

**EŞSİZ YILLAR MÜDAHLE PROGRAMI ÇOCUK
BOYUTU'NUN UYARLANMASI VE PROGRAMIN
ETKİLİLİĞİNİN ARAŞTIRILMASI**

**ADAPTATION OF INCREDIBLE YEARS INTERVENTION
PROGRAM CHILD TRAINING AND INVESTIGATION OF
THE EFFECTIVENESS OF THE PROGRAM**

Hatice UYSAL

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı için Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Hatice UYSAL'ın hazırladığı “Eşsiz Yıllar M¼dahale Programı Çocuk Boyutu'nun Uyarlanması ve Programın Etkililiğinin Araştırılması” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN

Üye (Danışman) Prof. Dr. Berrin AKMAN

Üye Prof. Dr. G¼lden UYANIK BALAT

Üye Doç. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

Üye Doç. Dr. Nuri DOĞAN

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 12/01/2016 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca tarihinde kabul/02/2016 edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

EŞSİZ YILLAR MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU'NUN UYARLANMASI VE PROGRAMIN ETKİLİLİĞİNİN ARAŞTIRILMASI

Hatice UYSAL

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı “Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu”nun davranış problemleri, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisini incelemektir. Araştırma ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun bir şekilde planlanmıştır. Araştırmada deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan müdahale programının etkisini ölçmek amacı ile çocuklara ön test-son test ve kalıcılık testi uygulamaları yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Sincan ilçesindeki MEB’e bağlı resmi anaokullarına devam eden 48-66 ay grubu çocuklardan, deney ve kontrol gruplarını 14 kız 18 erkek çocuk olmak üzere toplam 32 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada, deney grubundaki çocuklara haftada 2 gün 2 saat olmak üzere on sekiz oturumluk Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise ön test uygulandıktan sonra 8 haftalık süreçte herhangi ek bir işlem yapılmamış, her iki gruba dahil olan çocuklar devam ettikleri sınıfta ortak olarak MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı almaya devam etmişlerdir. Deney grubundaki çocuklara uygulanan Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu’nun etkililiğini tespit etmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara programa başlamadan ön test, programın sonunda son test; ayrıca kalıcılığını belirlemek amacıyla dört hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu; Sübaşı ve Şehirli (2010) tarafından geliştirilen Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği; LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Uysal ve Akman (2015) tarafından yapılan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği ayrıca Webster-Stratton tarafından derlenen, Yılmaz’ın (2012) uyarladığı Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde çocukların davranış problemleri, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme düzeylerine Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu’nun etkisi

parametrik olmayan istatistik tekniklerinden Mann Whitney U-testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ile incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre davranış problemleri açısından değerlendirildiğinde ön testler lehine bir etki bulunmuş iken sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerileri açısından etki son testler ve kalıcılık testleri lehinedir. Sonuçlar etki büyüklükleri kapsamında karşılaştırıldığında sosyal problem çözme becerisi için yüksek; sosyal yetkinlik becerisi için düşük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Davranış problemleri açısından ise ortalama bir etkisi bulunmuştur. Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu, davranış problemleri ve sosyal yetkinlik becerisi için düşük bir güce sahip iken sosyal problem çözme becerisi için programın çok güçlü olduğu görülmüştür. Deneysel uygulama sonrasında Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'na katılan çocuklar ile katılmayanların davranış problemleri ve sosyal problem çözme becerisi puanlarının arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik geliştirilmiş olan EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun Türk kültürü için uyarlanılarak kullanılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Eşsiz Yıllar, müdahale programı, uyarlama, davranış problemleri, sosyal yetkinlik, sosyal problem çözme, erken çocukluk

Danışman: Prof. Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

ADAPTATION OF INCREDIBLE YEARS INTERVENTION PROGRAM CHILD TRAINING AND INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE PROGRAM

Hatice UYSAL

ABSTRACT

This research aimed to examine the effect of Incredible Years Intervention Program Child Training on behavior problems, social competence and social problem solving abilities. The research was planned in accordance with the pretest, posttests, quasi-experimental design with control group. In the research, pretest, posttest and permanence study were performed on children in order to measure the effects of intervention program applied on children in experimental group.

Experimental and control groups of the research consisted of 32 children- 14 girls and 18 boys- in 48-66 month group, who were in kindergarten subject to the Ministry of National Education (MoNE) in the province of Ankara, district of Sincan in 2014-2015 school year.

In the research, IY Intervention Program Child Training was applied on children in experimental group for total 8 weeks- 2 days a week, 2 hours. After pretest was applied on children in control group, any additional experiment was not made on them within this 8-week period, and children included in both groups continued to take MoNE 2013 Preschool Education Program. Before starting the program, pretest; at the end of the program, posttest; and in order to determine the permanence, permanence test were applied on children in experimental and control groups with the aim of determining the effectiveness of IY Intervention Program Child Training applied on children in experimental group.

In the collection of research data, the following elements were used: personal information form; Child Behavior Rating Scale developed by Sübaşı and Şehirli (2010); Social Competence and Behavior Evaluation Scale developed by LaFreniere and Dumas (1996) and done reliability and validity study by Uysal and Akman (2015); also Wally Social Problem Solving Test compiled by Webster-Stratton and adapted by Yılmaz (2012). In statistical analysis of the data, children's

behavior problems, social competence and social problem solving levels was examined the effects of IY Intervention Program Child Training using with the non-parametric statistical techniques, results of Mann Whitney U-test and Wilcoxon Signed Rank Test.

According to the findings obtained from the research, there was an effect in favor of pretests when evaluated in terms of behavioral problems; and an effect in favor of posttests and permanence tests when evaluated in terms of social competence and social problem solving abilities. When the results were compared with regard to the effect size, it was understood that they had a high effect for social problem solving ability; and low effect for social competence. They have also an average effect in terms of behavior problems. It was seen that IY Intervention Program Child Training had a low effect in terms of behavior problems and social competence; but had a high effect in terms of social problem solving ability. It was determined after the experimental application that there was a significant difference between the points of behavior problems and social problem solving ability. It was concluded in this research that adaptation and application of IY Intervention Program Child Training, which was developed intended for children in early childhood, for Turkish culture were effective.

Keywords: Incredible Years, intervention program, adaptation, behavior problems, social competence, social problem solving, early childhood

Advisor: Prof. Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe University, Department of Elementary Education, Division of Preschool Education

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza
Hatice UYSAL

TEŞEKKÜR

“Senin gülünün diğerlerinden daha önemli olmasını sağlayan şey, ona ayırdığın vakittir.”

Antoine de Saint-Exupéry

Doktora eğitimim sırasında sahip olduğum en büyük şansım, öğrencisi olmaktan onur duyduğum çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Berrin Akman’a tezimin her satırına anlamlı katkılar getirdiği, doğru bildiklerimden vazgeçmemeyi ve inandıklarım için savaştırmayı öğrettiği, yaşamımı her anlamıyla güzelleştirdiği ve saymaya aklımın erip dilimin yetmediği her şey için canıgönülden teşekkürlerimi armağan ediyorum.

Araştırmamla ilgili yapıcı eleştiriler sunan, süreç içinde verdikleri eşsiz geribildirimleri ile ortaya güzel bir tez çıkarmam için katkı sağlayan, tezimi başarıyla tamamlayacağıma yönelik güvenlerini ve anlayışlarını esirgemeyen tez izleme komitemdeki çok değerli hocalarım Prof. Dr. Pınar Bayhan ve Prof. Dr. Fulya Temel’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uzakta ya da yakında olması fark etmeksizin sorularıma her zaman cevap veren, istatistiksel konularda ne zaman yardımını istesem tüm neşesiyle tereddütsüz rehberlik eden Doç. Dr. Nuri Doğan ile tez savunma jürimde bulunan Prof. Dr. Gülden Uyanık Balat ve Doç. Dr. Ayşe Belgin Aksoy’a sundukları değerli öneriler sayesinde tezimin en güzel şekilde tamamlanmasına verdikleri katkı ve güleryüzleri için çok teşekkür ediyorum.

Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu’nun atölye çalışmasında yüz yüze tanışma fırsatı bulduğum Dr. Jamila Reid’e araştırmama getirdiği anlamlı öneriler ve ülkemden denizaşırı uzaklıkta bana gösterdiği hoş misafirperverliği için ne kadar teşekkür etsem azdır. Uygulamalarımda kullandığım videoların seslendirme işlemlerinde videodaki karakterlere ses verirken eğlendiğimiz sevgili arkadaşlarım Hande Aydos, Ayça Ülker Erdem, Fatma Ata ile sevgili öğrencilerim Diren Güngör ve Bala Çapar’a çok teşekkür ederim.

Tezimin temel yapı taşı çalışma grubumu oluşturan okulun yöneticilerinin idealistliği, yardımseverliği; öğretmenlerin ölçekleri doldurmak için zaman ayırması; ailelerin çocuklarının katılımına izin vermedeki gönüllülüğü olmasaydı bu tez

olmazdı. Programın başarıyla uygulanması için gösterdikleri titizlik ve özveri için hepsine çok teşekkür ederim. Ve en önemlisi, her uygulamanın öncesinde beni görünce sevinç çığlıklarıyla yanıma koşan, bir sonraki uygulamayı iple çeken, diğer akranlarını uygulamaya katılmak için heveslendiren can çocuklara, sosyal açıdan yetkin bireyler olabilmeleri dileğiyle teşekkürü borç bilirim. Ayrıca ofiste yanıma her geldiğinde tüm doğallığı, neşesi, sosyalliği ile bana iyi duygular ve pozitif enerji aşıladığı için tezime daha sıkı sarılabildiğim güzel çocuk Doğa Karaman, dilerim bu özel'liğin yaşamın boyunca seninle olur.

Tezimin farklı aşamalarında istatistiksel konularda ihtiyaç duyduğum anda yardımına koşan sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Serkan Yılmaz ile sevgili arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Bilge Gök ve Sinan Yavuz'a; manevi desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen, bana ve tezime değer veren sevgili hocalarım Prof. Dr. Figen Çok, Prof. Dr. Kasım Karataş, Yrd. Doç. Dr. Gülşah Saranlı, Yrd. Doç. Dr. Arif Yılmaz, Yrd. Doç. Dr. Müge Şen, Dr. Mine Durmuşoğlu, Dr. Gökçe Karaman, Dr. Figen Uğur Şahin'e gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmama ilişkin destekleyici ve geliştirici geribildirimleriyle tezimin iyileşmesine emek veren, her zaman sevgisini ve manevi desteğini yanımda hissettiğim sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Necdet Taşkın'a çok teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimimin son yılında bir arada çalışma fırsatı bulduğum, akademik bilgisi ve disiplinine hayran kaldığım, derslerinde çok şey öğrendiğim ve tezimle ilgili danıştığım her konuda bilgilerini paylaşan, sunum becerilerimi geliştirmem için beni güdüleyen değerli hocam Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu ile yakından tanımdan inanılmaz mutlu olduğum, güler yüzünü, neşesini, sıcaklığını, umudunu ve bilgisini en doğal haliyle paylaşan çok sevgili hocam Doç. Dr. Neslihan Güney Karaman'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimim sırasında eşsiz dostluğuyla beni hiç yalnız bırakmayan, enerjisiyle beni motive eden güzel dostum Sibel Göbüt ile neşeleri ve güleryüzleriyle hep destek olan, hoş sohbetleriyle yüzümü güldüren, bana inançlarıyla cesaret veren sevgili arkadaşlarım Hilal Karakuş ve Nilüfer Kuru'ya sonsuz teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca beni duygusal anlamda güçlendiren, tezimi bitirmem için motive eden, ufku gösteren, akademik yönden ve arkadaşlık açısından besleyen, her duyguyu yaşarken yanı başımda olan, gerçek dostluğun anlamını onunla öğrendiğim, nerede olursak olalım gönlümüzün hep bir olduğunu ve ne zaman gereksinim duysam anında yardımına koşacağını bildiğim canım dostum Yrd. Doç. Dr. Şenay Özen Altınkaynak'a en derin teşekkürlerimi armağan ediyorum.

Tanışıklığımız yıllar öncesine dayansa da yakınlığımız son yıllarda pekişen, dostluğunu, sıcaklığını, güdüleyici ve yüreklendirici teşviklerini, şen kahkahalarını sınırsızca paylaşan, tezimde yürüttüğüm video seslendirme işlemlerine sesiyle renk katan, her tez izleme komitemde yanı başımda olup heyecanımı yatıştıran, yeri geldiğinde tezim için benden çok heyecanlanan sevgili dostum Dila Yazıcı'ya en içten şekilde teşekkür ediyorum.

Dünyaya gözümü açtığımdan bu yana bana sevgilerin en güzelini veren, değer vermeyi öğreten, tüm duyguları benimle birlikte yaşayan, hep daha iyilerine layık gören, çalışmam ve en iyisini başarmam için tüm kaynaklarını sınırsızca önüme sunan, başarımın mimarları, canımın özleri Anneciğim ve Babacığımın en özel teşekkürlerimi sunuyorum. Lisansüstü eğitimim boyunca beni bir an yalnız bırakmayan, tezimle ilgili gereksinim duyduğum her anda teknik çözüm desteği veren yol arkadaşım dahası ev arkadaşım biricik kardeşim Oğuz Uysal'a en candan teşekkürlerimle. Son içten teşekkürümü ise çocukluğumdan bu yana torunu olmaktan onur duyduğum, yaşam öyküsünü dinlemekten keyif aldığım, her anlatısından yeni şeyler öğrendiğim, başarıma hiçbir zaman inancını yitirmeyen ve bana güveni tam olan canım Anneanneme gönderiyorum.

Sahip olduğum kökleri değerli kılan sonsuzluğa uğurladığım iki özel insan:

Dedelerim Recep Solmaz ve Halil Uysal'a,

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
ŞİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:	9
1.3. Problem Cümlesi:	17
1.3.1. Alt Problemler:	17
1.4. Sayıltılar:	18
1.5. Sınırlılıklar:	18
1.6. Tanımlar:	19
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	22
1.7.1. Davranış Problemleri	22
1.7.2. Ödül-Ceza-Pekiştirme	25
1.7.3. Mola Tekniği	27
1.7.4. Video Modelle Öğretim	28
1.7.5. Duygular	29
1.7.6. Duygusal Okuryazarlık	30
1.7.7. Duygu Düzenleme	32
1.7.8. Sosyal Duygusal Öğrenme	34
1.7.9. Sosyal Yetkinlik	35
1.7.10. Sosyal Beceriler	38
1.7.11. Sosyal Problem Çözme	40
1.7.12. Sosyal Duygusal Müdahale	42
1.7.13. Sosyal Duygusal Müdahale Programları	46
1.7.14. Eşsiz Yıllar Programı	50
1.7.15. Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu	54
1.8. Araştırmanın Dayandığı Kuramlar	57
1.8.1. Davranışçı Kuram	57
1.8.1.1. Klasik Koşullanma Kuramı	57
1.8.1.2. Edimsel Koşullanma Kuramı	58
1.8.2. Sosyal Bilişsel Kuram	59
1.8.3. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı	62
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	64
2.1. Davranış Problemleri ile İlgili Çalışmalar	64
2.2. Sosyal Beceriler ile İlgili Çalışmalar	70
2.3. Sosyal Yetkinlik ile İlgili Çalışmalar	72
2.4. Sosyal Problem Çözme ile İlgili Çalışmalar	75
2.5. Diğer Önleme-Müdahale Programları ile İlgili Çalışmalar	77
2.6. Eşsiz Yıllar Programı ile İlgili Çalışmalar	81
2.7. İlgili Araştırmalar Özet	87
3. YÖNTEM	89
3.1. Araştırmanın Yöntemi	89
3.2. Çalışma Grubu	90
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri	90

3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	92
3.3. Bağımsız Değişkenin (Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu) Uyarlanması, İçeriği ve Uygulanması	96
3.3.1. Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutunun Uyarlanması	96
3.3.2. Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutunun İçeriği ve Uygulanması	97
3.4. Veri Toplama Araçları	98
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	99
3.4.2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği	99
3.4.3. Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği	101
3.4.4. Wally Sosyal Problem Çözme Testi	101
3.5. Verilerin Toplanması	102
3.6. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi	104
3.7. Araştırmanın Geçerliliği	107
3.7.1. Araştırmanın İç Geçerliliği	107
3.7.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği	109
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	110
4.1. Normallik Dağılım Durumunun İncelenmesi	110
4.2. Deney-Kontrol Grubundaki Çocukların ÇDD, SYDD ve WSPÇ Puanlarının İncelenmesi	110
4.3. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutunun Çocukların ÇDD, SYDD ve WSPÇ Puanlarına Etkisi	117
4.4. Etki Büyüklüğünün ve İstatistiksel Gücünün İncelenmesi	124
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	127
5.1. Sonuçlar	127
5.2. Öneriler	129
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	129
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	131
KAYNAKÇA	133
EKLER DİZİNİ	153
EK 1. SYDD'İN STANDARTLAŞTIRILMIŞ ÇÖZÜM SONUCU	154
EK 2. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU ÜNİTE İÇERİKLERİ	155
EK 3. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ	157
EK 4. İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI	158
EK 5. AİLE İZİN BELGESİ	159
EK 6. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTUNA KATILAN ÇOCUKLARIN SERTİFİKASI	160
EK 7. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU GRUP LİDERİ SERTİFİKASI	161
EK 8. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU ÖRNEK GÜNLÜK PLAN	162
EK 9. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU ÖRNEK OTURUM	163
EK 10. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU ÖRNEK ÖĞRETMEN MEKTUBU	168
EK 11. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU ÖRNEK AİLE MEKTUBU	169
EK 12. ORJİNALLİK RAPORU	170
ÖZGEÇMİŞ	171

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Deney-Kontrol Gruplarına Ait Grup Ortalamalarının İncelenmesi.....	92
Tablo 2: Katılımcıların Cinsiyete, Yaşa, Erken Çocukluk Eğitime Devam Süresine, Kardeşi Olmasına ve Doğum Sırasına Göre Dağılımı	93
Tablo 3: Katılımcıların Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına ve Çalışma Alanlarına Göre Dağılımları.....	94
Tablo 4: Katılımcıların Aile Yapıları, Anne-Baba Dışında Çocukla İlgilenen Kişinin Olmasına ve Öğretmenlerinin Genel ve Okuldaki Mesleki Hizmet Yılına Göre Dağılımları	95
Tablo 5: Puanların Normal Dağılım Özelliğinin Shapiro-Wilk Testine Göre İncelenmesi	110
Tablo 6: ÇDD, SYDD Ölçeklerinden ve WSPÇ Testinden Alınan Puanların Deney-Kontrol Gruplarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	111
Tablo 7: ÇDD, SYDD Ölçeklerinden ve WSPÇ Testinden Alınan Puanların Deney Grubuna Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	118
Tablo 8: Puanların Etki Büyüklüklerinin Cliff's Delta İstatistiğine ve İstatistiksel Güçlerinin Güç Analizine Göre İncelenmesi	124

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	39
Şekil 2. Araştırma Modeli.....	89
Şekil 3. Katılımcıların Cinsiyetleri	92

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

SYDD: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Formu

ÇDD: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği

WSPÇ: Wally Sosyal Problem Çözme Testi

IY: Incredible Years

EY: Eşsiz Yıllar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

χ^2 : Ki-kare

Sd: Serbestlik derecesi

SRMR: Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü

NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi

NNFI: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

1. GİRİŞ

“Çölü güzel kılan, bir yerinde bir kuyu saklıyor olması.”

Antoine de Saint-Exupéry

Çocuklara ebeveynleri tarafından sunulmaya karar verilen yaşam hakkı, başta toplumsal kurumların en küçüğü olan aile içerisinde sürdürülebilir gibi görünmektedir. Zaman ilerledikçe büyüyen çocuk, özgürce hareket etme, akıl yürütme ve kendini ifade etme becerisini edinerek gelişmektedir. Kuşkusuz ki tüm gelişim görevlerini yerine getirmek ve bu becerileri edinmek çocuğun yalnızca biyolojik özellikleri ile açıklanamamaktadır. Çocuğun büyümesinde biyolojik mirasa ek olarak çocuğa sunulan çevresel şartlar da etkin rol oynamaktadır. Bu çevresel şartlar; gelişim için kritik dönemlere uygun çevresel uyaranlar, fiziksel ortama ait koşullar, güdüleme ve sosyal destek şeklinde çeşitlenmektedir (Şen ve Arı, 2011). İlk eğitimini ailede alan çocuğun kişilik gelişiminde, olumlu davranış kazanımında, fiziksel, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı ve kendi kendine yetebilen bir birey olarak yetişmesinde ailenin önemli bir rolü vardır. Ayrıca aileler de ebeveynlikle ilgili olumlu duygular geliştirme, çocuklarını tanıma ve çocuklarının gelişimini destekleme konusunda daha çok yardıma ihtiyaç duymaktadır. Son zamanlarda dünyada çeşitli kuruluşlar tarafından ailenin çocuk yetiştirme ile ilgili bilinçlendirilmesi, çocuğa karşı olumlu tutum geliştirmesi, çocuk gelişimi ve eğitimi, olumsuz davranışların azaltılması gibi konularda çocuklara ve ailelerine yönelik planlı ve sistemli bir şekilde programlar düzenlenmektedir (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan, 2009).

Ebeveynler, politika belirleyiciler ve toplumun geneli, bir çocuğun sağlıklı fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi için yaşamın ilk yıllarının ne kadar önemli olduğunun yavaş yavaş farkına varmaktadır. Çocuğun okulda ve ilerleyen yaşamında nihai başarıya ulaşmasını sağlamak için ilkokula başlamadan önceki yılların temel bir dönemi temsil ettiği araştırmalarla kanıtlanmıştır (Karoly, Kilburn ve Cannon, 2005). Ancak ülkemiz eğitim sisteminde yaşanan problemlerin en temelinde süreçten daha çok sonuca önem veren eğitim sistemi ve buna yönlendirilen çocuklar ile planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları yeterince düzenli biçimde yapılmayan eğitimsel etkinlikler bulunmaktadır. Bu nedenle çocuklar giderek sonuç odaklı ve sosyal duygusal yönden yıpranmış

bireyler haline gelmektedir. Bu kısır döngüyü kırmanın en önemli adımlarından biri çocukları doğru eğitimsel uygulamalarla buluşturmadır (Ergül, 2014). Aile hayatında olan değişikliklerle birlikte çekirdek aileden gelen çocukların dışında okullara birçok geniş aileye, tek ebeveynli aileye ve koruyucu aileye sahip olan çocuklar da gelmektedir. Geçmişe göre farklı aile tipleri ile çok kültürlülük daha fazla yaygınlaşmakta ve artık günümüzde annelerin çoğu çalışmaktadır. Bu durum da erken çocukluk dönemi hizmetlerine olan talebi arttırmaktadır (Sorin, 2001).

Okullar, çocuklar arasında sosyal, duygusal iyiliği arttırmak adına en önemli ortamlardan biri olarak kabul edilmektedir (Clarke, Bunting ve Barry, 2014). Erken çocukluk eğitimi kurumları, çocukların ailelerinden ayrılmaya alışmalarını sağlamakla birlikte alışılmadık rutinler, yeni yetişkinler ve materyaller aracılığı ile de yeni bir ortam sunmaktadır. Ancak erken çocukluk eğitim kurumlarında edinilen deneyimler bazı çocuklar için, dil gelişiminde gerilikler ve iletişim kurmada yaşanan güçlüklerin yanı sıra arzuları, isteksizlikleri veya zorlukları ifade edememekten kaynaklanan bir hüsrarla sonuçlanmaktadır. Bazı çocuklar ise gelişimsel geriliklerinin ötesinde yoksulluk, madde bağımlılığı, aile içi veya toplumsal şiddete maruz kaldıkları ortamlarda zorlayıcı durumlarda yaşamaktadırlar (Vaughn, vd., 2009). Tarih boyunca okullar ana görevlerini bütün çocukların akademik gelişimini tamamlamak olarak görmüşlerdir. Buna karşın çocukların sosyal açıdan davranışlarının gelişimini desteklemek genellikle ikincil bir görev olarak kabul edilmiş ve çoğu eğitimci bu hedefin okullar için meşru bir öncelik olup olmadığını sorgulamıştır (Severson, vd., 2007).

Sosyal bir varlık olma özelliği taşıyan insan, başka insanlarla etkileşim içinde yaşama, herhangi bir etkiye uygun tepkiler verme ve bu tepkilerini düzenleyerek sosyal çevreden kabul görme gereksinimi duymaktadır (Özabacı, 2006). Bu ilişkilerinde başarılı olabilmesi kendisi ile diğerlerini anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır. Bireylerin gündelik hayatlarında başka bireylerin düşüncelerine hoşgörülülük ve saygılı olmayı öğrenmeleri için geliştirilen iletişim becerileri, hem bireyin yaşamına zenginlik getirecek, hem de sağlıklı sosyal ilişkiler oluşturmasını sağlayacaktır (Yüksel, 2004). Temel sosyal becerilere sahip çocuklar, akranları tarafından kabul gören, olumlu sosyal ilişkiler kuran, bu ilişkileri sürdüren, olumsuz ilişkileri sona erdiren ve uzun vadede sosyal uyum sergileyen

çocuklardır (Özaydın, 2006). Çocukların olumlu sosyal ilişkiler kurmasını sağlayan ve sosyal gelişimini destekleyen paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, empati gibi olumlu sosyal davranışlar, çocuğun yaratıcı düşünceye sahip, özgüvenli, duyarlı bir birey olmasına yardımcı olmaktadır (Şahin ve Karaaslan, 2006). Ancak davranış problemleri ve sosyal becerileri düşük olan çocukların okullarda bildirilme sayısında artış yaşanmaktadır. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde çocuklara temel sosyal, duygusal gelişimlerini ve problem çözme becerilerini ilerletmelerini sağlayacak eğitimler sunmak önemlidir (Hutchings, vd., 2004).

Saldırganlık, kuralları çiğneme, karşıt gelme ve zorbalık yapma dahil yıkıcı davranış problemleri sadece ergenlerde ve daha büyük çocuklarda değil aynı zamanda erken çocukluk dönemi çocuklarında da görülmektedir. Bu tarz davranışlara erken yaşlarda başlayan erken çocukluk dönemindeki çocuklar, olumsuz sosyal davranışların gelişimine devam etme hususunda yüksek risk taşımaktadırlar (Studts ve van Zyl, 2013). Erken çocukluk dönemi, çocuk gelişimi için bütün yönleriyle birlikte kritik bir dönemdir. Bu aşamadaki bilişsel veya sosyal duygusal gelişimde yaşanan herhangi bir problem, mevcut ve gelecekteki gelişim süreci için potansiyel sonuçların oluşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla sosyal duygusal gelişim riski taşıyan çocukların gelişim sürecini optimize edecek klinik müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır (Wareham ve Salmon, 2006).

İnsan yaşamında erken çocukluk döneminin gelişim ve eğitim açısından en kritik dönem olduğu bilinmekle birlikte çocuğun bu dönemde alacağı eğitim ve kazanacağı alışkanlıklar, onun kişilik yapısını ve davranışlarını belirlemekte, gelecekteki yaşantısına da yön vermektedir (Bal ve Temel, 2014). Erken çocukluk dönemindeki çocukların davranış problemlerinin önlenmesinde çok yönlü bilgi kaynaklarından faydalanılması, sosyal duygusal müdahale ve önleme programlarının planlanması ve sonraki zamanlarda ortaya çıkacak olan davranış problemlerinin sağaltımı için gereklidir (Uyanık Balat, Şimşek ve Akman, 2008). Son yıllarda çocuk, aile, öğretmen ve okullara yönelik sosyal duygusal müdahale çalışmalarına ilişkin yapılan araştırmalarda önemli bir aşama kaydedilmiş ve sosyal duygusal yönden olumsuz etkilerin azaltılmasında etkililiği ispatlanmış programların sayısının arttığı gözlemlenmiştir. Duygu ve davranış problemleri olan çocuklar ve ailelerinin yaşadıkları güçlüklerle çözüm üretilmediği takdirde

toplum için bedeli oldukça ağır olmaktadır. Erken çocukluk döneminde duygu ve davranış problemlerinin azaltılabilmesi için belirtiler ortaya çıkmadan önce sosyal duygusal müdahalenin uygulanması gerekmektedir. Bununla birlikte sosyal destek ve hizmetlerden yararlanamayan çocuklara erişebilmek için de önleyici programların kullanılması önemlidir (Kargı ve Erkan, 2004).

Dünyada çocukların davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engellemek veya sergilenen davranış problemlerini iyileştirerek ortadan kaldırmak amacıyla çok sayıda sosyal duygusal müdahale programları geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Bu programlar, sosyal beceriler, kendini yönetme becerileri ve çeşitli davranış yönetme teknikleri aracılığıyla çocukların farkındalıklarını arttırarak davranış problemlerinin üstesinden gelmeyi amaçlamaktadır. Ülkemizde erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik sosyal duygusal müdahale programları dikkatleri üzerine toplamaya başlamakta ve bu tür programları değerlendirebilmek için yapılan araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır. Çocuklarla çalışan tüm yetişkinlerin sosyal duygusal müdahale programlarına dair farkındalıklarıyla çocukların gelişimlerini destekleyebilmeleri ve riskli durumlara müdahale edebilmeleri beklenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde yaşanan akran ilişkileri, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri ile deneyimlerini etkilemekle birlikte çocuğun ilerleyen yıllardaki sosyal duygusal uyum düzeyinde belirleyici rol oynamaktadır. Erken çocukluk dönemi, akran ilişkilerinin kısa ve uzun süreli etkileri nedeniyle önem taşımaktadır (Gülay, 2009a). Anne babaların ve akran grubunun çocuk aracılığıyla birbirleri üzerinde dolaylı etkileri bulunmaktadır. Anne babalar, çocuk yetiştirme tutumları ve çocuklarıyla sürdürdükleri iletişim şekilleri ile akran grubunu doğrudan içinde yer almadıkları halde etkileyebilmektedirler. Çocuklar da akran grubunda edindiği davranışları ve tutumları ile aile içi ilişkileri şekillendirebilmektedir (Gülay, 2009b).

Akranlar, çocukların davranışlarını kabul veya red ederek çocuklar üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır (Paswan, Sanjeev ve Bansal, 2014). Çatışmaya yatkın arkadaşlıkları olan çocuklar, daha saldırgan ve olumsuz arkadaşlık

tecrübelerine sahip olmaya devam ederken; arkadaşlıklarında birbirlerini destekleyen çocuklar olumlu arkadaşlık deneyimlerine sahip olmaktadır. Arkadaşlık kurmak ve kurulan arkadaşlığı sürdürmek olumlu sosyal davranışlar ile ilgilidir. Arkadaşları olan çocuklar akranlarınca daha fazla kabul edilir ve arkadaş olmayan çocuklara göre daha az reddedilirler. Arkadaşlık kurabilmek için çocukların bazı olumlu sosyal davranışlara ihtiyacı bulunmaktadır. Arkadaşlıklarını sürdürebilen çocuklar ise kendilerini sevdirmeyi öğrenmekte ve çocukların ilerleyen yaşamlarında kurdukları ilişkiler, anaokulunda belirlenen kalıpları takip etmektedir. Bu bağlamda erken yaşlarda kurulan ilişkiler saldırgan davranışlar sergileyen çocuğun gelişimini güçlü bir şekilde etkileyebilmektedir (Sebanc, 2003). Başkalarına fiziksel olarak zarar verme ya da zarar vereceği yönünde tehdit etme olarak tanımlanan fiziksel saldırganlığın aksine ilişkisel saldırganlık, diğerleri ile olan akran ilişkilerine zarar verme yoluyla saldırmaktır (Gower, vd., 2014).

Araştırmalara göre fiziksel ve sözel saldırganlık, erkek çocuklar arasında daha yaygındır. Kız çocuklar ise ilişkisel saldırganlık davranışlarını daha fazla göstermektedir (Garrity, Baris ve Porter, 2000; Ostrov ve Keating, 2004; Tomada ve Schneider, 1997). Saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar, hem sorunlara saldırgan çözümler üretmeye hem de akıllarına ilk geleni yapmaya eğilimlidir. Bu nedenle çok sayıda güvenli çözüm üretmeyi ve bu çözümleri uygulamayı öğretmek önemlidir (Committee for Children, 2011). Nagin ve Tremblay (2001), yüksek seviyede karşıt gelme bozukluğu gösteren erken çocukluk dönemindeki erkek çocukların, büyük oranda fiziksel saldırganlık riski altında olduklarını belirtmişlerdir.

Çocukların erken yaşlarda sergiledikleri saldırgan davranışlar, buldukları anda ve gelecekteki uyum sorunlarının göstergesi olabilmektedir. Saldırgan davranışlar, gelişim gerilikleri, sosyal ortamlarda tecrübe eksikliği veya toplumsal kuralları kavrayamama sebebiyle ortaya çıkabilmektedir. Erken çocukluk döneminde görülen saldırganlık, ilkokul dönemi boyunca sabit kalmaya eğilimlidir ve akran reddi ile karşı karşıya kalma riski taşımaktadır (Mahoney, 2007). Duygularının altında yatan sebepleri tam bilemedikleri ve değişken duygu ve isteklerini henüz sözle ifade edemedikleri için hissettikleri mahrumluk ve endişenin sonucu olarak eylemlerini kontrol etmekte güçlük çeken çoğu çocuk,

saldırgan davranış sergiledikleri bir dönemden geçmektedir. Paylaşma ve sıra bekleme gibi grup etkileşimi için gerekli davranışlar, davranış dağarcığı henüz yerleşmemiş olan çocuklar kurallı davranışları, yetişkinlerin rehberlik etmesiyle akranları ile devamlı tecrübeleri sırasında öğrenmektedir (Flicker ve Hoffman, 2006). Öğretmenler ve diğer okul personeli, çocukların davranış problemleriyle ilişkili faktörlerin bilincinde olmalıdır. Sınıf içinde davranış problemlerini önlemenin ilk adımı bu faktörlerin farkında olmaktır (Ingweson, 2000).

Okullar, çocukların kültürel birikiminin, ekonomik koşullarının ve ev çevresinin, okul içindeki performanslarını ve çevreye uyumları derinden etkileyebileceğini anlamıştır. Bu anlayıştan yola çıkarak daha aile merkezli, çocukların akademik ihtiyaçları kadar duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını da temel alarak çocukların en iyi şekilde kendilerini gerçekleştirebileceklerini fark etmişlerdir. Bazı yenilikçi okullar, çocuklar ve aileler için eğitim sınıfları, kaynak odaları, iş eğitimi atölyeleri ve yine çocuklar için sosyal beceriler, problem çözme ve öfke yönetimi stratejilerine dayalı özel bir program gibi akademik olmayan hizmetler sağlamaktadır. Bu tür programların hizmet olarak sunulması sayesinde ev ve okul arasındaki ilişkilerin temelde olumlu yönde değişmeye başladığı görülmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2002b). Tüm okul personelinin kuralların farkında olması ve okulun davranışsal değişimi ile ilgili bir bütün olarak çalışması her zaman yararlıdır. Böylece çocukların okul personelinin farklı yaklaşımları yüzünden kafaları karışmaz. Davranış problemleri meydana geldikten sonra tüm personel ile beraber toplantı yapılması, olay hakkında bilgi alınması ve olayın analiz edilmesi önemlidir. Genelde hoş olmayan bir olayı unutmak kolaydır; ancak analiz vasıtasıyla gelecekte tekrar ortaya çıkabilecek olayları engellemeye yardımcı olacak çok değerli çıkarımlar bulunmak gereklidir (Morgan, 2009).

Öğretmen, eğer etkili bir sınıf organizasyonu oluşturur, etkili pekiştireçler içeren sınıf yönetimi stratejilerini uygun şekilde kullanır, çocuklara olumlu anlamda akranlarıyla ilişkilerini ve akademik durumlarını destekleyecek sosyal becerileri öğretir ve istenen araçsal stratejileri uygular ise sınıf içi dikkat dağıtımların ve istenmeyen davranışların en aza indiği görülmektedir. Ancak çocukların davranış problemlerini sürdürdüğü ve genel sınıf yönetimi stratejilerine cevap vermediği durumlar vardır. Bu gibi durumlarda davranış problemlerinin olası sebeplerini tanımlamak ve bu istenmeyen davranışların sebeplerine daha fazla hitap eden

müdahaleleri seçmek önemlidir (Ingweson, 2000). Okul temelli müdahale programları arasında, davranışçı yaklaşımlar en etkilileridir. Okul temelli müdahalelerin etkililiği yaş gruplarına göre karşılaştırıldığında, okul öncesi dönemden 13 yaşa kadar hedef alan müdahaleler arasında en etkili olanların, beş yaş ve daha aşağısını hedef alan müdahale programlarının olduğu görülmektedir (Rafe, 2006).

Erken çocukluk döneminin nitelikli öğrenme ortamlarına erişme yönünden kritik bir dönem olmasının nedeni, bu dönemdeki çevresel etkilerin çocuğun hayat boyu gelişimini, öğrenmesini ve davranışlarını etkilemesidir (Landry, vd., 2013). Birincil önlemenin söz konusu olmadığı zamanlarda erken ikincil önleme anlamına gelen sosyal duygusal müdahale, sık rastlanan yetersizlikleri önleme ve sağlıklı gelişimi desteklemede etkili bir yol olarak görülmektedir (akt. Reynolds, vd., 2001; McGorry, Killackey ve Yung, 2008).

Gelişimsel geriliğe veya davranış problemlerine sahip olan altı yaş altındaki çocuklara yönelik bir dizi hizmetten oluşan sosyal duygusal müdahalede en temel nokta çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarabilecek eylemler ve problemlerinin uzmanlaşmış hizmetler aracılığıyla önlenebileceği/müdahale edilebileceği gerçeğidir. Sosyal duygusal müdahale, yaşamın ilk beş yılında çocuğun gelişimsel problemlerinin önlenmesi için eşsiz bir fırsat yaratmaktadır. Erken çocukluk döneminde meydana gelen hızlı beyin gelişiminin, çocukların kendi bireysel gereksinim ve becerilerine uygun uyarıcılardan eşsiz şekilde yararlandığı hassas dönemlerle ilişkili olduğu bilinmektedir (akt. Mahoney ve Wiggers, 2007). Davranış problemlerine veya özel gereksinimlere sahip dezavantajlı çocuklar ile düşük gelirli ailelerin çocukları için erken çocukluk döneminde nitelikli erken çocukluk eğitimi programları sağlayan birçok sosyal duygusal müdahale programı geliştirilmektedir (Campbell ve Ramey, 1994).

Yıkıcı davranış problemlerine sahip çocuklar, yanlış davranış seçimlerinin sonuçlarını hesaplama yetilerindeki yetersizlik sebebiyle düşünmeden davranmaktadırlar. Yıkıcı davranış problemlerine sahip çocuklara yardımcı olacak müdahaleleri yeterince formüle etmek ve uygulamak için, onların karar verme mekanizmalarını şekillendiren anomaliler hakkındaki bilgileri daha iyi anlamamız gereklidir (Viding ve Seara-Cardoso, 2013). İlkokul düzeyindeki çocukların davranış problemlerini azaltmak için çok sayıda çocuk odaklı

müdahale geliştirilmiştir; fakat beş yaş altı çocuklar için daha az müdahale vardır. Bu müdahalelerin çoğu erken çocukluk dönemindeki çocuklarla ve onların aileleri ile yürütülmektedir (Domitrovich ve Greenberg, 2003).

Erken dönemde müdahale, orta çocukluk döneminde ya da daha sonrasında müdahale etmekten daha yararlı kabul edilmektedir (Coşkun, 2008). Çocukların bilişsel, dil ve duygusal gelişimi erken çocukluk döneminde büyük oranda gelişme gösterdiği için bu dönemde saldırgan davranış modellerinin gelişimi veya devamına karşı koruyucu bir faktör olarak hizmet eden sosyal duygusal becerileri öğrenmeye daha hazır olmaktadır (Domitrovich ve Greenberg, 2003).

Erken çocukluk dönemi, davranış problemlerinin kalıcı davranış düzenine dönüşmeden önce, çocuğa doğrudan müdahale etmek için stratejik; sosyal beceriyi geliştirmek ve saldırgan davranışlarını azaltmak için en uygun zaman olarak görülmektedir. Bunun nedeni çocukların davranışları erken çocukluk döneminde kolay şekillendirilebilmektedir Okula girişte saldırgan davranışların önlenmesi, azaltılması ve yok edilmesi, bu sorunların erken yaş problemlerinden suç işleme ve akademik başarısızlığa dönüşmesini engellemenin en uygun maliyetli yoludur (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Çocukların davranış problemleri, müdahalenin hedefi olarak önemlidir. Davranış problemleri gösteren erken çocukluk dönemindeki çocuklarda müdahalenin birincil önemi bu davranışların çocuklar arasındaki yaygınlığıdır (Rafe, 2006).

Erken yaşta başlangıç davranış problemlerine sahip çocuklar, akranlarıyla ilişkilerinde ve akademik hayatlarında zorluklarla karşılaşmakta (Coşkun, 2008); yetişkinlikte ise kişilerarası şiddet, madde kullanımı ve mülkiyet suçları gibi suç eylemlerine dahil olma riskleriyle yüzleşmektedirler. Rafe (2006) ve Webster-Stratton ve Reid (2010) ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki ciddi davranış problemlerinin gelişimdeki başlangıcın, erken çocukluk döneminde oluştuğunu ve davranış problemlerinin zaman içinde artarak değişime daha dirençli hale geldiğini belirtmişlerdir.

Müdahale yapılmazsa yaşanan problemler, sonraki yıllarda olumsuz itibarlar, akademik başarısızlık, ergenlik döneminde artan suç işleme, şiddet ve madde bağımlılığı ile sonuçlanmaktadır. Müdahalenin erken çocukluk döneminde başlatılması, ortaya çıkacak olası problemleri önlemenin ya da azaltmanın

stratejik bir yoludur (Coşkun, 2008; Mørch, vd., 2004; Reid, Webster-Stratton ve Hammond, 2003; Webster-Stratton ve Reid, 2002b). Bu nedenle erken yaşlarda müdahaleler yoluyla azalan davranış problemleri, çocuklar ve toplum arasındaki diğer problemlerin engellenmesini sağlamaktadır (Rafe, 2006).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Erken çocukluk dönemi, çocukların gelişim yörüngelerini tespit etmek açısından kritik bir dönemdir (Baydar, vd., 2010). 3-6 yaşları arasındaki çocukların sosyal duygusal becerileri, hayatlarının sonraki herhangi evresine doğru adım adım gelişmektedir. Çocukların davranışları bu yaşta esnek, gerçek ile hayal arasında değişen bilişsel süreçleri son derece yumuşak ve sosyalleşme süreçleri ise yenilikleri alıcı durumdadır. Bu yaş aralığında oluşan öğrenme ve öğretmenin oldukça önemli olmasının nedeni okula karşı tutum, öğrenme, sosyalleşme ve ileriki öğrenmeler için ya sağlam ya da zayıf bir temel kurmaktadır (Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008). Bu dönemin belirleyici olması nedeniyle gelişimi destekleyen pek çok müdahale programı, 3-6 yaşlarındaki çocukları hedef almaktadır (Baydar, vd., 2010).

Erken çocukluk döneminde öğrenme ciddi bir şekilde sosyal, duygusal ve davranış problemleri tarafından tehdit altındadır. Bu problemlere çözüm bulunması amacıyla yapılan sosyal duygusal müdahale, çocukların gelecekteki başarılarını arttırmak için yaşam boyu yarar sağlanmaktadır. Bu anahtar değişkenleri değiştirmek için gerekli yollar hakkında deneysel bilgileri sunan araştırmalar, çocukların ileriki okul yaşamlarında karşılaşılabilecekleri yüksek risk taşıyan güçlüklerde faydalı olacak sosyal duygusal müdahale planlarına temel sağlamaktadır (Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008). Bu dönemde dil ve motor becerilerinin gelişmesi ile birlikte çocuklar kendi sosyal çevreleri ile bebeklik dönemine göre daha etkin bir ilişkiye girmektedir. Bu etkileşim olumlu ise bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemektedir. Bu da kısa vadede erişilen gelişim düzeyi değil, ancak uzun vadeli gelişim yörüngesine odaklanarak yapılabilmektedir (Baydar, vd., 2010). Diğer bir deyişle erken yıllarda davranış problemlerini önlemeye ve sosyal duygusal öğrenmesini geliştirmeye odaklanılarak okul başarısı ve ruh sağlığının son gelişim döngüsüne ulaşan

çocuklar yöreneye yerleştirilmektedir (Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008).

Çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu erken çocukluk döneminde saldırganlık davranışları ile karşı karşıya kalması, sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu dönemde saldırganlığı yapan veya buna uğrayan çocuklar, ileriki yıllarda kendilerinin ve çevrelerindeki yaşantılarına da bu olumsuz hali yansıtmaktadır. Bu doğrultuda çocuklara bu dönemde saldırganlıktan uzak kalabilecekleri bir ortamın sağlanması ve gerekli önlemlerin alınması çocukların bugünü ve yarını için büyük önem taşımaktadır (Uysal, 2011). Lise yıllarında olumsuz sosyal davranışlarla ilgili büyük risk altında olan çocuklar, erken yaşlarda yüksek düzeyde davranış problemleri gösterenlerdir. Anne babaları tarafından daha az gözlem altına alınma, katı ya da tutarsız yetiştirme tutumuyla yetiştirme, zayıf sınıf yönetimi becerisi olan öğretmenin sınıfında bulunma, okula sıkı bağlanmama, davranış problemleri sergileyen akranları olma gibi ek risk faktörlerine maruz kalan çocukların davranış problemleri, ilerleyen yaşantılarında onları daha kötü duruma getirmektedir. Davranış problemlerini yok etmek için tasarlanan etkili müdahale çalışmaları bu risk faktörlerinden birinde ya da daha fazlasında net değişim oluşturmaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2006).

Tüm güçlüklerle rağmen çocukların olumlu sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek için müdahalelerin keşfini sürdürmeye kaçınılmaz şekilde ihtiyaç duyulmaktadır. Erken çocukluk dönemi müdahale için gelişimsel açıdan en uygun zamandır ve müdahalenin erken çocukluk döneminde yapılması çocukları, aileleri, okulları, çocuk refahını, ruh sağlığını ve çocuk adalet sistemini olası uzun süreli kötü sonuçlardan korumaktadır (Upshur, Wenz-Gross ve Reed, 2013). Çocukluktaki duygusal refah, yetişkinlikteki duygusal refahı belirlemektedir. Yetişkinlikteki duygusal refah, yetişkin ilişkilerinin kalitesinin dolayısıyla toplumların sosyal refahının temel belirleyicisidir. Bu doğrultuda duygusal ve davranış problemleri olan çocukların gelecek neslin ebeveynleri olacak olması bu çocukların sağaltılmasının önemi üzerine vurgu yapmaktadır (Gaspar ve Paiva, 2001).

Son 10-20 yıldır önleme ve müdahale çalışmalarının çok faydalı olduğu görülmüştür. İhmal, istismar, şiddet gibi önemli risk faktörlerinin önüne

geçebilmek için davranış problemlerine sosyal duygusal müdahale etmenin yararı büyüktür. Birçok müdahale çalışması, erken risk faktörlerini ve ilerleyen yıllarda oluşabilecek davranış problemlerini azaltmayı sağlayan koruyucu faktörleri arttırmak için geliştirilmiştir (Webster-Stratton ve Reid, 2006). Önleyici müdahaleler için iki yaklaşım, ileriki davranış ve akademik problemleri ile erken sosyal duygusal gelişimdeki eksikliklere gönderme yapan bilimsel dayanaklara cevaben geliştirilmiştir. Yaklaşımlardan birisi, önemli derecede davranış problemleri gösterdiği öğretmenleri tarafından ifade edilen erken çocukluk dönemi çocuklarına ruh sağlığı hizmeti sağlamaktadır. Çocukların davranış problemlerine yönelik yaklaşımlardan diğeri ise sınıf programı olarak kullanılmaktadır (Upshur, Wenz-Gross ve Reed, 2013).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda, çocukları akademik ve sosyal alanlarda geliştirebilecek birden fazla yaklaşımın kullanıldığı çok yönlü müdahale programlarının daha iyi sonuç verebileceği görüşü savunulmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Müdahale türleri arasında ebeveyn, çocuk ve öğretmen yöntemlerinin etki dağılımının önemli bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Bütün ebeveyn, öğretmen ve çocuk yöntemleri birleştirildiğinde en yaygın kullanılan müdahale yönteminin özdüzenleme ve duygu düzenleme gibi diğer çocuk yöntemleri ile beraber ebeveynlere çocuklarını nasıl disipline etmeleri gerektiğini öğretmek olduğu bilinmektedir. Diğer yöntemler yaklaşık olarak aynı sıklıkta kullanılmaktadır. Özellikle daha uzun müdahaleler, dışa yönelim problemlerinin seviyesi arttıkça kullanılmaktadır (Rafe, 2006).

Çocukları erken yaşlarda karşılaştıkları davranış problemlerinden sonraki evrelerde madde bağımlılığının etkilerinden koruyabilmek için sosyal duygusal müdahale ve önleme çalışmaları bilinen risk faktörlerini azaltmaya ve koruyucu faktörleri arttırmaya yoğunlaşmalıdır (Webster-Stratton ve Reid, 2007). Müdahalelerin çoğu Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'da yapılan müdahaleler biraz daha yüksek etkinlik göstermiştir. Kanada'da yapılan müdahaleler ise Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan müdahalelerle karşılaştırıldığında önemli ölçüde daha az etkili olmuştur. Avustralya veya İngiltere'de yapılan müdahalelerin etkililiği Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan müdahalelerin etkililiğinden çok da farklı değildir (Rafe, 2006). Erken çocukluk eğitim kurumlarında sosyal becerileri geliştirebilecek farklı

eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır. Ülkemizde çok sayıda yeni eğitim yaklaşımları ile bütünleştirilerek yeniden düzenlenen, öğretmenleri konu öğretiminden uzaklaştıran, kazanım ve göstergelere yönelten ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyeci etkinlikler planlamayı amaçlayan okul öncesi eğitim programı 2013 yılında revize edilmiştir. 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının hazırlanış nedeni çeşitli becerilerin geliştirilmesi olmasına rağmen uygulama sırasında sıkıntılarla karşılaşmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Önleme ve müdahale programları, okul şiddetini ve dışa yönelim problemlerini önlemek ve sosyal beceri kazandırmak amacıyla çocuklar ve öğretmenleri içerecek şekilde tasarlanmıştır (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Izard vd., 2008; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008). Çocukların özellikle sosyal duygusal yetkinliklerini geliştirmek için tasarlanan erken çocukluk dönemi önleme programlarının sınıf davranışlarını geliştirmek açısından umut verici olduğu görülmüştür. Örneğin Ben Problem Çözebilirim, İkinci Adım ve Başarıya İlk Adım programları gibi programlar, çocukların okula hazırbulunuşluklarını desteklemek için bilişsel stratejiler ile duygusal ve sosyal beceri eğitimlerini birleştirmiştir. Araştırma sonuçları çocukların okula hazırbulunuşluklarında artma ve saldırgan davranışlarında azalma olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte bu çalışmalar sınıftan elde edilen gözlemsel veriler, öğretmen bildirimlerinde güvenilirlik, kültürel çeşitlilik, küçük örneklem boyutları ve kontrol gruplarında eksiklikler olması açısından sınırlıdır. Ekonomik açıdan dezavantajlı 3-6 yaşları arasındaki çocuklar ile yapılan çalışmalar ise nispeten daha az sayıdadır (Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008).

Sosyal duygusal müdahale programlarının etkilerine dair bulgular tutarsızlık göstermektedir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki toplulukların, çocuklara yönelik müdahale programlarını uygulama yaygınlığı problem taşımaktadır. Örneğin, Domitrovich ve diğerleri (2007) Head Start sınıflarında okul çağı çocuklarına yönelik eğitim programından uyarlanan Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (PATHS) modelini kullanmıştır. Bu çalışmada çocukların sosyal becerileri ve duygu bilgileri olumlu olarak etkilenmiş ancak öğretmenler tarafından doldurulan veri toplama araçlarındaki davranışlar aynı sonucu vermemiştir. Izard ve diğerleri (2008) farklı bir Duygu Eğitimi Programı'ndan söz

etmiştir. Ancak öğretmenler tarafından doldurulan veri toplama araçlarındaki davranışlar gelişme gösterirken duygu bilgisi veya sosyal beceriler tutarlı bir değişim göstermemiştir. Son olarak Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nu değerlendiren Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller (2008) öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri, sınıf iklimi ve çocukların okula hazırbulunuşluğu ile davranış problemlerinde gelişmeler saptamışlardır. Eşsiz Yıllar Programı, araştırmacı tarafından uygulandığı için tüm sınıflara yaygınlığından söz edilememektedir.

Altı yaş altındaki çocuklar için tasarlanan kapsamlı sekiz sosyal duygusal müdahale programının gözden geçirildiği Joseph ve Strain'in (2003) bir çalışmasında, bu programlar sosyal problem çözme becerilerini destekleme ve davranış problemlerini önleme açısından başarılı bulunmuştur. Programın etkili benimsenmesini yansıtan bilimsel dayanak düzeyleri ve inanırlıklarıyla ilişkili (a) müdahalenin aslına bağlılığı, (b) müdahalenin genellenebilirliği, (c) müdahalenin sürdürülebilirliği, (d) çıktıların sosyal geçerliği, (f) müdahalenin kabul edilebilirliği, (g) araştırmacılar arası yinleme, (h) deney grupları arası yinleme, (i) etnik gruplar arası kanıtlar ortamlar arası yinlemeye dair kanıt ölçütlerine göre programlar incelenmiştir. Dokuz ölçütten "Risk Altındaki 4 Yaş Çocuklar için Sosyal Duygusal Müdahale" ve "Öz Belirleme" programları ikisini; "PALS" ve "DARE to Be You" programları üçünü; "Ben Problem Çözebilirim" ve "Al's Pals: Çocuklar Sağlıklı Seçimler Yapıyor" programları beşini karşılamaktadır. "Başarıya İlk Adım" programı yedi ölçütü karşılarken "EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu" programı sekiz ölçütü karşılamaktadır. Tüm programlar saldırganlık gibi dışa yönelim problemleri veya uyum problemi riski taşıyan çocukları hedeflemiştir. Birçok çalışma olumlu akran ilişkileri ve erken çocukluk dönemi deneyimlerinin koruyucu faktörlerinin desteklenmesine odaklanmıştır. İncelenen programların dördü (DARE to Be You, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu, Başarıya İlk Adım, Öz Belirleme Programı), çocuklara müdahale etmenin yanı sıra ebeveynlik becerilerini de hedef almaktadır. Çalışmaların büyük bir kısmında müdahalelerin uygulaması, ruh sağlığı uzmanları ya da üniversite mezunları tarafından yapılmaktadır. İncelenen programların üçünde (DARE to Be You, Al's Pals: Çocuklar Sağlıklı Seçimler Yapıyor, Başarıya İlk Adım), eğitilmiş öğretmenler müdahaleyi yürütmektedir. Müdahalelerin süresi ve oturumların sayısı çeşitlilik

göstermekle birlikte oturumların sayısı 12 ila 140; süreleri ise haftada üç kere 10 dakika ila haftada bir kere 120 dakika arasında değişmektedir (Joseph ve Strain, 2003).

