

Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi 8

Özge Çınar Barut¹

Yağmur Ulusoy Doğmuş²

Özet

Erken çocukluk döneminde, zayıf duygu düzenleme becerilerine sahip olan çocuklar ilerleyen dönemde sosyal-duygusal sorunların üstesinden gelmekte zorlanabilir. Bu nedenle duyguları düzenlemeye odaklanan müdahalelerin kritik bir önemi vardır. Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik olarak geliştirilen Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi (BDOT) temelli duygu düzenleme psikoeğitim programının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma karma yöntem ile yürütülmüş; nicel aşamada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel aşamada ise fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, beş yaşında olan sekiz okul öncesi öğrencisinden oluşmaktadır; öğrenciler rastgele yöntemle deney (n = 4) ve kontrol (n = 4) gruplarına atanmıştır. Deney grubuna, altı oturumdan oluşan ve BDOT tekniklerini içeren yapılandırılmış psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Ayrıca deneysel çalışma devam ederken deney grubundaki çocukların anneleriyle grup rehberliği şeklinde iki kez görüşme gerçekleştirilmiştir. Nicel bulgular, uygulanan psikoeğitim programının çocukların sosyal becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Nitel bulgular ise çocukların duygusal farkındalık geliştirdiğini, duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinde ilerleme kaydettiklerini ve arkadaşlık kurma ile sürdürme

- 1 Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, ozgecinarbarut@gmail.com, ORCID: 0009-0005-7371-3882
- 2 Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, yagmur.ulusoy@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8906-7396

becerilerinde olumlu değişimler gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, BDOT tekniklerinin entegre edildiği yapılandırılmış duygu düzenleme psikoeğitim programının erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişimi destekleyici potansiyele sahip olabileceğine işaret etmektedir.

1.Giriş

Ruh sağlığının yaşam boyu seyrini etkileyen en kritik dönemlerden birinin, erken çocukluk yılları olduğu geniş bir kabul görmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (World Health Organization [WHO], 2023) göre, çocuk ve ergenlerde ruhsal sağlık, ideal psikolojik işlevselliğe sahip olma ve bunu sürdürebilme kapasitesidir. Ancak bu dönemde ortaya çıkan ruhsal bozukluklar, normal psikolojik gelişimi aksatarak bireylerin potansiyellerine ulaşmasını engelleyebilir (Yiğit, 2018). Çocuklar ve ergenler, gelişim sürecindeki beyin yapıları nedeniyle ruh sağlığı sorunlarına karşı daha hassas ve duyarlıdır (Hafız ve Aljadani, 2022). Her on çocuktan yaklaşık dördünün bir ruhsal bozukluğa ilişkin belirti gösterdiği, ikisinin ise bu belirtilere ek olarak işlevsellik kaybı yaşadığı bulgusu (Ercan vd., 2019), bu hassasiyeti ve duyarlılığı somut olarak açıklamaktadır. Çocuk ve ergenlerde psikopatoloji görülme sıklığının artması ise ruh sağlığının korunmasının ve erken müdahalelerin gerekliliğine işaret etmektedir (Bilkay vd., 2023; NHS Digital 2022; Sappenfield vd., 2024). Özellikle erken çocukluk dönemindeki ruh sağlığı zorlukları, bir bireyin yaşamı boyunca duygu durumunu olumsuz etkileyebilir (WHO, 2023). Bu nedenle erken çocukluk döneminde ruh sağlığını koruyacak müdahaleler, ilerleyen yaşam dönemlerinde ortaya çıkabilecek psikolojik sorunların önlenmesinde kritik bir rol oynayabilir (Genç ve Çakmak Tolan, 2021).

Erken çocukluk döneminde ruh sağlığının desteklenmesi, özellikle duyguların düzenlenmesi, bireyin yaşam boyu genel sağlığı, iyilik hali ve potansiyel gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabilir (Wakschlag vd., 2019). Bu dönemde sosyal-duygusal iyi oluş, çocukların ilerleyen yıllardaki başarılarını ve yaşam kalitesini şekillendirmektedir (Yılmaz ve Arslan, 2024). Duygu düzenleme becerilerinin ve sosyal yetkinliklerin geliştirilmesi ise çocuklarda psikolojik dayanıklılığı artırmakta, uyum becerilerini güçlendirmekte ve ruhsal bozuklukların ortaya çıkma riskini azaltmaktadır (Oshri vd., 2017; Kahveci, 2024). Yani sosyal ve duygusal becerilerin yaşam boyu ruhsal sağlığı koruyucu faktörler olduğu ve dayanıklılık geliştirmeye (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2023) katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, erken yaşta sosyal becerilerin desteklenmesi ve duygu düzenleme becerilerinin kazandırılması, yalnızca mevcut sorunları

azaltmakla kalmayıp, uzun vadeli psikolojik dayanıklılığın ve sağlıklı gelişimin temellerini oluşturmak açısından önemli görünmektedir.

Duygu düzenleme, bireyin duygusal deneyimlerini daha işlevsel biçimlerde yönlendirme ve kontrol etme süreci olarak tanımlanmakta; duygu düzenleme temelli müdahaleler ise sağlıklı baş etme stratejilerinin kazanılmasını hedeflemektedir (Gross, 2015). Çocuklar büyüdükçe uyarılma düzeylerini daha etkili yönetir ve bu durum sosyal ortamlarda daha uyumlu davranmalarına olanak tanır (Thompson, 1994). Bu bağlamda, küçük çocukların duyguları düzenlemede çevresel desteğe daha fazla ihtiyaç duyabilecekleri söylenebilir. Küçük çocukların duygularını düzenlemenin ise birçok katkısı bulunmaktadır. Duygu düzenleme becerileri; sosyal ilişkiler kurma, sosyal normlara uyum sağlama ve çevreyle etkileşim kurma süreçlerinde temel bir role sahiptir. Erken çocukluk dönemindeki duygu düzenleme yeterliliklerinin sosyal becerilerle güçlü ilişkiler gösterdiği ve akran ilişkileri, duygusal uyum ve yetişkinlerle iletişim gibi alanları olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Hamaidi vd., 2021). Duygu düzenleme, özellikle erken çocukluk döneminde yaşanabilecek olumsuz yaşam deneyimleri karşısında baş etme becerilerini güçlendirmektedir. Duygularını uygun biçimde düzenleyebilen çocukların, akranlarıyla daha uyumlu, paylaşımcı ve empatik davrandığı, sosyal etkileşimlerde daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Qashmer, 2023). Duygu düzenleme becerilerindeki eksiklik ise saldırganlık, kaygı ve diğer uyum sorunlarıyla ilişkilidir. Çocukların duygusal dengesizliği; öfke, saldırgan davranışlar veya içe kapanma gibi problemlere yol açabilir. Araştırmalar, duygularını etkili biçimde kontrol edebilen çocukların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri daha az gösterdiğini ortaya koymaktadır (Bowie, 2010; Eisenberg vd., 2010; Oorloff vd., 2021). Bu bulgular, duygu düzenleme güçlüğü yaşayan çocuklar için etkili müdahalelere duyulan gereksinimi desteklemektedir.

Erken müdahalelerin koruyucu ve önleyici nitelikte olduğu literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Domitrovich ve Greenberg, 2004). Durlak ve diğerleri (2011) tarafından yürütülen bir meta-analiz çalışmasına göre sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programlarına katılan öğrencilerde sosyal becerilerin ve olumlu tutumların arttığı; problem davranışlar ve duygusal sıkıntıların ise azaldığı bulgularına ulaşılmıştır. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) (Shi vd., 2022) ya da Fun FRIENDS (Hosokawa vd., 2024) gibi popüler olan erken dönem müdahalelerinin çıktıları da benzer şekilde, çocukların duygusal ve davranışsal gelişiminde etkili olduğunu desteklemektedir. Bu bulgular çocukların duygularını düzenlemesi için etkili beceriler ve stratejileri öğretmeyi amaçlayan önleme

programlarından yararlanmanın kritik olduğunu (Arthur vd., 2023) ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk döneminde etkili beceri ve stratejilerin öğretiminde psikoeğitim programları ön plana çıkmaktadır. Çünkü erken çocukluk döneminde psikoeğitim programlarının yaygın olarak kullanıldığı ve etkili olduğu bilinmektedir (Ferrín vd., 2014; Iuso vd., 2022; Mulas vd., 2010). Psikoeğitim programları önleyici, eğitsel ve gelişimsel özellikleri nedeniyle geniş gruplara ulaşabilmektedir (Güçray vd., 2009). Bu programların çoğu klinik ya da bilişsel davranışçı terapi temellidir (Boelens vd., 2022; Grabell vd., 2019; Sökmen ve Karaca, 2023). Ancak bunlar dışında da etkili olabilecek farklı yaklaşımlar da bulunmaktadır; bunlardan biri Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi (BDOT)'dir.

Oyun terapisinin literatürde ilk ortaya çıkışından itibaren kuramsal olarak iki ana yaklaşım öne çıkmıştır: Yönlendirmeli oyun terapisi ve yönlendirmesiz oyun terapisi. Yönlendirmeli oyun terapisinde, terapist çocuğu yönlendirme ve davranışlarını yorumlama sorumluluğunu üstlenir. Yönlendirici olmayan oyun terapisinde ise terapist sorumluluk ve yön tayinini çocuğa bırakmaktadır (Axline, 1969). Yönlendirmeli bir yaklaşımı benimseyen Bilişsel davranışçı oyun terapisi (BDOT) (Schaefer, 2017), çocuklarda görülen duygusal ve davranışsal sorunların ele alınmasında etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. BDOT'nin özellikle kaygı, saldırganlık, vandalizm, dijital oyun bağımlılığı, okul reddi, bilişsel esneklik, dürtüsellik, çalışma belleği, dayanıklılık ve psikolojik iyi oluş gibi çeşitli alanlarda etkili olduğu araştırmalarla raporlanmıştır (Hosseini Dastjerdi vd., 2023; Söylemez, 2021; Tavakoli vd., 2024; Teke ve Sürücü, 2020; Zahrah ve Anwar, 2024). Ayrıca küçük çocuklarla yürütülen BDOT müdahalesinde, sosyal becerilerde belirgin bir artış ve saldırganlık davranışlarda azalma tespit edilmiştir (Jahangiri vd., 2024). Benzer şekilde, BDOT'un hem sosyal hem de duygusal yeterlilikleri artırarak akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediği (Raudenska vd., 2023); rasyonel olmayan düşünce kalıplarını yeniden yapılandırarak sosyal kaygıyı azalttığı ve daha sağlıklı sosyal etkileşimleri teşvik ettiği (Obiweluo vd., 2021); problem çözme becerilerini artırdığı ve duygusal düzenleme ile öz farkındalığı geliştirdiği (Kalantari vd., 2025) bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca BDOT'un yalnızca öfke ve saldırganlık gibi davranışsal sorunları azaltmakla kalmadığı, aynı zamanda sosyal becerileri desteklediği görülmektedir (Ashori ve Bidgoli, 2018; Momeni ve Lorestani, 2021). Bu bulgular, BDOT'un çocukların davranışsal sorunlarını azaltmada başarılı olduğu kadar; sosyal becerileri geliştirmede ve pekiştirmede etkili bir müdahale modeli olduğunu ortaya koymaktadır.

