T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK PROGRAMININ 5 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE VE PROBLEM DAVRANIŞINA ETKİSİ

Fatma Özge ÜNSAL
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2016

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK PROGRAMININ 5 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE VE PROBLEM DAVRANIŞINA ETKİSİ

Fatma Özge ÜNSAL
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT

İstanbul, 2016

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2016

ONAY

Fatma Özge ÜNSAL tarafından hazırlanan "**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK PROGRAMININ 5 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNE VE PROBLEM DAVRANIŞINA ETKİSİ**" konulu bu çalışma, 27/06/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	**Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Ozana URAL**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Berrin AKMAN**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Yrd. Doç. Dr. Necla TUZCUOĞLU**	.....

ÖZGEÇMİŞ

2001	İçel Anadolu Lisesi
2006	Marmara Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalından mezun olma
2010	Marmara Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programından mezun olma
2012	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Doktora Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

E-posta : ozge.unsal@marmara.edu.tr

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok değerli insanın katkısı olmuştur.

Özellikle araştırmanın her aşamasında bana büyük bir sabır, ilgi ve titizlikle beni destekleyen, bana yol gösteren, gece gündüz yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, kendisini bir bilim insanı olma yolunda her zaman model aldığım danışmanım Sayın Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın her aşamasında gerek akademik gerekse manevi olarak yanımda bulunan ve desteklerini esirgemeyen ve çalışmaya değerli görüşleri ile ışık tutan Sayın Prof. Dr. Ozana URAL hocama ve tez izleme komitemde bulunan Sayın Yard. Doç. Mustafa OTRAR hocama desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Doktora tez araştırma bursu kapsamında bulunduğum UNIMORE Üniversitesi, Bologna, İtalya'da tez danışmanım olan gerek akademik kimliği gerekse sahip olduğu değerle örnek bir insan olmanın ötesinde misafirperverliği ve dostluğuna da minnettar olduğum Prof. Dr. Nicola BARBIERI ve ailesine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bugün bu yola çıkmamda öncü olan, bana güvenip elimden tutup yol gösteren, her daim örnek aldığım çok kıymetli hocam Prof. Dr. Ayla OKTAY'a, engin bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, kendilerine sonsuz saygı duyduğum her kapılarını çaldığımda bıkmadan açan, her zaman örnek aldığım değerli hocalarım Doç. Dr. Müge YÜKSEL, Doç. Dr. Ali Delice ve Yard. Doç. Dr. Türker SEZER'e çok teşekkür ederim.

Doktora sürecim boyunca her an yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen çalışma arkadaşlarım ve can dostlarım Arş. Hilal İlknur TUNÇELİ, Arş. Gör. Büşra ŞAHAN, Arş. Gör. Ezgi AKŞİN YAVUZ ve eşi Dr. Çağlayan YAVUZ, Arş. Gör. Hande ARSLAN ÇİFTÇİ, Arş Gör. Zeynep KILIÇ, Arş. Gör. Dr. Dilan BAYINDIR'a ve her başım sıkıştığında hızır gibi yetişen Arş. Gör. Alper YORULMAZ'a çok ama çok teşekkür ederim. Bugünlere gelmemde emeği her daim yanımda olan, ışığını benden hiçbir zaman esirgemeyen Öğr. Gör. Dr. Hülya BİLGİN'e ve destekleri için Öğr.Gör. Elif KÜÇÜKOĞLU, Öğr. Gör. Şennur Niran, Arş. Gör. Tuba YILDIZ'a, Arş. Gör. Duygu ŞALLI nezdinde TÜM Marmara Üniversitesi AEF Prof. Dr. Ayla Oktay Okul

Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'nde görev yapan çalışma canım arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Çalışmanın uygulama aşamasında öncelikle her daim güler yüzüyle her daim yardımcı olan canım öğrencim Büşra BİLGİÇ'e Göztepe Semiha Şakir Çocuk Yuvası, Münevver Şefik Fergar ve Marmara Üniversitesi AEF Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi yönetimine, öğretmenlerine ve sevgili minik öğrencilerime gösterdikleri sabır ve destek için sonsuz teşekkürler.

Bir diğer teşekkür benimle aynı evi paylaşan zaman zaman karnımı doyuran zaman zaman nazıma niyazıma hiç sorgusuzca katlanan her daim bir oda kadar uzağımdan koşarak gelen arkadaşlarım İpek IŞIK ve Arş. Gör. Özlem ÇELEBİOĞLU MALKOÇ'a, dostum Neriman YILMAZ'a, gerek yurt içinden gerekse yurt dışından her aradığımda bir telefon mesafesinde çeviriye hazır olan arkadaşım Eren YÜKSEKTEPELİ'ye, tanıdığım en güzel ve örnek öğretmenlerden biri olan canım arkadaşım BETÜL NAİR'e çok teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en özeli canım ailem için… Şükürlerimin ilki ve hayatımın tüm aşamalarında bana onlar için ne kadar özel olduğumu hissettiren, en karamsar anlarımda bile biz sana güveniyoruz diyerek bana sarılan, yalnızca başarılı olduğum anlarda değil yaptığım yanlışlarımda da aramızdaki onca mesafeye rağmen kalp atışlarını ruhumda hissettiğim Anneme, Babama, Ağabeyim Özgür ve eşi Demet'e, biriciğim Mesut'a ve varlıklarına her daim şükrettiğim geniş aileme sonsuz teşekkürler... İyi ki varsınız…

ÖZET

Bu araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. OÇPDP Baum ve Anchor tarafından 2007 yılında geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Dayanıklılığın Yapılandırılması Programı'ndan Türkçe'ye uyarlanmıştır

Araştırmada veri toplama araçları olarak Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Merril (1994) tarafından geliştirilen Özbey (2009)'da Türkçeye uyarlanan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Problem Davranışlar Alt Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı ikinci yarıyılında Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'nde eğitim gören 9'u kontrol, 9'u deney 18 çocuk; Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda eğitim gören 12'si kontrol, 11'i deney 23 çocuk; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'nda eğitim gören 10'u kontrol, 16'sı deney 26; olmak üzere 5 yaş grubunda toplam 67 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının öntestleri çocukların her biri programa başlamadan önce öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP) araştırmacının kendisi tarafından 12 hafta süresince haftada iki gün deney grubuna günlük program içerisinde 30 dakika süre ile uygulanmıştır. Kontrol grubu çocukları herhangi bir eğitim almamıştır. Program sonunda ölçekler deney ve kontrol gruplarına tekrar uygulanarak alınan sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgular deney grubunda OÇPDP'ına dahil edilen çocukların herhangi bir özel eğitim almayan çocuklara oranla daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Bir başka deyişle deney grubundaki çocukların kendini sözel olarak ifade edebilme gibi sosyal becerilerinin arttığı, dışa yönelim, içe yönelim gibi problem davranışlarının azaldığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP) çocukların problem davranışları ve sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

ABSTRACT

The aim of the study is to find out the effects of the "Resilience Program for Preschool Children" (RPPC) on 5-year-old children's social skills and behavioral problems. The RPPC was adapted from *Building Resilience in Preschool Children* written by Baum ve Anchor in 2005.

"Social Skills Evaluation Scale (SSES)" developed by Avcıoğlu (2007), "Preschool and Kindergarten Behavior Scale Problem Behaviours Subscale" (PKBS-2) developed by Merril in 1994 and adapted in Turkish by Ozbey in 2009, and "Personal Information Form" (PIF) developed by the researcher were employed data collection tools.

These tools were applied to 67 5-year-old children in total at second semester of 2014-2015 academic year, which comprises of 18 children (9 in control and 9 in experimental group) who take education at Marmara University Prof. Dr.Ayla Oktay Preschool Education Center; 23 children (12 in control and 11 in experimental group) who take education at Semiha Şakir Child Care Center; and 26 children (10 in control and 16 in experimental group) who take education at Münevver Şefik Fergar Primary School.

Pre-test was applied to each child in both control and experimental group one-to-one by class teacher before implementation of the program. "RPPC" was implemented to children in experimental group for 12 weeks in total, as two days in a week and an activity lasted 30 minutes in a day by reseacher. Not any program was implemented to children in control group. They continued to their standard education program. Post-test was applied to both control and experimental group right after implementation of the program.

A statistically significant difference was noted between the experimental and control group pre-test scores ($p<0,05$). This finding shows that the experimental children who underwent the RPPC had meaningfully higher scores than the control children who did not receive special training. A statistically meaningful difference was also observed between the experimental and control group children's mean post-test scores adjusted according to mean overall scale pretest scores ($p<0,05$). In sum, it was seen that the experimental group children who took special training sessions received meaningfully higher scores than the control children who did not undergo any special education, and that the experimental group children possessed more social skills and less problem

behaviors than the control group children (p>0,05). In other words, as a result of applied “RPPC”, the social skills such as interpersonal skills , expressing him or herself verbally etc. of the children in the experimental group was observed increased and the behavioral problems such as externalizing, internalizing are decreased. As a result it was found that “RPPC” was effective on 5-year-old children’s social skills and behavioral problems.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**
ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 4
1.2.1. Hipotezler 4
1.3. Önem 5
1.4. Sınırlılıklar 6
1.5. Tanımlar 7
1.6. Kısaltmalar 7
BÖLÜM II: LİTERATÜR **9**
2.1. Ruh Sağlığı 9
2.1.1. Çocuk Ruh Sağlığı ve Önemi 11
2.2. Problem Davranışlar 16
2.2.1. Erken Çocuklukta Problem Davranışlar 17
2.2.2. Problem Davranışların Alt Boyutları 18
2.2.2.1. İçselleştirilmiş Davranışlar 18
2.2.2.2. Dışsallaştırılmış Davranışlar 19
2.3. Sosyal Beceriler 20
2.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceriler 21
2.3.2. Sosyal Becerilerin Sınıflamaları 23
2.3.3. Sosyal Becerilerin Alt Boyutları 26
2.3.3.1. Sosyal Etkileşim Becerileri 26
2.3.3.2. Sosyal İşbirliği Becerileri 27

2.3.3.3. Sosyal Bağımsızlık Becerileri 27
2.4. Sosyal Becerileri ve Problem Davranışların Risk Faktörleri 27
2.5. Biyolojik/Genetik Faktörler 28
2.5.1. Prematürite 28
2.5.2. Mizaç 28
2.5.3. Doğum Öncesi, Doğum Esnası ve Doğum Sonrası Zorluklar 29
2.5.4. Bireysel Faktörler 29
2.5.5. Erken Anti-sosyal Davranış 29
2.5.6. Duygusal Faktörler 30
2.5.7. Zayıf Bilişsel Gelişim, Yetenekli Olma Ve Hiperaktivite 31
2.6. Ailevi Faktörler 31
2.6.1. Ebeveynlik 31
2.6.2. Kötü Muamele 32
2.6.3. Aile İçi Şiddet 32
2.6.4. Boşanma 33
2.6.5. Ebeveyn Psikopatolojisi 33
2.6.6. Ailevi Antisosyal Davranışlar 34
2.6.7. Aile Yapısı 34
2.6.8. Aile Boyutu 34
2.7. Akranlar ve Okul 35
2.7.1. Akran İlişkileri, Reddetme ve Kardeş 35
2.7.2. Okul, Öğretmenler ve Akranlar 35
2.8. Toplum 36
2.9. Psikolojik Dayanıklılık 36
2.9.1. Erken Çocuklukta Psikolojik Dayanıklılık 37
2.9.2. Psikolojik dayanıklılık Gelişimini Etkileyen Faktörler 38
2.9.2.1. Bireysel Faktörler 39
2.9.2.1.1. Mizaç 39
2.9.2.1.2. Öğrenmede Güçlü Yanları 39
2.9.2.1.3. Duygular ve Hisler 39
2.9.2.1.4. Benlik Kavramı 40
2.9.2.1.5. Düşünme Tarzları 40

2.9.2.1.6. Adaptif Beceriler 40
2.9.2.1.7. Sosyal Beceriler 40
2.9.2.2. Ailevi Faktörler 41
2.9.2.2.1. Bağlanma 41
2.9.2.2.2. İletişim 41
2.9.2.2.3. Aile Yapısı 41
2.9.2.2.4. Anne-Baba İlişkileri 41
2.9.2.2.5. Ebeveynlik Stili 42
2.9.2.2.6. Kardeş İlişkileri 42
2.9.2.2.7. Ebeveyn Sağlığı 42
2.9.2.2.8. Aile Dışındaki Destek 42
2.9.2.3. Çevresel Faktörler 43
2.9.2.3.1. Kaynaşma: Aidiyet Hissi Edinmek 43
2.9.2.3.2. Sosyal Koşullar 43
2.9.2.3.3. Gençlerin Topluma Katılımı 43
2.9.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programları 43
2.9.3.1. Neşeli ARKADAŞLAR (FUN FRIENDS) 44
2.9.3.2. Güvendeyim ve Emniyetteyim 45
2.9.3.3. Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi (DECA) Okul Öncesi Programı 45
2.9.3.3.1. Bebekler ve Küçük Çocuklar için DECA (Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi) 45
2.9.3.3.2. Okul Öncesi Çocuklar için DECA (Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi) 46
2.9.3.3.4. Kendin Olmaya Cesaret Et (DTBY) 46
2.9.3.3.5. Al'ın Dostları: Sağlıklı Karar Veren Çocuklar (APKMHC) 47
2.9.3.3.6. Cezaevi Kreşi Programları 47
2.9.3.3.7. Oregon Psikolojik dayanıklılık Projesi: Güçlü Çocuklar 48
2.9.3.3.8. Perry Okulöncesi Projesi 48

2.9.3.3.9. Okulöncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı 48
2.10. İlgili Araştırmalar 49
2.10.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 49
2.10.1.1. Problem Davranışlar İlgili Yapılan Araştırmalar 49
2.10.1.2. Sosyal Beceriler İlgili Yapılan Araştırmalar 53
2.10.1.3. Psikolojik Dayanıklılık İlgili Yapılan Araştırmalar 59
2.10.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 64
2.10.2.1. Problem Davranışlar İlgili Yapılan Araştırmalar 64
2.10.2.2. Sosyal Beceriler İlgili Yapılan Araştırmalar 66
2.10.2.3. Psikolojik Dayanıklılık İlgili Yapılan Araştırmalar 76
BÖLÜM III: YÖNTEM 80
3.1. Araştırma Modeli 80
3.2. Çalışma Grubu 82
3.2.1. Çalışma Grubunun Denkliğine İlişkin Bilgiler 84
3.2.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler 90
3.3. Verilerin Toplanması 96
3.3.1. "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın (Reslience Program for Preschool Children)" Türkçe'ye uyarlanması 96
3.3.1.1. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın Tanıtımı 98
3.3.2. Veri Toplama Araçları 103
3.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu 103
3.3.2.2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği: 103
3.3.2.3. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2:Preschool and Kindergarden Behaviour Scale) 106
3.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın Araştırmada Kullanımı ve Programın Uygulanması 107
3.3.3.1. Deney Grubu Uygulama Süreci 107
3.3.3.2. Kontrol Grubu Uygulama Süreci 111
3.3.4. Verilerin Analizi 111

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM 113
4.1. OÇPDP'nin "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" ve Alt Boyutlarından Deney ve Kontrol Grubunun Aldıkları Puanlara Etkisine Yönelik Bulgular 113
4.2. OÇPDP'nin "Problem Davranış Ölçeği" ve Alt Boyutlarından Deney ve Kontrol Grubunun Aldıkları Puanlara Etkisine Yönelik Bulgular 125
4.3. OÇPDP'nin "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve "Problem Davranış Ölçeği"nden Deney Gruplarının Aldıkları Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmamasına Yönelik Bulgular 134
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 137
5.1. Sonuç ve Tartışma 137
5.2. Öneriler 144
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler 145
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 145
KAYNAKÇA 146
EKLER 159
Ek 1: Örnek Program Etkinlikleri 160
Ek 2: İzin Belgeleri 162

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Sargın'a (2010) göre okul öncesi dönemde sık karşılaşılan sorunların kısa tanımlamalara ve yaşlara göre değerlendirilmesi 14

Tablo 3.1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen 81

Tablo 3.2. Çalışmanın Deseni 82

Tablo 3.3. Marmara Üniversitesi Uygulama Birimi Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Problem Davranış Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları 85

Tablo 3.4. Marmara Üniversitesi Uygulama Birimi Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları 86

Tablo 3.5. Semiha Şakir Çocuk Yuvası Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Problem Davranış Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları 86

Tablo 3.6. Semiha Şakir Çocuk Yuvası Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları 87

Tablo 3.7. Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Problem Davranış Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları 88

Tablo 3.8. Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları 89

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 90

Tablo 3.10. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 91

Tablo 3.11. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Annelerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 91

Tablo 3.12. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 92

Tablo 3.13. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Annelerin Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 93

Tablo 3.14. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 94

Tablo 3.15. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeş Sayısına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 95

Tablo 3.16. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Gelir Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri 95

Tablo 3.17. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programının Kapsam Geçerliliğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Lawshe Tekniği Sonucu 97

Tablo 4.1. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi Kontrol Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 114

Tablo 4.2. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi Deney Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 116

Tablo 4.3. Semiha Şakir Çocuk Yuvası Kontrol Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 118

Tablo 4.4. Semiha Şakir Çocuk Yuvası Deney Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 120

Tablo 4.5. Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı Kontrol Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 122

Tablo 4.6. Münevver Şefik Fergar İlkokulu Deney Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 124

Tablo 4.7. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi Kontrol Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 126

Tablo 4.8. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi Deney Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 127

Tablo 4.9. Semiha Şarkir Çocuk Yuvası Kontrol Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 129

Tablo 4.10. Semiha Şarkir Çocuk Yuvası Deney Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 130

Tablo 4.11. Münevver Şefik İlkokulu Anasınıfı Kontrol Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 132

Tablo 4.12. Münevver Şefik İlkokulu Anasınıfı Deney Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları 133

Tablo 4.13. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 135

Tablo 4.14. Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 136

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Sağlığın ne demek olduğunu, beden, ruh, toplumsal sağlık gibi alanların taBeden sağlığı, vücudu meydana getiren organlardan her birinin normal ve sağlam olması, organların birbirleriyle uyumlu bir bütün halinde çalışması, insanın çevre değişkenlerine uyabilmesi gibi üç ana şartın bir sonucudur. Ancak, sadece bedenen sağlıklı olmanın insanın rahat ve huzur içinde yaşaması için yeterli olmadığı fizyolojik iyiliğin yanı sıra onunla etkileşim halinde olan psikolojik iyiliğin de bir bütün olması gereklidir (Büyükkaragöz, 1986). Bu nedenle sağlıklı olma durumunu Dünya Sağlık Örgütü yalnızca hastalığın olmaması durumu olarak değil, fiziksel, ruhsal ve toplumsal tam bir iyilik hali olarak tanımlamaktadır (WHO, 2004; Yılmaz, 2012). Yani sağlıklı bir bireyden bahsedebilmek için kişinin fiziksel sağlığının yanı sıra ruhsal sağlığının da yerinde olması gerekmektedir. Yaşam koşullarının giderek ağırlaştığı günümüzde bir çok ruhsal problemle kişiler karşı karşıya kalmışlardır. Dünya Sağlık Örgütü işbirliği ile ondört ülkede yapılan "Birinci Basamakta Ruhsal Bozukluklar" araştırmasında, temel sağlık hizmeti veren birimlere müracaat eden hastalarda en yaygın görülen ruhsal bozukluğun (%10.4) ile depresyon olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmanın Ankara-Gölbaşı verileri incelendiğinde ise %17.6 oranında ruhsal bozukluk tanısı, %11.6 oranında depresyon tanısı konduğunu göstermektedir. Ulusal çaptaki tek çalışma olması nedeniyle önem taşıyan Türkiye Ruh Sağlığı Profili araştırmasında da depresyon ve anksiyete bozuklukları en yaygın görülen ruhsal bozukluklardır (Erol ve ark. 1998). Depresyonun, üst solunum yolu enfeksiyonlarından sonra ikinci yaygınlıkta rastlanan sağlık sorunu olması ruh sağlığının ne denli önemli olduğunu göstermektedir (Öztürk 2001; Sartorius ve ark. 1993).

Yetişkinlik döneminde yaşanan bu ruhsal sıkıntılarla ilgili olarak çocukların yaşadığı erken zorluklar ile adolesan ve yetişkinlik dönemlerinde ortaya çıkan olumsuz sonuçlar arasında direkt bir ilişki bulunduğuna dair yıllar içerisinde önemli bulgular ortaya konulmuştur (Beitchman ve ark., 1996; Botting ve Conti-Ramsden, 2000; Cohen ve ark., 1998). Çünkü erken çocukluk dönemi zihinsel, duygusal, davranışsal ve fiziksel alanlarda yaşanan hızlı ve muhteşem gelişim ile ilişkilendirilmektedir (Nelson ve ark.,

2000; Thompson ve ark., 2003). Bu nedenle bireylerin zorluklarla başa çıkma becerilerini arttırarak ruh sağlıklarını korumaya erken yaşlardan başlamak gerekmektedir. Bu bağlamda erken çocukluk ruh sağlığı tanımına bakıldığında ise, sağlıklı ve destekleyici ilişki bağlamları ile sosyal-duygusal yeterlik ve davranış düzenleme ile karakterize edildiği görülmektedir (Zeanah, 2000). Yani, kaygı, korku, güvensizlik, saldırganlık, duygusal engeller, zorbalık, hiddet, neşe, şaşırma ve üzüntü gibi bağlamlar çocuklukta olduğu gibi yetişkinlik döneminde de günlük hayatımızın bir parçasıdır. Bir çok araştırma bulgusu da erken çocukluktaki ciddi ve sürekli zorlayıcı davranışlar ile daha sonraki yıllarda ortaya çıkan okul başarısı, sosyal ilişkiler, eğitim ve mesleki başarı ve sosyal uyum sorunları arasında direkt bir ilişki bulunmaktadır çünkü erken çocukluk dönemi zihinsel, duygusal, davranışsal ve fiziksel alanlarda yaşanan hızlı ve muhteşem gelişim ile ilişkilendirilmektedir (Nelson ve ark., 2000; Thompson ve ark., 2003). Yaşam boyu başarılı olabilmek için zayıf sosyal uyum, başarısız ilişki, kişilerarası şiddet, madde istismarı ve mutsuzluk riskini azaltmak gerekmektedir (Elias ve ark., 1977; Zins ve ark., 2004, Cró ve ark., 2013). Ayrıca Kurt'a (2010) göre aslında biz insanlar her ne kadar strese aynı şekilde maruz kalsak da bazıları için stresli yaşam deneyimine uyum sağlamak oldukça zor gerçekleşmektedir Yukarıda belirtilen bulgular nedeniyle günümüzde uzmanlar; olumsuz olaylar, güç durumlar ve zorluklarla başa çıkabilmek veya "kendini toparlamak" olarak tanımlanan psikolojik dayanıklılık kavramı üzerinde odaklanmaktadır (Block ve Kremen, 1996; Bernard, 2004; Baum, 2005; Lee, 2013).

Bu bağlamda çok sayıda araştırmacı (Maginness, 2011; Lee ve Stewar, 2013; Masten ve Reed, 2002; Mervielde ve Asendropf, 2000; Molfese ve Molfese, 2000; Rothbart ve ark., 2000); kişilik özellikleri ile sosyal ve kültürel belirleyici faktörlerin çeşitli formları arasındaki karşılıklı etkileri ele almaktadır. Kolay mizaç, esnek şekilde tepki verebilme kapasitesi, çözüm arama kapasitesi ve etkili karar alabilme gibi daha olumlu kişilik özellikleri yüksek psikolojik dayanıklılık ile ilişkilendirilmektedir (Lee, 2013).

Bunlar gibi psikolojik dayanıklılığın yordanmasında rol alan birçok faktörden bahsedilebilinmesine karşın; yapılan çalışmalarda bu faktörlerin üç genel başlık altında toplanabileceği öne sürülmektedir (Haase 2004; akt. Basım ve Çetin, 2011). Bu başlıklar; aile uyumu ve desteği, kişisel yapısal özellikler ve dışsal destek sistemleri (sosyal çevre, iş arkadaşları vb.) kabul edilebilir. Kişisel özellikler fiziksel güçlülük,

sosyal olma, zekâ, iletişim becerisi ve öz yeterlilik, yetenek gibi çeşitli kişisel özelliklerdir (Olsson ve ark. 2003; akt. Basım ve Çetin, 2011). Ailesel özellikleri merkeze alan araştırmalar ise, en azından tek ebeveynle veya ebeveyn yerine geçen birisiyle olan ilişkilerin önemli olduğunu bulmuşlardır (Fonagy ve ark. 1994, Hawley ve DeHaan 1996; akt. Basım ve Çetin, 2011). Psikolojik dayanıklılığı artıran dış destek sistemleri ise, kişilerin zorlukların üstesinden gelme çabalarına yardımcı olan arkadaşlar, öğretmenler, komşular ve diğer kişileri içerebilmektedir (Brooks 1994, Garmezy 1993, Werner 1993, akt. Basım ve Çetin, 2011). Ayrıca zor durumlar karşısında destekleyici bir eğitim çevresine ve sosyal etkileşim ile işbirliği gerektiren hobilere sahip olmak gibi, kişinin yanında aile dışından birilerinin olmasının da bu süreçte önemli olduğu öne sürülmektedir (Smith ve Prior 1994; akt. Basım ve Çetin, 2011). Psikolojik dayanıklılığı etkileyen faktörler incelendiğinde problem davranışlar ve sosyal becerilerle doğrudan ilişkili olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca psikolojik dayanıklılığın, karşı karşıya kalınan gerçekler karşısında algılanarak fark edilen, öğrenilen ve gelişimsel süreç içeren bir olgu olmasından ötürü (Masten ve ark. 1990). öğrenilebilir bir kişisel özellik olduğunu da ortaya çıkarmıştır (Beardslee ve Podorefsky 1998).

Bu nedenle tüm dünya genelinde psikoloji, ekonomi gibi çeşitli alanlarda psikolojik dayanıklılık eğitimleri verilmektedir. Bu eğitimlerin önemli bir kısmı erken çocukluk dönemde başlamaktadır çünkü Alves'e (2008) göre yaşamın ilk yılları çocuk için hayati derecede önemlidir (Cró ve ark., 2013), bir diğer deyişle gelişimde okul öncesi yıllar, "iletişimin, sosyal etkileşimin, dil becerilerinin, kendilik değerinin" gelişimi açısından kritik yıllardır. Erken çocukluk döneminde, eğitim ortamları, çocuğa davranış örüntülerinin değişimi ve gelişimi için, sosyal etkileşim, taklit, oyun arkadaşlığı gibi olanaklar ve uyumsal davranış geliştirme için yeterli modeller sunmaktadır (Odom, 2000, Akt. Balat ve ark, 2008). Eğitim alanında da, çocukluktan yetişkinlik çağına kadar yaşamın çeşitli aşamalarında sağlıklı olduğunun göstergesi olan psikolojik dayanıklılığı geliştirmeyi amaçlayan bir dizi program uygulanmıştır. Bunlardan çocukların katılabileceği erken psikolojik dayanıklılık programları; Neşeli Arkadaşlar (FUN FRIEND), Penn Psikolojik Dayanıklılık Programı, İçsel Psikolojik Dayanıklılık Programı, Yeterince Güçlü Değil, Deca Programı, Yaşam Boyu Psikolojik Dayanıklılık Programı gibi programlar yazılmış ve tüm dünyaya yayılmıştır.

Bu çalışma da Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı Baum ve Anchor'un 2005 yılında yazdığı Okul Öncesi Çocuklarda Psikolojik Dayanıklılık Programı'ndan Türkçe'ye uyarlanmıştır. Baum'a (2005) göre psikolojik dayanıklılık doğumdan getirdiğimiz bir özellik değildir. Vücudun bağışıklık sisteminde olduğu gibi ruh halimizden ve çevremizdekilerden aldığımız yardım seviyesinden etkilenmektedir. Bağışıklık sistemimizle bir başka benzerliği de şudur ki zayıf ve güçlü olduğu zamanlar bulunmaktadır. Bazen uzun süren zor zamanlarımız esnasında doğal psikolojik dayanıklılığımız normalden daha fazla güçlükle karşı karşıya kalmaktadır. Bu fikirden hareketle program çocukların kendi duygusal bağışıklık sistemini güçlendirmeyi ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmayı hedeflemektedir.

Yukarıda verilmiş olan bilgiler doğrultusunda, ülkemizde bu konuda yapılmış olan araştırmaların sınırlılığı da dikkate alınarak bu araştırmada, "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)"nın 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışlarına etkisinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)"nın 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışlarına etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:

1.2.1. Hipotezler

1. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın Çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve alt boyutlarından deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlara etkisi açısından;
   1.1. Deney grubu Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.
   1.2. Kontrol grubu Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık yoktur.

2. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın "PKBS-2 Problem Davranış Ölçeği" ve alt boyutlarından deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlara etkisi açısından;

   2.1. Deney grubu Çocukların PKBS-2 Problem Davranış Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

   2.2. Kontrol grubu Çocukların PKBS-2 Problem Davranış Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık yoktur.

3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve "PKBS-2 Problem Davranış Ölçeği"nden deney gruplarının aldıkları puanların okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmaması açısından;

   3.1. "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nden deney gruplarının aldıkları puanlar okul türüne göre farklılaşır.

   3.2. "Problem Davranış Ölçeği"nden deney gruplarının aldıkları puanlar okul türüne göre farklılaşır

1.3. Önem

Bu araştırmada elde edilen bulgular;

1. Çalışmada uygulanan ve etkisi ispat edilen Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın ülkemizde okul öncesi eğitim alanında eksikliği hissedilen bir konu olarak alana katkı sağlaması açısından,
2. Okul öncesi dönem beş yaş çocuklarına yönelik olarak uygulanan Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın çocukların sosyal becerilerine etkisinin belirlenmesi açısından,
3. Okul öncesi dönem beş yaş çocuklarına yönelik olarak uygulanan Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın çocukların problem davranışlarına etkisinin belirlenmesi açısından,

4. Okul öncesi eğitim alanında çalışan eğitimcilere ve araştırmacılara çocukların sosyal becerilerinin arttırılmasına, problem davranışlarının azaltılmasına yönelik olarak farklı bir bakış açışı kazandırılması açısından,
5. Okul öncesi eğitim alanında çalışan eğitimcilerin ve araştırmacıların psikolojik dayanıklılık kavramına, sosyal becerilere, problem davranışlara ilgilerini ve dikkatlerini çekmek açısından,
6. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak uygulanan psikolojik dayanıklılık programları konusunda alandaki mevcut bilgi azlığının giderilmesi ve konunun önemine dikkat çekerek konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterisi olması açısından,
7. Genel eğitim programları içerisine psikolojik dayanıklılık programlarının yerleştirilmesi çocukların gelişimlerini bütüncül olarak desteklemesine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Bu araştırmada çalışma grubu, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı ikinci yarıyılında Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'nde eğitim gören 18; Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda eğitim gören 23; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'nda eğitim gören 26; toplamda 67, 5 yaş grubu çocukla sınırlıdır.
2. Aile Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Semiha Şakir Çocuk Yuvası'ndaki çocukların koruma altında olması nedeniyle kişisel bilgileri cinsiyetleri ve yaşları ile sınırlıdır.
3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'na ilişkin değerlendirmeler sosyal ve duygusal gelişim alanı ile sınırlıdır.
4. Çocukların sosyal becerilerine ait değerlendirmeler, Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği ile elde edilen veriler ile sınırlıdır. Problem Davranışlarına ait

değerlendirmeler, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2) Problem Davranış Alt Ölçeği ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

5. Araştırmaya katılan çocuklar ve aileleri ile ilgili demografik bilgiler okullardaki gelişim dosyalarındaki bilgiler ile sınırlıdır.
6. Kullanılan istatistiki işlemler Lawshe Tekniği, Wilcoxon Analizi, Kruskal Wallis-H Testleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Beceri: Bireyin pozitif sosyal ilişkiler başlatabilme ve sürdürebilmesini sağlayan, akran kabulüne ve okul adaptasyonunun tatmin edici şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunan ve daha geniş sosyal çevre ile etkili şekilde baş edebilmesine olanak sağlayan bir dizi yetkinliklerdir. (Walker, 1983; akt. Steddly ve diğerleri, 2008).

Problem Davranış: Problem davranışlar. bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin/akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Carr ve Durand, 1985).

Psikolojik Dayanıklılık: Önemli olaylar karşısında çeşitlilik gösteren ve rahatsız edici yaşam olaylarının olduğu bağlamda kişinin sağlıklı/başarılı işleyiş ve adaptasyon göstermesine olanak sağlayan kişisel özellikler ve beceriler psikolojik dayanıklılık olarak tanımlanmıştır (Connor ve Davidson, 2003; Luthar, Cicchetti, ve Becker, 2000; Masten ve Obradovic, 2006).

Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP): Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özelliklerine uygun olarak hazırlanmış ve çocukların rahatlama, duyguların ifade edilmesi, korkularla başa çıkma, gelecek için anlam ve umut çıkarma becerilerin geliştirilmesini sağlayan okul tabanlı bir psikolojik dayanıklılık programıdır (Merrell, Parisi ve Whitcomb, 2009).

1.6. Kısaltmalar

OÇPDP: Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı

PKBS-2: Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SHÇEK: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu

SEL: Social, Emotional Learning

CASEL: Collaborative for Academic, Social, Emotional Learning.

BÖLÜM II: LİTERATÜR

2.1. Ruh Sağlığı

Sağlık bireysel ve toplumsal kavramları olan çok boyutlu bir kavramdır. Sağlıklı bireylerden sağlıklı toplumlar oluşur ve bir toplumun eğitim ve sağlık durumu o toplumun kalkınmışlık düzeyini belirler. Beden sağlığı, vücudu meydana getiren organlardan herbirinin normal ve sağlam olması, organların birbirleriyle uyumlu bir bütün halinde çalışması, insanın çevre değişkenlerine uyabilmesi gibi üç ana şartın bir sonucudur. Ancak, sadece bedenen sağlıklı olmanın insanın rahat ve huzur içinde yaşaması için yeterli olmadığı fizyolojik iyiliğin yanı sıra onunla etkileşim halimde olan psikolojik iyiliğinde bir bütün olması gereklidir (Büyükkaragöz, 1986). Bu nedenle sağlıklı olma durumunu Dünya Sağlık Örgütü yalnızca hastalığın olmaması durumu olarak değil, fiziksel, ruhsal ve toplumsal tam bir iyilik hali olarak tanımlamaktadır (WHO, 2004; Yılmaz, 2012). Freud da bu görüşü sağlıklı insanı tanımlarken "sağlıklı insan, çalışan ve seven insandır" diyerek desteklemektedir (Seven, 2013; MEB, 2013). Bir diğer ifadeyle insanın, eksiksiz bir sağlığa yani beden sağlığının yanında ruh sağlığına da erişebilmesi için, hem çevre şartlarının, fiziki ve sosyal yönlerden geliştirilmesi, hem de kişiliğimizin hissi, fikri ve sosyal yönlerden olumlu tavır ve alışkanlıklarla pekiştirilmesi gerekmektedir (Ünsal, 1970). Bu pekiştirmenin gerçekleşmesinde ruh sağlığı bilgisine ihtiyaç vardır. Çünkü ruh sağlığı bilgisinin konusu, kişinin olumlu olarak hayata uyum sağlaması ile ilgili şartların araştırılmadı, kişinin iç dünyası ve çevresi ile barış içinde olduğu dengeli bir kişiliğin gerçekleşmesidir (Canatan, 1985; akt. Büyükkaragöz, 1986). Ruh sağlığı nedir diye bakıldığında ise ruh sağlığı kavramının İngilizcesi "mental health"tir. Bu kavramın tam karşılığı "akıl sağlığı"dır. Ancak Türkçe kaynakların önemli bir kısmında ruh sağlığı terimi kullanılmaktadır ve artık dilimize bu şekilde yerleşmiştir. Burada ruh kavramı ile kastedilen, beynin üretimi olan ve bilimsel yöntemlerle incelenebilen 'akıl'dır. Ruh sağlığı, genel sağlığın bütünleyici bir parçasıdır (Doğan, 2011). Sargın'a (2010) göre ruh sağlığı "bireyin kendisiyle çevresini oluşturan kişiler ve toplumla barış içinde olması, sürekli denge, düzen ve uyum sağlayabilmek için gerekli çabayı sürdürebilmesi" olarak tanımlanırken Dünya Sağlık Örgütü'ne göre ise ruh sağlığı,

bireyin sahip olduğu yetenekleri kullanabilmesini, yaşamdaki olağan stres verici olaylarla başedebilmesini, üretken ve verimli çalışabilmesini, içinde yaşadığı topluma katkı sağlayabilmesini içeren bir iyi olma halidir (WHO, 2004).

Ruhsal bakımdan sağlıklı bir insanın özelliklerini saymak oldukça zordur ancak ruh sağlığı ruhsal yönden sağlıklı birey;

- Kendini ve çevreyi gerçekçi bir biçimde algılar.
- Aynı şekilde başkalarını da anlayabilir, kişiler arası ilişkilerden tatmin olur.
- Yaşadığı toplumun kültürel, sosyal normlarına ayak uydurabilir, uyamadığında bu çatışmayı sağlıklı bir şekilde çözebilir.
- Yaşamaya heveslidir. Yaratıcıdır. Kendisi için planlar yapar ve olaylara esnek olarak yaklaşır.
- Diğerleri tarafından kabul görür.
- Yeniliklere açıktır, farklılıkları anlayışla karşılayıp bunlara yeri geldiğinde saygı gösterebilir.
- Gerektiğinde çevreyi biçimlendirir ya da içinde bulunduğu çevreye ayak uydurur.
- Tutum ve davranışları hem kendisini hem de çevresini mutlu eder.
- Hem cinsleriyle ve karşı cinslerle sağlıklı saygı ve sevgiye dayalı ilişkiler kurar (Çakmak, 2014).

Ruh sağlığı da beden sağlığı gibi iç ve dış çevre koşullarına göre değişip bozulabilir. Yani ruh sağlığı da hiç değişmez bir durum değildir. Dış baskılar belli bir ölçüyü aşınca, bireyin ruhsal dengesi sarsılabilir. Bunalımlar, üzüntüler, kaygılar, iç çatışmalar, davranış bozuklukları ortaya çıkabilir. Örneğin aile içindeki çatışmalar, uzun süren hastalıklar, boşanmalar, ölüm, işsizlik, doğal afetler gibi durumlar geçici ya da sürekli ruhsal bozukluklara neden olabilir. Fakat her insanın bu dış etkenlere göstereceği tepkiler aynı değildir. Kimileri bu olayları çok güçlü ve sakin karşılarken, kimileri en küçük bir olayda bile ruhsal çöküntüye uğramaktadır (MEB, 2013). Ruh sağlığının bozulması, kişinin çalışmasını, çevresiyle ilişkisini, kısacası tüm yaşamını etkiler. Bu bakımdan, kimi ruhsal bozukluklar zaman zaman beden hastalıklarından daha da yıkıcı olabilmektedir.

2.1.1. Çocuk Ruh Sağlığı ve Önemi

Çocuk, kişiliğinin temelini oluşturan ilk ruhsal yapıyı 0-6 yaşlarında oluşturmaktadır. Ortaçağda düşünülenin aksine çocuk erişkin insanın küçük bir örneği değildir. Ortaçağda önemli bir kısmının erken ölüm nedeniyle yetişkinlik çağına erişemedikleri çocuklar, günümüzde çocuk ihmali ve istismarı sayılan birçok uygulamaya maruz kalmışlardır. Bu duruma bazı örnekler şöyle sıralanabilir: Çocuklar kumar oynamak, sigara içmek de dahil olmak üzere yetişkinden beklenen davranışları yapmaya zorlanmışlar; doğum ve bebek ölüm oranı yüksek olduğundan altı yaşından küçük çocuklar aile üyesi olarak kabul edilmeyip süt annelere bırakılmışlar; cinsel organları ile oynamamaları ve canavar gibi etrafta gezinmemeleri için iki yaşına kadar kundaklanmışlar; özürlü ve evlilik dışı bebekler ölüme terk edilmişler; yetişkin cinsel eylemlerini izlemelerine, hatta zaman zaman katılmalarına izin verilmiş; çocuk aşırı huysuzluk edip ağlarsa içinde kötü ruhlar olduğuna inanılmıştır (Doğan, 2011). Öyle ki dönemin ünlü ressamları çocukları hep yetişkin kıyafetleri içerisinde resmetmişlerdir. Aynı dönemlerde doğuda 11. yüzyılda yaşamış olan İbnî Sina'nın eserlerinde çocuklara özenle bakım verilmesi gerektiği, öfke patlamalarının yatıştırılması ve doğal yeteneklerinin desteklenmesi gerektiği tarzında, günümüz çocuk ruh sağlığı anlayışına uygun öneriler bulunmaktadır (Aydın, 2003; akt. Doğan, 2011). Yine Hazreti Ali'nin "Çocuklarınızı zamanınızdan başka zamanlar için yetiştiriniz. Çünkü onlar zamanınızdan başka bir zaman için doğmuşlardır." sözü çocukluk kavramıyla ilgili farkındalığın en iyi örnekleridir (Babaoğlu, 2002). Ancak batıda bu anlayış ilk kez 17. yüzyıl başlarında oluşmaya başlamıştır. 18. yüzyılın sonu ve 19- yüzyılın başındaki bazı gelişmeler, çocuğun bugünkü anlamını kazanmasına temel oluşturmuştur. Örneğin, üniversiteler kurulmuş, çocukların masum varlıklar olduğu dile getirilmiş, ilk kez İngiltere'de kundaklamadan vazgeçilmiş, çocukluk kavramı yavaş yavaş yetişkinlik kavramından aynlmaya başlamıştır. Günümüzde bu anlayış ortadan kalkmış yerini çocuğun sürekli gelişen ve değişen bir birey olduğu görüşüne bırakmıştır (Doğan, 2011).

Yörükoğlu (2000) yetişkinler için geçerli olan ruh sağlığı tanımını genellikle çocuklar için de kullanılabileceğini ancak bu insan yavrusunun değişen ve gelişen bir varlık olduğunun göz önünde bulundurularak biraz değişik ölçütler kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu gelişim ve değişimden ötürü çocuklar farklı yaşlarda farklı ruhsal

özellikler gösterirler. Yani çocuğun ruh sağlığı açıklanırken onun gelişimsel özelliklerini de bilmek gerekmektedir. Örneğin, korku çocukluk çağında sıklıkla görülen ruhsal bir durumdur. Karanlıktan, öcüden korkan çocuk yadırganmaz ama bu korkuları yetişkin biri gösterdiğinde pek normal sayılmaz ya da iki yaşındaki bir çocuğun istediğini elde etmek için yere yatıp tepinmesi o çağ için normal görülürken yetişkin bir insanın bunu yapmasına nasıl bakılabilir? Bu nedenle çocuk davranışını yetişkin davranışına göre değerlendirmek yanlış olur (MEB, 2013).