Müdahale programının yoğunluğu müdahalenin etkililiği ile özel olarak ilişkilendirilmemektedir. Günlük veya haftalık olarak yapılan müdahaleler neredeyse eşit etkililiğe sahiptir ve diğer yoğunluk seviyesindekiler daha az etkilidir. Müdahale programının oturum sayısı, müdahale etkililiği ile önemli ölçüde ilişkilendirilmemektedir. Yine de 21 ile 60 oturum arasında uygulanan müdahaleler, bir şekilde daha az oturumla gerçekleştirilen programlardan daha etkili olmuştur. 21 ile 60 oturum arasında yapılan müdahalelerin çoğu tanı almış grupları hedefleyenlerdir. Müdahaleler tanımlanan gruplarda daha çok etkili olmuştur. Bu nedenle bu farklılık müdahalenin uzunluğundan çok, müdahale ile hedef alınan grubun özelliklerine bağlı olabilir. Müdahale ile hedef alınan grup türü, program etkililiği ile özel olarak ilişkilendirilmektedir. Müdahalelerin çoğu sadece ebeveynleri hedef almakla birlikte en etkili müdahaleler sadece çocukları veya ebeveynleri ile çocuklarını hedef alanlardır. Ancak farklı alanları hedef alan müdahalelerin etkililiği müdahale türlerine bağlıdır. En etkili müdahaleler çocuklara sosyal problem çözme ve sosyal beceri eğitimi verenlerdir (Rafe, 2006).

EY Programı, Amerika Birleşik Devletleri'nde aileler, bireyler ve ortamlara dair en etkili müdahalenin seçiminde profesyoneller için bir rehber sunmayı ve ailenin/başvuranın değeri ile bilimsel dayanaklı en tutarlı uygulama kombinasyonu ile eş zamanlı uygulamanın garantisini arttırmayı amaçlayan kaynaklarda bilimsel dayanaklı müdahalelerin başında önerilmiştir. Bu kaynaklar arasında Kaliforniya Bilimsel Dayanaklı Çocuk Refahı Birimi (The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare); Şiddetin Önlenmesi Çalışmaları Merkezi: Şiddet Önleme Planları (Center for the Study of Prevention of Violence: Blueprints for Violence Prevention); Amerikan Gençliğine Yardım (Helping America's Youth); Çocuk Adalet ve Suçluluğu Önleme Model Programları Ofisi Kılavuzu (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Model Programs Guide); Madde Kullanımı ve Ruh Sağlığı Hizmetleri İdaresinin Bilimsel Dayanaklı Programlar ve Uygulamalara Dair Ulusal Kayıtları (Substance Abuse and Mental Health Services Administration's National Registry

of Evidence-Based Programs and Practices) yer almaktadır (Webster-Stratton, Gaspar ve Seabra-Santos, 2012). Ayrıca EY Programı ebeveynler ve çocuklar için olumlu çıktılar kazandırmak açısından uzun soluklu bir başarıya sahiptir. EY Programı Ebeveyn Boyutu, 1997 yılında Ulusal Ruh Sağlığı Birliği (National Mental Health Association) tarafından en iyi önleme programları arasında birinci seçilmiştir. Madde Kullanımını Önleme Merkezi (Center for Substance Abuse Prevention), EY Programı'nı Amerika Birleşik Devletleri'nde suçluluğun önlenmesinde en umut verici ve örnek program seçmiştir. Çocuk Adalet ve Suçluluğu Önleme Ofisi (Office of Juvenile Justice Delinquency Prevention), şiddetin erken önlenmesinde Eşsiz Yıllar Programı'nı "model program" olarak ilan etmiştir. Rand Dayanışma Birliği (Rand Cooperation), EY Programı'nı iyi tasarlanmış erken çocukluk dönemi müdahale programı olarak açıklamıştır. Birleşik Krallık İçişleri Bakanlığı ise EY Programı'nı sosyal olmayan davranışlar için geliştirilmiş bilimsel dayanaklı müdahale programlarından birisi olarak önermiştir (<http://incredibleyears.com/about/awards-and-recognition/>).

EY Programı Öğretmen veya Çocuk Boyutu'nun gelişmekte olan ülkelerde erken çocukluk eğitimi kurumlarının duygusal ortamlarının iyileştirilmesi ve çocukların olumlu sosyal davranışlarının geliştirilmesi için umut verici olduğu belirtilmiştir (Baker-Henningham, vd., 2009). Ayrıca EY Programı Ebeveyn Boyutu, Türk çocukların dışa yönelim problemlerini önleme üzerine potansiyel en etkili program olarak seçilmiştir (Rafe, 2006).

Saldırganlık ve zorbalık gösteren erken çocukluk dönemindeki çocukların bu davranışlarının oluşumunu önlemek ve yalnızca şimdiki değil aynı zamanda gelecekteki olası saldırgan davranışlarına müdahale etmek amacıyla yurtdışında hazırlanmış programların incelenmesi önerilmektedir (Gower, vd., 2014; Uysal, 2011). Davranış problemleri yüksek düzeyde olan çocukların aynı zamanda sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerinin de düşük düzeyde olmasından yola çıkılarak davranış problemleri, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerinden herhangi birine yönelik yapılacak olan müdahalelerin diğerlerini dolaylı olarak etkileyeceği düşünülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklara sosyal duygusal gelişim ve davranışsal uyum yönünden yardım etmek amacıyla sosyal beceriler, öfke yönetimi, empati, oyun etkileşim becerileri, sosyal problem çözme becerilerini daha çok desteklemek

üzere özel olarak tasarlanan müdahale programlarına gereksinimleri vardır (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Pérez -Escoda, vd, 2012; Webster-Stratton ve Woolley Lindsay, 1999). Çocukların sosyal becerilerini geliştirebileceği uygun bir sosyal ortamın sağlanması ve okullarda bilişsel gelişim gibi gelişim alanlarının yanı sıra sosyal duygusal gelişimin de geliştirilmesi yönünde daha çok etkinliğe yer verilmesi önemlidir (İnci ve Deniz, 2015).

Ülkemizde çocukların erken dönemde değerlendirilmesinde çok kaynaklı ve ölçümlü değerlendirmelerden yararlanarak davranış problemlerinin tespit edilmesi ve sağaltımı için (1) gerekli çalışmaların yapılması; (2) sosyal problem çözme becerileri açısından geliştirilecek/uyarlanacak farklı müdahale programlarının uygulanarak kısa-uzun dönem etkililiklerinin değerlendirilmesi ve (3) birden fazla modelin kullanıldığı bütünleştirilmiş bir erken çocukluk eğitimi programından yararlanılması önerilmiştir (Anlıak ve Dinçer, 2005; Pérez-Escoda, vd., 2012; Uyanık Balat, Şimşek ve Akman, 2008).

Ülkemizde erken çocukluk döneminde olumlu sosyal davranışların desteklenmesi için kullanılacak etkili sosyal duygusal müdahale programlarına gereksinim olduğu düşünülmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalar, EY Programı'nın ebeveyn, öğretmen, çocuk önleme ve müdahale boyutlarının sosyal duygusal müdahale programları içerisinde çocukların üzerinde etkili bir model olduğunu göstermektedir. Öte yandan Türkiye'de erken çocukluk döneminde EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu uyarlanarak uygulamasının yapıldığı başka bir araştırmaya rastlanmamış olması, bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Planlanan bu araştırmanın çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleyeceği ve davranış problemlerinin azaltılması, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerinin iyileştirilmesi için etkili bir sosyal duygusal müdahale programı ortaya koyacağı ileri sürülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın planlanması aşamasında alan yazında sosyal duygusal müdahale konusunda etkili olduğu kabul edilen EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun, davranış problemleri yaşayan çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin ihtiyaçlarını karşılayabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun, çocukların davranış problemleri, sosyal açıdan yetkin olmamaları ve sosyal problem çözme becerilerinde eksiklikleri üzerinde etkililiğini değerlendirmek amaçlanmış, Türk çocukları için etkili bir müdahale programının

uyarlanarak uygulanmasının çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini arttırabileceği tahmin edilmiştir.

1.3. Problem Cümlesi:

Türkiye için uyarlanan Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun davranış problemleri, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler:

1. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu araştırmannın çalışma grubunu temsil eden Türk çocukları için uygunluk düzeyi nasıldır?
2. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubu çocukları ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test-son test davranış problemleri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubu çocukları ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test-kalıcılık testi davranış problemleri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubu çocukları ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test-kalıcılık testi davranış problemleri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubu çocukları ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test-son test sosyal yetkinlik becerisi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubu çocukları ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test-kalıcılık testi sosyal yetkinlik becerisi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubu çocukları ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test-kalıcılık testi sosyal yetkinlik becerisi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubu çocukları ile

kontrol grubunda yer alan çocukların ön test-son test sosyal problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubu çocukları ile kontrol grubunda yer alan çocukların ön test-kalıcılık testi sosyal problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubu çocukları ile kontrol grubunda yer alan çocukların son test-kalıcılık testi sosyal problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubunda yer alan çocukların ön test, son test, kalıcılık testi davranış problemleri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubunda yer alan çocukların ön test, son test, kalıcılık testi sosyal yetkinlik becerisi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
13. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna dahil olan deney grubunda yer alan çocukların ön test, son test, kalıcılık testi sosyal problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Sayıtlılar:

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlılar şu şekildedir:

Çocuklar, araştırmacının varlığından etkilenmemişler ve olağan davranışlarını sürdürmüşlerdir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ve öğretmenlere ilişkin bağımlı değişkenleri etkilediği düşünülen etkilerin aynı olduğu kabul edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocuklar benzer kontrol edilemeyen koşullardan etkilenmiştir.

1.5. Sınırlılıklar:

Araştırma Ankara il sınırları içinde MEB'e bağlı erken çocukluk eğitimi

kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.

EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun çocukların davranış problemleri, sosyal yetkinlik düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Eşsiz Yıllar Programı. Çeşitli davranış problemleri olan çocuklar için hazırlanan EY Programı, temel ve gelişmiş anne-baba boyutu ile ailelerin ilişkileri ve işlevlerine odaklanmakta; çocuk boyutu ile çocuklara sosyal beceriler kazandırmakta ve öğretmen boyutu ile öğretmenlere ve okul çalışanlarına yardımcı olmaktadır (Mørch, vd., 2004).

Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu. EY Müdahale Programı, davranış problemlerine sahip 3-8 yaşındaki çocuklar için duyguları tanıma-anlama, sosyal problem çözme, empati, öfke yönetimi, çatışma yönetimi, okul kuralları, okulda başarılı olma, bakış açısı kazanma, akran etkileşimi, arkadaşlık kurma ve sürdürme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmıştır. Çocuklara video modelleme, rol oynama, kuklalar ve etkinlikler yoluyla problem çözme ve sosyal beceriler öğretilmektedir. Her etkinlik anne-babalarıyla evde yapmaları için bir etkinlikle bitirilmekte ve anne-babalarına mektup gönderilerek anne-baba katılımı desteklenmektedir (akt. Joseph ve Strain, 2003; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2012; Hutchings, vd., 2007; Hutchings, vd., 2004; NASDSE, 2007; Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2002a).

Davranış Problemleri. Erken çocukluk dönemindeki gelişimsel ve klinik araştırmalarda odak noktası olan davranış problemleri saldırganlık, olumsuz duygulanım ve uyum sağlamama olarak sıralanmaktadır. Odak noktası olmasının nedeni, bu davranış örüntülerinin çocukluk döneminde yüksek oranda kalıcı olması, daha ciddi davranış problemlerinin haberini vermesi ve sosyal yetkinlik-akademik işlevsellik yönünden aksamalara yol açmasıdır (Heller, vd., 1996; Moffitt, 1993; Shaw, vd., 2003).

Dışa Yönelim Problemleri. Dışa yönelim problemleri gösteren çocuklar, sıklıkla patlamaya hazır, karışit gelen, zor, yetersiz veya saldırgan olarak

tanımlanmaktadır. Bu tür davranış problemleri, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, karşıt gelme bozukluğu, taşkınlık, mizaç ya da gelişim bozukluğu tanılarını göstermektedir (Briesmeister ve Schaefer, 2007; Pollastri, vd., 2013). Dışa yönelim problemleri grubunu; kurallara karşı gelme ve saldırgan davranışlar alt boyutları oluşturmaktadır (Saçan, vd., 2014).

İçe Yönelim Problemleri. Düzensiz duyguları içeren içe yönelim problemlerinin ana özelliği, çocukların acı çekmesi ve kendilerine zarar verecek şeyler yapabilmesidir (Gaspar ve Paiva, 2001; Levine ve Munsch, 2014). İçe yönelim problemleri grubunu; anksiyete/depresyon, sosyal içe dönüklük ve somatik yakınmalar alt boyutları oluşturmaktadır (Saçan, vd., 2014).

Sosyal Yetkinlik. Gelişimsel bir yapı olan sosyal yetkinlik, uyum sağlamak için gerekli olan olumlu sosyal davranış örüntüleri gösterme ve duygusal olarak olgun davranma ile tanımlanmaktadır (LaFreniere ve Dumas, 1996). Sosyal yetkinlik, başkalarının bakış açılarından bir durumla ilgili olaylara bakabilme, geçmiş tecrübelerden ders çıkarma ve çıkarılan bu dersleri değişmekte olan sosyal çevreye uygulama yeteneğidir (Semrud-Clikeman, 2007).

Sosyal Problem Çözme. Sosyal problem çözme akılcı, bilinçli ve anlamlı etkinlikler bütünüdür. Problem çözme süreci, problem durumunu daha iyiye dönüştürmek ve duygusal sıkıntıları azaltmak amacıyla işletilmektedir. Bu bağlamda sosyal problem çözme, iki taraf için de yaşanan çatışma durumlarına kabul edilebilir ve memnun edici çözümleri keşfetme ve tanımlamayı amaçlayan bilişsel bir süreçtir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Duygusal Okuryazarlık. Duygusal okuryazarlık; empati, özdüzenleme, özmotivasyon, sosyal beceri, duygusal farkındalık, duygularını yönetebilme, duygu düzenleme, sosyal problem çözme gibi kendine ve başkalarına ilişkin duygusal süreçlerin farkındalığı, geliştirilmesi ve kullanılmasına ilişkin bileşenlerinden oluşmaktadır (Kandemir ve Dündar, 2008).

Öfke Yönetimi. Öfke, olumsuz bir duygudur ve çocuğun ilgi tercihini etkileyebilmektedir (He, vd., 2013). Öfkelerini kontrol etmek için, çocuklar sadece kendi duygularını tanımlamayı öğrenmemeli; aynı zamanda kendilerini sakinleştirici stratejileri geliştirmeyi öğrenmelidirler. Çocuklar öfkelerini soğutmanın bir yolu olduğunu bildikleri zaman kendilerini kontrol etme duygusunu elde etmekte; öfke nöbetleri ve patlamalarıyla sonuçlanan öfkenin gelişmesini önlemektedirler (Webster-Stratton, 2012).

Mola Tekniği. Çocuklara ne yaptıklarını ve yaptıklarına ilişkin gerekli diğer çözümleri derinlemesine düşünmeleri için verilen süreye mola tekniği denilmektedir. Mola tekniği, çocuğun içsel sorumluluk ve vicdan hissi gelişimini teşvik etmektedir (Webster-Stratton, 2012). Çocuk, istenmeyen bir davranış göstermesi halinde yaşının her bir senesi kadar dakika verilmekte; duyuşsal uyarıcılar yönünden kısıtlanmış ortama yerleştirilmektedir. Bu süre çocuğa sakinleşmesi, istenmeyen davranışı üzerine derinlemesine düşünmesi ve bir dahaki sefere bu durumla daha etkili nasıl başa çıkabileceğini düşünmesi için gereken fırsatı vermektedir (Morgan, 2009).

Jeton Tekniği. Jeton tekniği ya da simgesel pekiştirme olarak isimlendirilen pekiştirme tekniği, pekiştireçlerin biriktirilmesini öngörmektedir. Bu uygulamada çoğunlukla sembolik bir pekiştireç verilir ve belli bir miktar pekiştireç edinen birey daha sonra bu pekiştireçleri artık ödül niteliği taşıyan başka pekiştireç ile değiştirir. Jeton tekniği çocukların bilişsel gelişimlerine uygundur ve işlemin kendisi de pekiştirme niteliği taşımaktadır (Bacanlı, 2015).

Video Modelle Öğretim: Video modelle öğretim, normal gelişim ve gelişim geriliği gösteren çocuklara birçok farklı beceri öğretmek için model tarafından sergilenen hedef davranışın videoçalardan izlenmesi ve model alınması olarak tanımlanan, bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir. Bu yöntemin temelinde bireylerin pek çok beceriyi çevredekilerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrendikleri görüşüne dayanan sosyal öğrenme kuramı bulunmaktadır (Gül ve Vuran, 2010; Vuran ve Gül, 2013).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.7.1. Davranış Problemleri

Davranış problemleri çeşitli olası sebeplere bağlı olabilir. Çoğu çalışma, çocuğun ev ortamına (çocuk istismarı, ihmal, boşanma), zorbalığa, medyadaki şiddete ve okul dışındaki diğer faktörlere işaret etmektedir (Ingweson, 2000). Birçok çocuk, sınıfında bir şeyler öğrenmesini zorlaştıracak, kendine ve akranlarına zarar verecek ve kendini akranlarından uzaklaştıracak davranış problemleri sergilemektedir (Bobrow, 2002).

Çocuklar problemlerine sıklıkla etkisiz yollarla tepki vermektedir. Bazısı ağlar, öfke nöbeti geçirir, bağırır; bazısı ise vurur, ısırır, yıkıcı davranışlar gösterir, birilerini şikâyet ederler. Bu tepkiler, çocukların, problemlerine çözümler bulmalarına anlık yardımcı olsa da aslında yenilerini yaratmaktadır (Webster-Stratton, 2012; Webster-Stratton ve Reid, 2002b). Eğitim ortamlarında sıklıkla görülen istenmeyen davranışlar, gerçekleştikleri zamana ve yere göre davranış problemleri olarak kabul edilmektedir. Çocukların olası davranış problemi gelişimine yönelik endişeleri arttıran işaretler; normal davranışlarda sapmayı, davranışlardaki ani değişiklikleri, saldırganlık ve karşıt gelme bozuklukları gibi istenmeyen davranışlarda artmayı ve karşılarındakilerin onlarla baş edebilme yetisini zayıflatan davranışları içermektedir (Papatheodorou, 2005).

Davranış problemleri gösteren çocuk canlılara karşı saldırganlık, zorbalık yapan, eşyalara zarar veren, çalan, kuralları ciddi bir şekilde ihlal eden belirtiler ile karakterize olmuştur. Sıklıkla ortaya çıkan dışa yönelim problemleri, davranış problemleri ve karşıt gelme bozukluğudur. Karşıt gelme bozukluğu, otorite figürlerine karşı cüretkâr, itaatsiz ve düşmanca davranışlar yoluyla gösterilen davranış türüdür. Karşıt gelme bozukluğunda altı ay boyunca çocuğun sıkça ebeveyn talepleriyle uyumlu olmayı reddeden, meydan okuyan ve tartışan, kontrolünü kaybeden, kolayca sinirlenen, bağırarak, çılgıncı, kendi hataları için başkalarını suçlayan, kindar ve intikamcı olma belirtilerini sergilemesi gereklidir. Davranış problemleri, başkalarının temel haklarının ihlali veya yaşına uygun önemli sosyal normların veya kurallarının ihlali ile gösterilen bir davranış türüdür (Levine ve Munsch, 2014; Mørch, vd., 2004). Ancak erken çocukluk dönemindeki çoğu çocuk saldırgan davranışları, başka çocuklara düşmanca zarar verme

niyetinden ziyade bir araç olarak kullanmaktadır (Papatheodorou,2005).

Çocuklarda ve ergenlerde, duyguları düzenleme ve yürütme kontrol stratejilerini kullanmada yaşanan zorlukların altında çeşitli davranış problemleri olduğu görülmektedir. Bu problemler çocukların, ortam içinde bir rolü oynaması olan dışa yönelim problemleri ile acı çekmesi ve kendisine zarar verecek davranışlar yapabilmesi anlamına gelen içe yönelim problemlerini içermektedir (Levine ve Munsch, 2014). Çocuklarda içe yönelim ve dışa yönelim problemleri görülebilmektedir. İçe yönelim problemlerinin ana özelliği düzensiz duygular içeren problemlere atıfta bulunurken; dışa yönelimin ana özelliği düzensiz davranış içerikli problemlere atıfta bulunmaktadır (Gaspar ve Paiva, 2001).

İçe yönelim problemlerinden birisi olan çocukluk döneminde kaygı bozuklukları, yalnızca çocukta sıkıntı ve bozukluğa sebep olmakla kalmaz, aynı zamanda aile rutinlerinde bozulmaya yol açmaktadır. Aileler için özellikle stresli zamanlar, çocukların okul korkuları sebebiyle sabahları psikosomatik şikâyetler eşliğinde kendilerini kötü hissettikleri ve kaygılandıkları erken çocukluk dönemidir. Bu korkular; aileden ayrılmak, akademik başarısıyla ilgili endişeler, yeni öğretmen gibi okul rutinleriyle ilgili değişiklikler veya akran gruplarıyla ilişkili korkular ile ilgili olabilmektedir. Okulun ardından kaygılı çocuklar, günün gereklerini yerine getirememeleri sebebiyle tedirginlik ve stres yaşayabilmektedir. Çocukların kaygı bozukluklarına müdahalede, ebeveynlerin önemli rolünün yanı sıra çocukluk dönemi kaygısında oynayabilecekleri rolü anlamak, bu çocuklarla çalışan uygulayıcılar için önemlidir (Briesmeister ve Schaefer, 2007).

Dışa yönelim problemlerine sahip çocuklar ise sebep oldukları karışıklık sebebiyle sınıf içinde daha fazla fark edilmektedirler. Hem kötü aile tutumu hem de dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi bünyesel etkenler, dışa yönelim problemleriyle yakından ilgilidir (Cowie, vd., 2004). Bunlar tipik olarak topluma karşı yapılan davranışlardır. Müdahale programları, öğretmenlere ve ebeveynlere çocukların hem ailenin hem de okulun kısacası toplumun dokusunu bozan ilişkilerin çeşitli kısımlarını etkileyerek davranışlarını değiştirmede yardımcı olmaktadır (Briesmeister ve Schaefer, 2007).

Ebeveynlerin kullandıkları disiplin yöntemleri çocuğa özgüvenini kazandırabileceği gibi onun cesaretini kırabilmekte ve hayal kırıklığına

uğratabilmektedir (Kutlu, vd., 2007). Ebeveynlerin ya da öğretmenlerin birçoğu, çocuklarının davranış problemlerine sahip olduğunu yalnızca düşündüğü için tanı ya da ölçmeye alınmaksızın çocuklarını müdahale programına dahil etmek istemektedir. Bu tür durumlara sıklıkla karşılaşan çocuklar ise başkalarına ait olumsuz bakış açılarını içselleştirerek bu düşüncelere dayanan bir kimlik oluşturacaklardır (Turns ve Kimmes, 2014).

Fiziksel olarak disipline edilen çocuklar, dışa yönelim problemleri için artan risk içindedir. Ebeveynlerin disiplin seçimleri, çocuğun hangi istenmeyen davranışı gerçekleştirdiğine bağlıdır. Okul ortamlarına yayılan davranış problemlerine katılmak akabinde ebeveynleri, erken çocukluk döneminde daha fazla disiplin yöntemlerini sergilemesine yönlendirmektedir (Choe, Olson ve Sameroff, 2013). Hem aileler hem de öğretmenler, davranış yönetimi usullerinin doğru kullanımı hakkında bilgilendirilmelidir (Ingweson, 2000).

Davranış problemleri olan çocukların ebeveynleri, çocuklarının davranışlarıyla başa çıkmakta zorluk çekmeye meyillidir. Ebeveynlerin bir kısmı saldırgan ve cezalandırıcı iken, bazı ebeveynler daha kaygısız ve istikrarsızdır. Belirgin cezalandırıcı disiplin türlerini sergileyen çoğu ebeveyn, çocuklarıyla zorlayıcı döngüler olarak adlandırılan bir ilişkiye sahiptir. Bu ilişki, çocuklar için özellikle zararlıdır; çünkü olumsuz davranış türlerini pekiştirir ve saldırganlık sergilemenin kişisel amaçları gerçekleştirmede etkili bir yol olduğunu öğretir. Özellikle çoğu ortamda saldırganlığı artan seviyelerde sergileyen çocuklar, okula geçişte ve öğrenme sürecinde zorluk çekmeye daha eğilimlidir. Kendilerini akran reddi riskiyle karşı karşıya bırakan sosyal duygusal beceri eksikliğine sahiptirler. Olumsuz davranışları, ayrıca öğretmenleriyle olumlu ilişki kurabilme yetilerini engellemektedir (Domitrovich ve Greenberg, 2003). Davranış yönetimi, okul öncesi öğretmenlerinin davranış problemlerini engellemek ve bu davranışlarla başa çıkmak için yapmaları gereken tüm eylemlerini kapsamaktadır. Alışılmış davranış yönetimi, çocuklara, sorunlardan doğan durumlara daha etkili başa çıkabilmeleri için yeteneklerini geliştirmeleri ve kontrolleri dışındaki sıkıntılı koşullara uyum sağlamalarında yardımcı olmayı amaçlayan çeşitli stratejileri ifade etmektedir. Çocukların katı kuralların dayatılması yoluyla başkaları tarafından kontrol edilmelerinden ziyade, kendi eylemleri üzerinde özdenetim sağlayabilmelerine yardımcı olmakta, çocukların iyi halini desteklemekte ve

davranış problemlerini engellemektedir (Papatheodorou, 2005).

Unutulmamalıdır ki, her türlü davranış öğrenilebilir. Davranışsal bir değerlendirme yapmak için zaman harcanarak çocuk davranışını doğru bir şekilde geliştiren ve sonrasında onun öğrenme fırsatlarını arttıran etkili müdahaleler ve etkinlikler geliştirilebilir. Oysa yaygın davranışsal müdahalelerin çoğu cezalandırma üzerine olmakla birlikte çoğu araştırma istenmeyen davranışları, davranışların sebeplerini ele alarak geliştirilen olumlu stratejiler yoluyla değiştirmenin daha başarılı olduğunu göstermektedir (Ingweson, 2000). Erken çocukluk döneminden başlayarak devam eden davranış problemlerinin istikrarlı bir şekilde devamlılığı göz önünde tutulursa, davranış problemlerini azaltmak için ek stratejilerin çeşitli toplulukları temsil eden geniş deney grupları ile nitelikli çalışmalarda geliştirilmesine ve değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bilişsel, dil ve sosyal gelişimler arasındaki güçlü bağlantıları göz önünde tutarak bilimsel dayanaklı programları, bilişsel, dil ve sosyal duygusal öğrenme stratejileri ile bütünleştiren erken çocukluk eğitimi programı modellerinin gelişimi büyük ümit vadetmektedir. Son olarak bilimsel dayanaklı programların öneminin daha çok farkına varılması bu müdahaleler için oluşan talebi arttırmaktadır (Domitrovich ve Greenberg, 2003).

1.7.2. Ödül-Ceza-Pekiştireç

Ödüller, insan davranışı ve motivasyonunun temelini oluşturur ve çocukları beceri kazanarak uygun davranış geliştirmeleri adına etkili bir şekilde teşvik etmek için kullanılabilirler. Ödüller, olumlu davranışı teşvik etmekte ve çocukların odaklanmasına yardımcı olmaktadır (Morgan, 2009). Öğretmenden gelen istikrarlı ve anlamlı ödül ve övgü, çocuğun özsaygısını inşa etmekte, güven ve destekleyici ilişkilerine katkıda bulunmaktadır. Bunlar, çocukların artan olumlu sosyal davranışları ile akademik ve sosyal yetkinliğine zemin hazırlamaktadır (Webster-Stratton, 2012).

Ödüllerin sürekli olarak etkinliğini izlemeli ve düzenli olarak duruma göre güncellenmesi gereklidir. Etkili ödüller çekici, iyi zamanlanmış ve koşullu olanlardır. Çocuklara verilen ödüllerin sıklığı ve derecesi davranışın seviyesine bağlıdır. Eğer bir çocuk sık ve yönetilmesi oldukça zor olan bir davranış sergiliyorsa, o zaman ödülün sıklığı ve derecesi yüksek olmalıdır. Çocuk, sisteme iyi tepkiler vermeye başladığı zaman ödüllerin sıklığı ve derecesi düşürülerek

revize edilebilir (Morgan, 2009). Hangi hedef davranışların arttırılmak veya azaltılmak istendiği seçildikten ve bunu tamamlamak için uygun adımlar üzerine karar verdikten sonra sıradaki işlem, uygun ödülleri veya teşvikleri seçmektir. Ödüllere yapıştırmalar, yıldızlar, kalemler, kitaplar, kitap ayraçları, jetonlar veya öğretmenle öğlen yemeği gibi özel ayrıcalıklar, sihirli bir gösteri sunmak, özel bir kuklayla oyun oynamak, puf minderde oturmak örnek olarak verilebilir (Webster-Stratton, 2012).

Çocukları yeni şeyler öğrenmeleri için motive etmek adına teşvik edici programların kullanımında hem sosyal hem de maddi ödüllerin kombine edilmesi, elde edilen etkiyi daha büyük hale getirmektedir (Webster-Stratton, 2010). Müdahale programında uzman eğitimci, çocuğa problemler, problemlerle sonuçları arasında ilişki kurması ve problemi kendi kişiliğinden ayrı bir varlık olarak somutlaştırması gerektiği konularında yardımcı olmaktadır. Çocuğa bu problemin onun davranışını ve ilişkilerini nasıl etkilediğini anlaması için fırsat sağlamaktadır (Turns ve Kimmes, 2014). Sonuçlar, çocukları davranışlarından sorumlu tutmanın bir yoludur. Çocukların disiplin planına önceden aşina olması gerekmektedir. Bu sayede, davranışlarının doğrudan sonucu olan olumsuz sonuçları görebilirler (Webster-Stratton, 2012).

Öğrenimi teşvik eden iyi yapılandırılmış bir sınıf, istenmeyen davranışları azaltarak başarıyı teşvik etmektedir. Başarılı davranış yönetiminde ödül sistemi etkiliyse sonuçlar da önemli ölçüde azalmaktadır. Sınıftaki davranış problemlerini minimize etmeye yardımcı olmak için düzenli ve günlük olarak yapılandırılmış rutinlerin sürdürülmesi, çocukların kurallar hakkında bilgilendirilmesi ve kuralları oluştururken onların da dahil edilmesi sayesinde ödülleri ve sonuçları tam olarak anlayabilmektedirler (Morgan, 2009). Ceza ise çocuğun bir kuralı bilinçli ve nahoş bir şekilde ihlal ettiği veya bir şekilde kötü davranışta bulunduğu zaman karşılaştığı olumsuz durumdur. Sonuçlar, istenmeyen davranışlarla doğrudan bağlantılıdır (Lee, 2007).

Pekiştireç, en önemli araçlardan biridir ve bir çocuğun davranışındaki değişikliği teşvik etmek adına esastır. Eğer olumlu davranışlar öğrenilmez ve desteklenmezse, olumsuz davranış değişmez. Olumlu pekiştireç, davranışın tekrar ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Olumlu davranışı sürekli olarak desteklemek, kuralları yaratmak ve sonuçlarını uygulamak kadar önemlidir

(Morgan, 2009). Olumlu pekiştireç, davranışın olumlu bir olay üretmesi halinde ödüllendirilmesidir ve dolayısıyla davranışın sıklığının artması veya muhafaza edilmesi daha olasıdır (Bobrow, 2002). Yakınsak pekiştireç ile hedef çocuğun yakınındaki birisinin olumlu davranışına pekiştireç vermek, çocuğa daha uygun davranış için bir model oluşturmaktadır (Hutchings, vd., 2004). Olumsuz pekiştireç ise davranışın olumsuz bir olayın sonlandırılması veya azaltılmasıyla ödüllendirilmesidir ve dolayısıyla davranışın sıklığının artması veya muhafaza edilmesi daha olasıdır (Bobrow, 2002). Çocuklardan ne beklenildiği konusunda onları öncesinden hazırlamak, hayal kırıklıklarını ve gerginliği azaltacaktır. Çok fazla kuralın çocukları korkutacağı ve bu kuralların anlamsız geleceği gerçeğine dayanarak kuralların sayısının minimum düzeyde tutulması ve düzenli bir şekilde gözden geçirilmesi gereklidir. Bu, onlara kuralların ne olduğunu hatırlamaları, onlardan ne beklenildiği ve onların hedeflerinin ne olduğu konusunda yardımcı olacaktır (Morgan, 2009).

1.7.3. Mola Tekniği

Yıkıcı davranış problemleri sergileyen çocuklar için mola tekniği, etkili ve yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Morgan, 2009). Çocuklar saldırganlık gösterdiği zaman bu davranışlarının tolere edilemez ve görmezden gelinemez bir davranış olduğunu ifade etmek ve ilerleyen zamanlarda daha uygun davranışlar sergilenmesine zemin hazırlamak amacıyla çocukların farklı bir sonuçla karşılaşmaları gereklidir. Mola tekniği bir ceza olarak değil; aksine öğretmen ve akranlarına karşı çocukların saldırganlık ve yıkıcı davranışları karşısında sınıfta ya da sınıf dışında özel bir alanda sakinleşme zamanı olarak kullanılmaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2007). Mola tekniğinde çocuk, öğretmenin görüş alanı içinde olmak kaydıyla sınıf kapısının hemen dışında veya sınıfta bir dosya dolabı yanında oturtulabilir. Mola tekniği, sadece mola ortamında duyuşsal uyarıcılar yoksa işlevsel olmaktadır. Bu sonucun yalnızca öğretmen bazında değişmemesi okulun bütününe kapsayan bir plan dahilinde uygulanması önemlidir. Örneğin sınıf kapısının hemen dışına yerleştirilen çocuğun orada bulunan arkadaş canlısı personelle konuşması halinde mola etkili olmamaktadır (Ingweson, 2000; Webster-Stratton ve Reid, 2007).

Molanın başarılı olabilmesi için olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi kurulduktan ve sınıf etkinliklerinde çocuğun ödüllendirilmeye başlanmasından sonra bu teknik

uygulanmalıdır (Webster-Stratton ve Reid, 2007). Dikkat çekme ihtiyacı olan bu çocukların davranışları yıkıcı olduğunda ve öğretmen bununla başa çıkamadığında mola tekniğinin kullanılması etkili olabilir. Bu çocuklar genellikle ilgi toplayarak grubun bir parçası olmak istemektedirler; fakat mola aldıkları zaman ilgi elde edememektedirler. Bu nedenle çoğu zaman bu çocuklar, gruba dönebilmek için davranışlarını modifiye etmeyi seçmektedirler (Savage ve Savage, 2010). Bazı çocuklar verilen ödevin çok zor olmasından dolayı ödevi yapmamak için direnmekte ve istenmeyen davranışlar sergilemektedirler. Böyle bir durum karşısında molaya yönlendirilen çocuk, caydırıcı bir durumdan kaçmak için istenmeyen davranışlar yapması gerektiğini öğrenmektedir. Çocuğun caydırıcı bir durumdan kaçmasıyla sonuçlanacağı zamanlarda mola tekniğinin kullanılmaması gereklidir (Ingweson, 2000).

1.7.4. Video Modelle Öğretim

Video skeçlerinin ardından grup lideri, grubun fikirlerini almakta ve bunları problem çözme, paylaşma, fikirleri ve tepkileri tartışma sürecine dahil etmektedir. Grup liderinin rolü her zaman işbirlikçi bağlam dahilinde öğreterek, yönlendirerek, yeniden çerçevelendirerek, öngöründe bulunarak ve rol oynayarak grup üyelerini desteklemektir (Webster-Stratton ve Reid, 2010). Video modelleme kullanmanın avantajı müdahale için didaktik sözlü yönergelerin veya yalnızca rol oynamanın dışında esnek bir metot sağlamasıdır; çünkü skeçler farklı ortamlardaki çeşitli kültürel arkaplanları temsil eden modellerin ve farklı yaş gruplarındaki çocukların durumları ile oturumlar sırasında yeniden canlandırılması zor olan gelişimsel sorunları tasvir etmektedir (Webster-Stratton, Gaspar ve Seabra-Santos, 2012; Webster-Stratton ve Reid, 2010; Webster-Stratton ve Reid, 2011). Bununla birlikte her çocuğun kişilik ve davranış problemlerinin yanı sıra her bir öğretmen, ebeveyn ve çocuğun kişisel ihtiyaçlarına ve kişisel hedeflerine uygun hale getirilmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2010).

Video skeçlerinde, davranış problemi olan çocukların etiketlenmemesi veya ailelerinin soyutlanmaması konusunda önemli risk faktörleri ele alınmaktadır. Çocuk programına ait video skeçleri görüntüledikten sonra çocuklar duygularını tartışmakta, daha etkili tepkiler için fikirlerini ortaya koymakta ve alternatif senaryolarla rollerini oynamaktadırlar (Webster-Stratton ve Reid, 2010). Ayrıca skeçler, bireysel olarak veya grup ortamlarında izlenebilmektedir. Grup halinde

verildiğinde video modellemenin grup tartışması, işbirlikçi öğrenim ve duygusal destek sağlamak gibi ilave faydası vardır. Dahası katılımcılar olumlu duygular oluşturarak skeçlerden anahtar prensipler tanımlayarak öğrendiklerini kendi kişisel hedeflerine uygulamaktadırlar; sonrasında grup liderinden ve üyelerinden kendi performansları üzerine doğrudan bir geribildirim alabilmektedirler (Webster-Stratton, Gaspar ve Seabra-Santos, 2012; Webster-Stratton ve Reid, 2010; Webster-Stratton ve Reid, 2011). İnteraktif video skeçlerine ek olarak grup liderleri, çocuklar için uygun davranışları ve düşünme süreçlerini modellemek için gerçek boyutlu kuklalar kullanmaktadırlar. Bu kuklaların kullanımı, işlem öncesi dönemdeki hayal gücü baskın olan çocuklara çekici gelmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2010).

1.7.5. Duygular

Duygular, insanı kuvvetli bir şekilde etkileyen durumlara verilen tepkilerdir. Bu tepkiler üç düzeyde oluşmaktadır. Birinci ve en temel düzey-duygusal; uyarıcılara karşı kalp hızı, kan akımı, solunum, hormonal salgılar ve sinirsel tepkiler gibi nörofizyolojik tepkiler ve otonom sinir sistemi tarafından düzenlenen bütün bedensel süreçlerden oluşmaktadır (örn. öfkeli bir kişinin kalbini bir yarıştıymış gibi hissetmesi ve yüzünün kızarması). İkinci düzey-davranışsal; kişinin duygularını eylemleri ile ifade etmesidir (örn. karışık gelme eylemleri ve ağlama). Üçüncü düzey-düşünsel; kişinin duygularını etiketlemesidir (örn. kızgın hissediyorum deme) (Webster-Stratton, 2012). Duygular çocukların yaptığı her şey ile bağlantılıdır ve çocuklar her gün farklı duyguları tatmaktadırlar. Çocukların duygularını ne kadar iyi ifade ettikleri ve diğerlerinin duygularını ne kadar iyi anladıkları, sosyal yetkinlik düzeylerinin anahtar belirleyicisidir (Kostelnik, vd., 2012).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların kişisel farkındalığı, üzgün, mutlu ve kızgın olma gibi temel duyguları tanıma süreçlerini barındırmakta; ayrıca dönemdeki çocuklarda oluşan toplumsal bilinç, başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlamayı, empati göstermeyi, özdüzenleme, duygu düzenleme becerilerini geliştirmeyi ve kullanmayı içermektedir (Voegler-Lee ve Kupersmidt, 2011). Bir resimden duyguları tanımak ve uygun kelimeleri oluşturmak, duygu bilgi becerilerinin merkezini oluşturmaktadır. Anında duygu ipuçlarını tanıma becerisi, duygu yüklü etkileşimlerin hızlı tempoda ortaya çıktığı bir sınıf ortamında

özellikle kritik önem taşımaktadır. Sadece akranların duygusal cevaplarını durumların nasıl etkilediğini anlamak değil, aynı zamanda akranların beden dilinden duygularının nasıl okunacağı bilgisinin her biri erken çocukluk eğitim sınıfı bağlamını etkili bir şekilde düzenlemek için gerekli olmaktadır (Heinze, vd, 2015).

Çocukların başkalarında gördükleri ve hissettikleri duyguları yorumlamaları için genellikle ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin yardımına ihtiyaçları vardır. Özellikle özdüzenleme yapamayan çocuklar, duyguları yorumlamak için saldırgan davranışları nasıl azaltacaklarını ve olumlu akran ve öğretmen ilişkilerini nasıl oluşturacaklarını öğrenmeleri için müdahaleye ihtiyaç duymaktadır (Boates, 2014). Olumsuz ve travmatik olaylar yaşamış çocuklar üzüntü, öfke, anksiyete veya depresyon ile karşılaşabilirler. Birçok durumda ebeveynleri tarafından duygularının göz ardı edilmesi veya geçersiz sayılması çocukların duygularını kolay bir şekilde tanımlayamaması ya da tartışamaması ile sonuçlanabilir. Bu çocuklar genellikle duygularını yönetmekte zorluk yaşamakta ve sıklıkla başkalarına karşı öfke ve düşmanlık ile ortaya çıkan üzüntü ve korkuyu ifade etmektedirler (Webster-Stratton ve Reid, 2011). Akranları tarafından sindirilmeye, yakın akrabasının vefatına, ebeveynlerin boşanmasına veya aile içi şiddete tanık olan çocuklar için duygusal stres etkenleri hep var olmuştur. Doğru desteklerle birlikte bu çocuklar direnç kazanabilir ve başarılı gelişim yolunda devam edebilir. Duygusal refahı arttırmak için önleyici tedbirler alma, erkenden önemli duygusal stres etkenleriyle birlikte çocukları tanımlama, ciddi duygusal bozukluklar yaşayan çocuklara uzman desteği ve müdahale sağlama oldukça önemlidir (Denham ve Brown, 2010).

1.7.6. Duygusal Okuryazarlık

Duygusal okuryazarlık gelişimi erken yaşlarda başlamaktadır (örn. bebeklerdeki gülümseme ve ağlama) (Sorin, 2001). Duygusal okuryazarlık, kendine güvenen, dirençli ve özgür çocuk topluluklarının oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Voigt, vd., 2013). Duygusal okuryazarlığa özfarkındalık, bağlılık ve güven hissi inşa etmek, iletişim ve çatışma çözme becerileri, sağlıklı ilişkiler kurma, empati ve her seviyede başarıyı kutlama dahildir. Okuldaki herkes duygusal okuryazarlık yaklaşımından etkilenmektedir (Nemec ve Roffey, 2005). Duygusal okuryazarlık bireylerin akademik becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine, ruh

sağlığına, sosyal becerilerine, benlik algısına ve okula yönelik tutumlarının oluşmasına olumlu katkılar sağlamaktadır (Kandemir ve Dünder, 2008).

Sosyal duygusal beceriler, açık bir şekilde öğretilmediği gibi aynı zamanda dolaylı olarak skeçler, anlatılar, rol oyunları, çizgi filmler, resimler, varsayımsal durumlar, senaryolar ve vaka çalışmaları aracılığıyla öğretilmektedir. Duygusal okuryazarlık öğretimi çocukların duygu, düşünce ve davranış arasındaki bağlantıyı kurmasını ve tecrübelerini kendi duyguları üzerine yansıtmasını sağlayan çocuk merkezli bir program ile yapılabilir (Nemec ve Roffey, 2005). Bireylerin duygusal okuryazarlık becerilerinin yüksek olması ve duygusal okuryazar bir sınıf ortamı, çocukların bilişsel öğrenmelerine olumlu katkılar sağlayacaktır (Kandemir ve Dünder, 2008).

Duygusal okuryazarlığın okulun bütün katmanlarına ve boyutlarına nüfuz etmesi halinde çocuklar duygusal okuryazarlık için kişisel bir yaklaşım geliştirmeye başlamaktadır. Ayrıca sosyal problem çözme, olumlu ilişkiler gibi yetkinliklerin anlamını kavramaları sağlanmaktadır. Duygusal okuryazarlık, bütün okul yaklaşımı ile geliştiğinde sınıfta neler yaşandığı üzerine etkiye bulunmaktadır. Duygusal okuryazarlık hakkında ne öğrettiklerini modelleyen öğretmenlerin, çocuklarını öğrendikleri şeyi yaparken görmeleri daha olasıdır (Nemec ve Roffey, 2005). Sınıf içi iletişim becerileri, duygusal okuryazar bireyler yetiştirmede oldukça önemlidir. Olumlu öğretmen-çocuk ilişkisinin kurulmasında empati, içtenlik, etkin dinleme, ben dili, saygı, özsaygı, koşulsuz kabul, dürüstlük gibi ilkeler önemli bir yer tutmaktadır. Bu ilkelerin yer aldığı bir sınıf ortamının oluşturulması, duygusal okuryazar bir ortam sağlanması anlamına gelmekte ve çocuğun duygusal okuryazarlık becerilerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Kandemir ve Dünder, 2008).

Öğretmenlerin zor çocukların davranışlarını yönetme yeteneği ve bu davranış problemlerini önlemek için tasarlanmış duygusal okuryazarlık stratejileri sayesinde çocukların sınıftan atılması ile sonuçlanacak disiplin eylemine olan ihtiyaç sona ermektedir (Voigt, vd., 2013). Okulların çocuklarda koruyucu faktörleri inşa etmesi ile çocukların madde bağımlılığı, şiddet, olumsuz sosyal davranış ve zorbalık gibi yüksek riskli davranışların ortaya çıkma riski azaltılmaktadır. Böylece ruh sağlığı ve olumlu benlik kavramının ilerletilmesi ve duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, bir sıkıntı ile karşılaşan çocuk

için dönüm noktası olmaktadır. Yüksek seviyelerde duygusal okuryazarlık gösteren bir çocuk bunu başkalarıyla olan etkileşimlerine yansıtmakta, bireysel tepkilerin diğerlerini nasıl etkilediğinin farkında olmakta ve karşısına çıkan zorlukları yönetebilmektedir (Nemec ve Roffey, 2005).

Çocuklar erken çocukluk döneminde kendi duygularını kontrol etme ve toplumun sosyal beklentilerini bütünüyle karşılama yeteneği konusunda kendilerini geliştirmektedirler. Ebeveynleri, geniş ailesi ve çevredeki olası akranlar, çocuğun hayatındaki en önemli kişilerken erken çocukluk eğitimi kurumuna başladıktan sonra öğretmen beklentilerine ve grup gereksinimlerine uyum sağlaması için çocuğa ek gereksinimler yüklenmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuğun akranlarıyla oyun oynama, paylaşma, çatışma yönetimi, atılganlık, duygu düzenleme becerilerini öğrenmesi gerekmektedir. Duygusal tepkilerini yönetmede daha usta hale gelen çocuk, akran ilişkilerini yürütmede de daha kusursuz hale gelmektedir. Bu tarz bir duygu düzenleme çocuğun kendi ihtiyaçlarını değerlendirmesi, davranışları için alternatifler oluşturması ve uygun davranışı seçmesini sağlamaktadır (Semrud-Clikeman, 2007). Duygularını yönetmekte problem yaşayan ve yüksek seviyelerde saldırganlık veya hiperaktif davranış sergileyen çocuklar okul ortamında uyumsuzluk riski ile karşı karşıyadırlar (Miller, vd., 2004).

1.7.7. Duygu Düzenleme

Duygular, kendi içimizdeki davranışların ve başkalarıyla olan ilişkilerimizin düzenleyicileridir (Morgan, 2009). Duygu düzenleme, bir kişinin ortaya çıkan durumlara karşı kendi duygusal tepkilerini yeterli bir şekilde kontrol edebilme yeteneğidir (Webster-Stratton, 2012). Duygu düzenleme, karmaşık ve çok yönlü süreçlere sahiptir. İlk olarak, duygu düzenleme hedef olarak olumlu olduğu kadar olumsuz duyguları da ele almaktadır. İkincisi, duygu düzenleme duygusal farkındalık ve başkasının duygularını modifiye etmek için gerekli olan stratejilerin kişisel değerlendirmesini içermektedir. Dolayısıyla bu gelişimsel süreçte önemli olan çocukların duygu kavramlarını geliştirmesi, duygusal olarak kendini yönetmesi için sosyal beklentileri anlaması ve nasıl daha iyi hissedeceğini bilmesidir. Üçüncüsü, duygu düzenleme hem iç hem de dış etkileri ihtiva etmektedir. Yaşamın erken dönemlerinde, bebekler önemli ölçüde kendi sıkıntılarını yatıştırmak için başkalarına güvenmektedir. Zamanla çocuklar kendi

duygusal yönetimlerinde kendilerine güvenmekte; ancak kendi duygu düzenleme çabalarında her zaman başkaları tarafından etkilenmektedir (Thompson, Meyer ve Jochem, 2009).

Erken çocukluk döneminde duygu düzenlemesinin çoğu biyodavranışsaldır ve yetişkinler tarafından desteklenmektedir. Daha sonra çocuklar kendi duygu düzenlemelerinde daha bağımsız olmaya başlamaktadırlar (Denham ve Burton, 2003). Çocukların duygu düzenleme becerileri erken çocukluk eğitimi kurumlarına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarında hayati bir role sahiptir (Miller, vd., 2004). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dikkati giderek arkadaşlarıyla olan başarılarıyla perçinlenmektedir ve bu gelişimsel odak noktası, aynı zamanda duygu düzenlemesini talep etmektedir (Denham ve Burton, 2003).

Erken çocukluk dönemi çocukların kendi duygu ve davranışlarını düzenleme kapasiteleri sosyal ortamlarda özellikle kritiktir. Bir çocuğun düzenleyici kabiliyetleri onun sınıf ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlaması adına önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda çoğu erken çocukluk eğitimi kurumu kazanım göstergelerinde başarılı olabilmek için çocukların sınıf ortamında odaklanmayı gerektiren etkinliklere dahil olmak ve olumlu akran etkileşimini sürdürmek gibi davranış düzenleme kapasitesini kritik olarak ele almaktadır. Benzer şekilde kendi dürtüsel ve saldırgan davranışlarını kontrol edebilen bir çocuk, uygun sınıf davranışları için öğretmenin beklentilerini daha fazla karşılamakta ve sınıf etkinliklerine tam olarak katılabilmektedir. Buna karşılık duygu veya davranış düzenleme güçlüğü çeken bir çocuk akranlarıyla problem yaşamakta veya sınıf ortamında zorlukların üstesinden gelme konusunda yetersiz görülmektedir (Miller, vd., 2004). Duygu düzenleme güçlüğü çeken çocuklar duygusal tepkilerini kronik olarak kontrol edememektedir (Webster-Stratton, 2012). Olumsuz duygularla başa çıkmada zorluk yaşayan çocuklar, öğrenime odaklanmak için duygu düzenleme yönünden kişisel kaynaklara sahip olamayabilirler; hâlbuki olumlu duygusal bir tavır sürdürmeyi beceren çocuklar olumlu bir şekilde sınıf görevlerinin üstesinden gelmektedirler (Denham ve Brown, 2010).

Duygu düzenlemedeki bireysel farklılıklar sosyal yetkinlik ile ilgilidir, aynı zamanda psikolojik refah ile bağlantılıdır. Duygu düzenleme yönünde daha fazla beceriye sahip çocuklar, akranlarıyla olan etkileşimlerinde sosyal olarak daha yetkindir (Thompson, Meyer ve Jochem, 2009). Duygu düzenleme becerileri

açısından yetkin olmayan çocuklar, başkalarının duygularını anlamamaktadır ve düşmanca sosyal problem çözme modellerine sahiptirler (Denham ve Brown, 2010). Erken çocukluk döneminde duygusal düzenleme becerisi zayıflık gösteren çocuklar, dışa yönelim problemleri ile karşı karşıyadır. Bu da çocuğun özdüzenleme zorluklarını arttırmaktadır. Dolayısıyla duygu düzenleme problemleri çocuğun hayatında başka psikolojik problemlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Thompson, Meyer ve Jochem, 2009).

1.7.8. Sosyal Duygusal Öğrenme

Sosyal duygusal öğrenme stresle başa çıkmayı, engellere direnmeyi ve duyguları uygun bir şekilde ifade etmeyi içermektedir. Sosyal duygusal öğrenme, çocukların okula hazırbulunuşluğuna karar vermede ve akademik başarısını öngörmede giderek bir odak alanı haline gelmektedir (Denham ve Brown, 2010). Araştırmalar, sosyal duygusal öğrenmenin çocukların akran ilişkilerini, akademik hayatlarındaki yatırımlarını, zorluklar karşısında genel dayanıklılıklarını ve en sonunda elde edilen profesyonel fırsatları arttırdığını göstermiştir. Sosyal duygusal öğrenme, çocuklar için yetişkinlik zamanlarına kadar olumlu ve sağlıklı bir yaşam geçirmelerini desteklemenin bir yoludur (Clinton, vd., 2015).