BDOT, çocuğun zorluk yaşadığı olay veya durum hakkındaki duygu, düşünce ve davranışlarını, yapılandırılmış bilişsel davranışçı müdahaleler ile düzenlemeyi amaçlamaktadır (Knell, 1998; Schaefer, 2017). BDOT, terapötik hedefler doğrultusunda yapılandırılmış müdahaleler sunar, terapist ve çocuk birlikte materyal seçer, uygun davranışları öğretmek için oyunları kullanır ve güçlendirici övgü gibi tekniklere yer verir. Bu yönüyle BDOT, daha yönlendirici ve eğitici bir yaklaşıma sahiptir (Knell, 2021). Yönlendirmeli oyun terapilerinin en önemli avantajı öğretici olması (Andrews, 2010) ve amaç/hedef yönelimli hareket etmesi dolayısıyla da sonuçlarının ölçümüne daha kolay ulaşılmasıdır (Rasmussen ve Cunningham, 1995). Bu özelliklerinden dolayı BDOT'yi bir psikoeğitim programıyla bütünleştirmenin uygun olacağı anlaşılmaktadır.

Ebeveyn katılımı, çocuklara yönelik psikoeğitim programlarının başarısında kritik bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Çünkü çocukların ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı gelişimi; sadece bilişsel ve öz-düzenleme becerilerinin güçlendirilmesi yoluyla değil aynı zamanda ebeveyn ve çocuk ilişkisinin güçlendirilmesiyle sağlanabilir (Masten ve Coatsworth, 1998; Lin ve Faldowski, 2023). Thomas ve Zimmer-Gembeck (2008) tarafından yürütülen ve Triple P (Pozitif Ebeveynlik Programı) üzerine yapılan meta-analiz, ebeveynlerin olumlu ebeveynlik becerilerindeki artışın, sert disiplin uygulamalarının ve çocukların davranışsal ve duygusal sorunlarının (örneğin agresyon, karşı gelme) azalmasına yol açtığını göstermektedir. Bu bulgu, ebeveynlerin problem çözme ve pozitif iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen müdahalelerin, çocukların sosyal uyumunu ve becerilerini iyileştirmede kilit bir rol oynadığını kanıtlamaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde uygulanacak müdahalelere ebeveynleri dahil etmek, çocukların gelişimini destekleyici olabilir. Bu noktada, çocuklara uygulanan psikoeğitim programlarına ebeveynlerin dahil edilmesinin çocuğun sorunlarını daha iyi anlamak ve etkili bir plan oluşturmak açısından önemli olduğu görülmektedir (Knell, 2011). Bu nedenle mevcut literatür ve kuramsal açıklamalardan yola çıkarak, erken çocukluk döneminde uygulanan psikoeğitim programlarının, ebeveyn katılımı olmaksızın çocukların duygu düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirmede etkisinin sınırlı olacağı; BDOT temelli, ebeveyn destekli programların ise bu becerilerin kalıcılığını artırabileceği düşünülmektedir.

Literatürde, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik BDOT temelli ve ebeveyn katılımını içeren yapılandırılmış bir psikoeğitim programına rastlanmaması, bu alanda önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Ulusal literatür gözden geçirildiğinde çocuklarda duygu düzenlemeye odaklanan çalışmaların son yıllarda arttığı (Ay Taş, 2022; Çevik, 2022; Demirci, 2023;

Güven, 2018; Işık, 2024; Kılıç, 2021; Küçükdağ, 2020; Meriçli, 2021; Yıldırım, 2022) ancak bu çalışmaların hiçbirinin BDOT temelli deneysel bir müdahaleye odaklanmadığı görülmektedir. Ulusal ve uluslararası literatürdeki bu boşluk, BDOT temelli deneysel çalışmaların etkisini raporlayan araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu çalışma BDOT tekniklerinin bütünleştirildiği duyguları düzenleme psikoeğitim programının, çocukların sosyal becerilerinde anlamlı bir gelişme sağlayıp sağlamadığını araştırmaktadır. Bu kapsamda mevcut araştırmada, BDOT tekniklerinin bütünleştirildiği duyguları düzenleme psikoeğitim programının, çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğini test etmek ve ebeveyn katılımının bu programın etkililiği üzerindeki rolünü incelemek amaçlanmıştır. Koruyucu-önleyici çalışmaların desteklenmesinin ve çoğaltılmasının hem teorik hem de saha uygulamaları için önemli olduğu göz önüne alındığında (Çingın, 2024), mevcut çalışmanın, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin önemli kanıtlar sunacağı ve gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Bütünleştirilmiş Açıklayıcı Desen (Embedded Explanatory Design) olarak da bilinen bir karma yöntem desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Bu desende, nicel veriler öncelikle toplanıp analiz edilir (ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen), ardından nitel veriler toplanır ve nicel sonuçları derinlemesine açıklamak ve zenginleştirmek amacıyla kullanılır. Çalışmada hem nicel hem de nitel veriler bir arada kullanılarak psikoeğitim programının çocuklar üzerindeki etkileri çok yönlü biçimde değerlendirilmiştir (Creswell, 2009). Nicel boyutta, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutta ise psikoeğitim programı tamamlandıktan sonra anneler ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu görüşmelerin amacı, çocukların programa ilişkin deneyimlerini, gözlenen değişimleri ve ebeveynlerin sürece dair algılarını ayrıntılı biçimde anlamaktır. Karma yöntem sayesinde araştırmada, hem programın ölçülebilir etkilerini hem de katılımcıların deneyimlerine dayalı süreç değerlendirmeleri birlikte sunulmuştur (Creswell, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Ergani ilçesinde yer alan bir anaokulunda 5 yaş sınıfına devam

eden öğrenciler oluşturmaktadır. Deneysel araştırmalarda genellikle uygun örnekleme yöntemi tercih edilmektedir. Araştırmacılar, mevcut durumda erişilebilir olan, gönüllü ya da araştırmaya katılmaya istekli bireyleri örnekleme dâhil ettiklerinde bu yöntemi kullanmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Öncelikle mevcut araştırma kapsamında belirlenen okulun psikolojik danışmanı tarafından beş yaş grubuna devam eden çocukların velilerine BDOT temelli bir psikoeğitim programının uygulanacağı duyurusu yapılmıştır. Ardından çocuklarının programa katılması için gönüllü olan velilerden bilgilendirilmiş onam formu ile birlikte Erken Çocukluk Dönemi Sosyal Beceri Ölçeğini (Karaşahin vd., 2021) doldurmaları istenmiştir. Yaşları 5 ile 6 arasında değişen, 38'i kız, 27'si erkek çocuk olmak üzere toplam 65 çocuğun anneleri tarafından formlar doldurulmuştur. Çocuklara yönelik grup müdahaleleri dört kişi gibi küçük gruplarla yürütülebilmektedir (Swan vd., 2019). Bu nedenle mevcut araştırmada, Erken Çocukluk Dönemi Sosyal Beceri Ölçeği ön test ölçümünden alınan ortalama puanlar karşılaştırılmış, dördü deney; dördü kontrol grubuna atanmak üzere sekiz çocuğun deneysel çalışmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Deneysel çalışmaya dahil edilmeyen çocukların velilerine benzer çalışmanın ileri bir tarihte tekrarlanacağı bilgisi verilmiştir. Deney grubundaki çocukların anneleri ve sınıf öğretmenleri, araştırmanın nitel boyutunda veri kaynakları olarak yer almıştır. Deney grubundaki iki çocuğun aynı sınıfta bulunması nedeniyle, toplamda üç öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Bu yapı, her bir çocuğun hem aile hem de okul ortamındaki gözlemlerini yansıtarak verilerin çok yönlü ve zengin bir şekilde elde edilmesine olanak sağlamıştır.

2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol grubu oluşturulurken eşleştirme kontrol tekniği kullanılmıştır. Eşleştirme kontrol tekniği, bağımlı değişken üzerinde etkili olabilecek bir ya da daha fazla dışsal değişkenin kontrol altına alınmasını sağlayan deneysel bir kontrol tekniğidir. Bu teknik, farklı deney gruplarındaki katılımcıların, belirli özellikler bakımından birbirine benzer hale getirilmesi sürecini içerir (Johnson ve Christensen, 2014). Erken Çocukluk Dönemi Sosyal Beceri Ölçeği ortalama puanları ($\bar{X} = 19.52$) ve standart sapma ($SS = 2.94$) değerleri hesaplanarak, ortalama puanların bir standart sapma altındaki sosyal beceri düzeyine sahip çocuklar belirlenmiştir. Daha sonra, bu kriterlere uyan çocuklar, ön test puanları eşit olacak şekilde eşleştirilmiş ve eşleştirme yöntemiyle rastgele olarak dördü deney grubuna ve dördü kontrol grubuna atanmıştır. Bu yöntem, deneysel müdahale öncesinde grupların başlangıç sosyal beceri düzeylerinin eşitlenmesini sağlamıştır. Eşleştirme tekniği metodolojik bir kontrol sağlamış olsa da, gruplar arasında

ön test puanlarının tam olarak eşit dağıldığı istatistiksel olarak teyit edilmek istenmiştir; bu teyit sayesinde deneysel etkinin güvenilirliğini artırma amacı güdülmüştür. Deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Mann-Whitney U Testi, özellikle küçük örneklemelerde normallik varsayımı gerektirmeyen güçlü bir parametrik olmayan testtir (Gibbons ve Chakraborti, 2011).

