

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

RİSK ALTINDA BULUNAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
PSİKOLOJİK YILMAZLIKLARINA "DAHA GÜÇLÜ OLABİLİRİM!"
PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Meltem EMEN PARLATAN

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

RİSK ALTINDA BULUNAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
PSİKOLOJİK YILMAZLIKLARINA "DAHA GÜÇLÜ OLABİLİRİM!"
PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Meltem EMEN PARLATAN

Danışman: Prof. Dr. Durmuş ASLAN
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Jüri Üyesi: Prof. Dr. İsmail SANBERK
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2024

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim/Ana Sanat Dalında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Durmuş ASLAN
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Üye: Prof. Dr. İsmail SANBERK

Üye: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Üye: Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim./...../2024

Meltem EMEN PARLATAN

ÖZET

RİSK ALTINDA BULUNAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ PSİKOLOJİK YILMAZLIKLARINA “DAHA GÜÇLÜ OLABİLİRİM!” PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Meltem EMEN PARLATAN

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Durmuş ASLAN

Aralık 2024, 212 sayfa

Okul Öncesi dönem, tüm gelişim alanlarında hızlı ilerlemelerin kaydedildiği ve çevrenin etkisine en duyarlı olunan süreçtir. Çocukların çevresi, onlar için birbirinden farklı riskler ya da fırsatlar yaratan nitelikte olabilmektedir. Her ne kadar ideal olan çocukların tüm gelişim alanlarında desteklendiği, onların uyumu için gerekli becerilerin kazandırıldığı sıcak ve destekleyici ilişkilerin yer aldığı bir çevre olsa da bu her zaman mümkün değildir. Azımsanmayacak sayıda çocuk, gelişimlerini ve öğrenmelerini engelleyen çeşitli riskler ile yaşamak durumunda kalmaktadır. Bilhassa yoksulluk, oldukça yaygın, karmaşık ve genellikle kalıcı olan bir risk faktörü olarak çocukların tam bir iyilik halinde olmasını engellemektedir. Öte yandan, yoksulluk ya da daha farklı risklere sahip olmalarına rağmen birçok çocuk sahip oldukları toparlanabilme kapasitesi sayesinde ilgili gelişim dönemine ve çevresine iyi uyum gösterebilmekte, gelişim ve öğrenmesine bu risklere sahip olmayan arkadaşları gibi devam edebilmektedirler. Söz konusu bu toparlanma kapasitesi, “yılmazlık” olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcut araştırmada yoksulluk bağlamında yaşayan çocuklarda yılmazlığı etkileyen faktörler incelenmiş ve tespit edilen faktörler doğrultusunda geliştirilen “Daha Güçlü Olabilirim! Programı”nın etkinliği test edilmiştir.

Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve yılmazlık faktörlerini belirlemek için ekolojik perspektifte kurulan bir yapısal eşitlik modeliyle çocukların bireysel (benlik algısı), duygusal (duygu düzenleme), sosyal yeterlikleri (sosyal beceri ve problem davranış) ve yakın yetişkinlerle ilişkilerinin (ebeveyn-çocuk [anne]) ilişkisi ve öğretmen-çocuk ilişkisi) yılmazlık üzerinde oynadığı rolün tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda sosyal beceriler,

problem davranışlar, duygu düzenleme becerileri, benlik algısı, ebeveyn (anne) - çocuk ve öğretmen çocuk ilişkisi özelinde yılmazlığın tüm boyutlarına giden doğrudan ve dolaylı etkileri içeren bir model oluşturularak yol analizi yapılmıştır. Yılmazlığı ölçmek için Özbey (2019) tarafından uyarlanan Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERIK) kullanılmıştır. Sosyal beceriler ve problem davranışların ölçülmesinde Özbey (2009) tarafından uyarlanan Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği; duygu düzenlemenin ölçülmesinde Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından uyarlanan Duygu Düzenleme Ölçeği; benlik algısının ölçülmesinde Kuru-Turaşlı (2006) tarafından uyarlanan DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği; ebeveyn çocuk ilişkisinin ölçülmesinde Akgün Yeşilyaprak (2010) tarafından uyarlanan Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği (anne formu) ve öğretmen-çocuk ilişkisinin ölçülmesinde Şahin Ası ve Karabay (2018) tarafından uyarlanan Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Bunların yanı sıra demografik bilgileri elde etmek için araştırmacının oluşturduğu Kişisel Bilgi Formları uygulanmıştır. Çalışmanın bu aşamasına okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubu 257 çocuk, ebeveynleri ve öğretmenleri katılmıştır. Elde edilen bulgular, belirlenen değişkenlerce yılmazlığın doğrudan ve dolaylı olarak etkilendiğini göstermiştir. Sosyal beceriler, yılmazlığın tüm boyutlarını olumlu etkilemiştir. Problem davranışlar, yılmazlığın iletişim kurma/sosyal performans, öz kontrol/düşüncelilik ve görev yönelimi boyutlarında etkili olmuştur. Duygu düzenleme becerisi, yılmazlığın öz kontrol/düşüncelilik ve duygusal istikrar/stresle başa çıkma boyutlarını etkilemiştir. Benlik algısı da iletişim kurma/sosyal performans, atılganlık ve keşfetmekte hoşlanma boyutlarına etki etmiştir. Ebeveyn (anne) çocuk ilişkisinin ise doğrudan veya dolaylı bir etkisi gözlenmemiştir. Ancak öğretmen-çocuk ilişkisi yılmazlığın iletişim kurma/sosyal performans ve atılganlık boyutlarını doğrudan; yılmazlığın iletişim kurma/sosyal performans, öz kontrol/düşüncelilik ve görev yönelimi boyutlarını da problem davranış aracılığıyla etkilemiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise ön test-son test-izleme testli, kontrol gruplu yarı deneysel desen yer almıştır. Araştırmanın bu safhasında, birinci aşamada test edilen modeldeki nedensel ilişkiler göz önüne alınarak çocukların sosyal becerileri, duygu düzenleme becerileri, benlik algıları ve öğretmen çocuk ilişkilerini desteklemeye, problem davranışlarını da azaltmaya yönelik etkinliklerden oluşan “Daha Güçlü Olabilirim! Programı” tasarlanmıştır. Toplamda 68 çocuk ve onların öğretmenlerinin katıldığı çalışmada iki deney ve iki kontrol grubu yer almıştır. Deney1 grubuna okul öncesi öğretmeni uygulayıcı olmuştur. Deney2 grubunda ise araştırmacının kendisi

uygulayıcılık yapmıştır. Kontrol1 ve kontrol2 gruplarında MEB Okul Öncesi Eğitimi Programına uygun şekilde sınıfın kendi öğretmenleri etkinliklerine devam etmiştir. Ön test son test ve izleme testleri için Özbey (2019) tarafından uyarlanan Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERIK) kullanılmıştır. Yedi hafta boyunca haftada üç gün süren etkinlikler sonunda programın etkinliğini ve arada geçen zamanın etkisini anlayabilmek için analiz sürecinde Robust ANOVA yapılmıştır. Araştırma sonucunda, “Daha Güçlü Olabilirim! Programı”nın çocukların yılmazlığını desteklediği görülmüştür. Bulundukları gruptan bağımsız olarak toplamda puanlara bakıldığında program süresince geçen zamanda da çocukların yılmazlıklarının arttığı (zaman etkisi) ve ayrıca programın bu etki dikkate alındığında da faydalı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Erken çocukluk, yılmazlık, psikolojik sağlamlık, yapısal eşitlik modeli

ABSTRACT**EXAMINING THE EFFECT OF THE “I CAN BE MORE POWERFUL!”
PROGRAM ON THE PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF PRESCHOOL
CHILDREN AT RISK****Meltem EMEN PARLATAN****Ph.D. Thesis, Department of Preschool Education****Supervisor: Prof. Dr. Durmuş ASLAN****December 2024, 233 pages**

Preschool is the period of time when rapid progress is made in all fields of development and when the child is most sensitive to the effects of the environment. Children's environments can be different from each other and create risks or opportunities for them. Although the ideal environment is a warm and supportive environment that children are supported in all developmental fields and the skills necessary for their adaptation are acquired, this is not always possible. A considerable number of children have to live with various risks/stressors that hinder their development and learning. Poverty, in particular, is a very common, complex, and usually permanent risk factor that prevents children from being in a state of complete well-being. On the other hand, the good news is that despite poverty or other risks, many children can adapt well to the relevant developmental period and their environment thanks to the capacity to recover (bounce back) they have and can continue their development and learning like their peers who do not have these risks. This capacity to recover is called "resilience". The current study examined the factors affecting resilience in children living in the context of poverty and tested the effectiveness of the “I Can Be More Powerful! Program” developed in light of these identified factors.

The research was conducted in two stages. In the first stage, a relational screening model was used. In order to determine the resilience factors, it was aimed to determine the role of children's individual (self-perception), emotional (emotion regulation), social competencies (social skills and problem behaviors) and relationships with close adults (parent-child (mother) relationship and teacher-child relationship) on resilience with a structural equation model established in an ecological perspective. In this context, a

model that includes direct and indirect effects to all dimensions of resilience, specifically social skills, problem behaviors, emotion regulation skills, self-perception, parent (mother)-child and teacher-child relationships, was created and tested with path analysis. The Social Emotional Well-being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children (PERIK), adapted by Özbey (2019), was used to measure resilience. The Kindergarten and Preschool Behavior Scale adapted by Özbey (2009) was used to measure social skills and problem behaviors; the Emotion Regulation Scale adapted by Batum and Yağmurlu (2007) was used to measure emotion regulation; the DeMoulin Self-Perception Scale adapted by Kuru-Turaşlı (2006) was used to measure self-perception; the Child Parent Relationship Scale (mother form) adapted by Akgün Yeşilyaprak (2010) was used to measure parent-child relationship; and the Teacher-Child Relationship Scale adapted by Şahin Ası and Karabay (2018) was used to measure teacher-child relationship. In addition to these, Personal Information Forms developed by the researcher were used to obtain demographic information. 257 children aged five years who were attending preschool education, their parents, and teachers participated in this part of the study. The findings showed that resilience was directly and indirectly affected by the determined variables. It shows that social skills affect all dimensions of resilience. Problem behaviors were effective in communication/social performance, self-control/thoughtfulness, and task orientation dimensions of resilience. Emotion regulation skills were effective in self-control/thoughtfulness and emotional stability/coping with stress dimensions of resilience. Self-perception was also effective in communication/social performance, assertiveness, and enjoyment of exploring dimensions. No direct effect was observed in the parent (mother) child relationship on resilience. However, the teacher-child relationship was effective directly in communication/social performance and assertiveness. Also, it was indirectly effective in communication/social performance, self-control/thoughtfulness, and task orientation dimensions of resilience through mediation of problem behaviors.

The second stage of the research included a pre-test, post-test, follow-up test and control groups experimental design. In this section of the study, the causal relationships in the model tested in the first stage were taken into account and the I Can Be More Powerful! Program was designed. This program included activities aimed at supporting children's social skills, emotion regulation skills, self-perception, and teacher-child relationships, and activities aimed at reducing problem behaviors. A total of 68 children and their teachers participated in the study. Participants were divided into two

experimental and two control groups. The program implementer in the Experimental1 group was the preschool teacher. The researcher herself was the implementer in the Experimental2 group. In the Control1 and Control2 groups, the activities were continued by the preschool teachers in accordance with the national education program. The Social Emotional Well-being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children (PERIK), adapted by Özbey (2019), was used for the pretest, posttest and follow-up tests. The activities were implemented three days a week and lasted for seven weeks. Then, in the end, Robust ANOVA was performed in the analysis process to understand the effectiveness of the program and the effect of time passing throughout the entire process. As a result, it has been seen that the “I Can Be More Powerful! Program” supported children's resilience. It has been revealed that the children's resilience has increased in the meantime and that the program is beneficial even the time effect is considered.

Keywords: Resilience, psychological resilience, early childhood, preschool, structural equation model



ÖN SÖZ

Bu araştırmada erken çocukluk döneminde bulunan, yoksulluk dezavantajına sahip çocukların yılmazlıklarını etkileyen faktörler incelenmiş ve bu faktörlerin belirlenmesi doğrultusunda geliştirilen “Daha Güçlü Olabilirim!” isimli programın etkililiği test edilmiştir. *Çocukların önündeki her riski ortadan kaldırmak mümkün olmasa da bu risklere karşı onları olabildiğince yılmaz kılmak mümkündür* düşüncesi ve motivasyonu ile başlanan bu araştırmada, uygulanan program çocukların yılmazlıklarını geliştirmiştir.

Oldukça uzun, yorucu, iniş çıkışlı ama bir o kadar öğretici ve geliştirici bu çalışma sürecinin tamamlanmasına katkı sunan birçok kişi ve kuruma teşekkür etme nezaketi ve ihtiyacını hissetmekteyim. Doktora öncesinde ve süresince yanımda olan benimle bildiklerini paylaşan, yol gösteren, zaman zaman uyarıları zaman zaman teşvikleriyle yolumu bulmamı sağlayan, yaptığım işlere her daim güvenen ve beni potansiyel gördüğü tüm çalışmalara dahil eden canım hocam Sn. Prof. Dr. Durmuş ASLAN’a tüm emeği için teşekkür ederim. Hocam siz olmadan bu kadar hızlı öğrenemez ve ilerleyemezdim.

Tezimin kalitesinin artmasını sağlayan önerileri ve soruları ile daha geniş ufuklar açan ve tezin gelişmesini takip edip katkıda bulunan tez izleme komitesi hocalarım Sn. Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ’a ve Sn. Prof. Dr. İsmail SANBERK’e minnettarım. Yanı sıra, tezime son halini vermemde değerli görüşleriyle katkı sunan jüri üyeleri Sn. Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL’a ve Sn. Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI’ya teşekkür ederim.

Bu araştırmanın yapılması şüphesiz ki çocuklar yararına ve çocuklar sayesindeydi. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan çocuklara, onlara izin veren ailelerine ve öğretmenlerine sonsuz teşekkür ediyor yılmazlıkları sayesinde yaşamda adaptasyonlarının hiç bozulmamasını diliyorum.

Bu süreçte bana destek olan dostlarım ve meslektaşlarım, sizinle bu zamanlar daha verimli ve keyifli geçti. Veri girişlerimde bana kontrol sağlayan ve beni en kötü günde bile güldüren canım dostum Sadiye’ye, beni her zaman takdir eden ve motivasyon cümlelerini eksik etmeyen sevgili dostum Gülten’e, süreçte serzenişlerimi dinleyen hem şikayet hem kahkaha kutum olan Ceshmeplus kızlarına (Hanife, Elif, Ezgi ve Büşra), veri toplama aşamasında işlerimi kolaylaştırmak için elinden geleni yapan sevgili arkadaşım Gizem’e, programıma dönüt veren sevgili akademisyen arkadaşım İrem’e, analiz

aşamasında bana ufuk açıcı bir akademisyen olarak yeni bilgiler öğreten ve yöntemsel aşamaları kontrol eden Naci hocaya, teşekkür ederim. Tezimi yazarken “yaparsın, bitir, güzel olacak” diyerek moral veren ve tez bitiminde sunum günümü kolaylaştıran çalışma arkadaşlarıma (onlar kendini biliyor, canlarım:)) minnettarım.

Bu zamana kadar yaptığım her işte başarılı olacağıma inanan, tüm aşamalarda benimle endişelenen, benimle sevinen canım annem, canım babam ve canım kardeşim iyi ki varsınız. Bugüne gelmemdeki mimarlar sizlersiniz umarım emeklerinizin karşılığını biraz olsun verebilmiş ve sizleri gururlandırabilmişimdir.

Teşekkürlerin en özeli canımın içi, sevgili eşim Cenk’e... Bu süreçte en çok seninle geçireceğimiz zamandan fedakarlık yapmak zorunda kaldım, tüm stresimi sana yansıttım, en büyük emeği ve sabrı sen ortaya koydun. Bir an bile beni desteklemeyi bırakmadığın, düşecek gibi olduğumda bilginle ve sevginle kendime inancımı tazelediğin ve son zamanlarda mental olarak beni rahatlattığın için sana minnettarım. Seni çok seviyorum, sen benim ruhumun güneşisin...

Kendimin de şefkatli bir teşekkürü hak ettiğini düşünüyorum... Akademik ve günlük hayatta hep azimli ve kararlı olduğum, kendimi güzel şeylere, hep daha iyisine layık gördüğüm ve kimse tutmasa bile elimden tuttuğum için bu günleri hayal eden ve inşa eden kendime teşekkür ediyorum. Bitti. Başardım.

Kazandığım bursla (Başvuru No: 1059B142200572) Belçika’da araştırma yapma olanağı sunan ve ulu önder ATATÜRK’ün Avrupa’ya gönderdiği bilim insanlarına yönelik “Sizi birer kıvılcım olarak gönderiyorum; alevler olarak geri dönmelisiniz” sözlerindeki gibi; orada öğrendiklerimi ülkemizin çocuklarına taşımamı sağlayan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu’na (TÜBİTAK) teşekkür ederim.

TÜBİTAK projem için beni ev sahibi kurum adına davet eden, yaklaşımıyla bana örnek olan ve süreçte tüm imkanlarını benim için kullanan, yeni insanlarla tanışmamı sağlayan, bilgisini ve kaynaklarını cömertçe benimle paylaşan, birçok şeyi benim yararına benden önce düşünen sevgili yurt dışı proje danışmanım Sn. Doç. Dr. Feyza ALTINKAMIŞ’a teşekkür ederim. Sizin sayenizde yılmazlığı farklı dezavantaja sahip çocuklara da taşıdık ve sayenizde tezimi dünyada en sevdiğim yerde yazabildim.

Son olarak Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimine (Proje Kodu: SDK-2022-14722) tüm sürecimi kolaylaştırdıkları için teşekkürlerimi sunarım.

Meltem EMEN PARLATAN

Adana / 2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	x
KISALTMALAR	xvi
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
EKLER LİSTESİ.....	xx

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.4. Sınırlılıklar.....	12
1.5. Tanımlar.....	13
1.6. Kısaltmalar.....	14

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yılmazlığa İlişkin Kuramsal Açıklamalar	17
2.1.1. Bir kavram olarak “Yılmazlık”	17
2.1.2. Yılmazlığın Literatürdeki Tarihsel Süreci	19
2.1.3. Erken Çocuklukta Yılmazlık ve Önemi.....	22
2.1.4. Yılmazlığı Etkileyen Faktörler	23
2.1.4.1. Risk Faktörleri.....	24
2.1.4.1.1. Yaygın ve Görece Kronik Bir Risk Faktörü Olarak Yoksulluk	26
2.1.4.2. Koruyucu ve Destekleyici Faktörler	28
2.1.5. Yılmazlığa Biyoeolojik Perspektiften Bakış	30
2.1.5.1. Biyoeolojik Kuram.....	30

2.1.5.2. Yılmazlığın Biyoekolojisi	32
2.1.5.3. Test Edilen Model Çerçevesinde Mikro Sistemde İncelenen	
Değişkenler	34
2.1.5.3.1. Yılmazlık ve Sosyal Yeterlilik	34
2.1.5.3.2. Yılmazlık ve Duygusal Yeterlilik	35
2.1.5.3.3. Yılmazlık ve Benlik Algısı/Tasarımı	36
2.1.5.3.4. Yılmazlık ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi	36
2.1.5.3.5. Yılmazlık ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	37
2.1.6. Yılmazlığın Geliştirilmesi	38
2.2. İlgili Araştırmalar	41
2.2.1. Yılmazlığı Etkileyen Faktörlere İlişkin Araştırmaların Sistematik Taraması	41
2.2.1.1. Yılmazlık Faktörlerini İnceleyen Araştırmaların Belirlenmesinde	
Kullanılan Strateji.....	41
2.2.1.2. Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri.....	42
2.2.1.3. Yılmazlık Faktörleriyle İlgili Yapılan Araştırmaların Özetlenmesi .	44
2.2.1.4. Yılmazlık Faktörlerine İlişkin Belirlenen Çalışmaların	
Değerlendirilmesi	54
2.2.2. Yılmazlığı Geliştirmeye Yönelik Müdahalelere İlişkin Araştırmaların	
Sistematik Taraması	54
2.2.2.1. Yapılan Araştırmaların Belirlenmesinde Kullanılan Strateji	54
2.2.2.2. Dahil etme ve Dışlama Kriterleri	56
2.2.2.3. Yılmazlığı Geliştirmeye Yönelik Yapılan Müdahalelerin	
Özetlenmesi.....	58
2.2.2.4. Yılmazlığı Geliştirmeye Yönelik Yapılan Müdahalelerin	
Değerlendirilmesi.....	72

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Birinci Aşama: Yılmazlık Faktörlerine Dair İlişkiel Tarama Modeli	73
3.1.1. Yapısal Eşitlik Modeli	74
3.1.2. Evren ve Örneklem	76
3.1.3. Veri Toplama Yöntemi ve Veri Toplama Araçları	79
3.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Ebeveyn-Çocuk).....	80

3.1.3.2. Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen)	81
3.1.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	81
3.1.3.4. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği	81
3.1.3.5. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ).....	83
3.1.3.6. DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği.....	83
3.1.3.7. Öğretmen- Çocuk İlişki Ölçeği	84
3.1.3.8. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği (anne formu)	84
3.1.4. Veri Toplama Süreci.....	85
3.1.5. Verilerin Analizi	86
3.1.6. Geçerlik ve Güvenirlik	117
3.1.7. Etik Önlemler.....	119
3.2. İkinci Aşama: Daha Güçlü Olabilirim Programının Etkinliğine Dair Deneysel Tasarım	120
3.2.1. Yılmazlığı Geliştirici Müdahale: Daha Güçlü Olabilirim! Programı	122
3.2.1.1. Programın Amacı ve Prensipleri	122
3.2.1.2. Programın Teorik Altyapısı.....	124
3.2.1.3. Programının Hazırlanması.....	125
3.2.1.4. Programın İçeriği ve Uygulanışı	127
3.2.2. Katılımcılar	130
3.2.3. Veri Toplama Yöntemi ve Veri Toplama Araçları.....	133
3.2.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Ebeveyn-Çocuk).....	133
3.2.3.2. Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen)	133
3.2.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	133
3.2.4. Veri Toplama Süreci.....	134
3.2.5. Verilerin Analizi	135
3.2.6. Geçerlik ve Güvenirlik	139
3.2.7. Etik Önlemler.....	140
3.2.8. Araştırmacının Deneyimi.....	141

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Yapısal Eşitlik Modeline Ait Bulgular	143
4.2. Deneysel Çalışmaya Ait Bulgular.....	158
4.2.1. Grup ve Zaman’a İlişkin Sonuçlar.....	158

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Yılmazlık Faktörlerini İçeren Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma	167
5.2. Daha Güçlü Olabilirim Programının Etkililiğine İlişkin Yapılan Deneysel Tasarıma Ait Tartışma	172

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Yapısal Eşitlik Modellemesine Yönelik Sonuç ve Öneriler	175
6.2. Daha Güçlü Olabilirim! Programının Etkinliğine Dair Deneysel Tasarıma İlişkin Sonuç ve Öneriler	177
KAYNAKÇA.....	180
EKLER.....	205

KISALTMALAR

DGOP: Daha Güçlü Olabilirim! Programı

PERİK: Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Yılmazlığı Etkileyen İç ve Dış Faktörler	24
Tablo 2. Risk Faktörleri	25
Tablo 3. Yılmazlığa Götüren Unsurların Kısa Listesi	29
Tablo 4. Koruyucu ve Destekleyici Faktörler	29
Tablo 5. Yılmazlığın Geliştirilmesinde Kullanılan Stratejiler	39
Tablo 6. Yılmazlık Faktörlerini Belirlemek için Kullanılan Literatür Tarama Stratejisi	41
Tablo 7. Literatür Derlemesine Alınan Çalışmaların Özeti	45
Tablo 8. Yılmazlık Müdahalelerini Belirlemek için Kullanılan Literatür Tarama Stratejisi	55
Tablo 9. Literatür Derlemesine Alınan Çalışmaların Özeti	59
Tablo 10. Yapısal Eşitlik Modellemesi İçin Seçilen Katılımcıların Demografik Özellikleri	78
Tablo 11. Ölçme Araçlarına Ait Bilgilerin Özeti	79
Tablo 12. Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu....	89
Tablo 13. Öğretmen- Çocuk İlişki Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu...	93
Tablo 14. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu.....	96
Tablo 15. Duygu Düzenleme Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu	100
Tablo 16. Sosyal Beceri Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu	104
Tablo 17. Problem Davranış Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu.....	108
Tablo 18. De Moulin Benlik Algısı Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu	112
Tablo 19. Ölçeklere Ait Güvenirlilik Sonuçları	116
Tablo 20. Daha Güçlü Olabilirim! Programı Etkinlik Listesi.....	128
Tablo 21. Deney Grubundaki Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	128
Tablo 22. İletişim Kurma Boyutuna Ait Normallik Sonuçları.....	135
Tablo 23. Öz Kontrol Boyutuna Ait Normallik Sonuçları	136
Tablo 24. Atılganlık Boyutuna İlişkin Normallik Sonuçları.....	136
Tablo 25. Duygusal İstikrar Boyutuna İlişkin Normallik Sonuçları	137
Tablo 26. Görev Yönelimi Boyutuna İlişkin Normallik Sonuçları.....	138

Tablo 27. Keşfetmekten Hoşlanma Boyutuna İlişkin Normallik Sonuçları	138
Tablo 28. Yılmazlık Boyutlarını Etkileyen Değişkenlere Ait Yol Analizi Sonuçları..	144
Tablo 29. Yılmazlığı Etkileyen Değişkenlere Ait Çizilen Modeldeki Dolaylı Etki Sonuçları.....	150
Tablo 30. Grup ve Zamana Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması	158
Tablo 31. Grup ve Zamana Göre Ölçek Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Çoklu Karşılaştırma Sonuçları	160



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Önerilen teorik model.....	9
Şekil 2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar Akış Şeması	16
Şekil 3. Yoksulluk kısır döngüsü.....	27
Şekil 4. Yılmazlık faktörleri için literatür tarama akışı	43
Şekil 5. Yılmazlık müdahalelerine ilişkin literatür tarama akışı	57
Şekil 6. Yöntemin aşamaları ve takip edilen akış.....	73
Şekil 7. Analiz edilen model.....	76
Şekil 8. Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeği'ne ait standartlaştırılmamış yol katsayıları	91
Şekil 9. Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış yol katsayıları	92
Şekil 10. Öğretmen- Çocuk İlişki Ölçeği'ne ait standartlaştırılmamış yol katsayıları ...	94
Şekil 11. Öğretmen- Çocuk İlişki Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış yol katsayıları	95
Şekil 12. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ne ait standartlaştırılmamış yol katsayıları	98
Şekil 13. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış yol katsayıları	99
Şekil 14. Duygu Düzenleme Ölçeği'ne ait standartlaştırılmamış yol katsayıları.....	102
Şekil 15. Duygu Düzenleme Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış yol katsayıları.....	103
Şekil 16. Sosyal Beceri Ölçeğine ait standartlaştırılmamış yol katsayıları	106
Şekil 17. Sosyal Beceri Ölçeğine ait standartlaştırılmış yol katsayıları	107
Şekil 18. Problem Davranış Ölçeğine ait standartlaştırılmamış yol katsayıları	110
Şekil 19. Problem Davranış Ölçeğine ait standartlaştırılmış yol katsayıları	111
Şekil 20. De Moulin Benlik Algısı Ölçeği'ne ait standartlaştırılmamış yol katsayıları	114
Şekil 21. De Moulin Benlik Algısı Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış yol katsayıları	115
Şekil 22. Gerçekleştirilen deney tasarımı ait görsel	121
Şekil 23. Daha Güçlü Olabilirim! Programı özeti	130
Şekil 24. Modele ait standartlaştırılmamış yol katsayıları	156
Şekil 25. Modele ait standartlaştırılmış yol katsayı.....	157

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Kişisel bilgi Formu (Çocuk ve Ebeveynleri)	2055
EK 2. Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen)	2066
EK 3. Uygulama İzni- Deneysel Çalışma	2077
EK 4. Uygulama İzni-YEM.....	2088
EK 5. Etik Kurul Belgesi.....	209
EK 6. Daha Güçlü Olabilirim! Programı.....	211



BÖLÜM I

GİRİŞ

Erken dönemde çocukların geçirdikleri yaşantılar, sahip oldukları fırsatlar veya dezavantajlar onların gelişmelerinde ve adaptasyonunda temel bir rol oynamaktadır. Bu yaşantıların, fırsatların ya da dezavantajların değişkenliği, niteliği veya eşitsizliği çocuklar için farklı bağlamlar yaratmakta ve bu bağlamlar her zaman çocukların yüksek faydasına yönelik olmamaktadır. Öte yandan, erken dönemde sahip olunan bu olumsuz durumların yarattığı etkiler nihai değildir. Olumsuz koşullarda yetişen çocukların birçoğu kendi potansiyellerini ortaya çıkarabilmekte ve iyi uyum gösterebilmektedir. Çocukların örselenmelerine rağmen toparlanma gücüne sahip olmaları, hatta bu durumları gelişim ve öğrenme yönünde kullanabilmeleri mümkündür. Çocukların bunu başarmasının altında yatan ise “yılmazlıktır”. Yalnızca doğuştan gelen bir özellik veya sadece belli kişilere özgü bir beceri olmayan yılmazlık, farklı zorluklar karşısında adeta bireylerin kırılmadan esnemelerini sağlayan ve erken dönemden itibaren tüm yönleri ile incelenmesi ve geliştirilmesi gereken önemli bir kapasitedir. Bireyin ekolojik sistemin tam merkezinde ve aynı anda birçok fırsat ve risk unsurunun etkisi altında olduğu düşünüldüğünde, sistemde farklı bölümlere dağılmış bu risk ve fırsatları yılmazlık yararına geliştirmenin elzem olduğu görülmektedir. Çünkü karmaşık değişkenlerden oluşan bir dünyada çocuklar için tüm risk faktörlerini öngörerek engel olmak ya da sağaltmak mümkün olmasa da onları olabildiğince yılmaz kılmak mümkündür. Bu durum, araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Mevcut araştırmada erken çocuklukta yılmazlığın farklı boyutları ile incelenmesi ve bu incelemeler doğrultusunda yön verilen bir önleyici programın oluşturulması amaçlanmıştır.

1.1. Problem

Erken çocukluk alanında çalışan araştırmacılar, yılmazlık çalışmalarından önce uzun yıllar boyunca çocukların gelişimlerini sekteye uğratan, onları olumsuz etkileyen durumlara ve bu durumların sonucundaki uyumsuzluk çıktılarına (içe kapanıklık, agresyon, anksiyete vb.) odaklanmışlardır (Brown, Cohen, Johnson, & Salzinger, 1998; James-Roberts, 1987; Sameroff, Seifer, Zax, & Barocas, 1987). Bu durum, her ne kadar alan yazına söz konusu olumsuzlukların kökenini tespit etme ve farklı yönlerini inceleme açısından katkı sunsa da, bireylerin uyumunu sağlayan öğeleri keşfetme ve geliştirme

açısından bilgi vermede yetersiz kalmıştır. Günümüzde ise pozitif psikoloji olarak anılan, insan davranışlarının incelenmesinde bireylerin güçlü ve geliştirilebilir yönlerine odaklanmanın gerekliliğini ön plana çıkaran bir yönelim söz konusudur (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Önceki ekolde ilerleyen bir grup bilim insanı (Garmezy 1973, Murphy & Moriarty, 1976; Rutter, Tizard, Yule, Graham & Whitmore, 1976), başlangıçta ebeveynlerinde mental rahatsızlık olan çocukları “yüksek düzeyde gelişim riski taşıyan bir grup” olarak takip ederken, çocuklardan bazılarının olumsuzluklara rağmen aynı/benzer risk faktörlerine sahip akranlarından daha iyi uyum gösterebildiklerini ve gelişmeye devam ettiklerini fark etmiştir. Bu çocuklar, beklenen olumsuz gelişim çıktılarını göstermemiş ve bu çarpıcı sonuç karşısında araştırmacılar çalışmalarının odağını bu durumu yaratan mekanizmalara ve bu çocukların güçlü yönlerine çevirmişlerdir. Böylelikle yeni bir araştırma grubu ve konusu ortaya çıkmıştır. Başlangıçta yılmazlık özelliği gösteren çocukları ele alan çalışmalarda, çocukları risklere rağmen yakaladıkları bu uyum nedeniyle çok özel çocuklar olarak görmüş ve “incinmezler, iyi başa çıkıcılar” gibi adlandırılmışlarsa da (Anthony, 1987) devamındaki incelemeler araştırmacıları “yılmazlık” kavramına götürmüştür.

Yılmazlık, kökeni bir fizik terimine dayanan ve basınca maruz kalan nesnelerin direnç kapasitesini belirten bir kavramdır (Robert & Rey, 1986). Bu kavram sosyal bilimler için esneklik, sağlamlık, dayanıklılık gibi anlamlar taşımakta ve uluslararası literatürde “resilience” olarak ifade edilmektedir. Ulusal literatürde ise bu kavramı ifade etmek için farklı terimler (psikolojik sağlamlık, ego sağlamlığı, dayanıklılık vb.) kullanılmaktadır (Önder, Dağal, & Bayındır, 2018; Özbey, 2019; Şahan Aktan & Önder, 2018). Günümüzde yılmazlık kavramı, strese ve zor koşullara uyum sağlayabilme olarak tanımlanmaktadır (American Psychological Association, 2016). Aynı zamanda yılmazlık; zorlu, riskli veya tehdit edici koşullara maruz kalınmasına karşın sağlıklı şekilde gelişmeye devam etmek, iyi bir uyum gösterebilmek olarak ifade edilmektedir (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Burada kastedilen uyum/adaptasyon, genellikle ilgili gelişim döneminden beklenenleri yerine getirebilme davranışsal ya da psikolojik problemlerin görülmemesi ve olumlu duygulanımın sürmesi anlamına gelmektedir.

Yılmazlığa ilişkin tanımlardan anlaşıldığı üzere, yılmazlıktan bahsedebilmek için stresli ya da zorlayıcı bir yaşantının olması (1) ve buna rağmen iyi uyumun görülmesi (2) şeklinde iki bileşene ihtiyaç vardır. Söz konusu uyumun oluşması için yılmazlık farklı yollardan gelişmektedir. Örneğin, bazen zorlayıcı durum bireyin mücadele mekanizmasını tetikleyebilir ve birey bu riske meydan okumaya motive olur; bazen de

zorluk ortaya çıktığında birey sarsılsa da koruyucu kaynakların varlığı zorluğun etkisine bir telafi oluşturur ve toparlanma gerçekleşir ya da zorluğa aşama aşama maruz kalınmasıyla adeta bir bağışıklık kazanmak mümkündür (Baum, 2005). Bu bağışıklık ile ileride karşılaşılan aynı ya da benzer zorluklar tanınacağından baş etme kolaylaşır (Liu, Reed, & Girard, 2017). Yanı sıra, nasıl ki bağışıklığımız dışsal etmenlerden, modumuzdan etkilenerek zaman zaman düşük, zaman zaman yüksek olabiliyorsa yılmazlık da sabit olmayıp, sahip olunan koşullardan etkilenmektedir. Ancak, bu zorluk bireyin duygusal kaynaklarının kaldıramayacağı miktarda (çoklu, yoğun, uzun süreli riske maruziyet) ise ve koruyucu destekler sağlanamazsa, sağlıklı bir gelişim yörüngesinden sapmaların meydana gelmesi mümkündür (Rutter, 2012). Bu durumda, yılmazlığın farklı yollardan kendini gösteren ve sistemdeki riskler ile koruyucu etmenlerin etkileşiminde dinamik bir süreci ifade ettiği söylenebilir.