Sosyal duygusal öğrenmenin hedefi, başkalarıyla birlikte olumlu ve etkili değerlerin değişimini ve zaman içinde sona eren ilişkileri en sonunda teşvik etmektir. Bu seviyede çok sayıda beceri, hayati öneme sahiptir; buna başkalarıyla oynamak için yapılan olumlu teklifler, konuşmaları başlatmak ve sürdürmek, işbirliği yapmak, dinlemek, bir şeyi sırayla yapmak, yardım aramak, arkadaşlık becerilerini geliştirmek, etik olmayan davranış için akran baskısına direnmek, çatışmayı çözmek ve müzakere etmek dahildir (Denham ve Brown, 2010). Sosyal duygusal öğrenme stratejileri ebeveynlerin ve öğretmenlerin olumlu sosyal davranış becerilerini öğretmede ve başlangıç seviyesindeki sosyal problemlere daha zorlu bir dereceye yükselmeden önce iyileştirme amacıyla müdahale etmede kullandıkları özel araçlardır (Powell, Dunlap ve Fox, 2006). Güçlü sosyal duygusal öğrenme stratejilerine sahip çocukların, okul içinde hem sosyal hem de akademik olarak başarı gösterdiği görülmüştür (Haggerty, Elgin ve Woolley, 2011).

Sosyal duygusal öğrenme, çocuklarda temel sosyal duygusal yetkinlikleri geliştirme sürecidir. Sosyal duygusal öğrenme stratejileri pek çok farklı davranış

problemlerin sahip olduğu risk faktörlerine karşı, beceri ve öğrenmenin destekleyici ilişkisinden çıkmasına dayanmaktadır. Çocuklarda sosyal duygusal yetkinlik kapsamında sağlam temelli özgüven; diğerlerine saygı duyma; sorumluluk alma; kendi duygularını anlama; başkalarının duygularını anlama; duygularla başa çıkma; empati kurma; bakış açılarını görebilme; farklı grupları takdir etme; olumlu etkileşim kurma; yenilgiler ve engeller karşısında azimle devam etme; işbirliği yapma; çatışmalarda çözümleri müzakere etme; gerektiğinde yardım isteme; eylemin alternatif süreçlerinin olası sonuçlarını düşünme becerileri bulunmaktadır. Araştırmalar, çocukların karar verme ve sosyal problem çözme becerisini zarar vermekten ziyade iyi amaçla kullanacaklarının teminatını vermediğini göstermektedir. Bu nedenle, karar verme ve sosyal problem çözme eğitiminin, sorumluluk hissini ve diğerlerine saygının oluşumuna odaklanması da önemlidir (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003). Çocukların olumlu sosyal davranışlarının, teşvik edildikleri ve başarılı hissettikleri zaman ortaya çıkması muhtemeldir. Bunu göz önünde bulundurarak sosyal durumları gözlemlemek, çocukları anlayışlarını genişletmeleri için zorlamak, yeni sosyal beceriler meydana çıkardıklarında onları desteklemek ve daha başarılı yaklaşımların farkına varmaları için yardımcı olmak oldukça önemlidir (Kostelnik, vd., 2012).

1.7.9. Sosyal Yetkinlik

Sosyal yetkinlik, başkalarıyla inşa edilen gelecekteki etkileşimlerin ne tarz beklentileri olduğu ve çocukların kendi davranışları üzerine geliştirdiği algı üzerine bir temeldir. Esnek ve uygun bir şekilde tepki verme yeteneği, bir kişinin karşılaştığı sosyal zorlukların üstesinden gelme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Semrud-Clikeman, 2007). Sosyal duygusal açıdan yetkin olan çocuklar duyguları tanıma, onları yönetme, başkaları için ilgi ve endişe geliştirme, zorlayıcı durumlara yapıcı bir şekilde ve etik olarak başa çıkmada daha iyidirler. Sosyal duygusal yetkinlik, çocuklara kendilerinin ve başkalarının nasıl hissettiklerini tanımlamalarına, arkadaşlık yapmalarına ve akranlarıyla olan anlaşmazlıklarla başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Committee for Children, 2011). Ayrıca bu çocuklar, akranları ile sosyalleşme fırsatlarını arttırmakta, daha fazla arkadaş edinmekte, ebeveynleri ve öğretmenleri ile daha iyi ilişkileri kurmakta, akademik ve sosyal başarılarından daha fazla zevk almaktadırlar (McCabe ve Altamura,

2011).

Sosyal duygusal yetkinlik, okulda ve sonrasında olan başarı için en kritik beceri olarak tanımlanan esas ve gelişimsel bir beceridir (Pribble, 2013) ve erken çocukluk dönemi çocuklarda sosyal yetkinliğin gelişimi, karmaşık ve çok yönlü bir olaydır (Glover Gagnon, vd., 2014). Okula hazırbulunuşluk, çocuğun kavramsal beceriler ile aynı zamanda duygu düzenleme becerisi, sınıfta olumlu sosyal etkileşimler ve işbirliği gösterebilmesini içermektedir (Pickens, 2009). Okul başarısızlığının önlenmesi ile çocuğun sosyal ve dil gelişiminin teşvik edilmesi için çocuklar gelişim geriliği gösterene veya ilkokula başlayana kadar beklenmemelidir. Aksine erken çocukluk döneminde çocuklara zengin bir dizi etkili öğrenme fırsatlarıyla birlikte sosyal duygusal yetkinlik eğitimi başlamalıdır (Ramey ve Ramey, 2004). Bir okul ortamında sosyal yetkinlik becerilerini geliştirmek için temelde dört farklı kategori bulunmaktadır. Bunlar, (1) geleneksel öğretimin içine sosyal yetkinlik odaklı eğitim entegre etmek; (2) sosyal yetkinlik geliştirmeye yönelik öğretici bir yaklaşımdan faydalanarak akademik etkinlikler geliştirmek; (3) doğrudan sosyal becerileri öğretmek ve (4) programa sosyal gelişimi tanımlayan bütünsel bir yaklaşım geliştirmektir (Huitt ve Dawson, 2011).

Çocuklar sosyal duygusal yetkinliği öncelikle sosyal etkileşimler vasıtasıyla öğrenmektedirler (Zinsser, vd., 2014). Çocuklar başkalarıyla etkileşimleri vasıtasıyla zamanlarını geçirdikleri evde ve erken çocukluk eğitimi kurumunda sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirmektedir (Gutermuth Anthony, vd., 2005).

Erken çocukluk dönemi sosyal yetkinlik becerilerinden birisi olan iletişim becerileri ile çocuklar; sırasını bekleme, bir şey öğrenmek için sorular sorma, konuyla ilgili yorumlar yapma, bilgi ve duygularını paylaşma becerilerini yerine getirmektedir (Bierman ve Erath, 2006). Bir çocuğun başkalarıyla arkadaşlık kurabilmesi, sosyal açıdan yetkin olduğunun göstergesidir. Ancak çocuk, arkadaşlığın nasıl kurulacağına dair zihin haritasına sahip olmasına rağmen bu bilgilerini uygulamaya çeviremiyorsa sosyal yönden yetkin olarak kabul edilmemektedir (Lau, 1997). Çocukların duygu ve davranış düzenleme ile anlamlı arkadaşlıklar kurma becerisi, okula hazırbulunuşluk ve akademik başarı için önemli bir ön şarttır. Sosyal olarak yetkin çocuklar diğer akranlarından akademik olarak daha başarılıdır ve zayıf sosyal beceriler ise akademik başarısızlığın güçlü bir göstergesidir (Webster-Stratton ve Reid, 2002a; Webster-Stratton ve Reid,

2004).

Sosyal yetkinlikte olan eksiklikler, çocukluk ve ergenlik döneminde çoğu duygu ve davranış problemlerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Spence, 2003). Sosyal ve duygusal yetkinlik yönünden geriliği olan çocuklar, dışlanma, geri çekilme, davranış ve başarı problemleri riskiyle karşı karşıyadırlar (McCabe ve Altamura, 2011; Pérez-Escoda, vd., 2012). Davranış düzenleme konusunda rehberlik almak üzere erken çocukluk döneminde yönlendirilen çocukların sayısındaki yüksek artış, sosyal duygusal yetkinlik becerilerini erken yıllarda geliştirmeleri için çocuklara yardım etmenin önemine olan ilgiyi arttırmıştır (Pribble, 2013).

Erken çocukluk döneminde sosyal yetkinlik becerisini geliştirmek amacıyla yapılan eğitsel müdahaleler, akran kabulü ve destekleyici arkadaşlık kurma becerilerinde yetkinlik kazandırdığı kadar ilkökul ve lise yıllarında oluşabilecek güçlüklerle karşı sosyal bütünleşme ve özdüzenleme becerilerini arttırarak bir destek oluşturmaktadır (Bierman ve Erath, 2006). Sosyal yetkinlik ve akademik performans konusunda uzun dönem potansiyel etkilere sahip olduğu için erken dönemde ortaya çıkan davranış problemleri, erken çocukluk dönemindeki çocuklarda önleme ve müdahale için önemli bir hedefdir (Upshur, Wenz-Gross ve Reed, 2013). Erken çocukluk eğitimi kurumlarında sosyal duygusal yetkinliği hedefleyen müdahale programları sayesinde bu becerileri davranış problemleri artmadan önce desteklemek mümkündür (McCabe ve Altamura, 2011; Pérez-Escoda, vd., 2012). Son birkaç yıldır yapılan araştırmalar, erken çocukluk dönemindeki çocuklarda sosyal duygusal yetkinliğin daha sonraki akademik, sosyal ve psikolojik sonuçlar üzerine önemini vurgulamıştır. Sosyal ve duygusal olarak yetkin çocuklar akranları ile sosyalleşme fırsatlarını arttırmış, daha fazla arkadaş edinmiş, ebeveynleri ve öğretmenleri ile daha iyi ilişkiler geliştirmiş, akademik ve sosyal başarılarından daha fazla zevk almışlardır (Pérez-Escoda, vd., 2012).

1.7.10. Sosyal Beceriler

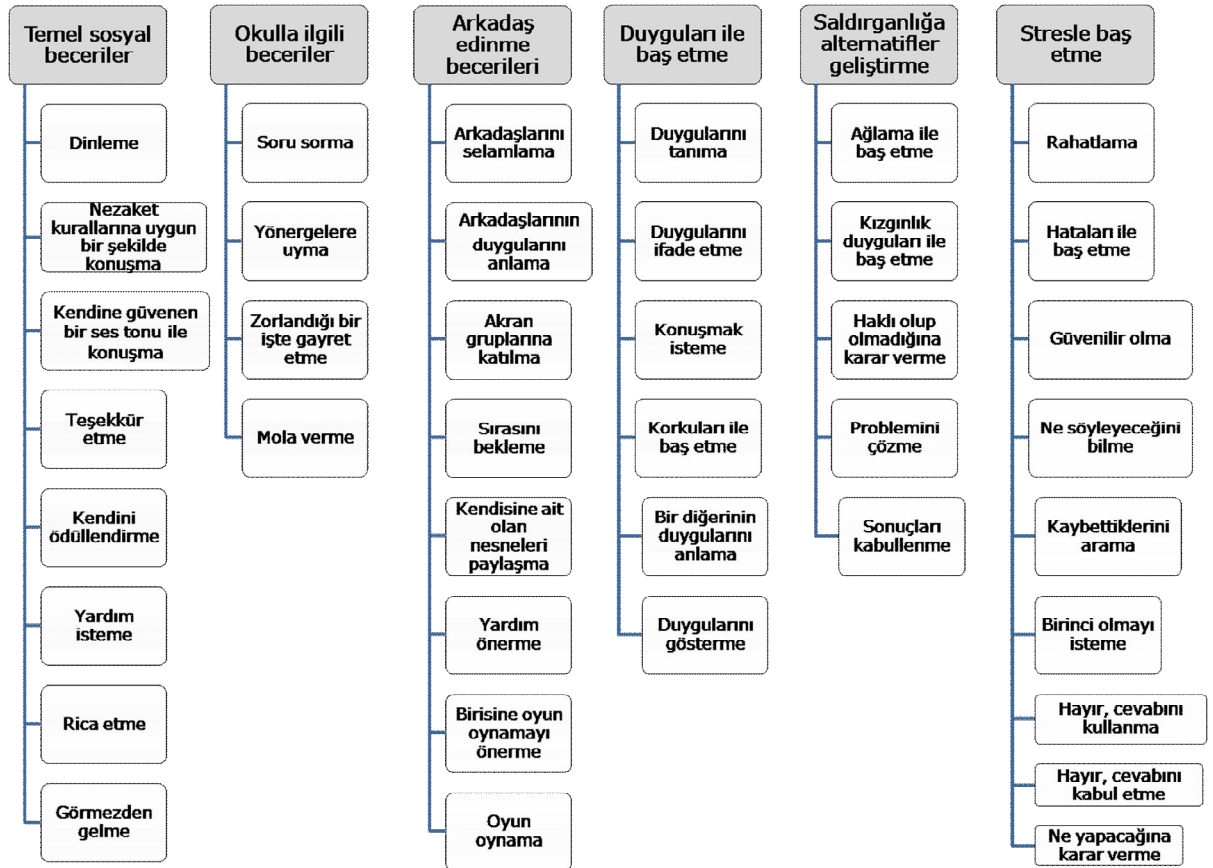
Çocukların sosyal duygusal gelişiminde yaşama iyi uyum sağlamasının ayrı bir önemi vardır. Çocukların kazanması gereken becerilerden biri olan sosyal becerilerin erken yıllardan başlayarak değişik yöntemlerle birikimli olarak çocuklara kazandırılması gerekmektedir (Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak, 2006). Bu becerilerin okul öncesi dönemde ve ilkokul yıllarında desteklenmesi, çocukların yaşamlarının ilerleyen yıllarında daha uyumlu ve özgüveni yüksek bireyler olarak yetişmesini sağlamaktadır (İnci ve Deniz, 2015).

Sosyal beceriler aile, akranlar, okul ve diğer toplumsallaşma kaynaklarından doğrudan veya dolaylı yollarla kazanılmaktadır (Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak, 2006). Bu beceriye sahip çocuklar, evdeki günlük deneyimleri boyunca başkalarıyla rahat ve olumlu bir şekilde etkileşim kurma stratejilerini oldukça kolay bir şekilde öğrenmektedir (Joseph ve Strain, 2003).

Sosyal beceriler, bir çocuğun okuldaki başarısı ve başkalarıyla iyi geçinmesi için çok büyük bir öneme sahiptir. Ancak çoğu çocuk olumlu bir şekilde arkadaşlarıyla ilişki kurma ve akademik olarak iyi işler yapma hususunda gerekli sosyal becerilerin eksikliği ile karşı karşıyadır. Bununla birlikte çocuklar her gün geniş yelpazedeki zorlayıcı sosyal durumlarla başa çıkmak durumunda kalmaktadır. Sosyal beceri eksikliklerinin çoğunun duygu ve davranış problemlerinin bütünüleyicisi olduğuna dair önemli bilimsel dayanaklar bulunmaktadır (Spence, 2003). Benzer şekilde bazı çocuklar bir görev üzerinde ısrar etmek, taleplerle uyumlu olmak, farklılıkları müzakere etmek, yetişkinlerden gelen eleştirilerle ve akranların sataşmalarıyla başa çıkmak veya uygun kararlar vermek için gerekli olan becerileri öğrenmemiş olabilir. Bu sosyal beceri eksiklikleri, birçok uyum sorununun ana sebebidir (Ingweson, 2000). Ayrıca bazı çocuklar sosyal becerileri yeterince kazanamadığı durumlarda becerileri kazanabilmeleri için doğrudan müdahale yapılması gerekebilmektedir (Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak, 2006). Bu çocuklar, kendi akran gruplarında başarılı olmaları için gerekli olan becerileri öğrenmede daha yoğun ve açık bir eğitime ihtiyaç duymaktadır (Joseph ve Strain, 2003).

Sosyal beceri eğitimi, sosyal durumlarda başarıyı elde etmek için önemli anahtar rolü olan sosyal davranışların uygulanmasına yönelik becerileri arttırmayı amaçlamaktadır. Sosyal beceri eğitimi yöntemlerine ise yönergeler, modelleme,

davranış provası ve geribildirim verme dahildir. Sosyal dünyanın başarılı yönetimi sosyal becerilerin çok yönlü bir repertuarını ve sosyal problem çözme kapasitesini gerektirmektedir (Spence, 2003). Birçok çocuk sosyal becerileri ebeveynlerini, öğretmenlerini ve akranlarını sistematik bir öğretim olmadan izleyerek öğrenmekte; gelişimsel olarak özdüzenleme ve sosyal becerilerine dair edinimleri sorunsuz devam etmektedir. Ancak erken çocukluk eğitimi kurumuna yeni başlayan çocukların büyük bir kısmı ailelerini ve öğretmenlerini endişelendirmeye yetecek kadar şiddetli davranışlar sergilemekte; bazıları bu becerileri zorluklar yaşayarak elde etmektedir. Bu çocukların hakları tehdit edilmekte, ailelerin işleyişi bozulmakta, sosyal duygusal ve diğer gelişim alanlarındaki büyümeleri etkilenmektedir. Sosyal becerilerin başarılı akademik ve sosyal tecrübelerde oynadığı rolden dolayı çocukların sosyal beceri zorluklarıyla ilgili olan ihtiyaçlarını tanımlamak ve dikkatleri buna çekmek önemlidir (Dunlap, vd., 2006; Frey, Elliott ve Kaiser, 2013).



Şekil 1. Sosyal becerilerin sınıflandırılması (Akt. Özaydın, 2006)

Sosyal becerilerin öğrenimi, çocukların okula geçiş yaptığı andan itibaren okula uyumlarıyla bağdaştırılmaktadır. Bu olumlu sınıf becerileri sonraki sosyal davranış ve akademik performans için bir altyapı sağlamaktadır (McClelland ve Morrison, 2003). Güçlü sosyal duygusal beceriler, çocukların okula hazır olmaları ile olumsuz davranışlarının ve ileride gerçekleşecek bir başarısızlıklarını engellemeleri için gereklidir (Flay, 2012). Olumlu sosyal becerilerin öğretilmesi için kullanılan en etkili programlar tutarlı, amaca yönelik ve geniş kapsamlı olanlardır. Sosyal becerilerin inşa edilmesi sırasında olumlu sosyal davranışların farkında olunması ve zorba davranışların kabul edilemezliği hakkında tutarlı bir mesajın iletilmesi gereklidir (Garrity, Baris ve Porter, 2000).

1.7.11. Sosyal Problem Çözme

Çocukların sosyal bir problemle yüzleştikleri zaman sergiledikleri davranışlar, saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar olmak üzere iki temel kavram altında toplanmaktadır (Tepeli ve Yılmaz, 2013). Sosyal problem çözme, sürece dahil olan bütün taraflar için çatışmaya kabul edilir bir çözüm tanımlamayı amaçlayan kavramsal bir kişilerarası süreç olarak tarif edilmektedir. Dolayısıyla sosyal problem çözme konusunda çatışmaları çözmeye kullanılan kazan-kaybet yaklaşımı yerine kazan-kazan yaklaşımı benimsenmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Sosyal problem çözme adımları 1. Benim problemim nedir? (Problemi somut terimlerle tanımlama); 2. Bazı çözümler nelerdir? (Mümkün olduğunca çok sayıda farklı çözümler üretmek); 3. Sonuçları nelerdir? Sonra ne olur?; 4. En iyi çözüm ya da seçenek nedir? (Sonuçları güvenlik, adalet ve iyi duygular açısından değerlendirmek); 5. Planımı kullanıyor muyum? (Uygulama); 6. Nasıl yaptım? (Sonuç değerlendirilmesi ve çabaları güçlendirme) (Webster-Stratton ve Reid, 2002b).

Sosyal problem çözme becerisi, hayatın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken ve bütün yaşam boyunca süren becerilerden birisi olarak kabul edilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Sosyal gelişimin bir parçası olan sosyal problem çözme becerileri, sosyal duygusal gelişim ve çocuğun toplumsallaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Yılmaz, 2012).

Çocukları akranlarıyla bir araya getiren erken çocukluk eğitimi kurumları,

çocukların hem arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmalarına hem de birlikte etkinliklere katılmalarına olanak sağlayarak sosyal problemlerin meydana çıkması için doğal bir ortam yaratmaktadır (Anlıak ve Dinçer, 2005). Erken çocukluk eğitimi kurumunda karşılaştığı farklı sosyal problemlere etkili çözüm getirmek zorunda kalan çocuğun sosyal problem çözme becerileri gelişmektedir (Yılmaz ve Tepeli, 2013). Çocuklar sınıfta oynadığı sırada başka çocuğun onların oyuncağını alması, blok yapılarını yıkması gibi beklenmedik bir durum gerçekleştiğinde öğretmenlerin çocuklara problemleri çözmeye yardımcı olması ve kendi tecrübelerinden öğrenmeleri için yansıtıcı eylemleri kullanması durumu öğretici bir ana dönüştürmektedir (Boates, 2014).

Sosyal problem çözme becerilerine bir problemin varlığını tanımlayabilme ve problemi çözebilme için daha fazla etkili çözüm oluşturabilme dahildir. Sosyal beceri eksiklikleri veya davranış problemleri olan çocuklar genellikle kişilerarası durumları, tutarlı bir şekilde değerlendirmede zorluk çekmektedirler. Sosyal becerilerin doğrudan eğitimi, çevresel ipuçlarının tanımlanmasında çocukların desteklenmesi, olası çözümlerin keşfedilmesi, uygun bir çözümün seçilmesi ve uygulanması buna dahildir. Gerçek hayatta sosyal problemlerle karşılaştığı zaman problem çözme becerilerini kullanma konusunda donanımlı olmaları için çocuklara bu beceriler öğretilmekte ve rol yapma oyunları vasıtasıyla uygulama fırsatı verilmektedir (Voegler-Lee ve Kupersmidt, 2011). Yaşla birlikte bilişsel gelişiminde meydana gelen ilerlemeler sayesinde sosyal problemler üzerinde çocuğun zihinsel işlem yapma becerisi gelişmektedir. Ayrıca yaşa bağlı olarak deneyim kazanan ve olgunlaşan çocuğun sosyal problemlerin çözümünde kullanacağı bilgi değişmektedir. Çocuk, günlük hayatında karşılaştığı her bir sosyal başarısızlık durumunda başarılı olabileceği başka çözümlere yönelmektedir. Bu sayede ilerleyen zamanlarda karşılaştığı sosyal problemler için deneyimlediği etkili problem çözme yollarını kullanmaktadır (Yılmaz ve Tepeli, 2013). Bazı davranış problemleri, beceri eksikliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuklara karar verme ve sosyal problem çözme becerilerini öğretmek gibi kendi davranışlarını daha iyi yönetebilmeleri için gerekli becerileri sağlamak önemlidir. Bu beceriler onların daha yaratıcı ve becerili olmalarını sağlamakta; daha fazla özgüven ve kontrol duygusu aşılacaktır (Morgan, 2009). Dolayısıyla erken çocukluk eğitimi programlarının temelini, sağlıklı sosyal

ilişkilerin gelişmesine dayalı sosyal problem çözme becerisini kazandıracak çok yönlü eğitim programlarına dayandırılması gereklidir (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Çocuklara problem çözme adımlarının öğretimi için varsayımsal problemleri sunarken oyunları ve kuklaları kullanma; problemleri açık bir şekilde tanımlamaları ve ilgili duyguları anlamalarında yardımcı olma; çözüm üretme üzerine yoğunlaşma; olumlu ve yaratıcı olma; çözüm işe yaramadığında bir sonraki adımda ne yapmaları gerektiğini tahmin etmelerine yardımcı olma; doğru cevaplar yerine çatışma hakkında nasıl düşünceleri gerektiğine yoğunlaşma önemli ipuçlarıdır (Webster-Stratton ve Reid, 2002b). Uygun davranışları ve sosyal problem çözme becerilerini bütün çocuklara öğretmek için sosyal beceriler eğitimi etkili bir yoldur. Sosyal beceriler, doğrudan yapılandırılmış etkinlikler, dolaylı olarak sosyal çalışmalar veya diğer programlara entegre edilen sosyal problem çözme temaları yoluyla öğretilmektedir. Her durumda da sosyal beceriler ve sosyal problem çözme etkinlikleri günlük okul rutininin bir parçası haline gelmelidir. Sayısız sosyal beceri programı mevcuttur; bunlar içerisinde en etkili her okulun kendi kültürüne en uygun olarak seçtiği programdır. Çoğu başarılı sosyal beceri programı, çocuklara zor bir durumla karşılaştıkları zaman kendi davranışlarını yönlendirmelerini ve izlemelerini sağlayacakları bir problem çözme dili öğretmektedir. Bu dil, çocukların akranlarının sosyal becerileri nasıl başarılı bir şekilde kullandığını, becerilerin kullanımı üzerine öğretmenlerinden geribildirim aldıklarını ve bunları daha sonra gerçek durumlarda denediklerini görmelerini sağlayan bir fırsatla çocuklara öğretilmektedir (Dwyer ve Osher, 2000).

1.7.12. Sosyal Duygusal Müdahale

Çocuğun sosyal bir durumda aslında nasıl davrandığını belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Uygun sosyal becerileri kullanma becerisine rağmen, bazı durumlarda çocuk, sosyal tepkisini belirleyen bir dizi kavramsal, duygusal ve çevresel faktörün sonucu olarak sosyal açıdan uygunsuz bir şekilde davranabilmektedir (Spence, 2003). Çocuğun davranış problemi, öğretmenin tepkiselliği ile bir araya gelince ebeveyn yılgınlığına ve vazgeçmeye yol açarken; okul ile ev bağlamında sosyalleşme etkinlikleri arasındaki devamlılığın yok olmasına neden olmaktadır (NASDSE, 2007).

Davranış problemleri olan çocukların dikkatsizlik, dürtüsellik, dikkat eksikliği ve

hiperaktivite gibi belirli özelliklere sahip olması daha olasıdır. Sosyal ve kavramsal becerilerdeki eksiklikler ile olumsuz nitelikler zayıf duygu düzenlemeye ve saldırgan akran etkileşimlerine katkıda bulunmaktadır. Davranış problemleri olan çocuklar özellikle sıra bekleme, öneri verme, işbirlikçi beceriler ve karşılıklı oyun becerilerinde önemli gecikmeler yaşamaktadır. Okuma, öğrenme ve dil becerilerindeki gecikmeler de davranış problemleriyle bağlantılıdır. Akademik performans ve davranış problemleri arasında ters yönde bir ilişki vardır. Akademik performansta yaşanan zorluklar bağların kopmasına, artan hayal kırıklığına ve daha düşük özsaygıya neden olabilmektedir. Bu da uyumsuzluk, saldırganlık gibi davranış problemine katkıda bulunmakta; çocuğun öğrenime devam etmesini ve akademik olarak kazanım elde etmesini kısıtlamaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2010). Davranış problemleri erken çocukluk dönemindeki çocuklar arasında yaygındır. Bunlar müdahale için önemli hedeflerdir; çünkü önlem alınmaması halinde bu problemler, dışa yönelim ve özdüzenleme problemleri olarak devam etmeye meyillidir (Upshur, Wenz-Gross ve Reed, 2013).

Davranış problemleri, okullardaki temel problemdir. Yaygınlık oranı düşük olsa dahi öğretmenlerin davranış problemleri olan çocukları uygun yollarla yönetme konusundaki eğitim eksiklikleri nedeniyle rahatsız edilen çocuklarda ortaya çıkan sıkıntılar çok sayıda çocuğu etkilemektedir (Mørch, vd., 2004). Davranış problemleri ile dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan çocuklar için ek izleme ve tamamlayıcı eğitim gerekmektedir; ancak bu sayede çocuklar, istenmeyen davranışları engellemeyi ve duygularını kontrol etmeyi öğreneceklerdir. Çocukların problem çözme, bakış açısı alma ve oyun, dil ve erken okuryazarlık becerileri gibi özel sosyal ve akademik öğrenim ihtiyaçlarına odaklanan bilgiler, çocuklarla birlikte doğrudan müdahaleye olan ihtiyacı göstermektedir. Öğretmen ve ebeveynlerin, temiz ve belirli sınıf ortamını; basit ve sakin bir dili; öngörülebilir rutinleri; ipuçları ve sık hatırlatmaları kullanmaları gerekmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2010).

Erken sosyal duygusal gelişim ilerleme hızı kişisel olmakla birlikte hem mizaç gibi çocukların kendi içindeki faktörler hem de çocuğu çevreleyen fiziksel ve sosyal çevrelerden etkilenmektedir. Birçok çocuk huysuzluk, anksiyete, hiperaktivite, itaatsizlik ve hatta saldırganlık gösterdikleri evrelerden geçer; fakat birçok çocuk

için bu zorluklar duruma özel ve geçicidir. Bu tür davranışların ciddiyetini ve müdahaleye ihtiyaçlarını belirleyen, bunların inatçılığı, yoğunluğu ve yaygınlığıdır (Dunlap, vd., 2006). Çocuklarda müdahale edilmeyen davranış problemlerinin doğurduğu ciddi sonuçların varlığı, çocukların okulda ve sonraki hayatında istenmeyen durumlara yol açmaktadır (Powell, vd., 2007). Çocuklar tarafından sergilenen davranış problemleri sosyal duygusal gelişime ciddi bir engel ve yetişkinlik döneminde uyumsuzluk göstergesi olarak görülmeye başlanmıştır. Sonuç olarak birçok disiplinden profesyoneller çocukların davranış problemlerini önleme ve çözme ile ilgili var olan bilgiyi tanımlamak, değerlendirmek ve geliştirmek için uğraşmaktadır (Dunlap, vd., 2006).

Öğretmenlerin ve çocukların birlikte önemli miktarda zaman geçirdikleri tek yer olan okullar, çocukların akademik ve sosyal davranış problemlerine müdahale etmek için önemli ortamlardır ve çok sayıda müdahaleye ilişkin fırsat oluşturmaktadır (Gresham, 2004). Okul başarısı için gerekli olan sağlıklı gelişim yörüngelerine çocukları tekrar yerleştirmek için bir dizi strateji ve müdahale programı çocuklardaki davranış zorluklarını engellemek ve iyileştirmek için geliştirilmiş ve sunulmuştur (Dunlap, vd., 2006). Araştırmalar okul ortamında sunulan sosyal problem çözme gibi bilişsel davranış müdahale stratejilerinin duygu ve davranış problemlerinin artma riskini iyileştirmeye yardım ettiğini göstermiştir (Daunic, vd., 2012).

Çocuklarda sosyal duygusal gelişim, okula hazırlık, çocukların okulda ve hayatta uzun dönem başarılarında önemli olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Çocuğun sosyal duygusal gelişiminde sıkıntılı davranış ve gecikmeler sergilediği erken dönemde sağlıklı sosyal duygusal gelişimi desteklemek, duygu ve davranış problemlerinin oluşumunu engellemek için müdahale edilmektedir. Çocuklar için olumlu sosyal davranışlar ortaya çıkarmada etkili olacak şekilde kılavuzlaştırılmış müdahale programları, kendi ortamlarına en uygun ve hizmet verdikleri çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını en iyi karşılayan bilgileri sağlamaktadır (Powell ve Dunlap, 2009). Müdahalenin başarısı, amaçlarının, yöntemlerinin ve eğitim gereçlerinin, okulun ihtiyaçları ve felsefesiyle uyumlu olup olmadığını belirleyecek kapsamlı bir temele bağlıdır (Webster-Stratton ve Reid, 2008a).

Sosyal duygusal müdahale programları, çocukların duygularını nasıl tanıyıp başa çıkacaklarını öğrenmelerine, empati kurmalarına, hayal kırıklığını uygun bir

şekilde yönetmelerine ve sosyal problemlere üretken çözümler getirebilmek için başkalarına karşı anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olan yapılandırılmış programlardır (Clinton, vd., 2015). Sosyal duygusal müdahale programları, akademik ve sosyal problemlerle ilgili risk faktörlerini azaltma ve koruyucu faktörleri teşvik etme yönünden son derece kapsamlıdır. Bu programlar arkadaşlık becerileri, duygu tanımlama, şiddeti önleme, problem çözme ve öfke kontrolü becerileri eğitimlerine odaklanmaktadır (Joseph ve Strain, 2003). Daha sonraki ilişkiler ve sosyalleşme, öğrenme ve okula yönelik tutumlar için hassas ve sağlam bir temel inşa etmesi sebebiyle erken çocukluk döneminde gerçekleşen öğretme ve öğrenmeler önemlidir. Okul temelli müdahaleler, çocuğa olabilecek en iyi başlangıcı sağlamak için aileler ve okul personelini eşgüdümleyen ve böylelikle okul başarısı ve zihinsel sağlıkta uzun süreli gelişimleri destekleyen, çocuk, öğretmen ve ebeveyn müdahalelerini sağlamaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2008a).

Okul temelli evrensel önleme programları hem duygu davranış problemleri geliştirme riski olan çocukları hem de temel sosyal duygusal yetkinlikleri öğretme amacıyla normal gelişim gösteren çocukları hedef almaktadır (Clinton, vd., 2015). Sınıf temelli programın sosyal duygusal ihtiyaçları büyük olan çocuklar için sosyal beceri ve problem çözme eğitimi sağlamada ayrı grup oluşturma yoluyla ilave özel etkinlikler sağlamada yardımcı olunmaktadır. Ayrı grup oluşturma yoluyla yapılan müdahalenin avantajı çocukların, küçük gruplar halinde bu oturumlarda öğrendikleri kavramları, sınıfa döndüklerinde öğretmenleri ve akranlarıyla pekiştirmesidir (Webster-Stratton ve Reid, 2008a).

Tüm çocuklar için davranışı kontrol etmek ve öğrenme potansiyelini geliştirmek için tasarlanan önleyici müdahale programları, yurtdışında gitgide yaygınlaşmaktadır (Mørch, vd., 2004). Ancak erken çocukluk dönemindeki çocuklar için sosyal duygusal gelişimi hedefleyen çok az müdahale programı vardır ve etkilerine dair bilimsel dayanakları net değildir (Upshur, Wenz-Gross ve Reed, 2013).

Okula hazırbulunuşluğu geliştirmek ve davranış problemlerini azaltmak için tasarlanan erken dönem müdahale çabalarına acil bir ihtiyaç olduğu açıktır, böylelikle çocuklar beklenen akademik sonuçlara ulaşabileceklerdir. Öğretmenler sosyal beceri ve duygu düzenleme eksikliği çeken çocukların sayısı hakkında

büyük endişe duymakta ve sınıf içindeki davranış problemleri yüzünden akademik becerileri öğretmediklerini bildirmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2008a). Erken çocukluk döneminde oluşan birçok duygu ve davranış problemleri psikologlar veya diğer ruh sağlığı uzmanları tarafından direkt olarak daha az gözlemlendiği için bu tür problemlerin tipik olarak oluştuğu koşullar altında bulunan çocukları doğrudan gözlemleyen kişilerden güvenilir ve geçerli bilgi edinmek önemli bilgiler sağlamaktadır (LaFreniere ve Dumas, 1996). Önleme ve müdahale hizmetlerinin sürekliliğini sağlayarak davranış problemlerinin ve şiddetin ilerlemesi önlenmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2010).

1.7.13. Sosyal Duygusal Müdahale Programları

Sosyal duygusal müdahale programları, davranış problemleri sergileyen çocukların eğitimsel kazanımlarını ve sağlıklı gelişimlerini tamamlamalarına; ayrıca diğer problem durumlarının ortaya çıkma olasılığının azaltılmasına yardımcı olmaktadır (Sayal, vd., 2012). Disiplinlerarası yaklaşım bağlamında yetkinlik ve yaşam becerilerini teşvik eden sosyal duygusal müdahale programlarının, çocukların ruh sağlığı ve iyi olma durumları için önemli olumlu kazanımlar sağladığı yapılan araştırmaların bulguları arasındadır (Tennant, vd., 2007; Weare ve Nind, 2011; Wells, Barlow ve Stewart-Brown, 2003).

Risk Altındaki 4 Yaş Çocuklar için Sosyal Duygusal Müdahale, RULER, Yaratıcı Çatışma Çözme Programı, Olumlu Etki, Birlikte Dönüş, Çember Zamanı, Çocuklar için Barışma Eğitimi, Zippy'nin Arkadaşları, Okul Öncesi Dönem Çocuk Kulübü Müdahale, Terapötik Ardışık Nöro Modeli, INSIGHTS, Saygı Adımları, Yeni Başlangıçlar, Başa Çıkma Gücü, İyi Davranış Oyunu, Duygu Eğitimi, PATHS, İkinci Adım, PALS, DARE to Be You, Öz Belirleme, Al's Pals: Çocuklar Sağlıklı Seçimler Yapıyor, Ben Problem Çözebilirim, Başarıya İlk Adım, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu bilimsel dayanaklı sosyal duygusal müdahale programlarının başlıcalarıdır.

Risk Altındaki 4 Yaş Çocuklar için Sosyal Duygusal Müdahale (Social–Emotional Intervention for 4-year-old Children at Risk) Programı, Denham ve Burton (1996) tarafından geliştirilmiştir. Sosyal problem çözme, bağlanma, iletişim kurma, duyguları tanıma ve tanımlama becerilerini kazandıran bu program 32 hafta sürmektedir.

RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating) Yaklaşımı, Brackett ve Rivers tarafından çocuklara duygusal okuryazarlık, öz farkındalık, sosyal farkındalık, bakış açısı alma becerilerini kazandırmak amacıyla 91 oturumda uygulanacak şekilde geliştirilmiştir (Rivers, vd., 2013).

Olumlu Etki (Positive Action) Programı, Allred tarafından çocukların sağlıklı benlik kavramı, etkili kendini yönetme, sosyal beceriler edinmesini sağlamak amacıyla birbirini izleyen 140 oturum halinde geliştirilmiştir (Flay ve Allred, 2003; Flay, Allred ve Ordway, 2001).

Yaratıcı Çatışma Çözme Programı (Resolving Conflict Creatively Program, RCCP), ESR Metro kuruluşu tarafından okul temelli bir sosyal duygusal müdahale programıdır. Etkin dinleme, duyguları ifade etme, çatışma ve öfkeyle başa çıkma, girişkenlik, işbirliği, sosyal problem çözme, akranlarıyla anlaşma, arabuluculuk, çeşitliliği takdir etme, ayrımcılığa karşı çıkma becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmak için tasarlanan RCCP bir okul yılı boyunca uygulanmaktadır (Aber, vd., 2003).

Birlikte Dönüş (Tumbling Together) Programı, Loïselle ve Chamberlain tarafından 3-5 yaşındaki çocuklardan oluşan küçük gruplarda oyun, hareket, sakin ve farkında olma, odaklanma, sosyal beceri, genelleme, hareket, akran etkileşimlerini jimnastik salonunda öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. Haftada on kere 45 dakikalık oturumlar halinde uygulanmaktadır (Eamer, Lefebvre ve Ducharme, 2014).

Çember Zamanı (Circle Time) Programı, Mosley tarafından geliştirilmiştir ve sınıftaki bütün çocuklar arasında akademik ve özellikle sosyal duygusal öğrenmelerini arttırmayı amaçlayan bir müdahaledir. Öğretmenin kolaylaştırıcı bir rol aldığı bu program 10 hafta sürmektedir. Bu programda, çocuklar birbirlerine saygılı olmayı, birbirlerini dinlemeyi, karşılıklı görüşlere ve bakış açılarına karşı anlayışlı olmayı ve problem çözmede işbirliği yapmayı ve bunu tahsis edecek bir yapı içinde daha aktif bir rol almayı öğrenmektedir (Cefai, vd., 2014).

Çocuklar için Barışma Eğitimi (Peacemaking Skills for Little Kids) Programı, Peace Foundation tarafından çocuklara işbirliği, özdüzenleme, olumlu sosyal davranış, empati kurma, çatışmadan kaçınma ve ifade edici dil becerilerini on üç haftada kazandırmak amacıyla geliştirilmiştir (www.peace-ed.org).

Zippy'nin Arkadaşları (Zippy's Friends) Programı, Befrienders International kuruluşu tarafından 5-8 yaş aralığındaki çocukların zihin sağlıkları, duygusal iyi olma durumlarını, problemlerle ve yaşamla başa çıkma becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir ve 24 oturumdan oluşmaktadır (Bale ve Mishara, 2004; Clarke, 2011).

Okul Öncesi Dönem Çocuk Kulübü Müdahale (Preschool Kids' Club Intervention) Programı, Graham-Bermann ve Follett tarafından 10 oturumda duygular, özsaygı, güvenliği planlama, çatışma çözme ve sosyal becerileri çocukların kazanmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Howell, 2011).

Terapötik Ardışık Nöro Modeli (Neurosequential Model of Therapeutics: NMT), Perry tarafından 2-5 yaş aralığındaki çocukların sosyal problem çözme, empati, duygu düzenleme, dürtü kontrolü, işbirliği, atılganlık ve yardımlaşma becerilerini okul yılı boyunca edinmeleri için geliştirilmiştir (Barfield, 2004; Barfield, vd., 2014).

INSIGHTS Programı, McClowry tarafından çocukların empati, sosyal problem çözme, duyguları tanıma, ifade etme, açıklama becerilerini 10 oturumda kazanmaları amacıyla geliştirilmiştir (McClowry, Snow ve Tamis-LeMonda, 2005).

Saygı Adımları (Steps to Respect) Programı, Committee for Children tarafından 12-14 oturumda çocukların sosyal duygusal becerileri, olumlu akran ilişkileri, duygu yönetimi, duyguları anlama ve zorbalık davranışını reddetme becerilerini kazanması için geliştirilmiştir (Frey, vd., 2005).

Yeni Başlangıçlar (New Beginnings) Programı, Wolchik tarafından çocuklara iyi dinleme becerileri, öfke yönetimi, başa çıkma stratejileri, sosyal problem çözme, duyguları anlama ve adlandırma becerileri ile rahatlama tekniklerini 10 oturumda kazandırmak amacıyla geliştirilmiştir (Wolchik vd., 2013).

Baş Çıkma Gücü (Coping Power) Programı, Lochman tarafından 16 ay boyunca 22 oturumda çocukların sosyal problem çözme, çatışma yönetimi stratejileri, başa çıkma mekanizmaları, olumlu sosyal destek ve sosyal beceri gelişimini teşvik etmek amacıyla geliştirilmiştir (Lochman ve Wells, 2002).

İyi Davranış Oyunu (Good Behavior Game) Programı, Kellam tarafından okul yılı boyunca çocukların davranış problemlerini azaltmak ve sosyalleşmesini ödüllendirmek amacıyla oyunun sınıf yönetimi stratejisi olarak geliştirilmiştir (Kellam vd., 2011).

Duygu Eğitimi (Emotions Course) Programı, Izard tarafından çocukların duyguları anlama ve düzenleme, farklı duyguları kullanma becerilerini beş ayda 20 oturumda edinmeleri amacıyla geliştirilmiştir (Izard vd., 2008).

İkinci Adım (Second Step) Committee for Children tarafından empati, sosyal problem çözme, dürtü kontrol becerileri edindirmek, sosyal duygusal yetkinlik ve özdüzenleme becerileri inşa ederek çocukların okula hazırbulunuşluklarını ve sosyal başarılarını artırmak için tasarlanan sınıf tabanlı bir programdır. Haftada iki kez uygulanan 30 oturumdan oluşmaktadır (Joseph ve Strain, 2003).

Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi: PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) Programı, Kusché ve Greenberg tarafından çocukların sosyal duygusal yetkinlikleri, alternatif düşünme becerileri, olumlu akran ilişkileri, kendini yönetme becerileri ve sınıf iklimini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Yıl boyunca 30-45 oturum uygulanmaktadır (Greenberg ve Kusché, 1998; Joseph ve Strain, 2003).

DARE to Be You Programı, on iki haftalık eğitimlerle 2-5 yaşlarındaki çocukların sorumluluk alma, iletişim, sosyal beceriler, problem çözme ve karar verme becerilerini arttırmak amacıyla Miller-Heyl, MacPhee ve Fritz (1998) tarafından geliştirilmiştir.

Dil ve İletişim Becerileri aracılığıyla Sosyal Becerileri Geliştirme (PALS: Developing Social Skills Through Language, Communication Skillbuilders) Programı Vaughn, Ridley ve Levine tarafından çocukların sosyal problem çözme, empati, alternatifleri düşünme, sonuçları değerlendirme, ipuçlarını bulma, dili etkin kullanma becerilerini arttırmak amacıyla geliştirilmiştir. PALS eğitimleri 10 haftada uygulanan 140 oturumda sürdürülmektedir (Joseph ve Strain, 2003).

Bir Amaçla Yaşama: Öz Belirleme (Living with a Purpose: Self-Determination) Programı, Serna, Nielsen ve Forness tarafından 3-5 yaşındaki çocukların yönergeleri izleme, paylaşma ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Öz Belirleme Programı her hafta iki kez uygulanmak üzere on

iki hafta sürdürülmektedir (Forness, Serna, Kavale ve Nielsen, 1998).

Al's Pals: Çocuklar Sağlıklı Seçimler Yapıyor (Al's Pals: Kids Making Healthy Choices) Programı, Geller tarafından çocukların sosyal problem çözme, iletişim, karar verme, olumlu sosyal davranışlarını geliştirmek için 43 oturum halinde tasarlanmıştır (Joseph ve Strain, 2003).

Ben Problem Çözebilirim (I Can Problem Solve) Programı, Shure tarafından 12 hafta süresince çocukların sosyal problem çözme, sonuçları, çözümleri ve alternatifleri düşünme, ipuçlarını okuma, bakış açısı alma, uyum davranışlarını arttırmak amacıyla geliştirilmiştir (Joseph ve Strain, 2003).

Başarıya İlk Adım (First Step to Success) Programı, Walker ve diğerleri tarafından çocukların uyum davranışları ve akademik başarılarını arttırmak için geliştirilmiştir. Başarıya İlk Adım Programı 2-3 ay süresince uygulanmaktadır (Joseph ve Strain, 2003; Walker vd.,1998).

1.7.14. Eşsiz Yıllar Programı

Bilimsel dayanaklı, deneysel olarak geçerli ve en iyi uygulamaları olan programın tanımlanması ve seçimi, bu hizmetin sağlanması için yalnızca ilk adımdır. Bir programın geliştiricisi tarafından yayımlananlardan benzer sonuçlar elde edebilmek için bu programın uygulanma kalitesine dikkat etmek gereklidir. Programın mümkün olan en yüksek uygunluk ile sağlandığına emin olmak gerekmektedir. Uygunluk, programın, geliştiricisi tarafından önerilen tüm unsurlarının ve müdahale süreçlerinin kullanılarak, kendi bütünlüğü içinde uygulanması anlamına gelmektedir (Webster-Stratton, 2004). Tüm EY Programları'nda müdahalelerin odağı, ebeveyn-öğretmen ortaklıklarına yönlendirilen belli başlı varsayımlara dayanmaktadır. Bu varsayımlardan ilki, çocuğun bakımına dahil bütün taraflar çocukla ilgili paylaşacak değerli bilgilere sahiptir. Grup lideri, çocuk için müdahaleyi planlama, bilgileri kullanma, bu bilgiyi aydınlatma, tartışmaları ve uygulamayı yönlendirmede ebeveyne yardımcı olmaktadır. İkincisi, çocuğun bakımına dahil her bir insan, çocuğu önemser ve onun başarılı olmasını ister. Ebeveynler ve öğretmenlerin çocuk için ortak hedefleri daha iyi tanımlandığında her biri diğerinin oynadığı önemli rolü fark etmeye ya da fark edilmesini sağlamaya başlamaktadır. Üçüncüsü, ortamlar arasındaki tutarlılık, çocuğun davranışlarında uzun süreli değişiklik sağlamak için

önemlidir. Ebeveynler ve öğretmenler, davranış planları hakkında iletişim kurdukları, aynı dili ve stratejileri kullandıkları ve çocuğa birbirlerini desteklediklerini gösterdikleri zaman müdahalenin etkileri daha güçlü olmakta ve bir ortamdan diğerine genellenmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2008a).

EY Programı'nın amaçları çocuğun oyun ve sosyal becerilerini geliştirme; çocuğu, özdenetim, özdüzenleme stratejilerini kullanma ve okula hazırbulunuşluğunu destekleme; duygusal okuryazarlık, çocuğun etkinliklere katılma ve sürdürme becerisini, öğretmen ve akranlarla uyumu, özsaygı ve özgüveni artırma; saldırganlık, uyumsuzluk, zorbalık ve akran reddini azaltmaktır (Webster-Stratton ve Reid, 2010). EY Programları'na katılmanın sonucunda ebeveynler ve öğretmenlere yönelik faydalı, genel iyilik hallerinde gelişme sağlayan, çocukların davranış problemlerini yönetmek için artan güven ve beceriler edinilmektedir. Olumlu çocuk davranışları, evde ve sınıfta rahatsızlık verici ve sıkıntılı davranışların daha az etki alanı ile uzun süre boyunca devam ettirilmektedir (McGilloway, vd., 2012).

EY Program dizisi için kapsamlı deneysel değerlendirme yapılmaktadır. Son on yılda yapılan çeşitli çalışmalarda ortaya çıkan çocukların sosyal duygusal eğitim programını kullanarak çocukların davranış problemi geliştirme riskini azaltma ve sosyal, duygusal, akademik yetkinliklerini arttırmak amacıyla ebeveyn, öğretmen ve çocukların becerilerini güçlendirme etkisi, bu programların okullarda kullanımını desteklemiştir. Bilişsel sosyal öğrenme kuramı, modelleme, özyeterlik ve çocuk gelişimi kuramları, tüm EY Program dizisi için temel oluşturmaktadır (Webster-Stratton, Gaspar ve Seabra-Santos, 2012). EY Programı'nın bazı ayırt edici yönleri vardır. Grup temelli bir program olarak genellikle çocuklar ve ebeveynler arasında bulunan soyutlama ve yabancılaşma hissini azaltması açısından bireysel müdahaleden daha az masraflı olmayı amaçlamaktadır. Özyeterlik ve öğrenme kuramları bağlamında EY, çok çeşitli çocuk doğası ile birlikte farklı kültürel sosyoekonomik zeminden gelen ailelerin hikâyelerini gösteren geniş video modelleme, rol oynama, uygulama etkinlikleri ile grup lideri ve diğer grup üyelerinden geribildirimleri içeren performans eğitim yöntemlerini kullanmaktadır. Böylelikle katılımcılar, bu modellerden bazılarını kendilerine benzer bulmakta ve ilgili özellikleri daha kolay kabullenmektedir. Bu programı kullanan ebeveynler, öğretmenler ve çocuklar anahtar davranış yönetimi ve

sosyal becerilerle ilgili video skeçlerini izleyerek ve modelleyerek kendi becerilerini geliştirmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2010; Webster-Stratton ve Reid, 2011).

EY Programı'nın başarılı bir şekilde yinelenmesi için standartlaştırılmış eğitim ve oturum protokolleri, detaylı müdahale kılavuzları, akran değerlendirmesi, lider sertifikası, rehberlik ve denetim gibi çok sayıda eğitim süreci önerilmektedir. Müdahalenin başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli olan temel müdahale süreçleri ve prensiplerini anlamaları konusunda sertifika eğitimi yoluyla grup liderlerine destek olunmaktadır. EY Programları'nın her üçü de eğitilmiş grup liderleri tarafından sağlanan grup tartışmaları formatıyla birlikte bir grupta sunulmak üzere tasarlanmıştır (Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton, 2004).

Bütün bu müdahaleler, Washington Üniversitesi'ndeki bir klinikte seçkisiz grup tasarımları kullanılarak kapsamlı şekilde test edilmiştir. EY'nin disiplinlerarası bir proje olması nedeniyle grup liderleri, klinik psikoloji, çocuk psikiyatrisi, hemşirelik, sosyal hizmet ve eğitim altyapılarına sahip olabilmektedir (Mørch, vd., 2004; Webster-Stratton, 2001). Program grup liderleri, uzman eğitimciler veya erken çocukluk dönemi uzmanları ve davranış problemleri olan çocuklara müdahale etme tecrübesi olan öğretmenler tarafından verilmektedir. Programı tamamen anlayan grup liderleri, programın davranışsal hedefler kadar öğretme ve öğrenme sürecini de grup içindeki çocuklara bireysel olarak uygun hale getirmeye izin verir şekilde tasarlandığını rahatlıkla görebilmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2008b). Tamamı ilişkili ve ortak temel ilkelere sahip kılavuza dayalı çok sayıda farklı müdahale ve oturumdan oluşan program, davranış problemleri konusunda yaygın kullanımıyla en iyi belgelenen ve en başarılı müdahale yaklaşımlarından biri olarak görülmektedir (Mørch, vd., 2004).

Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen EY müdahalelerinin farklı kültürel ve ekonomik bağlamlarda başarıyla kullanılabilmesi ve bu müdahalelerin öğretmenler tarafından değerlendirilmiş olması cesaret vericidir. EY müdahaleleri, katılımcıların becerileri ve kavramları kendi durumlarına uyguladıkları işbirlikçi bir eğitim modelini takip etmekte ve bu model müdahalelerin bağlamlara uyarlanmasına yardımcı olmaktadır (Baker-Henningham, vd., Walker, Powell ve Gardner, 2009). EY Programları'nın yeterlik ve etkililikleri Birleşik Krallık, İrlanda, Norveç, Danimarka, Finlandiya,

Hollanda'da da başarılı bir şekilde aktarılarak uygulanmıştır (Webster-Stratton, Gaspar ve Seabra-Santos, 2012). EY Programı Ebeveyn Boyutu, İspanyolca, Fransızca, Norveççe, Danca, Felemenkçe, Rusça, Çince, Portekizce ve Türkçe dillerine çevrilmiştir. Bu sonuçlar her bir kültür grubuna yönelik geliştirilen farklı müdahalelere odaklanmak yerine farklı topluluklar üzerinde kullanılmak için yeterince esnek olan programlar geliştirmenin mümkün olduğu fikrini desteklemektedir (Webster-Stratton, 2009).