2.4. Veri Toplama araçları

Erken Çocukluk Dönemi Sosyal Beceri Ölçeği (EÇDSBÖ)

Karashaşin ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen bu ölçek, çocukların sosyal iletişim, duygusal düzenleme ve iş birliği gibi temel becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, ebeveynler tarafından doldurulacak şekilde tasarlanmış olup, her doğru cevap 1 puan, yanlış cevap ise 0 puan olarak değerlendirilmekte ve maksimum 24 puan alınabilmektedir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri .30 ile .51 arasında değişmekte olup, ölçme amacına uygun olduğu görülmüştür. Test-tekrar test güvenilirliği .65 olarak hesaplanmış ve ölçeğin kararlı bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. İç tutarlık katsayısı .72 ile .78 arasında değişmekte olup, güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Görüşme Formu

İlk aşamada, annelerle bir odak grup görüşmesi yapılması planlanmıştır. Ancak anneler bu görüşmeye planlanan tarihte katılamamıştır. Ortak bir zaman dilimi oluşturulamadığı için planlanan odak grup görüşmesi yerine, yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formu aracılığıyla verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Üç anneye form yazılı olarak verilmiş ve anneler, görüşlerini bu formlar üzerinden yazılı biçimde iletmıştır. Bir anneyle de bireysel yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, görüşme ses kaydına alınmış ve daha sonra metne dönüştürülmüştür. Benzer şekilde, öğretmenlerle de odak grup görüşmesi yapılması planlanmış; ancak öğretmenlerin zaman kısıtlaması nedeniyle bu görüşmeler gerçekleştirilememiştir. Öğretmenler de yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formunu yanıtlamayı tercih etmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda psikoeğitim sürecinden çocuğun nasıl etkilendiği; duygularını ifade etme biçiminde ne tür değişimlerin yaşandığı ve sosyal ilişkilerine (arkadaş, kardeş veya sizinle olan etkileşiminde) ne tür değişimlerin gözlemlendiğini anlamamızı sağlayacak dört soru belirlenmiştir.

Nitel araştırmalarda, yazılı görüşme formlarından elde edilen açık uçlu yanıtlar ile sözlü görüşmeler de benzer biçimde yarı yapılandırılmış görüşme verisi olarak değerlendirilmektedir. Nitel araştırma metodolojisi, tek bir

yönteme bağlı kalmayıp çeşitli veri kaynakları kullanmayı teşvik etmektedir. Creswell (2013), bu kaynakları görüşmeler, gözlemler, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar olarak sınıflandırmaktadır. Bu çalışmada, yazılı görüşmelerden elde edilen veriler doküman kategorisine dahil edilmiştir. Açık uçlu sorular aracılığıyla toplanan bu veriler, analiz için zengin bir kelime havuzu sağlamıştır. Bu yaklaşımla, sözlü görüşme dökümlerine eşdeğer nitelikte görülen metin verisi elde edilmiş ve bu veriler temalara ayrılarak analiz edilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Analizlere başlanmadan önce, verilerin dağılımının normal dağılım varsayımına uygunluğu incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün küçüklüğü ($N=8$) nedeniyle Shapiro–Wilk Testi kullanılmıştır. Test sonuçları incelendiğinde; ön test puanlarının normal dağılım varsayımını koruduğu ($p > .05$), ancak son test puanlarının ise normal dağılım varsayımını ihlal ettiği ($p < .05$) belirlenmiştir. Son test puanlarındaki bu ihlal ve örneklem büyüklüğünün küçük olması nedeniyle, veri analizinde parametrik testlerin yerine parametrik olmayan testlere başvurulmuştur. İki bağımsız grup arasındaki karşılaştırmalar (deney ve kontrol) için Mann-Whitney U Testi, grup içi ön test–son test karşılaştırmaları için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Tüm analizler SPSS 25 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Deneyisel çalışma tamamlandıktan sonra toplanan tüm yazılı ve sesli nitel veriler, nitel veri analiz süreci kapsamında içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu analizler sonucunda, psikoeğitim programının çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin, sayısal verilerle açıklanamayan ancak sürecin içinde yaşanan duygu, düşünce ve davranış değişimlerini yansıtan anlamlı ve bağlamsal verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Nitel verilerin analizi, temaların güvenilirliğini ve tutarlılığını sağlamak amacıyla çoklu uzman görüşüyle desteklenmiştir. Bu kapsamda, birinci yazar tarafından oluşturulan ilk tematik yapı; araştırmanın ikinci yazarı olan BDOT ve oyun terapisi çalışmalarında deneyimli bir akademisyen ile nitel çalışmalar alanında uzman iki akademisyen olmak üzere toplam üç uzman tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Uzmanlardan gelen geri dönütler doğrultusunda, temaların kapsamı, içeriği ve isimlendirilmesi yeniden gözden geçirilmiş ve nihai tematik yapı üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Bu süreç, nitel araştırmanın temel güvenilirliği kriterleri olan onaylanabilirlik ve güvenilirlik ilkelerini desteklemeyi amaçlamıştır. Birden fazla uzmanın temaları doğrulaması, verilerin yorumlanmasındaki öznelliği azaltarak bu iki kriterin karşılanmasına katkıda bulunmuştur.

2.6. İşlem

Mevcut araştırmada geliştirilen BDOT temelli psikoeğitim programı, hem çocuklara hem de ebeveynlere (annelere) yönelik yapılandırılmış oturumlardan oluşmaktadır. Çocuklar için altı oturumluk BDOT temelli psikoeğitim süreci planlanmıştır. Buna ek olarak, çocukların öğrendiği becerilerin aile ortamında pekiştirilmesini sağlamak amacıyla programa iki oturumluk ebeveyn psikoeğitimi dâhil edilmiştir. Bu oturumlar yalnızca annelerle gerçekleştirilmiş ve çocukların duygusal gelişimini destekleyici ebeveyn tutumlarına ilişkin bilgi ve becerilerin BDOT teknikleri kullanılarak kazandırılması hedeflenmiştir.

Deney grubundaki çocuklara uygulanan BDOT temelli duyguları düzenleme psikoeğitim programı çocukların kendi okullarındaki rehberlik servisinde uygulanmıştır. Haftada iki oturum olmak üzere, toplam üç haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Oturumlar ortalama 30 dakika sürmüştür. Çocukların gelişimini izlemek, ebeveyn-çocuk etkileşimlerini desteklemek ve evde uygulanabilir stratejiler sunmak amacıyla ebeveynlerle periyodik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda psikoeğitim programının 3. ve 5. oturumunun yapıldığı hafta deney grubundaki dört çocuğun annelerine BDOT hakkında bilgi verilmiş ve çocuklarıyla iletişim kurarken BDOT'nin temel varsayımlarının nasıl kullanılabileceğine ilişkin rehberlik yapılmıştır.

Deney grubundaki çocuklara uygulanan BDOT temelli duyguları düzenleme psikoeğitim programının oturum içerikleri ve kazanımları belirlenirken BDOT teknikleri dikkate alınmıştır. Knell (2011), BDOT'nin temel hedefinin çocukların işlevsiz düşüncelerini tanımları, alternatif düşünceler geliştirmeleri ve bu bilişsel değişimi duygusal ve davranışsal düzeyde iyileşme ile bütünleştirmeleri olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde programda Pekiştirme, Modelleme, Bilişsel Yeniden Yapılandırma, Kendilik Konuşması, Gevşeme Teknikleri, Problem Çözme Eğitimi, Duygu Tanıma ve İfade Etme, Kendini İzleme, Rol Oynama, Davranışsal Deneyler, Sosyal Beceri Eğitimi, Maruz Bırakma tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu teknikler, oyun ortamı içinde çocuğun aktif katılımı ile uygulanmakta ve öğrenilen becerilerin günlük yaşama transferi hedeflenmektedir. Tablo 1'de çocuklar ile yürütülen oturumların içerikleri detaylı bir şekilde aktarılmıştır.

Tablo 1: BDOT Temelli Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programının Oturum İçerikleri

Oturumlar	Hedefler	Kullanılan teknikler	Süreç
1.oturum	Temel duyguların tanınması, ifade edilmesi ve düşünce-duygu bağlantısının fark edilmesi.	Duygu tanıma ve ifade etme, bilişsel yeniden yapılandırma, kendilik konuşması	Oturumda kullanılacak olan kukla karakterleri tanıtılmış, kuklalar aracılığıyla çocukların kişilik farklılıklarını ve duygusal tepkileri anlamaları desteklenmiştir. Karakterler aracılığıyla olumsuz düşüncelere alternatif düşünceler geliştirilmiş, doğru davranışlar pekiştirilmiş ve seçilen bir karakterin başına gelen olayı resimlenerek çocukların düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır
2. Oturum	Duyguların bedensel yansımalarının fark edilmesi ve beden duygularıyla duyguların ilişkilendirilmesi.	Duygu tanıma ve ifade etme, modelleme, pozitif pekiştirme, rol oynama, kendini izleme	Bu oturumda, duygulara eşlik eden beden dili BDOT kuklaları aracılığıyla dramatize edilmiştir. Çocuklar, kuklaların hareketlerine bakarak duyguları tahmin etmişler ve doğru eşleştirmeleri pekiştirilmiştir. Ardından, çocukların kendi “Beden Haritalarını” oluşturmaları sağlanmıştır; duyguları vücutlarının neresinde hissettiklerini çizerek ifade etmişlerdir. Süreç, aile işbirliğini destekleyen ev ödevleriyle devam ettirilmiştir.
3. Oturum	Öfke duygusunun tanınması, öfkeye eşlik eden bedensel ipuçlarının fark edilmesi ve öfke kontrolü becerilerinin geliştirilmesi.	Kendilik konuşması, problem çözme eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme teknikleri	Öfkenin bedensel belirtileri “Kırmızı Öfke Kuklası” kullanılarak canlandırılmıştır. Çocuklar, bu kuklayı sakinleştirmek için nefes alma ve olumlu iç konuşma gibi stratejiler uygulamışlardır. Gerçek yaşamdan öfke senaryoları dramatize edilmiş ve çocuklarla birlikte çözülmüştür. Doğru stratejiler pekiştirilmiş ve ev ödevi olarak “Öfke Kontrol Planı” verilmiştir.