Risk faktörleri ve koruyucu faktörler, ekolojik sistemde bireye uzak veya yakın katmanlarda dağılmış bulunan ve doğrudan ya da dolaylı olarak bireyi etkileyerek yılmazlığını geliştiren ya da engelleyen unsurlardır. *Risk faktörleri*, bireylerin iyi oluşunu sarsan ve bütünlüğü, dengeyi, gelişmeyi veya öğrenmeyi sınırlandıran/engelleyen faktörlerdir (Kim & Cicchetti, 2010; Murphy & Moriarty, 1976). Söz konusu riskler yoğunlukla mikrosistemde yer alan “düşük doğum ağırlığı ile dünyaya gelme, zor mizaca sahip olma, özel gereksinimlilik” gibi bireysel (Gizir, 2007; Zolkovski & Bullock, 2012), “yoksul bir ailede doğma, tek ebeveynlilik, otoriter ebeveynlere sahip olma” gibi ailesel (Brooks, 2006) ve “destekleyici olmayan bir okul ve öğretmen” gibi yakın çevre kaynaklı olabilir. Bunun yanı sıra, ekolojik sistemde daha geniş halkada yer alan ve bireyi daha dolaylı etkileyen “sağlık hizmetlerine erişimde sorun yaşama, sosyal destekten yoksunluk ve izolasyon” gibi sorunlar da yine önemli birer risk unsuru olabilmektedir. Bu riskler arasından ülkemizde yaygın, muhtemelen kalıcı ve başka birçok riski de beraberinde getiren “yoksulluk” bu noktada özel bir yere koyulabilir. Mevcut çalışmada da risk grubu olarak ele alınan yoksulluk, çocukların fiziksel sağlığını ve bilişsel yeteneklerini olumsuz etkilemesi; davranışsal problemleri tetiklemesi ve döngüsel olarak diğer kuşaklara da aktarılabilmesi gibi nedenlerle kritik bir etmen olarak değerlendirilmektedir (Eric, 2009; Gupta, de Wit, & McKeown, 2007; Lacour & Tissington, 2011). Neyse ki bu risk ne kadar karmaşık ve kalıcı olursa olsun bir takım koruyucu faktörlerin varlığı bu risklere karşı yılmazlığı teşvik edebilmektedir.

Koruyucu faktörler, çocukların zorlu yaşantılarla yüz yüze gelmeleri durumunda onların zorluğa vereceği tepkiyi sağlamlaştıran, iyileştiren öğeler olarak ifade

edilmektedir (Rutter, 1985). Bu faktörler yardımıyla çocuklar riskler ile aralarında adeta tampon görevi gören bir bariyere sahip olmaktadır (Alvord & Grados, 2005). Bu etmenler çoğunlukla çocuğun mikrosisteminde yer almakta ve kendisi, ailesi veya doğrudan ilişkide olduğu yakın çevresinden (öğretmen, akranlar gibi) kaynaklanmaktadır (Werner, 1995). Örneğin çocuğun yüksek bilişsel kapasitesi ve kolay mizacı, arkadaş edinme becerisi, kendini düzenleyebilmesi, problem çözebilmesi ve empati becerisine sahip olması doğuştan gelen ve öğrenilen bireysel koruyucu özelliklere örnek verilebilir (Denham, 2006; Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy, & Ramirez, 1999; Sciaraffa, Zeanah, & Zeanah, 2018). Ebeveynlerin çocukları ile kurdukları yakın ilişkiler, olumlu disiplin tutumu ve çocukların etrafında yılmazlık özelliği gösteren rol modellerin olması ise, ailesel koruyucu faktörlere örnek olarak verilebilir. Yakın çevredeki yetişkin ve akranlarla kurulan ilişkilerin de koruyuculuk özelliği bulunmaktadır (Masten, Lucke, Nelson, & Stalworthy, 2021). Son dönemde araştırmacılar çocukların yılmazlık göstermesinde rol oynayan bu faktörlere odaklanmaktadır.

Psikolojik yılmazlığı sağlayan faktörlere ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında, uluslararası literatürdeki çalışmaların ağırlıklı olduğu, genellikle orta çocukluk ve ergenlik dönemlerine odaklanıldığı (Guo vd., 2015; Hunter & Chandler, 1999; Masten, 2004) ve erken çocukluk dönemine yönelik araştırmaların görece daha sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Ayrıca, ilgili çalışmalarda genellikle çocuk, ebeveyn ve öğretmen özelliklerine ayrı ayrı odaklanıldığı görülmüştür (Garmezy, 1993; Guo vd., 2015; Fraser, 1997). Sonuçlar, kız çocuğu olmanın ve kolay mizaca sahip olmanın yılmazlığı olumlu etkilediğini (Smith & Prior, 1995) ve yılmazlığın yaşla birlikte arttığını (Ungar, 2008) ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, çocukların sosyal ve duygusal olarak yeterlilikleri, problem çözebilmeleri, kendilerini kontrol edebilmeleri, eleştirel olabilmeleri, olumlu benlik algısına sahip olmaları ve bağımsızlık (otonomi) hissetmelerinin de yılmazlığı arttırdığı gözlenmiştir (Bernard, 1993, 1995; Brooks & Goldstein, 2001; Chen vd., 2021; Fukuya, Fujiwara, Isumi, & Ochi, 2021). Çocukların bireysel özelliklerinin yanı sıra, onlara yakın yetişkinlerle kurduğu ilişkinin de yılmazlık üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları sıcak ilişki, sahip oldukları demokratik tutum, ailenin yılmazlığı gibi özelliklerin çocukların yılmazlığında pozitif etkide bulunduğu saptanmıştır (Boughton & Lumley, 2011; Hill, Stafford, Seaman, Ross & Daniel, 2007). Dahası, okul ortamının destekleyici yönü, programın kalitesi ve öğretmenin davranışlarının (Nolan, Taket & Stagnitti, 2014) yılmazlığı geliştirdiği görülmüştür. Bunların dışında sınırlı da olsa bazı çalışmalarda

yetişilen kültürel ortam (dayanışmacı kültür) ve sosyal kaynaklar (toplantılar, gelişim kursları vb.) gibi faktörlerin de yine yılmazlığı olumlu etkilediğı izlenmiştir (Sameroff, 1998; Huffman vd., 2001).

Ulusal literatürde, özellikle “erken çocuklukta” psikolojik yılmazlık araştırmalarının oldukça yeni olduğı ve yılmazlıkla ilişkili değışkenlerin sınırlı biçimde ele alındığı görölmektedir. Mevcut çalışmalarda, çocukların yılmazlıkları genellikle onların demografik nitelikleri çerçevesinde (Erata & Özbey, 2020; Erdem, 2017) incelenmiştir. Bununla birlikte, ölçek geliştirmeyi ve adaptasyonunu içeren çalışmalarda bulunmaktadır (Ersay & Erdem, 2017; Özbey, 2019). Çocukların geliştirilebilir olan ve onlara koruyuculuk sağlayacak özelliklerini ele alan çalışmalara ise yalnızca “öz düzenleme” (Özbey, Erata & Yavuz, 2022), “sosyal beceri” (Kuru, Ungar, & Akman, 2023) ve “benlik saygısı” (Altan, 2023) özelinde rastlanmıştır. Bu çalışmaların ise erken çocukluk alanında son yıllarda gerçekleştirilmeye başlandığı ve genellikle hangi risk faktörüne ilişkin çalışıldığının belirtilmediğı görölmüş; çalışmalarda sınırlı sayıda değışkene ait tek boyutlu sonuçların bulunduğı tespit edilmiştir.

Uluslararası ve ulusal düzeyde yapılan çalışmalar değışlendirildiğinde, bazı faktörlerin yılmazlığa olumlu etkisinin tekrarlayan biçimde ön plana çıktığı görölmektedir. İlgili sonuçlara göre, yaşadığı duyguları ifade edebilen ve düzenleyebilen çocuklar daha fazla yılmazlık göstermekte; aynı zamanda etrafındaki akranlar ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurabilen çocukların zorluk karşısında daha avantajlı bir durumda olduğu anlaşılmaktadır. Bu özelliklere ek olarak, zorluk karşısında çocuğun kendi yeterliliğine ve gücüne olan inancı da vereceğı tepkide belirleyici olmaktadır (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999). Yılmazlığın doğası düşünöldüğünde, bu durumun mevcut bilgilerle tutarlı olduğu görölmektedir. Risk unsuru karşısında adaptasyonu sağlamak için çocukların ilgili durumun yarattığı zorlayıcı duyguları düzenleyebilmesi, gerektiğinde yardım arayabilmesi, problem çözebilmesi, mevcut durumun etkilerini değıştirmede bir gücü ya da yeterliliğı olduğuna dair inancının olması gerekir. Sonuç olarak, erken çocuklukta yılmazlık, sosyal ve duygusal yeterlik, olumlu bir benlik algısı ve destekleyici ilişkilere sahip olma ile karakterizedir. Bu nedenle, mevcut çalışmada söz konusu bu özelliklere odaklanılmıştır. Ayrıca, önceki araştırmaların değışkenleri tek başına ve tek boyutta ele alması, çok değışkenli bakış açılarına ve farklı araştırma tasarımlarına olan ihtiyacı da ortaya koymaktadır. Söz konusu tablo, bireyin yılmazlığında rol oynayan çoklu faktörleri ele alan kapsamlı bir modelin geliştirilip incelenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın

birinci aşamasında, çocukların sosyal duygusal yeterliklerinin, benlik tasarımlarının ve yakın yetişkinlerle olan ilişkilerinin yılmazlık üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini aynı anda inceleyen bir model test edilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında, yılmazlığı geliştiren faktörler kullanılarak çocuklarda yılmazlığın arttırılmasına odaklanılmıştır. Yılmazlık faktörlerinin belirlenmesi, doğal olarak yılmazlığı geliştirmeye yönelik müdahale çalışmalarının da kısa sürede literatürde kendini göstermesine hizmet etmiştir. Bunun yanı sıra, ileriki yaşlarda yapılan müdahalelerin kalıcılığının ve etkisinin daha az olduğunun anlaşılmasıyla da (Elberson, Brackett, & Weissberg, 2009) erken çocuklukta yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Erken dönemde yılmazlığın desteklenmesine yönelik dünyanın farklı ülkelerinde önemli birçok adımın atıldığı görülmektedir. Bu adımlar, çeşitli ülkelerde test edilen erken çocuklukta yılmazlığı destekleyici programlar ile sağlamlaştırılmakta (Israelashvili & Wegman-Rozi, 2003; Miller-Heyl, MacPhee & Fritz, 1998; Pahl & Barret, 2007; Webster-Straton, & Herman, 2010); yılmazlığın ulusal (Penn Department of Human Services and Department of Education, 2016) ve özel eğitim programlarına (Ready Set Learn-Melbourne, 2020) dâhil olmasıyla da yaygınlaşmaya devam etmektedir. Yapılan müdahaleler, riskleri önlemeye yönelik stratejiler, çevresel destekleri/kaynakları arttırmaya yönelik stratejiler ya da çocukta uyumu sağlayacak mekanizmaları harekete geçiren deneyimler kazandırmaya yönelik stratejiler içermektedir (Masten & Reed (2002). Bunun yanı sıra, söz konusu müdahalelerin ev merkezli (Borden, Schultz, Herman, & Brooks, 2010), kurum merkezli (Conroy, Sutherland, Algina, Werch, & Ladwig 2018) ya da kurum ve ev çalışmalarını bir arada destekleyen (Cefai vd., 2014; Epstein, 2010) çalışmalar olarak tasarlandığı görülmektedir.

Çocuklarda yılmazlığı geliştirmeyi amaçlayan program tasarımlarında doğrudan çocuklarla veya çocuklarla ilgilenen yetişkinler veya profesyonellerle çalışıldığı görülmektedir. Doğrudan çocuklarla yürütülen programlarda, onların arkadaşlık becerilerini geliştirmenin temel alındığı (Pahl & Barret, 2007), sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmaya (Webster-Stratton & Herman, 2010), istenmeyen davranışların ise azaltılmaya çalışıldığı, başa çıkma becerilerinin öğretildiği (Lynch, Geller, & Schmidt, 2004) ve çocukların benlik algıları ile düşünme biçimlerinin iyileştirilmesine odaklanıldığı (Cefai vd., 2014; Greenberg, 1998) belirlenmiştir. Ebeveynlere yönelik geliştirilen programlarda ise (dolaylı müdahale), çocuk yetiştirme ve disiplin yöntemlerine ilişkin destek sağlanarak ebeveyn-çocuk ilişkisinin

geliştirilmeye çalışıldığı (Miller-Heyl, MacPhee, & Fritz, 1998), aile bireylerinin yılmazlıklarının güçlendirilmesinin hedeflendiği saptanmaktadır (Benzies & Mychasiuk, 2009). Son olarak, öğretmenlere uygulanan programlarda (dolaylı müdahale), öğretmenlerin yılmazlıklarının artırılması (Bouillet, Ivanec, & Miljević-Ridički, 2014), öğretmenlik becerileri ve öğretmen-çocuk ilişkisinin iyileştirilmesi (Conroy, Sutherland, Algina, Werch, & Ladwig, 2018) yoluna gidildiği görülmektedir. Çocuğa, ebeveyne ya da öğretmene yönelik olsun, yapılan uygulamaların çıktıları genellikle çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin geliştiği, yılmazlıklarının arttığı, ebeveynlerin becerilerinin yükseldiği ve öğretmen-çocuk ilişkisinin olumlu etkilendiği yönündedir. Bu durumda, bu araştırmanın birinci aşamasında test edilen modele de paralel olarak, mevcut araştırma bulguları çocukların bireysel, sosyal, duygusal yeterliklerini artırmanın yılmazlığı geliştirmenin iyi bir yolu olduğunu göstermektedir. Öte yandan, anılan programlar genellikle büyük projeler kapsamında ortaya çıkmış, uzun soluklu ve aile, öğretmen, okul personeli, rehberlik uzmanı gibi birçok paydaşı bir araya getiren nitelikte tasarlanmıştır. Hedef grubun özellikleri, gerekli maliyet, uzmanlık, koordinasyon gibi unsurlar dikkate alındığında ülkemizde (bilhassa yoksul bölgelerde) bu tür programların gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması zor görünmektedir.

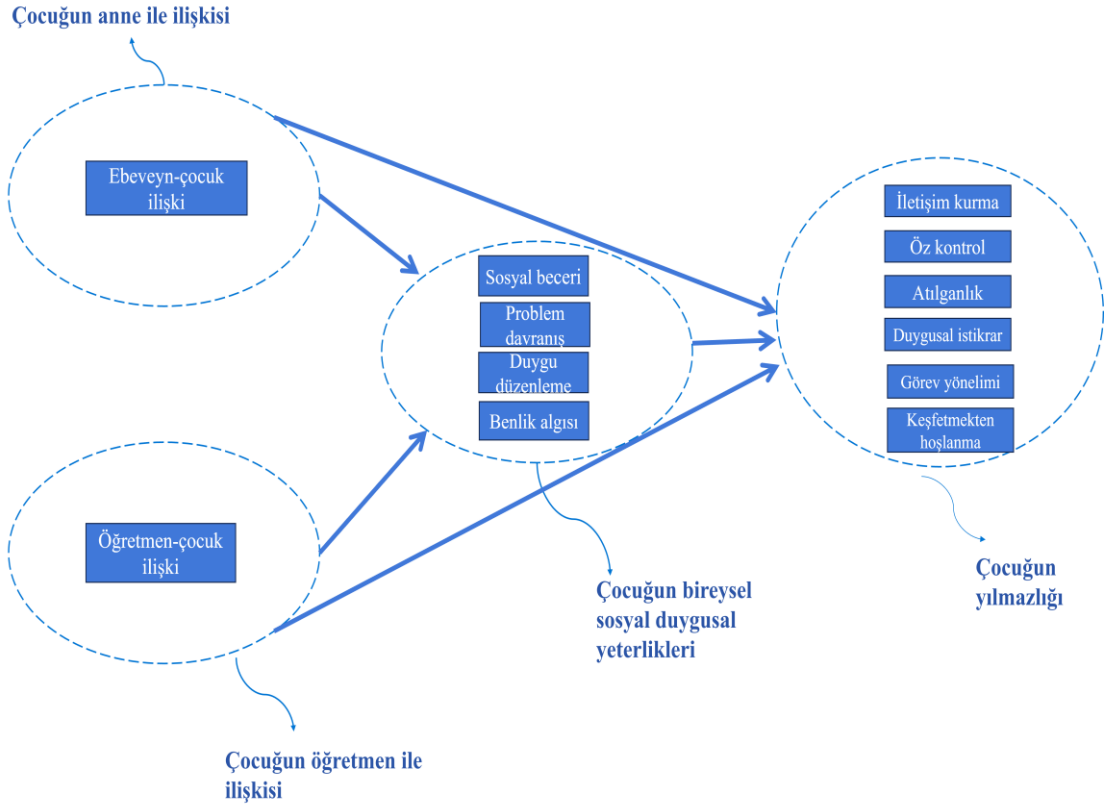
Ülkemizde yılmazlığın nasıl desteklendiğine bakıldığında; yılmazlığın çeşitli faktörlerle ilişkisini incelemeye yönelik çalışmaların (Erata & Özbey, 2020; Ersay & Erdem, 2017; Önder, Dağal & Bayındır, 2018) bile sınırlı olmasına karşın; yılmazlığı geliştirmeye yönelik girişimlerin de başladığı görülmektedir. Bu kapsamda, çeşitli program adaptasyonlarının yapıldığı (Kuru, 2020), araştırmacılarca geliştirilen programların özellikle de doktora tezleri kapsamında ortaya çıkmaya başladığı gözlenmiştir. Söz konusu araştırmaların bulguları, oyun odaklı (Gürtürk, 2023), drama odaklı (Şahan Aktan, 2018) ve duygu odaklı (Tanış, 2024) psikoeğitimlerin çocukların yılmazlıklarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, bu çalışmalarda bir risk grubunun belirtilmediği ve geliştirilmek üzere yalnızca birer faktöre odaklanıldığı görülmektedir. Bu noktada, ülkemiz çocuklarının gerçeklerini dikkate alan, kanıta dayalı ve çok yönlü biçimde onları geliştirecek program tasarımları ihtiyacının doğduğu açıktır. Dahası, MEB (2013, 2024) Okul Öncesi Eğitim Programlarına bakıldığında da doğrudan çocuklarda yılmazlığı geliştirmeye yönelik kazanım-göstergelere yer verilmediği ve hatta yılmazlık/psikolojik sağlamlık/dayanıklılık ya da başa çıkma gibi kelimelerin de program kitapçığında yer almadığı görülmektedir. Söz konusu programlar esnek olup öğretmenlerin girişimlerine olanak sağlasa da, Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK)

şimdiye kadar önerdiği Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde de içeriğinde öğretmen adaylarına yılmazlığı tanıtan ve geliştirilmesinden bahseden bir dersin de bulunmaması dikkati çekmektedir. Bu durumda ilgili alanda yeterliliklerini geliştiremeyen öğretmenlerin çocuklara sistemli bir fayda sağlaması oldukça güçtür.

Özetle, psikolojik yılmazlığın erken çocukluk döneminden itibaren iyi anlaşılması ve geliştirilmesi için büyüyen bir literatürün bulunduğu görülmektedir. Öte yandan, ülkemizde gerek teorik gerek uygulamalı araştırma girişimleri olsun, erken çocuklukta yılmazlık konusuna ilişkin önemli açıklamaların olduğunu göstermektedir. Mevcut durum, ülkemiz çocuklarını risklere açık ve incinebilir kılmaktadır. Çocukların uyumunu kolaylaştıran, gereksinimlerini hedef alan, bütüncül ve işlevsel müdahale programlarının hayati önem taşıdığı görülmektedir. Yurtdışındaki müdahalelerin kapsamı ve iş birlikli yapısı düşünüldüğünde ve bunu sağlamanın ülkemizde zor olduğu da göz önüne alındığında, en azından öğretmenlerin kolaylıkla ve bağımsızca yürütebileceği programların pratik ve önleyici olacağı ön görülmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada, öncelikle yoksulluk riski bağlamında yaşayan çocukların yılmazlıklarını etkileyen faktörler ekolojik perspektifte tasarlanan yapısal eşitlik modeliyle keşfedilmiş ve bu test edilen modelin sonuçlarına dayanarak oluşturulan erken çocuklukta yılmazlığı geliştirmeye yönelik bir müdahale programının etkililiği sınanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, risk altında bulunan okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik yılmazlıklarının incelenmesi ve "daha güçlü olabilirim!" programının etkisinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, çocukların “sosyal yeterlilikleri (sosyal beceri ve problem davranış), duygusal yeterlilikleri (duygu düzenleme becerisi) ve bireysel yeterlilikleri (benlik algısı)” ile “ebeveyn (anne)-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin” doğrudan ve dolaylı olarak “erken çocuklukta psikolojik yılmazlığı” ne kadar etkilediğinin belirlenmesi ve bu bilgilere dayalı geliştirilen müdahale programının (Daha Güçlü Olabilirim!) tasarlanması ve test edilmesi hedeflenmiştir. Şekil 1’de araştırmanın amacı çerçevesinde kurulan modele ait görsel sunulmuştur.



Şekil 1. Önerilen teorik model

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın birinci hipotezi, “Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yeterlilikleri (sosyal beceri ve problem davranış), duygusal yeterlilikleri (duygu düzenleme) ve bireysel yeterlikleri (benlik algıları) yılmazlık düzeylerini doğrudan etkilemekte; ebeveyn (anne)-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkileri ise hem doğrudan hem de sosyal yeterlilik, duygusal yeterlilik ve bireysel yeterlik aracılığı ile çocukların yılmazlıklarını etkilemektedir” şeklindedir.

Yukarıda belirtilen genel hipotez doğrultusunda aşağıdaki alt hipotezler test edilmiştir:

1. Çocukla ebeveyn (anne) ilişkisi çocuğun yılmazlığını doğrudan ve sosyal yeterlilik (sosyal beceriler ve problem davranışlar), duygusal yeterlilik (duygu düzenleme) ve bireysel yeterlik (benlik algısı) aracılığıyla etkiler.
2. Çocukların öğretmenleri ile olan ilişkisi çocuğun yılmazlığını doğrudan ve sosyal yeterlilik (sosyal beceriler ve problem davranışlar), duygusal yeterlilik (duygu düzenleme) ve bireysel yeterlik (benlik algısı) aracılığıyla etkiler.
3. Çocukların sosyal yeterlilikleri (sosyal beceri ve problem davranış)

yılmazlıklarını doğrudan etkiler.

4. Çocukların duygusal yeterlilikleri (duygu düzenleme) yılmazlıklarını doğrudan etkiler.
5. Çocukların bireysel yetkinlikleri (benlik algıları) yılmazlıklarını doğrudan etkiler.

Araştırmanın ikinci hipotezi, “Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yeterlilikleri (sosyal beceri ve problem davranış), duygusal yeterlilikleri (duygu düzenleme) ve bireysel yeterlikleri (benlik algıları) ile; ebeveyn (anne)-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerine yönelik hazırlanan program (Daha Güçlü Olabilirim!), çocukların yılmazlık seviyelerini anlamlı biçimde geliştirmektedir” şeklindedir. Bu genel hipotez doğrultusunda alt hipotezler aşağıdaki gibidir:

6. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların yılmazlıklarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
7. Araştırmada deney gruplarının yılmazlıklarına ilişkin son test puanları ön test puanlarına göre olumlu yönde farklılaşmaktadır.
8. Araştırmada kontrol gruplarının yılmazlıklarına ilişkin son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.
9. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların yılmazlıklarına ilişkin son test puanları deney grupları lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.
10. Araştırmada deney gruplarında yer alan çocukların yılmazlıklarına ilişkin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
11. Kontrol gruplarında yer alan çocukların yılmazlıklarına ilişkin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
12. Deney veya kontrol grubunda olmak tüm zamanlardaki ölçümler dikkate alındığında çocukların yılmazlıkları üzerinde etkilidir (Grup ana etkisi)
13. İlk testler ile izlem arasında geçen zaman içinde (Deney veya Kontrol gruplarında yer almaya bakmaksızın-toplam) çocukların yılmazlıkları farklılaşmaktadır (Zaman ana etkisi).
14. Grup faktörünün etkisi zamanın etkisine rağmen anlamlıdır (Grup x Zaman etkisi).

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde psikolojik yılmazlığı, çocuğun bireysel sosyal duygusal yeterlikleri ile ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkisi değişkenleri çerçevesinde yapısal eşitlik modelinde incelemeyi ve elde edilecek sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilecek olan müdahale programını test etmeyi amaçlayan bu araştırma, teorik ve pratik pek çok yönden önemli görülmektedir. Mevcut araştırmanın başta erken çocukluk döneminde bulunan çocuklara, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerine, alan uzmanları ve eğitim politikacılarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Söz konusu araştırmanın ilk aşamasında tasarlanan model, çocukların yılmazlığını etkileyen değişkenlerin ve bunların yılmazlığı etkileme derecesinin anlaşılmasına katkı sunacaktır. Özellikle ekolojik perspektifte tasarlanan ve bireyi ve onun doğrudan etkileşimde olduğu aileyi ve öğretmeni dahil eden bu araştırma, erken çocuklukta yılmazlığa ilişkin geniş kuramsal temelli bir yorum elde edilmesini sağlamaktadır. Ayrıca, araştırma yılmazlığın incelenmesinde çoklu değişkenlerin bir arada kullanıldığı, hata terimlerinin hesaba katıldığı ileri bir istatistik yöntemi ile test edilmesi bakımından önemlidir. Dahası, deneysel kısımda zamanın etkisinin hesaba katılması yine çalışmanın özgün değerini arttırmaktadır.

Çalışmanın iki aşamada gerçekleşmesi ve ilkinde teorik bir model kurulması ve test edilmesi ikinci aşamada ise elde edilen bilgiler doğrultusunda içeriği oluşturulan yılmazlığı geliştirme programının tasarlanması ve test edilmesi, araştırmada tam bir “keşfedicilik” sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, mevcut çalışma literatürde yalnızca bilgi üretmenin ötesinde uygulamada da önemli katkılar sağlamakta ve dezavantajlı çocuklar için sosyal fayda yaratmaktadır.

Çalışmada bir risk faktörü olarak “yoksulluk” ele alınmış ve bu şartlarda yaşayan çocuklar her iki aşamada da katılımcı olarak yer almıştır. Bu çalışma, hem bu bağlamda yaşayan çocuklar için önleyici bir görev üstlenmekte ve birincil önleyici rehberlik hizmetleri kapsamına girmektedir. Bilindiği üzere birincil önleyici rehberlik ilgili risk grubunda “sorunlar henüz ortaya çıkmadan” gösterilen çabaları temsil etmektedir (Caplan, 1964). Yanı sıra, bu çalışma risk altındaki çocukların literatürde görünürlüğünü artırma potansiyeli bakımından da önemlidir. Bununla birlikte, ilgili risk grubuna dikkat çekilerek bu grup yararına daha fazla çalışmaya örnek teşkil edilmektedir.

Bilindiği üzere küçük çocuklar, olumsuz yaşam olaylarından daha fazla etkilenmektedir ve bu olaylar karşısında diğer yaş gruplarına göre daha savunmasızdırlar.

Onları erken dönemde desteklemek, özellikle de kalıcı bir takım risk faktörlerine sahip çocuklar için hayati önem taşımaktadır. Bu noktada, araştırma bulguları ile erken çocuklukta yılmazlığın geliştirilmesine ve desteklenmesine ilişkin geniş bir anlayış geliştirileceğinden çocukları bu konuda desteklemek kolaylaşacaktır.

Çalışmanın yılmazlığın geliştirilmesinde önemli rol oynayan ebeveynler ve öğretmenlere katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışmanın çıktıları eğitimcilere yılmazlık özelliği gösteren çocukları tanımada ve yılmazlığı destekleyen koruyucu faktörlerin farkında olmalarında yardımcı olacaktır. Bu noktada, mevcut çalışmada test edilen model ve oluşturulan program, koruyucu faktörlere odaklanmaları ve desteklemelerine rehberlik edecektir. Öğretmenler de özellikle çocuklarla olan ilişkilerinde yılmazlığı göz önüne alabilecek ve yılmazlığı geliştirmede kendi rollerini keşfedeceklerdir. Dahası, programı öğrenip uyguladıklarında yılmazlığı geliştirmede deneyim sahibi olabilecek, çocukların bireysel sosyal duygusal yeterliklerine katkı sunmada becerileri ve anlayışları artabilecektir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen program, öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları güncel program ile tutarsızlık içermeyen, öğretmenlik becerilerine katkı sunacak teorik bilgilerin ve tekniklerin yer aldığı, öğretmenlerin tek başına uygulayabileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu özellikler, öğretmenleri bağımsızlaştırmaktadır. Program materyallerinin fazla maliyet gerektirmemesi, okul personeli, aile veya diğer ilgililer ile geniş kapsamlı bir çalışma gerektirmemesi gibi nedenlerle kolay uygulanabilir niteliktedir. Tüm bu özellikler, dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenler için ilgili şartlardan azade biçimde çocukları güçlendirmede bir avantaj sağlamaktadır.

Araştırmanın program geliştiricilere de önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Bu noktada, mevcut programların gözden geçirilmesi, yılmazlığa ilişkin kazanımların eklenmesi gerekliliği ve yılmazlığa ilişkin alternatif tasarımlara duyulan ihtiyacın fark edilmesi gibi katkılar söz konusu olacaktır. Ayrıca, bu çalışma ulusal düzeyde gerçekleşecek önlemler çalışmaları/ erken müdahaleler kapsamında gerçekleşecek projelere kaynaklık edebilmesi bakımından da önem içermektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Mevcut araştırma birtakım sınırlılıklar içermektedir. Bunlar;

- Araştırma Adana ili Seyhan, Yüreğir ve Sarıçam olmak üzere üç merkez ilçe ve bu ilçelerde yer alan okullara devam eden, tipik gelişim gösteren dezavantajlı

257+68 çocukla sınırlıdır. Bu nedenle daha geniş çevrelere genellemede konusunda temkinli olunmalıdır.

- Deneyisel kısımda, deney ve kontrol grupları aynı okuldadırlar ve öğretmenlerin ve çocukların birbirlerini etkileme ihtimalleri okulda bulunulmayan zamanlarda kontrol edilememiştir.
- Araştırmada yılmazlığı etkileyen değişkenleri ele alan model tasarımı, ekolojik kapsamda birey (sosyal yeterlilik, duygusal yeterlik ve benlik tasarımı), ailesi (ebeveyn-çocuk ilişkisi) ve öğretmen (öğretmen-çocuk ilişkisi) ile sınırlıdır. Mikrosistemdeki diğer yakın yetişkinler ve akranlar çalışmaya dâhil edilmemiştir.

1.5. Tanımlar

Yılmazlık: Çeşitli düzeyde ve sürede zorlayıcı, stresli durumlara karşı adaptasyonu sürdürme olarak ifade edilmektedir (The American Psychological Association, 2014). Adaptasyondan beklenen gelişimsel döneme uygun görevleri yapabilme, diğerleriyle sağlıklı ilişki kurma ve mental rahatsızlığın bulunmamasıdır (Masten & Reed, 2002).

Sosyal Yeterlik: Bireyin dış çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunma kapasitesi ve bu konuda becerilerinin yüksek olması, sosyal grupta istenmeyen davranışlardan kaçınmasıdır (Dodge, Pettit, McClaskey, Brown, & Gottman, 1986). Mevcut çalışmada da sosyal becerilerin yüksek, problem davranışların düşük olması olarak yorumlanmıştır.

Duygusal Yeterlik: Kendinin ve başkalarının duygularını anlama, ifade etme ve düzenleme becerileri duygusal yeterliliği sağlamaktadır (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007). Mevcut çalışmada duygusal yeterliğin anlaşılmasında diğerlerinden daha karmaşık bir beceri olduğundan duygu düzenleme becerisi esas alınmıştır.

Bireysel Yeterlik: Bireyin sadece kendi olduğu için hissettiklerini ve kendine yönelik algılarını temsil etmektedir. Mevcut çalışmada benlik tasarısı/algısı (öz yeterlik ve öz saygı alt boyutları ile) ile değerlendirilmiştir.

Yapısal Eşitlik Modellemesi: Birbiri ile bağlantılı değişkenlerin yer aldığı teorik bir modelin nicel olarak test edilmesidir (Schumacker & Lomax, 2004). Faktör analizi ve çoklu regresyonun özelliklerini bir araya getirir.

Yol Analizi: Yapısal eşitlik modellemesinin çeşitlerinden biridir. Gözlenebilir değişkenlerle kurulan modelde bulunan değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin test edilmesi ve yol katsayılarının hesaplanmasını içermektedir (Kline, 2023).