Çocuklarda yıkıcı davranış problemleri artmaktadır. Ancak müdahale döneminde çocuğun yaşı ne kadar küçükse, evde ve okuldaki düzeninde o kadar fazla olumlu davranışsal etkiler olduğuna dair bilimsel dayanaklar vardır. Bu nedenden dolayı EY Programları, bebeklikten orta çocukluk dönemine davranış problemlerini ilk ortaya çıktıklarında kapsamlı, çok yönlü, gelişime dayalı ebeveyn, öğretmen ve çocuk eğitimi yoluyla önlemek ve müdahale etmek amacıyla tasarlanmıştır. Müdahalenin erken yapılması risk faktörünü etkisiz hale getirmekte ve koruyucu faktörleri güçlendirmektedir (Webster-Stratton ve Reid, 2010; Webster-Stratton ve Herman, 2010; Webster-Stratton, Gaspar ve Seabra-Santos, 2012).

Bu programın üç ayrı boyutu çocuklarda, duygusal ve sosyal yetkinliği geliştirmek; duygu ve davranış problemlerine müdahale etmek amacıyla geliştirilmiştir. Programın çocuk boyutu, 3-8 yaş aralığındaki çocuklarda, sosyal duygusal yetkinliği arttırmak ve saldırganlık, karşıt gelme, dürtüsellik, inatlaşma davranışlarını azaltmak, engellemek ve müdahale etmek için tasarlanmıştır (NASDSE, 2007; U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2013). Kısacası, EY Çocuk Programı, çocukların yıkıcı davranışlarını yok etmek ve olumlu sosyal davranışları teşvik etmek için eş zamanlı çalışan kapsamlı bir programdır. Ayrıca bu program, yüksek uygunluk sağlandığında içerik, süreç ve yöntemlerin bütünlüğünü sürdüren en etkili programdır (Webster-Stratton ve Reid, 2004).

Bu program, biri klinik temelli müdahale, diğeri ise anaokulu içinde kullanım için uyarlanmış önleme olmak üzere iki sürüm olarak geliştirilmiştir. EY Programı Çocuk Boyutu'nda okul müdahaleleri, bütün sınıflar arasındaki çocuk davranışlarını hedef almakla birlikte bazı çocuklara daha yoğun bir yaklaşım sunma yoluyla davranış problemleri olan çocukların sıklıkla kazanamadığı ve

ihtiyaç duyduğu sosyal becerileri geliştirmelerine yardım etmektedir (Bywater, vd., 2011; Mørch, vd., 2004).

Her seviyenin bir diğerinin devamı niteliğinde olduğu üç seviyeden oluşan (3-5 yaş; 5-6 yaş ve 7-8 yaş) önleme sürümünde öğretmenler çocuklar için haftada iki kere altmıştan fazla sosyal duygusal etkinlik planları ve küçük grup etkinlikleri sunmaktadır. Programın müdahale sürümünde ise sertifikalı EY grup liderleri tarafından haftada bir-iki kere bir veya iki saatlik ayrı grup oluşturma yöntemiyle 3-8 yaş aralığındaki çocuklardan oluşan küçük gruplarla çalışılmaktadır. Çocuklara sosyal becerileri, problem çözme ve duygu düzenleme becerilerini öğreten bir dizi video skeçten oluşan ve 18-22 hafta süren program, yedi temel unsurdan oluşmaktadır (Hutchings, vd., 2004; Webster-Stratton, 2010; Webster-Stratton, n.d.; Webster-Stratton, Gaspar ve Seabra-Santos, 2012; Webster-Stratton ve Herman, 2010; Webster-Stratton ve Reid, 2004; Webster-Stratton ve Reid, 2008a; Webster-Stratton ve Reid, 2011; U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2013).

1.7.15. Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu

EY Programı Çocuk Boyutu, 3-8 yaş arasındaki çocukların davranış problemlerini önlemek, azaltmak, bu davranışlara müdahale etmek ve sosyal yetkinliklerini desteklemek için tasarlanmıştır. Aile-çocuk-öğretmen bileşenleri ile deneysel olarak geçerli bir program dizisidir (Webster-Stratton, 2001). Üstelik EY Programı, okul öncesi dönem ve ilkokul çağındaki çocukların davranış problemlerini azaltmak için bilimsel olarak kanıtlanmış birkaç programdan birisidir (Brestan ve Eyberg, 1998; Mørch, vd., 2004). Ayrıca güçlü kuramsal temele sahip olan EY Programı'nın standardize edilmiş eğitim programı ile belirli materyalleri, programı daha kolay erişilebilir yapmakta ve programda çocukların davranış problemlerini azaltmaya yönelik kültüre duyarlı yaklaşıma sahip işbirlikçi eğitim modeli izlenmektedir (Coşkun, 2008).

Bu program sonunda ebeveyn-çocuk etkileşimleri ile çocukların duygusal okuryazarlık, özdüzenleme, sosyal etkileşim, sosyal problem ve çatışma çözme becerileri artmakta; evde ve okulda yaşanan davranış problemleri ile dürtüsel davranışları azalmaktadır (akt. Joseph ve Strain, 2003; Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2013). Bunun dışında EY Program dizisi (a) ebeveynlerin çocuk

yetiştirme tutumlarını olumlu hale getirme ve katı disiplin yaklaşımlarını yumuşatma konusunda ebeveynlere yardımcı olarak aile katılımını destekleme; (b) çocuklar ve ebeveynler ile olumlu öğretmen ilişkilerini arttırarak okulla bütünleşmeyi destekleme; (c) çocukların sosyal yetkinliklerini arttırma; (d) ebeveynlere ve öğretmenlere çocukların arkadaşça iletişim, olumlu sosyal davranışlar, problem çözme becerileri ve öfke yönetimi stratejilerini öğrenmesine yardımcı olmayı öğretmek çocukların özdüzenleme becerilerini destekleme değişkenlerini de desteklemektedir. Sosyal duygusal müdahale etmeye yönelik bu çok yönlü yaklaşım, davranış problemleri gibi risk faktörlerini azaltmakta, olumsuz sosyal davranışları önleyecek olan koruyucu faktörleri ise arttırmaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2007).

EY Programı Çocuk Boyutu, çocukların davranış problemleri, dikkat eksikliği ve hiperaktivite ile ilişkili dürtüsel davranışlarını azaltmak; özdenetim, özsayı ile sosyal, duygusal ve akademik yetkinliklerini geliştirmek için çocuklara gerekli becerileri kendi akranlarıyla uygulayabilecekleri ve uzman eğitimcilerden rehberlik alabilecekleri ortamlarda kuralları, duygusal okuryazarlığı, empati ve bakış açısı almayı, sosyal problem çözmeyi, öfke yönetimini, uygun okul davranışlarını, arkadaşlık becerileri ve iletişim becerilerini öğretirken video skeçleri, kuklaları, özel etkinlikleri, oyunları ve kitapları kullanmaktadır. Bu küçük grup formatı, grup lideri için daha fazla içeriği kapsama almaya, sınıf eğitim programında olduğundan daha fazla uygulama etkinliği yapmaya, her bir çocuğun ihtiyaçları için bireysel hedefler oluşturmaya ve aşırı davranışlar için bireyselleştirilmiş jeton tekniği gibi daha yoğun davranış yönetimi stratejilerini kullanmaya fırsat tanımaktadır. Bu program için grup liderleri her bir oturumun içeriğini, amaçlarını, video skeçlerini ve küçük grup etkinliklerinin tanımlarını içeren kapsamlı kılavuzları kullanmaktadır (Hutchings, vd., 2004; Webster-Stratton, 2010; Webster-Stratton, n.d.; Webster-Stratton, Gaspar ve Seabra-Santos, 2012; Webster-Stratton ve Herman, 2010; Webster-Stratton ve Reid, 2004; Webster-Stratton ve Reid, 2008a; Webster-Stratton ve Reid, 2011; Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2013; U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2013).

Çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde yöntem olarak çocukların öğrenme

stilleri, mizaçları, bilişsel ve gelişimsel yetenekleri kullanılmalıdır. Bu bağlamda programın öğretiminde alay edilme, zorbalığa uğrama, yalnız kalma, yalan atma, hırsızlık yapma gibi problemler için çocuk boyutunda kuklalar, video modelleme, hayali oyun, rol oyunları, uygulama etkinlikleri, oyunlar, çocuk kitapları, kılavuzlar ve aile-öğretmen katılımı kullanılmaktadır (Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2002a).

EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu uygulaması grup seçiminde her bir çocuk için aynı cinsiyet ve yaştan en az bir akran bulunmaktadır. Böylece davranış problemleri, hiperaktivite ve gelişim geriliği konusunda daha fazla sıkıntısı olan çocuklar için uygun sosyal beceri ve özdüzenlemeyi modellemeye yardımcı olacak başka çocuklar olacağından emin olunmaktadır. Ayrıca olumlu sosyal akran modellemesine olan ihtiyaç sebebiyle tipik olarak gelişen çocukların bu gruplara dahil edilmesinin oldukça önemli olduğuna inanılmaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2008b). Her müdahale grubu, saldırganlık, karşıt gelme ve davranış problemleri olan çocuklara gerekli net ve olası davranış beklentilerini öğretmek ve bu davranışları yönetmek için oluşturulmaktadır. İlk grup oturumu boyunca kurallar ve beklentiler gözden geçirilmekte, canlandırmalar yapılmaktadır. Çocuklar sürece aktif olarak katılmakta ve sınıf kurallarını oluşturulmasına yardım etmektedirler. Önceden kestirilebilir program ve rutinler çocukların ortamda kendilerini güvende hissetmelerine ve kendilerinden ne beklediğini bilmelerine yardımcı olmaktadır. Kuklalar, her hafta gruba benzer şekilde dahil olmakta ve çocuklarla birebir selamlaşmaktadır. Jeton tekniği, çocukların uygun davranışlarına jeton kazandırmak amaçlı kullanılmaktadır. Bu jetonlar, oturum sonlarında yapıştırılmalar ve küçük ödüller ile değiştirilmektedir. İstenmeyen davranışların birçoğu görmezden gelinmekte ve çocuklar sözsüz ipuçları ile yönlendirilmektedir. Gerekli olduğu zaman yıkıcı davranışlar karşısında çocuklara sonuç olarak uyarı (önceliğini kaybetme veya mola alma gibi) verilmektedir. Saldırgan davranışlarının sonucunda grup liderlerinin gözetiminde mola verilerek çocukların sakinleşmesi sağlanmaktadır. Davranış yönetimi süreci gruptaki çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmektedir. Ünitelerde özdüzenleme, çatışma durumlarında öfkenin yönetimi, problemin tanımlanması ve olası çözümlerin üretilmesine dair belirli adımlar öğretilmekte, modellenmekte ve canlandırılmaktadır. Çocuğun yaşına

bağlı olarak bu stratejiler, davranışsal ve bilişsel tekniklerle bir arada bulunmaktadır (Webster-Stratton ve Reid, 2008a).

1.8. Araştırmanın Dayandığı Kuramlar

Davranışçı Kuram, Sosyal Bilişsel Kuram ve Sosyal Bilgi İşleme Kuramı olmak üzere Eşsiz Yıllar Programı ile ilgili olan üç kuram ele alınmıştır.

1.8.1. Davranışçı Kuram

Ölçülebilir ve gözlenebilir davranışsal çıktılarına odaklı olduğu için davranışçı kuram üstün olarak görülmektedir (Papatheodorou, 2005). Davranışçılara göre tüm gelişim bir öğrenme süreci içerir, bu nedenle yaşa ya da olgunlaşmaya dayanan belirli aşamalarda gerçekleşmez (Erdiller, 2010). Davranışçı kuramla ele alındığında, davranışın sonucunu değiştirerek davranışı değiştirmek mümkündür. Davranışın sonucunda dört durumdan biri söz konusu olacaktır (Bacanlı, 2015):

- Olumlu pekiştirme (ödül): Organizmanın davranışının tekrar gösterilmesi amaçlanmaktadır ve bu amaçla organizma ödüllendirilmektedir.
- Olumsuz pekiştirme: Organizmanın istenen davranışına karşılık organizmanın karşı karşıya olduğu nahoş bir uyarıcı ortadan kaldırılmaktadır.
- Pekiştirmeme: Organizmanın davranışına herhangi bir karşılık verilmemekte, görmezlikten gelinmektedir. Organizmanın davranışının bir süre sonra sönmesi beklenir.
- Cezalandırma: Organizmanın davranışı istenmediği için organizma, rahatsız edici bir uyarıcı ile karşı karşıya getirilmekte veya hoş bir uyarıcıdan mahrum bırakılmaktadır.

1.8.1.1. Klasik Koşullanma Kuramı.

Davranışçılık, psikolojiyi nesnel bir bilim yapmak isteyen psikolog Watson'ın çalışmalarıyla yirminci yüzyılın başlarında Kuzey Amerika'da başladı (Berk, 2013). Watson, davranışçılığın bir şekli olan klasik koşullanmayı çocukların öğrenmesine ilk uygulayan kişidir (Buldu, 2013). Locke'nin boş levha kavramıyla tutarlı olarak Watson, çevrenin gelişimde üstün bir güç olduğu ve uyarıcı-tepki bağı kullanılarak çocukların davranışlarının şekilleneceği sonucuna ulaşmıştır

(Berk, 2013).

Klasik koşullanmada, yetişkinler nötr bir olayı doğal olarak eğlenceli bir olayla eşleştirerek çocukların davranışlarına şekil verirler. Zamanla, çocuklar eğlenceli bir uyarın olmadığı zaman bile, nötr uyarana sanki eğlenceli uyarın varmış gibi tepki vermeye başlarlar (Buldu, 2013). Klasik koşullanmanın gerçekleşmesi için üç koşul önemlidir. Bunlar koşulsuz uyarın, koşulsuz tepki ve koşulsuz uyarınla koşulsuz tepki arasında doğal bir bağlantının olmasıdır. Ancak bu koşullarda doğal uyarınla nötr bir uyarının eşleştirilmesi, bir başka deyişle klasik koşullanma gerçekleşebilir (Kararımak ve Sahranç, 2011).

Klasik koşullanma kuramının, sınıfta öğrenme-öğretme ortamında kullanım alanı oldukça sınırlıdır; ancak duygusal özelliklerin kazandırılmasında önemlidir (Senemoğlu, 2010). Sosyal becerilerin önemli bir boyutunu duyguların oluşturduğu düşünülüğünde, sosyal yetkinliğin geliştirilmesinde klasik koşullanmanın önemi ortaya çıkmaktadır (Yücesoy Özkan, 2013).

1.8.1.2. Edimsel Koşullanma Kuramı.

Davranışçı kuramın daha çağdaş bir uygulaması Skinner tarafından ortaya çıkarılmıştır. Watson ve diğerlerinin çalışmalarını temel alarak ortaya çıkarılan davranışçı kuramın bu yeni şekli edimsel koşullanma olarak adlandırılır. Edimsel koşullanmada çocukların uygun davranışları yetişkinler tarafından sistematik olarak ödüllendirilir. Ödüllendirilen davranışın tekrar gerçekleştirilme olasılığı yüksektir (Buldu, 2013). Davranışçı kuram, öğrenmeyi uyarıcıya karşı tepki gösterme süreci olarak açıklamaktadır. Edimsel koşullanma, organizmanın göstermiş olduğu bir davranışın pekiştirilmesi yoluyla tekrar gösterilme ihtimalinin artırılmasıdır ve pekiştirmeye dayanmaktadır (Bacanlı, 2015).

Edimsel koşullanmada birey, belli bir davranışın belli bir sonuç doğurduğunu öğrenir. Eğer sonuçlar faydalı ya da hoşsa gidiyorsa, organizma aynı tepkiyi almak için davranışı yinelemeye meyilli olmaktadır. Eğer tepki hoşsa gitmiyorsa, organizma davranışı tekrarlamaya meyilli olmamaktadır. Bir başka deyişle yaptığımız her şey geçmiş davranışlarımızın sonuçlarından etkilenmiş edimsel tepkilerdir. Edimsel koşullanmada istenilen davranışın görülme ihtimalini arttırmak için sonucun tekrarlanması sürecinde pekiştirme yapılmaktadır. Kuramın gözlenen davranışın sebepleri ve sonuçları üstündeki vurgusu, doğuştan olduğu

düşünülen pek çok davranışın ve duygusal problemin aslında “öğrenilmiş” olduğunu göstermiştir. Eğer olumsuz bir şey öğrenildiyse, bunun tersinin de öğrenilebilir ya da öğrenilenin değiştirilebilir olması umut vericidir (Erdiller, 2010). Edimsel koşullanmaya göre yeni davranışların öğretiminde şekil verme ve zincirleme süreçleri oldukça önem kazanmaktadır. Zincirleme öğretimi hedeflenen davranışın, davranışı oluşturan küçük parçalara bölünerek bu parçaların öğretilmesi yoluyla hedef davranışın kazandırılmasıdır. Örneğin dinleme becerisine sahip olmayan bir çocuğa bu beceriyi kazandırmak üzere dinleme becerisi; (a) konuşan kişiye bakma, (b) başını sallayarak dinlediğini gösterme, (c) konuşanın konuşmasını bitirmesini bekleme ve (d) soru sorma ya da yorum yapma olmak üzere dört küçük parçaya bölünebilir. Bu parçaların öğretilmesi yoluyla da çocuğa dinleme becerisi kazandırılabilir (Yücesoy Özkan, 2013).

Davranışçı kuram, çocukların yıkıcı şekilde davranmayı öğrendiklerini; çünkü bu tür davranışlarla dikkat çekilebilir ve çalışmadan istenilen elde edilebilir olduğunu öne sürmektedir. Bu kurama göre çocuklar yetişkinlerin beklentilerine uygun olarak ya da tam aksi şekilde davranmaktadırlar. Bu çocuklar iyi davranışları istenilen bir şekilde sonuçlanacağına inanırlarsa daha iyi davranmaktadırlar. Kuramla tutarlı olarak yıkıcı davranışlar için tasarlanan birçok müdahale programı, karşıt gelme bozukluğu olan çocukları daha iyi davranmayı isteyecek şekilde güdülemeyi amaçlamaktadır. Davranışçı kuram, çocukların eğer isterlerse iyi davrandıklarını varsaymaktadır. Bu doğrultuda ilgili müdahale programları, çocukların iyi davranmayı istemeye yönelik motivasyonlarını arttırmayı amaçlamaktadır (Pollastri, vd., 2013).

1.8.2. Sosyal Bilişsel Kuram

İnsan davranışları, sadece pekiştirme yoluyla biçimlendirme ile değil, bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimiyle açıklanabilmektedir. Bireyler, konuşmayı, araç kullanmayı, sosyal ortamlarda uygun bir şekilde davranmayı başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenmektedirler. Bandura, sosyal öğrenmelerimizi açıklayan bir kuram geliştirmiştir. Bu kuram, başkalarının davranışları ile bu davranışların ödüllendirilmesi ve cezalandırılmasının gözlemlenmesini içerdiği için davranışçılığın bir türü olarak da nitelendirilmektedir. Davranışlarımızın büyük bir kısmı, davranışçılara göre,

zincirleme yoluyla pekiştirilerek öğrenilmektedir. Ancak gündelik hayatta her aşama için uzun uzun uğraşılmaz, ilgili davranışı gösteren biri model alınarak davranış öğrenilmektedir. Buna gözlem öğrenmesi veya taklit de denilmektedir. Gelecekteki davranışlar, bu dönemde alınan ödül ve cezalara ilişkin gözlemlere dayanmaktadır (Bacanlı, 2015; Johnson, 2014).

Sosyal öğrenme kuramı gözlemsel öğrenme, model alma ve taklit etme gibi yapılara odaklanmaktadır. Bu kuramda öğrenme, gözlenen davranışta neyin öğrenildiği her zaman yansıtılmamakta ve bir şey yapmadan oluşmaktadır. Dahası, bu kuram özyeterlik beklentilerini ve verilen bir görevde nasıl başarılı olduğuyla ilgili bireylerin değerlendirmelerini vurgulamaktadır (Thomann ve Carter, 2009). Bandura'nın kuramı, kişilerin yeni davranışları sadece başkaları tarafından sergilendiğinde gözlemleyerek kazandıkları varsayımına dayanmaktadır. Bandura'nın çalışması "Çocuğun söylediklerimizi yapmasından çok yaptıklarımızı yapma olasılığı daha yüksektir" sözü ile destek bulmuştur (Buldu, 2013).

Çocuklar davranış, tutum ve yargılar kazanırken, öğrendiklerini ve davranışlarını kontrol etmektedir (Berk, 2013). Sınıf ortamında çocukların akademik ve sosyal görevlerde başkalarını gözlemlemesi ve öğrendiklerini uygulama olanağı bulması ile sosyal öğrenme kuramı gerçekleşmektedir. Bandura, gözlem öğrenmesinde dört önemli öge bulunduğunu ortaya koymuştur (Bacanlı, 2015; Johnson, 2014):

1. Dikkati yöneltme: Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin modele ve davranışına dikkat etmesi gerekir. Dolayısıyla modelin dikkat çekici olması yararlıdır. Bireyler öğrenilecek davranışa dikkatlerini yöneltirler. Statü ve çekicilikleri yüksek, becerikli ve yeterli olan, gözlemleyene benzeyen modeller dikkat çeker.
2. Hatırlama: Hatırlayamadığı davranışları tekrar edemez. Bu nedenle gözlemci uygulama olanağı verildiği zaman gözlemlediklerini hatırlamak durumundadır. Modelin davranışını tekrar edebilmek için kişi modelin davranışını hatırlayabilmelidir. Hatırlatıcı posterler, kavram haritaları ve grafikler, belirli öğeleri hatırlamada yardımcıdır.
3. Davranışı yerine getirme: Bu aşamada kişi pratik uygulama yapar. Gözlemciye davranışı yerine getirme olanağı verilmelidir. Yerine getirilecek

bu davranışlar yakınsak olmalıdır.

4. Gdleme: Gözlemci, harekete geçmek üzere gdlenmelidir ve davranışı sonunda pekiştiren çeşitlerini göreceğini bilmelidir. Ayrıca yaptığı davranışın karşılığı olarak pekiştirilmeli ve teşvik edilmelidir. Yoksa tekrar etme ihtimali azalır.

Bandura, ocukların dinleme, hatırlama, kavramlaştırma yeteneklerinin taklit ve öğrenmeyi etkilediğini göstermiştir. Bandura'nın kuramında yaptığı en son revizyon, sosyal öğrenme yaklaşımı diye adlandırmaktan öte, sosyal-biliş diye adlandırdığı, çocukların kendileri ve başkaları hakkında nasıl düşündüklerine dair yaptığı güçlü vurgudur (Berk, 2013). Sosyal ğrenme kuramı, sosyal bilişsel öğrenme kuramı olarak da adlandırılmaktadır. Bu kuramda öğrenme başkalarını gözlemlemenin bir sonucu olarak oluşan farklı davranışların gösterilmesi için kapasite yaratan bilişsel süreçlerde bir değişim olarak tanımlanmaktadır. Hatalı yanıtları yavaş yavaş kaldırarak uzun süreli deneme yanılma yoluyla öğrenme gerçekleşmesi (deneme-yanılma ile öğrenme) yerine başkalarının başarı ya da başarısızlıklarını gözlemlemekten (sosyal öğrenme) kısa sürede faydalanılmaktadır (Johnson, 2014).

Sosyal ğrenme, akademik konu ve beceri öğrenme-öğretmeyi kazanma ve sınıf yönetiminin parçası olan olumlu davranışları geliştirme konusunda çocuklara yardımcı olmak için kullanılmaktadır (Johnson, 2014). Sıra alma, teşekkür etme, selamlaşma gibi pek çok sosyal becerinin kazanılması, gözlemleyerek öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Örneğin, yemek almak üzere ya da bilgisayar ile oynamak üzere sırada bekleyen ve sırası geldiği için yemeğini alan ya da bilgisayarla oynayan arkadaşını gören bir ocuk, yemek almak ya da bilgisayarla oynamak üzere sıraya girme davranışını sergileyecektir. Çocuğun arkadaşının sergilediği davranışı ve bu davranışın olumlu sonucunu görmesi, onun davranışı dolaylı yaşantılar yoluyla öğrenmesini sağlayacaktır (Yücesoy zkan, 2013).

1.8.3. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı

Sosyal bilgiyi işleme kuramı, sosyal etkileşimler sırasında çocukların davranışsal tepkilerini etkileyen bir dizi bilişsel süreçten oluşmaktadır (Li, Fraser ve Wike, 2013). Sosyal bilgi işleme kuramı, yaşa bağlı değişiklikleri öngörme gibi gelişimsel amaçların aksine sosyal davranış türlerini anlamak amacı ile oluşturulmuştur. Sosyal bilgi işleme kuramı ve gelişim arasındaki ilişki önemli olmasına rağmen odak noktası haline gelememiştir (Crick ve Dodge, 1994).

Bilim adamları, 1960'da düşünme birimlerini açıklamak için büyüme mekanizmalarını bilgisayar sistemlerinin kullanılmaya başlanması ile açıklamıştır. Donanım ve yazılımlara sahip olan bilgisayarın çalışması gibi bilgiyi işleme kuramında da insan bilişi, zihinsel donanım ve yazılımları içermektedir. Bilgisayar metaforuna dayanarak bilişin görünümü artırılabilir çalışan bellek kapasitesi, daha etkili yürütme işlemcisi, daha iyi stratejiler, otomatik işlemci ve işlemci hızı ile değişiklik göstermektedir (Kail, 2010). Sosyal bilgi işleme sürecindeki sosyal deneyimlerin etkisini incelemenin olası avantajları çoktur. Çocukların bilişsel işlem süreçlerindeki izledikleri yol, başkalarıyla olan etkileşimlerinden etkilenmektedir. Bu yaklaşım çocukların davranışları ile bu davranışların neticeleri arasında bağlantı kurma yollarının değerlendirilmesi için gerekli izni vermektedir. Çocuklar belirli davranışları sergiledikten sonra akranlarından aldıkları tepkilere dikkat etmektedirler (örn: vurma bu çocuk için işlevsel: topu hemen bana verdi). Eğer bu bilgi, bellekte saklanır ve sonra anımsanırsa, ilerleyen etkileşimlerde benzer davranış çıktılarını öngörmek amacıyla çocuk tarafından kullanılmaktadır (Crick ve Dodge, 1994).

Sosyal bilgiyi işleme kuramı, sosyal bilgiyi işleme sürecinde özel adımları içerdiği için kuramın bileşenleri sınıf temelli müdahale programı için uygun etkinlik planlarına aktarılabilir ve kısımlara ayrılabilir (Li, Fraser ve Wike, 2013). Crick ve Dodge'un (1994) yeniden formüle ettiği adımlar aşağıdaki gibidir:

1. ve 2. Adım (içsel-dışsal ipuçlarını kodlama ve yorumlama): Bu ilk iki süreç süresince çocuklar karşılaştıkları sosyal durumların zihinsel tasvirine ulaşmaktadırlar. Çocuklar durumun ipuçlarına odaklanmakta, ilgili ipuçlarını kodlamakta ve yorumlamaktadır.

3. Adım (amacın seçimi): Çocuklar sosyal durumu (arkadaşlık kurma)

yorumladıktan sonra amaçlarını seçmektedir. Sosyal durum amaçları, dışsal (örn: yemeğe gitmek için sırasını bekleme) olduğu kadar içsel (örn: üzgün hissetme, olumsuz duygularını düzenleme) çıktı veya durumları kapsayabilmektedir.

4. Adım (uygun tepkiyi belirleme): Eski yaşantılarına dair dağarcıklarından durumla ilgili benzer tepkileri anımsamakta ya da durum yeni ise sosyal ipuçlarına tepkide acilen yeni davranışlar anlamlandırılmaktadır. Bu tepkiler tercih edilen amaç tarafından tetiklenmektedir.

5. ve 6. Adım (tepkiyi değerlendirme ve sergileme): Çocuklar, önceden anımsanmış (ya da anlamlandırılmış) tepkileri değerlendirmekte ve göstermek için en olumlu tepkiyi seçmektedirler. Tercih edilen tepki, davranış şeklinde sergilenmektedir.

Sosyal bilgiyi işleme kuramı, erken çocukluk döneminde saldırganlığın altında yatan mekanizmaların gerçekten anlaşılması için katkıda bulunmaktadır. Bu kuram saldırgan davranışa yönelik her bir sosyal bilgiyi işleme adımının süreç örüntüsündeki sapmaları değiştirmeyi amaçlayan bilgiyi işleme kuramına dayalı tipik müdahale programlarını tasarlamayı sağlamaktadır (Li, Fraser ve Wike, 2013). İhmale veya diğer yetersiz deneyimlere maruz kalan çocukların normal olmayan ve sağlıksız birey ilişkilerine dair modelleri geliştirmeleri muhtemeldir. Böylece sosyal yetersizlik oluşmaktadır. Sosyal açıdan yetkin olmayan ve sosyal yönden dışlanmış olan çocukların davranış problemlerine sahip olmaları, sosyal bilgi işleme süreci kuramsal çerçevesi ile açıklanabilmektedir (Sanders, 2004). Duygusal yetkinliği kazandırmak ve gizli bilişsel yapıları düzenlemek için gerekli sosyal bilgi işleme ile ilişkili stratejiler, bilgiyi işleme müdahale programının entegre parçalarıdır. Sosyal bilgi işleme kuramına dayalı müdahale programı tasarlandığı zaman, bu kuramın bileşenlerini ayrı ayrı kullanmak yerine kapsamlı bir şekilde ele almak daha önemlidir. Araştırmacılar ve uygulamacılar, sosyal bilgiyi işleme kuramının bütününe içeren kapsamlı işleme örüntüsünü barındırmayan müdahale programlarını kullanmaktan kaçınmaktadırlar (Li, Fraser ve Wike, 2013).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili alan yazında erişilen erken çocukluk döneminde davranış problemleri, sosyal yetkinlik, sosyal problem çözme, önleme-müdahale programları ile Eşsiz Yıllar Programı konularındaki yurt içi ve yurt dışı çalışmalara tarih sırasına göre kısaca yer verilmiştir.

2.1. Davranış Problemleri ile İlgili Çalışmalar

Crick, Casas ve Mosher'in (1997) erken çocukluk dönemindeki çocuklarda ilişkisel saldırganlığı değerlendirmek için yaptığı araştırmanın sonuçları oldukça küçük yaştaki çocukların davranış repertuarlarında ilişkisel saldırgan davranışların meydana geldiği ve bu davranışların erken çocukluk dönemindeki çocuklarda fiziksel saldırgan davranışlardan ayırt edilebileceği konusunda kanıt sağlamıştır. Ayrıca bu dönemdeki kız çocuklarının erkek çocuklardan ilişkisel olarak önemli ölçüde daha saldırgan iken fiziksel olarak daha az saldırgan oldukları bulunmuştur. Depresif etkilerin kızlar için ilişkisel saldırganlık erkekler için ise fiziksel saldırganlık ile ilişkili olduğu görülmüştür. Hem kız hem erkek çocuklar için ilişkisel saldırganlığın büyük oranda akran reddi gibi sosyal psikolojik uyumsuzlukla ilgili olduğu düşünülmüştür.

Webster-Stratton ve Woolley Lindsay (1999) tarafından davranış problemleri olan 4-7 yaşındaki çocukların sosyal yetkinliklerinin normal gelişim gösteren çocuklardan farklılık gösterip göstermediğini ve doğrudan gözlemin mümkün olmadığı zamanlarda hangi yöntemlerin sosyal yetkinliği değerlendirmek için güvenilir olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çalışmada davranış problemleri olan çocukların akranlarına kıyasla akranları ve ebeveynleri tarafından daha az kabul gördüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca WSPÇ'deki varsayımsal problem durumlarına davranış problemleri olan çocuklar daha olumsuz çözümler üretmişlerdir. Oyun etkileşimlerinde ise davranış problemleri olan çocukların diğer akranlarına göre daha saldırgan çatışma yönetimi ve daha az olumlu sosyal becerilere sahip oldukları görülmüştür. Sosyal yetkinliği değerlendirirken ölçme aracı olarak doğrudan gözlemlere dayanan geçerli, etkili ve uygun maliyetli varsayımsal problem durumlarını içeren testlerin kullanılmasının daha güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bildirimleri incelendiğinde çocukların

davranış problemleri ile ilgili bildirimlerinin, sosyal yetkinlik ve olumlu sosyal davranışlarıyla ilgili verdikleri bilgilerden daha doğru olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda çocukların sosyal beceriler, öfke yönetimi, empati, oyun etkileşim becerileri, sosyal problem çözme becerileri; öğretmenlerin ve ailelerin ise yalnızca davranış problemleri ve disiplin stratejilerine yönelik değil aynı zamanda sosyal yetkinlik ve oyun becerileri alanlarında eğitime ihtiyaçları olduğu yönünde öneri verilmiştir.

Miedel ve Reynolds (2000) tarafından ebeveynlerin sosyal duygusal müdahaleye katılımı ve bu katılımın çocukların daha sonraki okul yetkinliği ile arasındaki ilişkinin araştırıldığı Chicago Boylamsal Çalışmasına katılan çocukların ebeveynleriyle erken çocukluk eğitimi kurumlarında kendi okul katılımları hakkında geriye dönük görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonunda erken çocukluk döneminde çocukları olan ebeveynlerin katıldıkları etkinliklerin sayıları ile çocuklarının yüksek okuma başarısı, 14 yaşında düşük sınıf tekrarı oranları ve özel eğitimde daha az yıl geçirmenin ilişkili olduğu görülmüştür.

Kargı ve Erkan (2004) tarafından erken çocukluk eğitimi kurumlarına devam eden 3-5 yaş grubu çocukların davranış problemlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmada öğretmenlere göre anneler çocuklarında içe ve dışa yönelim boyutlarında daha fazla davranış problemi bildirmişlerdir. Anneler, içe ve dışa yönelim boyutlarında kızlarda daha fazla davranış problemi bildirirken öğretmenler yalnızca dışa yönelim boyutunda kızlar hakkında daha fazla davranış problemi belirtmişlerdir. Anneler yaş değişkenine ilişkin olarak çocuklarını farklı değerlendirmeden öğretmenler 4 yaşa göre 5 yaş grubunu daha problemliler olarak değerlendirmiştir.

Monks, Smith ve Swettenham'ın (2005) 4-6 yaş aralığındaki çocukların, akranları arasında zorbalıkta aldıkları zorba ve kurban rollerini çizgi film yöntemini kullanarak ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmada sosyal bilişsel görevlerde, orta çocukluk dönemindeki kurbanlarda görüldüğü gibi kurbanlar düşük performans; zorbalılar ise yüksek performans sergilememiştir.

Mahoney'in (2007) erken çocukluk dönemi çocuklarında saldırganlık gelişimini değerlendirirken çocukların kendi davranışlarını nasıl gördüklerini ve diğerlerinin kendi davranışlarına nasıl tepkiler vereceğini anlamaları amacıyla çalışma

yürütmüştür. Bu çalışma sonunda hayal kırıklığına karşı olumsuz tepkilerin, öğretmenler tarafından değerlendirilen öfkenin önemli belirtileri olduğu; öfkesi daha yüksek erkeklerin, öfkesi daha düşük erkeklerden daha fazla olumsuz tepki gösterdiği bulunmuştur. Saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar, akranlarının bu saldırganlık karşısında üzülebileceğini tahmin etmiş; saldırgan davranışlarının olumsuz sosyal davranışlar doğuracağını anlamıştır. Bu saldırgan davranışlar, duygu bilgisi eksikliğinden kaynaklanmamakla birlikte dürtü kontrolüyle ilişkili olduğu düşünülmüştür.

Yılmaz'ın (2007) öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin saptanması amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerini kullanmaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Domènech-Llaberia ve diğerlerinin (2008) erken çocukluk dönemindeki İspanyol çocuklarda ortaya çıkan saldırganlığın ilişkilerini ve dışa yönelim problemi tanımlarını araştırmak için yaptıkları araştırmada fiziksel saldırganlığın en yaygın saldırgan davranış türü olduğu saptanmıştır. Saldırganlık, dışa yönelim problemleri ve üç yaşından itibaren erkekler ile ilişkili bulunmuştur.

Uyanık Balat, Şimşek ve Akman (2008) tarafından erken çocukluk eğitimi kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocukların davranış problemleri konusunda aileleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerini karşılaştırmak için yapılan araştırmada anne ve öğretmen bildirimlerinde dışa yönelim problemlerinde içe yönelim problemlerine göre daha yüksek tutarlılık olduğu saptanmıştır. Anneler, içe yönelim problemleri açısından cinsiyetler arasında farklılık bildirmezken, dışa yönelim problemleri açısından erkek çocukların daha problemlili olduklarını bildirmişlerdir. Öğretmenler, içe yönelim problemlerinde kızlara, dışa yönelim problemlerinde ise erkeklere daha yüksek puan vermişlerdir. Üniversite mezunu annelerin diğer annelere göre daha fazla problem bildirdikleri bulunmuştur. Bu durum eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarını yeterince değerlendiremediklerinin göstergesi olabileceği gibi bu ailelerin çocuklarını daha problemsiz olarak algıladığını da gösterebilir. Babaların eğitim düzeyi değişkenine göre ilköğrenim mezunu babaların çocuklarında, orta ve yükseköğrenim mezunu babaların çocuklarına göre daha az problem bildirilmiştir. Erken dönemde çocukların değerlendirilmesinde çok kaynaklı ve ölçümlü

değerlendirmelerden yararlanarak davranış problemlerinin tespit edilmesi ve sağaltımı için gerekli çalışmaların yapılması gerekli görülmüştür.

Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) erken çocukluk eğitimi kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların davranış problemlerinin çocukların bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada davranış problemlerinin çocukların cinsiyeti, doğum sırası, erken çocukluk eğitimine devam süresi, baba öğrenim durumu ve mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocuklar arasında yaşanan davranış problemlerinin önlenmesi için erken çocukluk eğitimi kurumlarında çocukların sosyal becerilerini daha çok destekleyecek eğitimi programlarına ağırlık verilmesi gerekli bulunmuştur.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) erken çocukluk dönemindeki çocukların davranış problemlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada çocukların davranış problemleri üzerinde öğretmenlerin yaşı, mezun olduğu okul türü, mesleki deneyim süresinin önemli bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Davranış problemlerinden dikkatsiz ve aşırı hareketli olmanın çocukların yaşına göre farklılaştığı ve farkın 4-5 yaş çocuklar lehine olduğu görülmüştür. Çocukların saldırgan olma durumları, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Kavgacı, saldırgan ve endişeli ağırlıklı olmak ile ilgili davranış problemleri, genel olarak babanın öğrenim düzeyinin artmasıyla birlikte azalmıştır. Özellikle lisans ve lisans sonrası alınan öğrenimin çocuklarının davranış problemlerini çözmede etkili olduğu düşünülmüştür.

Uysal (2011) tarafından 5-6 yaş çocuklar arasında oluşan zorbalık davranışları konusunda ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla yapılan çalışmada zorbalığın serbest zaman etkinliklerinde; farklı etkinlikler sırasında ise sözel zorbalığın daha çok ortaya çıktığı görülmüştür. Zorba ve zorba-kurbanların, vurma davranışını gösterdikleri; zorba-kurbanların vurma, kurbanların ise zorla alma davranışlarına uğradıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda erken çocukluk dönemi çocuklarında zorbalık davranışlarının oluşumunu önlemek ve bu davranışlara müdahale etmek amacıyla yurtdışında hazırlanmış programların incelenmesi önerilmiştir.

Karaca, Gündüz ve Aral (2011) tarafından erken çocukluk dönemi çocuklarının sosyal davranışlarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada çocukların olumlu

sosyal davranış, fiziksel ve ilişkisel saldırganlık boyutlarının cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi ile anne baba yaşına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

McEachern ve Snyder (2012) tarafından erken çocukluk dönemi fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın sonraki akran reddi ve olumsuz sosyal davranışlar ile ilişkisindeki cinsiyet farklılıklarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada fiziksel saldırgan davranışları sergileyen erkek çocuklarının ileriki zamanlarda akran reddini tecrübe etmelerinin kız çocuklarına göre daha olası olduğunu gösteren önemli cinsiyet farklılıkları görülmüştür. Erken dönem fiziksel saldırganlığın sonraki dönemlerde ortaya çıkması olası olumsuz sosyal davranışların, kız çocuklarında erkeklere oranla çok daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Uysal ve Dinçer'in (2013) erken çocukluk dönemindeki çocukların saldırgan davranışlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmada çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri erkek çocuklarda ve 15 yıllık mesleki deneyim süresine sahip öğretmenlerin çocuklarında daha yüksek bulunmuştur. İlişkisel saldırganlık düzeyleri ise ortaöğretim mezunu babaların, eğitim alanında çalışan annelerin ve 15 yıllık mesleki deneyim süresine sahip öğretmenlerin çocuklarında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Taner Derman ve Başal (2013) tarafından 5-6 yaş çocuklarda gözlenen davranış problemleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmada yer alan çocukların yarıdan fazlasının bir veya daha fazla davranış problemi; davranış problemi gösteren çocukların ise daha çok erkek çocukları olduğu saptanmıştır. Çocuklarda görülen davranış problemlerinin sık görülme oranları değerlendirildiği zaman içe kapanıklık, aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu, iştahsızlık şeklinde sıralandığı belirlenmiştir.

Yılmaz ve Babaoğlan (2013) tarafından öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerini kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada sırasıyla sınıfta en çok psikolojik, sosyal ve maddi ödüller ile psikolojik, sosyal ve fiziksel cezalar kullanıldığı belirlenmiştir.

Pochtar ve Del Vecchio (2013) tarafından Amerika Birleşik Devletleri vatandaşı ve Vietnamlı okul öncesi öğretmenlerinin çocukların saldırgan davranışının ortaya

çıkışı hakkındaki katkılarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin farkındalıkları, etkileri ve fiziksel saldırganlığı onaylamamaları arasındaki ilişkilerde kültürlerarası farklılıklar ve benzerlikler açıklanmıştır. Öğretmelerin saldırganlığın ciddiyeti konusundaki algıları ve saldırganlığa olumsuz tepkileri hem Vietnamlı hem Amerika Birleşik Devletleri vatandaşı öğretmenlerin onaylamadığını öngörmüştür. Kültürlerarası karşılaştırmalar genel olarak Amerika Birleşik Devletleri vatandaşı öğretmenlerin, çocukların saldırganlığıyla ilgili daha olumsuz katkılar sunduğunu ve Vietnamlı öğretmenlerin saldırganlığı daha fazla kınadığını göstermiştir.

Karabekiroglu ve diğerleri (2013) tarafından ebeveynler ve profesyonellere eğitim programları planlamada rehberler hazırlamak için erken çocukluk dönemindeki Türk çocukların sosyal duygusal problemlerinin yaygınlığını değerlendirmeyi ve bunların çeşitli psikolojik risk faktörleri ile ilişkilerini anlamak amacıyla yapılan araştırmada çocukların yarıdan fazlasının sosyal duygusal problemler yaşadığı, çocukların annelerinden bir aydan daha fazla ayrı kalmasının ve ailenin düşük geliri olmasının sosyal duygusal problemlerin önemli belirtileri olduğu bildirilmiştir.

Hyland ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemindeki İrlandalı çocuklar arasında davranış problemlerinin yaygınlığı incelenmiş ve sonuç olarak çocukların dörtte birinden fazlasının davranış problemleri sergilemelerine rağmen olumlu şekilde sosyal duygusal uyum gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Çocukların %26'sının davranış problemleri sergiledikleri ve sosyal duygusal uyum problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duyguları adlandırma, sosyal problem çözme ve öfke yönetimi gibi stratejilerini kullanmasının çalışma ile ilişkisinin düşük olmasının öğretmenlerin bu stratejileri kullandıklarından daha fazla kullandıklarını öne sürmelerinden kaynaklanabildiği belirtilmiştir. Sonraki çalışmalarda çocukların okul ortamında sosyal, duygusal iyi olma durumlarına katkı sağlayabilecek ve davranış problemlerini azaltabilecek sınıf yönetimi stratejilerinin araştırılması önerilmiştir.

Anaokuluna geçiş, gelecekteki başarı ve psikososyal sonuçlar için önemli köklere sahiptir. Bu bağlamda Gower ve diğerlerinin (2014) erken çocukluk dönemi fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın psikososyal uyumla ilişkisini değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada erken çocukluk döneminde sergilenen fiziksel

saldırganlığın, akran kabulünü azalttığı ve öğretmenle yaşanan çatışmayı arttırdığı görülmüştür. Yüksek seviyede ilişkisel saldırganlık erken çocukluk eğitim kurumuna olumlu geçişlerle ilişkili bulunmuştur. Öğretmen-çocuk ilişkisi, fiziksel saldırgan davranış ve akademik başarı arasındaki ilişki ile bağlantılı olarak kaydedilmiştir. Bu veriler saldırganlık gösteren erken çocukluk dönemindeki çocukların yalnızca şimdiki değil aynı zamanda gelecekteki olası saldırgan davranışlarını hedefleyen müdahale ihtiyacını desteklemektedir.

2.2. Sosyal Beceriler ile İlgili Çalışmalar

Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006) tarafından erken çocukluk eğitimi kurumlarına devam etme süresinin çocukların sosyal becerileri ile ilişkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada kuruma ikinci kez devam eden çocukların ilk kez devam edenlerden daha çok sosyal becerilere sahip oldukları kaydedilmiştir. Bu çalışmanın bulguları çerçevesinde erken çocukluk eğitimi kurumlarına daha fazla ya da daha az devam etmenin ötesinde iki yıl, bu becerilerin kazanılmasında optimum süre olarak görülmektedir. Ebeveynler ve öğretmenlerin çocukları eğitirken cinsiyet temelli eğitimden ziyade gelişim temelli bir eğitimi benimsemeleri gerektiği belirtilmiştir.

Bülbül (2008) tarafından 4 yaş çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek ve bu becerilerine etki eden değişkenleri incelemek amacıyla yapılan araştırmada kız çocuklarının erkek çocuklara göre sosyal becerileri sergilemede daha başarılı oldukları; erkeklerin ise kızlara göre daha fazla içe ve dışa yönelim problemleri gösterdikleri ortaya koyulmuştur. Kardeşi olan çocukların tek çocuk olanlara göre sosyal becerileri sergilemede daha başarılı oldukları ve sınıf içerisinde daha az davranış problemleri gösterdikleri tespit edilmiştir.

Elibol Gültekin'in (2008) 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan çalışmasında kızların erkeklere göre işbirliği, kendini ifade etme, özdenetim ve sosyal beceri puanları; erkeklerde ise dışa yönelim ve davranış problemleri daha yüksek çıkmıştır. Çocukların işbirliği ve kendini ifade etme puanları annesi üniversite mezunu olanlarda, olmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Dışa yönelim ve davranış problemleri açısından babası üniversite mezunu olmayan çocuklar daha yüksek puanlar almıştır.

İşbirliği, kendini ifade etme ve sosyal beceri puanı, 1 yıldan az erken çocukluk eğitimi alanlarda, 1-2 yıl alanlara göre daha düşük bulunmuştur. 2 yıldan fazla erken çocukluk eğitimi alanlar, 1 yıldan az alanlara göre kendini ifade etme, sosyal beceri açısından daha yüksek puanlar almıştır. 1-2 yıl erken çocukluk eğitimi alanlar, 1 yıldan az alanlara göre ve 2 yıldan fazla eğitim alanlar 1 yıldan az alanlara göre içe yönelim problemleri açısından daha düşük puanlar elde etmişlerdir.

Tunçeli ve Akman'ın (2012) erken çocukluk eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin yaş, meslek, öğrenim düzeylerinin ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bu durum ebeveynlerin mesleki durumlarının öğrenim düzeyleri ile ilişkili olduğu ve öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal becerilerinin gelişimine yönelik daha destekleyici tutum sergilemeleri ile açıklanabildiği öne sürülmüştür.

Kato-Shimizu ve diğerleri (2013) tarafından erken çocukluk dönemindeki çocukların doğal etkileşimleri sırasında bir akranını doğrudan üçüncü bir kişiye olumlu sosyal davranış sergilerken gördükten sonra olumlu şekilde davranma eğilimi gösterip göstermediğini incelemek amacıyla çalışma yürütülmüştür. Kontrol gruplarına kıyasla üçüncü şahıslara karşı olumlu sosyal davranış sergiledikten sonra izleyen deney grubu çocuklarının diğer çocuklara karşı daha sık olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Bu da 5-6 yaşındaki çocukların akranlarının başka bir akranına karşı olumlu sosyal davranış sergilemesine göre olumlu sosyal davranışlara karşı davranışsal bir eğilimleri olduğunu göstermiştir. Dahası, öğretmenler ne akranlarına karşı olumlu sosyal davranış sergileyen deney grubu çocuğunu övmüş ne de izleyenlerin deney grubu çocuğunu ödüllendirmesini cesaretlendirmiştir bu da çocukların kendiliğinden bu tarz bir davranışsal eğilim gösterdiğini kanıtlamıştır.

Acar'ın (2013) erken çocukluk dönemindeki çocukların akran etkileşiminin göstergesi olan mizaç ve çekingenlik ile olumlu sosyal davranışlar ve akran etkileşimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada sonuçlar olumlu sosyal davranış açısından kızlar ve erkekler arasında önemli bir farklılık; çocukların utangaçlığı önemli derecede ve olumsuz bir şekilde çatışma ile ilişkili olduğu

saptanmıştır.

Pırtık (2013) tarafından boşanmış ve tam aileden gelen erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal beceri ve akranlarına gösterdikleri davranışsal tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada çocukların sosyal beceri puanlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Buna ilaveten boşanma ve tam aileden gelme durumuna göre çocukların akranlarına karşı gösterdikleri davranışsal tepkilerinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

İnci ve Deniz'in (2015) anasınıfları ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada çocukların büyük çoğunluğunun sosyal beceri düzeyinin orta seviyede olduğu bulunmuştur. Çocuğun sosyal becerilerini geliştirebileceği uygun bir sosyal ortamın sağlanması ve okullarda bilişsel gelişim gibi gelişim alanlarının yanı sıra sosyal duygusal gelişimin de geliştirilmesi yönünde daha çok etkinliğe yer verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

2.3. Sosyal Yetkinlik ile İlgili Çalışmalar

Lau'nun (1997) popüler olan/olmayan 4-5 yaşındaki çocukların davranışları, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların akran etkileşimi zorluklarını tanımlaması ve sınıflarındaki olumlu sosyal davranışlara rehberlik etmek için kullandığı stratejileri incelemek amacıyla yaptığı çalışmada popüler çocukların olumlu sosyal davranışlara sahip olduğu bulunmuştur. Dışlanan çocukların ise işbirlikçi davranışlar sergilemediği, akranlarına fiziksel ve sözel saldırganlık uyguladığı saptanmıştır. Öğretmenler, sosyal gelişimden daha çok akademik gelişime önem verdikleri için sınıflarındaki çocukların sosyal statüsünü belirlemede bazı zorluklar yaşamış; serbest oyun sırasında çocuklarla genellikle etkileşim içinde olmamış; bazen çocukların oyununun bilişsel karmaşıklığını arttırmaya çalışmışlardır.

Lobo ve Winsler'ın (2006) düşük gelirli ailelerin erken çocukluk dönemindeki çocukları üzerinde sosyal yetkinlik içerikli yaratıcı dans/hareket eğitimi programlarının etkilerinin değerlendirildiği çalışmada ebeveynler ve öğretmenler Sosyal Yetkinlik Davranış Değerlendirme Ölçeği doldürmüştür. Programa katılan çocukların sosyal yetkinliği, hem içe yönelim ve hem de dışa yönelim

problemlerinde zaman içinde önemli derecede olumlu kazanımlar olduğu açığa çıkmıştır. Risk altında bulunan erken çocukluk dönemindeki çocuklar için programın, sosyal yetkinliğin güçlendirilmesi adına muhteşem bir mekanizma olduğu ortaya çıkmıştır.

Miller ve diğerleri (2006) tarafından düşük gelir düzeyine sahip ailelerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarının duygusal yetkinliğinin duygu bilgisi, olumsuz duygu ifade etme düzeyi, duygu düzenlemesi ve bu çocukların sınıfa uyumu ile ilişkisinin incelendiği araştırmada duygu bilgisi, olumlu duygu düzenlemesi ile ilgiliyken olumsuz duygu ifade etme veya duygu düzenlemeyle ilgili olmadığı bulunmuştur. Olumlu duygu düzenlemesi, olumsuz bir şekilde anksiyeteye ve olumlu bir şekilde modelle birlikte değişen diğer bütün değişkenler ile ilgilidir.

Çorapçı ve diğerlerinin (2010) Sosyal Yetkinlik Davranış Değerlendirme-30 ölçeğinin psikometrik özelliklerini incelemeyi amaçlayan çalışmasında çocuğun yaşı yalnızca sosyal yetkinlik alt ölçek puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Sosyal yetkinlik ve kızgınlık-saldırganlık alt ölçekleri üzerindeki cinsiyet temel etkisi, kız çocuklarının sosyal yetkinlik alt ölçek puanlarının erkek çocuklarından daha yüksek, kızgınlık-saldırganlık alt ölçek puanlarının ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Ailesi yüksek gelir düzeyine sahip, sınıfında az sayıda çocuk bulunan ve mesleğe yeni başlamış öğretmeni olan çocukların sosyal yetkinlik alt ölçek puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, erkek çocukların ve özel anaokuluna gidenlerin kızgınlık-saldırganlık alt ölçek puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Annenin eğitim seviyesi ve ailenin geliri arttıkça anksiyete-içe yönelim alt ölçek puanlarında anlamlı derecede azalma bulunmuştur.

