekler ile ilgili yapılan bir diğer çalışma da Kimlikli Bebeklerin tanıtılmasının, öğretmenlere ve çocuklara yararlarının neler olduğunu bulmak için İngiltere'de yapılan bir eylem araştırması projesidir. Çalışmada öğretmenlere ayrımcılık olaylarına dayalı hikâyeler tanıtılmış ve ten rengi ilk sorun olarak tartışılmıştır. Cook öğretmenlerin proje

boyunca pozitif olduğunu ve projenin getirdiği desteği devam ettirmeye önem verdiklerini bulmuştur. Ancak araştırma sonucunda öğretmenler Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamalarının çok uzun zaman aldığını ve grupta çok fazla sayıda çocukla uygulama zorluğunu raporlarına yansıtmışlardır. Bazı öğretmenler ise çocukların var olan bilgilerini onaylamak konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir (Örneğin; göçmenler konusu). Öğretmenler çocukların bebeklere heyecanla tepki gösterdiğini ve onlarla harika bir empati kurduklarını gösterdiklerini söylemiştir. Bu çalışma ile öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nı çocukların olumsuz tutumlarını unutmalarına yardımcı olarak güvenle kullanabilmeleri için daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Cook, 2004).

Buchanan (2007) ise Güney Afrika'nın Johannesburg eyaletinde yürüttüğü çalışmada, duygusal okuryazarlığı geliştirmede Kimlikli Bebeklerin gücünü açıklamak için duygusal okuryazarlık çerçevesini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, duygusal okuryazarlık eğitiminin beş hedefine bazı boyutlarda ulaşıldığı ve duygusal okuryazarlığın gelişmesinde, belki de sürpriz olmayan bir şekilde, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın başarısının bir anahtar olduğunu ortaya konmuştur.

Babette Brown (2008) ise İngiltere'deki müfredattaki eşitlik gereksinimleri ve ayrımcılık karşıtı yasalara üniversitelerin, kolejlerin, bireysel okulların ve yerel yetkililerin Kimlikli bebeklere olanak tanıyıp tanımadığını ve Kimlikli Bebekler eğitiminin olup olmadığını değerlendirdi. Anketler tamamlandı ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı- Güney Afrika kurslarına katılan yerel otorite ekipleri, üniversitelerdeki ve kolejlerdeki öğretim üyeleri, kuruluş aşamasındaki ve birincil personel ile birlikte görüşmeler yapıldı. Bulgular İngiltere'deki öğretmenlerin bebekler ve önyargı karşıtı konularda çalışmada isteksiz olduklarını açığa vurmaktadır ancak bebekleri kullanan öğretmenlerin birçoğu çocukların



doğal ve samimi yanıtlar verdiklerini, bebeklerle empati kurduklarını söylemiştir. Öğretmenlerde önyargı karşıtı konularda güven eksikliği olduğu anlaşılmıştır ve eğitimden sonra destek verilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bebeklerle en son ele alınması gereken konular homofobi, göç, yaş ve sosyal sınıf ayrımcılığıdır. Bu yüzden öğretmenler duygusal gelişimle ilgili senaryolar tercih etmiştir. Örneğin; yeni bir bebek dünyaya geldiğinde diğer çocuğun yaşayabileceği dışlanma duygusunu ele almak gibi (Smith 2009).

Nicola Ann Irish (2009) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen Duygusal Okuryazarlık Programı'nın Ububele-Kimlikli Bebekler ile etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma okul öncesi dönem çocuklarında örnek bir grupta duygusal okuryazarlık seviyelerini yükseltmek için tasarlanmış olan Duygusal Müdahale Programı'nın etkililiğini incelemiştir. Alexandre kasabesindeki iki farklı anaokulunda 35 katılımcı bu çalışmaya dahil olmuş; okullardan biri deney grubu diğerisi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Tüm katılımcılara duygusal okuryazarlık bileşenlerini belirgin bir şekilde ölçen DANVA2 ön testi uygulanmıştır. Deney grubundan iki öğretmen Ububele Psikoterapi Kaynak ve Eğitimde Güven Merkezi'nde altı hafta boyunca Ububele-Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimine katılmış; Ububele-Kimlikli Bebekleri birer hafta arayla 12 hafta boyunca sınıflarında uygulamışlardır. Ardından tüm katılımcılara son test niteliğinde olan DANVA2 uygulanmıştır. Program müdahaleye maruz kalan çocukların duygusal okuryazarlığının önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur. Araştırma projesinin bitiminde, kontrol grubunda yer alan öğretmenlere Ububele-Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi verilmiştir.

Önemli çalışmalardan birisi olan ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik dünya üzerinde yapılan en kapsamlı çalışma ise bir doktora tezi çerçevesinde Güney Afrika'da yürütülmüştür. Çeşitli kırsal ve kentsel bölgelerden, farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen

420 erken çocukluk gelişimcisinin yer aldığı araştırmada, öğretmen anketleri, gözlemler, görüşmeler ve eğitimci raporları kullanılarak Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi'nin etkililiği ölçülmüştür. Araştırma sonucunda Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi'nin ve uygulamalarının hem öğretmenler hem de çocuklar arasındaki ayrımcılığı en aza indirdiği, empati ve benlik saygısını yükselttiği tespit edilmiştir (Smith, 2009). Smith ve Bozelek (2010) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise Kimlikli Bebekler baskı-karşıtı çalışmalarda pratik bir uygulama örneği olarak kullanılmıştır. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın sosyal çalışma müfredatında nasıl yer alacağı ve öğrencilerin bu yaklaşımı alan çalışmalarına nasıl dahil edebilecekleri bu araştırmada tanımlanmıştır.

Jesuvadian ve Wright (2011) tarafından yürütülen bir başka araştırmada ise Kimlikli Bebeklerin 4-6 yaş arasındaki çocukların hayat deneyimlerini paylaşmalarına etkili bir şekilde yardımcı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma hem güvenli hem de katılmaya elverişli bir ortamda dünya görüşlerini anlamada çocukların sesini yakalamak ve öne çıkarmak için Kimlikli Bebekleri kullanmanın yeni bir şeklini sunmaktadır. Çalışmanın odak noktasını, Singapur'un güneybatısında etnik açıdan zengin bir çocuk bakım merkezinde, ırk ve etniklik durumunun belirli bir ortamda nasıl işlediği oluşturmaktadır. Çalışma, iki anahtar soru etrafında yürütülmüştür. Birincisi, "4-6 yaş arası çocuklar kendi ırksal kimliklerini biliyorlar mı?" İkinci soru ise "4-6 yaş arası çocuklar ırksal karakteristiklere dayanarak arkadaşlarını seçiyorlar mı?" Araştırmada doğal gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve kimlikli bebekler kullanılmış; araştırmanın sonucunda çocukların stereotiplerin ve ayrımcılığın bilincinde olduğu, ayrıca bir grup azınlık çocuğun koyu ten rengine sahip kimlikli bebeğin ortaya konulan ikilemine ve arkadaşlıklar kurmasındaki yetersizliklerine derin bir empati gösterdiği ortaya konmuştur.

Amerika’da lisans düzeyindeki öğretmen adayları ile yürütülen bir diğer araştırmanın amacı ise, hizmet öncesi öğretmen adaylarının farklılıklar konusunda farkındalığını artırmak olup, aynı zamanda çocuklar için böyle bir müfredatı planlamada farkındalık yaratarak bunun savunuculuğunu yapmaktır. Bir sömestr boyunca Sosyal Bilgiler sınıfındaki 63 lisans öğrencisi tarafından arka planda bir farklılığı bulunan Kimlikli Bebek belirlenmiştir. Her bir öğrenci tarafından temsil edilen Kimlikli Bebek ile onların yaşamlarındaki bilinenlerin ötesinde, diğer öğrencilerin farklılıklar konusundaki anlayışlarını daha iyiye taşıyacak ve diğer öğrencilere yardımcı olacak hikâyeler anlatılmıştır. Öğrenciler kendi varsayımlarındaki farkındalığı anlatım, anket, hayal ve bilgiye dahil ya da hariç tutulan eleştirel analiz yöntemi ile artırmış olup öğrenci raporlarına farklı topluluklarda çalışma konusunda güven duygusunun giderek yükseldiği yansımıştır. Sonuç olarak ise öğretmen yetiştiren programların bir amacının da, öğretmen adaylarını, ait oldukları topluluk dışında dil, kültür ve ırk farklılığı olan çocuklarla çalışmaya hazırlamak olduğu belirtilmiştir (Louge ve Kim, 2012).

Küçük çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini engelleyen birçok yıkıcı problemle karşılaştığı Güney Afrika’da yürütülen bir araştırmada (Barnfather ve Amod, 2012) ise Duygusal Okuryazarlık Programı ile Kimlikli Bebekler çocukların duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında Kimlikli Bebekler küçük çocukların duygusal ifade etme yeteneklerini, duygu yönetimlerini ve duygusal okuryazarlık gelişimlerini desteklemek amacıyla eğitimsel ve tedavi edici bir araç olarak kullanılmıştır. Önceki araştırmalar bu programın çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini gösterirken henüz Kimlikli Bebekleri kullanan eğitimci ve uygulayıcılar ile yapılmış bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırma Güney Afrika’da uygulanan Kimlikli Bebekler Eğitimliği ve Duygusal Okuryazarlık Programı kursu alan uygulayıcıların kişisel

deneyimlerini ve empati gelişimlerini değerlendirmek amacını taşımaktadır. Araştırma verileri Kişilerarası Tepkisellik Ölçeği, katılımcıların günlük duygularını ve deneyimleri içeren notlar, süreç notları ve değerlendirme formları aracılığıyla tematik içerik analizi yapılarak toplanmıştır. Araştırma, aralarında yeni eğitim psikologları, sosyal çalışmacılar ve öğretmenlerin olduğu 14 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel sonuçları empati konusunda herhangi bir gelişme göstermezken, nitel sonuçlar katılımcıların kendi duyguları ve diğerlerinin duyguları hakkında konuşabildiklerini ve düşünebildiklerini göstermiştir. Ayrıca katılımcılar iş ve günlük yaşamlarında kullanabilecekleri önemli bilgiler elde etmişlerdir.

Avustalya'da yürütülen bir başka çalışmada ise yaşları 6 ile 13 arasında değişen çocuklardan kültürel çeşitlilik kavramı hakkında nitel yöntemlerle veri toplanmıştır. Araştırmada araç olarak Avustralya toplumundaki ırk ve ten rengi üzerine olan tutumları açıkça ortaya koymak ve çocukların bunları açıklamasına olanak vermek amacıyla Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılmıştır. Odak grup tartışmaları, proje ekibindeki araştırmacılar tarafından çocuklarla çalışan deneyimli öğretmenlere, çocukların ırk ve ten rengi farklılığı konusunda neler bildikleri hakkında doküman sağlamış; bebekleri kullanarak, sorular sorularak süreç tamamlanmıştır. Her grupta bir esmer tenli bebek (kız ya da erkek) ve bir beyaz tenli bebek (kız ya da erkek), çocukların anlayış ve deneyimlerini kolayca anlamaya yardımcı olmak amacıyla kullanılmıştır. Çocukların yaptıkları yorumlar üzerine akranları ile birlikte günlük okul deneyimleri sayesinde ten rengi üzerine olan farklılıkları nasıl kavramsallaştırdıkları ortaya konmuştur. 6-7 yaşındaki çocuklar bebeklerin nitelikleri ve konumlarının nasıl olduğunu daha kolay anlayabilmişlerdir. Böylece, öğretmen eğitiminde bazı önemli ve kritik etkiler artmış, okul toplumunu ırk ve ten renginin nasıl açıkça ve gizlice

etkilediği ortaya konmuş ve çocukların okuldaki günlük deneyimleri hareketlendirilmiştir (Srinivasan ve Cruz, 2015).

Kimlikli Bebekler ile ilgili yapılan en güncel çalışma Carter ve Nutbrown (2016) tarafından İngiltere’de yürütülmüştür. Araştırmacılar bu nitel fenomenolojik çalışmada yedi tane beş ve altı yaş arasındaki çocukların günlük arkadaşlık deneyimlerinin algılarını incelemişlerdir. Çocukların okulda deneyimledikleri arkadaşlık ilişkileri ve algıları üzerine veri toplama kaynağı olarak, görüşmeler, çocuk çizimleri ve Kimlikli Bebekler senaryoları kullanılmıştır. Projede Kimlikli Bebekler okul ortamında çocukların kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Zack ismi verilen bebek çocuklara tanıtılmıştır. Zack yeni bir eve taşındığı için yeni başladığı okulunda arkadaşlarının oyunlarına katılma konusunda problemler ve güçlükler yaşamaktadır ve bu özel durumu hakkında çocuklarla paylaşımlarda, önerilerde bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular arkadaşlık olgusu üzerinde değerlendirilmiştir ve çocukların arkadaşlık olgusu üzerine bebekler ile bağ kurdukları saptanmıştır.

**Türkiye’de kimlikli bebekler yaklaşımı.** Farklı ülkelerde yürütülen çalışmalar bu şekilde iken, Türkiye’de Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili ilk uygulama, Pr. Dr. Ebru Aktan Acar ve Yrd. Doç. Dr. Işık Kamaraj tarafından Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çocuklar Evi’nde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında üç-altı yaş arasında öğrenim gören on çocuk ile gerçekleştirilmiştir (Aktan Kerem & Kamaraj, 2006). Ayşe Bebek Uygulaması Türkiye’deki ilk Kimlikli Bebekler uygulaması olup, barış gibi soyut bir kavramın “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” kullanılarak ele alınmasını ve Barış Eğitimi’ne yönelik kullanılan öğretim yöntemlerinin (drama, rol oynama gibi) çeşitliliğinin artırılmasını sağlamıştır. Kimlikli Bebekler’in sınıf ortamında uygulanabilmesine ilişkin çocuklar ve öğretmenlerden dönütler elde edilmiştir. Yürütülen bu çalışmadan elde edilen bulgular, Aktan Kerem ve

Kamaraj (2006) tarafından Sabancı Üniversitesi Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'nda sunulmuştur.

Türkiye'de Kimlikli Bebekler ile ilgili bir diğer uygulama ise yine Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çocuklar Evi'nde 2007-2008 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Barış, ayrımcılık ve bir arada yaşama kavramları Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak Peter Bebek Uygulaması ile ele alınmıştır. Kimlikli Bebeklerin kültürlerarası hikâyelere dayanan uygulaması sayesinde önyargı ve ayrımcılığa karşı sınıf ortamlarında kullanılabilen güçlü araçlar olduğu ve sıcak, destekleyici ve farklılıkları destekleyen bir sınıf ortamı yarattığı görülmüştür. Ayrıca uygulama sayesinde okul öncesi öğretmenleri önyargılarla mücadele etme konusunda daha derin bir anlayışa sahip olmuşlar, çocukların duygularını ifade edebilmeleri ve empati becerilerini geliştirebilmeleri için tutumlarını olumlu yönde değiştirmişlerdir. Bu çalışma ve Peter Bebek uygulaması Cice Network'te sunulmuştur (Aktan Kerem, Ettienne, Maciar, & Verkest, 2008).

Türkiye'de Kimlikli Bebekler Uygulamaları çalışmalarının yanı sıra Kimlikli Bebekler ile ilgili projeler de yürütülmüştür. Bu projelerden birisi de DPT- SODES Projesi kapsamında Mardin Ortak Kadınlar İş birliği Derneği (MOKİD), Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi iş birliği ile Nisan 2011'de yürütülen "*Kimlikli Bebekler Projesi*" dir. Bir yıl süre ile devam eden bu projenin amaçları, erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı, insan hakları ile çocuk hakları konularında çalışmak, olumlu kimlik ve empati duygusu geliştirerek, barış kültürünün küçük yaşlarda yerleşmesini sağlamak, diğer bir yandan da, eğitim materyali olarak üretilecek olan Kimlikli Bebekler sayesinde Mardin ilindeki kadınlara istihdam sağlamaktır. Projenin ilk aşamasında, Güney Afrika Kimlikli Bebekler Eğitmeni Carol Smith tarafından, Mardin'de proje kapsamında kurulan MOKİD (Mardin Ortak Kadın İşbirliği Derneği) Kimlikli Bebekler

Atölyesi'nde eğitim aracı olarak kullanılacak kimlikli bebeklerin dikilmesi sürecine yönelik 20 kadına eğitim verilmiştir. Ardından bu atölyede farklı amaçlara yönelik materyal (çanta, şal vb.) ve bebekler de üretilip satılacağından, bu kadınlara yönelik iş olanağı yaratılması yönünde çalışmalar başlatılmıştır.

Atölye kurulum çalışmasının tamamlanmasının ardından Mardin ili ve ilçelerinden seçilen ve pilot uygulamaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerine, Güney Afrika Kimlikli Bebekler Eğitmeni Carol Smith ve Prof. Dr. Ebru Aktan Acar tarafından 23-24 Mayıs 2011 tarihlerinde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi verilmiştir. Bu eğitime Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Başkan Yardımcısı Nur Mardin ve Eğitim Komisyonu üyesi Maggie Pınar da katılarak deneyimlerini paylaşmışlardır. Eğitimin ardından öğretmenlerle toplantı yapılarak, uygulayacakları bu yaklaşımın etkilerinin bir yıl boyunca takip edileceği, sürecin sonunda yapılan değerlendirmeye göre öğretmenlere sertifikaları verileceği belirtilmiştir. Bu yönde çalışma, 4-8 Eylül 2011 tarihleri arasında da devam etmiştir. Bu süreçte de yine Mardin ili ve ilçelerinde görev yapan 23 okul öncesi eğitimi öğretmenine Mardin'in Kızıltepe ilçesinde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi verilmiştir. Eğitimin ardından ise öğretmenler aldıkları eğitim çerçevesinde sınıflarında uygulamalar yapmışlar ve çalışmalarla ilgili dönütler toplanmıştır (Aktan Acar ve Çetin, 2017; Şensoy, 2013).

Bu proje süresince elde edilen veriler, yüksek lisans tez çalışması olarak Hilal Şensoy (2013) tarafından analiz edilmiş olup, ülkemizde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili yapılan ilk çalışma olarak literatürde yer etmiştir. Araştırmanın en önemli özelliği konu ile ilgili Türkiye'de yapılan ilk çalışma olmasıdır ve literatüre katkı sağlamasıdır. Araştırma literatürdeki boşluğu doldurmasından dolayı çok önemlidir. Yapılan bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na ilişkin tutumlarını ve kimlikli

bebeklerin kişilik özelliklerine ilişkin algılamalarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmacı öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için bir anket ve öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na ilişkin Tutum Ölçeği” olarak adlandırılan ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca başka bir test olan ACL kişilik testi ile öğretmenlerin Kimlikli Bebeklerin kişilik özelliklerini nasıl ve ne şekilde algıladıklarını belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı sorgulandıktan sonra, testin genel iç tutarlılığına yönelik güvenilirliğinin çok yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında ise 2 gün boyunca Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi alan öğretmenlerin, eğitim öncesi ve sonrası tutumları geliştirilen ölçek ile belirlenmiştir. Sonuç olarak “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” eğitiminin deney grubunun bu yaklaşıma ilişkin genel tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü ve son aşamasında ise Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi alan öğretmenlerden dokuz tanesi ile araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen görüşme formu ile görüşmeler yapılmış ve elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda ise kimlikli bebekler uygulamasının çocukların en çok olumlu yönde empati kurma ve problem çözme becerilerini etkilediği ortaya atılmıştır (Şensoy, 2013).

Türkiye’de Kimlikli Bebekler ile ilgili yapılan bir diğer proje ise Yüksek Öğrenimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı (YÖRET) ve Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (BEUAM) işbirliği ile yapılan “*Barışçıl Okuldan Toplumsal Barışa – Demokratik Yurttaş Eğitimi (DEYE) Projesi*”dir. Okul öncesi ve ilkokullardaki demokratik okul kültürünü güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilen projede ilk defa üç farklı şehirde psikolojik danışmanlara yönelik Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitim Seminerleri düzenlenmiştir. Farklılıklara Karşı Duyarlılık Geliştirme ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, projenin eğitim programında yer alan, özellikle okul öncesi çocukları ile



demokratik okul ortamını katılımcı şekilde deneyimlenmesine katkı sağlayan önemli bir eğitimidir. Proje kapsamında 3 ilde PDR uzmanlarına Kimlikli Bebekler Yaklaşımı tanıtılmıştır. Ardından İstanbul'da Bakırköy, Şişli,ve Fatih ilçelerinde 8 okulda görev yapan gönüllü psikolojik danışmanlara proje eğitimlerine ek olarak teorik ve uygulamalı olarak Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi verilmiştir. Sonrasında 3 ay boyunca okul öncesi sınıflarında her bir danışmanla 3'er kez sınıf gözlemleri ve uygulamalı süpervizyon seansları yürütülmüştür. Kimlikli Bebekler Uygulamalarından psikolojik danışmanlar özellikle farklılıklara saygı, empati geliştirme, erken yaşta iletişim, ilişkileri pekiştirme ve sorun çözümü gibi konularda faydalanmışlardır (Aktan Acar ve Çetin, 2017 ve YÖRET, 2013).

Türkiye'de yapılan çalışmalar daha çok proje ve uygulama boyutunda yer almaktadır. Akademik çalışma olarak yukarıda da bahsedilen, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na ilişkin tutumlarını ve kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerine ilişkin algılamalarını saptamak amacıyla Hilal Şensoy (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tezi yer almaktadır. Kimlikli Bebeklerin daha çok çocuk ve öğretmen ile bir araya gelmesi amacıyla Türkiyede ilk kez Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğretim üyesi aynı zamanda bu tezin tez danışmanı, Kimlikli Bebekler Eğitmeni olan Prof. Dr. Ebru Aktan Acar ve Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Komisyonu Üyesi Maggie Pınar tarafından 24-25 Şubat 2018 tarihinde ÇABAÇAM'da Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcı Eğitimi Sertifika Programı açılmıştır. Sertifika programının amacı, erken çocukluk döneminde çocukların duygularını ifade edebilmeleri, diğer insanların duygularını anlamaları, duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri, farklı kimlik, cinsiyet, ten rengi, ırk ve engele sahip insanları anlayıp onlara saygı göstermeleri, adalet, eşitlik konularında duyarlı aynı zamanda hassas olmalarını sağlayan, önyargılar ve ayrımcılıklar ile mücadele etmede son derece güçlü araç olan Kimlikli Bebekleri etkin ve

uygun bir biçimde kullanabilmeyi sağlamaktır. Uygulayıcı eğitimine katılanlar, uzman eğitimcilerin rehberliğinde gerçekleşen uygulama sürecinin sonunda “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcı Eğitim Sertifikası” almaktadırlar. Bu Sertifika Programı kapsamında, KB uygulayıcı adaylarına yönelik sorun dönüştürücü yaklaşımlar, kolaylaştırıcı yöntemler, önyargı farkındalığı, duygu yönetimi gibi becerileri destekleyen oyun temelli etkinlikler ve Kimlikli Bebeklerin aynı ortam içerisindeki katkısı ve gücünü ortaya koyacak deneyimler yer almaktadır. Sertifika Programına okul öncesi eğitimi öğretmenleri, psikolojik danışmanlar, ilkökul öğretmenleri, özel eğitim uzmanları, çocuk gelişimi uzmanları, araştırmacılar, kontenjan kalması durumunda da eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi, sınıf eğitimi, rehberlik, özel eğitim bölümlerinde okuyan son sınıf lisans öğrencileri katılabilmektedirler.

24-25 Şubat tarihlerinde yapılan ilk sertifika programına bu araştırmanın yürütücüsü de dahil olmak üzere Türkiye'nin farklı yerlerinden gelen 8 okul öncesi öğretmeni ve branş öğretmeni katılarak eğitim almışlardır. Eğitim aşamalarının sonunda, yaptıkları pilot uygulamalar sonrasında değerlendirmeye tabii tutulan, araştırmacının da içinde olduğu 4 uygulayıcı adayı başarılı sayılmış, sertifikalarını alarak “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcısı” olmuşlardır ve Kimlikli Bebekleri'ni çocuklarla buluşturmaya başlamışlardır. Ardından 23-24 Şubat 2019 tarihinde ÇABAÇAM'da Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcı Eğitimi 2. Sertifika Programı açılmıştır. Bu sertifika programına da Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 5 okul öncesi öğretmeni katılmıştır.

Erken Çocukluk döneminde, daha çok farklılıklara saygı eğitimi kapsamında yer alan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, çocukların duygularını ifade edebilmeleri, diğer insanların duygularını anlamaları, empati geliştirmeleri, farklı kimlik, ırk, cinsiyet, ten rengi ve engelle sahip insanlara saygı göstermeleri, eşitlik, adalet konularında duyarlı olmalarını sağlayan ve problemlere çözüm üretebilmelerinde son derece güçlü bir araçtır (Aktan Acar ve Çetin, 2017). Kimlikli Bebekler Yaklaşımı içerisinde yer alan hikâye anlatma oturumlarında,

uygulayıcılar kolaylaştırıcı olarak rol üstlenirler ve çocukların bilgi tabanlarını genişletmek için onların his ve duygularını ifade etmeye teşvik ederler (Brown, 2001). Hikâyeler erken çocukluk döneminde çocuklara kazandırılmasının planlandığı özellikle de kişisel, sosyal ve duygusal yönden gelişimsel hedeflerin planlanıp çocuklarla uygulanmasında önemli yer edinir (Divrenge ve Aktan, 2010). Bu bilgilerin ışığında araştırmacı tarafından, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla uygulamalar yapılmış ve bu uygulamalar esnasında Kimlikli Bebek Ali ve Masal çocuklarla buluşturulmuştur.



## Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeline, çalışma grubunun özelliklerine, verilerin toplanması, yapılan uygulamalar ve verilerin analizine yönelik bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma modelinde eylem araştırması (action research) şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırmaları; uygulamada çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözümlenmesine yönelik uygulayıcıların tek başına ya da bir araştırmacı ile uygulama sürecini çalışmalarını içerir. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve böylelikle araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir yaklaşımdır. Nitel araştırma yöntemlerinde vurgulanan “araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması” durumu eylem araştırmasında kendisini güçlü bir şekilde gösterir. Eylem araştırmaları süreç odaklıdır ve son yıllarda eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu modelin tercih edilmesinde araştırmacının uygulamada bazı yenilikler ve değişiklikler yaparak çözüm üretme arayışında olması ve eylem araştırmasının araştırmacıyı sürece dahil ederek, araştırmacının kendisini geliştirmesine imkan veren yapısının olması etkili olmuştur.

Eylem araştırmaları son yıllarda özellikle uluslararası alan yazında sıklıkla kullanılan, ulusal alan yazında da akademisyenler ve öğretmen araştırmacılar tarafından yavaş yavaş kullanılmaya başlayan bir araştırma deseni haline gelmiştir. Eylem araştırması farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Eylem araştırması literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır.

Eylem araştırması öğretmenlerin farklı bir yaklaşımla ilgili kendi uygulamalarını gözlemleyip değerlendirmesi, bir problemin ya da eylemin olası yönlerini incelemeleri için sistematik bir süreçtir (Dinkelman, 199; akt. Johnson, 2015).

Frankel ve Wallen (2003) eylem araştırmasını bir problemi çözmek ya da bir uygulama hakkında bilgi vermek için bir ya da birden fazla araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bir araştırma türüdür şeklinde tanımlamaktadırlar. Mills (2003)'e göre ise eylem araştırması öğretmenler ve yöneticiler tarafından kendi öğrencileri ile okullarda ve sınıflarda ne olduğunu tanımlamak, anlamak, yapılan eğitimsel girişimlerin nasıl kullanıldığını ve etkilerini anlamak için nitel yöntemler kullanılarak olumlu değişiklik yapmayı hedefleyen araştırma sürecidir. Eylem araştırması kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapıp değişim için eyleme geçmeleri temeline dayanan sistematik bir müdahale sürecini kapsayarak değerlendirmeler yapmayı sağlar (Costello, 2007).

Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitmen, eğitim uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı yardımı ile gerçekleştirdiği, uygulamaya ilişkin sorunların ortaya çıkarılması, var olan bir sorunun anlaşılması, bu sorunların çözülmesine yönelik sistematik bir şekilde veri toplanması ve analiz edilmesi sürecini içeren bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Eylem araştırması diğer bir tanıma göre de gerçek okul ya da sınıf ortamında uygulanan yöntemlerin ve öğretimin kalitesini anlayıp değerlendirmek bunun sonucunda da geliştirmek amacıyla sürdürülen araştırma sürecidir (Johnson, 2015).

Eylem araştırmasının çeşitli tanımlarına bakıldığında, eylem araştırmasının uygulamaya dönük olması, bir sorunun tespit edilmesi ve sorunun çözümüne odaklanması,

yeni bir uygulamanın denenmesi ve nasıl işlediğinin değerlendirilmesi şeklinde ortak noktalarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Eylem araştırmaları aynı zamanda lisansüstü öğrencilerinin de çalışmış oldukları alan ile ilgili yapılan işin niteliğini yükseltmek ve sorunları çözmek amacıyla kullandıkları bir yöntemdir. Diğer bir yandan eylem araştırmaları akademisyenler açısından da sürece katılma olanağı sunduğundan ve kuram ile uygulama arasındaki boşluğu doldurma imkanı verdiğiinden bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (Anagün, 2008). Son yıllarda ülkemizde de lisansüstü tez çalışmaları gerçekleştiren araştırmacılar tarafından ve akademisyenler tarafından gerçekleştirilen eylem araştırmaları mevcuttur (Çuhadar, 2008; Keskin; 2011).