1.6. Kısaltmalar

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

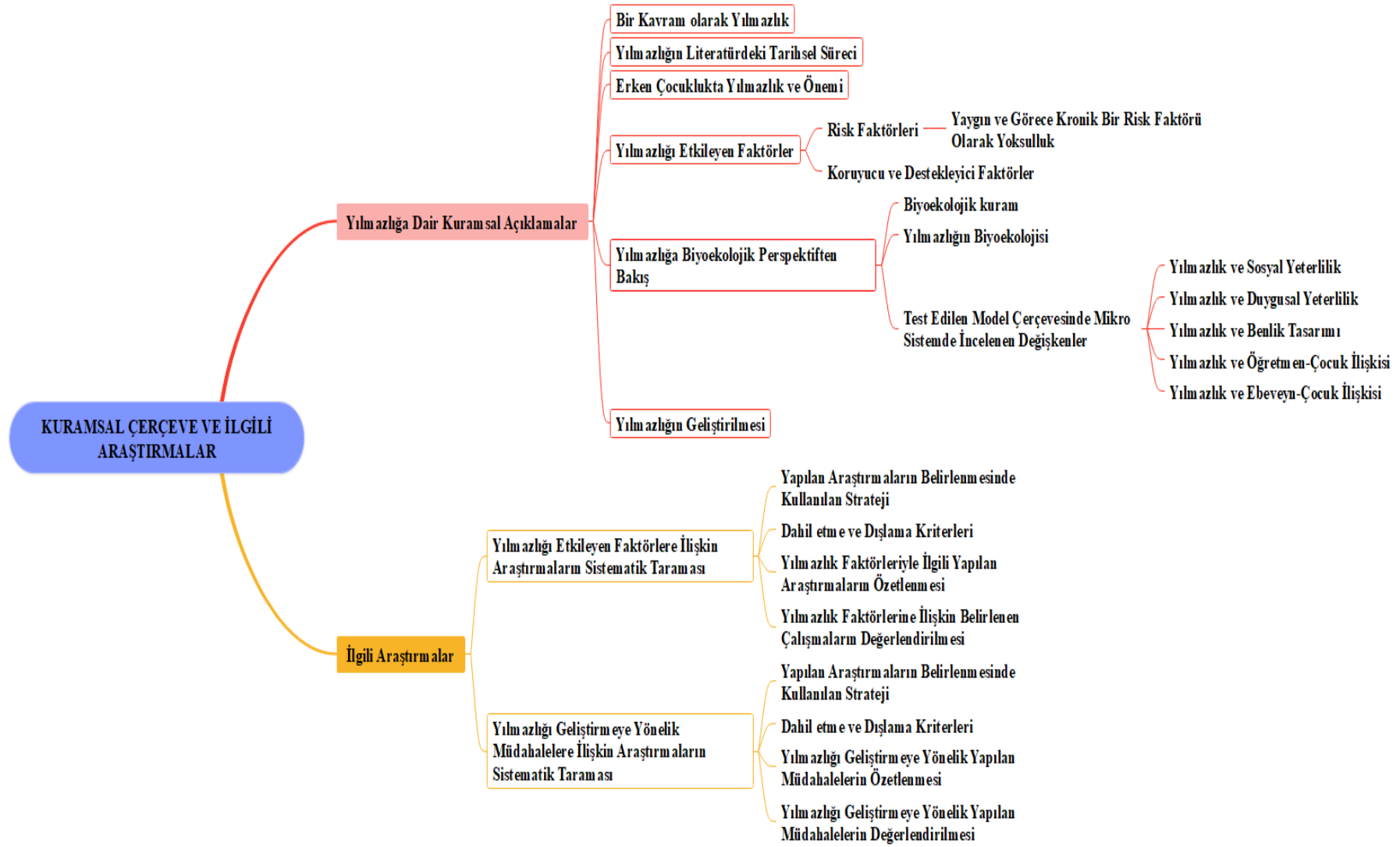
DGOP: Daha Güçlü Olabilirim! Programı



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, başlıkta belirtildiği üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Kuramsal açıklamalar kısmında öncelikle yılmazlık bir kavram olarak irdelenmiş ve yılmazlığın literatürdeki tarihsel yolculuğu açıklanmıştır. Ardından yılmazlık ve erken çocuklukla ilişkili faktörler ile yılmazlığın okul öncesindeki yeri konularına odaklanılmıştır. Son olarak da çalışmada temel alınan teorik alt yapı, bu teorik yapının yılmazlıkla ilişkisi ve ele alınacak değişkenlere dair bilgiler sunulmuştur. İlgili araştırmalar kısmına gelindiğinde ise önce ulusal ve uluslararası literatürde yılmazlığı etkileyen faktörleri ele alan çalışmaların sistematik taramasına yer verilmiştir. Sonrasında da yılmazlığı geliştirmeye odaklanan araştırmaların sistematik taraması sunulmuştur. Her iki kısımda da ayrı başlıklar altında ilgili araştırmaların belirlenmesinde kullanılan strateji, dâhil etme ve dışlama kriterleri ve sonuçta dâhil edilen araştırmaların özetleri sunulmuştur. En son kısımda ise araştırmalara ilişkin birer değerlendirme yapılmıştır. Bu akışı bütüncül şekilde göstermek adına aşağıdaki Şekil 2’de bir akışa yer verilmiştir.



Şekil 2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar Akış Şeması

2.1. Yılmazlığa İlişkin Kuramsal Açıklamalar

Bu kısımda ilk olarak yılmazlığın ne olduğuna dair bir anlayış geliştirme ve kavramsal olarak bir zihinsel tartışma yapılması hedeflenmiştir. Ardından yılmazlığın geçmişten günümüze ne şekilde ele alındığı, erken çocukluk ile yılmazlığın bağlantısı ve önemi açıklanmıştır. Biyoekolojik kuram ve yılmazlığın biyoekolojisi ele alınmış, mikro sistemde incelenecek değişkenler ve yılmazlıkla ilişkisi açıklanmıştır. Son olarak da, bu çalışmanın ikinci kısmına konu olan çocuklarda yılmazlığın geliştirilmesi konusuna odaklanılmış ve bu konudaki görüşlere de yer verilmesiyle kuramsal açıklamalar kısmı tamamlanmıştır.

2.1.1. Bir kavram olarak “Yılmazlık”

Yılmazlık (resilience) kavramın, dilsel kökeni Latince'deki “resiliere (geri tepme)” sözcüğüne dayanmakta ve günümüzde “resilience” olarak kullanımıyla karşımıza çıkmaktadır (Greene & Conrad, 2002). Yılmazlık (resilience) teriminin ilk olarak 17. yüzyılda, ani basınca maruz kalan nesnelerin direnç kapasitelerini karakterize etmek üzere bir fizik araştırmasında kullanılması üzerine ortaya çıktığı bilinmektedir (Robert & Rey, 1986). Bu tanım, temel bilimler için geçerliliğini korumakta olsa da, sosyal bilimlerde yılmazlığın kavramsal olarak farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007). Genel olarak insanlar için yılmazlık, “zorlu veya stresli yaşam durumlarında bireyin duygusal/mental/psikolojik formuna geri dönebilmesi ya da daha uygun bir forma dönüşebilmesine” atıf yapmaktadır.

Ulusal ve uluslararası literatürde ilgili kavramın kullanımı sırasında farklı kelimelerin tercih edildiği görülmektedir. Uluslararası literatürde “resilience” sözcüğü yaygın olarak kullanılmaktayken; ulusal literatürde “yılmazlık” (Ersay & Çevik, 2021), “psikolojik sağlamlık” (Özbey, 2019), “dayanıklılık” (Şahan Aktan & Önder, 2018), “rezilyans” (Yavuz Alicuoğlu & Bavlı, 2023), “ego sağlamlığı” (Çetinkaya & Özyürek, 2021), “kendini toparlama gücü” (Terzi, 2008) şeklinde farklı sözcükler tercih edilmektedir. Bu çalışmada, “resilience” kelimesinin karşılığı olarak temelde “yılmazlık” sözcüğü tercih edilmiştir. Bunun nedeni, bir zorluğa karşı yılmadan devam etme, esneme (sabit olmama), ve gelişmeyi çağırttığı içindir. Ancak bu kullanım diğerlerinin dışlandığı anlamına gelmemektedir. Dahası, bazen bir *bireysel özellik* bazense içsel ve dışsal kaynakların etkileşimiyle ortaya çıkan bir *durum* olarak yılmazlığa örnekler verilirken bazı kelimelerin yılmazlık ya da yılmazlık özellikleri yerine de kullanıldığı

görülecektir.

Yılmazlığa ilişkin literatürde çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Örneğin APA (The Amerikan Psychological Association (2014) yılmazlığı, çeşitli sıkıntı, travma veya önemli stres kaynakları karşısında iyi uyum sağlama süreci olarak tanımlamaktadır. Rutter'a göre (1999) yılmazlık, çevresel risk deneyimleri veya stresin/zorlukların/sıkıntıların üstesinden gelmeye dayanan, değişken oranda direnci ifade eden bir kavramdır. Wu ve diğerleri (2013) ise yılmazlığı, çevresel zorluklara karşı uygun cevaplar verme ve stresin zararlı etkilerine dayanma olarak tanımlamışlardır. Walker ve diğerleri ise (2007) yılmazlığı, bir sistem olarak ele alıp, bir sistemde karşılaşılan sorunların o sistem tarafından absorbe edilmesi, sistemin yeniden organizasyonu ve bu sorunlara rağmen dengeye gelmesi olarak ifade etmişlerdir. Masten, Best ve Garmezy (1990) ise yılmazlığı, üç farklı biçimde ele alarak; kalıcı zorluklar içeren bir çevrede yetismeye rağmen başarılı uyum gösterme, aniden karşılaşılan zorluklara karşı uygun tepki geliştirebilme veya travmatik olaylardan sonra iyileşebilme kapasitesi olarak belirtmiştir (akt. Masten, 1994). Tüm bu tanımlara bakıldığında, hepsinde ortak olarak yılmazlığın çeşitli yoğunluk ve sayıda *zorluğu* ve *adaptasyon* unsurlarını içerdiği açıktır.

Yılmazlığın tanımlarından bahsettikten sonra gelişimsel olarak adaptasyon/iyi uyum/adaptif çıktılar gibi kavramlar ile neyin kastedildiğinin netleştirilmesi gerekmektedir. İnsan gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda, iyi adaptasyon genellikle belirli bir yaş, cinsiyet, kültür ve tarih dönemindeki bireylerin tipik gelişim göstermesi ve yaşam boyu beklenen başarıları/gelişimsel görevleri yerine getirmesi olarak açıklanabilir (Masten & Coatsworth, 1998). Bu durum okul öncesi dönem çocuğu için ebeveynlerinin/öğretmenlerinin yönergelerini takip etme, ev, sokak, sinema gibi farklı alanlardaki kurallara uyma, okula devam etme ve öğrenme görevlerini yerine getirme, kendi kendisiyle ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkinin iyi olması vb. şekilde sıralanabilir. Çocuklar büyüdükçe beklenen adaptasyon davranışları da genişleyecek ve farklılaşacaktır.

Yılmazlığı irdelerken ele alınması gereken bir diğer unsur da onun bir *kişisel özellik* mi yoksa bir *sonuç/durum* mu olduğu tartışmasıdır. Eğer bir birey zorlayıcı yaşam durumlarına rağmen iyi adaptasyon göstermekteyse, bu onun bir kişilik özelliği midir? yoksa mevcut kaynakların ortaya çıkardığı bir durum mudur? 1970'li yıllardan bu yana yılmazlığın genellikle ya sabit kişilik özelliği olarak ele alındığı ya da o anki çevresel süreçlere bağlı gelişen bir durum olarak nitelendirildiği bilinmektedir (Kuldas, 2018).

Buna bağılı olarak araştırmacılar zorluklara rağmen iyi uyum gösterebilmiş çocuklara “altın çocuklar, hayatta kalanlar, iyi başa çıkıcılar, dirençliler” gibi isimler atfetmişlerdir (Anthony, 1987). Bir başka grup araştırmacı ise, yılmazlığı o anki kaynakların ortaya çıkardığı bir durum olarak görmekte ve çevresel kaynaklarca geliştirilebilen bilişsel ve duygusal yetkinliklere vurgu yapmaktadır (Luthans vd., 2007). Öte yandan, bu dikatomik (yalnızca iki seçeneğe götüren) bakış açısı, bireylerin gelişimini ve yılmazlığın doğasını anlamayı sınırlandırmaktadır. Çünkü insanlar sadece sabit kişilik özelliklerine veya yalnızca çevresel durumlarına bağılı olarak hareket etmemekte; birçok kapasite gibi yılmazlığın doğası da karmaşık ve karşılıklı etkileşimler içeren süreçlere dayanmaktadır. Bu süreçler birbirinden ayıramamakta ve "işlemsel" (transactional) olarak ele alınması gerekmektedir (Kuldas & Foody, 2022). Özetle, bu çalışmada yılmazlık kavramına hem bireyin kendi kalıcı özellikleri hem de çevresel etkileşimler arasında devamlı gidip gelen işlemsel dinamiklerden ortaya çıkan bir kapasite olarak bakılmaktadır.

2.1.2. Yılmazlığın Literatürdeki Tarihsel Süreci

Yılmazlığa ilişkin çalışmalar incelendiğinde, yılmazlığın başlangıçta sadece bireylerin uzun dönemli şiddetli zorluklara karşı direnmesi olarak tarif edildiği *sınırlı bir anlayış* ancak *büyük bir merak* ile başladığı, fakat günümüze kadar tıp, sosyoloji, psikoloji, nörobilim ve eğitim gibi birçok disiplinin konusu haline geldiği görülmektedir. Yılmazlık çalışmaları tarihsel süreçte 1. Dalga Çalışmalar (1950-1970), 2. Dalga Çalışmalar (80’ler), 3. Dalga Çalışmalar (90’lar) ve 4. Dalga Çalışmalar (2000’ler ve günümüz) olarak sınıflandırılmıştır (Masten & Obradovic, 2006; Masten, 2007).

1. Dalga Yılmazlık Çalışmaları: Bireysel Bir Özellik Olarak Yılmazlık ve Risk Altındaki Çocuklar

Yılmazlık, bu dönemin araştırmacılarına göre bireysel bir özellik olarak görülmüş ve temel olarak bazı çocukların olumsuz çevresel koşullara rağmen nasıl sağlıklı gelişim gösterebildikleri incelenmiştir. İlk olarak Norman Garmezy (Garmezy, 1973) önemli mental problemlerin (şizofreni) etiyolojisi hakkında bilgi ararken, bu bireylerin çocuklarından bazılarının bu riskli koşullar altında iyi gelişim göstermiş olduğunu fark etmiştir. Bu durumda bazı bireylerin farklı yeterlilikleri olabileceğini düşünmüş ve bu yeterlilikler konusuna odaklanmıştır. Bunun yanı sıra, Emmy Werner (Werner, 1989), 1955’ten başlayarak doğum öncesinden itibaren 30 yıl boyunca izlediği Kauai adasında yaşayan, yüksek stresli koşullara sahip kadınlar ve onların biyolojik ve psikososyal risk

faktörlerine maruz kalan çocuklarında benzer bir durum fark etmiştir. Bu çocukların ileride geliştirebilecekleri fiziksel, psikolojik ve sosyal problemler üzerine çalışırken yine bazı çocukların tahmin edilen problemleri göstermediklerini fark etmiş ve araştırmanın yönünü onlara çevirmiştir (Werner, 1989). Psikopatolojilerin kökenlerini anlamaya dair çabalar sırasında bazı çocukların öne çıkması ve araştırmacıların bu çocukları merak etmesiyle yılmazlık çalışmalarının ilk kıvılcımını ateşlemiştir. Bu süreçte öncü araştırmacılar olan Norman Garmezy, E. James Anthony, Lois Murphy, Michael Rutter ve Emmy Werner çocukların yeterliliklerini incelemek hakkında yazmaya başlamış hatta bu özelliklere çevre ile etkileşim sayesinde nasıl yön verilebileceği görüşünün de tohumlarını atmışlardır (Masten & Powell, 2003).

2. *Dalga Yılmazlık Çalışmaları: Koruyucu Faktörler*

İkinci dalga araştırmalarda, yılmazlıkta yalnızca bireylerin sahip olduğu özelliklere değil aynı zamanda çevresel etkilerin nasıl rol oynadığına da odaklanılmıştır. Bu kapsamda, hangi özelliklerin çocukları daha yılmaz kılmakta olduğu, hangi özelliklerin ise tam tersi bozucu etki yaptığı sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Örneğin, Werner ve Smith (1982) gelişimsel açıdan yüksek dezavantajlara sahip çocukların yılmazlıklarında aile, okul ve toplum gibi sistemlerin koruyucu rol oynadığını ve adaptasyonu güçlendirdiğini saptamıştır. Benzer şekilde, Rutter da (1987) çocukların sahip olduğu destekleyici sosyal ilişkiler ile zorlayıcı yaşam durumlarının etkileşim göstermekte olduğunu belirtmiş ve yılmazlığı bireysel bir özellik olmanın ötesinde değerlendirmiştir.

3. *Dalga Yılmazlık Çalışmaları: Yılmazlığı Geliştirmeye Dönük Müdahaleler*

Yılmazlığı etkileyen faktörler hakkında sağlanan anlayış, araştırmacıları bu etkileri kullanmak üzere yılmazlığı geliştirme pratiklerine götürmüştür. İlk iki dalgada elde edilen bilgiler kullanılarak kendiliğinden veya çevrenin etkileşimi sayesinde yılmazlık gösteremeyen çocuklar için amaçlı müdahaleler planlanmış ve test edilmiştir (Vella & Pai, 2019). Doksanlı yıllarda eğitsel ve terapötik girişimlerle bireylerin yılmazlıklarının geliştirilebildiği saptanmıştır. Bu noktada, Ann Masten'in çalışmaları öne çıkmaktadır. Masten, bu dönemin sonunda çocukların yılmazlıklarını geliştirmek için çok büyük ve değişik müdahalelerden ziyade onların doğal adaptif (uyumlanma) yeteneklerinin günlük yaşamdaki birçok rutininin kullanılabileceğini ortaya koymuştur (Masten, 2001). Benzer şekilde, Gillham, Reivich, Jaycox ve Seligman (1995) da yaygın

müdahale programları yürütmüş ve depresyonu önlemek ve bireyleri yılmazlaştırmak için onlara olumlu düşünme becerisi, olumlu sosyal ilişkiler ve sorunlarla başa çıkma stratejileri kazandırmayı amaçlamışlardır. Böylelikle yılmazlık, birey ve çevre etkileşimi aracılığıyla, doğuştan sahip olduğu uyum sağlama yeteneği kullanılarak ve olumlu bazı niteliklerin kazanılmasıyla geliştirilmeye çalışılmıştır.

4. *Dalga Yılmazlık Çalışmaları: Sistem Olarak Yılmazlık ve Transaksiyonel Yaklaşım*

Son dalga çalışmalar, yılmazlığı anlamaya ve geliştirmeye ilişkin birikimli literatürde yanıt aranan sorulara yenilerini ekleyerek yılmazlığa ilişkin daha ileri bir anlayış sunmaktadır. Bu dalga araştırmalarda, sosyal ve kültürel sistemlerin bir arada nasıl işlediğini anlamaya çalışmanın yanı sıra, epigenetik-yılmazlık ilişkisinin nasıl olduğunun araştırılması da ön plana çıkmaktadır (Yehuda & Flory, 2007; Yehuda vd., 2013). Ayrıca bu süreçte, araştırma alanında yeni teknolojilerin kullanılması, metodolojilerin gelişmesi ve disiplinler arası çalışma yönelimi, yılmazlık çalışmalarına yeni kapılar aralamıştır (Wright, Masten, & Narayan, 2013). Örneğin, Kraemer, Stice, Kazdin, Offord ve Kupfer (2001), yılmazlığı etkileyebilecek doğrudan, aracılı ve düzenleyici etkileri tanımlamak ve test etmek için kullanılabilecek istatistiksel yaklaşımları açıklamışlardır. Daha geniş bir perspektifin hâkim olduğu bu dalgada yılmazlık üzerinde biyolojik, psikolojik, sosyal ve çevresel faktörlerin “aynı anda bir arada” nasıl çalıştığı incelenmekte ve bireyin de aktif rolü vurgulanmaktadır. Dahası, yılmazlığın oluşumunun birbiriyle etkileşimli sistemler (mikro, mezo vb.) ve sistemler arası çalışan işlemsel (transactional) bir süreci ifade ettiğinden söz edilmektedir (Masten, 2007). Bu süreçte, Ann Masten, Michael Ungar ve Rachel Yehuda’nın çalışmaları göze çarpmaktadır. Örneğin, Ungar (2013) farklı zorlayıcı marjinal çevrelerde bazı çocukların sosyal kaynaklara erişim kapasitelerine göre nasıl yılmazlık geliştirdiklerini incelemiştir. Burada, sosyo-kültürel sistemin etkisi ve bireyin aktif rolü ön plana çıkmıştır. Yehuda (2014) ise, soykırıma maruz kalan Yahudilerinin çocukları ile çalışmış ve travma ve stresin genetik sistemlere etkisi ve gelecek kuşaklara aktarımının nasıl olduğu ve bu sırada yılmazlığın oynadığı rolü araştırmıştır.

Özetle yılmazlık çalışmalarının, 1950-1970 yılları arasında riskli gruplarda beklenen mental rahatsızlıkların kökeni belirlenmeye çalışılırken, bir grup çocuğun bu tür veya benzeri problemler göstermeyip, yaşama ve gelişim dönemine uyumlu olacak şekilde yetiştiğinin fark edilmesiyle başladığı anlaşılmaktadır. Ardından, bireylerde

bu uyumu sağlayan ve riske atan faktörlerin araştırılması süreci başlamıştır. Yılmazlığın çevresel koşullarca değişen bir kapasite olduğunun anlaşılmasıyla farklı özelliklerdeki müdahaleler test edilmiştir. Sonrasında da dördüncü dalga yılmazlık çalışmaları olan daha karmaşık metotlar içeren ve dinamik sistemlere ve sistemler arası etkileşimlere dikkat çeken çalışmaların sürdüğü görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışma da kullandığı yöntem ve disiplinler arası olması bakımından dördüncü dalga, yılmazlığı geliştirmeye odaklanması bakımından üçüncü dalga etkileri göstermektedir.

2.1.3. Erken Çocuklukta Yılmazlık ve Önemi

Erken çocukluk, tüm gelişim alanlarında ilerlemelerin kaydedildiğı ve birçok becerinin ya da özelliğın kazanıldığı eşsiz yıllardır. Aynı zamanda, bu süreçte etkileşimde bulunulan tüm faktörler, ileriki yıllara kıyasla birey üzerinde daha güçlü etki göstermektedir. Yılmazlık da, birey bazında “bilişsel, sosyal ve duygusal alanda yer alan becerilerin iç içe olduğu”; toplum bazında da “birçok durumun (ekonomik, sosyal, hukuksal vb.) etkisi altında” olan karmaşık bir kapasitedir. Kısacası, bu kapasitenin ortaya çıkmasında şüphesiz ki bireyin ve içinde bulunduğu çevrenin özelliklerinin önemli etkileri olmaktadır. Bu durumda, uzun vadeli iyi oluş için gerekli bu kapasitenin erken çocukluktan başlayarak incelenmesi ve geliştirilmesi önemlidir (Yoon, Pei, Benavides, Ploss, Logan, & Hamby, 2022).

Çocuklar daha doğmadan aslında yılmazlık özelliklerini oluşturacak etmenler etkileşimlerine başlamaktadır. Örneğın, bireyin nasıl bir biyolojik mirasa sahip olduğu (aktarılan genler, rahim içi şartlar, annenin beslenmesi, madde kullanım ve genel sağıık durumu vb.), içine doğacağı çevre (ebeveynlerin sosyal ve ekonomik statüsü vb.) onun yılmazlığında belirleyici olarak rol oynamaya başlar. Bunlara ek, doğduktan sonra her geçen gün büyüyen çevre ile (arkadaşlar, okul, mahalle) bu etkiler giderek karmaşıklaşarak varlığını sürdürür. Bazı değişkenler destekleyici rol oynarken, bazıları ise tam tersi onları daha hassaslaştırır (Masten & Barnes, 2018). Erken çocukluktaki bu değişkenlerin ileriki yıllardaki psikolojik rahatsızlıkların kökenini oluşturduğu, tekrarlayan biçimde araştırmalarda ifade edilmiştir (Dowd, 2017; Shonkoff & Garner, 2012). Bu durum, yılmazlık açısından erken çocukluğu kritik bir noktaya koymaktadır.

Erken çocuklukta yılmazlığı önemli yapan bir diğerk unsur da çocukların bu yıllarda karşılaştıkları zorlayıcı durumlara yanıt verme biçimlerinin de önemli ölçüde şekillenmesidir (Masten, 2001). Bu yapıyla erken çocukluk, birçok mental problemin

ortaya çıkmasına neden olan yolların gidişatının değiştirilmesi ve çocuklara adaptif yetenekleri öğretmeyi amaçlayan müdahalelerin uygulanması için uygun bir zaman olarak kabul edilmektedir (Miller-Lewis, Searle, Sawyer, Baghurst, & Hedley, 2013).

Erken yıllarda çocukları bazı zorluklardan korumak mümkün olsa da giderek değişen ve öngörülemeyen çevresel etkiler nedeniyle çocukların yollarına çıkabilecek her zorluğu onların önünden kaldırmak mümkün olmamaktadır. Bu nedenle, en iyi uygulama onları güçlendirmek, bağımsızlık kazandırmak ve yaşamlarında aktif değiştirici/dönüştürücü role sahip olma fırsatı vermektir (Masten & Reed, 2002). Tüm bunları kazandırmak sosyal, duygusal ve bilişsel birçok yetkinliğin kullanımıyla gerçekleşmektedir. Bu yetkinlikler ise erken çocukluk döneminde kazanılmaya başlamaktadır.

Özetle, birçok bakımdan erken çocukluk yılları, yılmazlığın gelişmesinde gelişimsel bir temel sunmaktadır (Masten, 2014). Bu yıllarda maruz kalınan olumlu ya da olumsuz tüm etkilerin büyüklüğü adeta kendiliğinden maksimize olduğundan ve böylelikle psikolojik, duygusal ve ruhsal açıdan sağlıklı yetişkinlerin ortaya çıkmasını etkilediğinden oldukça önemlidir. Çocukların zorluklara yanıt verme biçimleri bu dönemde şekillendiğinden ve yılmazlığın inşasında gerekli yetkinlikleri kazanma, transfer edebilme ve genelleme kapasiteleri yine erken çocuklukta kökenlerini kazandığından bu dönem yılmazlık için dikkate değer fırsatlara sahiptir.

2.1.4. Yılmazlığı Etkileyen Faktörler

Yılmazlık bireysel, ailesel, toplumsal, zamansal, kültürel vb. birçok değişkenin etkisinde şekil alan bir kapasitedir. Yılmazlığı nelerin etkilediği oldukça uzun yıllar araştırmacıların merakını cezbetmiştir. Buna ilişkin, çeşitli yöntemler kullanarak farklı faktörlerin yılmazlık üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri test edilmiş ve birtakım sınıflandırmalara gidilmiştir. Örneğin, genel bir sınıflama olarak Mandleco ve Peery (2000), yılmazlığı etkileyen değişkenleri incelerken onları içsel ve dışsal faktörler olarak ele almıştır. Tablo1’de incelenen değişkenler listelenmiştir.

Tablo 1.

Yılmazlığı Etkileyen İç ve Dış Faktörler

İç Faktörler
<i>Biyolojik Faktörler</i> (Genel sağlık durumu, genetik yatkınlık, mizaç, cinsiyet)
<i>Psikolojik Faktörler</i> (Bilişsel kapasite, başa çıkma becerisi, kişilik özellikleri)
Dış Faktörler
<i>Aile İçi Faktörler</i> (Ev ortamı, ebeveynlik uygulamaları, kardeşler, büyük anne/baba)
<i>Aile Dışı Faktörler</i> (Çevredeki diğer yetişkinler, akranlar, okul, okul öncesi eğitim programı, sosyal organizasyonlar, sağlık-sosyal hizmet kurumları)

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, Mandleco ve Peery’ye (2000) göre yılmazlığı etkileme gücü olan bazı faktörler yer almaktadır. Bunlardan içsel faktörler, bireyin yalnızca kendisinin genetik olarak miras aldığı veya kendinin mental özelliklerini içermektedir. Dışsal faktörler ise, bireyin kendisi dışında çevresindeki kişiler, kurumlar, uygulamalar gibi etmenleri içermektedir. Bu sınıflandırmaya göre belirtilen etmenlerin iyiliği (fiziksel engelin/kronik rahatsızlığın bulunmaması, yüksek zekâ, destekleyici ev ortamı, akranlarla olumlu ilişkiler vb.) yılmazlığı desteklerken; söz konusu etmenlerin eksikliği ya da kalitesinin azlığı (engellilik/hastalık, düşük bilişsel kapasite, yoksul bir aile, destekleyici olmayan okul ortamı vb.) yılmazlığı tabiri caizse baltalamakta/engellemektedir. Bu genel sınıflamanın yanında literatürde popüler olarak kullanılan bir diğer sınıflama ise “Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler” olarak geçmektedir. Bu sınıflamada kısaca, gelişimi ve adaptasyonu tehdit eden faktörler “risk faktörleri”, bir zorluğa karşı verilen tepkiyi sağlamlaştıran ve uyuma yardım eden etmenler ise “koruyucu ve destekleyici faktörler” olarak adlandırılmıştır (Masten, 2001). Aşağıda bunlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1.4.1. Risk Faktörleri

Yılmazlıktan söz edebilmek için gerekli iki unsurdan (1. zorlayıcı yaşantı/risk, 2. adaptif çıktılar) birini ifade eden risk faktörleri, bireylerin sağlığını tehlikeye atabilecek ya da onları psikopatolojiye itebilecek yaşam olayları olarak adlandırılmaktadır (Masten, 2001). Bir başka deyişle, bireyin sahip olduğu stresi tetikleyecek ya da ona yoğun stres yaşatabilecek olan durumları ifade etmektedir (Yoleri, 2020). Gutman’a göre de (2008) bireylerin gelişiminde uyumsuzluğun etkilerini artıran, niteliği ispatlanmış yaşam

stresörleri şeklinde ifade edilmektedir. Bir durumun risk faktörü olarak ele alınması; (a) çocuğun çevre ile etkileşime girmesi sonucunda stresle birlikte sınırlama ya da zorluk getiren süreçler olması, (b) bütünlüğü, dengeyi, öğrenme olanaklarını tehdit eden durumlar olması ya da (c) mevcut stresi arttıran durumlar olmasına bağlıdır (Murphy & Moriarty, 1976).

Riskler, normal gelişim için herkesçe tanınan ve geçerli olan durumlar (erken doğmuş olma, düşük doğum ağırlığı, fiziksel zihinsel engel vb.), bireysel travmatik deneyimler (ebeveyn kaybı/boşanması, istismar vb.) ya da kitlesel felaketler (deprem, pandemi, kasırga vb.) şeklinde olabilirler (Masten, Monn, & Supkoff, 2011). Riskleri anlamaya çalışan çalışmalarda bazı faktörlerin tekrarlayan bir biçimde öne çıktığı görülmektedir. Bunlar birey, aile ve toplum bazında sınıflandırılarak listelenmiştir. Tablo 2, anılan yaygın risk faktörlerini (Brooks, 2006; Gizir, 2007; Zolkovski & Bullock, 2012) göstermektedir.

Tablo 2.

Risk Faktörleri

Bireysel Risk Faktörleri

Düşük zeka, premature olma, özel gereksinimlilik, düşük doğum ağırlıklı dünyaya gelme, kronik hastalığa sahip olma.

Ailesel Risk Faktörleri

Ebeveyn ölümü, boşanma, yoksulluk, aile içi şiddet, istismar, ailede madde kullanımı, ailede mental rahatsızlık, otoriter ebeveynlik tarzı.

Toplumsal Risk Faktörleri

Destekleyici olmayan okul/öğretmen ve eğitim programı, zorlu/marjinalize grupların olduğu bir mahallede yaşama, sağlık ve sosyal hizmetlere erişim zorluğu, ırkçılığa maruz kalma.

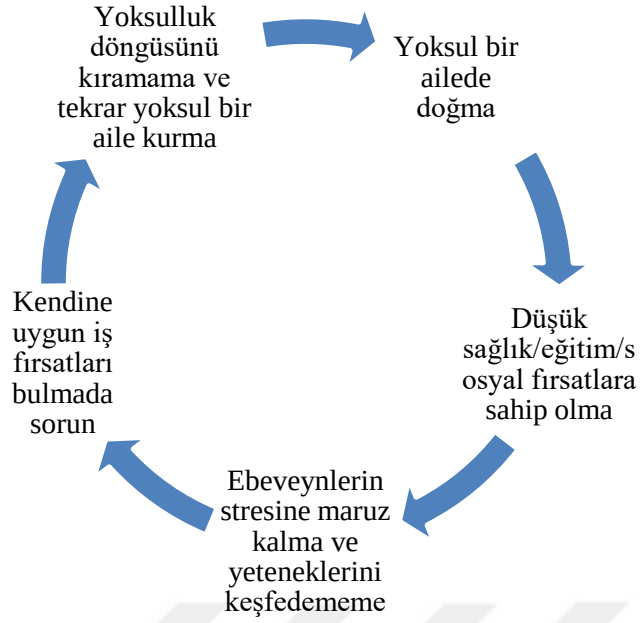
Tablo 2’de görüldüğü üzere, risk faktörleri birey, aile ve daha geniş çevrede yer alarak her biri çocukların gelişimi ve adaptasyonu için tehlike oluşturmaktadır. Öte yandan risk faktörleri üzerine çalışan araştırmacılarca bir risk, genellikle tek bir risk olarak değerlendirilmemektedir. Çeşitli örüntülerle ilerleyen veya çok katmanlı bir yapı olarak gözlenebilmektedir. Örneğin, ebeveyn boşanması aslında genellikle kronikleşen aile içi huzursuzluk, kendini güvende hissetmeme, ekonomik değişiklikler, evden ayrılma ve ebeveynlerden birinin kaybı gibi bir sürü deneyim dizisini içeren karmaşık bir süreçtir (Masten, Monn, & Supkoff, 2011). Bunun yanı sıra, riskler birbirinden farklı yoğunlukta da olabilir. Örneğin, okulda gerçekleşen bir sınıf değişikliği ile ebeveynin boşanması aynı

zorlukta değerlendirilmez. Dahası, risk faktörüne maruz kalınan süre de o riskin birey üzerindeki etki gücünü değiştirmektedir. Kronikleşen ve kurtulması zor olan durumlar, bireylerin gündeminde sürekli olarak başa çıkılması gereken unsurlar olarak kalırlar ve aynı durumun akut olarak ortaya çıkmasına kıyasla daha yıkıcı etki yapabilirler. Kısacası, risklere ilişkin değinilen tüm bu özellikler onları daha zorlayıcı bir risk haline getirebilmektedir. Bu bağlamda, tabloda yer alan riskler arasından *yoksulluk* genellikle kronik seyreden, çoklu riskleri de beraberinde getiren ve toplumda oldukça yaygın bir risk faktörü olarak özel bir yere sahiptir.

2.1.4.1.1. Yaygın ve Görece Kronik Bir Risk Faktörü Olarak Yoksulluk

Yoksulluk kavramı, bir kişi veya hane halkının temel ihtiyaçlarını, yaşamını karşılayacak gelire sahip olmaması ve zorlanması anlamına gelmektedir (Şenses, 2001). Günlük yaşam ihtiyaçlarının karşılanmasındaki güçlük ve bunun yarattığı stres, tüm ev ortamını etkileyebilmekte ve çocuklar için bu durum uzun ve kısa vadede önemli olumsuz gelişimsel çıktılar meydana getirmektedir (Hoek, 2005; Wadsworth & Rienks, 2012; Hair, Hanson, Wolfe & Pollak., 2015). Bunlar genel olarak, bilişsel performans testlerinde daha düşük puan alma, düşük okul başarısı, depresyon anksiyete gibi mental rahatsızlıklar, düşük benlik saygısı ve davranış sorunları şeklinde görülmektedir. Ayrıca, bu çocukların toplam yaşam süreleri daha kısa olmakta ve ileride kronik rahatsızlıklara yakalanma ihtimalleri de yükselmektedir (Wadsworth & Rienks, 2012).

Yoksulluk, genellikle birden ortaya çıkmayan, bir önceki nesilden adeta miras alınan bir özellikte olup; içinden çıkması güç problemler silsilesi oluşturan bir döngü başlatmaktadır. Yoksulluk kısır döngüsü denilen bu mekanizmayı kırmak oldukça güçtür. Çünkü bu döngüde görünen ve görünmeyen birçok problem durumu yer almaktadır (Eric, 2009).



Şekil 3. *Yoksulluk kısır döngüsü*

Örneğin, yoksulluk kısır döngüsünde bir çocuğun hayatını ele alalım. Bu ailede tabiri caizse ebeveynlerin sürekli “hayatta kalma modu (survival mode)” açık olacağından, çocuklar için gerekli yakınlık, pozitif disiplin, eğitsel ve sosyal destek gibi birçok ihtiyacına ayıracak bilgi ve motivasyona sahip hissetmeyeceklerdir. Bu durumda, çocuk sadece yoksulluğun getirdiği maddi eksiklikler değil, duygusal ihtiyaçlarının karşılanmamasından ötürü de eksiklikler yaşayacaktır. Sonuçta, stres faktörü bir iken, risk faktörlerinin birbirini desteklemesi sonucu çoklu ve çakışan bir hale gelecektir (Kraemer, Lowe, & Kupfer, 2005). Birçok zorluğu aynı anda hisseden çocuğun (eğer etrafta başka destekleyici unsurlar yoksa) okulda bilişsel performansları düşebilecek, akranlarıyla ilişkilerinde aile içinde gördüğü olumsuz davranış kalıplarını kullanacak ve problemler yaşaması muhtemel olacaktır. Risklerin fazlalaşması, uzun sürmesi ve kümülatif etki göstermesi onu kötü bir sonuca taşıyacak (Evans, Li, & Whipple, 2013); aynı çocuk muhtemelen düşük eğitim seviyesine sahip bir yetişkin haline gelecek ve onu refaha taşıyacak işler bulması güçleşecektir. Sonuçta, tekrar dar gelirli bir aile kuracak ve yeni bir yoksulluk döngüsü başlatacaktır.