4. Oturum	Üzüntü duygusunun tanınması, ifade edilmesi ve bu duyguyla başa çıkmak için işlevsel stratejiler geliştirilmesi.	Modelleme, bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme eğitimi	Üzüntü duygusunun evrenselliği bir hikâye aracılığıyla anlatılmış, duygu ifadesi ise kuklalarla yapılan canlandırmalarla desteklenmiştir. Çocuklar, kuklanın olumsuz düşüncelerine alternatif düşünceler üretmişlerdir. “Mutluluk Çantam” etkinliği ile olumlu anılara odaklanmaları sağlanmıştır. Ayrıca “Hüzün Bulutu” etkinliğiyle duyguların geçiciliği somutlaştırılmıştır.
5. Oturum	Korkularla yüzleşme, ifade etme ve başa çıkma becerisi geliştirme.	Gevşeme teknikleri, modelleme, pozitif pekiştirme, duygu tanıma ve ifade etme	Çocukların “Korku Heykeli” etkinliği ile korkularını somutlaştırarak ifade etmeleri sağlanmıştır. Sembolik bir “Korku Mağarası” ve “Cesaret Parkuru” hazırlanmıştır; çocuklar parkurdan geçerek korkularıyla yüzleşmiş ve cesaretlendirici cümleler kullanmışlardır. Korkuyla başa çıkma cümleleri birlikte üretilmiş ve “Doğru Nefes” gevşeme tekniği uygulanmıştır. Çocuklardan “En Cesur Anım” başlığıyla paylaşım yapmaları istenmiştir.
6. Oturum	Özgüven geliştirme, olumlu kendilik ifadeleri oluşturma, programın duygusal olarak kapanışının yapılması.	Olumlu kendilik konuşması, pozitif pekiştirme, öz-yeterlilik geliştirme	Programın sonunda, “Süpersin Oyunu” ile çocukların birbirlerine olumlu geribildirimde bulunmaları sağlanmıştır. “Güç Kartları” hazırlayarak kendi güçlü yönlerini fark etmeleri teşvik edilmiştir. Öğrenilen beceriler kuklalarla hatırlatılmıştır. Yapılandırılmış “Veda Kartı” etkinliğiyle duygusal kapanış yapılmış ve çocuklara sembolik bir “Cesaret Madalyası” verilmiştir.

Deneyisel çalışmanın üçüncü oturumu tamamlandıktan sonra eş zamanlı olarak annelerle ilk görüşme gerçekleştirilmiştir. İlk görüşmede olayları düşünce, duygu ve davranış ilişkisi çerçevesinde analiz etmeyi öğreten ABC Modeli tanıtılmıştır. Oturumda, bu modelin temel bileşenleri olan “A” (olay), “B” (düşünce) ve “C” (duygu/davranış) kavramları açıklanmış, örnek olaylar üzerinden analizler yapılmış ve grup çalışmalarıyla modelin uygulanabilirliği pekiştirilmiştir. Katılımcılardan, ev ödevi olarak çocuklarıyla yaşadıkları 10 farklı durumu ABC Modeli’ne göre analiz etmeleri istenmiştir.

Deneyssel çalışmanın beşinci oturumu tamamlandıktan sonra eş zamanlı olarak annelerle ikinci görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede, annelerin çocuklarının olumsuz düşüncelerini fark etme, bu düşüncelere işlevsel ve yapıcı alternatifler üretme ve çocukların duygularını yansıtmaya becerilerini geliştirmeye odaklanılmıştır. Ayrıca, bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri kullanılarak çocukların olumsuz düşüncelerine karşı alternatif düşünce zincirleri oluşturulmuş ve bu süreç rol oynama yöntemiyle desteklenmiştir. İkinci görüşme tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan ebeveyn çocuk ilişkilerini destekleyen kısa, anlaşılır ve uygulamaya dönük bir rehber kılavuz hazırlanmıştır. Söz konusu kılavuz, BDOT'nin temel tekniklerini (örneğin: modelleme, pozitif pekiştirme, bilişsel yeniden yapılandırma, kendilik konuşması vb.) açıklamakta ve bu tekniklerin günlük yaşamda nasıl uygulanabileceğine dair örnekler sunmaktadır. Rehber, annelerin çocuklarla kurdukları etkileşimde psikoeğitimde kazanılan becerileri pekiştirmeyi ve program sonrası sürdürülebilirliği sağlamayı amaçlamıştır. Hazırlanan kılavuz, annelere ikinci oturumdan önce basılı formatta iletilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Nicel Bulgular

BDOT temelli duygu düzenleme psikoeğitim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla, çocukların EÇDSBÖ ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçek puanlarındaki değişimin zaman etkisi ve grup etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, öncelikle deney ve kontrol gruplarının EÇDSBÖ'den aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 2'de sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun EÇDSBÖ Ön-Test ve Son-Test Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Ön-test		Son-test	
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Deney	4	15.25	0.96	18.25	1.50
Kontrol	4	15.25	0.96	16.00	0.82

Tablo 2'de görüldüğü üzere deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{x} = 18.25$), ön test puan ortalamasından ($\bar{x} = 15.25$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise son test puan ortalaması ($\bar{x} = 16.00$), ön test puan ortalamasına ($\bar{x} = 15.25$) oldukça yakın bulunmuştur. Tablo 3'de deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları üzerine yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubunun EÇDSBÖ Öntest-Sontest Wilcoxon Sonuçları

Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	0	–	–	Z = -1.826	.046
Pozitif sıra	4	2.50	10.00		
Eşit	0	–	–		
Toplam	4				

Tablo 3’de görüldüğü üzere ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır ($Z = -1.826$, $p < .05$). Deney grubundaki 4 öğrencinin tamamının son test puanları artmış (pozitif sıra), hiçbir öğrencide düşüş gözlenmemiştir (negatif sıra = 0). Bu bulgu, uygulanan BDOT temelli psikoeğitim programının deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kontrol Grubunun EÇDSBÖ Öntest-Sontest Wilcoxon Sonuçları

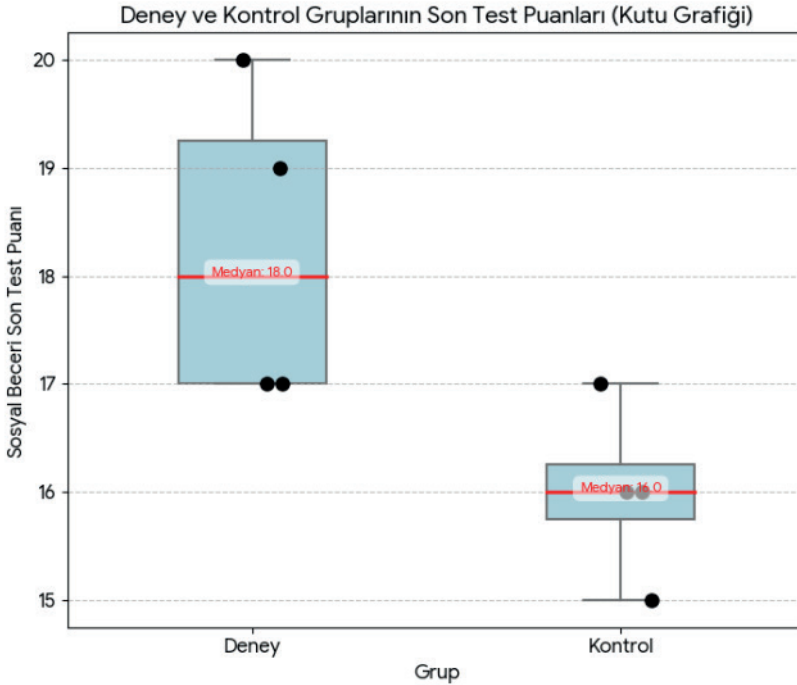
Son test – Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif sıra	0	–	–	-1.34	.180
Pozitif sıra	2	1.50	3.00		
Eşit	2	–	–		
Toplam	4				

Tablo 4’te görüldüğü üzere, kontrol grubunda hiçbir öğrencide puan düşüşü görülmemiştir (negatif sıra = 0), iki öğrencide puan artışı vardır (pozitif sıra = 2) ve iki öğrencinin puanı değişmemiştir (eşit sıra = 2). Analiz sonuçları, kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($Z = -1.34$, $p = .180$). Bu bulgu, BDOT müdahalesi uygulanmayan kontrol grubunda gözlenen puan artışlarının tesadüfi olabileceğini ve programın etkisine atfedilebilecek sistematik bir gelişim görülmediğini göstermektedir. Dolayısıyla, kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim oluşmamıştır. Grup içi ve gruplar arasındaki farkı değerlendirmek için Mann–Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlara Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının EÇDSBÖ ön test ve son test Mann-Whitney U testi sonuçları

Test	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Ön Test	Deney	4	4.50	18.00	8.00	1.000	.00
	Kontrol	4	4.50	18.00			
Son Test	Deney	4	6.25	25.00	1.00	.029	.86
	Kontrol	4	2.75	11.00			

Tablo 5’te görüldüğü üzere ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U = 8.00$, $p = 1.000$). Her iki grubun sıra ortalamalarının eşit olması ($4.50 = 4.50$), grupların başlangıç düzeylerinin tamamen benzer olduğunu göstermektedir. Son testte ise deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($U = 1.00$, $p < .05$). Deney grubunun sıra ortalamasının anlamlı düzeyde farklı olduğu ($6.25 > 2.75$) ve yüksek etki büyüklüğü ($r = .86$), BDOT temelli psikoeğitim programının sosyal becerileri güçlü ve anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir.



Şekil 1: Deney ve Kontrol Gruplarının EÇDSBÖ Son Test Puanları Kutu Grafiği

Şekil 1’de sunulan kutu grafiği, deney ve kontrol gruplarının EÇDSBÖ son test puanlarının merkezi eğilim ve yayılımını görselleştirmek amacıyla kullanılmıştır. Kutu grafiği, parametrik olmayan test sonuçlarını desteklemede kritik rol oynayan medyan değerini, verilerin yayılma aralığını (minimum ve maksimum puanlar) ve dağılımın %50’sini temsil eden çeyreklikler arası aralığı (IQR) net bir şekilde göstermektedir. Bu görselleştirme, Deney grubu medyanının (18) Kontrol grubu medyanından (16) belirgin şekilde daha yüksek olduğunu ve iki grubun dağılımının ayrıştığını ortaya koyarak, Mann-Whitney U Testi sonucunda elde edilen anlamlı farkı ($U = 1.0, p \leq .05$) desteklemektedir. Deney grubunun sosyal beceri puanlarındaki artışın, uygulanan BDOT temelli yapılandırılmış psikoeğitim programı sayesinde gerçekleştiği söylenebilir.