Eylem araştırmasının anahtar özelliklerinin bilinmesi araştırma sürecinde odaklanılacak konuların belirlenmesinde yol göstericidir. Bu anahtar özellikler şu şekildedir (Johnson, 2015):

- 1 Eylem araştırmaları sistematik şekildedir.
- 2 Bilinen bir sorunun yanıtını ispat etmek amacı yoktur.
- 3 Eylem araştırmasının kesin veya etkili olması için karmaşık ya da ayrıntılı olması şart değildir.
- 4 Veri toplanmaya başlanmadan önce iyi bir plan yapılmalıdır.
- 5 Eylem araştırmasının süresi değişkenlik gösterebilir.
- 6 Gözlemler düzenli olmalıdır.
- 7 Eylem araştırmaları bazı durumlarda kurama gömüktür yani belirli bir kuramsal temele oturtulur.
- 8 Eylem araştırmalarının ispatlamak ve karşılaştırmak zorunluluğu yoktur.
- 9 Eylem araştırmalarında bazı durumlarda hem nicel hem de nitel yöntemlerden yararlanılabilir.

Eylem araştırması genellikle bir yaklaşım, uygulama, yöntem ya da fikrin nasıl işlediğini ortaya koymak amacıyla düzenlenir. Amacı problemi çözmeye çalışma, değerlendirme ve yöntemlerin, yeni uygulamaların, fikirlerin nasıl çalıştığını tespit etmektir. Eylem araştırmasının adımları vardır fakat bu adımlar evrensel bir sıralama şeklinde katı değildir. Bazı adımlar esnasında yeni sıralamalar yapılabilir, bazı adımlar tekrarlanabilir ve bazı adımlar yeniden düzenlenebilir (Johnson, 2015). Bu adımlardan ilki bir problem ya da araştırma konusu belirlemektir; yani sorular sormak, inceleme alanını belirlemek, neyi merak ettiğini tespit etmektir. İkincisi, iyi bir alan yazı incelemesi yaparak kuramsal bağlamda problemin ya da araştırma konusunun ortaya konulmasıdır. Bu aşama kuramsal bağlamda problemin belirlenip soruların hazırlanmasının yanı sıra çalışılacak olan eğitsel yaklaşımın belirlenmesinde ve veri toplama ile ilgili fikirler vermesinde etkili olmaktadır. Eylem araştırmasının üçüncü aşaması ise hangi verilerin nasıl, hangi sıklıkla toplanması gerektiğinin planının yapılmasıdır. Dördüncü aşama verilerin toplanıp analiz edildiği aşamadır. Beşinci ve son aşama ise bulguların nasıl yorumlanıp, değerlendirilip kullanılabileceği ve uygulanabileceği, aynı zamanda eylem planının yapılarak rapor edildiği aşamadır (Johnson, 2015). Eylem araştırmaları doğrusal olarak ilerlemek zorunda değildir.



Şekil 1 Eylem Araştırması Süreci Adımları. Johnson (2015)

Eylem araştırmaları tür bakımından alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmaların temel çıkışını ise araştırmacıların amacı belirlemektedir. Berg (2001) yapmış olduğu çalışmada alanyazını incelemiş ve farklı yaklaşımları bir araya getirerek eylem araştırmalarını üç tür altında toplamıştır. Bunlardan ilki daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçevede bir uygulamayı değerlendirmek ve bu uygulamanın test edilmesini sağlamak amaçlarını barındıran teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasıdır. İkincisi ise araştırmacı ve uygulayıcının bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan olası sorunları, bu sorunlara neden olan olası etmenleri ve olası müdahale yollarını saptadığı, uygulamayı geliştirmeye yönelik uygulama odaklı olan uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırmasıdır. Üçüncüsü olan özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırmasıdır. Bu türde ise yeni bilgiler, beceriler, deneyimler kazandırmak, kendi uygulamalarına eleştirel bir bakış açısı geliştirmek amacı vardır. Berg'in yaptığı bu sınıflamaya uygulayıcının da eylem araştırması yapabileceği dördüncü bir tür de eklemek mümkündür. Uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu bu türde araştırmacı



uygulamayı sürdürürken aynı zamanda belirlediği soruna ilişkin veri toplamayı da sürdürmektedir. Bu veriler uygulayıcının tuttuğu notları, gerçekleştirdiği kayıtlar (video, ses kaydı vs.) bir meslektaşının gözlemi, dokümanların incelenmesi gibi farklı veri toplama çeşitleri ile elde edilebilir (Johnson, 2015). Bu tür, Hendricks'in (2006) bahsettiği katılımcı eylem araştırması ile benzerdir. Bu türe göre katılımcı eylem araştırmaları, sosyal ve işbirliğine dayalı araştırma süreçleridir. Değiştirilmesi istenen gerçeklerin kapsamlı bir kuramsal değerlendirme sonucu ortaya atıldığı, genellikle yeni bir uygulamanın denendiği bir türdür.

Bu çalışma uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması türüne girmektedir. Diğer yandan da Hendricks'in (2006) ortaya koyduğu katılımcı eylem araştırması türüne de dahil olmaktadır. Çünkü uygulayıcı araştırmasını sürdürürken, kimlikli bebekler oturumlarını gerçekleştirirken, aynı zamanda verileri toplayan kişi konumundadır ve daha önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeveye içerisinde yer alan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı uygulamalarını değerlendirmektedir.

**Eylem planı.** Araştırmada öncelikle uygulama yapılacak olan çocuk grubunun okul ortamında duygusal okuryazarlık becerileri anlamında ne düzeyde olduklarını, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na olan hazır bulunuşluklarını tespit etmek amacıyla Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcısı olan araştırmacı tarafından 6 hafta boyunca katılımcı gözlemler yapılmıştır. Araştırmacıya ait Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcı Eğitimci Sertifikası ekler bölümünde sunulmuştur (Ek 1). Bu gözlemler esnasında, ortamın sosyal boyutu, ortamda oluşan etkinlikler ve ortamda oluşan dil yani duygu ifadelerinin kullanılması ile ilgili gözlemler yapılarak araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Yapılan gözlemler esnasında öğretmenlerle de sohbet tarzı görüşmeler devam etmiştir. Tüm bunların sonucunda çocukların duygusal okuryazarlık becerileri bakımından yetersiz oldukları,

desteklenmesi gerektiği, duygu sözcükleri kullanımı olarak iyi, kötü, mutsuz, mutlu gibi çok az ve yetersiz sayıda sözcük dağarcıkları olduğu görülmüştür. Bu problemin çözülmesi adına gözlemlerden, öğretmen görüşlerinden ve velilerin yorumlarından yola çıkarak 3 tanesi Kimlikli Bebek Ali ile 3 tanesi de Kimlikli Bebek Masal ile olmak üzere 6 tane Kimlikli Bebekler Oturumu planlanmıştır. Kimlikli Bebek Oturumları planlandıktan sonra okuldaki öğretmenlerin desteği ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda problem durumlar tespit edilerek Ali Bebek ve Masal Bebek'in kimlikleri oluşturulmuş, mutlu hikâyeleri ve özel durumları yazılarak formlara işlenmiştir. Ali Bebek'e ait örnek form (Ek 2)'te sunulmuştur.

Araştırmacı tarafından planlanan 6 tane Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları uygulanmaya başlamadan önce velilerle toplantı yapılarak bilgi verilmiş ve velilerden izin veli izin formu (Ek 3) ile imzalı olarak izin alınmıştır. Ailelerin dönütleri de önemli olduğu için, bir whatsapp grubu açılmış ve dönütlerini rahatlıkla yazabilecekleri konusunda aileler cesaretlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından 6 tane Kimlikli Bebekler Oturumu ve bu oturumlardan sonra tamamlayıcı etkinlikler planlanmış, araştırmacı 15 hafta her çarşamba günü okula giderek Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları sürecini gerçekleştirmiştir. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları çocuklarla çember saati zamanında, çember düzeninde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların uygulanması esnasında tüm oturumlar ve tamamlayıcı etkinlikler analizlerin yapılabilmesi için video kaydı altına alınmıştır. 14.11.2018 ile 08.05.2019 tarihleri arasında her çarşamba günü devam eden 23 Haftalık sürecin ardından çocuk, veli ve öğretmenlerle değerlendirmeler yapılmış, velilere bilgi verilip katılan 6 veli ile odak grup görüşmesi yapılarak süreç sonlandırılmıştır. Toplanan tüm veriler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Tablo 1'de araştırmacının gerçekleştirdiği gözlemler, etkinlikler ve eylem planı yer almaktadır.

Tablo 1

*Etkinlikler ve eylem planı*

Sıra No	Tarih	Etkinlikler ve Eylem Planı
1	14.11.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi Eğitmenlerle görüşme
2	21.11.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi
3	28.11.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi Eğitmenlerle görüşme
4	05.12.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi
5	19.12.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi
6	26.12.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi Eğitmenlerle görüşme
7	02.01.2019	Çocuklara misafir geleceğinin söylenmesi
8	04.01.2019	Ailelerle toplantı, Kimlikli Bebekler Hakkında bilgi verilmesi, izin alınması
10	09.01.2019	Ali Bebek ile ilk uygulama ve tamamlayıcı etkinlik Ali ile tanışma defteri
11	16.01.2019	Ali'nin misket yollaması ve Ali'nin panosunun oluşturulması
12	06.02.2019	Ali'nin ikinciye geliş haberi ve ne hissettiklerinin konuşulması
13	13.02.2019	Ali Bebek ile ikinci uygulama ve tamamlayıcı etkinlik At yapımı
14	20.02.2019	Sevgi Dolu Hissetmek
15	27.02.2019	Ali Bebek ile üçüncü uygulama ve tamamlayıcı etkinlik sevgi dolu barış dolu huzur dolu bir sınıf tarifi

Tablo 1'in devamı

Sıra No	Tarih	Etkinlikler ve Eylem Planı
16	06.03.2019	Etkinlik: Ali atını hediye ettiği ve bıraktığı için Ne hissettik?
17	13.03.2019	Yeni bir misafir geleceğinin söylenmesi
18	20.03.2019	Masal Bebek ile ilk oturum ve tamamlayıcı etkinlik Masal'ın Bahçesi
19	27.03.2019	Sarılalım mı? Kitabının okunması Ne zaman sarılırız?
20	03.04.2019	Masal'ın hediye kozalak yollaması
21	17.04.2019	Masal Bebek ile ikinci oturum ve tamamlayıcı etkinlik Masal'ın kaktüslerine isim önerisi
22	24.04.2019	Hediye tohum topu verilmesi
23	08.05.2019	Masal Bebek ile üçüncü oturum ve tamamlayıcı etkinlik Masal'ın mutlu olması için ona resim çiziyoruz
24	14.05.2019	Değerlendirme ve velilerle görüşme

Araştırmacı tarafından belirlenen 6 tane Kimlikli Bebekler Oturumu'nda Ali ve Masal isminde bebekler kullanılmıştır. Araştırmacı ilk olarak Ali Bebek ile oturumlarını gerçekleştirmiş ve her oturumun ardından tamamlayıcı etkinlik yapmıştır. Ali Bebek ile gerçekleştirilen oturumlar bittikten sonra Masal Bebek ile oturumlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı 15 hafta boyunca her çarşamba günü uygulama yapmış olduğu okula giderek Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarını çocuklarla çember saati zamanında, çember düzeninde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar ve desteklenmesi hedeflenen duygusal okuryazarlık becerileri eylem planının başında belirlenmiş ve Tablo 2'deki gibi planlanmıştır.

Tablo 2

*Oturlar ve desteklenmesi hedeflenen duygusal okuryazarlık alt boyut becerileri dağılımı*

	Duyguları bilme, duyguları tanıma ve duyguları ifade etme alt boyutu	İyi bir empatiye sahip olma (içten bir empati kurma) alt boyutu	Duygularını yönetme alt boyutu	Duygusal hasarı giderme alt boyutu	Duygusal etkileşim geliştirme alt boyutu
1. Oturum Ali Bebek kimlik tanıtımı	x				x
1. Oturum Ali ile tanışma defteri tamamlayıcı etkinliği	x				x
2. Oturum Ali Bebek'in babasının ona at yaptığı mutlu olayının paylaşılması	x				x
2.Oturum tahtalardan at yapma tamamlayıcı etkinliği	x	x			x
3. Oturum Ali Bebek'in özel durumu arkadaşının oyuncak atını izinsiz alması (zorbalık)	x	x	x	x	x
3. Oturum Sevgi dolu ve huzur dolu bir sınıf tarifi drama tamamlayıcı etkinliği	x	x	x		x

Tablo 2'nin devamı

	Duyguları bilme, duyguları tanıma ve duyguları ifade etme alt boyutu	İyi bir empatiye sahip olma (içten bir empati kurma) alt boyutu	Duygularını yönetme alt boyutu	Duygusal hasarı giderme alt boyutu	Duygusal etkileşim geliştirme alt boyutu
Ali Bebek'in atı hediye etmesi ve duygu resmi çizimi	x				
1. Oturum Masal Bebek kimlik tanıtımı	x				x
1. Oturum Masal'ın bahçesi tamamlayıcı etkinlik	x				
2. Oturum Masal'ın kaktüsünün çiçek açtığı mutlu olayının paylaşılması	x				x
2. Oturum Masal'ın kaktüsüne isim önerisi tamamlayıcı etkinliği	x				
3. Oturum Masal'ın dedesinin kardeşine hediye alıp ona hediye almaması (kardeş kıskançlığı)	x	x	x	x	x
3. Oturum Masal'a mutluluk resmi çizme tamamlayıcı etkinliği	x	x	x	x	x

## Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme amaçlı örneklem metoduyla belirlenmiştir. Amaçlı örneklem, nitel araştırmada kullanılan bir kavramdır. Nicel araştırma geleneği içinde gelişen, ancak nitel araştırmacılar tarafından kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin tersine amaçlı örnekleme yöntemi tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan eğitmen, çocuk ve ebeveynler amaçlı örnekleme yöntemlerinden Patton tarafından geliştirilmiş sınıflandırmasına göre seçilen ölçüt örnekleme olarak nitelendirilen örneklem türü yardımı ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde en önemli kısım ve anlayış daha önce hazırlanmış, önceden belirlenmiş bir takım ölçütü karşılayan bir örneklem ile problem ile alakalı bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu, üniversite, yerel yönetim ve Sivil Toplum Örgütleri'nin paydaşlarının koordinasyonu ve işbirliğine güzel bir örnek model teşkil eden, ÇABA Derneği sponsorluğunda, Çanakkale Kepez Belediyesi desteğiyle 2008 yılı Mart ayından itibaren Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde bulunan, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde (ÇABAÇAM) 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören, 48 ile 72 ay arasındaki çocuklar oluşturmuştur. ÇABAÇAM'da Çanakkale il ve ilçelerinde farklı nedenlerden dolayı okul öncesi eğitim alamayan çocukların eğitimleri ile aynı zamanda anne-baba eğitimlerini de gerçekleştirmektedir. Bu çalışmanın katılımcıları arasında çocuklar dışında, ÇABAÇAM'daki 2 ana eğitmen ve araştırmacının kendisi çalışmanın katılımcıları arasındadır. Aynı zamanda toplantılar ve süreçteki değerlendirmelere katılan çocukların anneleri de çalışmanın katılımcıları arasında yer almaktadır. Çalışma grubunda ilk dönem 7 erkek çocuk, 5 kız çocuk olmak üzere 12

katılımcı bulunmaktadır. İkinci dönem iki çocuk taşındığı için 5 erkek çocuk ve 5 kız çocuk olmak üzere 10 çocuk ile araştırmaya devam edilmiştir.

Araştırmanın uygulama yapılacağı kurumun seçiminde, araştırmacı tarafından belirlenen temel ölçüt Çanakkale ilinde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi (ÇABAÇAM) da eğitim alan özellikle gelişimsel olarak risk altında olan dezavantajlı Türk ve yabancı ailelerin çocuklarının Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile deneyim sağlamasıdır. Bu ölçütler ve kurum seçimi ile çocukların seviyelerinin birbirlerine eşit tutulmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularının okuyucuya aktarılmasında katılımcıların kimliklerinin korunması ve ortaya çıkmaması için her bir katılımcıya kendi isimlerinden farklı isimler verilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların gönüllü olması esasları da ölçüt olarak alınmıştır. Eylem araştırmasının ilk aşaması gerekli izinlerin alınmasıdır (Hubbard ve Power, 2003). Bu sebeple kurumdan gerekli izinler alınmıştır (Ek 4). Aynı zamanda çocuklarla çalışıldığı, fotoğraflarının ve videolarının çekileceği için uygulama başlamadan önce çocukların aileleri ile toplantı yapılarak araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırmanın konusu, kapsamı ve önemi hakkında açıklamalar yapmıştır. Bu toplantıda araştırmacı uygulamalarda kullanacağı Kimlikli Bebekleri ailelere tanıtmış, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili kısaca bilgi vermiş, bir whatsapp grubu açacağını, ailelerin uygulama sürecinde ve oturumlar sonrasında çocuklardan gelen dönütleri araştırmacıya iletmeleri ricaında bulunmuş, çocukların ailelerinden yazılı izin almıştır.

**Çalışma grubundaki çocuklara ait demografik bilgiler.** Nitel verilerin toplandığı çalışma grubunu oluşturan ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamalarına katılan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur:



Tablo 3

*Katılımcı çocukların demografik özelliklere göre dağılımı*

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	5	41,67
	Erkek	7	58,33
Doğum Yeri	Çanakkale	7	71,45
	Osmangazi	1	5,71
	Afganistan/Kabil	1	5,71
	İran	1	5,71
	Muş	1	5,71
	Van/ Erciş	1	5,71
Yaşı (Ay)	48	2	16,67
	49	1	8,33
	52	1	8,33
	55	1	8,33
	57	3	25
	59	1	8,33
	60	1	8,33
	62	1	8,33
	72	1	8,33
Meslek (Anne)	Ev hanımı	10	83,33
	Gazeteci	1	8,33
	İşçi	1	8,33

Tablo 3'ün devamı

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Meslek (Baba)	Tekniker	1	8,33
	Operatör	1	8,33
	İşçi	10	83,33
Kardeş Sayısı	1	4	33,33
	2	6	50
	3	1	8,33
	5	1	8,33
Kaçınıcı Kardeş	1	8	66,67
	2	2	16,67
	3	1	8,33
	4	1	8,33
Okul öncesi eğitimi aldı mı?	Evet	0	0
	Hayır	12	100
Toplam		12	

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan çocukların 7'sinin erkek (%58,33), 5'inin kız (%41,67), olduğu toplam 12 çocuk olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların 7'sinin doğum yeri Çanakkale (%71,45), 1'inin doğum yeri Osmangazi (%5,71), 1'inin doğum yeri Van Erciş (%5,71), 1'inin doğum yeri Muş (%5,71), 1'inin doğum yeri İran (%5,71), 1'inin doğum yeri Afganistan Kabil (%5,71) olarak görülmektedir. Çocukların yaşları 48-72 ay arasında çeşitlenmektedir. Çocukların 12'sinin de (%100) daha önce herhangi bir okul öncesi kurumunda eğitim almadığı görülmektedir.

Çocuklardan Muş ve Van doğumlu olan iki erkek çocuk ailesinin işlerinin tamamlanması sebebi ile memleketlerine geri döndüklerinden dolayı araştırmanın ikinci

dönemi itibari ile (6 Şubat 2019) araştırmada yer alamamışlardır. Araştırmaya ikinci dönem devam eden ve uygulamaya katılan çocukların bilgileri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 4

*Katılımcı çocukların bilgileri*

Sıra No	İsim	Cinsiyet	Yaş (Ay)	Doğum Yeri	Kardeş Sayısı	Kaçıncı Kardeş	Daha Önce Herhangi Bir Okul Öncesi Eğitim Programına Katıldı mı?
1	Ahmet	Erkek	55	İran	1	1	Hayır
2	Demir	Erkek	60	Çanakkale	1	1	Hayır
3	Mustafa	Erkek	49	Çanakkale	1	1	Hayır
4	Mehmet	Erkek	72	Osmangazi	3	3	Hayır
5	Ayşe	Kız	57	Çanakkale	2	1	Hayır
6	Gülây	Kız	57	Çanakkale	2	2	Hayır
7	Merve	Kız	52	Çanakkale	1	1	Hayır
8	Özge	Kız	48	Çanakkale	2	4	Hayır
9	Soner	Erkek	62	Kabil-Afganistan	5	1	Hayır
10	Tuğba	Kız	48	Çanakkale	2	2	Hayır

**Çalışma grubundaki ebeveynlere ait demografik bilgiler.** Nitel verilerin toplandığı çalışma grubunu oluşturan ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamalarına katılan katılımcı çocukların ebeveynlerinden araştırmaya katılan annelerin bilgileri bilgileri Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 5

*Katılımcı ebeveynlerin bilgileri*

Sıra No	Annenin İsmi	Yaş	Eğitim Düzeyi	Çocuk sayısı	Mesleği
1	Gülçin	40	Lisans	1	Gazeteci
2	Tülin	28	Ortaokul	1	Ev Hanımı
3	Şenay	36	Lise	1	Ev Hanımı
4	Sema	32	İlkokul	3	Ev Hanımı
5	Fatma	28	Lise	2	Ev Hanımı
6	Tülay	37	İlkokul	2	Ev Hanımı
7	Tuğçe	24	Ortaokul	1	İşçi
8	Özlem	32	Önlisans	2	Ev Hanımı
9	Zeynep	30	İlkokul	5	Ev Hanımı
10	Aylin	30	Ortaokul	2	Ev Hanımı

Tablo incelendiğinde sadece annelerin bilgilerinin yer aldığı görülmektedir. Araştırma süresince çoğunun ev hanımı olması sebebi ile çocukların anneleri toplantılara ve değerlendirmelere aktif olarak katılmış, dönütler vermiştir. Bunun için araştırma boyunca anneler katılımcılar arasında yer almıştır.

**Araştırmacı.** Araştırmacı 27 yaşındadır, kadındır ve Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği'nden 2016 yılında mezun olmuştur. 2017 yılının şubat ayında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde Yüksek Lisans Eğitimine başlamıştır. Araştırmacı aynı zamanda da bir yıl ücretli öğretmenlik yapmış, iki yıldır da özel bir kurumda okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Araştırmacı ilk kez 24-25 Şubat 2018 tarihlerinde ÇABAÇAM'da açılan ilk Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi Sertifika Programına Türkiye'nin farklı yerlerinden gelen 8 okul öncesi öğretmeni ve branş

öğretmeni ile birlikte katılarak eğitim almıştır. Eğitim aşamalarının sonunda, 3 ay boyunca yaptığı pilot uygulamalar sonrasında değerlendirmeye tabii tutulan araştırmacı, başarılı sayılmış ve sertifikasını alarak “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcısı” olmuştur.

Tüm süreçte her çarşamba günü grubun içerisinde yer alan araştırmacı, eylem planında planlanan 6 Adet Kimlikli Bebekler Yaklaşımı oturumlarının hepsini Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcısı olarak kendisi gerçekleştirmiş ve verileri toplamıştır. Uygulama süreçleri video kaydına alınmıştır. Araştırmacı süreç içerisinde çocukların çoğu geribildirimine tanıklık etmiş, çoğunu da öğretmenler aracılığı ile araştırmacı günlüğüne not etmiştir.

**Eğitmenler.** Araştırma sürecinde katılımcılar arasında bulunan ve sohbet tarzı görüşmelerde yer alan ana eğitimcilerden Burcu Öğretmen 23 yaşında olup, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 3. Sınıf öğrencisi olarak ÇABAÇAM’da gönüllü eğitimlik yapmaktadır. Nihan Öğretmen ise 22 yaşındadır ve yine Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 3. Sınıf öğrencisi olarak ÇABAÇAM’da gönüllü eğitimlik yapmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Eylem araştırmacısı belirlenen araştırma soruları kapsamında problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde edebilmek için ilgili alanda sistematik veriler toplar. Toplanan verilerin niteliğini arttırmak için farklı veri kaynaklarından veriler toplanmakta ve karşılaştırmalar yapılarak verilerin geçerliliği ve güvenilirliğini irdelemekte fayda vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Literatürde eylem araştırmalarının araştırma sürecinin kapsamlı şekilde betimlenmesinde ve bulguların desteklenmesinde çeşitli veri toplama tekniklerinden faydalanılması önerilmektedir. Eylem araştırmalarında çeşitleme

(triangulation) veri toplama araçlarında, veri toplama kaynaklarında ve veri toplama tekniklerinde olabildiğince fazla kaynağa yönelmek anlamına gelir (Johnson, 2015).

Bu çalışmada uygulamaya katılan çocuklar, uygulamaya katılan çocukların anneleri, ÇABAÇAM'daki iki ana eğitimci ve araştırmacının kendisi olmak üzere dört farklı veri kaynağı yer almaktadır. Çocuklarla yapılan uygulamalar esnasında çekilen video kayıtları ve yapılan ses kayıtları, çocukların ürünleri, araştırmacının gözlemleri ve saha notları bu esnadaki kontrol listeleri, araştırmacının günlüğü, velilerle yapılan küçük grup toplantıları/odak grup görüşmeleri, velilerle oluşturulmuş whatsapp grubu paylaşımları ve yorumları, eğitimcilerle yapılan sohbet tarzı yapılandırılmamış görüşmeler araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıdır.

**Video kayıtları ve ses kayıtları.** Eylem araştırmalarında araştırmacının da katılımcı olduğu durumlarda kişinin kendisini izlemesi güçtür. Araştırmacının hem kendisini izlemesi hem de uygulamasında dikkatini tamamen ortama ve katılımcılara vermesinde, sürecin sonunda uygulama ortamındaki olayları ve etkileşimleri fark etmesinde video kayıtları önemlidir. Video kayıtları öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışları, uygulama boyunca buldukları yer verdikleri sözel ve bedensel tepki, yapılan uygulama ya da pedagojik teknik ve performans hakkında bilgi verir (Johnson, 2015). Bu araştırmada da yaklaşık oturumlar boyunca araştırmacının telefonu ile yaklaşık 10 saat video kaydı yapılmıştır. Aynı zamanda ses kayıtları video kayıtlarına göre daha hızlı, daha doğal, daha az rahatsız edicidir. (Johnson,2015). Bunun için özellikle gözlemler esnasında, sohbet ve odak görüşmelerde, çocuklarla yapılan bazı anlık etkinlikler ve diyaloglarda ses kaydı ve video kayıtları alınmıştır. Aynı zamanda çocukların okul ve ev ortamında ailelerine ve öğretmenlerine aktarımlarda bulunduğu esnada öğretmen ya da anneleri ses kaydı alarak araştırmacıya iletmiştir. Bu süreçlerde yaklaşık 5 saat ses kaydı verisi toplanmıştır.

**Gözlem.** Gözlemler eylem araştırmacısına gerçek durumlarla ilgili güvenilir bilgi sağlar ve görüşme gibi etkileşim gerektiren verilerin desteklenmesinde kullanılabilir. Gözlemler saha notları ve yazılı betimlemeler, fotoğraflar, ses kaydı, video kaydı yolları ile gerçekleşebilir (Johnson, 2015). Bu çalışmada araştırmacı 14.11.2018 tarihinde ÇABAÇAM'da ilk gözlemine başlamıştır ve 6 hafta boyunca her arşamba saat 8:30-13.00 arasında çember saati, kahvaltı, etkinlik zamanlarında çocukları gözlemlemiştir. Başka bir kurumda çalışan araştırmacı, çocuklarla birlikte her arşamba kimlikli bebekler uygulayıcısı olarak kendine alışmaları için doğal ortamda araştırmacı katılımıyla gerçekleştirilen yapılandırılmamış gözlem tekniğini kullanmıştır. Bu tekniğe göre araştırmacı doğal ortamlarda herhangi bir forma bağlı kalmadan gözlemlerde bulunur (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Araştırmacı kimlikli bebekler oturumlarına hazırlık yapmak, ortamı ve çocukları daha iyi tanımak, çocuklarla etkileşimini arttırmak, çocukların özellikle çember saatindeki davranışlarını anlayabilmek, bu saatteki paylaşımları izleyebilmek ve duygu sözcükleri kullanımlarını değerlendirebilmek adına 14.11.2018 tarihinden 02.01.2019 tarihine kadar 6 hafta boyunca her arşamba günü ÇABAÇAM'a giderek saat 8:30-13:30 saatleri arasında gözlem yapmıştır ve gözlemlerini araştırmacı günlüğüne not etmiştir.

