



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

“DEVEREUX” OKUL ÖNCESİ ÖLÇEĞİNİN UYARLANMASI VE İKİNCİ ADIM
ERKEN MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Şeyda İNCE SEZER

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

“DEVEREUX” OKUL ÖNCESİ ÖLÇEĞİNİN UYARLANMASI VE İKİNCİ ADIM
ERKEN MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ADAPTATION OF DEVEREUX PRESCHOOL SCALE AND EVALUATION THE
EFFECTIVENESS OF SECOND STEP EARLY INTERVENTION PROGRAM

Şeyda İNCE SEZER

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ŗeyda İNCE SEZER'in hazırladığı ““DEVEREUX” Okul Öncesi Ölçeğinin Uyarlanması ve İkinci Adım Erken M¼dahale Programının Değerlendirilmesi” baŖlıklı bu çalıŖma j¼rimiz tarafından İlköğretim **Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora Tezi** olarak kabul edilmiŖtir.

J¼ri BaŖkanı	Prof. Dr. Selahattin GELBAL	İmza
J¼ri Üyesi (DanıŖman)	Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Esra ÖMEROğLU	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Aysel ÇOBAN	İmza

Enstit¼ Yönetim
Kurulunun / ... /
Tarihli ve sayılı
kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼Ŗ ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiŖtir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
..... Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etki eden programların kullanılması ve bu programların etkililiğinin araştırılması çocukların sosyal duygusal gelişimi açısından önemli bir adımdır. İkinci Adım programı, çocukların sosyal duygusal yönden desteklenmesini hedefleyen bir programdır. Bundan dolayı yapılan araştırmanın amacı; İkinci Adım programının 36-60 ay arası çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. DCEA-P2 ölçek geçerlik güvenirlik çalışmasına 998 çocuk üzerinden her bir çocuk için çocukların velileri ve öğretmenleri katılmıştır. İkinci Adım Programının etkililiğini ölçmek için deney grubuna 47 çocuk kontrol grubuna ise 31 çocuk katılmıştır. Araştırmada ilk olarak İkinci Adım programının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment P-2) (Devereux Erken Çocukluk Değerlendirme Ölçeği P-2) ölçeğinin adaptasyonu yapılmıştır. Ölçek adaptasyon çalışmasının ardından programın etkililiğini ölçmek için kullanılmıştır. İkinci olarak da İkinci Adım programının etkililiğini incelemek için ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını görmek için parametrik ve parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bulgular kısmında, İkinci Adım programının 36-60 ay arasındaki çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri tespit edilmiştir. Çocukların girişkenlik, özdüzenleme, bağlanma/ilişki kurma ve toplam koruyucu faktörler alt boyutlarında programı alan çocuklar lehine sonuç ortaya çıkmıştır. Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre sosyal duygusal açıdan yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Ölçeğin girişkenlik, özdüzenleme, bağlanma/ilişki kurma ve toplam koruyucu faktörler alt boyutunda 4-5 yaş çocuklarının 3-4 yaş çocuklarına göre programdan daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Sonuçlarda uygulamanın önemi ve uygulamanın nasıl yaygınlaştırılabileceği konusunda değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar sözcükler: sosyal duygusal gelişim, okul öncesi dönem, erken müdahale programları, İkinci Adım programı, DECA-P2 ölçeği

Abstract

Investigating the effectiveness of programs is an important step for children's social emotional development. Second Step program (SSP) aims to support children socially- emotionally. Therefore, the purpose of research is; examination of the Second Step program's effectiveness between 36-60 months children in terms of social emotional development. In order to determine the effectiveness of SSP, the adaptation of DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment P-2) scale was performed. Parents and teachers of 998 children participated in the study. To measure the effectiveness of SSP, 47 children in the experimental, 31 children in the control group participated. After the scale adaptation, it was used to measure the effectiveness of this program. A semi-experimental pattern with pretest and posttest control groups was used to examine the effectiveness of SSP. In the analysis of quantitative data, parametric and non-parametric analysis methods were used to see whether the difference between the pretest, posttest and follow-up test scores of the experimental and control groups was significant. In the findings part, positive effects of the program on the social emotional development of 36-60 months children were determined. In the sub-dimensions of assertiveness, self-regulation, attachment / relationship building, and total protective factors, results were found in favor of children who took the program. It has been found that girls score higher than boys. In the sub-dimensions, children aged 4-5 got higher scores than 3-4 years. In the results, evaluations were made about the importance of the application and how the application could be expanded.

Keywords: social emotional development, preschool term, early intervention programs, Second Step program, DECA-P2 scale

Teşekkür

Akademik olarak önemli dönüm noktalarından biri olan uzun ve meşakkatli doktora dönemimde bu günlere gelmemde büyük emek ve gayreti olan biricik annem merhume Süreyya, ablam Demet ve babam merhum Rıza İNCE'ye çok teşekkür ediyorum. Sonrasında evlatlarım Mustafa Mahir ve Miray Deniz'in oyun zamanlarından kısararak ve bazen de onlardan uzak kalarak yaptığım çalışmalarında bana kendi zamanlarından almama izin verdikleri için kendilerine teşekkür ederim. Doktora döneminde devamlı yanımda olan ve desteklerini benden esirgemeyen sevgili eşim Mehmet SEZER'e de teşekkür ediyorum.

Danışmanım sayın Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e de bana verdiği destekten dolayı teşekkür ediyorum. Aynı zamanda bana destek olan hocalarım Selahattin GELBAL, Aysel ÇOBAN, Özlem BAŞ ve Nuri DOĞAN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca arkadaşım Naciye Öztürk'e de teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	5
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	8
Sayıltılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
İkinci Adım Programının Kuramsal Temelleri.....	11
Sosyal Duygusal Gelişime Yönelik İkinci Adım ve Diğer Erken Müdahale Programları.....	35
Araştırmanın Dayandığı Kuramlar.....	46
Sosyal Duygusal Gelişimle İlgili Diğer Kuramlar.....	57
İlgili Araştırmalar.....	61
Bölüm 3 Yöntem.....	73
Araştırma Modeli.....	73
Araştırmanın Ölçek Çalışma Grubu.....	74
Araştırmanın Program Çalışma Grubu.....	75
Veri Toplama Süreci.....	76
Veri Toplama Araçları.....	79
Deneysel Uygulama.....	84
Verilerin Analizi.....	85

DECA-P2 Geçerlik Güvenirlik Çalışması.....	85
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	95
Bulgular ve Yorumları.....	95
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	119
Sonuç ve Tartışma.....	119
Öneriler.....	128
Kaynaklar	130
EK-A: DECA-P2 Alt Boyutların T Puanına Dönüştürülmesi.....	171
EK-B: Veri Toplama Araçları	172
EK-C: Program Eğitim Davetiyesi.....	178
EK-Ç: Program Örnek Çalışma Sayfası.....	179
EK-D: Program Ariyet Sözleşmesi.....	181
EK-E: DECA-P2 Ölçeği Kullanım İzni Sözleşmesi.....	183
EK-F: Etik Komisyon Onay Bildirimi.....	186
EK-G: MEB Uygulama İzni.....	187
EK-H: Etik Beyanı.....	188
EK-I: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	189
EK-İ: Thesis/Dissertation Originality Report	190
EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	191

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırma Modeli	74
Tablo 2 Programa Katılan Çocukların Demografik Bilgileri.....	76
Tablo 3 Veli Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 4 Öğretmen Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 5 Bölgelere Göre Frekans Dağılımı.....	88
Tablo 6 Veli Uygulama Ölçeği için Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler.....	90
Tablo 7 Öğretmen Uygulama Ölçeği için Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler...	92
Tablo 8 Boyutlara İlişkin Güvenirlik Tablosu.....	92
Tablo 9 T Puan Yorumlanması.....	95
Tablo 10 Deney Grubunda Ön Test Son Test ve Kalıcılık Testleri Arasında Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi Tablosu.....	97
Tablo 11 Ölçümler Arası ANOVA Tablosu.....	98
Tablo 12 Deney ve Kontrol Gruplarının Her İkisinde de Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar için t Testi ile Karşılaştırılması (Veli).....	99
Tablo 13 Deney ve Kontrol Gruplarının Her İkisinde de Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar için t Testi ile Karşılaştırılması (Öğretmen).....	101
Tablo 14 Deney ve Kontrol Gruplarının Her İkisinde de Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar için t Testi ile Karşılaştırılması.....	102
Tablo 15 Deney ve Kontrol Grubunda Son test Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar t Testi ile Karşılaştırılması.....	104
Tablo 16 Regresyon Eğilimlerinin Eşitliği Tablosu.....	106
Tablo 17 Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre ANCOVA Tablosu.....	107
Tablo 18 Deney Grubunda Son Test ve Kalıcılık Puanlarına Göre Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Tablosu.....	109
Tablo 19 Kontrol ve Deney Grubunda Cinsiyete Göre Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu (Veli).....	111
Tablo 20 Kontrol ve Deney Grubunda Cinsiyete Göre Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu (Öğretmen).....	113
Tablo 21 Kontrol ve Deney Grubunda Yaşa Göre Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu (Veli).....	115
Tablo 22 Kontrol ve Deney Grubunda Yaşa Göre Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu (Öğretmen).....	117

Şekiller Dizini

Şekil 1. İkinci Adım Programı temel bileşeni	42
Şekil 2. Committee for Children tarafından hazırlanan program ve ölçek örneği...46	
Şekil 3. Veli uygulama ölçeği.....	89
Şekil 4. Öğretmen uygulama ölçeği.....	91

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DECA-P2: Devereux Early Childhood Assessment P-2 (Devereux Erken Çocukluk Ölçeği P-2)

CASEL: Sosyal Duygusal Alternatif Öğrenme Topluluğu

PATHS: Promoting Alternative Thinking Strategies Programı (Alternatif Düşünme Stratejilerini Destekleme Programı)

EY: Eşsiz Yıllar Programı

RCCP: Resolving, Conflict, Creativity Program (Yaratıcı Çatışma Çözme Programı)

RULER: Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating Program

Bölüm 1

Giriş

Okul öncesi dönemde, çocukların gelecekteki yaşamlarının temelleri atılır. Okul öncesi döneme bakıldığında bilişsel, sosyal ve duygusal, motor, dil ve öz bakım becerilerinin yer aldığı beş ana gelişim alanı görülür. Çocuklar bu dönemde birçok beceri ve gelişim açısından deneyim elde ederler. Araştırma ile ilgili olarak Anne Çocuk Eğitim Vakfının (AÇEV) raporları incelendiğinde çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları deneyimlerin; onların kendilerine saygı duyma, çevreleri ile etkileşim içinde olma, güven duyma, sosyal ve duygusal becerilerini desteklediği ortaya çıkmaktadır (Bekman, 1999). Bu becerilerden biri olan sosyal beceriyi Raver ve Zingler (1997); her bir çocuğun diğer insanlarla pozitif ilişkiler içerisine girme ve bu ilişkileri geliştirmesindeki davranışlar grubu olarak tanımlamaktadır. Sosyal beceriler kendi duygularının farkına varma ve duygularını ifade etmedeki düzenlemeler yapma yeteneğini içerir (Denham, Warren, Salisch, Chin ve Geangu, 2011). Sosyal görevlerdeki başarılar çocukların sosyal ve duygusal becerilerinden etkilenir. Çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin okul öncesi yıllarda gelişmesi ile akademik başarıları ve başkalarıyla uzun soluklu düzgün bir ilişki kurabilmeleri arasında önemli bir bağ vardır. Kısacası sosyal ve duygusal gelişim alanına bakıldığında diğer gelişim alanlarını yakından ve büyük ölçüde etkilediği gözükmektedir.

Okul öncesi eğitimin temel ilkelerinin sosyal ve duygusal boyutu incelendiğinde de okul öncesi dönemdeki çocuklara; sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk alma, yardımlaşma, hoşgörülü davranma, dayanışma, paylaşma, özgüven duygusu kazandırma, kendine saygı duyma, özdenetime sahip olma, birey olarak bağımsız davranışlar elde etme ve kendi seçimlerini yapabilme (girişkenlik), akranları ve çevresi ile iletişim kurabilme, gerek kendi gerekse başkalarının duygularını fark etme ve kabullenme gibi becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2013). Bu ilkeler ve becerilerin kazandırılması için sosyal ve duygusal alana odaklanmak gerekir. Sosyal ve duygusal gelişim programı olan İkinci Adım (Second Step) programı sosyal ve duygusal becerileri; empati, problem çözme, duygu düzenleme, bağlanma/ilişki kurma gibi çocuğun gerek okulda

gerekse günlük hayatında başarılı ve mutlu olmasını sağlayan becerileri düzgün bir şekilde kazanmasını hedefler (Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000; Neace ve Munoz, 2012). Duygusal gelişim boyutuna bakıldığında sosyal gelişim ile ilişkili olduğu gözükmemektedir. Bu durum çocuğun duygularının kendi ve ona bakım veren kişiler tarafından algılanmasına, büyüdüğü ortam ile tanışmasına, fiziksel olarak vücudunun kontrolünü sağlamasına fırsat tanır ve çocuğun bir olaya odaklanmasını sağlayarak öğrenmeyi destekler (Mackrain, Golani ve Cairone, 2009). Duygusal gelişim içinde yer alan duygusal beceriler, amaçların başarılabilmesi için duyguların etkili bir biçimde düzenlenme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Campos ve ark., 1994). Duygusal ve sosyal ihtiyaçların karşılanmasıyla; okul başarısızlıklarına da neden olabilen durum azalır veya ortadan kalkabilir, arkadaşlıkların kurulması ve sürdürülebilmesine engel teşkil eden ve çocukların kendileri hakkında olumsuz duygulara kapılmalarına karşı meydan okuyabilecekleri ve sağlıklı gelişim gösterebilecekleri bir ortam erken çocukluk döneminde oluşturulabilir.

Çocuklar özellikle 2-6 yaşları arasında duygusal yeteneklerini geliştirme konusunda aşama kaydederler. Bu bağlamda toplu olarak araştırmacılar duygusal yeterliğe (emotional competence) işaret ederler (Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001; Saarni ve ark., 2006). Duygusal yeterlik için ilk olarak, anasınıflarında çocuklar duyguları anlama, duyguları hakkında konuşma ve diğer bireylere duygusal işaretler vererek onlara uygun bir dille cevap verme yeteneği kazanır. İkinci olarak çocuklar duygularını düzenleme konusunda daha becerikli olur. Çocuklar bunu yaparken özellikle yoğun bir şekilde olumsuz olarak adlandırılan duygularla uğraşır. Son olarak da duygusal anlamda ne yaptığı fikrine sahip olup empati konusunda deneyim kazanırlar. Bu da onların ahlak duygusunun gelişimine katkıda bulunur. Duygusal yeterlik boyutunun, çocukların ileriki yaşamlarında başarılı ilişkiler kurmaları ve tüm zihinsel sağlıkları için önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Berk ve Meyers, 2016). Araştırmacılara göre öz düzenleme becerileri sayesinde kişi duygu, davranış ve isteklerini kontrol edebilir (Bauer ve Baumeister, 2011; Posner ve Rothbart, 2009). Ayrıca öz düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar dikkatini toplayarak daha iyi odaklanır (Shonkoff ve Phillips, 2000). Duygu düzenleme de öz düzenleme becerilerinin altında yer alır. Duygu düzenleme bir çocuğun dışsal değişimlere cevap olarak psikolojik durumlarını ve içsel duygularını

başlatabilmeleri, devam ettirebilmeleri veya değiştirebilmeleri olarak kavramsallaştırılır (Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, 2000). Duygu düzenleme seviyesi yüksek olan çocuklarda akranları arasında daha sosyal ve popüler olarak görülme olasılığı da yüksek olur (Grolnick, McMenamy ve Kurowski, 1999). Araştırmalar incelendiğinde duygu düzenlemede sıkıntı yaşayan çocuklarda; dikkat bozukluğu, depresyon, öfke durumu, eşyalara ve kişilere zarar verme, kaygı, çocukların kurallara uymaması, başkalarının haklarını ihlal edici davranışlarda bulunması ve söz dinlememe gibi durumların ortaya çıkabildiği ve birbirleri ile ilişkili olduğu görülmüştür (Cole, Michel ve Teti, 1994; Krieger, Leibenluft, Stringaris ve Polanczyk, 2013). Kısacası sosyal ve duygusal açıdan güçlü olmak çocuğun hayatında anahtar bir rol oynar.

Okul öncesi sosyal ve duygusal temel ilkelere ulaşmada ve gelişim üzerinde çocuğun içinde bulunduğu çevre ve erken müdahale programlarının önemi bu aşamada ortaya çıkmaktadır. Sosyal duygusal becerilerin, erken çocukluk döneminde gerek duygusal gerekse bilişsel ve davranışsal gelişim alanlarının bilgi ve beceri yönünden bir araya gelerek karmaşık bir sistem oluşturduğu ifade edilir (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007). Bu karmaşık sistemi desteklemek ve sosyal ve duygusal becerileri geliştirmek için birçok erken müdahale programları geliştirilmiştir (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Greenberg ve Kusche, 1998; Greenberg ve ark., 2003; Shure 2001; Taub, 2002). Bunlardan bazıları şunlardır; İkinci Adım (Second Step), Ben problem Çözebilirim (I Can Solve Problem), Eşsiz Yıllar (Incredible Years), PATHS, Al's Pals, Çocuklar Sağlıklı Seçimler Yapıyor (Children Making Healthy Choices). Sosyal ve duygusal gelişimi sağlayabilmek ve sosyal ve duygusal becerileri kazandırmak için önleyici erken müdahale programlarının okul öncesi eğitimde yer almasının, sistematik ve düzenli bir şekilde kullanılarak bu programların yaygınlaştırma çalışmasının yapılmasının gerektiği konusunda görüşler bulunmaktadır (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Greenberg ve Kusche 1998; Shure, 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2003; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004). Sosyal ve duygusal müdahale programlarından biri olan İkinci Adım (Second Step) programına bakıldığında programın Çocuk Komitesi'nin de (Committee for Children) (2011) belirttiği gibi problemleri azaltmak, pozitif eğitim ortamı oluşturmak, sınıf ortamında birbirine saygı duymak ve bütünlük

duygularını inşa etmek, çocukların güven ve sorumluluk duygularını artırmak, akademik başarıyı artırmak, şiddeti önlemek, empati becerilerini, bağlanma/ilişki kurma becerileri, sosyal duygusal becerileri, yürütücü işlevler ve öz düzenleme becerilerini kazandırmak, çocuğun kendi seçimlerini yapmasına yardımcı olmak, sosyal duygusal yeterliği kazandırmak, çocukları hem anaokuluna başlamaya hazır hale getirmek hem de hayata hazırlamak amacı taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Bu programı birçok erken müdahale programından ayıran özelliklerden birisi programın hem risk altında olan hem de risk altında olmayan çocukların hepsi için uygulanabilir olmasıdır. Buradan da programın tek yönlü olmadığı gözükür. Programda aileler de çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunmak için program içine dahil edilir ve süreçten sürekli haberdar olurlar. Program çocukların sadece okul ortamında desteklenmesi yerine okul dışında da hayatları boyunca başarılı olmalarına katkıda bulunan yürütücü işlevlere (dikkat, hafıza ve otokontrol gibi) ve becerilere sahip olmalarını sağlar. Programın en önemli özelliklerinden birisi de sürdürülebilir ve çok yapılandırılmış bir program olmasıdır.

Çocuklara etkin bir müdahale programının sunulup sunulmadığının anlaşılabilmesi, erken müdahale programlarının müdahalede bulunulacak gruba uygunluk durumunun anlaşılması ve etkisi uzun süreler devam edebilecek programlar geliştirilmesi için programın değerlendirilmesi önemli bir aşamadır. Programı değerlendirirken araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan ve programla örtüşen çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini değerlendiren DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment; Devereux Erken Çocukluk Değerlendirme Ölçeği) kullanılmıştır.

Türkiye'deki çocukların sosyal duygusal yeterliliklerini geliştirmek, sosyal ve duygusal programın etkililiğini incelemek ve program etkililiğinin daha da artırılması için DECA (Devereux Early Childhood Assessment) (Devereux Erken Çocukluk Değerlendirme Ölçeği) ile beraber Türkiye örneğinde programın etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. DECA çocukların sosyal ve duygusal becerileri, davranış problemleri, ilişki kurma, bağlanma, öz düzenleme ve dirençlilik durumu yani zorlukları yenme becerileri gibi sosyal ve duygusal gelişimin bütününe odaklanır.

Çalışma, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini ve becerilerini desteklemek amacıyla oluşturulmuş çocuk odaklı bir müdahale programını konu almaktadır. Bu bağlamda programın Türkiye'de Ankara ili örneğinde etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bölümün devamında araştırmanın temel problemi, araştırmanın amacı, önemi, araştırma soruları ve alt problemleri ele alınmıştır.

Problem Durumu

Sosyal ve duygusal zorluklar okul öncesi dönemlerde yaygın olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ilk beş yılın çocuğun sosyal ve duygusal yaşamı üzerindeki önemine vurgu yapılmaktadır (Shonkoff, Phillips ve Council, 2000). Bu araştırmalarda çocukların erken yıllarında yaşadığı olumsuz deneyimlerin onların zihin sağlıklarını, bilişsel, davranışsal, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Küçük çocuklar duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme kapasitelerini geliştirme konusunda henüz başlangıç düzeyindedir (Egger ve Angold, 2006). Gerek toplumsal gerekse ailesel değişimler, çocukları sosyal ve duygusal problemler yaşamaları yönünde risk altında bırakmaktadır (Doll ve Lyon, 1998; Greenberg ve ark., 2003).

Anaokuluna başlayan her beş çocuktan birisinin sosyal gelişim becerilerinin zayıf olduğu, bu çocukların diğer çocukların oyununa katılmada, arkadaşlık kurma ve arkadaşlıklarını devam ettirebilmede ve kendi yaşlılarıyla pozitif etkileşimde başarısız oldukları, ilkokula geçtiklerinde ise ilkokulun ilk üç sınıfında gerek akademik gerekse sosyal ve duygusal yönden başarısız oldukları ve bunun da daha uzun dönemli başarısızlıklara neden olabileceğinden ekonomik olarak da bireyi, toplumu ve devleti olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir (Johnson ve Knitzer, 2005).

Literatür incelendiğinde sosyal duygusal gelişim ile ilgili birçok programın genellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocuk grubuna uygulandığı görülmektedir. İkinci Adım programını diğer programlardan ayıran özelliklerden birisinin hem dezavantajlı hem de normal bölgelerde yaşayan yani risk altında olan ve olmayan çocuklara uygulanabilir olmasıdır. Programı diğer programlardan ayıran bir diğer özelliğinin ise sürdürülebilir ve yapılandırılmış bir program olmasıdır. Program çocukların sosyal

duygusal yönden birçok özelliğine vurgu yaparak çocukları bütüncül olarak sosyal ve duygusal açıdan desteklemeyi hedefler. Bu özellik birçok sosyal duygusal müdahale programında yer almaz. Sosyal duygusal müdahale programlarının büyük bir çoğunluğu aileyi programın içine dahil etmez. Bu durum da çocuğun sadece okulda desteklenmesine evde ve sosyal hayatta yalnız kalmasına neden olabilir. İkinci Adım programı ise aileyi de programa dahil ederek gönderdikleri aile mektupları ve ev etkinlikleri gibi uygulamalarla çocuğun gelişimini hem okulda hem evde hem de sosyal yaşantısında desteklemiş olur. Böylece program daha etkili hale gelebilir. İkinci Adım programını diğer programlardan ayıran özelliklerden bir diğeri de programın içeriğinin ve kullanılan yöntem ve malzemelerin zenginliğidir. Program diğer programlardan farklı eğitimlerle çocuklara kazanılması istenen sosyal ve duygusal davranışlar ve istenilen seviyede sosyal duygusal gelişimi sağlanıyor. Ayrıca program normal eğitim akışını engellemeden uygulanan programa entegre edilebiliyor. Kısacası programın uygulanabilirliği oldukça yüksek.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amaçlarından ilki İkinci Adım programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ne denli katkıda bulunduğunu, çocukların sosyal ve duygusal açıdan hangi eksik yönlerini güçlendirdiğini, hangi güçlü yönlerini daha da desteklediğini bulmaktır. Ayrıca programın çocukların sosyal duygusal gelişimleri için ne kadar etkili olduğunu araştırmaktır. Çalışmanın ikinci temel amacı ise DECA-P2 (DEVEREUX Erken Çocukluk Ölçeği) ölçeğinin uyarlama çalışmasının yapılarak ölçeğin Türk kültürüne kazandırılmasıdır.

Çocuğa Katkıları. İkinci Adım programı çocukların davranışsal kaygılarını, problemli davranışlarını, önemli sosyal ve duygusal problemlerini ele alıp sosyal ve duygusal becerilerinin artırılmasına, eksikliklerinin tespit edilerek giderilmesine katkıda bulunması beklenmektedir. Sosyal ve duygusal yönden gerek risk altında olan gerekse normal yaşantısı olan çocukların desteklenmesi onların zihinsel yönden sağlıklı oluşlarını da artıracaktır. Çocukların günlük karşılaştıkları birçok tehdiye karşı onları daha dirençli ve güçlü kılacaktır. Çocuklarda oluşabilecek şiddeti azaltma ve onların daha iyi bir hayat yaşamaları konusunda çocuklara destek olup, risk altında bulunan çocukların öğrenme güçlüklerini daha az seviyeye indirmede

yardımcı olacaktır. Uygulanan program çocukların okul başarısını, diğer insanlarla olan ilişkilerinin kalitesini ve normal yaşantısındaki başarısını daha da kuvvetlendirebilir. Çocukların depresif, sorunlu ve madde bağımlısı bireyler olma riskini azaltabilir. Çocuklarda öfke yönetimi, duygularını anlama ve kontrol edebilme, empati kurma ve öz denetimde bulunmalarına, öz düzenleme becerilerinin artmasına katkıda bulunabilir. Program çocukların şiddete yönelme eğilimlerini azaltması beklenmektedir.

Aileye Katkıları. Çocukların sosyal ve duygusal yönden sağlıklı olmaları onların çocuğa bakım veren kişilerin iyi oluş seviyelerini ve sağlıklarını oldukça etkiler. Çocukların sosyal ve duygusal yönden iyi oluşları ailelerin daha dirençli ve mutlu olmalarını sağlamaktadır. İkinci Adım Programı ailenin çocuğu hakkındaki stres seviyesini azaltmada yardımcı olması beklenmektedir.

Devlete Olan Katkıları. İkinci Adım programı çocukların akademik hayatlarında başarı sağlayarak onların okuldan kaçma ve okul başarısızlığı riskini azaltarak devletin eğitim için ayırdığı bütçeyi, olması gereken seviyelerde tutarak devletin maddi yönden kar sağlamasına katkıda bulunması beklenmektedir. Çocuklarda şiddete yönelme, şiddet davranışlarını bastırma ve ortadan kaldırma konusunda yardımcı olarak ileride oluşabilecek suç oranını azaltıp devlete külfet oluşturabilecek negatif sonuçları ortadan kaldırmada yardımcı olabilir. Çocukların sosyal ve duygusal yönden olan eksikliklerinin ve güçlü yönlerinin tespit edilmesi ve bunların desteklenmesi çocukların ileride daha sağlıklı bireyler olarak iş gücü kapasitesini artırabilir.

Öğretmene Olan Katkıları. İkinci Adım programı öğretmenlerin ailelerle iş birliği içerisinde olmasını, onlarla daha sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini, çocuklar hakkında fikir alışverişi yapabilmelerini, öğretmenin çocuğu ve aileyi tanıyabilmesini kolaylaştırarak daha huzurlu ve başarılı bir ortamda öğretmenin kolay bir şekilde eğitim vermesini sağlayabilir. Böylece sınıfta daha huzurlu ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir ortam sağlanabilir. Öğretmen belirli becerileri çocuklara kazandırabilmek için daha az zaman ve çaba harcaması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Yapılan araştırmada DECA-P2 (DEVEREUX Early Childhood Assessment) (DEVEREUX Erken Çocukluk Değerlendirme Ölçeği) ölçeğinin Türk kültürüne uygun olup olmadığı ve “İkinci Adım programının çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkisi nasıldır?” sorularına cevap aranmıştır.

Alt problemler.

1. DECA-P2 (DEVEREUX Erken Çocukluk Değerlendirme Ölçeği) ölçeği Türk kültürüne uygun mudur?
2. İkinci Adım programının uygulandığı çocukların ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocuklarda sosyal duygusal gelişim özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların program bitimindeki sosyal duygusal gelişim özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) İkinci Adım programının uygulandığı çocukların program sonundaki son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların cinsiyetlerine göre program sonundaki sosyal duygusal gelişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların yaşlarına göre program sonundaki sosyal duygusal gelişim özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sayıtlar

Araştırmaya katılan anne babaların veya çocuğa bakan diğer kişilerin, öğretmenlerin ölçeği doldururken gerçekçi ve içten olduğu varsayılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin 36-60 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma (toplam koruyucu

faktörler) ve davranışsal endişe kategorilerine göre değerlendirmek için yeterli oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

İkinci Adım programı uygulanması araştırmayı 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Ankara il sınırları içinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına ait anaokullarında devam eden 36-60 aylık çocuklar ile sınırlı tutar. Programın uygulanması haftanın beş gününde de olması gerekirken araştırmacının çalıştığı üniversiteden veri toplama için maksimum üç buçuk gün izin alabilmesinden dolayı programın uygulanmasında haftalık dörder gün uygulama yapılabilmektedir. Toplamda 27 hafta süren program hızlandırılarak 24 hafta olarak uygulanabilmektedir.

Tanımlar

İkinci Adım (Second Step) Programı: İkinci Adım programı (Second Step) çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye vurgu yapmaktadır. İkinci Adım programı sadece sosyal duygusal yönden gelişimin desteklenmesine ihtiyaç duyan çocuklara değil risk altında olmayan çocukların gelişimlerini de desteklemeyi amaçlar. Program şiddet ortamını azaltmayı, pozitif bir okul iklimi oluşturmayı ve uygun bir eğitim öğretim ortamı oluşturarak çocukların akademik becerilerini ve başarılarını artırmayı hedeflemektedir. Programda ünite-ders kartları ve haftalık temalar vardır. Hedeflenen beceriler günlük etkinliklerle kazandırılır. Ünitelerde öğrenme becerileri, duygu yönetimi, empati ve problem çözme gibi başlıklar yer alır.

İkinci Adım programının içeriğinde yer alan materyaller şunlardır; ders ve ünite içeriklerinin yer aldığı kitapçık, ev ve takip içeriğini ele alan eğitim materyalleri kitapçığı, 5 tane renkli poster, 4 tane dinleme kuralları kartı, 2 tane kukla (salyangoz ve köpekçik), sakın tavşancık adında pelüş oyuncak ve bize katıl ve söyle adlı cd.

Davranış Problemi: Çocuğun toplumun belirlediği kurallara aykırı davranarak uyum gösterememe durumudur. Davranış problemlerine saldırganlık, küfredme, saç çekme vb. örnekler verilebilir.

Sosyal Beceri: Bireyin kendi çevresine sosyal açıdan uyum göstermesidir.

Sosyalleşme: Çocuğun herhangi bir gruba dahil olarak o gruptaki kabul edilen davranış ve değerlere uyum gösterme durumudur.

Sosyal Yeterlilik: Çocuğun kendi çevresine uyumlu hale gelebilmesi için sosyal becerileri elde ederek bu becerileri uygulamaya dökme halidir.

Öz Düzenleme: Çocuğun kendi arzularını ve duygularını kontrol edebilme ve sosyal kurallara riayet etme becerisidir.

Bağlanma: Çocuğun karşı taraf ile duygusal yönden olumlu ilişki kurabilmesidir.

Duygu Düzenleme: Bir duygusal tepkiyi yeniden başlatma veya var olan duygusal tepkinin değişme durumudur (Ochsner ve Gross, 2005).

Duygusal Yeterlilik: Çocuğun kendi duygularını tanıyarak kabull etmesi, bu duyguları ifade edebilmesi ve duygularına hâkim olabilme durumudur.

Duygusal Zekâ: Çocuğun kendi duygularını keşfederek olumsuz duyguların üstesinden gelebilmesi ve karşı tarafın duygularının farkına becerisidir.

Problem Çözme Becerisi: Çocuğun belirlenen bir durum ve olay karşısında kullanabileceği farklı yöntemlerle sonuca ulaşma ve istenmeyen durumu ortadan kaldırabilme becerisidir.

Erken Müdahale: Çocuklar ve onların ailelerine sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler açısından imkan sağlamaktadır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle İkinci Adım programının kuramsal açıdan incelenmesine değinilmiş ve tezin amacı ile paralel giden çocukta sosyal gelişim, sosyalleşme, sosyal etkileşim, sosyal beceriler, sosyal yeterlik, duygusal gelişim, duygu düzenleme, duygusal yeterlik, duygusal gelişimde akran etkisi, sosyal ve duygusal öğrenme, duygusal zekâ, duygu sosyalleştirme, sosyal ve duygusal problem çözme, davranış problemleri, sosyal ve duygusal erken müdahale programları ele alınmıştır. Sonrasında değişkenlerle ilgili araştırmalar incelenerek elde edilen sonuçlar özetlenmiştir.

İkinci Adım Programının Kuramsal Temelleri

Sosyal Gelişim. Sosyal gelişim, sosyal etkileşimin nasıl başladığını, insan ömrü üzerinde nasıl değişiklikler oluşturduğunu ve bireysel gelişime nasıl katkı sağlandığını araştırır. Sosyal davranışlar, kişilik ve zekanın gelişiminin erken çocukluk döneminde şekillenebileceğini ve bu dönemin önemli olduğunu ifade eder (Yavuzer, 2010). Sosyal etkileşim ise başka birinin hareketlerini kontrol etmek ve onları yönlendirmek için bireysel katkıda bulunacak eylemler yapmaktır (Craig ve ark., 2000). Böylelikle sosyal etkileşim iki veya daha fazla katılımcıdan oluşur denilebilir. Sosyal etkileşim incelendiğinde geniş bir sosyal ağdan ve bireylerin kişisel özelliklerinden etkilendiği görülür.

Sosyalleşme, bireyin gelişmesinde çok önemlidir. Sosyalleşme, doğumun hemen ardından başlayarak kişinin yaşamı boyunca devam eder. Bireyin toplumun inanç, değer ve davranışlarının kazanılmasıyla toplumun üyesi haline gelmeleri erken çocukluk döneminde meydana gelmektedir (Gander, Mary, Gardiner ve Harry 1993).

Nitelikli olarak adlandırılan sosyal ilişkilerle sosyal beceriler; bireyin psikolojik açıdan sağlıklı gelişmesine, akademik başarılar elde etmesine, ilerleyen yıllarda kaliteli bir evlilik hayatı ve iyi bir ebeveyn olmasına katkıda bulunmaktadır (Hair, Jager ve Garret, 2002).

Özbeşler ve Duyan (2009)'e göre okullar, okul öncesi dönemden başlayarak bir çocuğun bütünsel gelişimine ve yetişmesine, nitelikli bir birey olarak toplumdaki yerini almasına katkıda bulunarak çocukların toplumsallaşabilmesinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Erken çocukluk döneminde çocukların kendi problemlerinin üstesinden geleceklerini düşünmek yerine onlara ihtiyaç duyduklarında gerekli desteği sağlamak, çocukların sosyal ilişkilerini geliştirerek sosyal uyum sağlamalarına katkıda bulunur (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000). Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda okullarda akademik başarıya verilen önem kadar sosyal becerilerin de önemli bir yer tuttuğu ve desteklenmeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Sosyal gelişim, kişinin birey olma özelliklerine de odaklanır. Yani bireylerin diğer bireylerden olan farklılıklarının farkına varmasını sağlar. Colby ve Damon'a (1983) göre sosyal gelişimin iki işlevi vardır. Bunlardan birincisi sosyalleşme, ikincisi de bireyselleşmedir. Sosyalleşme bireyin diğer insanlarla ilişki kurmayı ve bunu devam ettirmeyi, toplum tarafından kabul edilmeyi, davranışlarını sosyal standartlara göre düzenlemeyi, başkaları ile iyi ilişkiler kurmayı öğrendiği bir süreçtir. Sosyalleşme çift yönlüdür. Çocuk sosyalleşmede aktif olup sosyal ilişkilerin niteliğini saptamada kendi kişiliklerini ve özelliklerini ortaya koyar ve böylelikle sosyal etkileşime katılır. Dolayısı ile sosyalleşme süreci ve çift yönlü etkisi erken yıllarda başlayarak ömür boyu devam eder.

Colby ve Damon'a (1983) göre sosyal gelişimin ikinci işlevi bireyselleşme ve diğerlerinden farklı olmaktır. Burada önemli olan bireyin kendi özelliklerini, cinsiyet rollerini, ahlaki özelliklerini, bireyselliğin tanımını ve kişiler arası ilişkiler için neler gerektiğini anlamasıdır. Bireyler kendilerini tanımaya ihtiyaç duyarlar. Sonuç olarak sosyalleşme ve bireyselleşme kişisel uyum için önem arz eder denilebilir. Eğer hem sosyalleşmede hem de bireyselleşmede başarısızlık olursa bu durum kişiler arası çatışmaya, sosyal yalnızlığa, saldırgan davranışların artmasına, bilişsel ve duygusal problemlerin ortaya çıkmasına neden olur. Erken yıllarda çocuk, kişiler arası sosyal ilişkilerin nasıl kurulduğunu, akranları ile birlikte nasıl etkileşim içerisinde olunacağını, uyum sağlamayı ve iş birliğini öğrenir ve geliştirir (Yavuzer, 1999).

Sosyalleşme, bağlanma ve akran ilişkileri. Sosyalleşme kavramı incelendiğinde ilk olarak bebek ve anne arasında bağlanma olayına bakılır. Anne ve bebek arasında kuvvetli bir duygusal bağ vardır. Bu durum da sosyal ilişkinin ilk basamağı olarak sayılabilir. Bu bağlanma ilişki kurmanın gelişimi için önemlidir. Anne ve çocuk arasında ilişki kurulduktan sonra çocuk ailenin diğer üyeleri, arkadaşları ve toplumdaki diğer insanlarla iletişime ve ilişki kurmaya devam eder. Ainsworth'e (1979) göre ebeveyn ile güvenli ilişkiler kurulması pozitif akran ilişkilerinin temelini atar. Böylece sosyal sosyalleşme ve akran ilişkilerinin kısacası sosyal etkileşimin devamlılığı sağlanır.

Sosyal etkileşimin yapısını anlamak ilişkinin amacını ve doğasını anlamak kadar önemlidir (Hind, 1976). Bunun için sosyal etkileşimlerin, ilişkinin devamlılığını nasıl sağladığını anlamak gerekir. Yapılan mikro analitik çalışmalara göre bebeğin davranışsal ipuçlarına annenin gösterdiği duyarlılık yüz yüze etkileşim için önemlidir (Brazelton, Koslowski ve Main, 1974). Ainsworth ve arkadaşlarının (1978) yaptıkları çalışmaya göre güvensiz bağlanan bebekler ile güvenli bağlananlar 1 yaşlarına geldiklerinde, güvenle bağlanan bebeklerin daha çok işbirlikçi, pozitif, daha az saldırgan davranış sergileyen ve annesi ile diğer tanıdığı yetişkinlere daha rahat davrandıkları ortaya çıkmıştır. İleriki yaşlarında güvenli bağlanan çocuklar akranları ile daha sempatik ve doyurucu etkileşim içerisine girerler. Çocukların serbest oyunlarına bakıldığında; güvenle bağlanan çocukların daha uzun süre araştırma yaptıkları, araştırmaya karşı ilgilerinin daha yoğun olduğu, problem çözme durumlarında daha hevesli, tutarlı olduğu ve annelerinin yardımlarını daha kabul edici davranışlar sergiledikleri gözlenir. Ayrıca bu çocukların daha meraklı, daha çok kendi kendini idare eden, ego konusunda daha esnek, gelişimsel testler ve dil gelişimi testlerinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Birçok araştırma, çocukların akranları ile kurdukları iletişim ve etkileşimin gerek sosyal gerekse ruh sağlıkları üzerinde çok önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Cassidy ve Asher, 1992; Chen ve ark., 2005; Johnson ve ark., 2000). Okul öncesi çocukları sevdikleri veya sevmedikleri akranlarına karşı benzer oranda kızgınlık göstermelerine rağmen davranışsal tepkileri sevdikleri arkadaşlarına karşı daha kontrollüdür (Volling, Youngblade ve Belsky, 1997). Okul

öncesi dönem çocuklarda, duyguların nedenlerini ve sonuçlarını anlamaları, kendi aralarındaki ilişkiye göre değişiklik göstermektedir (Dunn ve Hughes, 1998). Çocuklar akranları ile kendilerini kıyaslarlar. Bu durum toplumda kendi olma duygusunun gelişimine katkıda bulunur (Coie ve Koepl, 1990). Aynı yaş grubu çocuklar, farklı yaş grubu çocuklardan ve ebeveynlerinden ziyade akranlarının duygusal yaşamlarını anlama konusunda daha yeteneklidirler (Dunn ve Hughes, 1998). Okul öncesi çocukların spesifik duyguları ifade etmesi akranları ile arkadaşlık ve öğretmenlerinin onların öfke ve arkadaşlık durumlarını değerlendirme ile alakalıdır. Daha mutlu ve daha az kızgın olan çocuklar yaşlılarının duygularına sosyal yönden daha olumlu tepki verir, yaşlıları tarafından daha çok sevilir, daha arkadaş canlısıdır ve öğretmenleri ile daha fazla iş birliği içerisindedir (Denham ve ark., 1990).

Sosyal ilişkilerinde zorluk yaşayan çocuklar, davranış problemleri sergilemeye daha meyilli olabilir. Agresif çocuklar arkadaşlık kurmada ve arkadaşlıklarını devam ettirmede zorluk yaşadıkları gibi akranları tarafından kabul edilmeme olasılıkları da artmaktadır (Asher ve Coie, 1990). Agresif çocuklar bir gruba nasıl katılabileceklerini ve diğer bireylere nasıl yaklaşacaklarını bilemediklerinden bu çocuklar pozitif iletişim becerilerinden yoksundurlar (Putallaz ve Wasserman, 1990). Arkadaşlık deneyimleri çocuklarda özsaygı oluşmasında etkilidir (Bukowski, Hoza ve Newcomb, 1991, Akt. Hartup 1993). Bagwell ve arkadaşlarının (1998)'te yaptıkları çalışma sonucuna göre arkadaşlara sahip olma ve sosyal kabul gibi sosyometrik durumların okul başarısını, çocukların kanunla başlarının derde girmesini ve birçok diğer değişken üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Gerek toplumsal gerekse antisosyal davranışlara bakıldığında kızlarda görülen davranış benzerliğinin erkeklerden daha fazla olduğu ortaya çıkar (Cairns ve Cairns, 1994). Cinsiyet yönünden bakıldığında, diğer insanlara kibar davranma ve bunun onlara ne anlam ifade ettiği kızlarda erkeklerden daha fazla iken utangaç olma ve çekingenlik erkeklerde kızlara oranla daha fazladır (Stevenson-Hinde 1986).

Çocuklar, arkadaşlıkları hakkında çıkarımları 3 şekilde kazanırlar. Bunlar;

1. Sosyo-demografik durum. Sosyo-demografik durumlar çocukları yakınlık yönünden bir araya getirir. Demografik durumlar çocukların hangi çevrede yaşadıkları, hangi okula gittikleri gibi bilgileri içine alır. Ayrıca sosyo-demografi, sosyoekonomik durumu, çocukların kökenlerini ve kronolojik yaşlarını ele alır.
2. Sosyal seçim. Burada çocuklar kendilerine benzer özelliğe sahip çocuklarla ilişki kurarlar. Çocuklar kendi arkadaşlarını seçtiklerinde, daha iyi sosyal ilişki kurarlar ve oyunlarında daha fazla zihinsel olgunluğa ulaşırlar (Rubin, Lynch, Coplan, Rose-Krasnor ve Booth, 1994).
3. Karşılıklı sosyalleşme. Burada çocuklar birbirleri ile etkileşim kurarak zamanla arkadaşlarına benzerler.

Sosyal beceriler. Bir bireyin diğer bireylerle başarılı ve sağlıklı bir şekilde etkileşim içerisine girmesine yardımcı olan davranışlar sosyal beceri olarak adlandırılabilir. Sosyal beceriler; diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabilme, bireylere saygı duyma, grup kurallarına uyma ve bir bireyin diğer bireylere karşı davranış ve tutumlarını içerir (Çetin, Bilbay ve Kaymak-Albayrak, 2002). Sosyal beceriler; çevre tarafından kabul edilmeyi, onaylanmayı sağlayan, bireyin davranışlarına devamlılık katan ve kişiler arası ilişkilerde kullanılan öğrenilmiş davranışlardır (Kelly, 1982). Sosyal beceriler kişilerin birbirleriyle iletişim kurmalarında ve sosyal yönden amaçlarını gerçekleştirebilmelerinde önemlidir (Avcioğlu, 2002). Sosyal beceriler çocuğun yaşamındaki bireylerden etkilenir. Böylece bu becerilerin öğrenme ile de kazanılabildiği ve sosyal yeterliliğin sosyal beceri kavramını kapsadığı söylenebilir. Sosyal beceri olaya başka insanların gözünden bakma ve problem hakkında düşünme fırsatı sunar (Raver, Blackburn, Bancroft ve Torp, 1999; Rudolph ve Heller, 1997; Youngstrom ve diğerleri 2000). Bu becerilerin olmaması içselleştirilen ve dışavurumsal davranışların oluşmasına ve akran grubu tarafından dışlanmasına neden olur (Cook, Greenberg ve Kusche, 1994; Fine, Izard, Mostow, Trentacosta ve Ackerman, 2003; Schultz, Izard ve Ackerman, 2000; Izard, Fine, Schultz, Ackerman ve Youngstrom, 2001). Kısacası sosyal becerilere sahip olan çocuk etrafına kolayca uyum gösterip bir sorun yaşadığında saldırgan davranışlar sergilemezken bunun aksine sosyal beceriye sahip olmayan çocuk, arkadaşları ile sık sık kavga eder ve öğretmeni ile de geçinemez (Matson ve Ollendick, 1988).

Oysaki erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin desteklenmesi ile çocuk gelecekteki yaşantısında daha işlevsel davranır ve suç işleme olasılığının oranı daha düşük olur (Dekovic, Slagt, Asscher ve Boendermaker, 2011).