3.2. Nitel bulgular

Deney grubuna katılan çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin deneysel çalışmanın etkisine ilişkin görüşleri, bazı dönüşümlere işaret etmektedir. Yapılan nitel analiz bu dönüşümlerin dört tema altında toplandığını göstermektedir.

Tema 1: Duygusal Farkındalığın Uyanışı

Bu tema kapsamında çocukların hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını tanıma, anlamlandırma ve uygun yollarla ifade etme becerilerinde belirgin gelişmeler gözlemlenmiştir. Ali’nin annesi, *“Duygularımı ifade etmeyi öğrendi. Konuşmaları da gelişti; artık kendini tane tane konuşarak anlatmaya çalışıyor”* sözleriyle çocuğunun duygusal ifade becerilerindeki ilerlemeyi vurgulamıştır. Öğretmeni ise, *“İletişim becerisi gelişti. Kendini daha net ifade etmeye çalışıyor, rahatsızlık duyduğu durumları dile getiriyor ve gerektiğinde yetişkin desteği talep ediyor”* ifadesiyle çocuğun hem sözel anlatım hem de yardım isteme davranışlarında gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Derya’nın annesi, *“Gözlerimin içine bakıyor, mutlu olduğunu dile getiriyor. Duygularını artık daha iyi ifade ediyor.”* diyerek çocuğunun duygularını paylaşmaya daha açık hale geldiğine dikkat çekmiştir. Öğretmeni de bu gözlemi destekleyerek, *“Daha önce hayal kırıklığı yaşadığında sadece ağlıyordu. Şimdiyse kızgın, üzgün ya da mutlu olduğunda bu duygularını hem mimikleriyle hem de sözel olarak ifade ediyor”* sözleriyle çocuğun duygularını tanıma ve dışa vurma becerilerindeki olumlu değişimi ifade etmiştir. Benzer şekilde Ceren’in annesi, *“Sinirlendiğimizde ya da mutlu olduğumuzda bunu hemen fark ediyor ve bizim duygularımıza uygun tepkiler veriyor”* diyerek çocuğun başkalarının duygularını fark etme ve empatik tepkiler verme konusunda ilerlediğini aktarmıştır. Öğretmeni ise, *“Duygularını daha iyi anlama ve ifade*

etme becerisi gelişti” ifadesiyle çocuğun duygusal farkındalığının arttığını belirtmiştir. Ümit’in annesi, “*Gün içinde yorgun olduğumu fark edip bana yardımcı olmaya çalışıyor...Mesela ablasını, dedesini ya da başka birini üzgün gördüğünde bu duyguyu anlayıp sakinleştirmeye çalışıyor; örneklerle moral vermeye çalışıyor*” diyerek Ümit’in duyguları tanıma ve başkalarının duygularına karşı hassasiyet geliştirme konusunda önemli bir ilerleme kaydettiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde öğretmeni de “*Öğrencim, psikoeğitim süreciyle birlikte duygularını tanımayı, bu duyguların yarattığı zorlayıcı durumlarla baş etmeyi öğrendi*” diyerek Ümit’in hem kendi duygularını fark etme hem de bu duyguları uygun yollarla ifade edebilme becerilerinde belirgin bir gelişim gözlemlediğini belirtmiştir.

Bu bulgular, psikoeğitim programına katılan çocukların yalnızca kendi duygularını tanımakla kalmadığı, aynı zamanda çevrelerindeki insanların duygularına karşı daha duyarlı ve anlayışlı hale geldiklerini göstermektedir.

Tema 2: Dalgalarda Dingin Kalmak: Duygu Düzenleme

Bu tema, çocukların duygularını tanıma, ifade etme ve zorlayıcı duygularla baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımları içermektedir. Derya’nın annesi, “*Mesela çocuklarla oyun oynarken kaybettiğinde üzülüp ağlıyordu. Ama artık kaybetse bile üzülüyor. ‘Kaybetmek de güzel,’ diyor. Her ikisinin de farkında. Bunu içselleştirdi*” diyerek Derya’nın duygu düzenleme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Öğretmeni ise, “*Grup içinde daha katılımcı şu an. Önceleri çok çekingendi ama şu an eskisine göre çok daha iyi iletişim kurmaya çalışıyor.*” diyerek, Derya’nın duygularını daha rahat ifade etmeye başladığını ve zorlandığı anlarda içe çekilmek yerine aktif olarak süreci yönetmeye çalıştığını göstermektedir. Ceren’in annesi, “*Stresli durumlarda daha sabırlı davranıyor*” ifadesiyle çocuğunun stres anlarında duygu düzenleme becerilerinde ilerleme kaydettiğini vurgulamıştır. Öğretmeni de paralel şekilde “*Çocuğun zorlayıcı duygularla başa çıkma konusunda daha etkili stratejiler kullandığını gözlemledim.*” demiştir. Ümit’in annesi, “*Kendi öfkesini etrafa, eşyalara ve insanlara zarar vermeden kontrol edebiliyor. Mesela öfkelenildiğinde duygularını ifade ettikten sonra içindeki sıkıntılarını söyledikten sonra yavaş yavaş sakinleşmeye başlıyor.*” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmeni ise, “*Öğrencimin zorlayıcı duygularla başa çıkma becerisinde olumlu yönde ve gözlemlenebilir bir değişim gerçekleşti. Program öncesinde öfke anında vurma, üzüntü anında yüksek sesle ağlama gibi davranışlarda bulunurken, program sonrasında duygularını yönetmede daha başarılı davranmaya başladı.*” şeklinde belirtmiştir. Ali’nin annesi, “*Evet, belirgin bir değişim gözlemledim. Önceden bağırarak kendini ifade etmeye çalışan çocuğum, artık daha sakin konuşarak isteklerini dile getiren bir çocuk haline geldi.*” demiştir. Öğretmeni ise, “*Ali,*

duygularımı yoğun yaşayan bir çocuk. Psikoeğitim sürecinin ardından sabırlı olma ve duygularımı daha uygun yollarla ifade etme konusunda gelişim gösterdiğini gözlemledim.” diyerek sürecin Ali üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır.

Bu bulgular, çocukların yoğun duygular yaşadıkları durumlarda duygularını fark edip daha uygun yollarla ifade edebildiklerini göstermektedir. Yani duyguları düzenleme becerilerinin geliştiği anlaşılmaktadır.

Tema 3: Arkadaşlık Becerilerinin Güçlenmesi

Çocukların başkalarıyla kurdukları ilişkilerdeki gelişim; arkadaşlık kurma, oyunlara katılım, sıra bekleme ve paylaşma gibi sosyal becerilerle kendini göstermektedir. *“İnsanlarla iletişim kurmakta zorlanıyordu. Dışarıda oturduğumuzda sık sık bana, Anne, arkadaşlarına söyle, ben de onlarla oynayabiliyordum?”* derdi. Ama artık yavaş yavaş kendi başına arkadaş grubuna katılabiliyor.” diyen Derya’nın annesi, çocuğundaki girişkenliğin arttığını vurgulamıştır. Öğretmeni ise, *“Grup içinde daha katılımcı. Önceleri çok çekingen biriydi ama şimdi çok daha iyi iletişim kurmaya çalışıyor.”* demiştir. Ceren’in annesi, *“Gerek arkadaşlarıyla gerekse kardeşleriyle çok iyi etkileşime geçiyor”* derken; öğretmeni de, *“Arkadaşlarıyla daha az problem yaşıyor”* ifadesiyle hem arkadaşlık hem de aile içi sosyal ilişkilerdeki olumlu değişimi aktarmıştır.

Ali’nin annesi ise, *“Örneğin, arkadaşları oyun oynarken yere düştüğünde, onları daha iyi anlamaya başladı. Onlara ‘Ben de düştüğümde canım yanmıştı ama sonra geçmişti, senin de geçer’* diyerek duygularını paylaşmaya çalışıyor” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmeni de *“Rahatsız olduğu durumları dile getiriyor ve yetişkinden yardım talep ediyor”* sözleriyle Ali’nin sosyal iletişimdeki farkındalığına dikkat çekmiştir. Ümit’in öğretmeni ise, *“Arkadaş ilişkilerinde gözle görülür iyileşmeler oldu. Program öncesinde oyun ve grup etkinliklerinde yaşanan sorunlarda aşırı tepkiler verirdi, bu da arkadaşları tarafından tercih edilmemesine neden oluyordu. Programdan sonra grup oyunlarında kabul edilen ve tercih edilen bir arkadaş haline geldi”* şeklinde dile getirmiştir. Bu bulgular, deney grubuna katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir.

Tema 4: Sosyal İlişkilerde Çözüm Stratejilerinin Artması

Çocukların sosyal ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme stratejilerinin, alternatif düşünce üretme ve problem çözme becerilerindeki değişimle genişlediği anlaşılmaktadır. Derya’nın annesi, *“Derya sinirlendiğinde artık ‘Derya, bunu nasıl çözebiliriz? Bununla nasıl baş edebiliriz?’ diye konuşuyoruz. Bir bakıyorum ki yumuşuyor. Hatta çözümleri kendisi üretiyor”* demiştir. Öğretmeni ise, *“Daha önce zorlandığı durumlarda ağlayarak tepki verirken, artık benden ya da arkadaşlarından yardım isteyerek destek talep edebiliyor”* diyerek, Derya’nın

yalnızca duygularını yönetmekle kalmayıp, aynı zamanda çözüm odaklı stratejiler geliştirme konusunda da ilerleme kaydettiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ceren'in annesi çocuğunun karşılaştığı problemler karşısında daha pratik çözümler üretebildiğini ifade ederken, öğretmenini de *“Artık arkadaşlarıyla daha az sorun yaşıyor ya da karşılaştığı sorunları kendi başına daha iyi çözebildiği için bunları eskisi kadar dile getirmiyor”* demiştir. Ali'nin annesi, *“Ağlamak yerine başka çözüm bulmaya çalıştı.”* derken; öğretmenini de *“Psikoeğitim programı sonrasında çocuğun rahatsızlık duyduğu durumlarda ağlamak yerine kendini ifade etmeyi tercih ettiğini, yetişkinlerden yardım talep ederek alternatif çözümler üretmeye çalıştığını gözlemledim.”* diyerek, programın çocuğun problem çözme becerilerini desteklediğini ve duygusal tepkilerini daha işlevsel yollarla yönetmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Ümit'in annesi, *“Önceden öfkелendiğinde o anı çok derin yaşıyordu. Çok etkileniyordu. Etrafı zarar veriyordu. Şimdi ise biraz daha sakin kalıp başka alternatifler sunuyor.”* demiştir. Öğretmenini ise, *“Öğrencim psikoeğitim sürecinde duygularını tanımayı, bu duyguların ortaya çıktığı zorlayıcı durumlarla başa çıkmayı öğrenerek zihinsel esneklik kazandı. Bu sayede problem durumlarda alternatif çözümler üretebildi ve saldırgan tepkiler yerine uzlaşmacı bir tutum sergileyerek arkadaşlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmayı başardı”* diyerek, öğrencisinin yalnızca duygularını tanımak ve düzenlemekle kalmadığını, aynı zamanda karşılaştığı sosyal problemleri çözme konusunda daha yapıcı ve etkili stratejiler geliştirdiğini ifade etmiştir.