**Araştırmacı günlüğü.** Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırmanın tüm bölümlerinin ve bu bölümlerle ilgili gözlemlerini, duygu ve düşüncelerinin not etmesi için kullandığı defterdir. Araştırmacı tarihsel bir sıralama ile gözlemlerini, izlenimlerini, analizlerini, kısa notlarını, çizimleri, direkt alıntılarını, hatta duygu ve düşüncelerini yani hem betimleyici hem de yansıtıcı gözlemlerini bu deftere kaydeder. Araştırmanın her bölümünde kaydedilen bu notlar, araştırmanın betimlenmesinde araştırmacıya rehberlik eder (Johnson, 2015).

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından, araştırmanın başlangıcından sonuna kadar araştırmacı gnlg tutulmuştur. Kimlikli bebekler oturumlarının başlangıcından önceki gözlem süreci, eğitmenlerle yapılan sohbet tarzı görüşmeler, veli toplantıları, ÇABAÇAM ziyaretlerinde çocuklardan gelen dönütler, kimlikli bebekler oturumları öncesindeki ve sonrasındaki duygu, düşünce, deneyimler, eğitmenlerden, ailelerden gelen dönütler araştırma boyunca deftere kaydedilmiştir. Bu günlük araştırmacıya araştırma soruları ile ilgili bütüncül bir bakış açısı kazandırarak verilerin analizi sürecinde araştırmacıya yol haritası olmuştur. Araştırma süresince araştırmacı 35 sayfalık bir günlük oluşturmuştur ve bu sayfalarda yer alan verilerden bulguların tanılanmasında ve yorumlanmasında yararlanmıştır.

**Görüşme.** Eylem araştırmalarında özellikle küçük gruplar ve anahtar katılımcılarla yapılan görüşmeler, görüşülen kişi veya kişilerin bakış açılarını, hissiyatlarını bütüncül açıdan görmeye yarar (Johnson, 2015). Bunun yanı sıra bireysel ya da küçük grup odak görüşmeleri, gözlem, döküman verileri teyit etme, araştırmaya katılan bireylerin algılarını, tutumlarını, tepki ve deneyimlerini anlamak için etkili bir yöntemdir (Yıldırım ve şimşek 2013; Johnson,2015). Eylem araştırmalarında görüşmeler bireysel ya da odak grup şeklinde ya da araştırmacının sürecin tüm aşamasında gözlem ve uygulama amacıyla katılımcı olduğu durumlarda Patton'un belirttiği sohbet tarzında görüşmeler şeklinde gerçekleşebilir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu araştırmada da eğitmenler ile önceden belirlenmiş soruların olmadığı yapılandırılmamış sohbet tarzında görüşmeler yapılmıştır. Uygulamaya katılan çocukların uygulamanın değerlendirme aşamasında toplantıya katılan velileri ile de küçük odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü alınarak hazırlanan sorulardan velilere şu sorular yöneltilmiştir ve izinleri ile ses kaydı yapılmış, aynı zamanda da araştırmacı not defterine kaydedilmiştir:

1 Çocuğunuz evde kimlikli bebekler oturumları ile ilgili en çok nelerden bahsetti?



- 2 Çocuğunuzun evde sizinle ya da başkalarıyla iletişim kurarken duygularını anlatması, duygu sözcüklerini kullanması, sizlerin ya da başkalarının duyguları ile ilgili yorum yapması açısından nasıl bir değişiklik oldu?
- 3 Kimlikli Bebekler Oturumlarının çocuğunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

**Whatsapp grup paylaşımları.** Johnson (2015)'a göre, yeni teknolojiler hızla yaygınlaşmaktadır ve daha kolay ulaşılabilir, daha az maliyetli, daha kolay kullanılabilir. Aynı zamanda skype, whatsapp, facebook, sohbet odaları, tartışma grupları, sosyal medya programları eylem araştırmasında verilerin toplanması için önemli yöntemlerdir (Johnson,2015). Araştırma sürecine başlamadan önce öğretmenler ve velilerle yapılan toplantıda bilgilendirilme yapılarak bir whatsapp grubu açılmıştır. Öğretmenlerin araştırmacının olmadığı süreç içerisinde çocuklardan gelen dönütler ve ailelerin evde kimlikli bebekler oturumları öncesi sonrası ya da herhangi bir zamanda çocuklardan gelen dönütleri ve duygu ifadelerini paylaşmaları rica edilmiştir. Araştırmacı tüm bunları not defterine not ederek kayıt altına almıştır.

**Çocukların ürünleri.** Eylem araştırmalarında öğrencilerin çalışma örnekleri (ürün) veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin işlerinin her parçasının toplanma zorunluluğu yoktur. Ürünlerinin problem durum ile ilgili olan ve zaman içerisindeki değişimleri anlamlandırmayı sağlayan örnekleri toplanabilir (Johnson, 2015).

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma öncesinde gerekli araştırma izinleri alınmış ve veri toplama süreci sistematik bir şekilde gerçekleşmiştir. Eylem araştırmalarında hangi verilerin toplanacağı, ne sıklıkla ve nasıl toplanacağı ve ne zaman toplanacağına dair bir plan vardır. Eylem araştırmaları ortamdaki problem tespit edildikten sonra bu probleme dair çözüm yollarının

denendiği uygulamalı araştırmalar olduğundan sarmal bir yapıya sahip olup sistematik veri toplama sürecini içerir (Johnson, 2015).

Bu araştırmada problemin tespit edilmesi, kimlikli bebekler oturumlarına hazırlık yapmak, ortamı ve çocukları daha iyi tanımak, çocuklarla etkileşimini arttırmak, çocukların özellikle çember saatindeki davranışlarını anlayabilmek, bu saatteki paylaşımları izleyebilmek ve duygu sözcükleri kullanımlarını değerlendirebilmek adına araştırmacı 14.11.2018 tarihinden 02.01.2019 tarihine kadar 6 hafta boyunca her çarşamba günü ÇABAÇAM'a giderek saat 8:30-13:30 saatleri arasında gözlem yapmıştır. 6 hafta boyunca her Çarşamba saat 8:30-13.00 arasında çember saati, kahvaltı, etkinlik zamanlarında çocukları gözlemiştir. Yapılandırılmamış gözlem tekniğini kullanarak katılımcı gözlemci olarak doğal ortamda bulunan araştırmacı gözlemlerini araştırmacı günlüğüne kaydetmiş, ortamın, etkinlikler esnasında çocukların fotoğraflarını çekmiş, ara ara ses kaydı almış ve checklistler ile duyduğu duygu sözcüklerini kontrol etmiştir.

Araştırmanın önemli veri toplama kısmını Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları oluşturmuştur ve uygulayıcı olan araştırmacı oturumlarından önce aileler ve eğitmenlerle 04.01.2019 tarihinde ÇABAÇAM'da toplantı yapmıştır. Bu esnada onlara uygulamalar hakkında bilgiler verip uygulamalarında kullanacağı Ali ve Masal isimli kimlikli bebeklerini aileler ve eğitmenler ile tanıştırmıştır. Bu toplantıda araştırmacı kendisini tanıtarak velilere Kimlikli Bebekler Yaklaşımı hakkında kısa bilgi vermiş uygulama için yazılı izin almıştır. Uygulamalar esnasında çocuklardan gelecek dönütlerin önemli oluşundan bahsetmiştir ve bu dönütlerin kayıt altında tutulabilmesi için velilerin rızası alınarak araştırmacı tarafından whatsapp grubu açılmıştır. Çocuklarından uygulamalar ve Ali ile Masal bebek ile ilgili duyduklarını, duygu ifadeleri içeren konuşmalarında meydana gelen farklılıkları not ederek whatsapp grubundan araştırmacı ile paylaşılmasının değerli olduğu belirtilmiştir. Sürecin

sonunda da velilerle toplantı yapılarak uygulamalar hakkında bilgi verileceği, değerlendirme yapılacağı ve onlarla odak grup görüşmesi yapılacağı aktarılmıştır.

Araştırmanın en önemli veri kaynağını Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları sağlamaktadır. Yapılan gözlemler, öğretmenlerle ve velilerle yapılan toplantı sonrasında Kimlikli Bebek Ali ve Masal'a ait kimlikler yazılmış, hikâyeleri belirlenmiş ve özel durumları tespit edilmiştir. Ardından her iki bebek ile de Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcısı olan araştırmacı tarafından Kimlik Tanıtımı, Mutlu Olay Paylaşımı, Özel Durum Paylaşımı olmak üzere üçer oturum toplamda altı oturum gerçekleştirilmiştir ve tüm bu oturumlar esnasında video kayıtları yapılmıştır ve tamamlayıcı etkinliklerde de veri kaynağı olarak çocukların ürünleri toplanmıştır. Bu 6 oturuma ait toplamda yaklaşık 10 saatlik video kaydı bulunmaktadır. İlk kimlikli bebekler oturumu 09.01.2019 son kimlikli bebekler oturumu 08.05.2019 tarihinde gerçekleşmiştir.

Tüm bu süreçlerde belirlenen iki ana eğitmen ile sohbet tarzı görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Ayrıca uygulamaların bitiminde 14.05.2019 tarihinde süreci değerlendirme amacıyla yapılan veli toplantısında velilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve 40 dk sürmüştür. Bu görüşmeye 6 veli katılmıştır. İzinleri alınarak görüşme ses kaydına alınmış, araştırmacı tarafından sonrasında günlüğüne kaydedilmiştir.

Bu araştırma boyunca elde edilen verilere ilişkin veri toplama takvimi Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Araştırma süreci veri toplama takvimi*

Sıra No	Tarih	Etkinlik	Kayıt Aracı
1	14.11.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi Eğitmenlerle görüşme	Araştırmacı günlüğü
2	21.11.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi	Araştırmacı günlüğü
3	28.11.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi Eğitmenlerle görüşme	Araştırmacı günlüğü Ses kaydı
4	05.12.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi	Araştırmacı günlüğü
5	19.12.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi	Araştırmacı günlüğü
6	26.12.2018	Ortamin ve çocukların etkinlikler esnasında gözlemlenmesi Eğitmenlerle görüşme	Araştırmacı günlüğü Ses kaydı
7	02.01.2019	Çocuklara misafir geleceğinin söylenmesi	Araştırmacı günlüğü Ses kaydı
8	04.01.2019	Ailelerle toplantı, Kimlikli Bebekler Hakkında bilgi verilmesi, izin alınması	Araştırmacı günlüğü Ses kaydı
10	09.01.2019	Ali Bebek ile ilk uygulama ve tamamlayıcı etkinlik Ali ile tanışma defteri	Video kaydı Çocuk ürünleri
11	16.01.2019	Ali'nin misket yollaması ve Ali'nin panosunun oluşturulması	Araştırmacı günlüğü Ses kaydı

Tablo 6'nın devamı

Sıra No	Tarih	Etkinlik	Kayıt Aracı
12	06.02.2019	Ali'nin ikinciye geliş haberi ve ne hissettiklerinin konuşulması	Araştırmacı günlüğü
13	13.02.2019	Ali Bebek ile ikinci uygulama ve tamamlayıcı etkinlik At yapımı	Video Kaydı Araştırmacı günlüğü Çocuk ürünleri
14	20.02.2019	Sevgi Dolu Hissetmek	Araştırmacı günlüğü Çocuk ürünleri
15	27.02.2019	Ali Bebek ile üçüncü uygulama ve tamamlayıcı etkinlik sevgi dolu barış dolu huzur dolu bir sınıf tarifi	Video Kaydı Çocukların ürünleri Araştırmacı günlüğü
16	06.03.2019	Etkinlik: Ali atını hediye ettiği ve bıraktığı için Ne hissettik?	Araştırmacı günlüğü Çocukların ürünleri
17	13.03.2019	Yeni bir misafir geleceğinin söylenmesi	Araştırmacı günlüğü Ses kaydı
18	20.03.2019	Masal Bebek ile ilk oturum ve tamamlayıcı etkinlik Masal'ın Bahçesi	Video kaydı Çocuk ürünleri
19	27.03.2019	Sarılalım mı? Kitabının okunması Ne zaman sarılırız?	Araştırmacı günlüğü
20	03.04.2019	Masal'ın hediye kozalak yollaması	Araştırmacı günlüğü
21	17.04.2019	Masal Bebek ile ikinci oturum ve tamamlayıcı etkinlik Masal'ın kaktüslerine isim önerisi	Video Kaydı Araştırmacı günlüğü
22	24.04.2019	Hediye tohum topu verilmesi	Araştırmacı günlüğü
23	08.05.2019	Masal Bebek ile üçüncü oturum ve tamamlayıcı etkinlik Masal'ın mutlu olması için ona resim çiziyoruz	Video Kaydı Çocuk ürünleri
24	14.05.2019	Değerlendirme ve velilerle görüşme	Araştırmacı günlüğü

## Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş olan temalara veya kavramlara göre yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koymuş olduğu problemlerin temalarına göre veya görüşme gözlem süreçlerindeki boyutlara göre yorumlanabilir. Betimsel analizde gözlenen, görüşülen ve uygulamalar yapılan bireylerin görüşlerini yansıtabilmek adına doğrudan alıntılar kullanılmaktadır. Betimsel analizin en temel amacı elde edilen verilerin yorumlanarak ve betimlenerek düzenlenmiş halde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizin dört aşaması vardır. Birincisi hedeflenen analiz için gerekli olan çerçeve, ikincisi çerçeveye uygun hale getirilen verilerin işlenmesi, üçüncüsü bulguların tanımlanması ve son aşama olarak da bulguların yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel araştırmalarda ne, nasıl ve neden soruları sorularak olayların ayrıntılı biçimde betimlenmesi amaçlanmaktadır. Güçlü ve detaylı bir alanyazın taramasıyla birlikte betimsel analizi iyi yapılmış bir çalışma hem araştırmayı güçlendirmekle birlikte bu alan ile ilgili yapılacak olan diğer çalışmalara yol gösterebilmektedir (De Vaus, 2001). Bu araştırmada tüm veri toplama tekniklerinden elde edilen veriler dikkate alınarak analiz gerçekleştirilmiş, ulaşılan bulgular ilgili bölümde sunulmuştur.

Bu çalışmada analiz süreci çeşitli aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacı araştırma sorularından yola çıkarak verilerini hangi temalar ile düzenleyip sunacağını belirlemek için bir şema oluşturmuştur. Birinci aşamada 6 haftalık gözlem sonuçları değerlendirilerek müdahalede bulunulacak sorunun tespiti yapılmıştır. Uygulamaya katılan çocuklara Ahmet, Demir, Özge... gibi kimliklerinin gizli tutulması için farklı isimler verilmiştir.

İkinci aşamasında ise bir eylem planı yapılarak Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları planlanmış ve bu oturumların yapıldığı esnada video kaydı, eğitimlerle olan görüşmeler, whatsapp grubundan gelen dönütler, araştırmacının günlüğü, çocuk ürünlerinden elde edilen veriler temalara göre analiz edilmiştir ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Aynı zamanda eğitimlerle yapılan görüşmeler ve değerlendirme aşamasında velilerle yapılan odak grup görüşmelerine de analizlerde doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

Son olarak ise araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklamış, ilişkilendirmiş ve anlamlandırmıştır. Bulgular tema başlıklarında betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının yansız olmasıyla yakından ilgili olup geçerlik tam olarak ifade edilemese de iç geçerlik ve dış geçerlik önemlidir. İç geçerlik için araştırmacının araştırma sürecinde sürekli kendini sorgulaması aynı zamanda elde ettiği bulguların gerçeği yansıtmadığının denetlemesi çok önemlidir. Dış geçerlikte ise araştırmanın sonuçlarının benzer durumlara veya benzer ortamlara genellenebilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Eylem araştırmalarında doğruluk ve güvenilirliğin oluşturulmasındaki bileşenler; geçerlik, güvenilirlik ve çeşitlemedir (Johnson, 2015). Çeşitleme (triangulation) çeşitli veri kaynakları, çeşitli veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığının artırılmasının sağlanmasıdır ve nitel araştırmaların çoğunda geçerliğin ve güvenilirliğin artırılmasında kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çeşitleme bir duruma birden fazla bakış açısıyla bakma demek olduğundan, bir durumun tüm yönlerinin görülmesi konusunda araştırmacıya araştırma ile ilgili çok boyutluluk ve derinlik sağlar. Eylem araştırmalarında çeşitleme farklı türde veri

toplama farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama ile gerçekleştirilir (Johson, 2015).

Bu araştırmada da araştırmacı daha önce veri araçlarında belirttiği gibi farklı veri kaynakları ve veri araçlarını farklı zamanlarda kullanarak çeşitleme yapmış geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya çalışmıştır.





### **Bölüm III: Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde eylem araştırmasının uygulama sürecinde kullanılan veri toplama araçlarından yararlanılarak elde edilen veriler, gözlemler, veli görüşmesi ve eğitimci görüşmeleri nitel araştırma tekniklerine uygun olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğine uygun olarak nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Veriler Steiner'in (2003) belirlediği 5 temel duygusal okuryazarlık becerisine göre betimlenerek analiz edilmiştir. Bu çalışmada Steiner'in belirlemiş olduğu bireyin kendi duygularının farkında ve bilincinde olması, bireyin karşısındaki bireylerin duygularının farkında olması yani içten bir empati kurabilmesi, duyguların yönetilmesi, duygusal hasarın giderilmesi bir başka deyişle duyguların düzenlenmesi ve tüm bu becerileri kullanarak duygusal etkileşim geliştirmeleri boyutlarına odaklanılacaktır.

Gizlilik esnasından dolayı katılımcıların gerçek isimleri yerine farklı isimler kullanılarak veriler yorumlanacaktır.

#### **Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları ve Çocukların Kendi Duygularını Bilmelerini, Duygularını Tanıma ve İfade Etmelerine İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında "Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturumlar ve etkinlikler, çocukların kendi duygularını bilmelerini, duygularını tanıma ve ifade etmelerini nasıl etkilemiştir?" şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ait bulgular ve yorum yer almaktadır. Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin hazırlanan ve araştırmacının kullandığı Kimlikli Bebek Ali, Kimlikli Bebek Masal oturumları ve tamamlayıcı etkinlikler esnasında çekilen video kayıtlarında, araştırmacı günlüğüne not edilenler, yapılan görüşmeler, ses kayıtları ve çocukların ürünleri ile veriler toplanmıştır. Çocukların ifadelerine bakıldığında, çocukların duygularını bilme, duygularını tanıma ve duygularını ifade etme konularında

Kimlikli Bebekler Oturumları esnasında ve Kimlikli Bebeklerin gücü sayesinde çaba gösterdikleri gözlemlenmektedir.

Ali Bebek ve Masal Bebek ile yapılan birinci oturum, ikinci oturum ve üçüncü oturum, aynı zamanda bu oturumlardan sonraki tamamlayıcı etkinlikler bu başlık altındaki araştırma sorusuna ilişkin veri toplamayı sağlamıştır. Yapılan etkinliklere ait bulgular alt problem ve temalara göre betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu boyutlardan ilki, bireyin kendi duygularının farkında ve bilincinde olmasıdır. Bireyin duygularının farkına varması duygularını tanıması ve farklı duyguları bilmesi ile ilgili olup bilincinde olması da duygularının neden oluştuğu ile ilgilidir. Bulgular, çocukların duygularını anlamaya çalıştıklarını, ifade etmeye çaba gösterdiklerini ve duygularını bildiklerini göstermektedir.

Ali Bebek ile yapılan ilk oturum 09.01.2019 tarihinde çember saatinde gerçekleşmiştir. Ali'nin misafir olarak geleceğini bilen çocuklar ile uygulayıcı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

**Uygulayıcı:** Bugün ne günü?

**Tuğba:** Renk, misafir günü.

**Murat:** Bak orda gülcük var mutluyuz di mi? Misafir geliyor. (Video dosyası\_1, 30.sn, 09.01.2019).

**Uygulayıcı:** Evet misafir günü buradaki yuvarlakların hepsi dolmuş ve renklenmiş yani misafir geliyor.

...

**Tuğba:** Misafir nerede kaldı ya?

**Uygulayıcı:** Çağırarak mı istediniz? Neden? Ne hissediyorsun şu an?

**Tuğba** Evet gelsin, çok mutluyum. (Video dosyası\_2, 40.sn, 09.01.2019).

**Özge:** Ben de çok mutluyum.

**Tuğba:** Misafir erkek mi kız mı?

**Uygulayıcı:** Bilmem ki.

**Ahmet:** Uyyy! Merak ettim. (Video dosyası\_2, 50.sn, 09.01.2019).

**Uygulayıcı:** Şimdi misafir gelmiş ben onu davet etmeye gidiyorum.

**Tuğba:** Ayyy çooook meraklıyım. (Video dosyası\_2, 3.dk 21.sn, 09.01.2019).

**Uygulayıcı:** Çok mu meraklı hissettin?

**Tuğba:** Evet.

**Özge:** Evet ben de meraklı hissediyorum.

**Eymen:** Ben de ben de meraklandım.

**Mustafa:** Çok meraklıyım. (Video dosyası\_2, 4.dk, 09.01.2019).

...

(Uygulayıcı uygulama yapacağı Kimlikli Bebek Ali'yi getirmeye gider).

**Mustafa:** Heyecanlandım vallaha. (Video dosyası\_2, 4.dk 35.sn, 09.01.2019).

Bu diyaloga bakıldığında çocuklardan üç kez “mutluluk” duygusunu ifade ettikleri, dört kez “merak” duygusunu, bir kez de “heyecan” duygusunu ifade ettikleri ve duygularını ifade etme alt boyut becerisini gösterdikleri görülmektedir. Uygulayıcının “neden, ne hissediyorsun şu an?” sorusuna cevap veren Özge “çok mutluyum” diyerek duygularını bilme, anlama ve ifade etme alt boyut becerilerini göstermiştir.

Ali Bebek ile gerçekleşen tanışma oturumunda çocuklar hem Ali'nin duygularını duymuş hem de oturumdaki sohbetler esnasında kendi duygularını ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Uygulayıcı Ali'yi grup odasına tanıştırmaya getirdikten sonra çocuklar aktif bir şekilde sürece dahil olarak sohbet esnasında duygularını ifade etmişlerdir.

**Uygulayıcı:** Merhabalar onun adı Ali. O, 5 yaşında ve sizin gibi bir anaokuluna gidiyor.

Ali Şu anda kendisini çok heyecanlı hissediyormuş. Çünkü buraya sizinle tanışmak için gelmiş (Video dosyası\_2, 5.dk 12.sn, 09.01.2019).

**Tuğba:** Ne diyor sana o meraklandım.

**Uygulayıcı:** Şu an kendimi çok meraklı hissediyorum dedi. MeraklıymıŐ. Arkadaşlarımın isimlerini bilmiyorum ve onların isimlerini öğrenmek istiyorum çok meraklıyım. Onlarla tanışmak istiyorum bana isimlerini söylerler mi hadi buradan başlayalım?

(ocuklar tek tek isimlerini söylerler.)

**Uygulayıcı:** Arkadaşlarımla tanıştığım için çok mutlu oldum. Yepyeni arkadaşlarım oldu diyor. (Video dosyası\_2, 7.dk 3.sn, 09.01.2019).

Bu diyaloga bakıldığında bulgular, çocuklardan Tuğba'nın Ali ile etkileşim haline girerek sohbet ettiği esnada "merak" duygusunu ifade ettiğini göstermektedir. Bulgular, duygularını bilme, anlama ve ifade etme alt boyut becerilerini göstermektedir.

Ali ile tanışma oturumu esnasında uygulayıcı Ali'nin fiziksel özelliklerini çocuklarla karşılıklı sohbet halinde paylaşmıŐtır ve Ali'nin aile yapısı ile ilgili sohbet etmiştir. Ali'nin 5 kardeşi olduğunu ve babasının marangoz olduğunu aktardığı sırada ocuklar Ali ile sohbet ederken duygularını paylaşma imkanı bulmuşlardır. Diyalogta geçen sohbetler duygularını bilme, anlama ve farkında olma becerisi için önemli görülebilir.

**Uygulayıcı:** Benim babam marangoz ve tahtalarla odunlarla mobilyalar yapar diyor. Bir Şey daha paylaşmak istiyor sizinle. Biliyor musunuz? Ali babasının marangoz dükkanındaki tahtalar ve odunlarla oynamayı çok seviyormuş. O dükkana gittiğinde kendisini ook sevinçli hissediyormuş.

**Demir:** Vay canına sevinçli. ben de sevinirdim.

...

**Uygulayıcı:** Arkadaşlarımdan hiç marangoz dükkanına giden oldu mu? diye sordu (Video dosyası\_2, 9.dk, 09.01.2019).

**Tuğba:** Ben gittim

**Özge:** Ben de gittim

**Ahmet ve Demir:** Ben gitmedim.

**Uygulayıcı:** Peki marangoz dükkanına gitseydiniz kendinizi nasıl hissederdiniz? diye sordu size Ali.

**Demir:** Çok mutlu ve sevinçli hissederdim.

**Uygulayıcı:** Aaa Demir sen de benim gibi mutlu ve sevinçli hissederdin diyor.

**Mehmet:** Ben heyecanlıydım.

**Uygulayıcı:** Haklısın Mehmet ben de heyecanlıyorum senin gibi dedi Ali (Video dosyası\_2, 10.dk, 09.01.2019)

**Tuğba:** Ben hem heyecanlı hem de çok çok mutlu olurdum (Video dosyası\_3, 30.sn, 09.01.2019).

Bu diyaloga bakıldığında bulgular, çocuklardan Demir'in daha önceki konuşmalardan farklı olarak "sevinçli" duygu ifadesini kullandığını ve ifade ettiğini göstermektedir. Demir aynı zamanda mutlu ve sevinçli duygularını bilme, anlayabilme ve ifade etme becerisini göstermiştir. Çocuklardan Mehmet ise "heyecan" duygusunu aynı olayda ifade etmiştir ve duygusunu anlayıp farkına varabilmiştir. Ali ile etkileşim ve diyalog haline girerek "merak" duygusunu ifade ettiğini göstermektedir. Çocuklardan Tuğba ise uygulayıcının sorduğu soru bağlamında "heyecanlı ve çok çok mutlu" duygu sözcüklerini kullanarak duygularını ifade etmiştir.

Uygulayıcının 09.01.2019 tarihinde Kimlikli Bebek Ali ile yaptığı ilk oturum esnasında Ali'nin köpekten korkma durumunun paylaşıldığı bölüm de araştırmanın bu sorusu ile ilişkilidir ve çocuklar duyguları ile ilgili karşılıklı sohbet etme fırsatı bulmuştur.

**Uygulayıcı:** Ali köpek gördüğünde kendini çok korkmuş hissediyormuş (Video dosyası\_3, 9.dk, 09.01.2019).

**Özge:** Aaa

**Demir:** Ben köpekten korkarım.

**Mustafa:** Ay ben de korkarım, koşturur o vallaha.

**Tuğba:** Ben korkmam bir kere geldi benim arkamdan korkmadım.

**Uygulayıcı:** Ne güzel sen köpekten korkmuyorsun diyor Ali.

**Ayşe:** Ben çok korkarım.

**Özge:** Ben korkmam

**Soner:** Ben de korkmam ki köpekten severim.

**Tuğba:** Ama ben sokak köpeğinden korkarım hav yapıyor hav yapıyor.

**Uygulayıcı:** Özge de, Soner da köpekten korkmuyor. Acaba aranızda köpek görünce korkan var mı? diye soruyor.

**Tuğba:** Ben bir kere korkmuştum çünkü o zaman bana o harr yaptı hav değil haarrrr.

**Murat:** Evet harr derse ben de korkarım.

**Ahmet:** Ben korkmuyorum.

**Tuğba:** Ama beyaz köpekler var onlar minnacık oğlum diyorum o da hav diyor ama sahibi var yanında ben de oğlum diyorum ona o zaman korkmuyorum küçük o.

**Uygulayıcı:** Ayşe anladım sen de bazen benim gibi korkuyorsun ama bazen korkmuyorsun diyor.

**Uygulayıcı:** Ayşe sen nasıl hissediyorsun köpek gördüğün zaman kendini diye sordu Ali sana?

**Ayşe:** Ben de eee sokak köpeklerinden sadece korkuyorum.

**Uygulayıcı:** Aaa sen de benim gibi sokak köpeklerinden korkuyorsun. Ben de onlardan korkuyorum diyor Ali. Devran Araf sen nasıl hissediyorsun köpek gördüğün zaman kendini ? diye sordu Ali sana

**Demir:** Korkmuş hissediyorum.

**Uygulayıcı:** ben de senin gibi korkmuş hissediyorum Demir yalnız değilsin dedi. Ahmet peki sen kendini nasıl hissediyorsun köpek görünce

**Ahmet:** Benim bir köpeğim var babam getirmişti onu bana ben onu görünce mutlu hissediyorum

**Uygulayıcı:** Aaaa Ahmet ne güzel keşke ben de mutlu olsam köpek görünce diyor Ali.

Bu diyaloga bakıldığında bulgular, çocukların kendi duygularını bildiklerini, duygularını tanıdıklarını ve ifade ettiklerini göstermektedir. Çocuklardan Demir'in ve Ayşe'nin "korcu" duygusunu anladığı, tanıdığı ve farkında olduğu görülmektedir. Mustafa ise köpektan koşturduğu için korktuğunu belirterek duygusunun neden oluştuğunun bilincindedir. Aynı şekilde yine Tuğba'nın ve Murat'ın da köpeklerin hav değil, har yaptığı zaman korktuklarını belirtmesi duygularının bilincinde olduklarını göstermektedir. Özge ve Soner ise korkmadıklarını dile getirerek duygularının farkında olma becerisini göstermiştir.