Seven' in (2008) yaptığı bir araştırmaya göre ilköğretim birinci sınıfın ilk döneminde eğitim alan çocuklar incelendiğinde, okul öncesi eğitimi alan çocukların almayanlardan sosyal beceriler açısından daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Akkök (1996) sosyal becerileri; temel iletişim, bir grup ile iş yürütebilme, duyguları kapsayan, saldırgan davranışla baş edebilme, stresle baş edebilme, plan yapma ve problem çözme becerileri olarak sınıflandırmıştır. Böylelikle sosyal davranışların; aile, arkadaş ve sosyal çevreden etkilenebileceği söylenebilir. Sosyal beceriye sahip olan çocuk yaşadığı bir çatışma halinde saldırgan davranışlar sergilemez, çevresine daha kolay uyum sağlar, arkadaşları ve öğretmenleri ile daha iyi geçinir (Matson ve Ollendick, 1988). Kostelnik ve arkadaşları (2006)'ya göre çocukların 12 yaşına kadar sosyal gelişimleri desteklendiğinde; problem çözme becerileri, sorunlarla baş etme becerileri, kendilerine olan özgüvenleri ve öz disiplin becerilerini geliştirmek daha kolay olur. Çocuklar ilk olarak sosyal becerileri, ebeveynleri ve kendilerine bakan kişilerle etkileşim kurarak kazanırlar. Daha sonra bu sosyal etkileşime kardeşler, akranlar ve yetişkinler dahil olur. Böylece çocukların sosyal becerileri gelişir (Cartledge ve Milburn, 1980). Okul öncesi dönemdeki çocuklar kendi yaşlıları ile bir ortamda bulunurlar, grup oluşturarak etkinlikler yaparlar ve kendilerini tanıma fırsatına sahip olurlar. Bu sayede çocuklar; grup içinde kendini kabul ettirme, farklı becerilere sahip olma, geliştirme ve hep birlikte yaşama kurallarını öğrenme fırsatı yakalarlar (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Cinsiyet değişkeni açısından çocukların sosyal becerileri ile ilgili çalışmalara bakıldığında kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha pozitif davranışlar sergiledikleri ve daha az saldırganlık gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Wentzel ve Erdley, 1993). Alan çalışmaları incelendiğinde ailenin sosyo ekonomik durumu ile çocuğun sosyal yeterliliği ve sosyal becerileri arasında bağlantı olduğu gözükmetedir. Sosyo ekonomik durumu düşük olan çocukların sosyo ekonomik durumu orta seviyede olan çocuklara göre daha fazla duygusal ve davranışsal problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır (McLoyd, 1998). Sosyoekonomik düzeyi

düşük olan çocukların problem çözme becerileri sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan çocuklara göre daha azdır. Ayrıca bu çocukların problemleri bir durumda daha fazla saldırgan ve hırçın davranışlar sergiledikleri ve sözel iletişim kurma seviyelerinin de daha az olduğu ortaya çıkmıştır (Ramsey, 1998).

Sosyal yeterlilik. Literatür incelendiğinde sosyal beceriler ile sosyal yeterliğin birbirinden farklı kavramlar olduğu fakat birbirleri ile ilişki içinde olduğu görülmektedir. Birçok insan sosyal yeterlik becerisini gözlem yaparak doğal yoldan öğrenir (Fair ve McWhirter, 2002). Doğal yolla sosyal yeterlik becerisine sahip olmayan bireylere sosyal yeterlik kavramı öğretilir. Sosyal yeterlik; bilişsel, duygusal ve sosyal becerileri, sosyal farkındalığı, kendine güven duymayı ve başarılı bir sosyal uyumu kapsar. Böylelikle sosyal beceriler; öğrenilen becerilerin kişilerarası ilişkilerde kullanılması olarak açıklanabilir (Janet ve Bierman, 1998). Sosyal yeterliliğe sahip olan çocuklar kendilerinin değerli olduklarını hisseder ve çevrelerinde farklılık yaratabilecek güce sahip olduklarına inanırlar (Kostelnik, Whiren, Soderman ve Gregory, 2006).

Rubin ve Rose-Krasnor'a (1992) göre sosyal yeterlik, kişinin kendi sosyal amaçlarını başarması için davranışlarının nedenini kavrama, davranışlarını yönetme ve duruma göre davranışlarını değiştirebilme becerisidir. Alisinanoğlu ve Özbey'e (2011) göre sosyal yeterlik, bir çocuğun akranları ile etkileşim halinde olduğu zaman sosyal becerilerini doğru bir şekilde kullanabilmesi, bireysel becerilerini sergileyebilmesi ve sosyal nitelikteki bir olay veya durumda doğru davranışı sergileyebilmesidir.

Guralnick'e (1990) göre sosyal yeterlik, kişilerarası hedefleri başarabilmek için yerinde ve etkili sosyal stratejileri kullanma yeteneğidir. Guralnick'e (1999a) göre göre akranlarla başarılı şekilde sosyal problemleri çözme ve pozitif ilişkiler kurma 3 temel kişilerarası hedef ile gerçekleşir. Bunlar;

- Akran grubuna girme
- Çatışma çözme
- Oyunu devam ettirme' dir.

Sosyal yeterlik okula hazırbulunuşlukta çok önemli bir yere sahiptir (Carlton ve Winsler, 1999). Sosyal yeterliliğe sahip olan okul öncesi çağı çocuklarına bakıldığında bu çocukların okula uyum konusunda daha olumlu davranışlar sergiledikleri ve akademik olarak daha başarılı oldukları ortaya çıkmaktadır (Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer ve Coleman,1996).

Duygusal gelişim. Duygu, kişinin mutluluk, üzüntü, kızgınlık, kaygı ve korku gibi temel kavramları içeren genel bir ifadedir (Salovey-Detweiler ve ark., 2001). Erken çocuklukta çocukların fikirlerini belirtmeleri, dil gelişimi ve benlik algısı ile duygusal gelişim desteklenmeye başlamıştır. 2 ila 6 yaş arasındaki çocuklar, duygusal beceriler yönünden birçok aşama kaydederler (Denham ve ark., 2011). Bak (2011)'e göre çocuklar 3 yaşını bitirdikten sonra duygularını tanırlar hale gelir ve kontrol etmeye başlarlar. Okul öncesi çocukları önce duygusal anlayışı kazanır. Böylelikle kendi duyguları hakkında daha iyi ve açıklayıcı bir şekilde konuşabilir, diğerlerinin duygusal yönde verdikleri işaretlere uygun bir şekilde cevap verebilirler. İkinci olarak öz düzenleme becerileri elde ederek negatif duyguların üstesinden gelirler. Miller ve arkadaşları (2005)'e göre, negatif duygu ifadesi; okul öncesi çocuğun saldırganlığı, kendini sözel olarak ifade edebilme durumu ve duygusal yeterlik ile alakalıdır. Okul öncesi çocukların duyguları anlaması akranları tarafından takdir görmesi, arkadaşlığına karşılık bulması, sosyal yeterlilik ve diğer kişilerin duygularına verdiği toplumsal tepkilerle alakalıdır (Denham ve ark., 1990; Miller ve ark., 2005). Son olarak da çocuklar bilinçlenme ve empati duygularını deneyimleyerek ahlaki duygularının gelişimine katkıda bulunurlar (Berk ve Meyers, 2016). 4- 5 yaş civarındaki okul öncesi çocukları duygularının nedenlerini, sonuçlarını ve davranışsal işaretlerini ifade edebilirler. Zamanla bu anlayış daha doğru ve kompleks bir hal alır (Thompson, Winer ve Goodvin, 2011).

Sosyal etkileşim ve sosyal ilişkiler duygular vasıtasıyla tanımlanır (Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001). Duygular ve sosyal yeterlilik birbiri ile yakından ilişkilidir denilebilir. Duygusal yeterlikte deneyimleme, ifade etme ve duyguları anlama temel unsurlardandır. Bu unsurların anlaşılması sosyal gelişimin başarısı için önemli olacaktır.

Okul öncesi çocukların duygusal hayatları oldukça karışıktır. Okul öncesi dönemde çocuklar, sosyal duyguları göstermeye başlarlar. Sosyal duyguların içinde empati, utanma, suçluluk duyma ve küçümseme gibi duygular yer alır. Bu durum onların kendi ve başkalarının duygularını görme ve algılamalarını önemli kılar (Denham ve Grout, 1993).

Okul öncesi çocukları insanların davranışlarına bakarak nasıl hissettikleri konusunda çıkarım yapma yeteneğine sahiplerdir (Widen, Russell ve ark., 2011). Çocuk, yaşadığı deneyimler sayesinde olayların kendilerinde hangi duyguyu ortaya çıkaracağını öğrenir (Sroufe, 1997). Çocuklar düşündükleri ve hissettiklerinin birbirleri ile bağlantılı olduğunun farkına varırlar (Sayfan ve Lagattuta, 2009). 2002 yılında Laible ve Thompson'ın (2007) yaptıkları bir araştırmaya göre 2,5 ve 3 yaşlarında çocukları olan bir annenin çocuklarıyla yaşadığı bir çatışma durumunda onlara duygularını açıklaması, onlarla fikir alışverişi yaparak tartışması ve anlamaya varma çabası, çocukların duygusal anlayış ve kavrayışını geliştirmelerinde yardımcı olmuştur. Bu annenin çocuklarının da bir anlaşmazlık yaşadıkları durumlarda aynı stratejileri kullanarak problemi çözmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Böylelikle yetişkinlerin ılımlı bir şekilde açıklayıcı ve içten olarak çocuklarla yaptıkları konuşma ortamının onların duygusal gelişimlerine katkıda bulunarak yol gösterebileceği söylenebilir.

Wagner, Newman, Cameto ve Levine'nin (2006) yaptığı (National Longitudinal Transition Study 2) çalışma sonuçlarına göre, duygusal ve davranışsal yetenekten yoksun olan çocukların sınıf ortamlarında dezavantajlı oldukları bulunmuştur. Başkalarının ve kendilerinin duygularını anlayan ve yorumlayan çocukların daha fazla olumlu davranış gösterdikleri ve akranları arasında daha popüler oldukları ortaya çıkmıştır (Downs-Strand, 2008; Eisenberg-Fabes ve ark., 1990). Literatür incelendiğinde çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarındaki artışın; çocuğun erken yaşta ve tekrar eden birtakım risklere maruz kalması, çocuğun özellikleri (mizaç vb.), ailesi (şiddet, zayıf ebeveynlik becerileri vb.) ve eğitim çevresi (öğretme becerilerinin zayıf olması, öğretmen çocuk etkileşimlerinin zoraki olması vb.) gibi sebeplerden kaynaklanabileceği saptanmıştır

(Reid 1993; Kaiser, Cai, Hancock, & Foster, 2002; Qi ve Kaiser, 2003; Webster-Stratton, 1993).

0-2 Yaş çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri. Bebekler doğumu takip eden ilk haftalarda annelerinin kendilerine dokunmalarına ve seslerine karşı gülümseyerek ve mırıldanarak tepkilerini gösterir. Bebeklerde altıncı ve onuncu ayı kapsayan bu durum sosyal gülümseme olarak adlandırılır. Bebekler aşırı veya yetersiz uyarılmaya maruz kaldıklarında kendilerini huzursuz hissederek ağlama tepkisi gösterirler (Berk, 2006; Fox ve Shifter, 2005). Üç ila beş ay civarındaki bebekler isteklerine karşılık verilmediğinde huzursuzlaşır ve rahatsız olduklarını ortaya koyan tepkiler verir (Demiral, 2004). Bebekler dokuz ile on üçüncü aylar arasında etrafındakilerin ses ve davranışlarını taklit etmeye başlarlar. Yaklaşık bir yaş civarında bebekler kendilerini ve karşısındakileri güldüren davranışları tekrar ederler. Bebekler birinci yaşlarını ortaladıklarında tanıdıkları bireylere karşı gülümseme tepkilerini tanımadıklarına oranla daha fazla gösterirler. Bir yaşının sonunda ise bebekler farklı durumlar karşısında farklı gülme tepkileri verirler. Birinci yaşın sonlarına doğru çocuklarda kaygı, panik, korku ve şiddet gibi duygular baş gösterir (Güngör, 2002; Berk, 2006; Fox ve Shifter, 2005). Çocuklar iki yaşında gülümsemeyi sosyal açıdan daha bilinçli bir şekilde kullanırlar. Bu duruma çocuğun istediği bir oyunu yetişkinin oynatmaya başlaması örnek olarak verilebilir. İki yaş civarı çocukları fazla gürültüye karşı, karanlığa karşı, tanımadığı insanlarla yalnız kalma durumunda veya hayvanlara karşı korkma tepkisi verebilirler (Atay ve Şahin, 2004; Berk, 2006). İki yaş çocuklarında akranları ile oyuncak paylaşımı görüldüğü gibi bazen de anlaşmazlık ve kavga durumu da görülebilir (Yavuzer, 1994). Çocuklar iki yaşının son aylarına doğru oyun oynayacakları arkadaşlara ihtiyaç duyarlar. Bu yaştaki çocuklar daha benmerkezcidir (İnanç ve Yerlikaya, 2005). İki yaşın ortalarında çocuklar genellikle yetişkinlerin isteklerinin tam tersini yapmaya eğilimlidirler. Bir şeyi kendileri yapıp başarmak isterler. Genellikle etrafındakilerin yardımlarını kabul etmezler. Bu yaş döneminde çocuklar genellikle inatçılardır (Yavuzer, 1994).

3-6 Yaş çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri. Çocuklar üç ila dört yaş civarlarında karanlıktan ve yalnızlıktan daha fazla korkarlar. Bu yaşlarda

ayrıca çocuklar daha fazla kâbus görmeye başlarlar (Berk, 2006). Çocuklar üç yaş civarında diğer çocuklarla arkadaşlık kurmaya daha hevesli olup arkadaşlık kurmak için daha çok çaba sarf ederler. Üç yaş çocukları arkadaşları ile oyun oynamaktan ve beraber aktivite yapmaktan hoşlanırlar. (Hyson, 2004). Dört yaşına geldiklerinde çocuklar sosyal açıdan daha bağımsız hale gelirler. Bu yaş grubunda çocuklar daha fazla iş birliği içinde olup arkadaşlık ilişkileri daha uzun solukludur (Atay ve Şahin, 2004). Çocuklar beş yaşına geldiklerinde duygularını daha iyi ifade ederler ve arkadaşları ve çevresindekiler ile duygularını paylaşırlar (Berk, 2006). Beş ila altı yaş civarlarında çocuklar öfkelerini kontrol etme, bağımsız çalışabilme, iş birliği yapma, paylaşma, dayanışma, yönergelere uyma, arkadaşlık başlatma, kurallara uyma ve paylaşma gibi sosyal ve duygusal davranışlarda bulunurlar. Kendi oyunlarını ve kurallarını kendileri koyabilirler. Arkadaş grubu ile etkileşim halinde olurlar. Diğerlerinin görüşlerine değer veriler. Bu yaş grubundaki çocuk liderlik rolünü sahiplenebilir. Ayrıca beş altı yaş çocuklarında rekabet de ortaya çıkabilir (Kandır, 2003a).

Öz düzenleme ve duygu düzenleme. Öz düzenleme kişinin istek, duygu ve davranışlarını duruma göre erteleyebilme, bastırabilme ve kontrol edebilme, sosyal kurallara uyma ve bir uyarana odaklanarak dikkatini devam ettirebilme becerisi olarak tanımlanır (Bauer ve Baumeister, 2011; Koole, Van Dillen ve Sheppes, 2013; Posner ve Rothbart, 2009). Öz düzenlemenin altında duygu, biliş ve davranış (Denham, 1998) olmak üzere üç öge yer almaktadır. Buradan da istenilen amaca ulaşabilmek için duyuşsal, davranışsal ve bilişsel olarak düzenlemenin yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çocukların duygusal ve davranışsal öz düzenleme yetenekleri davranış ve duygularını kontrol etmelerinde rol oynamaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004). İkinci adım programına bakıldığında uygulanan yöntemlerden biri olan kuklaların konuşturulması ile yapılan çalışmalar okul öncesi dönemdeki çocukların dürtülerini kontrol etmeleri ve öz düzenleme becerileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır (Frey ve ark., 2000). Çocukluk döneminin ilk yıllarında öz düzenleme becerilerinin elde edilmesiyle çocuğun olumlu sosyal davranışlarında, empati kurabilme becerilerinde ve akademik başarılarında artış sağlanmaktadır (McClelland ve Tominey, 2011). Eisenberg, Hofer ve Vaughan'a (2007) göre duygu düzenleme; duyguların davranışsal olarak nasıl ifade edildiği kadar deneyimler,

duygular ve duygularla alakalı fiziksel ve güdüsel ifadelerin nasıl ne zaman ve ne ile değişeceğini ortaya koyan yöntemlerdir. Bir kişinin kendi davranışını düzenleme yeteneği, onun yeni yürümeye başladığı çağ ile okul öncesi çağ arasında hızla gelişir (Kopp ve Neufeld, 2003; Rothbart ve Bates, 2006). Çocuğun cezalandırılması, çocuğu küçük görme, ihmal etme ve çocuğa karşı duyarsız davranma çocuğun duygu düzenleme yeteneğini olumsuz bir şekilde etkiler. Bu durumda çocuk, o duyguya karşı uygun tepki vermede ve duyguya karşı uygun davranış göstermede zorluk yaşar (Denham ve ark., 1991; Garner ve ark., 2007; Yağmurlu ve Altan, 2010). Çocuğun istemediği bir davranışı engelleme yeteneği genel anlamda 24 ve 36. aylardan sonra gelişir (Gerardi-Caulton, 2000). Okul öncesi çağındaki çocuklar, duygu düzenleme stratejileri konusunda üst seviyede değillerdir. Bu dönemde çocuklar birçok sosyal yeterlilik problemleri ve dışsallaştırılmış problemler sergileyebilirler (Denham ve ark., 2003).

Pamela Cole ve arkadaşları (2010) duygu düzenlemeyi anlayabilmek için 7 önemli boyut belirlemiştir. Bunlar;

- Duyguların tamamına ulaşmak
- Duygusal yoğunluğun ve süresinin değişimi
- Bir durumdan diğer bir duruma akıcı ve sorunsuz bir şekilde geçmesi
- Kültürel olarak ortaya çıkan koşullara uyum sağlama
- Karma duyguların bütünlüğü
- Duygusal süreçlerin sözel olarak düzenlenmesi
- Duyguların yönetimi

Duygular, bireyler arasındaki sosyal iletişimde önemlidir denebilir. Duygular bireylerin içsel durumları hakkında bilgi verir. Bunları bilmek bireylerin bireysel olaylara verdiği tepkiyi anlayabilmek için önem taşır (Warhol, 1998).

Dildeki gelişim, okul öncesi çocukların duygu düzenleme gelişimine, duygularını ifade yeteneğine ve yaşadıkları deneyimleri kontrol edebilme becerisine katkıda bulunur (Cole, Armstrong ve Pemberton, 2010).

3-4 yaş itibari ile çocuklar duygusal iniş ve çıkışları ayarlayabilmek için birçok sözel strateji kullanırlar (Thompson ve Goodvin, 2007). Örneğin; elektrikler kesildiğinde ve bu durum onları korkuttuğunda içsel konuşma yaparak “Korkma hemen gelecekmiş elektrik annem söyledi ve bu doğru” gibi sözel ifadelerle duygusal patlamalarını azaltmak için kendi kendilerini telkin ederler.

Rothbart ve Bates’a (2006) göre, çocukların mizaçlarına bağlı öz düzenleme kapasiteleri ‘çaba gerektiren kontrol’ (effortful control) denilen çabaya bağlı bir düzenlemedir. Effortful control ‘ün içeriğinde ihtiyaç duyulduğunda bir şeye odaklanma ve o şeyden dikkatini başka şeye çevirme, ihtiyaç duyulduğunda bir davranışı engelleyebilme ve bir davranıştan kaçınmak için harekete geçme yeteneği yer alır (Evans ve Rothbart, 2007). Okul öncesi yıllarında çocukların ‘çaba gerektiren kontrol’ lerindeki gelişim, öz düzenleme strateji düzeyinin kullanımını artırır ve daha az davranışsal problemin ortaya çıkmasını sağlar (Kochanska ve ark., 2000). Çocukların mizaçları duygu düzenlemelerinin gelişimine etki eder. Çocuklar negatif bir duyguyu yoğun bir şekilde deneyimlediklerinde, duygularını engellemeleri ve onları rahatsız eden bir olaydan dikkatlerini başka bir yöne kanalize etmeleri daha zor hale gelir. Böylece bu çocukların daha kaygılı, korkan, yaşadıkları stresli bir durumda daha kızgın davranan, hakkı yendiğinde daha kızgın ve saldırgan tepkiler veren ve gerek arkadaşları gerekse öğretmenleri ile daha geçimsiz bireyler haline gelme olasılıklarını artırır (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011).

Duygusal yeterlilik. Saarni (1990)’a göre duygusal yeterlik, sosyal bir olayda veya işte öz yeterlik becerisi gösterebilmektir. Duygusal yeterlik sosyal becerilere odaklanmaktadır. Böylece bu becerilere sahip olmak ilişki kurmada, hedeflere ulaşmada, zorlukların üstesinden gelmede, duygusal uyarılma ile baş etmede ve karşıdaki bireyin ne hissettiğini sezip ona göre uygun bir şekilde karşısındaki kişiye cevap vermede işe yarar denilebilir. Duygusal yeterlik, çocukların diğer kişilerle ilişki kurup bu ilişkiye şekil verme becerileri için önemlidir (Parke, 1994). Okul öncesi çağındaki çocuklar diğer kişilerin ve kendilerinin duygusal ifade ve belirtilerinin farkına varabilirler ve bunun hakkında konuşabilirler. Çocuklar kendi amaçlarına dayanarak duygularını daha iyi veya daha kötü olarak düzenleyebilirler (Denham, 1998).

Saarni'ye (2000) göre duygusal yeterlik becerileri aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- Duygusal yeterlik, birinin duygusal ifadesinin farkına varma ve kişinin çeşitli duyguları deneyimleme becerisidir. Duyguların farkındalığı, kişinin bilinçaltı dinamiklerinden ve seçici dikkatsizliğinden oluşabilir.
- Başkalarının duygusal deneyimlemelerine sempati ve empati kapasitelerini kullanarak dahil olma.
- Birinin kendi içinde hissettiği duyguları dışa vurup gösterme gerekliliğinin olmadığını farkına varabilme.
- Kişinin itici ve tiksindirici duygularını öz düzenleme stratejilerini kullanarak bu duyguların üstesinden gelebilme kapasitesine sahip olabilme.
- Öz yeterlik kapasitesine sahip olma. Öz yeterlikte birey kendi duygularını hissetmek istediği gibi görür. Duygusal öz yeterlik, bir kişinin duygusal deneyimlemelerini garip de olsa eşsiz de olsa veya kültürel olarak farklı da olsa kabul etmesidir.
- Duygular ve ifadeler ile ilgili kelimeleri kullanabilme.
- Birinin bulunduğu durum veya verdiği ipuçlarına dayanarak o kişinin duygularının farkına varma becerisine sahip olabilme.

Son zamanlarda yapılan araştırmalarda duygusal yeterlilik yapısal (Saarni, Mumme ve Campos, 1998) ve işlevsel (Campos, Mumme, Kermoian ve Campos, 1994) perspektifler olarak ele alınmıştır. İşlevsel perspektif; kişinin duygusal tepkilerinin, amaca erişme isteğinden kaynaklandığını iddia eder. Birey koyduğu bir hedefe ulaşamadığında kendini mutsuz hisseder. Bu durum bireyde hayal kırıklığı ve öfkeye neden olabilir. Fakat birey hedeflediği bir durumu elde ettiğinde mutluluk duyar. Sosyal yapısalcılar görüşü ise işlevselcilerin görüşlerini tamamlayarak küçük farklılıklar öne sürer. Yapısalcı görüşe göre, durumsal ipuçlarından elde edilen duygusal deneyimler olayların yorumlanması üzerinde etki oluşturur. Örneğin; bir kişinin başka bir kişinin amaçladığı şeyi kasıtlı olarak engellediğini düşünmesi, karşısındakine öfkelenmesine neden olur. Kısacası sosyal yapısalcı görüş bilişsel gelişimin etkisi üzerine kurulmaktadır.

Thompson (1998)'e göre çocukların duygusal işlevleri hakkındaki birçok çalışma sosyal ve bilişsel yöntemlerin içine dahil edilmiştir. Örnek olarak kişilik

gelişimi veya bağlanma teorisi verilebilir. Çocukların duygusal yeterliliklerinin gelişiminde duygusal dışavurumlarını düzenleme yetenekleri ile kişilerin duygularına verdikleri empatik ve rastlantısal olmayan cevaplama yeteneği önemlidir (Denham, 1986; Saarni, 1989). Halberstadt (1991)'e göre çocuklar jest, mimik ve sesler vasıtası ile duygusal iletişimi gerçekleştirirler. Çocukların duygusal dışavurumlarını ve diğer kişilere karşı duygusal tepkilerini ayarlayabilmeleri sosyal etkileşim için önemlidir (Patterson, 1991). Okul öncesi çocukları negatif duyguları büyük oranda gösterirler ve bu duygular öğretmenleri ve akranları tarafından sıklıkla göz önünde bulundurulurken çocuk sıkıntılı ve zor biri olarak değerlendirilir (Denham ve ark., 1990).

Bir çocuk herhangi bir duruma karşı bir gün anlayış gösterebileceği gibi başka bir gün aynı durumu saçmalık olarak değerlendirebilir. Duygusal yeterlilik çocuğun bir karakteri olamayıp sosyal çevresinden öğrendiği ve şekil verdiği birtakım yeteneklerdir. Olumlu sosyal davranışlar duygusal yeterlilikle ilişkili olup hem çocukluk hem de yetişkinlik döneminde pozitif davranışlar göstermesinde rol oynayabilir. (Buckley ve ark., 2003).

Sosyal ve duygusal yeterlilikteki eksiklikler; özellikle ilişkisel beceriler ve etkili problem çözme becerileri; gençlerde saldırganlık gibi problemler için risk oluşturur (Reese, Vera, Thompson ve Reyes, 2001). Duygusal düzenleme güçlüğü yaşayan çocuklar diğerlerine karşı empati kurmada eksik olduklarından diğer çocuklara karşı zorbalık gösterirler (Shields ve Cicchetti, 2001).

Sosyal duygusal öğrenme. Çocukların akranları ile etkileşim içinde olmaları sosyal bir öğrenme ortamında sorgulama yeteneği kazanmalarını sağlar. Bu yetenekleri yetişkinlerinkinden daha farklıdır (DeMulder, 1995). Yapılan çalışmalara göre, sosyal ve duygusal öğrenme okul öncesi ve ilköğretim çağında daha fazla etkilidir (Harlacher ve Merrell, 2010). Langdon (1996)'ya göre sosyal duygusal öğrenme okullarda desteklenmelidir. Sosyal duygusal beceriler, düşünme ve öğrenme aktivitelerinin başarılı bir şekilde ilerlemesinde temel rol oynar (Brendtro, Brokenleg ve Van Bockern 1990; Perry 1996).

Goleman'a (1995) göre sosyal duygusal öğrenmede anahtar rol oynayan beceriler şunlardır;

- Öz farkındalık
 - Duyguyu anlama ve o duyguyu adlandırma
 - Hissettiklerinin nedenlerini anlama
- Duyguların düzenlenmesi
 - Kaygılarını ve kızgınlıklarını sözel olarak ifade etme üstesinden gelme
 - Dürtü, saldırganlık ve antisosyal, yıkıcı davranışlarını kontrol etme
 - Kendi ve ailesi hakkında pozitif hislerinin farkına varma
- Öz izleme ve performans
- Empati ve bakış açısı alma
- İlişkilerin üstesinden gelebilmek için sosyal beceriler

Sosyal duygusal öğrenme beş ana unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; kendinin farkında olma, sosyal olarak farkında olma, kendi kendini yönetme, sosyal çevreyi yönetme ve sorumlu olarak karar vermedir (Elias ve Moceri, 2012). Türkiye'de sosyal duygusal öğrenme hakkında son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi dönemden üniversite düzeyine kadar çıktığı görülmektedir (Köker, 2011; Soylu, 2007; Totan, 2011). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin İş birliği topluluğu) (2018)'e göre sosyal duygusal öğrenme; sosyal duygusal yetenekleri güvenli ve sevgi dolu bir şekilde dikkat çeken öğrenme ortamlarına taşımaktır.

Sosyal duygusal öğrenme aşağıdaki durumlardan dolayı önemli bir yere sahiptir (Utter ve Nyhus, 2014). Bunlar;

- Sosyal duygusal öğrenme, öğrenme önündeki engellerin azalmasını sağlar.
- Duyguların anlaşılmasına fırsat verir.
- Bireylerin ileriki yaşamlarında ve iş başvurularında daha huzurlu bir ortam sağlanması için aranır
- Akademik açıdan pozitif performans göstermede etkili rol oynar

- İleride iyi bir vatandaş olma, bir sorunla karşılaştığında bunu daha ılımlı bir şekilde çözme ve daha yapıcı davranışlar sergilemede etkilidir.

Sosyal duygusal öğrenme sayesinde aşağıda sıralanan durumlarda artış gözlenir (Zins, Wang ve Waberg, 2004). Bunlar;

- Motivasyon ve odaklanma
- Sorumluluk kazanma
- Düzenli ve olumlu çalışma alışkanlıkları
- Derslerinden aldığı notlar
- Ders konularında uzmanlaşma
- Okul ortamına daha ılımlı bakmak
- Akademik yönden iyileşme
- Davranışın sonunda nelerin ortaya çıktığının daha çok anlaşılması
- Okulda yaşanan stresin üstesinden gelme becerisi
- Öğrenmeye daha pozitif bakma
- Prososyal davranışlar
- Sınıfta yapılan aktivitelere aktif bir şekilde katılım
- Saldırgan davranışlarda azalma
- Okulu terk etme
- Nasıl öğrenmesi gerektiğini araştırma
- Problem çözme becerileri
- Planlama becerileri
- İleri düzeyde okuma becerileri
- Akıl yürütme teknikleri

Duygusal zekâ. Duygusal zekâ ilk defa terim olarak 1990 yılında Peter Salovey ve John Mayer'in kullanımıyla ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda duygusal zekanın nitelikleri aşağıdaki gibi betimlenmiştir (Shapiro, 2004);

- Empati
- Duyguları ifade edebilme
- Mizaç özelliklerini kontrol edebilme

- Bağımsız olabilme
- Uyum gösterebilme
- Diğerleri tarafından beğenilme
- Kişilerarası sorun çözebilme
- Sabır gösterme
- Sevecen olma
- Nazik olma
- Saygı gösterme

Goleman (1996)'ya göre duygusal zekâ zeki olmaktan farklı bir şeydir. Duygusal zekâ terimi içinde, bireyin kendisinde ve diğer insanlardaki öfke, korku, sevinç, şaşırma, utanma ve üzülmeye gibi duyguları anlaması yer alır (Goleman, 2003). Böylelikle beş beceri Goleman tarafından duygusal zekâ içerisine oturtulur. Bunlar; kendinin ve duygularının farkında olma, duygularını idare edebilme, harekete geçme, diğer insanların hissettiklerini anlayabilme ve ikili ilişkileri yürütebilmedir.

Duygusal zekanın farklı tanımları bulunmaktadır. Duygusal zekâ düşünceyi geliştirme ve duyguları anlama kapasitesidir. Bu durum da duygusal ve zihinsel gelişimi destekleyebilmek için duyguları doğru algılama, düşünceye destek olabilmek için duyguları genelleme, duygulara ulaşabilme, duyguları ve duygusal bilgileri anlayabilme, duyguları düzenleyerek yansıtmadır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Duygular karar verme mekanizmamızda ve davranışlarımızın şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Duygusal zekâ; bireyin duygularını algılaması, ürettiği fikirleri desteklemesi, duyguları okuma ve duyguların düzenlenmesidir (Mayer ve Salovey, 1997).

Duygusal zekâ çocuğun doğumu ile başlar. Duygusal zekanın kalitesi çocuğun yakın çevresi ile kurduğu ilişkiler ve etkileşimler sonucunda daha güçlü hale gelir veya zayıflar (Houtmeyers, 2000). Çocuklar duygularını etkili bir şekilde kullanmayı başardıklarında stresli bir durum veya olayda içgüdüsel gösterdikleri tepkileri kontrol edebilir, duygularını ifade ederek karşısındakiyle iletişim kurabilmeyi öğrenir, ailesi ve arkadaşlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurup geliştirebilir, daha

başarılı bir okul, iş ve hayata sahip olabilirler (Elias ve Weisberg, 2000; Elias ve ark.,1997; Payton ve ark., 2000).

Stone-McCown ve arkadaşları (1998)'ye göre çocuklar duygusal zekâ becerilerini kazandıklarında akademik becerileri ve sosyal etkileşimleri gelişir ve güçlenir.

Duygusal zekâ; zorbalık, şiddet, sigara ve uyuşturucu kullanma problemleri ile ters orantılıdır (Trinidad ve Johnson, 2002). Lopes ve arkadaşları (2003)'e göre yüksek duygusal düzenleme becerilerine sahip olan bireylerin arkadaşları ile etkileşimleri daha kalitelidir. Stres yönetimi becerileri ile duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki vardır (Gohm, Corser ve Dalsky, 2004).

Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler duygusal problemleri çözerken daha az zihinsel efor gösterirler. Ayrıca bu bireyler daha uzlaşmacı olup fikirlere açık kişilerdir. Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler problemleri davranışlara karşı daha az eğilimlidirler ve kendine zarar verecek negatif davranışlardan aşırı alkol kullanmak, kaba kuvvet göstermek ve uyuşturucu kullanmak gibi kaçınırlar (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Duygusal zekâ, genel bir benlik algısı ve diğerlerine değer biçme gibi özellikleri kapsamaz. Bunun tersine duygusal zekâ hem kendi hem de karşısındakilerin duygusal ifadelerinin farkına varmayı ve farkındalığın oluşmasından sonra duygusal ifadeleri problem çözmede ve davranışları düzenlemede kullanmadır (Mayer ve Salovey, 1997).

Sosyal duygusal problem çözme becerileri. Çocuğun sosyal problem çözme becerisi çocuğun toplumsallaşması için önemlidir denilebilir. Sosyal problem çözme becerisi, bireyin kendi yaşamında karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmek için etkili olabilecek yolları keşfetmesi ve kendine faydalı olabilecek bilişsel-davranış süreçlerini üretmesi olarak tanımlanır. Sosyal problem çözme becerisi kişinin kendine hastır (D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant, 1998; Yaban ve Yükselen, 2007).

Bireylerde etkili problem çözme yeteneğinin bulunmaması veya yetersiz olması; kişilerarası problemler, zihinsel ve davranışsal problemlerle alakalıdır

(Dreer, Jakson ve Elliott, 2005). Cüceloğlu (2003)'e göre bir problemi çözmek için bireyler düşünce alışverişinde bulunarak iletişim kurmaladırlar. Sağlıklı iletişim becerisine sahip bireyler yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla daha iyi başa çıkabilir, daha sağlıklı ilişkiler geliştirebilir ve sosyal yaşamlarında daha başarılı olabilirler.

Kişilerin yaşadıkları anlaşmazlık ve gerginliğin ortadan kaldırılması için kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkan problemlerin çözümlenmesinde ne türlü yolların izlenebileceği ve aynı zamanda karşılaştıkları problemleri etkili bir Şekilde çözebilmeleri önemlidir (am ve Tümkaya, 2008b; Erözkan, 2013). Sağlıklı iletişim becerilerine sahip olmak kişilerarası ilişkilerin düzenlenmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Kılıçarslan, 2011). Kısacası, kişilerarası problem çözme becerilerinde başarılı bireylerin, iletişim kurma becerilerinde de başarılı olabilecekleri söylenebilir. Çocuğun sosyal problemleri çözmesi için çevresi ile iletişim kurma ve kendi duyguları ile diğer kişilerin duygularını anlama becerilerini geliştirmelidir (Yaban ve Yükselen, 2007).

Duygusal tepki veren çocuklar, sosyal yönden sıkıntı yaşamamak için duygu düzenleyici stratejileri kullanmaladırlar. Çocuklar iyi birer gözlemci olduklarından ailelerinin davranışlarını da takip ederler. Ebeveynlerin duygularını kontrol ettiklerini gördükçe kendi duygularını da nasıl düzenleyebilecekleri hakkında fikir üretilir. Ebeveynlerin okul öncesi çağındaki çocuklarına sabırlı ve destekleyici davranmaları, öneriler sunmaları ve duygusal düzenleme yöntemlerini açıklamaları, çocukların stresle başa çıkma gücünü artırır (Meyer ark., 2014).

Ayrıca yetişkin ve ocuk arasındaki konuşmalar, çocuğu zorluklara hazırlayarak duygu düzenlemelerini destekler (Thompson ve Goodman, 2010). Kısacası z düzenleme becerileri; sosyal yeterlik ve sosyal uyumsuzluğun çeşitli yönlerini önceden tahmin edebilmeyi sağlar denilebilir. Çocukların sosyal problem çözme becerileri yaşa göre değişiklik gösterir (Arı ve Yaban, 2012). Bunun sonucunda yaş ile sosyal problem çözme becerisindeki artışın çocuğun bilişsel gelişiminden de kaynaklanabileceği söylenebilir.

Birçok erken çocukluk dönemi müdahale programları incelendiğinde çocukların sosyal duygusal problemlerini çözebilmeleri için farklı stratejiler

geliştirdikleri gözlenir. İkinci adım programına bakıldığında çocukların problem çözme stratejileri üzerine odaklandığı ve çocukların yeteneklerini ileriye götürmeye çalıştığı gözlenir. Çocukların problem çözme becerilerini desteklemek için onlardan aşağıdaki 5 şeyi yapmaları istenir. Bunlar;

- Problemi tanımlama
- Çözümler üretme
- Olası çözümleri değerlendirme
- Çözümleri seçmek ve kurallar çerçevesinde yürürlüğe koyma
- Etkileşimin sonuçlarını değerlendirme

İkinci Adım programı çocuklara kendileri ve diğerlerinin duygularını tanımlamayı ve diğerlerinin duygularına empati kurarak karşılık vermeyi öğretir (Grossman ve ark., 1997). Bu program çocukların duyguları anlama ve empati kurma becerilerini canlandırma yaparak, hikayelerle veya münazaralarla görsel ve sözel ipuçlarını da koyarak desteklemeyi amaçlar. Ayrıca program çocukların duygu düzenlemelerine yardımcı olarak duygularını kontrol edebilmeleri için kendileri ile pozitif konuşma teknikleri ve stresin üstesinden gelme stratejileri uygular. Program sosyal duygusal problem çözmede dur ve düşün stratejisini kullanır. Norveç'te uygulanan İkinci Adım programı ile sosyal yeterlikte yüksek oranlar, dışavurumsal davranışlarda ise daha düşük oranlar ortaya çıkmıştır (Holsen, Smith ve Frey, 2008).

Çocuklarda davranış problemleri. Literatür incelendiğinde problem davranışların farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Bireyin gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlarındaki uyum problemleri olarak da tanımlanabilir davranış problemleri (Güney, 1998). Okullarda eğitim çabalarına sekte vuran ve engelleyen her çeşit davranış (Başar, 1994), çocukların duygusal ve davranışsal açıdan karmaşık olarak sergiledikleri problemler olarak açıklanır (Budak, 2000). Problem davranışlar, sınıf ortamında öğretmenlere sıkıntı oluşturan, sık ve uzun süren ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranışlardır (Özdemir, 2004). Bir davranışın problemlilik olarak sayılabilmesi için o davranışın çocuğun yaşına uygunluğu, davranışın sürekliliği, sıklığı, çocuğun cinsiyeti ve davranışın normalden daha farklı olması gibi durumlar sayılabilir (Özbey, 2010).

Son yıllarda erken çocukluk döneminde problem davranış gösterme oranlarında yüksek bir artışın olduğu bulunmuştur (Feil ve Becker, 1993; Webster-Stratton, 1997). Çocuklarda ruhsal ve fiziksel nedenlere bağlı olarak yaşadıkları durumları davranışlarıyla ortaya koyması sonucunda davranış problemleri görülebilir. Eğer çocuk yaşadığı çevre ile kendi bireysel özellikleri arasında denge kuramıyorsa davranış problemlerinden söz edilebilir (Öz, 1997). Davranış problemleri; çocukların okulu bırakma, madde kullanımı, suç işleme ve şiddet gösteren davranışlar sergileme riskini artırmaktadır (Hawkins ve ark., 1999). Küçük çocuklar, davranış problemleriyle çeşitli sosyal duygusal beceri noksanlığına yatkın olurlar (Bierman ve Welsh, 1997). Ayrıca bu problemlerin bir araya gelmesi ile çocukların okula girmede zorluk yaşamaları, kendi yaş grubuyla negatif ilişkiler kurması ve akademik başarısızlık çocukları artan riske maruz bırakır (Alexander, Entwisle ve Dauber, 1993; Gagnon, Craig, Zhou ve Vitaro, 1995; Huffman ve ark., 2000; O'Neil, Welsh, Parke, Wang ve Strand, 1997).

Okul öncesi sınıfları, çocukların evlerinin dışında sahip olabilecekleri önemli bir hizmet kurumudur (Spoth, Cavanagh ve Dishion, 2002). Son yıllarda yapılan araştırmalar, okul öncesi sınıflarda çocukların desteklenmesinin problem davranışların azalmasında etkili bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Lochman ve Wells, 2003). Davranış problemleri uluslararası bağlamda incelendiğinde her 4-17 yaş arasında bulunan yedi çocuktan birini etkilediği görülmektedir. Davranış problemlerine bakıldığında içselleştirilen ve dışavurumsal olmak üzere iki kısma ayrıldığı görülmektedir (Sawyer ve ark., 2000). İçselleştirilmiş problemler, çocukluğun ilk yıllarında daha seyrek gözükse de çocukluk döneminde giderek artış göstermektedir (Gilliom ve Shaw, 2004). İçselleştirilen davranış problemlerine; anksiyete, depresyon, kendini sosyal ve okul hayatından soyutlama örnek olarak verilebilir. Dışavurumsal davranış problemleri ise kızgınlık, öfke, uyumsuzluk, karşı gelme, dürtülerini kontrol edememe ve aksilik gibidir (Campbell, 1990). Okul öncesi dönemde %50'den daha fazla çocuğun davranış problemi sergilediği ve önlem alınıp gerekli müdahaleler uygulanmadığı için çocukların ileriki yaşlarda zihinsel sağlık problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Campbell, 1995).

Sınıf ortamında davranış problemleri olarak da bilinen istenmeyen davranışlar beş kısma ayrılmıştır. Cameron (1998)'e göre bunlar;

- Saldırgan davranışlar (arkadaşını ısırarak, arkadaşına vurmaya vb.)
- Fiziksel zarar verme (malzemeleri yırtarak, nesnelere fırlatmaya vb.)
- Sosyal açıdan kabul edilmeyen davranışlar (arkadaşlarına bağırarak, sırasını beklemeden koşmaya vb.)
- Sıkıntı veren zorlayıcı davranışlar (sınıf kurallarına uymamak, kendisinden istenilen şeyleri yapmayı reddetmeye vb.)
- Kendisi hakkında yapmayı reddettiği davranışlar (grup çalışmalarına katılmayı devamlı reddetmek, hiçbir şey yapmaya istememeye vb.)

Okul öncesi dönemde sınıflarda en fazla gözlenen ve yapılması istenmeyen davranışların; arkadaşını şikâyet etme, yüksek sesle bağırma ve gürültü çıkarma, arkadaşını konuşurken onun konuşmasının bitmesini beklememe, diğer arkadaşlarını rahatsız edici davranışlarda bulunma, arkadaşlarına fiziksel zarar verme, yapılan etkinliklere kayıtsız kalma ve yerinde oturamama olduğu öğretmenler tarafından bildirilmiştir (Sadık, 2002c).

Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar dört ana kategori altında toplanabilir (Korkmaz, 2002, 175; Çelik, 2005, 171). Bunlar;

- Çocuğun kendisinin veya sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engelleyici davranışlar sergilemesi
- Sergilenen davranışın hem çocuğun kendisini hem arkadaşlarını tehlikeye atması
- Sergilenen davranışın gerek arkadaşlarının eşyalarına gerekse okulda bulunan malzemelere zarar vermeye yol açması
- İstenmeyen davranışın çocuğun arkadaşlarıyla sosyalleşmesini olumsuz yönde etkilemesi' dir.

Poyraz ve Özyürek'e (2005) göre, erken çocukluk döneminde inatçı davranma, kıskanma, içe kapanıklık ve utanma, tırnak yeme, parmak emme, söz dinlememe, öfke ve saldırganlık gibi davranışlar görülmektedir.

Çocuklarda görülen saldırgan davranışlar; kırma, eşyalara zarar verme, küfür etme, ısırma, tekme atma, tükürme, bağırma, öfke krizleri geçirme, tekme atma, saç çekme, yerinde duramama ve aşırı olarak heyecanlanma gibi olumsuz davranışlar sergileme ve çevresine zarar verme olarak tanımlanır (Şahin, 2004). Saldırgan çocuklar çevreleri ve akranları ile uyum göstermede zorlanırlar, akranları tarafından kabul edilmezler, kendini kontrol etmekte zorlanırlar, depresyon belirtileri gösterirler, ebeveyn ve yetişkinlere karşı gelmeye yatkınlardır, sıklıkla kuralları çiğner ve ceza alırlar, sergilediği olumsuz davranıştan utansa bile davranışı yinelerler, kendisinin sevilmediğini düşünürler, güvensizlik duygusuna sahiplerdir ve çevreleriyle sürekli problem yaşarlar (Cüceloğlu, 1998).

Yavuzer'e (2001) göre çocukların temel ihtiyaçlarına cevap verilmemesi, ebeveynlerin çocuğa karşı yanlış tutumları, sosyo ekonomik yetersizlikler, çevresel olumsuzluklar, kalıtım ve dışsal sebepler çocuklarda problemlili davranışların görülmesinin nedenleri olarak söylenebilir. Burden'e (1995) göre çocuklarda problem davranışların sebepleri; çocuğun veya ailenin sağlığı ile ilgili etmenler, çocuğun çevresi (okul, aile, öğretmen vb) ile ilgili etmenler ve psikososyal çevreyle ilgili etmenlerdir (beklentiler ve değerler gibi).