Yukarıda bahsedilen tüm süreçler, her ne kadar korkutucu görünse de böylesi bir döngüyü başlatma potansiyeli olan yoksulluk hiç de az rastlanır bir seviyede değildir. Türkiye’de 2021 yılında TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) tarafından yapılan çalışmada yoksul bireylerin oranı %27,2 olarak gösterilmiştir (Akt. Malak, 2023). Bu nedenle, çocukların yüksek yararı adına, yoksulluk bağlamı erken dönemden itibaren ele alınması

gereken önemli bir risk unsurudur. Öte yandan, her ne kadar riskler her zaman olumsuz gelişim potansiyeli barındırsa da, yaşamda en dezavantajlı çocuklar için bile “sadece” risk faktörleri bulunmamakta, çocuklar bu durumları “atatabilmektedir” (Zolkoski & Bullock, 2012). Koruyucu veya destekleyici faktörler olarak adlandırılan bazı durum/olay/özellikler çocukların risklerle aralarında bir tampon oluşturmaktadır.

2.1.4.2. Koruyucu ve Destekleyici Faktörler

Bilindiği üzere yılmazlık, risk faktörleri tarafından engellenmekte; koruyucu ve destekleyici faktörler tarafından ise arttırılmaktadır (Alvord & Grados, 2005). Tanım olarak *koruyucu faktörler*, çocuğun sahip olduğu risklerin yarattığı stresi hafifleten etmenler anlamına gelmektedir (Smith & Carlson, 1997). Bu etmenler, risklere verilen yanıtları değiştirerek olumsuz sonuçlardan kaçınılmasını sağlamaktadır (Zolkoski & Bullock, 2012). Koruyucu faktörlerden biri ya da birkaçı birlikte etkileşimli şekilde çalışarak, zorluk yaşandığında yeniden eski uyuma gelinmesini ya da bu zorluklardan öğrenilenlerle bireylerin kendinin daha gelişmiş bir formuna ulaşmalarını sağlamaktadır.

Yılmazlık araştırmaları için iyi uyumu destekleyen tüm faktörler, geçmişte katı bir şekilde koruyucu faktör olarak adlandırılmaktaysa da çağdaş yılmazlık araştırmacıları tarafından koruyucu faktör olarak anılan bazı özelliklerin aynı zamanda destekleyici faktör olarak da işlev gösterdiği ve “koruyucu faktör” ile “destekleyici faktör” ayrımının yapılmasının gerektiği savunulmaktadır (Masten & Barnes, 2018; Terrana & Al-Delaimy, 2023). Destekleyici faktörler, risk seviyesinden bağımsız olarak daha iyi sonuçların gelişmesini sağlarken; koruyucu faktörler, yüksek zorluk veya risk bağlamında hafiftetici bir rol oynamaktadır (Masten, 2001; Masten & Cicretti, 2015). Örnek bir çalışma olarak Prime, Wade ve Browne’nin (2020) yürüttüğü COVID-19 pandemisi bağlamındaki araştırma ele alınabilir. Bu çalışmaya göre pandemi sırasında kullanılan aile rutinleri ve duygu düzenleme stratejileri, hem çocukların iyilik halini koruyan ve destekleyen bir öge olarak, hem de yaşanan belirsizlik, stres ve izolasyon sürecinin olumsuz etkilerini hafifleten bir öge olarak işlev görmüştür.

Koruyucu etkilerin koruyuculuğu, riskin büyüklüğüne bağlı olarak değişmektedir. Adeta istatistiksel modellerdeki etkileşim etkisine benzer şekilde, daha yüksek risk veya zorluk seviyelerinde koruyucu faktörlerin koruyuculuk düzeyi de daha büyük olmaktadır (Masten vd., 2021). Bir başka ayrım da destekleyici faktörlerin genellikle yüksek pozitif çıktılarla ilişkilendirilmesi, koruyucu faktörlerin de daha düşük mental problemle

ilişkilendirilmesi ile yapılmaktadır (Patel & Goodman, 2007). Bunun yanı sıra, bazı araştırmalardaki kanıtlar, bir bağlamda destekleyici olabilecek bir faktörün, başka bir bağlamda koruyucu olabileceğini ileri sürmektedir (Terrana & Al-Delaimy, 2023). Aşağıda koruyucu ya da destekleyici rol oynayan faktörlerin gelen kısa bir listesi verilmiştir (Masten vd., 2021).

Tablo 3.

Yılmazlığa Götüren Unsurların Kısa Listesi

Koruyucu ve destekleyici faktörler
Hassas bakım, yakın ilişkiler, sosyal destek
Aidiyet duygusu, bütünleşme
Öz düzenleme, aile yönetimi, grup veya organizasyon liderliği
Ajans, sistem etkinliğine inançlar, aktif başa çıkma
Problem çözme ve planlama
Umut, iyimserlik, daha iyi bir geleceğe güven
Uсталık motivasyonu, uyum sağlama motivasyonu
Amaç ve anlam duygusu
Kendine, aileye veya gruba dair olumlu görüşler
Olumlu alışkanlıklar, rutinler, ritüeller, gelenekler, kutlamalar

Yukarıda yer alan Tablo 3, dinamik sistemler yaklaşımına ait bazı unsurları içermektedir. Bunlar tek başına veya bir arada etkileşimli şekilde çalışarak bireyin yılmazlığını geliştirmektedir. Burada genel bir liste sunulmakla birlikte Tablo 4'te bireysel, ailesel ve toplumsal olarak sınıflandırılmış şekilde koruyucu ve destekleyici faktörlere yer verilmiştir.

Tablo 4.

Koruyucu ve Destekleyici Faktörler

Bireysel Faktörler
Yüksek zeka, kolay mizaç, olumlu benlik algısı, kendini düzenleme yeteneği, otonomi, sosyal yetkinlik, problem çözme becerisi, başa çıkma stratejileri, amaç ve gelecek hissi.
Ailesel Faktörler
Yüksek eğitim seviyesi, yüksek gelir, olumlu aile iklimi otokratik tutum, sıcak ilişki, aile yılmazlığı, iyi düzenlenmiş bir ev ortamı.

Toplumsal Faktörler

Destekleyici okul iklimi, öğretmenlerin sıcaklığı, çevrenin pozitif beklentisi, olumlu/destekleyici rutinler/gelenekler, prososyal organizasyonlar kulüpleri.

Tablo 4, birey, aile ve yakın ve uzak çevre kaynaklı oluşan koruyucu faktörleri göstermektedir. Bu listede yer alan faktörlerin biri ya da birkaçı bir araya gelerek risk faktörlerini onlar ortaya çıkmadan telafi edebilecek, riskle karşılaşıldığında bireyde uyumsuz çıktılarından bireyi koruyacak ya da toparlanmasına yardım edebilecektir (Masten & Reed, 2002).

Tüm bunlara ek olarak, tabloda belirtilen bireysel ve çevresel koruyucu faktörlerin kendi içlerindeki etmenlerle ve birbirleri arasında da sürekli etkileşimlerinin olduğu göz önüne alınmalıdır (Mandleco & Perry, 2000). Bu noktada, psikolojik yılmazlık, dinamik bir süreç olarak nitelendirilen karmaşık bir sistemler etkileşimi içermektedir. Bu sistemde bireysel özellikler, aile ve yakın çevrenin özellikleri ile uzak çevre aynı anda etkileşime girerek yılmazlığı oluşturmaktadır. Herhangi biri tek başına yılmazlığın nedeni olarak gösterilememektedir. Bu nedenle, psikolojik yılmazlığın ekolojik bakış açısından ele alınması oldukça işlevsel görünmektedir.

2.1.5. Yılmazlığa Biyoekolojik Perspektiften Bakış

Çocukların gelişen özelliklerinin tümü birçok sistemin etkileşimi ve iş birliği sayesinde şekillenmektedir (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Benzer şekilde, bir dizi ekolojik faktörün bireylerin pozitif gelişimini ve zorluklar karşısında gösterdikleri başa çıkma kapasitesini değiştirdiği; böylelikle yılmazlığa zemin oluşturduğu bilinmektedir (Ungar, 2013). Yılmazlığı açıklarken, bireyin kendi başına sahip olduğu özelliklere bakmak ya da sahip olduğu fırsatlar ve risklere odaklanmak yerine bireyi ve çevresini bir sistem olarak ele alıp bu sistemde nelerin yer aldığını ve ne tür etkileşimlerin olduğunu bilmek daha bütüncül ve dinamik bir bakış açısı sunmaktadır. Bu nedenle, mevcut çalışmanın dayandığı kuram Biyoekolojik Kuram olarak belirlenmiş ve bu bölümde öncelikle ilgili kuram açıklanmış, ardından ekolojik sistemde yılmazlığı etkileyen faktörlerin nerede durduğu belirtilmiştir.

2.1.5.1. Biyoekolojik Kuram

Biyoekolojik kuram, Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen, bireyi ve bireyin içinde bulunduğu sistemleri bütüncül biçimde ele alan bir kuramdır. Bu kurama

göre gelişimi anlamak, gelişmenin gerçekleştiği ekolojik sistemin göz önünde bulundurulması ile mümkündür. Biyoekolojik sistem, *kişi, bağlam, süreç ve zaman* bileşenlerinden oluşmaktadır.

Kişi bileşeniyle vurgulanmak istenen bireyin biyoekolojik sistemin aktif bir bileşeni olduğu ve sahip olduğu kişisel özelliklerin gelişme süreçlerini etkilediğidir. Bu özellikler; cinsiyet, yaş, zeka, fenotip gibi dış dünyanın bireyde gördüğü özellikler (1); mental ve duygusal kapasite gibi içsel kaynaklar; yakın çevrenin sunduğu eğitsel-sosyal-ekonomik dışsal kaynaklar (2); bireyin çevreye yönelik gelişimi talep etme eğilimleri (motivasyon, direnç, irade) (3) olarak sıralanabilir (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Bağlam bileşeni, gelişimi etkileyen çevresel sistemlerden oluşmaktadır. Her bir sistem, bireyin yaşamında çeşitli seviyelerdeki etkileşimleri temsil etmektedir. Sistemde iç içe geçmiş olan ve yakından uzağa doğru mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem bulunmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). “Mikrosistem” seviyesi, çocuk ile birebir (doğrudan/direkt) ilişkilerin bulunduğu ebeveynler, arkadaşlar, öğretmenler gibi çocukla yakın ortamı arasında yer alan etkileşimler bütünüdür ifade etmektedir (Ungar, Ghazinour & Richtel, 2013). “Mezosistem,” bireyin mikro çevresinde yer alan değişkenlerin birbiri ile etkileşimini işaret etmektedir (Ungar, Ghazinour, & Richtel, 2013). Örneğin, aile ile okul arasındaki etkileşimler mezosistemde yer alır. “Ekzosistem” ise, deneyimlerin inşasında bireyin aktif rolünü içermeyen ancak bunun yerine, deneyimlerin dışarıdan yönlendirildiği bir sistem olarak ifade edilebilir (Maholmes, 2014). “Makrosistem”, bireyin içinde bulunduğu kültürün ve toplumun genel yapısını, oluşturulan normları, yasaları ve politikaları yansıtır (Bronfenbrenner, 1979; 1995).

Süreç, bir bileşen olarak tam anlamıyla gelişim eyleminin gerçekleştiği noktada yer almaktadır. Proksimal süreçler olarak da adlandırılan bu bileşen, organizma ve çevre arasındaki başlıca etkileşim biçimlerini içermektedir. Bu etkileşimler, adeta zaman içinde işleyen ve gelişimi üreten temel mekanizmalar olarak varsayılmaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Krebs, 2009). Örneğin, bir bilişsel becerinin öğrenilmesi dış çevrenin bireyi etkilemesi ile oluşurken, elde edilen beceri ile yeniden organize olan bilişsel kapasite sayesinde birey de çevreyi daha farklı veya güçlü şekilde etkileyecektir. Bu çift yönlü etkileşim sırasında olanlar süreç bileşeninde değerlendirilir.

Zaman, bireyin gelişimsel süreçlerinin farklı aşamalarında maruz kaldığı yaşantılar ve çevresel olayları içermektedir. Kronosistem adı verilen bu bileşen, bir zaman çizgisi olarak bireyin yaşamındaki önemli geçişlere dikkat çekmektedir. Örneğin, hayatta kalma ve başa çıkmaya ilişkin çabaların gerektiği bir savaş geçirmiş olmak ya da

pandemi döneminde yaşamış olmak bu süreçleri yaşamamış insanlara göre gelişim üzerinde daha farklı etkilerde bulunacaktır. Zaman bileşeni mikro (kısa süreli gündelik etkiler) ve makro (tarihsel düzlemde uzun süreli değişiklikler) olarak ayrı şekilde ele alınmaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Özetle, biyoekolojik sistem dört bileşenden oluşmakta olup; söz konusu yapı, *bireyin* sahip olduğu özellikleri, etkisinde kalınan *zamanı*, yaşanılan *bağlamda* yer alan faktörleri ve etkileşimlerin gerçekleştiği proksimal *süreçleri* içermektedir. Anılan “*süreçlerin*” gelişimi etkileme gücünün, “*kişi, zaman ve bağlam*” bileşenlerine göre de şekillenmekte olduğunu bilmek önemlidir (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2.1.5.2. Yılmazlığın Biyoekolojisi

Biyoekolojik kuram sosyoloji, eğitim ve gelişim psikolojisi gibi birçok konuda yaygın olarak uygulama alanı bulmuş bir kuramdır. Hem eğitim alanının hem de psikolojinin konusu olan yılmazlık sürecinde bireyin kendisinin ve içinde bulunduğu sistemlerin nasıl bir rol oynadığının açıklanması önemli görülmektedir. Bilindiği üzere, yılmazlık sürecinde hem bireyi hem de onu etkileyen değişkenleri içinde barındıran, çok katmanlı, karşılıklı etkileşimlere dayanan yapılar sistemi etkili olmaktadır (Grzywacz, 2000). Bu sistemde yer alan faktörlerden herhangi biri tek başına yılmazlığın nedeni olarak gösterilememektedir. Topluca, bu ekolojiler, bireylerin yılmazlığını inşa etmeleri için bir bağlam sağlamaktadır (Ungar, 2008). Böylelikle yılmazlık için çok boyutlu, dinamik bir yapı öngörülmektedir. Mevcut çalışmada da yılmazlık birey ve çevresindeki sistemlerinin etkileşiminden üretilen bir kapasite olarak görülmüş ve bu kapasiteye biyoekolojik kuram merceği tutularak; *kişi, bağlam, süreç ve zaman* bileşenleri çerçevesinde nasıl ele alındığı aşağıda açıklanmıştır.

Kişi bileşeni, bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki (beş yaş) tipik gelişim gösteren çocuklardır. Bu çocuklar her ne kadar benzer aile yapılarında yaşasalar ve aynı okullara gitseler de onları diğerlerinden ayıran bazı kişisel özellikler yılmazlıkları üzerinde rol oynayacaktır. Çünkü bu özellikler onların çevreyle nasıl etkileşime girdiğini belirlemektedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Örneğin, sosyal becerileri düşük bir çocuk arkadaşları tarafından da grubun dışına itilebilir ve sosyal destekten daha da yoksun kalarak yılmazlık geliştirmesi zorlaşabilir, ya da tam tersi sosyal becerisi yüksek bir çocuk için bu durum yılmazlık lehine sonuçlanabilir. Tipik gelişim göstermeyen bir çocuk, farklılıkların desteklenmediği ve kaynakların kısıtlı olduğu bir okulda daha

incinebilir bir hale gelebilir. Son olarak, benlik saygısı yüksek olan ve duygularını düzenleyen bir çocuk ele alalım. Bu çocuğun yaşadığı zorluk karşısında yoğun duygularını düzenleyerek probleme odaklanması, kendini yeterli görmesi sayesinde kendi için iyi seçimler yapabilmesi ve böylelikle uyumunu sürdürmesi mümkündür.

Bağlam, çocukların yaşadığı mikro, mezo, ekzo ve makro sistemi içinde bulundurmaktadır. Bu sistemlerden mikro sistem, çocuğun doğrudan iletişim kurduğu aile, aile büyükleri, akranlar ve öğretmen gibi kişilerle yaşanan deneyimleri içerdiğinden, bu sistemin yılmazlık üzerinde önemli bir belirleyici olması beklenmektedir. Örneğin, yakınında güvenli bağlandığı, duygusal olarak erişilebilir bir yetişkin bulunan çocukların yılmazlık düzeylerinin de yüksek olduğu bildirilmektedir (Bender & Ingram, 2018). Mezosistemde, daha önce belirtildiği üzere, sistemler arası etkileşimin yılmazlık için iyi bir bağlam oluşturabileceği varsayımından hareket edilmektedir. Örneğin, aile sistemi ile okul sisteminin bazı planlı aktivitelerle etkileşimli hale gelmesi çocuklar için zorluklara rağmen okula devam etme ve beklenen görevleri yerine getirme gibi işlevsel davranışları sağlayabilir. Okulun aileyi karar süreçlerine dâhil etmesi, aile katılımlı programlar yürüterek pozitif ebeveynlik pozitif disiplin gibi konuları paylaşması mezosistemin yılmazlığa katkısının pratikte görünen kısmı olarak gözlenebilir. Nitekim ev okul partnerliğini kullanarak çocukların yılmazlıklarının artırılabilirdiğini saptayan çalışmalar mevcuttur (Kourkoutas, Eleftherakis, Vitalaki, & Hart, 2015). Ekzosistemde ise, yılmazlığı üreten pratikler daha dolaylı yürümektedir. Örneğin, mental sağlığın öncelendiği bir kurumda çalışan ebeveynler zaman zaman zorlayıcı durumlarla karşılaştıklarında yardım kaynaklarına kolayca ulaşabilir. Başka bir durumda, çocuğuyla ilişkisi bozulan bir ebeveynin, çocuğuyla daha iyi vakit geçirmesi adına izin alıp evde kalmasının teşvik edilmesi çocuğun yılmazlığı için gerekli koşulları desteklenmektedir. Makrosistem, yılmazlık için en uzak etki olarak çalışsa da burada yer alan kültürel, toplumsal normlar, değerler ve politik yaptırımlar günlük hayata ve bireylerin yaşayışına adeta sinmiş durumdadır denebilir. Örneğin, toplulukçu bir yapıya sahip olan Asya ülkelerinde ya da Türkiye’de zorluklara maruz kalındığında içinde bulunulan komünite bunu birlikte aşmayı önermektedir; sevilen birinin kaybında topluluk üyeleri cenaze sahibini yalnız bırakmaz, ona maddi ve manevi desteklerde bulunur. Bu durum onların dayanıklılığını teşvik eden kültürel bir öge olarak görülebilir (Ariapooran, Heidari, Asgari, Ashtarian, & Khezeli, 2018). Benzer şekilde, 2023 yılında Maraş merkezli depremde toplumun dayanışma kültürünün hayatta kalanların yılmazlıklarını üretmelerinde rol oynamış olması beklenir.

Süreç bileşeni, yılmazlığı oluşturmada adeta sürücü koltuğunda oturduğundan oldukça kritik bir noktada yer almaktadır. Yukarıda anılan, bağlamı oluşturan her bir katmandaki faktörler, birey ile karşılıklı etkileşime girerek yılmazlığı üretmektedir. Örneğin, yoksul ebeveynlerin oluşturduğu bir ailede dünyaya gelen çocuk zor mizacıyla aslında ihmalkâr davranma potansiyeli olan ebeveynlere karşı daha talepkâr ve inatçı olarak onların ilgisini ve bakımını kazanabilir, böylelikle mikrosistemini etkilemiş olur. Okulda öğretmeninin sevgi dolu kabul edici tutumuyla karşılaşarak kendini daha güvende hissettiği bir çevrede doğru sosyalleşme pratikleri yaşayabilir ve bu kez de mikrosistem öğelerinin olumlu etkisi birey üzerinde gerçekleşir. Bu ve daha fazla karşılıklı etki aynı anda sürekli ve her seferinde karşılıklı yeniden düzenlemelerin oluşmasıyla yılmazlığı üretir.

Zaman bileşeni, bir bireyin istikrarlı günlük yaşam pratiklerinde veya nesiller arası biçimde yılmazlığın nasıl inşa edildiğini anlamaya olanak tanımaktadır. Belirli bir tarihsel dönemde yaşamının bir kuşak olarak o dönemin avantajları ve dezavantajlarına maruz kalma, dünyada ya da ülkedeki önemli olaylara tanıklık etme gibi nedenlerle diğerlerinden ayrıldığı söylenebilir (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Çünkü bu kuşaklar için yılmazlık farklı adaptasyonlarla gerçekleşmiştir. Beklenen davranışlar birbirinden farklıdır. Örneğin, pandemi gören bir kuşak için, ekonomik bunalım gören bir kuşağa göre yılmazlığın oluşumunda daha fazla belirsizlikle başa çıkmaya yönelik beceriler ön plana çıkmış, yakın ilişkilerin koruyuculuğuna daha fazla ihtiyaç duyulmuş olabilir.

2.1.5.3 Test Edilen Model Çerçevesinde Mikro Sistemde İncelenen Değişkenler

Aşağıda mevcut çalışma kapsamında psikolojik yılmazlığı incelemede seçilen ve bireyin mikro sisteminde yer alan koruyucu faktörler açıklanmıştır.

2.1.5.3.1. Yılmazlık ve Sosyal Yeterlilik

Yılmazlık kavramının temel iki bileşeni düşünüldüğünde, birincisi zorluğa maruz kalmak ise ikincisi de bulunduğu ortama, gelişim dönemine ve çevredekilere iyi uyum göstermek olarak anılmaktadır. Bu uyumun sağlanması ise çevreleri ile olan sağlıklı bir etkileşim sayesinde mümkündür. Çocukların çevrelerindeki bireyler ile etkileşimlerini sürdürebilmeleri için bazı becerileri edinmeleri gerekmektedir (Rose-Krasnor, 1997). Sosyal beceriler olarak adlandırılan bu becerileri kullanarak gerek akranları gerekse diğer yetişkinler ile sağlıklı iletişim kurabilir, problem çözebilir ve gerektiğinde yardım

alabilirler. Sosyal becerilerin eksikliğinde ise sosyal işlevsellik bozulur ve problem davranışlar ortaya çıkarak psikopatoloji ihtimalini artırır (Alvord, Rich, & Berghorst, 2014).

Sosyal yeterlilik, başkalarını anlama, onlarla anlaşabilme, kendini yönetebilme ve toplumun istediği yönde davranma (onaylanmaya davranışlardan kaçınma) ve uygun seçimler yapabilme olarak ifade edilmektedir (Ewart, Jorgensen, Suchday, Chen, & Matthews, 2002). Bu haliyle sosyal yeterlilik, yılmazlığın temel bir bileşeni olarak çok sayıda olumlu gelişim çıktısıyla ilişkilendirilmektedir (Alvord, Rich, & Berghorst, 2014). Örneğin Kuru, Ungar ve Akman (2023), mülteci kampında yaşayan çocukların sosyal becerilerinin yılmazlıklarını iyi derecede açıkladığını saptamıştır. Oshri, Topple ve Carlson (2017) ise, yaptıkları boylamsal çalışmada kötü muamele görmüş çocuklardan erken dönemde sosyal becerilerini geliştirenlerin uzun vadede akran ilişkilerinde, okula katılımında daha iyi performans gösterdiği ve yılmazlıklarının diğerlerine göre yüksek olduğunu saptamıştır. Bu durumda, sosyal yeterlilikte çocuklar daha az uyumsuz davranış göstererek, zorluklar karşısında daha kolay destek bularak ve problem çözerek yılmazlık özelliği gösterebilirler (Brooks & Goldstein, 2001). Bu çalışmada yılmazlığı etkileyen önemli bir faktör olarak sosyal yeterliliklere sosyal beceriler ve problem davranışlar özelinde odaklanılmıştır.

2.1.5.3.2. Yılmazlık ve Duygusal Yeterlilik

Duygusal yeterlilik kavramı, içinde duyguları anlama, ifade etme, duygu düzenleme ve empati kavramlarını da barındıran çok boyutlu bir yapıdır (Ersay, 2019). Çocuklar genellikle kendilerinin ve diğerlerinin duyguların fark edebilme, duygusal dili kullanabilme, empati kurabilme ve içsel sıkıntıyı kontrol altına alabilme becerilerini edinerek duygusal yeterlilik kazanmaktadırlar (Denham, 2001). Tüm bireylerin yaşamda riskli olaylar ile karşılaştıklarında duygusal yeterliliğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Çünkü bu riskli olaylar hoş olmayan duygular yaratmakta (Lazarus, 1999) ve bu duygular ve duyguların yaşanma biçimi zorluklara nasıl tepki verildiğini etkileyebilmektedir. Duygunun yoğunluğundan dikkatini alabilen çocuk durumu daha sakin şekilde değerlendirebilmekte ve uygun tepkide bulunabilmektedir (Noroña-Zhou & Tung, 2021). Bunun tersi olduğunda ise, sosyal açıdan onaylanmayan davranışlar sergilenebilmekte ve uyum azalmaktadır. Bu durumda, yılmazlık özelliği gösteren bireyler olumlu duygulanıma sahip, yoğun duygular yaşadıklarında kendini düzenleyebilen ve

başkalarının duygularını anlamada becerikli bireyler olarak kabul edilebilir (Kopp, 2009; Saarni, 1999).

Geçmiş araştırmalarda, çocukların düzenleme becerisine sahip olmasının zorluklarla baş etmede temel bir rolü olduğu görülmektedir. Örneğin, duygu düzenleme becerisi yüksek çocuklarda dışsallaştırma davranışları daha az görülmüştür (Blandon, Calkins, & Keane, 2010). Başka bir çalışmada ise, yoksul çocukların duygu düzenleme becerisinin ileriki yıllardaki adaptasyonu açıklayabildiği saptanmıştır (Noroña-Zhou & Tung, 2021). Bu çalışmada da duygusal yeterliliğin yordayıcısı olarak duygu düzenleme becerisine odaklanılmıştır.

2.1.5.3.3.Yılmazlık ve Benlik Algısı/Tasarımı

Çocukların kendilerini nasıl algıladıkları şüphesiz ki onların duygulanımları, davranışları ve verdikleri kararlar gibi birçok konuyu etkilemektedir (Measelle, Ablow, Cowan, & Cowan, 1998). Kendine yönelik olumlu değerlendirmeler, yüksek öz yeterlilik (Kuru-Turaşlı, 2006) ve benlik saygısı ile (Demirbaş, 2010) doğrudan ilişkilidir. Kendiyle ilgili olumlu bir algıya sahip kişiler, kendine saygı duymakta, başkalarının da kendine saygı duymasını sağlamakta, iletişim becerileri, değişim ve adaptasyon kapasitesi yüksek bireyler olmaktadır (Jaureguizar, Garaigordobil, & Bernaras, 2018). Çocukların kendileri hakkında yeterlilik duyguları da zorluk durumunda daha kolay aksiyon alabilmekte; tersi durumda ise eylemleriyle istedikleri etkileri yaratabileceklerine inanmadıkları için, harekete geçmekte veya sebat etmekte zorlanabilmektedirler (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999). Bu anlamda öz yeterlik, başa çıkma becerisinin adaptif bir formu gibi işlev görmektedir (Dahlbeck & Lightsey Jr, 2008). Bu bağlamda, çocukların benlik algıları (öz yeterlik ve öz saygı) onların yılmazlıklarında önemli rol oynamaktadır Yılmazlık özelliği gösteren bireyler kendilerini toksik yaşantılar ya da aile bireylerinden ve çevreden bağımsız biçimde tanımlayabilen, kendilerine saygısı yüksek ve kendi değişim ve irade gücüne inanan kimselerdir.

2.1.5.3.4. Yılmazlık ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi

Öğretmenler, çocuklarla her gün uzun süre vakit geçirmekte olan ve onların davranışlarını şekillendirmede ailelerden sonra gelen en önemli insanlardır. Öğretmenlerin her gün yaptıkları sıradan, belki de basit ve küçük şeyler, çocukların yılmazlıklarını desteklemekte ya da zarar vermektedir (Johnson, 2008). Öğretmen-çocuk

ilişkisinin çocukların gerek akademik gerekse de sosyal olarak uyumu/başarısı incelendiğinde, ortak sonucun öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların daha iyi uyum göstermesinde önemli rol oynadığıdır (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Öğretmenler ile çocuklar arasında duygusal bir bağ kurulmaktadır. Bu bağın niteliği, öğretmenlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkı sunan önemli sosyalleştiriciler olmaları bakımından oldukça önemlidir (Denham, 1998). Geçmiş araştırmalar, öğretmenlerin bilhassa dezavantajlı bölgelerdeki çocuklarla kurdukları ilişkiler sayesinde sınıftaki istenmeyen davranışların ve öğrenme engellerinin ortadan kalktığını ve çocukların yılmazlıklarının geliştiğini göstermektedir (Post, Grybush, Elmadani, & Lockhart, 2020; Yang, Qi, Lu, Hu, & Ren, 2021). Yılmazlık çocukların kurdukları ilişkilerle kendini güvende hissetmesi ve yetkinliklerinin artması ile mümkündür. Bu anlamda öğretmenler, çocukların yeterliklerini arttırmada önemli profesyonellerdir. Kendisiyle kurulmayan iyi bir ilişki nedeniyle çocuk kendini öğrenmeye hazır hissetmeyebilir ve yeterliklerinin artması zorlaşır. Her ne kadar okul öncesi sınıfları önemli eğitsel girdilerin olduğu yerler olsa da bu ortamlarda eğitsel girdiden önce duygusal girdiler daha önemlidir ve bu anlamda öğretmen çocuk ilişkisi kilit bir roledir (Alamos & Williford, 2020).

2.1.5.3.5. Yılmazlık ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi

Çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi, psikolojik açıdan sağlıklı gelişim göstermelerinde de içinde dünyaya geldikleri ailenin ve bilhassa ebeveynlerin rolü büyüktür. Yılmazlık, çocukların sadece dünyaya geldikleri özellikler ile sağlanmamakta, bu noktada ilk kez etkileşime girdikleri aile üyeleri ve onların sunduğu bağlam yılmazlık üzerinde önemli rol oynamaktadır. Çocuklar zorluklara nasıl uyum sağlandığını ya da başa çıkıldığını, zorlayıcı duygular yaşadıklarında neler yapılacağını ilk kez ailede gözlemler ve deneyimlerler (Gribble, Cowen, Wyman, Work, Wannon, & Raoof, 1993). Bu durum, bir süreç içeren yılmazlık kapasitesi için önemli bir başlangıç niteliği sunar. Yakın zamanda yapılan araştırmalar, ebeveyn-çocuk ilişkisinin, sadece zorluklarda değil, genel olarak çocuklarda yılmazlığın gelişmesinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Örneğin, Hill, Stafford, Seaman, Ross ve Daniel (2007), sıcak ve duyarlı ebeveynliğin çocukların dayanıklılık kapasitelerini geliştirdiğini belirlerken, Boughton ve Lumley (2011), ebeveyn duyarlılığının çocukların duygusal dayanıklılığının güçlü bir yordayıcısı olduğunu saptamışlardır. Ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkisinin iyi düzeyde olması onların

okula da iyi uyum göstermesine hizmet etmektedir böylelikle yılmazlıklarını geliştirmektedir (Anderson, 2018).

Özetle, bu araştırmanın birinci basamağında yılmazlığı etkileyen faktörlerin incelenmesi ele alınmış olup; yılmazlık incelenirken birey ve mikro çevresine ait koruyucu özelliklerin ele alındığı ve aynı anda incelendiği bir tasarıma gidilmiştir. Bu noktada bireyin özelliklerinden yılmazlıkta önemli rol oynayan “duygusal yeterlilik”, “sosyal yeterlilik”, “benlik algısının” doğrudan psikolojik yılmazlığı etkilediği ve bireyin mikro sistemde yer alan “ebeveynleri ile olan ilişkilerinin” ve “öğretmeni ile olan ilişkilerinin” dolaylı olarak psikolojik yılmazlığı etkilediği varsayımına dayanan bir model oluşturulmuştur. Birinci basamağın ardından gelen ikinci basamakta ise yılmazlığın geliştirilmesi konusu yer almaktadır.

2.1.6. Yılmazlığın Geliştirilmesi

Her gün değişen ve çeşitli zorlukları karşımıza çıkartan bir dünyada bu durumları yönetmek ve yola devam etmek kişiler için yılmazlık gerektirmektedir. Boylamsal araştırmaların da gösterdiği üzere, erken çocuklukta karşılaşılan zorlayıcı yaşantıların, uygun desteklerin yokluğunda, ileriki dönem fiziksel ve mental rahatsızlıklarla bağlantılı olduğu bilinmektedir (Shonkoff & Garner, 2012). Sağlıklı yetişkinlerin bulunduğu bir toplum ancak sağlıklı çocukların yetişmesi ile mümkündür. Bunun için de risklerin az ve destekleyici kaynakların çok olduğu bir çevre gerekmektedir. Bunun yanı sıra, yılmazlığın sağlık ve toplumsal alandaki sonuçları aynı zamanda ekonomik sonuçlara da dönüşmektedir (Masten & Cicchetti, 2015). Bu durumda, yılmazlığın erken yıllardan itibaren geliştirilmesi hem bireysel hem toplumsal hem de ekonomik bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Erken dönemde yılmazlığı destekleme, olumsuz durumlara neden olan risk faktörlerinin azaltılması, koruyucu faktörlerin arttırılması ve var olan koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi/harekete geçirilmesi ile mümkündür (Resnick & Taliaferro, 2011). Bu noktada, incelenen ve yılmazlığı geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar yılmazlık geliştirme programlarının oluşturulmasında veya uygulanmasında tek bir kabul görmüş teorik çerçeve veya fikir birliğinin olmadığını göstermektedir (Joyce, Shand, Tighe, Laurent, Bryant, & Harvey, 2018). Uygulamacılar, farklı teorik çerçeveleri temel alarak, farklı gruplarda, çeşitli stratejiler izleyerek karşılaşılan zorluklara rağmen uyumu desteklemeye çalışmışlardır. Örneğin, biyoekojik perspektifte yılmazlığı geliştirmek

için onların kendileriyle çalışarak (mikro pratikler), ebeveynler, okullar ve diğer ilgili sistemler arasındaki ilişkileri güçlendirerek (mikro ve mezo pratikler) ya da sosyal kurum ve yasalar gibi sistemler dâhilinde çalışmalar (ekzo ve makro pratikler) yapmak mümkündür. Erken çocuklukta yapılan girişimler dominant olarak ayrı ayrı mikro sistemdeki ögelere odaklanmaktadır (Wang, Liu, & Zhao, 2014).