Ruhsal gelişme tek bir çizgide gitmez, iniş ve çıkışlar gösterir. Ayrıca her çocuğun kendine özgü gelişme hızı vardır. Bunun yanında bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimbirbirine koşut gitmeyebilir. Ruhsal gelişimde, çocuk bağımlılıktan bağımsızlığa, bencil davranıştan işbirliğine doğru gelişir. Yetenekleri yalından karmaşığa, genelden özele doğru ilerleme gösterir. Ölçüsüz duygusal tepkilerden daha dengeli tepkilere doğru adım atar. Geliştikçe dürtü ve eğilimlerini dizginler, somut düşünceden soyut düşünceye yönelir. Oyundan, öğrenme ve yaratıcılığa, anne baba ve kardeş ilişkisinden toplumsal ilişkilere geçer (Yörükoğlu, 1998; akt. Polat, 2007). Gelişimin, açıkça belirlenmiş ardıl basamaklardan oluşması epigenetik prensip olarak adlandırılır. Bu prensibe göre, her aşama bir diğerini izlerve her biri başarıyla tamamlanmalıdır. Bir aşama çözümlenemediğinde, bu başarısızlık, ardından gelen basamaklarda fiziksel, bilişsel, ruhsal ya da duygusal uyumsuzluk olarak görülecektir (Kaplan ve Sadock, 1994; akt. Polat, 2007).

Çocuk ruh sağlığının değerlendirilmesinde Yavuzer (2003) bazı kriterler belirlemiştir. Bunlar;

1. Yaşa uygunluk: Çocuğun yaşı ve gelişimdeki yeri onun davranışının normalliğini belirlemede önemli rol oynar. BİXim hangi davranışı normal hangi davranışın nolmak olmadığını kestirebilmemiz için öncelikle çocukların değişik yaşlardaki tipik davranışları hakkında bilgi sahibi olmamız gerekir.
2. Sapan Davranışın Yoğunluğu: Burada kastedilen şey çocuğun gösterdiği duygu veya davranışın derecesidir.
3. Süreklilik çocuğun belli bir davranış türünü ısrarlı bir biçimde ve uzun zaman sürecinde tekrar etmesidir.

4. Cinsel Rol Beklentileri:Burada ifade edilmek istenen şey çocuklardan beklenen cinsiyetlerine özgü cinsel rollerdir. Ör: Erkeklerin kızlara oranla daha saldırgan olmadı beklenirken davranışlarıyla erkeklere benzer saldırgan örnekler sunan kızların davranışı sapan davranış kategorisine girer.
5. Kültürel Faktörler: Normalden sapan davranış biçimlerinin oluşumunda içinde yaşanılan kültürel faktörlerin önemi büyüktür (Bilgin, 2002; Polat 2007; Sargın, 2010)

Görüldüğü üzere çocuğun davranışının sağlıklı olup olmadığını değerlendirken bu faktörlerin dikkate alınması önemlidir. Ayrıca çocuk ruh sağlığını etkileyen bir kısım etkenler vardır. Bu etkenler; doğum öncesi nedenler, gelişimsel gerilikler, kronik fiziksel sorunlar, parçalanmış aile, yoğun evlilik uyumsuzluğu, erken anne-baba kaybı, anne-babaların ağırağır ruhsal bozuklukları ve suça yönelmiş olmaları çocuğun uzun süre bakım evinde kalması olarak belirtilmiş ve bunların psikiyatrik sorunlara yatkınlık yaratabileceği görüşünde birleşilmiştir (Yavuzer, 1991; akt. Polat, 2007).

Ancak araştırmacılar tarafından ortaya konulan çeşitli çalışmalar, farklı risk koşullarında bile çocukların önemli bir kısmında ağır bir ruhsal bozukluk oluşmadığını (Campbell, 2002; Egger ve Angold, 2006; Gardner ve Shaw, 2008), ancak %18'inde problem davranışlar olduğunu göstermektedir (Özgör, 2004). Sargın (2010) tarafından hazırlanan okul öncesi dönemde sık karşılaşılan sorunların kısa tanımlamalara ve yaşlara göre sağlıklı ve sağlıksız olrak değerlendirilmesine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.1. Sargın'a (2010) göre okul öncesi dönemde sık karşılaşılan sorunların kısa tanımlamalara ve yaşlara göre değerlendirilmesi

Sorun	Tanım	Sorunun Sık Görüldüğü ve Normal Kabul Edildiği Yaşlar	Sorunun Problem Olarak Değerlendirilmesi Gereken Yaşlar	Cinsiyetlere Göre Görülme Sıklığı
Bağımlılık	Kendi kendine yetememe, davranışlarında bağımsız olamama	1-3	3 yaş sonrası	E
Enürezis	Çocuğun gece, gündüz ve ya, gece gündüz çişini tutamaması	0-4	4 yaş sonrası	E
Enkoprezis	Çocuğun kakasını tutamaması	0-4	4 yaş sonrası	E
Kekemelik	Ses, hece ve sözcüklerin tekrarı uzatılması ve ya konuşma hızının kesilmesi	2-5	10 yaş sonrası	E
Parmak Emme	Çocukların genellikle baş parmaklarını emmesi	0-1	4 yaş sonrası	Fark yok
Tırnak Yeme	Çocukların tırnaklarını yemesi	3-4	4 yaş sonrası	Fark yok
Tikler	Kaslarda istemsiz, ani, aralıklı, tekrarlayıcı, ritmik olmayan hareketler	6-7	7 yaş ve sonrası	E
İnatçılık	Neden olmaksızın bir harekette ısrar etme, direnme	3-5	6 yaş ve sonrası	Fark yok
Kıskançlık	Sevilen kişi veya nesneyi başkalarıyla paylaşamama	2-4	5 yaş ve sonrası	E
Korku	Görünen ve ya görünmeyen tehlikelere karşı gösterilen doğal bir tepki	Her yaşta normal, nesneler yaşa göre değişmektedir	Yaşa ve koşullara göre değerlendirilmelidir	Fark yok
Öfke	Engelleme ve korku karşısında verdikleri tepki (köpürme)	Her yaşta normal, Öfke durumları yaşa göre farklılaşmaktadır	Yaşa ve koşullara göre değerlendirilmelidir	Fark yok
Uyku Bozuklukları	Çocuklarda az veya çok uyuma ya da uyku kalitesinde problemler	2 yaşa kadar görülmekte ancak sorunlara göre her dönemde görülmektedir.	Yaşa ve koşullara göre değerlendirilmelidir	Fark yok
Yeme bozuklukları	Çocuğun beslenmesinde yaşadıkları problemler (örn. İştahsızlık, kusma)	Hemen her dönemde görülmektedir. Ancak normal olarak değerlendirilmemelidir.	Geçekte her yaşta dikkate alınmalıdır.	Bazen kızlarda

Tablo 2.1'in devamı

Sorun	Tanım	Sorunun Sık Görüldüğü ve Normal Kabul Edildiği Yaşlar	Sorunun Problem Olarak Değerlendirilmesi Gereken Yaşlar	Cinsiyetlere Göre Görülme Sıklığı
Yalan	Başkalarını aldatmak amacıyla kasıtlı olarak uydurma	Yaşa göre türü farklılaşmaktadır.	Yaşa ve koşullara göre değerlendirilmelidir.	Fark yok
Çalma	Başkalarına ait olan nesneleri onların izni ve bilgisi olmadan alma	5-8	8 yaş ve sonrası	Fark yok
DEHB	Çocukların aşırı hareketli ve dikkatsiz olmaları	3 yaşa kadar (ancak, dozu ve eşlik eden belirtiler önemlidir ve incelenmelidir.	4-5 yaşta belirginleşir	E
Otizm	Düşünmeyi, algılamayı etkileyen, iletişimi bozan bir bozukluk	0-2 yaşta belirtilerin takip edilmesi gerekir.	2 yaş ve sonrası	E

Ülkemiz nüfusunun yaklaşık %30'u 15 yaş ve altı bireylerden oluşmaktadır. Bu diğer birçok ülkeye göre çok yüksek oranda çocuk ve ergen nüfusa sahip olduğumuzu göstermektedir (WHO, 2005). Sağlık Bakanlığı'nın ülkemizde ruh sağlığı profilini belirlemek üzere yaptırdığı araştırmanın, çocuklarla ilgili bölümünün verileri 2-18 yaş arası bireylerden toplanmıştır. Araştırmanın çcoukalrı kapsayan bölümünün sonuçları şöyle özetlenebilir (Erol ve diğ., 1998; akt. Doğan, 2011):

1. 2-3 yaş çocuklarında sorun davranış görülme oranı %11 dolayındadır.
2. İçe yönelim sorunları (örneğin; sosyal içedönüklük, depresyon, kaygı) dışa yönelim sorunlarından (örneğin; suça yönelik davranışlar, saldırgan davranışlar, yıkıcı davranışlar) daha yüksek oranda görülmektedir.
3. Çocukluk ve ergenlik dönemi ruhsal sorunlarının görülme sıklığı şehirlerde, kasaba ve köylerden daha yüksektir.
4. 2-3 yaş grubunda, tedav, ya da yardım için hiçbir başvuru yoktur. 4-18 yaş grubunda ise başvuru oranı %0.2'dir.

Doğan'a göre (2011) dünya genelinde, çocuk ve ergenlerde ruhsal sorun görülme oranı %20, Türkiye'de ise %11 dolayındadır. Bu veriler, çok geç olmadan koruyucu/önleyici ruh sağlığı uygulamarını hızlandırmamız gerektiğini düşündürmektedir. Bu konuda uzmanlara, ana babalara ve en önemlisi de öğretmenlere çok iş düşmektedir. Okul öncesi dönemlerden başlayarak bu sorunları önlemeye, yeni beceriler kazandırmaya yönelik önleyici ugyulamaların programlara yerleştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü çocukların fiziksel sağlıklarının yanı sıra ruh sağlıklarının da normal sınırlar içinde bulunması gelecekte sağlıklı bir toplumun oluşması anlamına gelir. Ruh sağlığı normal olarak büyüyüp gelişen çocuklar, anne-baba olduklarında yine "normal" diye tanımladığımız sınırlarda çocuklar yetiştirebilir. Yani ruh sağlığı yerinde olan toplumda eğitimci ve yönetici kadrolarında çalışacak olan bu kişilerin ülkeyi daha iyi yarınlara götürmeleri mümkün olabilir (MEB, 2013).

2.2. Problem Davranışlar

Her toplumun, normlar olarak bilinen, kabul ettiği yaşam biçimleri bulunmaktadır. Bireyin uyması ya da sapması sonucunda bu kurallar iyi veya kötü davranışı oluşturmaktadır. Örneğin Afrika toplumlarında selamlaşma görgülü kurallarına uygun davranmanın bir göstergesidir. Karşılaştığınız kişi yabancı olsa bile selamlaşmanız gerekmektedir. Karşındakiyle selamlaşmadan yoluna devam eden kimse görgü kurallarına aykırı hareket etmiş olur. Doğru davranış olarak algılanan diğer tutumlar şunlardır: yemek yerken konuşmama, diğer insanlara saygılı davranma, özel mülke saygı, yaşlılara yardımcı olma, vb. Okulda günlük yapılan işleri yönlendiren kurallar bulunmaktadır ve okuldaki tüm bireyler o kurallara uymak zorundadır. Kurallara aykırı davranmayan kimse, uygunsuz davranmıştır ve genellikle kınanmakta veya cezalandırılmaktadır. O toplumlarda bu tarz bir tutum içerisinde olan bireyin davranışsal sorunu var olduğu anlamına gelmektedir. Yani birçok davranış normal, anormal veya bozuk olarak nitelendirilebilir. Normal ve bozuk davranış arasındaki fark davranışın türünden ziyade genellikle derecesinden kaynaklanmaktadır. İki davranış arasında keskin bir çizgi çizilmesi mümkün değildir. Akli dengesi yerinde olan bir çocuk aklen dengesiz bir çocuğun yaptığı her şeyi yapmaktadır. İkisi arasındaki fark, yaptıkları bu aynı şeyleri farklı zamanlarda, farklı koşullarda, farklı oranlarda ve farklı seviyelerde yapıyor olmalarıdır. Örneğin; ağlama, dövüşme, çığlık atma, küçük tuvaletini yapma ve

bağırma akli dengesi yerinde olan erkekler ve kızlar tarafından sergilenen davranışlardır. Aynı davranışlar aklen dengesiz veya rahatsız çocuklar tarafından da farklı seviyelerde sergilenmektedir. Akli dengesi yerinde olan çocukların davranışları toplum tarafından genellikle mantıklı ve kabul edilebilir olarak görülmektedir. Ancak akli dengesi yerinde olmayan çocuğun davranışları normal olarak kabul edilebilecek sınırların dışına taşmaktadır ve dolayısıyla anormal ve kabul edilemez olarak görülmektedir (UNESCO, 2000).

2.2.1. Erken Çocuklukta Problem Davranışlar

Okul öncesi yıllar, çocukların problem davranışlarıyla ilgilenme imkânı sağlayan önemli bir dönemdir. Bu dönem, ilköğretim okullarına kıyasla okul öncesi dönem öğretmenlerine öğrencilerde rastlanılan bu tip davranışlarla ilgilenebilecekleri daha çok vakit ve daha esnek, daha az yapılaştırılmış bir çevre sunmaktadır (Stipek ve Ryan, 1997). Örgün eğitime başlamadan önce davranış problemleriyle ilgilenmek, çocukların pozitif duygular edinmesine ve bu duyguları beslemelerine olanak sağlamaktadır. Çünkü bu döenmde öğrencilere yönelik beklentiler ve talepler artmakta, çocuk/öğretmen oranı yükselmekte ve akademik gelişime odaklanma daha az esnekliğe neden olmaktadır. Bundan ötürü öğrenciler ilköğretime başladıktan sonra problem davranışları ele almak gittikçe zorlaşmaktadır. Ayrıca ilköğretimde çocuklar aynı arkadaş grubu ile aynı okulda birkaç yıl birlikte bulumlarından dolayı öğretmenler veya akranlar nezdinde oluşacak olumsuz izlenimlerin değiştirilmesi daha zor olacaktır. Çocukların okula başlangıçtaki davranış problemleri, zayıf sosyal beceriler, akranlar tarafından reddedilme ve akademik problemler gibi bir dizi başka zorlukların ortaya çıkması ihtimalinin artması ile ilişkilendirilmektedir (Loeber ve Farrington, 2000). Doğumdan 5 yaşına kadarki süreçte büyüme ve olgunlaşma ivmesinin hızlı olduğunun kabul edilmesinin önemli olduğunun altı çizilmektedir zira değerlendirme ve yaklaşım için çok sayıda öneri sağlamaktadır.

Yalnızca çocuk davranışına dayanarak oluşturulan değerlendirme ve yaklaşımın sınırlı çerçevede olduğu ve en az 24 aylığa kadarki prognostik incelemelerin yetersiz bulunduğu ortaya konulmuştur (Campbell ve ark., 2000; Keenan ve ark., 1997). 0-2 yaş grubunda yer alan çocukların klinik anlamda önem taşıyan problem davranış riskini değerlendirmek için ebeveynlik ve beyin gelişimin tehlikeye atacak etmenlerin (örn.

prematürite, gebelikte madde kullanımı) (Gardner ve Shaw, 2008) yanı sıra ebeveynsel işleyişi tehlikeye atabilecek faktörlere (örn. depresyon, sosyal destek, ergen ebeveynliği) de önemli vurgu yapılmıştır (Shaw ve ark., 2006).

Boylamsal çalışmaların bir kısmı, 3-4 yaşlarında yüksek oranda problem davranış sergileyen çocukların %50-60'ının bu sorunlu davranışlara okul çağında da devam edeceğini ileri sürmektedir. (Campbell ve ark.,1982; Campbell ve ark.,1996; Campbell ve ark.,2000; Richman ve ark., 1982; Gardner ve Shaw, 2008). Fakat bir kısım araştırmalar ise 2-4 yaş arası çocukluk dönemi ve daha sonraki çocukluk dönemindeki davranış problemleri arasındaki ilişkiyi düşük bulunmuşlardır (Campbell, 2002; Egger ve Angold, 2006; Gardner ve Shaw, 2008).

2.2.2. Problem Davranışların Alt Boyutları

Problem davranışla ilgilenen araştırmalarda ise bu davranışların temelde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlar olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir (Cicchetti ve Toth, 1991; Eisenberg ve ark., 2001; Ackerman, Brown ve Izard, 2003).

2.2.2.1. İçselleştirilmiş Davranışlar

İçselleştirilmiş davranışlar; kaygı, depresyon ve diğerlerine kendini kapama sonucunda ortaya çıkmaktadır. Gelişimsel araştırmalar, içselleştirme belirtileri gösteren çocukların bazı durumlarda dışsallaştırılmış davranış sergileyebileceklerini öne sürmektedir (Perle ve ark., 2013). Vossekuil ve ark; çocukların yüksek orandaki bir kısmının hayatlarının başında kaygı ve depresyon gibi içselleştirme belirtileri sergilediğini ancak çocukluğun ilerleyen dönemlerinde dışsallaştırılmış davranışlarda bulunduğunu öne sürmektedir (Perle ve ark., 2013). İçselleştirilmiş davranışlar çocuklarda hafif ila şiddetli sonuçlara neden olabilmektedir. İçselleştirme bireyin kendisine doğru çekilmesi anlamına geldiğinden psikolojik ve duygusal durum etkilenebilmektedir. Göründüğü kadar zararlı olan bu davranış çevrede olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Bu davranışlar, yalnızca içselleştirilmiş davranış sonucu ortaya çıkan faktörler sebebiyle çocukların ebeveynlerini, öğretmenlerini ve kendileriyle alakalı olan diğer insanları etkileyebilir. Çocuk 3 yaşından itibaren depresyon yaşayabilir ve depresyona girme ortalaması 14-15 yaştır. Depresyon, bireyin mutsuz hissetmesi, pek bir şey yapmayı istemeyerek ilgi yoksunluğu ve dünyadan uzak durmayı isteyerek yalnız kalması olarak nitelendirilebilir.

En erken kaygı duyma 7.5 yaşındaki çocuklarda görülmektedir (Perle ve ark., 2013). İçselleştirilmiş davranışlarda görülen beş temel kaygı bozukluğu bulunmaktadır: ayrılma, sosyal, genel, travma sonrası stres ve obsesif-kompulsif bozukluklar (Chen, Lewis, ve Liu, 2011). Bedensel şikâyetlerin yaşı incelenmektedir. Gençlik intiharı, içselleştirilmiş davranışla ilgili olan bir diğer faktördür ve aynı zamanda halk sağlığı sorunu olarak da dikkat çekici boyutlardadır. ABD'de 10 yaş ila 24 yaş arasındaki ölümlerin üçüncü sebebi olarak intihar göze çarpmaktadır. İntihar, sadece içselleştirilmiş davranıştan kaynaklanmamakta; intiharın arkasında madde istismarı gibi birçok olası neden de bulunmaktadır (Chen ve ark., 2011).

2.2.2.2. Dışsallaştırılmış Davranışlar

Dışsallaştırılmış davranış; çocukların saldırganlık, şiddet, zorbalık, yıkıcılık ve itaatsizlik göstermesinden meydana gelmektedir. Yıkıcı veya "eyleme vuruk" davranış olarak da bilinen dışsallaştırılmış davranış, dikkatsel ve zıtlaşma sorunları ve bu sorunlara karşılık gelen bozukluklardır; ADHD ve ODD (Gardner, 2008). Dışsallaştırılmış davranışın yapısı, çocuğun dışa dönük davranışlarının yansıtıldığı davranış sorunlarının gruplandırılmasıdır ve çocuğun dış çevrede olumsuz davranışını anlatmaktadır (Jianghong, 2004). Çocukluk saldırganlığı aynı zamanda tutum sorunları olarak da tanımlanabilir ve yetişkinlikteki suç ve şiddetin temel nedeni olma ihtimali yüksektir. Anti-sosyal, biri diğerinden daha şiddetli olsa da dışsallaştırılmış davranış teriminin yerine kullanılmaktadır. Tutum sorunlu dışsallaştırılmış davranışları bulunan çocukların büyürken suçlu olma ihtimalleri en yüksek dönem ergenlik dönemidir ve yetişkinlik döneminde suçlu ve şiddete başvuran bireyler olmaları muhtemeldir (Jianghong, 2004). Suçlu, şiddete başvuran ve dışsallaştırılmış davranış belirtileri gösteren ebeveynleri olan çocukların da yetişkinliklerinde suç işleme ihtimalleri daha yüksektir. Çocukların davranış sorunlarının sonuçları, tahmini gelecekleri için pozitif olmaktan fazlasıyla uzaktır. Çocuğun sorunlu davranışıyla ilgilenilmezse gelecekleri istenmedik sonuçlar doğurabilir. Çocuğun karşılaşabileceği durumlar arasında hayatını kaybetme, hapse girme veya madde istismarına karışma bulunmaktadır ve bu durumlar hayatlarında tamamen başarısız olmalarına neden olacaktır. Olumsuz davranışlar öğrenilir ve çocukları süngere benzetecek olursak gördükleri veya duydukları her şeyi emerler. Bu tür davranışlar; aileyi, okulu ve çevreyle olan diğer sosyal etkileşimleri

etkilemektedir. Ebeveynler, öğretmenler ve diğer yetişkinler; dışsallaştırılmış davranışlar sergileyen çocukların olumsuz davranışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak yerine onları sıklıkla cezalandırmakta veya tecrit etmektedir. Erkeklerin dışsallaştırılmış davranış sergileme ihtimali kadınlara oranla daha yüksek olduğu söylenmektedir. Örneğin; araştırmacılar, 2-4 yaş arası çocukluk döneminde dışsallaştırılmış davranış sergileme oranlarında cinsiyetler arası bir farklılık olmadığını bulmuşlardır (Jennifer, 2010). Ancak daha önceki araştırmalarında cinsiyet farklılıklarının 4 yaşında başladığını belirtmişlerdir. Kızlarda sorunlu davranışlar istikrarlı bir şekilde azalmaktadır ancak bunun aksine erkeklerde daha az istikrar görülmektedir ve bazı erkek çocuklarının sorunlu davranış oranlarında artış olduğu gözlemlenmiştir (Jennifer, 2010).

2.3. Sosyal Beceriler

Sosyalleşme, bir hayat boyu süren öğrenme sürecidir. Doğumundan sonra çocuk aralıksız süren bir sosyalleşme sürecine girmektedir (Weidman, 1989; Garrett ve Baquedano-Lopez, 2002; Tuna, 2006). Sosyalleşmeyi, gelişimsel bakış açısı ile inceleyen Sullivan (1953), insanların farklı gelişim dönemlerinde anne-baba ve akranlar gibi özel kişiler arası ilişkilere gereksinimleri olduğunu çünkü sosyal etkileşimde başarılı olmak için gereken sosyal becerilerin bu tür ilişkiler içinde öğrenildiğini ifade etmiştir (Akt. Goldstein, Kaczmark ve Englis, 2002)

"Sosyal beceriler" ifadesi genelleyici niteliktedir ve olukça heterojen olan kişilerarası davranış grubuna işaret etmektedir. Basit bir şekilde ifade etmek gerekirse sosyal beceriler, sosyal anlamda yeterli davranışları ortaya çıkaran ve diğer insanlarla etkin iletişim kurulmasını sağlayan belirli ve tanımlanabilen becerilerdir (Gresham ve Elliott, 1984; Hops, 1983).

Sosyal beceriler, çok sayıdaki ilk sosyal beceri girişimlerinde tanımlanmıştır. Örnek vermek gerekirse Argyris (1969), sosyal becerileri bireyin içinde bulunduğu daha geniş sosyal ağa katkıda bulunma yeteneğini artıran davranışlar olarak nitelendirmektedir. Walker (1983), sosyal becerileri; a) bireyin pozitif sosyal ilişkiler başlatabilme ve sürdürebilmesini sağlayan, b) akran kabulüne ve okul adaptasyonunun tatmin edici şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunan ve c) daha geniş sosyal çevre ile etkili şekilde baş edebilmesine olanak sağlayan bir dizi yetkinlikler olarak nitelendirmektedir

(Steddly ve diğerleri, 2008). Bir diğer tanınmış araştırmacı olan Patrick (2008) sosyal becerileri insanların birbirleri ile etkileşim içinde olmak ve iletişim kurmak için kullandıkları yetenekler olarak tanımlamaktadır.

Bir başka açıdan sosyal beceriler; sosyal ilişkileri başlatan, sosyal ilişkilerin devamını sağlayan, sosyal ilişkilerde yaşanan sorunların çözümünde kolaylık sağlayan sözel olan ya da sözel olmayan davranışlar olarak tanımlanmakta (Gülay ve Akman, 2009), bireyin toplum tarafından kendisine biçilen sorumlulukları, beklentileri ortaya koyabilmek için gerekli olan davranışları içermektedir (Avcıoğlu, 2009). Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006)'a göre ise sosyal beceriler; iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren beceriler olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal beceriler, toplumumuzda bulunan sosyal normlara dayanmaktadır ve belirli bir sosyal durumda bize hangi tutum ve davranışların normal, kabul edilebilir ve beklenilen davranış olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Bu ağlar bünyesinde sosyal beceriler bireyin çevresel uyaranlara uygun şekilde uyum sağlamasını ve tepki verebilmesini sağlamanın yanı sıra hem strese neden olan durumlarla başa çıkabilme yollarını gösterir hem de kişilerarası çatışmalardan uzak durulabilmesini sağlar (Matson, 2009; Baum, 2005).

2.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceriler

İlk olarak anne kucağında başlayan sosyalleşme, diğer aile bireylerinin ve çevrenin de sürece dâhil olması sonucunda genişler ve gelişir. Bu nedenle aile, çocuğun toplumun kurallarını öğrendiği ve deneyimlediği toplumu oluşturan en küçük temel yapı taşıdır. Ayrıca aile ve çevrenin yanı sıra çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını sağlayan birincil sosyal kurum olarak okul ön plana çıkmaktadır (Oktay, 2000).

Arkadaşlarıyla oyun oynama fırsatı gibi çocuklar evde bulamadıkları birçok imkânı okulda bulabilmektedir. Bu sayede arkadaşlarıyla etkileşime geçmeyi ve işbirliği yapmayı öğrenirken paylaşma ve başkalarını gözetme alışkanlığı da edinmektedirler (Yörükoğlu, 2000). Polat Unutkan'ın (2003) da belirttiği gibi bu süreç boyunca çocuklar

toplumsal kurallara bağlı kalmaya ve toplum bünyesinde sosyalleşmeye gayret etmektedirler.

Ancak bazı çocuklar yukarıda bahsedilen sosyal becerileri edinme sürecinde zorluklarla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla sosyal becerileri yeterli olanlar ve bu becerileri tam anlamıyla gelişmemiş olan çocuklar arasında iletişim sorunları gözlemlenebilmektedir. Bu durum sosyal becerileri yetersiz olan çocukların arkadaşlarından soyutlanmasına neden olabilmektedir. Ayrıca daha sonraki yıllarda bu çocuklar kişilerarası iletişim, duygusal-davranışsal yaşam, okul ve iş kariyeri ve genel anlamda sosyal bağlamlar bakımından ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Avcıoğlu, 2005). Erken yaşlarda edinilen sosyal beceriler çocuğun sadece sosyal gelişimi doğrudan etkilemekle kalmaz aynı zamanda öğrenme sürecini ve dolayısıyla da akademik becerilerini etkilemektedir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin, okul başarılarını etkilediği biliniyor olsa da birçok çocuk bu gerekli becerileri kazanmadan okula başlamaktadır (Sheridanet ve ark., 2010 ; Laddet ve ark., 2006; Eisenberg ve ark., 2010). Razon (1981), çocukların sosyal beceriler bakımından gelişmemiş olmasının okuldaki başarısızlığın temel nedenlerinden biri olduğunu dile getirmektedir. Yetersizlik hissi, çocukların öz algılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bunun yanı sıra Bandura'nın ortaya koyduğu gibi çocukların öz-yeterlik algıları gerçek öz-yeterlik seviyelerinden daha düşük ise tam potansiyellerini kullanamazlar ve bunun sonucunda genellikle pasif ve tembel olurlar (Senemoğlu, 2011). Bu bağlamda yola çıkan Masten ve ark (2010), Amerikalı boylamsal örneklem olan Yeterlilik Projesi'ni 20 yıldan fazla sürece takip etmişlerdir. Kaskad modelleme yöntemleri, yetişkinlik hayatında bireylerin kendilerinin belirttiği ve başkalarının belirttiği meslekte yeterlik ile çocukluk yıllarında diğer çocuklar ile iyi geçinmeleri ve arkadaşlarıyla 'sosyal yeterlik' sahibi olmaları arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Çocukluktaki sosyallik, gelecekteki kariyer gelişiminin belirli niteliklerini ele alan çalışmalarda da ortaya konulmuştur. Örneğin, Guerin ve ark (2011) ABD'de gerçekleştirilen 2-29 yaş arasını kapsayan Fullerton boylamsal çalışmalarında liderlik potansiyelinin adolesan dönemdeki dışadönüklüğe kadar dayanan yetişkinlik sosyal becerilerine bağlı olduğu belirtilmiştir. Bir diğeri, Verroneau ve ark (gözlem aşamasında) Quebec şehrinde yapılan Concordia Kohort çalışmasında yer alan düşük sosyal statülü kişilerin boylamsal takibini gerçekleştirmiştir. Arkadaşları tarafından az sevimli ve öğretmenleri tarafından büyük oranda saldırgan olarak

değerlendirilen çocukların; içerisinde bulundukları statüden yukarıya doğru hareketlilik gösterme ihtimallerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca akademik başarının yanı sosyal becerilerin gelecekteki etkilerine bakmak üzere Katz ve ark (2011) tarafından yapılan boylamsal çalışmaları incelendiğinde 5 yaşında utangaç veya içine kapanık olan çocukların 15 yaşında 'sosyal bozulma" gösterme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu ortaya koydukları görülmektedir. Bu bozulma 20 yaşında depresyon yaşanabileceğinin göstergesi olarak dikkat çekmektedir.

2.3.2. Sosyal Becerilerin Sınıflamaları

Sosyal beceriler araştırmacılar tarafından birçok şekilde sınıflandırılmıştır. (Calderalla ve Merrell, 1997; Gresham ve Elliott, 1990; Riggio, 1986). Bu sınıflamalardan bazıları aşağıda açıklanmıştır. Riggio (1986), sosyal becerileri oluşturan altı yapısal kategori olduğunu belirtmektedir. Riggio tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Envanteri"nde (Social Skills Inventory) sosyal beceri ve sosyal becerileri oluşturan yapılar aşağıdaki gibi ele alınmaktadır.

- Duyuşsal anlatımcılık (emotional expressivity), bireylerin sözel olmayan iletişim becerileri ve duyuşsal mesajları gönderme becerilerini belirtir.
- Duyuşsal duyarlık (emotional sensitivity), başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini belirtir.
- Duyuşsal kontrol (emotional control), bireylerin sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerilerini belirtir.
- Sosyal anlatımcılık (social expressivity), bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma, iletişime katılma becerilerini belirtir. Sosyal duyarlık (social sensitivity), başkalarının sözel olan iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini içermektedir.
- Sosyal kontrol (social control), bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ifade etmektedir.

Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Ölçeği"nde sosyal beceriler beş alt kategoride ele almıştır. Bunlar:

- İşbirliği: Başkalarına yardım etme, yönergelere ve kurallara uyma, eşyalarını paylaşma gibi becerilerini içerir.
- Atılganlık: Kendisini tanıtma, başkalarına bir konuyla ilgili bilgi sorma, başkalarının hareketlerine olumlu olarak hakkını arayıcı Şekilde tepki verme gibi davranışları içerir.
- Öz-kontrol: Vurulduğunda veya itildiğinde uygun tepki verme, sinirlerini kontrol etme ve tartışmalarda uzlaşma gibi becerileri içerir.
- Empati: Başkalarına karşı ilgi ve sorumluluk duygusundan kaynaklanan davranışları içerir.
- Sorumluluk: Çocuğun kurallar ve başkalarının istekleri karşısında gösterdiği tepkilere işaret eden becerilerdir.

Rinn ve Markle (1979), sosyal becerileri dört gruba ayırmıştır:

- Kendini açıklama becerileri: Bireyin mutluluk ve üzüntü gibi hislerini açıklaması, övgüleri kabul etme, kendisi hakkında olumlu söz söyleme.
- Destekleme becerileri: Yakınında olan kişilerle ilgili olumlu sözler söyleme ve onlar hakkında övgüde bulunma.
- Hakkını savunma becerileri: Başkalarının düşüncesi ile aynı fikirde olmama, uygu olmayan istekleri kabul etmeme, kolay isteklerde bulunma.
- İletişim becerileri: Problemleri konuşarak çözme.

Sosyal becerilerin boyutlarını detaylı olarak gruplandırabilmek için Calderalla ve Merrell (1997) tasarladıkları araştırmalarında öncelikli olarak kapsamlı bir literatür taraması yapmışlardır. Bu kapsamda çalışma grubunu çocuklar ve ergenlerin oluşturduğu toplam 21 araştırma belirlemiş ve meta analiz çalışması yaparak sosyal becerileri 5 temel boyutta toplamışlardır. Bu boyutlar (Merrell ve Gimpel,1998, Akt. Elibol Gültekin, 2008);

1. Akran İlişkili Beceriler
    - Arkadaşlarını takdir etme,
    - İhtiyaç duyduğunda arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme,

- Oyuna ve etkileşime arkadaşlarını davet etme,
- Arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma,
- Arkadaşlarının haklarını savunma,
- Arkadaşlarının duygularına duyarlı olma,
- Akranlarıyla yaptığı çalışmalarda liderlik rolünü üstlenme,
- Kolaylıkla arkadaşlık kurma,
- Espri anlayışına sahip olma.

2. Kendini Kontrol Etme (self-management) Becerileri
   - Kızgınlığını kontrol etme,
   - Problem ortaya çıktığı zaman serinkanlı olma,
   - Kurallara uyma, sınırlarını kabul etme,
   - Uygun durumlarda başkalarıyla uzlaşma,
   - İyi eleştiriler alma, başkalarının eleştirilerini kabul etme.
3. Akademik Beceriler
   - Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevlerini başarma,
   - Öğretmenin yönergelerini dinleme ve gerçekleştirme,
   - Serbest zamanlarını uygun bir şekilde kullanma,
   - İhtiyaç duyduğunda, uygun bir şekilde yardım isteme.
4. Uyma (compliance skills) Becerileri
   - Yönergelere uyma,
   - Kuralları takip etme,
   - Materyallerini, oyuncaklarını ve kendisine ait olan diğer şeyleri paylaşma,
   - Ödevini bitirme, sorumluluklarını yerine getirme,
   - Yapıcı eleştiriye uygun bir şekilde tepkide bulunma.

5. Atılganlık (assertion) Becerileri

- Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma,
- Oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme,
- Kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme,
- Kendisinden emin olma,
- Alışık olmadığı kuralları sorma,
- Yeni insanlara kendini tanıtma,
- Karşı cins ile rahat olma,
- Duygularını ifade etme,
- Çalışmalara ve gruba uygun bir şekilde katılma (Elibol Gültekin, 2008).

Yapılan sosyal beceri sınıflandırmaları incelendiğinde, temelde kişinin kendini ve duygularını ifade etme becerisi yer almaktadır. Konuşmayı başlatma ve sürdürme akranları ile ilişkilerini yönetme, başkalarının duygularını anlama, paylaşma, kurallara uyma, yardım etme, yardım isteme, gruba uygun şekilde katılma gibi becerilerin sınıflandırmalar içerisinde yer aldığı görülmektedir (Akt. Şahin, 2001).

2.3.3. Sosyal Becerilerin Alt Boyutları

Merrill (2003)'e göre, sosyal becerilerin boyutları düşünüldüğünde üç bölümde incelenebilir. Bunlar; sosyal işbirliği becerisi, sosyal etkileşim becerisi ve sosyal bağımsızlık becerisi. Merrill (2003) söz konusu sınıflandırmada, sosyal becerilerin ortak boyutlarını dikkate almıştır. (Akt. Özbey, 2009: 31). Bu boyutlar şu şekilde ifade edilebilir:

2.3.3.1. Sosyal Etkileşim Becerileri

Sosyal beceriler etkileşim ve iletişimin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Sosyal kurallar, hem sözlü hem de sözel olmayan yollarla oluşturulmakta, aktarılmakta ve değiştirilmektedir. Bu tarz becerileri kazanmak sosyalleşme sürecinin olmazsa olmaz taraflarından biridir (Bernstein, 2016).

2.3.3.2. Sosyal İşbirliği Becerileri

Sosyal işbirliği, akranlar ve yetişkinleri ile etkileşim kurabilmek için gerekli olan sosyal becerilerini kapsamaktadır. Sosyal işbirliği altında toplanan becerilerin büyük bir kısmı; direktif doğrultusunda hareket etmek, yetişkinlerin kararlarına saygı göstermek ve kendine hâkim olma becerisi gösterebilmenin de aralarında bulunduğu yetişkin-güdümlü etkileşimlerdir (Merrell, 2003).

2.3.3.3. Sosyal Bağımsızlık Becerileri

Sosyal bağımsızlık; kendine güven ve atılganlık gösterebilme, farklı sosyal ortamlara uyum gösterebilme ve akranları tarafından kabul edilebilmeyi kapsamaktadır. Bu sosyal becerilerin tamamı muhabbet kurabilmek ve arkadaş edinmek için gereklidir. Sosyal bağımsızlık, çocukların kendine güven göstermelerini ve sosyal durumlarda bağımsız davranabilmelerini gerektirmektedir ancak dil sorunları bulunan çocuklar bu becerileri gösterme konusunda sıklıkla sorun yaşamaktadırlar (Brinton ve Fujiki, 2005; Marton ve ark., 2005). Dolayısıyla da bu çocuklar, toplumsal normların etraflıca anlaşılması hususunda daha az fırsat elde etmektedir ve dil öğrenme ve dilde uzmanlaşma konusunda daha az imkân ile karşılaşabilmektedir. Durum böyle olunca da etkili iletişim ortakları olarak algılanmamakta ve arkadaş edinme konusunda sıkıntı yaşayabilmektedirler (Brinton ve Fujiki, 2005).

2.4. Sosyal Becerileri ve Problem Davranışların Risk Faktörleri

Çocukta görülen uyum ve davranış problemlerinin birden çok nedeni olabileceği gibi bunları saptamakta oldukça zordur. Çünkü gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri katıldığında, çocukta, bunlara tepki olarak çoğunlukla duygusal düzeyde bozukluklar görülebilir. Ve bunların nedenleri birbirine bağımlı birçok etmenden kaynaklanabilir. (Yavuzer, 1994).

Davranış terimi, bireyin belirli bir duruma ya da yaşantıya vermiş olduğu tepki biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bireyin içten gelen ve eşsiz beklentilerinden, duygularından ve inançlarından oluşan mizaç, davranışa şekil vermektedir (Garg ve ark., 2014). Davranış aynı zamanda birçok bireysel, sosyal, kültürel ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler arasında ebeveynlik uygulamaları, cinsiyet, yeni

durumlara maruz kalma, genel yaşam olayları ve arkadaşlar ve kardeşlerle olan ilişkiler bulunmaktadır (Garmezy, 1983; Smith ve Carlson, 1997). Risk faktörleri, bir çocuğun ortak evrenden rasgele seçilen bir çocuğa göre duygusal bozukluk geliştirme ihtimalini artıran faktörlerdir (Garmezy, 1983).

OJJDP'nin Çocuk Suçluluğu Serisi; Çocuk Suçlular: Gelişim, Müdahale ve Hizmet İhtiyacı (Loeber ve Farrington, 2001): isimli Çalışma Grubu'nun nihai raporlarına göre dört bölüme dayandırılmaktadır: Biyolojik/Genetik Risk ve Koruyucu Faktörler "Bireysel Risk ve Koruyucu Faktörler," "Ailevi Risk ve Koruyucu Faktörler," "Akran Faktörler ve Müdahaleleri" ve "Okul ve Topluluk Risk Faktörleri ve Müdahaleleri" (Keenan, K. ve ark., 2003).

2.5. Biyolojik/Genetik Faktörler

2.5.1. Prematürite

Bebeklikten itibaren ileriye yönelik çalışmalar; doğum kilosu, anoksi, prematürite ve diğer doğum komplikasyonları gibi çeşitli biyolojik (mesela perinatal) risk faktörlerini çocuklarda daha sonraki yıllarda yaşanan gelişimsel ve davranışsal problemlerin yordayıcıları olarak incelemiştir. Biyolojik faktörlerden birisi prematüritedir. Çok sayıda araştırma, prematürite ve çok düşük doğum kilosu ile okul öncesi ve okul çağındaki çocuklarda rastlanan dikkatsel ve davranışsal problemlerin nispeten daha yüksek oranları arasında ilişki kurmuştur. Ancak bu araştırmaların birçoğunda; yüksek hiperaktivite seviyeleri, dikkat ve davranış problemleri gelişimsel gecikme ve aile çevresi koşulları gibi araya karışan değişkenler ile açıklanmaktadır (McGee ve ark., 1984; Minde ve ark., 1989; Szatmari ve ark., 1990).

2.5.2. Mizaç

Mizaç, bireyin davranış şekline ve tipik tepki verme biçimini kastetmektedir (Santrock, 1995). Chess ve Thomas (1995), bebekleri üç temel alt gruba ayırmıştır: kolay mizaçlı, zor mizaçlı ve ısınması yavaş mizaçlı çocuklar. Mizaç desenleri; davranışsal ve psikolojik sorunların meydana gelmesinde nedensel faktör görevi görmektedir (Chess ve Thomas, 1995). Zor mizacı olan çocuklar ebeveynleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile daha çok anlaşmazlığa düşmüştür. Hayatın başındaki bu olumsuz reaksiyondan dolayı

sonraki dönemlerde olağandışı ve riskli etkinlikler içerisinde yer alan arkadaş grubu tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca daha fazla tutum ve adaptasyon sorunu yaşamışlardır (Thomas ve Chess, 1995). Araştırmacılar; çocukken zor mizacı olan erkek çocuklarının büyüdüklerinde örgün eğitimlerine devam etme konusunda isteksiz olduklarını ortaya koymuştur. Çocuklukta zor mizacı olan kız çocuklarının ise yetişkinliklerinde evlilikle ilgili sorun yaşama ihtimalleri daha yüksektir (Wachs, 2000). Çocukluk mizacı ile sonraki problem davranışlar arasındaki ilişki üzerinde varılan bir diğer önemli sonuç da Yeni Zelanda'da gerçekleştirilen Dunedin boylamsal çalışmasında elde edilmiştir (Caspi, 2000). 3 yaşındaki çocukların mizaçları test oturumu esnasında çocuğun davranışının gözlemini yaparak değerlendirilmiştir. Zor mizacın gelecekte saldırganlık, suç işleme ve 18-21 yaşları arasında mahkûmiyet gibi olumsuz durumların habercisi olduğu sonucu ortaya konmuştur (Farrington, 2005).