Problemlili davranış gösteren çocukların davranışlarının olumsuz etkilerine bakıldığında; arkadaşları tarafından reddedilme, yetişkinlerle olumsuz etkileşim (Dunlap ve ark., 2006) okulda başarısız olma ve suç işlemeye yönelik büyük riskler taşıdıkları ortaya çıkmaktadır (Webster-Stratton ve Taylor, 2001). Çocuklarda oluşan problemlili davranışlar ile sosyal beceriler arasında ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal beceriler, problemlili davranışın üstesinden gelmede kullanılır (Özbey, 2009). Kısacası sosyal beceriler arttıkça ve geliştikçe sergilenen problemlili davranışlarda azalma görülür denebilir.

Eğitimci ve araştırmacılar, çocukların okul öncesi dönemde sergiledikleri problemlili davranışların değerlendirilmesi konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedirler. Buna sebep olan şeyin ise çocukların davranışları hakkında bilgi edinebilmek için psikiyatrik değerlendirme ve doğrudan gözlemlenimin maliyetlerinin yüksek olmasından kaynaklanmasıdır. Bu sebepten çocuğu

değerlendirirken hem öğretmenden hem de ebeveyninden geri bildirim alınarak bilgiler karşılaştırmalı olarak kullanılmalıdır (Cai ve ark., 2004).

Çocuklarda gözlenen problemlili davranışlara müdahale edilmediğinde; sosyalleşmeden uzaklaşma, akademik açıdan başarısızlık, duygusal dengesizlikler, kendini huzursuz ve güvensiz hissetme, dikkatini verememe ve korkma ve toplumda uyum sağlama zorluğu gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Kanlıkılıçer, 2005). Okul öncesi çocuklarında problemlili davranışları ortadan kaldırmak, en aza indirebilmek ve öğretmenlerin bu istenmeyen davranışlarla başa çıkabilmeleri için belli müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır (Hemmeter, Fox, Jack ve Broyles, 2007).

Okul öncesi öğretmenlerine, sınıflarında görülebilecek olası problemlili davranışlarla ilgili stratejiler öğretildiğinde; öğretmen, istenmeyen davranışın sınıfında baş göstermesi durumunda hangi uygulamanın daha etkili olabileceğine karar verebilir ve harekete geçebilir (Sugai ve Horner, 2009). Araştırmalar, sınıf kurallarının; çocuklarda istenilen davranışların kazanılmasında etkili olduğunu ve çocukların istenmedik davranışlarını azalttığını ortaya koymuştur (Benedict, Horner ve Squires, 2007).

Erken çocukluk döneminde uygulanan müdahale programlarıyla, çocukların problem davranışlarının azalması, topluma uyum sağlama konularında sıkıntı yaşamaması, hayatlarının ilerleyen yıllarında suça karışma oranlarının azalması ve akademik yönden problem yaşamamaları sağlanabilir (Rocha- Derker, 2004).

Sosyal Duygusal Gelişime Yönelik Diğer Erken Müdahale Programları ve İkinci Adım Programı

21.yüzyılda eğitim sisteminden beklenen, öğrencileri sadece akademik becerilerle donatmak değildir. Bu sebeple çocukların sağlıklı sosyal ve duygusal gelişim göstermeleri, gelecek hayatlarında gerekse sosyal ve duygusal açıdan yeterlilik kazanmaları ve akademik başarı elde etmeleri için önemlidir. Türkiye’de, okul öncesi dönemde sınıf yönetimi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde, çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerini desteklemek amacıyla uyguladıkları stratejilerin, daha çok ilköğretim seviyesinde yoğunlaştığı görülmektedir (Uysal, Altun ve Akgün,2010). Türkiye’de

okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesini amaçlayan, yurt dışındaki bazı müdahale programlarının adaptasyonu ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Ocak (2011)'e göre, önleyici müdahale alanında Türkiye'de yapılan çalışmalar sınırlıdır ve bu alandaki çalışmaların artması gereklidir. Çocukların, kendi duygularını yönetme yeteneğiyle sosyal ilişkilerindeki becerileri, sadece okulda değil aynı zamanda ev ve genel yaşantılarına başarı katabilir. İnsanların kendi duygusal denetimini sağlaması ve sosyal ilişkilerdeki yetenekleri; başkalarının duygularını anlama ve bakış açılarını kullanma ipuçlarını okuma, iyi bir dinleyici olma, duyarlılık gösterme yeteneklerini artırır (Goleman, 1995).

Okul öncesi dönemin çocuğun hayatında kritik bir dönem olduğundan bu dönemde çocuğun problem çözme ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi, olumlu davranışların kazandırılması, sosyal ve duygusal becerilerin desteklenmesi önemlidir. Erken yaşlarda kazandırılan bu becerilerle birlikte çocuklar, ilköğretime uyum sürecinde sorun yaşamaz ve bu uyum da gelecekte akademik yönden başarılı olmalarını sağlamaktadır (Schultz, Richardson, Barber ve Wilcox, 2011). Bütün bunlar göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitim programları incelendiğinde, sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılmasının gerekliliği, araştırmacıların dikkatini, çocukların bu becerilerinin desteklenmesine yönelik eğitim programlarına yöneltmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri çocuklarda görülen rahatsız edici davranışları tanımlarken, kendilerini en çok zorlayan durumun sınıf yönetiminde olduğunu söylemişlerdir (Jalongo, 2006). Araştırma sonuçları-okul öncesi çocuklarda saldırgan davranışların oranının %10 civarında olduğu ve bu oranın düşük sosyo ekonomik geçmişi olan çocuklarda %25 civarına çıktığını göstermiştir (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Çocukların birçoğu 6 yaşına bastığında anaokulu veya günlük bakım evlerinden ayrılırlar. Çoğu çocuk okuldan mezun olurken davranış problemlerini de beraberinde götürür (Webster-Stratton ve Reid, 2003). Bu yüzden davranış problemlerini azaltmak ve ortadan kaldırmak için erken müdahale programları erken yaşlarda uygulanmalıdır. Erken müdahale uygulanmadığında büyük davranış problemleri daha yoğun hale gelir ve bu durum çocukların yaşlıları

tarafından kabul edilmeme riskini artırarak çocukları, sosyal ve duygusal gelişim yönünden büyük risk altına sokar (Webster-Stratton ve Reid, 2003).

Greenberg ve arkadaşlarına (2003) göre risk altındaki çocuklar hedef alındığında, sosyal ve duygusal öğrenme programlarının kapsamlı bir şekilde okul müfredatına konulması, tüm çocukların bu programlardan faydalanması için bir şans olacaktır. Erken müdahale programlarında farklı öğretim stratejileri ve aktiviteler kullanılır. Bunlar; hikâye anlatma, rahatlama, kuklaları kullanma, model olma, davranış tekrarlama, yaratıcı görsellik, drama, yaratıcı ifade etme, kendi kendini düzenleyici egzersizler, kendine hâkim olabilme ve beyin geliştirme oyunları, duygularını anlama ve ifade edebilme, problem çözme, iş birliği ile öğrenme gibidir. Programlarda her çocuğun öğrenme ve kişiliği, kullanılacak stratejiyi belirlemede etkili olur. Erken müdahale programlarının çocukların özellikleri açısından evrensel olduğu, ihtiyaçlara göre seçildiği ve farklı kültürlerde tüm çocuklara uygulanabileceği belirtilmiştir (Offord, 2000).

Alan uzmanları; evrensel açıdan beceri kazandıran erken müdahalelerin, çocuklarda zihinsel problemleri azaltma ve onların yeteneklerini artırmada önleyici içeriklere sahip oluşturduğunu belirtirler (Lopez, Tartullo, Forness ve Boyce, 2000). Literatür incelendiğinde, farklı yapı ve içerikteki pek çok müdahale programının geliştirildiği ve bunların sosyal duygusal gelişimi pozitif yönde desteklediği gözükmektedir (Conner ve Fraser, 2011).

Önleyici müdahale programlarının, çocukların birbirleriyle olan problemlerini çözmelerinde, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarında, sosyal becerilerini geliştirmede, öfkeyle baş etmede, olumsuz davranışları azaltmada etkili olduğu pek çok araştırma ile kanıtlanmıştır (Ocak ve Arda, 2011). Bu tür programlar, çocuklarda; öz disiplin, öz düzenleme, sosyal bilinç gibi becerilerin gelişmesini sağlayarak sosyal duygusal açıdan yetkin bireylerin yetişmesine katkı sağlar (Baydan, 2010). Programlar aile ve öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerini geliştirmekte, çocuğun akademik ve sosyal yeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir (Schultz, Richardson, Barber ve Wilcox, 2011). Bunun yanında sosyal duygusal müdahale programları, çocukların riskli davranışlarını azaltarak sosyal yeterliliklerini ve akademik performanslarını artırır, madde kullanımını ve zorbalığı önler (Farrer, 2004). Farrer (2004)'e göre, çocuklara

ne kadar erken eğitim verilmeye başlanırsa, eğitimin etkililiği de o denli yüksek olacaktır.

Greenberg ve Kusche (2006), öğretmenlerin çocuklarda sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik bilgi ve stratejiler açısından yetersiz olduklarını, desteklenmeleri gerektiğini, bu konuda eğitim, program ve materyallerine ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Sosyal duygusal yeterliliği geliştirmeye yönelik öğrenme ortamlarının, çocuklara gerekli becerileri deneyimleme fırsatı sunması önemlidir Bireysel deneyimlerin çeşitliliği, sosyal duygusal gelişimi destekleyebilir. Bu nedenle pek çok ülkede okul öncesi eğitim uygulamalarıyla çocukların motivasyonlarını arttırmaya, onları şiddetten uzak tutmaya ve sosyal duygusal gelişimlerini garanti altına almaya yönelik programlar uygulanmaktadır (Gülay, Akman ve Kargı, 2011). Bu programlar sayesinde çocuklar, çeşitli sosyal duygusal becerileri güvenli ortamda deneyimleyerek öğrenebilirler.

Diğer müdahale programları. Dünyada kullanılan belli başlı sosyal ve duygusal müdahale programları şunlardır İkinci Adım, PATHS, PALS, Dare to Be You, Al's Pals, Ben Problem Çözebilirim (I Can Solve Problem), Başarıya İlk Adım (First Step to Success), Zippy'nin Arkadaşları, Saygı Adımları, Eşsiz Yıllar (Incredible Years), Yaratıcı Çatışma Çözme Programı ve RULER.

Çok yönlü ve önleyici olan müdahale programı PATHS (Promoting Alternative Thinking Startegies) "Alternatif Düşünme Stratejilerini Desteklemenin amacı, okul öncesi döneminden başlayarak ilköğretimin sonuna kadar çocuklarda oluşan veya oluşabilecek saldırganlığı, öfkeyi ve davranış problemlerini azaltmak, arkadaş ilişkilerini geliştirmek, çocuklara alternatif düşünme stratejileri kazandırmak, çocukların sosyal duygusal yeterliklerini destekleyerek sınıf ortamında eğitimin işlevini artırmaktır. Bu program sadece normal gelişim gösteren çocukları değil aynı zamanda "özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları da kapsamaktadır. Program her hafta 2-3 kez, günde en az 20-30 dakika uygulanır. Program bir eğitim yılında 30 ila 40 oturumu kapsar (Kusche ve Greenberg, 1994).

Ben Problem Çözebilirim (I Can Solve Problem) programı, Shure tarafından geliştirilmiştir. Bu program 12 hafta sürmektedir. Program, problem çözme düşünme

ve sosyal duygusal becerileri destekleyerek sosyal uyumu arttırmayı amaçlar (Yannacci ve Rivard, 2006).

Başarıya İlk Adım (First Step to Success) programı Walker ve arkadaşları tarafından okul öncesi, ilkokul 1. ve 2. sınıf çocuklarının sosyal olmayan davranışlarını önleyerek çocuklara arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimlerini sağlayacak uyumlu, olumlu davranışlar kazandırmayı hedeflemektedir. Program 8 ila 12 hafta sürmektedir. Program, aileleri de sürece dahil ederek gerek okul gerekse ev ortamında çocuğun eğitim almasını hedeflemektedir. Programda, tarama, sınıf ve ev modülleri yer almaktadır. (Walker, Stiller, Golly ve ark., 1997).

Al's Pals (Kids Making Healthy Choices: Çocuklar Sağlıklı Seçimler Yapıyor) programı zorluklara karşı direnç temelli erken çocukluk müfredatı ve öğretmen eğitiminden oluşmaktadır. Program Wingspan tarafından hazırlanmış olup, 3-8 yaş arası çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Program, 46 oturumdan oluşur ve her bir oturum 10-15 dk sürer. Bu programla çocuklar; duygularını doğru bir şekilde ifade etmeyi, nezaketle ilgili kelimeler kullanmayı, kendini kontrol etmeyi, esnek ve çok yönlü düşünmeyi, farklılıkları kabul etmeyi, sağlıklı seçimler yapmayı ve arkadaş edinebilmeyi öğrenirler (Wingspan, 1997).

Dare to Be You programı, Miller-Heyl 1979 yılında geliştirmiştir. Program, 2 ila 5 yaş arası çocuklara yönelik olup 10 -12 hafta devam eder. Programda, çocuklara; problem çözme becerileri, karar verme becerileri, sosyal beceriler, iletişim becerileri ve sorumluluk alma becerileri kazandırılması hedeflenir. Programa aileler de dahil olur. Aileler 20 saatten fazla sınıf aktivitelerine dahil olurlar. Ayrıca aileler programda yer alan her hafta okul yemeklerine katılırlar.

PALS: Program Vaughn, Ridley ve Levine tarafından geliştirilmiştir. Program toplamda 10 hafta olmak üzere 140 oturumdan oluşmaktadır (Joseph ve Strain, 2003). Dil ve İletişim Becerileri Aracılığıyla Sosyal Becerileri Geliştirme (Developing Social Skills Through Language, Communication Skill Builders) programının amacı, çocukların empati, sosyal, problem çözme alternatif düşünme dili etkili bir şekilde kullanma ipuçlarını bulma ve kullanma becerilerini geliştirmektir.

Zippy'nin Arkadaşları Programı (Zippy's Friends) okul temelli 5-7 yaş arası çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Programın temeli 1997 yılında atılmıştır. Program 24 oturumdan oluşmaktadır. Her oturum 45 dakika sürmektedir. Programda çocuklar, problemlerin üstesinden gelebilmek için kendi stratejilerini geliştirir. Bu stratejileri canlandırma, hikaye dinleme, tartışma ve oyun gibi aktivitelerle uygularlar. Programda ev aktiviteleri de yer almaktadır (Partnership for Children, 2001).

Saygı Adımları (Steps to Respect) programı, okullarda; zorbalığı azaltma ve önleme becerileri, çocukların birbirleri ile daha destekleyici ilişkiler kurmaları, duyguların farkına varma, duygularını yönetme ve arkadaşlık kurma becerileri kazandırmak amacıyla Committee for Children tarafından geliştirilmiştir (Frey ve ark., 2005).

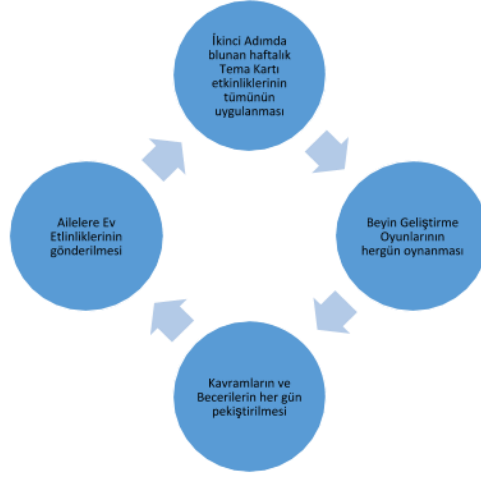
Eşsiz Yıllar (EY) programının amacı 3 ila 8 yaş arasındaki çocukların sosyal becerilerini, okula hazırbulunuşluğunu, arkadaşları ile uyumunu, okulda aktivitelere kendiliğinden katılma becerilerini ve duygusal okuryazarlık becerilerini kazandırmak inat, karşı gelme ve saldırganlık gibi problem davranışları önlemektir. Program haftada 2 kez uygulanmakta ve 18- 22 hafta sürmektedir (Webster- Stratton ve Reid, 2010).

Yaratıcı Çatışma Çözme programı (Resolving Conflict Creatively Program) (RCCP) 1985 yılında Morningside Center ve the New York City Department of Education tarafından ortaklaşa kurulmuştur. Program okul temelli olup, okulda huzurlu ve yardımsever bir öğrenme ortamı oluşturarak çocukların problemlere etkili çözümler bulmalarını sağlama, iş birliği, öfkeyle baş etme, arkadaşlarıyla uyum, duygularını ifade edebilme ve ayrımcılığı reddetme becerileri kazandırmayı hedeflenmiştir. Program, eğitim yılı boyunca uygulanmaktadır (Aber ve ark., 1998).

RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating) programı Yale Üniversitesi tarafından Brackett liderliğinde geliştirilmiştir. Program çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini, duyguların değerini anlamalarını sağlamak, duygusal zekâ becerilerini oluşturmak ve pozitif bir okul ortamı yaratıp bu ortamı devam ettirmek amacıyla oluşturulmuştur.

İkinci Adım programı. İkinci Adım Okul Öncesi Programı; çocukların öğrenmelerini sağlama, onların öğrendiklerini deneyimlemelerine fırsat verme, sosyal ve duygusal gelişimi destekleme, şiddeti azaltma, bağlanma/ilişki kurma ve ilişki devam ettirebilme, davranış problemlerini azaltma ve önleme, öz düzenleme becerileri ve sosyal ve duygusal beceri ve yeterliliklerini kullanabilmeleri açısından çocuklara yol gösterebilmek için tasarlanmış bir programdır. Program uygulanırken çocuklara “Haftalık Tema Etkinlikleri” öğretilir. Bununla beraber “Beyin Geliştirme Oyunları”, kavramlar, becerilerin pekiştirilmesi ve ailelerin programa dahil edilmesi programın amacına ulaşmasında etkilidir. Program, toplam 5 üniteye ayrılmış olup 28 hafta sürmektedir. 1. Ünite Öğrenme Becerilerini ele alıp 1. haftadan 6. haftaya kadar devam eder. Bu ünite “Dinleme, dikkatini toplama, kendi ile konuşmayı kullanma ve kendini uygun bir biçimde ifade etme” başlıkları altında haftalık temalarını kapsamaktadır. 2. Ünite Empati konusunu ele alıp 7. haftadan 12. haftaya kadar devam eder. Bu ünite “Kendilerinin ve başkalarının duygularını tanımlama, başkalarının bakış açısını alma, başkalarını önemseme ve başkalarına ilgi gösterme” başlıkları altında haftalık temaları kapsamaktadır. 3. Ünite Duygu Yönetimi konusunu ele alıp 13. haftadan 18. haftaya kadar devam etmektedir. Bu ünite “Güçlü duygularını anlama, kendi güçlü duygularını tanımlama ve güçlü duyguları olduğunda sakinleşme” başlıkları altında haftalık temaları kapsamaktadır. 4. Ünite Arkadaşlık Becerileri ve Problem Çözme Becerilerini ele alıp 19. haftadan 25. haftaya kadar devam eder. Bu ünite “Arkadaş edinme ve arkadaşlığını sürdürme, sakinleşme ve problem çözme basamaklarını kullanma” başlıkları altında haftalık temaları kapsamaktadır. 5. Ünite de Önümüzdeki Seneye Geçiş konusunu ele alıp 26. haftadan 28. haftaya kadar devam etmektedir. Bu ünite “Programın öngördüğü beceri ve kavramların gözden geçirilmesi, program becerilerinin bir sonraki sene nasıl katkı sağlayabileceğinin düşünülmesi” başlıkları altında haftalık temaları kapsamaktadır.

Programda 4 temel bileşen yer almaktadır. Bunlar, şekil 1’de gösterildiği gibidir.



Şekil 1. İkinci Adım Programı Temel Bileşenleri

İkinci Adım programında bulunan “Eğitim Materyalleri Kitapçığı” haftalık tema etkinliklerinin öğretilmesi için belirlenen yönergelere sahiptir. Kitapçıkta beş bölüm bulunmaktadır. Bunlar:

- İkinci Adım Okul Öncesi Programı nedir?
 - Burada programın kapsam ve materyalleri anlatılır.
- Bu programı neden kullanmalıyız?
 - Programın amacı, özellikleri ve araştırma temelleri genel olarak anlatılır.
- Bu program nasıl işler?

- Programın 4 temel bileşeniyle ilgili bilgi verilir. Program, şarkılar ve oyunların öğretilmesi, ailelerin programa dahil edilmesi, becerileri pekiştirme ve eğitim ekibiyle birlikte çalışma vb. konular ele alınır.
- Kaynaklar
 - Ev etkinliklerinin kopyaları, kitapların listeleri ve şarkı sözleri vb.
- Uygulama
 - Uygulamaya yardım edebilecek malzemeler ve araç gereçler

İkinci Adım Programında ünitelerin önemi kısmında, çocuklara becerilerin niçin öğretilmesi gerektiğini anlatan araştırmalar yer alır. Burada ayrıca çocukların öğrendikleri beceri ve kavramların davranış problemlerini nasıl önlediği ve okul ile günlük hayattaki başarılarının nasıl desteklendiğine yer verilir. Programda öğretilen beceriler her gün kullanılır. İkinci Adım programı, akademik programda yer alan alanlarla da iç içe geçerek birleştirilmiştir. Kısacası İkinci Adım programı farklı aktivitelerle kolay ve etkili bir biçimde verilebilmektedir. Akademik programda yer alan alanlar:

- Resim
- Drama
- Müzik
- Okuma
- Fen
- Matematik
- Sosyal Bilgiler
- Fiziksel Etkinlik

İkinci Adım programında çocuklar becerileri tekrar eder, kavrar ve öğrenirler. Çocukların hedeflenen becerileri istenildiği gibi kazanabilmeleri için günlük hayatlarında kullanmaları gerekmektedir. Çocukların kazanmaları istenilen becerileri günlük hayatta her gün kullanmaları, bu becerileri onlar için daha kolay hale dönüştürerek kalıcı hale getirecektir. Becerilerin kazandırılması için program 3 adımı takip eder. Bunlar:

- Hayal Et: Çocukların yapacakları etkinliklerin hangi bölümünde hangi becerileri kullanabilecekleri sorulur.

- Pekiştir: Bu kısımda çocuklar gözlemlenir ve onların becerileri ne zaman kullandıkları tespit edilir. Böylece çocukların davranışları hakkında dönüt verilir.
- Hatırla: Çocuklardan yaptıkları etkinlikleri düşünmeleri istenir. Böylece kazandıkları becerileri nerede ve ne zaman kullandıklarını hatırlamaları beklenir.

İkinci Adım programının “Ev Etkinlikleri” kısmına bakıldığında, eve gönderilmek için her haftanın son iş günü bir ev etkinliği vardır. Bu etkinlikler kısa sürecek şekilde hazırlanmıştır. Böylece çocuklar öğrendikleri becerileri, aileleri ile deneyimleme ve pekiştirme şansına sahip olurlar. Bu sırada anne ve babalar çocuklarının programda neler öğrendikleri hakkında bilgi sahibi olurlar. İkinci Adım Programında her haftanın son iş günü haftalık tema ile ilişkili kitap okuma yapılarak verilmesi istenen beceriler pekiştirilir. Her kitap için önemli ve vurgulanmak istenen yerlerde 3 ila 6 arası soru çocuklara sorulur. Ayrıca haftalık ders kartlarıyla beraber öykü ve tartışma etkinlikleri verilerek çocukların becerileri pekiştirilip geliştirilmek istenir. Öyküler resim içermektedir. Her bir kitap için genel sorular şöyledir:

- Bu resimde ne görüyorsun?
- Sence burada ne oluyor?
- Daha önce böyle bir şey senin başına geldi mi?
- Sence sonra ne olacak?

Sorulabilecek Sorular Ünite 1:

- Bu karakter neye dikkatini veriyor?
- Gösterdiğim bu karakter nasıl yardım istiyor?
- Gösterdiğim bu karakter kendi kendine konuşmayı nasıl kullanıyor?

Sorulabilecek Sorular Ünite 2:

- Buradaki karakter sence nasıl hissediyor? Sen bunu nasıl anladın?
- Sen daha önce hiç böyle hissettin mi?
- Burada ne olmuş?

- Buradaki karakter önemsediyini nasıl gösteriyor?

Sorulabilecek Sorular Ünite 3:

- Bu karakter rahatsız edici güçlü duygulara sahip mi? (Sen bunu nasıl anladsın?)
- Kitapta yer alan karakterler sakinleşmek için ne yapıyor?

Sorulabilecek Sorular Ünite 4:

- Buradaki karakterlerin nasıl bir sorunu var?
- Onların yapabilecekleri şeyler nelerdir?
- Buradaki karakterler problemlerini çözmek için ne yapıyorlar?

Sorulabilecek Sorular Ünite 5:

- Buradaki kitapta karşılaştığımız olay bizim sınıfta yaptığımızı benziyor mu?
- Burada karşılaştığımız olayı bizim sınıfta yaptığımızdan ayıran nedir?
- Çocuklar sınıfta öğrendiğiniz bilgilerden hangilerini uyguluyorlar?

İkinci Adım programında aileler; program tanıtım mektubu, ev etkinliği tanıtım mektubu, kitaplardan bahseden mektup, bir sonraki seneye geçiş mektubu ve ev etkinlikleri ile programa dahil ederler. İkinci Adım programı haftalık planla bütünleştirilerek uygulanır. Böylece çocuklar akıştan kopmamış olur.

Her İkinci Adım ünitesinde birkaç şarkı yer almaktadır. Öğrenilen şarkı sözleri içerisinde çocukların programda yer alan öğrendikleri kelimeler ve beceriler yer almaktadır. Çocukların şarkıları kolay kavrayabilmeleri ve şarkılara eşlik edebilmeleri için şarkıların melodileri bilindik melodilerden seçilmiştir. Toplanma zamanında çocukların söylemeleri için ek bir şarkı bulunmaktadır. Şarkılara hareketler eklenerek çocukların şarkıyı hem daha kolay kavrayabilmesi hem eğlenabilmeleri hem de şarkının akıllarında kalıcı olması amaçlanmıştır.

İkinci Adım programındaki her bir ünite DECA-P2 ölçeğinin bütün boyut ve alt boyutlarıyla örtüşmektedir. Örnek olarak İkinci Adım programı ünite 2'deki empati başlığı altında yer alan haftalık konular verilebilir. Committee for Children'ın hazırladığı program ve ölçeğe örnek aşağıda şekil 2'de verildiği gibi her hafta işlenir;

İkinci Adım Haftalık
Genel Taslak



DECA-P2Koruyucu
Faktörler İkinci Adım
Programıyla
desteklenir

7. Hafta Duyguların
Tanımlanması:
Çocuklar
karşısındakinin yüz ve
vücut hareketlerine
bakarak onların nasıl
hissettikleri hakkında
sohbet ederek
duyguları öğrenirler.
Çocuklar mutlu ve
üzgün duygularını
öğrenirler.



Bağlanma/İlişki kurma,
Öz düzenleme ve
girişkenlik. Çocukların
duyguları tanımlaması
ve ayırt etmesi onların
kendi kendilerini
kontrol etmelerine,
problemleri çözmeyi
öğrenmelerine, güven
duygusunun
gelişmesine ve öz
güvenlerinin artmasına
yardımcı olur.

Şekil 2. Committee for Children Tarafından Hazırlanan Program ve Ölçek Örneği

Araştırmanın Dayandığı Kuramlar

Bilişsel Davranışçı Kuram ve Sosyal Öğrenme Kuramı olmak üzere iki kuram İkinci Adım programının oluşturulmasında temel rol oynamıştır. Burada araştırmayla ilgili bu iki kuram açıklanmıştır.

Bilişsel Davranışçı Kuram. İkinci Adım Programı Bilişsel Davranışçı Kuram temel alınarak kurulmuştur (Kendall, 1993, 2000). Aynı zamanda program Bandura'nın (1986) Sosyal Öğrenme Teorisinden geliştirilmiştir. İkinci Adım Programında yukarıda verilen teorilerin kullanıldığına gösterge olarak program içinde kendi kendine konuşmanın bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilmesini sağladığını (Luria, 1961) ve düşüncelerin bireylerin karşılıklı sosyal etkileşimlerini etkilediğini (Crick ve Dodge, 1994) göstermektedir. İkinci Adım programı ilk önce empati becerilerini öğretir daha sonra problem çözme becerisiyle sosyal etkileşimi sağlar. Ayrıca program çocukların duygularını tanıma, duygularının nedenlerinin farkına varma, öfke ve yoğun duygularını yönetmelerini sağlar. Böylece program Bilişsel Davranışçı Kuramı ve Sosyal Öğrenme Kuramını benimsemiş olur.

Bilişsel Davranışçı Kuramın temeline bakıldığında davranışçı ve bilişsel kuramın temel ilkeleri bir araya getirilerek Bilişsel Davranışçı Kuram meydana gelmiştir. Bilişsel Davranışçı Kuram hem bilişsel hem de davranışsal yaklaşımı içerdiği metot ve ilkelerle kısa süren müdahaleleri bir araya getirir ve bu kuramı diğer kuramlardan farklılaştırır (Dattilio, 2000a).

Davranışçı Yaklaşım. Davranışçı Yaklaşım yirminci yüzyılın ilk yarısında erken dönemlerde ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımcılara Pavlov, Watson, Skinner, Thorndike, Bandura, Mahoney ve Kazdin gibi bilim insanları örnek verilebilir. Bu kuramda bireyin zihinsel faaliyetlerinin direk gözlenemeyeceğinden ölçülemeyeceği ve bu nedenle bunlar göz ardı edilerek insanların sadece direk gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar üzerine odaklanılmıştır. Davranışçı yaklaşım İvan Pavlov ve Thorndike'nin yaptıkları araştırmalar ile başlamıştır (Bacanlı, 2004).

Davranışçı yaklaşımın temelinde, bireylerin özünde farklı olmadığı, içinde yaşadığı çevrenin bireylere şekil verdiği, eğer bireyler doğru bir şekilde yönlendirilirse hemen hemen kusursuz ve sorunsuz olabilecekleri görüşü vardır. Gelişimin bütünü öğrenme sürecini kapsayarak yaş veya olgunlaşmaya bağlı kalmaz (Erdiller, 2010). Watson'ın Davranışçı Yaklaşımına göre, bireylerin davranışlarını en fazla çevre etkiler ve kişilerin davranışlarına şekil verir. "Bana bir düzine sağlıklı bebek verin, kendi özel davranışçı yöntemlerimle onları yetiştirerek, başka bir şeye gereksinim duymaksızın onları doktor, avukat, sanatçı, esnaf hatta

dilenci veya hırsız yapabilirim” sözü çevre etkisini ortaya koymaktadır (Watson 1920, Akt: Türkçapar ve Sargın, 2011).

Corey (1990) Davranışçı Yaklaşımı şu şekilde açıklamıştır; psikolojik rahatsızlıkların hepsinin altında yanlış kazanılmış alışkanlıkların bütünü yatar. İlk olarak bireyin sergilediği ve gözlemlenebilir davranış tespit edilir. Değiştirilmesi hedeflenen davranış ortaya çıktıktan sonra bir sonraki adım olarak bu davranışın hangi durumlarda ortaya çıktığı ve devam etmesine neden olan sebepler araştırılır. En sonunda bireyin sahip olduğu yanlış davranışı doğru davranış haline getirebilmek için gevşeme, kendi kendini yönetme, sosyal beceri kazanma, sistematik olarak duyarsız halde getirme, pekiştirme ve rol model olma gibi yöntemlerden uygun olan seçilerek sistematik bir şekilde uygulanır.

Davranışçı Yaklaşım bireyde görülen kaygı, öfke, depresyon ve madde bağımlılığı problemlerinin çözümünde önemli ölçüde etkilidir (Topses, 2012). Davranışçı Yaklaşım ile istenen davranış kazanılırken istenmeyen davranış da ortadan kaldırılır. Davranışçı Yaklaşım özellikle çocukluk döneminde, oluşan davranışsal problemlerin üstesinden gelecek etkenleri ve bu etkenlerin kullanımı ile ilgili farklı yol ve yöntemleri kullanarak çocuğun problemlerini ortadan kaldırma konusunda önemli bir yere sahiptir (Corey, 2016).

İkinci Adım Programında yukarıda sayılan birçok uygulama kullanılmıştır. Programda çocukların kendi kendini yönetebilmeleri, sosyal beceri kazanmaları ve program uygulayıcısının çocuğun istediği davranışı kazanması sağlanır. Ayrıca öğretmenin rol model olması, ünite kartları, beyin geliştirici oyunlar, şarkılar ve kuklalar kullanılarak istenilen davranış kazandırılmaya çalışılır.

Klasik koşullanma. Klasik koşullanmada çevrenin büyük bir etkisinin olduğu, uyarıcı ve tepki arasındaki ilişki kullanılarak çocukların gösterdikleri davranışların değiştirilebileceği ortaya konulmuştur (Berk, 2013). Klasik koşullanmanın meydana gelebilmesi için; koşulsuz tepki, koşulsuz uyaran ve bu ikisi arasında bir etkileşim olmalıdır. Böylece doğal bir uyaranla nötr olan bir uyaran eşleşmiş olur. Buna klasik koşullanma denir (Kararımak ve Sahranç, 2008).

Klasik koşullanma, çocukların duygularla ilgili özelliklerinin verilmesinde etkili ve büyük bir rol oynayarak sınıfta öğrenme ortamlarında sınırlı olarak

kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2018). Klasik koşullanmayı içeren eğitim ile çocukların zɡüvenli, olumlu davranışlar benimseyen ve sergileyen bilinçli bireyler olmaları sağlanabilir (Curzon, 1991). Çocukların okulda ve çevrelerinde değişik duygular hissetmeleri; onları mutlu yapan veya onları korkutan uyarıcılara maruz kalmalarından kaynaklanır. Halbuki okul veya çevreleri başlangıçta nötr olan uyarıcılardır. Çocuklar klasik koşullanma ile akademik yönden zɡüven kazanıp öğrenilmiş çaresizlik gibi olumsuzluklardan kurtulabilirler. (Senemoğlu, 2018). Okulda bir çocuğun akranları tarafından sözel olarak ktu kelimelere maruz kalması ve hor görülmesi örnek verilebilir. Bu durum çocuğun benlik algısına zarar verebilir ve ocuk okulda kendine ktu davranılmasını engellemek için okula devam etmek istemeyebilir.

Arkadaşlarının olumsuz kelimeleri ve tavırları →	üzüntü ve güvensizlik hissi
(Koşulsuz Uyarıcı)	(Koşulsuz Tepki)
Okul →	üzüntü ve güvensizlik hissi
(Koşullu Uyarıcı)	(Koşullu Tepki)

Yukarıdaki örnekte de grldđđ gibi çocukların okul ortamında yaşadıkları ve maruz kaldıkları olaylar onların okula karşı tutumlarını ve sosyal duygusal ilişkilerini etkileyebilir.

Edimsel Koşullanma. Skinner bu kuramın gelişimine katkıda bulunmuş bir psikologdur. Edimsel koşullanmada davranış kendiliğinden oluşur ve davranışın sonuçlarına göre o davranış devam ettirilir veya sonlandırılır (Senemoğlu, 2009). Organizmanın farklı davranışları deneyimlemesinin ardından, belirlenen davranışı bir defa sergilediğinde, bu davranışın meydana getirdiği sonuçlar çerçevesinde davranış tekrarlanabilecektir (İnci, 2017). Örneğin; sınıf ortamında ocuk arkadaşına yardımcı olduğunda bu davranışın ğretmen ya da akranları tarafından onaylanması veya takdir görmesi çocuğun aynı davranışı tekrarlanmasına neden olacaktır. Kısacası gösterilen davranış evre tarafından onaylanırsa bu davranış tekrarlanacaktır denilebilir.

Edimsel Koşullanmada, sergilenen olumlu davranışın daha fazla yapılmasını sağlamak için pekiştirme, onaylanmayan davranışın daha az sergilenmesini veya

sönmesini sağlamak içinde ceza kullanılır. Pekiştirici özelliğe sahip uyarıcılar edimsel davranışın meydana gelme olasılığını artırır (Hergenhahn ve Olson, 2000). Sınıf ortamında çocuğun gösterdiği olumlu bir davranış öğretmeni tarafından vakit kaybetmeden pekiştirilmelidir (Senemoğlu, 2009). Örneğin; sınıf ortamında oyuncaklarını toplayan bir çocuğu, öğretmen bir gün sonra oyuncaklarını topladığı için pekiştirmemeli, çocuk oyuncaklarını topladıktan hemen sonra pekiştirilmelidir. Böylece çocuğun davranışı sergilemesi devam etmiş olur. Ceza yöntemi ile verilmek istenilen davranış kazandırılmaz sadece gösterilen davranışın sıklık derecesi azaltılmaya çalışılır. Sınıf ortamında arkadaşının elinden oyuncağını çekerek arkadaşını itekleyen çocuğa ceza vermektense ona duygularını kontrol etmeyi ve öfkesi ile başa çıkmayı öğretmek daha doğru olacaktır.

İkinci Adım Programıyla birçok farklı yöntem kullanılarak çocukların duygularını anlamaları ve öfke ile baş etme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çocuklar tarafından sergilenen ve doğuştan geldiği düşünülen birçok duygusal ve davranışsal problemler bunun tam aksine öğrenilmiştir. Olumsuz kabul edilen ve öğrenilen davranış ile duygunun da sonradan öğrenildiği göz önüne alınarak bunların değiştirilebileceği düşünülmektedir (Erdiller, 2010).

Bilişsel Yaklaşım. Bilişsel Yaklaşımında, istenmeyen tutumu ve olumsuz düşünceyi değiştirme hedeflenir. Bilişsel yaklaşım psikolojik bir eğitim yaklaşımı olup zihin işleyişi ve bilinç kavramlarını ele alır. Bilişsel Yaklaşımında bireylerin duygu, düşünce ve bunları ifade etme, benlik algıları ve dil arasındaki ilişkiye önem verilerek bu kavramlar açıklanmaya çalışılır (Bay, 2003; Corey, 2008). Bu kurama göre, bireyin kendi yaşamında karşılaştığı farklı olaylar bireyin farklı tepkiler göstermesine yol açar. Kişinin bu olaylara ne tür tepkiler göstereceği olayları nasıl algıladığı ve bunlara yükledikleri anlamla ortaya çıkar. Kişinin nasıl tepki göstereceğini ise çevre şekillendirir (Morris, 2002).

Bilişsel Yaklaşım, iş birliğini vurgulayan, yapılandırılmış, pasif olmayan, belirli bir zaman çerçevesinde olan ve yaşadığı anın ne kadar önemli olduğuna vurgu yapan bir teoridir (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1979; Akt: Corey, 2008). Beck (2001)'e göre olaylar duyguları belirlemede rol oynamaz. Duyguları belirleyen şey bireylerin olaylara yükledikleri anlam ve yorumlardır. Bireyin çevre ve diğer kişilerle

kurduğu etkileşimle bireyin kazandığı deneyimler kendi inanış ve bilgilerini kazanmasını ve şekillendirmesini sağlar. Bunun sonucunda da bireyin inançlarını sonradan kazandığı ve bunların değiştirilebileceği ortaya çıkar. Bireyde olumsuz düşünce ve inançların değiştirilmesi, bireyde oluşan problemin gelecekte tekrarlanarak yaşanmasını azaltır. Çocuklar için sınıfta yaşanan aşığıdaki gibi bir olay örnek olarak verilebilir.

Ana İnanç: Yeterli değilim

Ara İnanç: Bir şeyi yapamıyorsam ve anlamıyorsam o zaman aptalım ben

Duruma Göre Otomatik Gelişen Düşünce ve Buna Tepkiler: Yapbozları hiç yapamayacağım, çok zor.

Duygusal, Davranışsal ve Fiziksel Tepki: Öfkelenmek, yapbozları fırlatmak ve ağlamak, yeri tekmelemek.

Bilişsel Yaklaşım öfkeyle baş etme, panik atak, kaygı bozuklukları gibi problemlerin çözümünde (Dattilio ve Salas-Auvert, 2000) ve madde kullanımını önlemede etkili olmuştur (Beck, Wright, Newman ve Liese, 1993). Ayrıca Bilişsel Yaklaşım, kriz durumuna müdahale etmede kullanılmıştır (Dattilio, 2000). Yaklaşım beceri eğitimini de stresin üstesinden gelmede kullanmıştır (Reinecke, Dattilio ve Freeman, 2003; Granvold, 1994).

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım bireyin gösterdiği öfkenin ifade şekline odaklanır. Böylece öfkenin ifade şekli öğrenilmiş bir davranış olarak kabul edilir (Dykeman, 1995; Mayne ve Ambrose, 1999). Beck (1979)'a göre Bilişsel Davranışçı Yaklaşım da birey tarafından öfke duygusunun sergilenmesinin nedeni uyarıcı olmayıp uyarıcıya yüklediği anlam ve onu nasıl algıladığıdır. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım sınıf ortamında da uygulanabilen bir yaklaşımdır (Beck, 1995). Beceri eğitimi ile öfke, topluluk önünde konuşma, bağımlılık, çocuklarda stres ve sosyal fobi gibi problemlere çözüm bulunduğunu ortaya konulmuştur (Meichenbaum, 1994). İkinci Adım Programı da çocukların beceri eğitimi kazanmaları, stres ve öfkenin üstesinden gelebilme, davranışlarını kontrol edebilme ve madde bağımlılığından çocukların uzak tutulması gibi konular üzerine odaklanarak çalışmaktadır.

Türkçapar (2007)'e göre Bilişsel Davranışçı Kuramın temel İlkeleri aşağıda verilmiştir. Bunlar:

- Birey çevreyi algıladığı gibi tepki verir.
- Birey birçok öğrenmeyi bilişsel işlevler vasıtasıyla elde eder.
- Bireyin duygu, düşünce ve davranışları bir sebep çerçevesinde birbirleri ile ilişkili ve etkileşimlidir.
- Davranışçı kuramla bilişsel süreçler birleştirilip bir bütün haline getirilebilir.
- Bilişsel Davranışçı Yaklaşım bir sorunun nedenini anlamaya çalışarak o problemi çözmeyi amaçlar. Amaçlanan şey uyumsuz olarak adlandırılan davranışın değiştirilmesidir.

Corey (2008)'e göre Bilişsel Davranışçı Yaklaşım sayesinde bireye birtakım katkılar sağlanır. Bunlar;

- Deneysel uygulamalar kullanılarak bireyin öfke, depresyon ve kaygı gibi problemlerinin üstesinden gelecek yöntemler kullanılması
- Kaygı, öfke ve depresyon gibi problemlerin üstesinden diğer kuramlara kıyasla daha çabuk sonuç alınabildiği
- Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın yapısına bakıldığında eklettik olma durumundan diğer kuramlarla birlikte daha kolay uygulanabilmesi
- Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın ortaya koyduğu düşünce, görüş ve önerilerin güvenilir sonuçlar doğurması
- Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın anlaşılması ve uygulamasının kolaylığı

Sosyal Öğrenme Kuramı. Diğer adı Sosyal Bilişsel Kuram olan Sosyal Öğrenme Kuramı, yalnızca öğrenme ve model alma tekniklerini değil aynı zamanda psikolojinin içinde yer alan kavram ve geçirilen süreci de ele alıp açıklama getirmeye çalışmıştır.

Skinner önce model davranışının gözlemlenmesi gerektiğini söyler. Sonra gözlem yapan birey, kendi sergilediği davranışı modelin davranışı ile örtüştürür. Böylece modelin davranışına benzeyen davranış pekiştirilmiş hale gelir. Gözlem vasıtasıyla öğrenme edimsel koşullanma ile açıklandığında pekiştirme sonucunda

modelin davranışı gözlem yapan kişi için ayırt edici uyararı rolündedir. Bunun sonucunda taklit etme ayırt edici bir kazanım olur (Hill, 1990).

Sosyal Öğrenme Kuramını oluşturan Bandura'nın gözlem yaparak öğrenme düşüncesi ele alındığında birey davranışı sadece basit bir şekilde taklit etmez aynı zamanda etrafındaki olayları bilişsel olarak ele alıp, bilgi edinir. Bandura'ya göre, gözlem yaparak öğrenme taklit unsurları içerebilir de içermeyebilir de. Yani gözlem yolu ile öğrenme ve taklit ederek öğrenme birbirlerinden farklı kavramlardır. Öğrenme pekiştirmeye ihtiyaç olmaksızın devamlı oluşan ve gözlenebilen bir davranış olarak ortaya çıkar. Bu durumda öğrenme ile performansın birbirinden ayrıldığı görülür (Senemoğlu, 2009).

Bandura'nın (1965) öğrenme ve performans gösterme arasındaki farklılığı ortaya koymak için yaptığı deneyde üç grup olarak çocukları ele almıştır. 1. gruptaki çocuklara, oyuncak bebeği döven ve saldırganlık gösteren yetişkin modelin davranışlarının pekiştirildiği, 2. gruptaki çocuklara, saldırgan davranışlar gösteren modelin ceza aldığı ve 3. gruptakilere saldırganlık gösteren modele ne ceza verildiği ne de davranışının pekiştirildiğini gösteren film izletilmiştir. Daha sonra çocuklara da aynı bebek verilmiş ve gruplardaki çocukların davranışlarına bakılmıştır.

Saldırgan davranışı en çok gösteren grubun 1. grup olduğu en az saldırganlık davranışı gösteren grubun ise 2. grup olduğu, 3. grubun ise 1 ve 2. grup arasında yer aldığı ortaya çıkmıştır. (Bandura, 1965; Akt: Senemoğlu, 2009). Bu deneyin sonucunda kişinin yaşantısının diğer bireylerin yaşantılarından etkilendiği ortaya çıkmaktadır denilebilir.

Çocukların sınıfta diğerlerini sosyal ve akademik yönden gözlemleyerek öğrendiği şeyleri uygulamaya geçmesi Sosyal Öğrenme Kuramı ile açıklanmaktadır. Çocukların gerek sınıf ortamında gerekse sosyal yaşamda sergiledikleri olumlu davranışlara örnek; paylaşma, iş birliği ve yardımlaşmadır. Bandura'ya göre gözlem yolu ile öğrenme dört ana unsur üzerinde gerçekleşir (Johnson, 2013; Senemoğlu, 2009). Bunlar; dikkatini verme, hatırlama, davranışı gösterme ve güdülenmedir.