Uygulayıcının gerçekleştirdiği ilk oturumdaki Kimlikli Bebek Ali'nin çikolatayı sevmesini ve şapka takmaktan nefret ettiğini paylaştığı kısımda geçen diyalog aşağıdaki gibidir:

**Uygulayıcı:** Biliyor musunuz Ali çikolataya bayılıyormuş.

**Murat:** Neeee ben de bayılırım

(Çocukların hepsi ben de ben de ben de ben de)

**Uygulayıcı:** çikolatayı çok sevenler çikolata yedikleri zaman mutlu olanlar alkış yapısını diyor Ali.

(Çocukların hepsi neşeyle alkış yapar .)

**Uygulayıcı:** Arkadaşlarımın hepsi çikolata yediği için mutlu oluyormuş ne güzel dedi Ali.

Ali şapka takmaktan nefret ediyormuş hiç sevmiyormuş.

**Özge:** Ben şapka takmayı çok severim.

**Tuğba:** ben de çok severim.

**Murat:** Benim şapka var ben de çok severim şapka takmayı.

**Eymen:** Benim annem bana şapka örüyor. Çok severim mutlu olurum ben şapka takınca.

Bu diyaloga bakıldığında bulgular, çocukların kendi duygularını bildiklerini, duygularını tanıdıklarını ve ifade ettiklerini göstermektedir. Çocuklardan Murat'ın da Kimlikli Bebek Ali gibi çikolatayı sevmesini “çikolataya bayılırım” şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Çocuklardan hepsi çikolatayı sevdiğini alkış yaparak göstermiştir. Kimlikli Bebek Ali'nin şapka takmaktan nefret etme duygusuna rağmen çocuklardan Özge, Tuğba ve Murat şapka takmayı sevdiklerini söyleyerek “sevgi, sevmek” duygularını tanımakta ve bu duyguların farkına varmaktadır. Eymen ise annesinin ona şapka ördüğünü ve şapka taktığında mutlu olduğunu dile getirerek duygusuna neden olan durumu ifade etmiş ve duygusunun bilincinde olduğu becerisini göstermiştir.

Uygulayıcı olan araştırmacı uygulamanın bitiminde çocukların duygularını farklı şekilde ifade etme biçimlerine yönelik araştırmacı not defterine şunları not etmiştir:

“... Ali ile yaptığım ilk oturum esnasında çok heyecanlıydım. Çocukları gözlemlediğim süre zarfında duygularını sadece iyi, kötü, mutlu diyerek ezberden ve sözel olarak ifade ediyorlardı. Açıkçası oturumların ve uygulamaların onları duygularını ifade edebilmeleri için nasıl destekleyeceğini merak ediyor ve uygulamalar esnasına çeşitli yöntemler ve sorular ekliyordum. Bunlardan birisi de çocukları duygularını ifade ederken eğlendirebilmek ve farklı şekilde ifade edebilmelerini desteklemek, çocukların hangi duyguyu hissettiğini gözlemlemek adına harekete geçirme sorularıydı. Kimlikli Bebeğim Ali aracılığıyla çocuklara çikolata yediğinde mutlu olanlar alkış yapsın diyerek onların duygularını fark etmelerini ve farklı şekilde ifade edebilmelerini desteklemeye çalıştım ve çok etkili olduğunu gözlemledim. Sözel olarak ifade etmeyen çocuklar bile eyleme geçerek alkış yaptılar ve duygularını ifade ettiler. Özellikle oturum boyunca sessiz kalan Soner ve Ayşe de bu yolla duygusunu ifade edebileceğini anladı...” (Araştırmacı günlüğü, 09.01.2019).



Uygulayıcının gerçekleştirdiği ilk oturumdaki Kimlikli Bebek Ali'nin en büyük hayalinin uçağa binmek olduğunu paylaştığı kısımda geçen diyalog aşağıdaki gibidir.

**Uygulayıcı:** Şu an Ali sizinle en büyük hayalini paylaşacak hazır mısınız?

**Çocuklar:** Eeveet

**Uygulayıcı:** Benim en büyük hayalim uçağa binmek dedi Ali.

**Tuğba - Soner:** Benim deeee

**Ayşe:** Biz uçağa bindik.

**Uygulayıcı:** Aa siz uçağa bindiniz mi nasıl bir duygu nasıl hissettin?

**Ayşe:** Uçağa bindiğim için mutlu oldum.

**Uygulayıcı:** Murat sen nasıl hissettin uçağa binince dedi Ali

**Murat:** Mutlu oldum.

**Uygulayıcı:** Mutlu olmana sevindim diyor Ali. Ali'nin artık okuluna geri dönmesi gerekiyormuş ve size hoşçakal demek istiyor.

**Uygulayıcı:** Sizinle tanıştığı için çok coşkulu hissediyor, neşeli hissediyor ve çok mutlu hissediyor.

**Eymen:** Coşkulu ne?

**Demir:** Çok çok mutlu yani.

**Uygulayıcı:** Arkadaşlarımla çok güzel vakit geçirdim bana zaman ayırdılar teşekkür ederim. Hadi ona bye bye yapalım ve hoşçakal diyelim.

(Çocuklar ayağa kalkar ve el sallar hoşça kal derler.)

Bu diyaloga bakıldığında bulgular, çocukların kendi duygularını bildiklerini, farkına vardıklarını, duygularını tanıdıklarını ve ifade ettiklerini göstermektedir. Ayşe uçağa bindiği için mutlu olduğunu dile getirerek duygularının bilincinde olma becerisini göstermiştir. Murat da “mutlu” duygusunu ifade etmiştir. Eymen'in “coşkulu ne?” sorusuna cevap veren Demir ise duygularını tanıyıp farklı duyguları bilerek, duygularının farkında olma becerisini göstermiştir.

Kimlikli Bebek Ali ile yapılan birinci oturum sonrasında uygulayıcı çocuklara “Ali geldiği için kendinizi nasıl hissettiniz?” sorusunu yöneltmiştir. Araştırmacı günlüğüne şunları not etmiştir:

“... Ali ile yaptığım ilk oturum sonrasındaki tamamlayıcı etkinlikte çocuklarla Ali ile tanıştıkları için nasıl hissettiklerini konuşmak adına Ali ile tanışma defteri yapacaktık. Ali ile tanıştıkları için ne hissettiklerini sorduğumda, Ayşe, Mustafa ve Ahmet mutlu olduklarını dile getirdi. Murat da Ali’yi çok sevdim öğretmenim çok mutluyum diyerek cevap verdi. Çocuklardan Ali ile bir anda çok bağ kuran Demir ise sorumu çok mutlu ve heyecanlıyım diyerek yanıtladı. Çocuklardan Eymen de mutlu ve sevinçli oldum diyerek yanıtladı. Duygusunu sebebi ile birlikte açıklayan ve video dosyası 5’te 5. dakika 25. saniyede de söylemi yer alan Tuğba ise ben arkadaşımı gördüğüm için çok güzel bir mutluluk hissettim, mutluluk içerisindeyim diye cevap verdi. (Araştırmacı günlüğü, 09.01.2019).

Araştırmacının günlüğüne not ettiklerine bakıldığında çocuklar bir durum ile karşılaştıklarında ne hissettiklerini mutluluk, heyecan duygularını kullanarak ifade etmişlerdir. Tuğba ise “...çok güzel bir mutluluk hissettim mutluluk içerisindeyim.” diyerek duygularının bilincinde olduğunu göstermiştir. Eymen ise sevinçli duygusunu ifade ederek farklı duyguları bildiğini göstermiş ve duyguların farkında olma becerisine sahiptir.

Ugulayıcının ilk oturum sonrası yaptığı Ali ile Tanışma Defteri tamamlayıcı etkinliğinde aşağıdaki diyalog geçmiştir:

**Ugulayıcı:** Ali’yi görünce nasıl hissettiniz?

**Mustafa:** İyi hissettim ben (Video dosyası\_5, 9.dk.,34.sn, 09.01.2019).

**Ugulayıcı:** İyi derken kendini nasıl çizeceksin şimdi buraya?

**Mustafa:** Mutlu.

**Ugulayıcı:** Harika peki Özge sen nasıl hissettin Ali ile tanıştığın için?

**Özge:** Çok güzel.

**Uygulayıcı:** Hangi duygu yani?

**Özge:** Gülüyorum.

**Uygulayıcı:** Gülmek senin için hangi duyguyu ifade ediyor peki?

**Özge:** Hımmm ee ağlamak (Video dosyası\_5,10.dk, 09.01.2019)

Bu diyaloga bakıldığında ise Mustafa ve Özge'nin duygularını ifade etme konusunda zorlandıkları, iyi ve çok güzel kelimelerini duygu sözcüğü olarak kullandıkları, tam olarak duygularının farkında olup ifade edemedikleri görülmektedir. Uygulayıcı Mustafa ve Özge'nin duygularını tanımlayabilmesi için etkinlik esnasında kolaylaştırıcı sorular sorup duygularını ifade edebilmeleri için cesaretlendirmiştir. Bunun sonucunda Mustafa "iyi" ifadesi yerine "mutlu" ifadesini kullanmasına rağmen Özge "çok güzel" kullanımının yerine herhangi bir duygu ifadesi kullanamamıştır.

Uygulayıcı Ali ile Tanışma Defteri tamamlayıcı etkinliğinde çocuklardan Ali hakkında dönüt alabilmek adına, hazırladığı farklı ten rengindeki çocuk kalıplarını onlara vermiş ve Ali'yi yapmalarını istemiştir. Aynı zamanda da çocuklara Ali ile tanışmak sana nasıl hissettirdi? diye sormuştur. Bu soruya resim yaparken verilen çocuk cevapları aşağıdaki gibidir ve çocukların yapmış oldukları resimlerin üzerine söylemleri not edilmiştir:

**Uygulayıcı:** Ali ile tanışmak sana nasıl hissettirdi?

**Tuğba:** Çok güzel bir mutluluk hissettim. Arkadaşımı sonunda gördüğüm için çok sevinçliyim.

**Soner:** Mutluyum çok sevindim.

**Özge:** Çok güzel arkadaş ben güldüm hep gülerken çizdim kendimi. Ağlayınca da gülüyorum ben.

**Demir:** Mutlu ve heyecanlı hissettim

**Ayşe:** Mutlu hissettim.

**Eymen:** Mutlu ve sevinçli hissettim.

**Ahmet:** Ben kendimi biraz parlak çizdim, gözlerimi saçlarımı yaptım. Mutlu hissettim.

**Mustafa:** İyi hissettim, yani mutlu.

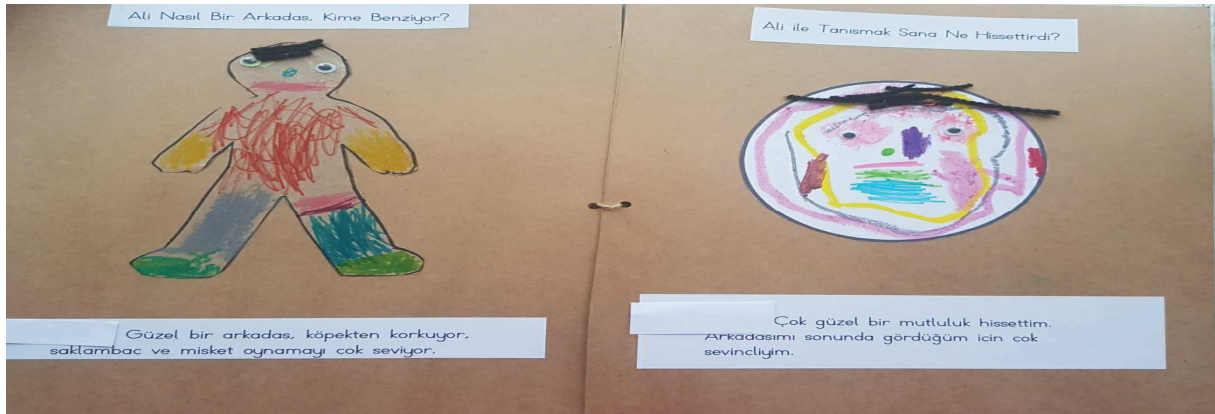
Şekil 2 Ayşe'nin Ali İle Tanışma Defteri



Şekil 3 Ahmet'in Ali İle Tanışma Defteri



#### Şekil 4 Tuğba'nın Ali İle Tanışma Defteri



Bu etkinlik esnasında çocukların resimlerine ve söylemlerine bakıldığında Ayşe Ali ile tanıştığı için mutlu hissettiğini, Tuğba çok güzel bir mutluluk ve sevinçli hissettiğini, Ahmet ise kendisini parlak çizip mutlu hissettiğini çizmiş ve duygularını ifade etmişlerdir. Ali ile tanıştıkları için mutlu, sevinçli, çok güzel mutluluk içerisinde olduğunu dile getiren çocuklar duygularının neden oluştuğunun farkındadırlar ve duygularını anlamaktadırlar.

Ailelerle 04.01.2019 tarihinde uygulayıcı tarafından yapılan toplantıda, ailelerin izinleri alınmıştır ve uygulamalar esnasında çocuklardan gelen dönütleri whatsapp grubunda paylaşımları istenmiştir. Ali ile yapılan ilk oturum sonrasında Tuğba'nın annesi Aylin Hanım, whatsapp grubuna Tuğba ile gerçekleşen konuşmayı ses kaydına alıp atmıştır ve Tuğba'nın evde de duygularını ifade ettiğini ve duygularının farkında olmaya başladığını dile getirmiştir. Ses kaydındaki söylemler araştırmacı günlüğüne şu şekilde not edilmiştir:

“Tuğba, annesi Aylin Hanım'a evde Ali'den bahsederken annesi Aylin Hanım ses kaydı yaparak whatsapp grubundan benimle paylaştı. Ses kaydında Tuğba Ali esmer renkli kara saçlı bir çocuk, resmini çizdik biz onun. Ali'yi sevdim, çok güzel vakit geçirdik. Ali ile tanışınca çok mutlu hissettim. Kalpler atıyordu tık tık. Ama Ali kendi okuluna gitti üzüldüm. Köpeklerden korkuyor misket ve saklambac seviyor diyerek arkadaşı Ali'yi heyecanla annesine anlatıyor.” (Araştırmacı günlüğü, 09.01.2019).

Uygulayıcı çocuklara 06.02.2019 tarihinde Kimlikli Bebek Ali'nin tekrar geleceği haberini Ali'den gelen bir mektup aracılığı ile vermiştir. Uygulayıcının bu haberi çocuklarla paylaşması ses kaydına alınmış ve aynı zamanda uygulayıcı olan araştırmacının günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Şubat tatili dönüşü çocuklarla ilk buluşmamızda onlara Ali'den bir mektup geldiğini ve onlara bir haberim olduğunu söyledim. Çocuklara sizi çok özledim tatilde dediğimde hepsi koşarak kucağıma geldi ve biz de dediler. O an çok heyecanlandım. Çocuklardan Demir biz de seni özledik özleyince sarılırız dedi. Ardından onlarla Ali'nin panosunun etrafında oturduk ve sohbet etmeye başladık. Biraz sonra size haberim var dediğimde Mehmet ayyy çok meraklandım dedi. Ardından çocuklara Ali'nin mektup yolladığını söyledim ve mektubu okudum. Mektupta Ali'nin tekrar geleceği yazıyordu ve arkadaşlarına geleceği günü takip edebilmeleri için bir takvim yollamıştı. Ali'nin yeniden geleceği haberini duyan çocuklar bir anda ayağa kalkarak oleey dediler. Neden oley dediniz diye sorduğumda ise Ahmet çok mutlu olduk öğretmenim diyerek cevap verdi.”(Araştırmacı günlüğü, 06.02.2019).

Uygulayıcı 13.02.2019 tarihinde Kimlikli Bebek Ali ile ikinci oturumu 8 çocuğun katılımı ile gerçekleştirmiştir. İkinci oturum da araştırmanın bu sorusu ile ilgili olup, bu oturum esnasında mutlu bir olayını paylaşan Ali ile çocuklar arasında sohbet esnasında çocuklar duygularını anlama, tanıma, bilme ve ifade etme fırsatı bulmuştur.

**Uygulayıcı:** Biliyor musunuz ben çok heyecanlanıyorum şu an.

**Demir:** Ben de (Video dosyası\_7 ,5.sn, 13.02.2019).

**Uygulayıcı:** Neden?

**Demir:** Ali gelecek çünkü heyecanlıyım çok (Video dosyası\_7 ,15.sn, 13.02.2019).

**Uygulayıcı:** Ali sizinle mutlu bir olayını paylaşacak. Nasıl hissediyorsunuz?

**Demir:** Ben mutlu ve heyecanlıyım (Video dosyası\_7 ,6.dk., 40.sn, 13.02.2019).

**Gülay:** Ben de mutlu ve heyecanlıyım.

**Ahmet:** Ben de Ali bizimle mutlu olayımı paylaşacağı için çok mutlu oldum.

**Uygulayıcı:** Mutlu olanlar dilini çıkarsın dedi Ali

(Soner hariç tüm çocuklar dilini çıkarır.)

**Uygulayıcı:** Şimdi de heyecanlı olanlar saçını tutsun diyor Ali (Video dosyası\_7 ,7.dk., 8.sn, 13.02.2019).

**Mustafa:** Peki öğretmenim şaşırmış olanlar neresini tutsun?

**Uygulayıcı:** Şaşkın olanlar da burnunu tutsun dedi Ali.

(Çocukların hepsi burnunu tutarlar).

**Uygulayıcı:** Aaa Demir Ali sana ben mutlu bir anımı paylaşacağım diye şaşırdın mı diyor.

**Demir:** Şaşırdım tabi paylaşacağın için.

**Uygulayıcı:** Şaşırınlar var, mutlu olanlar var ve heyecanlılar var diyor Ali. Sizinle hemen mutlu olayımı paylaşmak istiyor çünkü çok sabırsız hissediyormuş. Ali hafta sonu kordona gzmeye gidince oradaki tahta atı görmüş ve çok şaşırmış Ali'nin babası onu atla fotoğraf çekmiş ve ona marangoz olduğu için tahtadan küçük bir at yapmış. Ali atını gördüğünde çok sevinmiş. Coşkulandım diyor Ali. Biri size tahtadan küçük bir at hediye etse ne yapardınız? Ne hissederdiniz? (Video dosyası\_7,10.dk., 19.sn., 13.02.2019).

**Soner:** Ben mutlu ve heyecanlı olardım.

**Demir:** Heyecanlı olurum mutlu hissedirdim.

**Uygulayıcı:** Ali de sizin gibi mutlu, heyecanlı hissetmiş.

**Gülây:** ben de heyecanlı hissedirdim.

**Merve:** iyi hissedirdim ben de

**Özge:** çok iyi hissedirdim.

**Uygulayıcı:** Yani Ali mutlu mu üzgün mü huzurlu mu hissederdiniz diye sordu.

**Özge:** Mutlu

**Merve:** Mutlu hissedirdim? (Video dosyası\_7,14.dk., 38.sn., 13.02.2019).

Sohbetlere bakıldığında bulgular, çocukların kendi duygularını bildiklerini, farkına vardıklarını, duygularını tanıdıklarını ve ifade ettiklerini göstermektedir. Demir Ali'nin

geleceği için heyecanlı olduğunu dile getirirken duygularının bilincinde olma alt becerisini göstermektedir. Demir, Gülay ve Ahmet de Ali'nin mutlu bir olay paylaşacağı için mutlu ve heyecanlı olduklarını dile getirmişler ve duygularının bilincinde olma becerisini göstererek duygularını ifade etmişlerdir. Uygulayıcının duygularını bedensel hareketlerle anlatmaya cesaretlendirmek için mutlu olanlar saçını tutsun, heyecanlı olanlar dilini çıkarsın dediği esnada Mustafa peki şaşırınlar neresini tutsun? diyerek duygularının farkında olduğunu göstermiştir ve farklı bir duygu ile kendisini ifade etmiştir. Oturum esnasında Ali'nin mutlu olayını paylaştıktan sonra biri size tahtadan bir at hediye etse ne hissederdiniz? Sorusuna Soner ve Demir heyecanlı ve mutlu, Gülay heyecanlı şeklinde cevap vermişlerdir. Bu diyaloga bakıldığında bulgular, çocukların kendi duygularını bildiklerini, farkına vardıklarını, duygularını tanıdıklarını ve ifade ettiklerini göstermektedir. Ayşe uçağa bindiği için mutlu olduğunu dile getirerek duygularının bilincinde olma becerisini göstermiştir. Murat da “mutlu” duygusunu ifade etmiştir. Eymen'in “coşkulu ne?” sorusuna cevap veren Demir ise duygularını tanıyıp farklı duyguları bildiklerini, duygularının farkında olma becerisini göstermişlerdir. Özge ve Merve iyi ve çok iyi hissedirdim diyerek uygulayıcı tarafından sorular aracılığı ile mutlu hissettiklerini ifade edebilmeleri konusunda teşvik edilmiştir.

Ali ile yapılan Kimlikli Bebekler oturumunun ikincisinden sonra eğitimcilerden Burcu'dan sohbet tarzı görüşmeler esnasında şu dönüt gelmiştir ve araştırmacının günlüğüne aşağıdaki gibi yansımıştır:

“... Ali'nin babasının at ile çektiği fotoğrafı Ali aracılığı ile gösterdiğiniz sırada çocuklardan Ahmet çok şaşırdım diyerek cevap verdi. Ahmet sene başında kendisini ve duygularını ifade etmek konusunda çok çekingen bir çocuktur. Yaptığınız oturumlar esnasında onun bu şekilde farklı duygu sözcüklerini kullanarak kendini ifade etmesi, sınıftaki diğer süreçlerde de duygularını ifade etme konusunda ilerlemesi çok mutluluk verici.”(Araştırmacı günlüğü, 13.02.2019).



Araştırmacı günlüğündeki nota bakıldığında bulgular, eğitmenlerin de çocukların duygularını ifade etme becerilerinin gelişmesinden dolayı duyduğu mutluluğu göstermektedir.

Kimlikli Bebek Oturumları sonrası yapılan tamamlayıcı etkinlikler çocukların duygularını bilme, duygularını tanıma ve duygularını ifade etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlanmıştır. Kimlikli Bebek Ali ile yapılan ikinci oturum sonrası planlanan “at yapımı” tamamlayıcı etkinliği aşağıda betimlenmiştir.

13.02.2019 tarihinde uygulayıcı tarafından yapılan ikinci Kimlikli Bebek Oturumu sonrasında uygulayıcı tamamlayıcı etkinlik olarak Ali'nin babasının yolladığı tahtalardan çocuklarla at yapımı etkinliğini planlamıştır. Bu etkinlik esnasındaki diyalog şu şekildedir:

(Uygulayıcı oturumdan sonra Ali'yi geçirir ve grup odasına geri döner.)

**Uygulayıcı:** Ali'yi geçirdim ama giderken size bu çantayı bıraktı (Video dosyası\_8, 4.dk.,35.sn, 13.02.2019).

**Ahmet:** Allah Allah ne var ki içinde?

**Uygulayıcı:** Noldu neden öyle söyledin Ahmet?

**Ahmet:** Meraklandım.

**Merve:** Neden bırakmış ya şaşırdım.

**Uygulayıcı:** ben şu an çok meraklıyım.

**Demir:** Ben de meraklıyım.

**Ahmet:** İçindeee ne var çok meraklıyım.

**Demir:** Ben çok çok mutluyum.

**Uygulayıcı:** Çok çok mutlu ne demek.

**Demir:**..coşkulu, dünyalar kadar mutlu.

**Uygulayıcı:** Ali'nin yazdığı notta babasının marangoz dükkanından tahtalar bırakmış ve at tasarlamanızı istiyor.

**Demir:** At yapacağız ne güzel ya çok mutluyum (Video dosyası\_,5.dk, 13.02.2019).

Bu diyaloga bakıldığında bulgular, Ahmet ve Demir'in meraklandım duygusunu kullanarak duygularını ifade ettiğini, Demir'in çok çok mutlu, coşkulu, dünyalar kadar mutlu şeklinde farklı duygu ifadelerini kullanarak duygularını bildiği ve tanıdığı becerisini göstermektedir.

Uygulayıcı 06.03.2019 tarihinde çocuklarla buluştuğunda Ali'nin onlara tahtadan oyuncak bir at yolladığını ve onlara hediye ettiğini söylemiştir. Birlikte çember saatinde sohbet edip atı inceledikten sonra uygulayıcı çocuklara "Ali atı size hediye ettiği için ne hissettiniz? Haydi hep birlikte ne hissettiğimizi çizelim." diyerek çocuklarla hissettikleri duyguları çizmek için sanat etkinliğine geçmişlerdir. Çocukların yapmış oldukları resimlerin üzerine söylemleri not edilmiştir. Çocukların ne hissettiklerine dair söyledikleri ve örnek resimler aşağıdaki gibidir:

**Uygulayıcı:** Ali atı bıraktığı için ne hissettiniz?

**Mehmet:** Çok mutlu oldum. Gülen adam çizdim iki tane.

**Tuğba:** Çok güzel bir mutluluk hissettim. Arkadaşımı sonunda gördüğüm için çok sevinçliyim.

**Soner:** Ben çok sevindim mutlu oldum.

**Özge:** Çok mutluyum rengarenk oldum.

**Demir:** Ben heyecanlandım Ali at bırakınca böyle kıpır kıpır.

**Gülây:** Coşkuluyum bak çokkk mutlu yani.

**Demir:** Mutlu ve heyecanlı hissettim

**Ayşe:** Gülüyorum çok çok mutlu musmutlu sevindim

**Mustafa:** Çok mutlu surat çizdim mutluyum.

**Eymen:** Mutlu ve sevinçli hissettim.

**Merve:** Güzel güzel mutlu oldum ben

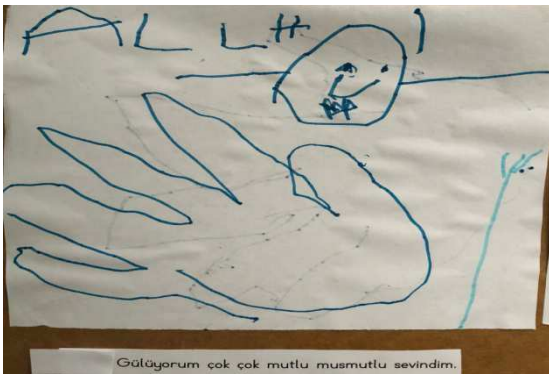
**Ahmet:** Çok mutlu olan bir çocuk ağzı kocaman gülüyor.(Araştırmacı Günlüğü,06.03.2019).



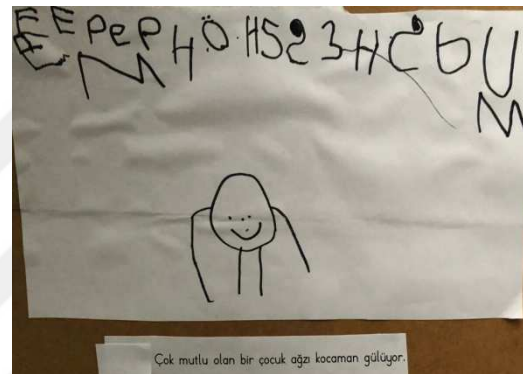
Şekil 5 Gülay'ın Çizimi



Şekil 6 Mehmet'ın Çizimi



Şekil 8 Ayşe'nin Çizimi



Şekil 7 Ahmet 'İN Çizimi

Uygulayıcı 27.02.2019 tarihinde Kimlikli Bebek Ali ile üçüncü oturumu 7 çocuğun katılımı ile gerçekleştirmiştir. Üçüncü oturum da araştırmanın bu sorusu ile ilgili olup, bu oturum esnasında özel bir durumunu paylaşan Ali ile çocuklar arasında sohbet esnasında çocuklar duygularını anlama, tanıma, bilme ve ifade etme fırsatı bulmuştur.

**Uygulayıcı:** Şimdi Ali'yi davet edip geliyorum. (Video dosyası\_10, 1.dk.,5.sn, 27.02.2019).

**Tuğba:** Oley Ali partisi yapalım gelsin ne heyecanlı.

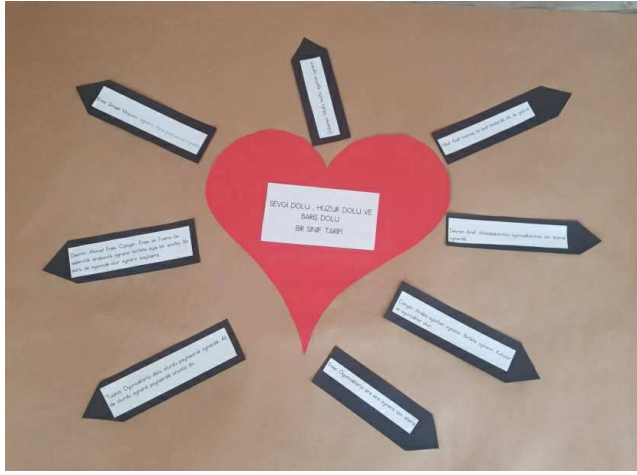
**Uygulayıcı:** Biz geldik.