2.5.3. Doğum Öncesi, Doğum Esnası ve Doğum Sonrası Zorluklar

Moffitt (1993); çeşitli doğum öncesi, doğum esnası ve doğum sonrası zorluklar (örn. toksik etmenlere maruz kalma, doğum komplikasyonları, kalıtım) neticesinde bebeğin merkezi sinir sisteminde meydana gelen küçük nöro-psikolojik değişimlerin asabiyet, düzensizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik gibi niteliklere neden olarak bebeğin "mizaç olarak zor" bir çocuk olması ihtimallerini artırabildiğini ileri sürmüştür.

2.5.4. Bireysel Faktörler

Keenan, K. Ve ark. (2003), bireysel faktörleri bireyin genetik, duygusal, bilişsel, fiziksel ve sosyal nitelikleri olarak tanımlamışlardır.

2.5.5. Erken Anti-sosyal Davranış

Anti-sosyal davranış, çocuklukta ve sonrasında karşılaşılan önemli bir sorundur. İleri derecede ve kalıcı olan biçimleri; gelişmiş Batı ülkelerindeki çocukların %5-%10'unu etkilemektedir (Rutter ve ark., 2008) ve yetişkinlikte ortaya çıkan uyuşturucu ve alkol bağımlılığı, işsizlik, bedensel sağlık durumunun kötü olması ve zihinsel bozukluklar ile ilişkilendirilmektedir (Cohen, 1998). Yapılan bir araştırmada anaokulu dönemindeki fiziksel saldırganlık; daha sonraki yıllarda ortaya çıkacak olan mülkiyet suçlarının en iyi ve yegane yordayıcısıdır (Haapasalo ve Tremblay, 1994; Tremblay ve ark., 1994).

Bunun aksine öğretmenler tarafından değer verilen yardımlaşma, paylaşma ve işbirliği gibi toplum yanlısı davranışlar; özellikle de 13 yaşına gelmeden şiddet ve mülkiyet suçu ihtimali olan çocuklar için koruyucu faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Keenan, K. Ve ark., 2003).

2.5.6. Duygusal Faktörler

Üç yaşının sonunda çocuklar, öfke, gurur, utanma ve suçluluk da dâhil olmak üzere insanların sahip olduğu tüm duyguları ifade edebilmektedir. Ebeveynler, öğretmenler ve hatta akranlar da çocuğun duygusal ifade sosyalleşme sürecine etki etmekte ve olumsuz duygularıyla yapıcı şekilde başa çıkmayı öğrenmesine yardımcı olmaktadırlar. Dolayısıyla çocukların hayatlarının başında öfke başta olmak üzere duygularını nasıl ifade ediyor oluşu suç işleme risklerinin artmasına ya da azalmasına etki edebilmektedir. Birçok suç işleme çalışması, davranışsal inhibisyon ve davranışsal aktivasyon kavramları üzerinde odaklanmıştır. Yeni bir uyarana veya cezaya tepki olarak ortaya çıkan davranışsal inhibisyon; ürkeklik, kaygı, çekingenlik ve utangaçlık hislerini de içermektedir. Davranışsal aktivasyon içerisinde yenilik ve heyecan arayışı, dürtüsellik, hiperaktivite ve yağmacı saldırganlık bulunmaktadır. Yüksek seviyedeki davranış aktivasyonu ve düşük seviyedeki davranışsal inhibisyonun anti-sosyal davranış için risk faktörü olduğu tespit edilmiştir (Keenan, K. ve ark., 2003). 8-10 yaşlarında görülen yüksek seviyedeki gözü pek davranışlar; 21 yaşına gelmeden mahkûmiyet ve kendi ifadesine göre suç işleme ihtimalini haber vermektedir. Bunun aksine kaygı ve suçluluk ölçümlerinin bu tarz bir sonuç doğurmadığı gözlemlenmiştir (Farrington, 1998). Yapılan çalışmalar genel anlamda kaygılı olanların değil dürtüsel davranan erkek çocuklarının 12-13 yaşlarında suç işleme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Çocukluktaki duygusal özelliklerin daha sonraki yıllardaki anti-sosyal davranışların gerçekten nedeni mi olduğunu yoksa sadece ilişkili bir durum mu olduğunu belirlemek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Keenan, K. ve ark., 2003). Çocuğun duygusal ve bilişsel gelişiminin 2 yaşına kadar sosyal davranışlarını kontrol edebilme yetisiyle bağlantılı görülmektedir. Ortaya konulan bulgular göstermektedir ki erken yaştaki suç işlemenin ortaya çıkmasında bu faktörler önemli rol oynamaktadır ve çocuğun sosyal kuralları öğrenmesini etkilemektedir.

2.5.7. Zayıf Bilişsel Gelişim, Yetenekli Olma Ve Hiperaktivite

Erken çocukluktaki zayıf bilişsel gelişim ve davranışsal sorunlar; akademik başarı ile suç işleme arasındaki ilişkiyi açıklamaya yardımcı olabilir. Doğumda gözlemlenen hafif nöropsikolojik eksiklikler bebeğin mizacını etkileyerek gittikçe büyür ve ciddi davranışsal sorunlara neden olabilir (Moffitt, 1993). Bu eksiklikler çocuğun dil, saldırganlık, zıtlaşma davranışları, dikkat ve hiperaktivite gibi davranışların kontrolünü etkileyebilmektedir. Temel bilişsel eksiklikler ile uygun sosyal işaretlere (örn. yetişkinlerin talimatları, akranların sosyal teşebbüsleri) dikkat edememe gibi bozuk bilişsel süreçler arasında bir bağ kurulabilir (Keenan, K. ve ark., 2003). Ancak yetenekli, özellikle de istisnai yetenekleri olan, çocukların psikososyal adaptasyonlarının zayıf olması ihtimali bulunduğuna dair genel yaygın efsaneler bulunmaktadır. Deneysel desteğinin yetersiz olmasına rağmen bu efsane belki de anekdotsal örneklerden veya yüksek yetenek ile zayıf adaptasyon arasındaki ilişkinin "ironik, inandırıcı niteliğinden" dolayı süregelmektedir (Garland, 1999).

2.6. Ailevi Faktörler

2.6.1. Ebeveynlik

Yetersiz ebeveyn uygulamaları, erken antisosyal davranışların en güçlü yordayıcıları arasındadır (örn. Hawkins ve ark., 1998). Ailenin bozulmasına yol açtıkları için ailenin yıkılması veya annede depresyon, aile içi geçimsizlik, boşanma veya diğer stresli durumlar halinde sıkıntılı süreç geçirmesinin çocuğun davranışı üzerinde dolaylı olarak inanılmaz etkiye sahip olduğuna dair artan mutabakat bulunmaktadır (Keenan, K. ve ark., 2003). Çocuğun tutum sorunları yaşamadığı ailelerle karşılaştırıldıklarında küçük çocuklarında tutum sorunları olan ailelerin disiplin konusunda çatışmaya düşme ihtimallerinin sekiz kat daha fazla olduğu, pozitif iletişime geçme sayılarının yarı yarıya az olduğu ve genellikle çocuğun olumsuz davranışını kasten olmasa da pekiştirdiği bulunmuştur (Patterson ve ark., 1989). Örneğin davranışsal sorunları olan çocukların ebeveynlerinin çocuklarını benimse, onlara sıcaklık ve alaka gösterme seviyeleri daha düşüktür ve sorunsuz çocukları olan ebeveynlere nazaran bağlanma ve pozitif duygular gösterme seviyeleri düşüktür (Keenan, K. ve ark., 2003). Özellikle belirli üç ebeveynsel uygulama erken tutum sorunlarıyla ilişkilendirilmektedir: (1) ileri seviyede ebeveyn-

çocuk çatışması, (2) zayıf gözetim ve (3) pozitif müdahalenin düşük seviyede olması. Pittsburgh Gençlik Çalışması'nda, düşük seviyede gözetim ve yüksek seviyede cezanın birlikte gerçekleşmesi 7 ile 13 yaşları arasındaki erkek çocuklarda suç işleme riskini artırmıştır. Bu durumun aksine alışılagelmiş ebeveynlere ve toplumun kurumlarına bağlılıkların antisosyal davranış geliştirmeye karşı koruyucu rol aldığı ileri sürülmektedir (Najman ve ark., 2000).

2.6.2. Kötü Muamele

Çocukla ilk bağ kurması beklenen kişinin anne olmasından dolayı çocuğun zihinsel ve duygusal özelliklerinin gelişiminde en önemli rolü üstlenecek ve belki de çocuğun sağlığının veya rahatsızlığının kaynağı olarak görülecek kişi de anne olacaktır (Riahi ve ark., 2011). Elimizde var olan bulgular, annenin zihinsel sağılığının çocuğun mutluluğu için ne kadar önemli olduğunun altını çizmektedir. Ayrıca benzer bozuklukları bulunan çocukların birbirleri üzerinde olumsuz etki yaratıyor olabileceği vurgulanmıştır. Ebeveynde görülen zihinsel bozukluklar çocuğun akıl hastalığı yaşama riskini artırmaktadır (Sanders, 2002). Örnek vermek gerekirse 1992 Ocak ayından 2002 Aralık ayına kadar 6552 anne ile gerçekleştirilen bir araştırmada; annede depresyon belirtilerinin görülmesinin çocuklarındaki davranışsal sorunların gidişatını etkilediği ve babanın pozitif müdahalesinin de bu etkileşimi hafiflettiğini göstermiştir (Zeller, 2007). Zihinsel sağlığı kötü durumda olan bir grup anne üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırma; annede gözlemlenen depresyon ve kaygının çocukta kaygı, depresyon, dikkat eksikliği ve zıtlaşma bozukluğu gibi sorunların artması ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Meadows ve ark.,2007).

2.6.3. Aile İçi Şiddet

Her yıl yaklaşık 3.3 milyon çocuk fiziksel ve sözlü eş şiddetine şahitlik etmektedir (Keenan, K. ve ark., 2003). Şiddete şahit olmanın çocukları üzerindeki etkileri derin olmakta ve posttravmatik stres bozukluğuna, diğer anksiyete bozukluklarına, depresyona, davranışsal sorunlara ve bilişsel ve sosyal işlevselliklerinin zayıf olmasına neden olabilmektedir (Spilsbury,2008). Çocukların bu etkilere karşı en savunmasız oldukları yaş aralığının ne olduğu veya kurulan ilişkilerin ne kadar süre devam ettiği hakkında fazla bilgi bulunmamaktadır. Birçok ailede anne şiddete maruz kaldığında

çocuk da şiddete maruz kalmaktadır. Çocuğa kötü muamele ile aile içi şiddete şahit olmanın birlikte gerçekleşmesi; çocuğun adaptasyonunu yalnızca aile içi şiddete şahit olmasından iki kat daha fazla etkilemektedir. Şiddet bulunan ailelerde ilave risk oluşturan faktörler arasında şiddet uygulayan erkeklerde diğer davranış sorunlarının (örn. alkol istismarı ve tutuklanma) sıklıkla tekrar etmesi bulunmaktadır. Annenin psikolojik sıkıntı yaşaması; çocuğu annenin duygusal anlamda çocuklarına ulaşılmaz olması gibi dolaylı ilave risklere maruz bırakabilir (Keenan, K. ve ark., 2003).

2.6.4. Boşanma

Anne babası evliliğini sürdüren erkek çocuklar ile karşılaştırıldıklarında anne babası boşanmış çocukların antisosyal, zorlayıcı ve uyumsuz davranışlar ile 10 yaşına kadar süregelen sorunlar yaşama ihtimalinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (Hetherington, 1989). Çoğu ailevi faktörle olduğu gibi boşanmanın etkilerinin tam olarak neler olduğunu belirlemek güçtür zira ebeveyn kaybetme gibi diğer riskler, diğer ilgili olumsuz yaşam olayları (örn. boşanma öncesi çocuk davranışı sorunları, aile içi çatışma, aile gelirinde düşüş) ve ebeveynin bir sonraki evliliği ile birlikte gerçekleşmektedir. Bu alakalı faktörler incelendiğinde boşanmanın kendi etkisinin daha az olduğu görülmektedir (Keenan, K. ve ark., 2003).

2.6.5. Ebeveyn Psikopatolojisi

Ebeveyn kişilik bozuklukluklarının büyük oranı (%45'e kadar), sürekli olarak tutum sorunlarından şikâyetçi olan erkek çocukların (ergenlik öncesi dönemdekiler dâhil) anne babalarında görülmektedir (Lahey ve ark., 1988). Benzer oranlar ebeveyn madde istismarı ve depresyon için de görülmüştür (Robins, 1966). Depresyon geçiren ebeveynler; çocuklarda tutarsızlık, asabiyet ve gözetim eksikliği gibi antisosyal davranışların artması ile ilişkilendirilen çok sayıda ebeveyn eksikliği sergilemektedir (Cummings ve Davies, 1994). Ebeveyn psikopatolojisi okul çağındaki çocuklar arasındaki yüksek psikiyatrik bozukluk oranları ile ilişkilendirilmiştir. Pittsburgh Gençlik Çalışması çocukların suç işlemesi ile ebeveyn anksiyetesi veya depresyon arasındaki bağlantının küçük çocuklarda büyük çocuklara nazaran daha güçlü olduğunu ortaya koymuştur (Keenan, K. ve ark., 2003).

2.6.6. Ailevi Antisosyal Davranışlar

Antisosyal yetişkinler genellikle kendileri gibi antisosyal olan eşler seçmektedir (örn. Farrington, Barnes, ve Lambert, 1996). Genel anlamda antisosyal yetişkinler yüksek oranda ailevi çatışma göstermekte, daha zayıf gözetim uygulamakta, daha fazla ailevi parçalanma ve çocuklarına karşı daha fazla düşmanlık yöneltmektedir. Bunun yanı sıra antisosyal bir kardeşinin olması da çocuğun antisosyal davranış gösterme ihtimalini artırmaktadır (örn. Farrington, 1995). Kardeşlerin yaşları birbirine yakın olduğunda kardeş etkisi daha fazla olmaktadır (Keenan, K. ve ark., 2003).

2.6.7. Aile Yapısı

Birçok yalnız anne baba çocuklarını gayet iyi şekilde yetiştirebilmektedir. Ancak, her ne kadar genellikle daha az ekonomik kaynağı olsa da yalnız anneli hanelerdeki çocukların kötü davranış çıktısı verme riski daha yüksektir. Diğer faktörler bu ilişkiye sebep olabilir. Özellikle de eşli annelerle karşılaştırıldıklarında yanız anneler ruh hastalıklarından daha fazla şikâyetçi olmakta, daha fazla oturma yeri hareketliliği göstermekte ve çocuklarının hareketlerini ve bulunduğu yeri gözlemlemek için daha az imkâna sahip olmaktadırlar. Bu faktörlerden her biri başlı başına erken çocukluk davranışsal sorun seviyesinin artmasına neden olmaktadır (Keenan, K. ve ark., 2003).

2.6.8. Aile Boyutu

Ailede ne kadar çok çocuk varsa suç işleme riskleri de o kadar artmaktadır. Örneğin Cambridge Çalışması sonuçlarına göre; daha az kardeşi olan erkek çocuklarıyla karşılaştırıldıklarında anne babalarının sosyoekonomik durumları ne olursa olsun 10 yaşına gelmeden dört veya daha fazla kardeşi olan erkek çocuklarının saldırgan olma ihtimallerinin iki kat fazla olduğunu belirlemiştir (West ve Farrington, 1973). Kurulan ilişkilerin sebebi büyük ailelerdeki azalan gözetim ile ilgili olabilir (Keenan, K. ve ark., 2003).

2.7. Akranlar ve Okul

2.7.1. Akran İlişkileri, Reddetme ve Kardeş

Çoğu bebek ve küçük çocuk akranları ile düzenli olarak bir araya gelmektedir ve bunlardan bazıları belirli akranlarıyla doğumdan başlayan uzun süreli ilişkiler kurmaktadır. 6 aylık olduklarında bebekler diğer bebeklerle gülümseme, dokunma ve agulama vasıtasıyla iletişim kurabilir. İki yaşındayken akranlarıyla birlikte hem toplum yanlısı hem de saldırgan davranışlar göstermektedirler. Bazı küçük çocuklar açık şekilde diğerlerine göre daha saldırgan olmaktadır. Akran ilişkileri üzerindeki hatırı sayılır miktarda araştırma; çocukların hoşlandıkları ve (bazen) sevmedikleri akranlarını belirttikleri sosyometrik yöntemler kullanmıştır. Bu teknikler göstermiştir ki bazı çocuklar akranlarınca kabul görmekteyken bazıları ise etkin şekilde reddedilmekte veya umursanmamaktadır. Akran kabulü, çocuğun yaşamındaki evde kardeşleri ve ebeveynleriyle olan ilişkisi, anne babanın kendi aralarındaki ilişki ve ailenin sosyal destek seviyesi gibi çok sayıdaki faktörden etkilenmektedir. Ancak akran kabulü en çok çocuğun kendi davranışından etkilenmektedir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki aşırı saldırgan çocuklar akranları tarafından kabul edilmemektedir ama bu çocuğun cinsiyetine bağlı olabilir. Ayrıca, akranların karar vermesine etki eden şey belki de saldırgan davranışlar değil de toplum yanlısı davranışların bulunmamasıdır (Hay, 2005).

2.7.2. Okul, Öğretmenler ve Akranlar

Okul, çocuğun aile yaşamından sonra katıldığı ilk sosyal kurumdur. Okula geldiğinde çocuk öncelikle öğretmeniyle tanışır. Bu sebepledir ki öğretmenler çocuğun davranışlarında önemli rol oynamaktadır. Okul, çocuğu dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranış sorunları gösterme riskiyle karşı karşıya getirebilir. Mesela çocuk okula başlamaya yeterince hazır olmayabilir veya öğretmenleri kendisine karşı olumsuz davranışlar sergileyebilir. Bunun yanı sıra çocuklar kolayca birbirinden etkilenmektedir. Birbirlerinin davranışlarını taklit ederler. Bu da sınıfta davranış sorunları bulunan bir çocuğun olması durumunda diğer çocukların da o davranışı öğreneceği anlamına gelmektedir.

2.8. Toplum

Küçük çocukların sorun yaratması için çok sayıdaki risk faktörü, toplum çevresinden kaynaklanmaktadır. Örneğin çocukluk esnasında ailede yoksulluğa maruz kalma üzerindeki çalışmalardan elde edilen bulgular son derece tutarlı görünmektedir. Yoksul ve dezavantajlı ailelerde yetişen çocuklar; varlıklı ailelerde yetişen çocuklardan daha fazla sorun yaratma riski ile karşı karşıyadır. Mahalle seviyesindeki dezavantajlar da çocuğun antisosyal davranışlar edinmesinde önemli rol oynamaktadır. Çok kontrollü olmayan tertipsiz mahallelerde zayıf sosyal kontrol ağı olabilir ve bu da suç faaliyetlerinin gözetilmemesine hatta fark edilmemesine neden olabilir. Şiddet suçlarını inceleyen bir araştırma; sosyal düzensizliğin ve yoğun yoksulluğun toplumda var olmasının çocuklar antisosyal/yasa dışı eylemlerde bulunduğunda ve hatta mahallede şiddetin görülme ihtimali artırdıklarında o bölgede yaşayan halkın müdahale etme şevkini azalttığı sonucuna varmıştır (Keenan, K. ve ark., 2003).

2.9. Psikolojik Dayanıklılık

Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamın gereklilikleri ve zorluklarıyla baş edebilmesini sağlayan adaptif ve pozitif davranışlardır (WHO, 1994). Bu beceriler arasında öz farkındalık, empati, iletişim, kişilerarası ilişki, karar verme, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve duygular ve stresle başa çıkabilme gibi sosyal beceriler ve pozitif davranışlar bulunmaktadır (United Nations, 2000). Stresli yaşam biçimi; ruh hastalıklarının yanı sıra fiziksel hastalıkların da temel sebeplerinden biri olarak görülmektedir. İnsanlar aslında strese aynı şekilde maruz kalırlar ama bazıları için stresli yaşam olaylarına uyum sağlamak çok daha zor olmaktadır (Kumartaşlı,2013). Önemli çeşitlilik gösteren ve rahatsız edici yaşam olaylarının olduğu bağlamda kişinin sağlıklı/başarılı işleyiş ve adaptasyon göstermesine olanak sağlayan kişisel özellikler ve becerilere psikolojik dayanıklılık adı verilmiştir (Connor ve Davidson, 2003; Luthar, Cicchetti, ve Becker, 2000; Masten ve Obradovic, 2006). Latince "resilire" (geri sıçramak, geri çekilmek, toparlanmak) kelimesinden çıkmış olan psikolojik dayanıklılık, genel anlamda şu şekilde tanımlanabilen bir kavramdır: dinamik bir sistemin istikrarını, yaşama yeteneğini veya gelişimini tehdit eden önemli zorluklara karşı dayanma ve bu zorlukları atlatabilme kapasitesi. Diğer bir ifadeyle psikolojik

dayanıklılık, olumsuz olaylar, zor durumlar ve zorluklar karşısında "kendini toparlayabilme" yeteneğidir (Block ve Kremen, 1996; Bernard, 2004; Burns, 1996; Fuller, 2001; Luthar, 2000; Lee, 2013). Baum'a (2005) göre psikolojik dayanıklılık sadece bireyin yaşamın zorluklarına ve stresleriyle başa çıkabilme becerisi değil aynı zamanda kazanılan deneyimden dersler çıkararak önceki halinden daha güçlü çıkabilme becerisidir. Psikolojik dayanıklılık terimi ayrıca uzunca süren yoksunluk veya stres süreci yaşadıktan sonra kişinin evvelki durumuna dönebilme becerisini de ifade etmektedir.

Birçok araştırmada görüldüğü gibi psikolojik dayanıklılık, davranışsal ve duygusal problemler, beyin gelişimi ve önleyici müdahale bilimi üzerindeki gelişimsel çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların tümü; insan gelişimine çeşitli seviyelerde (çocuk, aile, toplum ve bunların ilişkileri seviyelerinde) koruma inşa etmek adına erken çocukluk döneminin taşıdığı önemin altını çizmektedir (Masten ve Cicchetti, 2010; Heckman, 2006; ReynoldsveOu, 2003; Cicchetti ve Curtis, 2007; Sapienza ve Masten, 2011; Lester ve ark., 2006; Shonkoff ve Meisels, 2000).

Psikolojik dayanıklılık kazanmak, öğrenmeyi, dayanıklılığı, çocukların ve gençlerin sağlığını geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca özfarkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ve sosyal yönetim gibi kişisel ve sosyal yeterliklerin geliştirilmesi için kanıta dayalı yaklaşım sunmaktadır (Cahill ve ark, 2014). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık gösteren çocukların, çeşitliliğe maruz kaldığı söylenebilir. Ayrıca bu çocukların pozitif davranışlar ve toplum yanlısı beceriler gelişimsel alanlarında da başarılı oldukları görülmektedir (Hughes ve ark., 2001).

2.9.1. Erken Çocuklukta Psikolojik Dayanıklılık

Emmy Werner gibi boylamsal araştırmacıların çalışmaları, küçük çocuklarda "ağır şartlar altındaki savunma becerileri" ile ilişkilendirilen özellikler bulunduğunu ortaya koymuştur (Werner, 1995). Werner'e (1995) göre "aktif, sevecen, sevimli, iyi huylu, idare etmesi kolay" olan bebeklerin olumsuz bir durumla karşılaştıklarında dayanıklı olma ihtimalleri daha yüksektir. Diğer araştırmacılar psikolojik dayanıklılık gösteren bebeklerin ve küçük çocukların "atik, yatıştırılması kolay ve şefkatli bir aile üyesinden destek alabilen" çocuklar olduklarını dikkate almışlardır. Psikolojik dayanıklılık gösteren anaokulu öğrencilerinin özellikleri arasında otonom olabilme ve ihtiyacı

olduğunda yardım talep edebilme bulunmaktadır. Bu özellikler sonraki yıllarda görülecek olan psikolojik dayanıklılığın da yordayıcısıdırlar.

Masten ve Gewirtz (2006), erken çocukluk döneminin psikolojik dayanıklılık geliştirmek adına önemli bir zaman olduğunun altını çizmiştir. Sağlıklı bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi destekleyen çevreler ve pozitif ilişkiler; küçük çocukların çocukluk döneminde ve sonraki hayatlarında başa çıkmak ve adapte olmak zorunda olacakları olumsuz durumlarda ihtiyaç duyacakları kaynakların ve becerilerin geliştirilmesi için temel sağlamaktadır. Yapılan diğer çalışmalar küçük çocuklardaki psikolojik dayanıklılık ile ilişkili olan ilave faktörler ortaya koymuştur. Örneğin Breslin (2005); yaşadıkları olumsuz yaşam olaylarına ve strese rağmen yeteri seviyede "adapte olabilen ve hayatta kalabilir" görünen çocukları ele almıştır. Esnek çocukların sergiledikleri 4 özellik kategorisini tanımlamıştır: keskin duyusal ayrımsama, yüksek pozitif beklentiler, başarılarına dair kendi güçlerinin açık ve artan şekilde anlaşılması, yüksek ve artan mizah anlayışı.

Barankin ve Khanlou'ya (2007) göre psikolojik dayanıklılık, bir çocuğun şu yeteneklerini kapsamaktadır:

- stres ve baskıya karşı daha etkili davranma,
- günlük hayattaki zorluklarla başa çıkabilme ,
- hayal kırıklıklarını, zorlukları ve travmaları atlatma,
- açık ve gerçekçi hedefler belirlemek,
- problem çözebilmek,
- diğer insanlarla rahatça iletişim kurabilmek
- kendisine ve başkalarına saygı duymak ve saygılı davranmak

2.9.2. Psikolojik dayanıklılık Gelişimini Etkileyen Faktörler

Psikolojik dayanıklılığın hem (a) riske maruz kalma hem de (b) pozitif adaptasyon içeren iki-boyutlu bir yapısı vardır (Luthar, 2006; Masten ve Reed, 2002). Risk veya güçlükler; insanların karşılaştıkları stres verici yaşam olayları gibi birçok çevresel stres yükleyiciyi kastetmektedir. Pozitif adaptasyon (veya pozitif sonuçlar), psikopatolojik

bir durumun olmaması ile sosyal yeterliğin çeşitli indeksleri (örn. akademik başarı, akran ilişkileri) ve diğer pozitif davranışsal sonuçlar (örn. içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış sorunların olmayışı) arasında değişebilmektedir. Risk faktörleri aynı zamanda bireysel, ailevi ve çevresel özelliklere göre gruplara ayrılabilir (Blum, 1998; Smith ve Carlson, 1997).

Barankin ve Khanlou (2007), psikolojik dayanıklılığı derinden etkileyen faktörleri bireysel, ailevi ve çevresel faktörler olmak üzere 3 başlık altında toplamışlardır.

2.9.2.1. Bireysel Faktörler

Herkesin, kendilerini kendileri yapan ve psikolojik dayanıklılık seviyelerini belirleyen bireysel faktörleri bulunmaktadır (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.1.1. Mizaç

- Çocuklar belirli bir mizaç ile doğarlar, ancak bu mizaç çevrelerinden etkilenmektedir.
- Sıcaklık, ilgi ve hassasiyet ile davranılan bebekler ve çocukların esnek ve uyumlu çocuklar ve gençler olma ihtimalleri daha yüksektir (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.1.2. Öğrenmede Güçlü Yanları

- Genç insanların öğrenmede güçlü yanları; doğuştan getirdikleri zekâları ile örgün ve yaygın eğitim sonucu edindikleri bilgi ve becerilerin birleşmesinden ortaya çıkmaktadır.
- Genç insanları çeşitli öğrenme ortamlarına maruz bırakmak; bireylerin farkındalık, hayal gücü, bilgi-birikimi, inisiyatif ve karar verme becerileri geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.1.3. Duygular ve Hisler

- Genç insanların duygularını nasıl ifade ettikleri ve diğer insanların duygularına nasıl tepki verdikleri, birlikte doğdukları eğilimleri ve erken yaşam deneyimleri tarafından belirlenmektedir (Barankin ve Khanlou, 2007).

- Nasıl hissettikleri hakkında konuşan aileler, gençlerin kendilerini nasıl hissettiklerini belirlemeyi ve diğer insanlara bunu nasıl aktarabileceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktadırlar.
- Zor duyguları (mesela öfke veya anksiyete) idare etmek psikolojik dayanıklılık kazandırır (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.1.4. Benlik Kavramı

- İnsanların benlik kavramı aileleri ve çevreleri tarafından etkilenmektedir.
- Kendilerini oldukları ve olmak istedikleri gibi kabul eden ve değer veren bir toplum içinde ve yetişkinler ile birlikte büyüyen genç insanların kendilerini mutlu hissetme ihtimalleri daha yüksektir (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.1.5. Düşünme Tarzları

- Gençlerin pozitif düşünebilmeleri; onların mizaçlarından, yaşam olaylarından ve aileleri, arkadaşları, öğretmenleri ve diğerleri ile olan ilişkilerinden etkilenmektedir.
- Gençlere kendileri hakkında daha fazla pozitif düşünce beslemeyi öğretmek; onların stres seviyelerini aşağılara çekmeye, performanslarını artırmaya (örn. okulda, sporda) ve daha az ruh hastalığı yaşamalarına yardımcı olabilir (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.1.6. Adaptif Beceriler

- Gençlerin beceri kazanması diğerlerinin desteği ile mümkün olmaktadır.
- Çocuklara ve gençlere esnek olmayı; karar vermeyi; problem çözmeyi ve uygun hedef belirleyip onlara ulaşmakta sebat etmeyi öğretmek; onların mukavemet geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.1.7. Sosyal Beceriler

- Gençler; sosyal becerilerini çevresindeki insanlarla işbirliği kurarak ve iletişim içinde bulunarak edindikleri deneyimler sayesinde geliştirirler.

- Çocukluk döneminde kurulan sağlıklı akran ilişkileri, yetişkinlik döneminde ruh sağlığının iyi olacağının en iyi yordayıcılarından birisidir (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.2. Ailevi Faktörler

- Sağlıklı ve iyi işleyen aileler, gençlerin hayatta başarılı olmak için ihtiyaç duydukları etmenlerin çoğunu kendilerine sunmaktadır (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.2.1. Bağlanma

- Esnek olabilmek için gençler; çocukluk ve adölesan dönem boyunca ilgili ve şefkatli bir yetişkine güçlü ve pozitif duygusal bağlanma ihtiyacı duyarlar.
- Ebeveyn bu rolü üstlenmekte başarısız olursa gencin hayatında önem taşıyan başka bir yetişkin (örn. büyük anne-baba veya aile dostu) gencin ihtiyacı olan ilgi, rehberlik ve desteği kendisine sağlayabilir (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.2.2. İletişim

- İyi bir iletişim olan ailelerde bireyler hissettiklerini ve kaygılarını ve hayatlarında ne gibi gelişmeler yaşandığını ailenin diğer üyeleriyle düzenli olarak paylaşabilirler (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.2.3. Aile Yapısı

- Kanadalı aileler gittikçe değişik biçimler almaktadır.
- Aile yapıları nasıl olursa olsun çocukların psikolojik dayanıklılık kazanmak için hayatlarında kendilerini istikrarlı şekilde destekleyen ve koruyan yetişkinlerin olduğunu hissetmeleri gerekmektedir (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.2.4. Anne-Baba İlişkileri

- Sağlıklı birliktelikler - birbirini destekleyici, anne baba arasındaki sevginin, sıcaklığın ve etkili iletişimin açık bir şekilde gösterildiği istikrarlı ilişkiler-

gençlerde psikolojik dayanıklılığın gelişmesine yardımcı olurlar (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.2.5. Ebeveynlik Stili

- Etkili bir ebeveynlik stilinin psikolojik dayanıklılığı teşvik edici yanlarından bazıları şunlardır:
  - sıcak, korumacı ve sevgi dolu olmak
  - sağlam, açık şekilde ifade edilmiş kurallar ve bu kurallar için gerekçeler sağlamak, ve gerektiğinde esnek davranmak
  - uygun beklentilere sahip olmak
  - çabaları ve başarılarından ötürü çocukların gururunu okşamak
  - mutsuz olduklarında çocukları rahatlatmak
  - sözlü veya fiziksel zorlama yerine mantık ve ikna yöntemini tercih etmek
  - gençlerin bağımsızlık için artan taleplerini anlamak ve bu duruma saygı duymak (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.2.6. Kardeş İlişkileri

- Kardeşler arasındaki sağlıklı ilişkilerin gelişebilmesi için ailelerin paylaşmayı ve işbirliğini teşvik etmesi ve yarışmadan vazgeçirmesi gerekmektedir (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.2.7. Ebeveyn Sağlığı

- Ruhsal ve fiziksel sağlıkları yerinde olan anne babalar; çocukların ihtiyaçlarına daha iyi tepki verebilmekte ve çocuklara karşı daha şefkatli bir ilişki kurabilmektedir (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.2.8. Aile Dışındaki Destek

- Destekleyici aile şebekeleri ve diğer kaynaklar, çocukların sağlıklı gelişimi için gereklidir (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.3. Çevresel Faktörler

İçerisinde yaşadıkları çevrenin özellikleri bireylerin sağlığını, gelişimini ve psikolojik dayanıklılığını derinden etkileyebilmektedir (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.3.1. Kaynaşma: Aidiyet Hissi Edinmek

- Kapsayıcı sosyal toplumlar herkesi kucaklar ve kabul eder ve her bir bireyin potansiyeline ulaşması için gerekli fırsatları oluşturur.
- Esnek olabilmek için gençlerin kendilerinin o gruba ait olduğunu ve kendilerine saygı duyulduğunu (örneğin; cinsiyet, cinsel eğilim, kültür ve dini veya ruhi inançları bakımından) hissetmeye ihtiyacı vardır (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.3.2. Sosyal Koşullar

- Gençlerin psikolojik dayanıklılığını artıran sosyal koşullar arasında şunlar bulunmaktadır:
  - Her ailenin sağlıklı gıda maddesi ve düzgün bir konutu olduğunu sağlayan sosyal destek
  - Güvenli mahalle ortamı
  - Sağlık, eğitim ve eğlence gibi hizmetlere erişim
  - Irkçılık, cinsiyetçilik ve diğer önyargı ve ayrımcılıklardan uzak olması
  - Medyada kendileri gibi gençlerin olumlu görüntüleri görmek (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.2.3.3. Gençlerin Topluma Katılımı

Evde, okulda ve toplumda anlamlı katılım gerçekleştirmeleri, çocukların ve gençlerin psikolojik dayanıklılıklarına katkı sağlamaktadır: Aidiyet hislerini artırırken soyutlanma hissini azaltmaktadır (Barankin ve Khanlou, 2007).

2.9.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programları

Baum'a (2005) göre psikolojik dayanıklılık doğuştan getirdiğimiz bir özellik değildir. Vücudun bağışıklık sistemi gibi psikolojik dayanıklılık de ruh halimizden ve diğer

insanlardan aldığımız destek seviyesinden etkilenmektedir. Bağışıklık sistemimizde olduğuna benzer şekilde psikolojik dayanıklılığın da düşük ve yüksek olduğu zamanlar vardır ve doğal psikolojik dayanıklılığımız uzun süren zor zamanlarda bazen de normalden daha fazla zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla, yaşamımızın ilk yıllarından başlayarak psikolojik dayanıklılığımızı nasıl güçlendirebileceğimizi öğrenmemiz gerekmektedir. Benzer şekilde Catalano ve ark. (2004); yaşamlarının başında pozitif okul ortamları dâhilinde sunulan yüksek kaliteli kanıta dayalı sosyal ve duygusal beceri programları alan çocukların daha esnek olduğunu tespit etmişlerdir. Okula ve öğrenme etkinliğine daha güçlü bağ kurabilmekte ve akademik olarak daha başarılı olmaktadırlar. Ayrıca sorunlu davranışlar sergileme ihtimalleri daha düşük olmaktadır.

Çocukluğun ilk yıllarında yapılan programların uzun vadedeki etkileri ve sürdürebilirlikleri olduğundan yazında yer alan birçok programa aşağıda yer verilmiştir.

2.9.3.1. Neşeli ARKADAŞLAR (FUN FRIENDS)

Neşeli ARKADAŞLAR dört-yedi yaş arasındaki çocukları hedef alan uluslararası, okul-temelli anksiyete engelleme programıdır. Brisbane, Avustralya içindeki ve etrafında faaliyet gösteren on dört Katolik eğitim veren anaokulu ve ilköğretim okulu bu değerlendirmeye dâhil edilmiş ve sonucunda 4 ile 7 yaş arasında 488 çocuktan oluşan bir çalışma örneklemi elde edilmiştir. Çocukların ortalama yaşı 5.42'dir. Çocukların çoğunluğu (%76.5) yıllık geliri 60,000$ (Avustralya Doları) üstünde olan ailelerden gelirken çocukların %3.3'ü yıllık geliri 30,000$ altında olan ailelerden gelmektedir. Örneklemdeki kız çocuk sayısı (n=271) erkek çocuklardan (n=217) daha fazladır. Program; sosyal-duygusal beceriler ve psikolojik dayanıklılık üzerine odaklanan 10 haftalık dersler olarak gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra programın derslerine destek olması için iki ebeveyn oturumu içermektedir. *Neşeli ARKADAŞLAR* programını iki kontrol grubu ile karşılaştıran değerlendirmeye göre *Neşeli ARKADAŞLAR* programının sosyal yeterlik, davranışsal ve duygusal güçlülük, ardıl sınavdaki ve on-iki ay sonraki izlemedeki davranışsal inhibisyon, ön ve ardıl testteki davranışsal zorluklar üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Aynı değerlendirme *Neşeli ARKADAŞLAR* programının ayrıca bu sonuçlarla ilgili olan koruyucu faktörler üzerinde olumlu etki sağladığını tespit etmiştir (Barett, 2013).

2.9.3.2. Güvendeyim ve Emniyetteyim

İçsel Psikolojik Dayanıklılık Programının Amacı; sosyal ve duygusal öğrenmeleri uzun düşünceli uygulamalar ili birleştirerek öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulların iç yaşamlarını geliştirmektir. İçsel Psikolojik dayanıklılık Programı; 11 Eylül saldırıları sonrasında New York'ta görev yapan öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin iç güçlerini ve psikolojik dayanıklılıklerini yenilemek amacıyla 2002 yılında kurulmuştur. Program günümüzde öğretmenlerin ve öğrencilerin öz-düzenleme, dikkat ve diğer insanlara ilgi göstermelerine yardımcı olan öğretme ve öğrenme ortamlarını geliştirmektedir.

İçsel Psikolojik dayanıklılık Programı çerçevesinde; derinlemesine düşünme, farkındalık temelli müfredatın içerisine entegre edilmiş uygulamalara ve eğitimcinin ve ebeveynlerin sosyal-duygusal öğrenmelerini ve iç yaşam becerilerini güçlendiren profesyonel gelişime önem veren bir sınıf yönetimi yaklaşımı olan İlköğretim Programı'nı (K-8) kullanan geleneksel sınıf öğretimi içermektedir (http://www.centerforresilientchildren.org/).

2.9.3.3. Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi (DECA) Okul Öncesi Programı

2.9.3.3.1. Bebekler ve Küçük Çocuklar için DECA (Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi)

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Bebek ve Küçük Çocuk İnisiyatifi, bebeklerin ve küçük çocukların sağlıklı sosyal ve duygusal gelişim göstermelerini desteklemek üzerine odaklanmaktadır.

(4 haftalık ile 18 aylık arasındaki) Bebekler ve (18-36 aylık) küçük çocuklar burada bahsedilen yaklaşımdan faydalanabilmektedir. Esnekliğe yaklaşımımızın merkezinde ulusal anlamda standardize edilmiş, çocuğun güç-odaklı ölçütlerin kullanılması yatmaktadır. Bebekler ve Küçük Çocuklar için Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi (DECA-I/T) hem ebeveynler hem de bakıcılar tarafından tamamlanabilmektedir ve genç çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen güvenilir ve geçerli veri sağlamaktadır.

Profesyoneller ve aileler için geliştirilen strateji kaynakları; tarama ve değerlendirme verilerinin çocukların koruyucu faktörlerini güçlendiren ev ve ilgi ortamları için yapılan planlama çabalarıyla birleştirildiğini sağlamak amacıyla tasarlanmaktadır (http://www.centerforresilientchildren.org/).

2.9.3.3.2. Okul Öncesi Çocuklar için DECA (Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi)

Devereux Esnek Çocuk Merkezi'nin Okul Öncesi İnisiyatifi; 3 ila 5 yaşları arasındaki çocukların sağlıklı duygusal gelişim ve sosyal becerilerin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Çocuk gelişimi ile ilgili olan bu önemli faktörler ayrıca okulöncesi çocuklarda güçlü psikolojik dayanıklılık kazanılmasına destek olmaktadır!

Yaklaşımın en önemli öğesi ulusal anlamda standardize edilmiş, çocuğun koruyucu faktörleri ölçütlerinin kullanılması yatmaktadır. Okul Öncesi Çocuklar için Devereux Erken Çocukluk Değerlendirmesi hem ebeveynler hem de bakıcılar tarafından tamamlanabilmektedir ve genç çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen güvenilir ve geçerli veri sağlamaktadır.

Profesyoneller için öğretmen kaynakları ve aileler için stratejiler tarama ve değerlendirme verilerinin çocukların koruyucu faktörlerini güçlendiren ev ve ilgi ortamları için yapılan planlama çabalarıyla birleştirildiğini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır.