- Dikkatini verme: Gözlem vasıtasıyla öğrenmenin ilk adımı modele dikkatini vermektir. Eğer kişi modelden kazanmak istediği şeylere dikkatini

verip düzgün bir yolla algılamazsa gözlem ile öğrenme söz konusu olmaz. Gözlem yapan kişinin dikkatini çekebilme için yapılacak aktivite gözlem yapan kişinin amacına uygun olmalıdır. Gözlem yapan kişi, yaptığı davranış için pekiştirme aldıysa modelin gösterdiği benzer davranışlara odaklanacaktır. Bir aktivitenin sonucu önemliyse o aktivite gözlem yapanın dikkatini çeker. Ayrıca modelin yaşı, statüsü, sevilen biri olması, saygınlığı gibi öğeler de gözlem yapanın dikkatini vermesinde etkili rol oynar.

- **Hatırlama:** Gözlem yapan bireyin modelin davranışını hatırlamasıdır. Bu durumda gözlemci, gözlem yaparak öğrendiği bilgiden fayda sağlamış olur. Gözlem yapılarak öğrenilen bilgi sembollere dönüştürülerek bellekte depolanır. Bellekte bulunan bilgi resim, sembol ve sözel imgeler vasıtasıyla şekillenir. Daha sonra davranışa dönüştürülmesi beklenir.
- **Davranışı Gösterme:** Bu aşamada birey öğrendiği şeyleri artık uygulamaya döker. Bandura'ya göre, kişi öğrendiği şeyleri davranışa dökmek için fiziksel bir engelle sahip olmamasının yanı sıra davranış için öz yeterliliğe de sahip olmalıdır. Yani davranış için istekli ve yapabileceği inancı olmalıdır. Gözlemci ve modelin davranışının örtüşebilmesi için gözlemci davranışı aklından tekrar etmelidir. Böylece gözlemci kendi davranışı ile modelin davranışını karşılaştırır ve modelin davranışı ile gözlemcinin davranışı uyuşana kadar düzeltmeler devam eder.
- **Güdülenme:** Öğrenme ve öğrendiğini davranışa dökmek birbirinden ayrıldığını, öğrenilenin davranışa dökülebilmesi için güdülenme gerektiğine vurgu yapar Bandura. Birey öğrendiğini kullanır yani davranışa dökerse güdülenmiş olur. Bandura'ya göre, modelin davranışı pekiştirildiğinde gözlemci model gibi davranırsa kendi davranışlarının da pekiştirileceğini düşünür.

Bandura bireyin kendi kendine, içsel motivasyonla yaptığı pekiştirmenin dışarıdan gelen pekiştirmeden çok daha fazla etkili olduğunu savunur. Kişi gerek kendi gerekse diğerlerinin davranışlarını ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek bilgi sahibi olur ve bu bilgiyi de pekiştirilmek veya ceza almamak için kullanır (Eggen ve Kauchak, 1992). Böylece öğretmenlerin ve çocukların akranlarının gelişiminde rol model olabilecekleri söylenebilir.

Çocukların pozitif bir sosyal davranışı, karşısındaki kişi tarafından aferin, iyi iş vb. ifadelerle sözel ödül haline dönüşür (Aydın, 1997). Örneğin, bir çocuğun arkadaşı konuşurken kendi konuşma sırasını bekleyerek kendini kontrol etme davranışı öğretmeni tarafından pekiştirilirse ve arkadaşının pekiştirildiğini gözlemleyen çocuklar da bu davranışı kazanma yoluna gideceklerdir. Yine birçok beceri (öfkesini kontrol etme veya problem çözme vb.) model tarafından (öğretmen, aile veya akranlar) çocuklara kazandırılabilir.

Bandura'nın gözlemlerle öğrenmede kullandığı "dikkat verme" sınıf ortamında İkinci Adım Programı uygulamalarında kullanılmaktadır. Programda çocuğun dikkatini, verilmek istenen konuya veya nesneye çekebilmek için odaklanmalarına yardımcı olacakları ve ellerini kıvrarak gözlük şeklinde yaptıkları "odaklanma gözlükleri" veya odaklan ve dinle şarkıları pekiştirme olarak kullanılmaktadır.

Hatırlama sürecinde öğretmenin; çocukların akılda tutmaları için resmetme ve sembolleştirmeyi kullanması, çocukların dil yeteneklerine önem vermesi ve çocukların kendilerini ifade etme becerilerini dikkate alması, öğretmen tarafından çocuklara öğrenilmesini amaçladıkları konuyu kavramalarında etkili olacaktır. İkinci Adım Programında çocukların hatırlama yapabilmeleri için bazı davranışları hareketlerle kodlama ve hikâye etkinlikleri uygulanarak kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için posterlerle ünite kartlarından yararlanılır.

Bandura'nın davranışa etki eden unsurlar arasında ele aldığı öz düzenleme konusu incelendiğinde çocuğun öz düzenleme becerisi yani duygu, düşünce ve davranışlarını organize edebilmesini sağlamak amacıyla İkinci Adım Programı içinde problem çözme beceri posterleri ve uygulamaları, duyguları düzenleme, kaygı ve endişeden uzaklaşma gibi durumlar için duygu kartları, ünite kartları veya kuklalar gibi birçok materyal kullanılarak çocuklara kazandırılmak istenenler için çalışılır.

Sosyal Öğrenme kuramında temel ilkeler. Bandura (1986)'ya göre Sosyal Öğrenme Kuramı altı temel ilke üzerine dayanır. Bunlar; karşılıklı belirleyicilik, otokontrol becerisi, sembolleştirme becerisi, öngörü becerisi, dolaylı öğrenme ve öz düşünümsel beceridir.

- Karşılıklı belirleyicilik

Öğrenme; bireyin yaşadığı çevre ve sergilediği davranıştan etkilenir. Bu özellikler birbirlerini etkiler. Bireyin karakteristik özellikleri çevreyi etkileyip değiştirebileceği gibi çevre de bireyin özelliklerini etkileyerek değiştirebilir. Pekiştirme ve ceza, var olan çevrede bulunmakta ve bunlar bireyin davranışlarını şekillendirmektedir (Bandura, 1986). Kısacası birey çevreye şekil vermekte ve çevre de bireyin gelecekteki davranışlarına şekil verebilmektedir. Örneğin; çocuklar sınıfta düşüncelerini söylediklerinde konuyla alakalı olmaması durumunda akranları tarafından alay edilebilir. Bunun sonucunda da çocuklar bir sonraki konu ile ilgili düşüncelerini akranları ile paylaşmaktan kaçınabilirler.

- Otokontrol becerisi

Sosyal Öğrenme Kuramı' nın temel ilkelerinden biri de otokontrol becerisidir. Burada birey kendi hakkında kararlar verebilme yetisine sahiptir. Bu kararı kişi başkasının kontrolü ile değil de kendi verdiği kararlar çerçevesinde oluşturur. Örneğin, dinlenme saatleri ve biçimlerine ve ne kadar yiyeceklerine karar vermeleri gibi. Bireylerin davranışları, kendi standart ve güdülenmelerine bağlıdır (Bandura, 1999).

- Sembolleştirme becerisi

Bandura bireylerin gördüğü şeyleri zihinlerinde sembol haline getirdiklerini savunur (Tuckman, 1992). Böylece birey düşündüğü şeyleri ifade edebilmek için dili kullanır. Birey geçmişte yaşadıklarından biriktirdikleri ile geleceği yordamaya çalışır. Kişi gelecek hakkındaki beklenti ve kaygı gibi olayları semboller vasıtasıyla değerlendirir (Korkmaz, 2006).

- Öngörü becerisi

Bu ilkede; bireyin gelecekte neler olabileceğini tahmin edebilme, başkalarının davranış ve tepkilerine göre kendi davranışlarını geleceğe dönük tasarlayabilme becerileri yer alır. Bireyler kendileri için bir hedef belirlerler, ileriye yönelik davranışlarının olası sonuçlarını beklerler ve oluşabilecek davranışın yıkıcı etkisinden kurtulup istenilen sonucuna ulaşmak için plan yaparlar (Bandura, 1991b; Locke ve Latham, 1990). Burada düşünmenin davranıştan daha önce ortaya çıktığı savunulabilir.

- Dolaylı öğrenme

Bireyler, gözlem yaparak diğer bireylerin davranışlarını ve davranışları sonucunda neler olduğunu öğrenirler. Böylece kişi diğer bireyleri gözlemleyerek deneyim kazanmış olur.

- Özdüşünümsel beceri

Burada bireyin kendi hakkında yargı yapma becerisi ele alınır. Kişi kendisi ile ilgili düşüncelerini ve davranışları sonucunda neler olduğunu görerek kendisi hakkında yargıda bulunur. Kısacası Bandura (1986)'ya göre bireyin bir işi başarıp başaramayacağı hakkındaki yargısına öz düşünümsellik denir.

Sosyal Duygusal Gelişimle İlgili Diğer Kuramlar

Bu bölümde sosyal duygusal gelişimle ilgili diğer kuramlar yer almaktadır.

Psikososyal gelişim kuramı. Bu kuram Eric Erikson tarafından geliştirilmiştir. Erikson kişinin hayatının bir bölümünde savunmasızlık durumunun arttığı veya potansiyelinin yükseldiği dönüm noktalarına sahip olduğunu açıklar. Teoriye göre eğer birey yaşadığı krizlerin üstesinden doğru bir şekilde gelirse bu bireyin kişiliğinin gelişerek psikosoyal olgunluğa kavuşmasında yardımcı olur. Erikson'a göre kişi psikosoyal gelişimi sekiz evrede tamamlar. Her bir evre kişinin gelişip kişiliğinin değişmesine neden olabilen bir önceki evrenin üzerine kurulur.

Her evrede bir olumsuz bir de olumlu durum yer almaktadır. Bu evrelerden yetişkinliğe kadar olanları şu şekildedir;

- Temel güvene karşı güvensizlik (0-18 ay)
- Özerkliğe karşı utanç ve şüphe (18-36 ay)
- Girişimciliğe karşı suçluluk (36-60 ay)
- Başarıya karşı yetersizlik (6-12 yaş)
- Kimlik kazanımına karşı rol karmaşası (12-21 yaş)

Temel güvene karşı güvensizlik: Bu dönem bebekte 0-18 aylar arasını kapsar. Bu dönemde bebek etrafındakilerin onu sevdiğini ve onu bırakmayacaklarını hissetme ihtiyacı duyar. Bu sebepten dolayı bebekte güven duygusunun oluşmasını sağlamak için onunla konuşma, sevgi gösterme gibi davranışlar sergilenmelidir

(Senemoğlu, 2002). Böylece bebekte güven duygusu gelişebilir. Güvensiz olma durumu kişide normal sayılmayan davranışların ortaya çıkmasını ve uyumsuz olma halini ortaya koyar (Arı, 2005).

Özerkliğe karşı utanç ve şüphe: Bu dönem çocukta 18-36 aylar arasını kapsar. Bu dönemde çocuklar kendi kendine yeterli olabilmeyi ve gelişen kas sistemi ile farklı motor hareketleri dener ve bu durumdan da zevk almak isterler. Böylece ocuk daha fazla bağımsız olmaya çalışır. Bu evreyi başarılı bir şekilde geçen ocuk kendine güven ve yeterli olma duygusu elde eder. Eğer bu evrede ocuk başarılı olamazsa veya engellenirse kendinden utanma ve kendinin değerli olma durumundan kuşkulanmaya başlarlar (zbay, 2003).

Girişimciliğe karşı suçluluk: Bu dönem çocuklarda 3-5 yaş arasını kapsamaktadır. ocuk bu dönemde gittikçe daha çok bağımsız bir şekilde hareket etmeye başlamıştır. Sosyal ilişi kurabileceği evre de genişlemiştir. ocuk bu dönemde kendi becerebileceğinden daha fazla zor olan problemlerin üstesinden gelebilmek için daha fazla bağımsız hareketler sergileyip diğer kişilerin haklarını da iğneyebilmektedir. Aile ve öğretmenin çocuğa diğer bireylerin haklarını iğnemedenden problemlerin üstesinden nasıl gelebileceği konusunda yardımcı olmaları çocuğun girişimcilik özelliğini geliştirmesine yardımcı olacaktır (Can, 2002). Çocukların ebeveynleri tarafından girişimci davranış gösterdiklerinde cezalandırılmaları çocuklarda suçluluk duygusu gelişmesine neden olacaktır (Arı, 2005).

Başarıya karşı yetersizlik: Bu dönem çocukta 6-12 yaş arasını kapsamaktadır. Bu dönemde ocuk öğrenmeye oldukça açık olduğunu gösterir. ocukta görev paylaşımı, disiplin, planlama yapma ve yapıcı şekilde davranma konularında artış ortaya çıkar (Erikson, 1968). ocuk bu dönemde akranları arasında popüler olmaya çalışır, merak artar. ocuk sosyal ve cinsel rolleri daha çok algılar. ocuk ya yaparak, deneyerek ve yaşayarak, yaptıkları dllenecek ve başarılı olma duygusunu kazanacak ya da çevresi tarafından engellenecek veya yaptıkları dllendirilmeyecek ve böylece kendini yetersiz ve değersiz hissedecektir. Erikson ocuğun ileriki hayatında başarılı veya başarısız olma durumunun çalışma ile ilgili tutumlarının bu dönemde şekillendiğini ve desteklendiğini belirtir (Arı, re ve Yılmaz, 1998).

Kimlik kazanımına karşı rol karmaşası: Bu dönem bireyin 12-21 yaş arasını kapsar. Bu dönem yetişkinlikle çocukluk arasındaki geçiş dönemi yani ergenlik dönemi olarak da adlandırılabilir. Dereboy ve Dereboy'a (1997) göre genç bir bireyin ergenlik dönemi sonunda yetişkinlik dönemine geçerken hala kimliğini oturtmamış olması bir problem oluşturur. Böylece ergenlerin yapmak istedikleri şeylere karar verememeleri onların kimlik kargaşası yaşamalarına neden olur. Ergen kimlik karmaşasının üstesinden gelirse kendine güvenerek yaşamını sürdürür ve bunun sonucunda da başarıya ulaşır (Senemoğlu, 2002).

Psikoanalitik gelişim kuramı. Bu kuram Sigmund Freud tarafından kişiliği açıklamak için oluşturulmuş bir kuramdır. Bu kurama göre kişilik 0-5 yaşları arasında oluşur. Freud'a göre bireyin erken çocukluk yıllarında elde ettiği deneyimler yetişkinlik döneminde önemli bir yer tutar. Doğuştan gelen dürtüler bireyin davranışlarına şekil verir. Bireyde görülen dürtüler saldırganlık vb. bireyin sosyal çevresinden etkilenir ve şekillenir. Freud'a göre kişilik toplum içinde biçimlenir (Kaya, 2010). Freud'a göre ilk dönem oral dönem olarak adlandırılır. Bu 0-12 ay arasını kapsar. Bu dönemde bebekte en çok haz duyduğu emme ve yeme durumu gözükür (Cüceloğlu, 2015). Bebek tehlikeli, mutlu veya kötü olarak algılayacağı durumları bu evrede annesinin davranışlarıyla algılar (Schultz ve Schultz, 2005).

1-3 yaş arası ise anal dönemdir. Çocuk bu dönemde anal dışkılama yolu ile uyarılır ve bundan haz duyar (Cüceloğlu, 2015). Bu dönemde en önemli olan şey çocuğun düzgün bir şekilde tuvalet eğitimi almasıdır. Bu dönemde annelerin çocuklarına karşı tavır ve tutumları çocukların gelecekte geliştirecekleri karakterleri üzerinde önemli bir yere sahiptir (Yavuzer, 2012). 3-5 yaş arası ise fallik dönem olarak adlandırılır. Freud fallik dönemde çocuğun Oedipus çatışması yaşadığını savunur (Schultz ve Schultz, 2005). Bu dönemde çocuk karşı cinsten bir ebeveynine ilgi duyarken hemcinsine karşı düşmanlık besler. Böylece çocuk karşı cinsten olan ebeveyninin davranışlarını örnek alır (Freud, 2012). 5-12 yaş arası dönem ise örtük (latency) dönemdir. Bu dönemde çocukların cinsel arzuları azalmıştır ve cinsiyet konularını konuşmayı sevmezler. Bu dönemde çocuk hemcinsleri ile etkileşime girer, oyun ve okul yaşamına doğru daha çok yönelir (İnanç ve Yerlikaya, 2014; Schultz ve Schultz, 2005). 12-18 yaş arası ve 18 yaştan sonrası genital dönem

olarak nitelendirilir. Bu dönemde cinsellik tekrar çocuğun hayatına girer ve karşı cinse karşı ilgi duyma başlar. Bu dönemde ergen karşı cinsle ilişki kurmaya başlar. Kısacası Freud'a göre oral, anal ve fallik dönem bireyin yetişkinlikteki kişiliğinin oluşumu üzerinde oldukça önemlidir (Freud, 2012).

Freud'un yapısal modeline göre kişilik zaman içerisinde gelişir ve birbiri ile etkileşim içine girer. Kişilik id, ego ve süperego'dan oluşmaktadır.

İd: İd alt benlik olarak da adlandırılır. Freud'a göre bebek doğduğunda sadece alt benliğe sahip olur. Alt benlikte birey bencildir ve bireysel istekleriyle doyuma ulaşmaya çalışır. Bireydeki içgüdüler (cinsellik, kıskançlık vb.) alt benlikte yer alır ve bunlar bilinçdışıdır (Freud, 2012). Alt benlikte mantık aranmaz ve alt benlik haz üzerine kuruludur. Birey kendini tatmin edecek olaylara odaklanır ve toplumsal sınırlandırmayı önemsemez (Merter, 2014; İnanç ve Yerlikaya, 2014).

Ego: Ego benlik olarak da adlandırılır. Etrafıyla etkileşim kurmaya başlayan 2-5 yaş arasında çocuklarda benlik gelişmeye başlar. Benlik gerçekçilik ilkesine göre davranır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016; Cüceloğlu, 2015). Benliğin görevi alt benliği tatmin ederken bunu gerçekler çerçevesinde gerçekleştirmektir. Benlik alt benlik ile süperego arasında bir denge kurabildiği zaman başarı elde eder (Erikson, 2014). Alt benliğin aceleci davrandığı yerde benlik devreye girerek beklemelisin eğer ortam uygunsa yapabilirsin mesajı verir.

Süperego: Süperego üst benlik olarak da adlandırılır. Süperego çocuklarda hemen hemen 5 yaş civarında ortaya çıkmaya başlar. Üst benlik birçok yerde vicdan olarak da adlandırılır (Merter, 2014). Yani üst benlik toplumun değer yargılarını da göz önünde bulundurur. Çocuklar doğuştan değil de ebeveynleri ve çevreleri tarafından ödüllendirilme, övgü veya ceza alma gibi yollarla hangi davranışlarının doğru hangilerinin ise yanlış olduğunu öğrenirler. Daha sonra davranışlarını içselleştirerek kendi kontrollerini kendi ellerine alırlar (Schultz ve Suchultz, 2005).

İlgili Araştırmalar

Burada çalışma ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

Sosyal duygusal gelişimle ilgili araştırmalar.

Sosyal beceriler ile ilgili araştırmalar. Hong Kong'da yaşayan çocuklara sosyal beceri hakkında eğitim verildiğinde özgüven düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır (Hon ve Watkins, 1995). Gizir (2002) anaokuluna devam eden 4-5 yaş 160 çocuk ile sosyal davranışlarının gelişimi ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini araştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışmada çocuğun kendi hakkındaki kararları, ebeveynleri ile birlikte alındığında sosyal ilişkiler ve iş birliği boyutlarından aldıkları puanlar, kendi hakkındaki kararları sadece kendisinin veya sadece ebeveyninin alması sonucu ortaya çıkan puanlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Yaş faktörü incelendiğinde ise çocuk hakkındaki kararların ebeveynleri ile beraber alındığında 5 yaş grubu çocuklar ile 4 yaş grubu çocukların iş birliği ve sosyal ilişkiler puanlarının anlamlı derecede farklı olduğu ortaya çıkmıştır. 5 yaş grubu belirtilen bu iki boyutta da daha fazla puan almıştır. Çocuklara sorumluluk verilip verilmediğine bakıldığında; hiç sorumluluk almayan çocukların iş birliği ve sosyal ilişki puanlarının gerek ev gerekse kendi hakkında sorumluluk verilen çocuklardan çok düşük olduğu görülmüştür.

Jamyang-Tshering (2004) erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal becerilerini inceleme amaçlı bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucuna göre kızların erkeklere göre sosyal becerileri daha sık gösterdikleri, erkeklerin ise kızlara oranla daha sık problemlili davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Kapıkıran ve arkadaşları (2006) 196'sı kız, 147'si erkek olan 4-6 yaş okul öncesi çocuğunun sosyal becerilerini bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmacılar bu çalışma için kendi geliştirdikleri Sosyal Beceri Ölçeğini (SBÖ) kullanmışlardır. Araştırma sonucunda ölçekte çocukların yaşlarına göre sosyal beceriler, iletişim ve uyum ile ilgili alt boyutlarda farklılıklar ortaya çıkmıştır. Erkeklerin uyum puanları kızlarınkinden daha yüksek çıkmıştır.

Özabacı'nın (2006) ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri ve bazı demografik özellikleri ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmak amacı ile yaptığı araştırma sonucunda, ebeveynlerin ve çocuklarının sosyal becerileri; kendini ifade edebilme, kendine güvenme, arkadaşları tarafından kabul görme, diğer bireyler tarafından kabul görme sosyal açıdan bağımsız olma ve kendini destekleyen bir sosyal çevreye sahip olma düzeyleri arasında anlamlı seviyede bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Bophy-Herb ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırmada ailelerin karakteristik özellikleri, öğretmen davranışları, sınıf ortamının ve çocuğun sosyal becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Pozitif sınıf ortamının okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin davranışlarına etki ettiği bulunmuştur. Sosyoekonomik durumun sosyal beceriler üzerinde etki oluşturduğu, çocukların stresli hallerinin sosyal becerileri üzerinde olumsuz etki oluşturduğu görülmüştür.

Günindi (2008) tarafından 6 yaş okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal uyum becerileri ile ebeveynlerin empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla araştırma yapılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, ebeveynlerin empatik becerileri arttıkça çocukların sosyal uyum becerileri artış göstermiştir. Çocukların sosyal uyum becerilerini pozitif yönde etkileyen unsurlar arasında; ebeveynlerin öğrenim seviyeleri ve çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süreleri yer almaktadır.

Erbay (2008) tarafından ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre sosyal beceri seviyelerini bazı değişkenler açısından incelemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucuna bakıldığında ilköğretim birinci sınıf çocukların sosyal beceri seviyelerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı ortaya konulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumunun türü, çocuğun kardeş sahibi olması, çocuğun cinsiyeti ve annenin çalışması gibi değişkenlerin okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal beceri seviyelerinde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Çocuğun okul öncesi eğitime başlama yaşı ve annenin eğitim durumu değişkenlerinin, çocuğun sosyal beceri düzeylerinde farklılık oluşturduğu bulunmuştur.

Bornstein ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan çalışma boylamsal olup 117 çocuğun 4, 10 ve 14 yaşlarındaki sosyal becerilerine, içsel ve dışavurumsal davranış düzenlemelerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Veriler çocuklardan, annelerden ve öğretmenlerden toplanmıştır. 4 yaşında, sosyal becerileri düşük olan çocuğun 10 yaşına geldiğinde daha çok içsel ve dışavurumsal davranış problemleri sergilediği, 14 yaşına geldiklerinde ise daha çok dışavurumsal davranış problemleri gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Sosyal beceriler ve davranış düzenlemelerinin çocuğun zekasından ve annenin eğitiminden bağımsız olduğu görülmüştür.

Özkafacı (2012) tarafından İstanbul ilinde anaokuluna devam eden 6 yaş çocukları ve anneleri ile çalışma yapılmıştır. Çalışmada annenin çocuk yetiştirme tutumu ve çocuğun sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, annenin demokratik tutumu ile çocuğun sosyal becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Uysal ve Balkan (2015) tarafından sosyal beceri eğitimi alma durumunun, düşük sosyoekonomik düzeye sahip okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarının sosyal beceri ve benlik kavramları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çalışma yapılmıştır. Çalışma üç gruba ayrılmıştır. İlk grup sosyal beceri eğitimi alan çocuklardan oluşmuştur. İkinci grup sosyal beceri eğitimi alan çocuklar ve aynı zamanda bu çocukların annelerinin de sosyal beceri ve çocukluk eğitimi aldığı gruptur. Son grup ise hiç eğitim almayanlardır. Araştırmaya 59 kız, 72 erkek çocuk ve 39 anne katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hem sosyal beceri eğitimi alan çocuklar hem de anneleri eğitime katılan çocukların alt boyutları olan “kişilerarası beceriler” ve “sonuçları kabul etme becerileri” nde artış meydana geldiğini göstermiştir. Sadece kendisi sosyal beceri eğitimi alan çocukların, sosyal beceriler ve benlik kavram puanlarında artış gözlenmiştir. Hiçbir eğitim almayan üçüncü grupta ise bahsedilen gelişmelerin gözlenmediği ortaya çıkmıştır.

Broekhuizen ve arkadaşları (2016) yaptıkları çalışmada, anasınıfları ve kreşlerdeki sınıf ortamı kalitesiyle anaokulu ve birinci sınıftaki çocukların sosyal becerileri ve problemleri arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Çalışmaya 1175 çocuk katılmıştır. Çalışma grubunu farklı etnik kökenden gelen ve düşük sosyo ekonomik alanlarda yaşayan çocuklar oluşturmuştur. Ayrıca çocukların %43'ü Afro

Amerikandır. Çalışma sonucuna bakıldığında çocuklar kreş ve anasınıflarından birinci sınıfa geçtiklerinde duygusal ve organizasyon açısından iyi ve kaliteli bir sınıf ortamına sahip olurlarsa daha yüksek sosyal beceriler sergiledikleri ve daha az problemlili davranış ortaya koydukları bulunmuştur.

Sosyal yeterlilik ile ilgili araştırmalar. La Greca ve Stone'un (1993) 587 ilkokul çağı çocuğu ile yaptıkları çalışmada akranları tarafından kabul edilme oranı daha düşük olan çocukların daha çok sosyal kaygı yaşadıkları, kız çocuklarının erkek çocuklara nazaran, daha alt sınıftaki çocukların ise daha üst sınıftaki çocuklara oranla daha fazla sosyal kaygı yaşadıkları bulunmuştur. Sosyal kaygı seviyesi yüksek olan ve bu durumdan dolayı çatışma yaşayan çocukların sosyal kabullerinin düşük olduğu, kendilerine değer verilmediğini düşündükleri ve davranışlarının da zayıf karakterde olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal kabul ile sosyal kaygı arasında da çok yüksek ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Arkadaşları tarafından kabul görmeyen ve reddedilen çocukların başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmeye yönelik korkularının yüksek olduğu, kendini sosyal açıdan geri çekme ve stres oranlarının da fazla olduğu bulunmuştur.

Gülay (2009a) tarafından İstanbul ilinde anaokuluna giden 5 ila 6 yaş arasındaki 400 çocuğun sosyal konumlarına etki eden farklı değişkenler ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların akranları tarafından şiddete maruz kalması, çocuklarda aşırı hareketlilik ile çocukların sosyal konumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sosyal duygusal problem çözme becerileriyle ilgili araştırmalar. Chen ve Rubin (1992) tarafından Çin ve Kanada da yaşayan çocuklarda kişilerarası problem çözme becerileri, bu becerilerin okul başarısı ve ailenin yapısı gibi değişkenler üzerindeki etkiye bakmak için bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda Kanadalı çocukların, Çinli çocuklara göre akranlarını daha kabul edici oldukları ortaya çıkmıştır. Kanadalı çocuklar Çinli çocuklardan sosyal problem çözme becerisi açısından daha az puan almışlardır. Kanadalı çocukların, bir eşya veya nesneyi almada yaşadıkları düşmanlık ve bunu yaparken de yetişkine başvurma boyutlarında aldıkları ortalama puanların, Çinli çocuklara oranla anlamlı

derecede daha az puan aldıkları görülmüştür. Kanadalı çocukların Çinli çocuklara göre prososyal açıdan eşya veya nesne almada kullandıkları strateji ortalama puanlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadaki bir diğer sonuç ise arkadaşları arasında popüler olan çocukların problem çözmede seçenek sundukları ve daha fazla prososyal stratejiler kullandıkları görülmüştür. Arkadaşları tarafından fazla kabul görmeyen çocukların ise problem çözme konusunda düşmanca stratejiler kullandıkları görülmüştür. Anne babanın mesleğinin ve eğitim düzeyinin ise akran kabulünde önemli rol oynadığı çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Anlıak ve Dinçer (2005) yaptıkları çalışmada okul öncesine devam eden 5 yaş 56 çocuk ile 6 yaş 66 çocuğun kişilerarası problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Bu çalışma sonucunda özel anaokullarında eğitim alan çocukların arkadaşları ve aileleri ile kişilerarası problem çözme becerilerinin, akranları ve aileleri arasındaki problemlere ürettikleri çözümlerin sayısının devlet okullarında eğitim alan çocukların problem çözme becerileri ve probleme karşı ürettikleri çözüm sayısından daha fazla olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışma sonucunda 36-72 ay çocuklarına yönelik Türkiye’de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı içine sosyal beceriler programlarının ve kişilerarası problem çözme programlarının eklenmesi önerilmiştir.

Kargı (2009) tarafından 4 yaş çocuklarına yönelik problem çözme becerilerinin artırılmasını ve problemlili davranışların azaltılmasını amaçlayan bir eğitim programının etkililik çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışmada programın uygulanması ile çocuğun gerek akranları gerekse aileleri ile yaşadıkları problemleri çözme beceri seviyelerinde artış meydana geldiği görülmüştür.

Öz düzenleme ve duygu düzenleme ile ilgili çalışmalar. Bondurant (2010) 36-54 ay aralığında 1364 çocuğun katıldığı erken çocukluk yıllarında öz düzenleme problemleri yaşayan çocukların yaşantılarının ileriki yıllarında da öz düzenlemedeki değişim ve akademik yaşantılarını inceleyen boylamsal bir çalışma yapmıştır. Öz düzenlemenin altında çocuklarda uyum, dikkat, öz kontrol, sabretme ve hazzı erteleme boyutlarına bakılmıştır. Çocukla 36 aylıkken annelerinin verdikleri oyuncak toplamayla ilgili yönergelere ne kadar uydukları uyum düzeylerini tespit etmek için kullanılmıştır. Çocukların dikkatlerini çekecek bir oyuncak karşısında kendilerini

kontrol etmeleri, oyuncuğa dokunmadan bekleme süreleri, oyuncuğı oynamaya izni olmadan oyuncakla ne kadar oynadığı ve ne sıklıkla oyuncuğa dokunduğı bakılarak öz kontrol boyutu ele alınmıştır. Çocuklarda sabretme düzeyleri ise anne ve çocuk arasındaki etkileşim ile gözlenmiştir. Sabretme durumu ise çocuğun kendini rahatsız edecek bir durum yaratılarak ele alınmıştır. Çocuklarda hazzı erteleme seviyesini ölçebilmek için çocuklara beklerlerse daha fazla sevdikleri şekerlemelerin verileceğı söylenmiştir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında erken çocukluk yıllarında öz düzenleme konusunda sıkıntı yaşayan çocukların ileride akademik anlamda da başarıya sahip olamadıkları gözlenmiştir. İlköğretim yıllarında çocukların matematik dersinde başarısız olmalarının erken yıllarında sabır göstermelerindeki noksanlıklarla bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır.

2011 yılında Torres 192 çocuğun katıldığı 22 anaokulunda çocukların okula hazırbulunuşlukları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öz düzenleme içerisinde duygu, dikkat ve davranış düzenleme boyutları incelenmiştir. Çocuklarda davranış düzenleme becerileri; 'Walk A Line Slowly' (Bir Çizgi Üzerinde Yavaşça Yürümek), 'Toy Wrap' (Oyuncağı Paket Yapmak), 'Choose A- Toy' (Bir Oyuncak Seçmek) testleriyle, dikkatleri ise 'Backward Word Span' (Kelimeyi Tersine Saymak), 'Peg Tapping Task' (Kalem Tıkırdatmak), 'Dimensional Change Card Sort' (Boyutlu Değişim Kartı Sıralamak) testleriyle, duygu düzenlemelerini ise 'Locked Box' (Kilitli Kutu) ve 'Bean Task' (Plastik Fasulye Görev) testleriyle ölçülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda hayal kırıklığının üstesinden gelebilme, yürütücü işlev ve tepki kontrolünün çocuğun okula hazırbulunuşluğunun üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca hayal kırıklığının üstesinden gelebilme becerisinin tepki kontrolü sonucunda meydana gelebilecek olumsuzlukları önlediğı gözlenmiştir.

Ural ve arkadaşları tarafından (2015) yılında 60-72 ay 224 çocuğun annelerine bağlanma şekilleri ile duygu düzenleme becerileri ve sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma ilişkiyel tarama modeli ile yapılmış olup Sosyal Yetkinlik ve Değerlendirme Ölçeğı-30, Duygu Düzenleme Ölçeğı ve Oyuncak Öykü Tamamlama Testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda annelerine güvensiz bağlanan çocukların anksiyete ve içe dönüklük oranlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Erkek çocuklarının kız çocuklara oranla daha saldırgan tavırlar

sergiledikleri ve anneye güvensiz bağlanma seviyelerinin kızlara göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Seçer (2017) yılında 160 çocuk ve annesi ile (68'i düşük 92'si yüksek sosyal yetkinliğe sahip olan) okul öncesi dönemindeki çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirmeleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmada Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme ve Duygu Düzenleme Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada Çoklu Regresyon ve Çok Değişkenli Varyans Analizleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocuklarda sosyal yetkinlik seviyelerine göre duygu düzenlemelerinin farklılık gösterdiği fakat cinsiyetin bu durumda rol oynamadığı görülmüştür. Bunun yanında annelerin duygu düzenleme seviyelerini anlamada onların duygu sosyalleştirmelerine bakarak çıkarım yapılabileceği ortaya çıkmıştır.

Çocuklarda davranış problemleri ile ilgili çalışmalar. Moffitt ve arkadaşlarının (1996) Amerika'da 457 kişiyle yaptığı boylamsal çalışmada problem davranış gösteren çocuklar 18 yaşına geldiklerinde, problem davranışlarında ısrarcı olan grubun, davranışlarında iyileşme olan gruba göre okulu bırakma oranlarının, işsizlik oranlarının, suç işleyen arkadaşlara sahip olma oranlarının, alkol ve uyuşturucu kullanım oranlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Campbell ve arkadaşlarının (1997) yaptığı çalışmaya göre erken yaşta öfke gösteren okul öncesi çocuklarının, stresli ve olumsuz ebeveyn tutumuna sahip ortamda yaşamaları ve okula başladıklarında da davranışla ilgili problemlerinin devam etme olasılığının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kapçı tarafından (1998) Türkiye'de yaşayan çocuklara Okul Öncesi Davranış Ölçeği'nin farklı değişkenler açısından incelenerek uyarlaması yapılmıştır. Araştırmada çocuklarda duygusal ve davranışsal problemlerin görülme sıklığı, yaş, cinsiyet, anaokulu türü, öğretmenlerin eğitim seviyeleri, öğretmenlerin deneyimleri, öğretmenlerin çocukları ne kadar süredir tanıdıkları ile duygusal ve davranışsal problemler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmaya 521 çocuk katılmıştır. Çalışmaya katılan 521 çocukta %29,2 oranında davranışsal problemlerin görülme sıklığı bulunmuştur. Ayrıca devlet anaokuluna giden kız ve erkek çocukların duygusal ve davranışsal problemleri ile özel anaokuluna giden çocukların duygusal

ve davranışsal problemlerin görülme sıklığı arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Devlet anaokullarına giden çocuklarda davranış problemlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur.

Türnüklü (1999) tarafından Türkiye ve İngiltere’de bulunan sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışma sonucuna göre, her iki ülkedeki sınıflardaki öğrencilerin sergiledikleri istenmeyen davranışların; gürültü çıkarma, izin almadan konuşma ve izin almadan sınıf ortamında kalkıp dolaşma gibi olduğu bulunmuştur.

Kandır (2000) yılında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, çocukların sergiledikleri davranış problemlerine yönelik bilgi ve tutumlarını incelemek için bir araştırma yapmıştır. Çocuklarda en fazla ve en sık %42,4 oranında saldırgan davranış gözlemlendiği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin %85,2 sinin ise davranış problemleri konusunda bilgilerinin yeterli olmadığı bulunmuştur.

Çocuklarda gözlenen problemleri davranışlar üzerinde yaş faktörünün etkisinin incelendiği araştırmalarda, yaşa göre sergilenen davranış problemlerinin artış azaldığı ortaya çıkmıştır (Kanlıkılıçer, 2005; Kargı ve Erkan, 2004; Zupan ve ark., 2000). Yaş faktörü ele alındığı araştırma sonuçlarına göre, çocukların davranış problemleri sergileyip sergilemediklerine karar verebilmek için ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların gelişimlerini ve özelliklerini bilmeleri önemlidir.

Sourander (2001) tarafından Finlandiya’da 3 yaşındaki 374 çocuğun duygusal ve davranışsal sorunlarını tespit etmek için Çocuk Davranış Kontrol Listesi (CBCL 2-3) uygulanmıştır. Erkeklerin; kendi eşyalarına zarar verme, çığlık atma, kavga etme, diğerlerine saldırmaya, iş birliği yapmama, oturamama, odaklanamama, başkalarının eşyalarına zarar verme ve vurma gibi maddelerden kızlara oranla daha fazla puan aldıkları görülmüştür. Kızlarda ise duygularının daha kolay bir şekilde incinmesi ve baş ağrısı gibi maddelerden daha fazla puan aldıkları ortaya çıkmıştır.

Weiss, Maciolek ve Reio (2001) tarafından 4 yaş grubu okul öncesi eğitimi alan çocukların problemleri davranışları farklı alanlarda gözlemlenmiştir. İlk alan kaygı ile ilişkili olup tırnak yeme, ağlama, asık surat, yeni ortamlara girememe, söz dinlememe ve başkalarına zarar verme olarak temellendirilmiştir. İkinci alan, serbest zaman etkinliklerinde, sosyal davranışlar açısından arkadaşlarını gruba dahil etme, tartışmayı sonlandırma, diğerlerine güzel sözler söyleme, paylaşma ve arkadaşına

yardım etme üzerine temellendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimin faydaları; sosyal gelişimi desteklemek, arttırmak ve bağımsız öğrenme ortamı oluşturmaktır.

Barrigo ve arkadaşları (2002) tarafından okul öncesi çocukları ile yapılan bir araştırma sonucuna göre, okul öncesi yıllarında dikkat problemi yaşayan çocukların bu problemleri ortadan kaldırılmadığında ileriki yaşlarında okul performanslarının olumsuz etkilendiği ve başarılarının düştüğü ortaya çıkmıştır.

Gürsoy (2002) yaptığı araştırmayı, çocukların saldırganlık meyillerinin annesinin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapmıştır. Çalışma sonucuna göre annesi çalışmayan çocuklar annesi çalışan çocuklardan daha çok saldırgan çıkmışlardır.

Sadık (2003) okul öncesi dönemde sınıf ortamında meydana gelen problemleri davranışları belirlemek ve okul öncesi öğretmenlerinin bu davranışların üstesinden gelme yöntemlerini görmek amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırma Çukurova Üniversitesi anasınıflarında her bir sınıf 1 saat olmak üzere 3 kez gözlemlenmiş, toplamda 12 saat gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda problemleri davranışlar; çocukların ilgisizlikleri, gürültü oluşturma ve sınıfta dolaşma olarak bulunmuş ve çocukların yaşlarına göre bu davranışların değişkenlik gösterdiği ortaya konulmuştur.

Çetinkaya'nın (2004) çocuklarda kardeş sayısı ile problemleri davranışlar arasındaki ilişkiye baktığı çalışmada, kardeş sayısının problemleri davranışlar üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Kardeşe sahip olmayan çocukların daha alıngan, saldırgan, şımarık ve inatçı tavırlar gösterip daha sinirli oldukları ortaya çıkmıştır.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların sergiledikleri problemleri davranışların; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, babanın öğrenim durumu ve mesleği, çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi demografik değişkenlere göre farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Bütün bu değişkenlerin çocukların sergiledikleri problemleri davranışla anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre çocukların gösterdikleri

problemlı davranışların önüne geçebilmek için okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal becerilerin daha fazla desteklenmesi ve programların daha fazla kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) okul öncesi çocukların problemlı davranışlarını belirlemek için yaptıkları çalışmada çocukların sergiledikleri problemlı davranışların; öğretmenın yaşı, mezun olduğu okul türü ve mesleki deneyimlerinin yıl bazında anlamlı farklar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Çocukların saldırgan davranışları ile öğretmenlerin mezun oldukları okul türü arasında anlamlı farklar meydana getirmiştir. Babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocuğunun saldırgan, kaygılı ve ağlamaklı davranışlarının azaldığı bulunmuştur.

Hyland ve arkadaşları (2013) tarafından erken çocukluk çağındaki İrlandalı 445 çocuğun davranış problemleri incelenmiştir. Çocukların %25'inden fazlasının davranış problemleri sergilemelerine rağmen sosyal ve duygusal açıdan uyum gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Sosyal problem çözme, öfke yönetimi ve duyguları adlandırma yöntemlerinin öğretmenler tarafından sınıfta kullanılmasına rağmen çocukların bu becerileri araştırmada sonucuna göre düşük çıkmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin bu yöntemleri kullanmak yerine kullandıklarını iddia etmelerinden kaynaklanabileceği açıklanmıştır. Çalışma sonucunda sınıflarda sosyal duygusal iyi oluş düzeylerinin artırılabilen ve davranış problemlerini azaltabilecek yöntemlerin araştırılması önerilmiştir.

Akduman ve arkadaşları (2015) tarafından Ankara ilinde 4- 5 yaş okul öncesi eğitime devam eden 510 çocuk ile çalışma yapılmıştır. Araştırmada problemlı davranışlar ile sosyal beceriler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Genel Bilgi Formu, Problem Davranış Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği (PKBS-2) (Preschool Kindergarten Behaviour Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal becerileri yüksek olan çocukların problemlı davranışlarının düşük olduğu yani sosyal beceriler ile problemlı davranış sergileme arasında negatif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Garriga ve arkadaşları (2018) tarafından İngiltere'de ebeveynlerin çocukları ile ilişki kalitesinin, çocukların dışavurumsal problemlı davranışları üzerindeki etkisi ve anne çocuk ilişkisi ile ailenin sosyo demografik özelliklerinin dışavurumsal problemleri azaltıp azaltmadığına bakılmıştır. Ebeveyn ilişkileri ile 3-5 yaş

çocukların dışavurumsal problemleri arasında anlamlı derecede ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu duruma da anne ve çocuk ilişkisi büyük ölçüde etki etmiştir. Ebeveyn ilişkilerinin kalitesi en fazla sosyo ekonomik düzeyi düşük olan çocukların dışavurumsal problem davranışlarına etki etmiştir.

İkinci Adım programıyla ilgili araştırmalar. İkinci Adım programı, öz düzenleme, duygu yönetimi, sosyal duygusal beceriler ve problem çözme becerileri gibi sosyal duygusal alana yönelik Sosyal Duygusal Öğrenme (Social- Emotional Learning) (SEL) programıdır (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Neace ve Munoz, 2012). İkinci Adım programı Amerika Birleşik Devletleri ve diğer ülkelerde 25.000 okulda toplamda 9 milyon çocuğa uygulanmıştır (Sullivan ve ark., 2015; Low, Cook, Smolkowski ve Buntain-Ricklefs 2015). İkinci Adım programında sosyal duygusal beceriler erkek ve kız çocuklarına eşit bir şekilde fayda görecekları şekilde öğretilmiştir (Upshur ve ark., 2017; Bierman ve ark., 2008; Montroy ve ark., 2016). İkinci Adım programının çocukların empati becerilerini, akranları ile olan olumlu ilişkilerini ve başarılı bir okul ve yaşam ortamının oluşturulmasını sağladığını vurgularlar. Upshur, Heyman ve Wenz-Gross (2017) İkinci Adım programını Amerika'da 31 okulda 2 yıl boyunca dezavantajlı bölgelerde okul öncesi ve ilköğretim çocuklarına uygulamışlar ve yılsonunda erken yaşlardaki çocukların kazandıkları sosyal duygusal becerilerin ilköğretim çocuklarına göre daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Buradan da erken yıllarda uygulanan programın etkililiğinin daha fazla olduğu gözükmektedir.

İkinci adım programı ile ilgili çalışmalara bakıldığında programın çocuklarda işbirlikçi davranışları artırdığı, saldırgan davranışları da azalttığı ortaya çıkmıştır (Cooke ve ark., 2007; Low ve ark., 2015). Bu durum çocuklarda diğer bireyleri önemseme, kendinin farkında olma ve davranışlarını şekillendirmek için sağduyulu karar verme becerilerini sağlar (Durlak ve ark., 2011). Cooke ve arkadaşları (2007) bu çalışmayı Amerika'da 9-11 yaş arası 741 çocuğa uygulamıştır. Çocukların saldırgan davranışları ve prososyal davranışları incelendi.

Frey ve arkadaşlarının (2005) Norveç'te 11 okul ve 55 sınıfta toplamda 1153 11-12 yaş arası çocuklarla sosyal yeterlilik, dışavurumsal ve içselleştirilen problemlerli davranışlar üzerine çalışma yapılmıştır. Program sonunda programı alan çocukların

sosyal yeterlilikleri yüksek çıkmıştır. 12 yaş erkek çocuklarının ise programı aldıklarında dışavurumsal davranışlarında azalma görülmüştür. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalar sonucunda İkinci Adım programının öğretilmesiyle bir durum karşısında öfkelendiklerinde öfkeleriyle nasıl baş edecekleri konusunda daha bilinçli oldukları konusunda hemfikirdirler (Edwards, Hunt, Meyers, Grogg ve Jarrett, 2005; Frey ve ark., 2005).