**Tuğba:** Aaa çok şaşırdım Ali, t-shirtünü farklı giymişsin.

**Demir:** Ben de şaşkınım baksana ayakkabıları da farklı (Video dosyası\_10, 2.dk.,45.sn, 27.02.2019).

Bu diyaloga bakıldığında bulgular, Tuğba ve Demir'in duygularını şaşkın olarak ifade ettikleri ve bu duygularının nedenini Ali'nin farklı giyinmesi olarak açıkladıklarından duygularını ifade etme, tanıma ve bilincinde olma becerisini geliştirdiklerini göstermektedir.

Ayrıca üçüncü oturum sonrasında yapılan drama etkinliğinde uygulayıcı çocuklara “Acaba sevgi dolu, barış dolu, huzur dolu bir sınıfınız olsa arkadaşlarınızla nasıl oyunlar oynarsınız?” diye sormuştur. Bu etkinlik esnasında Gülay “Mutlu mutlu oyunlar oynarız sevgi dolu bir sınıfta.” şeklinde cevap vermiştir ve duyguları ile durumu ifade etmiştir.



Şekil 9 Sevgi Dolu, Huzur Dolu ve Barış Dolu Bir Sınıf Tarifi

Uygulayıcı 13.03.2019 tarihinde kullanacağı ikinci Kimlikli Bebek olan Masal'ın geleceğinin haberini çocuklara vermiştir. Bu haberi verdiği zaman çocuklarla arasında geçen konuşma araştırmacı günlüğüne not edilmiştir.

“...Yeni bir arkadaş geleceğini ve ne hissettiklerini sorduğumda Ahmet heyecanlı hissettiğini, Demir coşkulu olduğunu, Gülseren çok coşkulu olduğunu, Mustafa ise mutlu olduğunu söyledi. Merve arkadaşlarına katılmayarak ben çok kızgınım dedi. Neden diye sorduğumda ise hep yeni arkadaş geliyor kızıyorum ama diye ifade etti.” (Araştırmacı günlüğü, 13.03.2019).

Araştırmacının günlüğüne yansıyan çocukların ifadelerine bakıldığında, Ahmet, Gülseren, Mustafa ve Merve rahatlıkla duygularını ifade etmektedir.

Uygulayıcı 20.03.2019 tarihinde Kimlikli Bebek Masal ile ilk oturumu 10 çocuğın katılımı ile gerçekleştirmiştir ve bu oturum esnasında da çocukların duygularını bilme, anlama ve ifade etme becerilerini destekleyen konuşmalar geçmiştir.

**Uygulayıcı:** Biz geldik.

**Mustafa:** aaa bu sefer Ali gelmedi ya ben çok şaşkınım (Video dosyası\_13, 2.dk.,46.sn, 20.03.2019).

**Demir:** Bu sefer başka biri gelecek dedim hahah çok mutluyum. Yeni arkadaş.

**Mustafa:** Bu Ali'nin arkadaşı.

**Uygulayıcı:** Masal 5 yaşında ve sizin gibi kepezde bir anaokuluna gidiyormuş. Ali'nin arkadaşıymış.

**Mustafa :** Oley ahaha ben söylemiştim oh oh çok coşkuluyum.

**Uygulayıcı:** Ali'nin arkadaşı olduğunu duymak size ne hissettirdi?(Video dosyası\_13, 3.dk.,46.sn, 20.03.2019).

**Merve:** ok çok mutlu.

**Soner:** Ben çok coşkuluyum.

**Ahmet:** Ben çok heyecanlıyım.

Oturumdan sonra 21.03.2019 tarihinde eğitmenlerden Burcu ocuklarla geçen diyaloğu sohbet tarzı görüşme esnasında araştırmacıya şu şekilde aktarmıştır ve araştırmacı günlüğüne not etmiştir:

“...çocuklarla birlikte Masal'ın panosu etrafında sohbet ederken Soner ğretmenim ben Masal'ı gördüğüm için çok coşkulu hissettim dedi. Demir de ben Ali'yi çok sevdim Masal da onun arkadaşıymış ondan çok coşkuluyum şeklinde cevap verdi. Aralarında geçen bu sohbeti duyduğumda Demir ve Soner'in duygularını ifade etmeleri konusunda çok

geliştiklerini fark ettim. Duygularının neden kaynaklandığını biliyorlar ve farklı farklı duygu sözcükleri kullanarak ifade edebiliyorlar.” (Araştırmacı günlüğü, 21.03.2019).

Diyaloğa ve araştırmacı günlüğüne bakıldığında bulgular, genel olarak çocukların coşkulu, şaşkın, heyecanlı ve mutlu duygu kelimelerini kullanarak duygularını ifade ettiğini ve özellikle de duygularının nedenlerini açıklama yoluna giderek duygularının bilincinde olma becerilerini göstermektedir.

Uygulayıcı 17.04.2019 tarihinde Kimlikli Bebek Masal ile ikinci oturumu gerçekleştirmiş ve Masal mutlu bir olayını paylaşmak için çocukları ziyarete gelmiştir. Oturuma 9 çocuk katılmıştır. Bu oturum da araştırmanın birinci alt probleminde yer alan duygularını anlama, ifade etme ve bilincinde olma becerisini desteklemektedir ve oturum esnasında gerçekleşen sohbetler şu şekildedir:

**Uygulayıcı:** Masal hepimize günaydın diyor sizi çok özlemiş (Video dosyası\_17, 2.dk.,54.sn, 17.04.2019).

**Ayşe:** Günaydın Masal ben de seni çok özledim.

**Uygulayıcı:** Masal beni tekrar okulunuzda gördüğünüz için ne hissediyorsunuz? diye sordu size (Video dosyası\_17, 3.dk.,22.sn, 17.04.2019).

**Mehmet:** Mutluuuuu

**Mustafa:** Ben de çok mutlu oldum.

**Ayşe:** Benim bugün doğum günüm çok neşeliyim iyi ki geldin.

**Uygulayıcı:** Ayşe senin doğum günün olduğuna çok sevindi iyi ki doğdun diyor sana Masal.

**Uygulayıcı:** Masal tekrar geldiği ve sizinle bir arada olduğu için çok neşeli sevinçli ve coşkuluymuş (Video dosyası\_17, 5.dk.,27.sn, 17.04.2019).

**Gülây:** Ben masal tekrar geldiği için çok heyecanlıyım ne anlatacak bize?

**Tuğba:** Ben masal geldiği için çok çok coşkuluyum (Video dosyası\_17, 6.dk.,05.sn, 17.04.2019).

...

**Uygulayıcı:** Masal sizinle mutlu bir anısını paylaşacakmış ve çok sabırsız? Siz bu anıyı duyacağımız için nasıl hissettiniz? (Video dosyası\_17, 10.dk.,33.sn, 17.04.2019).

**Tuğba:** Çok heyecanlı.

**Soner:**Çok mutlu ve coşkulu. Ben duyacağım için çok heyecanlıyım coşkuluyum ve mutluyum bi de

**Demir:** Mutluuuuu

**Uygulayıcı:** Masal size kaktüsünün fotoğrafını gösterecek bakalım ne renk çiçek açmış?

...

**Tuğba:** Oy çok heyecanlı

**Ahmet:**Merak ettim ya coşkuluyum (Video dosyası\_17, 14.dk.,35.sn, 17.04.2019).

**Soner:**aa kaktüs çok mutluyum mutlu oldum görünce (Video dosyası\_18, 1.dk, 17.04.2019).

**Mehmet:** Ben de coşkuluyum Masal.

**Tuğba:**Ben de heyecanlandım,meraklandım beklerken, şimdi görünce coşkulu hissettim.

**Demir:** Ben de mutlu heyecanlı coşkulu bir de huzurlu hissettim (Video dosyası\_18, 1.dk.,47.sn, 17.04.2019).

Çocuklar ve uygulayıcı aracılığı ile bebek arasında gerçekleşen sohbete bakıldığında, sohbet esnasında çocukların özlemek, mutlu olmak, neşeli hissetmek, coşkulu olmak, heyecanlı hissetmek, meraklanmak ve huzurlu hissetmek gibi çeşitli duygu ifadelerini kullanarak konuşmayı sürdürdükleri, duygularının farkında oldukları, çocukların duygularını nedenleri ile ifade ettikleri görülmektedir.

Uygulayıcı 08.05.2019 tarihinde Kimlikli Bebek Masal ile üçüncü oturumu yani özel durum paylaşımı oturumunu gerçekleştirmiştir. Bu oturuma 7 çocuk katılmıştır ve bu oturum esnasında da çocuklar duygularını kolaylıkla ve çeşitli şekillerde ifade etmiştir.

**Tuğba:** Masal gelir misin artık ben seni çok özledim (Video dosyası\_18,1.dk,08.sn, 08.05.2019)

**Uygulayıcı:** Biz geldik.

**Ahmet:** Aaa saçında toka var senin token çok güzelmiş çiçek gibi.

**Uygulayıcı:** Tokasını beğendiğin için çok sevindi Ahmet

**Ahmet:** Mutlu mu oldun güzel söyledim diye?

**Uygulayıcı:** Evet mutlu oldum sevindim diyor

**Tuğba:** Ben de bir şey söyleyeceğim bugün elbisen çok güzelmiş, tokaların da ayakkabıların da Masal.

**Uygulayıcı:** Masal tokalarını, elbisesini ve ayakkabılarını beğendiğiniz için çok neşeli hissettiğini söylüyor. (Video dosyası\_18, 4.dk,08.05.2019).

...

**Ahmet:** Bizim bir büyük kedi vardı onun karnından kedi çıktı öbür kedilerden küçük.

**Uygulayıcı:** AA Ahmet Masal yani kedinin bir yavru kedi doğurduğunu mu söylüyorsun? diyor

**Ahmet:** Evet ama çok mutlu oldum dans ettim ben (Video dosyası\_19, 4.dk, 11.sn,18.05.2019).

**Uygulayıcı:** Masal'ın annesi de ona bir kız kardeş doğurmuş ve Masal çok mutlu olmuş.

**Merve:** Benim de kardeşim var hem de kız.

**Gülây:** Benim de kardeşim var konuşabiliyor.

**Ahmet:** Benim de erkek kardeşim var ama yürüyemiyor ve koşamıyor hep ağlıyor.

**Ayşe:** Benim de kız kardeşim var ismi Ece konuşabiliyor.

**Uygulayıcı:** Tuğba senin kız kardeşin var mı çok merak ediyormuş Masal? (Video dosyası\_19, 5.dk, 40.sn, 08.05.2019).

**Tuğba:** Doğmak üzere



**Uygulayıcı:** Masal şu an çok meraklıyım kız mı erkek mi olacak diyor?

**Tuğba:** Kız kardeşimin ismi Ayşegül olacak.

**Uygulayıcı:** kardeşin olacağı için nasıl hissediyorsun diye soruyor sana

**Tuğba:** Şaşırdım ama şimdi coşkuluyum.

**Uygulayıcı:** Ben de kardeşim olacağı zaman çok meraklandım ve heyecanlandım kardeşim olacağı zaman diyor Masal

Diyaloglara bakıldığında bulgular, Tuğba'nın Masal'ı özlediğini söyleyerek duygusunu anladığını ve ifade ettiğini göstermektedir. Ahmet ise kedinin yavrusunu gördüğünden dolayı mutlu olup dans ettiğini söyleyerek duygularının bilincinde olduğunu göstermektedir. Son olarak Tuğba da kardeşi olacağı için önce şaşırdığını ama şu an coşkulu olduğunu ifade ederek farklı duygu ifadelerini kullanmış, duygularının farkında olduğu becerisini göstermiştir.

Gerçekleştirilen Kimlikli Bebekler Oturumları'nın ardından 14.01.2019 tarihinde ÇABAÇAM'da katılan 6 veli ile oturumlar hakkında değerlendirmeler yapılırken odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme esnasında velilerden gelen dönütler araştırmacının günlüğüne not edilmiştir. Çocuklardan Demir'in annesi Tülin Hanım'ın "Çocuğunuzun evde sizinle ya da başkalarıyla iletişim kurarken duygularını anlatması, duygu sözcüklerini kullanması, açısından nasıl bir değişiklik oldu?" sorusuna verdiği yanıt Demir'in duygularını ifade etme alt boyut becerisini kazandığına yönelik önemli görülmektedir ve araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

"Demir'den daha önce hiç enerji doluyum, coşkuluyum, neşeliyim gibi duygular duymazdım. Hatta biraz sinirli bir yapısı da vardır. Sinirlendiğinde bağırır ağlar. Son zamanlarda evde işlerin yoğunluğundan onunla oynamadığımda anne benimle oynamıyorsun sana sinirlendim lütfen konuşalım dediğine bile şahit oluyorum. Eskiden ağlar öfkelenir

oyuncaklarını fırlatırdı. Şimdi sinirlendiğini ifade ediyor Hem güzel duygularını anlatıyor hem de kızdığını söylüyor.” (Araştırmacı günlüğü, veli görüşmesi, 14.05.2019)

### **Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları ve Çocukların İyi Bir Empatiye Sahip Olmalarına (içten empati kurmalarına) İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturumlar ve etkinlikler, çocukların iyi bir empatiye sahip olmalarını (içten bir empati kurmalarını) nasıl etkilemiştir?” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ait bulgular ve yorum yer almaktadır.

Araştırmanın uygulanması esnasında Ali Bebek ve Masal Bebek ile yapılan birinci oturum, ikinci oturum ve üçüncü oturum, aynı zamanda bu oturumlardan sonraki tamamlayıcı etkinlikler ile ara etkinlikler bu başlık altındaki araştırma sorusuna ilişkin veri toplamayı sağlamıştır. Yapılan etkinliklere ait bulgular alt boyutlara göre betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu boyutlardan ikinci beceri, bireylerin bir davranışı meydana getirirken o davranışın altında yatan duyguları ve neler hissettiklerini anlama becerisidir ve aslında empati becerisiyle birebir aynıdır (Steiner, 2003).

Uygulayıcının Kimlikli Bebek Ali ile 09.01.2019 tarihinde gerçekleştirdiği birinci oturumda Ali'nin yakın arkadaşı Bilal'den bahsederken çocuklarla arasında geçen sohbet aşağıda betimlenmiştir.

**Uygulayıcı:** En yakın arkadaşım Bilal'i göremediğim için üzülüyorum diyor Ali. Ama sizinle tanıştığım için mutluyum bir sürü arkadaşım oldu diyor. Ali şimdi size bir sır vermek istiyor. Ama şu an çok utanış hissediyorum kendimi diyor (Video dosyası\_3, 14.dk, 09.01.2019).

**Tuğba:** Çünkü bütün öğretmenler burada olduğu için mi?

**Uygulayıcı:** Soralım bakalım. Evet yeni kişilerle tanıştım ve öğretmenlerle o yüzden biraz utanıyorum diyor.

...

**Özge:** Utanmaaa Alii biz buradayız.

**Demir:** Utanma Ali

**Tuğba:** Utanma Ali lütfen.

**Uygulayıcı:** beni biraz rahatlattınız daha iyiyim paylaşabilirim artık diyor Ali .

Diyaloglar incelendiğinde bulgular Tuğba'nın Ali'nin utanma sebebinin bütün öğretmenlerin burada olmasından dolayı olduğunu düşünmesi empati becerisine ait alt boyut becerisini kazandığını göstermektedir. Demir, Tuğba ve Özge Ali'nin utanma duygusunu anlamaya çalışmışlardır.

Uygulayıcı Kimlikli Bebek Ali ile yaptığı birinci oturum sonrasında Ali nasıl bir arkadaş? Onunla tanıştığın için nasıl hissettin? diye soru yönelttiği esnada çocuklarla arasında geçen sohbet araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Ali'nin korktuğu bir şey var mıydı? diye sorduğumda Ahmet köpekten korkuyor diyerek Ali'nin korktuğunu düşünmüştü. Tuğba ve Ayşe de Ali köpekten korkuyor diye yanıtlamıştı. Eymen diğerlerinden farklı olarak hem Ali'nin köpekten korktuğunu hem de Ali'nin çikolata sevdiğini söylemiş aynı zaman da ben de Ali gibi 5 yaşında çocuk olsam köpekten korkardım ama 6 yaşındayım demişti.” (Araştırmacı günlüğü, 09.01.2019), (Video dosyası\_4,10.dk, 13..02.2019).

Ali ile gerçekleştirilen birinci oturum sonrasında 09.01.2019 tarihinde Ayşe'nin annesi Fatma Hanım whatsapp grubunda paylaşımda bulunmuştur ve bu paylaşım araştırmacı günlüğüne not edilmiştir.

“ Fatma Hanım Ali ile gerçekleşen birinci oturum sonrasında benimle whatsapp grubundan paylaşımda bulundu. Fatma Hanım Ayşe bugün okula Ali'nin geldiğini söyledi.

Annesi izin verirse tekrar gelecekmış yüzü kahverengiymiş üzerinde de çizgili badisi varmış. Anne Ali köpeklerden çok korkuyor ben onun için üzuldüm galiba sokak köpeklerinden korkuyor. Ali'ye paten yapmaya gidelim diyecektim ama okula geç kalmış şeklinde Ayşe'nin paylaşımlarını yazdıktan sonra sanırım Ali'nin köpeklerden korkmasına üzülmiş diyerek yorumda bulundu.” (Araştırmacı günlüğü, 09.01.2019)

Fatma Hanım'ın paylaşımına bakıldığında Ayşe Ali'nin sokak köpeklerinden korkuyor olmasına üzülerek Ali'yi rahatlatmaya çalışmak için çözüm üretmektedir ve Ali'ye karşı içten bir empati becerisi geliştirmektedir.

Uygulayıcının 13.02.2019 tarihinde Ali ile yapmış olduğu ikinci oturum esnasında sorduğu “Sizin de böyle bir atınız olsaydı nasıl hissederdiniz?” sorusu da araştırmanın bu alt problemine yöneliktir.

**Uygulayıcı:** Ali babasının yaptığı oyuncak atı size gösterdi. Sizin de böyle bir atınız olsa nasıl hissederdiniz diyor? (Video dosyası\_4, 8.dk., 54.sn, 13.02.2019).

**Ayşe:** Mutlu.

**Ahmet:** Mutlu

**Mustafa:** Ben de mutlu hissedirdim.

**Uygulayıcı:** Ali beni tekrar okulunuzda gördüğünüz için ne hissediyorsunuz? diye sordu size (Video dosyası\_17, 3.dk., 22.sn, 17.04.2019).

**Mehmet:** Mutluuuuu

**Mustafa:** Ben de çok mutlu olurdum.

**Özge:** Mutlu

**Demir:** Heyecanlı

**Soner:** Mutlu

**Uygulayıcı:** Evet ben de sizin gibi mutlu coşkulu, heyecanlı, sevinçli hissettim diyor

Ali.

Sohbetler incelendiğinde, bulgular, çocuklardan Ayşe, Mustafa, Mehmet, Ahmet, Özge ve Soner'in bir atı olsa mutlu hissedeceklerini ifade ederek, Demir'in ise atı olan Ali ile empati kurmaya çalıştıklarını göstermiştir.

Uygulayıcının Ali ile gerçekleştirdiği ikinci oturum sonrasında gerçekleştirdiği at yapımı tamamlayıcı etkinliğinde de geçen sohbet aşağıdaki gibidir:

**Ayşe:** Ben bu atı anneme yaptım annem görse çok mutlu olur (Video dosyası\_9,19.,sn, 13.02.2019).

**Özge:** Ben de atımı anneme yaptım Mutlu olur görürse Ali heyecanlı hissetmişti babasını öptü. Çünkü Ali'ye babası at yaptı ve Ali mutlu oldu.

**Gülây:** Anneme yaptım annem bu atı görünce mutlu olur.

**Soner:** Ben anneme yaptım annem çok mutlu olacak.

**Demir:** Ben kardeşime, anneme, babama yapıyorum. Görünce mutlu ve heyecanlı hissedecekler (Video dosyası\_9, 3.dk.,15.sn, 13.02.2019).

**Mustafa:** Ali'ye yaptım ben.

**Uygulayıcı:** peki Ali bu atı görünce nasıl hisseder?

**Mustafa:** Mutlu olacak.

**Ahmet:** Ben anneme yapıyorum, babama yapıyorum.

**Uygulayıcı:** Peki onlar nasıl hisseder bu atı görünce?

**Ahmet:** Mutlu olurlar

**Merve:** Ben de anneme yapıyorum

**Uygulayıcı:** Annen bunu görünce nasıl hissedecek sence

**Merve:** Babası da Ali'ye yaptı mutlu oldu. Annem de mutlu olur (Video dosyası\_9, 4.dk, 48. sn,13.02.2019).

Diyaloglar incelendiğinde bulgular, çocukların başka birisine at yapsalar o kişilerin nasıl hissedeceklerine dair düşüncelerini ve duygularını söyleyerek kişinin yerine kendilerini koyabildiklerini göstermektedir. Ayşe, Gülây ve Soner at yaptıkları için annelerinin mutlu

olacaklarını ifade etmişlerdir. Özge babası at yaptığı için Ali'nin mutlu ve heyecanlı olduğunu annesinin de mutlu olacağını söylemiştir. Merve de aynı şekilde Ali'nin mutlu olduğunu bu sebeple annesinin de kendisine at yapıldığı için mutlu olacağını düşünmüş ve ifade etmiştir.

Kimlikli Bebeklerle yapılan üçüncü oturumlarda bebekler özel bir durumunu paylaşır ve bu oturumlar esnasında da özellikle çocukların empati becerileri desteklenmeye çalışılır. Araştırmanın uygulamalarında bebeklerle yapılan üçüncü oturumlar bu beceriyi desteklemeye yöneliktir. Uygulayıcının Ali ve Masal ile yaptığı üçüncü oturumlarda geçen diyaloglar aşağıdaki gibidir:

**Uygulayıcı:** Peki sizce Ali bu durumda atını arkadaşı izinsiz aldığında ne hissetmiş olabilir?

**Mustafa:** Tabi ki de üzülür.

**Tuğba:** Şaşkın hisseder.

**Gülây:** Çok üzgün hisseder ben de üzüldüm.

**Demir:** Çok üzgün hisseder ben de üzüldüm.

**Mehmet:** Bence de çok üzülmüştür.

**Uygulayıcı:** Evet arkadaşlarım ben çok üzülmüştüm diyor Ali. Peki başka ne hissetmiştir sizce? (Video dosyası\_11,4,dk, 50.sn 27.02.2019).

**Ayşe:** şaşırmıştır.

**Uygulayıcı:** Bir de Ali benim kalbim çok kırıldı diyor

**Tuğba:** O zaman bir sürecik burada kalsana Ali misket oynayalım hemen kalbin düzelir. Biz seninle oynarız ve tamir ederiz kalbini.

**Uygulayıcı:** Ali çok teşekkür etti Tuğba onu düşünmen çok huzurlu hissettirmiş.

**Uygulayıcı:** Ali sizin başınızdaki böyle bir olay geçse nasıl hissederdiniz merak ediyor?

(Video dosyası\_9, 5.dk, 30. sn,13.02.2019).

**Tuğba:** Çok üzgün çok üzgün

**Demir:** ben de çok üzgün

**Ahmet:** Kızgın hissedirdim ben

**Uygulayıcı:** Ali ben de biraz kızmıştım öfkelenmişim arkadaşşıma diyor

**Gülay:** Ben çok çok üzülürdüm.

**Mustafa:** Ben çok şaşırırdım.

**Mehmet:** Ben de çok şaşırırdım Mustafa gibi.

Sohbet incelendiğinde, Mustafa, Gülay, Demir ve Mehmet'in Ali'nin arkadaşının atını izinsiz çekip almasından dolayı üzgün hissedeceğini düşünüp Ali'ye içten bir empati kurduklarını göstermektedir. Aynı zamanda Tuğba da Ali'nin şaşkın hissdebileceğini düşünerek empati kurma becerisi göstermiştir.

Masal Bebek ile 08.05.2019 tarihinde yapılan üçüncü oturuma yedi çocuk katılmıştır ve oturum esnasında Masal'ın özel durumunu paylaşırken geçen diyalog aşağıda verilmiştir:

**Uygulayıcı:** Masal sizinle bir olayını paylaşmak istiyor. (Video dosyası\_19, 7.dk, 19.sn,08.05.2019)

**Merve:** Neymiş?

**Uygulayıcı:** Masal'ın dedesi dün akşam onlara yemeğe gelmiş ve Masal çok coşkulanmış, mutlu hissetmiş.

**Merve:** Benim dedem de gelince ben çok mutlu oluyorum hep geliyor bize. Geçen gün o bizi gemiye bindirdi çok heyecanlandım.

**Uygulayıcı:** Dedesi onlara yemeğe gelirken Masal'ın kardeşi Defne'ye oyuncak almış ama Masal'a almamış .

...

**Uygulayıcı:** Sizin başınızdan böyle bir olay geçti mi ?

**Gülay:** Dedem bana oyuncak almadı gitti kardeşime aldı çok sinirlendim ben (Video dosyası\_20, 28.sn, 08.05.2019).

**Uygulayıcı:** Masal dedesi ona oyuncak almayıp kardeşine aldığı için nasıl hissetmiş olabilir?

**Merve:** Üzölmüştür.

**Uygulayıcı:** Evet Merve çok üzüldüm diyor.

**Ahmet:** Ama ben sana mavi oyuncak alacağım üzülme mağazadan hediye (Video dosyası\_20, 2.dk, 54.sn, 08.05.2019).

**Mustafa:** Çok mu üzüldün sen?

**Uygulayıcı:** Evet üzüldüm Mustafa diyor Masal.

**Tuğba:** Çok kızgın aşırı kızgın morali bozuk hissetmiştir (Video dosyası\_20, 3.dk, 23.sn, 08.05.2019).

**Uygulayıcı:** Evet gerçekten çok moralim bozuldu Tuğba diyor.

**Gülay:** Çok üzülmüştür.

**Mustafa:** Çok kızmıştır.

**Uygulayıcı:** Evet haklısınız çok üzüldüm moralim bozuldu ve kızdım diyor. Biliyor musunuz? Biraz da kıskandığını söylüyor. Siz olsaydınız böyle bir durumda nasıl hissederdiniz?

**Tuğba:** Kıskanmak mı? Hımm ben de kıskanırdım

**Mustafa:** Böyle kızardım zıplardım zıplardım kızgınlığımı geçsin diye (zıplıyor)

**Ayşe:** Biliyor musun Masal ben de kardeşim doğunca kıskanmıştım onu (Video dosyası\_20 4.dk,36.sn, 08.05.2019).

**Uygulayıcı:** Seni çok iyi anlıyorum Hilal ben de kıskandım doğduğunda kardeşimi diyor

**Ahmet:** Ben de kıskandım biraz.

**Tuğba:** O bebekse bebektir. Bebektir sonuçta o zaten minicik kıskanacak bir şey yok. Yani kardeş olunca üzülmek mi var sonuçta o da kardeş bebek olduğunda sevmek var çocuklar hep kardeş ister.

**Uygulayıcı:** Haklısın Tuğba ama ben de seviyorum kardeşimi o an kıskandım sadece diyor Masal (Video dosyası\_20, 5.dk,30.sn, 08.05.2019).

Diyaloglar incelendiğinde, uygulayıcının sorduğu Masal dedesi ona oyuncak almayıp kardeşine oyuncak aldığı için nasıl hissetmiş olabilir? sorusu bu alt beceriyi desteklemeye yönelik sorulmuştur. Merve, üzgün olabileceğini, Tuğba ise çok kızgın aşırı kızgın ve morali



bozuk olabileceğini söylemiştir. Gülay, çok üzülebileceğini dile getirirken Mustafa da Tuğba gibi çok kızacağını söylemiştir. Aynı zamanda Gülay dedesi ona almayıp kardeşine oyuncak aldığı için de çok sinirlendiğini söylemiştir. Çocuklar bu durum karşında Masal'ın neler hissedebileceğini anlamaya çalışıp ifade ederek içten bir empati kurma becerisi göstermişlerdir. Aynı zamanda Masal kıskandığını da söylediğinde Tuğba ben olsam ben de kıskanırdım diyerek Masal'ın duygusunu anlamaya çalışmıştır.

Uygulayıcının Masal Bebek ile 17.04.2019 tarihinde gerçekleştirdiği ikinci oturumda sorduğu “Sizin çiçekleriniz de açsa nasıl hissederdiniz?” sorusuna çocukların verdiği yanıtlar araştırmanın bu alt problemini desteklemektedir.

**Uygulayıcı:** Masal arkadaşı Ali'nin hediye ettiği kaktüse dün bir bakmış çiçek açmış çok neşelenmiş ve sevgi dolu hissetmiş Sizin çiçekleriniz açsa siz nasıl hissedersiniz? (Video dosyası\_17, 11.dk, 55.sn 17.04.2019).