2.9.3.3.4. Kendin Olmaya Cesaret Et (DTBY)

KOCE programı, çocukların adolesan dönemde alkol ve madde kullanımına karşı göstermeleri gereken direnci artırmak için küçük çocuklarda psikolojik dayanıklılık faktörlerini geliştirmek adına tasarlanmıştır. 2 ila 5 yaş arasındaki çocuklar; ebeveynleriyle birlikte etkili ebeveynlik ve çocuğun gelişimi üzerine odaklanan bir dizi atölye çalışmasına katılır. İlk mahalden 168, ikinciden 222, üçüncüden 215 ve dördüncü mahalden 192 anne-baba programa dâhil edilmiştir. Nihai örneklemin ırksal kompozisyonu şu şekilde olmuştur: %22 Hispanik, %29 Amerika Yerlileri ve %45 beyaz. Ortalama aile geliri 14.500 $ olarak belirlenmiştir ve ailelerin %45'i bir çeşit yardım alıyordu. Örneklemin ergen hamileliği ve alkol/madde kullanımı bakımından ciddi sorunlar sergilediği tespit edilmiştir. Programa katılımın artması için teşvik

sağlanmıştır. KOCE programının çok-mahalli değerlendirmesi sonucunda sınır tanımlama gibi pozitif ebeveynsel uygulamaları artırmanın ve şiddetli disiplini azaltmanın yanı sıra ebeveynsel yeterlikleri ve tatmini artırma konularında programın etkili olduğu tespit edilmiştir. Program; ayrıca sorunsal ve zıtlaşma davranışların azaltılması ve çocukların gelişim seviyelerinin artırılması hususunda etkili olmuştur (Miller ve Heyl, 1998).

2.9.3.3.5. Al'ın Dostları: Sağlıklı Karar Veren Çocuklar (APKMHC)

APKMHC programı, risk altındaki çocuklar için psikolojik dayanıklılık faktörlerini ele alan bir araştırmaya binaen geliştirilmiştir. Programın amacı, risk faktörlerini azaltmak ve koruyucu faktörleri artırmak yoluyla yoksul veya risk altında bulunan 3-8 yaş arasındaki çocukların psikolojik dayanıklılıklerini artırmaktır. 1996-1997 okul yılındaki bir çalışmaya otuz yedi ilköğretim okulu sınıfı; Al'ın Dostları müfredatını almaya ya da kontrol grubu olmaya rasgele seçilmiştir. Yapılan araştırma; müdahaleye maruz kaldıktan sonra müdahale grubundaki çocukların sosyal-duygusal yeterliklerini ve baş etme becerilerini kontrol grubuna oranla daha iyi geliştirdiği sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, müdahale grubundaki çocuklar sınıf ortamında daha az sorunlu davranış sergilemiştir (Lych, 2004).

2.9.3.3.6. Cezaevi Kreşi Programları

Hapishane kreşi programları, hapsedilmiş kadınlar ve onların küçük çocukları için benzersiz bir iki-aşamalı müdahale sağlamaktadır. Bu yaklaşım seçeneğinin etkinliğini belirlemek için hapishanede bir arada yaşamanın uzun-dönem çocuk gelişimi sonuçlarının tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, hapishane kreşinde anneleriyle birlikte yaşayan 47 okul öncesi çocuğun ve Kırılgan Aileler ve Çocuk Sağlığı Çalışması'ndan gelen annesinin hapse atılmasından dolayı bebeklik ya da küçük çocukluk döneminde annesinden ayrı kalmış 60 çocuktan oluşan alt-örneklemin davranışsal sorunlarını ve yeterliklerini incelemiştir. Gelişimde Örgütsel Perspektif'in teorik temelleri ile uyumlu şekilde gelişim çevre riskleri bağlamında ele alınmıştır (Goshin, 2010).

2.9.3.3.7. Oregon Psikolojik dayanıklılık Projesi: Güçlü Çocuklar

Anaokulundan 12. sınıfta bulunan öğrencilere kadar çocuklar arasında psikolojik dayanıklılık geliştirmeyi amaçlayan Oregon Psikolojik dayanıklılık Projesi'nin sosyal-duygusal öğrenme programı olan Güçlü Çocuklar; öğrenci bilgi edinimleri, problem belirtilerindeki azalma ve sosyal-duygusal yeterlikteki artış konularında önemli ve anlamlı pozitif sonuçlar olduğuna dair kanıtlar ortaya koymuştur (Merrell, 2010).

2.9.3.3.8. Perry Okulöncesi Projesi

Perry Okulöncesi Projesi kapsamında 58 öğrenci tedavi grubunda, 65 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Müdahale olarak; iki yıl boyunca yılda sekiz ay zarfında hafta içi her gün yarım-gün anaokuluna ek olarak 90-dakikalık ev ziyareti gerçekleştirilmiştir. Öğretmen/öğrenci oranı 1'e 6 olarak hesaplanmıştır ve tüm öğretmenlerin yüksek lisans eğitimleri ve çocuk gelişimi eğitimleri bulunmaktadır (Schweinhart ve ark., 1993). Yapılan müdahalenin; sınav başarı rakamları, sınav puanları, lise mezuniyet oranları ve kazanımlar üzerinde pozitif etkileri ve suç oranları ve sosyal yardım kullanımı üzerinde negatif etkileri olduğu tespit edilmiştir (Currie,2001).

2.9.3.3.9. Okulöncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı

Okulöncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı, okul öncesi sınıflarda uygulanacak psikolojik dayanıklılık-kazandıran aktivitelerin yer aldığı öğretmen el kitabıdır. 2005 yılında Baum ve Anchor tarafından yazılmıştır. 23 adet oyun temelli sınıf içi etkinliği barındırmakta ve bilgilendirme yazıları arasında öğretmenler ve aileler için çocuklara nasıl psikolojik dayanıklılık kazandırılabilir konusunda stratejiler bulunmaktadır. Program; deneysel grupta yer alan çocuklara haftada iki gün olmak üzere toplamda 12 hafta boyunca uygulanmıştır ve bir etkinlik günde 30 dakika sürmektedir. Yapılan etkinlikler beş başlık altında gruplandırılmıştır. Her bir başlık altında dört etkinlik bulunmaktadır. Başlıklar şunlardır:

- Gevşeme
- Duyguların İfadesi
- Korkulara Başa Çıkma

- Kişisel Kaynak Geliştirme
- Geleceğe Anlam Çıkarma ve Umut

2.10. İlgili Araştırmalar

Alan literatürü incelendiğinde problem davranışlarla ilgili çalışmalar sosyal beceri ile ilişkili olanlara oranla daha az gibi görünse de son yıllarda oldukça çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bir kısmı tanıtılmaya çalışılmıştır. Ancak psikolojik dayanıklılık ile ilgili kavramlar incelendiğinde kavramın yeni olması nedeniyle özellikle yurt dışında da son 10 yılda bir artış olduğu görülmektedir. Araştırmalarda genellikle sosyal duygusal öğrenmeyi (SEL) temel alan psikolojik dayanıklılık programları aracılığı ile çocukların gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini inceleyen deneysel çalışmalara yer verilmiştir. Türkiye'de doğrudan psikolojik dayanıklılık kavramına yönelik çok sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde yok denecek kadar azdır. Ülkemizde diğer yaş grupları ile ilgili araştırmalara yer verilirken, dünyadaki okul öncesi dönemde yapılmış çalışmalar paylaşılmıştır.

2.10.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.10.1.1. Problem Davranışlar İlgili Yapılan Araştırmalar

Carter ve Horner'ın (2009) yaptıkları BİA'nın öğrencilerin davranış problemlerine ve akademik aktivitelerde ilgi sürelerine farklı bir etkisi olup olmadığını inceledikleri çalışmalarında Tek Denekli Araştırma Yöntemi kullanmışlar ve 5-7 yaşlarında üç erkek öğrencinin dahil odluğu çalışlarında programa işlevsel davranışsal değerlendirme ve bireyselleştirilmiş destek planının eklenmesinin öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada, akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini artırmada standart uygulamadan daha etkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin ve velilerin büyük bir kısmı bu uygulamadan oldukça memnun kaldıklarını açıkça ifade etmişlerdir.

Rizzo'nun (2013) yaptığı çalışmasında, okul öncesi problem davranışları, aile yapısı ve anne baba davranışlarına göre incelemiş ve 100 aile çalışmaya dahil olmuştur. Verileri toplama araçları olarak "Aile Yapısı, Yaşam Deneyimleri anketi" Çocuk Davranış Kontrol Listesi (CBCL)" ve "Ebeveyn Ölçeği" kullanılmıştır. Sonucunda ise, aile

değişkenleri, ebeveyn tutumları ve problem davranışlar arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur.

McGilloway ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmada, dezavantajlı gruplarda problem davranışlı çocuklar için temel aile eğitim programının etkinliğini test etmişler, deney grubuna 103, kontrol grubuna ise 46 aile katılmıştır. Deney grubu aileleri "Temel Aile Eğitim Programı (IYBP)" uygulamalarına katılmışlardır. Veri toplama araçları olarak "Eyberg Çocuk Davranış Envanteri (ECBI)", "Güçlükler ve Zorluklar Anketi" , "Conners Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği", "Sosyal Yetkinlik Ölçeği", "Ebeveyn Stres Ölçeği", "Beck Depresyon Ölçeği", ve "Ebeveyn Çocuk Etkileşimi Kodlama Sistemi" kulllanılmıştır. Sonucunda ise, erken müdahale programlarının çocukların problem davranışlarına etki ettiğini ortaya koymuşlardır.

Bertino ve arakadaşları (2012) tarafından yapılan çalışmalarında çocuklardaki içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışları ile ebeveynlerinin kişilik desenleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ebeveynlerdeki sınırda kişilik bozukluğu, paranoyak ve çekingen kişilikler ile çocuklardaki ve özellikle ergenlerdeki dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında pozitif ilişki bulmuşlar ancak içselleştirilmiş davranış problemleri ile arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Krill ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada ekolojik model altında, okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları problem davranışlarını ve ailenin aldığı sosyal desteğin koruyuculuk görevi üstlenip üstlenmediğini araştırmışlar, sonuç olarak annelerdeki psikolojik stresin yetersiz ebeveynlik davranışları aracılığı ile çocuklarda içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışları ortaya çıkarıcı etmenlerden biri olabileceğini ve erken dönemde aldıkları sosyal desteğin de bu dönemde çocuklarda koruyucu bir etki yarattığını bulmuşlardır. Annelerin erken dönemde almış oldukları informal olan sosyal destek onları yetersiz annelik davranışlarından uzaklaştırarak çocuklarda içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin gelişmesini önlemektedir.

Anselmi ve diğerleri (2008) tarafından Brezilya"da yapılan çalışmada, 4-12 yaş arasındaki 601 çocuğun davranışsal ve duygusal problemleri anneleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Anneler çocukları için düzenli olarak her sene "Çocuk Davranış Ölçeği"ni (Child Behavior Checklist) doldurmuşlardır. Sonuç olarak, 4 yaşında yüksek

düzeyde problem davranış gösteren çocukların %31‟inin 12 yaşında da yüksek düzeyde problem davranışlar gösterdikleri bulunmuştur. Çocukların 4 yaşındaki suça yönelik davranışlar ve sosyal problemler puanlarının 12 yaşındaki toplam problem puanlarını anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, aile geliri daha yüksek olan 4 yaş çocuklarının, 12 yaşına geldiklerinde daha az dışa yönelim ve içe yönelim davranış sorunları gösterdikleri ve erkek çocukların daha fazla suça yönelik davranış ve dikkat sorunları gösterdikleri saptanmıştır. Bir başka deyişle okul öncesi dönemde yaşanan problem davranışların ergenlik döneminde de görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Slemming ve diğerleri (2010) tarafından Danimarka‟da yaptıkları çalışmalarında, okul öncesi dönem davranışsal ve duygusal problemler ile bu problemlerin 10-12 yaşındaki düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 1336 çocuk araştırmaya katılmış ve çalışmada okul öncesi davranış ölçeği (preschool behaviour questionnaire) kullanılmışlardır. Sonuç olarak, okul öncesinde kaygılı-korkulu ve kavgacı-saldırgan davranışlar gösterek çocukların, okul çağında da duygusal sorunlara sahip olma risklerinin iki katına çıktığı saptanmıştır. Okul öncesinde hiperaktif-dikkati dağınık davranışlar ile okul çağında duygusal sorunlara sahip olma arasında ise herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bu araştırma, okul öncesindeki kaygılı-korkulu ve kavgacı-saldırgan davranışların, ileride içe yönelim davranış sorunları açısından risk faktörü oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Hartas'ın (2011) yapılan İngiltere‟de yaptığı boylamsal çalışmada, sosyo-ekonomik risk faktörlerinin 3-5 yaş aralığında bulunan çocukların davranışları üzerine etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak, ebeveynlerin çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi ve anne eğitim düzeyinin çocuğun davranışı üzerinde hem evde hem de okulda anlamlı ve orta dereceli etkisi olmasına rağmen, çocuğun aile süreçleri ve kişisel özellikleriyle ilgili koruyucu faktörler dâhil olduğunda bu etkinin çok önemi olmadığı bulunmuştur. Öte yandan, ebeveyn tutumları ile ebeveynin duygusal olarak iyi oluşunun çocuğun davranışsal zorluklarını ve prososyal davranışlarını yordadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, küçük çocuklarda sosyal-duygusal yeterliği geliştirmek için aileleri desteklemenin önemine işaret etmektedir.

Weitzman ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmalarında, ebeveynlerin çocuklarının sosyal-duygusal gelişimi ile ilgili kaygı durumları ile çocuklarının sosyal-duygusal problemlere sahip olma durumu arasındaki ilişki incelemişlerdir. Çalışmada yetersiz

hizmet alan 12-48 ay arasında çocuğa sahip 378 anne dâhil edilmiştir. Anneler önce çocukları için sosyal duygusal değerlendirme ölçeğini (Brief Infant-Toddler SocialEmotional Assessment) doldurmuşlardır. Sonuç olarak çocukların %42.1‟inin sosyal-duygusal gelişim açısından klinik problemlere sahip olduğu ya da risk altında olduğu ortaya konmuştur. Toplamda annelerin %30.4‟ü çocuklarının sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgili endişe duyduğunu belirtmiştir. Annelerin %19.9‟u ise çocuklarını sosyal duygusal değerlendirme ölçeğinde normal aralıkta puanlamasına rağmen çocuklarının sosyal-duygusal gelişiminden endişe duyduğunu belirtmiştir. Annelerin duydukları endişe ile çocuklarının klinik sosyalduygusal problemlere sahip olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Annelerin duyduğu endişe, klinik sosyal-duygusal problemlere sahip olan çocukları normal gelişimleri olan çocuklardan anlamlı olarak ayırt etmiştir. Ancak bu durum risk altındaki çocukları ayırt etmede geçerli olmamıştır.

Brajsa-Zganec ve Hansec'ın (2014) Hırvastistan‟da yaptıkları çalışmalarında, anneyle ilgili özellikler ile (mutluluk ve yaşam doyumu ve çocuk-yetiştirme tutumları) okul öncesi çocuklarının problem davranışları ve prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya ortalama yaşları 61 ay olan 258 çocuk ve anneleri katılmışlardır. Anneler, Yaşam Doyumu Ölçeği, Öznel Mutluluk Ölçeği, Ebeveyn Davranış Ölçeği ve çocuklarını değerlendirmek için Çocuk Mizaç Ölçeği ve Güçler ve Güçlükler Anketi‟ni doldurmuşlardır. Sonuç olarak, okul öncesi çocukların problem davranışlarını en iyi yordayan değişkenin mizaç, prososyal davranışlarını en iyi yordayan değişkenin ise annelerin çocuk yetiştirme tutumları olduğu bulunmuştur. Buna göre, yaşı daha küçük olan, mizaç olarak hassas olan, çevresel uyarıcılara yoğun bir biçimde tepki veren, enerji dolu ve canlı, anneleri kuralların neden var olduğunu ve onlara uymanın neden önemli olduğunu açıklamak yerine katı bir disiplin ve cezalandırma uygulayan çocukların problem davranışlara sahip olma ihtimallerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer bir yandan, yaşı daha büyük olan, başkalarıyla etkileşimlerinde utangaç olmayan, anneleriyle yakın ve sıcak bir ilişkisi olan ve anneleri uygun ve beklenen davranışlar hakkında kendileriyle konuşan ve davranışlarının sonuçlarını anlamalarına yardım eden tümevarımsal mantık kullanan çocukların prososyal davranış gösterme ihtimallerinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır

2.10.1.2. Sosyal Beceriler İlgili Yapılan Araştırmalar

McClelland ve Morrison (2003) yaptıkları çalışmalarında okul öncesi çocukların, öğrenmeye bağlı sosyal becerilerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamış, öğrenmeye dayalı sosyal becerilerin bağımsızlık, sorumluluk, öz denetim ve işbirliği olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma boylamsal olup, okul öncesi çocukların öğrenmeye bağlı sosyal becerilerinin istatistiksel açıdan anlamlı değişiklik göstermediği bulunmuştur.

Findlay, Girardi ve Coplan (2006) yaptıkları çalışmalarında yüksek ve düşük empatiye sahip çocukların sosyal davranış, empati ve sosyal anlayışları incelenmiştir. Araştırmaya anaokulu ve birinci sınıftan 136 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ebeveynler çocukları için Çocuk Empati Ölçeği (Child Empathy Scale), Çocuk Sosyal Tercih Ölçeği (Child Social Preference Scale) ve Çocuk Davranış Ölçeği (Child Behavior Questionnaire) olmak üzere üç ölçek uygulanmıştır. Ayrıca, çocuklara senaryolar verilerek akranlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda empati becerisi daha yüksek olan çocukların, empati becerisi daha düşük çocuklara göre daha fazla prososyal beceriler ve daha az saldırganlık ve utangaçlık davranışları gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca empatik becerisi daha yüksek olan çocukların akranlarının utangaçlık ve saldırganlık davranışlarını daha iyi anladıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre empatik becerileri yüksek olan çocukların kendi sosyal davranışlarının yanı sıra diğer çocukların sosyal davranışlarını anlamada da daha fazla duyarlı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Baker (2013) yaptığı araştırmasında ailede okuryazarlık oranının artmasının erken çocukluk dönemi çocuklar üzerinde gelişimsel, bilişsel ve sosyal beceriler açısından olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Williams, Sheridan ve Sandberg (2014) araştırmalarında sosyal beceriler ile ilgili iki tema bulmuşlardır. Okul öncesi dönemde öğretmenler temel öğrenme yöntemi olarak çocuğun sosyal öğrenmesinin sosyal ve bilişsel bilginin dahil edilmesiyle olacağını söylemektedir. Bir kısım okul öncesi öğretmenlerine göre "sosyal öğrenmenin, çocukların öğrenme temeli" olduğu düşüncesine sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır.

Weitzman ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmalarında, "ebeveynlerin çocuklarının sosyal duygusal gelişimi ile ilgili endişe duyması ile çocuklarının sosyal duygusal

problemlere sahip olma durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Enlemesine araştırma yönteminde olan bu çalışmaya, yetersiz hizmet alan 12-48 ay arasında çocuğa sahip 378 anne dâhil edilmiştir. Anneler önce çocukları için sosyal duygusal değerlendirme ölçeğini (Brief Infant-Toddler SocialEmotional Assessment) tamamlamışlardır. Araştırmanın sonucunda çocukların %42.1‟inin sosyal duygusal gelişim açısından klinik problemlere sahip olduğu ya da risk altında olduğu bulunmuştur. Toplamda annelerin %30.4‟ü çocuklarının sosyal duygusal gelişimleri ile ilgili endişe duyduğunu belirtmiştir. Annelerin %19.9‟u ise çocuklarını sosyal duygusal değerlendirme ölçeğinde normal aralıkta puanlamasına rağmen çocuklarının sosyal duygusal gelişiminden endişe duyduğunu belirtmiştir. Annelerin duydukları endişe ile çocuklarının klinik sosyal duygusal problemlere sahip olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Annelerin duyduğu endişe, klinik sosyal duygusal problemlere sahip olan çocukları normal gelişimleri olan çocuklardan anlamlı olarak ayırt etmiştir. Ancak bu durum risk altındaki çocukları ayırt etmede geçerli olmamıştır.”

Denham ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada duyguları bilmenin sosyal-duygusal davranışlara etkisi ve sosyal-duygusal davranışların anaokulundaki akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitime devam eden 3-4 yaş arasındaki 352 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, 3 yaşındaki çocukların, 4 yaşındaki çocuklara göre prososyal davranış becerilerinin daha yüksek olduğu ve erkek çocukların kız çocuklarına göre duygusal olarak daha fazla olumsuz/agresif davranış gösterdikleri bulunmuştur. Çocukların duyguları bilmelerinin prososyal davranışlarını desteklediği ve duygusal olarak olumsuz/saldırgan davranışlar ile 50 anaokulundaki akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Conner ve Fraser (2011)’ın “Okul Öncesi Dönem Çocukları için Sosyal Duygusal Beceri Eğitimi: Çoklu Seçimler ve Güçlü Aileler Programını Pilot Çalışması” isimli çalışmalarında, okul öncesi dönem çocukların duygularını düzenleme becerileri ve sosyal bilgi süreçlerinin gelişimi için planlanan ‘Çoklu Seçimler Programı’nın ve ebeveynlerin olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocuk disiplini becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Güçlü Aileler Programı’nın etkisini incelemiştir. Araştırma, deneysel desene uygun olarak planlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu okul öncesi dönem 3-4 yaş çocukları ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmuştur. Deney grubu; 17 kız, 14 erkekten oluşan toplamda 31, kontrol grubu; 15 kız, 21 erkekten oluşan toplamda 36

olmak üzere genel toplamda 71 çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşturulmuştur. Araştırmada verilerin elde edilmesinde, Measelle, Ablow, Cowan ve Cowan, (1998) tarafından geliştirilen oyun tabanlı Berkeley kukla röportajı ve Kirk, Reed ve Lin, (1996) tarafından geliştirilen aile değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu çocuklarının akademik ve sosyal becerilerinde, depresyon ve saldırgan davranış puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan ebeveynlerin, ebeveynlik beceri puanları ile çocukları ile iletişim puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çoklu seçimler programının, 3-4 yaş çocuklarının, akademik ve sosyal becerilerine, akranları ve ebeveynleri ile olan iletişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte, programa katılan çocukların depresyon ve saldırgan davranışlarında anlamlı şekilde bir azalma olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise; güçlü aileler programı, ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimlerini ve ebeveynlik becerilerini olumlu yönde etkilemiştir".

Gueldner ve Merrell (2011) araştırmalarında 'Güçlü Çocuklar: Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın ilköğretim öğrencilerinin sosyal duygusal davranış bilgisinin ve içe yönelim problem davranışlarının azaltılması üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda programa katılan çocukların sosyal duygusal davranış bilgisinde artış olurken, içe yönelim problem davranışlarında anlamlı bir etki bulunamamıştır.

Durlak ve diğerleri (2011) meta analiz çalışmalarında, evrensel sosyal duygusal öğrenme programlarını içeren 270,034 okul öncesi dönem çocuğunun ve ortaöğretim öğrencilerinin katıldığı okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programlarının etkisini içeren bulguları sunmuşlardır. Araştırmada kontrol grubuna göre, sosyal duygusal öğrenme programlarına katılan deney grubu çocuklarının, sosyal duygusal becerilerinde, tutumlarında, davranışlarında ve akademik becerilerinde anlamlı bir artış görülmüştür.

Kramer ve diğerleri (2010) araştırmalarında, "Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı"nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamına, 4 okul öncesi öğretmeni, anaokuluna devam eden 6 yaş 67 çocuk ve çocukların ebeveynleri katılmıştır.

Araştırmada hem nicel (öntest-sontest gruplu yarı deneysel deseni) hem de nitel (görüşme) araştırma teknikleri kullanılmıştır. Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı haftada bir gün 12 hafta süresince günde 45 dakika olmak üzere araştırmacılar tarafından çocuklara uygulanmıştır. Her hafta sonunda program kapsamında yapılan etkinlikler güçlü başlangıç bültenleri hazırlanarak çocuklar ile ebeveynlerine gönderilmiş ve ebeveynlerden program kapsamında öğretilen bu becerilerin evde pekiştirilmesi istenmiştir. Öğretmenler ve ebeveynler her çocuk için dört farklı zamanda davranış değerlendirme envanteri doldurmuşlardır".

Araştırma sonuçları, Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri kurmada ve sürdürmede önemli olan prososyal davranışlarını arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Hem öğretmenler hem de ebeveynlerin yaptıkları değerlendirmeler sonucunda; Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın uygulanmasından sonra okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarında olumlu bir artış olduğu ve içe yönelim problem davranışlarında anlamlı bir azalma görüldüğü yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler programın doğal sınıf ortamlarında uygulanabilir ve etkili bir program olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Harlacher ve Merrell (2010) çalışmalarında, "Güçlü Çocuklar Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın ilköğretim 3. ve 4. sınıf çocukları üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma öntest sontest gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırma kapsamına, ilköğretim 3. ve 4. sınıf toplam 106 çocuk alınmıştır. Çocuklara, 12 hafta süresince, haftada bir gün olmak üzere Güçlü Çocuklar Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak, güçlü çocuklar bilgi testi, başa çıkma ölçeği, sosyal ve duygusal değerlendirme ve dayanıklılık ölçeği ve okul sosyal davranış ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve çocukların görüşlerine göre, programın çocukların sosyal duygusal becerileri düzeylerinin gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, program uygulanmasından iki ay sonra yapılan izleme testi sonucunda, programın etkisinin devam ettiği görülmüştür."

Bierman ve diğerleri (2010), "Çok Yıllı Evrensel Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın Etkileri: Öğrencilerin ve Okul Ortamının Özelliklerinin Rolü" konulu

çalışmalarında evrensel bir sosyal duygusal öğrenme programı olan Fast Track PATHS (Alternatif Düşünme Stratejileri Programı) programının ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini saptamaya çalışmışlardır. Çalışmada, öntest sontest gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamına 3000 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, programa katılan çocukların saldırgan davranışlarında anlamlı bir azalma, prososyal davranışlarında anlamlı yönde bir artış ve akademik başarılarında gelişme görülmüştür. Bununla birlikte, daha az dezavantajlı okullarda bulunan çocuklara uygulanan program, dezavantajlı okullarda bulunan çocuklara uygulanan programa göre daha fazla etkili olmuştur. Sosyal duygusal öğrenme programlarının ilköğretim çocukları üzerinde saldırganlığın önlenmesi, sosyal duygusal becerilerin arttırılması ve akademik becerilerin arttırılması üzerine anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jones, Brown ve Aber (2010), "4Rs (Okuma, Yazma, Saygı ve Çözümü) Programı'nın Çocukların Sosyal, Duygusal, Davranışsal ve Akademik Becerilerine Etkisi" isimli araştırmalarında, çocukların akademik, davranışsal ve sosyal duygusal problemlerinin önlenmesinde, 4Rs (Okuma, Yazma, Saygı ve Çözümü) okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programının etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Araştırma dokuz deney ve dokuz kontrol grubu olmak üzere toplam 1184 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin 630'u deney grubunu, 554'ü kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; 4Rs (Okuma, Yazma, Saygı ve

Çözümü) Programı'na katılan çocukların sosyal ve bilişsel süreçlerinde, sosyal duygusal alandaki davranışlarında ve akademik alandaki becerilerinde olumlu yönde bir artış ortaya çıkmıştır. Araştırma okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programlarının çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Marchan ve diğerleri (2010), "İçsel Davranış Problemleri Üzerinde Güçlü Çocuklar Programı'nın Etkisi" konulu çalışmalarında, Güçlü Çocuklar Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın ilköğretim çocuklarının içe yönelim problem davranışlarına ve sosyal duygusal becerilerine etkisini saptamayı amaçlamışlardır. Öntest-sontest gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, üç ilköğretim okulunda, içe yönelim problem davranışlar açısından risk grubunda bulunan 22 çocuk araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma kapsamına alınan çocuklara 6 hafta boyunca, haftada iki defa 45-50 dakika süre ile Güçlü Çocuklar Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanmıştır. Araştırmada 10 maddelik içsel davranış problemleri ölçeği, güçlü çocuklar bilgi testi ve öğretmen rapor formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, destekleyici eğitim programına katılan çocukların içe yönelim problem davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma ve sosyal duygusal gelişimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülmüştür. İzleme testleri sonucunda programın etkisinin devam ettiği tespit edilmiştir.

Calderalle ve diğerleri (2009), Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın; ilköğretim ikinci sınıf çocuklarının problem davranışları ve sosyal duygusal becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada tesadüfi örnekleme yoluyla 52 çocuk belirlenmiş bunlardan 26 sı deney grubunu 26 sı ise kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Deney grubunu oluşturan çocuklara haftada bir gün 45 dakika süre ile 12 hafta süresince Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; okul sosyal davranış becerileri ölçeği ve sosyal beceriler değerlendirme sistemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanan deney grubu ile programın uygulanmadığı kontrol grubunun, sontest puanları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu ile kontrol grubunun okul davranış değerlendirme ölçeği ve sosyal beceriler değerlendirme sisteminden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunda bulunan çocukların sosyal duygusal becerileri puanlarında artış ortaya çıkmıştır. Deney grubu çocuklarının içe yönelim problem davranış puanlarında anlamlı bir azalma ve akranları ile ilişkilerinde kullandıkları prososyal davranış puanlarında anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Bu davranışlar; empati gösterme, paylaşma, işbirliği, arkadaş edinme için gerekli olan olumlu ilişkileri kurma ve kurulan bu ilişkileri koruma davranışlarını içermektedir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise; özellikle risk grubunda olan çocukların, normal çocuklara göre; prososyal davranışlarında daha fazla bir artış ve içe yönelim problem davranışlarında daha fazla bir azalmanın görülmesidir. Buna karşın kontrol grubu çocuklarında deney grubu çocuklarına kıyasla, sosyal duygusal beceri, içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışlarında ve prososyal davranış puanlarında herhangi bir değişiklik ortaya çıkmamıştır.

2.10.1.3. Psikolojik Dayanıklılık İlgili Yapılan Araştırmalar

Natvig ve ark. (2003) öğretim yönteminin ve derse katılım ile 13-15 yaşlarındaki öğrencilerin sosyal destek veya stres seviyeleri arasında bağlantı olup olmadığını belirlemek üzere yaptıkları çalışmalarında grup çalışması ve katılım gerektiren sınıf tartışmalarının sıklıkla kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile daha yüksek seviyede sosyal destek gösterdiklerinde daha düşük stres yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Öte yandan, bağımsız gerçekleştirilen çalışmaların miktarının artması; öğrencilerin stres seviyelerinin yükselmesine neden olmuştur. Dolayısıyla etkileşimli, işbirlikli öğrenme; öğrenme çıktılarına faydalı olmanın yanı sıra stres seviyelerini düşürerek ve sosyal desteğe teşvik ederek öğrencilerin sağlıklarına katkıda bulunmaktadır.

Cahill ve ark. tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırma; pskikolojik dayanıklılığın geliştirilmesinde de kullanılan SEL becerilerini doğrudan geliştirmeyi amaçlayan titizlikle tasarlanmış ve iyi-öğretilmiş SEL (Sosyal-Duygusal Öğrenme) programlarının olumlu sosyal davranışın kazanılmasına katkıda bulunabildiğini ve riskli ve yıkıcı davranışların kullanılmasını azaltabildiğini ortaya koymuştur. Etkin SEL müfredatında bilgi, sosyal ve yaşam becerileri, normatif yaklaşımlar ve müzakere yeteneklerinden oluşan bir birleşim bulunmaktadır. Müfredatın mümkün olan en etkili şekilde kullanılması; sosyal, fiziksel ve zihinsel sağlık konularına odaklanan daha geniş bir sağlık ve kişisel gelişim müfredatının parçası olarak faydalanıldığında ve öğrencilerin sağlığını geliştirmeyi amaçlayan daha geniş çaplı okul çabalarının parçası olarak kullanıldığında sağlanmaktadır.

LeBuffe, P. A. (2002); sosyal ve duygusal sağlığa katkıda bulunmayı amaçlayan okul öncesi birincil koruma programı Devereux Erken Çocukluk Değerlendirme Programı'na (DECA) katılan okul öncesi küçük çocuklar arasında psikolojik dayanıklılığa katkıda bulunan koruyucu faktörlerin güçlenip güçlenmediğini incelemiştir. DECA değerlendirmesi; tam programa katılan 133 okul öncesi ve mevcut tedaviye devam eden 209 çocuğa verilmiştir. Tüm çocuklar, 2000 yılının sonbaharı ve 2001 yılının ilkbaharında öğretmenleri ve bir ebeveyni tarafından DECA ile değerlendirilmiştir. Kontrol grupla karşılaştırıldığında, hedef grupta koruyucu faktörler yıl içerisinde dikkate değer şekilde artmıştır. Dahası öğretmenlerin (ancak ebeveynlerin değil)

değerlendirmelerine göre kontrol grupta davranışsal sorunlar önemli derecede artış gösterirken hedef grup için davranışsal sorunlarda düşüş gözlemlenmiştir. Ortaya konulan bulgular DECA Programının hem çocukların koruyucu faktörlerini artırmak hem de davranışsal sorunları azaltmak hususunda etkinliğini kanıtlamıştır.

Kognitif-davranış terapi programının post-travmatik stres bozukluğu (PTSB) belirtileri gösteren çocukları hedef aldığı çalışmada katılımcılar, 8 ila 14 yaşları arasında bulunan ve Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda PTSB için yer verilen 6 kriterden en az 5'ini karşılayan 229 çocuktan oluşmaktadır. Oluşturulan örneklem %60 beyaz, %28 Afrikalı-Amerikalı, %4 Hispanik, %7 iki ırklı ve %1 diğer etnik kökenden katılımcı bulundurmaktadır. Travma-Odaklı Bilişsel- Davranışçı Terapi (TOBDT) dâhilinde çocukların öncelikle duygusal beceriler kazanmalarını ve daha sonra eğitimli terapistlerin yardımıyla PTSB belirtilerine neden olan deneyimleriyle yüzleşmeye başlamalarını sağlayan kişiselleştirilmiş terapi seansları gerçekleştirilmektedir. Çalışma TOBDT'nin PTSB belirtilerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur (Cohen, 2004).

Davranışsal sorunları azaltma konusunda etkili olan bir diğer psikolojik dayanıklılık programı; pozitif psikoloji kavramları üzerine kurulmuş olan Çocuklar ve Adolesanlar için Penn Psikolojik Dayanıklılık Programı'dır. Programın ortaokul öğrencilerinin yıkıcı davranışları üzerinde önemli engelleyici etkileri olduğu bulunmuştur (Cutuli ve ark.,2006).

Tedavi grubunda 58 ve kontrol grubunda 65 çocuk bulunan Perry Okul Öncesi Projesi, bu oldukça ünlü müdahalelerden birisidir. Müdahale kapsamında her ikisi de iki yıl boyunca yılın sekiz ayı devam eden yarım-gün okul öncesi eğitim ve haftada bir 90-dakikalık ev ziyareti gerçekleştirilmiştir. Öğretmen/öğrenci oranı 1'e 6 olmuştur ve tüm öğretmenlerin çocuk gelişimi üzerine yüksek lisans diplomaları ve eğitimleri bulunmaktadır. Yapılan müdahalenin sınav puanları, harf notları, lise mezuniyet oranları ve kazançlar üzerinde olumlu etkisi olmuştur. Aynı zamanda suç oranları ve sosyal yardımlaşma kullanımı üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır (Currie,2001). "Psikolojik Dayanıklılığa Uzanmak" (Reach for Reslience) küçük çocuklar için tasarlanmış bir diğer uluslararası müdahale programıdır. Ebeveynler; ebeveynlik stili ile çocuklardaki içselleştirme rahatsızlıkları arasındaki ilişki üzerinde odaklanan altı eğitim

seansına katılmışlardır. Pozitif tutumlar kazandırmak ve sosyal yeteneği artırmak programın amaçlarını oluşturmaktadır. Psikolojik Dayanıklılığa Uzanın programının; ebeveyn stresi ve çocukların hem içselleştirme hem de dışsallaştırma rahatsızlıkları üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur (Dadds ve Roth, 2008).

Masten ve ark (2006) çocukların bilişsel, sosyal ve öz-düzenleme becerilerini erken çocukluk yıllarında kazanabilmeleri için nitelikli bakımın ve öğrenme imkânlarının, yeterli beslenmenin ve ailelere toplumsal desteğin önemli olduğunu gösterdikleri çalışmaları tarafından desteklenmektedir.

Tutuklu kadınlar ve küçük çocukları için Cezaevi kreşi programlarının benzersiz iki-nesillik müdahale sağladığını belirten çalışma tarafından da desteklenmektedir. Bu çalışmada, anneleriyle birlikte cezaevi kreşinde birlikte ikamet eden 47 okul öncesi çocuğun ve annesinin tutuklanması sonucu bebeklik ya da küçük çocukluk döneminde annesinden ayrılan Kırılgan Aileler ve Çocuk Sağlığı Çalışmasından 60 çocuktan oluşan alt örneklemin davranış sorunlarını ve yeterliliklerini incelemiştir. Gelişim Hakkında Kurumsal Perspektif'in teorik unsurları ile uyumlu olarak gelişim ekolojik risk bağlamında ele alınmıştır (Goshin, 2010).

Norman Garmezy'nin Minnesota Risk Araştırma Projesi aracılığıyla gerçekleştirdiği araştırmasıdır. Araştırma kapsamında çocuklar 1971 ile 1982 yılları arasında takip edilmiş ve psikolojik dayanıklılığı sağlam olan çocuklar için "etkinlik, yüksek beklentiler, pozitif bakış açısı, özsaygı, içsel kontrol odağı, öz disiplin, iyi problem çözme becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve espri" kriterine ulaşılmıştır (Richardson, 2002).

Küçük Yaşta Dayanıklılık Geliştirme (Advancement of Resilience at a Young Age) Projesi'nin ele aldığı 4 yaşındaki şehir içi kreş çocukları ile yapılan çalışmadır. Proje; her biri 20 dakika süren bireysel seanslardan ve (kreşin bir kısmı ya da tamamının katıldığı) grup seanslarından oluşmakta ve yaklaşık olarak toplamda 8 ay sürmektedir. Hem bireysel hem de grup seanslarında çocuklar hayvan stresi ve baş etme davranışını ilgilendiren çeşitli konular hakkında bilgi edindiler ve tartışmalar gerçekleştirdiler. Sonrasında edindikleri bu bilgiyi kendi hayatlarına uygulamaya yönlendirilirler. İlk-yıl değerlendirmesi, çocukların verdiği tepkilerin yanı sıra hem kreş öğretmenlerinin hem de ebeveynlerin yaptığı değerlendirmelerin projenin çocukların psikolojik

dayanıklılıklarını pozitif yönde etkilediği varsayımını desteklediğini göstermektedir (Israelashvili ve ark., 2003).

Perry Okulöncesi Projesinin tedavi grubunda 58, kontrol grubunda 65 çocuk yer almıştır. Müdahale kapsamında her ikisi de iki yıl boyunca yılın sekiz ayı devam eden yarım-gün okul öncesi eğitim ve haftada bir 90-dakikalık ev ziyareti gerçekleştirilmiştir. Öğretmen/öğrenci oranı 1'e 6 olmuştur ve tüm öğretmenlerin çocuk gelişimi üzerine yüksek lisans diplomaları ve eğitimleri bulunmaktadır (Schweinhart ve ark., 1993). Yapılan müdahalenin sınav puanları, harf notları, lise mezuniyet oranları ve kazançlar üzerinde olumlu etkisi olmuştur (Currie,2001).

Neşeli ARKADAŞLAR (Fun FRIENDS) programıdır. Dört-yedi yaş arasındaki çocukları hedef alan uluslararası, okul-temelli anksiyete engelleme programıdır. Brisbane, Avustralya içindeki ve etrafında faaliyet gösteren on dört Katolik eğitim veren anaokulu ve ilköğretim okulu bu değerlendirmeye dâhil edilmiş ve sonucunda 4 ile 7 yaş arasında 488 çocuktan oluşan bir çalışma örneklemi elde edilmiştir. Çocukların ortalama yaşı 5.42'dir. Çocukların çoğunluğu (%76.5) yıllık geliri 60,000$ (Avustralya Doları) üstünde olan ailelerden gelirken çocukların %3.3'ü yıllık geliri 30,000$ altında olan ailelerden gelmektedir. Örneklemdeki kız çocuk sayısı (n=271) erkek çocuklardan (n=217) daha fazladır. Program; sosyal-duygusal beceriler ve esneklik üzerine odaklanan 10 haftalık dersler olarak gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra programın derslerine destek olması için iki ebeveyn oturumu içermektedir. Neşeli ARKADAŞLAR (Fun FRIENS) programını iki kontrol grubu ile karşılaştıran değerlendirmeye göre Neşeli ARKADAŞLAR programının sosyal yeterlik, davranışsal ve duygusal güçlülük, ardıl sınavdaki ve on-iki ay sonraki izlemedeki davranışsal inhibisyon, ön ve ardıl testteki davranışsal zorluklar üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Aynı değerlendirme Neşeli ARKADAŞLAR programının ayrıca bu sonuçlarla ilgili olan koruyucu faktörler üzerinde olumlu etki sağladığını tespit etmiştir (Barett, 2013).

Bonanno (2005), post-travmatik stres bozukluğu (PTSB) ile baş etmek adına psikolojik dayanıklılık kaynağı olarak 11 Eylül saldırıları sonrasında New York'ta hayatta kalanların benliği yüceltmelerini incelemiştir (Bonanno, 2005). Benliği yüceltme, bireyin sağlığını ve etkili baş etmeyi destekleyen adaptif özellik olarak öne sürülmüştür (Taylor ve Brown, 1988, s. 240). Bonanno'nun çalışması psikolojik dayanıklılığın 11

Eylül saldırıları gibi yüksek stresli ortamlarda geçerli olduğunu dair kanıt ortaya koymuştur.

12. sınıfta bulunan öğrencilere kadar çocuklar arasında psikolojik dayanıklılık geliştirmeyi amaçlayan sosyal-duygusal öğrenme programı olan Oregon Psikolojik Dayanıklılık Projesi Güçlü Çocuklar; öğrenci bilgi edinimleri, problem belirtilerindeki azalma ve sosyal-duygusal yeterlikteki artış konularında önemli ve anlamlı pozitif sonuçlar olduğuna dair kanıtlar ortaya koymuştur (Merrell, 2010).