Jakob 2005 yılında İkinci Adım programının okul öncesi çocuklarına yönelik şiddeti önleme ve antisosyal davranışları üzerine çalışmıştır. 38'i deney grubu 18'i kontrol grubu olmak üzere toplam 56 okul öncesi çocuğu ile çalışmıştır. Yapılan uygulama sonucunda çocukların prososyal davranışları üzerinde programın oldukça etkili olduğu görülmüş ayrıca programı alan çocukların saldırgan davranışlarında da azalma görüldüğü bulunmuştur.

Schick ve Cierpka tarafından 2005 yılında Almanya'da 6-9 yaş çocuklarla 30 sınıf deney grubu 14 sınıf kontrol grubu olmak üzere İkinci Adım programı uygulanmış olup program sonunda çocukların duygusal yeterlilik, sosyal davranışlar ve prososyal davranışlarında olumlu yönde önemli farklar deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

McMahon ve çalışma arkadaşları tarafında 2000 yılında 3-5 yaş arası 56 okul öncesi çocuk ve 4-7 yaş arası 53 anasınıfı çocuğu ile 28 hafta boyunca İkinci Adım program uygulaması yapılmıştır. Her iki gruptaki çocukların problemleri davranışlarında program sonunda önemli ölçüde azalma görüldüğü bildirilmiştir. Ayrıca çocukların sosyal beceriler gibi konularda da bilgi sahibi oldukları bulunmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Yapılan bu çalışmada DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers) (Devereux Erken Çocukluk Değerlendirme Ölçeği P2) ölçeğinin uyarlaması Ankaradaki ulaşılabilirliği kolay olması açısından seçilen ilçelerde yapılmıştır. Ölçeğin pilot çalışması çift dille eğitim veren özel bir anaokulunda gönüllü 50 kişilik öğretmen grubuyla yapılmıştır. Çalışma ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasını 998 veli ve 998 öğretmen olmak üzere her bir çocuğun veli ve öğretmenine araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Daha Sonra ölçek kontrol ve deney grubuna uygulanan programın etkililiğinin ölçülmesi amacı ile kullanılmıştır.

Yapılan çalışmada veri toplama yöntemi olarak nicel boyutları ele alan yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel desenin yer aldığı çalışmalar rastgele dağılım haricinde kontrol ve deney grubu halinde seçilerek katılımcıların olabildiği kadar birbirine benzer özelliklerde olmasına dikkat edilir (Çepni, 2009). Eğitim alanında yapılan deneysel çalışmaların birçoğu araştırmacılar tarafından daha önceden belirlenmiş gruplarla çalışmayı gerektirir (Cresswell, 2012). Eğitim araştırmalarında gerçek deneysel çalışma; okul ve sınıf ortamında çocukların gruplara yansız bir şekilde dağılımları mümkün olmayacağından; yapılamaz (Metin, 2014). Bu sebepten dolayı yarı deneysel çalışmalar eğitim araştırmalarında oldukça fazla gözükmektedir.

Araştırma Modeli

Okul sistemine bakıldığında kontrol ve deney gruplarında kontrol değişkenlerini eşitlemenin oldukça güç olmasından dolayı yarı deneysel yöntem ele alınmıştır. Programın etkililiğini araştırmak üzere rastgele dağılımın dışında eşleştirilmiş seçkisiz atama yolu ile birbirine benzer nitelikler taşıyan aynı ada sahip okulun iki farklı şubelerinden biri (Öveçler semtindeki okulun 3 şubesi) deney, diğeri (Yıldız semtindeki okulun 3 şubesi) kontrol grubu olarak ele alınmıştır. İkinci Adım programının etkililiğini belirlemeye yönelik bir karşılaştırma yapılacağından, programın uygulandığı ve uygulanmadığı gruplardaki sosyal ve duygusal gelişim özelliklerine bakılmıştır. Deney grubuna İkinci Adım programı uygulanırken, kontrol

grubuna bu program uygulanmamıştır. Son testin verilmesinden iki ay sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Yarı deneysel desen sayesinde hâlihazırda bulunan gruplarla uygulama yapılarak zaman kaybetmeden çalışma yapılmıştır.

Araştırmada bir diğer önemli aşama da DECA-P2'nin Türk kültürüne uyarlanarak ölçeğin kullanılması ile İkinci Adım programının etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırmanın deseni Tablo 1' de gösterilmektedir.

Tablo 1

Araştırma Modeli

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	Demografik bilgilerin alınması ve ölçeğin uygulanması	İkinci Adım programının uygulanması	Ölçeğin uygulanması	Ölçeğin uygulanması
Kontrol Grubu	Demografik bilgilerin alınması ve ölçeğin uygulanması		Ölçeğin uygulanması	

Çalışmanın bağımsız değişkeni, İkinci Adım (Second Step) programının 24 hafta süreyle uygulanmasıdır. Araştırmada, bu programın çocuğun sosyal duygusal gelişim özellikleri boyutları ile birlikte, cinsiyet ve yaş üzerindeki etkisi bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Ölçek Çalışma Grubu

DECA-P2 (DEVEREUX Erken Çocukluk Değerlendirme Ölçeği) ölçeğinin pilot çalışması Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çift dille eğitim veren özel bir okul öncesi eğitim kurumunda 50 çocuğun 5 gönüllü öğretmenlerinin katılımıyla yapılmıştır. Pilot çalışmasının ardından Ankara ilinde erişilebilirliği yönünden kolay olan 6 merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Yenimalle) araştırmacının ölçeği çocukların sosyal duygusal gelişiminin değerlendirilmesi için her bir çocuğun veli ve öğretmenine ulaştırılmıştır. Uygulamaya toplam 998 çocuk

üzerinden katılım sağlanmıştır. Altındağ ilçesi %26.2, Çankaya ilçesi %17.8, Etimesgut ilçesi %1.5, Keçiören ilçesi %24.7, Mamak ilçesi %28.1 ve Yenimahalle ilçesi %1.6 oranında katılım yüzdelerini göstermektedir. Ölçeğin verilerini toplamak 70 gün sürmüştür.

Araştırmanın Program Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-60 ay arası çocuklardan oluşmaktadır. İkinci Adım programının uygulandığı gruplar için bir örneklem seçimi yapılmayıp, birbirine denk olan iki çalışma grubu belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın yapıldığı aynı adı taşıyan okulun iki farklı şubesinin (deney grubu Öveçler semtindeki şubenin 3 sınıfı; kontrol grubu Yıldız semtindeki şubenin 3 sınıfı) sosyo ekonomik, sosyo kültürel çevre, gelir düzeyleri ve ebeveynlerin eğitim seviyeleri birbirine denkleştirilerek 3-5 yaş arası 47 çocuk deney grubuna, 31 çocuk da kontrol grubuna dahil edilerek toplamda 78 çocuk çalışmaya atanmıştır.

Deney grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından 24 hafta boyunca haftada 4 yarım gün olacak şekilde İkinci Adım programı uygulanırken, kontrol grubuna bu süre zarfında herhangi bir uygulama yapılmamıştır. İzleme testleri esnasında programın uzun soluklu olması ve bitişinin yaz aylarına denk gelmesinden dolayı yaşanan denek kayıpları sonucu çocuk sayısı 21'e düşmüştür. İkinci Adım programına katılan çocukların demografik bilgileri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Programa Katılan Çocukların Demografik Bilgileri

Değişken	Gruplar	f
Cinsiyet	Kız	24
	Erkek	23
Yaş	3-4	16
	4-5	31
	Toplam	47

Yapılan araştırmada İkinci Adım programının etkililiğini tespit etmek üzere çocukların sosyal duygusal gelişim düzeylerini ele alan ölçeği doldurmak için 12 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerden 5 tanesi 4 yıllık Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu, 2 tanesi 2 yıllık üniversite Çocuk Gelişimi mezunu, 1 tanesi de Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi mezunu, 4 öğretmen de yurtdışı kökenli 2 si' Yabancı Diller mezunu, 1'i Okul Öncesi, 1' i de Edebiyat mezunudur. Deney grubunda öğretmenlerin 6'sı yer almaktadır. Bu öğretmenlerin 2 tanesi 4 yıllık Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu, 1 tanesi 2 yıllık Çocuk Gelişimi mezunu, 3 tanesi yabancı uyruklu olup 1'i Edebiyat, 1'i Okul Öncesi Öğretmenliği ve 1'i de Yabancı Diller mezunudur. 12 öğretmenden geriye kalan 6'sı ise kontrol grubunda yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle İkinci Adım programını uygulayabilmek için programın genel koordinatörü psikolojik danışmanı ile iletişime geçilerek programın kullanılabilmesi için gerekli izinler alınarak protokol imzalanmıştır. Sonrasında "Devereux Center for Resilient Children" merkezinin yöneticisi olan Susan Damico ile iletişim kurularak DECA-P2 ölçeğinin satın alınması ve uyarlanarak araştırmacının çalışmalarında kullanabilmesi için gerekli izinler alınmış ve protokol imzalanmıştır. Ölçek ve

program izninin ardından öncesinde Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan sonrasında da Millî Eğitim Bakanlığında uygulama yapılabilmesi için gereken izinler alınmıştır. İzin yazıları ve protokoller EK-F, EK-G, EK-H 'de verilmiştir.

Araştırmacı İkinci Adım programının uygulayıcı eğitimini almak için 2017 Ağustos ayında İstanbul ilinde yaklaşık 3 gün süren yoğunlaştırılmış program eğitimini programın genel koordinatörü olan psikolojik danışmandan almıştır. Daha sonrasında çevrimiçi olarak da iletişime geçilerek eğitim için çalışmalar yapılmıştır. Eğitimde verilmek üzere toplam 2 adet program kiti alınmıştır. Kitlerden biri 3-4 yaş diğeri 4-5 yaş kapsamaktadır.

Veri toplama işleminden önce ölçeğin uyarlanması ve dilsel eşdeğerlik çalışması için 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Güz döneminde pilot uygulama araştırmacı tarafından çift dille eğitim veren özel bir anaokulunda yapılmıştır. DECA-P2 ölçeğinin uyarlama çalışması için orijinal formunun kullanılması izni, Kaplan Yayınlarına bağlı Devereux Center for Resilient Children merkezinin yöneticisi Susan Damico'dan fax ve elektronik posta yoluyla karşılıklı imzalar atılarak alınmıştır. Sonrasında ölçeğin Türkçeye çevrilme süreci başlamış ve bu birkaç aşamadan oluşmaktadır. Uyarlama süreci için ilk olarak her iki dili de iyi bilen uzmanlar tarafından çeviri işlemlerinin yapılması gerekmektedir. Aracın çeviri formunun gözden geçirilmesinin ardından orijinal formdaki maddelerin çeviri formundaki maddeler ile eşdeğer (equivalent) olup olmadığının sıranmasında niteliksel ve istatistiksel olmak üzere iki yöntemin kullanıldığı belirtilmektedir. Niteliksel yöntemlerden geri çevirme yöntemi; söz konusu aracın gözden geçirilmiş çeviri formunun, uyarlama sürecinin önceki aşamalarına katılmayan bağımsız bir çevirmen tarafından geri çevrilmesidir. Bu çalışmada orijinali İngilizce olan ölçek, Yüksek Lisans ve Doktora mezunu ve akademisyen olarak Okul Öncesi Eğitimi, İngiliz Dili ve Eğitimi ve Türkçe Öğretmenliği Bölümünde görev yapan akademisyenler tarafından toplam 5 kişi tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Bu çevirilerin her biri karşılaştırılarak tutarsız ifadeler belirlenmiş, çeviri yapan kişilerle görüşülerek tekrar düzenlenmiştir. Uzman görüşüne dayanarak oluşturulan ölçeğin Türkçe formu, öncekinden farklı beş kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Bu çevrilen hal ile ölçeğin orijinal hali

Hacettepe Üniversitesinden öncekinden farklı üç akademisyene incelettirilmiş ve ikisi arasında herhangi bir farklılığın olmadığı yönünde ortak görüşe varılmıştır. Yapılan çeviri-geri çeviri işlemi gerçekleştirildikten sonra, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

Dil eşdeğerliğini incelemek üzere izlenebilecek nicel yöntemler ise, her iki dili de iyi bilen bireylerden oluşan bir gruba aracın hem orijinal hem de çeviri formunun kısa zaman aralıkları ile uygulanması ile korelasyon hesaplamaları gibi genel istatistiksel yöntemleri içermektedir. Bunun için İngilizce form ve Türkçe formlar, iyi İngilizce bilen ve çift dille eğitim veren özel bir okulda 50 kişilik çocuk grubunun öğretmenlerine önce Türkçe Form sonra İngilizce Form olmak üzere dört hafta ara ile uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı 0.985 olarak bulunmuştur. Elde edilen korelasyon katsayısına ve uzman görüşlerine bakılarak ölçeğin çeviri açısından paralelliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. Dilsel eşdeğerlik işlemlerinin sonucuna göre maddelerin her iki dilde aynı anlama geldiği ve aynı tepkileri /cevapları doğurduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin ölçeği okumaları ve anlamadıkları ifadeleri bildirmeleri istenmiş, gelen geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmacı pilot çalışma ardından 2017-2018 Güz döneminde DECA-P2 ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması Ankara ilinde farklı bölgelerinde toplamda 999 çocuğun öğretmen ve velilerine olmak üzere toplamda 1998 kişinin katılımıyla yapılmıştır. Çalışma gönüllü veliler ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Veriler 2017 Ekim ayında toplanmaya başlanmıştır. DECA-P2 ölçeğinin geçerlik güvenirliği tamamlanmıştır.

Kasım 2017 gibi İkinci Adım programı için ailelere programı tanıtıcı mektuplar gönderilmiş ve gönüllü katılımlarını sağlamak amacıyla hem kendileri hem de çocukları için izin alınmış, DECA-P2 ölçeğin ön testi öğretmenler ve ebeveynler tarafından her bir çocuk için doldurulmuştur. Ön test hem deney grubuna hem de kontrol grubuna dağıtılmıştır. Ön test uygulamasının ardından araştırmacı tarafından program deney grubuna uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından 3-4 ve 4-5 yaşlardan oluşan toplam üç sınıf olmak üzere ortalama her bir sınıf için 40'ar dk. sürmüştür. Toplamda her hafta 4'er gün sabah

09.30-12.30 saatleri aralığında program araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmıştır. Haftanın ilk günü 3-4 yaş grubuna bir kukla senaryosu vasıtası ile verilmek istenen kavram aktarılmıştır. Sonrasında çocuklara verilen kavram ve konu ile ilgili şarkı dinletilmiş ve “Beyin Geliştirme” oyunları oynatılmıştır. Bir hafta boyunca aynı şarkı çocuklara farklı zamanlarda dinletilmiş ve beraber söylenmiştir. “Beyin Geliştirme” oyunları ise gittikçe zorlaştırılarak hafta boyunca çocuklarla oynanmıştır. Haftanın ikinci günü verilen aynı kavramlar ders kartları üzerindeki fotoğraf hakkındaki hikâyenin çocuklara anlatılması ve hikâye hakkındaki gerek bireysel gerekse grup sohbetleri ve tartışması ile sürdürölmüştür. Haftanın 3. günü ise büyük ve küçük gruplarla farklı etkinlikler; drama, sanat, fen vb.; yapılarak devam edilmiştir. Haftanın 4. Gününde ise çocuklara verilen kavram ve konu hakkında kitap okunmuş ve kitap hakkında konuşulmuştur. Ayrıca ailelere haftanın konusu hakkında bilgi vermek için “Ev Etkinlikleri” gönderilmiştir. Programdaki 4-5 yaş grubu için de “Eğitim Materyalleri” kitabı ve “Ders İçerikleri”, “Takip Kartları” vasıtasıyla program uygulanmıştır. Yine 3-4 yaş grubu gibi fotoğraflar içeren öykü kartları, kukla senaryoları, şarkılar, posterler ve “Beyin Geliştirme” oyunları ile çalışma sürdürölmüştür. Yine haftanın son günü çocuklarla o haftaki konu hakkında kitap okunmuş ve ailelere “Ev Etkinlikleri” gönderilmiştir. Program uygulamasına toplamda 24 hafta boyunca devam edilmiştir. Program çocukların eğitim öğretimlerini aksatmayacak bir biçimde okulun belirlediği saatlerde çocuklara uygulanmıştır. Program uygulaması mayıs ayı ortalarında bitmiştir. Programın uygulanmasından sonra DECA-P2 ölçeğinin son testi yine hem deney hem de kontrol grubuna verilmiştir. Programın bitiminden 8 hafta sonra kalıcılık uygulaması sadece deney grubuna verilmiştir. Kontrol grubununa herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde nicel veri toplama aracı olarak belirlenen DECA-P2 ölçeği ve Demografik Bilgi Formu hakkında bilgi verilmektedir.

Demografik bilgi formu. Form araştırmacı tarafından çocuk ve ebeveynleri hakkında bilgi sahibi olabilmek amacıyla oluşturulmuştur. Demografik bilgi formu çocukların sosyal duygusal gelişimlerini değerlendirmek amacıyla DECA-P2

ölçeğinin başında çocuğun adı (rumuz), formu dolduran kişi, ebeveynlerin aylık gelirleri, ebeveynlerin meslekleri ve öğrenim durumları, çocuğun cinsiyeti, okulu ve yaşı olarak oluşturulmuştur.

DECA-P2 (Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers) ölçeği.

DECA-P2 ölçeği 2012 yılında LeBuffe ve Naglieri tarafından 3-5 yaş arası çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri (çocukların sosyal ve duygusal yönden güçlü oldukları yönler ve sosyal ve duygusal yönden ihtiyaçları), iyi oluş durumlarını tespit etmek ve erken çocukluk programlarını değerlendirmek amacıyla çocukların öğretmenlerine, erken çocuklukla ilgili diğer meslek gruplarına ve çocuklara bakmakla yükümlü olan kişilere uygulamak üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin aslının güvenilirliğine bakıldığında 3 farklı method kullanılarak güvenilirliğinin ölçüldüğü ortaya çıkmaktadır. Bunlar; iç güvenilirlik, test-tekrar test ve puanlayıcılar arası güvenilirliktir. İç güvenilirlik toplam koruyucu faktörler için 0.90 olarak ortaya çıkmıştır. Böylece istenilen standart karşılamıştır. Toplam koruyucu faktörlerin güvenilirliği Nunnally ve Bernstein (1994) tarafından formüle edilmesiyle hesaplanmıştır. İç güvenilirlik katsayıları davranışsal endişe boyutunda veliler için .80, öğretmenler için ise .86 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayılarına toplam koruyucu faktörler açısından bakıldığında katsayı veliler için .86 ve öğretmenler için .95 olarak çıkmıştır. Davranışsal endişe boyutu için ise güvenilirlik katsayısı .78 ve öğretmenler için .80 olarak bulunmuştur. $p < .01$ bütün korelasyonlar yüksek ve anlamlı çıkmıştır. Bütün bu bulgular DECA-P2 ölçeğinin test-tekrar test güvenilirliğinin iyi olduğunu göstermektedir. Puanlayıcılar arası güvenilirliğe bakıldığında ise toplam koruyucu faktörler için ortalama corelasyon katsayısı .59 veliler ve .68 öğretmenler için çıkmıştır. Davranışsal endişe boyutu için ise korelasyon katsayısı .46 veliler için, .70 öğretmenler için bulunmuştur. Sonuçlar DECA-P2 ölçeğinin çocukların sosyal duygusal becerilerini değerlendirmede güvenilir olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ölçeğin aslının geçerliliği ise içerik (kapsam) geçerliliği, yapı geçerliliği ve kriter geçerliliği olarak bakılmıştır. Çalışmada ilk olarak test maddelerinin ölçmek istediği içeriği ne derece ölçtüğüne ilişkin content validity ile sağlandı. Bu bağlamda ilk olarak maddeler literatürdeki ilgili kavramlara göre geliştirildi. 27 madde koruyucu faktörleri içerir. Bu faktörler sosyal duygusal

gelişimle ilgilidir. 11 madde ise davranışsal endişe boyutu ile ilgilidir. İkinci olarak ölçüt geçerliliğine bakıldı. DECA P2'nin amacı küçük çocuklardaki sosyal ve duygusal işlevselliğini tahmin etmektir. Bu bağlamda iki farklı örneklemden veri toplandı. Bu örneklemelerden ilki profesyonel tarafından ile “duygusal veya davranışsal bozukluğa” sahip olarak ailesi veya öğretmeni aracılığı ile belirlenmiş (n=125) küçük öğrenciden oluşmaktadır ve bu EBD olarak belirtilmiştir. İkinci örneklem ise (n=126) herhangi biri tarafından belirlenmemiş (NI) ve ulusal standartlaştırılmış bir örneklemden seçilmiştir ve bu iki örneklemden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Her bir örneklemden veri çocukların öğretmenleri ve aileleri tarafından elde edilmiştir. Çeşitli demografik özelliklere (etnik köken, cinsiyet, yaşadığı bölge) göre iki gruba ilişkin toplam koruyucu faktörler ile sosyal davranış ölçeklerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlarda özellikle EBD örnekleminde elde edilen verilerde istatistiksel olarak bu özelliklere göre anlamlı sonuçlar elde edilmiş ve DECA P2 sonuçları duygusal veya davranışsal bozukluğa sahip çocuklardan oluşan örneklemin diğer gruba göre ayrıştığını ve bu da geçerlilik için güçlü sonuçlar verdiği belirtilmiştir. Yani burada ölçekler iki gruba uygulanmış ve normal çocuklara göre diğer gruptakiler ayrılmıştır bu da ölçüt geçerliliğinin bir kanıtı olarak sunulabilir.

Son olarak yapı geçerliliği incelenmiştir. Bu geçerlilik türü ise ölçeğin ölçmeyi hedeflediği yapıyı ne derece ölçtüğüyle ilgilidir geçerlilik türüdür. Yapı geçerliliğini sağlamada kullanılan yöntemlerden biri benzer yapıyı ölçen maddelerden oluşan pozitif ilişkiye sahip başka ölçme araçlarından elde edilen verilerle karşılaştırmaktır. Bu geçerlilik türünün bir diğer adı yakınsak (convergent) geçerlilik türüdür. Bu amaçla DECA-P2 ölçeğinden elde edilen T puanları ile Okul Öncesi Davranış ve Duygusal Değerlendirme Ölçeğinden (PreBERS) (PreBERS; Epstein & Synhorst, 2009) ile Connors Early Childhood Scale ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon incelenmiştir. Tüm bu ölçekler (n=45) aile ve (n=56) öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre DECA P2'den elde edilen T puanları ile diğer ölçeklerden elde edilen puanlar arasında çok güçlü ilişki elde edilmiştir. Bu sonuçlar hem öğretmen hem de velilerde benzerdir. PreBERS Güçlü Faktörü küçük çocukların sosyal ve duygusal güçlerini ölçerken, Connors Global İndeks ise sosyal, duygusal ve davranışsal kaygıları ölçmektedir. Elde edilen sonuçlara göre DECA-

P2 diğer iyi geliştirilmiş ölçme araçları ile pozitif davranışları ve davranışsal kaygıları tutarlı bir şekilde ölçmektedir.

Ölçek toplam koruyucu faktörleri ve davranışsal endişe ile ilgili toplamda 2 boyutu ele almaktadır. Toplam koruyucu faktörler 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; girişkenlik (çocuğun kendi kendine yetebilmesi ve karar verebilmesi gibi), öz düzenleme ve bağlanma/ ilişki kurmadır. Ölçek toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Toplam koruyucu faktörler 27 maddeden davranışsal endişe boyutu ise 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin girişkenlik boyutu 9 maddeyi;

- Yeteneklerine güvendiğini gösterir (örneğin, "ben bunu yapabilirim" der).
- Başarısız olduğunda denemeye devam eder (ısrarcı davranır).
- Problem çözmede farklı yollar dener.
- Yeni şeyler veya etkinlikler dener veya denemeyi ister.
- Diğer çocuklarla oyun başlatır ya da kurar.
- Yeni şeyleri öğrenmeye ilgi gösterir.
- Kendi adına kararlar verir.
- Kendi için zorlayıcı bir görevi yapmayı seçer.
- Önemli olan bir bilgiyi hatırlar.

Öz düzenleme kısmı 9 maddeyi;

- Başkalarını dinler ve onlara saygı gösterir.
- Öfkesini kontrol eder.
- Sabır gösterir.
- Diğer çocuklarla paylaşır.
- Hayal kırıklığının üstesinden iyi bir şekilde gelir.
- İlk seçeneği ulaşılamaz olduğunda başka bir seçeneği kabul eder.
- Diğerleriyle iş birliği yapar.
- Kendi kendini sakinleştirir.
- Diğerleriyle iyi oynar

Bağlanma/ ilişki kurma 9 maddeyi;

- Yetişkinleri gülümsetecek veya ona ilgi göstermelerini sağlayacakları şekilde davranır.
- Ebeveynini veya bakıcısını gördüğünde heyecanlı veya mutlu gözükür.
- Tanıdık yetişkinlere yakınlık gösterir.

- Yetişkinlerden onunla oynamasını veya ondan kitap okumasını ister.
 - Tanıdığı yetişkinlere güvenir ve onların söylediklerine inanır.
 - Gerekğinde çocuklardan/ yetişkinlerden yardım ister.
 - Evde veya okulda olan aktiviteleri dört gözle bekler.
 - Belirli bir yetişkin, öğretmen veya ebeveyn tercihini gösterir.
 - Diğerleriyle oyun oynadığı zaman mutlu gözükür.
- içermektedir.

Davranışsal endişe boyutu maddeleri ise;

- Mutlu bir olayda duygusuz ve üzgün gözükür.
- Öfke nöbeti geçirir.
- Diğer çocuklara veya yetişkinlere ilgisiz gözükür.
- Argo hareketler yapar veya saldırgan dil kullanır.
- Eşyalara zarar verir veya parçalar.
- Dikkat süresi kısadır.
- Diğer çocuklarla kavga eder.
- Kolayca üzülür ve ağlar.
- Diğerlerini davranışları veya söyledikleriyle incitir.
- Kolayca dikkati dağılır.
- Çocuklara/ yetişkinlere uygun olmadığını düşündüğünüz bir yolla dokunur.

Ölçek 5'li likert tipidir. Hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla ve çok sık olarak derecelendirilmiştir. Hiçbir zaman 0 puan, nadiren 1 puan, bazen 2 puan, sıklıkla 3 puan ve çok sık 4 puan ile değerlendirilir. Ölçekte ters puanlanan maddeler (negatif yönlü sorular) bulunmaktadır. Ölçekteki 4.,6.,8.,9.,12.,18.,21.,22.,27.,30. ve 35. olmak üzere toplamda 11 madde ters yönlüdür. Ölçek ön test ve son test ve izleme olarak 3 kez uygulanmıştır. Ölçeğin çocuğun ailesi veya çocukla ilgilenen kişi tarafından (veli) ve öğretmeni tarafından 1 çocuğu 2 kişinin değerlendirmesi ile doldurulması planlanmıştır. Koruyucu faktörler için çocuklarda sosyal duygusal gelişim skorlarında 40 ve aşağı puan alan çocukların sosyal duygusal yönden düşük puan aldıkları, 41-59 puan arasında kalanların sosyal duygusal gelişim açısından orta seviyede oldukları, 60 ve üstü alanların ise yüksek sosyal duygusal gelişim alanına sahip oldukları belirlenir. Davranışsal endişe ile ilgili boyutta 59 puan ve

yukarısı sosyal ve duygusal açıdan desteklenmeye ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Deneysel Uygulama

İkinci Adım Programının çeviri ve adaptasyonu 2012 yılında Sosyal Beceri Eğitimi Danışmanlığı tarafından tamamlanmıştır. Uyarlanmış olan program çalışmayı yapacak kişi tarafından deney grubunda yer alan anasınıfı çocuklarına haftanın ilk günü eğitim materyalleri kitabında bulunan verilmek istenen içerik ile başlar ve 40 dakika süren eğitim ile o haftaya ait tema çocuklara verilir. Haftanın diğer günlerinde de Takip Kartında belirtilen akışa göre 5 ila 15 dakikalık etkinlikler vasıtasıyla öğretilmesi istenen beceriler pekiştirilir. Bu süre uygulamaya göre değişebilmektedir. Hafta içinin son günü olan cuma gününde de ailelere “Ev Etkinliği” dosyası verilerek ailenin de programa katılması sağlanmıştır. İkinci Adım programı 1 eğitim öğretim yılı boyunca uygulanan bir programdır. Program toplamda 27 hafta sürmektedir. Fakat araştırmacı çalıştığı üniversiteden 24 hafta haftanın üç buçuk günü izin alabilmiştir. Program uzman kişiler tarafından orijinali ile birebir uyumlu olarak Türkçe 'ye çevrilmiş olup gerekli uyarlamalar yapılmıştır. İkinci Adım programı ünite kartları ve etkinlik kartları ile işlenmiştir. Üniteler için yapılan posterler vasıtasıyla öğretilen kavramlar pekiştirilmiştir. Haftanın ilk günü çocuklara verilmek istenen kavramlar kuklalar kullanılarak senaryolar şeklinde verilmiştir. Yine aynı gün verilen konu hakkında şarkı dinletilerek “Beyin Geliştirme” oyunu oynatılmıştır. Bütün bir hafta boyunca aynı şarkı her gün çocuklarla beraber söylenmiştir. Beyin Geliştirme oyunları ise her gün bir önceki günden biraz daha karmaşılaştırılarak oynanmıştır. Haftanın ikinci günü etkinlik kartında bulunan resmin hikayesi anlatılmış ve grup halinde tartışmalar yapılmıştır. Haftanın üçüncü ve dördüncü günü gerek büyük gerekse küçük gruplar halinde çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Etkinlikler, drama, fen, matematik, resim vb. geniş ve çeşitli alanlarda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Haftanın son iş gününde ise haftanın konusuyla alakalı sosyal ve duygusal gelişime yönelik bir kitap etkileşimli okunarak kitap hakkında çocuklarla beraber tartışmalar yapılmıştır. Böylece bir haftalık işleyiş sona ermiştir.

Verilerin Analizi

Öncelikle DECA-P2 ölçeğinin uyarlama çalışması için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Sonrasında ise İkinci Adım programı için nicel araştırma deseni kullanılarak analizler yapılmıştır.

DECA-P2 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Veli uygulama ölçeği güvenirlik bulguları. Ölçek, madde analizine alınmış ve madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam puanlar ile korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 3'te bu değerlere yer verilmiştir. Madde-toplam puan korelasyonları incelendiğinde genel olarak maddelerin ayırıcılığı için yeterli bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayılarınının 1.,5.ve 36. maddeler hariç tüm maddelerin .20'den yüksek olması ayırıcı olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010).

Tablo 3

Veli Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
1	.029	20	.408
2	.447	21	.299
3	.446	22	.191
4	.282	23	.382
5	.183	24	.258
6	.305	25	.250
7	.284	26	.325
8	.277	27	.229
9	.299	28	.492
10	.381	29	.405
11	.244	30	.244
12	.234	31	.280
13	.478	32	.395
14	.280	33	.295
15	.449	34	.280
16	.242	35	.197
17	.311	36	.149
18	.245	37	.524
19	.535	38	.333

Güvenirlilik için, veli ölçeğini oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır ve 0.829 olarak belirlenmiştir.

Öğretmen ölçeği güvenirlik bulguları. Ölçek, madde analizine alınmış ve madde özellikleri belirlenmiştir. Maddelerin toplam puanlar ile korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 4'te bu değerler verilmiştir. Madde-toplam puan korelasyonları incelendiğinde genel olarak maddelerin ayıricılığı için yeterli bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayılarının 22. Ve 11. maddeler hariç tüm maddelerin .20'den yüksek olması ayırıcı olduğunu göstermektedir (Özçelik 2010).

Tablo 4

Öğretmen Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
1	.291	20	.538
2	.580	21	.328
3	.416	22	.081
4	.276	23	.542
5	.487	24	.394
6	.328	25	.450
7	.403	26	.400
8	.457	27	.277
9	.227	28	.663
10	.580	29	.331
11	.186	30	.254
12	.403	31	.261
13	.509	32	.353
14	.342	33	.392
15	.555	34	.410
16	.521	35	.187
17	.417	36	.193
18	.304	37	.634
19	.662	38	.600

Güvenirlilik için öğretmen ölçeğini oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır ve 0.888 olarak belirlenmiştir. Öğretmen Uygulama ve Veli Uygulama Ölçeklerinin ikisinde de madde toplam korelasyonu .20 den küçük madde çıkmamıştır. Bu durum tüm maddelerin ayırıcı olduğunu göstermektedir.

Geçerlik

Yapı geçerliği. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi ile ölçeğin, ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma kültürlerarası ölçek uyarlama çalışması olduğundan aracın orijinal kültürdeki faktör deseni pek çok nitel ve nicel çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu sebeple aracın yapı geçerliliğine ilişkin deneysel kanıtlar belirlenmiş olduğundan, literatürde yapı geçerliği için direkt doğrudan doğrulayıcı faktör analizi ile başlanması önerilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle Veli Uygulama Ölçeği ile

Öğretmen Uygulama Ölçeği' nin geçerlik çalışması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde yer alan Milli Eğitime bağlı anaokulları ve anasınıflarının yer aldığı 6 merkez ilçede (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Yenimahalle) bulunan 3-5 yaş arası 998 çocuğun veli ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Altındağ ilçesi %26.2, Çankaya ilçesi %17.8, Etimesgut ilçesi %1.5, Keçiören ilçesi %24.7, Mamak ilçesi %28.1 ve Yenimahalle ilçesi %1.6 oranında katılım yüzdelerini göstermektedir. Ölçeğin verilerini toplamak 70 gün sürmüştür.

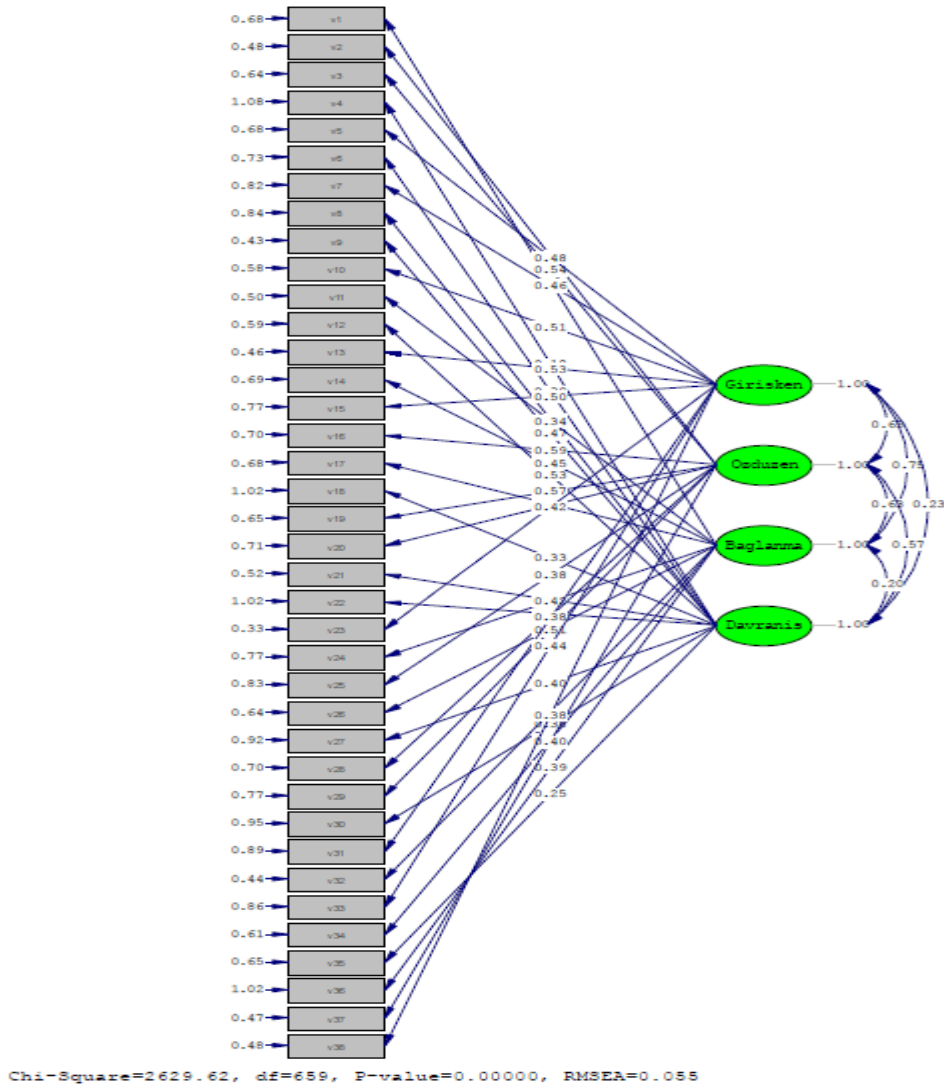
Tablo 5

Bölgelere Göre Frekans Dağılımı

Bölge	Frekans	Yüzde
Altındağ	261	26.2
Çankaya	178	17.8
Etimesgut	15	1.5
Keçiören	245	24.7
Mamak	278	28.1
Yenimahalle	16	1.6
Toplam	993	100

Yapı geçerliliği için Ankara'da ki okullardan toplanan verilerin bölgelere göre dağılımı tablo 5'te gösterilmiştir. Buna göre bölgelere göre Mamak bölgesi tüm verinin %28.1'ini, Keçiören %24.7'sini, Altındağ %26.2'sini, Çankaya %17.8'sini, Yenimahalle %1.6'sını ve Etimesgut ise %1.5'ini oluşturmaktadır. 5 velinin çocuk hakkında doldurduğu bilgilerde eksiklik olduğu için toplam veri 993 kişi üzerinden değerlendirilmiştir.

Veli uygulama ölçeği. Veli Uygulama Ölçeği' nin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen diyagram Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Veli Uygulama Ölçeği'ndeki Sorulara Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları ki-kare, ki-kare /sd, RMSEA, RMR, GFI ve AGFI'dir. Hesaplanan ki-kare /sd oranının 5'ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin .90'tan yüksek olması, RMR and RMSEA değerlerinin ise .05'den düşük çıkması, model-veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Bununla birlikte, GFI'nin .85'ten, AGFI nin .80'den büyük çıkması, RMR ve RMSEA değerlerinin .10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve

McDonald, 1988). Veli Uygulama Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

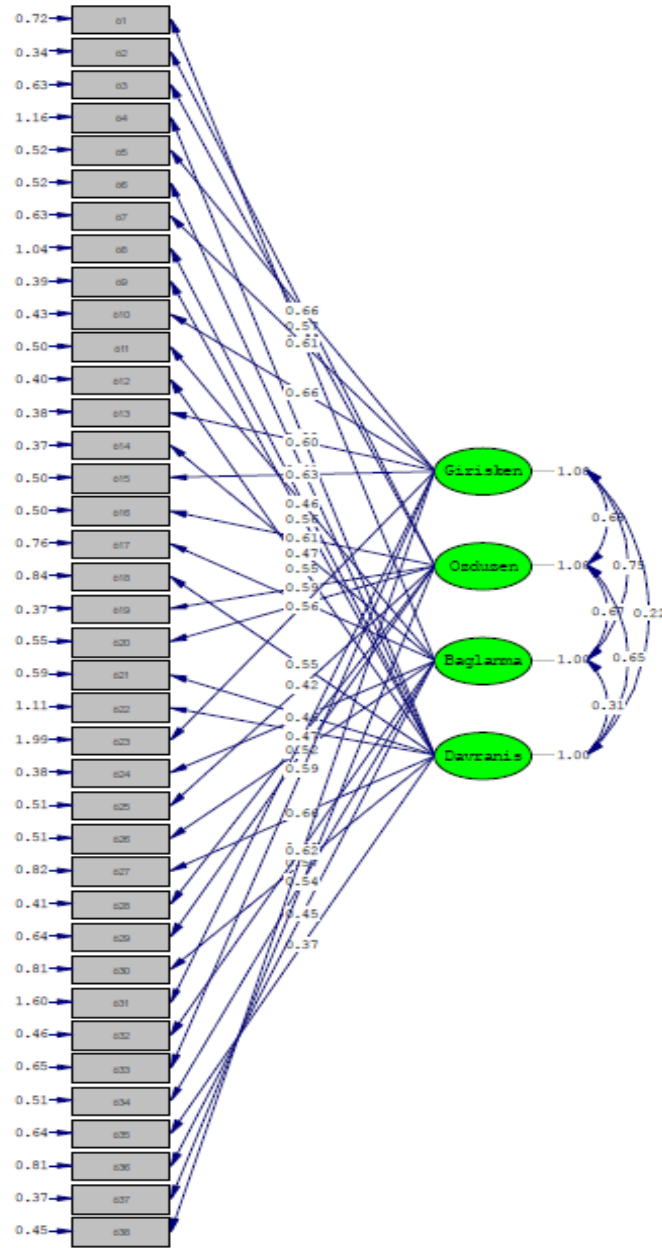
Veli Uygulama Ölçeği İçin Uyum İyiliği Testlerine İlişkin Değerler

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
χ^2/sd	0-3	3-5	3.53	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	0.055	İyi uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.90	İyi uyum
IFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	0.90	İyi Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0.87	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$	0.056	İyi Uyum

Schumacker ve Lomax, 1996

Tablo 6'dan görüleceği üzere, kurulan bu modelin veriye yeterince iyi uyum sağladığı görülebilir. Ki-kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde, elde edilen sonucun 5'ten küçük çıkması model-veri uyumuna işaret etmektedir. ($\chi^2/SD_{(656)} = 3,53, p < .05$). Kestirilen RMSEA değerinin 0.10'dan küçük olduğu görülmektedir (Anderson & Gerbing, 1984; Byrne, 2009; Kline, 2011; Hu & Bentler, 1999; Tabachnik & Fidell, 2012). RMSEA değeri 0.055 olduğu için model uyumu iyidir. Ayrıca, örneklemden bağımsız olarak SRMR değerinin olasılığını veren uyum indeksi IFI değeri .80 çıktığından, model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu ve ölçeğin yapısal geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir. Sonuç olarak Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı, hata istatistikleri ve uyum istatistikleri hep birlikte değerlendirildiğinde, Veli Uygulama Ölçeği' nin Türk kültüründe kullanılabileceğine yönelik bulgular elde edilmiştir

Öğretmen uygulama ölçeği. Veli Uygulama Ölçeği' nin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen diyagram Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Öğretmen Uygulama Ölçeği' ndeki Sorulara Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları uyum indekslerine ilişkin sonuçlar tablo 7'de gösterilmiştir. Hesaplanan Veli Uygulama Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Uygulama Ölçeği için Uyum İyiliği Testlerine ilişkin Değerler

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
χ^2/sd	0-3	3.May	7.52	Zayıf Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	0.081	İyi uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.92	İyi uyum
IFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	0.92	İyi uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0.91	İyi uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$	0.083	İyi Uyum

Tablo 7’den görüleceği üzere, kurulan bu model veriye yeterince iyi uyum sağlamıştır. Ki kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde, elde edilen sonucun 5’ten büyük çıktığı için modele ilişkin uyum zayıftır ($\chi^2_{(659)} = 7.52, p < .05$). Hata İstatistikleri, 0.10 civarındadır kabul edilebilir istatistiklerdir. Kestirilen RMSEA değerinin 0.10’dan küçük olduğu görülmektedir (Anderson & Gerbing, 1984; Byrne, 2009; Kline, 2011; Hu & Bentler, 1999; Tabachnik & Fidell, 2012). Araştırmadan elde edilen uyumluluk indekslerine göre model yapıya iyi uyum göstermektedir (RMSEA=0.081 CFI=.92, NFI=.91, IFI=.92, SRMR= .083). Sonuç olarak Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı, hata istatistikleri ve uyum istatistikleri hep birlikte değerlendirildiğinde, Öğretmen Uygulama Ölçeği’ nin Türk kültüründe kullanılabilirliğine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Tablo 8
Boyutlara İlişkin Güvenirlik Tablosu

Boyutlar	Cronbach Alfa		Madde Sayısı (n)
	Veli	Öğretmen	
Ölçek	0.847	0.903	38
Girişken	0.746	0.801	9
Öz düzenleme	0.767	0.85	9
Bağlanma	0.695	0.791	9
Davranış	0.628	0.754	11

Cronbach alfa katsayısı bağlı olarak ölçeğin 0.60-0.80 olduğunda güvenilir ve 0.80’den büyük ise yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2008). Veli Uygulama ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0.847, Öğretmen Uygulama Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0.903 olarak elde edilmiştir. Genel olarak Öğretmen Uygulama ölçeğinin ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayısı Veli Uygulama Ölçeğine göre daha yüksektir.

Boyutlar Arasındaki Korelasyon

Veliden elde edilen sonuçlara göre toplam koruyucu faktörler altındaki girişkenlik ile özdüzenleme ($r=.65$, $p<.01$), girişkenlik ile bağlanma ($r=0.75$, $p<.01$) ve özdüzenleme ile bağlanma ($r=0.63$, $p<.01$) korelasyon katsayıları güçlü ve pozitif olarak elde edilmiştir. Ayrıca sosyal davranış ile girişkenlik ($r=.32$, $p<.05$), özdüzenleme ($r=.58$, $p<.01$) ve bağlanma ($r=.32$, $p<.05$) olarak elde edilmiştir. Buradan boyutlar arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki vardır.

Öğretmenden elde edilen sonuçlara göre toplam koruyucu faktörler altındaki girişkenlik ile özdüzenleme ($r=.68$, $p<.01$), girişkenlik ile bağlanma ($r=0.75$, $p<.01$) ve özdüzenleme ile bağlanma ($r=0.67$, $p<.01$) korelasyon katsayıları güçlü ve pozitif olarak elde edilmiştir. Ayrıca sosyal davranış ile girişkenlik ($r=.29$, $p<.05$), özdüzenleme ($r=.65$, $p<.01$) ve bağlanma ($r=.31$, $p<.05$) olarak elde edilmiştir. Buradan boyutlar arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu gözükmemektedir. Bundan dolayı ikinci düzey faktör analizi yapılmasına gerek kalmamıştır.