Geçmişten günümüze yılmazlığı geliştirme çalışmalarında araştırmacılar farklı yollardan ilerlemişlerdir. Masten ve Reed (2002) çocukların yılmazlıklarını geliştirmede araştırmacıların genellikle üç farklı strateji izlediklerini belirlemiştir. Bunlardan ilki *risk odaklı stratejiler*, ikincisi *öz nitelik (asset) odaklı stratejiler* ve üçüncüsü de *süreç odaklı stratejilerdir*. *Risk odaklı stratejiler*, doğum öncesinden itibaren bireyin gelişimine ve uyumuna zarar verecek olan etmenlere karşı önlem alınmasını içermektedir. Bu sayede hedeflenen, riskin ortadan kalkması ya da etkisinin azalmasıdır. *Öz nitelik (öz kaynak) odaklı stratejilerde* de çocuklar üzerinde doğrudan etkisi olduğu varsayılan özelliklerin teşvik edilmesi, koruyuculuğu olan kaynakların miktarının, erişiminin veya kalitesinin artırılması söz konusudur. *Süreç odaklı stratejiler ise*, çocuğun uyumunu sağlayacak mekanizmaları zamanla yaşanan deneyimlerle harekete geçirme ve kalitesini artırma pratiklerini içermektedir. Yine Masten ve Reed (2002) tarafından öne sürülen örneklerle oluşturulan Tablo 5, anılan stratejiler ve kullanımına yönelik bilgileri özetlemektedir.

Tablo 5.

Yılmazlığın Geliştirilmesinde Kullanılan Stratejiler

Stratejiler	Örnekler
Risk Odaklı Stratejiler: Risk ve Stres Faktörlerini Önleme/Azaltma	1. Düşük ağırlıklı ya da prematüre doğumu önlemek için gebelik öncesi bakım hizmeti vermek, 2. Ebeveyn eğitimleri ile potansiyel istismar ve ihmalin önüne geçmek, 3. Gençler için toplum temelli uygulamalarla madde kullanımını azaltmak, 4. Evsizliği önlemeye yönelik uygulamalar, 5. Toplumun bilinçlendirilmesi, mahalle kültürünün desteklenmesi ile suç oranını azaltmak.
Öz Nitelik Odaklı Stratejiler: Kaynakların veya Sosyal Sermayenin Sayısını ve	1. İhtiyaç duyulan konularda öğretmen desteği sunmak, 2. Çocuklar için kulüpler organize etmek, 3. Çocukların stres atabilecekleri eğlence merkezleri sunmak,

Kalitesini Artırma

Süreç Odaklı Stratejiler: İnsanın Uyumsal Sistemlerinin Gücünü Harekete Geçirme	1. Kademeli olarak başarmasını sağlayan deneyimler sağlamak ve öz yeterliliğini geliştirmek, 2. Çocuklara etkili başa çıkma stratejileri öğretmek, 3. Çocukla ebeveyn arasındaki bağlanma güvenliği arttıran pratikler yaptırmak, 4. Çocukların arkadaşlıklarını sosyal etkileşimlerini okul ve okul dışı etkinliklerde teşvik etmek, 5. Dans, meditasyon gibi uygulamaların, etnik geleneklerin öğretilmesini içeren sınıflarda ritüeller yoluyla, çocuklara uyum sağlayıcı fırsatlar sunmak.
--	--

Tablo 5’te görüldüğü üzere, özet olarak araştırmacılar yılmazlık üzerinde olumlu etki yapan faktörleri artırma ya da riski azaltma yoluna giderek farklı yollardan çocukları geliştirmeye çalışmışlardır. Bunlara ek olarak, literatürde daha spesifik stratejilere de rastlanmaktadır. Örneğin, zor zamanlarda negatif duyguları yönetmeyi öğretme, sahip olunan risk ve koruyucu faktörleri anlama ve aksiyon alınmasını teşvik etme, kontrol edilebilen ve kontrol edilemeyen durumları ayırt edebilmeyi öğretme, adaptasyonu baltalayan düşünce yapılarını değiştirmeyi sağlama, mizahı kullanmayı destekleme, hayal kırıklığına toleransı artırma şeklinde olabilir (Neenan, 2017).

Özetle, yılmazlığın desteklenmesi, öncelikle çocukların dış etkilere en açık olduğu zamanlar olan doğum öncesi dönemden itibaren risklerin azaltılması, çocuğun doğrudan etkileşiminin olduğu kaynakların arttırılması ve uyumu destekleyen süreçlerin deneyimletilmesi ile sağlanmaktadır. İdeal bir dünyada tüm bu desteklerin aynı anda yapılması istenirken, bu yollardan hangisinin izleneceği hedef grubun özelliklerine bağlıdır. Bu noktadaki aciliyetler, ihtiyaçlar, eldeki kaynaklar izlenecek yöntemi, müdahalenin süresini nerede ve nasıl gerçekleşeceğini belirlemektedir. Mevcut çalışmanın ikinci basamağını yılmazlığın geliştirilmesi konusu oluşturmaktadır. Bu çalışmada süreç odaklı stratejiler benimsenmiştir. Bunun nedenleri şu şekilde sıralanabilir; öncelikle yılmazlık konusunda dayatılan kuram biyoeolojik kuram olup çocukla doğrudan yaşantıları içerdiğinden mikro sisteme odaklanılmıştır. Bunun yanı sıra, yılmazlık konusu eğitim alanı ile birleştiğinden ve birçok çocuğa erişim imkânı sunması bakımında okul merkezli uygulamalara öncelik verilmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmaların belirlenmesi sürecinde iki ayrı tarama yapılmıştır. Bunlardan ilki “yılmazlığı etkileyen faktörleri” ele alan çalışmalara ulaşmak için; ikincisi ise “yılmazlığı geliştirmeye yönelik müdahaleleri” belirlemek için gerçekleştirilmiştir.

2.2.1. Yılmazlığı Etkileyen Faktörlere İlişkin Araştırmaların SistematiK Taraması

2.2.1.1. Yılmazlık Faktörlerini İnceleyen Araştırmaların Belirlenmesinde Kullanılan Strateji

Bu kısımda yılmazlığı etkileyen faktörlere ilişkin literatür taraması yer almaktadır. Kullanılan veri tabanları, Web of Science, ERIC, ULAKBIM Turkish National Databases, YÖK TEZ olarak belirlenmiştir. İlgili çalışmaların gözden kaçırılmaması için son olarak Google Akademik arama motoru da kullanılarak son bir arama gerçekleştirilmiş ve taramada gözlenmemiş çalışma varsa verilere eklenmiştir.

Çalışmada sistematik gözden geçirme çalışmaları için bir rehber olarak PRISMA kontrol listesi takip edilmiştir (Liberati vd., 2009). Taramalar 2000 yılından itibaren yayımlananları içerecek şekilde sınırlandırılmış ve son tarih olarak da 29 Ekim 2024’te tamamlanmıştır. Taramalarda değişkenlerin İngilizce ve Türkçe olarak çeşitli kombinasyonları kullanılmıştır. Veri tabanları ve aranılan kelime kombinasyonları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

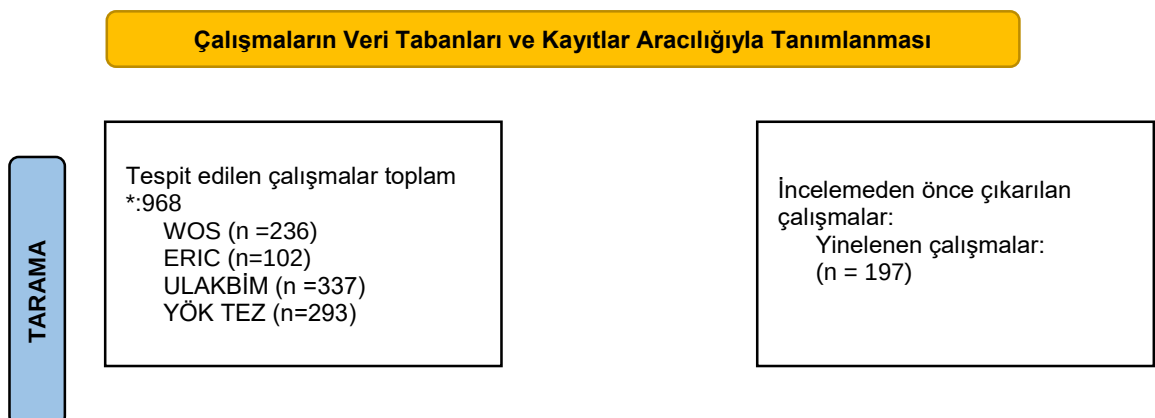
Yılmazlık Faktörlerini Belirlemek için Kullanılan Literatür Tarama Stratejisi

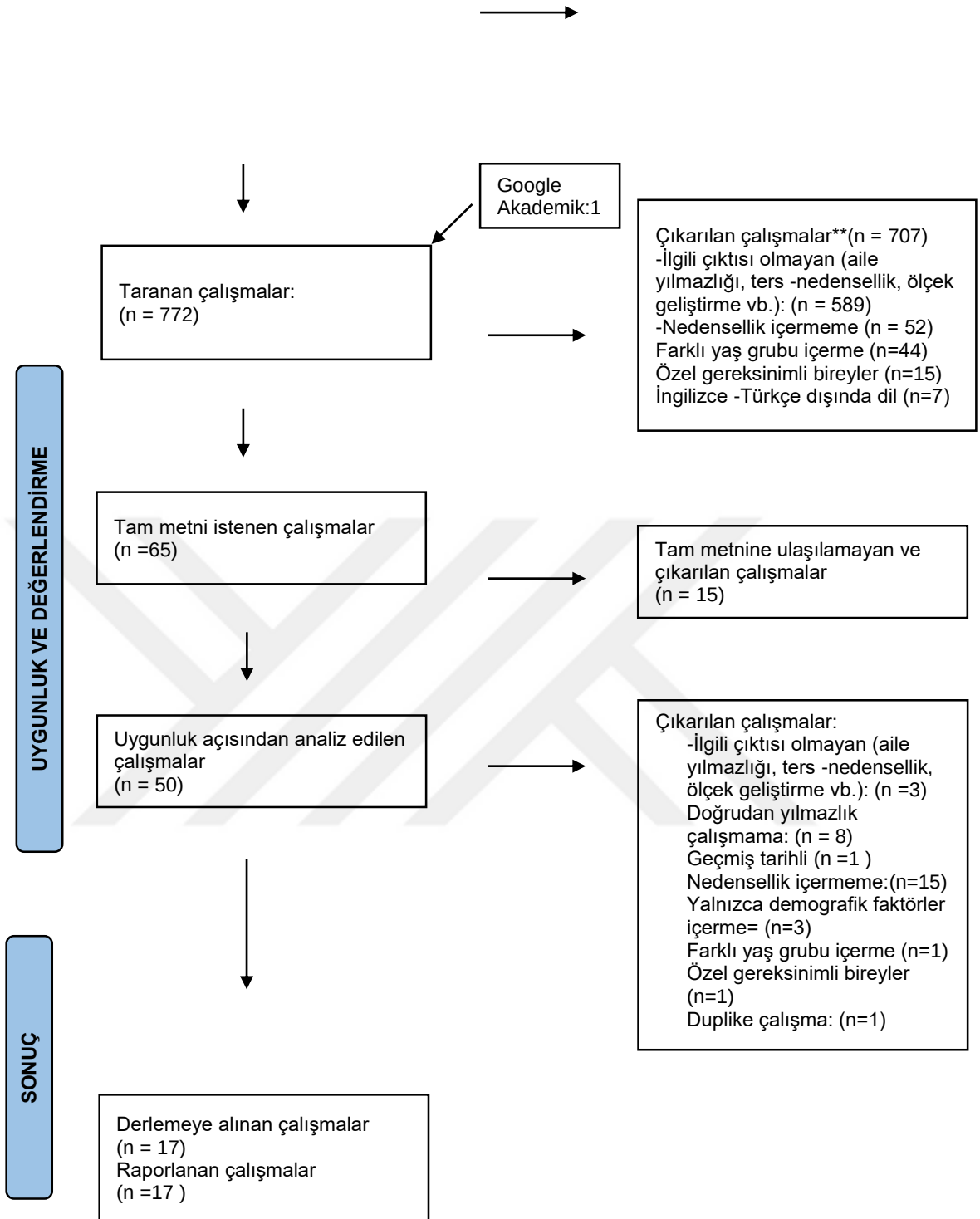
Veri Tabanları	Arama sözcükleri
Web of Science	(1)“resilience” OR “resiliency” OR “bounce back” OR “psychological resilience” OR “early childhood resilience” OR “resilient” AND “promotive factors” OR “protective factors” OR “indicators” OR “factors” OR “determinants” OR “effecting factors” OR “resilience factors” OR “effects on resilience” AND “early childhood” OR “preschoolers” OR “young children”
ERIC	(1) “resilience” OR “resiliency” OR “bounce back” OR “psychological resilience” OR “resilient” AND “early childhood” OR “preschool”
ULAKBIM Turkish National	(1)“psikolojik sağlık” AND “okul öncesi”,

Databases	(2)“yılmazlık” AND “okul öncesi”, (3)“dayanıklılık” AND “okul öncesi”, (4) “ego sağlamlığı” AND “okul öncesi” (5) “resilience” AND “early childhood” NOT “teacher resilience” (6) “psikolojik sağlamlık” AND çocuk, (7) “yılmazlık” AND “çocuk”, (8) “dayanıklılık” AND “çocuk”, (9) “ego sağlamlığı” AND “çocuk”
YökTez	(1) “yılmazlık” (2) “psikolojik sağlamlık” (3) “dayanıklılık” (4) “ego sağlamlığı”

2.2.1.2. Dâhil Etme ve Dışlama Kriterleri

Çalışmada yılmazlığı etkileyen faktörler için veri tabanlarından çekilen çalışmaların bazı kriterlere göre incelemeye alınıp alınmayacağına karar verilmiştir. İncelemeye *dâhil edilecek çalışmaların* özellikleri; “erken çocukluk dönemindeki bireyler üzerinde gerçekleştirilmiş olması, yılmazlık faktörlerini ele alması, nicel yöntem kullanılması, nedensellik yönü belirtiyor olması, 2000-2024 yılları arasında gerçekleştirilmiş olması, tipik gelişim gösteren bireylerle gerçekleştirilmiş olması” şeklindedir. *Dışlanacak çalışmaların* özellikleri ise; “erken çocukluk dönemi dışında bir yaş grubunda gerçekleştirilme, yalnızca korelasyon belirtme, ilgili çıktı sunmama (aile yılmazlığı/yetişkin yılmazlığı/akademik yılmazlık çalışmaları, ölçek geliştirme çalışmaları, deneysel müdahaleler vb.) çalışmalar, özel gereksinimli bireyleri katılımcı alma, İngilizce veya Türkçe dışında bir dilde yayımlanmış olma ve 2000 yılı öncesi yayımlanmış olma” şeklindedir. Aşağıdaki Şekil 4 sistematik literatür taramasının akışını sunmaktadır.





Şekil 4. Yılmazlık faktörleri için literatür tarama akışı

Yukarıda gösterilen akışta literatürün nasıl sistematik şekilde gözden geçirilerek ilgili araştırmalara ulaşıldığı açıklanmıştır. Şekilde anılan veri tabanlarından yılmazlık faktörleriyle ilgili toplamda 968 çalışmaya ulaşılmış ve yinelenen 197 çalışma çıkarılarak incelemeye (screening) alınmıştır. Sonrasında belirtilen dâhil etme ve dışlama kriterleri çerçevesinde elemeler yapılmış ve 65 çalışmanın potansiyel olarak amaca uygun olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların tam metnlerine ulaşmaya çalışılmış ve içlerinden 50 tanesinin tam metnine ulaşılmıştır. Bu 50 çalışmanın bu kez de tam metnlerine bakılarak tekrar dâhil etme ve dışlama kriterleri uygulanmıştır. İlgili kriterlere tam uygunluk sağlayan 17 çalışma sistematik derlemeye dâhil edilmiş ve bu çalışmalara ait bilgiler sonraki bölümde tek tek açıklanmıştır.

2.2.1.3. Yılmazlık Faktörleriyle İlgili Yapılan Araştırmaların Özetlenmesi

Yılmazlığı geliştiren faktörlere ilişkin yapılan taramada elde edilen 17 çalışmanın ilgili yazar, yayım yılı, gerçekleştirilen ülke, araştırma yöntemi, bağımlı ve bağımsız değişkenleri ile elde edilen sonuçlar derlenmiştir. Aşağıdaki tabloda özetlenen çalışmalar daha sonra teker teker daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 7.

Literatür Derlemesine Alınan Çalışmaların Özeti

Yazarlar	Yer	Desen	Yaş grubu	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Sonuçlar
Conway & McDonough (2006)	USA	Nicel/ilişkisel tarama/YEM	7ay-33 ay	Yılmazlık ve davranış problemleri	Anne duyarlılığı ve çocuk negatif duygulanımı	Çocuklara 7 aylıkken gösterilen anne duyarlılığı çocuğun 33 aydaki duygusal dayanıklılığını üzerinde olumlu etkiye sahiptir.
Martinez-Torteya, Anne Bogat, von Eye, & Levendosky (2009)	USA	Nicel/ilişkisel tarama/regresyon	2-4 yaş	Yılmazlık, davranışsal sorunlar	Çocuğun mizacı, bilişsel yeteneği, annenin ruh sağlığı ve ebeveynlik tarzı ile riskin şiddeti sıklığı ve süresi	Kolay mizaç ve sıcak ebeveynlik tarzı çocuklar için adaptasyonu sağlayan birer faktör olmuşlardır.
Flink vd. (2013)	Colombia	Nicel/ilişkisel tarama/regresyon	1.5-5 yaş	Mental sağlık	Yerinden edilme, aile işlevselliği ve ebeveyn mental sağlığı	Yerinden edilme mental sağlık üzerinde negatif etkiliyken aile işlevselliği ve ebeveyn mental sağlığı koruyucu etki göstermiştir.
Miller-Lewis, Searle, Sawyer, Baghurst, & Hedley (2013)	Avustralya	Nicel/ilişkisel tarama/regresyon	4-5 yaş	Mental sağlık/yılmazlık	Ebeveyn çocuk ilişkisi, çocuk öz kontrolü, çocuk benlik tasarımı	Ebeveyn çocuk ilişkisi, çocuk öz kontrolü, çocuk benlik tasarımı çocukların yılmazlıklarında koruyucu rol oynamıştır.
Cabaj, McDonald, & Tough (2014)	Kanada	Nicel/ilişkisel tarama/regresyon	4-8 yaş	Çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları	Aile demografik özellikleri, çocuk öz saygısı	Annenin çocukla geçirdiği kaliteli zaman, çocuğun öz saygısı, arkadaş sayısı adaptasyonu sağlayan faktör olarak belirlenmiştir.
Flouri, Midouhas ve Joshi (2014)	İngiltere	Nicel/ilişkisel tarama/regresyon	3-7 yaş	Çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları	Aile sosyoekonomik düzeyi, çocuğun öz düzenleme becerisi ve sözel bilişsel yeteneği	Çocukların adaptasyonunda öz düzenleme becerisi ve sözel bilişsel yetenek koruyucu etki göstermiştir.
Bayer & Rozkiewicz (2015)	Avustralya	Nicel/ilişkisel tarama/diskriminat fonksiyon	7ay-5yaş	Çocukların içselleştirme ve	Ebeveynlerin davranışları (disiplin, destekleyicilik ve olumlu beklenti)	Ebeveynlerin düşük düzeyde katı disiplin uygulaması yılmazlığı olumlu şekilde etkilerken

				dışsallaştırma davranışları		destekleyici ve olumlu beklentili ebeveynlik davranışları anlamlı etki yaratmamıştır.
Terranova, Morris, Myers, Kithakye & Morris (2015)	USA	Nicel/ilişkisel tarama/YEM	5-6 yaş	Adaptasyon	Afete maruziyet düzeyi, duygu düzenleme becerileri ve aile işlevselliği	Aile işlevi (ebeveyn depresyonu ve ebeveyn düşmanlığı üzerinden) doğrudan ve dolaylı olarak, çocuğun duygu düzenlemesi de doğrudan çocuğun afet sonrası uyumunu etkilemiştir.
Chen, Hong, Xu, Liu, Wen & Gu (2021)	Çin	Nicel/ilişkisel tarama/regresyon	3-6 yaş	Yılmazlık	Duygusal beceriler	Çocukların yaşları ve duygusal becerileri yılmazlığı olumlu etkilemektedir.
Özbey, Erata & Yavuz (2022)	Türkiye	Nicel/ilişkisel tarama/regresyon	36-72 ay	Yılmazlık	Çocukta değer davranışları ve öz düzenleme becerisi	Çocukta değer davranışları ve öz düzenleme becerisi yılmazlık üzerinde olumlu role sahiptir.
Özkan Yıldız (2023)		Nicel/ilişkisel tarama/regresyon	48-72 ay	Yılmazlık ebeveyn ilişkisi ve çocuk	Çocuk mizacı, bağlanma stili ve duygu düzenleme becerisi	Sebatkarlık mizaç özelliği ve ebeveynlerin zorlu yaşantılar sırasında erişilebilirliği yılmazlık üzerinde rol oynamaktadır.
Altan (2023)	Türkiye	Nicel/ilişkisel tarama/Mann-Whitney U Kruskall-Wallis	5-6 yaş	Yılmazlık	Çocuğun benlik algısı ve köy ya da kentte yaşama	Kentte yaşama köyde yaşamaya göre çocukların yılmazlığı üzerinde olumlu etkiye sahiptir.
Chen & Yeung (2023)	Singapur	Nicel/YEM	3-6 yaş	Duygusal yılmazlık	Ebeveyn kaynakları, ebeveynlik kontrolü ve çocuğun öz düzenleme (hazı erteleyebilme) becerisi	Pozitif ebeveynlik kontrolü ve çocuğun öz düzenlemesi (hazı erteleme üzerinden) çocuğun yılmazlığında koruyucu etkisi olan faktörler olarak belirlenmiştir.
Kapucuoğlu (2023)	Türkiye	Nicel/ilişkisel tarama/regresyon	60-72 ay	Yılmazlık	Birlikte ebeveynlik, çocuğun duygu düzenleme becerisi	Birlikte ebeveynlik (co-parenting) tek başına ve anne puanları duygu düzenleme üzerinden yılmazlığı etkilemektedir.
Zhao, Cui, Zhou & Zhang (2023)	Çin	Nicel/ilişkisel tarama/YEM	5-6 yaş	Yılmazlık	Ev içi kaos, aile yılmazlığı ve ailede algılanan sosyal destek	Ev içi kaostun yılmazlık üzerindeki negatif etkisi karşısında aile yılmazlığı koruyucu etki

Liman (2024)	Türkiye	Nicel/ilişkisel tarama/CHAID	5-6 yaş	Yılmazlık	Çocuğun öz düzenleme becerisi	göstermiştir. Ayrıca algılanan sosyal destek arttıkça bu koruyuculuk artmıştır. Öz düzenlemenin alt boyutu olan dikkat boyutunun yılmazlığı olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.
Vincent (2024)	vd. Hindistan	Nicel/ilişkisel tarama/regresyon	3-5 yaş	Yılmazlık	Ebeveyn çocuk ilişkisi, öğretmen çocuk ilişkisi, çocuk öz kontrol ve öz saygısı	Çocuğun yetişkinlerle ilişkisinin kalitesi yılmazlık için destekleyici bir faktördür. Çocuğun benlik algısı da yine koruyucu bir faktör olarak belirlenmiştir.

Conway ve McDonough (2006) tarafından yürütülen çalışmada yılmazlığın anne duyarlılığı ve negatif duygulanım tarafından nasıl şekillendirildiği araştırılmıştır. 181 anne-çocuk ikilisinin izlendiği çalışmada, çocuklar yedi aylıkken annelerinin duyarlılığı test edilmiş ve çocukların negatif duygulanım düzeyleri (mızızlanma, ağlama vb.) belirlenmiştir. Sonrasında, çocuklar 33 aylık olduklarında duygusal dayanıklılıkları ve okul öncesinde davranış problemleri ölçülmüştür. Bunlar gözlemlerin kodlanması ve verilen görevlerin puanlanması yoluyla yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı çalışmada anne duyarlılığı ve negatif duygulanımın duygusal dayanıklılığı etkileyeceği yönünde bir model tasarlanıp test edilmiştir. Bu modele göre çocuğu 7 aylıkken yüksek annelik hassasiyeti gösteren annelerin çocuklarının, 33. aya kadar uzanan süreçte daha yüksek duygusal yılmazlık gösterdiği bulunmuştur. Öte yandan, bebeğin negatif duygusal durumunun yılmazlık üzerinde anlamlı bir etki göstermediği tespit edilmiştir.

Martinez-Torteya, Anne Bogat, Von Eye ve Lveevendosky (2009) tarafından yürütülen çalışmada ev içi şiddete maruz kalma riski kapsamında çocukların yılmazlıkları araştırılmıştır. Aile içi şiddete maruz kalan ve kalmayan 190 çocuk ve anne ikilisi üç yıl boyunca izlenmiştir. Aile içi şiddet yaşamış olmanın çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yanı sıra, çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarındaki değişimler takip edilmiş ve ailedeki koruyucu faktörlerin yılmazlık üzerinde nasıl rol oynadığı araştırılmıştır. Sonuçta, aile içi şiddete maruz kalan çocuklardan %54'ünün bu riske rağmen uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara yol açan faktörlere baktıklarında ise kolay mizaca sahip çocukların daha avantajlı olduğu ortaya koyulmuştur. Çocukların bilişsel kapasitesinin ise etkisi sınırlı kalmıştır. Ayrıca anneleri depresyonda olmayan ve onlara sıcak ilgi gösteren çocukların yılmazlığı yine olumlu olarak etkilenmiştir.

Flink ve diğerlerinin (2013) yürüttüğü çalışmada Kolombiya'da iç çatışmalar nedeniyle yerinden edilen okul öncesi dönem çocuklarının mental sağlığı incelenmiştir. Araştırmacılar anılan riski taşıyan 90 çocuk ve taşımayan 189 çocuk olmak üzere; bir buçuk-beş yaş aralığında toplamda 279 çocuğa ulaşmışlardır. Çocukların mental sağlıkları *duygusal tepkisel, kaygılı/depresif, somatik şikâyetler, içe kapanıklık, uyku sorunları, dikkat sorunları ve saldırgan davranış* gibi boyutları içeren Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Child Behaviour Checklist) (Achenbach & Rescorla, 2000) ile belirlenmiştir. Yapılan lojistik regresyon sonrasında yerinden edinmenin çocuklarda zayıf mental sağlık çıktılarını doğurduğu görülmüştür. Ancak ebeveynin mental sağlığı

ve aile işlevselliği bu noktada koruyucu rol oynamıştır.

Miller-Lewis, Searle, Sawyer, Baghurst ve Hedley (2013) ile Avustralya’da gerçekleştirilen çalışmada erken çocukluk döneminde yer alan çocukların aile içi riskler bulunmasına rağmen mental sağlıklarında etkili olan faktörler incelenmiştir. Toplamda anaokullarına devam eden 474 çocuğa ulaşılmıştır ve hem okul öncesinde hem de ilk ölçümden iki yıl sonra ilkokulda değerlendirilmiştir. Çocukların mental sağlıkları Güçlü ve Zayıf Yönler Ölçeği (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Goodman, 1997) ile ölçülmüş, bunun yanında çocuk ebeveyn ilişkisi, çocuk öğretmen ilişkisi ve çocuğun benlik algısı yılmazlığı etkileyebilecek faktörler olarak sınanmıştır. Çocukların mental sağlıklarının öğretmen-çocuk ve ebeveyn-çocuk ilişkisindeki yüksek kaliteden, çocukların öz saygı ve öz kontrolünden olumlu etkilendiği ve aile içi risk bağlamında bu faktörlerin çocuğun mental sağlığını koruduğu belirtilmiştir.

Cabaj, McDonald ve Tough (2014) ile yürütülen araştırmada çocukların mental sağlığını korumak adına atılan bir adım olarak erken çocuklukta yılmazlığı geliştiren sosyal ve çevresel faktörler belirlenmeye çalışılmış ve risklere rağmen uyum gösteren çocukların özelliklerinin anlaşılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda katılımcılar doğum öncesinden itibaren izlemeye alınan 706 anne ve onların çeşitli yaşlarda takip edilen çocuklarıdır. Çocukların %64’ünün iyi adaptasyon göstermiş olarak değerlendirildiği saptanmıştır. Çeşitli fiziksel veya mental sağlık Boylamsal süreç içinde annelere çeşitli yıllarda anketler yollanmış ve mental ve fiziksel durumları hakkında bilgi toplanmıştır. Çocuklar için de Çocuk Davranış Ölçekleri (National Longitudinal Survey of Children and Youth - NLSCY) kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Sonuçta, bu annelerin iyi uyum gösteren; çocuğun en az iki arkadaşına sahip olduğunun bildirilmesi, yüksek öz saygı ve sosyal yeterlilik ile başarılı okul performansı yılmazlık faktörü olarak gösterilmiştir. Anne tarafından sağlanan koruyucu faktörlerde ise annenin stabil duygu durumu, sosyal destek varlığı algılaması ve çocuğuyla kaliteli zaman geçirmesi yer almıştır.

Flouri, Midouhas ve Joshi (2014) tarafından yürütülen proje kapsamında (UK The Millennium Cohort Study) sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde dünyaya gelmiş çocukların uzun dönemde davranışsal problemleri ve adaptasyon düzeyleri araştırılmıştır. Aynı zamanda öz düzenleme ve sözel bilişsel yeteneğin çocukların duygusal ve davranışsal yılmazlık geliştirmesindeki rollerini incelenmiştir. Toplamda 16916 çocuğun katıldığı bu çalışmada üç, beş ve yedi yaşlarında çeşitli zaman noktalarında veriler toplanmıştır. Çok Düzeyli Çoklu Yanıt Büyüme Eğrisi Modellemesi (Multivariate Response Growth Curve Modelling) nin kullanıldığı araştırmada farklı yaşlar ve

etkileşimler için modellemeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları yoksulluk yaşayan çocuklar için öz düzenleme ve sözel bilişsel yeteneğin duygusal ve davranışsal sorunlara karşı koruyucu rol oynadığını, böylelikle bu faktörlerin çocukların uyumunu geliştirdiğini göstermiştir.

Bayer ve Rozkiewicz'in (2015) yürüttüğü anne çocuk sağlığı merkezlerindeki anneler ve çocuklarının uzunlamasına değerlendirilmesini içeren çalışmada erken dönem yılmazlığın belirleyicileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Başlangıçta sosyo-demografik açıdan dezavantajlı olarak belirlenen bölgelerden seçilen 733 anneye ulaşılmış ve onlardan anket yoluyla bilgi toplanmıştır. Sonrasında bu anketlerin değerlendirilmesiyle 283 kişilik grup risk altında olarak tanımlanmıştır. Bu 'risk altında' olarak belirlenen gruptaki bebekler; birincil bakım veren/ anne ruh sağlığı sorunları, ev güvenliği, sosyal izolasyon, madde kötüye kullanımı ve/veya zor bebek mizacı ile ilgili bir veya daha fazla sorun bildirilmesiyle tanımlanmıştır. Süreçte annelere uygulanan ebeveynlik davranışları (katı disiplin, destekleyicilik ve gelişimsel beklentiler) belirlenmiştir. Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Child Behaviour Checklist) (Achenbach & Rescorla, 2000) ile de okul çağına geldiklerinde çocukların yılmazlıkları içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Sonuçlar, ebeveynlerin küçük çocuklarla etkileşimlerinin, düşük katı disiplin uygulamalarıyla karakterize olduğu ve yüksek düzeyde katı disiplinin çocukların yılmazlıklarını engellediğini belirtmiştir. Destekleyicilik ve olumlu gelişimsel beklentiler için sonuçlar anlamlı çıkmamıştır.

Terranova, Morris, Myers, Kithakye, & Morris'in (2015) yürüttüğü çalışmada doğal afet riskine sahip ortamda yaşayan çocukların aile işlevselliği ve çocuk özellikleri kapsamında uyumu araştırılmıştır. Kasırgadan etkilenen insanların yaşadığı bir bölgede (Missisipi) gerçekleştirilen veri toplama sürecinde, toplamda 47'si kasırgadan önce ve sonra çalışmada yer almış olmak üzere beş-altı yaş grubu 118 çocuk ve ailesine ulaşılmıştır. Yılmazlığın göstergesi olarak çocuğun adaptasyonu Güçlü ve Zayıf Yönler Ölçeği (Goodman, 1997); kullanılarak belirlenmiştir. Aile işlevselliği ise Beck Depresyon Envanteri (BDI) ile (Beck, Steer, & Garbin, 1988) belirlenmiştir. Doğrusal regresyon ve yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı çalışmada sonuçlar afet maruziyetinin (kayıplar, yerinden edilme vb.) arttıkça çocukların uyumunun kötü etkilendiğini göstermiştir. Yanı sıra duygu düzenlemenin yüksek olması çocuklarda iyi uyumun gelişmesini sağlamıştır. Doğrudan ve dolaylı olarak aile işlevselliği de çocukların uyumunu etkileyen önemli bir etken olmuştur.

Chen, Hong, Xu, Liu, Wen ve Gu (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada

Çin’de yer alan anaokullarına devam eden çocukların duygusal becerilerinin (duyguyu anlama ve düzenleme) ve demografik özelliklerinin yılmazlıklarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 3-6 yaş arasında 300 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Çocukların duygusal becerileri, duyguları anlama bakımından öğretmenlerce sınıf deneyleri ile değerlendirilmiştir. Duyguları düzenleme bakımından ise ebeveynlerce duygu düzenleme stratejileri sorularının yanıtlanması ile değerlendirilmiştir. Çocukların yılmazlıkları ise yine ebeveynlerce Erken Çocukluk Değerlendirme Aracının (Devereux Early Childhood Assessment) (LeBuffe & Naglieri, 2012) doldurulması ile ölçülmüştür. Veriler varyans analizi, regresyon ve yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, büyük yaş grubundaki çocukların küçük yaş grubuna göre daha yüksek derecede yılmazlık gösterdiği ve daha yüksek derecede duygusal beceriye sahip oldukları saptanmıştır. Yanı sıra, duygusal beceriler çocuklarda yılmazlığı arttıran bir faktör olarak belirlenmiştir.

Özbey, Erata ve Yavuz (2022) tarafından yürütülen araştırmada çocukların yılmazlık düzeylerinin belirlenmesi ve yılmazlığın öz düzenleme ve değer davranışları açısından nasıl etkilendiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde yapılmış çalışmada 36-72 aylık 315 okul öncesi dönem çocuğa ulaşılmıştır. Yılmazlık “Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği, (PERİK)” ile ölçülmüştür. Öğretmenlerin ölçek maddelerini doldurmasıyla çocukların yılmazlık düzeyleri ve diğer değişkenlere ait puanları belirlenmiştir. Sonuçlar yılmazlık puanlarının genel olarak bu grupta yüksek olduğunu göstermiştir. Yanı sıra regresyon sonuçları da öz düzenleme ve değer davranışlarının çocukların yılmazlıklarını açıklamada önemli olduğu saptanmıştır. Bunlar bilhassa yılmazlığın görev yönelimi ve öz kontrol alt boyutları sayesinde olmuştur.