Bu bulgular, çocukların problem durumlarına yönelik alternatif ve işlevsel çözüm stratejileri geliştirme kapasitesinde belirgin bir artış olduğunu göstermektedir. Dahası psikoeğitim süreci yalnızca çocuklara değil ebeveynleri de etkilemiş görünmektedir. Psikoeğitim sürecine eşlik eden annelerle yapılan görüşmelerin, ebeveynlerin dönüşümüne katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Tüm anneler, kendi tutumlarını sorgulamaya ve çocuklarına daha yapıcı yaklaşmaya başladıklarını belirtmiştir. Ümit'in annesi, *“Kırılan saatin yeri dolar ama çocuğumu anlamak daha önemliymiş, bunu öğrendim”* derken; Ali'nin annesi ise *“Eskiden hemen kızardım. Şimdi daha sakin konuşmaya başladım”* diyerek kendi iletişim becerilerindeki gelişmeyi ifade etmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışmada, BDOT temelli duyguları düzenleme psikoeğitim programının, çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğini test etmek ve ebeveyn katılımının bu programın etkililiği üzerindeki rolünü incelemek amaçlanmıştır. Nicel bulgular, söz konusu programın çocukların sosyal becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığını ortaya

koymaktadır. Nitel bulgular ise, bu nicel sonuçları desteklemekle birlikte; programın çocukların duygusal farkındalık kazanımı, kendini ifade etme, duygu düzenleme, zorlayıcı duygularla baş etme, arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesi ve problem çözme becerilerinde gelişim sağladığını göstermiştir. Bu bağlamda, BDOT temelli psikoeğitim programının çocukların sosyal-duygusal gelişimine çok yönlü katkı sunduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmanın nicel bulguları, literatürle benzerlik göstermektedir (Ashori ve Bidgoli, 2018; Fazio-Griffith ve Ballard, 2014; Jahangiri v, 2024). BDOT'nin sosyal becerileri geliştirmede etkili bulunması, oyunun bilişsel-davranışçı ilkelerle yapılandırılarak çocuğun sosyal etkileşim sırasında yaşadığı düşünce-duygu-davranış döngüsünü doğrudan hedeflemesi ile açıklanabilir. Knell'in (2011) vurguladığı üzere, bilişsel davranışçı oyun terapisi; model olma, rol oynama, problem çözme, pekiştirme ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi teknikleri oyun ortamına entegre ederek çocukların gerçek yaşamda zorlandıkları sosyal durumları terapötik bir çerçevede güvenle denemelerine olanak tanır. Bu süreçte çocuk, sosyal ipuçlarını fark etmeyi, uygun tepkiler üretmeyi, duygusal tepkilerini düzenlemeyi ve kişilerarası ilişkilerini sürdürmeyi oyun içinde tekrar tekrar deneyimleyebilir. Oyun, çocuğun gelişim düzeyine uygun bir öğrenme alanı sunduğu için, öğrenilen sosyal becerilerin genellenmesi ve kalıcılığı güçlenir. Bu nedenle BDOT, sosyal becerilerin öğretimi ve pekiştirilmesinde doğal, yapılandırılmış ve etkili bir araç olarak işlev görür (Knell, 2011).

Mevcut çalışmanın nitel bulguları, çocukların duygularını fark etme, duygu düzenleme becerilerinde artış olduğunu; arkadaşlık becerilerinin güçlendiği ve problem çözme becerilerinin genişlediğini ortaya koymaktadır. BDOT'nin duyguları düzenleme, daha uyumlu baş etme stratejiler geliştirme, problem çözme ve sosyal becerileri artırmada etkili olduğuna ilişkin kanıtlar (Ezadpanahi vd., 2022; Ghasemian Siahkalroudi ve Zarbakhsh Bahri, 2015; Hasan Monfared v, 2024; Kalantari v, 2025; Nabil, 2024; Rezaee Rezvan vd., 2022; Sadeghi v, 2022; Zolrahim ve Azmoudeh, 2020) mevcut bulguları destekler niteliktedir. BDOT'nin çocuklarda duygusal farkındalık kazandırması, sahip olduğu tekniklerle açıklanabilir (Knell, 2011). BDOT'de bilişsel ve davranışsal müdahalelerin entegrasyonu, çocuğun kendi düşünce ve inanç kalıplarını fark etmesini sağlar. Dolayısıyla, bu aktif katılım ve bilişsel yeniden yapılandırma süreci, çocuğa temel bir duygusal farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. Bilişsel bileşenlerin müdahale sürecine dahil edilmesiyle, çocuk değişimde aktif bir katılımcı haline gelir. Örneğin, terapist, çocukların potansiyel olarak uyumsuz inançlarını belirlemelerine ve değiştirmelerine yardımcı olarak, onlarda kişisel bir anlayış ve güçlenme hissi deneyimlenmesini sağlayabilir (Knell, 1994). Bu yaklaşımın bir uygulaması

olarak, kendini gözlemlene tekniği kullanılır. Bu teknik, çocukların çeşitli yüz ifadeleriyle duygularını işaretlemesini sağlayarak hangi durumlarda hangi duyguyu yaşadığını fark etmesine yardımcı olur ve bu farkındalık, duygularını adlandırma ve tanıma becerisine dönüşür. Modelleme ve rol oynama gibi tekniklerde ise kuklalar ya da oyuncaklar aracılığıyla duygusal durumlar sahnelenir; çocuklar bu temsilleri izleyerek ya da katılarak duyguların ifadesini gözlemler ve öğrenirler. Ayrıca, duygu-davranış bağlantısı kurma yoluyla çocuklar yalnızca davranışlarının değil, bu davranışların arkasındaki duyguların da farkına varmayı öğrenir (Kendall, 2012, s.46). Çocukların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını birbirine bağlayabilmeleri, bu üç alanın birbiriyle ilişkili olduğunu anlamalarıyla mümkündür. Birinde meydana gelen değişimin diğerlerini de etkileyebileceğini fark eden çocuk, içsel deneyimlerini daha iyi tanımlamayı ve düzenlemeyi öğrenir. Özellikle küçük yaş gruplarında bu ilişki, çizim ya da oyun etkinlikleriyle somutlaştırılarak çocuklara gösterilebilir (Çelik, 2017). Terapi sürecinde kullanılan oyuncak ve kuklalar aracılığıyla yapılan modelleme çalışmaları sayesinde çocuklar, hem uygun başa çıkma yöntemlerini öğrenmekte hem de duygularını sözel olarak ifade etme becerilerini geliştirmektedir. Bu yaklaşım, çocukların olumlu iç konuşmalar oluşturmalarını desteklemekte ve benzer zorluklarla karşılaştıklarında problem çözme becerilerini daha etkin biçimde kullanmalarını teşvik etmektedir (Knell, 2021). Özetle BDOT çocuklara sosyal bağlamda uygunsuz davranışların sonuçlarını fark ettirerek bunları kabul edilebilir davranışlarla değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Jahangiri vd., 2024).

Sosyal-duygusal yeterlilik ile sosyal uyum arasında güçlü bir ilişki olduğuna işaret etmektedir (Denham, 2007). Dolayısıyla sosyal olarak uyumlu olan bir çocuk, arkadaşlarıyla ilişki kurma ve sürdürme konusunda daha başarılı olmaktadır (Rubin vd., 2008, s. 29). Bu başarı, sosyal yeterlilik kavramının akademik tanımıyla da doğrudan desteklenmektedir. Rubin ve diğerleri (2006), sosyal yeterliliği, bir çocuğun akran sistemi içinde etkili ve başarılı bir şekilde yer alma kapasitesi olarak tanımlar. Bu kapasitenin temel bileşenleri arasında, çocuğun dengeli ve karşılıklı etkileşimler üzerine kurulu tatmin edici ilişkiler kurabilmesi ve bireysel hedefleri ve ihtiyaçları karşılayabilmesi yer almaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışmanın nitel bulgularından yola çıkarak, BDOT temelli psikoeğitimi programının çocuklardaki sosyal uyumu destekleyecek yönde çıktılara yön verdiği söylenebilir.

Mevcut çalışmada elde edilen diğer nitel bulgular, ebeveynlerin ve çocukların müdahaleden olumlu etkilendiğini göstermiştir; bu durum, literatürde ebeveyn katılımının müdahale etkinliğini artırdığına dair bulgularla örtüşmektedir. Ebeveynlerin sürece dahil edilmesinin çocuklarla

yürütülen müdahalenin etki büyüklüğünü anlamlı biçimde artırdığı bilinmektedir (LeBlanc ve Ritchie, 2001). Çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde ebeveynler önemli bir destek kaynağıdır. Ebeveynler, çocukların duygularını tanıma ve düzenleme, hedef belirleme, empati kurma ve sağlıklı kararlar alma gibi bilgi, tutum ve becerileri kazanmalarına ve bu becerileri hayata geçirmelerine yardımcı olurlar (Taylor vd., 2017). Bu çalışmada da ebeveynlerle yapılan görüşmeler ve verilen geri bildirimler, çocukların edindiği becerilerin aile ortamında da pekişmesine katkı sağlamış olabilir. Sonuç olarak mevcut araştırmanın nicel ve nitel bulguları, BDOT temelli duygu düzenleme psikoeğitim programının çocukların sosyal becerilerini artırmada etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveynleri sürece dahil etmenin bu etkide payı olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırmadaki olumlu dönüşüm yalnızca çocuklarla sınırlı kalmamış, sürece tanıklık eden ebeveynlerde de duygusal farkındalık ve sosyal anlayış düzeylerinde belirgin bir değişim yaratmıştır.