İkinci Adım Programı ile İlgili Analizler

Bu araştırma nicel araştırma deseninin kullanılmasıyla yapılmıştır. Çalışmada nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Veri analizinde doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8,0 programı ve diğer araştırma problemlerinin analizleri için SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden önce veri hem uç değer hem de kayıp veri için kontrol edilmiştir. Öncelikle ölçeğin doğası gereği eğer bir kişi birden fazla maddeyi boş bırakmışsa o kişinin verdiği cevaplar ölçekten çıkarılmıştır. Eğer tek bir madde boş bırakılmışsa o maddenin bulunduğu boyuttaki diğer maddelerin ortalaması boş olan bu değere atanmıştır (DECA, 2012). Uç değer z standart dağılımına ve mahalobis uzaklıkları incelenmiş ve uç değere rastlanmamıştır. Uç değer kontrolü için kullanılan en sık yöntemlerden biri her bir puanın z standart dağılımındaki değerleri kontrol etmektir. Her bir maddenin z değer dönüşümleri yapılmış ve tüm değerler kritik değer olan +3.29 ile -3.29 aralığının dışında elde edilmiştir. Ayrıca uçdeğer kontrolü için bir diğer yol ise mahalobis uzaklıklarıdır. Bu yöntem tüm değişkenleri regresyon denklemine sokara bağımlı değişkene ilişkin mahalobis uzaklığı belirtir

ve bu uzaklığın standart normal dağılıma ilişkin olasılık değerinin 0.001'den küçük olup olmadığı kontrol edilir eğer küçükse o değer uç değerdir (Tabachnick ve Fidell,2013).

Yapılan tüm analizler T standart puanları üzerinden yapılmıştır. Veliden elde edilen sonuçlara göre toplam koruyucu faktörler altındaki girişkenlik ile özdüzenleme ($r=.65$, $p<.01$), girişkenlik ile bağlanma ($r=0.75$, $p<.01$) ve özdüzenleme ile bağlanma ($r=0.63$, $p<.01$) korelasyon katsayıları güçlü ve pozitif olarak elde edilmiştir. Ayrıca sosyal davranış ile girişkenlik ($r=.32$, $p<.05$), özdüzenleme ($r=.58$, $p<.01$) ve bağlanma ($r=.32$, $p<.05$) olarak elde edilmiştir. Buradan boyutlar arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki vardır.

Öğretmenden elde edilen sonuçlara göre toplam koruyucu faktörler altındaki girişkenlik ile özdüzenleme ($r=.68$, $p<.01$), girişkenlik ile bağlanma ($r=0.75$, $p<.01$) ve özdüzenleme ile bağlanma ($r=0.67$, $p<.01$) korelasyon katsayıları güçlü ve pozitif olarak elde edilmiştir. Ayrıca sosyal davranış ile girişkenlik ($r=.29$, $p<.05$), özdüzenleme ($r=.65$, $p<.01$) ve bağlanma ($r=.31$, $p<.05$) olarak elde edilmiştir. Buradan boyutlar arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki vardır. Korelasyonlar manidar olduğu için T dönüşüm puanına bakılmıştır. T standart puanları dönüşümü ham puanlardan elde edilmiştir. Öncelikle her bir boyuta ilişkin ham puanlar o boyutlardaki maddelerin toplanmasıyla elde edilmiştir. Girişkenlik boyutunda 15, 23, 10, 7, 38, 5, 31, 13 ve 33 numaralı maddelerden, öz düzenleme 3, 20, 25, 29, 16, 28, 2, 19 ve 37 numaralı maddelerden, bağlanma boyutu 17, 26, 36, 1, 14, 24, 34, 11 ve 32 numaralı maddelerden, davranış boyutu ise geriye kalan maddelerden oluşmaktadır. Toplam faktör boyutu ise girişkenlik, öz düzenleme ve bağlanma boyutlarından elde edilmiştir. Daha sonra DECA' yı geliştirenler yorumlanması daha kolay olması için her bir alt boyuttaki puanları T puanına dönüştürmüşlerdir. Bunun için EK A' ya bakınız. Her bir ham puana karşılık gelen T puan dönüşümü öncelikle yapılmıştır. Toplam koruyucu faktörleri; girişkenlik, öz düzenleme ve bağlanma/ ilişki kurma alt boyutlarından oluşmaktadır. Toplam koruyucu faktörlerine ilişkin ham puanlar bu üç alt boyutta elde edilen T puanların toplamıyla elde edilmiştir. Daha sonra toplam koruyucu faktörlerine ilişkin ham puanlar tablo 9'a göre T puanlarına dönüştürülmüştür. Toplam koruyucu faktörlerde T puanlarına göre 60 ve üzeri alanların desteklenmeye ihtiyacı olmadığı, 41-59 aralığında olanlar orta düzeyde ve

40 ve altı alanların desteklenmeye ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Davranışsal endişe boyutu için ise yüksek puan alınması desteklenmeye ihtiyaç duyulacağı anlamına gelir ve 60 ve üzeri alanların desteklenmesi gerektiği, 60'ın altında alanlar ise ilgili davranış bakımından orta düzeyde olduğu belirtilmiştir (Bkz. Tablo 9). Bu bölümde yer alan tüm çıkarımlar bu tabloya göre yapılmıştır.

Tablo 9

T Puan Yorumlanması

T Puanı	Toplam Koruyucu Faktörler	Davranışsal Endişe Boyutu
60 ve üzeri	Güçlü	İhtiyacı var
41-59	Orta Düzeyde (Tipik)	Tipik
40 ve altı	İhtiyaç var	Tipik

Deca-P2 Kullanıcı Rehberi ve Teknik El Kitabı, s. 91

Demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı ile ölçek puanları ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Tüm ölçek için ele alınan değişkenlere göre ortalamaların karşılaştırılmasında parametrik yöntemler kullanılmıştır. Öncelikle varsayımlar kontrol edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün her bir grupta yeterli büyüklükte olması ($n > 30$) ve puanların dağılımının normal olması parametrik yöntemler için gerekli varsayımlardır ve kontrol edilmiştir. Normallik için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. İki gruba ilişkin ortalamaların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla gruba ilişkin ortalamaların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasında fark olup olmadığını gösteren çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında ise parametrik yöntemler ve örneklem büyüklüğünün yeterli olmadığı bazı değişkenler için parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ortalamaların karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi ile parametrik olmayan yöntemlerden Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu iki yöntem bağımlı ve bağımsız grupların parametrik olmayan yöntemleridir ve sıra ortalamalarını karşılaştırır.

Etki büyüklükleri gruplar arasında farkların büyüklüğü hakkında bilgi verir. En yaygın olarak kullanılan etki büyüklüklerinden eta kare (η^2) bağımsız değişken tarafından açıklanan bağımlı değişkendeki toplam varyansın oranını gösterir. Etki büyüklüğü 0 ile 1 arasında değişmektedir (Büyüköztürk, 2006; Pallant, 2007). Cohen (1988) bu değeri 0.01=küçük etki, .06=orta düzey etki ve .14=büyük etki olarak değerlendirilmesini önermektedir. Parametrik olmayan yöntemler olan hem Sıralı işaretler testi hem de Mann Whitney U testleri için etki büyüklüğü r değeri ile elde edilmiştir. Bu değer z/\sqrt{N} ile hesaplanmıştır. Cohen kriterlerine göre 0.1 ise küçük, 0.3 ise orta ve 0.5 ise büyük olarak değerlendirilir (Pallant, 2007).

Araştırmanın iç ve dış geçerliliği. İç geçerlik sonucun nedenler ile açıklanabilmesi durumudur (Karasar, 2005). Yapılan nicel araştırmalar bağımsız değişkenin oluşturduğu etkinin bağımlı değişkende ne gibi değişiklikleri meydana getirdiğini ortaya çıkarmak amacıyla iç geçerliliği artırır (Tekin-İftar, 2012). İç geçerliliği dokuz faktör etkiler (Büyüköztürk ve ark., 2011; Karasar, 2005). Bunlar; denek seçimi, deneklerin atanması (gelişim ve olgunlaşması), verileri toplama aracı, denek geçmişi, denekte oluşan kayıp, ön test etkisi, regresyon, etkileşim etkisi ve beklentilerin oluşturduğu etki. İç geçerliliği artırmak için bu çalışmada;

- Gereken çalışmaların her biri için uzman görüşleri alınmıştır.
- Çocuklarda meydana gelen gelişim ve olgunlaşmanın etkisini görebilmek için kontrol grubu kullanılmıştır.
- Çocukların ebeveynleri demografik özellikler açısından (eğitim durumları, ekonomik gelirleri vb.) birbirine benzer seçilmiştir.
- Deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklar birbirine yakın imkanlara sahip olacak şekilde seçilmiştir.
- Aynı değişken için birden fazla kişiden (öğretmen ve veli) veri toplanmıştır.
- Ön test sonunda gruplar birbirine yakın düzeyde olarak saptanmıştır.

Dış geçerlilik ise bulgunun genellenebilme durumudur (Tekin-İftar, 2012). Nicel araştırma tekniği kullanılan bu çalışmada dış geçerlilik değişkenler için yapılan ölçümlerin güvenilir ölçme aracının kullanılmasıyla yarı deneysel bir desenle uygulanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde İkinci Adım programı ile ilgili araştırma sorularıyla bağlantılı olarak deney ve kontrol grubunda bulunan çocuğa bakan kişilerden birinin ve çocuğun öğretmeninin görüşlerinin yer aldığı analiz sonuçlarına göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorumları

İkinci Adım programının uygulandığı çocukların ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Ön test, son test ve kalıcılık testi arasında tekrarlı ölçümler yapılarak etki büyüklüğüne Tablo 10' a bakılmıştır.

Tablo 10

Deney Grubunda Ön test-Son test-Kalıcılık Testleri Arasında Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi Tablosu

Grup	Boyutlar	Wilks' Lambda	F	p	η^2
Veli	Girişkenlik	0.551	7.739	0.003	0.449
	Öz Düzenleme	0.334	18.922	.000	0.666
	Bağlanma	0.663	4.839	0.02	0.337
	Davranış Endişe	0.464	10.978	0.001	0.536
	Toplam Koruyucu Faktör	0.43	12.569	.000	0.570
Öğretmen	Girişkenlik	0.501	9.454	0.001	0.499
	Öz Düzenleme	0.362	16.749	.000	0.638
	Bağlanma	0.599	6.367	0.008	0.401
	Davranış Endişe	0.234	31.146	.000	0.766
	Toplam Koruyucu Faktör	0.397	14.423	.000	0.603

Deney grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında yapılan tekrarlı ölçümlerde Anova tablosu sonucuna göre hem velilerde hem de öğretmenlerden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($p < .05$). Çocukların velilerinden elde edilen verilere göre girişkenlik için etki büyüklüğü 0.449, öz düzenleme için etki büyüklüğü 0.666, bağlanma/ilişki kurma boyutu için etki büyüklüğü 0.337, davranış endişe için etki büyüklüğü 0.536 ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.570 olarak elde edilmiştir. Bütün

bunlar büyük etkiye sahiptir. Çocukların öğretmenlerinden elde edilen verilere göre girişkenlik için etki büyüklüğü 0.449, öz düzenleme için etki büyüklüğü 0.638, bağlanma/ilişki kurma boyutu için etki büyüklüğü 0.401, davranış endişe için etki büyüklüğü 0.766 ve toplam koruyucu faktör boyutu için ise etki büyüklüğü 0.603 olarak elde edilmiştir. Bütün bunlar büyük etkiye sahiptir. Tüm ölçümler arasında hem veliler hem de öğretmenlerden elde edilen ölçümler arasındaki farklılık büyüktür. Bu durum İkinci Adım programının yukarıda belirtilen alt boyutlarıyla beraber çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde pozitif yönlü bir etki sağladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 11

Ölçümler Arası ANOVA Tablosu

Grup	Boyutlar	Kareler Ortalaması	sd	Ortalamanın Karesi	F	P
Veli	Girişkenlik	875.27	2	437.635	9.005	0.001
	Öz Düzenleme	1618.667	2	809.333	16.144	.000
	Bağlanma	689.429	2	344.714	7.172	0.002
	Davranış Endişe	1515.841	2	757.921	15.921	.000
	Toplam Koruyucu Faktör	1401.937	2	700.968	12.668	.000
Öğretmen	Girişkenlik	833.365	2	416.683	16.006	.000
	Öz Düzenleme	1340.667	2	670.333	28.225	.000
	Bağlanma	726.889	2	363.444	6.303	0.004
	Davranış Endişe	772.984	2	386.492	45.782	.000
	Toplam Koruyucu Faktör	1300.032	2	650.016	24.561	.000

Tekrarlı ölçümlerde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçümlerin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p < .05$). Hangi testler arasında fark olduğu ise bağımlı gruplar t testi ile incelenmiştir. Kontrol grubunda tekrarlı ANOVA yapılmamıştır çünkü kalıcılık testi kontrol grubu için yoktur.

İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? (Veli)

Deney ve kontrol grubunda örneklem büyüklüğü yeterlidir ($n > 30$). Çocukların velilerinden elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarında İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların sosyal duygusal gelişim

özelliklerinin her birine ilişkin ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığı aşağıdaki tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Gruplarının Her İkisinde de Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar için t Testi ile Karşılaştırılması (Veli)

Grup	Boyut	Program	Ort.	Ss	t	sd	p	η^2
Deney (N=47)	Girişkenlik	Öntest	45.7	9.58	-5.075	46	.000*	0.359
		Sontest	54	7.91				
	Öz Düzenleme	Öntest	42.2	8.25	-5.736	46	.000*	0.417
		Sontest	51.1	9.56				
	Bağlanma	Öntest	38	9.06	-5.033	46	.000*	0.355
		Sontest	46.9	9.53				
	Davranış Endişe	Öntest	52.3	8.74	7.714	46	.000*	0.564
		Sontest	41.3	9.74				
	Toplam Koruyucu Faktör	Öntest	40.7	8.59	-5.813	46	.000*	0.423
		Sontest	50.7	9.55				
Kontrol (N=31)	Girişkenlik	Öntest	49.6	9.39	0.801	30	0.429	-
		Sontest	48.2	10.34				
	Öz Düzenleme	Öntest	45.2	8.84	-1.886	30	0.069	-
		Sontest	48.4	7.95				
	Bağlanma	Öntest	43.5	9.51	0.424	30	0.674	-
		Sontest	42.8	9.72				
	Davranış Endişe	Öntest	49.3	9.44	1.75	30	0.09	-
		Sontest	46.1	11.1				
	Toplam Koruyucu Faktör	Öntest	45.4	8.92	-0.19	30	0.851	-
		Sontest	45.7	9.13				

*p<.05

Analizlerden elde edilen bulgulara göre çocuklara ilişkin ortalamalar incelendiğinde deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında ölçek alt boyutlarının tümünde istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir (p<.05). Girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma ve toplam koruyucu faktör düzeylerinde deney grubunda son test puanları ön test puanlarına göre yükselmiştir. İkinci Adım programı, çocukların sosyal duygusal gelişim özelliklerinden girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma ve toplam koruyucu faktör düzeylerini yükseltmiştir. Deney grubundaki çocukların davranış endişe alt boyutunda ise son test puanları düşmektedir yani İkinci Adım programı çocukların davranış endişe düzeylerini de düşürmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test

puanları arasında ölçek alt boyutlarının tümünde istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Yani programın uygulanmadığı çocukların tüm alt boyutlarda ön test ve son test puanları benzerdir. Deney grubunda girişkenlik için etki büyüklüğü 0.359, öz düzenleme için etki büyüklüğü 0.417, bağlanma/ilişki kurma boyutu için etki büyüklüğü 0.355, davranış endişe için etki büyüklüğü 0.564 ve toplam koruyucu boyutu için ise etki büyüklüğü 0.423 olarak elde edilmiştir ve büyük etkiye sahiptir. Deney grubunda öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine tüm boyutlarda büyük düzeyde farklılık elde edilmiştir. Buradan da uygulanan İkinci Adım programının programı alan çocuklara sosyal duygusal açıdan fayda sağladığı ve girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma ve davranışsal endişe boyutlarında olumlu yönde deney grubundaki çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri arasında anlamlı fark var mıdır? (Öğretmen)

Deney ve kontrol grubunda örneklem büyüklüğü yeterlidir ($n>30$). Çocukların öğretmenlerinden elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarında İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların sosyal duygusal gelişim özelliklerinin her birine ilişkin ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığı Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarının Her İkisinde de Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar için t Testi ile Karşılaştırılması (Öğretmen)

Grup	Boyut	Program	Ort.	ss	t	sd	p	η^2
Deney (N=47)	Girişkenlik	Öntest	52.1	11.11	-5.071	46	.000*	0.359
		Sontest	59.5	9.24				
	Öz Düzenleme	Öntest	49.8	8.73	-7.305	46	.000*	0.537
		Sontest	59.7	8.37				
	Bağlanma	Öntest	51.3	7.55	-4.436	46	.000*	0.300
		Sontest	59.6	10.99				
	Davranış Endişe	Öntest	47.3	9.69	5.085	46	.000*	0.360
		Sontest	40.9	9.21				
	Toplam Koruyucu Faktör	Öntest	51.2	9.04	-6.684	46	.000*	0.493
		Sontest	61.2	8.46				
Kontrol (N=31)	Girişkenlik	Öntest	52.1	12.04	0.54	30	0.593	-
		Sontest	50.9	11.53				
	Öz Düzenleme	Öntest	49.5	9.99	-0.965	30	0.342	-
		Sontest	51.6	10.92				
	Bağlanma	Öntest	52.4	12.18	-0.046	30	0.964	-
		Sontest	52.5	6.98				
	Davranış Endişe	Öntest	50.3	7.55	1.919	30	0.065	-
		Sontest	46.7	12.56				
	Toplam Koruyucu Faktör	Öntest	51.6	12.18	-0.272	30	0.788	-
		Sontest	52.2	9.74				

*p<.05

Çocukların öğretmenlerinden elde edilen verilere göre çocuklara ilişkin ortalamalar incelendiğinde deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında ölçek alt boyutlarının tümünde istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir (p<.05). Girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma ve toplam koruyucu faktör düzeylerinde deney grubunda son test puanları ön test puanlarına göre yükselmiştir. İkinci Adım programı, çocukların sosyal duygusal gelişim özelliklerinden; girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma ve toplam koruyucu faktör düzeylerini yükseltmiştir. Deney grubundaki çocukların davranış endişe alt boyutunda ise son test puanları düşmektedir yani İkinci Adım programı çocukların davranış endişe düzeylerini düşürmektedir. Kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest puanları arasında ölçek alt boyutlarının tümünde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (p>.05). Yani programın uygulanmadığı çocukların tüm alt boyutlarda ön test ve son test puanları benzerdir. Deney grubunda girişkenlik için etki büyüklüğü 0.359, öz

düzenleme için etki büyüklüğü 0.537, bağlanma boyutu için etki büyüklüğü 0.300, davranışsal endişe için etki büyüklüğü 0.360 ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.493 olarak elde edilmiştir ve büyük etkiye sahiptir. Deney grubunda öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine tüm alt boyutlarda büyük düzeyde farklılık elde edilmiştir. Kısacası çocukların katıldığı İkinci Adım programı farklı, zengin materyalleri ve içeriği ile çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemiştir.

İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların başlangıçtaki sosyal duygusal gelişim özellikleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarının Her İkisinde de Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar için t Testi ile Karşılaştırılması

Veri	Boyutlar	Grup	N	Ort.	Ss	t	sd	p	η^2
Veli	Girişkenlik	Deney	47	45.7	9.6	-1.797	76	0.076	-
		Kontrol	31	49.6	9.4				
	Öz Düzenleme	Deney	47	42.2	8.3	-1.506	76	0.136	-
		Kontrol	31	45.2	8.8				
	Bağlanma	Deney	47	38	9.1	-2.605	76	0.011*	0.082
		Kontrol	31	43.5	9.5				
Davranış Endişe	Deney	47	52.3	8.7	1.462	76	0.148	-	
	Kontrol	31	49.3	9.4					
Toplam Koruyucu Faktör	Deney	47	40.7	8.6	-2.305	76	0.024*	0.065	
	Kontrol	31	45.4	8.9					
Öğretmen	Girişkenlik	Deney	47	52.1	11.1	0.016	76	0.987	-
		Kontrol	31	52.1	12				
	Öz Düzenleme	Deney	47	49.8	8.7	0.127	76	0.899	-
		Kontrol	31	49.5	10				
	Bağlanma	Deney	47	51.3	7.6	-0.478	76	0.634	-
		Kontrol	31	52.4	12.2				
	Davranış Endişe	Deney	47	47.3	9.7	-1.437	76	0.155	-
		Kontrol	31	50.3	7.5				
	Toplam Koruyucu Faktör	Deney	47	51.2	9	-0.153	76	0.879	-
		Kontrol	31	51.6	12.2				

*p<.05

Deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puanları arasında sadece velilerinden toplanarak elde edilen ölçek alt boyutlarından bağlanma/ilişki kurma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t_{(76)} = -2.285$, $p = .011$, $p < 0.05$).

Velilerden elde edilen verilere göre İkinci Adım programını alan çocukların başlangıçtaki bağlanma düzeyleri programı almayan çocuklara göre daha düşüktür. Programı alan çocukların bağlanma/ilişki kurma yönünden ihtiyaç ve desteğe ihtiyacı vardır ($T < 40$). Diğer tüm alt boyutlar için hem velilerden hem de öğretmenlerden elde edilen verilere göre çocukların ön test puanları arasında fark yoktur. Ön test bakımından çocukların tümü tipik düzeydedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların velilerinden elde edilen ön test puanlarına göre bağlanma/ilişki kurma boyutu için etki büyüklüğü 0.082 ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.065 olarak elde edilmiştir ve orta büyüklükte etkiye sahiptir. Ön test puanlarına göre deney ve kontrol gruplar arasında kontrol grubu lehine bağlanma/ilişki kurma boyutu ile toplam koruyucu faktörde orta düzeyde farklılık elde edilmiştir.

İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların program sonundaki sosyal duygusal gelişim özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubunda Son test Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar t Testi ile Karşılaştırılması

Veri	Boyutlar	Grup	N	Ort.	ss	t	Sd	p	η^2
Veli	Girişkenlik	Deney	47	54	7.9	2.841	76	0.006*	0.096
		Kontrol	31	48.2	10.3				
	Öz Düzenleme	Deney	47	51.1	9.6	1.275	76	0.206	-
		Kontrol	31	48.4	7.9				
	Bağlanma	Deney	47	46.9	9.5	1.819	76	0.073	-
		Kontrol	31	42.8	9.7				
Davranış Endişe	Deney	47	41.3	9.7	-1.996	76	0.049*	0.050	
	Kontrol	31	46.1	11.1					
Toplam Koruyucu Faktör	Deney	47	50.7	9.6	2.294	76	0.025*	0.065	
	Kontrol	31	45.7	9.1					
Öğretmen	Girişkenlik	Deney	47	59.5	9.2	3.631	76	0.001*	0.148
		Kontrol	31	50.9	11.5				
	Öz Düzenleme	Deney	47	59.7	8.4	3.661	76	.000*	0.150
		Kontrol	31	51.6	10.9				
	Bağlanma	Deney	47	59.6	11	3.219	76	0.002*	0.120
		Kontrol	31	52.5	7				
	Davranış Endişe	Deney	47	40.9	9.2	-2.371	76	0.02*	0.069
		Kontrol	31	46.7	12.6				
	Toplam Koruyucu Faktör	Deney	47	61.2	8.5	4.332	76	.000*	0.198
		Kontrol	31	52.2	9.7				

*p<.05

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal duygusal gelişim özelliklerinden girişkenlik alt boyutu, davranış endişe ve toplam koruyucu faktör boyutlarından elde edilen son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<.05$). Velilerin cevaplarından elde edilen deney grubundaki çocukların girişkenlik ve toplam koruyucu faktör düzeyleri kontrol grubundaki çocuklara göre son testte daha yüksektir. Programı alan çocukların girişkenlik ve toplam koruyucu faktör düzeyleri programı almayan çocuklara göre daha yüksektir. Aynı şekilde davranış endişe düzeyleri de deney grubundaki çocukların daha düşüktür. Öz düzenleme ve bağlanma/ilişki kurma alt boyutları için çocukların son test puanları arasında fark yoktur ve hepsi tipik düzeydedir. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre ise program sonucunda yapılan son test puanları arasında tüm alt boyutlarda anlamlı fark elde edilmiştir ($p<.05$). Toplam koruyucu faktör ve onu oluşturan üç alt boyutta

programı aldıktan sonra çocukların düzeyleri almayan çocuklara göre daha yüksektir. Davranış endişe düzeyleri ise programı alan çocuklarda almayanlara göre daha düşüktür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların velilerinden elde edilen son test puanlarına göre girişkenlik boyutu için etki büyüklüğü 0.096, davranış endişe boyutu için etki büyüklüğü 0.050 ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.065 olarak elde edilmiştir ve orta büyüklükte etkiye sahiptir. Sontest puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine lehine fark çıkan boyutlarda orta düzeyde farklılık elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerinden elde edilen son test puanlarına göre; girişkenlik boyutu için etki büyüklüğü 0.148, öz düzenleme boyutu için etki büyüklüğü 0.150, bağlanma/ilişki kurma boyutu için etki büyüklüğü 0.120, davranış endişe boyutu için etki büyüklüğü 0.069 ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.198'dir. Bağlanma/ilişki kurma ve davranış endişe boyutu için küçük etki; girişkenlik, öz düzenleme ve toplam koruyucu faktör için ise büyük etki vardır. Sontest puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine fark çıkan boyutlardan girişkenlik, öz düzenleme ile toplam koruyucu faktörler için büyük farklılık; bağlanma/ilişki kurma ve davranış endişe boyutları için ise küçük farklılık oluşturmuştur. Öğretmenlerin cevaplandırmalarıyla elde edilen bulguların velilerden elde edilen bulgular ile birebir olamamasının nedeni öğretmenlerin çocukları profesyonel bakışaçıları ile okul ortamında ve akranları ile beraber gözlemleyip uygulanan program ışığında değerlendirme yapmalarından kaynaklanabilir.

İkinci Adım programının uygulandığı çocukların ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Ön test puanlarına göre bazı değişkenler açısından deney ve kontrol gruplarında fark elde edilmişti. Dolayısıyla son testler açısından elde edilen farkın daha iyi yorumlanabilmesi yani elde edilen farkın eğitimden kaynaklı olduğunun gösterilebilmesi amacıyla tek yönlü kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi grupların ön testlerini kontrol altına alarak son testleri arasında fark olup olmadığını gösteren çok değişkenli bir istatistiktir. Bu analizin yapılabilmesi için gerekli olan en önemli varsayım grup (deney ve kontrol) ile kovariyet (ön test

puanları) arasındaki etkileşimin olmaması gerekmektedir. Bu varsayım regresyon eğimlerinin eşitliği olarak ifade edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Etkileşim olmadığında regresyon eğimleri eşit değil dolayısıyla arada etkileşim yoktur. Yani gruplar arasında ön testler bakımından fark kontrol edilmiştir. Regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımı Tablo 16' da gösterilmiştir.

Tablo 16

Regresyon Eğimlerinin Eşitliği Tablosu

Veri	Etkileşim*Grup	F	p
Veli	Girişkenlik	3.431	0.068
	Öz Düzenleme	0.016	0.899
	Bağlanma	2.097	0.152
	Davranış Endişe	0.244	0.623
	Toplam Koruyucu Faktör	1.286	0.26
Öğretmen	Girişkenlik	0.081	0.777
	Öz Düzenleme	0.061	0.806
	Bağlanma	0.13	0.72
	Davranış Endişe	2.769	0.100
	Toplam Koruyucu Faktör	0.053	0.818

*p<.05

Hem velilerden elde edilen hem de öğretmenlerden elde edilen verilerden oluşan tüm alt boyutlarda grup ön test arasındaki etkileşim istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05). Varsayım sağlanmıştır. Veri dağılımı iki grupta normal ve veri sayısı yeterli büyüklüktedir. Ancova analizi sonucu Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Düzeltilmiş Son test Puanlarına Göre ANCOVA Tablosu

Veri	Boyutlar	Grup	N	Ort.	ss	F	p	η^2
Veli	Girişkenlik	Deney	47	54.27	1.25	13.571	.000*	0.155
		Kontrol	31	46.90	1.56			
	Öz Düzenleme	Deney	47	51.48	1.27	3.24	0.076	-
		Kontrol	31	47.84	1.58			
	Bağlanma	Deney	47	47.21	1.38	7.435	0.008*	0.091
		Kontrol	31	41.13	1.75			
	Davranış Endişe	Deney	47	40.74	1.35	9.085	0.004*	0.109
		Kontrol	31	47.22	1.68			
	Toplam Koruyucu Faktör	Deney	47	51.00	1.35	9.194	0.003*	0.111
		Kontrol	31	44.39	1.71			
Öğretmen	Girişkenlik	Deney	47	59.50	1.29	17.531	.000*	0.192
		Kontrol	31	50.95	1.59			
	Öz Düzenleme	Deney	47	59.62	1.30	14.672	.000*	0.165
		Kontrol	31	51.70	1.60			
	Bağlanma	Deney	47	59.69	1.40	10.855	0.002*	0.128
		Kontrol	31	52.36	1.73			
	Davranış Endişe	Deney	47	41.55	1.29	2.798	0.099	-
		Kontrol	31	45.01	1.62			
	Toplam Koruyucu Faktör	Deney	47	61.21	1.23	21.817	.000*	0.228
		Kontrol	31	52.09	1.52			

Ort: Öntest Sonucunda Düzeltilmiş Ortalama Sontest Puanları

* $p < .05$

Düzeltilmiş son test puanlarına göre deney ve kontrol grubunda çocukların velilerinden toplanarak elde edilen ölçek alt boyutlarından; girişkenlik ($F_{(1,74)}=13.571$, $p < .05$), bağlanma/ilişki kurma ($F_{(1,74)}=7.435$, $p < .05$), davranış endişe ($F_{(1,74)}=9.085$, $p < .05$) ve toplam koruyucu faktörler ($F_{(1,74)}=9.194$, $p < .05$) elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark vardır. Girişkenlik için etki büyüklüğü 0.155, bağlanma/ilişki kurma boyutu için etki büyüklüğü 0.091, davranışsal endişe boyutu için 0.109 ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.111 olarak elde edilmiştir. Bağlanma/ilişki kurma, davranışsal endişe, toplam koruyucu faktör için orta büyüklükte etki girişkenlik için büyük etkiye sahiptir. Fark çıkan tüm değişkenlerde elde edilen fark deney grubu lehinedir. Deney grubunda düzeltilmiş sontest puanları arasında deney grubu lehine fark çıkan boyutlardan girişkenlik boyutunda büyük farklılık, bağlanma/ilişki kurma, davranışsal endişe, toplam koruyucu faktör için ise orta düzeyde farklılık oluşturmuştur.

Düzeltilmiş son test puanlarına göre deney ve kontrol grubunda çocukların öğretmenlerinden toplanarak elde edilen ölçek alt boyutlarından; girişkenlik ($F_{(1,74)}=17.531$, $p<.05$), öz düzenleme ($F_{(1,74)}=14.672$, $p<.05$) bağlanma/ilişki kurma ($F_{(1,74)}=10.855$, $p<.05$) ve toplam koruyucu faktörler ($F_{(1,74)}=21.817$, $p<.05$) elde edilen puan ortalamaları arasında istatiksel olarak bir fark vardır. Girişkenlik için etki büyüklüğü 0.192, öz düzenleme 0.165, bağlanma/ilişki kurma boyutu için etki büyüklüğü 0.128, ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.228 olarak elde edilmiştir. Girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma için büyük etki bağlanma/ilişki kurma boyutu için orta büyüklükte etkiye sahiptir. Fark çıkan tüm değişkenlerde elde edilen fark deney grubu lehinedir. Deney grubunda düzeltilmiş son test puanları arasında deney grubu lehine fark çıkan boyutlardan girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma için orta düzeyde farklılık elde edilmiştir.

İkinci Adım programının uygulandığı çocukların program sonundaki son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 18

Deney Grubunda Son test ve Kalıcılık Puanlarına Göre Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Tablosu

Grup	Boyut		Sıra Ortalaması	Z	p	r
Veli (N=21)	Girişkenlik	Negatif Sıra	12.5	-1.437	0.151	-
		Pozitif Sıra	6.0			
	Öz Düzenleme	Negatif Sıra	9.8	-2.309	0.021*	0.356
		Pozitif Sıra	7.7			
	Bağlanma	Negatif Sıra	7.8	-0.831	0.406	-
		Pozitif Sıra	4.2			
	Davranış Endişe	Negatif Sıra	5.2	-0.63	0.529	-
		Pozitif Sıra	10.3			
	Toplam Koruyucu Faktör	Negatif Sıra	15.5	-2.157	0.031*	0.333
		Pozitif Sıra	8.1			
Öğretmen (N=21)	Girişkenlik	Negatif Sıra	10.6	-0.779	0.436	-
		Pozitif Sıra	7.6			
	Öz Düzenleme	Negatif Sıra	10.4	-0.286	0.775	-
		Pozitif Sıra	7.4			
	Bağlanma	Negatif Sıra	6.3	-1.103	0.27	-
		Pozitif Sıra	6.6			
	Davranış Endişe	Negatif Sıra	6.5	-1.37	0.171	-
		Pozitif Sıra	8.7			
	Toplam Koruyucu Faktör	Negatif Sıra	14.8	-1.22	0.222	-
		Pozitif Sıra	7.0			

*p<.05.

r: Etki Büyüklüğü

Negatif Sıra: Kalıcılık<Sontest

Pozitif Sıra: Kalıcılık>Sontest

Deney grubunda yer alan çocukların veli görüşlerinden elde edilen sosyal duygusal gelişim düzeylerine ilişkin alt boyutlarından öz düzenleme (Z=-2.309,

$p=.021$, $p<.05$) ve toplam koruyucu faktör ($Z=-2.157$, $p=.031$, $p<.05$) puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Buna göre her iki faktör içinde negatif sıra ortalaması daha yüksektir yani her ikisinde sontest puanları daha yüksektir. Ancak bu iki alt boyut haricinde hem veli hem de öğretmenden elde edilen verilere göre çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri açısından sontest ve kalıcılık puanlarına göre fark anlamlı değildir ($p>.05$). Çocukların velilerinden elde edilen son test ve kalıcılık puanlarına göre öz düzenleme boyutu için etki büyüklüğü 0.356 ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.333 olarak elde edilmiştir ve orta büyüklükte etkiye sahiptir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkan fark gerçekte de etkiye sahiptir. Fark çıkan boyutlarda sontest puanları kalıcılıktan daha yüksek elde edilmiştir yani bu boyutlar için kalıcılık puanları düşmekte ancak diğer boyutlar için sontest ve kalıcılık puanları sıra ortalamaları arasında fark yoktur yani program etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca çıkan sonuca göre programın kalıcılık etkisine sahip olduğu söylenebilir.

İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların cinsiyetlerine göre program sonundaki sosyal duygusal gelişim özellikleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 19

Kontrol ve Deney Grubunda Cinsiyete Göre Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu (Veli)

Grup	Boyut	Cinsiyet	Sıra Ortalaması	Z	p	r
Deney (Erkek=24, Kız=23)	Girişkenlik	Erkek	18.87	-2.521	0.012*	0.368
		Kız	28.92			
	Öz Düzenleme	Erkek	20.09	-1.921	0.055	-
		Kız	27.75			
	Bağlanma	Erkek	20.02	-1.958	0.05	-
		Kız	27.81			
Davranış Endişe	Erkek	28	-1.968	0.049*	0.287	
	Kız	20.17				
Toplam Koruyucu Faktör	Erkek	18.78	-2.557	0.011*	0.373	
	Kız	29				
Kontrol (Erkek=19, Kız=12)	Girişkenlik	Erkek	17.26	-0.975	0.329	-
		Kız	14			
	Öz Düzenleme	Erkek	17.82	-1.404	0.16	-
		Kız	13.13			
	Bağlanma	Erkek	16.03	-0.02	0.984	-
		Kız	15.96			
Davranış Endişe	Erkek	14.79	-0.938	0.348	-	
	Kız	17.92				
Toplam Koruyucu Faktör	Erkek	16.89	-0.691	0.49	-	
	Kız	14.58				

*p<.05.

r: Etki Büyüklüğü

Velilerden toplanan veriden elde edilen sonuçlara göre İkinci Adım programının uygulandığı çocukların cinsiyete göre ölçek alt boyutlarından girişkenlik ($Z=-2.251$, $p=0.012$, $p<.05$), davranışsal endişe ($Z=-1.968$, $p=0.049$, $p<.05$) ve toplam koruyucu faktör ($Z=-2.557$, $p=0.011$ $p<.05$) puanlarına ilişki sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Fark çıkan tüm alt boyutlarda elde edilen farklar kız çocuklar lehinedir. Yani programın uygulandığı gruptaki kız çocukların girişkenlik, toplam koruyucu faktör düzeyleri daha yüksek, davranışsal endişe düzeyleri ise daha düşüktür. Deney grubunda hem erkekler hem

de kız çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri tipik düzeydedir. Kontrol grubunda ise tüm alt boyutlarda cinsiyete göre çocukların sosyal duygusal gelişim düzeyleri benzerdir. Bu gruptaki hem kız hem de erkek çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri tipik düzeydedir. Cinsiyete göre çocukların velilerinden elde edilen son test puanları arasında girişkenlik boyutu için etki büyüklüğü 0.368, davranışsal endişe boyutu için etki büyüklüğü 0.287 ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.373 olarak elde edilmiştir ve orta büyüklükte etkiye sahiptir. Yani ikinci adım programı cinsiyete göre girişkenlik, davranışsal endişe ve toplam koruyucu faktörlerde kızlar lehine orta büyüklükte bir farklılık oluşturmuştur.

İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların cinsiyetlerine göre program sonundaki sosyal duygusal gelişim özellikleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 20

Kontrol ve Deney Grubunda Cinsiyete Göre Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu (Öğretmen)

Grup	Boyut	Cinsiyet	Sıra Ortalaması	Z	p	r
Deney (N _{erkek} =24, N _{kız} =23)	Girişkenlik	Erkek	20.52	-1.708	0.088	-
		Kız	27.33			
	Öz Düzenleme	Erkek	17.74	-3.08	0.002*	0.449
		Kız	30			
	Bağlanma	Erkek	18.24	-2.847	0.004*	0.415
		Kız	29.52			
	Davranış Endişe	Erkek	28.89	-2.403	0.016*	0.351
		Kız	19.31			
	Toplam Koruyucu Faktör	Erkek	17.15	-3.361	0.001*	0.49
		Kız	30.56			
Kontrol (N _{erkek} =19, N _{kız} =12)	Girişkenlik	Erkek	16.5	-0.387	0.699	-
		Kız	15.21			
	Öz Düzenleme	Erkek	16.47	-0.366	0.714	-
		Kız	15.25			
	Bağlanma	Erkek	16.11	-0.082	0.935	-
		Kız	15.83			
	Davranış Endişe	Erkek	16.89	-0.69	0.49	-
		Kız	14.58			
	Toplam Koruyucu Faktör	Erkek	16.45	-0.345	0.73	-
		Kız	15.29			

*p<.05

r: Etki Büyüklüğü

Öğretmenlerden toplanan veriden elde edilen sonuçlara göre İkinci Adım programının uygulandığı çocukların ölçek alt boyutlarından öz düzenleme (Z=-3.08, p=0.002, p<.05), bağlanma/ilişki kurma (Z=-2.847, p=0.004, p<.05) davranış endişe (Z=-2.403, p=0.016, p<.05) ve toplam koruyucu faktör (Z=-3.361, p=0.001 p<.05) puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Fark çıkan tüm boyut ve alt boyutlarda elde edilen farklar kız çocuklar

lehinedir. Yani programın uygulandığı gruptaki kız çocukların öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma, toplam koruyucu faktör düzeyleri daha yüksek, davranışsal endişe düzeyleri ise erkeklere göre daha düşüktür. Çıkan farkların kızlar lehine olma sebebi olarak kız çocuklarının programın uygulama süresince yapılan etkinliklere daha istekli ve çekinmeden katılmalarından, velilerin daha iyi dinlemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca kız çocukların programı uygulama sürecinde daha sakin davranışlar sergilemeleri ve duygularını daha iyi açıklayıp ifade edebilmeleri de kız çocuklarının davranışsal endişe boyutunda daha düşük puan almalarına sebep gösterilebilir. Deney grubunda kız çocuklar sosyal duygusal gelişim özelliklerinde güçlü düzeyde ve erkek çocuklar ise tipik düzeydedir. Kontrol grubunda ise tüm alt boyutlarda cinsiyete göre çocukların sosyal duygusal gelişim düzeyleri benzerdir. Bu gruptaki hem kız hem de erkek çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri tipik düzeydedir. Cinsiyete göre çocukların öğretmenlerinden elde edilen son test puanları arasında öz düzenleme alt boyutu için etki büyüklüğü 0.449, bağlanma/ilişki kurma alt boyutu için etki büyüklüğü 0.415, davranışsal endişe boyutu için etki büyüklüğü 0.351 ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.490 olarak elde edilmiştir. Davranışsal endişe boyutu için orta büyüklükte, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma alt boyutları ve toplam koruyucu faktör boyutu için büyük etkiye sahiptir. Yani ikinci adım programı cinsiyete göre öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma ve toplam koruyucu faktörler için kızlar lehine büyük bir farklılık davranışsal endişe boyutu için ise orta büyüklükte farklılık oluşturmuştur.

İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların yaşlarına göre program sonundaki sosyal duygusal gelişim özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 21

Kontrol ve Deney Grubunda Yaşa Göre Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu (Veli)

Grup	Boyut	Yaş	Sıra Ortalaması	Z	p	r
Deney (N _{3-4Yaş} =17, N _{4-5Yaş} =30)	Girişkenlik	3-4 Yaş	14.26	-3.679	.000*	0.537
		4-5 Yaş	29.52			
	Öz Düzenleme	3-4 Yaş	16.38	-2.876	0.004*	0.42
		4-5 Yaş	28.32			
	Bağlanma	3-4 Yaş	18.09	-2.238	0.025*	0.326
		4-5 Yaş	27.35			
	Davranış Endişe	3-4 Yaş	30.76	-2.559	0.01*	0.373
		4-5 Yaş	20.17			
	Toplam Koruyucu Faktör	3-4 Yaş	15.47	-3.214	0.001*	0.469
		4-5 Yaş	28.83			
Kontrol (N _{3-4Yaş} =11, N _{4-5Yaş} =20)	Girişkenlik	3-4 Yaş	15.91	-0.041	0.967	-
		4-5 Yaş	16.05			
	Öz Düzenleme	3-4 Yaş	14.73	-0.58	0.562	-
		4-5 Yaş	16.7			
	Bağlanma	3-4 Yaş	16.82	-0.374	0.709	-
		4-5 Yaş	15.55			
	Davranış Endişe	3-4 Yaş	14.27	-0.789	0.43	-
		4-5 Yaş	16.95			
	Toplam Koruyucu Faktör	3-4 Yaş	15.18	-0.372	0.71	-
		4-5 Yaş	16.45			

*p<.05.

r: Etki Büyüklüğü

Velilerden toplanan veriden elde edilen sonuçlara göre İkinci Adım programının uygulandığı çocukların yaşlarına göre tüm ölçek alt boyutlarının son testlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (p<.05). Fark çıkan tüm alt boyutlarda elde edilen farklar 4-5 yaşındaki çocuklar lehinedir. Yani programın uygulandığı gruptaki 4-5 yaşındaki çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri 3-4 yaşındaki çocuklara göre daha yüksektir. Deney grubunda hem 4-5 hem de 3-4 yaşındaki çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri tipik düzeydedir. Kontrol grubunda ise tüm alt boyutlarda yaşa göre çocukların sosyal duygusal gelişim düzeyleri benzerdir. Bu gruptaki hem kız hem de erkek çocukların sosyal duygusal

gelişim özellikleri tipik düzeydedir. Yaşa göre çocukların velilerinden elde edilen son test puanları arasında girişkenlik boyutu için etki büyüklüğü 0.537, öz düzenleme boyutu için etki büyüklüğü 0.420, bağlanma/ilişki kurma boyutu için etki büyüklüğü 0.326, davranışsal endişe boyutu için etki büyüklüğü 0.373 ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.469 olarak elde edilmiştir. Bağlanma/ilişki kurma alt boyutu ve davranışsal endişe boyutu için orta büyüklükte, girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma alt boyutları ve toplam koruyucu boyut için büyük etkiye sahiptir. Yani ikinci adım programı yaşa göre davranışsal endişe ve bağlanma/ilişki alt boyutlarında 4-5 yaş grubu lehine orta büyüklükte bir farklılık girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma alt boyutları ve toplam koruyucu boyutlarında ise 4-5 yaş grubu lehine büyük farklılık oluşturmuştur.