En fazla 12 yaşındaki çocuklarda ebeveynlerin, bakıcıların ve çocukların psikolojik dayanıklılık-geliştirme için Erikson'un gelişim modelini kullanmıştır. Yaş ve cinsiyet farklılıkları ve kültürel/etnik benzerlikler ve psikolojik dayanıklılık geliştirmede rastlanan farklılıklar incelenmiştir. Katılımcılar, yaşa dayalı (doğumdan 3 yaşına kadar, 4-6 yaş arası ve 9-11 yaş arası) olarak yapılandırılmış 3 farklı sıkıntılı duruma tepki vermişlerdir. Toplamda 1,225 çocuk ve aile/bakıcıdan 22 ülkede 27 farklı merkezden veri elde edilmiştir. Bulgular, ebeveynlerin üçte birinin psikolojik dayanıklılığı sağladığını göstermiştir. Psikolojik dayanıklılık; çaresizlik ve ihtiyacın hissedildiği ve desteğin elverişli olduğu durumlarda daha yüksek olarak gözlemlenirken otoriteye tehdit olan ortamlarda, suçlama ve cezanın anlayış ve iletişimden daha önemli olarak görüldüğü ortamlarda ve dayanıklılık geliştirebilecek bireyin daha çok mahrumiyet ile uğraştığı ortamlarda daha düşük seviyelerde görülmüştür. Küçük çocuklar (4-6) sıkıntılı durumlarla baş edebilmek için diğer çocuklara oranla daha fazla ailevi yardım ve yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Daha büyük çocuklar (9-11) anne-babaları kadar psikolojik dayanıklılık sergileyebilmektedir. Daha küçük çocuklar psikolojik dayanıklılık geliştirdiklerinde kızlar empati ve yardımseverlikten erkeklere oranla daha fazla faydalanmaktadır. Daha büyük çocuklar arasında kızlar güvenilir arkadaşlıklar, rol model alma ve özerklik geliştirmeye erkeklere oranla daha fazla başvurmaktadırlar. Kontrol duygusu dışındaki tüm iç psikolojik dayanıklılık faktörler ve dürtülerine hâkim olabilme ve yardım arama dışındaki tüm kişilerarası beceriler erkek çocuklar ile aynı sıklıkla kullanılmıştır. Sudan, Namibya ve Ermenistan'dan elde edilen örnekler başarılı psikolojik dayanıklılık geliştirme konusunda farklılıklar ve benzerlikler ortaya koymuştur. Sosyoekonomik statü, psikolojik dayanıklılık-geliştirme davranışı üzerinde önemli bir etkide bulunmamıştır; kullanılan psikolojik dayanıklılık faktörleri sayısında farklılık ortaya çıkmıştır (Grotberg, 1997).

2.10.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.10.2.1. Problem Davranışlar İlgili Yapılan Araştırmalar

Olcay (2008), bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarını incelediği çalışmasında, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Anaokulu'na devam eden 216 çocuk ve annelerini incelemiştir. Veri toplamak için, "Aile Hayatı ve Tutum Ölçeği (PARI)" ve "Davranış Dereceleme Ölçeği (PKSB)" kullanılmıştır. Sonuç olarak, annenin tutumları ve sosyal davranışlar arasında ilişki bulunmamış, fakat problem davranışlar ve annenin ev kadınlığı rolünü reddetme alt boyutu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Davranış problemleri ve sosyal yeteneklerin yaşlara, cinsiyete, okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, kardeş sayısına, annenin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği, annenin çalışıp çalışmama durumuna göre ise bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır

Özbey ve Alisinanoğlu (2009), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarını bazı değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında, Ankara ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 330 çocukla çalışmışlardır. Veri toplamak için, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, çocukların problem davranışlarının; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumu ve baba mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği, tam aileye sahip olma durumu, anne mesleği ve anne öğrenim durumuna göre ise farklılık göstermediği saptanmıştır

Terzi (2009), anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarını öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmasında, Ankara ili, Sincan ilçesi merkezde, 2007-2008 yılında ilköğretime bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaslarındaki 642 çocuk ve 51 öğretmen ile çalışmıştır. Veri toplamak için, "Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği" ve çocukların kişisel bilgilerini içeren "Kişisel Bilgi Formu" kullanmıştır. Sonuç olarak, çocukların yaşlarına göre, sosyal kaygı, uyum ve isyankar davranışlar arasında anlamlı bir fark olduğunu görmüştür. Çocuklarda uyum ve davranış sorunlarını gösterme sıklığının cinsiyete göre farklılaştığını ve annenin eğitim durumu ile sosyal kaygı davranışında, babanın eğitim durumu ile isyankar

davranışlar arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin davranış sorunları konusunda aldıkları eğitimin kısmen yeterli olduğunu, bu konuda daha çok kitap okuyarak kendilerini geliştirdiklerini, aile ile işbirliği yaparak sorunları çözmeye çalıştıklarını belirlemiştir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010), okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri (giresun ili örneği) çalışmalarında, 119 çocuk örneklemi oluşturmuştur. Verileri toplamak amacıyla anasınıfı öğretmenleri tarafından her bir çocuk için "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" doldurulmuştur. Sonuç olarak, 19 çocukların davranış sorunları üzerinde öğretmenin yaşı, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, öğretmenlik statülerinin önemli bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Kardeş sayısının, annenin ve babanın öğrenim düzeyinin ise çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Eratay (2011), okul öncesi çocuklarında davranış problemlerini incelediği çalışmasında, Bolu il merkezindeki resmi anaokulu ve anasınıfına devam eden 638 çocuğu incelemiştir. Veri toplamak için, "Davranış Problemleri Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Sonuç olarak, çocuğun davranış problemlerinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, annenin yaşı, mesleği ve ailede başka yetişkinin varlığından etkilenmediği, çocuğun doğum sırası, kardeş sayısı, babanın yaşı, mesleği, ana-babanın eğitim durumu ve ailenin gelir durumundan ise etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır

Akman ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri incelenmiştir. 110 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenleri, baş etmekte en çok zorlandıkları davranış probleminin saldırganlık olduğunu belirtirken en sık karşılaştıkları sorun davranışı da saldırganlık olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler problemli davranışların nedenlerinin başında ana baba tutumlarının geldiğini ifade etmişlerdir.

Özbey (2012) yapmış olduğu bir çalışmasında çocuklardaki davranış problemlerinin ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile ilişkisini incelemiştir. 89 ebeveynin katıldığı bu çalışmanın sonucunda, çocukların dışa yönelim problem davranışlarıyla ebeveynlerin evlilik uyumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki

olduğu bulunurken, çocukların problem davranışlarının ebeveynlerin evlenme biçimi, aile biçimi ve evlilik süresine göre değişiklik göstermediği bulunmuştur.

Yumuş'un (2013) yapmış olduğu tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarında eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların göstermiş oldukları davranış problemlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve problem davranışlarla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerileri ile öğretmenlerin yaşları, çalışma süreleri ve eğitim düzeyleri arasında yaşı daha büyük olan, tecrübeli ve eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun davranış problemleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu bulguların yanı sıra, çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar ile ilgili aile, okuldaki diğer çalışanlar ve uzmanlar ile işbirlikçi tutumların istenilen oranda olmadığı, özellikle uzman görüşüne başvurmanın daha az tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

Yaşar Ekici (2014), aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkisini incelediği çalışmasında, İstanbul ilinin Avcılar, Beylik düzü, Eyüp, Güngören, Bakırköy ilçelerinden okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 295 çocuk ve ailelerini incelemiştir. Verileri toplamak için, "Aile Bilgi Formu" ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği"nde yer alan "Problem Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak, çocukların davranış problemlerinin anaokuluna devam etme süresi, yaşı, annenin yaşı, mesleği, çalışma durumu; babanın eğitim durumu, mesleği, çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu ve ailedeki çocuk sayısından etkilenmediği, cinsiyeti ve annenin eğitim durumundan ise etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.10.2.2. Sosyal Beceriler İlgili Yapılan Araştırmalar

Gülay (2011) tarafndan yapılan araştırmaya göre 5-6 yaş çocukların sosyal becerileri ile okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, çocukların sosyal uyum düzeyleri ile genel okula uyum düzeylerinin pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Seven (2008) yaptığı çalışmasında 7-8 yaş grubu çocukların sosyal becerileri ile ailesel faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sosyal becerilerini cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durum faktörlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini bulmuşlardır.

Uysal ve Balkan (2015) çalışmalarında sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerini karşılaştırmışlar ve sosyal beceri eğitimi almanın, düşük sosyo-ekonomik seviyedeki okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma sırasında üç grup oluştrulmuş, bir grup çocuğa sosyal beceri eğitimi verilmiş, bir grup çocuğa sosyal beceri eğitimi verilirken eş zamanlı olarak ailelerine de çocuk gelişimi ve sosyal beceriler ile ilgili eğitim verilmiş, bir gruba ise hiç eğitim verilmemiştir. Gruplardaki çocuklar sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı açısından karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, hem sosyal beceri eğitimine katılan hem de anne katılımlı sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal beceriler alt boyutlarından "kişiler arası beceriler" ve "sonuçları kabul etme becerileri" puanları eğitimlerin sonunda artış göstermiştir. Sosyal beceri eğitimine tek başına katılan çocuklarda ayrıca eğitimin sonunda sosyal beceri toplam puanları ve benlik kavram puanlarında da artış saptanmıştır. Kontrol grubunda ise bu gelişmelere rastlanmamıştır. Ayrıca eğitimin bitiminden üç ay sonraki izleme çalışmalarında, hem anne katılımlı hem de tek başına sosyal beceri eğitimi alan her iki gruptaki çocukların kazanılan sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerini koruduğu görülmüştür. .

Öztürk, Samur ve Deniz (2014)'in yaptıkları çalışmada, değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisini incelemişler ve elde edilen verilerin analizleri sonucunda deney ve kontrol gruplarının duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal duygusal gelişim son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Kılıç (2012) yaptığı çalışmasında bir süre sokakta yaşamış üç gencin yaşam öyküsü üzerinden, sokakta yaşamaya başlama süreci üzerinde erken dönem anne-çocuk ilişkisinin etkisini nesne ilişkileri ve bağlanma kuramı bağlamında incelemiştir. Araştırma nitel bir araştırma olup görüşmeler sonucunda gençlerin erken dönem anne-çocuk ilişkileri, nesne ilişkileri ve bağlanma kuramı çerçevesinde değerlendirilmiş,

onların erken çocukluk döneminde anneleri ile sınırlı ve örseleyici ilişkilerinin olduğu ve bu ilişkilerin onların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde yaşadıkları yerleri terk ederek sokakta yaşamaya başlamaları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Karaca ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarını inceleyerek, sosyal davranışlarla bir kısım değişkenlerin ilişkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel, ilişkisel ve olumlu sosyal davranış boyutlarında cinsiyetin, anne-baba öğrenim düzeyi ile anne-baba yaşının anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuşlerdır.

Eti (2010) çalışmasında drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerine etkisni araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ilişkiyi başlatma ve sürdürme sosyal becerisi kontrol grubu ve deney grubu veli anketi ön test - son test toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İlişkiyi başlatma ve ilişkiyi sürdürme sosyal becerisi kontrol grubu ve deney grubu öğretmen anketi ön test - son test toplam puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sosyal konumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Anne-babaların, çocuklarının sosyal becerilerindeki değişime ilişkin görüş ve algıları incelendiğinde, deney grubu velilerinin daha çok sosyal beceri alt boyutlarında değişimler gözledikleri, çocuklarının diğer insanlarla olan etkileşimlerinin olumlu yönde geliştiğini belirtmişlerdir. Kontrol grubu velileri ise öncelikle çocuklarında akademik değişimler gözledikleri ve diğer insanlarla etkileşimlerinin olumlu yönde geliştiğini ifade etmişlerdir.

Bilek (2011) yaptığı çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması ve sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Sonuç olarak okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin sosyal işbirliği ve sosyal ifade alt boyutları açısından ev ve okul ortamında sosyal işbirliği boyutu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öziskender (2011) yaptığı çalışmada Orff yaklaşımı ile yapılan okulöncesi müzik eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak; Orff Schulwerk yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin,

çocukların "Kişiler Arası İletişim, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama, Sözel Açıklama, Amaç Oluşturma, Görevleri Tamamlama Becerileri"ni artırdığını ortaya koymuştur.

Arda (2011) Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi-Okulöncesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlamıştır. Analizler sonucunda ADSD-Okulöncesi programının deney grubundaki çocukların dikkat/konsantrasyon becerilerini ve sosyal duygusal yeterliliklerini anlamlı düzeyde attırdığı görülmektedir. Bir diğer bulguda ise ADSD-Okulöncesi programının çocukların saldırganlık/yıkıcı davranışlarını anlamlı derecede azalttığı ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2012) çalışmasında okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların bazı kişisel özelliklerine göre Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği sosyal beceriler alt boyutu ve ebeveynlerinin ebeveynliğe yönelik tutum ölçeği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Sonuç olarak çocukların devam ettiği kurum türlerinin (özel ya da resmi) anasınıfı ve anaokulu sosyal beceriler alt boyutlarında sosyal bağımsızlık alt boyutu hariç diğer boyutlarda etkili olduğu bulunmuştur. Çocukların annelerinin yaşının annelerin ebeveynliğe yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından (ilgi, algı, doyum, genel) ilgi ve doyum puanları üzerinde fark olduğu ancak yeterlilik ve genel tutum puan ortalamalarında fark olmadığı görülmüştür. Çocukların babaların sahip olduğu çocuğun cinsiyetinin babaların ebeveynliğe yönelik tutum ölçeği ilgi, doyum, genel tutum puan ortalamalarında önemli bir etkiye sahip olduğu ancak yeterlilik algısında önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Babaların eğitim durumunun babaların ebeveynliğe yönelik tutum ölçeği ilgi, doyum, genel tutum puan ortalamalarında önemli bir etkiye sahip olduğu ancak yeterlilik algısında önemli bir etkiye sahip olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Durualp ve Aral (2010) çalışmalarında, anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın etkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Elde edilen veriler sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklara bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmış, son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ve eğitim programının etkisinin halen devam ettiği görülmüştür.

Günindi (2011) okul öncesi dönemdeki çocukların bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam etmelerine göre sosyal becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak; çocukların devam ettiği okul öncesi kurum tipine göre çocuklar arasında sosyal beceriler toplam puanları bakımından, sosyal işbirliği alt boyutu puanları açısından, sosyal etkileşim alt boyutu puanları açısından ve sosyal 40 bağımsızlık alt boyutu puanları açısından bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

Gülay Ogelman ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi 5-6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri (kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, kendini kontrol etme becerileri, sözel açıklama becerileri, sonuçları kabul etme becerileri ve dinleme becerileri) arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, çocukların bilişsel gelişimlerinin sosyal becerilerini etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğu ortaya konmuştur.

Gülay Ogelman ve diğerleri (2013) çalışmalarında anne tutumlarının çocuklarının sosyal becerileri ve okula uyumları üzerindeki yordayıcı etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak, annelerin otoriter, yetkeci ve izin verici tutumları ile 5-6 yaşındaki çocuklarının sosyal beceri ve okula uyum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulmuşlardır. Otoriter ve izin verici tutumlar, sosyal beceri ve okula uyum değişkenleri ile olumsuz yönde anlamlı ilişki içindeyken; yetkeci tutum ise sosyal beceri ve okula uyum düzeyleri ile olumlu yönde anlamlı ilişki oluğunu belirtmişlerdir.

Tutkun (2012), İlköğretim Okulu bünyesindeki anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık 782 çocuk ile çalışmıştır. Verilerin toplanmasında Demografik Bilgi Formu ve Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi (SBDS/ 3-5 yaş) öğretmen ve ebeveyn formu kullanılmıştır. SBDS 782 çocuğun anneleri ve öğretmenleri (n=78) tarafından doldurulmuştur. SBDS öğretmen ve ebeveyn formu için araştırmacı tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçe formunun Türkiye'de geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Analizler sonucunda, annelerin ve öğretmenlerin

çocukların sosyal becerilerine yönelik değerlendirmeleri arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Annelerin değerlendirmelerine göre 60- 72 aylık çocukların SBDS ölçek ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyetine, okul öncesi eğitim alma süresine, annelerinin öğrenim durumlarına ve sosyo- ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Buna göre kız çocuklarının sosyal becerileri erkek çocuklara göre 31 yüksek bulunurken, problem davranışları da düşük bulunmuştur. Okul öncesi eğitim alma süresine göre; 24 aydan fazla bir süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların 6-12 aydır devam edenlere göre sosyal beceri puanlarının yüksek; içselleştirilmiş problem davranışlar açısından da düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annelerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların sosyal beceri puanlarının da yükseldiği; problem davranış puanlarının azaldığı; sosyo- ekonomik düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının sosyal beceri puanlarının yükseldiği; problem davranış puanlarının ise azaldığı belirlenmiştir.

Ünsal ve Ramazan (2010) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 432 çocuk ve annelerine "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" ve 60-72 aylık çocuklar için "Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların davranış sorunları ve sosyal-duygusal uyum düzeylerinin çocukların cinsiyetlerine, annelerin ekonomik durumlarını değerlendirmelerine, annelerin eşleri ile ilişkilerini nasıl gördüklerine, annelerin çalıştıkları işten memnun olma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, diğer bir yandan çocukların doğum yılı, kardeş sayısı, okula devam süresi, annenin yaşı, annenin eğitim durumu ve annenin çalışma durumuna göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca, çocukların sosyal uyum düzeylerinin azaldıkça, çocuklarda tespit edilen davranış sorunlarının arttığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ebeveynlik nitelikleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterliği arasındaki ilişkileri kapsamlı biçimde incelemektir. Araştırmanın örneklemi, 4 ile 5 yaş arasındaki toplam 112 çocuk ile anne ve öğretmenlerinden oluşmuştur. Ebeveynlik nitelikleriyle ilgili bilgi, laboratuvar ortamında gözlenen anne-çocuk etkileşimleri ve annenin kendi bildirimlerinden elde edilmiştir. Sosyal-duygusal yeterlikle ilgili bilgi; çocukların

yaşlarına uygun yarı-yapılandırılmış görevler, standart testler ve anne ile öğretmenin bildirimlerinden alınmıştır. Bulgular, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyalduygusal yeterliğinin değerlendiren farklı aktörlere göre tutarlı biçimde ölçülebildiğini, çocuğun akıcı dil becerisinin sosyal-duygusal yeterliğin önemli belirleyicilerinden biri olduğunu, yeterlikle ilgili temel becerilerin çocuğun akran ilişkilerindeki yeterliğinde rol oynadığını ve aile iklimi görece daha az demokratik olsa da çocukla geçirilen bire bir zamanda annenin destekleyici iletişim ve öğrenmeyi adım adım destekleyici yaklaşımının çocuğun sosyal-duygusal yeterlik gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını göstermiştir.

Pekdoğan (2011) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukların sahip olduğu sosyal becerileri etkileyen bazı değişkenlerle olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini değerlendirmeleri için "Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Analizler sonucunda, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşındaki çocuklar içerisinde, öncesinde kreş veya anaokulu eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin bütün alt boyutlarda, kreş veya anaokulu eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca baba eğitim seviyesi arttıkça çocukların sosyal becerilerinin bütün alt boyutlarda arttığı belirtilmiştir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi ve çocukların cinsiyetleri de sosyal becerileri etkilediği tespit edilmiştir. Kız çocuklarının kızgınlık davranışlarını kontrol etme, değişikliklere uyum sağlama, sonuçları kabul etme ve dinleme becerilerinde erkek çocuklara göre daha yetkin olduğu ve erkek çocukların kız çocuklardan daha çok fiziksel saldırganlık kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca ailenin toplam aylık geliri arttıkça çocukların kendini kontrol etme ve sonuç kabul etme becerilerinin azaldığı bulunmuştur.

Altay ve Güre‟nin (2012) yaptıkları çalışmanın amacı, devlet veya özel okulöncesi kuruma devam eden kız ve erkek çocukların sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal 42 davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 35 ile 75 aylar arasında değişen toplam 344 çocuğun anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada "Ebeveyn Stilleri ve Boyutları Ölçeği" "Sosyal Yeterlik için Eğitmen Değerlendirme Ölçeği" ve "Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kızların akranlarla ve eğitmenle olan pozitif ilişkilerinin, erkeklerden daha yüksek; erkeklerin de akranlarla olan negatif

ilişkilerinin kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Annesi demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların akranlarla olan negatif ilişkilerinin, izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, özel bir okulöncesi kuruma devam eden çocukların akranlarla olan negatif ilişkiler ve katılımın olmaması alt boyutlarından aldıkları puanların, devlete bağlı okulöncesi kuruma devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada kızların olumlu sosyal davranışlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, anneleri demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların olumlu sosyal davranışlarının da, izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklarınkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içedönüklük davranışını yordama düzeyini incelemektir. Araştırmaya 60-72 aylar arasında olup anasınıfına devam eden 309 çocuğun anne ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışlarının belirlenmesinde "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği", ebeveynlerin tutumlarının belirlenmesinde ise "Ebeveyn Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveyn tutumları çocukların sosyal yetkinlik ve içedönüklük davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır. Ebeveynlerin otoriter tutumları ve aşırı koruyucu tutumları ile çocukların içe kapanıklıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, çocukların sosyal yetkinlikleri ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, ebeveynlerin demokratik tutumları ile çocukların sosyal yetkinlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, çocukların içe kapanıklıkları ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Erten (2012) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerilerinin, akran ilişkilerinin ve sosyal konum düzeylerinin birlikte okula uyum düzeyi üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın 43 örneklemini, 175 çocuk ve 12 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, "Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği", "5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği", "Resimli Sosyometri Ölçeği" ve "Sosyal Beceri Gözlem Formu" kullanılmıştır. 5-6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranış değişkeninin okula uyum düzeyini en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu bulunmuştur. Ardından sırayla

korkulukaygılı olma ve aşırı hareketlilik değişkenleri gelmektedir. Ayrıca olumlu sosyal davranış düzeyi arttıkça okula uyum düzeyinin arttığı ve saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış ve aşırı hareketlilik düzeyleri arttıkça da okula uyum düzeyinin azaldığı bulunmuştur.

Tunçeli (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin okul olgunluklarına etkisinin olup olmadığının ortaya çıkarmaktır. Örneklemi 240 çocuğun oluşturduğu araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Formu" ve "Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların sosyal beceri düzeyi düşük olan çocuklara göre okul olgunluklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, üniversite mezunu anne ve babaların ve memur anne babaların çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların cinsiyetlerinin, kardeş sayılarının, kardeş cinsiyetlerinin ve anne-babalarının yaşlarının ise sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Çiftçi Topaloğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı puanları ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmiştir. Örneklem 4-5 yaş grubundan 227 çocuk ve annebabalarından oluşturmaktadır. Araştırmada, "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" ve "Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların sosyal yetkinlik puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, ancak saldırganlık ve kaygı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Çocukların sosyal yetkinlik puanlarının, anne-baba eğitim durumuna göre ve çocukların saldırganlık puanları, sadece anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çocukların anne-baba mesleğine göre sosyal yetkinlik puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği, ancak 44 saldırganlık ve kaygı puanlarının, anne-babalarının mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca, annelerin yeterlik algıları ve ilgileri çocukların sosyal yetkinlik puanlarını yordamadığı bulunurken, ebeveynlik görevinden sağladıkları doyumun ise yordadığı bulunmuştur. Babaların yeterlik algıları, ilgileri ve ebeveynlik görevinden sağladıkları doyum ise çocukların sosyal yetkinlik, saldırganlık ve kaygı puanlarını yordamadığı bulunmuştur.

Gökçe (2013) tarafından yapılan araştırmada, 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma toplam 462 öğrencinin anneleri ve anasınıfı öğretmenleri ile yürütülmüştür. Öğrencilerin sosyal duygusal uyumuna ilişkin veriler "Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)", anne-baba tutumlarına ilişkin veriler "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)" ile toplanmıştır. Çocuğun cinsiyeti, annenin gelir ve eğitim düzeyi ile çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyi arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Çocuğun cinsiyeti ve annenin ev kadınlığı rolünü reddetmenin çocuğun sosyal-duygusal uyumun en önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarının ise; cinsiyet, gelir düzeyi ve annenin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonuçları elde edilmiştir. Akranlarla Etkileşim alt testi hariç sosyal-duygusal uyum açısından kızların erkeklere göre uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Andı (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocukların öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile aile hayatına göre farklılaşıp farklılaşmadığı anlamaya çalışmaktır. Toplam 103 öğrenci ile veli ve öğretmenlerinin katıldığı araştırmada veri toplama araçları olarak "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)" ve "Okul Sosyal Davranış Ölçekleri" kullanılmıştır. Araştırmanın genel sonuçlarına göre kız çocuklarının erkek çocuklara göre kişiler arası ilişkilerinin, öz denetim becerilerinin ve akademik becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek çocuklarının sosyal yeterlilik ölçeği alt boyutlarında ise benzer davranış düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, anne baba tutumları ile çocuğun sosyal yeterliliği ve olumsuz sosyal davranışları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Arslan Çiftçi (2015) araştırmasında A.B.D."de 2014 yılında Squires ve meslektaşları tarafından 36-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini değerlendirmek ve risk altında olan çocukları belirlemek için geliştirilen ve ebeveynlerinin değerlendirmeleri ile doldurulan "Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure-Preschool (SEAM)" (Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği) adlı ölçeğin dilsel eş değerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmektir. Tarama modelinde planlanan araştırma, 2014-2015

eğitim ve öğretim yılında, İstanbul ili Avrupa yakasından Kağıthane, Gaziosmanpaşa ve Beşiktaş ilçeleriyle, Asya yakasından Kartal, Üsküdar, Ataşehir, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı‟na bağlı 4 özel, 8 resmi olmak üzere toplam 12 okuldan, 48-66 aylık 394 çocuk oluşturmuştur. Dilsel eşdeğerlik için gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi ve Wilcoxon testi sonucunda ölçekteki tüm maddelerin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddeler 16 uzmanın görüşüne sunulmuş ve ölçeğin kapsam geçerliğini sağladığı bulunmuştur. Ölçeğin kriter geçerliği belirlemek amacıyla "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)" kullanılmıştır. İki ölçek arasında Pearson Korelasyon katsayısına göre pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (r=,770, p< .01). Madde analiz işlemleri yapılmış ve tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test sonuçları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuş ve Pearson korelasyon katsayısının 0,908 olduğu saptanmıştır. v Bununla birlikte, ANOVA ve T-testi analizleri uygulanarak, çocukların OSGÖ puan ortalamalarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmiştir. Buna göre, OSGÖ‟den alınan puan ortalamaları arasından çocukların cinsiyet ve annelerinin öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer bir yandan, OSGÖ‟den alınan puan ortalamaları arasından çocukların yaşları, okul öncesi eğitim alma süreleri, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türü, kardeş sayıları, anne ve babalarının yaşı, babalarının öğrenim durumu, annelerinin çalışma durumları ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yapılan analizler doğrultusunda, Okul Öncesi Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği (OSGÖ)‟nin Türkçe dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu ve alanda ilgili kişiler tarafından kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

2.10.2.3. Psikolojik Dayanıklılık İlgili Yapılan Araştırmalar

Arslan (2016), Adölesan dönemde psikolojik kötü muamele, duygusal ve davranışsal problemler üzerinde psikolojik dayanıklılığın ve benlik saygısının medidatif rolünü

incelediği çalışmasında Türkiye'deki değişik liselerden 937 adölesan katılmıştır. Çalışmaya 14-19 yaş arası 502 kız, 435 erkek öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda pskilojik kötü muamele ile psikolojik dayanıklılık ve benlik saygısı arasında ters yönde bir ilişki bulunurken davranışsal ve duygusal problemler arasında pozitif yönde bir ilişki ortaya konmuştur.

Arslan (2015), çocukluk dönemi psikolojik istismarın psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinde sosyal bağlılık ve aidiyet duygusunun aracı rolünü incelmek amacıyla yaptığı çalışmasında, yaşları 21 ve 34 arasında değişen 279 yetişkine veri toplama araçları uygulanmıştır. Katılımcıların %63.4'ü (177) kadın ve %36,6'sı (102) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 24.42 ve standart sapması 2.95'tir. Analiz sonuçları, çocukluk dönemi psikolojik istismarın sosyal bağlılık ve aidiyeti doğrudan öngördüğünü göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, psikolojik istismarın sosyal bağlılık ve aidiyet aracılığıyla psikolojik sağlamlığı dolaylı olarak öngördüğünü göstermiştir. Diğer bir deyişle psikolojik istismar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide sosyal bağlılık ve aidiyetin tam aracı role sahip oldukları görülmüştür. Bu araştırmada, çocukluk dönemi psikolojik istismar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide sosyal bağlılık ve aidiyetin koruyucu faktörler olduğu görülmüştür. Bu nedenle, çocukluk dönemi psikolojik istismarın olumsuz etkilerini azaltmada sosyal bağlılık ve aidiyet duygusunun önemli role sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güloğlu Ve Karaırmak (2010) üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlığın incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında UCLA Yalnızlık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Ego Sağlamlığı Ölçeği Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören farklı sınıf düzeylerinden 410 (296 kız, 114 erkek) öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada değişkenlerin birbiriyle ilişkisini görebilmek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ve yalnızlığı yordayan değişkenlerin hangi sıra ile katkı sağladıklarını belirlemek amacıyla ise çoklu aşamalı regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Bulgular, yalnızlık ile benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin üniversite öğrencilerinde yalnızlığı yordadığı bulunmuştur.

Basım ve Çetin (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin (Resilience Scale for Adults) Türkçe'ye uyarlamasının yapılarak, güvenilirlik ve geçerliliğinin incelenmesini amaçladıkları çalışmalarındaYetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin öncelikle Türkçe'ye çeviri ve geri çeviri çalışmaları yapılmış ve ölçek 350 öğrenci ve 262 çalışan örneklem gruplarına uygulanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği ile iç tutarlılığı araştırılmış, geçerliliği için ölçüt bağımlı geçerliliği ve Amos 16.0 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bulgular: Yapılan faktör analizi sonucunda, özgün ölçekle örtüşen ve 'Kendilik algısı, 'Gelecek algısı', 'Yapısal stil', 'Sosyal yeterlilik', 'Aile uyumu' ve 'Sosyal kaynaklar' boyutlarını içeren altı faktörlü yapı doğ- rulanmıştır ($\chi 2$=1104 , df=480, $\chi 2$/df=2,3; RMSEA=0,055; TLI=0,90; CFI=0,91). Ölçüt bağımlı geçerliliği için Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ve Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının 0,66 ile 0,81 arasında ve test-tekrar test güvenilirliklerinin ise 0,68 ile 0,81 arasında değiştiği bulunmuştur. Bulgular Türkçe'ye uyarlanan Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin psikometrik açıdan kabul edilebilir düzeylerde güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Gizir (2007) psikolojik sağlamlık kavramı ve bu kavramın risk altındaki çocuklar üzerine yapılan çalışmalara etkilerini incelediği çalışmasında araştırmacılar tarafından son otuz yılda giderek artan bir ilgi odağı haline gelmeye başlamış, kuramsal ve görgül çalışmalar ile bu kavramı açıklamaya katkıda bulunan birçok psikososyal faktör incelenmiştir. Psikolojik sağlamlık araştırmalarındaki eğilim zorlu yaşam koşullarındaki sağlam çocukların özelliklerini belirlemekten öteye geçerek, farklı olumsuz koşullarda psikolojik sağlamlığın gelişmesine yardımcı olan süreçleri belirlemeye yöneldiğini, buna ek olarak uzmanlar, mevcut risklerin gelecekte çocuklar üzerindeki etkilerini azaltmaya yönelik çeşitli önleyici programlar geliştirmeye, uygulamaya ve bu programları değerlendirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, ülkemizde psikolojik sağlamlık olgusu üzerine yapılan çalışmalara son yıllarda rastlanmaya başlandığını ve Türkiye'de bu konuyu ele alan çalışmaların az olması dikkate alındığına dikkat çekerek çalışmasının bunun üzerine yapılandırmıştır.

Otrar ve diğerleri (2002) yılında yaptıkları çalışmalarında Türk ve akraba topluluklarından öğrenim görmek için Türkiye'ye gelen öğrencilerin stres kaynakları, stresle başa çıkma tarzlarını ve bunların ruh sağlıkları üzerindeki etkilerini

incelemişlerdir. Araştırmaya katmanlı örnekleme yöntemi kullanılarak yansız seçilmiş 17-36 yaş arası iki yüz otuz iki öğrenci katılmıştır. Örneklemi oluşturan grubun stres kaynakları araştırmacılar tarafından hazırlanan bir araçla belirlenirken, stresle başaçıkma tarzları Stresle Başaçıkma Tarzları Ölçeği, ruh sağlığı parametreleri de Kısa Semptom Envanteriile değerlendirilmiştir. Ekonomik problemler ile gelecek kaygısı hem en çok karşılaşılan sorun hem de en fazla stres yaratan faktörler olarak ifade edilmiştir. Erkeklerin problem odaklı başaçıkma tarzlarını daha fazla kullandığı bulgulanırken bayanlar ve yüksek stres yaşadığını ifade edenlerin daha fazla psikopatolojik semptom gösterdiği saptanmıştır. Etkin başaçıkma yöntemleri (örn. Kendine Güvenli Yaklaşım) ruh sağlığı ile olumlu korelasyonlara sahipken, edilgen başaçıkma yöntemleri (örn., Çaresiz Yaklaşım) tam tersi bir tablo ortaya koymuştur. Çalışma son olarak bu bulguları mevcut literatür çerçevesinde tartışmışılmış, psikolojik danışma açısından doğurgularla tamamlanmıştır.

Sonuç olarak; ilgili alan literatürü incelendiğinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında problem davranışlar ve sosyal beceriler ile ilgili bir çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı problem davranışları ve sosyal becerileri etkileyen bileşenleri incelerken bir kısmı uygulanan deneysel çalışmaların sonuçlarını aktarmaktadırlar. Psikolojik dayanılık ilgili alan yazın incelendiğinde yurt dışında problem davranışların ve sosyal becerilerin psikolojik dayanıklılığı etkilediği çalışmalara ulaşılmış olup (Merrell, 2010; Barett, 2013; Currie,2001; Israelashvili ve ark., 2003; Goshin, 2010 vb.) yurt içinde konu ile ilgili oldukça kısıtlı çalışmaya rastlanmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grupları, uygulanan deneysel desen ve işlemler, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlem ve tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın beş yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaca bağlı olarak araştırmada, öntest-sontest, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının "sosyal becerileri" ve "problem davranışları" üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı'dır (OÇPDP). Bu bağlamda bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztük, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.191). Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen, yaygın kullanılan bir desendir. Bu desende, dış çevrenin değiştirilmesi yada istenilen deneklerin bir araya getirilmesi suretiyle araştırma yapılacak gruplar ilk olarak biri deney, diğeri kontrol grubu olarak ikiye ayrılır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araçlar kullanılarak tekrar elde edilir.

Deneysel işlemin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılır (Kaptan, 1995; Ekiz, 2003; Büyüköztürk, 2007; Büyüköztük, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu araştırmada kullanılan öntest-sontest kontrol gruplu desenin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

	Öntest	Sontest		İzleme testi
G_D	O_1	O_3	X	O_5
G_K	O_2	O_4		

Yukarıdaki desende sembollerin anlamları şu şekilde tanımlanmaktadır:

G_D : deney grubunu,

G_K : kontrol grubunu,

O_1-O_3 : deney grubunun öntest-sontest ölçümlerini,

O_2-O_4 : kontrol grubunun öntest-sontest ölçümlerini,

O_5 : deney grubunun izleme testi ölçümlerini,

X : deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir.

Desenin mantığı şu şekilde özetlenebilir:

1. O_1-O_3, öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş her hangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan farkı gösterir.
2. O_2-O_4, öntest ve sontest gözlemleri arasındaki grubu etkileyen kontrol edilmemiş her hangi bir değişken nedeniyle kontrol grubunda oluşan farkı gösterir
3. (O_1-O_3)- (O_2-O_4), deney değişkeninin etkisini gösterir.
4. O_3-O_5, deney değişkeninin etkisinin deney grubunda devam edip etmediğini gösterir (Büyüköztürk, 2007).

Bu çalışmada uygulamaya başlamadan önce deney grubu (n=20), kontrol grubu (n=20) oluşturulmuştur. Grupların deney öncesinde, yapılan öntestler aracılığıyla birbirlerine denk oldukları belirlenmiştir

Araştırmada uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu işlemler aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.2. Çalışmanın Deseni

	Uygulama Öncesi Öntest	**Uygulama Süreci**	**Uygulama Sonrası (Sontest)**	**Sontest Uygulandıktan bir yıl sonra**
G_D 36 deney grubu	**O_1** 1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 2. PKBS-2 Problem Davranış Alt Ölçeği	**X** Çocukların psikolojik dayanıklılıklarını desteklemeye yönelik programın uygulanması	**O_3** 1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 2. PKBS-2 Problem Davranış Alt Ölçeği	**O_5** 1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 2. PKBS-2 Problem Davranış Alt Ölçeği
G_K 31 kontrol grubu	**O_2** 1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 2. PKBS-2 Problem Davranış Alt Ölçeği	Uygulama yok	**O_4** 1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 2. PKBS-2 Problem Davranış Alt Ölçeği	Uygulama yok

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken ilgili alan yazın bilgileri incelenmiş sosyal becerileri ve davranış problemleri etkileyen faktörler incelenmiş ve ailesel faktörler doğrultusunda aileleriyle birlikte kalan ve kalmayan çocuklara ulaşılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda ailesinden ayrı kalan çocuklar için ulaşılabilirlik ilkesi temelinde Kadıköy ilçesinde yer alan Semiha Şakir Çocuk Yuvası seçilmiştir. Ailesiyle kalan çocuklar için sosyo ekonomik düzeye göre tabakalandırma yapılmış yine ulaşılabilirlik ilkesi temelinde Tüik'e göre (2012), alt sosyo ekokomik düzey okul olan Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı, üst-orta sosyo ekokomik düzey okul olan Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi seçilmiştir. Gerekli izin yazışmaları yapıldıktan sonra çalışma grupları belirlenmiştir.

Çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı ikinci yarıyılında Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'nde eğitim gören 9'u kontrol, 9'u deney 18 çocuk; Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda eğitim gören 12'si kontrol, 11'i deney 23 çocuk; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'nda

eğitim gören 10'u kontrol, 16'sı deney 26; toplamda 67, 5 yaş grubu çocuk oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın uygulama aşaması haftada iki gün olarak planlanmıştır. Fakat uygulamacı tarafından yapılan etkinliklerin sınıf öğretmeni tarafından tekrar edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın deneysel uygulama aşamasında uygulama yapılacak okuldaki sınıf öğretmenin uygulamalara katkı sağlaması önem taşımaktadır. Bu koşullar göz önüne alınarak uygulama yapılacak okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okulların yöneticileri ve öğretmenler uygulamaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir

Deneysel araştırmalarda deneklerin nasıl atanacağı önem taşımaktadır. Deneklerin iki gruba atanmasında iki temel yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan biri yansız atama diğeri ise eşleştirmedir. Bu araştırmada grup eşleştirme yöntemine başvurulmuştur. Grup eşleştirme tekniğinde deney ve kontrol grupları yaş, eğitim, gelir gibi özellikler açısından benzer ortalamalara sahiptirler (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmada çalışma gruplarının oluşturulmasında bu yöntemin seçilmesinin temel gerekçelerinden biri bu araştırmanın üç eğitim kurumunda gerçekleştiriliyor olmasıdır. Bu araştırma kapsamında çocukların denek çiftleri oluşturularak yansız bir şekilde atanması mevcut sınıf düzenini bozma veya çocukların bulundukları sınıftan başka sınıfta yer almak durumunda kalmaları gibi riskler taşımaktadır.

Eğitim kurumlarında okullara kayıtta, okulun bulunduğu çevrede ikamet etmek temeldir. Bu durum çocukların sosyo-ekonomik koşullar ve sosyal çevre açısından asgari düzeyde eşitlenmesini sağlamaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirildiği üç okul da tam gün eğitim uygulanmaktadır. Bu eğitim uygulamasında eğitim sabah 08:00-16:30 saatleri arasında yapılmaktadır. Okullarda seçilen iki farklı grup farklı saatlerde sıklıkla aynı ortak alanda eğitim görmektedir. Sınıf içi düzenlemelerinin özellikle oyun materyalleri araç gereçler vb aynı olmasından ötürü her üç okuldaki iki grup da aynı uyarıcılara maruz kalmaktadırlar.

Bu araştırmada çalışma gruplarının oluşturulmasında "grup eşleştirme" tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından iki grup oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmanın yapılacağı okulda deney ve kontrol grubu oluşturulurken çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik

özellikleri, daha önce psikolojik dayanıklılıklarını destekleyen bir eğitimi almamış olmasına, 60-64 ay arasında olmasına ve normal gelişim göstermesine dikkat edilmiştir. Bu amaçla, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP) uygulanmadan önce, deney ve kontrol grupları oluşturulurken çalışmanın gerçekleştirileceği okullarda 60-64 ay arasında olan çocuklara Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Anaokulu Anasınıfı Davranış Ölçeği öntest olarak uygulanmış ve sonuçları grup eşleştirmede kullanılmıştır. Daha sonra S Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Anaokulu Anasınıfı Davranış Ölçeği sonuçları istatistik programına girilerek Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocuklar, grup eşleştirme tekniği kullanılarak yapılan öntestler ile eşitlenmiş ve deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Mann Whitney-U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Parametrik testlerde kullanılan iki bağımsız örneklemli t-testinin (Independent-Samples t-test) nonparametrik testlerdeki karşılığı olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010; Baştürk, 2010).

Grupların eşleştirilmesinde yapılan istatiksel analizler ve deney-kontrol gruplarına ait cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba öğrenim durumuna ilişkin bilgiler Tablo 3.3-3.12 arasında verilmiştir.

3.2.1. Çalışma Grubunun Denkliğine İlişkin Bilgiler

Uygulama öncesinde her iki grubun programın etkililiğini belirlemek amacı ile deneysel uygulama öncesinde her iki gruba eş zamanlı olarak iki farklı ölçme aracı uygulanmıştır. Bunlar Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Anaokulu Anasınıfı Davranış Ölçeği'nden oluşmaktadır. Öntest çalışmaları 16-23 Şubat tarihleri arasında uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler normallik varsayımını karşılamadığında parametrik olmayan istatistiklerin kullanılması uygun görülmektedir. Mann Whitney-U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Parametrik testlerde kullanılan iki bağımsız

örneklemli t- testinin (Independent- Samples t-test) nonparametrik testlerdeki karşılığı olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010; Baştürk, 2010). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Anaokulu Anasınıfı Davranış Ölçeği öntest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.4-3.8 arasında sunulmuştur.

Tablo 3.4'te deney ve kontrol grubu çocuklarının Marmara Üniversitesi Uygulama Birimi kontrol ve deney grupları değişkenine göre problem davranış ölçeği öntest puanları arasındaki **farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları** verilmiştir.