**Tuğba:** Coşkulu.

**Merve:** Mutlu

**Demir:** Heyecanlı, coşkulu, mutlu

**Gülay:** Mutlu heyecanlı coşkulu bir sürü.

**Mehmet:** Heyecanlı coşkulu mutlu olurum açmazsa üzülürüm.

...

**Ahmet:** Bak elleme ama onları Masal iğnesi var onun batabilir canın acır üzülürsün.

Bizde hem büyük hem küçük kaktüsler var seversin sen gel (Video dosyası\_14, 7.dk, 11.sn, 20.03.2019)

Diyaloglar incelendiğinde, Tuğba, Merve, Demir, Gülay ve Mehmet onların da Masal gibi çiçekleri açsa ne hissedeceklerini dile getirmişler ve empati kurma becerisi

göstermişlerdir. Aynı zamanda Ahmet Masal'a "bak elleme ama onları iğnesi var bataabilir canın acır üzülürsün." diyerek bir durum karşısında Masal'ın nasıl hissedebileceğini dile getirerek empati kurmuştur.

Nihan Öğretmen ile 14.05.2019 tarihinde değerlendirme amaçlı yapılan sohbet tarzı görüşmede Nihan Öğretmen'in aktarımları çocukların empati becerisi gelişimi ile ilgili önemli bir örneğe yer vermektedir araştırmacı günlüğüne not edilmiştir.

"Çocukların uygulama süreçlerinden sonra gözlemediğim en önemli nokta duygularını doğru tanımlayabilmeleri ve tanımladıkları duyguları ifade etmeye çalıştıkları oldu. Çemberlerde ekim ayında iyi, kötü, şeklinde duygularını ifade ediyorlardı şimdi çeşitli duygu sözcüklerini öğrendiler. En sevdikleri coşkulu yani çok mutlu diye aralarında espri yapıyorlar. Farkettim ki, empati kurma becerileri de geliyor. Örneğin geçen gün hastaydım ve gözlerim yaşarıyordu, Özge yanıma gelip öğretmenim neye üzüldün neden ağlıyorsun? senin için ne yapabilirim? dedi. Ağlamıyordum ama o an mutluluktan ağlayabilirdim. Bu konuşmaların geçmesinde Kimlikli Bebekler Oturumlarında dikkatli bir şekilde planlanan süreçlerin etkili olduğunu düşünüyorum. Ben de eğitimini almaya başladığımda bunu anladım." (Araştırmacı günlüğü, öğretmen görüşmesi 14.05.2019).

### **Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Kullanılarak Hazırlanan Oturumlar ve Çocukların Duygularını Yönetmeleri Becerisine İlişkin Bulgular.**

Bu başlık altında "Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturumlar ve etkinlikler, çocukların duygularını yönetmelerini nasıl etkilemiştir?" şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ait bulgular ve yorum yer almaktadır.

Araştırmanın uygulanması esnasında Ali Bebek ve Masal Bebek ile yapılan birinci oturum, ikinci oturum ve üçüncü oturum, aynı zamanda bu oturumlardan sonraki tamamlayıcı

etkinlikler ile ara etkinlikler bu başlık altındaki araştırma sorusuna ilişkin veri toplamayı sağlamıştır. Yapılan etkinliklere ait bulgular duyguları yönetme alt boyutuna göre betimlenmeye çalışılmıştır. Bireyin kendi duygularının ve karşısındaki bireylerin duygularının farkında olması, bu duyguları anlaması ve tanımlaması duygusal okuryazarlık için çok önemli beceriler olmasına rağmen yeterli değildir. Bireyin olumlu ve olumsuz duygularının nerede, nasıl ve ne zaman ifade edilebileceğinin farkında olabilmesi ve bu kontrol mekanizmasını doğru şekilde işletebilmesi duygularını yönetme alt boyutu ile ilgilidir (Steiner, 2003).

Uygulayıcının 08.05.2019 tarihinde Masal Bebek ile yapmış olduğu üçüncü oturuma ait sohbette çocuklar duygularını yönetme becerisi göstermektedir.

**Uygulayıcı:** Dedesi akşam yemeğe gelirken Masal'a oyuncak almamış ama kardeşine almış.Sizin başımızan böyle bir olay geçti mi ?

**Gülay:** Dedem bana oyuncak almadı gitti kardeşime aldı çok sinirlendim ben (Video dosyası\_20, 28.sn, 08.05.2019).

**Uygulayıcı:** Masal dedesi ona oyuncak almayıp kardeşine aldığı için nasıl hissetmiş olabilir?

**Merve:** üzülmüştür.

**Uygulayıcı:** Evet Merve çok üzüldüm diyor.

**Ahmet:** Ama ben sana mavi oyuncak alacağım üzülme mağazadan hediye (Video dosyası\_20, 2.dk, 54.sn, 08.05.2019).

**Mustafa:** Çok mu üzüldün sen?

**Uygulayıcı:** Evet üzüldüm Mustafa diyor Masal.

Diyaloglar incelendiğinde, Gülay Masal'ın dedesinin Masal'a oyuncak almayıp kardeşine oyuncak aldığını anlattığı sohbet esnasında dedesinin ona oyuncak almayıp gidip kardeşine oyuncak aldığından dolayı sinirlendiğini dile getirmiştir. Olumsuz duygusunu ilgili sohbet esnasında dile getirerek duygularını yönetme becerisi göstermiştir. Ahmet ise Masal'a

üzülmemesi için mağazadan mavi bir oyuncak alacağını söyleyerek bir kontrol mekanizması geliştirmiş ve duygularını yönetme becerisi göstermiştir.

Duygularını yönetme ile ilgili çocuklarla yaşanan bir olayı görüşmeler esnasında öğretmenlerden Nihan aktarmış ve araştırmacı günlüğüne şunlar not edilmiştir:

“Çocuklar artık çember zamanlarında duygularını dile getirebiliyorlar. İlk zamanlara baktığımda Nasılsınız? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz? diye sorduğumda çemberde hep iyi ve kötü diyorlardı. Sonraları yavaş yavaş Kimlikli Bebekler Oturumlarında da sürekli duyguların konuşulmasıyla duygularını ifade etmeye başladılar. Başlarda hangi duyguyu ne zaman söyleyecekleri konusunda tam olarak becerileri yoktu. Sanki ezbere söylüyorlardı. Zaman geçtikçe olay ile bağlantılı ve öyle farklı duyguları kullanmaya başladılar ki çok şaşıyorum. Mesela geçen gün çemberde uyku ile ilgili konuşurken Demir Öğretmenim bir şey söyleyeceğim ben çok iyi uyudum ve bugün enerji dolu hissediyorum dedi.” (Araştırmacı günlüğü, 17.04.2019).

Araştırmacı günlüğünde Nihan Öğretmenin aktarımları incelendiğinde ilgili sohbet esnasında Demir enerji dolu hissettiğini aktararak duygusunu yönetme becerisi göstermiştir.

Uygulayıcı Kimlikli Bebek Ali ile yaptığı birinci oturum sonrasında Ali nasıl bir arkadaş? Onunla tanıştığın için nasıl hissettin? diye soru yönelttiği esnada çocukların verdiği yanıtlar duygularını yönetebildiklerini göstermektedir çocuklar ile araştırmacı arasında geçen sohbet araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Ali ile tanışmak onlara nasıl hissettirdi diye incelemek adına soru yönelttim ve Ali ile tanıştığın için nasıl hissediyorsun? diye sordum tek tek hepsine. Murat bana elindeki resmi gösterip Ali ile tanıştığım mutlu hissettim ama ben şimdi üzgünüm dedi. Nedenini sorduğumda ise çünkü gitti ben ona resim yapacağım görünce sevinir diye yanıtladı. Ali ile

kurduğu bağın duygularını ifade etmesinde katkı sağladığını düşünüyorum.” (Araştırmacı günlüğü, 09.01.2019)

Ali ile gerçekleşen ilk oturumdan sonra Demir’in annesinin whatsapp grubundan paylaştıkları araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Şenay Hanım whatsapp grubundan Demir ile ilgili paylaşımlarda bulundu. Demir Ali ile tanıştığı için mutlu hissediyormuş gittiği için üzülmüş ama yine gidecekti. Sadece Ali’nin saçlarını sevmediğini söyledi. Sonra ama ona söylemedim üzülür diye arkadaşşıma söyledim duymadı duysa gider öperdim dedi. Annesinin anlattıklarına göre Demir Ali için hata yaptığını ve onun üzüleceğine sebep olduğunu düşünmekte. Bunun için de duygusal hasarı gidermeye çalışmaktadır ve öperdim diye çözüm üretmektedir.” (Araştırmacı günlüğü, 09.01.2019)

Uygulayıcının Ali Bebek ile 13.02.2019 tarihinde gerçekleştirdiği ikinci oturum esnasında da çocuklar duygularını yönetme becerisi göstermiştir.

Uygulayıcı Ali’yi almaya gider

**Demir:** çok heyecanlıyım şimdi kalkıp gidicem öğretmenin yanına bakmaya ama oturup beklemeliyim Ali gelecek. (Video dosyası\_7, 2.dk, 45. sn, 13.02.2019 )

...

**Uygulayıcı:** Size bir şey daha söylemek istiyor biliyor musunuz en sevdiği oyunlar saklambaç ve misketmiş.

**Tuğba:** Saklambaç oynayabiliriz ama bizim okulda misket yok.

**Uygulayıcı:** Sizin okulunuzda misket olmadığına üzüldüm ama bir gün belki saklambaç oynayabiliriz diyor Ali size. Bunu ister misiniz diyor?

(Çocuklar hep birlikte: Eeveet.)

**Uygulayıcı:** Bugün vaktim az bir sonraki gelişime oynarız diyor Ali.

**Tuğba:** Ama Ali gitmene üzülüyorum.

**Ahmet, Mustafa, Özge:** Ben deeee ben de ben de

**Ayşe:** Ben de çok üzülüyorum.

Diyaloglar incelendiğinde Demir Ali'nin geleceği için çok heyecanlı olduğunu kalkıp şimdi dışarı çıkıp ona bakacağını ama oturup beklemesi gerektiğini söyleyerek olumlu duygusundan ve heyecanından kaynaklı davranışını kontrol ederek beklemeyi tercih etmiştir. Aynı zamanda Tuğba, Ahmet, Mustafa ve Özge de Ali'nin gideceği için üzgün olduklarını dile getirmişler, duygularını nerede ve ne zaman ifade edeceklerinin farkında olduklarını göstermişlerdir.

Duyguları yönetme alt becerisinin geliştiğine ait bir başka sohbet de araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır.

“... Masal ile gerçekleştirdiğim ikinci Kimlikli Bebekler Yaklaşımı oturumundan sonra tamamlayıcı etkinlik yaparken kızgınlık hakkında konuşuyorduk ve çocuklardan Ahmet yanıma gelerek biliyor musun çok kızgınlım ben dedi. Ahmet'e neden kızgın olduğunu ve bahsetmek isteyip istemediğini sordum. Ahmet ben de Masal gibi bahçeleri severim piknik yapmak istiyorum ama annem beni pikniğe götürmüyor, kızıyorum ben de dedi. Ahmet'e seni anlıyorum, pikniğe gidemediğin için kızgınsın istersen annen ile bu konuyu konuşabilirsin dedim. Konuşayım belki Masal da bahçe seviyormuş dersem götürür dedi.” (Araştırmacı günlüğü, 17.04.2019)

Uygulayıcının 27.02.2019 tarihinde 7 çocuğun katılımı ile gerçekleştirdiği Ali'nin özel durumunu paylaştığı üçüncü oturumda geçen sohbet aşağıda betimlenmiştir:

**Uygulayıcı:** Ali bugün sizinle başından geçen bir olayı paylaşmak istiyormuş. Ali oyuncak atını size gösterdikten sonra okuluna da götürmüş. Sonra arkadaşları ile birlikte oynamaya başlamışlar.

**Tuğba:** Çok hoş bir davranış yapmışsın Ali. Arkadaşların sevinmiştir.

**Uygulayıcı:** Ama oynarken arkadaşlarından biri atı Ali'nin elinden izinsiz çekip almış. Ali sizin başınızdaki böyle bir olay geçti mi merak ediyor?

...

**Gülây:** Benim geçti.

**Uygulayıcı:** Paylaşır mısın bizimle

**Gülây:** Kardeşim elimden çekip alıyor benim oyuncaklarımı üzüliyorum.

**Mehmet:** Benim bir tane köpeğim var onunla oynuyordum birisi elimden çekip aldı.

**Demir:** Benim de bir oyuncuğım vardı. Oyuncak bebeğim vardı. Onu birisi elimden çekip aldılar.

**Ahmet:** Biz oyun oynarken arabamı oyuncak arabam vardı birisi alıp götürmüş elimdeydi almış izinsiz götürmüş.

**Tuğba:** Biz okulda bir şey yapmıştık ben ona bakıyordum benim elimden Yasir çekip aldı benden izin istemedi aldı. Söylemeden aldı beğenmiş elimden çekip aldı ben çok üzülmişim ama Yasir yine de aldı. (Video dosyası\_11, 1.dk, 39.sn, 27.02.2019).

**Mustafa:** Benim de bam bam diye bir köpeğim vardı oyuncuğımı yani bam bamı çekip aldı arkadaşım kırıldı o ben çok üzuldüm. Cem abim var ya o da tamir etti onu üzülmem diye.

**Uygulayıcı:** Sizin de benim gibi böyle bir olay yaşamanıza üzuldüm. (2.dk 41.sn) (Video dosyası\_11, 2.dk, 41.sn, 27.02.2019).

**Gülây:** Benim de bir tane kitap gibi oyuncuğım vardı arkadaşım izin istemedi elimden çektirdi paylaşacaktım ben ama yırtıldı. Annem üzülmem diye dikti üzüleceğim diye düşündü annem benim.

Uygulayıcının 08.05.2019 tarihinde Masal'ın özel durumunu paylaştığı üçüncü oturuma ait sohbetler ise aşağıda betimlenmiştir.

**Uygulayıcı:** Biliyor musunuz? Masal dedesi kardeşine oyuncak alınca kıskandığını söylüyor. Siz olsaydınız böyle bir durumda nasıl hissederdiniz?

**Tuğba:** Kıskanmak mı? Hımm ben de kıskanırdım

**Mustafa:** Böyle kızardım zıplardım zıplardım kızgınlığımı geçsin diye (zıplıyor)

**Ayşe:** Biliyor musun Masal ben de kardeşim doğunca kıskanmıştım onu (Video dosyası\_20 4.dk,36.sn, 08.05.2019).

**Uygulayıcı:** Seni çok iyi anlıyorum Hilal ben de kıskandım doğduğunda kardeşimi diyor

**Ahmet:** Ben de kıskandım biraz.

**Tuğba:** O bebekse bebektir. Bebektir sonuçta o zaten minicik kıskanacak bir şey yok. Yani kardeş olunca üzölmek mi var sonuçta o da kardeş bebek olduğunda sevmek var çocuklar hep kardeş ister.

**Uygulayıcı:** Haklısın Tuğba ama ben de seviyorum kardeşimi o an kıskandım sadece diyor Masal (Video dosyası\_20, 5.dk,30.sn, 08.05.2019).

Diyaloglar incelendiğinde Ali'nin arkadaşının oyuncak atını çekip aldığını anlattığı esnada Gülay'ın da kardeşinin oyuncaklarını çekip almasından dolayı üzüntü duyduğunu dile getirdiği görölmektedir. Tuğba da okulda arkadaşının oyuncağını çekip aldığını ve üzüldüğünü anlatmaktadır. Olumsuz bir olay esnasında olumsuz duygularını doğru yer ve zamanda anlatma becerisine sahip olan Gülay ve Tuğba duygularını yönetme becerisi göstermektedir. Mustafa'nın Cem abisinin o üzölmessin diye oyuncağını tamir ettiğini anlatması ve Gülay'ın da annesinin yırtılan kitap gibi oyuncağını ben üzölmeyeyim diye dikti şeklindeki ifadesi çocukların duygularını kontrol ettiğini göstermektedir.

Masal'ın dedesinin kardeşine oyuncak almasından dolayı kıskandığını ifade etmesinden sonra Tuğba ve Ayşe de kıskanma duygularını sohbete bağılı olarak ifade etmiştir. Mustafa'nın ise kızacağını ve kızgınlığının geçmesi için zıplayacağını söyleyerek duygusunu kontrol etme becerisini kazandığı görölmektedir. Tuğba da "O bebekse bebektir. Bebektir



sonuçta o zaten minicik kıskanacak bir şey yok. Yani kardeş olunca üzölmek mi var sonuçta o da kardeş bebek olduğunda sevmek var çocuklar hep kardeş ister.” Söylemi ile duygusunu kontrol etmeye çalışmıştır. Diyaloglara bakıldığında Kimlikli Bebekler Oturumlarının çocukların duygularını yönetme becerisine katkı sağladığı görölmektedir.

Gerçekleştirilen Kimlikli Bebekler Oturumları'nın ardından 14.01.2019 tarihinde ÇABAÇAM'da katılan 6 veli ile oturumlar hakkında değerlendirmeler yapılırken odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme esnasında velilerden gelen dönütler araştırmacının günlüğüne not edilmiştir. Çocuklardan Ayşe'nin annesi Fatma Hanım'ın “Kimlikli Bebekler Oturumlarının çocuğunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği yanıt araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“ Ayşe'nin bir kız kardeşi var. Kardeşine karşı kıskançlık durumları ile mücadele ediyorduk. Özellikle Masal ile yapılan oturumlarda Ayşe evde çok paylaşımda bulundu. Çünkü Masal bebek de kardeşini kıskanıyordu. Ayşe evde daha çok duygularını anlatmaya başladı. Normalde çok sessiz ve sakindir. Çok konuşmaz. Kimlikli Bebekler oturumları sayesinde bize daha önce kardeşi ile ilgili anlatmadığı duygularını da sohbet ederken anlatmaya başladı. Hatta Masal'ın uygulamalarından sonra Masal'ın da kardeşini kıskandığını öğrenince, sanırım kendisi için cesaret buldu ve evde bize Masal kardeşini kıskanıyor çünkü dedesi kardeşine oyuncak alıp Masal'a oyuncak almamış, bence dedesi yanlış yapmış ona da alabilir ya da onu öpsün , anne ben de kardeşimi ilk doğduğunda kıskanmıştım, ona altın bir şeyler takmışlardı şeklinde paylaşımda bulundu. Sohbetler esnasında artık hep, coşkulandım, mutluyum, heyecanlandım, kıskandım şeklinde paylaşımlarda bulunuyor ve bu babası ile bizim çok hoşumuza gidiyor teşekkür ederiz. ” (Araştırmacı günlüğü, veli görüşmesi, 14.05.2019)

Fatma Hanım'ın paylaşımlarına bakıldığında Ayşe'nin Kimlikli Bebekler Oturumları sayesinde evde uygun sohbet ortamında ve zamanında olumlu ya da olumsuz duygularını ifade ederek duygularını yönetme alt becerisi kazandığı görülmektedir.

### **Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Kullanılarak Hazırlanan Oturumlar ve Çocukların Duygusal Hasarı Gidermeleri Becerisine İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturumlar ve etkinlikler, çocukların duygusal hasarı gidermelerini nasıl etkilemiştir?” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ait bulgular ve yorum yer almaktadır.

Araştırmanın uygulanması esnasında Ali Bebek ve Masal Bebek ile yapılan birinci oturum, ikinci oturum ve üçüncü oturum, aynı zamanda bu oturumlardan sonraki tamamlayıcı etkinlikler ile ara etkinlikler bu başlık altındaki araştırma sorusuna ilişkin veri toplamayı sağlamıştır. Yapılan etkinliklere ait bulgular duygusal hasarı giderme alt boyutuna göre betimlenmeye çalışılmıştır. Bu alt boyut bireyin yaşadığı duygusal olumsuzlukları düzeltmesi ve duygusal hasarı gidermesi ile ilişkilidir. Yani, bireyin bir hata yaptıktan sonra bu hatanın farkında olması, hata yaptığını kabul etmesi, sorumluluk alarak hatasını en kısa zamanda düzeltme çabasına girmesi becerisidir. Aynı zamanda kendi duyguları ile ilgili yaşadığı olumsuzluklara, ya da karşısındakinin yaşadığı olumsuzluklara da çözüm bulabilmesidir. Bireyin bu beceriyi kazanmış olması karşısındaki kişiler ile iyi ilişkiler kurmasında çok önemlidir (Steiner, 2003).

Uygulayıcının 27.02.2019 tarihinde Ali Bebek ile gerçekleştirdiği üçüncü oturumda Ali'nin paylaştığı, arkadaşının oyuncak atını elinden izinsiz bir şekilde çekip alması ile ilgili özel durum esnasında “Ali'ye kendini daha iyi hissetmesi için ne önerirsiniz?” sorusu duygusal hasarı giderme alt becerisini desteklemek amacı ile sorulmuştur.

**Uygulayıcı:** Ali'ye kendini daha iyi hissetmesi için ne önerirsiniz? (Video dosyası\_11,6.dk, 15.sn 27.02.2019).

**Tuğba:** Misket oynamasını öneririm ben.

**Uygulayıcı:** Ali bunun çok hoşuna gittiğini söylüyor.

**Demir:** Saklambaç oynasın (Video dosyası\_11,6.dk, 29.sn 27.02.2019).

**Uygulayıcı:** Bu da çok hoşuma gitti diyor Ali.

**Gülây:** Evet evet saklambaç oynayalım mutlu ol.

**Mustafa:** Eli ile kalp işareti yaparak gösterir (Video dosyası\_11,6.dk, 45.sn 27.02.2019).

**Uygulayıcı:** aa ne yapıyorsun Mustafa?

**Mustafa:** Ona mutlu olsun diye elimle kalp atıyorum.

Bütün çocuklar hep birlikte eli ile kalp yaparak Ali'ye gösterirler. (Video dosyası\_ 11, 7.dk 12.sn, 27.02.2019 )

**Uygulayıcı:** Ali şu an hepinizin kalplerini aldım ve çok huzurlu hissettim diyor.

**Tuğba:** Eli ile öpücük yapıp fırlatır, ardından tüm çocuklar da öpücük yaparlar (Video dosyası\_ 11, 7.dk 29.sn, 27.02.2019 )

**Uygulayıcı:** Ali öpücüklerinizi de aldım ve gerçekten çok huzurlu ve mutluyum diyor. Ali hepinizin kalp ve öpücüklerinden dolayı çok mutlu, Tuğba misket oynama fikrin, Ahmet saklambaç oynama fikrin Ali'yi daha iyi hissettirmiş. Ali'nin artık gitmesi gerekiyor gitmeden ona bir şey söylemek vedalaşmak ister misiniz?

**Çocuklar:** Eheet..

...

**Tuğba:** Aliii seni seviyoruz, Ali seni seviyoruz. (Video dosyası\_11, 10.dk,51.sn, 27.02.2019).

Diyaloglar incelendiğinde, Ali'nin kendisini daha iyi hissetmesi ve yaşadığı olumsuz durumu giderebilmesi için Tuğba misket oynamasını, Demir ise saklambaç oynamasını önermiştir. Mustafa Ali'ye mutlu olsun diye eli ile kalp şekli yapmış, Tuğba ise eli ile öpücük

yapıp fırlatmış, Ali'ye giderken onu sevdiğini söylemiştir. Tüm bunlara bakıldığında ise çocuklar Ali'nin yaşadığı olumsuz bir durum sebebi ile duygusal olarak yaşadığı hasarı gidermesi için çaba göstermektedirler.

Uygulayıcının Masal Bebek ile yaptığı ilk oturum sonrasında eğitmenlerden Burcu Öğretmen ile görüşülürken Burcu Öğretmen'in söyledikleri araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“... Masal ile gerçekleştirilen birinci Kimlikli Bebekler Yaklaşımı oturumundan sonra Gülay yanıma gelerek öğretmenim Masal'ın gitmesine çok üzuldüm, ama onu okulunda öğretmeni bekliyormuş, o yüzden gitmesi gerekmiş, ben de ona üzülmemek için resim yapacağım gelince görür. Masal gitmeseydi biraz daha kalsaydı, öğretmeninden özür dilerdim ben dedi. Sanırım hem kendi duygusunu kontrol etmeye çalışıyor hem de yaşanan olumsuz bir durumu tamir etmeye çalışıyor.” (Araştırmacı günlüğü, 20.03.2019).

Araştırmacının günlüğüne yansıyan Burcu öğretmen'in aktarımına bakıldığında ise Gülay'ın Masal ile kurduğu bağ sebebi ile ayrılmak istemediği ve üzüldüğü görülmektedir. Yaşadığı bu olumsuz durumu çözmek için resim yapmak isteyen Gülay aynı zamanda Masal'ın öğretmenini dinlemeyip biraz daha kalmasının yanlış bir durum olduğunu bu hata karşısında da özür dileneceğini bilmektedir. Bulgular, Gülay'ın duygusal hasarı giderme alt becerisi kazanımlarına ulaştığını göstermektedir.

Gerçekleştirilen Kimlikli Bebekler Oturumları'nın ardından 14.01.2019 tarihinde ÇABAÇAM'da katılan 6 veli ile oturumlar hakkında değerlendirmeler yapılırken odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme esnasında velilerden gelen dönütler araştırmacının günlüğüne not edilmiştir. Çocuklardan Demir'nin annesi Tülin Hanım'ın “Kimlikli Bebekler Oturumlarının çocuğunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdiği yanıt araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“ Ayşe'nin bir kız kardeşi var. Kardeşine karşı kıskançlık durumları ile mücadele ediyorduk. Özellikle Masal ile yapılan oturumlarda Ayşe evde çok paylaşımda bulundu. Çünkü Masal bebek de kardeşini kıskanıyordu. Ayşe evde daha çok duygularını anlatmaya başladı. Normalde çok sessiz ve sakindir. Çok konuşmaz. Kimlikli Bebekler oturumları sayesinde bize daha önce kardeşi ile ilgili anlatmadığı duygularını da sohbet ederken anlatmaya başladı. Hatta Masal'ın uygulamalarından sonra Masal'ın da kardeşini kıskandığını öğrenince, sanırım kendisi için cesaret buldu ve evde bize Masal kardeşini kıskanıyor çünkü dedesi kardeşine oyuncak alıp Masal'a oyuncak almamış, bence dedesi yanlış yapmış ona da alabilir ya da onu öpsün, anne ben de kardeşimi ilk doğduğunda kıskanmıştım, ona altın bir şeyler takmışlardı şeklinde paylaşımda bulundu. Sohbetler esnasında artık hep, coşkulandım, mutluyum, heyecanlandım, kıskandım şeklinde paylaşımlarda bulunuyor ve bu babası ile bizim çok hoşumuza gidiyor teşekkür ederiz. ” (Araştırmacı günlüğü, veli görüşmesi ,14.05.2019)

Uygulayıcının Masal Bebek ile 17.04.2019 tarihinde gerçekleştirdiği ikinci oturum ve 08.05.2019 tarihinde gerçekleştirdiği üçüncü oturuma ait sohbetler aşağıda betimlenmiştir.

**Tuğba:** Biliyor musun Masal biz sana sürpriz için denizin kenarından midyeler topladık bak orda (Video dosyası\_17,9.dk, 27. sn.,17.04.2019).

**Uygulayıcı:** İnanamıyorum Tuğba çok heyecanlandım giderken götürebilir miyim diyor?

**Tuğba:** Tabi ki biz Gülayla sen mutlu ol üzülme asansörden korkma yanına al diye yaptık.

**Demir:** Ben de resim yaptım ki ona korkmasın diye.

...

**Uygulayıcı:** Masal'a daha huzurlu ve mutlu hissetmesi için ne önerirsiniz? (Video dosyası\_19,5.dk, 50.sn 08.05.2019).

**Tuğba:** Sana bir zıp zıp alabilir ve sana bir çikolata verebiliriz.

**Ahmet:** Ben de kızmış ve kıskanmışım ağladım o zaman peçete aldım sana da verelim mi?

**Ayşe:** Sana kaktüs verebilirim ben (kalkar ve evden getirdiği kaktüsü verir.)

**Uygulayıcı:** Masal siz gerçekten çok iyi arkadaşsınız çok duygulandım diyor(Video dosyası\_19,7.dk, 40.sn 08.05.2019).

**Uygulayıcı:** Sizin önerileriniz sayesinde Masal kendisini daha huzurlu ve mutlu hissediyor (Video dosyası\_20,42.sn, 50.sn 08.05.2019).