İkinci Adım programının uygulandığı ve uygulanmadığı çocukların yaşlarına göre program sonundaki sosyal duygusal gelişim özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 22

Kontrol ve Deney Grubunda Yaşa Göre Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu (Öğretmen)

Grup	Boyut	Yaş	Sıra Ortalaması	Z	p	R
Deney (N _{3-4Yaş} =17, N _{4-5Yaş} =30)	Girişkenlik	3-4 Yaş	14,94	-3,42	0,001*	0,499
		4-5 Yaş	29,13			
	Öz Düzenleme	3-4 Yaş	21,91	-0,79	0,43	-
		4-5 Yaş	25,18			
	Bağlanma	3-4 Yaş	11,03	-4,93	,000*	0,719
		4-5 Yaş	31,35			
	Davranış Endişe	3-4 Yaş	28,12	-1,556	0,12	-
		4-5 Yaş	21,67			
	Toplam Koruyucu Faktör	3-4 Yaş	11,79	-4,606	,000*	0,672
		4-5 Yaş	30,92			
Kontrol (N _{3-4Yaş} =11, N _{4-5Yaş} =20)	Girişkenlik	3-4 Yaş	12,55	-1,575	0,115	-
		4-5 Yaş	17,9			
	Öz Düzenleme	3-4 Yaş	12,27	-1,697	0,09	-
		4-5 Yaş	18,05			
	Bağlanma	3-4 Yaş	16,32	-0,146	0,884	-
		4-5 Yaş	15,83			
	Davranış Endişe	3-4 Yaş	19,77	-1,716	0,086	-
		4-5 Yaş	13,93			
	Toplam Koruyucu Faktör	3-4 Yaş	12,18	-1,736	0,082	-
		4-5 Yaş	18,1			

*p<.05

r: Etki Büyüklüğü

Öğretmenlerden toplanan veriden elde edilen sonuçlara göre İkinci Adım programının uygulandığı çocukların yaşlarına göre ölçek alt boyutlarından girişkenlik (Z=-3.42, p=0.001, p<.05), bağlanma/ilişki kurma (Z=-4.93, p=0.000, p<.05) toplam koruyucu faktör (Z=-3.361, p=0.001 p<.05) puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Fark çıkan tüm alt boyutlarda elde edilen farklar 4-5 yaşındaki çocuklar lehinedir. Yani programın uygulandığı gruptaki 4-5 yaşındaki çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri 3-4 yaşındaki çocuklara göre daha yüksektir. Deney grubunda 3-4 yaşındaki çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri tipik düzeyde iken 4-5 yaşındaki çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri güçlüdür. Programın 4-5 yaş grubu

çocuklarının lehine çıkma nedeni 4-5 yaş çocuklarının programı uygulama sürecinde uygulamalara daha çok odaklanabilmeleri, dikkat sürelerinin daha uzun olması, kuralları daha iyi özümseyebilmeleri ve kendi duygu ve düşüncelerini daha iyi ortaya koyabilmelerinden kaynaklanır denebilir. Kontrol grubunda ise tüm alt boyutlarda yaşa göre çocukların sosyal duygusal gelişim düzeyleri benzerdir. Bu gruptaki hem kız hem de erkek çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri tipik düzeydedir. Yaşa göre çocukların öğretmenlerinden elde edilen son test puanları arasında girişkenlik alt boyutu için etki büyüklüğü 0.499, bağlanma/ilişki kurma alt boyutu için etki büyüklüğü 0.719 ve toplam koruyucu boyut için ise etki büyüklüğü 0.672 olarak elde edilmiştir ve büyük etkiye sahiptir. Yani ikinci adım programı yaşa göre girişkenlik, bağlanma/ilişki kurma alt boyutu ve toplam koruyucu faktörler için 4-5 yaş grubu lehine büyük farklılık oluşturmuştur.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan araştırmadan kazanılan bulgular hakkında yorum, tartışma ve değerlendirmeler hakkında sonuç ve önerilere değinilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırma sonucunda İkinci Adım programının 3-5 yaş okul öncesi dönemi çocuklarının sosyal duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Programın çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkisi kalıcılık testi yapılan süre zarfında da korunmuştur. İkinci Adım programının etkililiği ölçülürken hem çocukla ilgilenen kişiler; veli, (ebeveyn, bakıcı, büyükanne, bakıcı, hala vb.) hem de öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucu 3-5 yaş okul öncesi dönemi çocukların sosyal duygusal gelişimleri; girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma, davranışsal endişe ve toplam koruyucu faktörler boyutunda ele alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda tablo 12'de gözüktüğü gibi çocukların velilerinden elde edilen ön test ve son testteki verilere göre deney grubundaki çocukların girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma ve toplam koruyucu faktör düzeylerinde İkinci Adım programı büyük ölçüde olumlu etkili olmuştur. İkinci Adım programındaki uygulamalar; kukla çalışması, poster gösterimi ve hikaye okuma vb., çocukların kendilerine olan özgüvenleri, öz düzenleme ve ilişki kurma becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturup çocukların kendi duygu ve düşüncelerini daha kolay ve başarılı bir şekilde ifade edebilmelerine olanak sağlamıştır. Çocukların kendilerini ifade edebilme becerileri ve girişkenlik düzeyleri arttıkça arkadaşlarına ve çevresine daha olumlu davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. İkinci Adım programı sayesinde çocuklar empati, sırasını sabırla beklebilme ve öfkesini kontrol edebilme becerilerini kazandıkları görülmüştür. Program sonunda çocuklar isteklerini çekinmeden daha istekli ve girişken bir şekilde ortaya koyabilmişlerdir. Bu durum da onların ilişki kurma, öz düzenleme ve daha az

davranışsal problem gösterebilmelerine yardımcı olmuştur. Deney grubundaki çocukların davranış endişe düzeylerinde azalma görülmüştür. Kontrol grubunda bulunan çocuklara bakıldığında bu çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde ve yukarıda belirtilen boyutlarda yılsonunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Tablo 13'e bakıldığında öğretmenlerin yaptıkları değerlendirme sonucuna göre son test ve ön test sonuçları arasında girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ ilişki kurma ve toplam koruyucu faktörler, davranış endişe boyutlarında anlamlı fark olup çocuklar sosyal duygusal açıdan önemli ölçüde gelişim göstermişlerdir. Bu gruptaki çocukların davranış endişe boyutunda ise azalma görülmüştür. Bu durum sosyal duygusal gelişim lehinedir. Yani İkinci Adım programı çocuklarda meydana gelebilecek davranış ile ilgili olumsuzlukları azaltmıştır. Programı alan çocukların problem çözme ve işbirlikçi becerilerinin arttığı görülmüştür. Bu durum da deney grubundaki çocukların sosyal duygusal becerilerini çok yönlü geliştirdiğini ortaya koymuştur. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişiklik görülmemiştir. Yani ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkmamıştır.

Tablo 14'e bakıldığında velilerden elde edilen bilgiler ışığında deney grubunda bulunan çocukların program sonunda uygulanan son testlerinde girişkenlik ve toplam koruyucu faktör düzeyleri programı almayan çocuklara yani kontrol grubuna göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Aynı zamanda programı alan çocukların davranışsal endişe boyutları programı almayan çocuklara göre anlamlı düzeyde daha düşük çıkmıştır. Buradan da programın bitiminde İkinci Adım programının bu programı alan çocukların davranış ile ilgili gösterdikleri problemleri azalttığını ortaya çıkarmıştır. Programın bitiminde uygulanan son testin öğretmen değerlendirme sonuçlarına bakıldığında (Tablo 13) girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ ilişki kurma ve toplam koruyucu faktörler açısından her birinin programı alan çocuk lehine anlamlı bir artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca davranışsal endişe boyutu öğretmenlerin değerlendirmelerine göre programı alan çocuklarda almayanlara oranla daha düşük çıkmıştır.

Programın son test ve kalıcılık testleri karşılaştırıldığında (Tablo 15) velilerin ve öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına göre öz düzenleme ve toplam koruyucu faktörler kalıcılık test sonucu daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenler

açısından ise herhangi bir fark çıkmamıştır. Kısacası programın etkisinin kalıcılık testine de bakıldığına devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Çocukların cinsiyetleri açısından (Tablo 19) İkinci Adım programının etkisine bakıldığında deney grubunda bulunan çocukların velilerinden elde edilen sonuçlara göre çocukların girişkenlik, toplam koruyucu faktörler ve davranışsal endişe boyutunda kız çocukların erkek çocuklardan daha iyi seviyede olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise anlamlı bir fark ve etki görülmemiştir. Deney grubunda bulunan çocukların öğretmenlerinin değerlendirme sonuçlarına bakıldığında (tablo 20) ise programı alan kız çocuklarının erkek çocuklarına göre öz düzenleme, bağlanma/ ilişki kurma, toplam koruyucu faktörler ve davranış endişe boyutlarında erkek çocuklardan daha iyi oldukları görülmüştür. Kısacası sosyal duygusal gelişim yönünden kız çocuklar erkek çocuklara oranla programdan daha fazla faydalanmıştır denebilir. Kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla sosyal duygusal açıdan daha fazla fayda sağlamaları programı uygulama süresi boyunca kız çocuklarının kendi duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilmeleri, daha fazla girişkenlik gösterebilmeleri, ilişki kurma isteğinin daha fazla olması ve dikkatini daha fazla toplayarak dinleyebilme becerilerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Kontrol grubunda ise kız ve erkek çocukların sosyal duygusal gelişim düzeyleri benzerdir.

Yaşlara göre son test puanlarına bakıldığında (Tablo 21) velilerin değerlendirme sonuçlarına göre İkinci Adım programı uygulanan tüm çocukların ölçek boyutlarının hepsinde pozitif yönde anlamlı bir fark çıkmıştır. Bütün boyutlardaki fark 4-5 yaş çocuklarının lehine daha fazla çıkmıştır. Yani programın uygulandığı 4-5 yaş grubunda bulunan çocuklar yine programın uygulandığı 3-4 yaş grubundaki çocuklardan İkinci Adım programından daha fazla yararlandığı bu bağlamda da sosyal duygusal gelişimlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak İkinci Adım programından hem 3-4 hem de 4-5 yaş grubu faydalanmıştır. İkinci Adım programı çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemiştir. Yaşlara göre öğretmen değerlendirmesi sonucunda (Tablo 22) girişkenlik, bağlanma/ ilişki kurma ve toplam koruyucu faktörler boyutunda 4-5 yaş grubu lehinde fark ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre 3-4 yaş

grubu çocukların sosyal duygusal açıdan gelişimleri tipik düzeyde iken 4-5 yaş grubundaki çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri daha güçlü bir seviyededir. Kontrol grubunda ise sosyal duygusal gelişim düzeyleri benzerdir. Sonuçta İkinci Adım programının 3-5 yaş çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etkililiği değerlendirildiğinde hem veli hem de öğretmenden alınan veriler doğrultusunda her iki gruptan elde edilen sonuçlara göre 3-5 yaş arası çocukların gerek sosyal gerekse duygusal açıdan incelenen boyutlarda desteklendiği ve programın 3-5 yaş çocuklar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. 4-5 yaş grubundaki çocukların programdan daha fazla yararlanabilmesi bu yaş grubunun 3-4 yaş grubundaki çocuklara göre dikkat sürelerinin daha uzun olması, kendilerini daha iyi ifade edebilecek dil becerisine sahip olmaları ve daha girişken olmaları İkinci Adım programı uygulama sürecinde gözlemlenmiş olup bu nedenlerin de 4-5 yaş grubundaki çocukların sosyal duygusal açıdan programdan daha fazla yararlanmaları üzerinde etki olduğu söylenebilir.

Sonuçlar takip edilen bölümde ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Çocuklarda sosyal ve duygusal gelişim ve boyutlarıyla ilgili bulguların tartışılması. Bu araştırmada İkinci Adım programının çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi erken öğrenme programlarında önemli bir role sahiptir (Denham, 2006; Shonkoff ve Phillips, 2000). Sosyal duygusal becerilerin okul öncesi çağda güçlü olması çocukların pozitif davranışlar geliştirmelerini sağlayacaktır (Denham, 2006). İkinci Adım programı çocuklarda sosyal duygusal ve davranış problemlerini azaltmak ve çocukların sosyal duygusal becerilerini, gelişim ve öz düzenleme becerilerini artırmak amacıyla oluşturulmuş evrensel bir programdır (Committee for Children, 1997, 2000). Edwards, Hunt, Meyers, Grogg ve Jarrett (2005) İkinci Adım programını alan çocukların olumlu sosyal davranışlarında ve öfke kontrolü gibi öz düzenleme becerilerinde ve empati gösterme gibi duygusal becerilerinde artış görüldüğü ortaya çıkmıştır. İkinci Adım programının yapıldığı bu araştırma sonucunda da erken öğrenme için önem arz eden ve incelenen boyutlarda programı alan çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin programı almayan çocuklara göre lehlerine sonuçlandığı görülmüştür. Ayrıca programın etkilerinin de

çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki sonuçlarının kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Kısacası İkinci Adım programının etkililiği üzerine Türkiye’de yapılan bu çalışma diğer uluslararası yapılan çalışmalarla tutarlı sonuçlar vermektedir. Yine İkinci Adım (Okul Öncesi dönemi) programının yurtdışında 1991 yılında yapılan pilot çalışması sonucunda çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde (problem çözme, öfke kontrol etme vb.) programı almayan çocuklara göre önemli düzeyde artış gösterdiği bulunmuştur (Moore ve Beland, 1992). Bu pilot çalışma da Türkiye’de yapılan bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Upshur ve diğerlerinin yaptığı bir diğer çalışmada (2017) İkinci Adım programının çocukların sosyal duygusal becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Pilot çalışma İkinci Adım programının Türkiye’de yapılan bu çalışmasını destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. Sosyal ev ortamı ve sosyal okul temelli müdahale programlarına bakılınca bu programların çocukların prososyal (işbirlikçi vb.) davranışlarını artırdığı ortaya çıkmaktadır (Doescher ve Sugawara, 1992). İkinci Adım programını uygulayan uluslararası öğretmenler bu programdan faydalandıklarını belirtmişlerdir (Schick ve Cierpka, 2013). İkinci Adım programı hakkında uluslararası yapılan çalışmalar incelendiğinde programı alan çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin programı almayan çocuklara göre daha iyi olduğu ve daha az davranış endişe oluşturacak problemler sergiledikleri bulunmuştur (Wilson and Lipsey, 2007). İkinci Adım programı ile uluslararası yapılan çalışmalar, Türkiye’de 3-5 yaş arası okul öncesi çocuklarına uygulanan İkinci Adım programının sonuçlarını tamamen destekler sonuçlar ortaya koymaktadır.

Öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal beceriler birbirleri ile örtüşen kavramlardır. Öz düzenleme çocukların gerek sosyal gerekse akademik becerileri sağlayabilmesi için anahtar bir rol oynar (Raver, 2003). Öz düzenleme becerileri okul öncesi sınıflarında öğretilir ve problemleri davranış sergileyen ve sergilemeyen bütün çocuklar öz düzenleme becerilerinden (hazı erteleme, dürtülerini kontrol edebilme vb.) faydalanabilirler (Bodrova ve Leong, 2005). İkinci Adım programını alan çocukların öz düzenleme becerilerine bakıldığında programın deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur. İkinci Adım programı okul öncesi çocuklarına uygulandığında çocukların öfkelerini daha çok kontrol edebildikleri, kendilerini sakinleştirme becerileri

kazandıkları, öz bakım becerilerinin daha iyi olduğu (McMahon ve ark., 2000) daha az davranışsal endişeye sebep olacak davranışlar sergiledikleri, sosyal problemleri çözme becerilerinde yani girişkenlikte önemli derecede yaratıcı ve başarılı oldukları, daha sosyal beceri gerektiren tavırlar sergiledikleri ve konuşma sıralarını bekledikleri gözlenmiştir (Schick ve Cierpka, 2006).

İkinci Adım programının öğretmenlerle yapılan çalışmaları sonucunda programın çocuk, öğretmen ve okulda çalışanlar arasında pozitif etkileşimi artırdığı ayrıca programın çocuklar ve akranları arasında da pozitif etkileşim sağladığı (bağlanma/ilişki kurma boyutu altında) ortaya çıkmıştır (Thompson, 2016). Bu sonuç İkinci Adım programının 3-5 yaş arası okul öncesi çocukları ile Türkiye’de yapılan bu araştırma sonucu ile benzer olduğu ortaya çıkmaktadır. Gerek velilerden gerekse öğretmenlerden elde edilen bulgular İkinci Adım programını alan çocukların bağlanma/ ilişki kurma düzeylerinin programı almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucunu göstermektedir.

İkinci Adım programının etkililiği üzerine 3-5 yaş arası çocuklara uygulanan program sonucunda gerek çocukların velileri gerekse öğretmenlerinden elde edilen bulgular deney grubundaki çocukların davranış endişe boyutunun kontrol grubuna oranda daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaya benzer İkinci Adım programını uygulayan Norveçli öğretmenler programın çocukları daha uyumlu hale getirdiğini, çocukların daha sakin olduğunu ve çocukların davranışları üzerinde pozitif etki oluşturduğunu söylemişlerdir (Larsen ve Samdal, 2012). Yine 2015 yılında Low ve arkadaşları tarafından yapılan 6 okul bölgesini içeren ve 7300 okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar olan öğrencileri kapsayan çalışmada İkinci Adım programının uygulanması sonucunda çocukların gerek sosyal duygusal becerilerinde gerekse sosyal duygusal davranışlarında anlamlı ölçüde gelişme gösterdikleri bulunmuştur. Bu durum Türkiye’de 3-5 yaş arası çocuklara uygulanan İkinci Adım programı sonucunda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. 3-5 yaş arası çocukların velileri ve öğretmenlerinden elde edilen sonuçlarda programı alan çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde artışın gözüktüğü davranışsal endişe boyutunda ise azalmanın olduğu bulunmuştur.

Sprague ve Walker tarafından (2000) yapılan bir çalışmaya göre erken müdahale programları erken çocukluk döneminde bulunan çocukların sosyal duygusal gelişim ile ilgili işlevlerini artırarak anti sosyal davranışlar ile ileride oluşabilecek şiddet içeren davranışların azalmasına yardımcı olur. İkinci Adım programına ait yapılan bu çalışmaya bakıldığında programı alan çocukların davranışsal endişe boyutunda azalmanın görüldüğü ortaya çıkmıştır. 5. sınıf öğrencileri ile 2012-2014 yılları arasında boylamsal yapılan İkinci Adım programının çocukların davranışsal problem ve sosyal davranışları üzerindeki etkisini sorgulayan araştırma sonucunda deney grubunda bulunan çocukların kontrol grubundakilere göre oldukça fazla sosyal davranış ve oldukça az da davranışları ile ilgili endişe oluşturabilecek durumların ortaya çıktığı bulunmuştur (Top, Liew ve Luo, 2016). Bu sonuç, İkinci Adım programının 3-5 yaş arası çocuklarla Türkiye örneğinde uygulanması sonucu programı alan çocukların sosyal duygusal becerilerinin almayanlara oranla anlamlı derecede ileri olduğu ve yine programı alan çocukların almayan çocuklara oranla daha az davranışsal endişe göstermesi sonucuyla tutarlı ve paraleldir. Bir diğer çalışmada İkinci Adım programını alan çocukları kontrol grubundaki çocuklar ile karşılaştırdıklarında programı alan çocukların davranış endişe boyutu içerisinde yer alan daha az agresif davranış sergiledikleri ve daha fazla sosyal beceri gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Frey ve ark., 2005).

İkinci Adım programının etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada olduğu gibi Schick ve Cierpka yaptıkları çalışma sonucunda (2013) İkinci Adım programının davranış endişe oluşturacak saldırgan davranışları azalttığı ve sosyal duygusal becerileri ise artırdığı bulunmuştur. Amerika, Norveç ve Almanya'da toplam 7300 okul öncesinden altıncı sınıfa kadar olan çocuklara İkinci Adım programı uygulanmış ve programın etkililiğine bakılmıştır. Programın çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleyerek sosyal duygusal becerilerini artırdığı bulunmuştur. Ayrıca programın çocuklarda davranış endişe oluşturacak sosyal duygusal davranış problemlerini azalttığı bulunmuştur (Gregory ve ark., 2018).

Yaşla ilgili bulguların tartışılması. Yapılan farklı araştırmalara göre sosyal duygusal gelişim altında ele alınabilecek sosyal problem çözme becerilerinin

yaşlara göre anlamlı fark oluşturduğu bulunmuştur (Bal ve Temel, 2014; Yılmaz ve Tepeli, 2013; Yaban ve Yükselen, 2007; Çam ve Tümkeya, 2006). Araştırma sonuçlarına göre çocuğun yaşı arttıkça sosyal problem çözme becerileri de artmaktadır. Sosyal problem çözme becerilerinin temel yapısında sosyal gelişim ve bilişsel gelişim bulunmaktadır. Buradan da yaş ilerledikçe sosyal gelişim seviyesinde de artış meydana gelir denebilir. Bu sebepten dolayı da yapılan bu çalışmada Tablo 21 ve Tablo 22'de de görüldüğü üzere İkinci Adım programını alan 4-5 yaş grubu çocukların 3-4 yaş grubu çocuklara oranla programdan daha fazla faydalandıkları söylenebilir.

Okul öncesi çocuklarda davranış endişe boyutuna bakıldığında davranış problemleri; dikkatsizlik ve sosyal duygusal davranış problemleri gibi; sergileyen çocuklar yaş değişkeni açısından ele alındığında yaşı küçük olan okul öncesi çocukların yaşı büyük olan okul öncesi çocuklara göre daha fazla problemlili davranış sergiledikleri görülmüştür (Miller, Koplewicz ve Klein, 1997). İkinci Adım programı ile ilgili Türkiye'de yapılan bu çalışmanın velilerden elde edilen sonuçlar ışığında Tablo 19) 3-4 yaş grubunun davranışsal endişe boyutu 4-5 yaş grubuna göre daha fazladır. Ayrıca 4-5 yaş grubu okul öncesi çocukların bağlanma/ilişki kurmada 3-4 yaş grubuna göre daha iyi olduğu bulunmuştur. Dolayısı ile 4-5 yaş grubu programdan daha fazla faydalanmıştır denebilir. Bunun nedeni de büyük yaş grubunun kelime dağarcıklarının daha fazla olması, duygu ve düşüncelerini daha iyi yorumlayıp kendilerini daha çok ifade edebildikleri, dikkat sürelerinin daha uzun olabileceği ve böylece ilişki kurmada daha iyi olabileceklerin kaynaklanır denebilir. Bu çalışma Miller ve diğerlerinin yaptığı çalışma (1997) ile örtüştüğü görülmektedir.

Bazı çalışmalar; orta çocukluk ve ergenlik dönemi, yaş ve bağlanma/ilişki kurma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koyar (Gallego ve ark., 2011; Gullone ve Robinson, 2005). İkinci Adım programı ile ilgili yapılan bu çalışmalar sonucunda da gerek öğretmenler gerekse velilerden elde edilen veriler ışığında programı alan çocuklar bağlanma/ilişki kurma boyutunda anlamlı bir fark oluşturmuşlardır. Yaş grubu olarak bakıldığında (Tablo 21 ve 22) ise 4-5 yaş grubu 3-4 yaş grubuna göre bağlanma ve ilişki kurma boyutunda daha fazla puan

almışlardır. Bu durum da yapılan diğer çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Yani yaş arttıkça bağlanma/ilişki kurma becerileri de artmaktadır denebilir.

Cinsiyet ile ilgili bulguların tartışılması. Okul öncesi dönemi kız çocuklarının sosyal becerileri erkek çocuklardan daha iyi durumdayken erkek çocuklarının problemleri davranış gösterme düzeyleri de kız çocuklarına göre daha yüksektir (Dervişoğlu, 2007). Okul öncesi dönemi erkek çocukları, okul öncesi dönemi kız çocuklarından daha fazla saldırgan davranışlara meyillidirler (Özkan ve Çifci, 2010; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Baumgartner ve Strayer 2008; Marshall, 2007; Katsurada ve Sugawara, 1998). Erkek çocuklarda görülen davranışsal endişe boyutu içinde yer alan saldırganlık, bağırma, küfretme vb. davranışların kız çocuklarından daha fazla oranda görülmesinin nedenleri arasında ailede bu çeşit davranışların onaylanması ve teşvik edilmesi olabilir. Toplumda erkek çocuklarına belirlenen rollerin etkisiyle ve ailenin tutum ve davranışlarıyla erkek çocuklarındaki saldırganlık, küfretme vb. sosyal ve duygusal davranış problemleri birbiriyle ilişkili olabilir (Kanlıklıçer, 2005). Yapılan birçok araştırmada çocuklardaki otokontrol becerisinin sosyal duygusal beceriler üzerindeki olumlu etkileri kanıtlanmıştır (Henry ve ark., 1999; Moffitt ve ark., 2011). Sosyal duygusal gelişim altında yer alan öz düzenleme becerilerinden de biri olan otokontrol becerilerine bakıldığında Tao, Wang, Fan ve Gao tarafından yapılan (2014) çalışma sonucunda kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla otokontrole sahip oldukları bulunmuştur. İkinci Adım programı ile yapılan bu çalışma sonucunda öğretmenlerden elde edilen bilgiler ışığında (Tablo 20) programı alan kız çocuklarının öz düzenleme becerilerinin erkek çocuklarına göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece bu iki çalışma birbirini destekler niteliktedir denebilir.

Sosyal duygusal iyi oluşun temelinde bağlanma yer almaktadır. Bağlanma ve ilişki kurmayı çocuklar; tercihte bulunma, mutsuzluğun üstesinden gelme vb. davranışlarda kullanırlar. Çocuklar ailelerinin dışında öğretmen, arkadaş veya kendine bakım veren kişilerle de bağlanır ve ilişki kurarlar (Bergin ve Bergin, 2009). Bağlanma düzeyleri yüksek olan çocukların arkadaşları ve diğer kişilerle ilişkileri daha uyumlu, arkadaşları tarafından daha çok kabul edilirler ve sosyal becerileri

daha yüksektir (Allen ve ark., 2007; Clark ve Ladd 2000; Cohn 1990). Kız çocuklar ve ergenler erkek çocuklardan ve ergenlerden daha fazla yaşitlarına bağlanırlar; güven duyma ve iletişim kurma gibi (Nelis ve Rae 2009; Richards ve ark., 2010; Gullone ve Robinson 2005). Bazı araştırmaların sonuçlarına göre erkekler kızlardan daha çok dışlanırlar (Gullone ve Robinson 2005; Lapsley ve ark., 1990; Pace ve ark., 2011). Yapılan bazı çalışmalarda ise erkekler ve kızlar arasında ilişki kurma; dışlanma vb. fark yoktur (Guarnieri ve ark., 2010; Muris ve ark., 2001; Nickerson ve Nagle, 2004). Çalışmalar bu yönüyle de İkinci Adım programının velilerden elde edilen sonuçlarına göre (Tablo 19) bağlanma/ilişki kurma alt boyutunda herhangi bir farkın görülmemesi ile örtüşmektedir. Buradan bağlanma/ilişki kurma alt boyutunda öğretmenlerin (Tablo 20) çocuklarla daha fazla zaman geçirdikleri ve akranları ile ilgili gözlemler yapma fırsatlarının daha fazla olduğu göz önünde bulundurulursa öğretmen sonuçları daha fazla dikkate alınabilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguları ışığında araştırmacılar, uzmanlar ve politika yapanlara öneriler sunulmaktadır.

Bu Araştırma için Öneriler

- Program MEB'e bağlı özel bir anaokulunda uygulanmıştır. Dezavantajlı bölgelerde ve MEB'e bağlı diğer devlet okullarında da program uygulaması yapılarak sonuçlar incelenebilir.
- Bu çalışmada programın sosyal duygusal yönden etkililiği incelenmiştir. Programın yürütücü işlevler ve akademik yönden de incelemesi yapılabilir. Program araştırmacı tarafından 4 gün belirli sürelerde verilmiştir. Program haftanın beş günü olacak şekilde gün içine yayılarak verilir etki oranına bakılabilir.
- Yurtdışında program birçok ülkede farklı bölgelerdeki çocuklara yaygın bir şekilde uygulanmış ve çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde oldukça etkili olduğu bulunmuştur. Türkiyede yapılan bu çalışma da bunu kanıtlamıştır. Buna dayanarak Türkiye'de belli başlı iller yerine her ilde program uygulaması yaygın bir şekilde yapılabilir.

- Bu çalışmada program araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Programın öğretmenler tarafından da uygulanarak sonuçlarına bakılabilir.
- Bu program 3-5 yaş arası çocuklar için Türkiye’de uygulanmıştır. Programın diğer yaş gruplarına yönelik olan kısımları da okul öncesinden başlayarak uygulanması ve yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Yapılacak Diğer Çalışmalar İçin Öneriler

- Bundan sonra yapılacak araştırmalar için farklı değişenler de göz önünde bulundurularak (sosyo ekonomik yapı, sosyo kültürel çevre vb.) daha büyük örneklemeler kullanılarak daha fazla veri kaynakları elde edilebilir.
- DECA-P2 ölçeğinin daha büyük gruplarla Türkiye’de norm çalışmasının yapılması iyi olur.
- Öğretmenlere çocuklarda sosyal duygusal gelişimin sağlanması için Türkiye’de yaygın eğitimler verilebilir.
- Programın içindeki sosyal duygusal çalışmalar Milli eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Müfredatı içerisinde olmasına rağmen uygulamada yaşanan sorunlardan dolayı öğretmen eğitimi verilebilir.
- Program için farklı ölçme araçları da kullanılabilir. Programa farklı açılardan bakabilmek için farklı ölçekler geliştirilebilir.
- Programla ilgili boylamsal çalışmalar da yapılabilir. Boylamsal çalışmalar ile programın çocuğun uzun soluklu sosyal duygusal gelişimindeki yerini ve etki derecesini görebilmek için yapılabilir.
- Üniversitelerde çocukların sosyal duygusal gelişim ve becerilerin desteklenmesi amacıyla oluşturulmuş lisans dersleri planlanmalı ve farklı içerikler eklenerek mesleki açıdan uzmanlık kazanacak lisans öğrencilerinin bu konuda birçok ders almaları sağlanabilir.
- Program öncesi, program uygulanırken ve program sonrası ailelerle yüz yüze bir araya gelerek programdan beklentileri, gidişatı ve programın çıktıları ile ilgili toplantılar düzenlenebilir.
- Programla ilgili nitel veriler de toplanabilir. Programın etkisinin çok yönlü değerlendirilebilmesi için velilere programı uygulamadan önce, programın

uygulanması sırasında ve program uygulandıktan sonra çocuklarında gördükleri değişiklikler hakkında görüşmeler yapılabilir.

- Sosyal duygusal açıdan var olan programların yaygınlaştırılması veya Türkiye'deki çocukların sosyal duygusal açıdan ihtiyaçlarını belirleyecek analizler yapılarak sosyal duygusal erken müdahale programları oluşturulup, çocukların sosyal duygusal açıdan güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin daha fazla desteklenmesi sağlanabilir.
- Üniversitelerin yanı sıra devlet kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının bir araya gelmesiyle sosyal duygusal erken müdahale programlarının geliştirilmesi, sayısının artırılması ve daha yaygın hale getirilmesi için materyal, ekonomik açıdan kaynak ve yetiştirilmiş personel sağlanabilir.
- Bu tür sosyal duygusal programların devlete, aileye ve çocuğa olan katkılarının neler olduğu ile ilgili kamu spotu yapılarak sosyal duygusal müdahale programlarının yaygınlaşması desteklenebilir.

Kaynaklar

Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., & Samples, F. (1998).

Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Developmental Psychopathology*, 10, 187–213.

Ainsworth, M. D. S.; Blehar, M. C.; Waters, E.; & Wall, S. The strange situation: observing patterns of attachment. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978.

Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932–937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>

Akduman, G., Günindi, Y., Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37), 673-683.

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi*. Ankara: M.E.B Yayınları.

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64(3), 801–814.
- Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1).
- Allen, J., Porter, M., McFarland, C., McElhaney, K. B., & Marsh, P. (2007). The relation of attachment security to adolescents' paternal and peer relationships, depression, and externalizing behavior. *Child Development*, 78(4), 1222–1239. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01062.x adresinden erişilmiştir.
- Alisinanoğlu, F., ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155–173.
- Anlıak Ş., Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arı, M., ve Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-202.
- Arı, R., Üre, Ö. & Yılmaz, H. (1998). *Gelişim ve Öğrenme*, Konya: Mikro Yayınları.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Atay, M., Şahin, S. (2004). Erken Çocukluk Dönemi (3-6 Yaş) Gelişim. *Gelişim ve Öğrenme*. Ataman, A. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcioğlu, H.,(2001). İştme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Avcioğlu, H. (2002). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin

öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkinliğinin incelenmesi, *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*. 1. cilt. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları Vakfı.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara.(8. Baskı): Nobel Yayın Dağıtım.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06139.x
- Bal, Ö, Temel, Z. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,4(1), 156-169.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991b). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 38, pp. 69-164.Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1999). *A social cognitive theory of personality*. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press.
- Barrigo, A.Q., Doran, J.W., Newell, S.R. Morrison, E.M., Barbetti, V. & Robbins B.D. (2002). Relationship Between Problem Behaviors And Academic Achievement İn Adolescents: The Unique Role Of Attention Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 233-240.
- Başar, H.(1994). *Sınıf Yönetimi*. 4. Başım. Pegem Yayınları, Ankara.
- Bauer, I. M. ve Baumeister, R. F. (2011). *Self-regulatory strength*. In K. Vohs, & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation* (2nd ed.) (pp. 64-82). New York: Guilford Press.

- Baumgartner, E., Strayer, F. F. (2008). Beyond Flight Or Fight: Developmental Changes In Young Children's Coping With Peer Conflict. *Acta Ethologica*, 11: 16-25.
- Bay, A. (2003). Bilişsel –Davranışçı Terapilerin Tarihi. *3p Dergisi*, 11, 5.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal duygusal beceri programının etkililiği* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beck, A., T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Boston: International University Press.
- Beck, A. T., Wright, F. D., Newman, C. F., & Liese, B. S. (1993). *Cognitive therapy of substance abuse*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*, New York: Guilford Press.
- Beck, J. (2001). *Bilişsel Terapi, Temel İlkeler ve Ötesi*. (Çev. Nesrin Hisli Şahin). Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bekman, S. (1999). *7 çok geç. Erken çocukluk eğitiminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Yayınları.
- Benedict, E. A., Horner, R. H., & Squires, J. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 174-192.
- Berk, L. E. (2013). *Child Development*, 9th Edition. Illinois State University: Pearson Press.
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2016). *Infants, children, and adolescents* (8th ed.). UpperSaddle River, NJ: Pearson.
- Bergin, C. Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170. Retrieved from DOI 10.1007/s10648-009-9104-0.
- Berk, L. E. (2006). *Child Development*. America: Pearson Education.
- Bierman K. L., Domitrovich C. E., Nix R. L., Gest S. D., Welsh J., & Greenberg M. T. (2008a). Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program. *Child Dev.* 79 1802–1817.10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x
- Bierman, K. L., & Welsh, J. A. (1997). Social relationship deficits. In E. J. Mash & L.

- G. Terdal (Eds.), *Assessment of childhood disorders* (p. 328–365). USA: Guilford Press.
- Bodrova, Elena & Leong, Deborah. (2005). The Importance of play: Why children need to play. *Early Childhood Today*, 20, 6-7.
- Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation* (Doctoral dissertation). The University of Texas, Texas.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R. & Garrett- Peters, P. T. (2016). Classroom quality at prekindergarten and kindergarten and children's social skills and behaviour problems. *Early Child Research Quarterly*, 36, 212-222.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134–148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>
- Bornstein M. H., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 717-735. Retrieved from doi:10.1017/S0954579410000416.
- Brazelton, T. B., Koslowski, B., & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In M. Lewis & L. A. Rosenblum, *The effect of the infant on its caregiver*. Wiley-Interscience.
- Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (1990). Reclaiming youth at risk: Our hope for the future. National Educational Service.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. R., Burchinal, M. R., & Garrett-Peters, P. T. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Research Quarterly*, 36(3), 212-222.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134-148.

- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 177-191. doi:10.1521/scpq.18.2.177.21855.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burden, P, R. (1995). *Classroom management and discipline*. New York: Longmen.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd Ed.)*. Routledge.
- Cai, X., Kaiser, A.P., & Hancock, T.B. (2004). Parent and teacher agreement on child behavior checklist items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly African American families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(2), 303–312. doi: 10.1207/s15374424jccp3302_12.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifeliness and risk: Passages of youth in our time*. New York: Cambridge University Press
- Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *Educational and Child Psychology, 15*(1).
- Campbell, S.B. (1990). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 113–149.
- Campbell, S.B. (1997). Behavior problems in preschool children: Developmental and family issues. In T.H. Ollendick & R.J. Prinz (Eds.), *Advances in clinical child psychology*. (Vol. 9, pp. 1-26). New York: Plenum.

- Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2–3, Serial No. 240), 284–303.
- Can, G., (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem a Yayıncılık 5. Baskı.
- Cartledge, G. and Milburn, J.F. (1980). *Teaching social skills to children*. New York: Pergamon Press.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28, 338-352.
- Cassidy, J. & Asher, S. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development*, 63, 350-365. <http://dx.doi.org/10.2307/1131484>.
- Chen, X., Chang, L. , He, Y., & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 76, (2), 417-434.
- Chen, X. and Rubin, K.H. (1992).“Correlates of Peer Acceptance in a Chinese Sample of Six-Year-Old.” *International Journal of Behavioral Development*. 15(2):259–273.
- Clark, K., & Ladd, G. (2000). Connectedness and autonomy support in parent–child relationships: Links to children’s socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36(4), 485– 498.
doi:10.1037/0012-1649.36.4.485.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152–162.
doi:10.2307/1131055.
- Coie, J. D. and Koepl, G. K. (1990). *Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children*, In: Asher, S. R. and Coie, J. D.

- (Eds.), *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press, pp. 309–337.
- Colby, A., & Damon, W. (1983). Listening to a Different Voice: A Review of Gilligan's "In a Different Voice". *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(4), 473-481. Retrieved May 10, 2019, from www.jstor.org/stable/23086316.
- Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition* (p. 59–77). <https://doi.org/10.1037/12059-004>
- Cole P. M, Michel M. K, & Teti L. O, (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective: In: Fox NA, ed. The development of emotion regulation: biological and behavioral consideration. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 59, 73-102.
- Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L.O. D. (1994). The development of emotion regulation, and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs and Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-102.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2018). Basics, definition. What is the social and emotional learning (SEL), <http://www.casel.org/basics/definition.php>, 13 Haziran 2018.
- Committee for Children. (2002). *Second Step: A violence prevention curriculum, preschool/kindergarten-grade 5*. Seattle, WA: Author.
- Conner, N. W., & Fraser, M. W. (2011). Preschool Social–Emotional Skills Training: A Controlled Pilot Test of the Making Choices and Strong Families Programs. *Research on Social Work Practice*, 21(6), 699–711.
- Cook, E.T., Greenberg, M.T. & Kusche, C.A. The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *J Abnorm Child Psychol* 22, 205–219 (1994). Retrieved from <https://doi.org/10.1007/BF02167900>.

- Cooke, M., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L., & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of "Second Step" on elementary school students' prosocial and aggressive behaviors. *The journal of primary prevention*, 28 (2), 93-115.
- Corey, G., (2016). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. 10th ed. Boston, MA: Cengage Learning US.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayınları.
- Corey, G. (1990). *Theory and Practice of Group "3rd Ed ."* Counseling. California: Brooks/Cole Publishing Company Pasific Grave.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Cresswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Qualitative and Quantitative Research* (4th ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Curzon, L. B. (1991). *Teaching in further education: An outline of principles and practice*. (Edition 4th). London: Cassel Educational Ltd.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı* (31. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İletişim Donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Çam, S. & Tümkaya, S. (2008b). Psikolojik Danışma İçin Başvuran ve Başvurmayan Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 48-56.

- Çam, Y., & Tümkaya, Y. (2006). Üniversite ğrencilerinde kişilerarası problem özme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 119-131. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4374/59894>
- Çelik, V. (2005). Sınıf Yönetimi. (3.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çepni, S. (2009). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (4. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, F., Bilbay, A.A. ve Kaymak-Albayrak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Çetinkaya, B.(2004). Ruhsal Açıdan Sağlıklı Aile Sağlıklı ocuk. Ankara:Empati Yayıncılık.
- Çokluk, ., şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, ř. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dattilio, F. M. (2000a). Cognitive-behavioral strategies. In J. Carlson & L. Sperry (Eds.), *Brief therapy with individuals & couples*(pp. 33-70). Phoenix, AZ, US: Zeig, Tucker & Theisen.
- Dattilio, F. M., & Salas-Auvert, J. A. (2000). *Panic disorder: Assessment and treatment through a wide-angle lens*. Phoenix, AZ, US: Zeig, Tucker & Co.
- Freeman A., & Dattilio F.M. (1992) Cognitive Therapy in the Year 2000.US: In Freeman A. & Dattilio F.M. (eds) *Comprehensive Casebook of Cognitive Therapy*. Springer, Boston: MA.
- Dekovic, M., Slagt, M.I., Asscher, J.J. ve Boendermaker, L. (2011). Effects of early prevention programs on adult criminal offending:A meta analysis. *Clinical Psychology Review*, 31, 532-544.
- DeMulder, E. K. (1995) Behavior with peers and perceptions of self: Correlates of attachment. *Dissertation Abstracts International*, 56, 3473.
- Denham, S. A., Warren, H., Salisch, M., Chin, J. C., & Geangu, E. (2011). Emotions and social development in childhood. *The Willey-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 413-433). Oxford, UK: Blackwell.

- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What it is and how do we assess it? *Early Education Development*, 17(1), 57–89.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: *Contextual validation*. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development*, 61, 1145- 1152.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: *Pathway to social Competence* *Child Development*, 74, 238–256.
- Denham, S. A. , & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers ' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 205 – 227.
- Denham, S.A., Renwick, S.M. & Holt, R.W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother–child interaction. *Child Development*, 62: 242–249.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61(4), 1145-1152.
- Dereboy. İ.F. ve Dereboy, Ç. (1997). *Batılılaşma ve Kimlik Direnci Psikososyal Bir Yaklaşım. Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Dervişoğlu, C.,(2007), “Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının, Sosyal Becerilerini ve Problem Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dervişoğlu, C.M. (2007). *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin*

- incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doescher, S. M., & Sugawara, A. I. (1992). Impact of prosocial home- and school-based interventions on preschool children's cooperative behavior. *Family Relations*, 41, 200–204.
- Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Risk and Resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27(3), 348–364.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A Randomized trial of the preschool PATHS curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28 (2), 67-91.
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 11(2), 193–221. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1102_04
- Downs, A., & Strand, P. (2008) "Effectiveness Of Emotion Recognition Training For Young Children With Developmental Delays", *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(1), 75-89.
- Dreer, L. E., Jakson, W. T. & Elliott, T. R. (2005). *Social Problem Solving, Personality Disorder and Substance Abuse. Social Problem Solving and Offending: Evidence, Evaluation and Evolution*. Mary McMurran and James McGuire (Eds.). West Sussex: John Wiley and Sons.
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., & Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: Perspectives regarding current knowledge. *Behavioral Disorders*, 32, 29-45.
- Dunn, J. , & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition & Emotion*, 12,171 – 190.
- Durlak J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

- Dykeman, B. F. (1995). The social cognitive treatment of anger and aggression in four adolescents with conduct disorder. *Journal of Instructional Psychology*, 22, 194-203.
- D'zurilla, T. J., Maydeu Olivares, A. & Kant, G. L. (1998). Age and Gender Differences in Social Problem-Solving Ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-252.
- Edwards, D., Hunt, M.H., Meyers, J., Grogg, K.R., & Jarrett, O. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 401–418.
- Eggen, P. & Kauchak, D., (1992) *Educational Psychology: Classroom Connections*. New York: Macmillan.
- Egger, H., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313–337.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 263–283). Guilford Press.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). *Effortful control and its socioemotional consequences*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287–306). New York, NY: Guilford.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *J Pers Soc Psychol*, 78 (1), 136-157.
DOI: [10.1037//0022-3514.78.1.136](https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.1.136)
- Eisenberg N., Fabes R.A. & Shepard S.A. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development* 70: 513– 534.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75 (2), 334-339.

- Einsberg, N., Fabes, A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotion and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Elias, M.J., Mocerri, D.C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience. *Research Papers in Education*, 27 (4), 423-434.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70 (5), 186-190.
- Epstein, M. H. & Synhorst, L. (2009). *Preschool behavioral and emotional rating scale: Examiner's manual*. Austin, TX: PRO-ED.
- Erbay, E.(2008).Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyi (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Erdiller, B. Z. (2010). *Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar*. H. İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s. 56-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Erikson, E. H. (2014). *İnsanın 8 Evresi* (Çev. Akkaya, G. 2. Baskı). İstanbul Okyanus Yayınları.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Erözkan, A. (2013). İletişim Becerileri ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Sosyal Yetkinliğe Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 731-745.
- Evans, D. E., & Rothbart, M. K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41 (4), 868-888.
- Fair, C.A. & McWhirter, J.J. (2002). *BLOCKS: Building lives on cooperative*

- knowledge skills. Trainer's Manual And Student Workbook.* (Treatment Manual) Tempe, AZ: Arizona State University.
- Farrer, S. (2004). School based program promotes positive behaviour, reduces risk factors for drug use, other problems. *National Institute and Drug Abuse, 18* (6), 1-15.
- Feil, E. G., & Becker, W. C. (1993) Investigation of a multiple-gated screening system for preschool behavior problems. *Behavioral Disorders, 19*, 44- 53.
- Fine, S. E., Izard, E. C., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology, 15*(2), 331-342.
- Fox, N. A. & Shifter, C. A. (2005). *Emotional Development. Child Development.* Hopkins, B., Barr, R.G., Michel, G. F., Rochat, P. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freud, S. (2012). *Dinin Kökenleri* (Çev. Kapkın, A. T., 2. Baskı). İstanbul: Payel Yayınları.
- Frey, K.S., Nolen, S.B., Edstrom, L.V.S., & Hirschstein, M.K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 171–200.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V., MacKenzie, E. P., and Broderick, C. J. (2005). "Reducing Playground Bullying and Supporting Beliefs: An Experimental Trial of the Steps to Respect Program". *Developmental Psychology, 41*(3), 479–490. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.479>
- Frey, K. S., Hirschtein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Behaviour and Emotional Disorders, 8*, 102-112.
- Jalongo, M. R. (Ed.). (2006). On behalf of children. *Early Childhood Education Journal, 33*(5), 289–292. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0083-1>.