Mevcut bulgular, BDOT temelli müdahalelerin çocuklarda hem bilişsel hem de duygusal faydalar sağladığı; okul ortamlarında uygulamak için işlevsel olduğunu (Razak vd., 2018) doğrulamaktadır. Literatürde BDOT temelli duygu düzenleme psikoeğitim programının erken çocukluk döneminde çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğine dair ebeveynlerin dahil edildiği herhangi bir çalışmaya ulaşamadığı için mevcut çalışma, hem uygulayıcılar hem de araştırmacılara yol gösterici bilgiler sunmaktadır. Sosyal becerilerin kazandırılması için BDOT temelli duygu düzenleme programının işlevsel olması, okullarda sıklıkla zamanı sınırlı müdahalelerin tercih edilmesi nedeniyle okul psikolojik danışmanlarının uygulamalarında yer bulabilir. Dahası küçük çocuklarla çalışan ruh sağlığı profesyonellerinin çocuklara yönelik müdahalelerinde ebeveynleri dahil etmelerini teşvik edebilir. Araştırmacıların ise BDOT temelli psikoeğitim programların çok yönlü çıktılarını ulaşmayı sağlayan çalışmalara yönelmelerini kolaylaştırabilir.

4.Sınırlılıklar

Mevcut araştırmanın ilk sınırlılığı, psikoeğitim programının BDOT'ye dayanmasıdır. BDOT'den farklı bir oyun terapisi temel alınarak hazırlanacak psikoeğitim programının sonuçları farklılaşacaktır. İkinci sınırlılık, mevcut araştırmanın 5-6 yaş aralığında olan çocukları kapsamasıdır. Aynı araştırma, daha büyük yaş grubuyla yürütüldüğünde psikoeğitim programının etkililiğine ilişkin sonuçlar farklılaşacaktır. Üçüncü sınırlılık, mevcut araştırmanın altı oturumdan oluşmasıdır. Oturum sayısının artması ve psikoeğitimin içeriğinin zenginleşmesi, çocukların sosyal becerileri üzerinde farklı etkilere neden olabilir. Dördüncü sınırlılık, mevcut araştırmanın

kesitsel bir çalışmaya dayanmasıdır. Bu nedenle elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Beşinci sınırlılık ise mevcut araştırmada ön test-son test ölçümlerine dayanan verilere ulaşıldığı için müdahalenin uzun vadeli etkileri bilinmemektedir.

Bu çalışmanın altıncı sınırlılığı, erken çocukluk döneminde yürütülen deneysel çalışmalarda karşılaşılabilecek bir zorluk olan, çalışma grubunun son derece küçük bir örneklemden oluşmasıdır ($N=8$). Bu durum, nicel bulguların genel popülasyona genellenebilirliğini ciddi ölçüde kısıtlamaktadır ve sonuçların büyük bir dikkatle yorumlanmasını gerektirmektedir. Ancak, örneklemin küçük olmasına rağmen, elde edilen istatistiksel olarak anlamlı fark ($p < .05$) ve yüksek etki büyüklüğü ($r = .86$), uygulanan müdahalenin deney grubu üzerindeki etkisinin tesadüfi olmaktan öte, güçlü ve belirgin olduğunu göstermektedir. Dahası, Mann–Whitney U Testi gibi parametrik olmayan testlerin kullanılması, küçük ve normal dağılım varsayımını ihlal eden örneklerde bile bulguların güvenilirliğini artırmaktadır. Bu nicel bulgulara ek olarak, annelerden ve öğretmenlerden toplanan zengin nitel veriler (4 tema altında toplanan kapsamlı gözlemler), programın çocukların duygusal farkındalık, duygu düzenleme ve problem çözme süreçlerinde yarattığı değişimi derinlemesine ve bağlamsal olarak desteklemektedir. Bu karma yöntem entegrasyonu, programın etkililiğine dair hem istatistiksel destek hem de sürecin işleyişine dair derinlemesine kanıt sunarak, sınırlı örneklem büyüklüğünün yarattığı genellenebilirlik açığını bir ölçüde dengelemektedir.

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, benzer araştırmaları yürütecek araştırmacılara bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Mevcut araştırmada, öz bildirime dayalı ölçümler yapıldığı için gelecekte hikâye tamamlama gibi yaratıcı, oyun temelli ve çocukların hayal gücünü harekete geçiren tekniklerle verilerin toplanabileceği araştırmaların planlanması, BDOT temelli müdahalelerin etkileri hakkında daha güçlü kanıtlar sunabilir. Gelecekte ön test-son test ölçümlerine ek olarak izleme ölçümlerinin alındığı deneysel çalışmaların yürütülmesi, BDOT temelli duygu düzenleme psikoeğitim programının çocukların davranış değişikliklerinin kalıcılığı ve zaman içerisinde nasıl şekillendiği hakkında detaylı bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Andrews, C. (2010). Who directs the play and why? An exploratory study of directive versus nondirective play therapy [Yüksek lisans tezi, Smith College]. Smith ScholarWorks. <https://scholarworks.smith.edu/theses/1169>
- Arthur, A., McDevitt, M., Rooney, R. M., MacLeod, A., Kane, R. T., Tonta, K., McMillan, K., Peckover, J., ve Baughman, N. (2023). Short-term effects of the “I Spy Feelings” program on emotion regulation in 5- to 6-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 14, 1016521. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1016521>
- Ashori, M., ve Dallalzadeh Bidgoli, F. (2018). The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy: Behavioral problems and social skills in preschool children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Rehabilitation*, 19(2), 102–115. <https://doi.org/10.32598/rj.19.2.102>
- Axline, V. M. (1969). *Oyun terapisi* (M. Baydoğan, Çev.). Panama Yayıncılık. (Orijinal çalışma 1947’de yayımlandı).
- Ay Taş, A. D. (2022). Suç geçmiş olan ve olmayan çocuklarda duygu düzenleme, duygusal tepkisellik ve duygusal-psikolojik iyi oluş düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bilkay, H. İ., Sarı, T., ve Gürhan, N. (2023). Türkiye’de çocuk-ergen ruh sağlığına yönelik kısa bir inceleme. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6(12), 78-92. <https://doi.org/10.36731/cg.1315445>
- Boelens, E., Braet, C., Debeuf, T., Wante, L., Volkaert, B., ve Verbeken, S. (2022). A brief emotion regulation training in children and adolescents with obesity: A feasibility study. *Obesity Research ve Clinical Practice*, 16(4), 330-336. <https://doi.org/10.1016/j.orcp.2022.07.006>
- Bowie, B. H. (2010). Emotion regulation related to children’s future externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(2), 74-83. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00225.x>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Çelik, G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi [Cognitive behavior therapy]. *Türkiye Klinikleri Journal of Child Psychiatry–Special Topics*, 3(2), 115–120.
- Çevik, E. E. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarda duygu düzenleme becerisi ve yılmazlık arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Çingın, U. (2024). Koruyucu nitelikteki ulusal psikolojik müdahale programı çalışmaları: Kapsam belirleme derlemesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(76), 1–18. <https://doi.org/10.18069/fıratsbd.1316736>
- Demirci, İ. (2023). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda duygu düzenleme güçlüğü'nün yeme tutumları ile ilişkisi [Tıpta uzmanlık tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.
- Domitrovich, C. E., ve Greenberg, M. T. (2004). Introduction to the special issue: Preventive interventions with young children: Building on the foundation of early intervention programs. *Early Education and Development*, 15(4), 365–370. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1504_1
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., ve Guthrie, I. K. (2010). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 81(6), 1895–1909. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x>
- Ercan, E. S., Polanczyk, G. V., Ardıç, Ü. A., Yüce, D., Karacetin, G., Tufan, A. E., ve Fiş, N. P. (2019). The prevalence of childhood psychopathology in Turkey: A cross-sectional multicenter nationwide study (EPICPAT). *Nordic Journal of Psychiatry*, 73(4), 221–230. <https://doi.org/10.1080/08039488.2019.1599728>
- Ezadpanahi, M., Baharvand, V., ve Yousefipour, L. (2022). The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on reducing aggression in children 9 to 13 years old in Shiraz. *Indian Journal of Positive Psychology*, 13(2), 98–101.
- Fazio-Griffith, L. J., ve Ballard, M. B. (2014). Cognitive behavioral play therapy techniques in school-based group counseling: Assisting students in the development of social skills. *Vistas Online*, 18, 1–14.
- Ferrín, M., Moreno-Granados, J., Salcedo-Marín, M. D., Taylor, E., ve Ruiz-Veguilla, M. (2014). Evaluation of a psychoeducation programme for parents of children and adolescents with ADHD: Immediate and long-term effects using a blind randomized controlled trial. *European Child ve Adolescent Psychiatry*, 23(8), 637–647. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0491-3>
- Genç, M., ve Çakmak Tolan, Ö. (2021). Okul öncesi dönemde sık görülen psikolojik ve gelişimsel bozukluklarda oyun terapisi uygulamaları. *Psiki-*

- yatrıde Güncel Yaklaşımlar, 13(2), 207–231. <https://doi.org/10.18863/pgy.757366>
- Ghasemian Siahkalroudi, S., ve Zarbakhsh Bahri, M. (2015). Effectiveness of cognitive behavioral play therapy group on self-esteem and social skills in girls' elementary school. *Journal of Scientific Research and Development*, 2(4), 114-120.
- Gibbons, J. D., ve Chakraborti, S. (2011). *Nonparametric statistical inference* (5th ed.). Chapman and Hall/CRC.
- Grabell, A. S., Huppert, T. J., Fishburn, F. A., Li, Y., Hlutowksy, C. O., Jones, H. M., Wakschlag, L. S., ve Perlman, S. B. (2019). Neural correlates of early deliberate emotion regulation: Young children's responses to interpersonal scaffolding. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 40, 100708. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100708>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Güçray, S. S., Çekici, F., ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psikoeğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Güven, E. (2018). Çocuklarda duygu düzenleme güçlüğü bağlamında sistemik bir model önerisi [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hafız, T. A., ve Aljadani, A. H. (2022). The impact of COVID-19 on the mental health of children and adolescents. *Saudi Medical Journal*, 43(11), 1183–1191. <https://doi.org/10.15537/smj.2022.43.11.20220481>
- Hamaidi, D. A., Mattar, J. W., ve Arouri, Y. M. (2021). Emotion regulation and its relationship to social competence among kindergarten children in Jordan. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 66-76. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.1.66>
- Hasan Monfared, M., Kohansal, L., Kalantarian, H., Lotfi, R., ve Armoon, A. (2024). The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on sensory processing and social interactions of children with autism. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 11(6), 227-235. <https://doi.org/10.61838/ijbmc.v11i6.916>
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., ve Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: Intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology*, 12(1), 761. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01650-3>
- Hosseini Dastjerdi, S. H., Panah Ali, A., Azmoudeh, M., ve Molavi, E. (2023). Comparison of the effectiveness of cognitive-behavioral play therapy and resilience-based play therapy on anxiety in children aged 6 to 8 undergo-