Tablo 3.3. Marmara Üniversitesi Uygulama Birimi Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Problem Davranış Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
PDÖ Öntest Sonuçları	Kontrol Grubu	9	10.39	93.50	32.5	.427
	Deney Grubu	9	8.61	77.50		

* p<.05 ** p<.01

Tablo 3.3 incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Uygulama Birimi'nde çalışmaya katılan çocukların Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının deney ve kontrol grupları değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (U=32.5 p<.05).

Deney ve kontrol grubunun Problem Davranış Ölçeği genelinden aldıkları öntest puanları incelendiğinde iki grubun program öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 3.4'de deney ve kontrol grubu çocuklarının Marmara Üniversitesi Uygulama Birimi kontrol ve deney grupları değişkenine göre sosyal becerileri değerlendirme ölçeği öntest puanları arasındaki **farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları** verilmiştir.

Tablo 3.4. Marmara Üniversitesi Uygulama Birimi Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SBDÖ Öntest Sonuçları	Kontrol Grubu	9	11.28	101.50	24.5	.157
	Deney Grubu	9	7.72	69.50		

* p<.05 ** p<.01

Tablo 3.4 incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Uygulama Birimi'nde çalışmaya katılan çocukların Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının deney ve kontrol grupları değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (U=24.50, p<.05).

Deney ve kontrol grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği genelinden aldıkları öntest puanları incelendiğinde iki grubun uygulama öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 3.5'te deney ve kontrol grubu çocuklarının Semiha Şakir Çocuk Yuvası kontrol ve deney grupları değişkenine göre problem davranış ölçeği öntest puanları arasındaki **farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları** verilmiştir.

Tablo 3.5. Semiha Şakir Çocuk Yuvası Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Problem Davranış Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
PDÖ Öntest Sonuçları	Kontrol Grubu	12	12.08	145.0	65.0	.951
	Deney Grubu	11	11.91	131.0		

* p<.05 ** p<.01

Tablo 3.5 incelendiğinde, Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda çalışmaya katılan çocukların Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının deney ve kontrol grupları değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere

yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (U=65, p<.05).

Deney ve kontrol grubunun Problem Davranış Ölçeği genelinden aldıkları öntest puanları incelendiğinde iki grubun program öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 3.6'da deney ve kontrol grubu çocuklarının Semiha Şakir Çocuk Yuvası kontrol ve deney grupları değişkenine göre sosyal becerileri değerlendirme ölçeği öntest puanları arasındaki **farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları** verilmiştir.

Tablo 3.6. Semiha Şakir Çocuk Yuvası Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SBDÖ Öntest Sonuçları	Kontrol Grubu	12	13.17	158.0	52.0	.389
	Deney Grubu	11	10.73	118.0		

* p<.05 ** p<.01

Tablo 3.6 incelendiğinde, Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda çalışmaya katılan çocukların Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının deney ve kontrol grupları değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (U=52.0, p<.05).

Deney ve kontrol grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği genelinden aldıkları öntest puanları incelendiğinde iki grubun uygulama öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 3.7'de deney ve kontrol grubu çocuklarının Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı kontrol ve deney grupları değişkenine göre sosyal becerileri değerlendirme ölçeği öntest puanları arasındaki **farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları** verilmiştir.

Tablo 3.7. Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Problem Davranış Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
PDÖ Öntest Sonuçları	Kontrol Grubu	12	12.08	145.0	65.0	.951
	Deney Grubu	16	11.91	131.0		

* p<.05 ** p<.01

Tablo 3.7 incelendiğinde, Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'nda çalışmaya katılan çocukların Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının deney ve kontrol grupları değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (U=65, p<.05).

Deney ve kontrol grubunun Problem Davranış Ölçeği genelinden aldıkları öntest puanları incelendiğinde iki grubun program öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Tablo 3.8'de deney ve kontrol grubu çocuklarının Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı kontrol ve deney grupları değişkenine göre problem davranış ölçeği öntest puanları arasındaki **farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları** verilmiştir.

Tablo 3.8. Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı Kontrol ve Deney Grupları Değişkenine Göre Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SBDÖ Öntest Sonuçları	**Kontrol Grubu**	12	13.17	158.0	52.0	.389
	Deney Grubu	11	10.73	118.0		

* p<.05 ** p<.01

Tablo 3.8 incelendiğinde, Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'nda çalışmaya katılan çocukların Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının deney ve kontrol grupları değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (U=52.0, p<.05).

Deney ve kontrol grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği genelinden aldıkları öntest puanları incelendiğinde iki grubun uygulama öncesinde puanlarının eşit olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Yapılan grup eşleştirmelerinin ardından 36 deney ve 31 kontrol grubu olmak üzere toplam 67 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubundaki tüm çocuklar 60-65 ay aralığında bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu çocuklarının demografik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

3.2.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 3.9'da Deney ve kontrol grubu çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi		Semiha Şakir Çocuk Yuvası		Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı	
	n	%	n	%	n	%
Kız	9	50	6	26.1	10	38.5
Erkek	9	50	17	73.9	16	61.5
Toplam	18	100	23	100	26	100

Tablo 3.9 incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ndeki çocukların çocuklarının % 50'sini kız, 50 % 'sinin erkek; Semiha Şakir Çocuk Yuvası'ndaki çocukların % 26.1'inin kız, %73.9'unun erkek; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'ndaki çocukların % 26.1'inin kız, %73.9'unun erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10'da Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait deney ve kontrol grubu çocuklarının okul öncesi eğitim alma sürelerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.10. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi		Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı	
	n	%	n	%
1 yıldan az	1	5.6	16	23.9
2 yıl	8	44.4	9	13.4
3 yıl	9	50	1	1,5
Toplam	18	100	26	100

Tablo 3.10 incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ndeki çocukların % 5.6'sının 1 yıldan az, % 44.4'ünün 2 yıl ve % 50'sinin 3 yıl süre ile okul öncesi eğitim aldıkları görülmektedir. Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'ndaki çocukların % 23.9'nun 1 yıldan az, % 13.4'nün 2 yıl ve % 1.5'inin 3 yıl okul öncesi eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 3.11'de Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait deney ve kontrol grubu çocukların annelerinin yaşlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.11. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Annelerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Yaş	Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi		Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı	
	n	%	N	%
26-30 yaş	-	-	4	15.4
31-35 yaş	6	33.3	12	46.2
36-40 yaş	8	44.4	8	30.8
41 ve üstü	4	22.2	2	7.7
Toplam	18	100	26	100

Tablo 3.11 incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ndeki çocukların annelerinin yaşlarının % 0'ının 26-30 yaş ,

% 33.3'ünün 31-35 yaş, % 44.4'ünün 36-40 yaş, % 22.2'sinin 41 ve üstü; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'ndaki çocukların annelerinin yaşlarının %15.4'ünün 26-30 yaş, %46.2'sinin 31-35 yaş, % 3.8'inin 36-40 yaş, % 7.7'sinin 41 ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 3.12'te Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait deney ve kontrol grubu çocukların babalarının yaşlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.12. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Yaş	**Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi**		**Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı**	
	n	**%**	**n**	**%**
26-30 yaş	-	-	2	7.7
31-35 yaş	6	33.3	4	15.4
36-40 yaş	8	44.4	14	53.8
41 ve üstü	4	22.2	6	23.1
Toplam	18	100	26	100

Tablo 3.12 incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ndeki çocukların babaların yaşlarının % 0'ının 26-30 yaş , % 33.3'ünün 31-35 yaş, % 44.4'ünün 36-40 yaş, % 22.2'sinin 41 ve üstü; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'ndaki çocukların annelerinin yaşlarının % 7,7'sinin 26-30 yaş , %15.4'ünün 31-35 yaş, % 53.8'inin 36-40 yaş, %23,1'inin 41 ve üstü olduğu görülmektedir

Tablo 3.13'te Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait deney ve kontrol grubu çocukların annelerin eğitim durumuna göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.13. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Annelerin Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Eğitim Durumu	Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi		Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı	
	n	%	n	%
İlkokul	-	-	4	6.0
Ortaokul	-	-	13	50
Lise	4	22.2	9	34.6
Yüksekokul/Üniversite	14	77.8	0	0
Toplam	18	100	26	100

Tablo 3.13 incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ndeki çocukların annelerinin eğitim durumlarının % 0'ının ilkokul, % 0'ının ortaokul, % 22.2'sinin lise, % 77.8'nin yüksekokul/üniversite; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'ndaki çocukların annelerinin eğitim durumlarının % 6'sının ilkokul, %50'sinin ortaokul, % 34.6'sının lise, % 0'nın yüksekokul/üniversite olduğu görülmektedir.

Tablo 3.14'te Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait deney ve kontrol grubu çocukların babaların eğitim durumuna göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.14. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaların Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Eğitim Durumu	Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi		Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı	
	n	%	n	%
İlkokul	-	-	4	15.4
Ortaokul	-	-	8	30.8
Lise	2	11	9	34.6
Yüksekokul/Üniversite	16	89.9	5	19.2
Toplam	18	100	26	100

Tablo 3.14 incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ndeki çocukların babalarının eğitim durumlarının % 0'ının ilkokul, % 0'ının ortaokul, % 11'inin lise, % 89.9'unun yüksekokul/üniversite; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'ndaki çocukların babalarının eğitim durumlarının % 15.4'ünün ilkokul, %30.8'inin ortaokul, % 34.6'sının lise, % 19.2'sinin yüksekokul/üniversite olduğu görülmektedir

Tablo 3.15'te Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait deney ve kontrol grubu çocukların kardeş sayısına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.15. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Kardeş Sayısına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Kardeş sayısı	Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi		Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı	
	n	%	n	%
Tek çocuk	7	39	8	30.8
1	10	55.5	12	46.2
2 ve üstü	1	5.5	6	23.1
Toplam	18	100	26	100

Tablo 3.15 incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ndeki çocukların % 39'unun tek çocuk , % 55.5'inin 1 kardeşinin, % 5.5'nin 2 ve üstü sayıda; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'ndaki çocukların % 30.8'inin tek çocuk , % 46.2'sinin 1, % 23.1'nin 2 ve üstü sayıda kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 3.16'da Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait deney ve kontrol grubu çocukların gelir düzeyine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3.16. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ile Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'na ait Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Gelir Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gelir Düzeyi	Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi		Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı	
	n	%	n	%
Alt	-	-	15	57.7
Orta	6	33.3	8	38.8
Üst	12	666.7	3	1.5
Toplam	18	100	26	100

Tablo 3.16 incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ndeki çocukların gelir düzeylerinin % 0'ının alt, % 6'sının

orta, % 12'sinin üst; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'ndaki çocukların gelir düzeylerinin % 15'inin alt, % 8'inin orta, % 3'ünün üst olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışma temel olarak 2 aşamadan oluşmuştur

3.3.1. "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın (Reslience Program for Preschool Children)" Türkçe'ye uyarlanması

İlk aşama, "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın (Reslience Program for Preschool Children)" Türkçe'ye uyarlanması sırasında orijinal programın çevirisi her iki dili iyi bilen alan uzmanlarından 5 kişiye yaptırılmış, bu çeviriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Çeviri 4 kişilik alan uzmanıyla birlikte gözden geçirilmiş, Türkçe'yi en iyi ifade edebilme kriteri baz alınarak sorunlu görünen yerler tekrar ele alınmıştır. Çeviriler sonucunda 5 alt başlık altında, 19 etkinlik içeren program elde edilmiştir. Tez izleme kurulu tarafından etkinlikler tek tek incelenmiştir. Bu etkinliklerden bir tane dil etkinliği kültürümüze uygun olmadığı gerekçesiyle çıkarılıp yerine benzer bir başka etkinlik yerleştirilmesi ve genel çerçeve itibariyle her bir amacın altında dörder etkinlik olabilmesi için bir etkinliğin daha eklenmesi önerilmiştir. Daha sonra bu değişikliklerle birlikte program 11 uzmana gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda Lawshe testi yapılmıştır. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan Lawshe Tekniği sonucu Tablo 3.20'de yer almaktadır.

Tablo 3.17. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programının Kapsam Geçerliliğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Lawshe Tekniği Sonucu

	Uyundur	Uygun Değildir	Düzenlenebilir	Kapsam Geçerlilik Oranı		Uyundur	Uygun Değildir	Düzenlenebilir	Kapsam Geçerlilik Oranı
Başlık1	11	0	0	2,6667	**Başlık11**	11	0	0	2,6667
Amaç1	11	0	0	2,6667	**Amaç11**	11	0	0	2,6667
İçerik 1	11	0	0	2,6667	**İçerik 11**	10	0	1	2,3333
Başlık2	11	0	0	2,6667	**Başlık12**	11	0	0	2,6667
Amaç2	11	0	0	2,6667	**Amaç12**	11	0	0	2,6667
İçerik 2	11	0	0	2,6667	**İçerik 12**	11	0	0	2,6667
Başlık3	11	0	0	2,6667	**Başlık13**	11	0	0	2,6667
Amaç3	11	0	0	2,6667	**Amaç13**	11	0	0	2,6667
İçerik 3	11	0	0	2,6667	**İçerik 13**	11	0	0	2,6667
Başlık4	11	0	0	2,6667	**Başlık14**	11	0	0	2,6667
Amaç4	11	0	0	2,6667	**Amaç14**	11	0	0	2,6667
İçerik 4	11	0	0	2,6667	**İçerik 14**	11	0	0	2,6667
Başlık5	11	0	0	2,6667	**Başlık15**	11	0	0	2,6667
Amaç5	11		0	2,6667	**Amaç15**	11	0	0	2,6667
İçerik5	10	0	1	2,3333	**İçerik 15**	11	0	0	2,6667
Başlık6	11	0	0	2,6667	**Başlık16**	11	0	0	2,6667
Amaç6	11	0	0	2,6667	**Amaç16**	11	0	0	2,6667
İçerik6	10	0	1	2,3333	**İçerik 16**	11	0	0	2,6667
Başlık7	11	0	0	2,6667	**Başlık17**	11	0	0	2,6667
Amaç7	11	0	0	2,6667	**Amaç17**	11	0	0	2,6667
İçerik7	10	0	1	2,3333	**İçerik 17**	10	0	1	2,3333
Başlık8	11	0	0	2,6667	**Başlık18**	11	0	0	2,6667
Amaç8	11	0	0	2,6667	**Amaç18**	11	0	0	2,6667
İçerik8	10	0	1	2,3333	**İçerik 18**	10	0	1	2,3333
Başlık9	11	0	0	2,6667	**Başlık19**	11	0	0	2,6667
Amaç9	11	0	0	2,6667	**Amaç19**	11	0	0	2,6667
İçerik9	10	0	1	2,3333	**İçerik 19**	11	0	0	2,6667
Başlık10	11	0	0	2,6667	**Başlık20**	11	0	0	2,6667
Amaç10	11	0	0	2,6667	**Amaç20**	11	0	0	2,6667
İçerik10	10	0	1	2,3333	**İçerik 20**	11	0	0	2,6667
Uzman Görüşü Sayısı						11			
Kapsam Geçerlik Ölçütü						0,59			
Kapsam Geçerlik İndeksi						2,06			

Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan Lawshe tekniği sonucunda .59 oranını sağlayan başlık, amaç ve içeriklerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır (Yurdagul, 2005). Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai programa ulaşılmıştır.

Programın Türkçe'ye uyarlanmasının ardından, 12 hafta boyunca her günlük uygulamaları ayrıntılı biçimde içeren haftalık planların yer aldığı uygulama kitabının hazırlanması ve programın oluşturulması, ailelere gönderilecek olan haber bültenlerinin hazırlanması oluşturmuştur.

İkinci aşama ise, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, çocuklara Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve PKBS-2 Problem Davranış Alt Ölçeği ön çalışmasının yapılması, programın uygulanması, sontest ve izleme testlerinin yapılması şeklinde gerçekleşmiştir.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP) uygulanmadan önce, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğive Anaokulu Anasınıfı Davranış Ölçeği öntest olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı ikinci yarıyılında Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'nde eğitim gören 9'u kontrol, 9'u deney 18 çocuk; Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda eğitim gören 12'si kontrol, 11'i deney 23 çocuk; Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı'nda eğitim gören 10'u kontrol, 16'sı deney 26; toplamda 67 çocuğa ölçekler uygulanmıştır. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğive Anaokulu Anasınıfı Davranış Ölçeği öğretmen tarafından her çocuk için doldurulmuştur. Öntest çalışmalarının ardından uygulamaya başlanmıştır.

2005 yılında Baum ve Anchor tarafından okul öncesi çocukların psikolojik dayanıklılıklarını desteklemeye yönelik olarak geliştirilen "Resilience Program for Preschool Program" Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP) 12 hafta süresince haftada iki gün deney grubuna günlük program içerisinde 30 dakika süre ile uygulanmıştır. Kontrol grubu çocukları herhangi bir eğitim almamıştır. Program sonunda ölçekler deney ve kontrol gruplarına tekrar uygulanarak alınan sonuçlar karşılaştırılmıştır.

3.3.1.1. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın Tanıtımı

Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP) okul öncesi çocuklara yönelik hazırlanmıştır. Programın temel amacı okul öncesi dönemde çocukların psikolojik dayanıklılıklarının geliştirilmesini ve desteklenmesini sağlamaktır.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP) günlük eğitim programının içerisinde uygulanabilecek şekilde hazırlanmıştır. Günlük eğitim programına uyum sağlamakta ve sınıfın işleyişini ve eğitimsel hedefini etkilememektedir. Program kanıt tabanlıdır yapılan araştırmalara dayanmaktadır ve etkisi kanıtlanmıştır. Öğretmenler hem genel eğitim programlarının, hem de OÇPDP'nun başarısını artırabilmek için mümkün olduğunca iki programı birbirine kaynaştırmaları gerekmektedir. OÇPDP boyunca öğrenilen beceriler gün içerisinde sınıfta diğer zamanlarda da kullanılmalıdır.

OÇPDP okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özelliklerine uygun olarak öğretmenlerin kolaylıkla uygulayabilecekleri şekilde geliştirilmiştir. Program okul öncesi dönem öğretmenlerinin çocuklara uygun beceriler öğretmelerini sağlamada yardımcı olmaktadır. Bu beceriler şunlardır; rahatlama, duyguların ifade edilmesi, korkularla başa çıkma, gelecek için anlam ve umut çıkarma. Program, haftada iki defa 12 hafta süresince mevcut okul öncesi eğitim programı içerisine yerleştirilerek uygulanmaktadır. Her bir etkinliğin yaklaşık uzunluğu 30 dakikadır. Program okulun eğitim öğretim saatlerine ve bireysel tercihlerine göre ayarlanabilecek esnek bir programdır.

Programının ilk gelişiminden itibaren bu programın deneysel açıdan etkili olabilmesi için çok yoğun çabalar harcanmıştır. Programın etkililiğini ölçmek için birçok çalışma değişik koşullar altında gerçekleştirilmiştir. Daha fazla araştırmada şuanda yapılmaktadır. Programın geliştirilmesinden bu güne kadar yapılan çalışmalar, bu programa katılan çocukların psikolojik dayanıklılık açısından önemli kazanımları olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaların bazıları programa katılım sonucu yaşanılan duygusal ve davranışsal problemlerde önemli bir azalma olduğunu göstermektedir.

Programın avantajlarından birisi bir eğitim programı içinde sorunsuz olarak uygulanabilmesidir. Programdaki aktiviteler sadece psikolojik dayanıklılığı desteklemez, ayrıca dil gelişimini dinleme becerilerini, hafıza becerilerini ve kendine ifade etme becerilerini de destekler. Okulöncesi eğitim kurumlarında bu program uygulanmasındaki sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerin mevcut programları içerisinde bu programı etkili bir şekilde uygulayabileceklerini göstermiştir.

Uygulamalar duygular gibi çeşitli kavramların öğretimini, kavramın örnek senaryo ve örneklerle daha iyi anlatılabilmesi için ve bağımsız aktivite olanaklarını, hikayeleri ve diyalogları içerir. Öğretmenler verilen senaryo ya da örnekleri direk olarak takip edebilirler ya da yaratıcılığı arttırmak için etkinliği değiştirebilirler. Her hafta program içeriğini betimleyen haber bültenleri ailelere gönderilir ve bu bültenler de evde ailelerin çocuklarının psikolojik dayanıklılıklarını arttırmada onlara yardımcı olabilmeleri için gerekli olan bilgiler yer almaktadır.

Program teoriye, bilgi birikimine ve uygulamaya aşağıdaki katkıları sağlamak için geliştirilmiştir. Programın genel amaçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Program, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özelliklerine uygun olarak öğretmenlerin kolaylıkla uygulayabilecekleri ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara uygun beceriler öğretmelerini sağlamada yardımcı olmak için geliştirilmiştir. Bu beceriler şunlardır; kendi duygularını ve diğer insanların duygularını anlama ve farklı duyguların uygun bir şekilde gösterebilme, duyguları içeren kelime hazinelerini geliştirme, davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını uygun bir şekilde düzenleme becerilerinin öğrenilmesi, stres ya da endişe ile karşılaştıklarında sakin kalma ve rahatlamak için davranışsal ve duyuşsal tekniklerin öğrenilmesi, etkili iletişim becerileri, problem çözme becerileri, gelecek için anlam ve umut çıkarma için gerekli olan becerilerin kazanılmasıdır.

Program yukarıda belirtilen beceriler üzerine dayandırılmıştır. Bu genel becerileri geliştirebilmek için her hafta için özel amaçlar belirlenmiş ve etkinlikler bunlar üzerine yapılandırılmıştır. Her hafta için değişen özel amaçlar aşağıda ifade edilmiştir.

1. Haftanın Amacı:

- Çocuklarla tanışma
- OÇPDP'nin amacını anlama program katılımı için gereken beklenen davranışları öğrenme

2. Haftanın Amacı:

- Gerginliği azaltıp gevşeme, dengeyi sağlayıp ve dinginlik hissi yaratma

3. Haftanın Amacı:

- Gerginliği azaltıp gevşeme, dengeyi sağlayıp ve dinginlik hissi yaratma

4. Haftanın Amacı:

- Duyguları tanıma ve ifade etme Duyguları ifade etmek için kullanılan kelime hazinesini genişletmek
- Zor konuları konuşma ve ifade etmek için cesaretlendirme.

5. Haftanın Amacı:

- Çocuklara farklı hislerini ifade etmeyi ve düşünceleri ve davranışları arasında bağ kurmayı öğretme
- Çeşitli duyguları tanıyıp bunlar için yaratıcı ifade yöntemleri bulma

6. Haftanın Amacı:

- Çocuklara korku dâhil duyguların nasıl ifade edildiğini öğretme
- Korku duygusuna dostça yaklaşıp korkuyla baş etmelerini öğretme
- Rüyaların neden kaynaklanabileceğini anlatma, kötü rüyalarla baş etme yollarını öğretme

7. Haftanın Amacı:

- Gevşemek ve sahip olunan korkuların basıncını azaltmak, korkularla başa çıkma
- Zor durumlarda problem çözmek ve korkularla başa çıkma

8. Haftanın Amacı:

- Çocukların sahip oldukları olumlu kaynakları keşfetmesi, bir araya getirmesi ve dayanmasına yardımcı olma
- Çocukların sahip oldukları olumlu kaynakları keşfetmesi, bir araya getirmesi ve dayanmasına yardımcı olma

9. Haftanın Amacı:

- Çocukların sahip oldukları olumlu kaynakları keşfetme, bir araya getirme ve dayanmaya yardımcı olma

- Sahip olduğumuz güzellikler ve bize umut veren şeylerin farkında olma

10. Haftanın Amacı:

- Çocukların zor zamanlarda olumlu bakış açısı bulabilmelerine yardımcı olabilme
- Çocukların zor zamanlarda bile bir "güç ve umut" bulunabileceğini öğrenmelerine yardım etme

11. Haftanın Amacı:

- Hem grup olarak hem de bireysel olarak başkaları için bir şeyler yapmaya cesaretlendirme
- Öz yeterlilik ve öz kontrol duygusunu güçlendirme
- Sosyal bağlılık kurma
- Çocukların gelecek için güç ve umut çıkarmalarına yardımcı olma

12. Haftanın Amacı:

- Öğrenilenlerin tekrar edilmesi

OÇPDP okul öncesi dönem çocuklarında kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Kullanılan yazılı materyaller, örnekler ve tavsiye edilen etkinlikler okul öncesi dönem çocuklar için uygundur. Bunun yanı sıra programdaki etkinlikler bu yaş grubunun altında olan çocuklar için örneğin; özel ihtiyaçları yada gelişimsel sorunları olan çocuklar içinde öğretmenler çocukların ihtiyaçlarına yönelik olarak yeniden düzenledikleri taktirde kullanılabilir.

Programı uygulayabilmek için fazla materyale ihtiyaç yoktur. Öğretmenler ellerinde bulunan ve kolaylıkla elde edebilecekleri materyallerle bu programı uygulayabilirler. Program, kolayca ulaşılabilir bir kitap listesi, amaca ulaşmayı kolaylaştıracak öğretmenin seçeceği sanat, müzik, hikaye, oyun etkinlikleri ve şarkılar içeren ayrıntılı bir kitaptan oluşmaktadır. Program süresince her hafta gerekli olan materyaller öğretmen el kitapçığında belirtilmiştir

3.3.2. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmaların yürütülmesine yönelik veri toplama araçlarına dair bilgiler yer almaktadır.

3.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunun oluşturulması aşamasında alan yazın taraması yapılmıştır ve araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurularak geliştirilmiştir.

Bu bağlamda araştırma geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu, çalışma grubunu oluşturan çocukların, cinsiyeti, okulöncesi kuruma devam etme süresi, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu ve anne-babanın mesleğine ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Formda yer alan bilgilerin toplanmasında sınıf öğretmeninden destek alınmıştır.

3.3.2.2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği:

Bu ölçek Avcıoğlu (2007) tarafından çocukların sosyal beceri düzeylerinin saptanması amacıyla geliştirilmiştir. Güvenirlik ve geçerliği belirleme aşamasında, 52 okulöncesi sınıf öğretmeninin, sınıflarında bulunan 251 öğrenci için doldurduğu ölçekten elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin güvenirliği ve geçerliği belirlenmiştir. Bu amaçla Likert tipi ölçekler için en uygun olan Cronbach alpha katsayısı (Tezbaşaran, 1996) hesaplanmıştır. Geçerliği belirlemek için ise, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği sınamaları yapılmıştır. Bu aşamada kapsam geçerliği için yeni bir sınama yapılmamış, sosyal beceri maddelerinin belirlenmesinde alınan uzman görüşleri kapsam geçerliğini belirlemeye uygun ve yeterli sayılmıştır. Yapı geçerliği için de faktör analizi yapılmıştır. Sosyal becerileri ölçmek amacıyla hazırlanan 62 maddelik ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık sınamasında, Cronbach alpha güvenirlik kat sayısı .98, iki yarım güvenirlik katsayısı .89 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. Bunlar oldukça iyi bir değer olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir (Özdamar, 1997, Akt. Avcıoğlu, 2007). Ölçekte yer alan 62 madde, “her zaman yapar”, “çok sık yapar”, “genellikle yapar”, “çok az yapar” ve “hiçbir zaman yapmaz” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı 0.98

olarak tespit edilmiştir. Ölçekte dokuz alt ölçek yer almaktadır. Bu ölçeklerin isimleri, madde sayıları ve iç tutarlılık katsayıları şu şekildedir:

1. Kişiler arası beceriler (15 madde; cronbach alpha: .95),
2. Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri (11 madde; cronbach alpha: .94), 63
3. Akran baskısı ile başa çıkma becerileri (10 madde; cronbach alpha: 0.92),
4. Kendini kontrol etme becerileri (4 madde; cronbach alpha: 0.91),
5. Sözel açıklama becerileri (7 madde; cronbach alpha: 0.85),
6. Sonuçları kabul etme becerileri (4 madde; cronbach alpha: 0.95),
7. Dinleme becerileri (5 madde; cronbach alpha: 0.87),
8. Amaç oluşturma becerileri (3 madde; cronbach alpha:0.78),
9. Görevleri tamamlama becerileri (3 madde; cronbach alpha: 0.88) (Avcıoğlu, 2007).

Kişiler Arası Beceriler (KB): Bireyler arası karşılıklı etkileşimin sürdürülmesinde önemli olan kişiler arası beceriler boyutu 15 maddeden oluşmaktadır.

Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB): Bireylerin sosyal etkileşim içerisinde hem kendilerinin hem de başkalarının kızgınlık davranışlarını kontrol etmelerine ve değişikliklere kolayca uyum sağlamalarına yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 11 maddeden oluşmaktadır.

Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB): Bireylerin sosyal etkileşim içerisinde akranları tarafından karşılaşabilecekleri çeşitli baskılarla başa çıkmalarına yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 10 maddeden oluşmaktadır.

Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB): Bireylerin sosyal davranışları üzerinde kendilerini kontrol etmelerine yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 4 maddeden oluşmaktadır.

Sözel Açıklama Becerileri (SAB): Bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan becerilerden oluşan bu boyut 7 maddeden oluşmaktadır.

Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB): Bireylerin karşılaşabilecekleri çeşitli sonuçları kabul etmelerine yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 4 maddeden oluşmaktadır.

Dinleme Becerileri (DB): Bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan becerilerden oluşan dinleme becerileri boyutu 5 maddeden oluşmaktadır.

Amaç Oluşturma Becerileri (AOB): Bireylerin başkalarından bağımsız olarak bir amaç oluşturmalarını ve bu amaçları gerçekleştirmelerini sağlayan becerilerden oluşan bu boyut 3 maddeden oluşmaktadır.

Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB): Bireylerin üstlendikleri görevleri yerine getirmelerine yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 3 maddeden oluşmaktadır.

SBDA'nda tamamı olumlu yönde düzenlenmiş maddelere; her zaman yapar(5), çok sık yapar(4), genellikle yapar(3), çok az yapar(2) ve hiçbir zaman yapmaz(1) seçeneklerinden birini seçerek tepki verilmektedir. Alt boyutların yanı sıra, ölçeğin tümünden elde edilen toplam puan da değerlendirilebilmektedir. Alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının 5 ile çarpımı ile 1 arasındadır. Ölçekten düşük puan almak sosyal becerilere yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan almak ise sosyal becerilere sahip olunduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan, madde sayısı olan 62 iken, en yüksek puan 310 puandır (Avcıoğlu, 2007). Ölçeğin geçerliğini belirlemede kapsam geçerliği sınaması için, sosyal beceri ifadelerinin belirlenmesi aşamasında sosyal beceri konusunda çalışan 2, çocuk gelişimi alanında 2 olmak üzere 4 uzman ve iki alan öğretmeniyle yapılan çalışma temel alınmıştır. Bu çalışmada uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değişikliğe ve düzeltmeye uğratılan maddelerden oluşan ölçeğin ölçme amacına uygun olduğu ve ölçülmek istenilen alanı temsil ettiği söylenebilir (Avcıoğlu, 2007).

SBDÖ Alt Boyutları Cronbach Alpha Katsayıları KB için 0,872, KDKEDUSB için 0,880, ABBÇB için 0,834, KKEB için 0,918, SAB için 0,909, SKEB için 0,881, DB için 0,896, AOB için 0,931, GTB için 0,923 olarak bulunmuştur. Sosyal Beceri Genel Toplam 0,972 Verilerin "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" açısından güvenirlik analizi yapılmıştır. Literatüre göre genel olarak Cronbach Alpha Katsayısı % 70 değerinden büyük olduğundan ölçek ve alt ölçekler güvenilir bir ölçektir denir. Ölçeğin

geçerlik-güvenirlik çalışmalarından elde edilen değerlere yakın değerlerin ortaya çıkması ölçeğin söz konusu araştırma için güvenilir sonuçlar verebileceğini düşündürmektedir.

3.3.2.3. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2:Preschool and Kindergarden Behaviour Scale)

Deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında gruplar arasındaki farkı gözlemleyebilmek amacı ile her iki gruba "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği"uygulanmıştır. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği okul öncesi dönemde 3-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W.Merrell tarafından geliştirilmiş; 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3-6 yaş arası toplam 3,317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır. Ölçekte toplam 76 madde bulunmakta ve maddeler "Hiç, Bazen, Sıklıkla, Nadiren" seçeneklerini içeren Likert tipi dörtlü derecelendirme ile ölçülmektedir. Ölçeği uygulama süresi 10-12 dk. arasında değişmektedir.

Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS-2); Sosyal Beceri ve Problem Davranış olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği; sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ve sosyal etkileşim alt boyutlarından oluşmaktadır. Problem Davranış Ölçeği ise; dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal ve ben merkezci olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

Problem Davranış Ölçeği'nde eğer çocuk bir problem davranışı hiç yapmıyorsa sıfır (0), nadiren yapıyorsa bir (1), bazen yapıyorsa iki (2), sıklıkla yapıyorsa dört (4) işaretlenmektedir. Sosyal Beceri Ölçeği'nde çocuk davranışı hiç yapmıyorsa sıfır (0), nadiren yapıyorsa bir (1), bazen yapıyorsa iki (2), sıklıkla yapıyorsa dört (4) işaretlenmektedir.

Ölçeğin İngilizce formunda iç tutarlılık kat sayısı Sosyal Beceri ve Problem Davranış ölçekleri için. 90 ve. 97; her iki ölçeğin alt boyutlarında ise. 81 ve .95 dir.

Ülkemizde, Özbey (2009) yaptığı doktora tez çalışmasında, Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2); geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri .94, olarak bulunmuştur. Problem

Davranış Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 olarak bulunmuştur (Özbey, 2009). Bu doğrultuda, ölçeğin güvenilir bir biçimde ölçme yaptığı söylenebilir

3.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın Araştırmada Kullanımı ve Programın Uygulanması

Uygulamalar başlatılmadan önce İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve İstanbul İli Aile ve Sosyal Politikalar Müdürlüğü'ne izin yazısı yazılmıştır. OÇPDP uygulamalarına başlamadan önce okul yönetimi ile görüşülerek araştırma izin belgesinin bir kopyası okul yönetimine iletilmiştir.

Deney grubu mevcut okul öncesi eğitim programının yanı sıra araştırmacı tarafından düzenlenmiş olan ve 12 haftalık süre ile OÇPDP'nin uygulandığı, kontrol grubu ise sadece mevcut okulöncesi eğitim programının uygulandığı grubu ifade etmektedir. Tüm uygulamalar, uygulamalar arasında herhangi bir farklılık oluşmaması açısından araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

3.3.3.1. Deney Grubu Uygulama Süreci

Deney grubu uygulama sürecini 12 hafta süresince MEB (2006) Okulöncesi Eğitim Programında yer alan amaç ve kazanımların yanı sıra, 2005 yılında Baum ve Anchor tarafından okul öncesi çocuklarının psikolojik dayanıklılıklarını desteklemeye yönelik olarak geliştirilen yukarıda ayrıntılı olarak tanıtımı yapılan OÇPDP uygulanmıştır.

Programın Türkçe'ye uyarlanmasının ardından, 12 hafta boyunca her günlük uygulamaları ayrıntılı biçimde içeren haftalık planların yer aldığı uygulama kitabı ve ailelere gönderilecek olan OÇPDP bültenleri hazırlanmıştır.

Deney grubu uygulama sürecine başlamadan önce, 12 haftalık program boyunca he bir hafta için uygulanacak etkinlikler ve haftalık planların bulunduğu detaylı program kitabı hazırlanmıştır. Program kitabında, programı yürütmek için gerekli olan 12 haftalık planlar ile sınıf içi etkinlikler detaylı olarak bulunmaktadır. Etkinlikler mevcut programın içerisine çok kolay adapte edilebilmektedir ve öğretmenin mevcut zamanını ve program ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaktadır.

Program kitabında, her hafta için farklı amaç ve kazanımlar alınmış ve bunlar farklı bir etkinlikle sunulmuştur. Etkinliklerde çeşitliliğe yer verilmiş ve böylece tüm çocuklara ulaşılmaya çalışılmıştır

12 haftalık süre boyunca öğretmenlere günlük planların içerisine bu programı dahil etmeleri ve çocuklara rehberlik edebilmeleri için tüm 12 haftalık etkinlik ve planların detaylı olarak bulunduğu bir rehber kitap verilmiştir.

Öğretmen rehber kitabında tüm etkinliklerin nasıl başlayıp nasıl bitebileceği, oyunların nasıl oynatılacağı, ne tür malzemeler kullanılacağı, ne tür senaryoların kullanılabileceği ve ne tür tartışma sorularının sorabileceği ve aile haber bültenleri vb. tüm detaylar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Öğretmen rehber kitabının ayrıntılı yapılandırılmasındaki amaç hata riskini en aza indirmektir.

OÇPDP sınıf öğretmen ile birlikte günlük okul uygulamalarının içinde mevcut programa yaklaşık 30 dakika süre ile monte edilmiştir. Uygulama akışı ve programın haftalık olarak detaylı içeriği aşağıda sunulmuştur.

1. Etkinliklere Hazırlık

- Etkinliğin amaçları
- Kazanımları
- Kullanılacak materyaller
- Bir önceki haftanın tekrarı

2. Etkinliklerin Uygulanışı

- Etkinliklere Giriş
- Etkinlikler

3. Etkinliklerden Sonra

- Öğrenilenlerin uygulanması
- Etkinliklerin özetlenmesi ve hatırlanması
- OÇPDP bültenleri
- İlave etkinlikler

***Etkinliklere Hazırlık*:** Programda etkinliklere hazırlık dört alt başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan birincisi etkinliklerin amacıdır. Bu bölümde etkinliklerin başarmayı amaçladığı beceriler kapsamlı olarak ifade edilir. İkinci alt başlık kazanımdır. Bu başlıkta ölçülebilir ve gözlenebilir çocuk davranışları şeklinde ifade edilmiş kazanım cümleleri yer alır. Amaç ve kazanımlar çocuklara anlatılır. Üçüncü alt başlıkta etkinliklerle ilgili materyaller yer alır. Materyaller bölümünde öğretmenin ders ve ilave etkinlikler için ihtiyaç duyacağı malzemelerin listesi yer alır. Etkinliklere hazırlığın son bölümü tekrar kısmında ise bir önceki hafta yapılanlar tekrar edilir.

Etkinliklerin Uygulanışı: Programda etkinliklerin uygulanışı iki alt başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan ilki etkinliklere giriş bölümüdür. Bu bölümde çocukların etkinliklere ilgileri çekilir. İkinci alt başlıkta yer alan etkinlikler kısmında ise o günün amaç ve kazanımlarına uygun olarak hikaye, müzik, sanat, oyun etkinlikleri yapılmaktadır. Etkinlikler sırasında yumuşak geçişler yapılır. Geçişlerden önce ve geçişler esnasında yönergeler açıkça belirtilir.

Etkinliklerden Sonra: Bu bölüm etkinliklerde ele alınan becerilerin genellenebilmesi, sürdürülebilmesi ve öğrenmenin pekiştirilmesi için önerileri kapsayan dört alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlardan ilki öğrenilenlerin uygulanmasıdır. OÇPDP'dan öğrenilenlerin çocuklar tarafından değişik zamanlarda ve değişik ortamlarda kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Özellikle öğrenilen yeni becerilerin genellenmesi ya da farklı ortamlarda uygulanabilmesi ve bu becerilerin (ev ve okul ortamında) zaman içerisinde sürdürülmesi için her bir etkinlik sonrasında aktiviteler ve öneriler bulunmaktadır.

İkinci alt başlık ise etkinliklerin özetlenmesi ve hatırlanmasıdır. Etkinliklerin özetlenmesi ve hatırlanması çocukların öğrendikleri becerilerin başarılı bir şeklide uygulanabilmesi ve kalıcılığının arttırılmasına yönelik olarak öğretmenlere yardımcı olmak için bilgiler ve tasarlanan etkinlikler yer almaktadır. Ayrıca, çocukların öğrendikleri becerileri etkili bir şekilde kullanabilmelerinde gerekli sözel ve görsel uyarıcılar için öneriler bulunmaktadır. Üçüncü alt başlık ise OÇPDP bültenleridir. Bu bölümde okulda öğrenilen becerilerin ev ortamında da devamını sağlamayı ve kalıcılığını amaçlayan çocukların aileleriyle beraber yapmaları için eve gönderilecek çalışmalar, aile bültenleri yer alır. Bu bültenler çocukların öğrendikleri yeni becerilerin

genellenmesine yardımcı olmak için ev ortamlarında uygulanabilecek öneriler sunmaktadır.

Etkinliklerden sonra bölümünün son alt başlığı ise ilave etkinliklerdir. Burada amaç ve kazanımların etkisinin arttırılması hedefleyen sanat etkinlikleri, oyun etkinlikleri ve müzik etkinlikleri yer almaktadır.

Deney gruplarına 23 Şubat 2015- 25 Mayıs 2015 tarihleri arasında OÇPDP araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Eğitime başlamadan önce öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılarak çocukların eğitim programlarına geliş ve gidişlerinin aksamaması için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Eğitim programı uygulamaları 12 hafta süre ile mevcut anaokulu programının içine yerleştirilerek haftada iki gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Eğitim programı uygulamaları 30 dakika sürmüştür Ayrıca uygulama esnasında, etkinlikle ilgili fotoğraf ve video çekimleri yapılmıştır.

Eğitim uygulamaları çocukların sürekli eğitim gördükleri kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında, deney gruplarındaki çocuklar kendi okullarında aynı anda eğitime alınmıştır. Araştırmacı, deney grubuna uygulayacağı eğitimden önce eğitim ortamını her etkinlik için uygun bir şekilde düzenlemiştir. Uygulama için gerekli masa ve sandalyeler ya da minderler uygun oturma pozisyonunda düzenlenmiş veya etkinliğe göre kenara çekilerek boş bir alan oluşturulmuştur. Uygulamalardan önce araştırmacı tarafından kullanılacak materyaller hazırlanarak sınıfa getirilmiştir. Bazı materyaller ise çocuk sayısı kadar hazırlamıştır. Eğer çocuklardan ve sınıf öğretmeninin getirmesi gereken bir materyal ya da eşya ise bir hafta önceden iletilmiştir.

Çocuklara program uygulamadan önce çocuklarla araştırmacı arasında bir tanışma ortamının yaratılması için ilk hafta program uygulanmamış araştırmacı çocuklarla günlük etkinliklerine katılmıştır. Çocuklara birlikte farklı oyunlar oynanacağı, şarkılar söyleneceği, hikayeler okunacağı ve birlikte etkinlikler yapılacağı şeklinde bilgi verilmiştir. Herhangi bir zorluk yaşanmaması ve çocuklara isimleri ile hitap edebilmek için tanışma derslerinde her çocuğa isim kartları hazırlanarak takılmıştır. OÇPDP'na katılan çocukların etkinliklere katılımını belirlemek için yoklama listesi tutulmuştur.

Uygulamalara sınıftaki bütün çocukların katılması sağlanmıştır. Etkinlikler planlanan şekilde ya tüm grupla ya da küçük grupla gerçekleştirilmiştir.