Özkan Yıldız (2023) tarafından doktora tezi kapsamında yürütülen çalışmada pandemi dönemine maruz kalmış okul öncesi dönem çocukların yılmazlıkları çeşitli faktörler açısından ele alınmıştır. 48-72 aylık dönemde bulunan 330 çocukla yürütülen bu araştırmada çocukların demografik özellikleri, mizaçları, bağlanmaları ve duygu düzenleme becerilerinin onların yılmazlığı ve ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerindeki yordayıcı etkisi test edilmiştir. Sonuçlar, anneleri pandemi döneminde evde bulunan çocukların yılmazlıklarının olumlu etkilendiğini göstermiştir. Babaların evde bulunmaları ise anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Yanı sıra ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve yaşları çocukların yılmazlıkları üzerinde bir rol oynamamıştır. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerinin de benzer şekilde onların yılmazlıkları

üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır. Ancak çocukların sıcakkanlılık ve sebatkarlık mizaç özellikleri yılmazlıklarını anlamlı olarak yordamıştır.

Altan'ın (2023) yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğü araştırmada farklı sosyokültürel bağlamlarda yaşayan çocukların yılmazlıkları ve benlik algıları incelenmiştir. Beş-altı yaş grubundan 296 çocuk ile gerçekleştirilen bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çocukların yılmazlıklarının belirlenmesinde “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)” kullanılmıştır. Öncelikle köyde ve kentte yaşayan çocukların psikolojik sağlamlık ve benlik algısı düzeyleri alt boyutlarına göre incelenmiş ve kentte yaşayan çocukların psikolojik sağlamlıkları öz kontrol boyutu bakımından yüksek ve duygusal istikrar boyutu bakımından düşük tespit edilmiştir. Köyde yaşayan çocukların ise psikolojik sağlamlıkları keşfetmekten hoşlanma boyutu bakımından yüksek, duygusal istikrar bakımından düşük çıkmıştır. Araştırmanın önemli bulgusu ise köyde veya kentte yaşamaya bağlı olarak çocukların psikolojik sağlamlıklarının etkilendiğidir. Kentte yaşama çocukların psikolojik sağlamlıklarını köyledekilere göre yüksek hale getirmiştir.

Chen ve Yeung (2023) ile gerçekleştirilen projede (Singapore Longitudinal Early Development Study) COVIT-19 pandemisi zamanından önce ve pandemi zamanında çocukların sahip olduğu koruyucu faktörleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Singapur’da yaşayan üç ile altı yaş arasındaki toplam 2619 çocuk ve onların anneleri uzunlamasına izlenmiştir. Veriler pandemiden hemen önce ve pandeminin ikinci yılında olmak üzere iki aşamada toplanmıştır. Ebeveynlerin sahip olduğu koruyucu kaynaklar (sözel bilişsel becerileri, öz-düzenleme düzeyi ve ekonomik stres durumu vb.), ebeveynlerin pozitif ve negatif kontrol stratejileri ve çocukların öz düzenlemesi adına hazzı erteleyebilme becerisi çocukların duygusal yılmazlığını etkileyen faktörler olarak ele alınmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı çalışmada sonuçlar, ebeveyn kaynakları ve pozitif kontrol stratejilerinin çocukların duygusal yılmazlıklarının gelişiminde önemli bir koruyucu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocukların öz-düzenleme becerilerinin yüksek olması (hazzı erteleyebilmeleri), pandemi döneminde içselleştirme sorunların azalmasıyla ilişkilendirilmiştir.

Kapucuoğlu (2023) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilen çalışmada çocukların yılmazlıkları çocukların duygu düzenleme becerileri ebeveynlerin ebeveynlik stilleri ve birlikte ebeveynlik (co-parenting) uygulamalarına göre test edilmiştir. Araştırmacı bu kapsamda anaokuluna devam eden 60-72 aylık 550 çocuk ve onların ebeveynleri ve öğretmenlerine ulaşmıştır. Nicel olarak dizayn edilen bu

araştırmada, tarama modeli kullanılmış, yılmazlığın diğer değişkenlerle ilişkisine bakıldıktan sonra yordayıcılık ve aracılık etkisi test edilmiştir. Çocuklara ait veriler öğretmenlerin ölçekleri doldurmasıyla toplanmıştır. Bulgular çocukların duygu düzenleme becerilerinin yılmazlığı açıklayan bir faktör olduğu ortaya koyulmuş, aynı zamanda annelerin birlikte ebeveynliklerinin çocukların yılmazlıkları üzerinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin aracılığı sayesinde bir etkide bulunduğu saptanmıştır. Babaların birlikte ebeveynlik puanları için ise model anlamlı bulunmamıştır.

Zhao, Cui, Zhou ve Zhang, (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada aile içi kaos bulunan okul öncesi dönemdeki göçmen çocukların yılmazlıkları incelenmiştir. Araştırmanın amacı aile içi kaosun yılmazlık üzerindeki etkisini incelemek ve aile yılmazlığının aracılık, sosyal desteğin ise düzenleyicilik etkilerini test etmektedir. Bu kapsamda üç ile altı yaş aralığında bulunan 3135 okul öncesi dönem çocuğuna ulaşılmıştır. Yapısal eşitlik modeli kullanılarak test edilen kaos, aile yılmazlığı, algılanan sosyal destek ve yılmazlık (The Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers Second Edition kullanılmıştır) (LeBuffe & Naglieri, 2012) modelinde model uyumunun iyi olduğu ortaya koyulmuştur. Böylelikle sonuçlar ev içi kaosun çocukların yılmazlıkları üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu, ancak aile yılmazlığı arttıkça bu negatif etkinin azaldığını ortaya koymuştur. Yanı sıra algılanan sosyal destek aile yılmazlığının koruyucu etkisini güçlendirmiştir.

Liman (2024) tarafından yürütülen çalışmada çocukların yılmazlık düzeylerinin öz düzenleme becerileri tarafından nasıl etkilendiği keşfedilmeye çalışılmıştır. Beş-altı yaş grubundan 309 çocuk ve anne ikilisinin katılımcı olduğu araştırmada çocukların yılmazlıkları “Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği” (Önder, & Gülay-Ogelman, 2011) ile belirlenmiştir. Ölçekler çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Çalışmada öncelikle çocukların yılmazlığı ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiye bakılsa da öz düzenleme becerisinin yılmazlık üzerindeki etkisini belirlemek için karar ağacı CHAID algoritması kullanılmıştır. Sonuçlar öz düzenleme becerilerinin dikkat alt boyutunun çocukların yılmazlığına önemli ve birincil etkisi olduğunu göstermiştir.

Vincent ve diğerlerinin (2024) Avustralya’da yürüttüğü araştırmada okul öncesi dönemde yer alan ve pandemi dönemindeki izolasyon sürecini yaşamış çocukların yılmazlık faktörleri (öz kontrol, öz saygı, ebeveyn çocuk ilişkisi, öğretmen çocuk ilişkisi), davranışsal sıkıntıları ve psikolojik sıkıntı belirtileri incelenmiştir. Bunun yanı sıra yan amaç olarak çocukların sosyal duygusal gelişimi etkilemesi mümkün olan akran ilişkileri

ve anne bakımı gibi unsurları da değerlendirmeye çalışılmıştır. Toplamda 535 çocuğa erişilen çalışmada çocukların yılmazlıkları ve davranışsal sıkıntıları erken çocukluk değerlendirme aracının (Devereux Early Childhood Assessment) kullanılması ile tespit edilmiştir. Yapılan lojistik regresyon sonuçlarına göre çocukların annelerinden bakım alma sürelerinin yılmazlıkları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çocuğun öz saygısı ve öz kontrolünün yılmazlık için koruyucu etki gösterdiği saptanmıştır. Son olarak da çocuğun yetişkinlerle kurduğu ilişkinin kalitesi yükseldikçe yılmazlık için olumlu etki de artmıştır.

2.2.1.4. Yılmazlık Faktörlerine İlişkin Belirlenen Çalışmaların Değerlendirilmesi

Çalışmalara bakıldığında farklı risk bağlamlarında çalışıldığı ve çok küçük çocuklar yerine dört beş yaş grubu çocukların hedef alındığı görülmektedir. Çalışmaların bazıları kesitsel bazıları ise uzunlamasına olarak tercih edilmiştir. Yanı sıra dünyanın çok farklı yerlerinden farklı kültürlerinden yılmazlığın test edildiği veriler sunulmuştur. Genellikle mikrosistemdeki faktörlerin etkisinin test edildiği söylenebilir. Ekolojik sistemin daha geniş halkasındaki faktörlere yönelik çalışma ilgili veri tabanlarında tespit edilmemiştir. Yılmazlığın ölçülmesinde sıklıkla Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Child Behaviour Checklist) (Achenbach & Rescorla, 2000) ve Güçlü ve Zayıf Yönler Ölçeği'nin (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Goodman, 1997) kullanıldığı göze çarpmıştır. Ele alınan özellikler genellikle çocukların sosyal ve duygusal yeterlikleri üzerine olmuş bunun yanı sıra ebeveynlerin etkisi de sık sık çalışılmıştır. Çocukların öz düzenleme, öz kontrol, duygu düzenleme gibi becerileri yoğunlukla koruyucu faktör olarak tespit edilmiştir. Bireysel özelliklerinden öz saygı öz yeterlik gibi bileşenler yılmazlığı olumlu etkilemiştir. Ebeveynlerin yakınlığı, aile işlevselliği, geçirilen kaliteli vakit ve hatta bazen sadece risk süresince çocuğun yanındaki varlıkları bile çocukların yılmazlıklarını arttırmıştır.

2.2.2. Yılmazlığı Geliştirmeye Yönelik Müdahalelere İlişkin Araştırmaların Sistematik Taraması

2.2.2.1. Yapılan Araştırmaların Belirlenmesinde Kullanılan Strateji

Burada yer alan literatür taraması yılmazlığı geliştirmeye yönelik çalışmalara ulaşmak için gerçekleştirilmiştir. Kullanılan veri tabanları, Web of Science, ERIC, ULAKBIM Turkish National Databases, YÖK TEZ olarak belirlenmiştir. İlgili

çalışmaların gözden kaçırılmaması için son olarak Google Akademik arama motoru da kullanılarak da son bir arama gerçekleştirilmiş ve farklı bir çalışma varsa verilere eklenmiştir. Çalışmada sistematik gözden geçirme çalışmaları için bir rehber olarak PRISMA kontrol listesi takip edilmiştir (Liberati vd., 2009). Taramalar 2000 yılından itibaren yayımlananları içerecek şekilde sınırlandırılmış ve son tarih olarak da 29 Ekim 2024'te tamamlanmıştır. Taramalarda değişkenlerin İngilizce ve Türkçe olarak çeşitli kombinasyonları kullanılmıştır. Aşağıda veri tabanları ve aranılan kelime kombinasyonları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Yılmazlık Müdahalelerini Belirlemek için Kullanılan Literatür Tarama Stratejisi

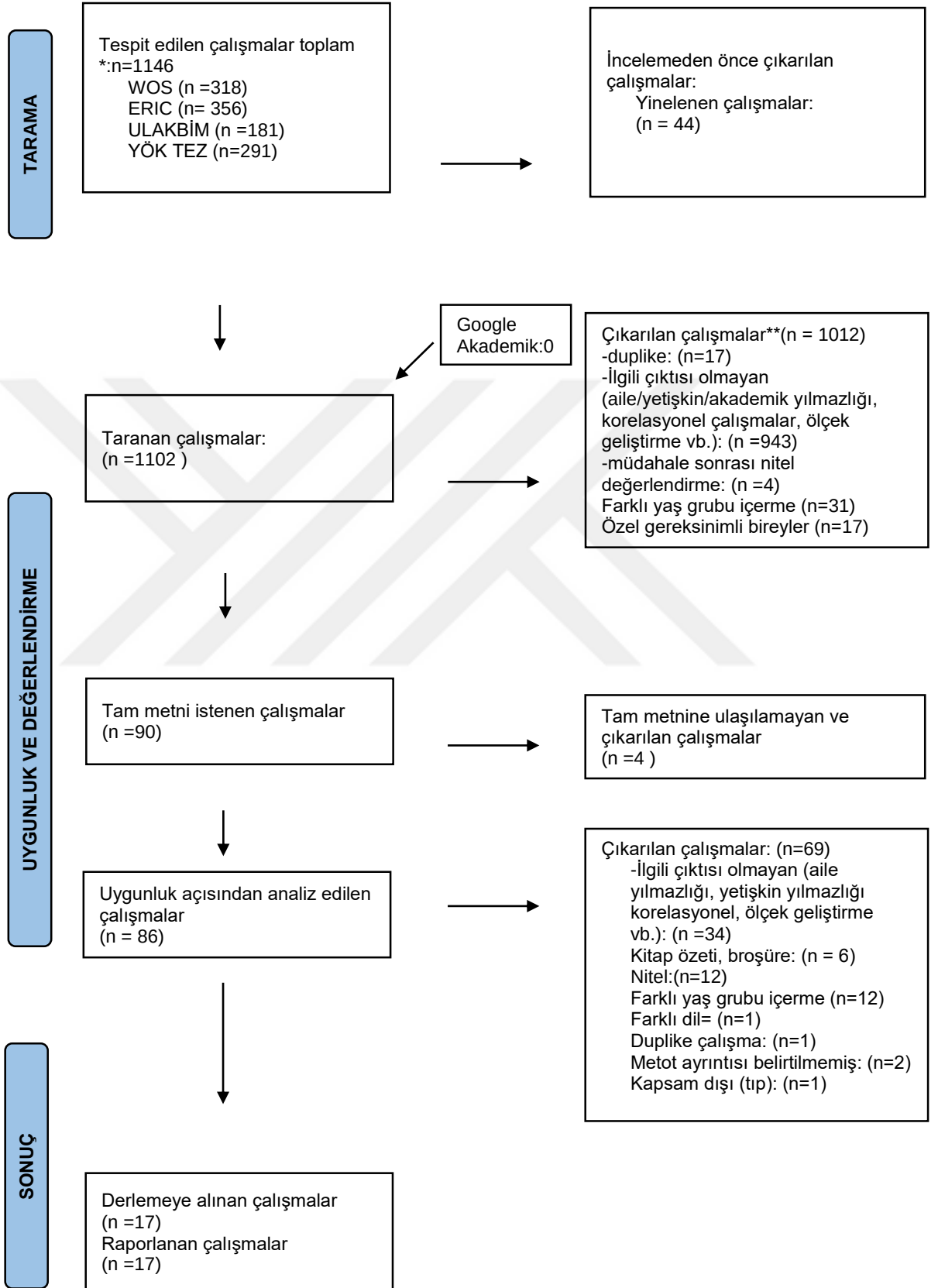
Veri Tabanları	Arama sözcükleri
Web of Science	(1)“resilience” OR “resiliency” OR “bounce back” OR “psychological resilience” OR “early childhood resilience” OR “resilient” AND “improv” OR “intervention” OR “controlled trial” OR “training” OR “experiment” OR “foster” OR “program” OR “nurture” OR “build” OR “boost” OR “increase” OR “develop” OR “promote” AND “early childhood” OR “preschoolers” OR “young children”
ERIC	(1)"resilience" AND “improve” OR “intervention” OR “controlled trial” OR “training” OR “experiment” OR “foster” OR “program” OR “nurture” OR “build” OR “boost” OR “increase” OR “develop” OR “promote” OR "effect" OR "effectiveness"
ULAKBIM Turkish National Databases	(1) “improve” OR “intervention” OR “controlled trial” OR “training” OR “experiment” OR “foster” OR “program” OR “nurture” OR “build” OR “boost” OR “increase” OR “develop” OR “promote” OR "effect" OR "effectiveness" AND “early childhood” OR “preschoolers” OR “young children” And “resilience” OR “resiliency” OR “bounce back” OR “psychological resilience” OR “early childhood resilience” OR “resilient” (2) "yılmazlık" OR "dayanıklılık" OR "esneklik" OR "ego sağlamlığı" OR "psikolojik sağlamlık" AND "program" OR "müdahale" OR "deneysel" AND "çocuk" OR "anaokulu" OR "anasınıfı" OR "erken çocukluk"
YökTez	(1) “yılmazlık” (2) “psikolojik sağlamlık” (3) “dayanıklılık” (4) “ego sağlamlığı”

2.2.2.2. Dâhil etme ve Dışlama Kriterleri

Bu kısımda, yılmazlığı geliştirmeye yönelik müdahalelere ilişkin araştırmaların incelenmesinde kullanılacak dâhil etme ve dışlama kriterlerine yer verilmiştir. İncelemeye *dâhil edilecek çalışmaların özellikleri*; “erken çocukluk dönemindeki bireyler üzerinde gerçekleştirilmiş olması, çocukların yılmazlığını geliştirmeyi amaçlıyor olması, yılmazlığa ilişkin nicel çıktılar bulundurması, 2000-2024 yılları arasında gerçekleştirilmiş olması, tipik gelişim gösteren bireylerle gerçekleştirilmiş olması” şeklindedir. *Dışlanacak çalışmaların özellikleri* ise; “erken çocukluk dönemi dışında bir yaş grubunu hedef alma, nitel desenlenmiş olma, ilgili çıktı sunmama (etkileyen ya da ilişkili faktörleri inceleyen çalışmalar, aile yılmazlığı/yetişkin yılmazlığı/akademik yılmazlığı geliştirme vb., ölçek geliştirme vb.), araştırma içermeyen (program tanıtımı broşür vb.), özel gereksinimli bireylerin yer alması, İngilizce veya Türkçe dışında bir dilde yayımlanmış olma ve 2000 yılı öncesi yayımlanmış olma” şeklindedir.

Yukarıda anılan veri tabanlarından yılmazlık faktörleriyle ilgili toplamda 1146 çalışmaya ulaşılmış ve yinelenen 44 çalışma çıkarılarak taramaya alınmamıştır. Sonrasında belirtilen dâhil etme ve dışlama kriterleri çerçevesinde elemeler yapılmıştır. Başlık ve özetlerine göre en ilgili olanlar bir araya toplanmış ve tam metinleri detaylı olarak incelenmiştir. Aşağıdaki Şekil 5, sistematik literatür taramasının ilerleyişini göstermektedir.

Çalışmaların Veri Tabanları ve Kayıtlar Aracılığıyla Tanımlanması (2)



Şekil 5. Yılmazlık müdahalelerine ilişkin literatür tarama akışı

2.2.2.3. Yılmazlığı Geliştirmeye Yönelik Yapılan Müdahalelerin Özetlenmesi

Yılmazlığı ilişkin müdahalelerin test edildiğı araştırmaları belirlemeye yönelik taramada 17 çalışma derlemeye dâhil edilmiştir. Elde edilen 17 çalışmanın ilgili yazar, yayım yılı, gerçekleştirilen ülke, araştırma yöntemi, müdahale adı, müdahale süresi ve şekli, kullanılan içerik ve elde edilen sonuçlar açıklanmıştır. Tablo 9’da özetlenen çalışmalar daha sonra teker teker daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.



Tablo 9.

Literatür Derlemesine Alınan Çalışmaların Özeti

Yazarlar	Yer	Desen	Yaş grubu	Müdahale adı	Müdahale Süresi ve Şekli	Müdahale içeriği	Sonuçlar
Mishara Ystgaard (2006)	& Danimarka ve Litvanya	Nicel/deneysel	6-8 yaş	Zippy's Friends	24 oturum, haftada bir kez, etkileşimli eğitsel etkinlikler	Duygular, iletişim, ilişki kurma ve bitirme, anlaşmazlıkların çözülmesi, değişim ve kayıp ile başa çıkma, farklı durumlarla başa çıkma	Sosyal beceriler ve başa çıkma becerileri artmış, dışsallaştırma davranışları azalmıştır.
Dadds ve Roth'un (2008)	Avusturalya	Nicel/Randome kontrollü deneme	3-6 yaş	REACH for RESILIENCE	İki haftada bir 3 ay boyunca, ebeveyn toplantıları	Empatik yanıt verebilirlik ve stresin kaçınılmazlığı, teşvik, davranış yönetimi ve öz saygının oluşturulması, zorlayıcı konularda kendine konuşma ve neden bulma/atıf yapma stilleri, problem çözme modeli, bütünleştirme ve inceleme	Ebeveynlerin süreçte daha az stresli hale geldiklerini, çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarında azalma olduğunu göstermiştir.
Eloff arkadaşları (2014)	ve Afrika	Nicel/Randemozie kontrollü deneme	6-10 yaş	COPE	24 oturum, haftada bir, 14 hafta boyunca annelerle toplantılar ve 10 hafta boyunca anne-çocuğa oturumları oyun, hikaye ve kültürel aktiviteler	Annelerin HIV yaşam problemleri, çocukta öz saygıyı geliştirme, çocuklarla duyguların eğitimi ve yönetimi, çocuklara problem çözme ve kişilerarası ilişki becerisi kazandırma ve "umut ve gelecek hissi.	Ebeveynlerin yetkinliklerinde artmış ve çocukların dışsallaştırma davranış problemlerinde azalma olduğu görülmüş ancak çocuklar kaygılarının arttığını belirtmişlerdir.

Barret, Fisak & Cooper (2015)	Avusturya	Nicel/tek gruplu deneysel	4-7 yaş	FunFRIEND S	10 oturum	Kendine güven, duyguları tanıma, sosyal beceriler ve stresle baş etme becerileri	Çekingenlik ve kaygı davranışları azalmıştır. Yılmazlık ölçeklerine ilişkin birinde puanlar artarken diğerinde azalmıştır.
Conroy, Sutherland, Algina, Werch, & Ladwig (2018)	Güney Amerika	Randomize kontrollü deneme	3-5 yaş	BEST CLASS IN	14 oturum	Öğretmenlere yönelik; kural belirleme, çocuklara uygun yanıt verme, ilişki kurma, uzmanlık motivasyonunu güçlendirme, uygun geribildirim verme	Öğretmenlerin yetkinleri artmış ve çocukların ise mental problemlerinde azalma görülmüştür. En büyük etki içselleştirme davranışlarının azalmasında olmuştur.
Eriksson, Kimber, & Skoog, (2018).	İsveç	Karma	7 yaş	RESCUR	Haftada bir 30 hafta boyunca çocuklara nefes egzersizleri, hikaye anlatımı, grup tartışmaları	İletişim becerileri, ilişki yönetimi, olumlu düşünce yapısı, öz-yeterlilik, kişisel güçler ve zorlukları fırsata çevirme	Çocukların problem davranışları azalmış yılmazlıklarının geliştiğini belirtilmiştir.
Şahan Aktan (2018)	Türkiye	Nicel/tarama ve deneysel	60-72 ay	Drama Temelli Psikolojik Dayanıklılık Programı	Haftada 2 gün 8 hafta boyunca drama oturumları	Girişkenlik-özgüven, öz-düzenleme, bağlılık, sosyal yetkinlik, duygu kontrolü, sosyal problem çözme, doyum erteleme, yardım alabilme konuları	Deney grubunda drama temelli etkinlikler çocukların yılmazlık puanlarını anlamlı şekilde arttırmıştır.
Kuru (2020)	Türkiye	Nicel/Randomize Kontrollü deneysel	6 yaş	Kahkaha Yogası	Haftada 2 gün, 6 hafta boyunca, yoga pratikleri	Fiziksel egzersiz, nefes egzersizi, oyunlar	Kahkaha yogası uygulanan grupta çocukların psikolojik sağlamlıkları, sosyal becerileri ve benlik saygıları artmıştır.
Guajardo, Romero,	Meksika	Nicel/Öntest son test	6 yaş	FunFRIEND S	Haftada bir 12 hafta boyunca,	Yardım etme, öz farkındalık ve duygu-beden ilişkisi, rahatlama	Çocukların kaygı semptomları, etkili bir şekilde azalmıştır.

Amavizca, & Barrett (2020)		control gruplu deneysel			oyun etkinlikleri	teknikleri, akranlarla bağ kurma ve arkadaşlık	Ayrıca duygusal ve davranışsal yeterliliklerinin arttığı ve çocukların daha dirençli ve sosyal açıdan yetkin olduğu ölçülmüştür.
Wu, Alexander, Frydenberg, & Deans, (2020).	Avustralya	Nitel/yarı deneysel	4-5 yaş	COPE-Resilience	6 hafta boyunca oyun temelli eğitsel etkinlikler	Duygu bilgisi, empati, prososyal davranış, problem çözme, ketleyici kontrolü ve başa çıkma becerileri	Her iki deney grubunda çocukların empati ve prososyal davranış puanlarının artmış; pozitif ketleme kontrolü artmış; e negatif ketleme kontrolü azalmıştır. Yanı sıra çocukların pozitif başa çıkma puanları artmış negatif başa çıkma puanları azalmış, yılmazlıkları artmıştır.
Simões (2021)	Portekiz	Nitel/deneysel	3-15 yaş	RESCUR	Haftada bir 30 hafta boyunca eğitsel etkinlikler, hikaye okuma, oyun, kart çalışmaları, aile katılımı	İletişim becerileri, ilişki yönetimi, olumlu düşünce yapısı, öz-yeterlilik, kişisel güçler ve zorlukları fırsata çevirme	Çocukların akademik başarıları, yaşam kalitesi ve sosyal becerileri artmış, problem davranışları azalmış ancak yılmazlık ölçeğinden alınan puanlarda anlamlı artış olmamıştır.
Cömert (2022)	Türkiye	Karma/Deneysel desen ve durum çalışması	60-71 ay	Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağlık Programı	Haftada 5gün, 4 hafta boyunca, müzikli uygulamalar	İletişim kurma/sosyal performans, öz-kontrol düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi, keşfetmekten hoşlanma	Müzikli deney grubunda çocukların psikolojik sağlımlıkları artmıştır.
Gültekin (2022)	Türkiye	Karma/yarı deneysel ve durum	60-72 ay	Mizah Odaklı Eğitim Programı	Haftada 3 gün 8 hafta boyunca eğitim etkinlikleri	Mizahi durumları anlama, tepki verme, mizahı üretme ve mizahi bakış açısı geliştirmeye dönük etkinlikler	Çocukların yılmazlıkları ve mizah becerileri gelişmiştir.

Bazzano ve diğeri (2023)	Amerika	Randomize olmayan kontrollü deneme	3-5 yaş	The YMP	Haftada bir 32 hafta boyunca yoga ve mindfulness etkinlikleri	Fiziksel duruş nefes egzersizleri, hikaye ve şarkı kullanımı içeren etkinlikler	Çocukların davranış problemleri azalmış ve öz kontrolleri artmış, adaptasyonları yükselmiştir.
Gürtürk (2023)	Türkiye	Nicel/yarı deneysel	5-6 yaş	Geleneksel Oyunları	Haftada 3 gün 10 hafta boyunca, oyun etkinlikleri	Geleneksel oyunlar seçkisinden oluşan oyun etkinlikleri	Çocukların yılmazlık puanları artmıştır.
Lewis, Barrett, Freitag & Ollendick (2023)	U.S	Nicel/tek gruplu deneysel	4-6 yaş	FunFRIEND S	Haftada bir 15 hafta boyunca oyun etkinlikleri	Yardım etme, öz farkındalık ve duyu-beden ilişkisi, rahatlama teknikleri, akranlarla bağ kurma ve arkadaşlık	Çocukların kaygı düzeyleri azalmış ve adaptasyonları artmıştır. Yanı sıra, sosyal becerileri de gelişmiştir.
Tamış (2024)	Türkiye	Nicel/yarı deneysel	60-72 ay	Duyu Odaklı Psikoeğitim ve Oyun terapisi	Haftada bir gün 8 seans eğitsel etkinlikler ve 11 seans oyun terapisi	Çocukların duyu bilgisi ifadesi, empati ve duyu düzenlemelerini geliştiren etkinlikler ve özel oyun odasında terapistle geçirilen yaşantılar	Psikoeğitim sonunda yalnızca duyu düzenleme becerisi artmıştır. Ancak oyun terapisi sonunda hem yılmazlık hem duyu düzenleme becerisi artmıştır.

Mishara ve Ystgaard'ın (2006) yürüttüğü çalışmada okul öncesi dönem ve ilkokul birinci sınıf çocuklarının mental sağlığını desteklemeye yönelik uygulanan programın etkililiği test edilmiştir. Deneysel kısımda, Danimarka ve Litvanya'da olmak üzere iki ülkede program uygulanmıştır. Danimarka'da deney grubunda 322, kontrol grubunda 110 ilkokul birinci sınıf çocuğu; Litvanya'da da deney grubunda 314, kontrol grubunda da 104 okul öncesi dönem çocuğun katılımı sağlanmıştır. Daha önce etkililiği test edilen Zippy's Friends isimli program revize edilerek ilkokul birinci sınıf ve okul öncesi gruplarına da uygulanmıştır. Veriler Sosyal Beceri Anketi (Gresham & Elliot, 1990), Öğretmen ve Çocuk Formu, Okul Çağındakilerin Başa Çıkma Stratejileri Envanteri (Ryan-Wenger, 1990) ile ve küçük çocukların uzmanlar ile görüşme yapması şeklinde toplanmıştır. Zippy's Friends programında çocuklara farklı modüllerdeki içeriklerin sunulmasıyla başa çıkma becerilerinin kazandırılması esas alınmıştır. Toplamda 24 oturum içeren çalışmada duygular, iletişim, ilişki kurma ve bitirme, anlaşmazlıkların çözülmesi, değişim ve kayıp ile başa çıkma, farklı durumlarla başa çıkma şeklinde altı modül yer almıştır. Sonuçlar çocukların program sonrası sosyal becerilerin ve başa çıkma becerilerinin arttığını dışsallaştırma davranışlarının azaldığını ve hiperaktivite semptomlarının azaldığını göstermiştir.

Dadds ve Roth'un (2008) gerçekleştirdiği araştırmada REACH for RESILIENCE isimli programın etkililiği sınanmıştır. Katılımcılar Avusturalya'da yaşayan anne-çocuk ikililerinden seçilmiştir. Yaşları üç ile altı arasında toplamda 734 çocuk ve anneleri çalışmada yer almıştır. Randomize kontrollü deneme gerçekleştirilen araştırmada 355 aile deney, 379 aile de kontrol grubu olarak atanmıştır. REACH for RESILIENCE programı ebeveynlere yönelik olan ve hem ebeveynler hem de çocuklarda kaygıyı azaltma ve adaptasyonu arttırmayı öngörmektedir. Üç ay boyunca her iki haftada bir uygulanan toplantılar ile ebeveynlere konular aktarılmıştır. Araştırmada çocukların yılmazlığı; yüksek sosyal beceri ve düşük içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarının bulunmasıyla tanımlanmıştır. Programın içeriği 1) empatik yanıt verebilirlik ve stresin kaçınılmazlığı; (2) teşvik (olumlu pekiştirme ve şekillendirme), davranış yönetimi ve öz saygının oluşturulması; (3) ve (4) zorlayıcı konularda kendine konuşma ve neden bulma/atıf yapma stilleri (5) problem çözme modeli; (6) bütünleştirme ve inceleme konularında oturumlardan oluşmaktadır. Çocukların yılmazlıklarını anlamaya yönelik veriler Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Kısa Formu (Social Competence and Behavior Evaluation-Short Form) (LaFreniere & Dumas 1996) ve Okul Öncesi Davranış Ölçeği (Preschool Behavior Play Scale) ile toplanmıştır (Coplan and Rubin 1998).

Sonuçlar ebeveynlerin süreçte daha az stresli hale geldiklerini, çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarında azalma olduğunu göstermiştir.

Eloff ve arkadaşları (2014) ile gerçekleştirilen çalışmada Afrika’da yaşayan HIV pozitif anneler ve onların çocuklarında yılmazlığı destekleme programının etkililiği sınanmıştır. Randomize kontrollü araştırmada 390 anne-çocuk ikilisi yer almıştır. Çocuklar 6-10 yaş aralığında olup ayrı ayrı ve ikili olarak bir programa tabi tutulmuşlardır. Program, toplamda 24 hafta süren başlangıçta anne ve çocukların ayrı ayrı eğitildiği son 10 oturumunun ise anne-çocuk etkileşimi ile gerçekleştiği bir süreç olarak tasarlanmıştır. İlk yedi oturum, annelerin HIV ile yaşamayla ilgili sorunlarını gidermeye yönelik olmuş ardından da ebeveynlik becerileri üzerine oturumlara yer verilmiştir. Çocukların oturumlarında ise, öz saygıyı geliştirme, duygular ve yönetimi, problem çözme ve kişilerarası ilişkiler ve “survival skills” olarak adlandırılan anlam amaç ve gelecek beklentisi konuları ele alınmıştır. İçerik masa oyunları, hikâye anlatımı ve geleneksel kültürel oyunlar aracılığıyla çocuklara aktarılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çocuk Davranışı Kontrol Listesi (Child Behavior Checklist) (Achenbach & Rescorla, 2000) ve Vineland Adaptif Davranış Ölçeği (Vineland Adaptive Behavior Scales) uygulanmıştır (Sparrow, Cicchetti, & Balla, 2005). Süreç sonunda annelerin doldurmuş olduğu ölçeklere göre çocukların dışsallaştırma davranış problemlerinde azalma olduğu görülmüş ancak çocuklar kaygılarının arttığını belirtmişlerdir.

Barret, Fisak ve Cooper (2015) tarafından yürütülen çalışmada anksiyete yaşayan çocukların problemlerinin azaltılmasında ve giderilmesinde daha önceden Barret’in (2007) geliştirdiği Fun FRIENDS programının etkililiği incelenmiştir. Yapılan klinik araştırmada çocuklarla hem klinik görüşme yapılmış hem de ailelerinden ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Çocukların Anksiyete düzeyleri başlangıçta ve sonda Okul Öncesi Anksiyete Ölçeği (The Preschool Anxiety Scale) (Silverman & Nelles, 1988) ile belirlenmiştir. Yanı sıra The Davranış Ketleme Anketi (Behavioral Inhibition Questionnaire) (Bishop, Spence, & McDonald, 2003); Güçlü ve Zayıf Yönler Ölçeği (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Goodman, 1997); Davranışsal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği (Behavioral and Emotional Rating Scale) (Epstein, & Sharma, 1998). Beş-yedi yaş grubundan anksiyetesi bulunan 31 çocukla 10 hafta boyunca oyun temelli oturumlar düzenlenmiştir. Aileler de 2 haftalık bilgilendirmeye alınmıştır. Program içeriği çocuklarda kendine güvenlerini artırmaya, sosyal becerilerini geliştirmeye ve stresle baş etme yeteneklerini güçlendirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Sonuçta çocukların çekingenlik ve kaygı davranışları azalmıştır.

Çocukların yılmazlığı ise Güçlü ve Zayıf Yönler Ölçeği ve Davranışsal ve Duygusal Değerlendirme Ölçeği ile yorumlanmış ve Güçlü ve Zayıf yönler ölçeğinden alınan puanlar azalırken Davranışsal ve Duygusal değerlendirme ölçeğinden alınan puanlar artmıştır.

Conroy, Sutherland, Algina, Werch, & Ladwig (2018) tarafından yürütülen araştırma risk altında bulunan çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen bir önleyici program test edilmiştir. BEST IN CLASS (Behavioral, Emotional, Social Training: Competent Learners Achieving School Success/Davranışsal, Duygusal, Sosyal Eğitim: Yeterliliğe sahip Öğrenciler Okul Başarısı) isimli programın uygulandığı çalışmanın metodu randomize kontrollü deneme olarak belirlenmiştir. Katılımcılar Güneydoğu Amerika'daki üç Head Start bölgesinde yer alan okullardaki 185 öğretmen ve onların sınıflarındaki erken tarama sonuçlarına göre risk altında olarak değerlendirilen üç-beş yaş grubu 462 çocuktan oluşmaktadır. Programda, öğretmenlerin, sınıf içindeki öğretim faaliyetlerinde, çocukların problem davranışlarını azaltmaları ve sınıf içindeki etkileşimleri geliştirebilmeleri için onlara 14 haftalık koçluk sağlamak ve program kitapçığı verilmektedir. Grupta verilerin toplanması için kullanılan ölçme araçları “Sosyal Beceri Gelişim Ölçeği (Social Skills Improvement System–Rating Scales)” (Gresham & Elliott, 2008) ve “Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Child Behavior Checklist)” (Achenbach & Rescorla, 2000) olarak belirlenmiştir. Sonuçta program sonrası öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri artmış ve çocuklarla ilişkilerinin iyileştiği rapor edilmiştir. Çocukların ise mental problemlerinde azalma görüldüğü yönündedir. En büyük etki içselleştirme davranışlarının azalmasında görülmüştür.