- ing dental treatment. *Journal of Applied Research in Child Psychology*, 5(5), 9. <https://doi.org/10.61838/kman.jarac.5.5.9>
- Işık, Z. (2024). Cinsel istismar mağduru çocuklarda duygu düzenleme becerileri ile olayın etki düzeyi arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Iuso, S., Petito, A., Ventriglio, A., Severo, M., Bellomo, A., ve Limone, P. (2022). The impact of psycho-education on school-children's homophobic attitudes. *International Review of Psychiatry*, 34(3-4), 266-273. <https://doi.org/10.1080/09540261.2022.2034603>
- Jahangiri, M., Jalilvand, S. B., Ahmadi, S., Zahrahar, K., ve Toulabi, S. (2024). The effect of cognitive-behavioral play therapy on social skills and aggression in pre-school children. *Journal of Clinical Psychology and Mental Health*, 3(1), 1-7. <https://doi.org/10.59657/2993-0227.brs.24.013>
- Johnson, B., ve Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Kahveci, D. (2024). Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkilerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Sinop Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kalantari, A. V., Marashian, F. S., Dasht Bozorgi, Z., ve Hafezi, F. (2025). Effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on behavioral adjustment and problem-solving skills in students with dyslexia. *International Journal of School Health*, 12(1).
- Karaşahin, H., Totan, T., ve Aksu, G. (2021). Erken çocukluk döneminde sosyal beceri ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 469-493. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152276>
- Kendall, P. C. (2012). *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (4th ed.). Guilford Press.
- Kılıç, S. (2021). Öykülerle terapi programının dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların duygu yönetimi becerilerine etkisi [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Knell, S. M. (1994). Cognitive-behavioral play therapy. In K. J. O'Connor ve C. E. Schaefer (Eds.), *Handbook of play therapy: Volume 2. Advances and innovations* (ss. 111-142). Wiley.
- Knell, S. M. (1998). Cognitive-behavioral play therapy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(1), 28-33. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2701_3
- Knell, S. M. (2011). Cognitive-behavioral play therapy. In C. E. Schaefer (Ed.), *Foundations of play therapy* (2nd ed., ss. 313-325). John Wiley ve Sons.
- Knell, S. M. (2021). *Bilişsel davranışçı oyun terapisi* (M. Baloglu ve Ş. Kesici, Ed.). Yenikapı Yayınları.

- Küçükdağ, M. (2020). Tip 1 diabetes mellitus tanılı çocuklarda duygu düzenleme becerileri, yaşam kalitesi ve stresle başa çıkma tarzlarının değerlendirilmesi [Tıpta uzmanlık tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- LeBlanc, M., ve Ritchie, M. (2001). A meta-analysis of play therapy outcomes. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(2), 149-163. <https://doi.org/10.1080/09515070110059142>
- Lin, M.-L., ve Faldowski, R. A. (2023). The relationship of parent support and child emotional regulation to school readiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4867. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064867>
- Masten, A. S., ve Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Meriçli, M. (2021). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğuna eşlik eden yavaş bilişsel tempo kliniği olan çocuklarda duygu düzenleme güçlüklerinin araştırılması [Tıpta uzmanlık tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Momeni, K., ve Lorestani, S. (2021). The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on alexithymia and reduction of aggression in students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Contemporary Psychology*, 16(2), 1-12.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., ve Téllez de Meneses, M. (2010). Models of intervention in children with autism. *Revista de Neurología*, 50(Suppl 3), S77-S84.
- Nabil, G. (2024). The effectiveness of cognitive behavioral play therapy (CBPT) on the development of social skills and problem-solving in children with math disorder. *New Research in Human Sciences*, 15(45), 1-16. <http://jnrihs.ir/article-1-655-en.html>
- NHS Digital. (2022). *Mental health of children and young people in England 2022 – wave 3 follow up to the 2017 survey*. NHS England. <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/mental-health-of-children-and-young-people-in-england/2022---wave-3-follow-up>
- Obiweluozo, P. E., Ede, M. O., Onwurah, C. N., Uzodinma, U. E., Dike, I. C., ve Ejiofor, J. N. (2021). Impact of cognitive behavioural play therapy on social anxiety among school children with stuttering deficit: A cluster randomised trial with three months follow-up. *Medicine*, 100(19), e24350. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024350>
- Oorloff, S., Rooney, R., Baughman, N., Kane, R., McDevitt, M., ve Bryant, A. (2021). The impact of the Aussie Optimism Program on the emotional

- coping of 5- to 6-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 12, 570518. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.570518>
- Oshri, A., Topple, T. A., ve Carlson, M. W. (2017). Positive youth development and resilience: Growth patterns of social skills among youth investigated for maltreatment. *Child Development*, 88(4), 1087-1099. <https://doi.org/10.1111/cdev.12662>
- Qashmer, A. F. (2023). Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology*, 14, 1180223. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223>
- Rasmussen, L. A., ve Cunningham, C. (1995). Focused play therapy and non-directive play therapy. *Journal of Child Sexual Abuse*, 4(1), 1-20. https://doi.org/10.1300/J070v04n01_01
- Raudenska, J., Gumančík, J., Raudenský, M., Pasqualucci, A., Moka, E., Varras-si, G., Paladini, A., ve Javurkova, A. (2023). Cognitive-behavioral play therapy and COVID-19 pandemic trauma in preschool children. *Cureus*, 15(8), e44249. <https://doi.org/10.7759/cureus.44249>
- Razak, N. H., Johari, K. S. K., Mahmud, I., ve Md Zubir, N. (2018). General review on cognitive behavior play therapy on childrens' psychology development. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(4), 256-266. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v7-i4/4842>
- Rezaee Rezvan, S., Kareshki, H., ve Pakdaman, M. (2022). The effectiveness of play therapy based on cognitive-behavioral therapy on social adjustment of preschool children. *Pajouhan Scientific Journal*, 20(1), 33–40. <https://doi.org/10.61186/psj.20.1.33>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., ve Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, ss. 571–645). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., ve Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon ve R. Lerner (Eds.), *Developmental psychology: An advanced course*. Wiley.
- Sadeghi, E., Mousavi, S., Goudarzi, A., ve Shahsavari, M. R. (2022). The effect of cognitive-behavioral play therapy on emotion regulation and separation anxiety: A quasi-experimental study in elementary-school children in Isfahan. *Caspian Journal of Pediatrics*, 8(1), 633-641.
- Sappenfield, O., Alberto, C., Minnaert, J., Donney, J., Lebrun-Harris, L., ve Ghandour, R. (2024). *National Survey of Children's Health: Adolescent mental and behavioral health, 2023*. Health Resources and Services Administration (HRSA). <https://mchb.hrsa.gov/sites/default/files/mchb/>

data-research/nsch-data-brief-adolescent-mental-behavioral-health-2023.pdf

Schaefer, C. E. (2017). *Oyun terapisinin temelleri* (B. K. Özçetin, Çev.). Nobel Yayın.

Shi, J., Cheung, A. C. K., ve Ni, A. (2022). The effectiveness of Promoting Alternative Thinking Strategies program: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030572>

Sökmen, Z., ve Karaca, S. (2023). The effect of self-regulation based cognitive psychoeducation program on emotion regulation and self-efficacy in children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of Psychiatric Nursing*, 44, 122-128. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2023.04.005>

Söylemez, A. (2021). Bilişsel Davranışçı Oyun Terapisi temelli psikoeğitim programının çocuklarda şiddet içerikli dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeylerine etkisi [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Swan, K. L., Kaff, M., ve Haas, S. (2019). Effectiveness of group play therapy on problematic behaviors and symptoms of anxiety of preschool children. *The Journal for Specialists in Group Work*, 44(2), 82-98. <https://doi.org/10.1080/01933922.2019.1599478>

Tavakoli, S., Abbasi, F., Heydari, B., ve Akhondzadeh, M. M. (2024). Comparing the effectiveness of cognitive behavioral play therapy and Gestalt play therapy on vandalistic behaviors, impulsivity, and cognitive flexibility in aggressive male elementary students. *Journal of Applied Research in Child Psychology*, 6(3), 4. <https://doi.org/10.61838/kman.jarac.6.3.4>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., ve Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Teke, E., ve Sürücü, A. (2020). Oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın ilkökul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 695-708. <https://doi.org/10.33206/mjss.544686>

Thomas, R., ve Zimmer-Gembeck, M. J. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on parenting: A meta-analysis. *Family Relations*, 57(5), 593-612. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00522.x>

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023). *The state of the world's children 2023: For every child, vaccination*. UNICEF.

- Wakschlag, L. S., Roberts, M. Y., Flynn, R. M., Smyser, C. D., ve Perlman, S. B. (2019). Future directions for early childhood prevention of mental disorders: A road map to mental health, earlier. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, 48(3), 539-554. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1561296>
- World Health Organization (WHO). (2023). *Addressing child and adolescent mental health*. World Health Organization. <https://www.who.int/europe/activities/addressing-child-and-adolescent-mental-health>
- Yıldırım, Ş. B. (2022). Çocuklarda duygu düzenlemesinin, annenin duygu düzenleme becerileri ile çocuğun davranış problemleri arasındaki aracı etkisi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, H., ve Arslan, E. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 53-69. <https://doi.org/10.21666/muefd.1372901>
- Yiğit, T. (2018). Çocuk ve gençlerin (ergenler) karşılaştıkları ruhsal sorunlar ve psikiyatrik sosyal hizmet uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(66), 70-83. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13421>
- Zahrah, N. A. N., ve Anwar, Z. (2024). Cognitive behavioral play therapy untuk mengatasi perilaku school refusal pada anak. *Procedia Studi Kasus dan Intervensi*, 12(4), 182-188. <https://doi.org/10.22219/procedia.v12i4.36595>
- Zolrahim, R., ve Azmoudeh, M. (2020). The effect of cognitive-behavioral play therapy on social anxiety and aggressive behaviors in primary school children. *Journal of Child Mental Health*, 6(4), 231-240.