Ailelere okulda uygulanan OÇPDP kapsamında çocuklarının neler yaptığıyla ilgili bilgilendirmek ve ebeveynlerden program kapsamında öğretilen becerilerin evde pekiştirilmesini sağlamak için haber bültenleri hazırlanmış ve ebeveynlere gönderilmiştir. Hazırlanan bültenlerin anlaşılır olmasına, kullanılan dilin sade ve teknik terimler içermeyecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Haber bültenlerinde evde ailelerin çocuklarının psikolojik dayanıklılıklarının desteklenmesine ve geliştirilmesinde onlara yardımcı olabilmeleri için gerekli olan bilgiler bulunmaktadır. psikolojik dayanıklılıklarını destekleyecek evde çocuklarıyla oynayabilecekleri oyunlar, ailelerin gözlemlemesi gereken davranışlar, okulda yapılan etkinlikler ilgili bilgilendirmeler yer almaktadır. Haber bültenleri çocuk sayısı kadar çoğaltılarak haftada bir olmak üzere 12 hafta boyunca tüm ailelere çocuklarıyla gönderilmiştir.

Her uygulamanın sonunda, etkinliklerle ilgili olarak çocuklarla birlikte günün değerlendirmeleri yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken çocukların etkinliklerden elde ettikleri kazanımlardan yeni çıkarımlara ulaşmalarını sağlayacak, etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini aktaracak sorular sorulmuş ve her çocuğun söz alması, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için yeterli süre tanınmasına dikkat edilmiştir.

OÇPDP 1 Haziran 2015 tarihinde sona ermiştir. 12 haftalık uygulamanın sonrasında, hem deney hem kontrol grubuna 1-8 Haziran 2015 tarihleri arasında son testler uygulanmıştır.

3.3.3.2. Kontrol Grubu Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında deney gurubu ile yukarıda sözü edilen program çalışılırken, kontrol grubunda yer alan çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2006) yaş grubu çocuklar için öngördüğü programa normal şekilde devam etmişlerdir. OÇPDP bu gruba uygulanmamıştır. Gruptaki eğitim mevcut sınıf öğretmeni tarafından sürdürülmüştür.

3.3.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 16.0 İstatistiksel Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, her bir okul için deney ve kontrol gruplarının ($N<30$) öğrenciden oluşmakta olup, çalışma grubundaki deney ve kontrol gruplarının üye sayısı 30'dan az ise parametrik olmayan testler kullanılması gerektiğinden ötürü (Ross,

2004'den akt. Delice, 2010) non parametrik istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupların ön test sonuçları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile Mann Whitney U testi yapılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test toplam puanları ve alt boyutlarından aldıkları puanları karşılaştırmak için Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile kontrol edilmiştir. Ayrıca ölçeklerden aldıkları puanların okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Tüm analizler için istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın uygulandığı deney grupları ile MEB (2013) okulöncesi eğitim programının uygulandığı kontrol gruplarının sosyal becerileri ve problem davranışları ile ilgili veriler tablolar şeklinde sunularak açıklamalar yapılmıştır.

4.1. OÇPDP'nin "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" ve Alt Boyutlarından Deney ve Kontrol Grubunun Aldıkları Puanlara Etkisine Yönelik Bulgular

1. OÇPDP'nin "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" ve alt boyutlarından deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlara etkisi açısından;

Hipotez 1.1. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi kontrol grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.20'de Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi kontrol grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi Kontrol Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Kişiler arası beceriler	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.000	3.17
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	9				
	Toplam	9				
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.000	3.17
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	9				
	Toplam	9				
Akran baskısı ile başa çıkma becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.384	0.17
	Pozitif Sıra	5	4.00	28.00		
	Eşit	4				
	Toplam	9				
Kendini kontrol etme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.000	0.317
	Pozitif Sıra	1	1.00	1.00		
	Eşit	8				
	Toplam	9				
Sözel açıklama becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.061	.039
	Pozitif Sıra	3	3.00	15.00		
	Eşit	6				
	Toplam	9				
Sonuçları kabul etme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.226	.026
	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
	Eşit	3				
	Toplam	9				
Dinleme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.060	.039
	Pozitif Sıra	4	3.00	15.00		
	Eşit	5				
	Toplam	9				
Amaç oluşturma becerileri	Negatif Sıra	1	1.00	.00	.447	.655
	Pozitif Sıra	1	2.00	2.00		
	Eşit	7				
	Toplam	9				
Görevleri tamamlama becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.890	.059
	Pozitif Sıra	1	3.00	15.00		
	Eşit	8				
	Toplam	9				
SBDÖ Toplam Puan	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.023	.043
	Pozitif Sıra	5	3.00	15.00		
	Eşit	4				
	Toplam	9				

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi, kontrol grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Sosyal

Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (z=-2.023; p<.05), akran baskısı ile başa çıkma becerileri (z=-2.384 ; p<.05), sözel açıklama becerileri (z=-2.061; p<.05), sonuçları kabul etme becerileri (z=-2.226 ; p<.05), dinleme becerileri (z=-2.060 ; p<.05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, uygulanan MEB (2013) programının çocukların sosyal becerilerini desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Kişiler arası beceriler (z=1000 ; p<.05), kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri (z=1000 ; p<.05), kendini kontrol etme becerileri (z= -1000; p<.05), amaç oluşturma becerileri (z=-447 ; p<.05), görevleri tamamlama becerileri (z=-1890 ; p<.05) alt boyutunda ise aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Hipotez 1.2. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi deney grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.21'de Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi deney grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi Deney Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Kişiler arası beceriler	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.000	3.17
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	9				
	Toplam	9				
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.000	3.17
	Pozitif Sıra	0	1.00	1.00		
	Eşit	9				
	Toplam	9				
Akran baskısı ile başa çıkma becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.201	.028
	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
	Eşit	3				
	Toplam	9				
Kendini kontrol etme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.060	.039
	Pozitif Sıra	4	3.00	15.00		
	Eşit	5				
	Toplam	9				
Sözel açıklama becerileri	Negatif Sıra	0	2.00	2.00	2.252	.024
	Pozitif Sıra	5	4.86	34.00		
	Eşit	4				
	Toplam	9				
Sonuçları kabul etme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.636	.008
	Pozitif Sıra	6	4.50	36.00		
	Eşit	3				
	Toplam	9				
Dinleme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.214	.027
	Pozitif Sıra	8	3.50	21.00		
	Eşit	1				
	Toplam	9				
Amaç oluşturma becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.041	.041
	Pozitif Sıra	8	3.00	15.00		
	Eşit	1				
	Toplam	9				
Görevleri tamamlama becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.032	.042
	Pozitif Sıra	5	3.00	15.00		
	Eşit	4				
	Toplam	9				
SBDÖ Toplam Puan	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.524	.012
	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00		
	Eşit	1				
	Toplam	9				

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi, deney grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Sosyal

Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (z=-2524; p<.05) ve akran baskısı ile başa çıkma becerileri (z=1000 ; p<.05), kendini kontrol etme becerileri (z=-2.060 ; p<.05), sözel açıklama becerileri (z=-2.252 ; p<.05), sonuçları kabul etme becerileri (z=-2.636 ; p<.05), dinleme becerileri (z=-2.214 ; p<.05), amaç oluşturma becerileri (z=-2.041 ; p<.05), görevleri tamamlama becerileri (z=-2.032 ; p<.05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kişiler arası beceriler (z=1000; p<.05) ve kızgınlık davranışlarını kontrol etme alt boyutunda ise aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, OÇPDP'nin çocukların sosyal becerilerini desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Hipotez 1.3. Semiha Şakir Çocuk Yuvası kontrol grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.22'de Semiha Şakir Çocuk Yuvası kontrol grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.3. Semiha Şakir Çocuk Yuvası Kontrol Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Kişiler arası beceriler	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.384	0.17
	Pozitif Sıra	7	4.00	28.00		
	Eşit	5				
	Toplam	12				
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.342	.018
	Pozitif Sıra	7	1.50	3.00		
	Eşit	5				
	Toplam	12				
Akran baskısı ile başa çıkma becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.604	0.109
	Pozitif Sıra	3	2.00	6.00		
	Eşit	9				
	Toplam	12				
Kendini kontrol etme becerileri	Negatif Sıra	1	3.50	3.50	2.672	.008
	Pozitif Sıra	10	6.25	6.25		
	Eşit	1				
	Toplam	12				
Sözel açıklama becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.342	.180
	Pozitif Sıra	3	1.50	3.00		
	Eşit	9				
	Toplam	12				
Sonuçları kabul etme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.000	3.17
	Pozitif Sıra	1	1.00	1.00		
	Eşit	11				
	Toplam	12				
Dinleme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.000	.317
	Pozitif Sıra	1	1.00	1.00		
	Eşit	11				
	Toplam	12				
Amaç oluşturma becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.604	.117
	Pozitif Sıra	0	1.00	1.00		
	Eşit	12				
	Toplam	12				
Görevleri tamamlama becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.354	.180
	Pozitif Sıra	0	1.50	3.00		
	Eşit	12				
	Toplam	12				
SBDÖ Toplam Puan	Negatif Sıra	1	.00	11.00	1.957	.050
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
	Eşit	1				
	Toplam	12				

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi, kontrol grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, kişiler

arası beceriler (z=-2.384; p<.05), kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri (z=-1.342 ; p<.05), kendini kontrol etme becerileri (z= -2.672; p<.05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, uygulanan MEB (2013) programının çocukların sosyal becerilerini desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (z=-1.957; p<.05) ve akran baskısı ile başa çıkma becerileri (z=-1.604 ; p<.05), sözel açıklama becerileri (z=1.342; p<.05), sonuçları kabul etme becerileri (z=-1000 ; p<.05), dinleme becerileri (z=-1000; p<.05) amaç oluşturma becerileri (z=-1.604 ; p<.05), görevleri tamamlama becerileri (z=-1.354 ; p<.05) alt boyutunda ise aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Hipotez 1.4. Semiha Şakir Çocuk Yuvası deney grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.23'te Semiha Şakir Çocuk Yuvası deney grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. Semiha Şakir Çocuk Yuvası Deney Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Kişiler arası beceriler	Negatif Sıra	.00	.00	.00	2.936	.003
	Pozitif Sıra	6.00	66.00	6.00		
	Eşit					
	Toplam					
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama	Negatif Sıra	.00	.00	.00	2.938	.003
	Pozitif Sıra	6.00	66.00	6.00		
	Eşit					
	Toplam					
Akran baskısı ile başa çıkma becerileri	Negatif Sıra	.00	.00	.00	2.938	.003
	Pozitif Sıra	6.00	66.00	6.00		
	Eşit					
	Toplam					
Kendini kontrol etme becerileri	Negatif Sıra	.00	.00	.00	2.940	.003
	Pozitif Sıra	6.00	66.00	6.00		
	Eşit					
	Toplam					
Sözel açıklama becerileri	Negatif Sıra	.00	.00	.00	2.937	.003
	Pozitif Sıra	6.00	66.00	6.00		
	Eşit					
	Toplam					
Sonuçları kabul etme becerileri	Negatif Sıra	.00	.00	.00	2.944	.003
	Pozitif Sıra	6.00	66.00	6.00		
	Eşit					
	Toplam					
Dinleme becerileri	Negatif Sıra	.00	.00	.00	2.937	.003
	Pozitif Sıra	6.00	66.00	6.00		
	Eşit					
	Toplam					
Amaç oluşturma becerileri	Negatif Sıra	.00	.00	.00	2.947	.003
	Pozitif Sıra	6.00	66.00	6.00		
	Eşit					
	Toplam					
Görevleri tamamlama becerileri	Negatif Sıra	.00	.00	.00	2.829	.005
	Pozitif Sıra	5.00	55.00	5.00		
	Eşit					
	Toplam					
SBDÖ Toplam Puan	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.936	.003
	Pozitif Sıra	11	6.00	66.00		
	Eşit	0				
	Toplam	11				

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi, deney grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Sosyal

Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (z=-2.936; p<.05) ve kişiler arası beceriler (z= -2.936; p<.05), kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri (z= -2.938; p<.05), akran baskısı ile başa çıkma becerileri (z=-2.938 ; p<.05), kendini kontrol etme becerileri (z=-2.940 ; p<.05), sözel açıklama becerileri (z=-2.937 ; p<.05), sonuçları kabul etme becerileri (z=-2.944 ; p<.05), dinleme becerileri (z=-2.937; p<.05), amaç oluşturma becerileri (z= ;-2.947 p<.05), görevleri tamamlama becerileri (z=-2.829 ; p<.05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, OÇPDP'nin çocukların sosyal becerilerini desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Hipotez 1.5. Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı kontrol grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.24'te Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı kontrol grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5. Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı Kontrol Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Kişiler arası beceriler	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.060	.039
	Pozitif Sıra	5	3.00	15.00		
	Eşit	5				
	Toplam	10				
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.032	.042
	Pozitif Sıra	5	3.00	15.00		
	Eşit	5				
	Toplam	10				
Akran baskısı ile başa çıkma becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.633	.102
	Pozitif Sıra	3	2.00	6.00		
	Eşit	7				
	Toplam	10				
Kendini kontrol etme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.041	.041
	Pozitif Sıra	5	3.00	15.00		
	Eşit	5				
	Toplam	10				
Sözel açıklama becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.633	.102
	Pozitif Sıra	3	2.00	6.00		
	Eşit	7				
	Toplam	10				
Sonuçları kabul etme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.633	.102
	Pozitif Sıra	3	2.00	6.00		
	Eşit	7				
	Toplam	10				
Dinleme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.342	.180
	Pozitif Sıra	2	1.50	3.00		
	Eşit	8				
	Toplam	10				
Amaç oluşturma becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.633	.102
	Pozitif Sıra	1	2.00	6.00		
	Eşit	9				
	Toplam	10				
Görevleri tamamlama becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	1.000	.317
	Pozitif Sıra	1	1.00	1.00		
	Eşit	9				
	Toplam	10				
SBDÖ Toplam Puan	Negatif Sıra	0	.00	11.00	2.032	.042
	Pozitif Sıra	5	3.00	15.00		
	Eşit	5				
	Toplam	10				

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi, kontrol grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Sosyal

Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (z=-2.032; p<.05) ve akran baskısı ile başa çıkma becerileri (z=-1.633 ; p<.05), sözel açıklama becerileri (z=-1.633 ; p<.05), kişiler arası beceriler (z=-2.060; p<.05), kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri (z=-2.032 ; p<.05), kendini kontrol etme becerileri (z=-2.041 ; p<.05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, uygulanan MEB (2013) programının çocukların sosyal becerilerini desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Sonuçları kabul etme becerileri (z=-1.633 ; p<.05), dinleme becerileri (z= -1.342; p<.05), amaç oluşturma becerileri (z=-1.633 ; p<.05), görevleri tamamlama becerileri (z=-1000 ; p<.05) alt boyutunda ise aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Hipotez 1.6. Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı deney grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.24'te Münevver Şefik Fergar İlkokulu Anasınıfı deney grubu "Sosyal Becerileri Değerlendirme Testi" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6. Münevver Şefik Fergar İlkokulu Deney Grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Kişiler arası beceriler	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.074	.002
	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
	Eşit	4				
	Toplam	16				
Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama	Negatif Sıra	1	1.50	1.50	2.808	.005
	Pozitif Sıra	10	6.45	64.50		
	Eşit	5				
	Toplam	16				
Akran baskısı ile başa çıkma becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.207	0.27
	Pozitif Sıra	6[w]	3.50	21.00		
	Eşit	10				
	Toplam	16				
Kendini kontrol etme becerileri	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	3.033	.002
	Pozitif Sıra	12	7.38	88.50		
	Eşit	3				
	Toplam	16				
Sözel açıklama becerileri	Negatif Sıra	1	2.00	2.00	2.252	.024
	Pozitif Sıra	7	4.86	34.00		
	Eşit	8				
	Toplam	16				
Sonuçları kabul etme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.060	.039
	Pozitif Sıra	5[ff]	3.00	15.00		
	Eşit	11				
	Toplam	16				
Dinleme becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.226	0.26
	Pozitif Sıra	1	3.50	21.00		
	Eşit	15				
	Toplam	16				
Amaç oluşturma becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.214	0.27
	Pozitif Sıra	1	3.50	21.00		
	Eşit	15				
	Toplam	16				
Görevleri tamamlama becerileri	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.636	.008
	Pozitif Sıra	0	4.50	36.00		
	Eşit	16				
	Toplam					
SBDÖ Toplam Puan	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.304	.001
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
	Eşit	2				
	Toplam	16				

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi, deney grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Sosyal

Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden z=-3.304; p<.05) ve kişiler arası beceriler (z=-3.074 ; p<.05), kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri (z=-2.808 ; p<.05), akran baskısı ile başa çıkma becerileri (z=-2.207 ; p<.05), kendini kontrol etme becerileri (z=-3.033; p<.05), sözel açıklama becerileri (z=-2.252 ; p<.05), sonuçları kabul etme becerileri (z=-2.060; p<.05), dinleme becerileri (z=-2.226 ; p<.05), amaç oluşturma becerileri (z=-2.214 ; p<.05), görevleri tamamlama becerileri (z= -2.636; p<.05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, OÇPDP'nin çocukların sosyal becerilerini desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

4.2. OÇPDP'nin "Problem Davranış Ölçeği" ve Alt Boyutlarından Deney ve Kontrol Grubunun Aldıkları Puanlara Etkisine Yönelik Bulgular

2. OÇPDP'nin "Problem Davranış Ölçeği" ve alt boyutlarından deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlara etkisi açısından;

Hipotez 2.1. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi kontrol grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.25'de Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi kontrol grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi Kontrol Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Dışa Yönelim	Negatif Sıra	3	2.50	7.50	-3.038	.012
	Pozitif Sıra	1	2.50	2.50		
	Eşit	5				
	Toplam	9				
İçe yönelim	Negatif Sıra	4	2.50	10.00	-2.000	.046
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	5				
	Toplam	9				
Anti sosyal	Negatif Sıra	3	2.17	6.50	-1.77	.577
	Pozitif Sıra	1	3.50	3.50		
	Eşit	5				
	Toplam	9				
Ben Merkezci	Negatif Sıra	3	2.17	6.50	-1.77	.577
	Pozitif Sıra	1	3.50	3.50		
	Eşit	5				
	Toplam	9				
PDÖ Toplam	Negatif Sıra	6	4.50	21.0	-2.214	.027
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	3				
	Toplam	9				

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi, kontrol grubunun Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Problem Davranış Ölçeği'nden (z=2.217; p<.05) ve dışa yönelim (z=3.038; p<.05), içe yönelim (z=2.000 ; p<.05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, uygulanan MEB (2013) programının çocukların problem davranışlarının azalmasını desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Anti sosyal (z=5.77 ; p<.05), ben merkezci (z=5.77; p<.05) alt boyutunda ise aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Hipotez 2.2. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi deney grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.26'da Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi deney grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8. Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi Deney Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Dışa Yönelim	**Negatif Sıra**	4	2.50	10.00	-2.000	.046
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	5				
	Toplam	9				
İçe yönelim	**Negatif Sıra**	8	4.50	36.00	-2.598	.009
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	1				
	Toplam	9				
Anti sosyal	**Negatif Sıra**	5	3.00	15.00	-2.236	.025
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	4				
	Toplam	9				
Ben Merkezci	**Negatif Sıra**	5	3.00	15.00	-2.070	.038
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	4				
	Toplam	9				
PDÖ Toplam	**Negatif Sıra**	8	4.50	36.0	-.2.539	.011
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	1				
	Toplam	9				

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi, deney grubunun Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Problem Davranış Ölçeği'nden ($z=-2.539$; $p<.05$) ve dışa yönelim ($z=-2.000$; $p<.05$), içe yönelim ($z=-2.598$; $p<.05$), anti sosyal ($z=-2.236$; $p<.05$), ben merkezci ($z=-2.070$; $p<.05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında,

gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, OÇPDP'nin çocukların problem davranışları azalmasını desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Hipotez 2.3. Semiha Şarkir Çocuk Yuvası kontrol grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.27'de **Semiha Şarkir Çocuk Yuvası** kontrol grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.9. Semiha Şarkir Çocuk Yuvası Kontrol Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Dışa Yönelim	**Negatif Sıra**	5	5.70	28.50	-.716	.474
	Pozitif Sıra	4	4.13	16.50		
	Eşit	3				
	Toplam	12				
İçe yönelim	**Negatif Sıra**	6	3.50	21.00	-2.232	.026
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	6				
	Toplam	12				
Anti sosyal	**Negatif Sıra**	2	1.50	3.00	-1.342	.180
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	10				
	Toplam	12				
Ben Merkezci	**Negatif Sıra**	1	1.00	1.00	-1.000	.317
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	11				
	Toplam	12				
PDÖ Toplam	**Negatif Sıra**	5	3.00	15.0	-2.032	.042
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	7				
	Toplam	12				

Tablo 4.27'de görüldüğü gibi, kontrol grubunun Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Problem Davranış Ölçeği'nden (z=2.032 ; p<.05) ve içe yönelim (z=-2.232 ; p<.05), alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, uygulanan MEB (2013) programının çocukların problem davranışlarının azalmasını desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Dışa yönelim (z=-716 ; p<.05), anti sosyal (z=-1.342 ; p<.05), ben merkezci (z=-1000 ; p<.05) alt boyutunda ise aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Hipotez 2.2. Semiha Şarkir Çocuk Yuvası deney grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.28'de Semiha Şarkir Çocuk Yuvası deney grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. Semiha Şarkir Çocuk Yuvası Deney Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Dışa Yönelim	**Negatif Sıra**	11	6.00	66.00	-2.937	.003
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0				
	Toplam	11				
İçe yönelim	**Negatif Sıra**	7	4.00	28.00	-2.428	.015
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	4				
	Toplam	11				
Anti sosyal	**Negatif Sıra**	5	3.00	15.00	-2.70	.038
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	6				
	Toplam	11				
Ben Merkezci	**Negatif Sıra**	8	4.50	36.00	-2.555	.011
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	3				
	Toplam	11				
PDÖ Toplam	**Negatif Sıra**	11	6.00	66.0	-.2.941	.003
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	0				
	Toplam	11				

Tablo 4.28'de görüldüğü gibi, deney grubunun Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Problem Davranış

Ölçeği'nden (z=-2.941 ; p<.05) ve dışa yönelim (z=-2.937 ; p<.05), içe yönelim (z=-2.428 ; p<.05), anti sosyal (z=-2.70 ; p<.05), ben merkezci (z=-2555 ; p<.05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, OÇPDP'nin çocukların problem davranışlarının azalmasını desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Hipotez 2.5. Münevver Şefik İlkokulu Anasınıfı kontrol grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.29'da Münevver Şefik İlkokulu Anasınıfı kontrol grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11. Münevver Şefik İlkokulu Anasınıfı Kontrol Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Dışa Yönelim	**Negatif Sıra**	3	6.00	66.00	-2.937	.003
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	7				
	Toplam	10				
İçe yönelim	**Negatif Sıra**	2	1.50	3.00	-1.342	.180
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	8				
	Toplam	10				
Anti sosyal	**Negatif Sıra**	2	1.50	3.00	-1.342	.180
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	8				
	Toplam	10				
Ben Merkezci	**Negatif Sıra**	2	1.50	3.00	-1.342	.180
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	8				
	Toplam	10				
PDÖ Toplam	**Negatif Sıra**	9	5.00	45.0	-2.666	.008
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	1				
	Toplam	10				

Tablo 4.29'da görüldüğü gibi, kontrol grubunun Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Problem Davranış Ölçeği'nden (z=-2.666; p<.05) ve dışa yönelim (z=-2,937; p<.05), alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, uygulanan MEB (2013) programının çocukların problem davranışlarının azalmasını desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir. içe yönelim (z=-1.342; p<.05), anti sosyal (z=-1.342; p<.05), ben merkezci (z=-1.342 ; p<.05) alt boyutunda ise aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Hipotez 2.6. Münevver Şefik İlkokulu Anasınıfı deney grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili/ bağımlı örneklemler için parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 4.30'da Münevver Şefik İlkokulu Anasınıfı deney grubu "Problem Davranış Ölçeği" öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12. Münevver Şefik İlkokulu Anasınıfı Deney Grubu "Problem Davranış Ölçeği" Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öntest-Sontest	*N*	*SO*	*ST*	*z*	*P*
Dışa Yönelim	**Negatif Sıra**	14	7.50	105.00	-2.598	.009
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	2				
	Toplam	16				
İçe yönelim	**Negatif Sıra**	7	4.00	28.00	-2.530	.011
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	9				
	Toplam	16				
Anti sosyal	**Negatif Sıra**	6	3.50	21.00	-2.232	.026
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	10				
	Toplam	16				
Ben Merkezci	**Negatif Sıra**	5	3.00	15.00	-2.060	.039
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	11				
	Toplam	16				
PDÖ Toplam	**Negatif Sıra**	14	8.50	119.0	-.3.352	.001
	Pozitif Sıra	1	1.00	1.00		
	Eşit	1				
	Toplam	16				

Tablo 4.30'da görüldüğü gibi, deney grubunun Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test

etmek için yapılan Wilcoxan İşaretli Sıralar Testi sonucunda, Problem Davranış Ölçeği'nden (z=-3.352 ; p<.05) ve dışa yönelim (z=-2.598 ; p<.05), , içe yönelim (z=-2.530; p<.05), anti sosyal (z=-2.232 ; p<.05), ben merkezci (z=-2.060 ; p<.05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son testler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular, OÇPDP'nin çocukların problem davranışlarının azalmasını desteklendiğinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

4.3. OÇPDP'nin "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve "Problem Davranış Ölçeği"nden Deney Gruplarının Aldıkları Puanların Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmamasına Yönelik Bulgular

3. OÇPDP'nin "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nden deney gruplarının aldıkları puanların okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmaması açısından;

Hipotez 3.1. OÇPDP'nin "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nden deney gruplarının aldıkları puanlar okul türüne göre farklılaşır.

Deney grubunun kendi içlerinde sontest puanlarının okul türüne göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H Testi iki yada daha fazla grubun (örneklemin) bağımlı bir değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılarak iki dağılım arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010).

Tablo 4.31'de Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi verilmiştir.

Tablo 4.13. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\overline{x}_{sira}$	x^2	sd	p
MÜ Uygulama Birimi	9	5.72			
SŞ Çocuk Yuvası	11	27.00	20.704	2	.000
MŞF Anasınıfı	6	19.84			
Toplam	36				

Tablo 4.31'de görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği sıralamalar ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda okul türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (x^2=15.215; sd=2; 05).

Hipotez 3.2. OÇPDP'nin "Problem Davranış Ölçeği"nden deney gruplarının aldıkları puanlar okul türüne göre farklılaşır.

Deney grubunun kendi içlerinde sontest puanlarının okul türüne göre karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H Testi iki yada daha fazla grubun (örneklemin) bağımlı bir değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılarak iki dağılım arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Baştürk, 2010).

Tablo 4.14'de Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi verilmiştir.

Tablo 4.14. Problem Davranış Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
MÜ Uygulama Birimi	9	27.94	15.215	2	.000
SŞ Çocuk Yuvası	11	9.59			
MŞF Anasınıfı	6	19.31			
Toplam	36				

Tablo 4.32'de görüldüğü gibi, Problem Davranış Ölçeği sıralamalar ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda okul türü gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (x^2=15.215; sd=2; 05).

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın beş yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkisine yönelik sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın beş yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkisine yönelik sonuçlar yer almaktadır.

1. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın Çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve alt boyutlarından deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlara etkisi açısından;

Deney grubu Sosyal Becerileri Değerlendirilmesi Ölçeği genelinde her üç okulda; Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi, Semiha Şakir Çocuk Yuvası, Münevver Şefik Fergar İlköğretim Okulu Anasınıfı da deney ve kontrol grupları öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine $p<0.1$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçları incelendiğinde deney gruplarının sontest sonuçlarına anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal Becerileri Değerlendirilmesi Ölçeği alt boyutlara bakıldığında, kontrol gruplarının öntest son test sonuçları incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi kontrol grubunda kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, sözel açıklama becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, dinleme becerileri, Semiha Şakir Çocuk Yuvası kontrol grubunda kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, kendini kontrol etme becerileri, Münevver Şefik Fergar İlköğretim Okulu Anasınıfı akran baskısı ile başa çıkma becerileri, sözel açıklama becerileri, kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, kendini kontrol etme becerileri alt boyutlarında sontest lehine $p<0.1$ düzeyinde anlamlı bir fark

oluşurken, deney gruplarının öntest sontestleri incelendiğinde Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi, Semiha Şakir Çocuk Yuvası, Münevver Şefik Fergar İlköğretim Okulu Anasınıfı'nın deney gruplarında kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, kendini kontrol etme becerileri, sözel açıklama becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, dinleme becerileri, amaç oluşturma becerileri, görevleri tamamlama becerileri alt boyutlarının tamamında her üç okulda da sontest lehine $p<0.1$ düzeyinde anlamlı bir fark meydana gelmiştir.

Bu bulgular, uygulama sonrasında deney grubu çocuklarının sosyal becerilerinin uygulama öncesine göre anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

Bu sonuçlara göre Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nin çocukların kişiler arası becerilerini, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerini, akran baskısı ile başa çıkma becerilerini, kendini kontrol etme becerilerini, sözel açıklama becerilerini, sonuçları kabul etme becerilerini, dinleme becerilerini, amaç oluşturma becerilerini, görevleri tamamlama becerilerini etkilediği ileri sürülebilir. Bir başka deyişle Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'na katılan çocukların kişiler arası becerilerinin, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinin, akran baskısı ile başa çıkma becerilerinin, kendini kontrol etme becerilerinin, sözel açıklama becerilerinin, sonuçları kabul etme becerilerinin, dinleme becerilerinin, amaç oluşturma becerilerinin, görevleri tamamlama becerilerinin düzeyleri artmıştır. Buradan da, programın çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu konu ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir:

Cahill ve ark. (2014) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırma; pskikolojik dayanıklılığın geliştirilmesinde de kullanılan SEL becerilerini doğrudan geliştirmeyi amaçlayan titizlikle tasarlanmış ve iyi-öğretilmiş SEL (Sosyal-Duygusal Öğrenme) programlarının olumlu sosyal davranışın kazanılmasına katkıda bulunabildiğini ve riskli ve yıkıcı davranışların kullanılmasını azaltabildiğini ortaya koymuştur. Etkin SEL müfredatında bilgi, sosyal ve yaşam becerileri, normatif yaklaşımlar ve müzakere yeteneklerinden oluşan bir birleşim bulunmaktadır. Müfredatın mümkün olan en etkili

şekilde kullanılması; sosyal, fiziksel ve zihinsel sağlık konularına odaklanan daha geniş bir sağlık ve kişisel gelişim müfredatının parçası olarak faydalanıldığında ve öğrencilerin sağlığını geliştirmeyi amaçlayan daha geniş çaplı okul çabalarının parçası olarak kullanıldığında sağlanmaktadır.

Bunun yanı sıra LeBuffe, P. A. (2002); sosyal ve duygusal sağlığa katkıda bulunmayı amaçlayan okul öncesi birincil koruma programı Devereux Erken Çocukluk Değerlendirme Programı'na (DECA) katılan okul öncesi küçük çocuklar arasında psikolojik dayanıklılığa katkıda bulunan koruyucu faktörlerin güçlenip güçlenmediğini incelemiştir. DECA değerlendirmesi; tam programa katılan 133 okul öncesi ve mevcut tedaviye devam eden 209 çocuğa verilmiştir. Tüm çocuklar, 2000 yılının sonbaharı ve 2001 yılının ilkbaharında öğretmenleri ve bir ebeveyni tarafından DECA ile değerlendirilmiştir. Kontrol grupla karşılaştırıldığında, hedef grupta koruyucu faktörler yıl içerisinde dikkate değer şekilde artmıştır.

2. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın "PKBS-2 Problem Davranış Ölçeği" ve alt boyutlarından deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlara etkisi açısından;

Deney grubu PKBS-2 Problem Davranış Ölçeği genelinde her üç okulda; Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi, Semiha Şakir Çocuk Yuvası, Münevver Şefik Fergar İlköğretim Okulu Anasınıfı da deney ve kontrol grupları öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine $p<0.1$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçları incelendiğinde deney gruplarının sontest sonuçlarına anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. PKBS-2 Problem Davranış Ölçeği alt boyutlara bakıldığında, kontrol gruplarının öntest son test sonuçları incelendiğinde, Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi kontrol grubunda dışa yönelim, içe yönelim, Semiha Şakir Çocuk Yuvası kontrol grubunda içe yönelim, Münevver Şefik Fergar İlköğretim Okulu Anasınıfı kontrol grubunda dışa yönelim sontest lehine $p<0.1$ düzeyinde anlamlı bir fark oluşurken, deney gruplarının öntest sontestleri incelendiğinde Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama Birimi, Semiha Şakir Çocuk Yuvası, Münevver Şefik Fergar İlköğretim Okulu Anasınıfı'nın deney gruplarında dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal, ben merkezci alt boyutlarının tamamında her üç okulda da

sontest lehine $p<0.1$ düzeyinde anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Bu bulgular, uygulama sonrasında deney grubu çocuklarının problem davranışlarını uygulama öncesine göre anlamlı bir şekilde azalttığını göstermektedir.

Bu sonuçlara göre Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nin çocukların dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal, ben merkezci davranışlarını etkilediği ileri sürülebilir. Bir başka deyişle Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'na katılan çocukların dışa yönelim, içe yönelim, anti sosyal, ben merkezci problem davranışları azalmıştır. Buradan da, programın çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu konu ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir:

LeBuffe, P. A. (2002); sosyal ve duygusal sağlığa katkıda bulunmayı amaçlayan okul öncesi birincil koruma programı Devereux Erken Çocukluk Değerlendirme Programı'na (DECA) katılan okul öncesi küçük çocuklar arasında psikolojik dayanıklılığa katkıda bulunan koruyucu faktörlerin güçlenip güçlenmediğini incelenmiştir. Öğretmenlerin (ancak ebeveynlerin değil) değerlendirmelerine göre kontrol grupta davranışsal sorunlar önemli derecede artış gösterirken hedef grup için davranışsal sorunlarda düşüş gözlemlenmiştir. Ortaya konulan bulgular DECA Programının hem çocukların koruyucu faktörlerini artırmak hem de davranışsal sorunları azaltmak hususunda etkinliğini kanıtlamıştır.

Ayrıca kognitif-davranış terapi programının post-travmatik stres bozukluğu (PTSB) belirtileri gösteren çocukları hedef aldığı çalışmada katılımcılar, 8 ila 14 yaşları arasında bulunan ve Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda PTSB için yer verilen 6 kriterden en az 5'ini karşılayan 229 çocuktan oluşmaktadır. Oluşturulan örneklem %60 beyaz, %28 Afrikalı-Amerikalı, %4 Hispanik, %7 iki ırklı ve %1 diğer etnik kökenden katılımcı bulundurmaktadır. Travma-Odaklı Bilişsel- Davranışçı Terapi (TOBDT) dâhilinde çocukların öncelikle duygusal beceriler kazanmalarını ve daha sonra eğitimli terapistlerin yardımıyla PTSB belirtilerine neden olan deneyimleriyle yüzleşmeye başlamalarını sağlayan kişiselleştirilmiş terapi seansları gerçekleştirilmektedir. Çalışma TOBDT'nin PTSB belirtilerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur (Cohen, 2004).

Davranışsal sorunları azaltma konusunda etkili olan bir diğer psikolojik dayanıklılık programı; pozitif psikoloji kavramları üzerine kurulmuş olan Çocuklar ve Adolesanlar için Penn Psikolojik Dayanıklılık Programı'dır. Programın ortaokul öğrencilerinin yıkıcı davranışları üzerinde önemli engelleyici etkileri olduğu bulunmuştur (Cutuli ve ark.,2006).

Tedavi grubunda 58 ve kontrol grubunda 65 çocuk bulunan Perry Okul Öncesi Projesi, bu oldukça ünlü müdahalelerden birisidir. Müdahale kapsamında her ikisi de iki yıl boyunca yılın sekiz ayı devam eden yarım-gün okul öncesi eğitim ve haftada bir 90-dakikalık ev ziyareti gerçekleştirilmiştir. Öğretmen/öğrenci oranı 1'e 6 olmuştur ve tüm öğretmenlerin çocuk gelişimi üzerine yüksek lisans diplomaları ve eğitimleri bulunmaktadır. Yapılan müdahalenin sınav puanları, harf notları, lise mezuniyet oranları ve kazançlar üzerinde olumlu etkisi olmuştur. Aynı zamanda suç oranları ve sosyal yardımlaşma kullanımı üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır (Currie,2001). "Psikolojik Dayanıklılığa Uzanmak" (Reach for Reslience) küçük çocuklar için tasarlanmış bir diğer uluslararası müdahale programıdır. Ebeveynler; ebeveynlik stili ile çocuklardaki içselleştirme rahatsızlıkları arasındaki ilişki üzerinde odaklanan altı eğitim seansına katılmışlardır. Pozitif tutumlar kazandırmak ve sosyal yeteneği artırmak programın amaçlarını oluşturmaktadır. Psikolojik Dayanıklılığa Uzanın programının; ebeveyn stresi ve çocukların hem içselleştirme hem de dışsallaştırma rahatsızlıkları üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur (Dadds ve Roth, 2008).

3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve "PKBS-2 Problem Davranış Ölçeği"nden deney gruplarının aldıkları puanların okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmaması açısından;

Deney grubu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve PKBS-2 Problem Davranış Ölçeği genelinde aldıkları puanlar $p<0.1$ düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın okul türlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Söz konusu farklılaşma en çok Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi, en az Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda olduğu görülmektedir. Bu farkın oluşmasındaki sebeplerden birinin ebeveynleri olmadan gün boyunca devletin korumasında Semiha Şakir Çocuk Yuvası'nda kalan çocukların travmaya Marmara

Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi ve Münevver Şefik Fergar İlköğretim Okulu'nda bulunan çocuklardan daha açık olma olasılıklarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bir diğeri ise Münevver Şefik Fergar İlköğretim Okulu'nda bulunan çocukların sosyal-ekonomik seviye olarak Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'nde bulunan çocuklardan geride olduğu yönündedir. Bu durum, Masten ve ark (2006) çocukların bilişsel, sosyal ve öz-düzenleme becerilerini erken çocukluk yıllarında kazanabilmeleri için nitelikli bakımın ve öğrenme imkânlarının, yeterli beslenmenin ve ailelere toplumsal desteğin önemli olduğunu gösterdikleri çalışmaları tarafından desteklenmektedir.

Ayrıca, tutuklu kadınlar ve küçük çocukları için Cezaevi kreşi programlarının benzersiz iki-nesillik müdahale sağladığını belirten çalışma tarafından da desteklenmektedir. Bu çalışmada, anneleriyle birlikte cezaevi kreşinde birlikte ikamet eden 47 okul öncesi çocuğun ve annesinin tutuklanması sonucu bebeklik ya da küçük çocukluk döneminde annesinden ayrılan Kırılgan Aileler ve Çocuk Sağlığı Çalışmasından 60 çocuktan oluşan alt örneklemin davranış sorunlarını ve yeterliliklerini incelemiştir. Gelişim Hakkında Kurumsal Perspektif'in teorik unsurları ile uyumlu olarak gelişim ekolojik risk bağlamında ele alınmıştır (Goshin, 2010).

Genel olarak bulguları destekleyen çalışmalardan biri, Küçük Yaşta Dayanıklılık Geliştirme (Advancement of Resilience at a Young Age) Projesi'nin ele aldığı 4 yaşındaki şehir içi kreş çocukları ile yapılan çalışmadır. Proje; her biri 20 dakika süren bireysel seanslardan ve (kreşin bir kısmı ya da tamamının katıldığı) grup seanslarından oluşmakta ve yaklaşık olarak toplamda 8 ay sürmektedir. Hem bireysel hem de grup seanslarında çocuklar hayvan stresi ve baş etme davranışını ilgilendiren çeşitli konular hakkında bilgi edindiler ve tartışmalar gerçekleştirdiler. Sonrasında edindikleri bu bilgiyi kendi hayatlarına uygulamaya yönlendirilirler. İlk-yıl değerlendirmesi, çocukların verdiği tepkilerin yanı sıra hem kreş öğretmenlerinin hem de ebeveynlerin yaptığı değerlendirmelerin projenin çocukların problem davranışlarını azaltırken sosyal becerilerini ve psikolojik dayanıklılıklarını pozitif yönde etkilediği varsayımını desteklediğini göstermektedir (Israelashvili ve ark., 2003). Bu ünlü müdahalelerden biri de Perry Okulöncesi Projesidir. Projenin tedavi grubunda 58, kontrol grubunda 65 çocuk yer almıştır. Müdahale kapsamında her ikisi de iki yıl boyunca yılın sekiz ayı

devam eden yarım-gün okul öncesi eğitim ve haftada bir 90-dakikalık ev ziyareti gerçekleştirilmiştir. Öğretmen/öğrenci oranı 1'e 6 olmuştur ve tüm öğretmenlerin çocuk gelişimi üzerine yüksek lisans diplomaları ve eğitimleri bulunmaktadır (Schweinhart ve ark., 1993). Yapılan müdahalenin çocukların sınıf içerisindeki davranışlarını, sınav puanları, harf notları, lise mezuniyet oranları ve kazançlar üzerinde olumlu etkisi olmuştur (Currie,2001). Bir diğer proje Neşeli ARKADAŞLAR programıdır. Dört-yedi yaş arasındaki çocukları hedef alan uluslararası, okul-temelli anksiyete engelleme programıdır. Brisbane, Avustralya içindeki ve etrafında faaliyet gösteren on dört Katolik eğitim veren anaokulu ve ilköğretim okulu bu değerlendirmeye dâhil edilmiş ve sonucunda 4 ile 7 yaş arasında 488 çocuktan oluşan bir çalışma örneklemi elde edilmiştir. Çocukların ortalama yaşı 5.42'dir. Çocukların çoğunluğu (%76.5) yıllık geliri 60,000$ (Avustralya Doları) üstünde olan ailelerden gelirken çocukların %3.3'ü yıllık geliri 30,000$ altında olan ailelerden gelmektedir. Örneklemdeki kız çocuk sayısı (n=271) erkek çocuklardan (n=217) daha fazladır. Program; sosyal-duygusal beceriler ve esneklik üzerine odaklanan 10 haftalık dersler olarak gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra programın derslerine destek olması için iki ebeveyn oturumu içermektedir. Neşeli ARKADAŞLAR (Fun FRIENS) programını iki kontrol grubu ile karşılaştıran değerlendirmeye göre Neşeli ARKADAŞLAR programının sosyal yeterlik, davranışsal ve duygusal güçlülük, ardıl sınavdaki ve on-iki ay sonraki izlemedeki davranışsal inhibisyon, ön ve ardıl testteki davranışsal zorluklar üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Aynı değerlendirme Neşeli ARKADAŞLAR programının ayrıca bu sonuçlarla ilgili olan koruyucu faktörler üzerinde olumlu etki sağladığını tespit etmiştir (Barett, 2013). Ayrıca Bonanno (2005), post-travmatik stres bozukluğu (PTSB) ile baş etmek adına psikolojik dayanıklılık kaynağı olarak 11 Eylül saldırıları sonrasında New York'ta hayatta kalanların benliği yüceltmelerini incelemiştir (Bonanno, 2005). Benliği yüceltme, bireyin sağlığını ve etkili baş etmeyi destekleyen adaptif özellik olarak öne sürülmüştür (Taylor ve Brown, 1988, s. 240). Bonanno'nun çalışması psikolojik dayanıklılığın 11 Eylül saldırıları gibi yüksek stresli ortamlarda geçerli olduğunu dair kanıt ortaya koymuştur.