Eriksson, Kimber ve Skoog (2018) tarafından yürütülen çalışmada daha önce geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş olan RESCUR isimli programın alkol problemi olan ebeveynleri çocuklarının yılmazlıkları üzerindeki etkisi test edilmiştir. Comenius Projesi kapsamında 2012-2015 yıllarında altı üniversitenin birlikteliğiyle geliştirilen programda bu kez İsveç'te yaşayan alkol bağımlısı ebeveynlerin çocukları yer almıştır. Toplamda 1000 çocuğun katıldığı karma desendeki çalışmada, okula devam eden yedi yaş çocuklarına program etkinlikleri uygulanmıştır. Nicel kısımda randomize kontrollü deneysel desen kullanılmıştır. Nitel verilerde de çocuk ve öğretmen ve ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Ön test ve son testlerin uygulanmasında Çocuk ve Genç Yılmazlık Ölçeği (Child and Youth Resilience Measure-CYRM) (Ungar & Liebenberg, (2013), Nasıl Hissediyorum? (How I feel [HIF]) Ölçeği (Sandel vd., 2012) “Güçlü ve

Zayıf Yönler Ölçeği” (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Goodman, 1997) kullanılmıştır. Yanı sıra grubun aktiviteler sırasında yapılan gözlemleri de nitel bulgu olarak değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde ise nefes egzersizleri, hikâye anlatımı, grup tartışmaları sayesinde program içeriği çocuklara aktarılmıştır. Program altı temadan oluşmaktadır. Bunlar; iletişim becerileri (etkili iletişim kurma, öz güven), ilişki yönetimi (sağlıklı ilişki kurmak ve sürdürmek), olumlu düşünce yapısı (optimistlik düşünce ve olumlu duygular), öz-belirleme (problem çözme, özerklik), güçlü yönlerden yararlanma (olumlu benlik kavramı ve öz saygı, akademik ve sosyal katılımı güçlü yönleri kullanma) ve zorlukları fırsata çevirme (olumsuzluk ve aksiliklerle başa çıkma, reddedilmeyle başa çıkma, kayıpla başa çıkma) şeklindedir. Müdahale sonuçları bu çalışmadan bağımsız olarak paylaşılmış ve çocukların yılmazlıklarının geliştiği belirtmiştir.

Şahan Aktan (2018) doktora tezi kapsamında iki aşamadan oluşan bir çalışma yürütmüştür. Bunlardan ilki çocukların yılmazlıklarını ölçmek üzere bir araç geliştirilmesi ikincisi ise okul öncesi dönem çocukların yılmazlıklarının drama temelli bir program ile geliştirilmesidir. Nicel yöntemin esas alındığı çalışmada “48-72 Aylık Çocuklar için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ardından deneysel desende (bir deney bir kontrol) araştırmacı tarafından oluşturulan “Drama Temelli Psikolojik Dayanıklılık Programı” uygulanmıştır. Katılımcılar 60-72 aylık okul öncesine devam eden toplamda 34 çocuktan oluşmaktadır. Deneysel gruptaki katılımcılara araştırmacı tarafından sekiz hafta boyunca haftada 2 gün olmak üzere drama etkinlikleri uygulanmıştır. Bu program oluşturulan ölçeğin alt boyutlarına göre (girişkenlik-özgüven, öz-düzenleme, bağlılık, sosyal yetkinlik, duygu kontrolü, sosyal problem çözme, doyum erteleme, yardım alabilme) içerikler belirlenerek drama etkinliği şeklinde tasarlanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara ise sınıfın öğretmeninin uygulayacağı MEB programı etkinlikleri araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Sonuçlar drama temelli psikolojik dayanıklılık programının çocukların yılmazlık puanlarını ölçekteki tüm boyutlarda ve alınan toplam puanda anlamlı biçimde arttırdığını göstermiştir.

Kuru’nun (2020) doktora tezi kapsamında yaptığı araştırmada tamamlayıcı bir erken müdahale programının çocukların psikolojik sağlamlıkları benlik saygıları ve sosyal becerileri üzerindeki etkililiği test edilmiştir. Dr. Kataria (2005) tarafından geliştirilen “Kahkaha Yogası” isimli program Suriye’den gelen mülteci ailelerin çocuklarına uygulanmıştır. Randomize kontrollü deneysel desende gerçekleştirilen

çalışmada 38'i deney, 38'i kontrol olmak üzere altı yaş grubu 76 okul öncesi dönem mülteci çocuk katılımcı olarak yer almıştır. Jefferies, McGarrigle ve Ungar (2018) tarafından geliştirilen ve yazar tarafından adapte edilen “Çocuk ve Gençlerde Psikolojik Sağlık Ölçeği-Revizyon” ölçeklerinin uyarlaması yapılmış ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kahkaha yogası programı haftada iki gün altı hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Hem nefes egzersizi hem fiziksel egzersiz hem de oynusu süreçleri içeren bu uygulama sonucunda deney grubu lehine psikolojik sağlık, sosyal beceriler ve benlik saygısı anlamlı olarak artmıştır.

Guajardo, Romero, Amavizca, & Barrett (2020) tarafından yürütülen araştırmada FunFRIENDS programının etkililiği kültürel çeşitliliğin bir örneği olan Meksikalı çocuk grubunda test edilmiştir. Ön test, son test, kontrol gruplu deneysel çalışmada altı yaşında 49 çocuk yer almıştır. Program çocukların öğretmenleri tarafından ve 12 hafta boyunca haftada bir olacak biçimde uygulanmıştır. Programın içeriği, başkalarına yardım etme, öz farkındalık ve duygu-beden ilişkisi, rahatlama teknikleri, akranlarla bağ kurma ve arkadaşlık gibi konuların oyun yoluyla çocuklara kazandırılması şeklindedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Kaygı Ölçeği (The Preschool Anxiety Scale) (Spence, Rapee, McDonald, & Ingram, 2001) ve Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği (The Behavioral and Emotional Rating Scale- Second Edition) (Epstein, 2010) kullanılmıştır. Program sonucunda çocukların kaygı semptomları (özellikle ayrılık kaygısı) etkili bir şekilde azalmıştır. Ayrıca duygusal ve davranışsal yeterliliklerinin arttığı ve çocukların daha dirençli ve sosyal açıdan yetkin olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sonuçlarla funFRIENDS programının yılmazlığı desteklemede güçlü bir program olarak yorumlamıştır.

Wu, Alexander, Frydenberg ve Deans (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Avustralya'da yer alan anaokulunda COPE-Resilience programının okul öncesi çocukların gelişimi üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. Yarı deneysel desende yürütülen çalışmada katılımcılar 4-5 yaş arası 91 çocuk ve onların öğretmenlerinden olmuştur. Çocuklar deneyimli program uygulayıcısı olan öğretmen ve sınıfındaki çocuklar (deney1) ve ilk kez programı uygulayacak olan öğretmen ve sınıfındaki çocuklar (deney2) ile programın uygulanmadığı sınıfta yer alan öğretmen ve çocuklar (kontrol) olarak gruplara ayrılmışlardır (her sınıfta iki öğretmen bulunmaktadır). COPE programı çocuklarda altı hafta boyunca sınıfın öğretmeni tarafından çocuklara kazandırılan “duygu bilgisi, empati, prososyal davranış, problem çözme, ketleyici kontrol ve başa çıkma becerileri” konularını içermektedir. Çocukların müdahale öncesinde ve sonrasında

becerilerini ölçek için çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Bunlar Empati Anketi (The Empathy Questionnaire) (Rieffe, Ketelaar, & Wiefferink, 2010); Güçlü ve Zayıf Yönler Ölçeği (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Goodman, 1997); Çocukların Başa Çıkma Ölçeği (Children's Coping Scale-Revised) (Yeo, Frydenberg, Northam, & Deans, 2014); Çocuklarda Yürütücü İşlevler Envanteri (Childhood Executive Function Inventory) (Thorell & Nyberg, 2008) olmuştur. Sonuçlar her iki deney grubunda çocuklarda empati ve prososyal davranış puanlarının anlamlı şekilde arttığı, pozitif ketleme kontrolünün yükseldiği ve negatif ketleme kontrolünün azaldığı görülmüştür. Yanı sıra, çocukların pozitif başa çıkma puanları artmış negatif başa çıkma puanları da azalmıştır. Böylelikle çocukların uyumunun yükseldiği ve programın çocukların yılmazlıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak deneyimli öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların yılmazlıkları ilk kez programı uygulananlara göre daha yüksek olmuştur.

Simões ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen çalışmada Portekiz'de yaşayan okul öncesi dönem çocuklarda daha önceden etkililiği sınanmış olan RESCUR (European Resilience Curriculum in Preschool) programının öğrencilerin akademik performansı, davranışsal gelişimleri, sosyal uyumları ve psikolojik sağlıkları üzerindeki etkisini ölçülmesi hedeflenmiştir. Deneysel tasarımda gerçekleşen çalışmaya üç yaşından başlayarak 15 yaşına kadar olan 1084 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu grubun %30.6'sı anasınıfına devam eden çocuklardan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak programa bağlılığı belirlemede RESCUR değerlendirme listesi, yaşam kalitesini belirlemede KIDSCREEN-10 (Matos, Gaspar, & Simões, 2012) kullanılmıştır. Yılmazlığın ve adaptasyonun belirlenmesinde de "Güçlü ve Zayıf Yönler Ölçeği" (Strengths and Difficulties Questionnaire- *Portuguese version*) (Fleitlich, Loureiro, Fonseca, & Gaspar, 2004) ve Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği (CYRM-12) kullanılmıştır. Uygulanan programda altı tema yer almıştır. Bunlar iletişim becerileri, ilişki yönetimi, olumlu düşünce yapısı, öz-yeterlilik, kişisel güçler ve zorlukları fırsata çevirme şeklinde olup program bir yıl boyunca (30 oturum) öğretmenler tarafından haftada bir gün bir saat uygulanmıştır. Programdaki temalara ilişkin etkinlikler mindfulness aktiviteleri, hikaye okuma, grup tartışmaları, el becerisi çalışmaları ve aile katılımlı çalışmalar yoluyla çocuklara uygulanmıştır. Sonuçta çocukların sosyal davranışlarında artma, problem davranışlarında azalma, akademik performans değerlendirmelerinde (okul notları) yükselme ve yaşam kalitesinde artış görülmüştür. Yılmazlık ölçeğinden alınan puanlarda ise anlamlı farklılık sağlanmamıştır.

Cömert (2022) tarafından doktora tezi kapsamında yürütülen çalışmada çocukların psikolojik sağlamlıkları Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağlamlık Programı ile geliştirilmeye çalışılmıştır. Karma yöntemin kullanılmış olduğu bu araştırmada nicel kısımda ön test son test kontrol gruplu (iki deney ve bir kontrol) deneysel desen kullanılmış ve toplamda beş yaş grubu 21 çocuğa ulaşılmıştır. Ön test ve son testlerin uygulanmasında Özbey (2019) tarafından uyarlanan “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” kullanılmıştır. Deney gruplarından birinde müzik destekli psikolojik sağlamlık programı uygulanırken, diğerinde müzik desteği kaldırılarak bu program uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise MEB programı sınıfın öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Deney gruplarındaki uygulama haftada beş gün olmak üzere dört hafta boyunca sürmüştür. Program da tıpkı ölçeğin alt boyutlarında olduğu gibi, iletişim kurma/sosyal performans, öz-kontrol düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi, keşfetmekten hoşlanma temaları kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar nitel boyuttaki verilerin de dâhil edilmesiyle yorumlanmıştır. Müzik destekli programın uygulandığı deney grubunda psikolojik sağlamlık en fazla artmış, kontrol grubuna göre ise iki deney grubunda da anlamlı artış görülmüştür. Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağlamlık Programı uygulanan gruptaki çocukların psikolojik sağlamlıklarını geliştirmiştir.

Gültekin (2022) tarafından doktora tezi kapsamında yürütülen çalışmada “Okul Öncesi Mizah Odaklı Eğitim Programı” kullanılarak çocukların yılmazlıklarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Karma desende yürütülen bu çalışmada, yılmazlık nicel desende ön test, son test, kontrol gruplu deneysel tasarımla test edilmiştir. Deney grubundan 15, kontrol grubundan 15 okul öncesi dönem çocuğu (60-72ay) olmak üzere toplamda 30 çocuk katılımcı olarak yer almıştır. Çocukların yılmazlıkları Önder ve Ogelman tarafından 2011’da uyarlaması yapılan “Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği (Children’s Ego-Resiliency Scale)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yanı sıra çocukların mizah özellikleri de “Okul Öncesi Çocuklar İçin Mizah Ölçeği” ile belirlenmiştir. Haftada üç gün olmak üzere toplamda sekiz ay süren müdahalede mizah kullanılarak okul öncesi programına uygun etkinlikler yürütülmüştür (matematik, Türkçe, oyun vb.). Elde edilen bulgular uygulanan programın okul öncesi dönem çocukların mizah ve yılmazlık becerilerini anlamlı derecede arttığı yönündedir.

Bazzano ve diğerlerinin (2023) yürüttüğü çalışmada dezavantajlı bölgelerde bulunan ailelerin (Afro-Amerikan ve Head Start projesine katılan) çocuklarına uygulanan yoga programının çocukların yılmazlıklarına etkisi araştırılmıştır. Randomize olmayan

kontrollü çalışmada üç ve beş yaş aralığındaki çocuklardan oluşan 701 kişilik katılımcı grubunda 579 kişi deney, 122 kişi de kontrol grubunda yer almıştır. Çocuklara yoga eğitmeni tarafından 32 hafta boyunca haftada bir kez 20 dakika boyunca yoga ve bilinçli farkındalık (mindfulness) aktiviteleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir aktivite yer almamıştır. Programın içeriğinde fiziksel duruş veya poz akışları, hikayeler veya şarkılar şeklinde rehberli meditasyon aktiviteleri ve senkronize nefes alma gibi nefes egzersizleri yer almıştır. Öntest ve son test olarak verilerin toplanması Çocukluk Değerlendirme Aracı (The Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers, Second Edition) (LeBuffe & Naglieri, 2012) ile yılmazlıkları tespit etmek üzere kullanılmıştır. Sonuçlar, yoga ve farkındalık programına katılan çocukların, katılmayan çocuklara göre daha az davranış problemine sahip olduklarını ve öz kontrol gibi boyutların yükselmesiyle adaptasyonlarının geliştiğini göstermiştir.

Gürtürk (2023), yüksek lisans tezi sırasında yürüttüğü çalışmada geleneksel çocuk oyunlarının çocukların yılmazlıkları üzerindeki etkisini test etmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende gerçekleşen bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubundaki toplam 42 çocuk katılım sağlamıştır. Yılmazlığa ilişkin ön test ve son test verilerinin ölçülmesinde Özbey (2019) tarafından uyarlanan “Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca haftada üç gün olmak üzere geleneksel çocuk oyunlarından (mendil kapmaca, bezirgan başı, kulaktan kulağa vb.) oluşan oyun etkinlikleri uygulanmıştır. Son test sonuçları çocukların psikolojik sağlamlıklarının anlamlı şekilde artmış olduğunu göstermektedir.

Lewis, Barrett, Freitag ve Ollendick (2023) tarafından yürütülen çalışmada U.S’de taşrada yaşayan ve anaokuluna devam eden çocukların anksiyete düzeylerinde FunFRIENDS programının etkililiği ve 10 aya kadar kalıcılığı test edilmiştir. İlgili programla bu araştırmacılar sosyal duygusal yeterliği artırarak çocukların endişe stres ve üzüntü gibi deneyimlerini azaltmayı hedeflemişlerdir. Çalışmada hem tarama boyutu hem de deneysel bir boyut yer almıştır. Program etkililiğinin test edildiği ön test, son test ve kalıcılık testli deneysel boyutta; toplamda taşrada bir anaokuluna devam eden dört-altı yaş aralığındaki 57 çocuğa ulaşılmıştır. Bu çocukların kendisinden, ebeveynlerden ve öğretmenlerden veri toplanmıştır. Programın uygulanması 15 hafta sürmüştür (art arda uygulanmamış tatil vb. durumlardan ötürü toplam süre 20 haftayı bulmuştur). Öğretmenler ön test, son test ve kalıcılık testi olarak Çocuk Anksiyete Ölçeği (Preschool Anxiety Scale) -Öğretmen Versiyonu (Spence, Rapee, McDonald, & Ingram, 2001),

Sosyal Duygusal Beceri Ölçeği'ni (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Goodman, 1997) çocuklar için yanıtlamıştır. Ebeveynler de Çocuk Anksiyete Ölçeği – Ebeveyn Versiyonu (Preschool Anxiety Scale) ve Duygu Düzenleme Kontrol Listesi'ni (Emotion Regulation Checklist) (Shields & Cicchetti, 1997) yanıtlamıştır. Program, başkalarına yardım etme, öz farkındalık ve duygu-beden ilişkisi, rahatlama teknikleri, akranlarla bağ kurma ve arkadaşlık gibi konuların oyun yoluyla çocuklara kazandırılmasını içermektedir. Program sonucunda çocukların kaygı düzeyleri azalmış ve adaptasyonları artmıştır. Yanı sıra, sosyal becerileri de gelişmiştir. Bu durum kalıcılık testlerinde de devam etmiştir.

Tanış (2024) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında, çocukların yılmazlıklarını desteklemeyi amaçlayan iki farklı protokolün uygulandığı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda 60-72 aylık 128 çocukla yürütülen süreçte ön test, son test, kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmada iki deney grubu bulunmaktadır. Deney grubundan birinde araştırmacı duygu gelişimi odaklı bir psikoeğitim programı uygulamış, diğerinde ise çocuk merkezli oyun terapisi uygulamıştır. Duygu gelişimini desteklemeye yönelik psikoeğitim (duyguların tanıma, duygusal öz farkındalığa sahip olma, kişilerarası ilişkiler, empati kurma, duygusal esneklik ve duyguları düzenleyebilme) sekiz seans boyunca uygulanmış ve bu süreçte oyun, hikaye okuma, kart eşleme, resim yapma gibi farklı etkinliklere yer verilmiştir. Çocuk merkezli oyun terapisi ise bireysel olarak yürütülmüş ve 11 seans sürmüştür. İki kontrol grubuna da işlem yapılmamıştır. Böylelikle süreç sonunda çocukların duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlık puanlarının anlamlı şekilde etkilenip etkilenmediği test edilmiştir. Yılmazlık için “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERIK)”, duygu düzenleme için Yılmaz ve Zembat (2021) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar psikoeğitim programının yılmazlığı arttırmadığı ancak duygu düzenleme becerisini arttırdığını göstermiştir. Yanı sıra oyun terapisi uygulanan grupta ise her iki değişkenin puanları anlamlı biçimde artmıştır.

Günay, Buluş ve Şahin'in (2023) yer aldığı araştırmada bibliyoterapi uygulamalarının çocukların iyi oluşuna etkisi test edilmiştir. Karma yöntemin benimsendiği çalışmada nicel kısım deneysel desenle yürütülmüştür. Sosyoekonomik düzeyi düşük insanların yaşadığı mahallelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubu 28 çocuk (14'ü deney, 14'ü kontrol) çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmacı tarafından Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programı dokuz oturumda çocuklara uygulanmıştır. Program içeriği grup üyeleri içinde aidiyet ve

güvenlik duygusu sağlama, grup dinamiği kazandırma, endişeleri azaltma, farklı bakış açıları geliştirme üzerine kitaplar aracılığıyla yapılan aktivitelerden oluşmaktadır. Atan ve Buluş (2021) tarafından geliştirilen “5-6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” ön test ve son test olarak öğretmenleri tarafından yanıtlanmıştır. Sonuçta ölçeğe yer alan alt boyutlar olan “Fiziksel Sağlık”, “Düşük İçselleştirme”, “Düşük Dışsallaştırma”, “Öz düzenleme”, “Sosyal Yetkinlik Girişkenlik”, “Bilişsel Yetkinlik”, “Değer Davranışları”, “Psikolojik Dayanıklılık”, “Yaşam Doyumu” ve toplam ölçek puanı için anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak “Fiziksel Sağlık”, “Düşük İçselleştirme”, “Düşük Dışsallaştırma”, “Öz düzenleme”, “Sosyal Yetkinlik Girişkenlik”, “Değer Davranışları”, “Psikolojik Dayanıklılık” ve toplam psikolojik iyi oluş ortalama puanlarında anlamlı şekilde yükseliş olduğu saptanmıştır. Bibliyoterapi Temelli Eğitim Programının uygulandığı deney gurubu ön ve son test puanları arasında “Fiziksel Sağlık”, “Düşük İçselleştirme”, “Düşük Dışsallaştırma”, “Öz düzenleme”, “Sosyal Yetkinlik Girişkenlik”, “Bilişsel Yetkinlik”, “Değer Davranışları”, “Psikolojik Dayanıklılık”, “Yaşam Doyumu” alt boyutları ve toplam ölçek puanı için anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak izlemeye bu puanların arttığı görülmüştür.

2.2.2.4. Yılmazlığı Geliştirmeye Yönelik Yapılan Müdahalelerin Değerlendirilmesi

Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde birçok ülkeden farklı nitelikte programların yılmazlığı desteklemede kullanıldığı görülmüştür. Yılmazlığı sağlamaya çalışan bu programlarda yılmazlık farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bazen doğrudan bir yılmazlık ölçeği kullanıldığı gibi bazen de çocukların anksiyetelerinin düşmesi, problem davranışlarının azalması ile tespit edilmiş ve yılmazlığın artması şeklinde yorumlanmıştır. Bu programlar çocuğu, öğretmeni ya da ebeveyni doğrudan geliştirmeye çalışan programlar olduğu gibi bazıları da çocuk ve yetişkini farklı zamanlarda bir arada desteklemeye çalışmıştır. Geliştirilmeye çalışılan özellikler sıklıkla etkileşim kurma, empati, duyguları anlama ve yönetme, problem çözme, başa çıkma, kendini düzenleme gibi beceriler olmuştur. Bunların çocuklara kazandırılması oyun, hikaye, bilinçli farkındalık (mindfulness), resim yapma, egzersizler vb. yöntemlerle sağlanmıştır. Sonuçta çocukların yılmazlıkları pozitif yönde etkilenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Erken çocuklukta yoksulluk dezavantajına sahip çocukların yılmazlığında rol oynayan faktörlerin incelenmesini ve sonrasında da bu bilgilerden yararlanarak geliştirilen müdahale programının test edilmesini amaçlayan bu çalışmada yöntem iki aşamada açıklanmıştır. Birinci aşamada, yılmazlık faktörlerine ilişkin kullanılan ilişkisel tarama modeli ve yapısal ilişkilerin incelenmesi; ikinci aşamada ise deneysel desen ve müdahale programının ayrıntıları açıklanmıştır. Her iki aşamada da ayrı ayrı katılımcı grup, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir. Sürecin takibi adına aşağıdaki şekilde bu akış özetlenmiştir.



Şekil 6. Yöntemin aşamaları ve takip edilen akış

3.1. Birinci Aşama: Yılmazlık Faktörlerine Dair İlişkisel Tarama Modeli

Çalışmanın ilk adımında, yılmazlığı etkileyen faktörlerin belirlenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelin seçilme nedeni, mevcut çalışmada yılmazlık faktörlerinin birlikte değişimi, bunun derecesi ve yönünün ele alınmasından ötürüdür (Bordens & Abbott, 1991).

Araştırmanın birinci aşaması için *bağımlı değişken* okul öncesi dönem çocukların psikolojik yılmazlıklarıdır. *Bağımsız değişkenler* ise çocukların bireysel

(benlik algısı), sosyal (sosyal beceriler ve problem davranışlar) ve duygusal yeterlilikleri (duygu düzenleme) ile ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkileridir. Ayrıca araştırmada bireysel yeterlik (benlik algısı), sosyal yeterlilik (sosyal beceriler ve problem davranışlar) ve duygusal yeterlilik (duygu düzenleme) hem bağımsız hem de bağımlı değişkenlerdir.

Yılmazlığa ilişkin koruyucu faktör özelliği gösteren ve bireyin mikro sisteminde yer alan birden fazla faktör arasındaki etkileşim eş zamanlı test edileceğinden çalışmada Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır (Ulman & Bentler, 2003). Bu sayede ekolojik kurama dayalı modelde yer alan gözlenebilir değişkenler sayesinde yılmazlık üzerinde hangi değişkenin ne kadar rol oynadığı ortaya koyulmuştur.

3.1.1. Yapısal Eşitlik Modeli

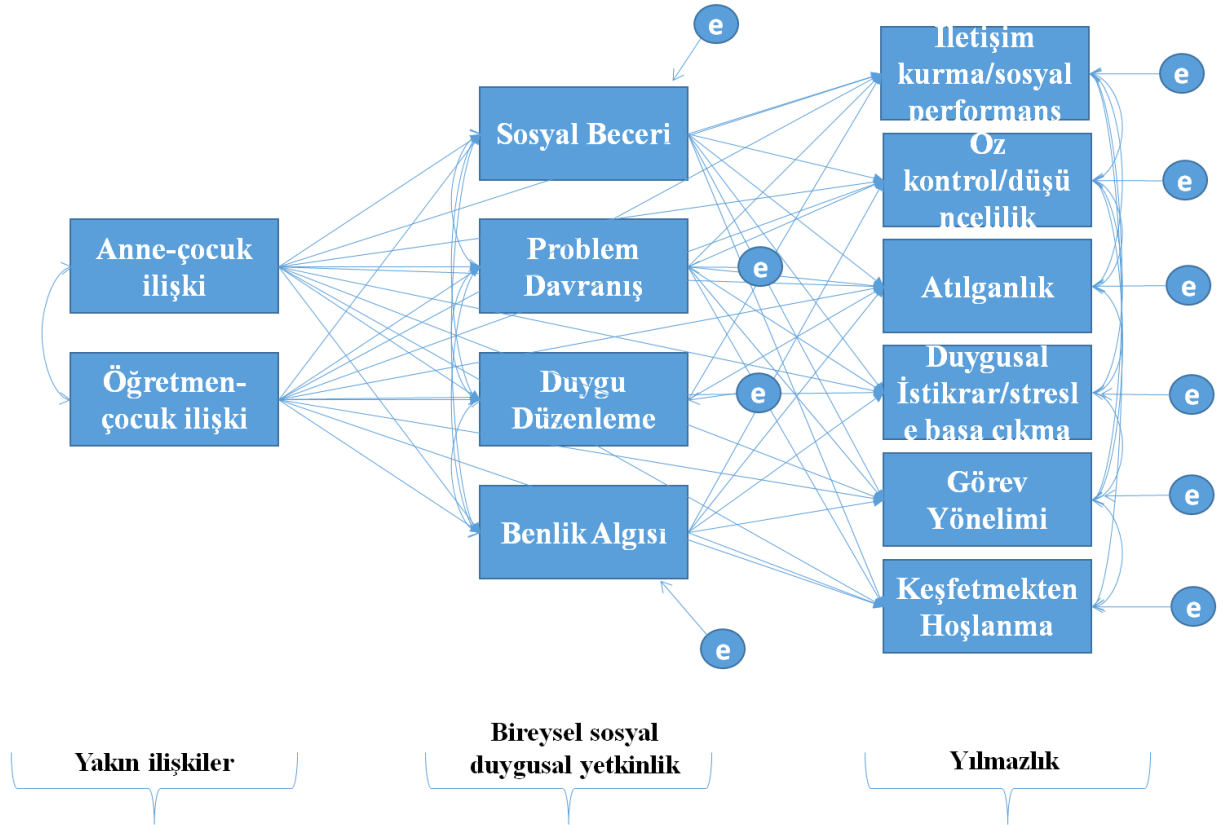
Yapısal eşitlik modelleri (YEM), belirli bir kuramsal temele dayalı olarak, gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri yön belirterek test etmeyi sağlamaktadır (Kline, 2023). Buradaki yön nedensellik anlamına gelmekte hangi değişkenin diğerini etkilediğini göstermektedir. Yapısal eşitlik modellemesi literatürde ikinci nesil (second generational analysis) bir veri analiz tekniği şeklinde değerlendirilmektedir (Bagozzi & Fornell, 1982). YEM, regresyon gibi tekniklere nazaran, birden fazla bağımlı ve bağımsız değişkenin aynı anda teorik bir modelde birleştirilmesi ile daha karmaşık araştırma sorularına yanıt aramayı kolaylaştırmaktadır (Anderson & Gerbing, 1988).

YEM’de ilk olarak kuramsal çerçeve netleştirilmekte, sonrasında değişkenler arasındaki ilişki örüntüsü ve yönü belirlenmektedir. Böylelikle kurama dayalı olarak oluşturulan yapının verilerce doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmektedir (Şimşek, 2020). Değişkenleri test etmede tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi aynı anda birçok faktörün etkisi altında olan bağımlı değişkeni incelemeye izin vermesi, birden fazla ölçme aracının aynı anda kullanımına izin vermesi, hata katsayılarını dikkate alması bu modeli üstün kılan önemli özelliklerdendir. Yapısal Eşitlik modellemesinin birden fazla türü bulunmaktadır. Bunlar, Örtük (Latent) Değişkenli Modeller, Çok Gruplu Modeller, Büyüme Eğrisi Modellemesi, Profil Analizi, Doğrulamalı Faktör Analizi ve Yol Analizidir (Kline, 2023). Bunlardan Doğrulamalı Faktör Analizi ve Yol Analizi YEM’in özel türleridir. Mevcut çalışmada da oluşturulan modelin test edilmesi için Yol Analizi ve geçerlik testleri için de Doğrulamalı Faktör Analizi Kullanılmıştır.

Yol Analizi (Path Analysis): Yol analizi, birden fazla değişkenden oluşan sistemde bu değişkenler arasındaki nedensel örüntüleri test etmeye yarayan aynı zamanda da değişkenler arası nedensel bağlantıların büyüklüğü ve önemini ölçebilen bir yöntemdir (Martinussen, 2010; Stage, Carter, & Nora, 2004).

Yol Analizi yapılırken bir *yol modeli* çizilmektedir. *Yol modeli* değişkenlerin ve ilişkilerin nasıl tanımlandığını gösteren bir diyagramdır. Bu diyagramda içsel ve dışsal değişkenler, hata katsayıları, varsa kovaryanslar ve doğrudan ve dolaylı etkilerin nasıl olduğunu (yönünü) gösteren oklar bulunur (Stage, Carter, & Nora, 2004). *Dışsal değişkenler*, başka bir değişken tarafından etkilenmeyen (modelde ok işaretinin gitmediği) değişkenler olup; *içsel değişkenler* ise, en az bir başka değişkenin etkide bulunduğu (modelde ok işaretinin geldiği) değişkenlerdir. Modelin sonunda yer alan ve yalnızca dışsal değişkenler tarafından etkilenen içsel değişkenler bağımlı değişken olarak adlandırılırken, diğer içsel değişkenler aynı zamanda aracı veya geçişken değişken şeklinde görev yapmaktadırlar (Garson, 2013). *Hata katsayıları* ise, model ile gerçek dünya arasındaki farklılıktan kaynaklanan ve kontrol edilemeyen/açıklanamayan etkilerin hesaba katıldığını belirtmektedir. Hata katsayıları, analizde modelin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek için kritik bir rol oynamakta ve bu yöntemi diğerlerine göre üstün kılmaktadır. *Doğrudan etki*, bir dışsal değişkenin bir içsel değişkene yönelik etkisi (ona giden direk bir ok) doğrudan etkiyi gösterirken; *dolaylı etki* de bir bağımsız değişkenin önce bir bağımlı değişkeni etkilemesi aracılığıyla asıl (modelin sonundaki) bağımlı değişkeni etkilemesi anlamına gelmektedir (Baron & Kenny, 1986). Bu durumda yön oku bağımsız değişkenden aracı değişkene gitmekte sonrasında aracı değişkenden de asıl bağımlı değişkene gitmektedir.

Mevcut araştırmada ilk başta teorik düzeyde 12 gözlenebilir değişken tanımlanmıştır. Bunlar sosyal beceri, problem davranış, duygu düzenleme, benlik algısı, ebeveyn-çocuk ilişkisi, öğretmen-çocuk ilişkisi, iletişim kurma/sosyal performans, öz kontrol/düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi, keşfetmekten hoşlanma şeklindedir.



Şekil 7. Analiz edilen model

Şekil 7’de görüldüğü gibi yılmazlığın bireyin mikro sisteminde yer alan unsurlarca doğrudan ve dolaylı biçimde etkilendiği varsayılmıştır. Bu modele göre çocukların anne-çocuk ilişkisi ve öğretmen-çocuk ilişkisinin yılmazlığın tüm boyutlarını “doğrudan” ve sosyal beceri, problem davranış, duygu düzenleme ve benlik algısı üzerinden “dolaylı olarak” etkilediği varsayılmıştır. Ayrıca sosyal beceri, problem davranış, duygusal beceri ve benlik algısının da doğrudan yılmazlığın tüm boyutlarını etkilemesi beklenmiştir. Modelde hata katsayıları da dikkate alınmıştır (e). Ayrıca ilgili değişkenlere ilişkin kovaryanslar da çift yönlü okla belirtilmiştir. Modelde dışsal değişkenler anne-çocuk ilişkisi ve öğretmen-çocuk ilişkisi olarak görülmekte, diğer tüm değişkenler de içsel değişken olarak modelde yer almaktadır.

3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Adana ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve yoksulluk bağlamında yaşayan çocuklar oluşturmaktadır. Örneklemine ise Seyhan, Yüreğir ve Sarıçam ilçelerindeki yoksul ailelerin anaokuluna devam eden 257 çocuğu oluşturmuştur.

Araştırmanın amacına uygun olarak istenilen örnekleme ulaşabilmek için sırasıyla farklı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle amaçlı örnekleme türlerinden gruptama/kümeleme daha sonrasında seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Kümeleme örnekleme, anakütledeki elemanların grup özelliği göstermeleri, içerisindeki bireylerin bazı özellikler bakımından (sosyoekonomik düzey gibi) birbirine yakınlık göstermekteyse kullanılabilir; eğitim araştırmalarında da okullar sıklıkla küme olarak alınabilmektedir (Bryman, 2016). Mevcut araştırma eğitim alanında olduğundan ve okul temelli bir çalışma (sonrasında da müdahale) yapılacağından “okul” birimi esas alınmıştır.