**Tuğba:** Sarılalım, öpelim daha mutlu olursun.

**Demir:** Bence deden sana sarılsın ve yeni bir oyuncak alsın.

Diyaloglar incelendiğinde, Tuğba Masal'ın asansörden korkmaması ve üzülmemesi için Gülay ile birlikte deniz kenarından midye topladıklarını onları yanına alırsa asansörden korkmayacağını dile getirerek Masal'ın asansörden korkma olumsuz durumuna karşı çözüm önerisi üreterek duygusal hasarı giderme becerisi göstermiştir. Demir de korkmaması için resim yaptığını söyleyerek Masal'ın duygusal olarak yaşadığı hasarı gidermeye çalışmıştır. Masal'ın dedesinin kardeşine oyuncak alıp Masal'a almaması durumundan dolayı yaşadığı olumsuz duygulardan dolayı daha huzurlu ve mutlu hissetmesi için çocukların ne önerdiği sorulmuş ve duygusal hasarı giderme alt boyut becerisinin kazanımları desteklenmiştir. Tuğba, zıp zıp alıp çikolata vereceğini, mutlu olması için sarılıp öpeceğini dile getirmiştir. Ayşe, mutlu olması için Masal'a getirdiği kaktüsleri verip duygusal hasarı gidermeye çalışmıştır. Demir ise dedesinin yaptığı hatayı fark ederek dedesinin Masal'a sarılıp yeni bir oyuncak almasını önermiştir. Tuğba, Ayşe ve Demir'in ifadelerine bakıldığında bulgular, çocukların duygusal hasarı giderme alt boyut becerilerinin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

## **Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Kullanılarak Hazırlanan Oturumlar ve Çocukların Duygusal Etkileşim Geliştirmeleri Becerisine İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturumlar ve etkinlikler, çocukların duygusal etkileşim geliştirmelerini nasıl etkilemiştir?” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ait bulgular ve yorum yer almaktadır.

Araştırmanın uygulanması esnasında Ali Bebek ve Masal Bebek ile yapılan birinci oturum, ikinci oturum ve üçüncü oturum, aynı zamanda bu oturumlardan sonraki tamamlayıcı etkinlikler ile ara etkinlikler bu başlık altındaki araştırma sorusuna ilişkin veri toplamayı sağlamıştır. Yapılan etkinliklere ait bulgular duygusal etkileşim geliştirme alt boyutuna göre betimlenmeye çalışılmıştır. Bu alt boyut Duygusal okuryazarlık alt boyutlarından sonuncusudur ve diğer tüm alt boyut becerilerin hepsini bir arada toplamaktadır. Bireyler sahip olduğu duygusal becerileri davranışlarına ve hayatlarına yansıtarak etkileşim ve iletişim halinde oldukları kişiler ile bu süreçleri daha uyumlu, daha olumlu şekilde sürdürebilmelidir. Bu beceri dinamik bir süreci kapsar ve yaşamın her döneminde yaşantılar yoluyla öğrenilebilir (Steiner, 2003).

Uygulayıcının Ali Bebek ile 09.01.2019 tarihinde gerçekleştirdiği birinci oturumda çocuklar ile Ali'nin tanıştığı esnada geçen sohbetler aşağıda betimlenmiştir.

**Tuğba:** Ali bir şey söyleyebilir miyim? Ben sen geleceksin diye çok heyecanlanmışım, meraklanmışım.

**Uygulayıcı:** Ayşe bana bunları söylemen şu an beni çok neşelendirdi. Ben de size göreceğim için çok heyecanlandım ve meraklandım zaten diyor Ali (Video dosyası\_3, 30.sn, 09.01.2019).

**Uygulayıcı:** En yakın arkadaşı Bilal'i göremediğim için üzülüyorum diyor Ali. Ama sizinle tanıştığım için mutluyum bir sürü arkadaşım oldu diyor. Ali şimdi size bir sır vermek istiyor. Ama şu an çok utangaç hissediyorum kendimi diyor.

**Tuğba:** Çünküüüü bütün öğretmenler burada olduğu için mi?

...

**Uygulayıcı:** Soralım bakalım. Evet yeni kişilerle tanıştım ve öğretmenlerle o yüzden biraz utanıyorum diyor.

**Özge:** Utanmaaa Alii biz buradayız.

**Ahmet:** Utanma Aliii.

**Uygulayıcı:** Beni rahatlattınız paylaşabilirim artık diyor.

Sohbetler incelendiğinde Ali ile geçen sohbet esnasında Tuğba Ali'nin geleceğinden dolayı heyecanlanıp meraklandığını ifade etmiştir. Duygusunun sebebini bildiği ve farkında olduğundan duygularını bilme ve anlama alt boyut becerisini göstermektedir. Tuğba'nın duygusunu doğru zamanda ve yerde ifade etmesinden dolayı duygusunu yönetme becerisi gösterdiği de görülmektedir. Ali'nin anlatmak istediği bir olaya yönelik utandığını söylediğinde Tuğba utanmasının sebebini bütün öğretmenlerin orada olduğu şeklinde yorumlayarak Ali'ye içten bir empati geliştirmiştir. Özge ve Ahmet Ali'nin yaşadığı bu duygusal hasarı giderebilmek adına Ali'yi "Utanma Ali biz buradayız." diyerek rahatlatmaya çalışmıştır. Tüm bunlara bakıldığında çocukların duygusal etkileşim içinde olduğu görülmektedir.

Uygulayıcının Ali Bebek ile gerçekleştirdiği ve Ali'nin mutlu bir olayını paylaştığı ikinci oturumda çocuklar ile Ali arasında geçen sohbetler esnasında güçlü bir duygusal etkileşim becerisi gözlemlenmiştir. Ali Bebek ile yapılan oturum esnasındaki sohbetler aşağıda betimlenmiştir ve çocukların söylemlerine yer verilmiştir.

**Uygulayıcı:** : Ali sizinle tekrar bir arada olduğu için çok mutlu hissediyormuş size günaydın diyor.(Video dosyası\_7,3.dk, 20.sn 13.02.2019).



**Çocuklar:** Günaydın Ali!

**Uygulayıcı:** Peki Ali yeniden sizin okulunuza geldiği için siz kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

(3,39sn)

**Demir:** Ben mutlu çok mutluyum.

**Gülay:** Ben de çok mutluyum

**Mustafa:** Çooook dünyalar kadar mutluyum.

**Uygulayıcı:** Demir, Gülay ve Mustafa Ali de ben de sizin gibi dünyalar kadar mutluyum diyor. Ben sizi çok özledim arkadaşlarım diyor. (Video dosyası\_ 7, 3.dk 55.sn, 13.02.2019 )

...

**Demir:** Köpekten korkuyordu Ali korkmuş hissediyor. (Video dosyası\_ 7, 4.dk 48.sn, 13.02.2019 ).

**Uygulayıcı:** Evet Demir çok korkarım ben köpekten diyor.

**Soner:** Korkmasana Ali ben kedileri çok seviyorum. Uzaktan da sevebilirsin.

**Uygulayıcı:** Bir de ben babam bana at hediye ettiği için sevgi dolu hissettim hemen babama sarıldım onu öptüm teşekkür ettim diyor. Siz sevgi dolu hissetseniz ne yapardınız?

**Demir:** Ben de öperdim

**Gülay:** Ben de koşarak gider öperdim sarılırdım.

**Merve:** Ben de sarılırdım

**Özge:** Severdim..

**Ahmet:** Ben ayakkabı alırdım bir tane

**Ayşe:** Bir tane hediye alırdım .

...

**Tuğba:** Ali bir şey söylicem biz seni özledik de sen bizi özledin mi?(Video dosyası\_11,1.dk, 57.sn 27.02.2019).

**Uygulayıcı:** Soralım mı? Ali sizi çok özlediğini söylüyor? Peki siz o tekrar geldiği için nasıl hissediyorsunuz? (Video dosyası\_11,2.dk, 11.sn 27.02.2019).

**Tuğba:** Çok mutluyum ben.

**Gülay:** Ali geldiği için ben dünyalar kadar mutluyum öğretmenim.

**Demir:** ben çok heyecanlandım yerimde duramıyorum

**Mehmet:** ben de bizim eve kadar mutluyum.

**Mustafa:** Ejderhaları görmüş gibi mutluyum. Ali top ayakkabılarını giymiş çok güzelmiş.

**Uygulayıcı:** Ali beğendiğin için çok sevindi Mustafa.

**Mustafa:** ben de sevinirdim arkadaşım beğense (Video dosyası\_11,3.dk,27.02.2019).

**Uygulayıcı:** Ali de hepimiz gibi sizinle bir arada olduğu için mutlu ve heyecanlı.

**Tuğba:** Ali ben de senin gibi çikolata çok seviyorum bence sen bizim eve gel mutlu olursun çok çikolata var. Bazen çok çikolata yiyorum annem kızıyor ben de bir daha çok yemem affet diyorum. Sen de çok yeme ama (Video dosyası\_11,4.dk,10.sn 27.02.2019).

Sohbetler incelendiğinde çocuklardan Demir, Gülay, Mustafa ve Tuğba Ali tekrar ziyarete geldiği için mutlu hissettiklerini ifade etmiştir. Çocuklar, duygularının sebebini bildikleri için duygularını anlama, bilme ve farkında olma becerisi göstermektedirler. Demir ve Soner Ali'nin köpektan korkmasından dolayı yaşadığı endişeyi hatırlayarak “köpektan korkmasana” “uzaktan sevebilirsin” diyerek Ali ile empati kurma becerisi göstermiş, onu rahatlatmaya çalışarak yaşadığı duygusal bir olumsuzluk karşısında ona destek olmaya çalışmıştır. Uygulayıcının sorduğu “Sevgi dolu hissetseniz ne yapardınız?” sorusu duygusal etkileşim becerisinin gelişip gelişmediğini anlamaya yönelik sorulmuştur. Çocukların cevapları, “öperdim, sarılırdım, severdim, bir tane hediye alırdım.” şeklinde olmuş ve duygusal etkileşim alt boyut becerisini kazandıklarını göstermiştir. Diyalog 33'te Gülay'ın Ali geldiği için dünyalar kadar mutlu olduğunu dile getirmesi, hem duygusunun farkında olduğu becerisini hem de olumlu bir duyguyu doğru yerde ifade ettiği için duygusunu yönetme becerisini kazandığını göstermektedir. Tuğba ise çok fazla çikolata yediği için annesinin kızdığından bahsetmiş, “bir daha çok yemem affet.” dediğini söyleyerek yapmış olduğu bir hata karşısında duygusal hasarı gidermeye çalışmıştır.

Uygulayıcı tarafından 10 çocuğun katılımı ile 20.03.2019 tarihinde Masal Bebek ile gerçekleştirilen birinci oturum esnasında gerçekleşen diyaloglar aşağıda verilmiştir:

**Uygulayıcı:** Masal 4 katlı apartmanın 2.katında yaşıyor ve apartmanlarında asansör varmış. (Video dosyası\_13,6.dk, 35.sn 20.03.2019).

**Ahmet:** bizde de asansör var.

**Tuğba:** Bizde de

**Uygulayıcı:** Arkadaşlarımdan da apartman asansör varmış ama ben biraz asansörden korkuyorum diyor. Masal asansöre bindiğimde kendimi çok tedirgin hissediyorum diyor

**Tuğba:** ben hiç korkmuyorum sen de korkma

**Ahmet:** Ben de korkmam. Korkma Masal.

**Mehmet:** Asansör bazen çok tehlikeli pat diye durabilir ben de korkuyorum.

**Uygulayıcı:** Masal arkadaşlarım asansöre bindiklerinde nasıl hissediyor kendisini diyor (Video dosyası\_13,8.dk, 15.sn 20.03.2019).

**Soner:** heyecanlanırım

**Ahmet:** Mutlu hissederim ama patlarsa diye de korkuyorum.Tedirgin oluyorum.

**Ayşe:** Biz bir kez babannemle asansörde kaldık ben ağlamıştım çok korktum.

**Ahmet:** Ben de bir kez annem ve babam yokken yalnız bindim kapı kapandı korktum babam açtı kızdı bana bir daha binmicem yanlış yaptım özür diledim (Video dosyası\_13,9.dk, 50.sn 20.03.2019).

Diyaloglar incelendiğinde, Masal'ın apartmanlarında asansör olduğundan ve korktuğundan bahsettiği sohbetle çocuklardan Mehmet de Masal gibi asansörden korktuğunu dile getirmiştir. Tuğba ve Ahmet Masal'ı rahatlatmaya çalışmıştır. Soner ise asansöre bindiğinde heyecanlandığını dile getirerek duygusunu doğru yerde ifade etmiş, farkına varmış ve duygusunu yönetme becerisi göstermiştir. Ayşe ise babanesi ile asansörde kaldığını korktuğunu ve ağladığını anlatarak olumsuz duygusunu doğru bir şekilde ifade ederek duygusunu yönetme becerisi göstermiştir. Ahmet tıpkı Masal gibi asansöre binse korkacağını

dile getirerek Masal ile içten bir empati kurmuştur. Ayrıca Ahmet asansöre yalnız bindiği için babasının ona kızdığını yanlış bir şey yaptığını ve babasından özür dilediğini söyleyerek duygusal hasarı giderme becerisi göstermiştir. Böylelikle tüm boyutlar ile ilgili becerilerin görüldüğü diyaloglara göre çocuklarda duygusal etkileşim geliştirme becerisi kazanımı sağlanmıştır.

14.05.2019 tarihinde yapılan değerlendirme görüşmesi esnasında Burcu Öğretmenin aktarımları çocukların duygusal etkileşimde bulunma becerilerini geliştirdiği ile ilgili özet niteliğinde önemlidir. Burcu Öğretmenin aktarımları araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

“Çocuklarda Kimlikli Bebekler Oturumları sayesinde duygularını ifade etme becerisi çokça gelişti. Çocuklarla her sabah çemberde paylaştığımız duygu durumlarının Ali'nin ve Masal'ın ardından daha çok "kızgın, üzgün, ağlamaklı" ifadelerine yer verdiklerini fark ettim. Çocuklar duygu durumlarını ifade ettikçe Ali ve Masal ile empatik öğrenme yolculuğu başlamış oldu. Karşısındakinin yerine kendini koydukça önce onun duygularını anlayabilmesi sonrasında özgürce kendi duygularını ifade ediş güçlerini canlandırdı. Bazı çocuklar ilk başta duygularını "iyi, kötü" biçimde tanıtırken bir kaç ayın ardından "mutlu mutsuz" yerine "şaşırmış, heyecanlı, coşkulu duygularını duymaya başladık. Hatta yaptıkları hatalardan sonra öğretmenim üzgünüm özür dilerim diye telafi etmeye ve duygusal etkileşimde bulunmaya başladılar. Bunda Ali'nin ve Masal'ın sınıfımıza gelmesinin katkısı çok büyük.”

(Araştırmacı günlüğü, öğretmen görüşmesi ,14.05.2019)

## Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada uygulama boyutunda Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları gerçekleştirilmiş ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarının okul öncesi dönem 4-6 yaş çocuklarının duygusal-okuryazarlık becerilerine nasıl katkı sağladığı derinlemesine incelenmiş olup, araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılarak nitel bulgular elde edilmiştir. Bu bölümde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarından elde edilen sonuçların duygusal okuryazarlık alt boyut becerileri kapsamında tartışmasına, sonuçlarına ve araştırmanın sonuçlarına göre ulaşılan önerilere yer verilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal okur-yazarlık becerilerini Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları ile desteklemek amacıyla yürütülen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar duygusal okuryazarlık alt boyut becerilerine göre tartışılarak sunulmuştur.

### Tartışma

Türkiye’de Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na yönelik yapılan ilk ve tek çalışma Hilal Şensoy (2013) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Şensoy (2013) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerine odaklanmış ve araştırmasının sonunda okul öncesi öğretmenleri olarak çocukların hayatlarında eşsiz bir yere sahip olduğumuzdan dolayı hayatlarına yapacağımız en küçük dokunuşların bile çok kıymetli olduğundan bahsederek biz öğretmenlere, kimlikli bebekleri çocuklarla buluşturmayı ve çocuklarla yapılacak bir araştırmaya başlamayı önermiştir. Buradan hareketle kimlikli bebekleri çocuklarla buluşturmak adına Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen oturumlarla okul öncesi dönemdeki 4-6 yaş çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik olan bu çalışmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın Türkiye’de konu ile ilgili yapılan çalışma bakımından ilklerden

olması sebebi ile araştırma soruları doğrultusunda, kendi içerisinde tartışılmış ve ilgili literatür ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturum ve etkinlikler, çocukların duygularını bilmeleri, duygularını tanıma ve ifade etmelerini nasıl etkilemiştir? sorusudur. Araştırmanın uygulama boyutunda Ali ve Masal isimli kimlikli bebekler kullanılmış ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturumlardan elde edilen bulgular sayesinde çocukların hem okulda, hem de kendi evlerinde daha fazla duygu ifadesi kullanmaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları'nın katkısıyla çocukların Steiner'in (2003) tanımladığı duygusal okuryazarlık alt boyut becerilerinden ilki olan duyguları bilme, duyguları tanıma ve duyguları ifade etme yönünde olumlu beceriler kazandıkları görülmektedir. Birleşik Krallıktaki okullarda yapılan duygusal okuryazarlık çalışmalarının incelendiği bir araştırmada, çeşitli yöntemler kullanılarak, duygusal okuryazarlık alt boyut becerilerinin desteklenmesini amacıyla yapılan çalışmaların çocuk, öğretmen ve ebeveynlerin duygusal okuryazarlık becerilerini desteklenmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sutton ve diğerleri, 2015). Bu araştırmada elde edilen bu sonuç, araştırmanın sonucunu kısmen destekler niteliktedir.

Güney Afrika'nın Johannesburg eyaletinde yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur ve araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmede kimlikli bebeklerin gücünü açıklamak için duygusal okuryazarlık çerçevesi kullanılmış ve hazır duygusal materyaller değerlendirilmiştir. Bebeklerin hikâye anlatma oturumlarında bolca duygu sıfatları kullanılmış ve çocukların duygularını ifade edebilmeleri desteklenmiştir. Yapılan bu çalışmada Steiner (2003) tarafından tanımlanan duygusal okuryazarlık eğitiminin beş hedefinden ve boyutundan özellikle duyguları anlama ve ifade

etme boyutunun önemli şekilde desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın başarısı tespit edilmiştir (Bunchanan, 2007).

Araştırmanın duygusal okuryazarlık becerilerinin ikinci alt boyut becerisine odaklanan ikinci sorusu Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturum ve etkinliklerin, çocukların iyi bir empatiye sahip olmalarını (içten empati kurmalarını) nasıl etkilediğine ilişkin sorudur. Araştırmanın uygulama boyutunda planlanan ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen, Ali Bebek ile Masal Bebek'in özel durumlarını paylaştıkları üçüncü oturumlar esnasındaki video kayıtlarından elde edilen çocukların tepkileri ve söylemlerine ait bulgular incelendiğinde, çocukların kimlikli bebeklere karşı içten bir empati kurdukları ve Steiner'in (2003) duygusal okuryazarlık becerisi olarak tanımladığı iyi bir empatiye sahip olma alt boyut becerisinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı oturumları sayesinde desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kimlikli Bebekler ile yapılan çalışmaların birçoğu araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili Türkiye'de yapılan ilk çalışmanın hedeflerinden birisi de Mardin ili ve ilçelerinde çalışan 23 okul öncesi öğretmenin iki günlük Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi sonrası tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını ortaya koymak olarak belirtilmiştir ve dokuz öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucu olarak, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı uygulamasının çocuklarda en çok olumlu yönde empati kurma becerisini etkilediği öğretmen görüşleri doğrultusunda bulunmuştur (Şensoy, 2013).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili Güney Afrika'da yapılan bir araştırmada da Önyargı Karşıtı Yaklaşımın çocukların ve öğretmenlerin davranışlarını pekiştirdiği, çocuklara konu ile ilgili sorular sorulduğunda ve kimlikli bebekler ile sohbeteye dahil olduklarında küçük çocukların empati becerisinin güçlü bir şekilde ortaya çıktığı ve geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (Biersteker ve Ngwevela, 2002). Güney Afrika'da yapılan bir başka çalışma incelendiğinde

ise Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi'nin ve sonrasında gerçekleşen sınıf uygulamalarının hem öğretmenler hem de çocuklar arasında ayrımcılığın giderilmesini sağlayarak empati ve benlik saygısının gelişmesine katkı sağladığı yönünde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Smith, 2009). Bu araştırmalarda elde edilen empati becerisinin desteklendiğine dair sonuçlar da araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir ve destekler niteliktedir.

İngiltere'de yapılan bir diğer eylem araştırması proje çalışmasında da Kimlikli Bebeklerin tanıtılmasının öğretmenlere ve çocuklara yararlarının neler olduğunu bulmak için Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları gerçekleştirilmiş ve çocukların bebeklere heyecanla tepki gösterdikleri ve onlarla içten bir empati kurdukları sonucuna ulaşılmıştır (Cook, 2004). Babette Brown (2009) da yapmış olduğu çalışmasında bebekleri kullanan öğretmenlerin çocukların samimi ve içten cevaplar vererek bebeklerle içten empati kurduklarını söylediklerine dair sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmalar da Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak yapılan uygulamaların empati becerisine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşarak araştırmanın sonucunu destekler nitelik taşımaktadır.

Yapılan bir diğer çalışmada ise Kimlikli Bebeklerin 4-6 yaş arasındaki çocukların hayat deneyimlerini paylaşmalarına etkili bir şekilde yardımcı olup olmadığı incelenmiştir ve araştırmada güvenli ve katılmaya elverişli bir ortamda çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için Kimlikli Bebekler farklı bir şekilde kullanılmıştır. Singapur'un güneybatısında etnik açıdan zengin bir çocuk bakım merkezinde, ırk ve etnik durumunun belirli bir ortamda nasıl işlediğini anlamaya çalışan araştırma sonucunda çocukların ayrımcılığın bilincinde oldukları ve koyu ten rengine sahip kimlikli bebeğin arkadaşlıklar kurmasındaki yaşadığı zorluklara içten bir empati kurdukları ortaya konmuştur (Jesuvadian ve Wright, 2011).

Araştırmanın duygusal okuryazarlık becerilerinin üçüncü alt boyut becerisine odaklanan üçüncü sorusu Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturum ve



etkinliklerin, çocukların duygularını yönetmelerini nasıl etkilediğine ilişkin sorudur. Araştırmanın uygulama boyutunda planlanan ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen, Ali Bebek ile Masal Bebek'in oturumlarında duygusal okuryazarlık alt boyut becerilerinden olan duyguları yönetme becerisinin kazanılmasına da odaklanılarak etkinliklere yer verilmiş ve çocuklar Ali Bebek ile Masal Bebek'in deneyimlerinden faydalanmıştır. Literatürde yapılan çalışmalardan birisi olan "Promoting Emotional Literacy" isimli çalışmada da duygusal okuryazarlık eğitimi tüm boyutları ile ele alınmış ve özellikle okul ortamlarında yapıldığı zaman, belirli duygu, beceri ve deneyimleri kullanma yoluyla yapılması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Okullarda yapılan duygusal okuryazarlık eğitimlerinde öğrencilere kazandırılması gereken duygu, düşünce ve davranışları anlama, doğru şekilde doğru yerde ifade etme ve duyguları yönetme becerilerine odaklanması gerektiğini vurgulamıştır (Faufel ve Sharp,2003).

Yürütülen araştırmada Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamaları esnasında kayıt altına alınan videolar, öğretmen ve ailelerin görüşleri ve araştırmacı günlüğünden yola çıkarak elde edilen bulgular, çocukların olumlu ve olumsuz duyguların ne zaman, nerede ve nasıl ifade edileceğini bilmesi, duygularını kontrol mekanizması geliştirmesi yani duygularını yönetme becerisinin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Çocukların duygularını yönetme becerisi kazanması onların yaşantılarında önemli avantajlar sağlamaktadır.

Araştırmanın duygusal okuryazarlık becerilerinin dördüncü alt boyut becerisine odaklanan dördüncü sorusu ise Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturum ve etkinliklerin, çocukların duygusal hasarı gidermelerini nasıl etkilediğine ilişkin sorudur. Araştırma esnasında gerçekleştirilen altı adet Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamalarında kayıt altına alınan çocuk söylemlerinden ve çocukların bebeklerle gerçekleştirdikleri sohbetlerden, ebeveynlerle yapılan görüşmelerden, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve araştırmacının günlüğüne kaydedilen notlardan yola çıkılarak bazı bulgular elde edilmiştir. Bu

bulgular, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamaları sayesinde çocukların duygusal hasarı giderme alt boyut becerisinin desteklendiği ve çocukların yaptığı hataların farkında olup hatalarını telafi etme yoluna gittikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer yandan çocukların kendi duyguları ile ilgili ya da başkalarının duyguları ile ilgili yaşadıkları olumsuzluklara çözüm bulabilme becerisi gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Yukarıda da bahsedilen, Biersteker ve Ngwevela tarafından 2002 yılında Güney Afrika'da gerçekleştirilen çalışmanın bir diğer sonucunda da çocuklara ön yargı ile ilgili sorular sorulduğunda ve kimlikli bebekler ile sohbete dahil olduklarında küçük çocukların problem çözme ve olumsuz durumlara çözüm bulabilme becerilerinin geliştiği saptanmıştır (Biersteker ve Ngwevela, 2002). Bu çalışma araştırmanın duygusal hasarı giderme alt boyut becerisi ile ilgili bulunan sonuçları kısmen desteklemektedir.

Araştırmanın duygusal okuryazarlık becerilerinin beşinci ve son alt boyut becerisine odaklanan beşinci sorusu ise Kimlikli Bebekler Yaklaşımı kullanılarak hazırlanan oturum ve etkinliklerin, çocukların duygusal etkileşim geliştirmelerini nasıl etkilediğine ilişkin sorudur. Steiner'in (2003) tanımladığı duygusal etkileşim geliştirme alt boyutu, duygusal okuryazarlık alt boyut becerilerinin tümünü kapsayarak, kişinin sahip olduğu duygusal becerileri davranışlarına ve hayatlarına yansıtarak diğer kişilerle uyumlu ve olumlu şekilde etkileşim ile iletişimi sürdürebilmelerini sağlar. Araştırma esnasında gerçekleştirilen Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamalarının tüm süreci boyunca çocukların söylemlerinden ve sohbetlerinden, öğretmenlerin görüşlerinden, araştırmacının ve ebeveynlerin görüşlerinden yola çıkılarak elde edilen bulgulardan hareketle, okul öncesi dönem eğitimi alan 4-6 yaş arasındaki çocukların duygusal okuryazarlık alt boyut becerilerinin tümünü kazanarak duygusal etkileşim geliştirme becerisinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

İngiltere'de öğretmenlerin ve 3-6 yaş çocukların görüşlerinin alınarak kimlikli bebeklerin nasıl kullanıldığı ve çocukların onlarla nasıl ilişki kurduğu ile ilgili yapılan bir

çalışmada çocukların bebeklere karşı pozitif tutum geliştirdikleri, onlara karşı sevgi göstererek, kimlikli bebeklerden duydukları hikâyeleri tekrar tekrar anlatma girişiminde bulunarak bebeklerle duygusal etkileşime girdikleri sonucuna ulaşılmıştır (McClement, 2004). Yürütülen bu çalışma araştırmanın sonuçlarını kısmen destekler boyuttadır.

Güney Afrika'da Nicola Ann Irish (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygusal okuryazarlık seviyelerini yükseltmek amacıyla geliştirilen duygusal okuryazarlık programının Ububele- Kimlikli Bebekler ile etkililiği değerlendirilmiştir. Yapılan deneysel çalışmanın sonucunda, 12 hafta boyunca sınıflarda gerçekleştirilen Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamalarına katılan çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin büyük ölçüde desteklendiği görülmüştür. Bu araştırmanın sonucu, yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmekte ve araştırma sonuçlarını destekler bir nitelik taşımaktadır.

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini engelleyen sayısız yıkıcı problemlerle karşılaştıkları Güney Afrika'da gerçekleştirilmiş olan başka bir araştırmada ise Duygusal Okuryazarlık Programı ile birlikte Kimlikli Bebekler kullanılmış ve çocukların duygusal gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde tedavi edici araç olarak kullanılan Kimlikli Bebekler sayesinde küçük çocukların duygularını ifade etmeleri yeteneklerinin, duygu yönetim becerilerinin, duygusal okuryazarlık becerilerinin olumlu ve anlamlı yönde geliştiği tespit edilmiştir. Bir diğer sonucuna bakıldığında ise çocukların Kimlikli Bebekler Yaklaşımı uygulamaları sayesinde olumlu yönde empati kurma becerisi gösterdikleri ve duygusal hasarı giderebilmek adına problemlere çözüm üretmeye başladıkları görülmüştür (Barnfather ve Amod, 2012). Araştırmanın sonuçları ile yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçların tamamı örtüştüğünden dolayı bu araştırma araştırmayı destekler nitelikte olmasından dolayı önemli görülmektedir.

## Sonuçlar

Bu kısımda araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar incelenerek ortaya konulan sonuçlar sunulmuştur. Sırasıyla Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarından, araştırmacıdan, ebeveynler ve eğitimcilerden elde edilen bulgular Steiner (2003)'ün tanımladığı beş alt boyut becerisine göre tartışılmıştır.