- Gagnon, C., Craig, W.M., Tremblay, R. E., Zhou, R.M., & Vitaro, F. (1995). Kindergarden predictors of boys's stable behaviour problems at the end of elementary school. *Abnormal Child Psychology*, 23, 751-766.
- Gallego, I. D., Delgado, A. O., & Sanchez-Queija, I. (2011). Peer attachment during adolescence and emerging adulthood. *Anales De Psicologia*, 27, 155–163.
- Gander, Mary J. & Gardiner, Harry W. (1993), Çocuk ve ergen gelişimi, Çeviri: Ali Dönmez, Nermin.Ankara: İmge Kitabevi.
- Garner, P.W., Dansmore, J.C. & Southam-Gerrow, M. (2007). Mother–Child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development Journal*, 259-277.
- Garriga, A., Martínez-Lucena, J. & Moreno, A. (2018). Parents' relationship quality and children's externalizing problems: The moderating role of mother–child relations and family socio-demographic background. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(195), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0558-0>.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gerardi-Caulton, G. (2000). Sensitivity to spatial conflict and the development of self-regulation in children 24–36 months of age. *Developmental Science*, 3, 397– 404. doi:10.1111/1467-7687. 00134
- Gilliom, M., & Shaw, D.S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology*, 16, 313–333.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gohm, C. L., Corser, G. C., & Dalsky, D. J. (2004). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? Manuscript in preparation.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.: USA.
- Goleman, D. (1996). Why It Can Matter More than IQ.Learning. *Emotional*

- Intelligence*, 24(6), 49-50.
- Goleman, D. (2003). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? (Çev. Banu Seçkin Yüksel). (24. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottman, J.M., Katz, L.F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *J Fam Psychology*, 10: 243–268.
- Granvold, D. K. (Ed.). (1994). *Cognitive and behavioral treatment: Methods and applications*. Belmont, CA, US: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Guralnick MJ. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14: 3–14.
- Guralnick MJ. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5: 21–29.
- Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gregory, T., Herreen, D., & Brinkman, S. (2018). Review of the quality of evidence for preschool and school-based programs to support social and emotional skills, perseverance and academic self-concept. Published by the Fraser Mustard Centre. Department for Education and Child Development and the Telethon Kids Institute Adelaide.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1998). *Promoting Alternative Thinking Strategies*. Institute of Behavioral Sciences, University of Colorado.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnick, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (2006). Building social and emotional competence: The PATHS curriculum. In S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (p. 395–412). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grolnick, W. S., McMenamy, J. M., & Kurowski, C. O. (1999). Emotional self-

- regulation in infancy and toddlerhood. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (p. 3–22). USA: Psychology Press.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605-1611.
- Guarnieri, S., Ponti, L., & Tani, F. (2010). The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): A study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 17, 103–130.
- Gullone, E., & Robinson, K. (2005). The Inventory Of Parent And Peer Attachment-Revised (IPPA-R) for children: A psychometric investigation. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12, 67–79.
- Gülay, H. (2009a). 5-6 Yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 104-121.
- Gülay, H., Akman, B. & Kargı, E. (2011). Social Skills of First Grade Primary School Students and Preschool Education. *Education*, 131(3), 663-679.
- Güngör, A. (2002). *Duygusal Gelişim: Gelişim ve Öğrenme*. Ulusoy, A. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürsoy, F. (2002). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, (6-7), 7-15.
- Günindi, N. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hair, E. C. Jager, J. & Garrett.S. B. (2002). Research Brief: Helping Teens Develop Healthy Social skills And Relationships: What the research Shows about Navigating Adolescence. Retrieved from <http://www.childtrends.org/Files/K3Brief.pdf>.

- Halberstadt, A. G. (1991). Maternal expression and emotion: socialization of children's expressiveness. In J. P. Tangney & S. A. Denham (Chairs), *Socialization of emotion in the family*. Symposium at the biennial meetings of the Society of Research in Child Development, Seattle.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119.
- Harlacher, J. E., & 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.
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. *Child and Adolescent Development, 60*, 3-22.
- Hawkins, J. D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Arch Pediatr Adolesc Med., 153*(3), 226–234. doi:10.1001/archpedi.153.3.226
- Hemmeter, M. L., Fox, L., Jack, S., & Broyles, L. (2007). A program wide model of positive behavior support in early childhood settings. *Journal of Early Intervention, 29*, 337-355.
- Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H. & Silva, P. A. (1999). Staying in school protects boys with poor self-regulation in childhood from later crime: A longitudinal study. *Int. J. Behav. Dev. 23*, 1049–1073.
- Hergenhahn, B. R., Olson, M., (2000). *An introduction to theories of learning*.(6th Press). New Jersey: Prentice Hall.
- Hill, W. F. (1990). *Learning: A survey of psychological interpretations, 5th ed.* New York: Harper & Row.
- Holsen, I., Smith B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the Social Competence Program Second Step in Norwegian Elementary Schools. *SAGE Publications* (Los Angeles, London, New Delhi and Singapore), *29*(1): 71–88.
- Hon, C. C. & Watkins, D. (1995). Evaluating a social skills training program for

- Hong Kong students. *The Journal of Social Psychology*, 135(4), 527-528.
- Houtmeyers, K. A. (2000). *Attachment relationships and emotional intelligence in preschoolers*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 1235.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huffman, L.C., Mehlinger, S.L., & Kerivan, A. S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. Off to a good start: *Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Hyland, L., Mhaille, G. N., Lodge, A., McGilloway, S. (2013). Conduct problems in young, school-going children in Ireland: Prevalence and teacher response. *School Psychology International*, 35(5) 516–529.
- Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children*. New York: Teachers College Press.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- İnanç, B. Y. & Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik Kuramları* (9. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- İnci, E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. M. E. Deniz (Ed.), *Kişilik gelişimi* (s. 216-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Jakob, J. R. (2005). An evaluation of Second Step: A Violence Prevention Curriculum with kindergarten students (Doctoral Dissertation). Hempstead, New York, Hofstra University.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*. 27, (4), 207-212.

- Johnson, A. (2013). Educational psychology: *Theories of learning and human development*. El Cajon, CA: National Social Science Press.
- Johnson, K., & Knitzer, J. (2015). *Spending smarter: A funding guide for policymakers and advocates to promote social and emotional health and school readiness*. National Center for Children in Poverty, Columbia University: USA <https://doi.org/10.7916/D84X5HHD>.
- Jamyang-Tshering, K. (2004). *Social Competence in Preschoolers: An Evaluation of The Psychometric Properties of the Preschool Social Skills Rating System (SSRS)*(Doctoral dissertation). Pace University, ABD.
- Janet, A. W & Bierman K. L. (1998). *Social competence*. *Gale Encyclopedia of Childhood & Adolescence*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Joseph, G. E. & Strain, P. A. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, pp. 65-76.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2016). *Dünden bugüne insan ve insanlar* (18. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3.bs.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kandır, A. (2003a). *Gelişimde 3-6 yaş "Çocuğum Büyüyor"*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A. (2000). "Öğretmenlerin Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumları." *Mesleki Eğitim Dergisi*, (2),1, ss.42-50.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği geçerlik

- güvenirlık çalışması (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Kapçı, E.G. (1998). Okul öncesi davranış ölçeğinin Türk çocuklarına uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5 (1):9–15.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 19-27.
- Kararımak, Ö., Sahranç, Ü. (2008). *Klasik koşullanma: Eğitim psikolojisi* (Ed. İbrahim Yıldırım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının etkililiği: Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerinde Bir Araştırma* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargı, E., Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocukların davranış sorunlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Katsurada, E., Sugawara, A.I. (1998). The Relationship Between Hostile Attributional Bias and Aggressive Behavior in Preschoolers Early Childhood Research Quarterly, 13, No. 4, 623-636.
- Kaya, A. (2010). Eğitim Psikolojisi. Dördüncü Baskı Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kelly, J.A. (1982). Social-skills training: a practical guide for interventions. New York: Springer Publishing Company Inc.
- Kendall, P. C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: Guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 61(2), 235-247.
- Kendall, P. C. (2000). Guiding theory for therapy with children and adolescents. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp. 3-27). New York: Guilford.
- Kılıçarslan, E. (2011). *İletişim Kurma Becerileri*. İstanbul: Kriter.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practise of structural equating modeling*. (T. G.

- Press, Ed.) (3. Baskı). New York.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220–232.
- Koole, S.L., Dillen, V., & Sheppes, G. (2013). *Self regulation*. (Ed. Vohs, K & Baumeister, R, 2nd Ed.) New York: London
- Kopp, C. B., & Neufeld, S. J. (2003). *Emotional development during infancy*. In R. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 347–374). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Korkmaz, İ. (2006), Sosyal öğrenme kuramı, B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi*, (s. 218-242), Pegem Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2002). *Sınıf Yönetimi*. (Editör: Kaya, Z). (2.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K. & Gregory, K (2006). *Guiding children's social development theory to practice*. Thomson Delmar Learning: USA.
- Köker, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Krieger, F.V., Leibenluft, E., Stringaris, A., & Polanczyk, G.V. (2013). Irritability in children and adolescents: past concepts, current debates and future opportunities. *Rev Bras Psiquiatr*, 35(1), 32-S39.
- Kusche, C. A. & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 137-140.

- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103- 1118.
- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1993). Social Anxiety Scale for Children—Revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 22*(1), 17-27.
- Laible, D., & Thompson, R. A. (2007). Early Socialization: A Relationship Perspective. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 181–207). Guilford Press.
- Langdon, C.A. (1996). The third annual phi delta kappa poll of teachers: attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan, 78*(30), 244–250.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & FitzGerald, D. P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling & Development, 68*, 561–565.
- Larsen, T. & Samdal, O. (2012). The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International, 33*. 10.1177/0143034311412848.
- LeBuffe, P. A., & Naglieri, J. A. (2012). *Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers, Second edition, (DECA-P2): Technical manual and user's guide*. Lewisville, NC: Kaplan.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2003). Effectiveness of the Coping Power program and of classroom intervention with aggressive children: Outcomes at a 1-year follow-up. *Behavior Therapy, 34*, 493–515.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality & Individual*

- Differences*, 35, 641–658.
- Lopez, M., Tarullo, L. B., Forness, S. R., & Boyce, C. A (2000). Early Identification and intervention: Head Start's response to mental health challenges, *Early Education and Development*, 11(3), 265-282.
Retrieved from DOI: [10.1207/s15566935eed1103_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1103_3)
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: an evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, 53 (6), 463-477. doi: 10.1016/j.jsp.2015.09.002.
- Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviors*. New York: Liveright.
- Mackrain, M., Golani, B., & Cairone, K. (2009). *The Devereux Early Childhood Assessment for Infants and Toddlers- For Now and Forever; A Family guide for promoting the social and emotional development of infants and toddlers*. Lewisville, NC: Kaplan.
- Marsh, H.W. & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73 107-117.
- Marshall, S. J. (2007). "Peer Interactions among Italian Preschool-age Children: Relational and Physical Aggression, Victimization, and Sociometric Status". (Master dissertation). Brigham Young University, Utah, USA.
- Matson, J. L. & Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills: Assessment and training*. USA: Pergamon Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, M. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 60, 197-215. . doi: 10.1207/s15327965pli1503_02.
- Mayne, T. J., & Ambrose, T. K. (1999). Research review on anger in psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 55(3), 353-363.

- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164–173. <https://doi.org/10.1177/0165025413519014>
- McClowry, S. G. (2003). *Your child's unique temperament: Insights and strategies for responsive parenting*. Champaign, IL: Research Press.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology*, 9(4), 271–281. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(00\)80004-9](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(00)80004-9)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Meichenbaum, D. (1994). *A clinical handbook/practical therapist manual for assessing and treating adults with post-traumatic stress disorder (PTSD)*. Waterloo, ON, Canada: Institute Press.
- Merter, M. (2014). *Nefs psikolojisi ve rüyaların dili*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164-173.
- Miller, L.S., Koplewicz, H.S. & Klein, R.G. (1997). Teacher rating of hyperactivity, inattention and conduct problems in preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2),113.
- Miller-Heyl, J. (1979). *DBY Program for Families with Preschool Youth*, 9 Nisan 2019 tarihinde <http://dtby.colostate.edu/Preschool%20families/Preschool-families.shtml> adresinden alındı.

- Moffitt, T. E., Arseneault L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Ross, S., Sears, M.R., Thomson, W.M. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proc. Natl. Acad. Sci.* 108, 2693–2698. doi:10.1073/pnas.1010076108.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P., & Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Moore, B., & Beland, K. (1992). *Evaluation of Second Step Preschool-Kindergarten: A violence prevention curriculum*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Morris, G.C. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. (çev. H. Belgin Ayvaşık; Melike Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. No: 23 .
- Muris, P., Meesters, C., van Melick, M., & Zwambag, L. (2001). Self-reported attachment style, attachment quality, and symptoms of anxiety and depression in young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 30, 809–818.
- Neace, W., & Munoz, M.A. (2012). Pushing the boundaries of education: Evaluating the "impact of Second Step[R]-a violence prevention curriculum" with psychosocial and noncognitive measures. *Child & Youth Services*, 33(1), 46-69.
- Nelis, S. M., & Rae, G. (2009). Brief report: Peer attachment in adolescents. *Journal of Adolescence*, 32, 443–447.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35–60.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994) The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- Ocak, Ş. (2011). Discussed issues in preventive programs. *Educational Sciences*:

- Theory and Practice*, 11(3), 1396-1402.
- Ocak, Ş., & Arda, T. (2011). Promoting alternative thinking strategies program in preventive intervention science. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(2), 191-198.
- Ochsner, K. N., & Gross, J.J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends Cogn Sci.*, 9 (5): 242-249.
- Offord, D. (2000). Selection of levels of prevention. *Addictive Behaviors*, 25(6), 833-842. 10.1016/S0306-4603(00)00132-5.
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 290-303.
- Öz, İ. (1997). *Çocukta uyum ve davranış bozuklukları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özabacı, N. (2006).Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- Özbay, Y. (2003).*Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Trabzon: İber Matbaacılık.
- Özbeşler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 17–25
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum Dergisi*, 11 (6). ISSN: 1303-0256.
- Özbey, S.(2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS–2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Ankara.
- Özçelik, D.A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, İ.E. (2004).*Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar* (Ed. Çağatay Özdemir ve Şule Erçetin). Sınıf Yönetimi. Ankara: Asil Yayın dağıtım, 1.

Baskı.269-27.

- Özkafacı, A.A. (2012). Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, Y. & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Pace, C. S., Martini, P. S., & Zavattini, G. C. (2011). The factor structure of the Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): A survey of Italian adolescents. *Personality and Individual Differences*, 51, 83–88.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (3rd ed.)*. Maidenhead: Open University Press.
- Parke, R.D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions . *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157-169 .
- Partnership for Children (2001). *Zippy's Friends for 5-7 year olds children*, 9 Nisan 2019 tarihinde <https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools/zippys-friends.html> adresinden alındı.
- Patterson, M. L. (1991). A functional approach to nonverbal exchange. In R. S. Feldman & B. Rimé (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 458-495). Cambridge: Cambridge University Press.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloody, M. R., Trompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179-184.
- Perry, B. D. (1996). *Maltreated children: Experience, brain development, and the next generation*. New York: Norton.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews*, 6, 103-120.
- Poyraz, H. ve Özyürek A. (2005). Okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının davranış

problemleri ve anne babaların disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (166).

- Putallaz, M., & Wassennan, A. (1990). Children's entry behavior, In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.60-89). New York: Cambridge University Press.
- Ramsey, M. (1998). *Professional and popular medicine in france 1770:1830, the Social world of medical practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raver, C. C. (2003). *Young children's emotional development and school readiness (ERIC Digest)*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M, & Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self regulation, attentional control, and low income preschoolers' social competence with peer. *Early Education and Development*, 10(3), 333-350.
- Raver, C. C., & Zingler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363-385). Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90017-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90017-X).
- Reese, L. E., Vera, E. M., Thompson, K., & Reyes, R. (2001). A qualitative investigation of perceptions of violence risk factors in low-income African American children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 161–171.
- Reid, J. (1993). Prevention of conduct disorders before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology*, 5, 243 – 262.
- Reinecke, M.,Dattilio,F. & Freeman, A. (2003). *Cognitive therapy with children and Adolescents* (pp. 95-128).The Guilford Press: New York.
- Richards, R., McGee, R., Williams, S. M., Welch, D., & Hancox, R. J. (2010). Adolescent screen time and attachment to parents and peers. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164, 258–262.
- Rocha-Derker, M.S.(2004).The Development and Validation of The Proactive Assessment of Social Skill for Preschool Children (Doctoral dissertation).

- Presented to the College of Education and the School of University of Oregon, Oregon. Proquest Information and Learning Company.
- Root, A. & Stifter, C. (2010). Temperament and maternal emotion socialization beliefs as predictors of early childhood social behavior in the laboratory and classroom. *Parenting: Science and Practise* ,10, 241–257.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (ed., pp. 99–166). New York, NY: John Wiley.
- Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L., & Booth, C. L. (1994). Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65, 1778-1885.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In v. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). New York: Plenum Press.
- Rudolph, D. K., & Heller, T. L. (1997). Interpersonal problem solving, externalizing behaviour, and social competence in preschoolers: A knowledge performance discrepancy? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 107-118.
- Saarni, C. (1989). Emotional competence. In Ross Thompson (Ed.), *Nebraska symposium: Socioemotional development* (pp. 115-161). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. Thompson (Ed.), *Socioemotional development* (pp. 115–182). NE: University of Nebraska Press.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 237–309). New York: Wiley.

- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Baron & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68–91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 226–299). John Wiley & Sons Inc.
- Sadık, F. (2002c). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar. *Öğretmen Dünyası*, (23)272.
- Sadık, F. (2003). Okul Öncesi Sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 88-97.
- Salovey, P., Detweiller, B.J., Steward, W.T. ve Bedell, B.T. (2001) "Affect and Health-Relevant Cognition." *Handbook of Affect and Social Cognition*, (Ed: J.P. Forgas), Lawrence Erlbaum: London, 344-368.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sawyer, M.G., Amey, F.M., Baghurst, P.A., Clark, J.J., Graetz, B.W., & Kosky, R.J. (2000). The mental health of young people in Australia. Canberra ACT: Mental Health and Special Programs Branch, Commonwealth Department of Health and Aged Care.
- Sayfan, L., & Lagattuta, K. H. (2009). Scaring the Monster Away: What Children Know About Managing Fears of Real and Imaginary Creatures. *Child Development*, 80 (6), 1756-1774.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary school. *Psychother Psychosom Med Psychol.* 55 (3), 462-468.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2006). "Evaluation des faustlos-curriculums für den kindergarten." *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 55 (6), 459–474.

- Schick, A. , Cierpka, M. (2013) International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: a review, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (3), 241-247, DOI: [10.1080/13632752.2013.819250](https://doi.org/10.1080/13632752.2013.819250).
- Sourander, A. (2001). Emotional and behavioural problems in a sample of finnish three-year-old. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10: 98- 104.
- Schultz, B.L., Richardson, R.C., Barber, C.R. & Wilcox, D. (2011). A preschool pilot study of connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 143–148.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2005). *Theories of Personality* (8 th edition). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Schultz, D. P., Izard, C. E., & Ackerman, B.P. (2000). Children's Anger Attribution Bias: Relations to Family Environment and Social Adjustment. *Social Development*, 9 (3), 284-301. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00126>
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Shapiro, L.E. (2004). *Yüksek eq'lu bir çocuk yetiştirmek anne-babalar için duygusal zekâ rehberi* (8. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1435-1452. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/30766/332488>
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoglu, N. (2009). *Gelisim öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Senemoğlu, N. (2018). Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN 978-605-170-194-3.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349–363.
- Shure, M. B. (2001) I Can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program for Children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18 (3), 3-14. Retrieved from DOI: 10.1300/J007v18n03_02
- Seven, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 151-174.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A., Council, N. R. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Soylu, A. (2007). *Fırat üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri* (Yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Spoth, R. L., Kavanagh, K. A., & Dishion, T. J. (2002). Family-centered preventive intervention science: Toward benefits to larger populations of children, youth, and families. *Prevention Science*, 3, 145–152.
- Sprague, J. & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66(3): 1367-379.
- Sroufe, L.A. (1997) *Emotional Development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press: UK, Cambridge.
- Stevenson-Hinde, J. (1986). Towards a more open construct. In G. A. Kohnstamm (Ed.), *Temperament discussed: Temperament and development in infancy and childhood* (p. 97–106). Swets & Zeitlinger Publishers.
- Stone-McCown, K. S., Freedman, J. M., Jensen, A.L., & Rideout, M. C. (1998). *Self science: The emotional intelligence curriculum*. San Mateo: Six Seconds.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-

- wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17, 223-237.
- Sullivan, T., Sutherland, K., Farrell, A., & Taylor, K. (2015). An Evaluation of Second Step. *Remedial and Special Education*, 36(5).
- Şahin, H. (2004). Saldırganlık ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7):180–190.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Tao, T., Wang, L., Fan, C., & Gao, W. (2014). Development of self-control in children aged 3 to 9 years: perspective from a dual-systems model. *Scientific reports*, 4, 7272. <https://doi.org/10.1038/srep07272>.
- Taub, J. (2002) Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School. *School Psychology Review*, 31(2), 186-200. Retrieved from DOI: [10.1080/02796015.2002.12086150](https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086150)
- Tekin- Iftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. İstanbul: Türk Psikologlar Derneği.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 25–104). New York: Wiley.
- Thompson, T. (2016). Examining teachers' perceptions of the Second Steps Program implementation. <https://www.researchgate.net/publication/304145842>.
- Thompson, R. A., Winer, A. C., & Goodwin R., (2011). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. In M. E. Lamb, & M. H. Bornstein (Eds.), *Social and personality development – An advanced textbook* (pp.217- 258). New York: Psychology Press.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology*. New York: Guilford.
- Thompson, R. A., & Googvin, R. (2007). Emotion regulation in toddlers. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in toddler years*.

- New York: Guilfield Press.
- Top, N., Liew, J., & Luo, W. (2016). Effects of Second Step curriculum on behavioral and academic outcomes in 5th and 8th grade students: A longitudinal study on character development. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 10(1), 24-47.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırtedici ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(3), 67-75.
- Torres, M. (2011). Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children (Doctoral dissertation). Pennsylvania State University, USA.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95–105.
- Totan, T. (2011). Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tuckman, B. W. (1992). *Educational psychology, from theory to application*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2011). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Türkçapar, M. H. (2007). Bilişsel terapi: *Temel ilkeler ve uygulamalar içinde*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Türnüklü, A. (1999). İlkokullarda sınıf yönetimi. 21.03.2019. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/aturnuklu.html adresinden erişilmiştir.
- Upshur, C., Heyman, M., & Wenz-Gross, M. (2017). Efficacy trial of the Second Step Early Learning (SSEL) curriculum: preliminary outcomes. *J. Appl. Dev. Psychol.* 50, 15–25. doi: 10.1016/j.appdev.2017.03.004.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu

- düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences*, (1).
- Utter, K., Nyhus, G. (2014). What about social emotional learning (SEL).
[www.district287.org /clientuploads](http://www.district287.org/clientuploads) adresinden erişilmiştir.
- Uysal, A. ve Baykal, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
- Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Uz Baş, A. (2010). Sınıf-temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlıkdüzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7, 2.
<https://www.blueprintsprograms.org/factsheet/head-start-redi> adresinden erişilmiştir.
- <https://www.blueprintsprograms.org/factsheet/new-beginnings-for-children-of-divorce> adresinden erişilmiştir.
- www.cfchildren.org adresinden erişilmiştir.
- <https://www.rulerapproach.org/> adresinden erişilmiştir.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Phyllis, L. (2006). The Academic Achievement and Functional Performance of Youth with Disabilities. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER 2006-3000. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED494936>
- Walker H. M., Stiller B., Golly A., Kavanagh K., Severson H., & Feil E. (1997). *First Step to Success: Helping young children overcome antisocial behavior*. Longmont, CO: Sopris West.
- Warhol, J. G. (1998). *New Perspectives in Early Emotional Development*, Vol. 102, No.5. USA: Johnson & Johnson Pediatric Institute, Ltd.
- Warren, K. & Stifter, C. (2007). Maternal emotion related socialization and preschoolers' developing emotion self-awareness . *Soc. Dev.* 17: 239- 258.

- Webster-Stratton, C. H., & Reid, M. J. (2010). The incredible years program for children from infancy to pre-adolescence: Prevention and treatment of behavior problems. In R. C. Murrihy, A. D. Kidman, & T. H. Ollendick (Eds.), *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (pp. 117-138). New York, NY, US: Springer Science Media.http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-6297-3_5 Retrieved from.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child and teacher training. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). The incredible years parents, teachers and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (p. 224–240). The Guilford Press.
- Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2, 165-192.
- Webster-Stratton, C. (1997). *Early intervention for families of preschool children with conduct problems*. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 429-453). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Webster-Stratton, C. (1993). Strategies for helping early school aged children with ODD and CD: The importance of home-school partnerships. *School Psychology Review*, 22(3), 437-457.
- Weiss, E.M., Maciolek, L.C., Reio, T.G. (2001) *The prevalence of anxiety and prosocial Behaviors in Child-Centered and Basic Skills Classrooms*. Overhead project, Johns Hopkins University.
- Wentzel, K.R., & Erdley, C.A. (1993). Strategies for making friends relations to

- social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29(5), 819-826.
- Widen, S. C., Christy, A. M., Hewett, K., Russell, J.A. (2011). Do proposed facial expressions of contempt, shame, embarrassment, and compassion communicate the predicted emotion? *Cognition and Emotion*, 25(5), 898-906.
- Wilson, S. J., and M. W. Lipsey. 2007. "School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis." *American Journal of Preventive Medicine* 33(2), 130–143.
- Wingspan, R. G. (1997). *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices Overview*, 8 Nisan 2019 tarihinde <http://wingspanworks.com/healthy-al/> adresinden alındı.
- Wong, M.S., McElwain, N.L. & Halberstadt, A.G. (2009). Parent, family, and child characteristics: Associations with mother-and father-reported emotion socialization practices. *J Fam Psychol* 23: 452-463.
- Wyman PA, Cross W, Brown CH, Tu X & Yu Q (2010) Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: proximal impact on school behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology* 38 (5) 707–720.
- Volling , B. L. , Youngblade , L. M. , & Belsky , J. (1997). Young children's social relationships with siblings and friends. *American Journal of Orthopsychiatry* , 67, 102 – 111.
- Yaban, H. & Yükselen, A. (2007). Korunmaya muhtaç yedi–on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Toplumsal ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.
- Yağmurlu, B. & Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant Child Dev* 19: 275– 296.
- Yannacci, J. & Rivard, J. (2006) Matrix of Children's Evidence-Based Interventions, NASMHPDResearchInstituteInc.,systemsofcare.samhsa.gov/headermenu/docsHM/Matrix FİNAL 1.pdf.

- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi* (35. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları*. H. Yavuzer (Ed). *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları içinde* (s.11-41). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yavuzer, H. (2001). *Ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi* (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk ve suç* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yilmaz, E. & Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 117-130.
- Youngstrom, E., Wolpaw J. M., Kogos J. L., Schoff, K., Ackerman, B. & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and Ffirst grade: *Developmental Change and Ecological Validity, Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602, DOI: [10.1207/S15374424JCCP2904_11](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_11)
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY, US: Teachers College Press.
- Zupan, M., Gril, A. & Kav,T.(2000) The Slovenian version of the Social competence and behavior evaluation scale preschool edition (OLSP): The Second Preliminary Validation. *Horizons of Psychology*, 9(4) 7-23.

EK-A: DECA-P2 Alt Boyutların T Puanına Dönüştürülmesi

Parent's Name: _____ Date: _____										Teacher's Name: _____ Date: _____									
T-score	Initiative	Self-Regulation	Attachment/Relationships	Total Protective Factors	Behavioral Concerns	Percentile Rank	T-score	Initiative	Self-Regulation	Attachment/Relationships	Total Protective Factors	Behavioral Concerns	Percentile Rank						
72	36	36	36	202 & above	27 & above	99	72	35 & above	36	36	209 & above	30 & above	99						
71	35	35	35	198-201	26	98	71	34	36	35	203-204	29	98						
70	35	35	35	196-197	25	98	70	34	35	35	201-202	28	98						
69	34	34	34	194-195	24	97	69	35	35	35	199-200	27	97						
68	34	34	34	192-193	23	96	68	33	34	34	197-198	26	96						
67	33	33	33	190-191	22	96	67	33	34	34	195-196	25	96						
66	33	33	33	188-189	21	95	66	32	33	33	192-194	24	95						
65	32	32	32	187-187	20	93	65	32	33	33	189-191	23	93						
64	32	32	32	185-186	19	92	64	31	32	33	186-188	22	92						
63	31	31	31	182-184	18	90	63	31	31	32	183-185	21	90						
62	31	31	31	180-181	17	88	62	30	31	32	180-182	20	88						
61	30	30	30	177-179	16	86	61	30	30	30	177-179	19	86						
60	30	30	30	175-176	15	84	60	29	29	31	174-176	18	84						
59	29	29	29	172-174	15	82	59	28	29	31	171-173	17	82						
58	28	28	28	170-171	14	79	58	28	28	30	169-170	16	79						
57	28	28	28	167-169	14	76	57	27	28	30	166-168	15	76						
56	27	27	27	165-166	13	73	56	27	27	29	164-165	14	73						
55	27	27	27	162-164	13	69	55	26	27	29	161-163	14	69						
54	26	26	26	160-161	12	66	54	26	26	28	158-160	13	66						
53	26	26	26	158-159	12	62	53	25	26	28	156-157	12	62						
52	25	25	25	155-157	11	58	52	25	25	27	154-155	12	58						
51	25	25	25	153-154	11	54	51	24	25	27	152-153	11	54						
50	24	24	24	151-152	10	50	50	23	24	26	150-151	10	50						
49	24	24	24	148-150	10	46	49	22	23	26	147-149	10	46						
48	23	23	23	145-147	9	42	48	22	23	25	145-146	9	42						
47	23	23	23	142-144	9	38	47	21	22	25	143-144	8	38						
46	22	22	22	140-141	9	34	46	21	22	24	140-142	8	34						
45	22	22	22	138-139	8	31	45	20	21	24	137-139	7	31						
44	21	21	21	136-137	8	27	44	20	20	23	134-136	7	27						
43	21	21	21	133-135	7	24	43	19	20	23	131-133	7	24						
42	21	21	21	130-132	7	21	42	18	19	23	128-130	6	21						
41	20	20	20	127-129	7	18	41	18	18	22	125-127	6	18						
40	20	20	20	124-126	6	16	40	17	17	21	123-124	5	16						
39	19	19	19	121-123	6	14	39	16	16	21	120-122	4	14						
38	19	19	19	118-120	6	12	38	16	16	20	118-119	4	12						
37	18	18	18	115-117	5	10	37	15	15	20	115-117	4	10						
36	18	18	18	111-114	5	8	36	14	15	19	113-114	3	8						
35	17	17	17	108-110	4	7	35	13	14	18	111-112	3	7						
34	16	16	16	106-107	4	5	34	12	13	17	108-110	2	5						
33	15	15	15	103-105	4	4	33	11	12	17	105-107	2	4						
32	14	14	14	101-102	3	4	32	10	11	16	103-104	1	4						
31	13	13	13	98-100	3	3	31	9	10	15	100-102	1	3						
30	12	12	12	95-97	2	2	30	10	10	14	98-99	1	2						
29	12	12	12	93-94	2	2	29	9	9	13	95-97	1	2						
28	11 & below	11 & below	11 & below	91 & below	2 & below	1	28	8 & below	8 & below	12 & below	94 & below	0	1						

For the Protective Factor Scale:
 * T-scores of 65 and above indicate a strength.
 * T-scores of 41 through 59 indicate an area of need.

For the Behavioral Concerns Scale:
 * T-scores of 60 and above indicate an area of need.
 * T-scores of 59 and below are typical.

Individual Child Profile Copyright © 2012 by The Behavior Foundation. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or any information storage or retrieval system, without prior written permission from the publisher.

EK-B: Veri Toplama Araçları

DECA-P2 ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE VERSİYONU

Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers Second Edition (DECA-P2) (3-5 yaş arası çocuklar için)

Çocuğun Adı: Cinsiyeti: Doğum Tarihi: Yaşı:
Kayıtlı Olduğu Program: Sınıf:
Formu Dolandıran Kişi: Yakınlık Derecesi: Değerlendirme (Formu Dolandıran) Tarihi:
Ammen Mesleği: Babanın Mesleği:

Ailenin Aylık Gelir Durumu (Lütfen size uygun olan işaretleyiniz): a) 1000-2000 b) 2000-3000 c) 2000-3000 d) 3000-4000 e) 4000-5000 f) 5000 ve üzeri

Ammenin Eğitim Durumu : a) İlköğretim b) Lise c) Üniversite d) Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans/Doktora)
Babasının Eğitim Durumu: a) İlköğretim b) Lise c) Üniversite d) Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans/Doktora)

Bu form bazı çocuklarda görülen bir takım davranışları tanımlar. "Son 4 hafta süresince, çocuk ne sıklıkla davranışı yapıyorsa ona uygun kutucuğa tik atarak işaretleyin..". Lütfen her bir soruyu dikkatlice cevaplayın. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Eğer cevabınıza değiştirmek isterseniz, üzerine **X** işareti koyun ve doğrularını gösteren yeni seçeneğinizi doldurun. Lütfen

Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çok sık
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			

hiçbir maddeyi atlamayın.

Son 4 hafta süresince, çocuk ne sıklıkla..

Hiçbir Zaman Nadiren Bazen Sıklıkla Çok Sık

- 1 Yetişkinleri gülmeyecek veya ona ilgi göstermelerini sağlayacakları şekilde davranır?
- 2 Başkalarını dinler veya onlara saygı gösterir?
- 3 Öfkesini kontrol eder?
- 4 Mutlu bir olayda duygusuz ve üzgün görünür?
- 5 Yeteneklerine güvendiğini gösterir (örneğin, ben bunu yapabileceğim" der) ?
- 6 Öfke nöbeti geçirir?
- 7 Başarısız olduğunda denemeye devam eder (sarıca davranır)?
- 8 Diğer çocuklara veya yetişkinlere hissiz görünür?
- 9 Argo hareketler yapar veya saldırgan dil kullanır?
- 10 Problem çözmede farklı yollar dener?

DEVAMI ARKA SAYFADA CEVAPLAMAYI LÜTFEN UNUTMAYINIZ!

	Hüçür Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çok Sık
11	Ebeveynini veya hakusını gördüğünde heyecanlı veya mutlu görür mü?				
12	Eşyalara zarar verir veya parçalar?				
13	Yeni şeyler ya da etkinlikler dener veya denemeyi ister?				
14	Tamamık yetişkinlere yakınlık gösterir?				
15	Diğer çocuklarla oyun başlatır ya da kurar?				
16	Sabır gösterir?				
17	Yetişkinlerden onunla oynamasını veya ondan kitap okumasını ister?				
18	Dikkat süresi kısadır (konsantrasyon güçlüğü)?				
19	Diğer çocuklarla paylaşır?				
20	Hayal kırıklığım üstesinden iyi bir şekilde gelir?				
21	Diğer çocuklarla kavga eder?				
22	Kolayca üzülür veya ağlar?				
23	Yeni şeyleri öğrenmeye ilgi gösterir?				
24	Tamamık yetişkinlere güvenini ve onların söylediklerine inanır?				
25	İlk seçeneği ulaşılmaz olduğunda başka bir seçeneği kabul eder?				
26	Gerektiğinde çocuklardan/yetişkinlerden yardım ister?				
27	Diğerlerini davranışları veya söyledikleriyle inceler?				
28	Diğerleriyle işbirliği yapar?				
29	Kendi kendini sakinleştirir?				
30	Kolayca dikkati dağılır?				
31	Kendi adına kararlar verir?				
32	Diğerleriyle oyun oynadığı zaman mutlu görünür mü?				
33	Kendi için zorlayıcı bir görevi yapmayı seçer?				
34	Eve veya okulda olan aktiviteleri dört gözle bekler (örnegin, doğum günü veya geziler)?				
35	Çocuklara / yetişkinlere uygun olmadığım düşündüğünüz bir yolla dokunur?				
36	Belirli bir yetişkin, öğrenen veya dbeveyn tercihini gösterir?				
37	Diğerleriyle iyi oynar?				
38	Önemli olan bilgiyi hatırlar?				

DECA-P2 ÖLÇEĞİNİN İNGİLİZCE VERSİYONU

Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers Second Edition (DECA-P2) (for children ages 3 through 5 years)

Paul A. LeBuffe ■ Jack A. Naglieri

Child's Name: _____ Gender: _____ Date of Birth: _____
 Program/Site: _____ Classroom/Group: _____ Age: _____
 Person Completing this Form: _____ Relationship to Child: _____ Date of Rating: _____

This form describes a number of behaviors seen in some young children. Read the statements that follow the phrase: *During the past 4 weeks, how often did the child...* and place a check mark in the box underneath the word that tells how often you saw the behavior. Please answer each question carefully. There are no right or wrong answers. If you wish to change your answer, put an **X** through it and fill in your new choice as shown to the right. Please do not skip any items.

Never Rarely Occasionally Frequently Very Frequently
 X ✓

Item#	Never	Rarely	Occasionally	Frequently	Very Frequently
1. act in a way that made adults smile or show interest in him/her?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. listen to or respect others?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. control his/her anger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. seem sad or unemotional at a happy occasion?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. show confidence in his/her abilities (for instance, say "I can do it!")?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. have a temper tantrum?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. keep trying when unsuccessful (show persistence)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. seem uninterested in other children or adults?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. use obscene gestures or offensive language?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. try different ways to solve a problem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. seem happy or excited to see his/her parent or guardian?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. destroy or damage property?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. try or ask to try new things or activities?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. show affection for familiar adults?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. start or organize play with other children?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. show patience?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ask adults to play with or read to him/her?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. have a short attention span (difficulty concentrating)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. share with other children?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. handle frustration well?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. fight with other children?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. become upset or cry easily?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. show an interest in learning new things?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. trust familiar adults and believe what they say?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. accept another choice when his/her first choice was not available?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. seek help from children/adults when necessary?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. hurt others with actions or words?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. cooperate with others?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. calm himself/herself down?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. get easily distracted?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. make decisions for himself/herself?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. appear happy when playing with others?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. choose to do a task that was hard for him/her?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. look forward to activities at home or school (for instance, birthdays or trips)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. touch children or adults in a way that you thought was inappropriate?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. show a preference for a certain adult, teacher, or parent?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. play well with others?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. remember important information?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Copyright © 2012 by The Devereux Foundation. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, including photocopying, recording, or any information storage or retrieval system, without prior written permission from the publisher.

1-800-438-2624

EBEVEYN İZİN FORMU

EBEVEYN İZİN FORMU

..... İlkokulu Müdürlüğüne

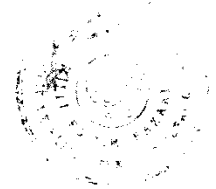
Okulumuzun ana sınıfına devam etmekte olan kızım/öğlum,'nın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak Arş. Gör. Şeyda İnce Sezer tarafından yapılan, danışmanlığını Prof. Dr. Mübeccel Gönenç'in yürüttüğü "“DEVEREUX” okul öncesi ölçeğinin uyarlanması ve ikinci Adım erken müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi" adlı Doktora Tez çalışmasına katkıda bulunması için "DEVEREUX (DECA) Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği" katılmasına izin veriyorum.

ÖĞRENCİ VELİSİNİN

ADI SOYADI:

İMZA:

TARİH:



ÖĞRETMEN İZİN FORMU

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

..... İlkokulu Müdürlüğüne

Okulumuzun ana sınıfına devam etmekte olan öğrencim, için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak Arş. Gör. Şeyda Ince Sezer tarafından yapılan, danışmanlığını Prof. Dr. Mübeccel Günen'in yürüttüğü "“DEVEREUX” okul öncesi ölçeğinin uyarlanması ve İkinci Adım erken müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi" adlı Doktora Tez çalışmasına katkıda bulunması için "DEVEREUX (DECA) Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği" ve "İkinci Adım Erken Müdahale Programı"na katılma konusunda gönüllü olarak yer alacağım.

ÖĞRETMENİN

ADI SOYADI:

İMZA:

TARİH:



GÖNÜLLÜ İZİN FORMU

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın veli,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak Arş. Gör. Şeyda İnce Sezer tarafından yapılacak, danışmanlığını Prof. Dr. Mubeccel Gönen'in yürüteceği "“DEVEREUX” okul öncesi ölçeğinin uyarlanması ve İkinci Adım erken müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi" adlı Doktora Tez çalışması gerçekleştirilecektir. Çalışma için ilgili izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve İl Millî Eğitim ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri'nden alınmıştır. Yürütülen doktora tezi kapsamında katılımcılara "DEVEREUX (DECA) Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği" uygulanacaktır. Ölçek çocuğunuza hakmakla yükümlü olan bir kişi veya siz ve çocuğunuzun öğretmeni tarafından uygulanacaktır. Çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışmanın sonuçları, araştırmacılar tarafından gizlilik esasına ve etik kurallara uygun olarak çocuklarınızın kişisel bilgileri kullanılmadan, doktora tezi kapsamında değerlendirilecektir. Çocuğunuzun katılımına izin verip, çalışmamıza destek vererseniz çok memnun oluruz.

Tarih:

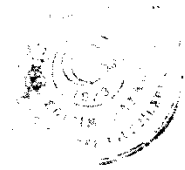
Ad-Soyad İmza:

Arş. Gör. Şeyda İnce Sezer

Hacettepe Üniversitesi Eğitim
Fakültesi A Blok 2. Kat Ofis: OYP-203
Beytepe Çankaya/ANKARA

0 312 297 86 25-160

Seyda.ince@hacettepe.edu.tr



EK-C: Program Eğitim Davetiyesi



28.06.2017

İlgili kişiye,

Ekibimiz tarafından "İkinci Adım – Sosyal ve Duygusal Becerileri Destekleme ve Şiddeti Önleme Programı" 'nın eğitimini vermek üzere Arş. Gör. Sayın Şeyda İnce Sezer'i eğitimi almak üzere 28.07.2017 – 01.08.2017 tarihleri arasında İstanbul'daki ofisimize davet ediyoruz.

Bilgilerinize sunarım,

Saygılarımla

Seçil Akaygün Cüntay

Uzm. Psik. Dan.

Ünite Amaçları

Bu amaca ulaşabilmek için ana sınıfındaki öğrenciler aşağıdakileri öğrenir:

1. Güçlü duyguları anlama:

- Duygu kelimelerini öğrenmek
- Farklı duygular hissetmenin doğal olduğunu öğrenmek
- Herkesin zaman zaman kızgın hissedebileceğini ancak kızginken başkalarına zarar verecek şeyler yapmanın doğru olmadığını öğrenmek
- Güçlü duygulara sahipken sakinleşmenin önemini anlamak

2. Kendi güçlü duygularını anlama:

- Fiziksel ipuçlarını kullanmak
- Duyguların güçlü bir şekilde değişebileceğini ve duygular güçlü bir hale geldiğinde sakinleşilmesi gerektiğini anlamak

3. Güçlü duyguları olduğunu fark ettiğinde sakinleşme:

- Ellerini karnına koy
- "Dur" de
- Duygunun adını söyle
- Känn nefesi al

Kuklalar (ve Tavşancık)

Ana sınıfı eğitim kitinde, derslerde anlatılan becerileri ve kavramları modellemeye ve anlatmaya yardım edecek Maymun ve Kirpi adındaki iki kukla bulunmaktadır. Ders kartlarındaki kukla senaryolarını mutlaka uygulayınız. Senaryoların başladığı yerlerde bir kukla ikonu bulunmaktadır. Sakin Tavşancık, öğrenciler arasında elden ele geçebilir. Konuşma sırası, Sakin Tavşancığı tutan öğrencinindir.



Bir Ünitenin Önemi

Öğrencilere, güçlü duyguları anlamayı ve Sakinleşme Adımlarını kullanarak kontrollü kalmayı öğretmek, saldırganlığı/agresyonu azaltmanın, güçlüklerle başa çıkmanın ve diğer davranışsal sorunların üstesinden gelmenin etkili bir yoludur. Bu ünite öğrencilere, güçlü duygularının olumsuz davranışlara dönüşmesini engelleyecek önleyici stratejiler öğretilmektedir. Yoğun duygular arttığında ortaya çıkan güçlü psikolojik tepkiler, öğrencinin muhakeme etmesini ve bireyler arası sorunlar ile diğer sorunları öfkelenmeden çözme becerisini engeller. Güçlü duyguları, çok fazla artmadan kontrol altında tutma ve yönetme davranışı, öğrencilere İkinci Adım programında öğretilen etkili iletişim, kararlılık, uzlaşma ve anlaşma ile problem çözme gibi diğer becerileri kullanma şansı vermektedir.

Öfke, endişe, engellenmiş hissetmek ve hayal kırıklığı gibi güçlü duygularla baş etme becerisi olan öğrencilerin aşağıdaki alanlarda başarılı olma olasılıkları daha yüksektir:

- Akranları ile anlaşma ve iyi seçimler yapma
- Güçlü duygularla baş etme ve bu duyguları sosyal olarak kabul edilebilir şekilde ifade etme
- Okulda başarılı olma

Duygu yönetimi becerileri yeterli olmayan öğrenciler, aşağıdaki konularda risk altındadır:

- Saldırgan/Agresif olma
- Madde bağımlılığı
- Sosyal-duygusal yeterlik seviyesinin düşmesi
- Sosyal olarak uygun davranışlar sergilemekte zorluklar
- Duygular yoğunlaştığında dürtüsel davranma



Dinleme, Gözetim ve Ses



Resim 11: Dinleme, Gözetim ve Ses (1)

Bu ders, öğrencilere vücutlarındaki fiziksel ipuçlarını kullanarak kendi duygularını tanımlamayı öğretmektedir. Ayrıca bu derste, farklı duyguları yaşamamanın çok doğal olduğu da vurgulanmaktadır. Ders, *endişe* duygusunu anlatmaktadır.



Resim 12: Dinleme, Gözetim ve Ses (2)

Bu ders, çok farklı güçlü duygularımız olduğunu ve bu duyguların yönetilmesi gerektiğini anlatmaktadır. İlk iki Sakinleşme Adımı anlatılır: "Dur" de ve duygunun adını söyle.



Resim 13: Dinleme, Gözetim ve Ses (3)

Bu ders, öğrencilere karnlarından nefes alarak (karn nefesi) sakinleşebileceklerini öğretmektedir. Ders, üzüntü veren duygularla ilgilidir.



Resim 14: Dinleme, Gözetim ve Ses (4)

Bu derste, öğrencilerin, heyecan duygusuyla baş ederken Sakinleşme Adımlarını nasıl kullanacağı anlatılmaktadır. Öğrenciler, derste sıranın kendilerine gelmesini beklerken sık sık heyecanlanmaktadır.



Resim 15: Dinleme, Gözetim ve Ses (5)

Bu ders öğrencilere öfkeli olduklarında vücutlarında olan belirtileri nasıl anlayacaklarını öğretmektedir. Öğrenciler ayrıca kızgın hissetmenin normal olduğunu ama kızginken zarar verici davranışlar sergilemenin doğru olmadığını öğrenirler.



Resim 16: Dinleme, Gözetim ve Ses (6)

Bu derste, hayal kırıklığı duygusu ile nasıl baş edileceği anlatılmakta ve Sakinleşme Adımlarına yeniden göz atılmaktadır. Öğrenciler, güçlü bir hayal kırıklığının toplumdandan uzaklaşmaya ya da yıkıcı hareketlere neden olabileceğini öğrenirler.



Resim 17: Dinleme, Gözetim ve Ses (7)

Bu derste öğrencilere nasıl sakinleşecekleri ve diğer insanların hareketlerinin gerçekten kasıtlı olduğunu düşünmektense kendilerini nasıl toparlayacakları konusunda daha fazla bilgi verilmektedir.