Bu araştırma çalışmalarına ek olarak anaokulundan 12. sınıfta bulunan öğrencilere kadar çocuklar arasında psikolojik dayanıklılık geliştirmeyi amaçlayan sosyal-duygusal öğrenme programı olan Oregon Psikolojik Dayanıklılık Projesi Güçlü Çocuklar; öğrenci

bilgi edinimleri, problem belirtilerindeki azalma ve sosyal-duygusal yeterlikteki artış konularında önemli ve anlamlı pozitif sonuçlar olduğuna dair kanıtlar ortaya koymuştur (Merrell, 2010). Son olarak başka bir çalışma; en fazla 12 yaşındaki çocuklarda ebeveynlerin, bakıcıların ve çocukların psikolojik dayanıklılık-geliştirme için Erikson'un gelişim modelini kullanmıştır. Yaş ve cinsiyet farklılıkları ve kültürel/etnik benzerlikler ve psikolojik dayanıklılık geliştirmede rastlanan farklılıklar incelenmiştir. Katılımcılar, yaşa dayalı (doğumdan 3 yaşına kadar, 4-6 yaş arası ve 9-11 yaş arası) olarak yapılandırılmış 3 farklı sıkıntılı duruma tepki vermişlerdir. Toplamda 1,225 çocuk ve aile/bakıcıdan 22 ülkede 27 farklı merkezden veri elde edilmiştir. Bulgular, ebeveynlerin üçte birinin psikolojik dayanıklılığı sağladığını göstermiştir. Psikolojik dayanıklılık; çaresizlik ve ihtiyacın hissedildiği ve desteğin elverişli olduğu durumlarda daha yüksek olarak gözlemlenirken otoriteye tehdit olan ortamlarda, suçlama ve cezanın anlayış ve iletişimden daha önemli olarak görüldüğü ortamlarda ve dayanıklılık geliştirebilecek bireyin daha çok mahrumiyet ile uğraştığı ortamlarda daha düşük seviyelerde görülmüştür. Küçük çocuklar (4-6) sıkıntılı durumlarla baş edebilmek için diğer çocuklara oranla daha fazla ailevi yardım ve yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadı (Grotberg, 1997).

Araştırma sonuçlarına dayanarak, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'nın okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarının becerilerinin arttırılması, problem davranışlarının azaltılması üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu ve programın etkililiğinin ispat edildiği görülmektedir. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP)'na katılan çocukların sosyal becerilerinin mevcut MEB (2013) programına devam eden çocuklardan daha yüksek olması, problem davranışlarının ise daha düşük olması programın çocukların bu yöndeki becerilerini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecekte yapılan çalışmalara yol göstermesi açısından yapılacak yeni araştırmalara yönelik ve konunun öneminin kavranması açısından uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik olarak önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Türkiye genelinde Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP) programı ile ilgili görev yapan okul müdürlerinin, yöneticilerinin, sınıf ve rehber öğretmenlerinin konu ile ilgili farkındalıkları arttırılabilir.
- Uygulamacılara Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı (OÇPDP) ile ilgili seminerler verilerek programın içeriği, programa nasıl entegre edileceği ile ilgili bilgiler verilebilir.
- Çocuklardaki değişimler takip edilmeli, sınırlı etki görülen çocuklarda bireysel çalışmalara yer verilebilir.
- Uygun çalışmalarda özel gereksinimli çocuklarında yararlanması sağlanmalıdır.
- Doğrudan risk faktörleri deprem afet gibi ilk müdehale programlarından biri olarak önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı'n (OÇPDP) etkililiğinin geniş örneklemlerde deniden denenebilir.
- Daha farklı sosyo ekonomik düzey ve kültürden gelen çocuklara (mültecilere) uygulanması önerilebilir.
- Alternatif programlarla birlikte kullanılması etkililiğinin artıran diğer programların neler olduğunu belirlenebilir.
- Araştırmada izleme testi yapılmamıştır. İleri süreçlerde izlemeyi gerçekleştirmek üzere çocuklara ulaşılmaya çalışılacaktır. Benzer şekilde dizayn edilecek olan çalışmalarda araştırmalara izleme çalışmaları yapmaları önerilebilir.
- Bu araştırma, süreklilik yada uzun süreli değerlendirmeler içermemektedir. Araştırma kısa sürede olumlu yönde değişiklikler ortaya koymasına rağmen, uzun süreli değerlendirmeler olmaksızın uzun süreli değişiklikler açıklanamayabilir. Bu bağlamda, boylamsal çalışmalar yapılabilir ve kalıcılığına bakılabilir.

KAYNAKÇA

Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi,* 3(1), 93-110.

Altay, B. F. ve Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(4), 2699-2718.

Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J. ve Task Force on Community Preventive Services. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review.*American journal of preventive medicine*, *24*(3), 32-46.

Andı, F. T. (2014). Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Anselmi, L., Barros, F. C., Teodoro, M. L., Piccinini, C. A., Menezes, A. M. B., Araujo, C. L. ve Rohde, L. A. (2008). Continuity of behavioral and emotional problems from pre-school years to pre-adolescence in a developing country. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 99-507.

Arda, T. B. (2011). Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış doktora tez.* Ege Üniversitesi, İzmir.

Argyris, C. (1969). The incompleteness of social-psychological theory: Examples from small group cognitive consistency and attribution research. *American Psychologist*, 24, 893- 908.

Arslan, G. (2015). Psikolojik istismar, psikolojik sağlamlık, sosyal bağlılık ve aidiyet duygusu arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* ISSN:1302-8944 Yıl: 2015 Sayı: 36 Sayfa: 47-58.

Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse ve Neglect.* Volume 52, February 2016, Pages 200-209.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi.* (2. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

Baker, J. A. (2013). *Contributions of teacher-child relationships to positive school*.

Barankin, T. ve Khanlou, N. (2007) *Growing Up Resilient: Ways to build resilience in children and youth.* Camh Publications, Toronto.

Barrett, P. ve Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology,* 40, 399-410.

Barrett, P. M., Farrell, L. J., Ollendick, T. H. ve Dadds, M. (2006). Long-term outcomes of an Australian universal prevention trial of anxiety and depression symptoms in children and youth: An evaluation of the Friends Program. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(3), 403-411.

Barrett, P. M., Anticich, S. A., Silverman, W., Lacherez, P. ve Gillies, R. (2013). The prevention of childhood anxiety and promotion of resilience among preschool-aged children: a universal school based trial. *Advances in school mental health promotion,* 6(2), 93-121.

Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *22*(2), 104-114.

Baum, N. L. (2005). Building resilience: A school-based intervention for children exposed to ongoing trauma and stress. *Journal of aggression, maltreatment ve trauma*, *10*(1-2), 487-498.

Brajsa-Zganec, A. ve Hansec, I. (2014). Social development of preschool children in Croatia: Contributions of child temperament, maternal life satisfaction and rearing practices. *Journal of Child and Family Studies,* 23, 105-117.

Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E.B. ve et al. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles, II: Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 35: 815-25.

Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned.* WestEd.

Bernstein, D. (2016). *e-Study Guide for: Psychology,* 8th Edition, ISBN 9780547048116.

Bertino, M. D., Connell, G. ve Lewis, A. J. (2012). The association between parental personality patterns and internalising and externalising behaviour problems in children and adolescents. *Clinical Psychologist,* 1-8.

Bilek, M. H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Trakya Üniversitesi, Edirne.

Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J. ve Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social- emotional learning program: the role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 78(2), 156-168.

Block, J. ve Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology,* 70, 349-361.

Breslin, D. **(**2005). Children's capacity to develop resiliency: How to nurture it. *Young Children,* 60 (1): 47-52.

Brinton, B. ve Fujiki, M. (2005). Social competence in children with language impairment: making connections. *Seminars in Speech and Language*, 26(3), 151-9. doi:10.1055/s-2005-917120.

Botting, N. ve Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language, Teaching and Therapy,* 16: 105-20.

Brogan, D. R. ve Kutner, M. H. (1980). Comparative analyses of pretest-posttest research designs. *The American Statistician*, *34*(4), 229-232.

Büyükkaragöz, S. S. (1986). Okulda Ruh Sağlığı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *2*(2).

Cahill, H., Beadle, S., Farrelly, A., Forster, R. ve Smith, K. (2014). *Building resilience in children and young people.*

Caldarella, P., ve Merrell, K. W. (?). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265-279.

Campbell, S. B., Szumowski, E. K., Ewing, L. J., Gluck, D. S. ve Breaux, A. M. (1982). A multidimensional assessment of parent-identified behavior problem toddlers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 569-592.

Campbell, S. B., Shaw, D. S. ve Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488.

Campbell, S. B., Pierce, E. W., Moore, G., Marakovitz, S. ve Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems at elementary school: Pathways from early behavior problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology*, 8, 701-720.

Carter, D. ve Horner, R. (2009). Adding function-based behavioral support to First Step to Success: Integrating individualized and manualized practices. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 11(1), 22-34.

Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of personality and social psychology*, *78*(1), 158.

Center for Community Child Center Health (CCCH). (2006). Behavior Problems; Practice Resource; Section 1: Introduction, e-book, Austarilia, http://www.rch.org.au/

Cicchetti, D. ve Toth, S. L. (1991). A developmental perspective on internalizing and externalizing disorders. *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*, 2, 1-20.

Cicchetti, D. ve Curtis, W. J. (2007). Special issue: A multilevel approach to resilience. *Development and Psychopathology;* 19 (3).

Cohen, N. J., Barwick, M., Horodezky, N., Vallance, D. D. ve Im, N.(1998). Language, achievement, and cognitive processing in psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36: 865-78.

Cohen, M. A. (1998). The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology,* 19, 75-78.

Cohen, J. A., Deblinger, E., Mannarino, A. P. ve Steer, R. A. (2004). A multisite, randomized controlled trial for children with sexual abuse-related PTSD symptoms. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 43, 393-403.

Chen X., Lewis G. ve Liu J., (2011). Childhood internalizing behavior: analysis and implications, *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing,* 2011, 18, 884-894.

Cró, M. L., Pinho, A. M., Andreucci, L. ve Pereira, A. (2013). Resilience and Pshycomotricity in Preschool Education: A study with children that are socially, culturally and economically disadvantaged. Editors. *Handbook of Research on ICTs for Human-Centered Healthcare and Social Services,* Cruz-Cunha, Manuela M. 91-112.

Cró, M. L., Andreucci, L., Pereira, A. ve Pinho, A. (2013). Psychomotrıcty, Health And Well-Beıng In Chıldhood Education. Editors. *Handbook of Research on ICTs for Human-Centered Healthcare and Social Services,* Cruz-Cunha, Manuela M. 91-112.

Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *The Journal of Economic Perspectives,* 15(2), 213-238.

Cutuli, J. J., Chaplin, T. M., Gillham, J. E., Reivich, K. J. ve Seligman, M. E. P. (2006). Preventing co-occurring depression symptoms in adolescents with conduct problems: The Penn Resiliency Program. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1094, 282-286.

Çakmak, K. Ç. (2014). *Ruh Sağlığı Kavramı ve Psikolojik Bozukluklar*. Aydın İl Emniyet Müdürlüğü Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Büro Amirliği. http://www.aydin.pol.tr/Duyurular/Documents/RPDA.pdf.

Çiftçi Topaloğlu, Z. (2013). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Denham, S. A., Bassett, H.H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T. ve Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences,* 22(2), 178- 189.

Doğan, M. (2011). Ruh sağlığı-çocuk ruh sağlığı. Y. Uzuner (Ed.). *Çocuk Ruh Sağlığı Ve Kişilerarası İletişim Becerileri* (1-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

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, 405-432.

Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *Elementary Education Online,* 11(3), 729-737.

Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 39, 160-172.

Egger H. L. ve Angold A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. J Child Psychol Psychiatry. 47(3-4):313-337.

Eisenberg, N., Valiente, C. ve Eggum, N.D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education ve Development,* 21(5). 681-698.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. ve Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *Journal of New World Sciences Academy,* 6(3), 2347-2362.

Erten, H. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Eti, İ. (2010). Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Farrington, D. P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. Clinical Psychology and Psychotherapy Clin. *Psychol. Psychother.* 12, 177-190.

Findlay, L. C., Girardi, A. ve Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly,* 21 (3), 347-359.

Gardner, F. ve Shaw, D. S. (2008). *Behavioral Problems of Infancy and Preschool Children (0-5).* Rutter's Child and Adolescent Psychiatry, 5th edition. Edited by M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor and A. Thapar. Blackwell Publishing.

Garg, S., Pandya, A. ve Ravindra, H. N. (2014). Effectiveness of structured teaching programme on selected common behavioural problems of children. *OSR Journal of Nursing and Health Science,* Volume 3, Issue 6 Ver. I (Nov.-Dec. 2014), PP 08-12.

Garland, A. F. ve Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, *22*(1), 41-44.

Garmezy, N. (1983). *"Stressors of Childhood," in Stress, Coping and Development in Children,* ed. Norman Garmezy. New York: McGraw-Hill.

Garrett, P. ve Baquedano-Lopez, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation, and change. *Annual Reviews,* 31, 339 - 361. Retrieved May 25, 2008 from EBSCO online database, Academic Search Premier.

Gillham, J., Jaycox, L., Reivich, K., Seligman, M. ve Silver, T. (1990). The Penn Resiliency Program. Unpublished Manual; University of Pennsylvania: Philadelphia, PA, USA.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(28), 113-128.

Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills. A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.

Goldstein, H., Kaczmarek, L. A. ve English, K. M. (2002). *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co, 6.

Goshin, L. S. (2010). *Behavior problems and competence in preschoolers who spent their first one to eighteen months in a prison nursery program.* Columbia University.

Gökçe, F. (2013). 5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Grotberg, E. H. (1997). *The International Resilience Research Project.*

Grotberg, E. H. (1995). *The International Resilience Project: Research and Application.*

Gueldner, B. ve Merrell, K. (2011). Evaluation of a Social-Emotional Learning Program in conjunction with the exploratory application of performance feedback ıncorporating motivational ınterviewing techniques. *Journal of Educational ve Psychological Consultation*, 21(1), 1-17.

Gülay, H. ve Akman, B. (2009). O*kul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gülay, H. ve Önder, A. (2011). Annelerinin tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 89-105.

Gülay Ogelman, H. ve Sarıkaya, H. E. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: iki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies*, 8, 1859-1871.

Güloğlu, B. ve Karaırmak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 73-88.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 133-144.

Haapasalo, J. ve Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62:1044-1052.

Harlacher, J. E. ve Merrell, K. W. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: evaluating the follow-up effect of strong kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 212-229.

Hartas, D. (2011). The ecology of young children‟s behaviour and social competence: child characteristics, socio-economic factors and parenting. *Oxford Review of Education*, 37 (6), 763-783.

Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on early childhood development*, *1*(1), 1-6.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312:1900-1902.

Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.

Hughes, H. M., Graham-Bermann, S. A. ve Gruber, G. (2001). Resilience in children exposed to domestic violence. In S. A. Graham-Bermann (Ed.), *Domestic violence in the lives of children.* Washington, DC: American Psychological Association, pp. 67-90.

Israelashvili, M. ve Wegman-Rozi, O. (2003). Advancement of preschoolers' resilience: The ARYA project. *Early Childhood Education Journal*, *31*(2), 101-105.

Jones, S. M., Brown, J. L. ve Aber, J. L. (2010). Three year cumulative ımpacts of the 4rs program on children's social-emotional, behavioral, and academic outcomes. *Society for Research on Educational Effectiveness*, 9.

Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1): 20-21.

Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 4, 65-76.

Keenan, K., Shaw, D. S., Walsh, B., Delliquadri, E., ve Giovannelli, J. (1997). DSM-III-R disorders in preschoolers from low-income families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 620-627.

Keenan, K. ve Tremblay, R. E., Coie, J. D., Herrenkohl, T. I., Loeber, R., ve Petechuk, D. (2003). *Risk and protective factors of child delinquency*. Washington: US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Kılıç, B. (2012). Bir dönem sokakta yaşamış üç gencin yaşamöyküsü: Sokakta yaşamaya başlama süreci üzerinde erken dönem anne-çocuk ilişkisini etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Kramer, T., Calderalle, P., Christensen, L. ve Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37, 303-309.

Kumartaşlı, M. (2013). The Determination Of Resilience Scales' Scores Of Teachers In The Sample Of Isparta. *International Online Journal Of Primary Education (Iojpe) Issn: 1300-915x,3* (1).

Kurt, N. (2010). The Levels of job satisfaction and Resilience of Agile Force Personnel's attitudes to cope with stress. *Unpublished Master Dissertation.* Gazi University, Institute of Education Sciences, Department of Educational Sciences, Department of Psychological Counseling and Guidance.

Ladd, G.W., Harold, S. L. ve Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education ve Development.* 17 (1), 115-150.

Lee, P. C. ve Stewart, D. E. (2013). Does a Socio-Ecological School Model Promote Resilience in Primary Schools?. *Journal of School Health*, *83*(11), 795-804.

Lester, B.M., Masten, A.S. ve McEwen, B. (2006). *Resilience in children.* Annals of the New York Academy of Sciences, 1094.

Loeber, R., ve Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Developmental Psychopathology*, 12, 737-762.

LeBuffe, P. A. (2002). *Can We Foster Resilience? An Evaluation of a Prevention Program for Preschoolers.*

Lynch, K. B., Geller, S. R. ve Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 335-353.

Marchant, M., Brown, M., Caldarella, P. ve Young, E. (2010). Effects of Strong Kids curriculum on students with internalizing behaviors: A pilot study. *Journal of Evidence Based Practices for Schools,* 11(2), 213-143.

Marton, K., Abramoff, B., ve Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143-62.

Masten, A. S. ve Cicchetti, D. (2010). Editorial Developmental Cascades. *Development and Psychopathology*, 22:491-495.

Masten, A. S. ve Gewirtz**,** A. H. **(**2006). Resilience in development: the importance of early childhood. *In Encyclopedia on Early Childhood Development,* eds. R.E. Tremblay, R.DeV. Peters, M. Boivin, ve R.G. Barr.

Masten**,** A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19:921-930.

Matson, J. L. ve Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 2, 249-274.

Mcclelland, M. M. ve Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.

McGee, R., Silva, P. A. ve Williams, S.M. (1984) 'Perinatal, Neurological, Environmental and Developmental Characteristics of Seven-Year-Old Children with Stable Behaviour Problems', *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,* 25: 573-86.

McGilloway, S., Ni Mhaille, G., Bywater, T., Furlong, M., Leckey, Y., Kelly, P., Comiskey, C. ve Donnely, M. (2012). A Parenting Intervention for Childhood Behavioral Problems: A Randomized Controlled Trial in Disadvantaged Community-Based Settings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(1), 116-127.

Meadows, S. O, Mclanahan S. S. ve Brooks-Gunn, J. (2007). Parental depression and anxiety and early childhood behavior problems across family types. *J Marriage Fam;* 69(5): 1162-77.

MEGEP. (2013). Çocuk Ruh Sağlığı. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/cocukruhsagligi.pdf.

Merrell, K. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales,* Second Edition. Austin, TX: PRO-ED.

Miller-Heyl, J., MacPhee, D. ve Fritz, J. J. (1998). DARE to be You: A family-support, early prevention program. *The Journal of Primary Prevention, 18*(3), 257-284.

Minde, K., Goldberg, S., Perrotta, M., Washington, J., Lojkasek, M., Corter, C. ve Parker, K. (1989) 'Continuities and Discontinuities in the Development of 64 Very Small Premature Infants to 4 Years of Age', *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines,* 30: 391-404.

Moffitt, T. E. (1993). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5:135-151.

Najman, J. M., Bor, W., Andersen, M. J., O'Callaghan, M. ve Williams, G. M. (2000). Preschool children and behaviour problems a prospective study. *Childhood*, 7(4): 439-466.

Nelson, C. A. ve Bosquet M. (2000). Neurobiology of fetal and infant development: implications for infant mental health. In: Zeanah CH, editor. *Handbook of Infant Mental Health.* New York, NY: Guilford, 37-59.

Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. ve Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 29, 143-152.

Oktay, A., (1983). *Okul olgunluğu.* İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları. No: 3089.

Olcay, O. (2008). Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analiz. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B. ve Şirin, A. 2002). *Türkiye'de Öğrenim Gören Türk ve Akraba Topluluk Öğrencilerinin Stres Kaynakları, Başa çıkma Tarzları ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Kuram ve Uygulamada Eğitim

Bilimleri. İstanbul: EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Ltd. Şti.), Sayı 2 Cilt 2, Kasım 2002, s.473-506.

Özbey, S. (2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 20(1), 43-62.

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2 (6), 493-517.

Özdemir, Ç. (2012). Algılanan öğretmen kabul-reddinin bazı değişkenler (güvenli bağlanma düzeyleri, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey) açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Özgör, D. (2004). *0-1 yaş Çocuğa Yönelik Ailelerin Eğitimi*. Ailede Çocuk Eğitimi. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.

Öziskender, G. (2011). Orff yaklaşımı ile yapılan okulöncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Öztürk, A. (2011). Okul öncesi dönemde sosyal yeterlik ve ebeveyn-çocuk sistemi. *Yayınlanmamış doktora tezi.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öztürk Samur. A. ve Deniz, M. E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 7,463-481.

Patterson, G.R., DeBarysche, B.D. ve E. Ramsey (1989) 'A Developmental Perspective on Antisocial Behavior', *American Psychologist,* 44: 329-35.

Patrick, N. J. (2008). *Social skills for teenagers and adults with sperger Syndrome*: London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Pekdoğan, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Perle, J. G., Levine, A. B., Odland, A. P., Ketterer, J. L., Cannon, M. A. ve Marker, C. D. (2013). The Association between Internalizing Symptomology and Risky Behaviors. *Journal of Child ve Adolescent Substance Abuse,* 22(1), 1-24.

Polat, G. (2007). İç Göçün çocuk ruh sağlığına etkisi ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet,* Cilt 18.

Polat Unutkan, Ö. (2003). Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu. *Yayınlanmamış doktora tezi.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Razon, N. (1981). *Tembel Çocuk. Eğitim ve Bilim.* Ankara: Şafak Matbaası, 32, 37-44.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.* (20. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Reynolds, A. J. ve Ou, S. R. (2003). Promoting resilience through early childhood intervention. In: Luthar SS, ed. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. New York: Cambridge University Press; 2003:436-459.

Riahi, F., Amini, F. ve Salehi Veisi, M. (2012). Children's behavioral problems and their relationship with maternal mental health. *Journal of Jahrom University of Medical Sciences,* Vol. 10, No. 1

Richman, M., Stevenson, J. ve Graham, P. J. (1982). *Preschool to school: A behavioral study.* London: Academic Press.

Rizzo, C. M. (2013). *Preschool behavior problems: antecedent factors of famıly structure, family change, and parenting behaviors.* Colorado State University.

Rutter, M., Giller, H. ve Hagell, A. (1998). *Antisocial Behavior by Young People.* New York, NY: Cambridge University Press.

Sanders, M. R. (2002). *Parenting interventions and the prevention of serious mental health problems in children.* Med J Aust 2002; 177(7): 87-92.

Santrock, J. W. (1995). Children (4th ed.). Madison, WI: Brown ve Benchmark.

Sapienza, J. K. ve Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry*, 24(4):267-273.

Sargın, N. (2010). Okul öncesi dönemde ruh sağlığı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23).

Shaw, D. S., Gilliom, M. ve Giovannelli, J. (2000). Aggressive behavior disorders. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (2nd edn., pp. 397-411). New York: Guilford.

Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M. ve Nagin, D. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39, 189-200.

Shaw, D. S., Dishion, T. J., Supplee, L., Gardner, F. ve Arnds, K. (2006). Randomized trial of a family-centered approach to the prevention of early conduct problems: 2-year effects of the family check-up in early childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 1-9.

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. ve Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready ıntervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education ve Development.* 21 (1), 125-156.

Shonkoff, J. P. ve Meisels, S. J. (2000). Handbook of early childhood intervention. 2nd ed. New York, NY: Cambridge University Press.

Slemming, K., Sorensen, M. J., Thomsen, P. H., Obel C., Henriksen, T.B., ve Linnet K.M. (2010). The association between preschool behavioural problems and internalizing difficulties at age 10-12 years. *European Child ve Adolescent Psychiatry*, 19(10), 787- 795

Smith, C. ve Carlson, B. E. (1997). Stress, coping, and resilience in children and youth. *The Social service review*, 231-256.

Snyder, H. (2001). Epidemiology of official offending. In: Loeber R, Farrington D, editors.Child Delinquents: Development, *Intervention and Service Needs*. Thousand Oaks, CA: Sage 25-46.

Spilsbury, J. C., Kahana, S., Drotar, D., Creeden, R., Flannery, D. J. ve Friedman, S. (2008). Profiles of behavioral problems in children who witness domestic violence. *Violence and victims*, *23*(1), 3-17.

Steedly, K. M., Schwartz, A., Levin, M. ve Luke, S. D. (2008). Social skills and academic achievement. *Evidence for Education*, *3*(2), 1-8.

Stipek, D. J. ve Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33(4), 711-723.

Szatmari, P., Saigal, S., Rosenbaum, P., Campbell, D. ve King, S. (1990) *'Psychiatric Disorders at 5 Years among Children with Birthweights.*

Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 2, Sayı 1, 9-19.

Terzi, E. E. (2009). Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tremblay, R. E. ve Pihl, R. O., Vitaro, F. ve Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51:732-739.

Thompson, R. A., Easterbrooks, M. A. ve Padilla-Walker, (2003).Social and emotional development in infancy. In: Lerner RM, Easterbrooks MA, Mistry J, editors. *Handbook of Psychology: Developmental Psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons 91-112.

Tunçeli, H. İ. (2012). Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uysal, A. ve Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35, 27-56.

Ünsal, F. Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Wachs, T. D. (2000). *Necessary but not sufficient: The respective roles of single and multiple influences on individual development*. American Psychological Association.

Weidman, J. C. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. İn J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, 5, 289-322. New York: Agathon.

Weitzman C. C., Edmonds, D., Davagnino, J. ve Briggs-Gowan, M. (2011). The association between parent worry and young children's social-emotional

functioning. *Journal of Developmental ve Behavioral Pediatrics,* 32(9), 660-667.

Welcome, K. (2013). The externalizing and internalizing behaviors in children. *Preventing negative future consequences.*

Werner, E**.** (1995). "Resilience in Development." *Current Directions in Psychological Science*, 4 (3): 81-85.

Williams, P., Sheridan, S., ve Sandberg, A. (2014). Preschool-an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, *34*(3), 226-240.

Yaşar Ekici, F. (2014). Aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2 (2), 70-108.

Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul. Özgür Yayıncılık. Ankara.

Yumuş, M. (2013). Okul öncesi eğitimcilerin 36 - 72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, *28*, 30.

Zeanah, C. H. (2000). Handbook of Infant Mental Health. 2. New York, NY: Guilford

Zeller, J. L. (2007). *Maternal depressive symptoms, father's involvement, and the trajectories of child problem behaviors in a US National Sample.* J Am Med Assoc; 298(11): 1262.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Zulauf, C. (2012). Preschool Precursors of Children's Peer Rejection during the Late School-Age Years: The Roles of Early Aggressive Behavior and Harsh Parental Discipline, *Doctoral dissertation*, University of Michigan.

EKLER

Ek 1: Örnek Program Etkinlikleri

Örnek 1:

Korkularla Başa Çıkma

Korkulara Şekil Verme

Etkinlik 1

Amaç :

Çocuklara korku dâhil duyguların nasıl ifade edildiğini öğretmek.

Korkuya dostça yaklaşıp korkuyla baş etmelerini öğretmek.

Malzemeler

Oyun hamuru, su ve masaların ve sıraların üstünü koruması için plastik bez

Yönergeler

Açılışı şu cümleyle yapınız: *Bugün korkularımızı şekillendireceğiz*.

Çocuklara hamur ve biraz su verin. Ellerindeki hamuru beşe bölmelerini söyleyin. Hamurla oynayıp onunla arkadaş olmalarını isteyin. Bazı çocuklar hamurla oynamaya tereddüt edebilir, kirlenmekten korkabilir. Nazikçe katılmaları için çocukları teşvik edin.

Çocuklardan şu duyguları ifade eden şekiller yapmasını isteyin (istediğiniz duyguyu seçebilirsiniz): mutluluk, üzüntü, korku, umut.

Son hamur parçası için istedikleri duyguyu yapmalarını isteyin.

Çocukları küçük gruplara ayırın ve eserlerini paylaşmalarını söyleyin.

Çocukları sınıfa geri getirin ve tecrübelerini tartışın. Onlara aşağıdaki soruları sorun:

- Duygularınızla baş başa olmak kendinizi nasıl hissettirdi? Siz onları şekillendirdikçe değiştiler mi?
- Duygularınız hakkında konuşmak kendinizi nasıl hissettirdi?
- Peki ya korkularınız?
- Bu etkinlikten kendinize ne çıkardınız?

Çocuklarla korkuyu tartışırken:

- Korkularla baş etmenin/korkuların üstesinden gelmenin birçok yolu olduğunu söylemeniz;

- Herkesin olaylarla baş etmek için kendi yöntemleri olduğunu, doğru veya yanlış kavramlarının olmadığından bahsetmeniz;
- Kontrolümüz altında olan, olmayan ve değiştiremeyeceğimiz şeylerin ayrımının yapılmasından bahsetmeniz önemlidir

İsteğe Bağlı olarak

Çocukların çalışmalarını birkaç gün sergileyebilirsiniz.

Örnek 2:

Gevşeme

Kendi Kendine Masaj

Etkinlik 4

Malzemeler

Vücut Losyonu

Huzurlu bir müzik

Hatırlatma:

Bu etkinlik çocuklar üzerlerine hafif kıyafetler (ör: katlanabilir pantolon, ya da şort) giydiklerinde tercih edilebilir.

Çocukların Yönergeleri

Bugün kendimize masaj yapacağız- çok huzurlu ve rahatlatıcı bir şey...
Sandalyelerinize oturun ve her birinize el kremi dağıtacağım.
Ellerine bir miktar krem verin. (Etkinlik sırasında bazı çocuklar bir miktar daha losyona ihtiyaç duyacaklardır.
Yönergeleri yumuşak ve sakin bir ses tonuyla okuyun:

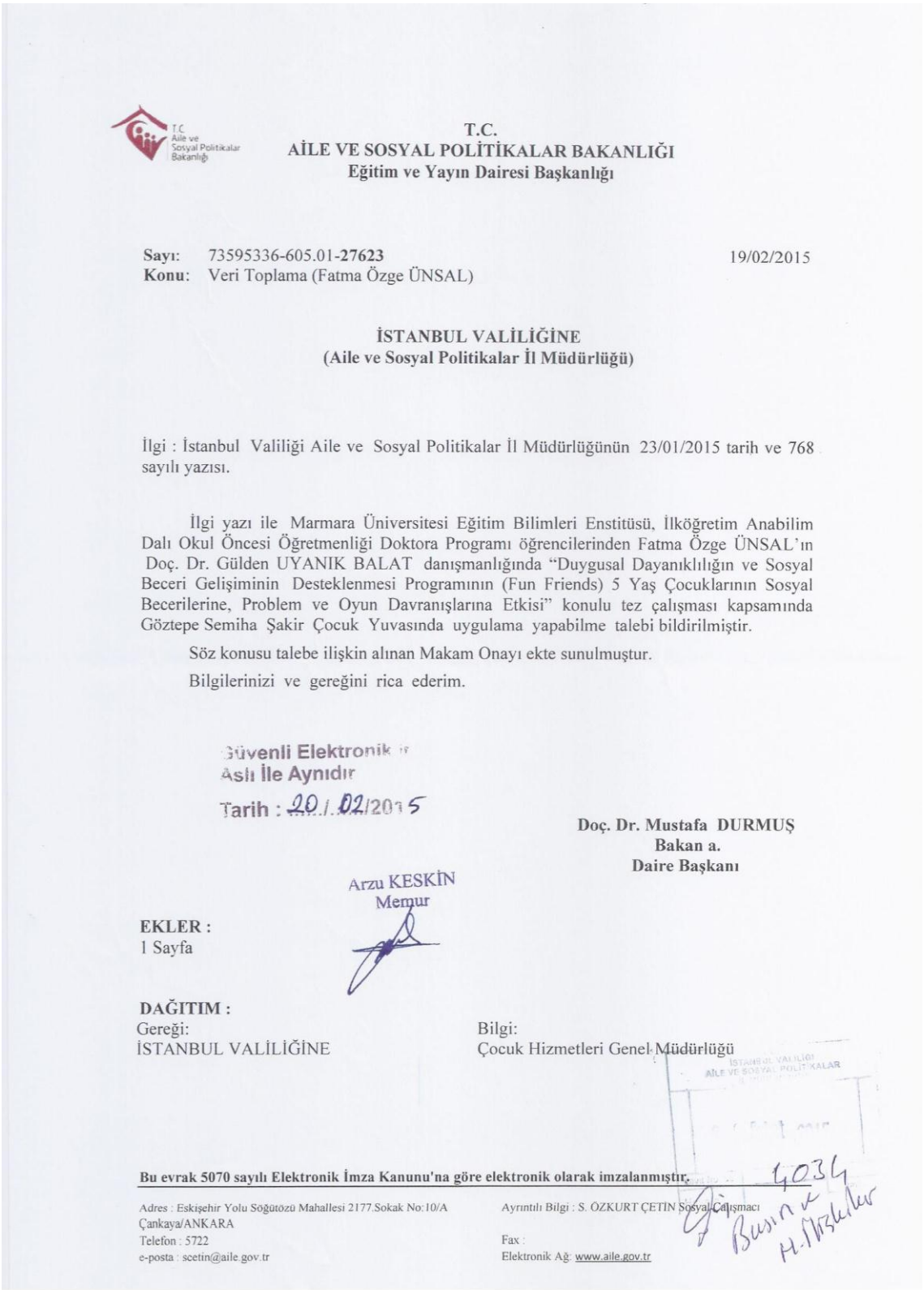
Bu etkinlik esnasında sessizce oturmalısınız ve yönergeleri, bedeninizi ve huzurlu müziği çok dikkatli dinlemelisiniz. Kim daha fazla kreme ihtiyaç duyarsa lütfen elini kaldırsın ben onun yanına gelip bir miktar krem daha vereceğim.

Yavaş, çok yavaş nefes alıp verelim... Havayı alalım... Havayı bırakalım...

.....

Etkinlik benzer yönergelerle sonlandırılır.

Ek 2: İzin Belgeleri



T.C.
AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI
Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı

Sayı: 73595336-605.01-**27623** 19/02/2015
Konu: Veri Toplama (Fatma Özge ÜNSAL)

İSTANBUL VALİLİĞİNE
(Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü)

İlgi : İstanbul Valiliği Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğünün 23/01/2015 tarih ve 768 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Doktora Programı öğrencilerinden Fatma Özge ÜNSAL'ın Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT danışmanlığında "Duygusal Dayanıklılığın ve Sosyal Beceri Gelişiminin Desteklenmesi Programının (Fun Friends) 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine, Problem ve Oyun Davranışlarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Göztepe Semiha Şakir Çocuk Yuvasında uygulama yapabilme talebi bildirilmiştir.

Söz konusu talebe ilişkin alınan Makam Onayı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Güvenli Elektronik
Aslı İle Aynıdır
Tarih : 20/02/2015

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ
Bakan a.
Daire Başkanı

Arzu KESKİN
Memur

EKLER :
1 Sayfa

DAĞITIM :
Gereği:
İSTANBUL VALİLİĞİNE

Bilgi:
Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü

İSTANBUL VALİLİĞİ
AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR

4036

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır.

Adres : Eskişehir Yolu Söğütözü Mahallesi 2177.Sokak No:10/A
Çankaya/ANKARA
Telefon : 5722
e-posta : scetin@aile.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi : S. ÖZKURT ÇETİN Sosyal Çalışmacı

Fax :
Elektronik Ağ: www.aile.gov.tr

T.C.
AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI
Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı

Sayı : 73595336-605.01- **26480** 17/02/2015
Konu : Veri Toplama (Fatma Özge ÜNSAL)

MÜSTEŞARLIK MAKAMINA

İstanbul Valiliği Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğünün 23/01/2015 tarih ve 768 sayılı yazısı ile Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Doktora Programı öğrencilerinden Fatma Özge ÜNSAL'ın Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT danışmanlığında "Duygusal Dayanıklılığın ve Sosyal Beceri Gelişiminin Desteklenmesi Programının (Fun Friends) 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine, Problem ve Oyun Davranışlarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Göztepe Semiha Şakir Çocuk Yuvasında uygulama yapabilme talebi bildirilmiştir.

Uygun görüldüğü takdirde ilgili Genel Müdürlük tarafından da olumlu değerlendirilen söz konusu araştırmanın, İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü koordinasyonunda, kuruluş idaresinin gözetim ve denetiminde Onay tarihinden itibaren 6 (altı) ay süre ile Göztepe Semiha Şakir Çocuk Yuvasında gerçekleştirilmesi, planlanan uygulamalarda çocukların psiko-sosyal ve fiziksel gelişimlerine özen gösterilerek araştırma çerçevesinde elde edilecek kimlik bilgilerinin ve özel hayatın gizliliğine riayet edilerek, ses ve görüntü kaydı alınmaksızın ve fotoğraf çekimine izin verilmeksizin, çocukların kişisel özgürlükleri ve kişilik hakları korunacak ve güvenliklerine zarar gelmeyecek şekilde gerekli tedbirler alınarak, kuruluş işleyişini aksatmayacak şekilde normal mesai saatleri içerisinde ve kuruluşlarımızda kalan çocuklarımızın günlük yaşantılarını olumsuz etkileme olasılığı bulunan herhangi bir işlemin gerçekleştirilmemesi koşuluyla yürütülmesi, araştırma tamamlandığında bir örneğinin Başkanlığımıza gönderilmesi ve herhangi bir yerde yayınlanmadan önce Kurum izni alınması koşulları uygulanabilmesi hususunda;

Olurlarınızı arz ederim

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ
Daire Başkanı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır.

Adres : Eskişehir Yolu Söğütözü Mahallesi 2177.Sokak No:10/A
Çankaya/ANKARA
Telefon : 5722
e-posta : scetin@aile.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi : S. ÖZKURT ÇETİN Sosyal Çalışmacı
Faks :
Elektronik Ağ: www.aile.gov.tr

T.C.
AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI
Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı

OLUR
17/02/2015

İmambey ERTEM
Müsteşar Yardımcısı V.

Bu Evrak Elektronik Ortamda İmzalanmıştır.

Adres : Eskişehir Yolu Söğütözü Mahallesi 2177.Sokak No:10/A
Çankaya/ANKARA
Telefon : 5722
e-posta : scetin@aile.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi : S. ÖZKURT ÇETİN Sosyal Çalışmacı
Fax :
Elektronik Ağ: www.aile.gov.tr

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/456820 15/01/2015
Konu: Fatma Özge ÜNSAL

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

İlgi: a) 08.12.2014 tarih ve 1400262063 sayılı yazınız.
b)Valilik Makamının 13.01.2015 tarih ve 360536 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Fatma Özge ÜNSAL'ın ***"Duygusal Dayanıklılığın ve Sosyal Beceri Gelişiminin Desteklenmesi Programının (Fun Frıends) 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine, Problem ve Oyun Davranışlarına Etkisi"*** konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler
3- Okul Listesi

Elektronik İmzalı Aslı Sistemimizde Mevcuttur.
Adı Soyadı : Mualla ÇELEBİ
Ünvanı : Bölüm Şefi
Tarih : 22.01.2015
İmza :

İl Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 28df-c4c2-3765-bd70-0315 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/360536 13/01/2015
Konu: Fatma Özge ÜNSAL

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) Marmara Üniversitesinin 08.12.2014 tarih ve 1400262063 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.01.2015 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Fatma Özge ÜNSAL'ın ***"Duygusal Dayanıklılığın ve Sosyal Beceri Gelişiminin Desteklenmesi Programının (Fun Frıends) 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine, Problem ve Oyun Davranışlarına Etkisi"*** konulu tezine dair araştırma çalışmasını ekli listedeki okullarda problem davranış ölçeği, okul öncesi oyun davranış ölçeği, sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (4-6 yaş) ve anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
13/01/2015

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Komisyon Tutanağı
2- Genelge
3- Okul Listesi

İl Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a2cd-eb50-30f9-99a4-f17c kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3

İlçe	Okul Adı	Kurum Tipi	Kurum Türü
Ataşehir	AKŞEMSETTİN ANAOKULU	Resmi	Anaokulu (Okul Öncesi Eğit. Gen. Müd.)
Ataşehir	ŞEHİT ÖĞRETMEN NURİYE AK ANAOKULU	Resmi	Anaokulu (Okul Öncesi Eğit. Gen. Müd.)
Kadıköy	29 EKİM İLKOKULU	Resmi	İlkokul
Kadıköy	İHSAN SUNGU İLKOKULU	Resmi	İlkokul
Kadıköy	KAPTAN HASANPAŞA İLKOKULU	Resmi	İlkokul
Kadıköy	İNÖNÜ İLKOKULU	Resmi	İlkokul
Kadıköy	SAİT DARGA İLKOKULU	Resmi	İlkokul
Kadıköy	MURATPAŞA İLKOKULU	Resmi	İlkokul
Kadıköy	İBRAHİM ÖKTEM İLKOKULU	Resmi	İlkokul
Kadıköy	SEMİHA ŞAKİR İLKOKULU	Resmi	İlkokul
Kadıköy	OSMANGAZİ İLKOKULU	Resmi	İlkokul
Kadıköy	MÜNEVVER ŞEFİK FERGAR İLKOKULU	Resmi	İlkokul