Pérez-Escoda ve diğerleri (2012) tarafından çocuklarda sosyal duygusal yetkinliğin kısa ve uzun dönem etkilerinin görülmesi üzerine yaptıkları çalışmada sosyal duygusal gelişim ve davranışsal uyum yönünden yardım eden müdahale programlarının deneysel çalışmalardaki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin özellikle duygusal yetkinliklerinin arttığı, stres seviyelerinin düştüğü; okulun kurumsal ikliminin ise geliştiği, bulunmuştur. Erken çocukluk dönemi için özellikle tasarlanan daha fazla programa ihtiyaç olduğu belirtilerek kısa dönem etkililik üzerine ek araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Christianson (2013) tarafından erken çocukluk eğitim kurumunda uygulanan müdahale programının etkilerini ve çocukların güz-bahar dönemlerindeki özdüzenleme, sosyal yetkinlik ve bilişsel/erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan çocukların bilişsel/erken okuryazarlık becerilerinin, kontrol grubundaki kızların ise özdüzenleme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Yapılan Sosyal Yetkinlik Davranış Değerlendirme Ölçeği analiz edildiğinde, sosyal yetkinlik alanında güz dönemine kıyasla bahar döneminde kızların erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı, güz döneminde ise bahar dönemine göre içe yönelim problem puanları daha yüksek olduğu; ancak deney grubundaki çocukların içe-dışa yönelim problem puanlarının düştüğü görülmüştür.

Ştefan ve Miclea (2013) tarafından Rumen çocukların sosyal duygusal yetkinlik gelişiminin etkinliğini ve davranış problemlerinin azalmasını öğretmen ve ebeveyn odaklı değerlendirmek amacıyla düzenlenen müdahalelere katılan çocukların duygusal bilinç gerektiren çalışmalar ile sosyal problem çözme stratejilerinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyal duygusal problemlerinin önlemleri ve çözümleri hakkında öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Hem yüksek hem de düşük risk altındaki çocuklara yapılacak olan müdahaleleri bir araya toplayan programın, çocukların uyumlu ve uyumsuz davranışlarında etkili olduğu saptanmıştır.

Koçyiğit, Yılmaz ve Sezer'in (2015) çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmasında çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, "kızgınlık-saldırganlık" ve "anksiyete-içe yönelim" alt boyutları arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların oyun becerileri ile "değişkenlik-olumsuzluk" alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Duygu düzenleme konusunda problem yaşayan ve sosyal yetkinliği düşük olan çocukların uygun oyun becerileri sergileyemedikleri görülmüştür. Öğretmenlere ve ailelere yönelik çocukların akranları ile etkileşime girebilecekleri grup oyunlarını destekleyerek çocukların sosyal duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağlamaları için uygun eğitim programlarının hazırlanması önerilmiştir.

2.4. Sosyal Problem Çözme ile İlgili Çalışmalar

Anlıak ve Dinçer'in (2005) farklı eğitim yaklaşımları uygulayan iki erken çocukluk eğitimi kurumunda çocukların aldıkları eğitim sonucunda sosyal problem çözme beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren kurumda, uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının çocukların sosyal problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ülkemizde çocukları sosyal problem çözme becerileri açısından geliştirilecek ve uyarlanacak farklı müdahale programlarının uygulanarak etkililiklerinin değerlendirilmesi ve birden fazla modelin kullanıldığı bütünleştirilmiş bir erken çocukluk eğitimi programından yararlanılması önerilmiştir.

Ummanel'in (2007) erken çocukluk dönemindeki çocuklarda akran kabulünü yordayan değişkenleri belirlemeyi amaçladığı araştırmada sosyal gelişim ve problem çözme becerisinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Şahin'in (2009) erken çocukluk eğitimi kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada problem çözme becerileri arttıkça, özerklik düzeyinin de arttığı, özerklik düzeyi arttıkça sosyal problem çözmenin becerilerinin de arttığı belirlenmiştir. Arkadaş edinme becerileri arttıkça maddi özerklik düzeyinin de anlamlı derecede arttığı; diğer boyutlar arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arkadaş edinme ve sosyal problem çözme becerileri arttıkça, atılganlık düzeyinin düşük düzeyde arttığı sonucuna varılmıştır.

Koruklu ve Yılmaz'ın (2010) çatışma çözme ve arabuluculuk eğitiminin 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmada bu eğitimlerin çocukların sosyal problem çözme becerilerinde etkili olduğu bulunmuştur. Çocukların akranlarıyla eğitim öncesi yaşadıkları sosyal çatışmalarda gösterdikleri yıkıcı davranışların azaldığı ve yapıcı davranışların ise arttığı saptanmıştır. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme becerisini ortaya koyan kelimeleri kullanmaya başladıkları belirlenmiştir.

Yılmaz'ın (2012) 5-6 yaş çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmada

duyguları anlama becerileri, yaş, kardeş sayısı, erken çocukluk eğitimi kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre çocukların sosyal problem çözme becerilerinin farklılaştığı görülmüştür.

Tepeli ve Yılmaz'ın (2013) çalışmasında ailesel kabul görme-dışlanma derecesine bağlı olarak 5-6 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin değişme durumu incelenmiştir. Çalışma sonunda soğukluk/ilgi eksikliği, düşmanlık/saldırganlık, farklılaşmamış reddetme ve tam reddetme boyutlarından düşük puan almış annelerin çocuklarının, yüksek puan almış annelerin çocuklarına göre sosyal problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç yakınlık, sevgi-şefkat gösteren, bakım-fiziksel rahatlık sağlayan, güzel-olumlu şeyler söyleyen, çocuklarına bakan-gülümseyen ve onlara sarılan annelerin çocuklarının daha iyi sosyal problem çözme becerilerine sahip olduklarını göstermiştir. Çocuklarını kabul eden anneler ile çocukları arasındaki iletişimin, çocukların sosyal problem çözme becerilerine olumlu bir yönde katkı sağladığı bulunmuştur.

Yılmaz ve Tepeli'nin (2013) 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada çocukların duyguları anlama becerileri arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı saptanmıştır. Sosyal problem çözme becerileri, 67-72 aylık çocukların, 60-66 aylık çocuklardan; kızların, erkeklerden; tek çocukların, üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocuklardan daha iyi olduğu görülmüştür. Erken çocukluk eğitimi kurumuna devam etme süresinin çocuğun sosyal problem çözme becerilerinde önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Dereli-İman'ın (2013) 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin davranış problemlerini açıklama; cinsiyet ve sosyokültürel düzey değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkileme düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında sosyokültürel düzeyin akranlara ve yetişkine yönelik sosyal problem çözme alt boyutlarını etkilemediği bulunmuştur.

Dereli-İman (2014), erken çocukluk eğitimine devam eden çocuklara uygulanan aile katılımlı değerler eğitim programının çocukların sosyal beceri, psikososyal gelişim ve sosyal problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğini belirlemek

amacıyla araştırmasını yürütmüştür. Bu araştırma sonunda çocukların programa katıldıktan sonraki psikososyal gelişim, sosyal beceri ve sosyal problem çözme beceri puanlarının, önceki puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bal ve Temel'in (2014) erken çocukluk eğitimi kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

2.5. Diğer nleme-Müdahale Programları ile İlgili alışmalar

Dinçer (1995) anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklara sosyal problem çözme becerilerinin kazandırılmasında problem çözme eğitiminin etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmada problem çözme eğitiminin etkili olduğu saptanmıştır.

zaydın'ın (2006) erken çocukluk dönemi çocuklara uygulanan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı'nın sınırlı sosyal etkileşim becerilerine sahip özel gereksinimli akranlar ile karşılıklı sosyal etkileşim davranışlarını artırmadaki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında özel gereksinimli çocukların öğrendiklerini sınıftaki diğer akranlarına, normal gelişim gösteren akranlarıyla olan sosyal etkileşim davranışlarına benzer oranda genelleyebildikleri gözlemlenmiştir.

Powell, Dunlap ve Fox'un (2006) ocuklara sosyal becerilerin öğretilmesi ve çocukların davranış problemlerinin azaltılması amacıyla tasarladıkları araştırmada kullandıkları sosyal duygusal müdahale programının özel olarak davranış problemleri gösteren veya risk altında olan çocuklar için geliştirilmekle birlikte tipik olarak gelişim gösteren çocuklar için de evrensel bir nleme tedbiri olarak kullanılabildiği bulunmuştur.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) tarafından erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal yetkinliklerini geliştirmek ve davranış problemlerini azaltmak için tasarlanan ve öğretmenler tarafından öğretilen sosyal duygusal bir müdahale aracı olan Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (PATHS) Programı'nın uyarlama çalışması değerlendirilmiştir. Bu araştırmada programa

katılan çocukların daha yüksek duygusal bilgi becerilerine sahip olduklarını, ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından akranlarına oranla sosyal olarak daha yetkin ve bir okul yılı sonunda sosyal anlamda daha az çekingen olarak değerlendirildiklerini göstermiştir.

Özdil'in (2008) sosyal problem çözme programının erken çocukluk eğitimi kurumlara devam eden çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada programa katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde programa katılmayanlara göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Williford ve Shelton (2008) tarafından yıkıcı davranışları yüksek düzeyde gösteren erken çocukluk dönemindeki çocuklara uygulanan müdahalenin etkililiğini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın sonunda deney grubundaki çocukların sınıf içindeki yıkıcı davranışlarının azaldığı ortaya çıkmıştır.

Pickens (2009) tarafından yapılan çalışmada Çocuklar için Barışma Eğitimi Programı uygulanan çocukların erken çocukluk dönemi boyunca olumlu sosyal davranışlar geliştirdiği gözlemlenmiştir. Dahası, erken çocukluk dönemi çocuklarının içe ve dışa yönelim problemleri, kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında deney grubunda azalmıştır. Bu programın etkili davranış değişiklikleri yaptığı ve okula hazırbulunuşluğu artırdığı gösterilmiştir.

Kramer ve diğerleri (2010) tarafından Güçlü Başlangıç (Strong Start) Programı'nın erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal duygusal yetkinliği üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmanın sonuçları öğretmenler ve ebeveynler tarafından ölçüldüğü kadarıyla çocukların olumlu sosyal davranışlarında artış ve içe yönelim problemlerinde azalma olduğunu göstermiştir.

Arda'nın (2011) Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (PATHS) Erken Çocukluk Eğitimi Programı'nın anasınıfına devam eden 6 yaşındaki çocukların sosyal duygusal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada programın erken çocukluk dönemindeki çocukların ve öğretmenlerinin sosyal duygusal yetkinlikleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Diken ve diğerklerinin (2011) Başarıya İlk Adım Programı'nın olumsuz sosyal davranışlar açısından riskli olan çocukların davranış problemleri, sosyal becerileri ve akademik yetkinlikleri üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlayan çalışmasında deney ve kontrol grubu çocuklarının davranış problemleri ve sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubu çocuklarının davranış problemlerinde düşüş; sosyal beceri ve akademik yetkinlik puanlarında artış olduğu gözlemlenmiştir.

Driscoll ve diğerkleri (2011) tarafından çocuklar ve öğretmenler arasında birebir etkileşim yoluyla olumlu, destekleyici ilişkileri artırmak için tasarlanan tekniklerin bütünü olan Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time) Programı'nın farklı düzeylerde destek alan okul öncesi öğretmenlerinin kullanımına sunulduğu araştırmada daha yüksek profesyonel gelişim desteğine sahip olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarla programın uygulamaları daha olumlu sonuçlanmıştır. Öğretmenler programa katılan çocuklarla katılmayanlara kıyasla daha yakın ilişkiler geliştirmiştir.

Clarke (2011) tarafından erken çocukluk dönemindeki çocuklar için uluslararası duygusal refah programı olan Zippy'nin Arkadaşları Programı'na ait değerlendirmenin yapıldığı çalışmanın amacı programın çocukların duygusal-davranışsal refahı ve başa çıkma becerileri üzerinde anında ve boylamsal etkilerini ölçmek ve bu süreç ile programın sonuçları arasındaki ilişkiyi ve uygulama sürecini değerlendirmektir. Bu çalışmanın sonuçları, programın İrlanda'daki dezavantajlı erken çocukluk eğitimi okullarında başarıyla uygulandığını ve çocukların duygusal okuryazarlık, hiperaktivite ve başa çıkma becerileri üzerinde önemli derecede olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Programın çocukların davranış problemleri ve olumlu sosyal davranışları üzerinde bir etkisi bulunmamıştır. Kontrol grubundaki çocuklarda ise müdahale öncesi ve sonraki davranış problemlerinde bir azalma görülmüştür.

Özdemir Beceren'in (2012) okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarına uygulanan Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında programın uygulama yapılan çocukların sosyal ve duygusal becerilerinde artma, davranış problemlerinde ise azalma tespit edilmiştir.

LeBel ve diğeri (2013) tarafından erken çocukluk dönemindeki çocuklarda davranış problemlerini azaltmak için ev okul iletişimini içeren müdahale programındaki günlük raporlamanın etkisinin araştırıldığı çalışmada bu yöntemin davranış problemlerini azaltmada etkili bir yol olduğu bulunmuştur.

Howell ve diğeri (2013), davranışların olumsuz yönlerini öğrenmiş ve çevresindekiler tarafından şiddete maruz kalmış erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal yetkinliğini artırmak için tasarlanan Okul Öncesi Dönem Çocuk Kulübü Müdahale Programı'nı değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada çocuklar aile içi şiddeti tecrübe etme konusunda yalnız olmadıklarının farkına varmışlar ve bunu akranlarıyla açık bir şekilde paylaşma konusunda rahat hissetmeye başlamışlardır. Müdahale yoluyla çocuklar, kelimeleri içsel durumlarına uygulamayı öğrenmişler; duyguların düşünce ve davranışlarla bağlantılı olduğunu fark etmişlerdir. Müdahale öncesinde en yüksek sosyal yetkinliğe sahip çocukların, müdahale sonrası puanlarında önemli bir artış bulunmuştur. Bu çalışma, kısa süreli müdahalenin bile çocuğun işlevselliğinin anahtar yönlerinde anlamlı değişiklikler oluştuğunu göstermiştir.

Upshur, Wenz-Gross ve Reed'in (2013) İkinci Adım (Second Step) Programı'nın erken çocukluk dönemindeki çocuklarda etkisini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada çocukların davranış problemleri, olumlu sosyal davranışları ve sınıf içi etkileşim becerilerine dair ikinci yılın sonuçlarında ilk yıla kıyasla sınıf iklimi ve öğretmen iletişim becerilerinin müdahale sınıflarında oldukça olumlu hale gelmesiyle artış saptanmıştır. Bu sonuç, programın iyi bir şekilde öğrenilmesi ve uygulanması hususunda öğretmenlerin programla ilgili kavramlara daha sık maruz kalması, bu kavramları kullanımlarının artması ve zamana ihtiyaç duyması nedeniyle sınıf iklimi ve öğretmen iletişim becerilerini zaman içinde artırabileceğini göstermektedir.

Ocak ve Arda (2014), Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (PATHS), EY ve BPÇ (Ben Problem Çözebilirim) Programları'nı içerik açısından incelemişlerdir. Bu çalışmada sözü geçen programların birtakım farklılıklarla birlikte sosyal problem çözme becerileri, sosyal duygusal yetkinlik ve sosyal davranış değişimi üzerinde kapsamlı bir içeriğe sahip olmalarına rağmen farklı programlar ile bütünleştirilerek uygulanabildiği belirtilmiştir. İhtiyaçlar doğrultusunda gerek programların seçilmesi ve denenmesinde gerekse uyarlama

süreçlerinde programların kapsamlarının kritik bir önemi olduğu düşünülmüştür.

2.6. Eşsiz Yıllar Programı ile İlgili Çalışmalar

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001a) tarafından EY Programı Ebeveyn ve Öğretmen Boyutu'nun etkinliğini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada deney grubundaki ebeveynlerin önemli ölçüde olumsuz ebeveynlik davranışlarını azalttığı ve kontrol grubu ebeveynlerine göre önemli ölçüde daha yüksek olumlu ebeveynlik davranışlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklar okulda kontrol grubu çocuklarına göre önemli derecede daha az davranış problemleri, uyumsuzluk ve saldırgan davranışlar göstermiştir. Deney grubundaki öğretmenler kontrol grubundakilere göre daha iyi sınıf yönetim becerileri göstermişlerdir. Bir yıl sonra deney grubuna katılan ebeveynler ve çocuklarda deneysel etkilerin muhafaza edildiği görülmüştür. Yılın sonunda normal aralığa düşen çocukların sosyal yetkinliğinde klinik olarak önemli iyileşmelerin olduğu belirlenmiştir.

Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001b) tarafından EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu davranış problemleri gösteren erken çocukluk dönemindeki çocuklar için tasarlanan araştırmanın sonunda programın evde ve okulda davranış problemlerini azalttığı saptanmıştır. Ayrıca bu programın sosyal problem çözme stratejileri, olumlu sosyal davranışlar, çatışma yönetim stratejileri, sosyal beceriler ve uygun oyun becerilerini önemli derecede arttırdığı tespit edilmiştir.

Reid, Webster-Stratton ve Hammond (2003) tarafından EY Programı Ebeveyn; Ebeveyn ve Öğretmen; Çocuk; Çocuk ve Öğretmen; Ebeveyn, Çocuk ve Öğretmen Boyutları uygulanarak yapılan çalışmada iki yılın sonunda karşıt gelme bozukluğu olan 4-7 yaşlarındaki çocukların yaklaşık %75'i müdahaleye olumlu tepki verenler olarak sınıflandırılmıştır. Davranış problemleri olan çocukların uzun dönem okul çıktılarına öğretmen boyutu önemli ölçüde etki etmiştir.

Mørch ve diğerleri (2004) tarafından EY Programı'nın Norveç ortamında iyi bir şekilde çalışıp çalışmadığını incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmada şiddetli davranış problemleri gösteren çocukların annelerinin bildirimlerine dayanarak ebeveyn ve çocuk boyutu uygulamasından sonra davranış problemlerinin toplam yoğunluğunda önemli azalmalar olduğu saptanmıştır. Çocukların sosyal yetkinliği

ile sosyal problem çözüme becerileri önemli ölçüde gelişmiş ve erken çocukluk eğitimi kurumundaki davranış problemlerinde azalma olmuştur. Müdahale sırasında olumlu ebeveynlik davranışları güçlenirken sert disiplin ve tutarsızlık gibi istenmeyen uygulamalar azalmıştır.

Hutchings ve diğerleri (2004) tarafından erken çocukluk eğitimi kurumuna devam eden çocuklar üzerinde EY Önleme Programı Çocuk Boyutu'nun pilot uygulamasını değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada çocukların müdahale öncesi ve sonrası davranışlarına dair ebeveyn bildirimleri, programdaki tüm çocukların becerilerini ve davranışlarını üç müdahale sonrası ölçümün en az birine göre geliştirdiğini ve davranış probleminin oluşumunda önemli bir düşüş olduğunu göstermiştir. Bu pilot çalışmanın sonuçları programın öğretmenler, diğer okul personelleri ve ebeveynler tarafından memnuniyetle karşılanan yararlı ve etkili evrensel bir program olduğunu; bununla birlikte sürecin müdahale programı çocuk boyutu gibi daha yoğun bir programa ihtiyaç duyan çocukları tanımlamak için kullanılabileceğini göstermiştir.

Drugli, Larsson ve Clifford (2007) tarafından EY Müdahale Programı Çocuk ve Ebeveyn Boyutu'na katılan çocukların sosyal yetkinlik becerilerindeki yaşanan etkilerin incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmada deney grubu çocukların babalarının çocuklarının sosyal yetkinliği hakkındaki fikirlerinin annelerinkinden daha fazla değiştiğini göstermiştir.

Jones ve diğerleri (2008) tarafından dikkat eksikliği ve hiperaktivite ile davranış problemleri sergileyen erken çocukluk dönemindeki Galli ve İngiliz çocukların ebeveynleri üzerinde EY Programı Ebeveyn Boyutu'nun uzun dönemdeki etkinliğini incelemek amacıyla yapılan araştırmada müdahale sonrası çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite düzeyindeki gelişmeler ortaya çıkmıştır. Kazanımların müdahale sonrası en az 12 ay boyunca muhafaza edildiği belirtilirken programın olumlu etkisinin zamanla sabit olarak kaldığını göstermiştir.

Coşkun'un (2008) EY Programı Ebeveyn Boyutu'nun erken çocukluk yıllarındaki Türk çocukların dışa yönelim problemlerine etkisini incelemek amacıyla yürütülen pilot uygulama çalışmasında deney grubuna dahil olan ebeveynlerin çocuklarının dikkat toplama ve toplam problem puanlarında etkili olduğu, daha az saldırganlık ve davranış problemleri sergilediği bulunmuştur. Etki büyüklükleri çocukların

olumsuz sosyal davranışları için büyük; olumlu sosyal davranışları için ise orta düzeyde bulunmuştur. Saldırgan veya yıkıcı davranışların yedi yaşına kadar iyi bir şekilde yerleşebileceği ve sonrasında bunları değiştirmenin zor olacağından yola çıkılarak müdahale programının erken çocukluk dönemindeki çocuklara uygulanması programın etkisini yükseltmiştir. Bu çalışma ile programın düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynler için de umut verici sonuçları olabileceği görülmüştür.

Baker-Henningham ve diğerlerinin (2009) EY Programı Öğretmen veya Çocuk Boyutu'nun gelişmiş ülkelerde yaşayan çocukların sosyal duygusal yetkinliğini geliştirdiğine ve öğretmen uygulamalarının davranış problemlerini engellemek adına faydalı olduğuna dayanarak yürüttükleri çalışmada aynı boyutların erken çocukluk dönemindeki Jamaikalı çocuklar ve öğretmenleri için uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal becerilerini teşvik etmesinin yanı sıra çocukların olumlu sosyal davranışlarının arttığı tespit edilmiştir. Müdahale aynı zamanda çocukların paylaşımları, birbirlerine yardım etmeleri, uygun sınıf davranışları, sınıf etkinliklerinde ilgi ve coşku göstermeleri ve öğretmenlerin sıcakkanlı olmaları için sağlanan fırsatlarda yaşanan artışlar ile sınıf iklimine katkı sağlamıştır. Gelişmekte olan ülkelerde erken çocukluk eğitimi kurumlarının duygusal ortamlarının iyileştirilmesi ve çocukların olumlu sosyal davranışlarının geliştirilmesi için programın umut verici olduğu belirtilmiştir.

Baker-Henningham ve Walker'ın (2009) EY Programı Öğretmen Boyutu pilot çalışmasının erken çocukluk dönemindeki Jamaikalı çocukların sosyal duygusal becerileri üzerinde etkisini inceledikleri araştırmanın sonunda öğretmenlerin öğretim becerileri, profesyonel gelişimi ve çocuklarla olan ilişkileri ile çocukların sosyal duygusal yetkinliği ve okula hazırbulunuşluk düzeylerine olan faydaları bildirilmiştir. EY Program stratejilerinin düzenli uygulamalarla başarılı bir şekilde bütünleştirilebildiği belirtilmiştir.

Webster-Stratton ve Reid'in (2010) EY Programı Ebeveyn, Çocuk ve Öğretmen Boyutları'nın farklı kombinasyonlarının etkilerini test ettiği çalışmada karşıt gelme bozukluğu olan çocukların aileleri ve öğretmenleri seçkisiz bir şekilde ebeveyn; çocuk; öğretmen ve çocuk; ebeveyn, öğretmen ve çocuk boyutlarına atanmıştır. Deney grubu öğretmenleri kontrol grubu öğretmenlerine nispeten

daha az eleştirel, tutarsız ve korumacı; ebeveyn boyutuna katılan ebeveynler çok daha az olumsuz tutuma sahip olarak derecelendirilmiştir. Kontrol grubu çocuklarına göre deney grubu çocukları anneleriyle birlikte evde, akranları ve öğretmenleriyle okulda saldırgan davranışlarda önemli ölçüde azalma göstermiştir. Çoğu müdahale etkisi bir yıl boyunca muhafaza edilmiştir.

Carlson ve diğerleri (2011) tarafından EY Programı Öğretmen Boyutu'na ait sınıf yönetimi stratejileri hakkında okul öncesi öğretmenlerinin algılarındaki değişiklikleri incelemek amacıyla yapılan araştırmada en çok işsizliğin olduğu bölgelerdeki okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri programa katılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejilerini kullanımlarında iyileşmeler bulunmuştur. Davranış problemleri konusunda risk taşıyan çocuklar için bu program, çocuk ve ebeveyn boyutlarına tamamlayıcı olarak önerilmiştir.

Herman ve diğerleri (2011) tarafından EY Programı'nın incelenerek 4-8 yaşlarındaki çocukların içe yönelim problemleri üzerindeki etkilerini genişletmek amacıyla yürüttükleri araştırmada seçkisiz gruplar ebeveyn; ebeveyn ve öğretmen; çocuk; çocuk ve öğretmen boyutu eğitime atanmıştır. Çalışmada Cohen'in *d* etki büyüklüğünün .40 bulunduğu bildirilmiştir. Özellikle EY Programı'na katılan ebeveynlerin çocuklarının müdahale sonrası içe yönelim problemlerinde kontrol grubundaki çocuklara kıyasla azalma görülmüştür. Ebeveynlik etkinliğindeki değişiklikler ile programın etkileri ılımlaştırılmıştır.

Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine (2011) tarafından yapılan çalışmada EY Ebeveyn ve Çocuk Programı, 4-6 yaş arasındaki dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış çocukların ebeveynlerine uygulanmıştır. Bu çalışmada programın, annelerin övgüleri ve rehberlik etme düzeyleri ile çocukların dışa yönelim problemleri, karşıt gelme bozukluğu, sosyal yetkinlik, duygu düzenleme, duygu bilgisi ve sosyal problem çözme becerilerine etki ettiği görülmüştür.

Bywater ve diğerleri (2011) tarafından yüksek düzeyde yıkıcı davranış problemi sergileyen Galli çocuklar üzerinde EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun etkisini ölçmek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Çalışma sonunda çocuğun sosyal problem çözme becerileri, sosyal, duygusal ve davranış problemleri, çocuğun akademik başarısı, okula devamlılığı, öğretmen ve ailenin mental olarak

huzurlu olması konularında olumlu değişimler ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada müdahale %88 güce ulaşmıştır.

Hutchings, Williams ve Pritchard (2011) tarafından erken çocukluk dönemindeki Galli çocuklar arasında yaşanan davranış problemlerinin düzeyini saptamayı amaçlanan araştırmada EY Programı Çocuk Boyutu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların dörtte birinin davranış problemleri sergilediği, erkeklerin kızlara kıyasla üç kat daha fazla bu problemleri gösterdiği tespit edilmiştir. Uygulanan programın özellikle erkek çocuklar üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Hutchings ve diğerleri (2012) tarafından EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun etkilerini değerlendirmek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinde artış olduğu saptanmış; ancak uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Baker-Henningham ve diğerleri (2012) tarafından erken çocukluk dönemindeki Jamaikalı çocukların davranış problemleri ve sosyal beceriler konusunda EY Programı Öğretmen Boyutu'nun etkisini belirlemek amacıyla araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan çocukların davranış problemlerinin (etki büyüklüğü=.42) azaldığı, arkadaşlık (etki büyüklüğü=.74) ve sosyal becerilerinin (etki büyüklüğü=.59) arttığı görülmüştür.

Posthumus ve diğerleri (2012) tarafından Hollanda'da kronik davranış problemleri riski taşıyan erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynleri için EY Programı'nın önleyici etkilerinin değerlendirildiği araştırmada deney grubunun ebeveynlik becerilerinin iki yıl sonra büyük oranda geliştiiği görülmüştür. Ayrıca gözlemlenen çocuk davranış problemleri üzerindeki müdahale etkileri devamlılık göstermiştir. Gözlemlenen çocuk davranış problemlerinde düşüşe zaman içinde olumsuz ebeveynlikteki düşüş sebep olmuştur.

Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine (2013) tarafından dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı alan çocuklara EY Müdahale Programı Ebeveyn-Çocuk Boyutları'nın uygulandığı araştırmanın sonunda çocuklarına sert disiplin uygulayan annelerin fiziksel cezayı daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu annelerin çocuklarının ise okulda akranlarıyla olan sosyal ilişkileri, sosyal problem çözme becerileri ve duygu bilgisi düzeyinde iyileşmeler gözlemlenmiştir.

Çocukların sosyal duygusal yetkinliğini inşa etmek ve daha ciddi davranış problemlerine ilerleme riskini azaltmak amacıyla ebeveyn-çocuk eğitimine katılan çocukların bir yıllık takip sürecinde %70-75'i dışa yönelim problemlerinin ölçümleri buldukları düzeyin altına düştüğü bildirilmiştir. Böylece müdahale dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı olan çocuklarda karşıt gelme bozukluğu ve davranış problemlerinin ilerlemesini önlemiştir.

Hurlburt ve diğerleri (2013) tarafından EY Programı Ebeveyn Boyutu'nun incelendiği çalışmada ebeveyn uygulamaları ve çocuk davranışlarının, çocuklarında davranış problemi olduğunu bildiren ve bildirmeyen aileler arasında değişip değişmediği karşılaştırılmıştır. EY Programı Ebeveyn Boyutuna katılan ebeveynlerin çocuklarının davranış problemlerinde iyileşmeler gözlemlenmiştir. Çocuklarında davranış problemi olduğunu bildiren ebeveynlerin bu tarz bir geçmişin olduğunu bildirmeyen ebeveynlere göre daha büyük oranda sert disiplin, eleştirel, korumacı ebeveynlik yaptıkları belirlenmiştir. Çocuklarında davranış problemi olduğunu bildiren ebeveynlerin çocukları üzerinde EY Programı'nın olumlu etkileri bulunmuştur.

Fergusson, Horwood ve Stanley (2013) tarafından EY Programı Öğretmen Boyutu'nun Yeni Zelanda'da yaşayan çocukların yıkıcı sınıf davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülen araştırmanın sonunda öğretmenlerin olumlu ve etkili davranış yönetimi stratejilerin kullanımında önemli artışlar bildirilmiştir. Öğretmenler davranış problemlerinin yönetiminde daha fazla güvene sahip olmuş ve araştırmanın Cohen'in *d* etki büyüklüğü ortadan büyüğe doğru ($d=.60-.88$) bir aralıkta olduğu bulunmuştur.

Homem ve diğerlerinin (2014) babaların ebeveyn eğitim programlarında yer almasının önemi konusunda araştırma eksikliği üzerine karşıt gelme bozukluğu bulunan erken çocukluk dönemindeki Portekizli çocuklar için EY Programı Ebeveyn Boyutu uyarlanmıştır. Bu programa katılan babalarda yaşanan kısa dönem etkileri incelemek amacıyla yapılan çalışmada babaların olumlu ebeveynlik uygulamaları ve çocukların olumlu sosyal davranışlarının derecelerinde önemli artışlar bulunmuştur.

2.7. İlgili Araştırmalar Özet

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar arasında görülen davranış problemlerinin saldırganlık, akran zorbalığı, içe ve dışa yönelim problemleri gibi farklı formlarda olduğu yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalarda tespit edilmiştir. Davranış problemlerinin türü ne olursa olsun çocukları erken çocukluk döneminde cinsiyet farkı gözetmeksizin olumsuz şekilde etkilemektedir. Üstelik erken çocukluk eğitim kurumlarında yaşanan bu davranış problemleri çocuklar ile öğretmenler arasında bir çatışmaya yol açmakta ve akademik başarılarını da düşürmektedir. Bu problemlerin ise cinsiyet, doğum sırası, erken çocukluk eğitimine devam süresi, öğretmenin mesleki deneyim süresi, anne baba öğrenim durumu ve mesleği gibi çeşitli değişkenler ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunduğu yapılan araştırmaların bulguları arasındadır. Kültürler arasında davranış problemlerine verilen değer ve alınan önlemler değişse de tüm bu araştırmaların önerileri erken çocukluk eğitimi kurumlarında çocuklar için sosyal duygusal müdahale programlarının geliştirilmesi veya yurtdışında yapılmış bilimsel dayanaklı müdahale programlarının kültüre uyarlanarak uygulanmasından oluşmaktadır.

Çocuklar erken çocukluk döneminde sosyal açıdan yetkin olma düzeyi yaş, kardeş sayısı, erken çocukluk eğitimine devam süresi, aile yapısı, ebeveynlerinin meslek, öğrenim düzeyi gibi bazı değişkenlere bağlıdır. Çocukların olumlu sosyal davranışlar sergilemesi, sosyal becerilere sahip olması için öncelikle bu tür beceri ve davranışları model almaları gerektiği yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Davranış problemlerine sahip çocukların sağaltımında kullanılan her türlü sosyal yetkinlik içerikli eğitim ve sosyal duygusal müdahale programları sonunda sosyal problem çözme ve olumlu sosyal davranışlar açısından çocukların dağarcıklarının zenginleştiği görülmüştür. Öğretmenlerin çocukların eğitimi sırasında yalnızca akademik gelişim değil aynı zamanda sosyal ve duygusal yetkinlik eğitime de önem vermesinin gerekliliği üzerine vurgu yapılmıştır.

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin erken çocukluk eğitimi kurumuna devam etme süresi, akran kabulü, anne kabulü, cinsiyet ve sosyokültürel düzey gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Sosyal problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan eğitimler sonunda çatışma yönetme, davranış problemlerini azaltma, özerklik kazanma, bakış açısı alma becerilerinin artış gösterdiği görülmüştür.

Sosyal duygusal müdahale programları, içerik açısından birtakım farklılıklar taşımakla birlikte sosyal problem çözme becerileri, sosyal duygusal yetkinlik ve sosyal davranış değişimi üzerine yoğunlaşmıştır. Kapsamlı bir içeriğe sahip olmalarına rağmen bu müdahale programlarının çocukların farklı kültürel, sosyal, ekonomik özelliklerine göre etki düzeyleri değişmiştir. Bu programların gereksinimler doğrultusunda seçilmesi ve denenmesinin yanı sıra uyarlama sürecinde programların kapsamlarının kritik bir önemi olduğu düşünülmektedir.

Farklı kültürlerde yaşayan bireylere uygulanan EY Programının Ebeveyn, Öğretmen ve Çocuk Boyutları'nda yapılmış birçok araştırmanın sonuçları incelenmiş ve programın çocukların özellikle davranış problemlerini azalttığı, sosyal yetkinlik, duygusal okuryazarlık, duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerini arttırdığı çalışmalarda kanıtlanmıştır. Ayrıca EY Programı'nın davranış problemleri, sosyal yetkinlik, sosyal problem çözme gibi üç temel katkısının yanı sıra çocukların akademik başarısı ve okula devamlılığı konularında da olumlu sonuçlara yol açtığı tespit edilmiştir.

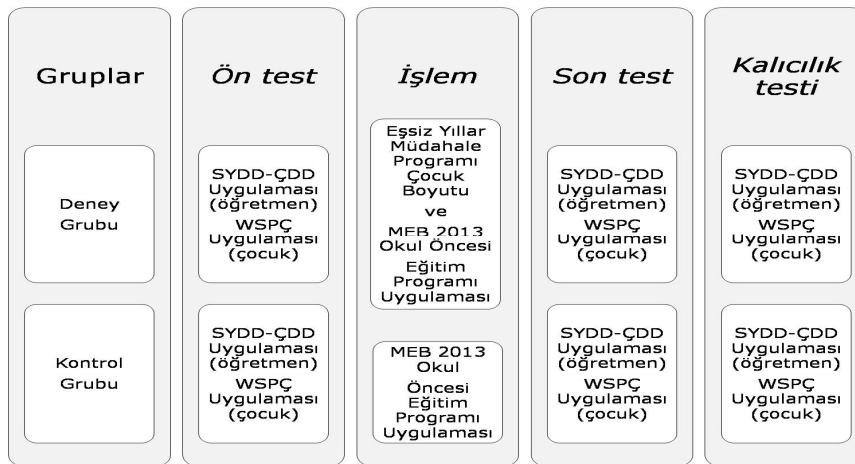
3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma özü itibariyle yarı deneysel bir çalışma kapsamında ele alınabilir. Deneysel çalışmalar bağımsız değişkene araştırmacı tarafından yönlendirme yapılmasını ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırılmasını kapsamaktadır (Büyüköztürk, vd., 2009). Deneysel tasarımı etkileyebilecek birçok değişken kontrol edilemeyeceği için bu araştırma yarı deneysel tasarıma uygundur.

Bu çalışma çocuklara uygulanan Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun çocukların davranış problemlerinin düzeyi üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yapılan bir araştırmadır. Ön test-son test kontrol gruplu desenin deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlaması ve elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak vermesi ile davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun etkililiğinin araştırılması dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında ön test; ikinci aşamasında programın uygulanması; üçüncü aşamasında son test ve dördüncü aşamasında ise son testten 4 hafta sonra kalıcılık testi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan SYDD ve ÇDD ölçekleri öğretmenler tarafından doldurulurken WSPÇ testi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmanın modeli Şekil 2. de sunulmaktadır.



Şekil 2. Araştırma Modeli

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmamanın çalışma grubunu Ankara ilindeki MEB'e bağlı erken çocukluk eğitimi kurumlarına devam eden 36-72 ay arasındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşamalı örnekleme (multistage sampling), farklı aşamalarda istenen örnekleme şeklinin uygunluğuna ve erişilebilirliğine bağlı olarak birden fazla aşamayı içeren örnekleme stratejilerinden oluşmaktadır (Singh, 2007). Araştırmamanın çalışma grubu üç aşamadan oluşan işlem adımları ile elde edilmiştir. Çalışma grubu oluşturmak için izlenen üç aşamalı örnekleme yöntemi basamakları sırasıyla uygun örnekleme (1), ölçüt örnekleme (2) ve basit seçkisiz örneklemedir (3).

1. Aşama: Araştırmayı bağımsız anaokullarında uygulayabilmek için gerekli izin MEB'den alınmıştır. Ankara ilinin Etimesgut ve Sincan ilçelerinde yer alan okullar ile görüşülmüş ve araştırmamanın genel hatları ile işleyiş süreci anlatılmıştır.

Araştırmamanın uzun süreli deneysel bir çalışma olması ve rahat bir ortamda sürdürülmesi gerekliliğinden yola çıkılarak uygulama yapılacak olan okulun bu çalışmaya gönüllü olması esas alınmıştır.

Araştırmaya ilgi duyan ve gönüllü olan Sincan ilçesindeki bir bağımsız anaokulunda deneysel çalışmanın yapılması kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda uygulama yapılacak okulun belirlenmesi işleminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, klinik uygulamalarda örnekleme birimlerinin uygunluğuna ve araştırmacıların kolay erişebilirliklerine göre seçildiği örnekleme yöntemidir (Singh, 2007).

2. Aşama: Seçilen bağımsız anaokulunun sekiz sınıfı çalışma grubu kapsamına alınmıştır.

Bu sınıflara devam eden çocuklar arasından deney ve kontrol gruplarına dahil olacakları belirleyebilmek amacıyla çocuklara araştırma kapsamında kullanılacak ölçekler (ÇDD, SYDD ve WSPÇ) uygulanmıştır.

Ölçek sonuçları analiz edilmiş ve güvenilirlik katsayıları incelenmiştir (ÇDD=.95; SYDD=.81; WSPÇ=.79). Güvenirlik katsayısı en yüksek çıkan ÇDD'nin temel alınmasına karar verilmiş ve çocuklar ÇDD ön test puanlarına göre sıralanmıştır.

Programın uygulama esaslarına göre altışar kişilik küçük gruplarla yürütülmesi gerekliliğinden (Bywater, vd., 2011) yola çıkılmış, süreç içerisinde denek kaybı olma olasılığı da göz önüne alınarak her bir grubun 8 çocuktan oluşturulması planlanmıştır.

Okulun koşulları ve çocukların okulda bulunma süreleri göz önünde bulundurularak eş zamanlı olarak iki deney grubu (16 çocuk) ve iki kontrol grubu (16 çocuk) olmak üzere toplam 32 çocuk ile araştırmanın yürütülmesine karar kılınmıştır. Bu noktadan hareket ile araştırma içerisinde deney ve kontrol grubu olmak üzere toplamda 48-66 aylık otuz iki çocukla çalışılacağı için ÇDD puan sıralamasında bu ölçütleri sağlayan ilk 32 çocuk deney-kontrol grubunda olmak üzere seçilmiştir.

Araştırmanın bu aşamasında çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, birimlerin belli niteliklere sahip bireyler, nesnelere, olaylar veya durumlardan oluşturulmasıdır. Çalışma grubu için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (bireyler, olaylar vb) örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2009).

3. Aşama: Araştırmanın bir sonraki aşamasında ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklemede evrendeki bütün birimlerin her birime seçilmesi için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olması ve listelenmesi gerekmektedir (Singh, 2007).

Seçkisiz örnekleme, temsil edici bir örneklemin belirlenmesinin en geçerli yoludur ve seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temsilliği sağlamada ötekilerden daha çok güçlü olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk, vd., 2009). Bu doğrultuda en yüksek puana sahip 48-66 aylık otuz iki çocuk kura yöntemi ile on altı kişilik iki gruba ayrılmıştır.

Grupların denkliliğini belirlemek için çocukların puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile test edilmiştir.

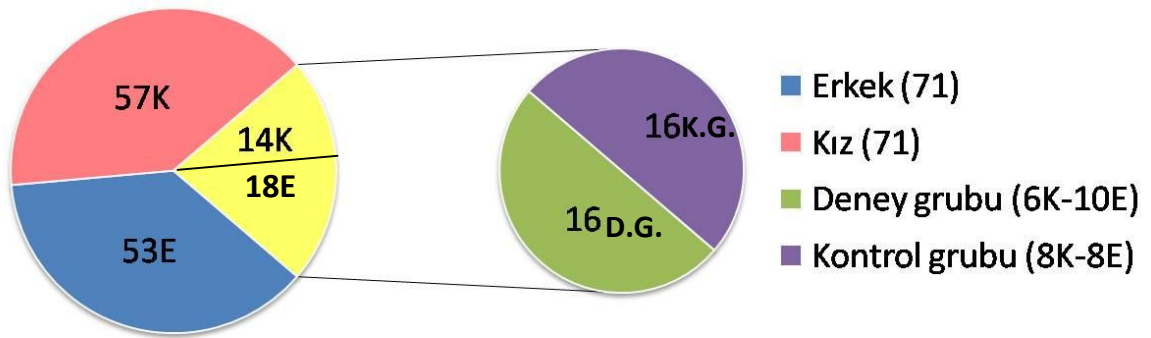
DeneySEL çalışmada deney ve kontrol gruplarının denk olması gerektiği ilkesi ile grup ortalamaları arasında fark olmadığı (Tablo 1) görüldükten sonra bu gruplar tekrar kura yöntemi ile deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

Tablo 1. Deney-Kontrol Gruplarına Ait Grup Ortalamalarının İncelenmesi

Grup	n	Ortalama	Standart sapma	p
Deney grubu	16	141.6	28.6	.96
Kontrol grubu	16	141.1	31.4	

3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Araştırmanın ön test ve deneysel uygulamalarında bulunan katılımcıların cinsiyetleri Şekil 3'te, yaşları, erken çocukluk eğitime devam süreleri, kardeş olması, doğum sırası Tablo 2'de; anne-babaların öğrenim durumu ve çalışma alanı Tablo 3'te; aile yapısı, çocukla ilgilenen kişi Tablo 4'te; öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri ise Tablo 5'de verilmiştir.



Şekil 3. Katılımcıların Cinsiyetleri

Tablo 2: Katılımcıların Cinsiyete, Yaşa, Erken Çocukluk Eğitimine Devam Süresine, Kardeşi Olmasına ve Doğum Sırasına Göre Dağılımı

			n	%
Cinsiyet	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>Erkek</i>	71	50.0
		<i>Kız</i>	71	50.0
		<i>Toplam</i>	142	100.0
	Deney-kontrol grup katılımcıları	<i>Erkek</i>	18	56.3
		<i>Kız</i>	14	43.7
		<i>Toplam</i>	32	100.0
Yaş	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>3 yaş</i>	20	14.1
		<i>4 yaş</i>	15	10.5
		<i>5 yaş</i>	88	62.0
		<i>6 yaş</i>	19	13.4
		<i>Toplam</i>	142	100.0
	Deney-kontrol grup katılımcıları	<i>4 yaş</i>	6	18.8
		<i>5 yaş</i>	26	81.2
<i>Toplam</i>		32	100.0	
Erken çocukluk eğitimine devam süresi	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>0-1 yıl</i>	77	54.2
		<i>1-2 yıl</i>	43	30.3
		<i>2-3 yıl</i>	22	15.5
		<i>Toplam</i>	142	100.0
	Deney-kontrol grup katılımcıları	<i>0-1 yıl</i>	16	50.0
		<i>1-2 yıl</i>	13	40.6
		<i>2-3 yıl</i>	3	9.4
<i>Toplam</i>		32	100.0	
Kardeş	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>Kardeşi yok</i>	52	36.6
		<i>Kardeşi var</i>	90	63.4
		<i>Toplam</i>	142	100.0
	Deney-kontrol grup katılımcıları	<i>Kardeşi yok</i>	12	37.5
		<i>Kardeşi var</i>	20	62.5
<i>Toplam</i>		32	100.0	
Doğum Sırası	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>İlk</i>	79	55.6
		<i>Orta</i>	24	16.9
		<i>Son</i>	39	27.5
		<i>Toplam</i>	142	100.0
	Deney-kontrol grup katılımcıları	<i>İlk</i>	20	62.5
		<i>Orta</i>	5	15.6
		<i>Son</i>	7	21.9
<i>Toplam</i>		32	100.0	

Tablo 2’de görüldüğü gibi ön teste katılan çalışma grubu 71’i (%50.0) erkek; 88’i (%62.0) 5 yaş ve 77’si (%54.2) 0-1 yıl erken çocukluk eğitimi almış olmak üzere 142 çocuktan; deney-kontrol grup katılımcıları ise 18’i erkek (%56.3); 26’sı (%81.2) 5 yaş 16’sı (%50.0) 0-1 yıldır erken çocukluk eğitimi almış 32 çocuktan oluşmaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların Anne-Babalarının Öğrenim Durumlarına ve Çalışma Alanlarına Göre Dağılımları

			<i>n</i>	%
Anne Öğrenim Durumu	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>İlköğretim</i>	11	7.7
		<i>Ortaöğretim</i>	43	30.3
		<i>Yükseköğretim</i>	88	62.0
		<i>Toplam</i>	142	100.0
	Deney-kontrol grup katılımcıları	<i>İlköğretim</i>	5	15.6
		<i>Ortaöğretim</i>	13	40.6
		<i>Yükseköğretim</i>	14	43.8
		<i>Toplam</i>	32	100.0
Baba Öğrenim Durumu	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>İlköğretim</i>	9	6.3
		<i>Ortaöğretim</i>	25	17.6
		<i>Yükseköğretim</i>	108	76.1
		<i>Toplam</i>	142	100.0
	Deney-kontrol grup katılımcıları	<i>İlköğretim</i>	3	9.4
		<i>Ortaöğretim</i>	8	25.0
		<i>Yükseköğretim</i>	21	65.6
		<i>Toplam</i>	32	100.0
Anne Çalışma Alanı	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>Çalışmıyor</i>	59	41.5
		<i>Eğitim</i>	50	35.2
		<i>Teknik</i>	3	2.1
		<i>Sağlık</i>	8	5.6
		<i>Güvenlik</i>	3	2.1
		<i>Finans</i>	5	3.5
		<i>Diğer</i>	14	9.9
		<i>Toplam</i>	142	100.0
	Deney-kontrol grup katılımcıları	<i>Çalışmıyor</i>	16	50.0
		<i>Eğitim</i>	9	28.0
		<i>Sağlık</i>	2	6.3
		<i>Finans</i>	2	6.3
		<i>Diğer</i>	3	9.4
		<i>Toplam</i>	32	100.0
Baba Çalışma Alanı	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>Eğitim</i>	18	12.7
		<i>Teknik</i>	30	21.1
		<i>Sağlık</i>	3	2.1
		<i>Hukuk</i>	25	17.6
		<i>Güvenlik</i>	18	12.7
		<i>Finans</i>	5	3.5
		<i>Diğer</i>	43	30.3
		<i>Toplam</i>	142	100.0
	Deney-kontrol grup katılımcıları	<i>Eğitim</i>	1	3.0
		<i>Teknik</i>	7	21.9
		<i>Hukuk</i>	3	9.4
		<i>Güvenlik</i>	4	12.5
	<i>Finans</i>	2	6.3	
	<i>Diğer</i>	15	46.9	
	<i>Toplam</i>	32	100.0	

Tablo 3 incelendiğinde ön test uygulanan çocukların annelerinin 88'i (%62.0), babalarının 108'i (%76.1) yükseköğretim mezunudur. Annelerinin 59'unun (%49.5) çalışmadığı, babalarının ise 43'ünün (%30.3) diğer alanlarda çalıştığı belirlenmiştir. Deney-kontrol grubu çocuklarının annelerinin 14'ü (%43.8), babalarının 21'i (%65.6) yükseköğretim mezunudur. Annelerinin 16'sının (%50.0) çalışmadığı, babalarının ise 15'inin (%46.9) diğer alanlarda çalıştığı görülmüştür.

Tablo 4: Katılımcıların Aile Yapıları, Anne-Baba Dışında Çocukla İlgilenen Kişinin Olmasına ve Öğretmenlerinin Genel ve Okuldaki Mesleki Hizmet Yılına Göre Dağılımları

			<i>n</i>	%				
Aile Yapısı	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>Çekirdek</i>	131	92.3				
		<i>Geniş</i>	9	6.3				
		<i>Parçalanmış</i>	2	1.4				
		<i>Toplam</i>	142	100.0				
Deney-kontrol grup katılımcıları		<i>Çekirdek</i>	30	93.7				
		<i>Geniş</i>	2	6.3				
		<i>Toplam</i>	32	100.0				
İlgili kişi	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>Anne-baba dışında biri</i>	17	12.0				
		<i>Anne-baba</i>	125	88.0				
		<i>Toplam</i>	142	100.0				
		Deney-kontrol grup katılımcıları		<i>Anne-baba dışında biri</i>	3	9.4		
<i>Anne-baba</i>	29			90.6				
<i>Toplam</i>	32			100.0				
			<i>n (Öğretmen)</i>	%	<i>n (Çocuk)</i>	%		
Genel Mesleki Hizmet Yılı	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>0-1 yıl</i>	1	12.5	20	14.1		
		<i>2-5 yıl</i>	2	25.0	33	23.2		
		<i>6-10 yıl</i>	4	50.0	75	52.8		
		<i>11-15 yıl</i>	1	12.5	14	9.9		
		<i>Toplam</i>	8	100.0	142	100.0		
Deney-kontrol grup katılımcıları		<i>2-5 yıl</i>	2	33.4	7	21.9		
		<i>6-10 yıl</i>	3	50.0	16	50.0		
		<i>11-15 yıl</i>	1	16.6	9	28.1		
		<i>Toplam</i>	6	100.0	32	100.0		
Okuldaki Hizmet Yılı	Ön test uygulanan katılımcılar	<i>0-1 yıl</i>	3	37.5	51	35.9		
		<i>2-5 yıl</i>	5	62.5	91	64.1		
		<i>Toplam</i>	8	100.0	142	100.0		
		Deney-kontrol grup katılımcıları		<i>0-1 yıl</i>	2	33.4	8	25.0
				<i>2-5 yıl</i>	4	66.6	24	75.0
<i>Toplam</i>	6			100.0	32	100.0		

Tablo 4'e bakıldığında ön teste katılan çocukların 131'inin (%92.3) çekirdek aileye sahiptir ve çocuklardan 125'inin (%88.0) anne-babası çocukla

ilgilenmektedir. Deney-kontrol grubu katılımcılarının 30'unun (%93.7) çekirdek aileye sahiptir ve 29'unun (%90.6) anne-babası çocukla ilgilenen kişi konumunda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan çocukların öğretmenlerinin 4'ünün (%50.0) 6-10 yıl arasında meslekte hizmet verdikleri; 5'inin (%62.5) 2-5 yıl boyunca uygulama yapılan okulda çalıştıkları tespit edilmiştir. Deney-kontrol grubu katılımcılarının öğretmenleri incelendiğinde 3'ünün (%50.0) 6-10 yıl arasında meslekte hizmet verdikleri; 4'ünün (%66.6) 2-5 yıl süresince uygulama yapılan okulda hizmet verdikleri görülmüştür.

3.3. Bağımsız Değişkenin (Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu) Uyarlanması, İçeriği ve Uygulanması

3.3.1. Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun Uyarlanması

Uygulamanın bağımsız değişkeni Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu erken eğitim programıdır. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun yarı yapılandırılmış olması, belirli ortamların bağlamsal özelliklerini karşılamak için değiştirilme esnekliğini kısıtlayabilmesinin yanı sıra çocuklar için içerik uygunluğu ve uygulanacak etkinlikler ile programın kültüre uyarlanmasını ve uygulanmasını kolaylaştıran faktörler barındırmaktadır. Webster-Stratton tarafından 1990 yılında geliştirilen 2012 revize edilen "Incredible Years Intervention Program Child Training" (Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu) uyarlama sürecinde ilk olarak ilgili izin yazışmaları yapılmış ve Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen atölye çalışmalarına katılım sonunda uygulama için gerekli sertifika alınmıştır (EK 7). Yedi üiteden oluşan (EK 2) EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu, uyarlama çalışmasının birinci aşamasında İngiliz dilinde uzman on iki bağımsız çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

İkinci aşamasında ise Türkçeye çevrilen program, on erken çocukluk eğitimi veya çocuk gelişimi alan uzmanı (1 profesör, 4 doçent, 3 yardımcı doçent, 2 öğretim görevlisi doktor) ile eş zamanlı olarak on psikoloji ya da sosyal hizmetler alan uzmanı (3 profesör, 3 doçent, 3 yardımcı doçent, 1 öğretim görevlisi doktor) olmak üzere toplam yirmi uzman kişinin görüşlerine sunulmuştur. Bu sayede programın Türk kültürüne ve çocuklarına uygunluğuna dair değerlendirilmesi her uzmanın kendi uzmanlık alanı açısından yapılmıştır. Alan uzmanların yaptıkları

değerlendirmeler ışığında programa ait her ünite gözden geçirilmiş ve programın yapısını bozmayacak şekilde önerilen düzenlemeler yapılmıştır.