### **Kimlikli Bebekler Yaklaşımı uygulamaları ve çocukların duygularını bilmeleri, duygularını tanıma ve ifade etmelerine ilişkin sonuçlar.**

- 1 Araştırma süresince uygulanan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarının gücü sayesinde çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinden ilki içerisinde yer alan duygularını bilme alt boyut becerinin geliştiğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.
- 2 Araştırma süresince uygulanan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarının gücü sayesinde çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin ilki içerisinde yer alan duygularını anlama ve ifade etme alt boyut becerisinin desteklendiği belirlenmiştir.
- 3 Araştırma süresince uygulanan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları sonrasında çocukların ürünlerine ve söylemlerine bakıldığında en çok duygusal okuryazarlık becerilerinin ilki içerisinde yer alan, duygularını bilme duygularını anlama ve ifade etme alt boyut becerisinin desteklendiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.
- 4 Ebeveynlerin görüşlerine göre çocukları Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları sayesinde en çok duygularını ifade edebilme becerisi yönünden gelişme göstermiştir.

- 5 Eğitmenler ile yapılan görüşmelerde çocukların Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarının başından sonuna doğru duygularını anlayıp ifade etme becerilerinde gözlenebilir bir değişiklik olduğu sonucu elde edilmiştir.

**Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamaları ve çocukların iyi bir empatiye sahip olmalarına (içten empati kurlarını) ilişkin sonuçlar.**

- 1 Çocukların Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarına dahil olmalarının bebeklere karşı içten bir empati geliştirmelerine destek olduğu ve iyi bir empati geliştirme becerisinin geliştiği tespit edilmiştir.
- 2 Ebeveynlerin görüşlerine göre, daha önceki zamanlarda karşısındaki duygularını anlama konusunda güçlük çeken çocuklar Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları sonrasında karşısındaki kişilerin duygularını anlamaya çalıştıkları yönünde gelişim gösterdikleri sonucu elde edilmiştir.
- 3 Eğitmenlerin görüşlerine göre, çocukların Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarına dahil olmalarının bebeklere ve karşısındaki kişilere iyi bir empati geliştirmeleri konusunda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamaları ve çocukların duyguları yönetmelerine ilişkin sonuçlar.**

- 1 Araştırma süresince uygulanan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarının gücü sayesinde çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinden üçüncüsü olan duygularını yönetme alt boyut becerinin olumlu yönde geliştiğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

- 2 Kimlikli Bebekler Yaklaşımı oturumlarına katılan çocukların olumlu ve olumsuz duygularını ne zaman, nerede ve nasıl ifade etme becerilerinin desteklendiği tespit edilmiştir.
- 3 Eğitimci görüşlerinden yola çıkarak çocukların olumlu ve olumsuz duygularını doğru zaman ve yerde ifade ettiklerine ve duygularını yönetmelerine dair gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

**Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamaları ve çocukların duygusal hasarı gidermelerine ilişkin sonuçlar.**

- 1 Araştırma süresince uygulanan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarının gücü sayesinde çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinden dördüncüsü olan duygusal hasarı giderme alt boyut becerisinin geliştiğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.
- 2 Çocukların Kimlikli Bebekler Yaklaşımı oturumlarına dahil olmaları ile birlikte Kimlikli Bebeklerin gücü sayesinde hata yapınca bu hatanın farkında olmaları ve hatasını düzeltme çalışmasına girmeleri az da olsa gözlenmiştir.
- 3 Ebeveyn görüşleri doğrultusunda çocukların karşılaşılan olumsuz durumlar karşısında daha çok sorumluluk alıp duygusal hasarı giderme becerisi anlamında olumlu gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 4 Eğitimcilerin belirttiği görüşlere göre çocukların yaşanan olumsuz bir olaya çözüm üretme ve duygusal olumsuzlukları gidermek için çaba gösterdikleri tespit edilmiştir.

## **Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamaları ve çocukların duygusal etkileşim geliştirmelerine ilişkin sonuçlar. Sonuçlar şunlardır:**

- 6** Araştırma süresince uygulanan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarının çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinden sonuncusu olan ve diğer tüm alt boyut becerilerini kapsayan duygusal etkileşim geliştirme alt boyut becerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.
- 7** Araştırmaya ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumlarına katılan çocukların, duygularını anlayıp ifade edebilme, iyi bir empati kurabilme, duygularını yönetebilme ve duygusal hasarı giderebilme becerileri göstererek duygusal etkileşim geliştirme kazanımını elde ettikleri duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.
- 8** Eğitimcilerin görüşlerine göre araştırma süresince uygulanan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları sırasındaki çocukların bebeklerle olan sohbetlerine bakıldığında duygusal okuryazarlık becerilerinin tümünü kazanarak Kimlikli Bebekler ile duygusal etkileşime girdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 9** Ebeveynlerin görüşlerine göre çocukların Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları sayesinde karşısındaki kişilerle duygusal etkileşime girdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## **Öneriler**

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak getirilebilecek öneriler sunulmuştur. Sırasıyla öğretmenlere yönelik öneriler, politika belirleyicilere yönelik öneriler ve gelecekteki araştırmacılara yönelik öneriler verilmeye çalışılmıştır.

**Öğretmenlere yönelik öneriler.**

- 1 Öğretmenler çocukların sosyal ve duygusal becerilerini desteklemek, duygularını ifade edebilmelerini sağlamak için etkili araçlar ve yöntemler kullanmak istemektedirler. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı öğretmenler tarafından çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla bir araç olarak kullanılabilir.
- 2 Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ve uygulamaları okul öncesi eğitimi öğretmenleri için yeni bir kavram olup, birçok öğretmenin konu ile ilgili bilgisi dahi yoktur. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili düzenlenen eğitim ve seminerlere katılım göstermeleri önemli görülmektedir.
- 3 Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yanı sıra eğitimlerini ve sertifikalarını aldıkları sürece sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve diğer branş öğretmenleri de Kimlikli Bebekler Yaklaşımını sınıf içi uygulamalarında rahatlıkla kullanabilirler.
- 4 Öğretmenler duygusal okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla sınıf içerisinde çeşitli etkinlikler, çalışmalar yapabilir, çember zamanlarda duyguları konuşacakları alanlar yaratabilir ve sınıflarında duyguların gelişimi destekleyen bir duygu kitaplığı oluşturabilirler.
- 5 Erken çocukluk döneminde çocuğun hayatında ailesinden sonra rol model olan öğretmenler sınıf içerisindeki sohbetlerde kendileri de duygularını ifade etmeli, çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini arttırabilmek adına çocuklarla birlikte duygu kartları, duygu panoları, duygu duvarları ve duygularını ifade edecek alanlar yaratmalıdırlar.



**Araştırmalara yönelik neriler.**

- 1 Araştırma ABACAM'da okul öncesi eğitimi alan 4-6 yaş çocukların duygusal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacı ile araştırmacı tarafından Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Oturumları gerçekleştirilerek yapılmıştır. Benzer alışmalar okul öncesi döneme ait farklı illerde ve okullarda yapılarak sonuçları yönünde karşılaştırmalar yapılabilir.
- 2 Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal okuryazarlık becerileri üzerine katkısının incelenmesi adına nicel çalışmalar yürütülebilir.
- 3 Elde edilen sonuçları genelleştirmek amacı ile daha geniş bir çalışma grubu ile nicel ya da nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmalar da yapılabilir.
- 4 Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili bebeklerle çeşitli hikâyeler oluşturup bu hikâyeler bazındaki oturumlarda çocukların empati becerilerini inceleyen ve değerlendiren niteliksel ve niceliksel boyutta çalışmalar yürütülebilir.
- 5 Eğitim alanında boylamsal çalışmalar önemli olduğu için Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimine katılarak sertifika alan öğretmenlerin yapacakları Kimlikli Bebekler Uygulamaları takip edilerek araştırmalar yürütülebilir.
- 6 Okul ncesi ğretmenlerinin duygusal okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- 7 Çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini ölçmeye yarayan bir envanter hazırlanabilir.

**Devlet kurumlarına yönelik öneriler.**

- 1** Çocukların duygusal okuryazarlık alt boyut becerilerini kapsayan etkinlikler ve duygusal gelişime katkı sağlayan etkinlikler okul öncesi programına dahil edilebilir.
- 2** Okul öncesi eğitim veren kurumlarda yürütülen programların, çalışmaların ve etkinlikler duygusal gelişimin desteklenmesi amacıyla zenginleştirilebilir.
- 3** Okul öncesi eğitim veren kurumlarda yürütülen programlarda, çalışmalarda ve etkinliklerde duygusal okuryazarlık becerilerine yer verilerek, duygusal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde araç olarak kullanılan kimlikli bebeklerin etkinlikler içerisinde yer almasını teşvik edilebilir.

## Kaynakça

- Acton, J. ve Carter, B. (2016). The impact of immersive outdoor activities in local woodlands on young carers emotional literacy and well-being. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 39(2), 94-106.
- AÇEV, ERG (2016). *Eğitim İzleme Raporu 2015-2016*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Adelman, H.S ve Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S. W. Lee, P.A. Lowe, ve E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of school psychology*. (s. 88-90) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Aktan Acar, E. ve Çetin, H. (2017). Kimlikli bebeklerle farklılıklarda buluşmak: erken çocuklukta başlayan bir düş... E. Aktan Acar (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaığı: Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar* (s. 285-305). Ankara: Nobel.
- Aktan Kerem, E. ve Kamaraj, I. (2006). Erken çocukluk döneminde barış değerinin kazanılmasına yönelik bir uygulama örneği: Kimlikli bebekler (Persona Dolls). *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı 2006*, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Anagün, Ş.S (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Ann Irish, N. (2009). *Evaluating the effectiveness of an ubuntu-persona doll emotional literacy programme for preschoolers from Alexandra township*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University Of The Witwatersrand.
- Arslan, Y. (2017). *Çocukluk döneminde ebeveyn kaybı yaşayan bireylerde duygusal zekânın sosyal uyum ve yaşam doyumu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ashforth, B. E. ve Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Barnfather, N. ve Amod, Z. (2012). Empathy and personal experiences of trainees in an emotional literacy and persona doll programme in South Africa. *South African Journal Of Psychology*, 42 (4), 598-607.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(1), 41-62.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. (7. Baskı). USA, Boston: Pearson Education.
- Berg, B.L (2001). *Qualitative research methods for social sciences*. Boston: Allyn Bacon.
- Biersteker, L. ve Ngwevela, B. (2002). What do young children understand about anti bias in the curriculum? Early Childhood Development Building Societies through Partnership. *World Organisation for ECD (OMEP) Conference*, Durban, South Africa.
- Brown, B. (2001). *Combating discrimination persona dolls in action*. USA: Trentham Books.

- Brown, B. (1998). *Unlearning Discrimination In The Early Years*. England: Trentham Books Limited
- Brown, B., Harris, D., Egedal, D. & van Keulen, A (1998). *Dolls with stories to tell*. European Education without Prejudice Project, London.
- Brown, B. (2001). *Combating discrimination persona dolls in action*. USA: Trentham Books.
- Brown, B. (2008). *Equality in action: a way forward with persona dolls*. USA: Trentham Books.
- Buchanan, L. (2007). *The use of ububele persona dolls in an emotional literacy programme with pre-school children*. university of the witwatersrand (Yayınlanmamış eğitim psikolojisi araştırma raporu). Johannesburg.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Carter, C. ve Nutbrown, C. (2016). A pedagogy of friendship: young children's friendships and how schools can support them. *International Journal Of Early Years Education*, 24(4), 395-413.
- Cook, E. (2004). *What are the benefits to practitioners and to children of introducing Persona Dolls into a setting?* (Yayınlanmamış Tez) .University of Sheffield, Sheffield, UK.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Z. B. Banu Sancar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cornwell, S. ve Bundy, J. (2008). *The emotional curriculum: A journey towards emotional literacy*. Sage.
- Costello, P. (2007). *Action research*. London: Continuum Books.

ÇOMÜ ÇABA ÇAM Fark Yarattı, “ÇOMÜ DERGİ”, 50-53, Kış 2016.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.

Çalışandemir, F. (2018). *Okul öncesi eğitime giriş*. S. Seven (ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çırpan, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çıtak, S. (2017). *Duygusal zekâ ile yenilikçi iş anlayışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: mersin ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Çuhadar, C. (2008). *Oluşturmacılığa dayalı öğretimde etkileşimin blog aracılığı ile geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Delikoyun, D. (2017). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.

Divrengi, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Divrenge, M. ve Aktan, E. (2010). *Farkındayım farklılıklara saygılıyım*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.

DPT-SODES (2011) *Kimlikli Bebekler Projesi*, Mardin.

Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlilik Çalışması*, (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale

Espelage, D. L. ve Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School psychology review*, 32(3), 365-384.

Etienne, R., Verkest, H., Aktan Kerem, E. & Meciar, M. (2008). "Developing practice-based research with persona dolls for social and emotional development in early childhood", *Cice Guides for Practice-Based Research 3*, Cice Thematic Network, (ISBN: 978-0-9560454-3-0).

Faupel, A. ve Sharp, P. (2003). *Promoting emotional literacy. Guidelines for schools, local authorities and health services*. Southampton: Southampton City Council.

Flynn, S. J. (2010). *A comparative and exploratory study of the nfer-nelson emotional literacy scale in an Irish context* (For the degree of Doctorate in Educational Child and Community Psychology). The University of Exeter.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mac Graw Hill.

Gillum, J. (2010). *Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: a case study* (Doctoral dissertation). University of Birmingham.

- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (çev. Banu Seçkin Yüksel, 2005). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2017). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 281-316.
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J. ve Crick, R. D. (2005). Evaluating emotional literacy in schools: The development of the school emotional environment for learning survey. *Pastoral Care in Education*, 23(4), 5-16.
- Hein, S. (2013). *Emotional literacy*. <http://core.eqi.org/>.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research*. Boston:Pearson
- Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational psychology interactive*, 12.
- İncebacak, G. (2017). *Örgüt yönetiminde a tipi kişilik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki: Departman yöneticileri üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jesuvadian, M. ve Wright, S. (2011). Doll tales: Foregrounding children's voices in research. *Early Child Development And Care*, 181(3), 277-285.
- Johnson, A.P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev. Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık
- Joseph, G. E., Strain, P. S. ve Ostrosky, M. M. (2005). Fostering emotional literacy in young children: labeling emotions. Center on the Social and Emotional Foundations of Early Learning. What Works Brief, 21.



- Kale, S. (2012). *Duygusal zekâ düzeyi ve iş tatmini ilişkisinin analizi: Bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M., & DüNDAR, H., (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16):83-90.
- Katranç, M. (2018). *Okul öncesi eğitime giriş*. S. Seven (ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kızı, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Killick, S. (2006). *Emotional literacy at the heart of the school ethos*. SAGE.
- Koçmar, S. (2012). *Liderlik davranışı ve duygusal zekâ: Bir alan çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Koçak, C.D. (2018). *Ankara ilindeki üniversitelere anaokullarında bulunan 2005-2017 yılları arasında basılmış resimli öykü kitaplarının duygusal okuryazarlık açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygularla güçlenmek*. M. Taştan (Çev.). İstanbul: Hayat.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(28), 283-298.
- Lankshear, C. ve Knobel, M. (2010). *New literacies: everyday practices & classroom learning*. Berkshire, England: Open University Press.
- Logue, M. E. ve Kim, S. (2011). The persona doll project: promoting diversity awareness among preservice teachers through storytelling, *Social Studies Research and Practice*, 6 (2).
- Saltalı, N.D. (2010). *Duygu eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden*

*altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisi.* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

MacNauhgton, G.ve Davis, Karina. (2009). *Race and early childhood education: An international approach to identity politics, and pedogogy.* USA: Palgra ve Macmillan Publisher.

Mayer, J. S. ve Salovey, A. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31.

McCartney, K. ve Phillips, D. (2008). *Blackwell handbook of early childhood development.* (1. Baskı) UK: Blackwell Publishing.

McClements, E. (2004). *Persona dolls in action: an exploration of the use of the dolls as an anti-discriminatory intervention in the classroom.* (Yayınlanmamış eğitimsel araştırma raporu), Tavistock Institute, London.

MEB. (2019). Eğitim vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) Erişim Tarihi: 20.11.2019

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013).Okul öncesi eğitim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> Erişim Tarihi: 20.11.2019

Mills, G.E. (2003). *Action research: A guide for teacher researcher (2nd Ed.).* New Jersey: Merril Prentice Hall.

Miser, R. (2002). Küreselleşen Dünyada Yetişkin Eğitimi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35.

- New, R. S. ve Cochran, M. (Eds.) (2007). *Early Childhood Education: A International Encyclopedia*, Volumes 1-4. Westport Connecticut: Preger
- Newsome, S., Day, A. L. ve Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- Oktay, A. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 151-160.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Özden, B. (2015). *Yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Page, R.M. ve Page T.S. (2000). *Fostering emotional well-being in the classroom*.(2nd edition). Canada:Jones and Bartlett Publisher.
- Park, J. (1999). Emotional Literacy: Education For Meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28.
- Palut, B. (2005). *Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. 2. Cilt. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Pierce, J. ve Johnson, C. L. (2013). Problem solving with young children using persona dolls. *Young Children*, 106-108.
- Rae, T., Nelson, L. ve Pedersen, L. (2005). *Developing emotional literacy with teenage girls: Developing confidence, self-esteem and self-respect*. Sage.

- Ripley, K. ve Simpson, E. (2007). *First steps to emotional literacy: A programme for children in the foundation stage and key stage 1 and for older children who have language and/or social communication difficulties*. London: A David Fulton.
- Roffey, S. (2008). Emotional Literacy and The Ecology of School Wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 29-39.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*, 2, 396-420.
- Schweinhart, L. (2017). *Erken çocukluk eğitimi mozaïği*. E. Aktan Acar. (ed.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Shuler, C. N. (2004). *An analysis of the emotional quotient inventory: youth version as a measure of emotional intelligence in children and adolescents*. Unpublished PhD thesis, The Florida State University
- Smith, C. (2006). *Persona dolls: making difference. a manual for teachers and trainers*. Güney Afrika: Cape Town.
- Smith, C. (2009). *Persona dolls and anti-bias curriculum practice with young children: A case study of early childhood development teachers*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Department of Education, University of Cape Town.
- Smith, C. ve Bozalek, V. (2010). Using persona dolls an anti-oppressive technique in the South african social work curriculum. *Soth Africa Journal of Work*, 46 (3).
- Srinivasan, P. ve Cruz, M. (2015). Children colouring: speaking “colour difference” with diversity dolls. *Pedogogy, Culture & Society*, 23 (1), 21-43.

Steiner, C. (2014). *Akıllı Bir Kalple Duygusal Okuryazarlık* (Çev. M.Şahin). Ankara: Nobel

Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Personhood Press.

Strongman, K.T. (2003). *The psychology of emotion from everyday life theory*. West Sussex, England : Willey.

Sutton, P. W., Love, J. G., Bell, J., Christie, E., Mayrhofer, A., Millman, Y., ve Yuill, C. (2015). *The emotional well-being of young people: A review of the literature*. School of Applied Social Studies, Robert Gordon University, Aberdeen, Scotland.

Şahin, İ. (2004). Hümanizm ve Eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 45-54.

Şahin, H. (2015). *Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekâlarına Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara.

Şensoy, H. (2013). *Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitiminin Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutumları ve Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algulamaları Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

TDK, (2019). Türk Dil Kurumu Sözlüğü,

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56716e8a191219.92550216](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56716e8a191219.92550216). Erişim Tarihi: 20.12.2019

Turaşlı, K. N., Doğan, Ö., Dağlıoğlu, H. E., Orçan, M., Güleç, H. Ç., Gül, E. D., Alat, Z., Dereobalı, N., Arslan, Ü., Acer, D., Güler, T. ve Haktanır, G. (2012). *Okul öncesi eğitime giriş*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Ulutaş, İ. ve E. Ömeroğlu, (2007). “The Effects Of An Emotional Intelligence Education Program On The Emotional Intelligence Of Children”, *Social Behavior And Personality*, 35 (10), 1365-1372. ISSN: 0301-2212

- Ural, A. (2001). Yöneticilerde Duygusal Zekânın Üç Boyutu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2): 209-219.
- Ural, O ve Ramazan,O.(2007). Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara: *Türk Eğitim Derneği Yayınları*.
- Üner, E. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*.(Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Vural, D. ve Kocabaş, A. (2011). “7 yaş grubu öğrencileri için duygusal zekâ ölçeğinin geliştirilmesi”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , S. 31, s. 139-152.
- Yavuz, F. (2009). *Duygusal şemalar ve Leahy duygusal şema ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirliği* (Uzmanlık Tezi). Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim Ve Araştırma Hastanesi, Ankara
- Yeigh, T., Woolcott, G., Donnelly, J., Whannell, R., Snow, M. ve Scott, A. (2016). Emotional literacy and pedagogical confidence in pre-service science and mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(6), 7.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖRET (2013). *Barışçıl Okuldan Toplumsal Barışa – Demokratik Yurttaş Eğitimi (DEYE) Projesi*.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. Sage.

Weare, K. ve Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?*, London: Department for Educational and Skills.

Wagner, D. A. ve Kozma, R. B. (2003). *New technologies for literacy and adult education*. Paris: UNESCO.

Wyslowska, O. (2017). Developmental and educational goals of early childhood education and care. *Nauki O Wychowaniu, Studia Interdyscyplinarne*, 2(5), 102-102.



## Ek 1: Araştırmacıya ait Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcı Eğitmeni Sertifikası



## Sayın HALENUR KURU

24 Şubat-30 Haziran 2018 tarihleri arasında düzenlenen Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcı Eğitimi Sertifika Programına katılarak teorik ve pratik uygulamalardaki başarınızdan dolayı,

**“Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulayıcı Eğitmeni”**

ünvanı almaya hak kazandınız.

Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
ÇABAÇAM

  
Maggie PINAR

Bogaziçi Üniversitesi  
Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi



## Ek 2: Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Uygulamalarına Ait Kimlikli Bebek Hikâye Form Örneği

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Tez Uygulaması

1. KB Oturumu- Ocak 2019



### Form 19: KimlikYaratma

Bebeğin Adı: Ali					
Tarih:					
Okul Adı: ÇABAÇAM Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi					
Uygulayıcı Adı-Soyadı : Halenur Kuru					
Adı	Ali	Yaşı	5	Cinsiyeti	Erkek
Konuştuğu Dil/Diller					
Türkçe ve Arapça (Anadil)					
Fiziksel Özellikleri					
Esmer tenli, kısa siyah saçlı, kahverengi gözlü					
Engel Durumu (varsa)					
yok					
Yaşadığı Ortam (ev, apartman vb.)					
Çanakkale Kepez'de iki katlı bir evin ilk katında sobalı ev					
Aile Yapısı					
Babası marangoz dükkanında çalışıyor, annesi ev hanımı 2 ablası 1 Abisi 1 erkek kardeşi var 5 kardeşler					
Kültürel Geçmişi (etnik grup, ırk vb.)					
Suriye'den Türkiye'ye 2 yıl önce gelmişler.					
Sosyal Sınıf					
Düşük					
Yakın Arkadaşı/Arkadaşları					
Suriye'de Bilal onu çok özler. Gittiği anaokulunda en sevdiği arkadaşı Masal.					
Sevdikleri-Sevmedikleri (oyun, yiyecek, TV. vb.) :					
Saklambaç ve Misket oynamayı çok seviyor. Çikolataya bayılıyor. Şapka takmaktan nefret ediyor. Babasının çalıştığı marangoz dükkanındaki tahtalarla oynamak onu çok eğlendiriyor.					

<b>Yetenekleri ve Yetersizlikleri :</b> Çok güzel resim çizebiliyor ama hiç güzel şarkı söyleyemiyor bunun için üzülüyor.
<b>Hayalleri/Korkuları</b> Uçağa binmek en büyük hayali. Pilot olmak istiyor. Köpeklerden korkuyor.
<b>Yakın Geçmişe Ait Hikayeleri</b> 2 yıl önce Suriye'den Türkiye'ye gelmek zorunda kalmışlar. Küçük 2 yaşında da kardeşi var.
<b>Kimlikli Bebekler Etkinliğini Destekleyici (Tamamlayıcı) Etkinlik Planı:</b>  <b>Ali ile tanışma kitapçığı tasarımı</b>  Kitapçığın sol tarafına çocuk kalıplarına Arkadaşım Ali çizimi tasarımı yapacaklar. Kitapçığın sağ tarafına da daire şeklindeki yüz içerisine Ali'yi görmek, Ali ile karşılaşmak, Ali'nin gelmesi onlara ne hissettirdi onu çizecekler. Kitapçıklara yapıştırılacak.

### Ek 3: Araştırmaya Katılan Çocukların Veli İzin Belgesi Formu

Değerli Ebeveynler;

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi *Halenur Kuru* olarak, *Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR* danışmanlığında hazırlayacağım “**Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (4-6 yaş) Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması**” adlı yüksek lisans tez projemin uygulamalarını, 2018-2019 eğitim öğretim yılı boyunca Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi (ÇABAÇAM) bünyesinde gerçekleştireceğim.

Erken Çocukluk döneminde, farklılıklara saygı eğitimi kapsamında yer alan **Kimlikli Bebekler Yaklaşımı**, çocukların duygularını ifade edebilmeleri, diğer insanların duygularını anlamaları, farklı kimlik, ırk, cinsiyet, ten rengi ve engelleme sahip insanlara saygı göstermeleri; eşitlik, adalet konularında duyarlı olmalarını sağlayan, önyargılar ve ayrımcılıklarla mücadele etmede son derece güçlü bir araçtır. Kimlikli Bebekler, içerisinde duygusal farkındalık, kendini düzenleme, empati, sosyal beceri, öz farkındalık, kendini güdüleme gibi boyutları bulunduran duygusal okuryazarlığı destekleyecek bir araçtır. Bu noktalardan hareketle, araştırmada çocukların duygusal okuryazarlıklarına katkı sağlayabilmek için Kimlikli Bebekler aracılığıyla oturumlar ve uygulamalar hazırlanacak, bu oturumlar ve uygulamaların erken çocukluk eğitimi alan çocuklarla uygulanabilirliği değerlendirilecektir.

Tez çalışmamın uygulama aşamasında ÇABAÇAM bünyesindeki 4-6 yaş aralığındaki çocuklar ile uygulamalar yapılacaktır. İlk uygulama 09.01.2019 tarihinde başlayacaktır ve yıl sonuna kadar devam edecektir. Bu uygulamalarda ve uygulamalar arasında geçen sürede her türlü çocuklardan gelen, siz ebeveynlerden gelen dönütler tarafımda not edilecek, çocukların fotoğrafları ile videolarından oluşan portfolyo (dosya) oluşturulacaktır. Fotoğraflar sadece Halenur Kuru tarafından kullanılacak, bu tez çalışması dışında herhangi bir yerde paylaşılmayacaktır. Sonuçlar hakkında sizlere bilgilendirme yapılacaktır.

Halenur Kuru

[halenur.kuru@gmail.com](mailto:halenur.kuru@gmail.com)

Aşağıdaki formu doldurmanız önemle rica olunur.

Adınız:

Çocuğunuzun Adı:

Soyadınız:

Soyadı:

İmza:

Tarih:

Çocuğumun uygulamaya katılmasına ve fotoğraflarının, videolarının çekilmesine izin veriyorum.

## Ek 4: Araştırma İzin Belgesi



19.04.2018

## ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

## BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJELERİ KOORDİNASYON BİRİMİ BAŞKANLIĞINA,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı 16290701015 Numaralı Tezli Yüksek Lisans Öğrencimiz Halenur Kuru, “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (4-6 yaş) Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması” başlıklı tez çalışmasını, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı boyunca Üniversitemiz ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitim Merkezi (ÇABAÇAM) bünyesinde yürütmek istemektedir.

Adı geçen araştırmacımızın tez uygulamalarını Üniversitemiz ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitim Merkezi (ÇABAÇAM) bünyesinde gerçekleştirmesi tarafımızca uygun görölmüştür.

Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR

ÇOMÜ ÇABAÇAM Proje Koordinatörü

**Ek 5: Kişisel Bilgi Formu****Kişisel Bilgi Formu****A.Çocuğa Ait Bilgiler**

1) Adı Soyadı:

2) Cinsiyeti: a) Kız b)Erkek

3) Doğum Yeri:

4) Doğum Tarihi:

5) Daha önce herhangi bir eğitim programına katıldı mı? Katıldıysa nerede ne ne kadar?

.....

6)Kardeş sayısı: ....

7) Kaçınıcı kardeş olduğu: ...

**B.Anneye Ait Bilgiler**

1) Adı Soyadı:

2) Doğum tarihi:

3)Doğum yeri:

4) Eğitim düzeyi:

5) Mesleği:

**C.Babaya Ait Bilgiler**

1) Adı Soyadı:

2) Doğum tarihi:

3) Doğum yeri:

4) Eğitim düzeyi:

5) Mesleği:



## Özgeçmiş

### KİŞİSEL GENEL

**Adı Soyadı** : Halenur KURU ŞEVİK

**Doğum Yeri** : Çanakkale/Çan

**Doğum Tarihi** : 16/11/1992

### EĞİTİM DURUMU

**Lisans Öğrenimi** : Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

**Yüksek Lisans Öğr.** : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

**Yabancı Diller** : İngilizce

### İLETİŞİM ADRESİ

[halenur.kuru@gmail.com](mailto:halenur.kuru@gmail.com)