Uyarlama sürecinin üçüncü aşaması olarak Türkçe'ye çevrilen programın bünyesindeki toplam 254 dakikalık üç DVD'nin içeriğini oluşturan video skeçlerinin Türkçe seslendirme işlemi yapılmıştır. Öncelikle video skeçlerinin transkripsiyonu yapılmış; skeçlerde metinler sıralanmış ve rol alan karakterler belirlenmiştir. Ardından her karakteri seslendirecek seslendirmeciler ile rolleri üzerine konuşulmuş ve bu kişilere seslendirme metinleri verilmiştir. Her video skecinde yer alan karakterler sessiz bir ortamda bir araya gelerek her skeç için bir-iki provadan sonra asıl kayıtlar ses kayıt aleti aracılığıyla alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları, Corel VideoStudio Pro X7 Programı (<http://www.videostudiopro.com/en/products/videostudio/ultimate/>) kullanılarak orijinal video skeçleri ile bütünleştirilerek kayıtlara son hali verilmiştir.

Son aşamada ise EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'na ait her ünitenin sahip olduğu dinazor isimlerine Türkçe isimler verebilmek adına uygulama yapılacak olan bağımsız anaokulunun sekiz sınıfında isimlendirme çalışması yürütülmüştür. Bunun için dinazorların oyuncak maketleri sınıflardaki çocuklara gösterilerek "Bu dinozora isim verecek olsanız adını ne koyardınız?" sorusu sorulmuştur. Çocukların verdikleri yanıtlar içerisinden en fazla oy alan ve birbiriyle en uyumlu isimler, ünite isimleri (EK 2) olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun İçeriği ve Uygulanması

EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu yeni arkadaşlar edinme ve okul kurallarını öğrenme, okulda başarılı olma (dinleme, işbirliği yapma), duyguları anlama ve fark etme, problem çözme adımlarını öğrenme-1 (problem ve çözümleri tanımlama, daha fazla çözüm bulma, sonuçları düşünme), problem çözme adımlarını öğrenme-2 (öfke yönetimi ve problem çözme), arkadaş olmayı öğrenme (yardımlaşma, paylaşma, evde ve okulda takım çalışması) ve arkadaşlarla konuşmayı öğrenme (konuşma, dinleme, isteme) olmak üzere yedi bölümden oluşmaktadır.

Her bir ünite, bir önceki ünite ve beceriler üzerine kurulmaktadır. Bu nedenle üniteleri atlamamak ve sırasıyla tamamlamak önemlidir. Ancak grup liderleri, grup içindeki çocukların ihtiyaçlarına dayalı gelişimlerine uygun şekilde ilgili

değişiklikler yapabilmektedir. Program önerilerini bireyselleştirmek için kuklaları kullanmak önemlidir. Çocuk ile problemi hakkındaki duyguları üzerine ilk kez kukla konuşması gerçekleştirmek, çocuğu olası çözümler hakkında düşünmeye sevk etmek ve ardından bu durumla başa çıkmak için yollar önermek her zaman daha etkilidir (Webster-Stratton ve Reid, 2008b). “Wally” ve “Molly” isimlerinde dört yaşındaki çocuk büyüklüğünde kuklalar, duyguları, problemleri hakkında konuşan ve daha iyi çözümlerin neler olabileceğini tartışan çocuk rolünü üstlenmektedir. Olumsuz duygular, çözülmesi gereken bir problem olduğuna dair ipuçları olarak görülmektedir. Çocuklar zenginleşmiş duygu sözcüklerini kazanmayı ve “duygu detektifleri” haline gelmeyi öğrenirler. Dina Dinozor kuklası Dinozor Okulunun başöğretmenidir ve ilerlemenin izlenmesi ve cesaretin kazandırılması için ziyaretler yapmaktadır. Video skeçlerinde, evde ve okulda çocukların sıklıkla karşılaşılabilecekleri problemleri çözme süreçlerini modelleyen çocuklar ve kuklalar gösterilmektedir. Video skeçleri, etkili stratejileri tartışmaya yönlendirmekte ve sonrasında çocuklar problem çözme becerilerini uygulamaktadırlar. Problem çözme ilkeleri ev etkinlikleri aracılığıyla ayrıca pekiştirilmektedir. Program süresince çocukların olumlu sosyal davranışları ödül ve pekiştireçler aracılığıyla güçlendirilmektedir. Davranış problemleri, davranışı görmezden gelerek ya da mola tekniği aracılığıyla pekişen sonuçları kaldırarak azaltılmaktadır (Hutchings, vd., 2004).

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için alan yazın taramasının ardından kazandırılmak istenen hedefler doğrultusunda kültüre uyarlaması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu (EK 8) kullanılmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın yanı sıra uyarlanan program araştırmacı tarafından deney grubunda yer alan çocuklara haftada 2 gün 2 saat olmak üzere 18 oturum halinde uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için dört araç kullanılmıştır. Bu araçlar sırasıyla kişisel bilgi formu, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD), Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme (WSPÇ) Testidir. SYDD ve WSPÇ, Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk

Boyutunu değerlendirmek için gerekli ölçme araçları olarak sunulmaktadır (<http://incredibleyears.com/for-researchers/measures/>). Bu nedenle araştırmada da bu araçlar kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form çocuklar hakkındaki demografik bilgileri elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bilgi formunda çocuğa ait demografik özelliklerin belirlenmesi amacı ile adı, soyadı, yaşı, cinsiyeti, okulu, sınıfı, öğretmeni, anne-babasının öğrenim durumu ve çalışma alanı, aile yapısı, kardeş sayısı, doğum sırası, çocuğun süregelen bir hastalığının olup olmadığı, çocukla anne-babası dışında birisinin ilgilenip ilgilenmediği ve öğretmenin genel mesleki hizmet süresi ile sözü geçen okuldaki mesleki hizmet süresi hakkında bilgi sağlayacak sorulara yer verilmiştir.

3.4.2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği

LaFreniere ve Dumas'ın (1996) öğretmenler tarafından doldurulmak üzere geliştirdiği "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği (SYDD)" (Social Competence and Behaviour Evaluation Scale), olumlu (sosyal yetkinlik) ve olumsuz (duygu veya davranış problemleri) birimler için dengelenen dört özet puanı (sosyal yetkinlik, içe yönelim problemleri, dışa yönelim problemleri ve genel uyum) içermektedir. Yaygın olarak erken çocukluk eğitim ortamlarında görülen davranışların geniş bir dizinini kapsayan ve öğretmenler tarafından doldurulan SYDD, Cronbach Alpha katsayısı .80 ile .89 arasında değişen iyi bir iç tutarlılığa sahiptir. Etnik gruplar için Cronbach Alpha katsayısı .86 ile .95 arasında değişmektedir (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001a).

Uysal ve Akman tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan altılı likert tipi (1 hiçbir zaman, 2 ya da 3 bazen, 4 ya da 5 sık sık, 6 her zaman) bu ölçek 80 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama sürecinde ilk olarak İngiliz dilinde uzman üç bağımsız çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada Türkçeye çevrilen test İngiliz dilinde uzman bağımsız üç diğer çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve formun çevirisi ile orijinali arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Daha sonra Türkçe form beş erken çocukluk eğitimi alan uzmanı (3 profesör, 1 doçent, 1 yardımcı doçent) ve bir ölçme uzmanı olmak üzere altı uzman kişinin görüşlerine sunulmuştur. Ardından maddelerin anlaşılabilirliği için üç okul öncesi öğretmenden görüş

alınmıştır. Son olarak 3-6 yaş çocuklar üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra son şekli verilen formu 3-6 yaş çocuklarından oluşan 457 kişilik (230 erkek, 227 kız) bir çalışma grubu üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı .95 çıkan ölçeğin KMO uyum ölçüsü .937 ve Bartlett testi sonucunda χ^2 değerinin [19766.478 (p=.00)] .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar 457 kişilik çalışma grubuna ait veri yapısının faktör analizi yapabilmek için mükemmel derecede yeterli olduğunu (Leech, Barrett ve Morgan, 2005) ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) kanıtlar niteliktedir.

LISREL 8.8 Programı kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinalindeki gibi sosyal yetkinlik, içe yönelim ve dışa yönelim olmak üzere üç faktörden (EK 1) oluştuğu ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde χ^2 değeri, Sd ile oranlanarak değerlendirilmeye alınmaktadır. Bu değer büyük örneklerde, 3 ve daha düşük oran olduğunda mükemmel; 5'e kadar olan oranlar da ise yeterli düzeyde uyum olarak kabul edilmektedir (Sümer, 2000). Yapılan analizler sonucunda χ^2 değeri 15994.88, Sd ise 3077 olarak bulunmuş ve χ^2/Sd $15994.88/3077=5.1$ olarak hesaplanmış ve yeterli düzeyde uyum gösterdiği kabul edilmektedir. RMSEA, merkezi olmayan χ^2 dağılımında, popülasyon kovaryanslarını belirlemek amacıyla kullanılan bir indekstir. Bu indeks 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve RMSEA'nın 0 olması mükemmel uyumu (Brown, 2006; Thompson, 2004). RMSEA'nın .08–.10 arasında olması ise vasat uyumu göstermektedir (MacCallum, vd., 1996). RMSEA değeri .09 olarak bulunmuştur ve bu değer, yapılan analiz için uyum indeksinin vasat olduğunu ifade etmektedir. NFI ve NNFI değerleri 0 ile 1 arasında değişmektedir ve değer .95 ile 1 arasında mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Thompson, 2004). Yapılan analiz sonuçlarında diğer iyilik uyumlarına bakıldığında; NFI değerinin .92 ve NNFI değerinin .94 olduğu ve bu değerlerin iyi ve mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenmektedir. Hedef model ve gözlenen veriler arasında oldukça iyi bir uyum, SRMR değerinin .08 ya da daha az olduğu durumlarda elde edilir (Hu ve Bentler, 1999). Analizler sonucunda SRMR değerinin .09 olduğu görülmekte; bu değer vasat uyuma işaret etmekte olduğu söylenebilir. CFI değerinin .90–.95 arasında olması kabul edilebilir bir uyumun

göstergesidir (Bentler, 1990). Yapılan analizler sonucunda CFI değerine bakıldığında ise .94 olduğu görülmektedir. Bu değer de iyi uyuma işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya katılan çalışma grubuna SYDD uygulaması sonunda Cronbach Alpha katsayısı .81 bulunmuştur.

3.4.3. Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği

Sübaşı ve Şehirli (2010) tarafından öğretmenler tarafından doldurulmak üzere geliştirilen Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği, üç alt boyuttan (isyankâr davranışlar, uyum ve sosyal kaygı) ve 73 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Çocuk Davranışlarını Değerlendirme (ÇDD) Ölçeği'nin puanlanması için cevaplanan maddelerine verilen puanlar toplanmaktadır. Bunun için "Hiçbir Zaman" 1, "Nadiren" 2, "Bazen" 3, "Sıklıkla" 4, "Her Zaman" 5 olarak puanlanmaktadır. Ölçekte 21 madde olumlu anlam taşıdığından bu maddeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puan 365, en düşük puan 73'tür. Ölçeğin güvenilirliğini saptamak amacıyla uygulanan Cronbach Alpha katsayısı ölçek toplamında .95 bulunmuştur. İsyankâr davranışlar, uyum ve sosyal kaygı altboyutlarının güvenilirlik katsayıları sırasıyla .96, .93, .88 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada yer alan çalışma grubuna ÇDD uygulaması sonucunda ise Cronbach Alpha katsayısı ölçek toplamında .95; isyankâr davranışlar altboyutunda .91, uyum altboyutunda .94 ve sosyal kaygı altboyutunda .87 çıkmıştır.

3.4.4. Wally Sosyal Problem Çözme Testi

Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Webster-Stratton tarafından "Eşsiz Yıllar (Incredible Years)" projesi kapsamında Spivak-Shure'un Preschool Problem-Solving Test ile Rubin-Krasnor'un Child Social Problem-Solving Test'inin birleşiminden derlenmiştir. Varsayımsal problem durumları anlatan WSPÇ testinde konular reddetme (1), hata yapma (2), uygun olmayan davranış (1), mağdur olma (3), yasaklama (1), yalnızlık (2), aldatılma (1), hayal kırıklığı (1), ikilem (1), yetişkinler tarafından onaylanmama (1), saldırı (1) başlıklarından oluşmaktadır.

Testte çocuklara 11 kategoriye kapsayan kız ve erkek çocuklar için ayrı olmak üzere 15 renklendirilmiş resim, araştırmacı tarafından çocuklara gösterilmekte ve ne yaparsın diye sorulmaktadır. Çocuğun söylediği sosyal davranış, olumlu ve

olumsuz olarak gruplandırılmakta ve her olumlu sosyal davranış için 1 puan, olumsuz sosyal davranış için ise 0 puan verilmektedir (Yılmaz, 2012). Testin, Yılmaz (2012) tarafından yapılan uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda KR-20 güvenilirlik katsayısı .79 ve test-tekrar test korelasyon katsayısı ise .95 bulunmuştur. On beş sorunun bir faktör altında toplandığı testte, bu faktörün ölçeğe ilişkin varyansı açıklama oranı %36.17'dir. Bu araştırmaya dahil olan çalışma grubuna WSPÇ uygulanması sonucunda ise KR-20 güvenilirlik katsayısı .79 olarak saptanmıştır. Kuder Richardson KR-20 formülü, bir test maddesine verilen yanıtlar doğru (1) ve yanlış (0) ile puanlandığında kullanılmaktadır. Test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin benzeşik olması bu tür güvenilirliği yükseltmektedir (Büyüköztürk, vd., 2009).

3.5. Verilerin Toplanması

DeneySEL nitelik taşıyan araştırmanın modeli, ön ve son test, kontrol gruplu yarı deneysel desenle yapılmıştır (Şekil 2). Araştırmanın,

1. aşamasında, alan yazın taraması yapılarak Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu ile ilgili yapılan mevcut araştırmalar incelenmiştir.

2. aşamasında, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun Türk diline uyarlanması için ilgili izin yazışmaları yapılmıştır. Ardından Amerika Birleşik Devletleri'nde Dr. Reid liderliğinde gerçekleştirilen atölye çalışmalarına katılım sonunda uygulama için gerekli sertifika alınmıştır.

3. aşamasında, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutunu oluşturan yedi ünitesi uyarlama çalışmasının ilk aşamasında İngiliz dilinde uzman on iki bağımsız çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

4. aşamasında, on erken çocukluk eğitimi ya da çocuk gelişimi alan uzmanı ile eş zamanlı olarak on psikoloji veya sosyal hizmetler alan uzmanının görüşleri ışığında EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun içeriği tekrar düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından müdahale programı tekrar gözden geçirilmiş; danışman rehberliğinde gerekli düzeltmeler yapılarak programa son hali verilmiştir. Türk çocuklarının kültürel özelliklerine yönelik EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun uyarlama çalışması tamamlanmıştır.

5. aşamasında, Türkçe'ye çevrilen EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna ait üç DVD'nin içeriğini oluşturan toplam 254 dakikalık video skeçlerinin transkripsiyonu yapılarak metinler sıralanmış; rol alan karakterler belirlenmiş ve seslendirme işlemi yapılmıştır.

6. aşamasında, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna ait ünitelerinde yer alan dinozor isimlerine çalışma grubundaki çocuklarla oylamalar yapılarak ünitelere yeni dinozor isimleri konulmuştur.

7. aşamasında, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinin Türkiye'de kullanım hakkı edinilerek Türkçeye çevrilmiş, uzman görüşleri alınmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

8. aşamasında, Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi için gerekli izinler alınmış, araştırmacının WSPÇ testini uygulamaya yatkınlığını arttırmak amacıyla beş çocuk üzerinde testin uygulaması yapılmıştır.

9. aşamasında, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu uygulamasının öncesinde deney-kontrol gruplarını belirlemek ve programın etkililiğini ölçmek amacıyla ön test olarak ÇDD, SYDD ve WSPÇ uygulanmıştır.

10. aşamasında, deney-kontrol grubundaki çocukların ÇDD Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında farkın denk olmasına dikkat edilerek gruplar oluşturulmuştur.

11. aşamasında, oluşturulan deney grubunun özelliklerine uygun olarak her oturumda kullanılacak olan video skeçleri, materyaller, oyunlar, ev etkinlikleri ve oturum etkinlikleri belirlenmiştir.

12. aşamasında, uyarlanan EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu kapsamında deney grubundaki çocuklara on sekiz oturumluk müdahale programı uygulanmıştır. Ayrıca MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı uygulaması da sürdürülmüştür. Kontrol grubuna ayrıca bir eğitim uygulanmamıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı uygulaması sürdürülmüştür.

13. aşamasında, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu uygulaması ile eş zamanlı olarak deney grubundaki çocukların ailelerine her oturuma ait aile mektubu, öğretmenlerine ise öğretmen mektubu iletilmiştir. Ayrıca her oturumun

sonunda bir sonraki oturuma kadar çocukların evde ailelerinin desteği ile yapması gereken ev etkinlikleri gönderilmiş; her oturumun başında bir önceki oturuma ait ev etkinlikleri çocuklardan geribildirimler eşliğinde toplanmış ve değerlendirilmiştir.

14. aşamasında, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun sonunda gruplar arasında uygulanan on sekiz oturumluk müdahale programının bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla deney-kontrol grubuna ÇDD, SYDD ve WSPÇ son test olarak uygulanmıştır.

15. aşamasında, deney grubundaki çocuklara uygulanan EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun çocuklar üzerindeki kalıcılığını değerlendirmek ve uygulanan müdahale programının davranış problemleri, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini daha somut olarak ortaya koymak amacı ile son testin verilmesinden 4 hafta sonra ÇDD, SYDD ve WSPÇ deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanmıştır.

16. aşamasında, Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu ile ilgili birinci aşamada yapılan alan yazın taraması sonunda elde edilen mevcut araştırmalar incelemelerine yenileri de eklenerek araştırma analiz sonuçları yorumlanmıştır.

3.6. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Elde edilen veriler Cliff's Delta Calculator (<http://iipus.webs.com/>), NCSS PASS 13 paket yazılımı (<http://www.ncss.com/software/pass/>) ve SPSS 11.5 İstatistik Paket Programı (SPSS Inc., 2002) kullanılarak analiz edilmiştir.

Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla çarpıklık katsayısı ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları incelenmiştir.

Bağımsız değişken olan programın etkililiğini saptamak amacıyla etki büyüklüğü incelenmiştir. Alternatif hipotezler ile yokluk hipotezleri arasındaki farkın büyüklüğü olarak tanımlanan etki büyüklüğü, araştırma sonuçlarının uygulamadaki anlamlılığının bir göstergesidir (Özsoy ve Özsoy, 2013). Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü, eta-kare, Cohen d istatistiği gibi yöntemler ile karşılaştırılan

ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkânı vermektedir (Büyüköztürk, 2008). p değerinin yorumlanmasının yanı sıra iki grup arasında bulunan fark miktarının niteliği, Cliff's Delta istatistiği parametrik olmayan ölçümlerde etki büyüklüğü aracı olarak kullanılmaktadır. -1 ile +1 arasında değer alabilen Cliff's Delta değeri, +1 değerine yaklaştıkça 1. grubun 2. gruptan daha büyük (ön test>son test); -1 değerine yaklaştıkça 2. grubun 1. gruptan daha büyük (ön test<son test) olduğunu ve 0 değeri ise hiçbir etki bulunmadığını (ön test=son test) göstermektedir. 0 değerine yaklaştıkça deneysel çalışmada gruplar arasında bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (Macbeth, Razumiejczyk ve Ledesma, 2011). Cliff's Delta değerini tespit edebilmek için bu değeri hesaplamak için tasarlanmış Cliff's Delta Calculator isimli program kullanılmıştır.

Deneysel araştırmalar, karşılaştırmaya dayanan analitik çalışmalardır. Araştırma sonucunda karşılaştırılan yöntemler arasında ister fark bulunsun, ister fark bulunmasın bu sonuç gerçeği yansıtmak durumundadır. Bunun için çalışma grubu sayısı ve güç analizi deneysel araştırmalarda önemli rol oynamaktadır (Süt, 2011). Kullanılan ölçeklerin araştırmadaki gücüne bağlı olarak bazı çalışmalarda anlamlı bir farklılık bulunurken bazılarında bir farklılık olmasına rağmen bulunmamaktadır. Bir araştırmacının istatistiksel bakımdan güçlü olması, dağılımlar arasında var olan farklılığın ortaya konulma olasılığı anlamına gelmektedir (Hinton, 2004). Güç analizi araştırmacının başında yapılabileceği gibi deneysel çalışmanın sonunda da kullanılmaktadır. Böylece çalışmanın gücü hesaplanarak sonuçların anlamlı etkiye sahip olup olmadığı belirlenmektedir (Süt, 2011). Bu doğrultuda araştırma sürecinde uygulanan programın davranış problemleri, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerileri açısından istatistiksel gücünü saptamak amacıyla güç analizi yapılmıştır. Araştırmacının istatistiksel gücünü analiz edebilmek amacıyla NCSS PASS 13 paket yazılımı kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-80 (SYDD), Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇ) ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (ÇDD) ölçeklerinin ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerinden almış oldukları puanların analizi için parametrik olmayan istatistik tekniklerinden Mann Whitney U-testi ile Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi

kullanılmıştır. Bu tekniklere ilişkin hesaplamalar SPSS 11.5 İstatistik Paket Programı üzerinden yapılmıştır.

Deney-kontrol grupları ön test, son test, kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek amacıyla elde edilen puanlara Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. İki ilişkisiz örneklemeden sağlanan puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık sergileyip sergilemediği Mann Whitney U-testi ile test edilmektedir. Az denekli deneysel çalışmalarda puanların normallik sayıtlısını sağlamadığı hallerde ilişkisiz t-testinin seçeneği olarak bilinmektedir (Büyüköztürk, 2008).

Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön test, son test, kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek amacıyla elde edilen puanlara Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. İlişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile test edilmektedir. Az denekle yürütülen gruplar içi araştırmalarda puanların normal dağılım sağlamadığı durumlarda ilişkili t-testinin yerine kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2008).

Deney-kontrol gruplarına uygulanan ölçeklerin ön test, son test ve kalıcılık testi adı altında tekrarlı şekilde uygulanması test-tekrar test yöntemi olarak ölçme araçlarının güvenilirliğini kanıtlayacak bir ölçüt olmuştur. Test-tekrar test yöntemi, bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanmaktadır. İki uygulama arasındaki zaman, ölçülen davranışa ve hedef kitleye göre değişmektedir. Test-tekrar test güvenirligi için eğitimsel araştırmalarda verilerin kalıcılığı yaklaşık bir-üç ay sonra yapılacak kalıcılık testi puanları yeterli bir kanıt görülmektedir (Büyüköztürk, 2008; Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmada yapılan uygulamanın kalıcılığını görmek amacıyla uygulama sonunda kullanılan veri toplama araçları dört hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Bu ölçütü değerlendirebilmek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile hesaplanan korelasyon, puanlarının test-tekrar test güvenirligini vermektedir. Bu yöntem ile hesaplanan korelasyon katsayısı, iki uygulamadan elde edilen puanların ne derece kararlı olduğunu göstermektedir. Yüksek bir korelasyon, hem test puanların kararlılığını hem de ölçülen özellikte iki

uygulama arasındaki zamanda fazla değişme olmadığını sergilemektedir (Büyüköztürk, vd., 2009).

3.7. Araştırmanın Geçerliği

3.7.1. Araştırmanın İç Geçerliği

Olgunlaşma: Deney grubu katılımcılarının zamanla fiziksel ve sosyal duygusal yönlerden değişmesi (olgunlaşması, yaş alması, yorulması vb.), bağımlı değişken üzerinde görülebilecek deney öncesi-sonrası farklılığın önemli bir nedeni olabilir (Campbell ve Stanley, 1963). Araştırmaya katılan çocuklar, ön testlerden aldıkları puanlara göre sıralanmış ve en yüksek puan alan 32 çocuk arasından 16'sı deney gruplarına seçkisiz atanmıştır. Araştırma grubunda anaokuluna devam eden 4, 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının bulunmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların farklı yaş gruplarından seçkisiz yolla atanması, uygulama sonucunun herhangi bir olgunlaşma sebebiyle etkilenmesini yalnızca şans faktörüne bağlı kılmıştır. Bununla birlikte araştırma grubunun tek bir anaokuluna devam etmesi ve tüm etkinliklerin verildiği yüz yüze öğretim boyutunun aynı olması ile bağımsız değişkeni etkileyebilecek dış faktörler devre dışı bırakılarak araştırmanın iç geçerliğini olumsuz etkileyebilecek çevresel durumlar kontrol altına alınmıştır.

Gruplandırma-Olgunlaşma Etkileşimi: Yanlı gruplandırma sonucu oluşan farklı nitelikteki grupların olgunlaşmaları araştırma süresince değişik olabilir (Campbell ve Stanley, 1963). Çocukların aynı yaş grubu ve aynı düzey beceri yeterliğine sahip olmaları araştırmanın iç geçerliğini tehdit edici bir sorun teşkil edeceği göz önünde bulundurulmuş ve buna yönelik araştırma başında gerekli önlemler alınmıştır. Bu bağlamda katılımcıların farklı yaş gruplarından olmasına ve farklı ailelerden gelmelerine dikkat edilmiştir. Farklı yaşta olmanın sunduğu gelişimsel özellikleri ve ev yaşantılarında farklı aile yapılarına sahip olmaları, katılımcıların sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerinin desteklenme durumlarında bir çeşitlilik oluşmasını sağlamıştır. Bu beceriler için farklı düzeylerde yeterli olmaları ve bunun uygulama ortamına olumsuz yansımalarını engellemek, benzer gruplarda oluşabilecek olgunlaşma problemini aşmak için yapılan seçkisiz atama ile araştırma iç geçerliğine ilişkin sorun ortadan kaldırılmıştır.

Yanlı Gruplama: Çalışma grubunda yer alan katılımcıların, karşılaştırılmak üzere dahil oldukları gruplara atanmalarındaki yanlılık, farklı özellikte grupların oluşmasına neden olabilir. Bu sebeple çalışma grubuna giren katılımcılar ya eşleştirilerek veya yansız atama ile gruplara ayrılmalıdır (Campbell ve Stanley, 1963). Deney gruplarına farklı sınıflara devam eden çocukların karışık olarak atanması ile sınıf ve öğretmen etkisinden kaynaklanabilecek problemlerin deneysel işlemleri etkilemesine engel olunmuştur.

Ayrı Ölçme Araç ve Süreçleri: Deney öncesi-deney sonrası; deney-kontrol grupları gibi ölçmelerde yapılacak karşılaştırmalarda aynı ölçütlerin ve araçların kullanılmaması, benzer süreçlerin izlenmemesi karşılaştırmaları anlamsız kılabilir (Campbell ve Stanley, 1963). Araştırmada çocuklarla birebir uygulanan aynı veri toplama aracı tüm çocuklara aynı yerde ve zaman aralığında araştırmacı tarafından uygulanmış; bütün deney gruplarına uygulama tek bir araştırmacı tarafından düzenlenmiş, uygulamacının tutum ve davranışlarından kaynaklanabilecek herhangi bir olumsuzluğun çalışmaya yansması önlenmiştir.

Deney Öncesi Ölçme: Uygulama öncesinde bağımlı değişken üzerinde yapılacak bir ölçme, katılımcılar için uyarıcı/güdüleyici bir rol oynayarak uygulama sonrası ölçmeyi önemli derecede etkileyebilir (Campbell ve Stanley, 1963). Bu sebeple ön testler uygulandıktan sonra on sekiz oturumluk bir eğitim programı uygulanmıştır. On sekiz oturumun sonunda son testler uygulanmıştır.

Zaman: Bağımsız değişken dışında kalan bazı önemli değişkenler, bağımlı değişken üzerinde zamanla bağımsız değişken gibi etkili olabilmektedir. Uygulama zamanı uzadıkça bu tür umulmadık değişkenlerin kontrol edilebilme ihtimali azalır (Campbell ve Stanley, 1963). Araştırmaya yönelik iç geçerliği tehdit eden unsur olarak çocukların uygulamaya katıldıkları süre gösterilebilir. Ancak bu tehdit unsurunu önleyebilmek adına on sekiz oturumluk deneysel uygulama süresince çocuklara gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Denek Kaybı: Araştırma süresince bazı katılımcıların zorunlu nedenlerle ya da isteyerek uygulamadan ayrılmaları, geriye kalan grupların özelliklerini değiştirebilir, denkliklerini bozabilir (Campbell ve Stanley, 1963). Araştırmaya başlandığında, araştırma kapsamına giren çocuk sayısı otuz ikidir. Uygulama sırasında çocukların bazıları zaman zaman ara verip tekrar devam etmişlerdir.

Çocukların uygulamadaki kalış süreleri kendi isteklerine bırakılmasına rağmen, bu durum bazı çocukların uygulamaya diğerlerinden daha az katılmasına sebep olmuştur; ancak bu grupların denkliliğini etkileyecek düzeyde değildir. Çalışma boyunca hiçbir çocuk kaybı olmadığından grupların denkliliğini etkileyen bir durum olmamıştır.

3.7.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği

Yanlı Seçim: Araştırmaya dahil olan katılımcıların seçiminde yansızlık kuralına uymama veya yeterli sayıda örnek almama gibi sebeplerle çalışma grubunun evreni temsil etme yeteneği sağlanmayabilir (Campbell ve Stanley, 1963). Deneysel çalışmaların gereği olarak yansız atama yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen sonuçlar sınırlı bir genellemeye sahiptir. Bu değişkeni kontrol etmek amacı ile sonuçlar aynı eğitim ve gelişim özelliklerine sahip çocuk grubu üzerinde genellenebilir.

Deneme Tepkisi: Uygulama ortamının yapay olarak yarattığı psikolojik ve fiziksel etkiler sonucu katılımcılar, normal koşullarda göstermeyecekleri bazı tepkileri gösterebilirler (Campbell ve Stanley, 1963). Bir gruptaki çocukların diğer gruplardaki çocuklardan daha şanslı ya da şansız olduğu yönündeki düşünceler en aza indirilmeye çalışılmıştır. Ailelerin “Neden benim çocuğum seçildi?” yönündeki sorularına herhangi bir ölçüte göre bölünmediği ve grupların seçkisiz oluşturulduğu özellikle belirtilerek belirli bir davranışına has yapılandırılmış yapay bir ortamda olduklarını hissetmeleri en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Bağımsız Değişkenlerin Etkileşimi: Bağımsız değişkenin uygulanma zamanı bağımlı değişkenin değişik biçimlerde etkilenmesine neden olabilir. Bu da sonucun yorumunu güçleştirebilir (Campbell ve Stanley, 1963). Araştırma kapsamında yer alan çocukların uygulama süresince sosyal duygusal müdahale içerikli başka bir eğitime dahil olmamaları kontrol edilmeye çalışılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre yer verilen araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler sunulmuştur.

4.1. Normallik Dağılım Durumunun İncelenmesi

Tablo 5: Puanların Normal Dağılım Özelliğinin Shapiro-Wilk Testine Göre İncelenmesi

	Shapiro-Wilk (deney)			Shapiro-Wilk (kontrol)		
	istatistik	N	p	istatistik	n	p
ÇDD ön test	.913	16	.131	.640	16	.000*
ÇDD son test	.931	16	.255	.857	16	.018*
ÇDD kalıcılık	.885	16	.046*	.935	16	.288
SYDD ön test	.835	16	.008*	.956	16	.584
SYDD son test	.922	16	.179	.893	16	.062*
SYDD kalıcılık	.879	16	.037*	.845	16	.012*
WSPÇ ön test	.966	16	.772	.864	16	.022*
WSPÇ son test	.884	16	.044*	.939	16	.339
WSPÇ kalıcılık	.859	16	.019*	.945	16	.419

Tablo 5 incelendiğinde puanların bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle normal dağılmayan verilere parametrik bir test uygulanamayacağından araştırma verilerinin analizi için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

4.2. Deney-Kontrol Grubundaki Çocukların ÇDD, SYDD ve WSPÇ Puanlarının İncelenmesi

Sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme beceri eksikliği ile davranış problemleri gözlemlenen çocuklardan EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna katılanlarla katılmayanların uygulama öncesi, sonrası ve kalıcılığını ölçme esnasında aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: ÇDD, SYDD Ölçeklerinden ve WSPÇ Testinden Alınan Puanların Deney-Kontrol Gruplarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÇDD ön test	Deney	16	16.88	270.00	122.000	.821
	Kontrol	16	16.13	258.00		
ÇDD son test	Deney	16	12.91	206.50	70.500	.030
	Kontrol	16	20.09	321.50		
ÇDD kalıcılık	Deney	16	15.91	254.50	118.500	.720
	Kontrol	16	17.09	273.50		
SYDD ön test	Deney	16	18.44	295.00	97.000	.243
	Kontrol	16	14.56	233.00		
SYDD son test	Deney	16	18.59	297.50	94.500	.207
	Kontrol	16	14.41	230.50		
SYDD kalıcılık	Deney	16	18.19	291.00	101.000	.309
	Kontrol	16	14.81	237.00		
WSPÇ ön test	Deney	16	12.56	201.00	65.000	.017
	Kontrol	16	20.44	327.00		
WSPÇ son test	Deney	16	21.84	349.50	42.500	.001
	Kontrol	16	11.16	178.50		
WSPÇ kalıcılık	Deney	16	23.25	372.00	20.000	.000
	Kontrol	16	9.75	156.00		

Tablo 6'ya bakıldığında çalışma öncesinde belirlenen deney-kontrol gruplarına dahil olan çocukların sergiledikleri davranış problemleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=122.000$, $p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde kontrol grubu ile deney grubundaki çocukların davranış problemleri puanlarının neredeyse aynı olduğu anlaşılmaktadır. On sekiz oturumluk deneysel çalışma sonrasında EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna katılan ve katılmayan çocukların davranış problemleri puanlarının arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($U=70.500$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında programa katılmayan çocukların davranış problemleri puanlarının, katılan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deneysel uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık ölçümleri incelendiğinde ise bu programa katılan deney grubunun puanları ile kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=118.500$, $p>.05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında programa katılmayan çocukların, programa katılan çocuklara göre davranış problemleri puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun davranış problemleri olan çocukların bu becerilerini azaltmada etkili; ancak azalttığı becerileri korumada kalıcı sayılamayacağını göstermektedir.

Yapılan araştırmalarda yurtdişında yaşayan çocukların yaklaşık dörtte birinin (Hutchings, Williams ve Pritchard, 2011; Hyland, vd., 2014) Türk çocukların ise yarıdan fazlasının (Karabekiroglu, vd., 2013) erken çocukluk döneminde davranış problemleri sergiledikleri ve sosyal duygusal uyum problemleri yaşadıkları ve öğretmenleri tarafından beş yaş grubunun dört yaş grubuna (Kargı ve Erkan, 2004); erkeklerin ise kızlara (Hutchings, Williams ve Pritchard, 2011) göre daha fazla davranış problemleri gösterdiği belirtilen çocukların, erken çocukluk eğitimi almaları halinde davranış problemlerinde düşüş saptanmıştır (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013). Çocuklar açısından ciddi risk durumu oluşturan davranış problemleriyle eğitim ortamlarında sık karşılaşılması uzmanlarda bir kaygı yaratarak erken çocukluk eğitim programlarına tamamlayıcı nitelikte önleme ve müdahale programları geliştirilmiştir. Geliştirilen ve uyarlanan bu programların etkililik ve geçerlik güvenirliliği konusunda geniş çaplı araştırmalar yapılmıştır. Sözü edilen araştırmaların davranış problemleri üzerindeki etkisi oldukça umut vericidir. Bunlardan birisi olan Pickens'in (2009) yaptığı araştırmada erken çocukluk döneminde Çocuklar için Barışma Eğitimi Programı uygulanan deney grubu çocukların etkili davranış değişiklikleri yapılarak ie ve dışa yönelim problemleri kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında azaldığı saptanmıştır. Başarıya İlk Adım Programı'nın uygulandığı deney grubu çocuklarının davranış problemlerinde düşüş olduğu gözlemlenmiştir (Diken, vd., 2011).

EY Programı'nın incelendiği araştırmalarda ise ebeveyn, öğretmen ve çocuk boyutlarının deney grubu çocuklarının davranış problemlerini azaltmada etkili olduğu kanıtlanmıştır (Webster-Stratton, 2004). Öğretmen boyutunda yer alan öğretmenlerin sınıflarına devam eden çocukların davranış problemlerinin program sonunda azaldığı görölmüştür. Ebeveyn boyutuna katılan ebeveynlerin çocuklarının ie yönelim problemlerinde azalma olduğu (Herman, vd., 2011); Türk ebeveynlerinden oluşan deney grubunun çocuklarının da daha az davranış problemleri sergilediği bulunmuştur (Coşkun, 2008). Ebeveyn ve öğretmen boyutu (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001a) ile ebeveyn, çocuk ve öğretmen boyutlarına (Webster-Stratton ve Reid, 2010) katılan deney grubu çocuklarının evde ve okulda saldırgan davranışlarında önemli ölçüde azalma saptandığı, okulda daha az davranış problemleri gösterdiği ve bir yıl boyunca deneysel etkilerin kalıcılığını sürdürdüğu belirlenmiştir. Davranış problemlerini

sıklıkla sergileyen gruba, çocuk boyutunun uygulanmasının (Hutchings, Williams ve Pritchard, 2011) ardından özellikle erkek çocukların davranış problemlerinde azalmalar tespit edilmiştir. Davranış problemlerinin çocuklarda erken çocukluk dönemi sonuna kadar iyi bir şekilde yerleşebileceği ve sonrasında bunları değiştirirken güçlük yaşanacağı göz önünde tutularak erken çocukluk dönemindeki çocuklara müdahale programlarının uygulanması, bu tür programların etkisini yükseltmektedir (Coşkun, 2008).

Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun davranış problemleri üzerinde bu problemlerin azalmasını sağlayıcı olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu programın Türk çocukların davranış problemleri üzerinde uzun vadeli etkisi olduğu iddia edilememekle birlikte sınırlı ölçüde etkisini sürdürdüğü de bulgularda görülmekte ve kalıcılığı, diğer araştırmalarla da desteklenmektedir. Bu program kapsamında aileler ile öğretmenlere gönderilen mektuplar aracılığıyla davranış problemleri karşısında neleri yapıp neleri yapmayacağı konusunda bilgilenen yetişkinlerin çocuklarını evde ve okulda desteklemesi neticesinde çocukların kazandıkları davranış ve duygu düzenlemesini kalıcı hale getirebildiklerini düşündürmektedir. Ancak bu kalıcılığın anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedeninin yetişkin desteğinin sürekli olmaması, bahar döneminde uygulanan program sonrasında kutlama etkinliklerine odaklanan öğretmenlerin ve ebeveynlerin birincil önceliklerinin bu etkinlikler haline gelmesi olabilir. Sosyal bilişsel kurama dayanan bu program öğrenmenin model alma yoluyla olacağını savunmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin ve ailelerin programa ilişkin uygulamaları çocuğun doğal ortamında sunmamaları, çocuğun model alacağı örneklerde tutarsızlıklara yol açmış ve davranışların sürekliliği sağlanamamış olabilir. Bu bağlamda programın bütüncül halde ele alınarak çocuk boyutunun yanı sıra öğretmen ve aile boyutlarının da eş zamanlı uygulanmamış olması program becerilerinin sürdürülememesinin nedeni olarak sunulabilir.

Uygulama öncesinde belirlenen deney-kontrol gruplarına seçilen çocukların sosyal yetkinlik becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=97.000$, $p>.05$). Bununla birlikte sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların sosyal yetkinlik becerileri puanlarının, kontrol grubundaki çocukların puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. On

sekiz oturumluk deneysel uygulama sonrasında EY Müdahale Programı Çocuk Boyutuna katılan çocuklar ile katılmayan çocukların sosyal yetkinlik becerileri puanlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($U=94.500$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında programa katılan çocukların sosyal yetkinlik becerileri puanlarının, katılmayan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deneysel uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık ölçümleri incelendiğinde ise bu programa katılan deney grubunun puanları ile kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=101.000$, $p>.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise programa katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre sosyal yetkinlik becerileri puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun çocukların sosyal yetkinlik becerilerini arttırmada ve arttırdığı becerileri korumada etkili olmadığını göstermektedir.

Alan yazında yer alan çalışmalar erken çocukluk eğitimi almış çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinde artış olduğunu belirtmektedir (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013). Bu eğitimin yanı sıra uygulanan müdahale programlarının çocuklardaki sosyal yetkinlik düzeyini etkilediğini gösteren çeşitli araştırmalarda çocukların akranlarıyla eğitim öncesi yaşadıkları sosyal çatışmalar karşısında sergiledikleri olumlu sosyal davranışların arttığı görülmüştür (Koruklu ve Yılmaz, 2010). Bunlardan birisi olan Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (PATHS) Programı'nın erken çocukluk dönemindeki çocukların ve öğretmenlerinin sosyal duygusal yetkinlikleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Arda, 2011). Çocuklar için Barışma Eğitimi Programı'nın çocukların olumlu sosyal davranışlar, okula hazırbulunuşluk (Pickens, 2009), Başarıya İlk Adım ve sosyal yetkinliğini artırmak için tasarlanan Okul Öncesi Dönem Çocuk Kulübü isimli müdahale programlarının ise deney grubu çocuklarının sosyal yetkinlik beceri puanlarında artış yarattığı gözlemlenmiştir (Diken, vd., 2011; Howell, vd., 2013). Okul Öncesi Dönem Çocuk Kulübü uygulamalarının kısa süreli olmasına rağmen, çocuğun işlevselliğinin kilit yönlerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür (Howell, vd., 2013). Ayrıca arkadaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan programların özel gereksinimli çocukların da sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin öğrendiklerini genellemelerini destekleme konusunda başarılı olduğu gözlemlenmiştir (Özaydın, 2006). Çocukların özdüzenleme ve

sosyal yetkinlik becerilerini desteklemek amaçlı uygulanan müdahale programının SYDD kullanılarak değerlendirilmesi sonucunda sosyal yetkinlik alanında kız çocukların erkeklerden daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir (Christianson, 2013). Duygu düzenleme güçlüğü ve sosyal beceri eksikliğinin uzun vadede olumsuz sonuçları dikkate alındığında, risk altındaki çocukları olabildiğince erken dönemde belirlemek ve erken müdahale programlarına yönlendirmek oldukça önemlidir (Çorapçı, vd., 2010).

EY Programı Ebeveyn, Öğretmen ve Çocuk Boyutu uygulamalarının ebeveyn ile öğretmenin çocukla olumlu etkileşimini ve çocuğun sosyal yetkinliğini (Webster-Stratton, 2004); EY Programı Çocuk Boyutu'nun ise akranlarla olumlu ilişkiler kurma becerisini (Bywater, vd., 2011) geliştirme açısından etkili bulunduğu; EY Programı Ebeveyn ve Öğretmen Boyutu'na katılan çocukların sosyal yetkinliğinde yılın sonunda önemli ölçüde iyileşmelerin olduğu kanıtlanmıştır (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001a). Yapılan araştırmalardan sağlanan bulgular, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun sosyal yetkinliğin artmasını sağlayıcı olumlu etkisi bulunmamakta ve Türk çocukların sosyal yetkinlikleri üzerinde uzun vadeli etkisi olmamaktadır. Bunun farklı nedenleri olarak deney grubuna dahil olan çocukların kardeşi olmaması (kardeşi yok:12; kardeşi var: 20), erkek sayısının fazla olması (erkek: 17; kız: 15), öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin az olması (7 çocuğun öğretmeni: 2-5 yıl; 25 çocuğun öğretmeni: 6-15 yıl) gösterilebilir. Bu değişkenlerin olmasının çocukların sosyal yetkinlik düzeyinin düşük olmasını kolaylaştırıcı olduğunu ifade eden araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre kardeşi olan çocukların tek çocuk olanlara (Bülbül, 2008), kız çocuklarının erkek çocuklarına ve meslekte uzun süre çalışan öğretmenlerin çocuklarının mesleğe yeni başlamış öğretmeni olan çocuklara (Çorapçı, vd., 2010) göre sosyal yetkinlik alt ölçek puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bir diğer sebep olarak çoğu öğretmenin sosyal yetkinlikten daha çok akademik yetkinliğe önem verdikleri ve serbest oyun sırasında çocuklarla genellikle etkileşim içinde olmadıkları için sınıflarındaki çocukların sosyal statüsünü ve yetkinlik düzeylerini belirlemede bazı zorluklar yaşadıkları gösterilebilir (Lau, 1997). Bu doğrultuda deney grubu katılımcılarının sözü geçen değişken özelliklerine sahip olma olasılıkları nedeniyle sosyal yetkinlik düzeylerinde

anlamli bir farklılık bulunmadığı düşünölmektedir.

Çalışma öncesinde belirlenen deney-kontrol gruplarına yerleştirilen çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=65.000, p<.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların, deney grubundaki çocuklara göre sosyal problem çözme puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. On sekiz oturumluk deneysel çalışma sonrasında EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'na katılan çocuklar ile bu programa katılmayan çocukların sosyal problem çözme puanlarının arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (U=42.500, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında programa katılan çocukların puanlarının, katılmayan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görölmektedir. Deneysel uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık ölçümleri incelendiğinde ise bu programa katılan deney grubunun puanları ile kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=20.000, p<.05). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında programa katılan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun sosyal problem çözme becerileri düşük olan çocukların bu becerilerini arttırmada etkili ve arttırdığı becerileri korumada kalıcı olduğunu göstermektedir.

Farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren kurumda uygulanmakta olan erken çocukluk eğitim programının özellikle 5 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir (Anlıak ve Dinçer, 2005; Dinçer, 1995). Sosyal problem çözme programının (Özdil, 2008) ve çatışma çözme eğitiminin (Koruklu ve Yılmaz, 2010) deney grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların akranlarıyla yaşadıkları sosyal çatışmalar karşısında sosyal problem çözme becerisini ortaya koyan sözcükleri kullanmaya başladıkları belirlenmiştir (Koruklu ve Yılmaz, 2010).

EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun çocukların arkadaşlık ve sosyal problem çözme becerisini geliştirmede etkili olduğu görölmüştür (Baker-Henningham, vd., 2012; Bywater, vd., 2011; Hutchings vd., 2012). Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun sosyal problem çözme becerisi

üzerinde bu becerilerin artmasını pekiştiren olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu programın Türk çocukların sosyal problem çözme becerisi üzerinde uzun vadeli etkisi sayesinde kalıcılığını sürdürdüğü görülmektedir. Ancak Hutchings ve diğerlerinin (2012) EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun uygulanmasının sonucunda diğer çalışmalardan farklı olarak deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte Yılmaz ve Tepeli'nin (2013) çalışmasında da ifade edildiği gibi WSPÇ'ye ait kardeşlerarası problem durumları, kardeşi olmayan çocuklar için gerçekçi bir durumu ifade etmediğinden cevapların daha olumlu sosyal davranış içerikli verilmiş olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte çok sayıda kardeşi olan çocuklar arasında rekabetin arttığı ve bunun da beraberinde olumsuz sosyal davranışları getirdiği, az sayıda kardeşe sahip olmanın ise sosyal problem çözme becerilerini güçlendirdiği bilinmektedir. Araştırmada EY Programı'nın sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili çıkmasının sebebi olarak gösterilebilir. Bu doğrultuda araştırmada ortaya çıkan sosyal problem çözme becerisi açısından etki ve kalıcılık bakımından programın Türk çocukları için çok umut verici olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Hyland ve diğerlerinin (2014) çalışmasında yer alan çocukların okul ortamında sosyal duygusal iyi olma durumlarını destekleyecek ve davranış problemlerini en aza indirecek sınıf yönetimi stratejilerinin araştırılması önerisinin bu araştırma ile Türk çocuklar için uyarlanan EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun uygulanması sayesinde gerçekleştirildiği ifade edilebilmektedir. Bunun yanı sıra bu tür stratejileri içeriğinde barındıran programın uygulamacılar tarafından etkin olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

4.3. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun Çocukların ÇDD, SYDD ve WSPÇ Puanlarına Etkisi

Çocukların uygulama öncesi ve sonrasında davranış problemleri, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: ÇDD, SYDD Ölçeklerinden ve WSPÇ Testinden Alınan Puanların Deney Grubuna Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
ÇDD son test–ÇDD ön test	Negatif Sıra	19	17.84	339.00	1.40*	.161
	Pozitif Sıra	13	14.54	189.00		
	Eşit	0				
ÇDD kalıcılık–ÇDD ön test	Negatif Sıra	22	17.09	376.00	2.09*	.036
	Pozitif Sıra	10	15.20	152.00		
	Eşit	0				
ÇDD kalıcılık–ÇDD son test	Negatif Sıra	19	15.84	301.00	.69*	.489
	Pozitif Sıra	13	17.46	227.00		
	Eşit	0				
SYDD son test–SYDD ön test	Negatif Sıra	13	15.69	204.00	1.12*	.262
	Pozitif Sıra	19	17.05	324.00		
	Eşit	0				
SYDD kalıcılık–SYDD ön test	Negatif Sıra	16	14.25	228.00	.67	.501
	Pozitif Sıra	16	18.75	300.00		
	Eşit	0				
SYDD kalıcılık–SYDD son test	Negatif Sıra	18	17.00	306.00	1.13*	.256
	Pozitif Sıra	13	14.62	190.00		
	Eşit	1				
WSPÇ son test– WSPÇ ön test	Negatif Sıra	6	10.92	65.50	3.44**	.001
	Pozitif Sıra	24	16.65	399.50		
	Eşit	2				
WSPÇ kalıcılık– WSPÇ ön test	Negatif Sıra	8	14.00	112.00	2.67**	.008
	Pozitif Sıra	23	16.70	384.00		
	Eşit	1				
WSPÇ kalıcılık– WSPÇ son test	Negatif Sıra	8	14.00	112.00	.26	.790
	Pozitif Sıra	12	8.17	98.00		
	Eşit	12				

* Pozitif sıralar temeline dayalı; ** Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 7 incelendiğinde uygulamaya katılan çocukların davranış problemleri düzeyini belirleyen ölçekten (ÇDD) aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları incelendiğinde yalnızca ön test-kalıcılık testi ($z=2.09$, $p<.05$) arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın negatif sıralar (ön test lehine) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre uygulanan EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun davranış problemleri çok olan çocukların bu davranışlarını azaltmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Okulların eğitim öğretim amaçlarına etkili şekilde erişebilmesi için uygun bir sınıf düzeninin olması gerekmektedir. Bu düzenin oluşmasını engelleyen faktörlerden birisi ise disiplin problemi oluşturan davranışlardır (Habacı, vd., 2013). Erken çocukluk dönemindeki çocukların davranış problemleri çocukların yaşına göre farklılaştığı (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010), davranış dağarcıklarında ilişkisel

saldırgan davranışların bulunduğu ve fiziksel saldırgan davranışlar kadar kolaylıkla kullanıldığı bilinmektedir (Crick, Casas ve Mosher, 1997). Bununla birlikte öfke düzeyi daha yüksek erkek çocukların, diğer erkek akranlarından daha fazla olumsuz tepki gösterdiği saptanmıştır (Mahoney, 2007). Bu dönemde davranış problemlerini yüksek düzeyde gösteren çocuklara uygulanan müdahaleye dahil olan çocukların yıkıcı davranışlarının azaldığı ortaya çıkmıştır (Williford ve Shelton, 2008). Müdahale sonunda bu çocuklar, saldırgan davranışları karşısında akranlarının üzülebileceğini ve saldırgan davranışlarının olumsuz sosyal davranışlar doğuracağını anlamıştır (Mahoney, 2007). Ayrıca davranış problemlerini azaltmak için ev okul iletişimini içeren müdahale programındaki günlük raporlama yönteminin (LeBel, vd., 2013); Rumen çocukların davranış problemlerinin azaltılması amacıyla düzenlenen müdahalelere katılan çocukların uyumsuz davranışları azaltmada etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır (Ştefan ve Miclea, 2013). Güçlü Başlangıç Programı'nın bu dönemdeki çocukların içe yönelim problemlerinde (Kramer, vd., 2010); sosyal yetkinlik içerikli yaratıcı dans eğitimi programına katılan çocukların ise içe ve dışa yönelim problemlerinin her ikisinde zaman içinde (Lobo ve Winsler, 2006) azalma yarattığı açığa çıkmıştır.

EY Programı'nın incelendiği araştırmalarda ise ebeveyn boyutunun sonunda gözlemlenen çocuk davranış problemlerinde düşüş olduğu, iyileşmeler bulunduğu (Hurlburt, vd., 2013; Posthumus, vd., 2012); Galli ve İngiliz çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite düzeyinde de iyileşmeler ortaya çıkardığı saptanmıştır (Jones, vd., 2008). Ebeveyn ve Çocuk Boyutu'nun sonunda Norveçli çocukların şiddetli davranış problemlerinin toplam yoğunluğunda önemli azalmalar olduğu (Mørch, vd., 2004); Önleme Programı Çocuk Boyutu'nun sonunda ise çocukların davranış probleminin oluşumunda önemli bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Sürecin, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu gibi daha yoğun bir programa ihtiyaç duyan çocukları tanımlamak için kullanılabileceğini göstermiştir (Hutchings, vd., 2004). EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu sonunda karşıt gelme bozukluğu olan 4-7 yaşlarındaki çocukların büyük bir çoğunluğunun müdahaleye olumlu tepki verdiği (Reid, Webster-Stratton ve Hammond, 2003); çocukların evde ve okulda davranış problemlerini (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001b); dışa yönelim problemlerini,

karşıt gelme bozukluklarını (Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2011; Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2013), Galli çocukların ise sosyal, duygusal ve davranış problemlerini (Bywater, vd., 2011) azalttığı bildirilmiştir. EY Programı'nın kalıcılığı incelendiğinde ebeveyn boyutu sonunda gözlemlenen çocuk davranış problemleri üzerindeki müdahale etkilerinin devamlılık gösterdiği (Posthumus, vd., 2012); Galli ve İngiliz çocukların program kazanımlarının en az oniki ay boyunca kalıcılığını sürdürdüğü görülmüştür (Jones, vd., 2008). Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun davranış problemleri üzerinde bu problemleri iyileştirici etkisi bulunmaktadır. Bu programın Türk çocukların davranış problemleri üzerinde kalıcı olduğu bilgisi elde edilmekle birlikte kalıcılığı konusunda diğer araştırmalarla da desteklenmektedir. Uygulanan programın deney grubu katılımcılarının davranış problemleri üzerinde etkili; dahası, kalıcı bulunması, çocukla etkileşim halindeki yetişkinlerin davranış problemlerini önemli bir sorun görererek bunlara daha hassas yaklaşımları ve davranış yönetimi konusunda bilgilenerken algıda seçici hale gelmeleri, bu problemler karşısında neleri yapıp neleri yapmayacağı konusunda daha tutarlı ve etkili davranmaya yöneltmiştir. Dolayısıyla problem durumlarında nasıl davranması gerektiğini öğrenen çocukların tutarlı davranışlar eşliğinde öğrendiklerini daha kalıcı hale getirebildikleri düşünülmektedir. Bütün bunların yanı sıra Rafe'nin (2006) davranış problemleri gösteren çocukları hedef alan sosyal duygusal müdahalelerin, tüm gruplara kıyasla seçilerek ayrıştırılmış gruplara erken çocukluk döneminde uygulanması daha etkili olduğuna dair görüşü de davranış problemlerinin deney grubu üzerinde etkili ve kalıcı olmasını açıklayıcı bir neden olarak gösterilebilir.

Araştırmaya dahil olan çocukların sosyal yetkinlik becerisini belirleyen ölçekten (SYDD) edindikleri deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre uygulanan EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun sosyal yetkinlik becerisi düşük olan çocukların bu becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuş ve sosyal yetkinlik düzeyi düşük olanların uygun oyun becerileri

sergileyemedikleri görülmüştür. Erken çocukluk dönemindeki çocukların akranlarının başkalarına yönelik sergilediği olumlu sosyal davranışları izleme yoluyla olumlu sosyal davranışlara karşı doğal bir davranışsal eğilim oluşturmaktadırlar (Kato-Shimizu, vd., 2013). Bu bağlamda çocukların akranları ile etkileşime girebilecekleri ve olumlu sosyal davranışları gözlemleyebilecekleri grup oyunlarının desteklenerek çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini yükseltmeleri için uygun eğitim programlarının hazırlanması önerilmiştir (Kato-Shimizu, vd., 2013; Koçyiğit, Yılmaz ve Sezer, 2015). Sosyal yetkinlik içerikli yaratıcı dans eğitimi programına katılan düşük gelirli ailelerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarının sosyal yetkinliği düzeyinde zaman içinde önemli derecede olumlu kazanımlar elde ettiği açığa çıkmıştır (Lobo ve Winsler, 2006). Güçlü Başlangıç Programı'nın erken çocukluk dönemindeki çocukların olumlu sosyal davranışlarında artış olduğu saptanırken (Kramer, vd., 2010); Rumen çocukların sosyal duygusal yetkinlik gelişiminin etkinliğini değerlendirmek amacıyla düzenlenen müdahalelere katılan çocukların sosyal duygusal problemlerinin önlemleri ve çözümleri hakkında daha yüksek puanları aldıkları belirlenmiştir (Ştefan ve Miclea, 2013). Erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal yetkinliğini geliştiren Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (PATHS) Programı'na katılan çocukların duygusal okuryazar ve sosyal açıdan daha yetkin olarak değerlendirildikleri (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007); duygusal refahı arttıran Zippy'nin Arkadaşları Programı'nın çocukların duygusal okuryazarlık becerileri üzerinde çok olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Clarke, 2011).

EY Programı'nın değerlendirildiği çalışmalarda ise ebeveyn ve çocuk boyutuna katılan çocukların babalarının çocuğun sosyal yetkinliği hakkındaki fikirlerinin annelerinkinden daha fazla değiştiğini göstermiştir (Drugli, Larsson ve Clifford, 2007). Portekizli çocukların (Homem, vd., 2014) ve Norveçli çocukların (Mørch, vd., 2004) sosyal yetkinlik düzeylerinde önemli artışlar bulunmuştur. Öğretmen boyutu sonunda erken çocukluk dönemindeki Jamaikalı çocukların sosyal duygusal yetkinlik, okula hazırbulunuşluk (Baker-Henningham ve Walker, 2009); ve sosyal beceri (Baker-Henningham, vd., 2009) düzeylerine olan faydaları bildirilmiştir. Çocuk boyutunun sonunda çatışma yönetim stratejileri, sosyal beceriler ve uygun oyun becerileri, sosyal yetkinlik, duygu düzenleme (Webster-

Stratton, Reid ve Beauchaine, 2011; Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2013; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001b); Galli çocukların ise akademik başarısı, okula devamlılığı (Bywater, vd., 2011) konularında olumlu değişimler ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir.

EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun sosyal yetkinlikleri üzerinde olumlu bir etkisi bulunmadığı söylenebilir. Bu programın Türk çocukların sosyal yetkinlikleri üzerinde kalıcı olduğu da söylenememektedir. Bunun nedeni olarak çocukla etkileşim halinde olan ebeveyn ve öğretmen dahil okul personelinin çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinden çok, davranış problemlerine odaklanması ve bu doğrultuda davranış problemlerinin ortaya çıkışı ve çözümlerine ilişkin kuramsal ve uygulama altyapılarını güçlendirdikleri, böylece olumlu sosyal davranışları içeren sosyal yetkinlik düzeylerinin arka planda kaldığı söylenebilir. Bununla birlikte çocukların uygulanan müdahale programı sonunda sınıflarına döndüklerinde aynı stratejileri içermeyen olağan programlarına devam etmeleri; ailelerinin evde ya da öğretmenlerinin okulda müdahale uygulamalarına ilişkin desteklerini istikrarlı bir şekilde sürdürmemeleri programın etkisi ve kalıcılığında bir farklılığa yol açmamış olabilir. Ayrıca programın etkililiği bilimsel kanıtlara dayandırılmış olmasına rağmen Amerikan ve Türk çocuklar arasındaki grup özellikleri, kültür ve uygulama koşullarındaki birçok farklılığın bu araştırmada kullanılan programın çocukların sosyal yetkinlik düzeyinde etkililik ve kalıcılık bağlamında olumlu özelliklere sahip olmamasını açıkladığı düşünülebilir.

EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu aslen Amerikan kültüründe yetişen çocuklar için geliştirilmiştir. Bu araştırmayla uygulama yapılan Türk grup ile programın hitap ettiği Amerikan grup arasında davranış problemleri hedef alınan çocuklar ve çocukların ailesel özellikleri ile ilgili olarak birçok temel farklılık bulunmaktadır. Her iki ülkede yaşayan erken çocuk dönemindeki çocuklar arasındaki bu farklılıklardan birisi erken çocukluk eğitiminden birçok Amerikan çocuk yararlanırken bu yaşta Türk çocukların ancak küçük bir azınlığının böyle bir olanağa sahip olmasıdır. Erken çocukluk eğitimi alan çocukların almayanlardan daha fazla bilişsel uyarıcıyla karşılaştığı ve çevresindekilerle daha fazla sosyal deneyim edindiği dikkate alındığında Türk çocukların olumlu / olumsuz sosyal davranış ve yetişkinlerin davranış yönetimi konusunda ne bildiği

açısından kültürel bir farklılık oluştuğu ve bu nedenle sosyal yetkinlik açısından programın etkisiz bulunduğu tahmin edilmektedir.

Analiz sonuçları araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme testinden (WSPÇ) aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları incelendiğinde ön test-son test ($z=3.44$, $p<.05$) ile ön test-kalıcılık testi ($z=2.67$, $p<.05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları göz önünde tutulduğunda gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar (son test ve kalıcılık testi lehine) olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre uygulanan EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun sosyal problem çözme becerisi düşük olan çocukların bu becerilerini geliştirmede çok önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça, özerklik düzeyinin de arttığı, özerklik düzeyi arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı belirlenmiştir. Arkadaş edinme becerileri arttıkça özerklik düzeyinin de arttığı saptanmıştır (Şahin, 2009). Erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça duyguları anlama becerilerinin (Yılmaz, 2012); duyguları anlama becerileri de arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin (Yılmaz ve Tepeli, 2013) arttığı belirlenmiştir. Ayrıca bu dönemdeki çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Bal ve Temel, 2014). Rumen çocukların sosyal duygusal yetkinlik gelişiminin etkinliğini değerlendirmeyi amaçlayan müdahalelere katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde daha başarılı oldukları (Ştefan ve Miclea, 2013); erken çocukluk eğitim kurumuna devam eden Türk çocuklarının aile katılımı değerler eğitim programı sonrası sosyal problem çözme beceri puanlarının yükseldiği belirlenmiştir (Dereli-İman, 2014).

EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun incelendiği araştırmalarda ise program uygulanan çocukların sosyal problem çözme becerilerinde iyileşmeler (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001b; Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2011; Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2013) gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak Galli çocukların (Bywater, vd., 2011) ve şiddetli davranış problemleri gösteren Norveçli çocukların (Mørch, vd., 2004) sosyal problem çözme becerilerinin önemli ölçüde geliştiği görülmüştür. Yapılan çalışmalardan sağlanan bulgular, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik

göstermektedir.

EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi bulunmuştur. Bu programın Türk çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde kalıcılığını sürdürmekte olduğu bilgisi elde edilmektedir. Programın deney grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili ve kalıcı bulunması, bu çocukların daha önce yaşadıkları davranış problemlerinin sosyal problem çözme becerilerindeki eksiklik nedeniyle yaşadıklarını; bu beceriyi edindikten sonra davranış yönetimi yapabilen çocukların etkili sosyal problem çözme becerileri ile davranış problemlerinde azalmaya yol açtığını düşündürebilir. Bu düşünceyi Rafe'nin (2006) davranış problemlerine müdahale ederken çoğu zaman çocuğun yalnızca sosyal problem çözme becerilerini arttırmanın yeterli olacağını beyan eden görüşü de desteklemektedir.

4.4. Etki Büyüklüğünün ve İstatistiksel Gücünün İncelenmesi

Tablo 8: Puanların Etki Büyüklüklerinin Cliff's Delta İstatistiğine ve İstatistiksel Güçlerinin Güç Analizine Göre İncelenmesi

		Ön test-Son test	Ön test-Kalıcılık Testi
Etki büyüklüğü	ÇDD	+ .25	+ .39
	SYDD	-.05	-.05
	WSPÇ	-.54	-.52
İstatistiksel güç	ÇDD	.05 ($\alpha=.04$, $\beta=.95$)	.39 ($\alpha=.05$, $\beta=.61$)
	SYDD	.10 ($\alpha=.05$, $\beta=.90$)	.07 ($\alpha=.04$, $\beta=.93$)
	WSPÇ	.93 ($\alpha=.05$, $\beta=.07$)	.95 ($\alpha=.04$, $\beta=.05$)

Tablo 8'e bakıldığında elde edilen Cliff's Delta değeri ile "ÇDD, SYDD ve WSPÇ" düzeyi değişkenlerinin, çocukların ön test, son test ve kalıcılık testinden alınan puan değerleri üzerindeki etki büyüklüğünün ön test-son test arasında ÇDD için .25, SYDD için -.05, WSPÇ için -.54 olduğu anlaşılmıştır. Ön test-kalıcılık testi arasında ise ÇDD için .39, SYDD için -.05, WSPÇ için -.52 olduğu saptanmıştır. Bu değerlere bakıldığında davranış problemleri açısından ön testler lehine bir etki söz konusu iken sosyal yetkinlik becerisi ve sosyal problem çözme becerileri açısından etki son testler ve kalıcılık testleri lehinedir. Sonuçlar etki büyüklükleri bağlamında karşılaştırıldığında sosyal problem çözme becerisi için büyük bir

etki, sosyal yetkinlik becerisi için küçük bir etki olduğu görülmüştür. Davranış problemleri konusunda ise ortalama bir etki söz konusudur. Sonuç olarak, çocukların davranış problemleri, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerinin tersi yönde bir etkiye sahip olduğu, bu etkinin diğer iki sosyal beceriye nazaran davranış problemlerinin olumsuz sosyal davranış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan güç analizinde .05 anlamlılık seviyesinde her grupta 16 kişi için ÇDD son testinin .95 yanılığında ve .04 güven aralığında araştırmanın gücü %5; kalıcılık testinin ise .61 yanılığında ve .05 güven aralığında araştırmanın gücü %39 olarak saptanmıştır. SYDD için yapılan güç analizinde son testi ve kalıcılık testinin sırasıyla .05-.04 güven aralığında, .90-.93 yanılığında araştırmanın gücü %10-%7 olarak tespit edilmiştir. WSPÇ son testinin güven aralığı .05, yanılığ düzeyi .07 ve gücü %93 iken kalıcılık testinin güven aralığı .04, yanılığ düzeyi .05 ve gücü %95'tir. Bu sonuçlara göre davranış problemleri ve sosyal yetkinlik becerisi için EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu küçük bir güce sahip iken sosyal problem çözme becerisi için programın çok büyük bir gücü olduğu görülmüştür.

Araştırmalarda yokluk hipotezinin reddedilmesi, bağımlı değişkenin bağımsız değişkenden etkilendiği anlamına gelmektedir. Bu hipotezin reddedilememesi halinde potansiyel olarak iyi tasarlanmış bir araştırmanın boşa gitmesi demektir. Olası hatalar nedeniyle böyle bir sonuca neden olmamak için yokluk hipotezinin araştırmanın güç eksikliğinden dolayı reddedilmediğinden emin olunmalıdır (Bordens ve Abbott, 2011). Araştırmada uygulanan programın davranış problemleri ve sosyal yetkinlik becerisi için küçük bir gücünün olması, söz konusu ölçeklerin öğretmenler tarafından doldurulmuş olmasından kaynaklandığının, öğretmenlerin çocukları değerlendirirken süreç kapsamında ele alarak değil ilk ve sabit algılarıyla ölçekleri doldurmuş olabileceklerinin düşünülmesine yol açabilir. Bu durumun ise ÇDD ve SYDD puanlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaması ile sonuçlandığı söylenebilir.

EY Programı ile ilgili yapılan birçok araştırmada etki büyüklükleri hesaplanmıştır. EY Programı'nın çocukların okuldaki davranış problemleri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda etki büyüklükleri Webster-Stratton ve Reid (2010) küçük, Herman ve diğerleri (2011), Fergusson, Horwood ve Stanley (2013), Baker-Henningham ve diğerleri (2012) tarafından orta; Coşkun'un (2008) çalışmasında

ise büyük aralıkta bulunduğu bildirilmiştir. Webster-Stratton ve Reid (2010) tarafından evdeki davranış problemleri için etki büyüklüğü orta aralıkta bulunmuştur. Sosyal yetkinlik yönünden etki büyüklükleri incelendiğinde Webster-Stratton ve Reid'in (2010) ve Coşkun'un (2008) çalışmasının orta aralıkta; sosyal beceriler alanında Baker-Henningham ve diğerlerinin (2012) araştırmasında orta; okula hazırbulunuşluk ve uyum açısından ise Webster-Stratton ve Reid'in (2010) çalışmasının büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmaların etki büyüklükleri göz önüne alındığında büyük bir kısmının bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

- EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun Türk çocukları için uygun olduğu bulunmuştur.
- Deney-kontrol gruplarına katılan çocukların ön testler bakımından gösterdikleri davranış problemleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sıra ortalamaları incelendiğinde kontrol ile deney gruplarındaki çocukların davranış problemleri puanlarının hemen hemen aynı olduğu anlaşılmıştır. Deneysel uygulama sonrasında EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'na katılan çocuklar ile katılmayanların davranış problemleri puanlarının arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında programa dahil olan çocukların davranış problemleri puanlarının, katılmayanların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kalıcılık ölçümleri incelendiğinde ise söz konusu programa katılan deney ile kontrol gruplarının puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında programa katılmayan çocukların, katılanlara göre davranış problemleri puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Deney-kontrol gruplarına dahil olan çocukların sosyal yetkinlik becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların sosyal yetkinlik becerileri puanlarının, kontrol grubundakilerin puanlarından göreceli olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.
- EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'na katılanlar ile katılmayanların sosyal yetkinlik becerileri puanlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında programa katılan

çocukların sosyal yetkinlik becerileri puanlarının, katılmayanların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deneysel uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık ölçümleri incelendiğinde ise bu programa katılan deney grubu ile kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise programa dahil olan çocukların, programa katılmayan çocuklara göre sosyal yetkinlik becerileri puanlarının göreceli olarak daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

- Deney-kontrol gruplarına seçilen çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların, deney grubundakilere göre sosyal problem çözme puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. On sekiz oturumluk deneysel çalışma sonrasında EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'na katılanlar ile katılmayanların sosyal problem çözme puanlarının arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında programa dahil olanların puanlarının, olmayanların puanlarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Deneysel uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık ölçümleri incelendiğinde ise bu programa katılan deney grubu ile kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında programa katılanların, katılmayanlara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Deney-kontrol gruplarına seçilen çocukların davranış problemleri düzeyini belirleyen ölçekten (ÇDD) aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları incelendiğinde yalnızca ön test-kalıcılık testi arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın ön test lehine olduğu anlaşılmıştır.
- Çocukların sosyal yetkinlik becerisini belirleyen ölçekten (SYDD) edindikleri uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
- Çocukların sosyal problem çözme testinden (WSPÇ) aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları değerlendirildiğinde ön test-son test ile ön test-

kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın son test ve kalıcılık testi lehine olduğu görülmüştür.

- Davranış problemleri açısından değerlendirildiğinde ön testler lehine bir etki bulunmuş iken sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerileri açısından etki son testler ve kalıcılık testleri lehinedir. Sonuçlar etki büyüklükleri kapsamında karşılaştırıldığında sosyal problem çözme becerisi için yüksek; sosyal yetkinlik becerisi için düşük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Davranış problemleri açısından ise ortalama bir etki bulunmuştur.
- EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu, davranış problemleri ve sosyal yetkinlik becerisi için düşük bir güce sahip iken sosyal problem çözme becerisi için programın çok güçlü olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları dikkate alınarak hazırlanan öneriler araştırmaya ve uygulamaya dönük öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Bu araştırma Ankara ilinde bir bağımsız anaokulunda yürütülmüştür. Sonraki araştırmalar farklı sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde yer alan çeşitli okul türlerinde gerçekleştirilebilir. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun davranış problemleri, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisi daha geniş örneklemelerde sınanabilir. Ayrıca programın bu beceriler üzerindeki etkisi farklı ölçme araçları ile ölçülerek sonuçların geçerliği üzerinde fikir birliği sağlanabilir.
- EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun uygulama süresi arttırılarak ya da kalıcılık testinin daha ileri bir süreye ertelenerek programın etkililiği değerlendirilebilir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarını etkileyen uygulama süresi dışındaki değişkenler incelenebilir. Örneğin ebeveynlerin öğrenim, çalışma ve medeni durumlarının, çocukların daha önce bir tanı almış olup olmadıklarının EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu uygulama

sonuçlarını etkileyen birer değişken olup olmadığı araştırılabilir.

- EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu uygulamalarına işlevsel davranışsal değerlendirme ve olumlu sosyal destek uygulamalarının da dahil edilerek programın etkililiğinde oluşabilecek değişim araştırılabilir.
- Boylamsal çalışmalar yapılarak erken çocukluk döneminde deney grubuna dahil olan çocuklar ilköğretim çağında da izlemeye alınabilir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun yurtdışı uygulaması sonuçları ile karşılaştırılarak kültürlerarası bir çalışma yapılabilir ve sonuçların sosyokültürel nedenleri tartışılabilir.
- EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu uygulama sürecinde deney grubuna katılan çocuklar, asıl uygulamaya ek olarak sınıf ortamlarında düzenli olarak gözlem yapılarak araştırma sonuçları çeşitleme tekniği ile güçlendirilebilir. Ayrıca ailelerin de donanımlı olmaları için çocukların becerilerini destekleme ve değerlendirme açısından bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Buna yönelik ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını destekleyerek çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini değerlendirebilecekleri gözleme dayalı ölçme araçları geliştirilebilir.
- EY Programı Önleme Programı Çocuk Boyutu'nun uyarlanarak ya da uyarlanmış olan EY Programı Ebeveyn Boyutu'nun, EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu ile eş zamanlı uygulanması yoluyla araştırma yenilenecek sonuçlar karşılaştırılabilir. Dahası, çocuk, ebeveyn ve öğretmen boyutları ile üçayaklı olan EY Programı'nın tüm boyutlarının aynı araştırmada uygulanarak elde edilen araştırma sonuçları incelenebilir.
- Çocukların sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'ndan başka programların denendiği araştırmalar desenlenebilir. Bununla birlikte sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik önleme ve müdahale programları konusunda dünyadaki iyi örnekler incelenerek kültüre özgü uygulamaları geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Öğretmenlere davranış problemleri, problem çözme ve sosyal yetkinlik becerileri hakkında hizmet içi eğitimler hazırlanarak sunulabilir, öğretmenlerin EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nu uygulama becerilerini kazanmalarına yönelik atölye çalışmaları düzenlenebilir. Öğretmenler kendi sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerini de geliştirmelidir. Bunun için bu konuyla ilgili çeşitli hizmet içi eğitimler alarak ve atölye çalışmalarına katılarak uygulamalarını geliştirebilir.
- Öğretmenler, çocukların güçlü yanları üzerine inşa edilmiş ve içsel motivasyonlarını arttıran etkinlikler tasarlayıp uygulayarak, problem durumlarında çocuklara öncülük ederek, çocuklar arasındaki işbirliğini teşvik ederek, saygılı iletişim sergileyerek sosyal yetkinlik konusunda bir rol model olarak sınıfın iklimini ayarlayabilir. EY Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nu uygulama sürecinde kullanılan etkinlikleri destekleyen yeni etkinliklerden bir havuz oluşturulabilir. Böylece öğretmenler de bu beceriler için kullandıkları etkinlikleri değerlendirerek müdahale etkinliklerini düzenlemede kendilerini geliştirebilirler. Öğretmenler sınıflarında sosyal olmayan davranışlardansa olumlu sosyal davranış, sosyal yetkinlik, sosyal problem çözme örneklerini içeren resimli çocuk kitapları, video skeçleri, rol oyunları kullanarak çocukların becerilerini olumlu yönde destekleyebilirler.
- Destek verme konusunda isteksiz ve çekimser olan ailelere bu durumun çocuk için çok önemli olduğu anlatılmalıdır. Bunun için çocuğun sınıfta yaptığı etkinlik örnekleri sunulabilir, video kayıtları gösterilebilir ve tutulan anekdot ve süre kayıtları, kontrol listesi sonuçları paylaşılabilir. Öğretmenler çocukların sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerine dair düzenli değerlendirmelerini aileler ile paylaşarak evde de aynı becerilerin değerlendirilmesini sağlayabilir. Öğretmenlerin ailelerle yapacağı işbirliği sayesinde çocukların okulda ve evde karşılaştığı kurallar, tutumlar ve olayların tutarlı olması bu becerilerin edinilmesi ve sürdürülmesi açısından kolaylık sağlar.
- Lisans programlarında öğretmen adaylarına uygulamaya dönük sınıf yönetimi stratejileri öğretilerek öğretmenlik yaşamlarında sınıf yönetimi

açısından yetkin olmalarını sağlayacak becerileri desteklenebilir. Lisansüstü programlarında sınıf yönetimi ve sosyal duygusal müdahale dersleri kapsamında uyarlanan/geliştirilen müdahale programlarının nasıl uygulanacağı konusunda öğrencilere eğitimler verilerek öğretmenler için düzenlenen atölye çalışmalarında küçük gruplara koçluk/rehberlik sistemi gerçekleştirilebilir. Böylece eğitimlerin niteliği arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aber, J. L., Pedersen, S., Brown, J. L., Jones, S. M., & Gershoff, E. T. (2003). *Changing children's trajectories of development: Two-year evidence for the effectiveness of a school-based approach to violence prevention*. New York, NY: Columbia University, National Center for Children in Poverty.
- Acar, İ. (2013). *Predictors of preschool children's peer interactions: Temperament and prosocial behavior*. Unpublished master thesis, University of Nebraska-Lincoln, Nebraska, USA.
- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Arda, T. B. (2011). *Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi* (Geliştirilmiş 21.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baker-Henningham, H., Scott, S., Jones, K., & Walker, S. (2012). Reducing child conduct problems and promoting social skills in a middle-income country: cluster randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 201(2), 101-108.
- Baker-Henningham, H., & Walker, S. (2009). A qualitative study of teacher's perceptions of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 632-642.
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C., & Gardner, J. M. (2009). A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 624-631.
- Bal, Ö. ve Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 156-169.
- Bale, C., & Mishara, B. (2004). Developing an international mental health promotion programme for young children. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(2), 12-16.

- Barfield, S. T. (2004). "Best Practices" in early childhood mental health programs for preschool-age children (Report). The Kansas Department of Social and Rehabilitation Services, Division of Health Care Policy.
- Barfield, S., Dobson, C., Gaskill, R., & Perry, B. D. (2014). Neurosequential model of therapeutics in a therapeutic preschool: Implications for work with children with complex neuropsychiatric problems. *The Advanced Generalist: Social Work Research Journal*, 1(2), 64-80.
- Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B. ve Cemalcılar, Z. (2010). Türkiye'de erken çocukluk gelişim ekolojileri araştırması. Proje No: 106K347.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (Çev. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bierman, K. L., & Erath, S. E. (2006). Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and social skills coaching programs. In K. McCartney and D. Phillips (Eds), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Boates, T. L. (2014). *Reflection in the classroom: A social emotional intervention for preschool aged children*. Unpublished doctoral dissertation, San Diego State University, San Diego.
- Bobrow, A. (2002). Problem behaviors in the classroom: What they mean and how to help. *Functional Behavioral Assessment*, 7(2), 1-6.
- Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (2011). *Research design and methods: A process approach* (8th edition). New York, NY: McGraw-Hill.
- Brestan, E. V., & Eyberg, S. M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(2), 180-189.
- Briesmeister, J. M., & Schaefer, C. E. (Eds.). (2007). *Handbook of parent training: helping parents prevent and solve problem behaviors* (3rd edition). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Buldu, M. (2013). Çocuk gelişimi kuramları. B. Akman (Çev. Ed), *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (5. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztük, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bywater, T., Hutchings, J., Whitaker, C., Evans, C., & Parry, L. (2011). The Incredible Years Therapeutic Dinosaur programme to build social and emotional competence in Welsh primary schools: Study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 12(1), 39.
- Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65(2), 684-698.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L., & Benson, L. (2011). The influence of group training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 134-154.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., & Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116-130.
- Choe, D. E., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2013). The interplay of externalizing problems and physical and inductive discipline during childhood. *Developmental Psychology*, 49(11), 2029.
- Christianson, E. N. (2013). *Program evaluation of behavior management training for preschool teachers: Child outcomes*. Unpublished A Specialist Project, Western Kentucky University, Kentucky. 1 Kasım 2015 tarihinde <http://digitalcommons.wku.edu/theses/1305> adresinden alınmıştır.
- Clarke, A. M. (2011). *An evaluation of Zippy's Friends, an emotional wellbeing programme for children in primary schools*. Unpublished doctoral dissertation, National University of Ireland Galway, Ireland.
- Clarke, A. M., Bunting, B., & Barry, M. M. (2014). Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health Education Research*, 29(5), 786-798.
- Clinton, A. B., Edstrom, L., Mildon, H. A., & Davila, L. (2015). Social emotional learning in a Guatemalan preschool sample: Does socioeconomic status moderate the effects of a school-based prevention program? *School Psychology International*, 36(1), 18-35.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author.

- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., & Jennifer, D. (2004). *Emotional health and well-being: A practical guide for schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Committee for Children. (2011). *Second Step: Social emotional skills for early learning*. Seattle, WA: Author. [Çevrimiçi: <http://www.cfchildren.org/secondstep/early-learning.aspx>.]
- Coşkun, L. (2008). *An adaptation and pilot implementation of an effective intervention program targeting externalizing behaviors in early childhood*. Unpublished master thesis, Koç University, İstanbul, Turkey.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Daunic, A. P., Smith, S. W., Garvan, C. W., Barber, B. R., Becker, M. K., Peters, C. D., Taylor, G. G., van Loan, C. L., Li, W., & Naranjo, A. H. (2012). Reducing developmental risk for emotional/behavioral problems: A randomized controlled trial examining the Tools for Getting Along curriculum. *Journal of School Psychology*, 50(2), 149-166.
- Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School psychology*, 34(3), 225-245.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 491-498.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F. and Kurtyılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish version of "First Step to Success Program" in preventing antisocial behaviors. *Education and Science*, 36(161), 145-158.
- Dinçer, F. Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Domènech-Llberia, E., Jané, M. C., Corbella, T., Ballespí, S., Mitjavila, M., & Canals, J. (2008). Teacher reports of peer aggression in preschool: Its relationship to DSM-IV externalizing symptoms. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 433-442.
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2003). Preventive interventions that reduce aggression in young children. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. de V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-8.
- 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.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher-child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education & Development*, 22(4), 593-619.
- Drugli, M. B., Larsson, B., & Clifford, G. (2007). Changes in social competence in young children treated because of conduct problems as viewed by multiple informants. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(6), 370-378.
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., Kern, L., Hemmeter, M. L., Timm, M. A., McCart, A., Sailor, W., Markey, U., Markey, D. J., Lardieri, S., & Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: Perspectives regarding current knowledge. *Behavioral Disorders*, 29-45.
- Dwyer, K., & Osher, D. (2000). *Safeguarding our children: An action guide*. Washington, DC: US Departments of Education and Justice, American Institutes for Research.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, L. J., & Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training*, (pp. 11-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eamer, C. R., Lefebvre, P., & Ducharme, D. A. (2014). Uncovering the theoretical underpinnings of an interprofessional preschool intervention program: Tumbling Together. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 82(1), 24-34.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdiller, Z. B. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed), *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergül, A. (2014). *Erken matematiksel akıl yürütme becerileri değerlendirme aracı geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Stanley, L. (2013). A preliminary evaluation of the Incredible Years teacher programme. *New Zealand Journal of Psychology*, 42(2), 51-56.

- Flay, B. R. (2012). *Randomized evaluation of the Positive Action pre-K program*. Oregon, VA: Virginia Foundation for Healthy Youth and Positive Action, Inc.
- Flay, B. R., & Allred, C. G. (2003). Long-term effects of the Positive Action program – a comprehensive, positive youth development program. *American Journal of Health Behavior, 27*, S6–S21.
- Flay, B. R., Allred, C. G., & Ordway, N. (2001). Effects of the Positive Action program on achievement and discipline: Two matched-control comparisons. *Prevention Science, 2*, 71–89.
- Flicker, E. S., & Hoffman, J. A. (2006). *Guiding children's behavior: Developmental discipline in the classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Forness, S. R., Serna, L. A., Kavale, K. A., & Nielsen, E. (1998). Mental health and Head Start: Teaching adaptive skills. *Education and Treatment of Children, 21*(3), 258-274.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th edition). New York: McGraw-Hill International Companies, Inc.
- Frey, J. R., Elliott, S. N., & Kaiser, A. P. (2013). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention, 39*(3), 182-192.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V. S., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology, 41*(3), 479-491.
- Garrity, C. B., Baris, M. A., & Porter, W. (2000). *Bully-proofing your child: A parent's guide*. Longmont, CO: Sopris West.
- Gaspar, M., & Paiva, P. (2001). *Parenting practices and children's socio-emotional development: A study with Portuguese community preschool age children*. University of Coimbra, Portugal. [Çevrimiçi: <http://www.incredibleyears.com/Library/items/parenting-practices-lift-portuguese-04.pdf>.]
- Glover Gagnon, S., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Swaim Griggs, M., Struby, J., & Bollinger, J. (2014). Help Me Play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play. *Journal of Child and Family Studies, 23*(5), 872-884.
- Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y., & Crick, N. R. (2014). The role of preschool relational and physical aggression in the transition to kindergarten: Links with social-psychological adjustment. *Early Education and Development, 25*(5), 619-640.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 49-63*.
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review, 33*(3), 326-343.

- Gutermuth Anthony, L., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14(2), 133-154.
- Gül, S. O., & Vuran, S. (2010). An analysis of studies conducted video modeling in teaching social skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 249-274.
- Gülay, H. (2009a). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konularını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.
- Gülay, H. (2009b). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1859-1871.
- Habacı, İ., Tanrıllulu, F. Z., Atıcı, R., Ürker, A. ve Adıgüzelli, F. (2013). Sınıf içi disiplin kurallarının benimsetilmesinde öğretmen rolleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1953-1971.
- Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2011). *Social-emotional learning assessment measures for middle school youth*. Social Development Research Group. University of Washington: Raikes Foundation.
- He, J., Jin, X., Zhang, M., Huang, X., Shui, R., & Shen, M. (2013). Anger and selective attention to reward and punishment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(3), 389-404.
- Heinze, J. E., Miller, A. L., Seifer, R., Dickstein, S., & Locke, R. L. (2015). Emotion knowledge, loneliness, negative social experiences, and internalizing symptoms among low-income preschoolers. *Social Development*, 24(2), 240-265.
- Heller, T. L., Baker, B. L., Henker, B., & Hinshaw, S. P. (1996). Externalizing behavior and cognitive functioning from preschool to first grade: Stability and predictors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 376-387.
- Herman, K. C., Borden, L. A., Reinke, W. M., & Webster-Stratton, C. (2011). The impact of the Incredible Years parent, child, and teacher training programs on children's co-occurring internalizing symptoms. *School Psychology Quarterly*, 26(3), 189-201.
- Hinton, P. R. (2004). *Statistics explained* (2nd edition). London: Routledge.
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Canavarro, M. C., & Azevedo, A. (2014). A Pilot Study with the Incredible Years Parenting Training: Does it work for fathers of preschoolers with oppositional behavior symptoms? *Fathering*, 12(3), 262.
- Howell, K. H. (2011). *Assessing resilience in preschool children exposed to intimate partner violence: Utilizing multiple informants and evaluating the impact of the*

Preschool Kids' Club Intervention. Unpublished doctoral dissertation, The University of Michigan, Michigan.

- Howell, K. H., Miller, L. E., Lilly, M. M., & Graham-Bermann, S. A. (2013). Fostering social competence in preschool children exposed to intimate partner violence: Evaluating the Preschool Kids' Club Intervention. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(4), 425-445.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huitt, W. & Dawson, C. (2011, April). Social development: Why it is important and how to impact it. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. [Çevrimiçi: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf>.]
- Hurlburt, M. S., Nguyen, K., Reid, J., Webster-Stratton, C., & Zhang, J. (2013). Efficacy of the Incredible Years group parent program with families in Head Start who self-reported a history of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 37(8), 531-543.
- Hutchings, J., Bywater, T., Daley, D., & Lane, E. (2007). A pilot study of the Webster-Stratton Incredible Years Therapeutic Dinosaur School Programme. In *Clinical Psychology Forum-New Series*, 170, 21-24.
- Hutchings, J., Bywater, T., Gridley, N., Whitaker, C. J., Martin-Forbes, P., & Gruffydd, S. (2012). The Incredible Years Therapeutic Social and Emotional Skills Programme: A pilot study. *School Psychology International*, 33(3), 285-293.
- Hutchings, J., Lane, E., Owen, R. E., & Gwyn, R. (2004). The introduction of the Webster-Stratton Classroom Dinosaur school programme in Gwynedd, North Wales: A pilot study. *Educational and Child Psychology*, 21, 4-15.
- Hutchings, J., Williams, M. E., & Pritchard, R. O. (2011). Levels of behavioural difficulties among young Welsh school children. *The University of Wales Journal of Education*, 15(1), 103-115.
- Hyland, L., Mháille, G. N., Lodge, A., & McGilloway, S. (2014). Conduct problems in young, school-going children in Ireland: Prevalence and teacher response. *School Psychology International*, 35(5), 516-529.
- Ingweson, D. W. (2000). *Classroom management a California resource guide for teachers and administrators of elementary and secondary schools*. Downey, CA: Los Angeles County Office of Education.
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20(1), 369-397.
- İnci, M. A. ve Deniz, Ü. (2015). Anasınıfı ve ilkököl birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 545-552.

- Johnson, A. P. (2014). Education Psychology: Theories of Learning and Human Development. National Science Press. 17.11.2014 tarihinde www.nsspress.com adresinden alınmıştır.
- Jones, K., Daley, D., Hutchings, J., Bywater, T., & Eames, C. (2008). Efficacy of the Incredible Years Programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD: long-term follow-up. *Child: Care, Health and Development*, 34(3), 380-390.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: an analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 65-76.
- Kail, R. V. (2010). *Children and their development* (5th edition). New Jersey, NJ: Pearson Education, Inc.
- Kandemir, M., ve DüNDAR, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 83-90.
- Karabekiroglu, K., Uslu, R., Kapci-Seyitoglu, E. G., Özbaran, B., Öztop, D. B., Özel-Özcan, Ö., Dogangün, B., Gülen-Sismanlar, Ş., Görker, I., Fidan, T., Bahali, K. M., Barut, Y., Gürkan, K., Kilic, B. G., Ay, P., Taskin, B., Bilgin, N., & Cengel-Kültür, E. S. (2013). A nationwide study of social-emotional problems in young children in Turkey. *Infant Behavior and Development*, 36(1), 162-170.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Kararımak, Ö. ve Sahranç, Ü. (2011). Klasik koşullanma. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimpsikolojisi* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kargı, E., ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara il örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Karoly, L. A., Kilburn M. R., & Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions: proven results, future promise*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Kato-Shimizu, M., Onishi, K., Kanazawa, T., & Hinobayashi, T. (2013). Preschool children's behavioral tendency toward social indirect reciprocity. *PLoS ONE*, 8(8), 1-10.
- Kellam, S. G., Mackenzie, A. C., Brown, C. H., Poduska, J. M., Wang, W., Petras, H., & Wilcox, H. C. (2011). The Good Behavior Game and the future of prevention and treatment. *Addiction Science & Clinical Practice*, 6(1), 73-84.
- Koçyiğit, S., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 287-300.
- Koruklu, N ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-20.

- Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K. & Whiren, A. P. (2012). *Guiding children's social development and learning* (7th edition). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303-309.
- Kutlu, L., Batmaz, M., Bozkurt, G., Gençtürk, N. ve Gül, A. (2007). Annelere çocukluklarında uygulanan ceza yöntemleri ile çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemleri arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 22-29.
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- Landry, S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., Swank, P. R., Williams, J. M., Assel, M., Crawford, A., Huang, W., Clancy-Menchetti, J., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., de Villiers, J., de Villiers, P., Barnes, M., Starkey, P. & Klein, A. (2013). Enhancing early child care quality and learning for toddlers at risk: The responsive early childhood program. *Developmental Psychology*. doi:10.1037/a0033494.
- Lau, M. W. C. (1997). Kindergarten teachers' rating of children's social competence and strategies they use to guide appropriate behaviour. Unpublished doctoral dissertation, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- LeBel, T. J., Chafouleas, S. M., Britner, P. A., & Simonsen, B. (2013). Use of a daily report card in an intervention package involving home-school communication to reduce disruptive behavior in preschoolers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(2), 103-112.
- Lee, C. (2007). *Resolving behaviour problems in your school: A practical guide for teachers and support staff*. London: Paul Chapman Publishing.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Levine, L. E., & Munsch, J. (2014). *Child development: An active learning approach* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Li, J., Fraser, M. W., & Wike, T. L. (2013). Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggression and Violent Behavior*, 18(3), 357-364.
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2002). Contextual social-cognitive mediators and child outcome: A test of the theoretical model in the Coping Power program. *Development and Psychopathology*, 14(4), 945-967.

- Macbeth, G., Razumiejczyk, E., & Ledesma, R. D. (2011). Cliff's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, *10*(2), 545-555.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, *1*, 130-149.
- Mahoney, A. J. (2010). *Aggression in preschool and predictions of peer reactions: How do children expect their peers to feel in response to their behaviors?* Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax.
- Mahoney, G. & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children & Schools*, *29*(1), 7-15.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, *48*(5), 513-540.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(2), 206-224.
- McClowry, S. G., Snow, D. L., & Tamis-LeMonda, C. S. (2005). An evaluation of the effects of INSIGHTS on the behavior of inner city primary school children. *Journal of Primary Prevention*, *26*(6), 567-584.
- McEachern, A. D., & Snyder, J. (2012). Gender differences in predicting antisocial behaviors: Developmental consequences of physical and relational aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*(4), 501-512.
- McGilloway, S., Ni Mhaille, G., Furlong, M., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Lodge, A., O'Neill, D., & Donnelly, M. (2012). Parents, teachers, and early childhood intervention: long-term outcomes of the Incredible Years Parent and Teacher Classroom Management Training Programmes (combined 12-month report). Dublin: Archways. [Çevrimiçi: <http://www.atlanticphilanthropies.org/sites/default/files/uploads/Incredible-Years-Ireland-Study-Combined-12-Month-Follow-On-Report.pdf>.]
- McGorry, P. D., Killackey, E. & Yung, A. (2008). Early intervention in psychosis: Concepts, evidence and future directions. *World Psychiatry*, *7*(3), 148-156.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, *37*(4), 379-402.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, *20*(8), 1170-1192.
- Miller, A. L., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2004). Emotions and behaviors in the Head Start classroom: Associations among observed dysregulation, social competence, and preschool adjustment. *Early Education and Development*, *15*(2), 147-166.

- Miller-Heyl, J., MacPhee, D., & Fritz, J. J. (1998). DARE to be You: A family-support, early prevention program. *Journal of Primary Prevention, 18*(3), 257-285.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*(4), 674-701.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior, 31*(6), 571-588.
- Morgan, N. S. (2009). *Quick, easy and effective behaviour management ideas for the classroom*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mørch, W., Clifford, G., Larsson, B., Rypdal, P., Tjeflaat, T., Lurie, J., Drugli, M. B., Fossum S., & Reedtz, C. (2004). The Incredible Years The Norwegian Webster-Stratton Programme 1998-2004. University of Tromsø, November 2004.
- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry, 58*(4), 389-394.
- NASDSE. (2007). *Tools for promoting educational success and reducing delinquency*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education. [Çevrimiçi: www.nasponline.org/advocacy/toolsforsuccess.pdf, Erişim tarihi: 08.12.2013.]
- Nemec, M., & Roffey, S. (2005). Emotional literacy and the case for a whole-school approach to promote sustainable educational change. SELF Research Centre. Proje No: NEM05355.
- Ocak, Ş. ve Arda, T. B. (2014). Okul öncesi dönemde önleyici müdahale edici programların karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 171-188.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development, 13*(2), 255-277.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 163-179.
- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Özdemir Beceren, B. (2012). Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour problems in the early years: A guide for understanding and support*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Paswan, S., Sanjeev, K., & Bansal, I. (2014). Peer ratings and social problem-solving skills of 6-8 years old children. *J Psychology*, 5(1), 75-78.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pırtık, Ş. (2013). *Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pickens, J. (2009). *Socio-emotional training promotes positive behavior in preschoolers*. Belfast: Peace Education Foundation, Inc.
- Pochtar, R., & Del Vecchio, T. (2013). A cross-cultural examination of preschool teacher cognitions and responses to child aggression. *School Psychology International*, 3, 1-15.
- Pollastri, A. R., Epstein, L. D., Heath, G. H., & Ablon, J. S. (2013). The collaborative problem solving approach: Outcomes across settings. *Harvard Review of Psychiatry*, 21(4), 188-199.
- Posthumus, J. A., Raaijmakers, M. A., Maassen, G. H., Van Engeland, H., & Matthys, W. (2012). Sustained effects of Incredible Years as a preventive intervention in preschool children with conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(4), 487-500.
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, 19(1), 25-35.
- Powell, D., & Dunlap, G. (2009). *Evidence-based social emotional curricula and intervention packages for children 0-5 years and their families (Roadmap to Effective Intervention Practices)*. Tampa, FL: University of South Florida.
- Powell, D., Fixsen, D., Dunlap, G., Smith, B., & Fox, L. (2007). A synthesis of knowledge relevant to pathways of service delivery for young children with or at risk of challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 81-106.
- Pribble, L. M. (2013). *Early childhood preservice teachers' knowledge and application of social emotional assessment and intervention practices*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Oregon.
- Rafe, E. (2006). *A Meta-analysis of the interventions targeting preschool children with externalizing behaviors and an intervention program for Turkish preschool*

children. Unpublished doctoral dissertation, Koç University, Istanbul.

- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (2003). Follow-up of children who received the Incredible Years intervention for oppositional-defiant disorder: Maintenance and prediction of 2-year outcome. *Behavior Therapy*, 34(4), 471-491.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2001). Long-Term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *JAMA*, 285, 2339-2346.
- Rivers, S. E., Tomeney, S., Obryon, E., & Brackett, M. A. (2013). Developing emotional skills in early childhood settings using Preschool RULER. *Psychology of Education Review*, 37, 20-25.
- Saçan, S., Artan, İ., Erol, N. ve Şimşek, Z. (2014). Kurum bakımından aile yanına döndürülen 6-18 yaş çocukların duygusal ve davranış sorunları. *Nwsa: Qualitative Studies*, 9(2), 1-18.
- Sanders, C. E. (2004). What is bullying? C. E. Sanders and G. D. Phye (Ed.), *Bullying implications for the classroom* (pp. 1-16). London: Elsevier Academic Press.
- Savage, T. V. and Savage, M. K. (2010). *Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Sayal, K., Daley, D., James, M., Yang, M., Batty, M. J., Taylor, J. A., Pass, S., Sampson, C. J., Sellman, E., Valentine, A., & Hollis, C. (2012). Protocol evaluating the effectiveness of a school-based group programme for parents of children at risk of ADHD: the 'PARENTS, Teachers and CHildren WORKing Together (PATCHWORK)' cluster RCT protocol. *BMJ Open*, 2(5), e001783.
- Sebanç, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York, NY: Springer.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Severson, H. H., Walker, H. M., Hope-Doolittle, J., Kratochwill, T. R., & Gresham, F. M. (2007). Proactive, early screening to detect behaviorally at-risk students: Issues, approaches, emerging innovations, and professional practices. *Journal of School Psychology*, 45(2), 193-223.
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39(2), 189-200.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

- Sorin, R. (2001). Educating young children's emotions. *Canadian Children*, 26, 12-17.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- SPSS Inc. (2002). *SPSS for Windows 11.5.0*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Studts, C. R., & van Zyl, M. A. (2013). Identification of developmentally appropriate screening items for disruptive behavior problems in preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(6), 851-863.
- Sübaşı, G. ve Şehirli, N. (2010). Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 789-804.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Süt, N. (2011). Klinik araştırmalarda örneklem sayısının belirlenmesi ve güç (power) analizi. *RAED Dergisi*, 3(1-2), 29-33.
- Şahin, G. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının özerklik ve atılganlık düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, F. T. ve Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Şahin, S. ve Karaaslan, B. T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 74-80.
- Şen, M. ve Arı, M. (2011). Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 1-28.
- Ştefan, C. A., & Miclea, M. (2013). Effects of a multifocused prevention program on preschool children's competencies and behavior problems. *Psychology in the Schools*, 50(4), 382-402.
- Taner Derman, M. ve Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Tennant, R., Goens, C., Barlow, J., Day, C., & Stewart-Brown, S. (2007). A systematic review of reviews of interventions to promote mental health and prevent mental health problems in children and young people. *Journal of Public Mental Health*, 6(1), 25-32.
- Tepeli, K., & Yılmaz, E. (2013). Social problem-solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels. *US-China Education Review*, 3(8), 581-592.

- Thomann, C. R., & Carter, A. S. (2009). Social and emotional development theories. In J. B. Benson, & M. M. Haith (Eds), *Social and emotional development in infancy and early childhood*. San Diego, CA: Elsevier Inc.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Thompson, R. A., Meyer, S. & Jochem, R. (2009). Emotion regulation. In J. B. Benson, & M. M. Haith (Eds), *Social and emotional development in infancy and early childhood*. San Diego, CA: Elsevier Inc.
- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33(4), 601-609.
- Tunçeli, H. İ. ve Akman, B. (2012, Ekim). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu, Sinop.
- Turns, B. A., & Kimmes, J. (2014). "I'm NOT the Problem!" externalizing children's "Problems" using play therapy and developmental considerations. *Contemporary Family Therapy*, 36(1), 135-147.
- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Upshur, C., Wenz-Gross, M., & Reed, G. (2013). A pilot study of a primary prevention curriculum to address preschool behavior problems. *The Journal of Primary Prevention*, 34(5), 309-327.
- U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2013). *Incredible Years. National Registry of Evidence-based Programs and Practices*. [Çevrimiçi: <http://www.nrepp.samhsa.gov/ViewIntervention.aspx?id=311>, Erişim tarihi: 28.12.2013.]
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-345.
- Vaughn, B., Fox, L., Lentini, R., & Blair, K. C. (2009). *Creating teaching tools for young children with challenging behavior: User's manual*. Tampa, FL: University of South Florida.

- Viding, E., & Seara-Cardoso, A. (2013). Why do children with disruptive behavior disorders keep making bad choices? *American Journal of Psychiatry*, 170(3), 253-255.
- Voegler-Lee, M. E., & Kupersmidt, J. B. (2011). Intervening in childhood social development. In Smith, P. K., & Hart, C. H. (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Voigt, C., Simonin-Dufaux, M., Manzoni, A. S., Mallows, D., Desjardin, F., & Magnin, P. (2013). A hands-on perspective on integrating emotional literacy in teacher practices. *Improving Quality of Vocational Training Tools, Frameworks and Current Practices*, 54-65.
- Vuran, S. ve Gül, S. O. (2013). Video modelle öğretim. S. Vuran (Ed), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için*. Ankara: VizeYayıncılık.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First Step to Success an early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(2), 66-80.
- Wareham, P., & Salmon, K. (2006). Mother-child reminiscing about everyday experiences: Implications for psychological interventions in the preschool years. *Clinical Psychology Review*, 26(5), 535-554.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), i29-i69.
- Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, teachers, and children training series. *Residential treatment for children & youth*, 18(3), 31-45.
- Webster-Stratton, C. (2004). Quality training, supervision, ongoing monitoring, and agency support: Key ingredients to implementing The Incredible Years programs with fidelity. *Treatment Description*, 1-14.
- Webster-Stratton, C. (2009). Affirming diversity: Multi-cultural collaboration to deliver the Incredible Years parent programs. *International Journal of Child Health and Human Development*, 2(1), 17-32.
- Webster-Stratton, C. (2010). *How to promote children's social and emotional competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible teachers: Nurturing children's social, emotional, and academic competence*. Seattle, WA: Incredible Years, Inc.
- Webster-Stratton, C. (n.d.). The Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem-Solving Curriculum. [Çevrimiçi: <http://incredibleyears.com/download/resources/childpgrm/classroom%20dina%20summary%20paper%20IY.pdf>, Erişim tarihi: 12.12.2013.]
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157-169.

- Webster-Stratton, C., & Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years Series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools, 47*(1), 36-54.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2002a). Classroom Social Skills Dinosaur Program—Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem Solving Curriculum. *Infants and Young Children, 17*, 196-213.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2002b). The Incredible Years classroom management teacher training program: Content, methods, and process. *Unpublished manuscript, Incredible Years, University of Washington, Seattle*.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children, 17*(2), 96-113.
- Webster-Stratton, C., & Reid, J. M. (2006). Treatment and prevention of conduct problems: Parent training interventions for young children (2-7 years old). In K. McCartney and D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2007). Incredible Years Parents and Teachers Training Series: A Head Start partnership to promote social competence and prevent conduct problems (pp. 67-88). In P. Tolan, J. Szapocznik, S. Sambrano (Eds.), *Preventing youth substance abuse: Science-based programs for children and adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2008a). A school–family partnership: Addressing multiple risk factors to improve school readiness and prevent conduct problems in young children. Seattle: University of Washington.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2008b). Adapting the Incredible Years child dinosaur social, emotional, and problem-solving intervention to address comorbid diagnoses. *Journal of Children's Services, 3*(3), 17-30.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). Incredible Years Parents and Teachers Training Series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct disorders. In J. R. Weisz, & A. E. Kazdin, (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York, NY: Guilford Press.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2011). The Incredible Years: Evidence-based parenting and child programs for families involved in the child welfare system. In Rubin, A. (Ed.), *Programs and interventions for maltreated children and families at risk: Clinician's guide to evidence-based practice* (Vol. 9). Hoboken, NJ: JohnWiley & Sons.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Beauchaine, T. (2011). Combining parent and child training for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(2), 191-203.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Beauchaine, T. P. (2013). One-year follow-up of combined parent and child intervention for young children with ADHD. *Journal*

of *Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(2), 251-261.

- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001a). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001b). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(07), 943-952.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Webster-Stratton, C., & Woolley Lindsay, D. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-43.
- Wells, J., Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*, 103(4), 197-220.
- Williford, A. P., & Shelton, T. L. (2008). Using mental health consultation to decrease disruptive behaviors in preschoolers: Adapting an empirically supported intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 191-200.
- Wolchik, S. A., Sandler, I. N., Tein, J. Y., Mahrer, N. E., Millsap, R. E., Winslow, E., Vélez, C., Porter, M. M., Luecken, L. J., & Reed, A. (2013). Fifteen-year follow-up of a randomized trial of a preventive intervention for divorced families: Effects on mental health and substance use outcomes in young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(4), 660-673.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 117-130.
- Yılmaz, F. ve Babaoğlu, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak İli Örneği). *İlköğretim Online*, 12(1), 36-51.
- Yılmaz, N. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2013). Sosyal yeterliğin geliştirilmesine temel oluşturan öğrenme kuramları. S. Vuran (Ed), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim çocuklarının empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471-493.

<http://iipus.webs.com/>

<http://incredibleyears.com/about/awards-and-recognition/>

<http://incredibleyears.com/for-researchers/measures/>

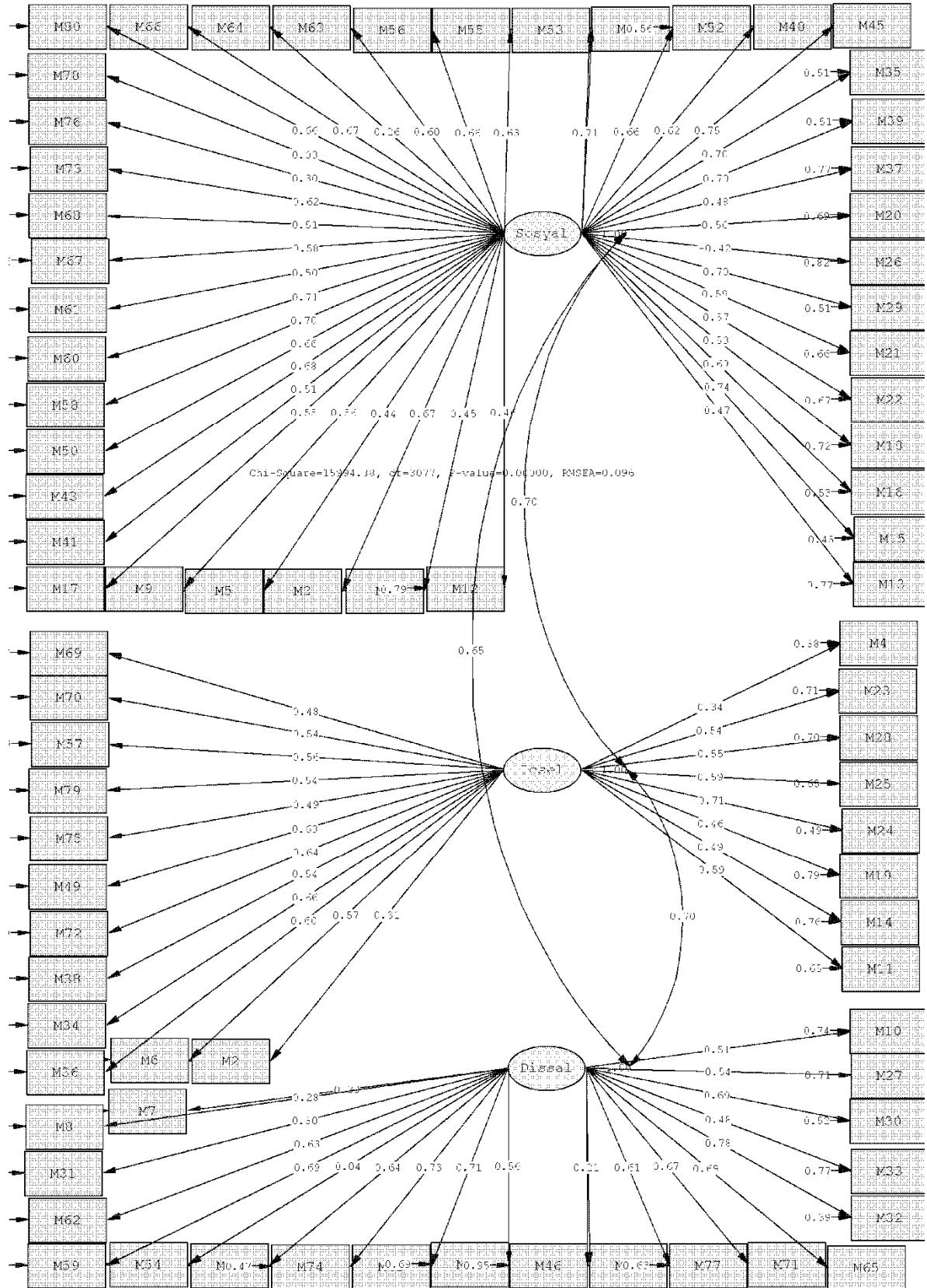
<http://www.ncss.com/software/pass/>

<http://www.peace-ed.org>

<http://www.videostudiopro.com/en/products/videostudio/ultimate/>

EKLER DİZİNİ

EK 1. SYDD'NİN STANDARTLAŞTIRILMIŞ ÇÖZÜM SONUCU



EK 2. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU ÜNİTE İÇERİKLERİ

Dinozor Kıvrık Boyun Ünitesi: Arkadaş Edinme ve Okul Kurallarını Öğrenme

- Kuralların önemini anlama.
- Kural oluşturma sürecine katılma.
- Kurala uyulmadığı zaman olacakları anlama.
- İyi davranışlar için nasıl ödül kazanılacağını öğrenme.
- Arkadaşlık kurmayı öğrenme.

Boynuzlu Dinozor Ünitesi: Duyguları Fark Etme ve Anlama

- Farklı duygu kelimelerini öğrenme.
- Sözlü ve sözsüz ifadelerden birisinin nasıl hissettiğini öğrenme.
- Duyguları tanımlarken sözsüz yüz ifadelerini anlama farkındalığını artırma.
- Rahatlaşmanın farklı yollarını öğrenme.
- Farklı duyguların niçin oluştuğunu anlama.
- Farklı açılardan bakarak duyguları anlama.
- Duygular hakkında konuşmayı deneme.

Dinozor Küçük Kuyruk Ünitesi: Dedektif Wally Problem Çözme Adımlarını Öğretiyor

- Sınıfta nasıl dinleneceğini, bekleyeceğini, rahatsız etmeyeceğini ve soru soracağı zaman el kaldıracığını öğrenme.
- Okulda çalışırken diğer çocukların yaptıklarına karışıp alay etmesiyle nasıl baş edeceğini öğrenme.
- Çalışmasını yaparken nasıl durup, düşünüp kontrol edeceğini öğrenme.
- Öğretmen ve diğer çocuklarla işbirliği yapmanın önemini öğrenme.
- Yoğunlaşma ve iyi sınıf becerilerini deneme.

Dikenli Dinozor Ünitesi: Öfke Yönetimi

- Bir problemi nasıl tanımlayacağını öğrenme.
- Varsayımsal problemlere çözümler düşünme.
- Sözlü güvengenlik becerilerini öğrenme.
- Dürtüsel tepkileri nasıl kısıtlayacağını öğrenme.
- Özür dilemenin anlamını anlama.
- Alay edilme veya vurulma gibi problem durumlarına alternatif çözümler düşünme.

- Çözümlerin farklı sonuçlarını anlamayı öğrenme.
- Kendisinin ve diğerlerinin çözümlerini ciddi bir şekilde nasıl değerlendireceğini öğrenme.

Kral Dinozor Ünitesi: Dina Dinozor Okulda Nasıl Başarılı Olunacağını Öğretiyor

- Öfkenin iyi problem çözmeyi engellediğinin farkında varma.
- Minik Kaplumbağa'nın öfke yönetimi ve yardım isteme hakkındaki hikâyesini anlama.
- Özür dilemenin yardımcı olduğunu anlama.
- Kendisinin ve diğerlerinin öfkesinin farkına varma.
- Öfkenin başkalarına zarar verilmediği, sadece içinde hissettiğin sürece normal olduğunu anlama.
- Öfke tepkilerinin nasıl kontrol edileceğini öğrenme.
- Bir şey olduğu zaman düşmanca ve kasıtlı olarak başkalarını incitmeye gerek olmadığını anlama.
- Bir yetişkin alay ederek, zorbalık ederek ya da bağırarak kızdığında alternatif çözümler deneme.
- Başka birisinin öfkesiyle baş etme becerilerini öğrenme.

Dişli Dinozor Ünitesi: Molly Nasıl Arkadaş Olunacağını Öğretiyor

- Arkadaşlığın anlamını ve nasıl dost canlısı olunacağını öğrenme.
- Başkalarına yardım etme yollarını anlama.
- Paylaşma kavramını ve paylaşma ve yardım etme arasındaki ilişkiyi öğrenme.
- Takım çalışmasının ne demek olduğunu öğrenme.
- Paylaşma, yardım etme ve takım çalışmasının yararlarını anlama.
- Arkadaşlık becerilerini deneme.

Uzun Boylu Dinozor Ünitesi: Molly Arkadaşlarla Nasıl Konuşulacağını Öğretiyor

- Arkadaşına nasıl soru sorulacağını ve bir şey söyleneceğini öğrenme.
- Arkadaşın bir şey söylerken nasıl dikkatli dinleneceğini öğrenme.
- Canını sıkan şeyi konuşmanın neden önemli olduğunu anlama.
- Özür dileme ve iltifat etmenin ne zaman nasıl yapılacağını anlama.
- Oynayan çocuk grubuna nasıl girileceğini öğrenme.
- Emir vermek yerine öneri vermenin nasıl olacağını öğrenme.
- Arkadaşlık becerilerini deneme.

EK 3. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 / 433-974

Konu :

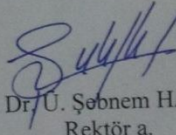
13 Mart 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 23.01.2014 tarih ve 193 sayılı yazınız

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Arş. Gör. Hatice UYSAL'ın Prof. Dr. Berrin AKMAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Incredible Years (Eşsiz Yıllar) Müdahale Programı Çocuk Boyutunun Sınıf Ortamına Uyarlanması" başlıklı doktora tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 04.03.2014 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.


Prof. Dr. U. Şöbsem HARPUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik, Yazı İşleri Müdürlüğü, 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1008 - 1039 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:

EK 4. İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1676744
Konu: Araştırma izni

25/04/2014

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 17/04/2014 tarihli ve 1403 sayılı yazınız. *Beşerçe Büro işleri.*

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Hatice UYSAL' ın "Incredible Years (Eşsiz Yıllar) Müdahale Programı Çocuk Boyutunun Sınıf Ortamına Uyarlanması" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (12 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

Hakan GÖNEN
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.

28.04/2014

Yaşar SUBAŞI
Şef

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
KAYIT NO	902
KAYIT TARİHİ	16.05.14

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f102-a7a0-38cb-807b-7ae3 kodu ile yapılabilir.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

EK 5. AİLE İZİN BELGESİ

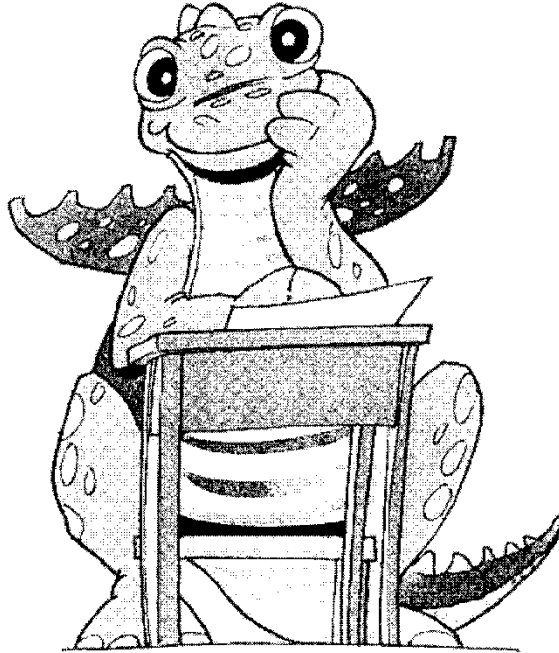
Eşsiz Yıllar

Ailelere Yönelik Dinozor Okulu Onam Formu

Dinozor Okuluna Hoşgeldiniz,

Çocuğunuzla çalışacak olduğumuz için büyük heyecan içerisindeyiz. Bu program derinlemesine araştırılmış ve çocuklar arasında olumlu sosyal davranışlarını arttırdığını, akranlarıyla etkileşimlerinin niteliğini geliştirdiğini, aile ve öğretmenlerle olan işbirliğini artırdığı ve çocukların olumsuz davranışlarını azalttığı kanıtlanmıştır. Arkadaş edinebilmesi ve sınıfta güzel bir şekilde çalışabilmesi için gerekli olan önemli becerileri çocuğunuza kazandırmak amacıyla videoları, kuklaları, özel etkinlikleri, kitapları ve oyunları kullanacağız. Grup lideri her hafta üç gün 1-2 saat boyunca küçük gruplara ayrılmış çocuklarla (her grupta 7-8 kişi bulunacak) bir araya gelir. Program yaklaşık 6-7 hafta sürmektedir. Grup liderinizin ismi Uzm. Hatice Uysal'dır.

Çocuğunuzun Dinozor Okulu Programında başarılı olması için lütfen bizimle işbirliği yapın. Programla ilgili sorunuz olması halinde lütfen bize bildirin. Sizi ve çocuğunuzu tanımayı dört gözle bekliyoruz. Çocuğunuzla ilgili herhangi bir bilginin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağından emin olunuz. Bununla birlikte programa katılıp katılmamakta ya da katıldıktan sonra bile vazgeçmekte özgürsünüz. Tüm bu bilgilerin ardından programa kendi isteğinizle çocuğunuzun katılmasını istiyorsanız, aşağıda sizinle ilgili yerleri doldurup imzalayınız.



Bu programa çocuğumun katılmasını kabul ediyorum.

Çocuğumun Adı Soyadı:

Adım Soyadım:

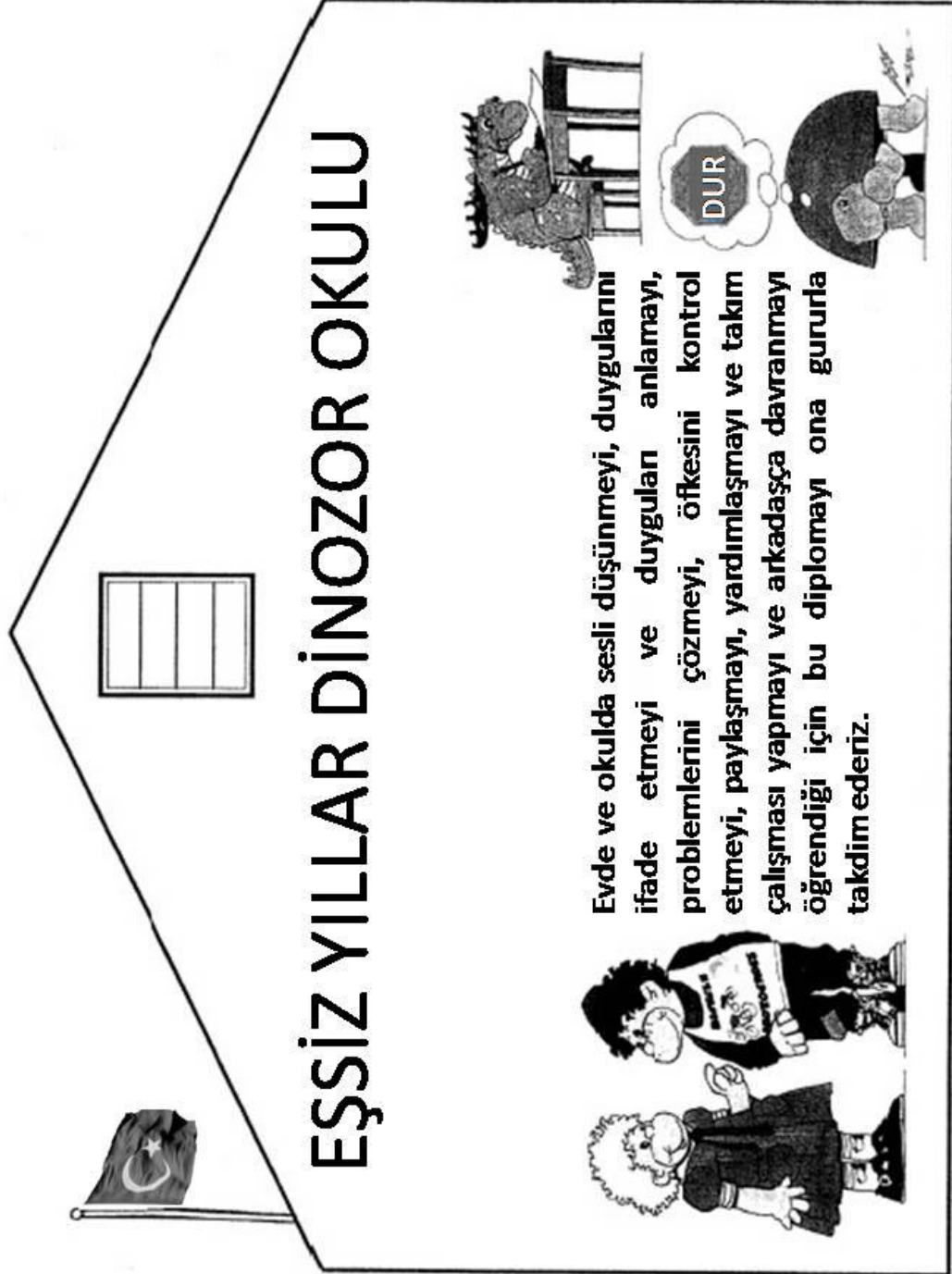
İmza:

Eşsiz Yıllar



www.eshsizyillar.com.tr

EK 6. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTUNA KATILAN
ÇOCUKLARIN SERTİFİKASI



EK 7. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU GRUP LİDERİ
SERTİFİKASI



EK 8. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU ÖRNEK GÜNLÜK PLAN

Ünite adı: Boynuzlu dinozor

Oturum no: 5

Materyaller:

Süre: 105-120 dak.

- Duygu çarkı
- Civalı termometre
- Sakinleşme termometresi
- Wally ağız, kulak, burun vs. olan boş yüz sayfaları
- Plastik tabaklar, Traş kremleri, Gazlı kalemler, Artık yün ipler, Yapıştırıcı
- Skeç no: 13, 19, S7
- Öğretmen mektubu no: 4
- Aile mektubu no: 5
- Ev etkinlikleri no: 1, 3, 5, 21

Amaçlar:

- Farklı rahatlama yollarını gösterme
- Duyguları tanımlama (sözlü ve sözsüz)
- Farklı duyguların neden ortaya çıktığını anlama
- Duyguları farklı bakış açılarına göre yorumlama
- İnsanları daha iyi hissettirmenin yollarını tartışma

Öğrenme Süreci:

- 10 dak. Selamlaşma, önceki günün kısa tekrarı
- 10-15 dak. Lider eşliğinde oyun: Şapka aktarma oyunu, Teneke Adam
- 20 dak. İlk çember zamanı (skeçler, rol oyunları): Duygu tahmini, Görülen/duyulan duygular
- 10 dak. İlk etkinlik: Termometre deneyi
- 20 dak. İkinci çember zamanı: Sakinleşme termometresi
- 10-15 dak. İkinci etkinlik: Duygulu balık, Krem duygular
- 10-15 dak. Lider eşliğinde oyun: Duygu çarkı, Wally'nin duygu yüzleri
- 5 dak. Jetonları sayma, jetonlarla ödül değiş tokuşu
- 10 dak. Çember zamanını övgülerle kapatma, ailelerle/öğretmenlerle konuşma

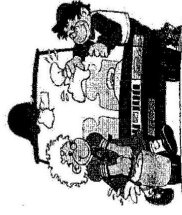
Küçük Grup Eğitim Serisi



Oturum On Dört

Dışlı Dinozor Ünitesi:

Molly Nasıl Arkadaşça Davranılacağını Öğretiyor



Bölüm 3: Okuldaki Takım Çalışması

Dr. Carolyn Webster-Stratton tarafından 1990 yılında telif hakkı alındı, 2012 yılında revize edildi.

*** HER HAKKI SAKLIDIR ***

İçindekiler

Oturum 14: Dışlı Dinozor Ünitesi: Molly Nasıl Arkadaşça Davranılacağını Öğretiyor	783
Oturuma Başlarken, Eşlik Edilen Oyun ve Gözden Geçirme.....	783
DVD#3 , Bölüm 3: Okuldaki Takım Çalışması	785
Sıraç 20	785
Sıraç 21	785
Sıraç 22	786
Sıraç 23	786
Sıraç 24	786
Sıraç 25	786
Sıraç S35 Takım Çalışması	786
Sıraç S36 Takım Çalışması: Bulmaca	787
Sıraç S37 Centilmen Olma: Çark Oyunu.....	788
Sıraç S38 Centilmen Olma: Eşleştirme Oyunu.....	788
Sıraç S39 Centilmen Olma: Nasıl Kaybedersin.....	789
Grubu sonlandırmış	790
Küçük Grup Etkinlikleri için Notlar.....	



NOT: Ev Etkinlik Notları ve Ailelere Dinozor Notları Dedektif Ev Etkinlikleri Eİ Kitabı'ndadır. Öğretmenlere Dinozor Notları bu el kitabının Giriş 5. Kısımındadır.

Oturum On Dört:Dişli Dinozor Ünitesi

Molly Nasıl Arkadaş Canlısı Olunacağını Öğretiyor

Bölüm Üç - Okuldaki Takım Çalışması



- Amaçlar**
- Yardımlaşma ve paylaşma fikrini gözden geçirme
 - 'Takım Çalışması' içeriğini ve işbirliğini öğretme
 - Bir veda partisi planlayarak takım çalışması fikrine ulaşma

MATERYALLER

- Takım çalışması ipucu kartı
- Paylaşma ve yardımlaşma ipucu kartları
- Çocuklar için dedektif ev etkinlikleri notları (sonraki haftanın ev etkinlikleri ile hazırlanan)
- Anne-babalar için notlar
- Grup uygulama etkinlikleri için sunular
- İşbirlikçi etkinlikler için Tinker oyuncaklar ve legolar

Oturuma başlarken

Eşlik edilen oyun ve ev etkinliklerini gözden geçirme

Çamber zamanı: Şarkı

Kısaca gruba dedektif kulübü ev etkinliklerini gösterme

Ev etkinliklerini gözden geçirin. Sorular sormak için ya da bu hafta olan şeylerle ilgili paylaşım yapma şansını çocuklara verin.

Önceki haftanın oturumunu gözden geçirin

Terapist: Bu resmin ne anlama geldiğini biliyor musunuz? (paylaşmaya ilgili olan ipucu kartını gösterin). Bu doğru arkadaşlarla yapılacak en güzel şey paylaşmaktır. Paylaşmanımı olduğunu biliyor musun? Geçen hafta, gerçekten birbirimizle güzel bir şekilde paylaşımımızda bulundunuz. Bu hafta, bir şeyleri paylaşma fırsatınız oldu mu? Nasıldır?

Molly: Ben, Wally ile resim projesi yaptım ve bu oldukça güzeldi fakat Minik Kaplumbağa uğradı ve oynamak istedi fakat her yeri dağıttı.

Terapist: Pekâlâ, Bu bir problem çeşididir. Bunun çözümler ne olabirdir? (problem gözme adınımlarını gözden geçirin).

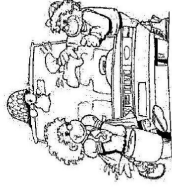
Takım Çalışması

Terapist: Pekâlâ, ikiden fazla kişinin paylaşımları biraz takım çalışması gibidir (grup çalışması yürütün).

Paylaşma değiş tokuş, sıra alma, çok çalışma, aynı kuralları takip etme, birbirime yardım etme, iş birliği, öneri sunma, iyiliklerini söyleme, onaylama



Molly: Öyleyse, takım çalışması bir basketbol takımı ya da onun gibi bir şeydir. Takım çalışması, arkadaş edinmek ve arkadaşça davranmak için (ya da nazik) yi bir yoldur.



Takım Çalışması

Rehberlik Edilen Rol Oyunu

Blok ve Legolar kullanarak takım çalışması becerileri alıştırma yapılabilir.

Molly: Kim bana katılıp benimle oynamak ister ve kim tüm bu takım çalışması becerilerini nasıl öğrendiğini gösterir? Geçen hafta yaptığımız şeyi yapacağız ve arkadaşlık kulübü sayfasını kullanacağız. Fanomun üzerine özelliklerini skorunu kaydedecek bir arkadaşım var mı acaba?

(basit arkadaşlık kulübü sayfasını poster boyutunda büyük ve ne anlama geldiğini açıkla.)



NOT: Bir çocuk, Wally ile bloklar oynar. Wally, soru sorma, paylaşma, bekleme, sıra alma gibi özellikleri gösterir. Terapist, bu arkadaşça bir davranış mı değil mi diye karar vererek çocuklar için hareketi durdurur. Çocuklar, 'yaşasın' gibi arkadaşça bir davranış sergileyebilir ve arkadaşlık kulübü sayfasına skoru tutabilir. Çocuklar, Wally ile alıştırma yaptıktan sonra, arkadaşlık kulübü kontrol listesi üzerine kaydeden başka bir arkadaş ya da terapist ile eşleşerek birbirleriyle alıştırma yaparlar.

DVD # 3

Bölüm 3: Okuldaki Takım Çalışması

Video Anlatımı

Öğretmen: Molly, geçen sefer arkadaşça paylaşmayı ve yardımlaşmayı konuştuğumuzu hatırla. Bugün, 'takım çalışması' olarak adlandırılan paylaşma hakkında konuşacağız. Takım çalışmasının ne olduğunu biliyor musun?

Molly: Pekâlâ. Bence, takım çalışması ikiden fazla kişinin aynı şey üzerinde çalışmasıdır.

Öğretmen: Bu doğru, çok kişinin aynı kurallarda çalışması, iş birliği yapması ve bir birine yardım etmesidir.

Molly: Burada bir takım çalışması resmi var. Herkes, araba yıkarken çok çalışıyor ve yardım ediyor baksanız! (takım çalışması ipucu kartlarından gösterilir)

Skeç 20

Sahne: Bir öğretmen, çocuklara sınıfa girmek ve bir daire etrafında oturmak hakkında konuşuyor. O, iş birliğini soruyor.

Tartışmayı Kolaylaştırmak İçin Sorular:

- 1- Buradaki takım çalışması nedir?
- 2- Ne zaman bir takım içerisinde bulundum?
- 3- Bir takım içerisinde olmak nasıl bir duygudur?
- 4- Nasıl bir takım olabileceğini, kaptıra sıraya girme, dairesimize yürüyerek geri dönme gibi göster.

VIDEOYU DURDUR

Sonraki skeçlere bakmak için çocukları güldürün ve tüm arkadaşça takım çalışması davranışlarını bulun. Onlar büyük bir arkadaşlık kulübüne kaydedilebilir ya da her bir çocuğa, kayıt sayılarına ile bir pano verilebilir (çocuklar, kayıt yaparken, dedektör şapkası takabilirler).

Video Anlatımı

Herkesin oyun alanından birlikte gelmesi ve oturması gerçek takım çalışmasıdır! Sihirli büyüde, üç tane kızın sınıf içinde biri için doğum günü kartı yaptığı çalışmayı göreceğiz. Bu gerçekten iyi bir takım çalışmasıdır.

Skeç 21

Sahne: Üç tane kız, sınıfa biri için doğum günü kartı yapmaya çalışıyor. Üçü de çok çalışıyor ve dikkatlice, kâğıdın bazı parçalarını paylaşıyor.

Dikkate Alınacak Hususlar

Her bir skeci yaptıktan sonra, çocuklar gördükleri arkadaşça davranışları kaydedebilir.

Skeç 22

Sahne: Üç çocuk ortaklaşa bir proje üzerine çalışıyor bu yolla, bir şişe su içine koymak için gazeteyi parçalıyorlar. Başka bir kız çocuğu gelir ve 'Burada ne yapıyorsunuz?' diye sorar. Çocuklardan biri ne yaptıklarını açıklar ve yeni kız arkadaşın ortaklığı gayet eğlencelidir.

Skeç 23

Sahne: Beş çocuk, deniz altında bir manzarayı resmeden bir duvar posteri yapmak için öğretmene yardım eder. Hepsi, proje üzerinde ortaklaşa çalışır ve yardımlaşır.

Skeç 24

Sahne: Bir erkek çocuğu kupa ve kartları kaldırır ve diğer çocukları her biri tabakları kaldırır.

Skeç 25

Sahne: Bir grup çocuk eşyalarını kaldırıyor. Öğretmen arkada duruyor ve 'Burada temizlenecek çok şey var diyor. Öğretmen iyi bir şekilde çalışan bir çocuğu övüyor.

Video Anlatımı

Molly: Takım çalışması, arkadaşça olmak için oldukça iyi bir yoldur. Sıra dönüşümü alma, en iyi çalışmanı yapma, dikkat etme, birbirine yardım etme, aynı kuralları takip etme, paylaşım, birbirine eğilme gibi şeyler demektir. Bu hafta arkadaşlarını ile bazı takım çalışması alıştırmalarını dene, tamam mı?



NOT: Gösterilen skeçlerin sayısı, daha fazla alıştırmaya izin vermek için azaltılabilir. Mesela, skeç 22-23'ten sonra birlikte bir resim çizerek alıştırmaya yapın, skeç 24-25'i gösterdikten sonra, bazı nesnelere kaldırarak alıştırmaya yapın. Grup zamanı boyunca, takım çalışmasını gösteren rol oyununu uygulamaya etkinlikleri ile skeçleri değiştirin.

Ek skeçler

Terapist: Sonraki videoda skeçlerdeki iki kız çocuğu, birlikte bir proje üzerinde çalışıyor. Onları iyi bir takım oyuncusu yapan şeyin ne olduğunu düşün.

Skeç S35 Takım Çalışması

Sahne: Dila ve Tayfun sert ve kalın blokları nasıl birleştireceğini deneyerek farklı şekiller yapıyorlar. Birlikte bir araba yapmaya çalışır ve iyi bir problem çözümü başardıkları için anneleri tarafından ödüllendirilir. Tayfun iki barçayı birleştirmeyi denemekte, Dila'ya arabayı tamamlamak için edebek bir takım gibi çalışıyor.

Tartışmayı Kolaylaştırmak için Sorular

1. Birlikte bir proje yaparken yaptığınız şeyde hanginizdir kararını kullanacağınız nasıl karar verirsiniz?
2. Fikirlerinizi paylaşıyor musun ve başkalarının fikirlerini kullanıyor musun?
3. İkiziniz de iyi fikri varsa hangi fikri kullanacağınız problemi nasıl çözersin?

Dikkate Alınacak Hususlar

Çocuklarla herkesin fikirlerini kattığı takım çalışmasının anlamına yönelik kavramı incelemek için bu skeci kullanın. Bu, projenin olası sonucu için önemlidir. Bir spor takımını karşılaştırma kullanılabilir. Daha sonra, farklı akademik projelerde okulda birlikte çalışmak için de uygulanabilir.

Terapist: Sonraki üç erkek çocuğunu izle ve iyi takım üyeleri oldukları tüm yollara dikkat et.

Skeç S36 Takım Çalışması: Bulmaca

Sahne: Bir öğretmen ve üç erkek çocuğu, yerde büyük bir bulmaca üzerinde çalışır. Öğretmen, bulmacayı tamamlamak için birlikte çalışma becerilerini ve takım çalışmalarını över. Takım sakın olduğu ve paylaşmada bulunduğu için öğretmen tarafından övülür. Onlar, bulmacayı tamamladılar ve ellerini birlikte koyarak Tamamladık derler.

Tartışmayı Kolaylaştırmak için Sorular:

1. Onları, iyi bir takım oyuncusu yapan şey ne yapmalarıdır?
2. Birlikte nasıl çalışırlar?
3. Birlikte olmakla ilgili hissettikleri nasıldır?

Rol Oyunu/Uygulama

Büyük bir bulmaca getirin. Bir takım olarak birlikte çalışmanın nasıl olduğunu göstermek için üç çocuğa soru sorun. Paylaşma, yardımlaşma, yön verme, birbirini övme, sakın kalma gibi takım çalışması becerilerini arkadaşlık kulübü sayfasına kaydetmek için izleyen çocuklara soru sorun (Kilavuzdaki arkadaşlık kulübü kontrol listesine bakın). Birkaç dakika sonra, çocukların rolleri değiştirmelerine izin verin.

Terapist: Sonraki video da gördüğümüz, çocukların ne yaptığını düşün. Bu iyi bir spor olduğunu gösterir.



Skeç S37 İyi Bir Sportmen Olma: Döndürme Oyunu

Sahne: Üç çocuk, çark döndürme oyunu ve bingo oynuyor. Kart seçtiğinde kendi bingo kartlarının eşlerini bulurlar. Bir kız çocuğu, bir erkek çocuğuna eşleşmede yardımcı eder. Her çocuk bir ur alır ve birbirini bekler.



Tartışmayı Kolaylaştırmak için sorular

- 1-Bu çocukları arkadaşça davrandığı tüm yollar nelerdir?
- 2- İyi bir sportmen olmanın anlamı nedir?
- 3- Oyun oynarken, çocuklar nasıl sportmen olabilir?

Dikkate Alınacak Hususlar

Çocukların birbirini oynarken iyi bir sportmen olduğu tüm yolları beyin fırtınası ile ele alın.

Terapist: Burada, sportmenlik gösteren ikiden fazla erkek çocuğu vardır. Onların ne yaptığını izle.



Skeç S38 İyi bir sportmen olma: Eşleştirme Oyunu

Sahne: İki erkek çocuğu, eşleştirmeleri araştırır ve bir tur için birbirini bekler. Çocuklardan biri, bir eş bulur ve öğretmeni onun eşleştirmesine bir övgü olarak büyük bir beş vererek ilerler. İkinci çocuk eşleştirme elde edemeden defalarca denediğinde, öğretmenin sakın kalmaması nedeniyle onu över.



Tartışmayı Kolaylaştırmak için Sorular:

- 1- Bu çocuk neden iyi bir sportmendir?
- 2- Oyun sırasında neden bir arkadaşını övebilirsiniz?
- 3- Kaybederken sakın kaldığında neden iyi bir sportmen olursun?

Dikkate Alınacak Hususlar

Çocuklara, birbirlerine övgü verdiği yolları, çok çalışmaları için kaybetmelerinin ya da kazanmalarının önemli olmadığını denemelerini tartışın.

Terapist: Sonraki çocuğun kaydettiğinde bunun nasıl ustesinden geldiğini izleyelim.

Skeç S39 İyİ bir Sportmen Olma: Nasıl Kaybedersin?

Sahne: İki erkek çocuğu, hafıza oyunu oynuyor ve her biri kazandığı eşleşmelerin sayısını toplar. Kazanan kişi için, kendilerine bir balon ödülü hazırlarlar. Seçilen ilk çocuk, en çok eşleşmeyi kazanır ve ikinci çocuk "Ben hemen hemen kazandım" diyerek bunu kabul eder. Öğrenen, onları böyle iyi bir sportmen oldukları için över.

Tartışmayı Kolaylaştırmak için Sorular

- 1- Bir oyunu kaybettiğinde kendin için ne dersin?
- 2- Sen kaybettiğinde ve arkadaşın kazandığında arkadaşına ne söylersin?
- 3- Sen kazandıysan ve arkadaşın kaybederse ona ne söylersin?

Rol Oyunu/Uygulama

Çocuklara "3 teş (SOS)" oyunu verin ve bir kazan ile bir kaybeden olarak iyi bir sportmen olmayı deneysinler.

Dikkate Alınacak Hususlar

İyi bir sportmen olmayı sağlayıcı cesareti tartışın. İçsel Konuşma fikrini beyin fırtınası yapın. Kaybetmelerinde bunları kullanabilirler. Örneğin, "iyi bir oyun oynadım", "Yapabildiğim en iyisini denedim.", "Biz gerçekten bir takım gibi çalıştık." Diğer takımlardan gelen iyi fikirler için teşekkür ederken ödülün kaybetmiş gibi olacağını, "Eğlendik ve birisi bir şekilde kaybetmeli." Oyunu kazananın önemini ve iyi niyetli bir şekilde nasıl kazanacağını tartışın. Küçük grup etkinliklerini uygulayın ya da açıklayın.

Etkinlikler için Senaryo Örnekleri:

'Favori Şeyler' grup poster (VI-16)

Terapist: Bugün, sevdiğiniz hayvanları ve yiyecekleri gösteren bir poster yapacağız. Şimdi, bu oyunu daha komik hale getirmek için birbirinize sorular soracaksınız ve birbirinize çok fazla yardım edeceksiniz. Sevdiğiniz tüm resimleri araştıracağız ve sadece, tamamen sevdiğiniz resmi alın. Eğer bu sevdiğiniz ise, birbirinize onu sormak zorundasınız. Nasıl paylaşacaksınız? Şimdi, değiştirin. Yapıştırıcı, makas ile değişik tokuşu için soru sorun ve arkadaşına ihtiyacı olan materyalleri verin. Ben sizleri izleyeceğim ve kaç tane takım çalışması becerisi kullandığınızı arkadaşlık kulübü listesine kaydediyor olacağım. Yardımcı bir çocukta bunu yapabilir. Takımın kaç tane kazanır sence? (takım/3) (sayı oluşturmak için onları güdüleyin).

Grup çalışması- Tinker Oyuncakçı/ Legoları Duplo Legolar (VI-9)

Terapist: Size birlikte yapmak için birkaç tinker oyuncakçı getirdim fakat birlikte yapmak zorundasınız. Bunu yaparken nasıl arkadaşça olursunuz? (Öv, değişik tokuş yap, çocuğa iyi fikirlerinin olduğunu söyle, parçaları paylaş, farklı parçaları sor) (yükandaki gibi güdülemeyi açıkla).

Beslenme ve Ara

Oturumun çember zamanı sırasında ihtiyaç duyulursa yapılır.

Takım çalışması gerektiren özel bir beslenme hazırlamayı düşünün. Örneğin, çocukların kaba koyması için birbirine farklı meyveler vererek meyve salatası yapın. Ya da iş paylaşımı yaparak meyve püresi yapın (meyve keserek ya da yoğurt, bal ekleyerek, blender kullanarak kaynatarak ve servis ederek).

Grup Uygulama Etkinliği

Grup alıştırmaları etkinliği tavsiye edilir (oturum 12'nin sonunda bölüm 1'de ekstra Dişli Dinozor etkinliklerinin tanımlamalarına bakın). Bu etkinlik ile arkadaşlık kulübüne devam edin ve aşağıdaki senaryoya bakın.

VI-15 'Favori Şeyler' Grup Poster

VI-11 Grup Çalışması: Hamurdan Model Oluşturma

VI-16 Wally'nin En Uzun Kulesi

VI-19 Arkadaşlık Kulübü (bu yukarıdaki etkinliklerin herhangi biri için tanımlanabilir)

NOT: Burada basit ve daha karmaşık bir arkadaşlık kulübü kontrol listesi vardır. Çocukların yaşına ve yeteneklerine göre kontrol listesini seçin.

Grubu Sonlandırma

Eşlik Edilen oyun, jeton ve yapılandırma değişik tokuşu.

Haftalık olarak ev etkinliklerini açıkla.

Övgü Çemberi.

Dina CD'sindeki övgü şarkısını kullan.

Anne-babaları karşıla.

Çocuklar için Ev Etkinlikleri

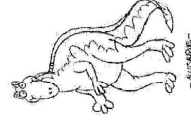
Çocukları yardımlaşmaları ve arkadaşça davranışları için yıldız tabloları ile devam ederek cesaretlendirin.

Dişli Dinozor #1-38. Gelişimsel bir şekilde uygun etkinlikleri seçin.

Aileler için Notlar

Aileler için Dinozor notları (Ev Etkinlikleri Kılavuzundaki #14. mektuba bakın.)

Aileleri, *Eşsiz Yıllar Kitabındaki* 'İstresiz ve Öfkeden Mola' Bölüm 12'yi okur.



EK 10. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU ÖRNEK ÖĞRETMEN MEKTUBU

Öğretmenlere Dinozor Okulu Notları

Dikenli Dinozor Ünitesi: Problem Çözmeyi Öğrenme, Adım #1, #2 ve #3



Merhaba! Dinozor Okulunda bu ay problem çözme detektiflerini öğreniyoruz! Oyun oynarken çeşitli olumlu çözümler kullanan çocuklar (örneğin paylaşmada bulunma, değiş tokuş yapma ya da yardım isteme gibi) daha çok arkadaşına sahip olurlar ve diğer çocuklar tarafından daha çok sevilirler. Bu, okulda başarılı olmak için ve hayatta çatışmaları yönetmek için iyi bir başlangıçtır. Bizim hedefimiz ise, yaygın çatışma durumlarında bu olumlu çözümleri öğrenme ve uygulama aşamasında çocuklara yardım etmektir.

Aşağıda, öğrettiklerimizden bazıları verilmiştir:

1. Çocukların, bir problem olduğunda bunu tanımlamayı öğrenirler. Üzgün, sinirli ya da kötü duyguların ortada bir problem olduğu anlamına geldiğini bilmelerinde çocuklara yardımcı oluruz.
2. Çocuklar, bir problemi çözerken kullanılacak olan ilk problem çözme adımlarını öğrenirler:

Adım #1: Problemim nedir?

Adım #2: Çözümler nelerdir?

Adım #3: Diğer bazı çözümler nelerdir?

3. Çocuklarla gerçekleştirdiğimiz bazı çözümler nelerdir?: GÖZARDI ETME, PAYLAŞMA, BİR ÇÖZÜM İÇİN BEKLEME, KIBARCA SORMA, "LÜTFEN YAPMA" gibi ifadelerde bulunma ve BİR YETİŞKİNDEN YARDIM ALMA.
4. Bu aşamada, problemleri engellemek için mümkün olduğu derece çocukların çeşitli çözümler bulmalarına yardımcı olmaya odaklanıyoruz. (örneğin ağlama ya da sinirlenme ya da dışlanma). Çocuklar gerçek hayatta problem çözümüne gitmeden önce, birçok pratik yapma ve çözümleri kullanma ihtiyacı duyarlar.

Öğretmenler nasıl yardımcı olabilir?

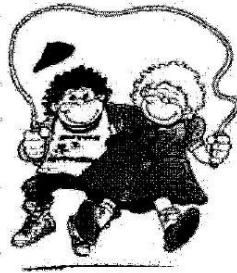
- Çocuklara problem duygusunu tanımalarında yardımcı olunuz. "Bu konuda "hayal kırıklığına uğramış, öfkeli, vs." görünüyorsun.
- Çocuğunuza problemi tanımda ya da ifade etmede yardımcı olunuz. "Problemim bilgisayarda oyun oynamak istememe rağmen başkasının kullanması."
- Çocuğunuzu, mümkün olduğu kadar fazla çözüm düşünmesi konusunda cesaretlendiriniz. Çocuğun çabasını övünüz ve önerilerine karşı eleştirel olmaktan sakınınız. Çocuğun takılması durumunda kendi önerilerinizle yardımcı olunuz.
- Denemek için uygun ve güvenli bir yol seçiniz. (yok sayma, yapılacak başka bir yol bulma, reddetme, vs.)
- İyi seçimler / çözümler bulma yönündeki çabalarını övünüz.

Saygılarımla...

(Mektup #5, Dikenli Dinozor)

EK 11. EY MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTU ÖRNEK AİLE MEKTUBU

Eşsiz Yıllar



Paylaşma

Ailelere Yönelik Dinozor Okulu Notları

Dişli Dinozor Ünitesi
Molly Nasıl "Paylaşılması" Gerektiğini
Öğretiyor

Bugün arkadaşlık becerileri ve nasıl arkadaş edinileceği ile bu arkadaşlıkların nasıl sürdürüleceğini hakkında konuşmaya devam ettik. Temelde paylaşma kavramı üzerine eğildik ve çocukların arkadaşlarıyla yardımlaştığı ve paylaşmada bulunduğu dayanışma olgusu içeren sanat etkinlikleri yaptık.

ÇOCUKLAR NELER ÖĞRENIYOR VE UYGULUYORLAR:

Çocuklar arkadaşlık kurabilmek için insanlara yardım etmenin önemini öğreniyorlar. Çocukların birbirlerine yardım ettiği arkadaşlık oyunları oynuyorlar.

AİLELER NASIL YARDIM EDEBİLİR:

- Zamanı belli bir oyun için bir oyun arkadaşı davet edin. Arkadaşıyla yardımlaştığı ve paylaşmada bulunduğu için çocuğunuzu takdir edin (örneğin, "İkinizde çok eğleniyor gibi görünüyorsunuz, Halil senle oyuncaklarını paylaşıyor, bu çok arkadaşça bir davranış.").
- Çocuğunuzla oyun oynayın ve paylaşma ile yardımlaşmayı örnek gösterin.
- Çocuğunuzla birlikte Dişli Dinozor Dedektif Ev Etkinliklerini yapın.

OKUMA: EŞSİZ YILLAR kitabında "Çocuklara Arkadaşlık Becerilerinin Öğretilmesi" Bölüm 10 kısmını okuyun.

Saygılarımla,
Unutmayın, bize _____ numarasından ulaşabilirsiniz.

Mektup #13

EK 12. ORJİNALLİK RAPORU

Turnitin - Google Chrome

https://turnitin.com/newreport.asp?lang=tr&oid=616950649&ft=1&bypass_cv=1

preferences önceki ödev sonraki ödev

uyusal tez
Hatice Uysal tarafından

İşleme kodu: 19-Ara-2015 21:23 EET
NUMARA: 616950649
Kelime Sayısı: 45758
Gönderildi: 1

Orjinallik Raporu

Doküman Görüntüleyici

Kaynağa göre Benzerlik

Benzerlik Endeksi %9

Internet Sources: %7
Yayınları: %4
Öğrenci Ödevleri: %4

mod: en yüksek eşleşme oranlarını bir arada göster

1 %1 eşleşme (04-Oca-2014 tarihli öğrenci ödevleri)
Sınıf erken müdahale
Ödev erken müdahalenin siyasal, toplumsal ve ekonomik boyutları
Ödev Numarası: **386416762**

2 % < 1 eşleşme (14-Eyl-2015 tarihli internet)
<http://katalog.hacettepe.edu.tr>

3 % < 1 eşleşme (10-Nis-2013 tarihli internet)
<http://acikarsiv.ankara.edu.tr>

4 % < 1 eşleşme (25-Oca-2014 tarihli öğrenci ödevleri)
Sınıf erken müdahale
Ödev erken müdahalenin siyasal, toplumsal ve

ESSİZ YILLAR MÜDAHALE PROGRAMI ÇOCUK BOYUTUNUN UYARLANMASI
ADAPTATION OF INCREDIBLE YEARS CHILD TRAINING PROGRAMS
INTERVENTION DIMENSION Hatice UYSAL

34 Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı için Öngördüğü Doktora Tezi olarak hazırlanmıştır. 2015 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne, Hatice UYSAL 'ın hazırladığı

"Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutunun Uyarlanması"

başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak

2

Turnitin - Google ...
Turnitin - Google ...
Turnitin - Google ...
haticeuysal_tez [U...
21:34
19.12.2015

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Hatice Uysal
Doğum Yeri	Antalya
Doğum Tarihi	30.01.1986

Eğitim Durumu

Lise	Adem Tolunay Anadolu Lisesi, Antalya	2004
Lisans	Hacettepe Üni., Okul Öncesi Eğitimi Programı	2008
Yüksek Lisans	Ankara Üni., Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı	2011
Doktora	Hacettepe Üni., Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı	2016
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)	

İş Deneyimi

Stajlar	Beytepe Anaokulu, Ankara	2008-1Dönem
	Gülhane İlköğretim Okulu, Ankara	2007-1Dönem
	ANAÇEV Dünya Barışı Anaokulu, Ankara	2006-1Dönem
	Arjantin İlköğretim Okulu, Ankara	2005-1Dönem
	Büyük Kolej, Ankara	2004 -1 Ay
	Alparslan İlköğretim Okulu, Ankara	2004 -1 Ay
Projeler	Çekirdek Yuva, Ankara	2004 -1 Ay
	Goldsmiths College, University of London, Konuk Araştırmacı	2010 -3 Ay
Çalıştığı Kurumlar	Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üni. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Böl., Okul Öncesi Eğitimi A.D.	2012 -halen
	Araştırma Görevlisi, Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fakültesi, İlköğretim Böl., Okul Öncesi Eğitimi A.D.	2010 -2012
	Araştırma Görevlisi, Niğde Üni. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Böl., Okul Öncesi Eğitimi A.D.	2009 -2010

Akademik Çalışmalar

Makaleler
Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2015). Akran zorbalığını belirlemede bir araç; hikâyeleştirilmiş varsayımsal durumlar formu. <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 34, 52-74.
Aydos, E. H., Uysal, H. ve Akman, B. (2015). Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'ni Türkçeye uyarlama çalışması. <i>Kastamonu Eğitim Dergisi</i> , 23(2), 809-824.
Uysal, H. ve Akman, B. (2015). Erken müdahale programlarının erken çocukluk eğitimindeki rolü: Erken çocukluk eğitimine yapılan yatırım geleceğe yapılan yatırım mıdır? <i>Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic</i> , 10(3), 1053-1068.
Uysal, H. and Akman, B. (2014). Turkish preschool children's body knowledge: The absence of body parts. <i>Journal of Qafqaz University Philology and Pedagogy</i> , 2(2), 255-266.
Uysal, H. , Burçak, F., Tepetaş, Ş. and Akman, B. (2014). Preschool education and

primary school pre-service teachers' perceptions about classroom management: A metaphorical analysis. *International Journal of Instruction*, 7(2), 165-180.

Tuğrul, B., **Uysal, H.**, Güneş, G. and Okutan, N. Ş. (2014). Picture of the creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3096-3100.

Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-345.

Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 468-483.

Uysal, H., Akbaba, S. ve Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.

Bildiriler

Uysal, H., Yazıcı, D., Özen Altınkaynak, Ş., Karakuş, H. ve Akman, B. (2015, Eylül). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Müdür Algılarının İncelenmesi. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara, Türkiye.

Uysal, H., Korkmaz, H. İ. ve Gönen, M. (2015, Eylül). *Türk ve Alman Çocukların Öğretmenleriyle İlişkisi: Kültürler Arası Bir Karşılaştırma*. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara, Türkiye.

Yazıcı, D., **Uysal, H.** ve Akman, B. (2015, Mayıs). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Dair Görüşleri İle Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara, Türkiye.

Uysal, H., Erbay, E. ve Akman, B. (2014, Ekim). *Uluslararası Boyutta Çocuk Koruma Sistemlerinin İncelenmesi: Kuzey İrlanda ve Türkiye Örneği*. I. Uluslararası Çocuk Koruma Kongresinde sunulmuş bildiri, İstanbul, Türkiye.

Özen Altınkaynak, Ş., **Uysal, H.** and Akman, B. (2014, May). *Opinions of Preschool Teachers and Families Related to Primary School Readiness Period*. Presented at Tenth International Conference of Qualitative Inquiry, Urbana-Illionis, USA.

Özen Altınkaynak, Ş., **Uysal, H.** Karakuş, H. and Akman, B. (2014, May). *Opinions of Preschool Teachers and Families regarding School Adaption Periods of Children*. Presented at Tenth International Conference of Qualitative Inquiry, Urbana-Illionis, USA.

Akman, B. Dinçer, Ç., Taşkın, N., Özen Altınkaynak, Ş. ve **Uysal, H.** (2014, Mayıs). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Programı Hakkında Görüşleri*. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslar Arası Sempozyumu IV konferansında sunulmuş bildiri, Ankara, Türkiye.

Akman, B., Durmuşoğlu, M. C., **Uysal, H.** ve Özen Altınkaynak, Ş. (2014, Mayıs). *Öğretmen Adayları ve Öğretim Elemanlarının Eğitim Sistemindeki Bologna Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslar Arası Sempozyumu IV konferansında sunulmuş bildiri, Ankara, Türkiye.

Gönen, M., Karakuş, H., **Uysal, H.**, Kehci, A., Karadoğan, Z. ve Kahve, Ö. (2014, Mayıs). Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik ve Resimleme Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslar Arası Sempozyumu IV konferansında sunulmuş bildiri, Ankara, Türkiye.

Uysal, H. and Akman, B. (2013, May). *Do the children in preschool period know their bodies: where? what for?* Paper session presented at the Global Conference on Education, Los Angeles, USA.

- Uysal, H.** and Dinçer, Ç. (2013, April). *Peer bullying among Turkish and British children aged 6 to 7: A cross cultural comparison*. Paper session presented at the AERA, San Francisco, USA.
- Tuğrul, B., Güneş, G., Okutan, N. Ş. and **Uysal, H.** (2013, February). *Picture of the Creativity*. Paper session presented at the 5th World Conference on Educational Sciences, Rome, Italy.
- Uysal, H.** and Akman, B. (2012, October). *What Do Children Know About Their Body Parts: What Would Do If There Is A Lack?* Presented at 9. International Conference on Hands on Science, Antalya.
- Dinçer, Ç. and **Uysal, H.** (2012, September). *Drawing attention to the importance of preschool education with concept toys: An example of community services*. Presented at Middle East Technical University Applied Education Congress, Ankara.
- Uysal, H.**, Dinçer, Ç. and Bayhan, P. (2012, April). *Peer bullying in Turkish preschool children: an observational study*. Paper session presented at the BASPCAN 8. Congress, Belfast, Northern Irland.
- Uysal, H.** ve Dinçer, Ç. (2012). *60-72 Aylık çocuklar arasında oluşan akran zorbalığı için hikâyeleştirilmiş varsayımsal durumlar*. Boğaziçi Üniversitesi Ulusal Psikoloji Kongresinde sunulmuş bildiri, 25-28 Nisan, İstanbul.
- Uysal, H.** ve Dinçer, Ç. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarında görülen saldırgan davranışların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, 1-3 Haziran, İstanbul.
- Uysal, H.**, Akbaba Altun, S. ve Akgün, E. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlar Karşısında Kullandıkları Stratejiler*. Ege Üniversitesi 18. Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildiri, 1-3 Ekim, İzmir.

Diğer Yayınlar

- Gönen, M., Burçak, F., **Uysal, H.** ve Bediz, E. (2013). 0-3 Yaş Dönemi Çocuk Kitapları. M. Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yurteri, A., **Uysal, H.**, Sağlam, M. ve Can Gül, Ş. (2013). Oyunla tanımaca tanıtmaca: Çocuğu tanıma tekniği açısından oyun. *Çoluk Çocuk Aylık Anne-Baba ve Eğitimci Dergisi*, 100, 30-34.
- Uysal, H.** ve Dinçer, Ç. (2012). "Zorba olma, Arkadaş ol" demeye hazır ol. *Çoluk Çocuk Aylık Anne-Baba ve Eğitimci Dergisi*, 94, 23-25.
- Tuğrul, B., Arda T. B., Doğan, T., İşcan, T., Kılınc, S., Musaoğlu E., Tepetaş, Ş., Tutkun, C., Uyanık, B., **Uysal, H.** (2008). Yaratıcılık Dosyası. *Çoluk Çocuk Aylık Anne-Baba ve Eğitimci Dergisi*, 85, 30-45.

Sertifikalar

- "Incredible Years Small Group Therapy Group Leader Training" San Diego, 3 gün
"Denver II Tarama Testi" Ankara, 2 gün

İletişim

e-Posta Adresi uysal.hatice@yahoo.com.tr

Jüri Tarihi 12.01.2016