Örnekleme Aşamaları: Adana ili Seyhan, Yüreğir ve Sarıçam merkez ilçelerinden çoğunlukla dezavantajlı çocukların devam ettiği (en fazla sosyal yardım alan mahallelerdeki ailelerin çocuklarının devam ettiği) anaokulları belirlenerek her bir ilçeden rastgele üçer okul seçilmiştir. Bu okullara tek tek gidilerek araştırmanın amacı hem idareciler hem de öğretmenlerle paylaşılmıştır. Bundan sonraki aşamada bu okullarda son sınıfa (ilkokuldan hemen önce) devam eden çocukların listesi müdüriyetten istenmiştir. Daha sonra bu sınıfların öğretmenlerinden aile geliri asgari ücret ve altı olan çocukların isimlerini işaretlemeleri istenmiştir. Aile geliri asgari ücret ve altı olarak belirlenmiş olan çocukların listesinden rastgele seçimler yapılmıştır. Çalışmaya katılması için ailelerinden ve öğretmenlerinden izin alınmış ve izin veren, gönüllü olan bireyle çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada Yapısal Eşitlik Modeli kullanılacağından, katılımcı sayısının genellikle 150 kişinin altında iyi uyum göstermemesi, daha yüksek gruplarda (300 gibi) ise optimizasyon problemi ortaya çıkması (Doğan, 2015) ve ölçme araçlarının madde sayıları göz önüne alındığında örneklem sayısı 250 olarak öngörülmüştür. Ancak çocukların farklı nedenlerle araştırmaya katılmaması, çalışmayı bırakması, verilerde kayıp yaşanması gibi nedenlerle 270 kişiye ulaşılmış ve elenen çocuklardan sonra örnekleme 257 çocuk kalmıştır. Sonuç olarak çalışmanın katılımcı grubu okul öncesine devam eden ve yoksulluk riskine sahip 58-67 aylık 257 çocuk olmuştur. Tablo 10 katılımcılara ait demografik bilgileri içermektedir.

Tablo 10.

Yapısal Eşitlik Modellemesi İçin Seçilen Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	n	Yüzde
Çocuk cinsiyet	Kız	127	%49
	Oğlan	130	%51
Çocuk yaş	58-67	257	%100
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	32	%12
	Bir kardeş	149	%58
	İki kardeş	53	%21
	Üç ve daha fazla	23	%9
Anne yaş	20-30	99	%38
	31-40	130	%51
	41-50	28	%11
Baba yaş	25-35	122	%47
	36-45	120	%47
	46-55	15	%6
Anne eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	33	%13
	İlkokul	59	%23
	Ortaokul	46	%18
	Lise	119	%46
Baba eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	36	%14
	İlkokul	41	%16
	Ortaokul	52	%20
	Lise	128	%50
Anne meslek	Ev hanımı	235	%92
	İşçi	22	%8
Baba meslek	İşçi	173	%67
	Serbest meslek	56	%22
	Çalışmıyor	28	%11
Aylık Gelir	Asgari ücretin altı	93	%36
	Asgari ücret	164	%64

Tablo 10’da görüldüğü üzere çocukların cinsiyete göre dağılımı dengelidir. Kız çocukları araştırma grubunun %49’unu oluştururken, oğlan çocukları da %51’ini oluşturmaktadır. Çocukların tamamı ilkokuldan bir yıl öncesi olan gruplar olup 58-67 aylık gruptadırlar. Çocuklardan %58’inin kendinden yaşça büyük veya küçük bir kardeşi bulunmaktadır. Tek çocuk olanlar %12, iki veya daha fazla kardeşe sahip çocuklar da kalan %30’luk kısmı oluşturmaktadır. Çocukların %38’inin annesinin yaşı 20 ile 30 arasında; %51’inin annesinin yaşı ise 31 ile 40 arasında; %11’inin annesinin yaşı da 41 ile 50 arasındadır. Çocukların babalarının yaşlarına bakıldığında ise %47’si 25-35 yaşları arasında, diğer %47’si 26-45 yaşları arasında ve son olarak %6’sı da 46 ile 55 yaşları arasındadır. Annelerinin eğitim durumları, okuma yazma bilmemek ile lise mezuniyeti

arasında dağılım göstermektedir. Annelerin %13'ü okuma yazma bilmezken, %23'ü ilkokul mezunu, %18'i ortaokul mezunu, %46'sı ise lise mezunudur. Babalara gelindiğinde ise okuma yazma bilmeyen babalar grubun %14'ünü oluşturmuş, ilkokul mezunu olanlar %16'sını, ortaokul mezunu olanlar da %20'sini oluşturmuştur. Babaların %50'si ise lise mezunudur. Anne ya da babalardan yükseköğretime devam eden kişiye rastlanmamıştır. Annelerin meslekleri iki şekilde dağılım göstermiştir bunlardan biri ev hanımlığı diğeri ise işçiliktir. Annelerin %92'si ev hanımı, %8'i de işçi olduklarını bildirmiştir. Babaların ise %67'si işçi olarak çalışmakta, %22'si serbest mesleğe sahip olmakta ve %11'i ise çalışmamaktadır. Hane halkı geliri ise araştırma yoksulluk bağlamında sürdürüğünden asgari ücret ve altı olarak araştırmacı tarafından özellikle seçilmiş ve grubun %36'sının asgari ücretten daha az gelire sahip olduğu, %64'ünün de asgari ücret kadar gelirin bulundığı tespit edilmiştir.

3.1.3. Veri Toplama Yöntemi ve Veri Toplama Araçları

Veriler nicel veri toplama yöntemleriyle elde edilmiştir. Bazı veriler ölçeklerin öğretmen ve ebeveynlere iletilmesi ve doldurulmasının sağlanması şeklinde toplanmış, bir ölçme aracını ise araştırmacının kendisi çocuklarla görüşme yolu (ölçeğin yüz-yüze uygulanması) ile uygulamıştır. Söz konusu ölçme araçlarına ait genel bilgiler tabloda gösterilmiş, ardından her biri ayrı başlık altında açıklanmıştır.

Tablo 11.

Ölçme Araçlarına Ait Bilgilerin Özeti

	Veri toplama aracının adı	Geliştiren/ uyarlayan	Ölçtüğü şey	Uygulanışı	Süre
1	Kişisel Bilgi Formları (Çocuk, Ebeveyn)	Araştırmacı	Demografik bilgiler	Formun ebeveynler tarafından doldurulması	2-3 dk
2	Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen)	Araştırmacı	Demografik bilgiler	Formun öğretmenler tarafından doldurulması	2-3 dk
3	Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)	(Özbey, 2019).	Yılmazlık/psiko lojik sağlamlık	Ölçeğin öğretmenler tarafından doldurulması	3-4 dk

4	Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği	(Özbey, 2009)	Sosyal yeterlik (Sosyal beceri ve problem davranış)	Ölçeğin öğretmenler tarafından doldurulması	6-8 dk
5	Duygu Düzenleme Ölçeği (ERC)	(Batum & Yağmurlu, 2007)	Duygusal yeterlik (duygu düzenleme)	Ölçeğin öğretmenler tarafından doldurulması	3-4 dk
6	DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği	(Kuru-Turaşlı, 2006)	Benlik tasarımı (öz yeterlik ve öz saygı)	Araştırmacı tarafından çocuklarla yüz yüze görüşme	10-15 dk
7	Çocuk-AnaBaba İlişki Ölçeği (anne formu)	(Akgün & Yeşilyaprak, 2010)	Anne-çocuk ilişkisi	Ölçeğin Anneler tarafından doldurulması	3-4 dk
8	Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği	(Şahin Ası, & Karabay, 2018).	Öğretmen-çocuk ilişkisi	Ölçeğin Öğretmenler tarafından doldurulması	3-4 dk

Tabloda özeti verilen ölçme araçlarına ait bilgilere bakıldığında Kişisel Bilgi Formlarının (çocuk-ebeveyn) ebeveynlerin herhangi biri tarafından ve Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği'nin de anneler tarafından yanıtladığı görülmektedir. Kişisel Bilgi Formu (öğretmen), Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK), Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği'nin (ERC) öğretmen tarafından tamamlandığı anlaşılmaktadır. Son olarak DeMoulin Benlik Algısı Ölçeğinin ise araştırmacı tarafından çocuklarla görüşme yoluyla elde ettiği bilgilerce doldurulduğu görülmektedir. Ölçeklerin tamamlanması 2 ile 15 dk arasında sürmektedir. Anılan ölçme araçlarına ait detaylı bilgiler ve psikometrik özellikleri ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Ebeveyn-Çocuk)

Araştırmada çocuklara ve ebeveynlere yönelik “Kişisel Bilgi Formu (Ebeveyn-Çocuk)” (EK-1) formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan formda 11 soru bulunmaktadır. Bu soru formunda çocuğun sosyo-demografik özellikleri (yaşı cinsiyeti, ebeveyn çalışma ve eğitim durumları), ebeveynlerin medeni durumları, aylık gelirleri (dâhil edilme ve dışlama kriterleri düzeyinde) ve sağlık durumuna (özel gereksinimlilik, süregelen hastalığa sahip olma) ilişkin sorular yer almaktadır.

3.1.3.2. Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenleri betimlemek üzere öğretmen “Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen)” (EK-2) kullanılacaktır. Bu formda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi, eğitim durumu gibi sorular yer almaktadır. Öğretmenlerden elde edilen bilgiler sadece grubu tanıtmak üzere kullanılmış herhangi bir istatistiki işleme alınmamıştır.

3.1.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” çocukların yılmazlıklarını ölçen bir araçtır. Bu aracı ilk geliştirenler Mayr ve Ulich (2009) olmuştur. Orijinalinde açıklayıcı faktör analizine göre elde edilmiş faktör yükleri .40 ile .70 değerleri arasında hesaplanmıştır. Altı faktörden oluşan beşli likert olarak yanıtlanan bu ölçeğin çocuğu en az 2-3 aydır tanıyan bir öğretmen ya da ebeveyni tarafından doldurulması gerekmektedir. Ölçekte akranlarla ilişkiye, kurallara uyabilme ve kendini kontrol edebilmeye, duygularını düzenleme ve kendini toparlamaya, gerektiğinde ön plana çıkma haklarını korumaya, tek başına bir iş yapabilme, yaptığını tamamlayabilme, yeni şeyler deneme isteğine yönelik toplamda 36 madde bulunmaktadır. İlgili ölçek için Özbey (2019), Türkiye’de bulunan okul öncesi dönem çocuklar üzerinde bir çalışma yaparak uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Uyarlama sürecinde dil eşdeğerliği kontrol edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek çevirisine göre ölçekteki altı boyut orijinalinde olduğu gibi 36 maddeden ve altı faktörden (“İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz-Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma”) oluşan bir şekilde doğrulanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine göre uyum iyiliği uygun (iyi uyum) çıkmış ve Cronbach’s Alpha değerleri hesaplanarak bu katsayılar .86 ile .95 arasında elde edilmiştir. Ayrıca Sperman Brown İki Yarı Test değerleri hesaplanmış ve katsayılarının .74 ile .94 arasında olduğu görülmüştür. Böylelikle ölçeğin Türkçe versiyonunun da geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3.1.3.4. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği

“Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (Preschool and Kindergarden Behaviour Scales [PKBS–2]), orijinali üç ile altı yaş arası çocuklarının sosyal becerileri

ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1995 yılında Kenneth W. Merrel tarafından geliştirilmiştir. Aynı araştırmacı 2003 yılında ölçeği tekrar gözden geçirerek 3–6 yaş arası toplam 3317 çocuk ile norm çalışması yapmıştır (Merrel, 2003). Ölçek Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından ise Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Türk çocukları için geçerlik ve güvenirliği Alisinanoğlu ve Özbey’in (2009) yaptığı çalışmada raporlanmıştır:

Sosyal Beceri Ölçeği; “Sosyal İş birliği”, “Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri”, “Sosyal Etkileşim” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda birinci faktör (sosyal iş birliği) için yapı güvenirliği .96, açıklanan varyans .67; ikinci faktör (sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri) için yapı güvenirliği .91, açıklanan varyans .52; üçüncü faktör (sosyal etkileşim) için yapı güvenirliği .88, açıklanan varyans .64 olarak bulunmuştur. Sosyal Beceri Ölçeği’nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği’nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94, olarak saptanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği 23 maddeden oluşan, “Hiç, Bazen, Nadiren ve Sık Sık” şeklinde puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 92 en düşük puan ise 23’tür. Çocuklar yüksek puan aldıkça sosyal becerilerinin arttığı ifade edilmektedir.

Problem Davranış Ölçeği; “Dışa Yönelim”, “İçe Yönelim”, “Antisosyal” ve “Ben Merkezci” olmak üzere dört faktörden oluştuğu görülmüştür. Problem Davranış Ölçeği’nin dışa yönelim faktörü için yapı güvenirliği .96, açıklanan varyans .62; içe yönelim faktörü için yapı güvenirliği .90, açıklanan varyans .65, antisosyal faktörü için yapı güvenirliği .89, açıklanan varyans .73, ben merkezci faktörü için yapı güvenirliği .75, açıklanan varyans .51 olarak saptanmıştır. Problem Davranış Ölçeği dışa yönelim faktörünün Cronbach Alfa değeri .95, içe yönelim faktörünün Cronbach Alfa değeri .87, anti sosyal faktörünün Cronbach Alfa değeri .81 ve ben merkezci faktörünün Cronbach Alfa değeri ise .72’dir. Ayrıca Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 dir. Ölçek 27 maddeden oluşmakta, ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 en yüksek puan ise 108’dir. Puanın yüksek olması çocukların daha fazla problem davranışlara sahip olduğunu göstermektedir.

3.1.3.5. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)

Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygusal tepkiselliği ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenme düzeyinin değerlendirilmesini sağlamaktadır. 24 maddeden oluşan araç “Duygu Düzenleme” alt boyu ve “Değişkenlik-Olumsuzluk” alt boyutundan oluşmaktadır. 4’lü Likert tipte oluşturulmuş bu ölçek öğretmen ya da ebeveyn tarafından doldurulabilmektedir. Yanı sıra, bu ölçme aracında ters maddeler bulunmakta ve hesaplanırken alınan puanların toplanması değil alınan puanların ortalaması hesaba katılmaktadır. Bu noktada ilgili araç dikkatle kullanılmalıdır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları duygu düzenleme alt boyutu için .73, değişkenlik-olumsuzluk alt boyutu için ise .75 olarak saptanmıştır.

3.1.3.6. DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği

DeMoulin tarafından çocukların benlik algılarını sistematik olarak analiz etme amacıyla geliştirilmiş, Kuru-Turaşlı (2006) tarafından 60-72 aylık çocuklar için Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Çocukların kendilerini nasıl algıladıklarını özsaygı ve öz yeterlilik boyutlarıyla ölçen aracın geçerlilik ve güvenirlik çalışması daha sonra Zembat vd. (2016) tarafından 36-72 aylık çocuklar için yapılmıştır.

Ölçeğin orijinal formu öz saygı (15 madde) ve öz yeterlik (15 madde) olmak üzere toplam 30 madde içermektedir. Kuru-Turaşlı (2006) ölçeğin Türkçe’ye uyarlama sürecinde öz saygı boyutundan bir madde çıkartıp 29 maddeye düşürerek kullanıma devam etmiştir. Zembat vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada da bahsedilen 29 madde analize tabi tutulmuştur. Bu süreçte madde toplam korelasyonu hesaplaması yapılmıştır. Maddelerden birinin katsayısı .089 olduğundan, bu madde ölçme aracından çıkarılarak yeniden analiz yapılmış min .139, max .461 değerlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için bu değer .810 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından ise öz yeterlik için .68 ve öz saygı için .68 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan alt ve üst %27’lik değerler analizlerin sonucunda tüm maddelerin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin kullanımı çocukların kendisiyle görüşme yolu ile gerçekleştirilmektedir. Uygulayıcının okuduğu 28 madde sonrasında çocuklardan maddelerin yanlarında bulunan gülen yüz, ifadesiz yüz ve üzgün yüzden birisini seçmesi

istenmektedir. Bu süreçte görsel materyal kullanımı gerektirir. Sonuçta her gülen yüz: 3 puan, her ifadesiz yüz: 2 puan ve her mutsuz yüz 1 puan olarak değerlendirilerek uygulayıcı tarafından forma kodlanır.

3.1.3.7. Öğretmen- Çocuk İlişki Ölçeği

Ölçek, Pianta (1996) tarafından dört ile sekiz yaş arası çocukların öğretmen-çocuk ilişkisinin, öğretmenlerin perspektifinden değerlendirilmesini içermektedir. 28 maddeden oluşan ölçek orijinalinde, “yakınlık”, “çatışma” ve “bağımlılık” isimli boyutlara sahiptir. Ölçeğin orijinal formunun test tekrar test güvenirlik katsayıları, yakınlık alt boyutu için .88, çatışma alt boyutu için .92, bağımlılık alt boyutu için .76 ve toplam puan için ise .89 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise, yakınlık alt boyutu için .86, çatışma alt boyutu için .92 ve bağımlılık için .64 olarak hesaplanmıştır (Pianta, 2011). Ölçek, Şahin (2014) tarafından dört ile altı yaş grubu çocuklar için Türkçe ’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 28 maddeden oluşmuş ve 5’li likert tipinde tasarlanmıştır. Ölçek üç faktörlü bir yapı göstermektedir.

Şahin Ası & Karabay, (2018) ölçeğin kısa formunu da adapte etmişlerdir. Toplamda 830 çocukla çalışarak elde ettikleri verilerin doğrulayıcı faktör analizleri ile yakınlık ve çatışma boyutlarından oluşan. 2 faktörlü yapısını doğrulamışlardır. Toplam güvenirlik .82 olarak kaydedilmiştir. Çatışma boyutu için .84 yakınlık için de .76 olarak gözlenmiştir. Test-tekrar test güvenirliğine bakıldığında da çatışma için .87 hesaplanmış, yakınlık için de .83 olarak hesaplanmıştır. Son olarak toplam ölçek puanı için de .83 olarak izlenmiştir. Öyleyse ölçeğin bu formu da geçerli ve güvenilir olarak adapte edilmiştir.

3.1.3.8. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği (anne formu)

Karşılıklı ilişkiye yönelik davranışların tanımlandığı bir ölçek olan Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği’nin (Child Parent Relationship Scale [Pianta, 1992]) Türkçe’ye uyarlama çalışması Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinali 30 maddeden oluşmakta ve “Çatışma”, “Bağlanma” ve “Olumlu İlişki” olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek beşli likert özelliğinde olup (1) Kesinlikle uygun değil, (2) Pek uygun değil, (3) Kararsızım, (4) Oldukça uygun ve (5) Kesinlikle uygun seçenekleri arasında yanıtlanmaktadır. Öte yandan Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, Ölçek “Olumlu İlişki” ve “Çatışma” boyutu

olmak üzere iki boyuttan doğrulanmıştır. Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değeri .38 ile .72 arasında değişmiş, ikinci faktörde ise .42 ile .72 arasında yer almıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı Çatışma alt boyutu için .98, Olumlu ilişki alt ölçeği için .73 ve toplam için .73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin en son Acar, Uçuş ve Yıldız (2019) tarafından iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve Olumlu ilişki için iç tutarlılığı (Cronbach Alfa) $\alpha = 0.93$ ve Çatışma için iç tutarlılığı $\alpha = 0.83$ olarak bulunmuştur.

3.1.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci araştırmanın planlanmasından sonra ölçeklerin belirlenmesi ve izinlerin alınması aşamaları şeklinde bir hazırlık aşaması ile başlamıştır. Ölçeklerden biri eğitim gerektirdiğinden ölçek sahibi tarafından sunulan eğitim alınmış daha sonra da ölçek kullanım izni alınmıştır. Tüm izinler alınıp ölçekler yazarlar tarafından gönderildikten sonra sahadaki süreç başlamıştır. Araştırmacının daha önce belirlemiş olduğu risk grubu olarak yoksulluk seçildiğinden bu durum dikkate alınarak süreç izlenmiştir. Öncelikle belediyeler aracılığıyla en fazla sosyal yardım alan sakinlerin bulunduğu bölgeler belirlenmiştir. Bu bölgelerden rastgele üçer okul seçilmiştir. Böylelikle Adana ilinde Seyhan, Yüreğir ve Sarıçam içinde yer alan dokuz okul belirlenmiştir. Okullar belirlendikten sonra okul yönetimlerine ulaşılmış ve araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve veri toplama süreci idarecilere ve beş yaş grubu sınıfların öğretmenlerine açıklanmıştır. Tüm okullar ve personelleri çalışmaya katılmak için istekli olduklarını belirtmişlerdir. Sonrasında bu okullarda eğitim gören ve ilkokuldan bir yıl önceki anasınıflarına devam eden (beş yaş grubu) çocukların listesi idarecilerden istenmiştir. Daha sonra bu sınıfların öğretmenlerinden ekonomik olarak dezavantajlı olduklarını bildikleri asgari ücret ve altı aile gelirin sahip çocukların isimlerini işaretlemeleri istenmiştir. Asıl liste bu şekilde belli olduktan sonra her bölgeden dengeli olacak şekilde bu çocukların rastgele seçimleri yapılmış (internette random seçim programlarına başvurulmuştur, çocuklara numara verilmiş ve bu numaralar arasından istenen miktarda kişinin rastgele seçilmesi sağlanmıştır) ve seçilen çocuklardan öğretmenler aracılığıyla ailelerine bilgi gönderilmiştir. Ebeveynlere bu kez öğretmen tarafından araştırmacının yazılı notu ile araştırmanın amacı ve kendi üstlendikleri rol açıklanmış ve onam formu imzalatılmıştır. Yalnızca bir çocuğun ailesi çalışmaya katılmak istemediğini belirtmiştir. Ailesi izin veren çocuklara da süreç açıklanmış, öğretmenle birlikte canlandırma yapılarak DeMoulin ölçeğinin nasıl uygulandığı

gösterilmiş ve sözlü onam alınmıştır. Böylelikle hazırlık aşaması tamamlanmış ve verilerin aktif olarak toplanması başlanmıştır.

Araştırmacı okullara teker teker gitmiş ve öğretmenlere ölçekleri iletmış, sonrasında öğretmenler de ebeveynlere Çocuk-Anababa İlişki Ölçeğini göndermiştir. Okuma yazma bilmeyen velilerin olması ihtimaline karşı evdeki okuma yazma bilen bireylerden, öğretmenlerden ya da araştırmacıdan destek alınabileceği bilgisi öğretmen tarafından ailelerle paylaşılmıştır. Araştırmacı da okul tarafından gösterilen bir yerde (genellikle rehberlik odası, öğretmenler odası veya idarecinin odası) çocuklara yüz yüze DeMoulin ölçeğini uygulamıştır. Ölçekteki maddeyi okuyup çocuğun ne hissettiğine dair duygu kartlarından birini seçmesini istemiş ve seçtiği yanıtı forma işaretlemiştir. Öğretmenin ölçekleri doldurması için de sınıflarındaki araştırmaya katılan çocuk sayısı kadar gün vermiştir. Burada amaç tüm öğretmenlere ölçekleri doldurmak için eşit süre tanımaktır. Öte yandan öğretmenlerden bazıları verilen süre sonrasında tekrar gidildiğinde ölçekleri hemen teslim etmişlerdir. Bazı öğretmenler ek süre istemiş ve üç öğretmene verilen ikişer gün ek süre sonrasında tekrar ulaşılmış ve ölçeklerin yanıtlanmış hali teslim alınmıştır. Bunun nedeni ebeveynlere ölçeğin geri alınması için birkaç defa ulaşmak gerekmesi ve okulda çıkan gezi, kutlama gibi programlardır. Öğretmen ebeveyn ve araştırmacı tarafından uygulanan tüm verilerin toplanması 14 hafta sürmüştür.

3.1.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın genel hipotezleri ve alt hipotezleri doğrultusunda SPSS ve AMOS paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu süreçte öncelikle eksik veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bazı verilerin eksik (öğretmen tarafından yarım bırakılan formlar ve ebeveyn tarafından boş gönderilen formlar) olduğuna rastlanmıştır. Bu ölçeklerin bulunduğu kişiler örneklemiden çıkarılmıştır. Sonra her çocuk için, kullanılan ölçme araçlarında bulunan maddeler IBM SPSS V23 programına girilmiştir.

Elde edilen verilerde Yol Analizi yapılmıştır (Araştırmanın ilk beş hipotezi bu kısımda test edilmiştir). Analiz için IBM AMOS V24 kullanılmıştır. Böylelikle yol katsayıları belirlenmiş ve modele ait uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. *Yol katsayısı*, bir bağımsız değişkenin bağımlı bir değişken üzerindeki doğrudan etkisini gösteren standartlaştırılmış regresyon katsayısıdır (Kline, 2023). *Uyum iyiliği* ise, test edilen modelin veri ile ne kadar açıklanabildiği, verinin modele uyumunu içermektedir. Yol

analizinde tek bir uyum iyiliği değeri bulunmamaktadır bu nedenle birden fazla uyum değerinin karşılanması gerekmektedir (Bentler, & Bonett, 1980). Çalışmada kullanılan uyum iyiliği değerleri;

- *Ki kare (Chi-Square- χ^2)*: Bu test, gözlenen ve model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisleri arasındaki farkı değerlendirmektedir ve modelin uyumunda en önemli ölçüt sayılmaktadır (Raykov & Marcoulides, 2012).
- *Ki kare değerinin Serbestlik Derecesine Bölünmesi (Chi-Square/Degrees of Freedom- χ^2/df)*: Tek başına Ki kare uyumu sağlamadığında özellikle bu değer serbestlik derecesine bölünmesini daha iyi bir uyumu sağladığı öne sürülür.
- *Uyum İyiliği Değeri (Goodness of Fit Index- GFI)*: Modelde varyansın ne kadarının açıklanmakta olduğunu belirtir. GFI, 0.90'ın üzerindeki GFI değerleri, modelin veriyle iyi uyum sağladığını gösterir (Byrne, 1994). Ancak bu değerler örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden gerçek hayatta 0.90 değerinin karşılanması çoğu zaman mümkün olmayabilir bu nedenle 0.80 olması da kabul edilebilir (Baumgartner & Homburg, 1995; Doll, Xia, & Torkzadeh, 1994).
- *Düzenlenmiş Uyum İyiliği (Adjusted Goodness of Fit Index- AGFI)*: GFI'nin farklı bir sürümü kabul edilir. Bu versiyonda serbestlik dereceleri de dikkate alınmıştır. AGFI değerinin 0.90'ın üzerinde olması iyi bir uyumu ifade eder. Ancak bu değerler örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden gerçek hayatta 0.90 değerinin karşılanması her zaman mümkün olmayabilir bu nedenle 0.80 olması da kabul edilebilir (Baumgartner & Homburg, 1995; Doll, Xia, & Torkzadeh, 1994).
- *Doğrulamalı Uyum İyiliği İndeksi (Comparative Fit Index- CFI)*: CFI, uyum iyiliğini gözlenen ve bağımsız model arasındaki farklılıkları dikkate alarak karşılaştırmalı bir ölçü sunar. CFI aslında bir kovaryans matrisindeki açıklanabilmiş varyansın ne kadar olduğunu belirtmektedir (Karaman, 2023). CFI'nin 0.90 veya daha yüksek olması, modelin veri ile iyi bir uyum sağladığını gösterir.
- *Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index- NFI)*: NFI, modelin veriyle uyumunu bağımsız modelle karşılaştırarak inceler ve elde edilen

0.90 veya üzeri değer modelde iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilir (Bentler & Bonnet, 1980).

- *Yaklaşık Hata Kare Kök Ortalaması (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA):* RMSEA, modelden tahmin edilen kovaryans matrisinin verilerden elde edilen ile ne derece uyumlu olduğunu gösterir (Steiger, 1980). RMSEA değerinin 0.05 ile 0.08 arasında olması kabul edilebilir uyumu, 0.05'in altında olması mükemmel uyumu göstermektedir.
- *Ölçeklendirilmemiş Uyum İndeksi (Tucker-Lewis İndeksi- TLI):* NFI (Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi) değerinin örneklemin büyüklüğünden etkilendiği bilinmektedir. Ölçeklendirilmemiş Uyum İndeksi (TLI) de bu dezavantaja karşılık geliştirilmiştir. TLI'nın .90'ın üzerinde olması kabul edilebilir olarak kayıtlara geçmiştir (Hu & Bentler, 1999).
- *Artımlı Uyum İndeksi (Incremental Fit Index- IFI):* Bağımsız modeldeki ve teorik modeldeki ki karelerin farkının teorik modelin ki kare ve serbestlik dereci farkına oranlanması ile elde edilen bir uyum indeksidir (Bollen, 1989). Örneklem büyüklüğüne bağlılığı azaltmaktadır. Hesaplandığında 0.90'dan fazla olması durumunda bu değer kabul edilebilir olmaktadır.
- *Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Kare Kökü (Standardized Root Mean Square- SRMR):* Verilerde gözlenen ve model kovaryans matrislerinin birbirinden farkının ortalaması ve daha sonra da karekökünün alınması ile elde edilir. Bu değer sıfıra yaklaştıkça modelin uyumun arttığı görülmektedir

Sonuç olarak şu aşamalar ile analiz süreci yürütülmüştür:

YEM'in varsayımlarından olan Normal dağılıma uygunluk, çoklu normallik varsayımı ile incelenmiştir (1). Ölçeklere ait yapı geçerliliğini test etmek için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır (2). Yapısal Eşitlik Modellerinde veriler normal dağıldığında (critical ratio değerine bakılır) ML (Maximum likelihood) hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Öte yandan, çoklu normal dağılım göstermeyen (critical ratio değeri kontrol edilir) verilerde ise Bootstrap ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır ve Bootstrap yönteminde 5000 yeniden örneklem seçilmiştir (3). Sonuçta modele ait yol analizi yapılmış ve modelde çoklu normallik bulunduğundan hesaplama

yöntemi olarak ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır (4). Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,050$ olarak alınmıştır. RMSEA, CFI, GFI, TLI, SRMR, IFI, CMIN/df değerleri paylaşılarak uyum iyiliği açıklanmıştır. (Bu değerlerin kabul edilebilir olduğu aralıklar önceki paragraflarda açıklandığından aşağıda tekrar yer verilmemiştir.)

Önceki paragrafta bahsedildiği üzere ölçekleri modelde kullanabilmek için çoklu normallik varsayımını sağlayıp sağlamadıklarına bakılmış ve doğrulayıcı faktör analizleri ile geçerlikleri test edilmiştir. Aşağıda ölçeklere ilişkin çoklu normallik sonuçları, doğrulayıcı faktör analizleri ve faktör yapılarına ait şekiller yer almaktadır.

Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Normallik:

Bilindiği üzere doğrulayıcı faktör analizinde çalışmaya başlamadan önce verilerle ilgili tüm sorunlar (uç değerler, basık ve çarpık değerler, eksik veri vb) giderilmelidir. Maksimum olabilirlik kullanılabilmesi için verilerin normal dağılıma uygun olması gerekmektedir. Yapılan Multivariate normallik testinde kritik değerin (critical ratio) 17,586 olduğu belirlenmiştir. Bu değerin 10'un altında olması mükemmel bir sonuç göstermekteyken; değerin 20'ye kadar genellikle yapıda bir sorun oluşturmadığı çalışmalarda ortaya konmuştur (Gürbüz, 2019). Çoklu normallik varsayımı sağlandığı için hesaplama yöntemi olarak ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır. Tablo 12 doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 12.

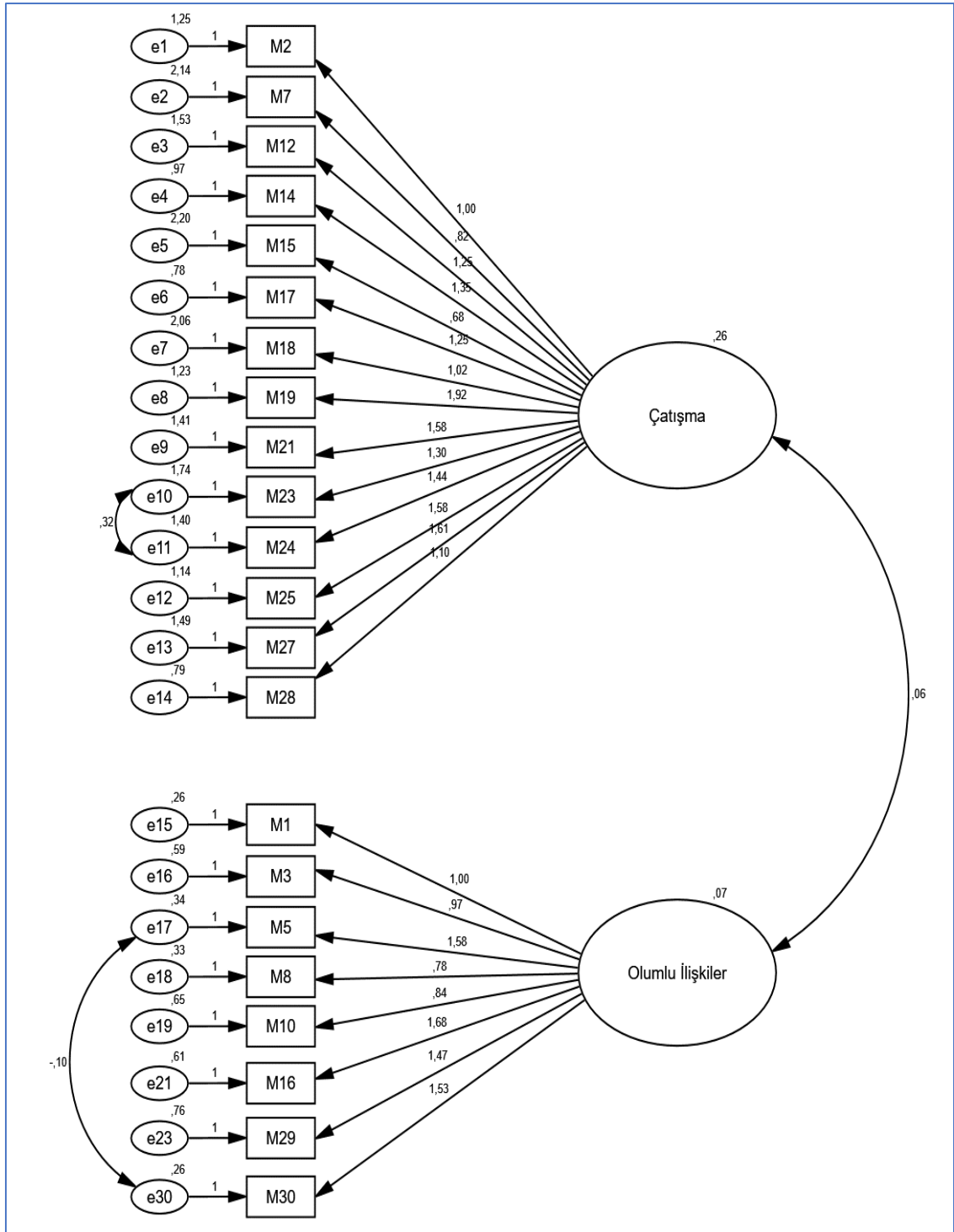
Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Maddeler		Faktörler	β^1	β^2	S. hata	Test istatistiği	P
M28	<---	Çatışma	0,535	1,096	0,204	5,384	<0,001
M2	<---	Çatışma	0,417	1,000	---	---	---
M7	<---	Çatışma	0,275	0,818	0,231	3,545	<0,001
M12	<---	Çatışma	0,459	1,250	0,251	4,983	<0,001
M15	<---	Çatışma	0,227	0,677	0,223	3,037	0,002
M14	<---	Çatışma	0,573	1,349	0,243	5,555	<0,001
M18	<---	Çatışma	0,342	1,019	0,246	4,151	<0,001
M17	<---	Çatışma	0,585	1,247	0,222	5,606	<0,001
M19	<---	Çatışma	0,663	1,917	0,326	5,887	<0,001
M21	<---	Çatışma	0,562	1,577	0,286	5,507	<0,001

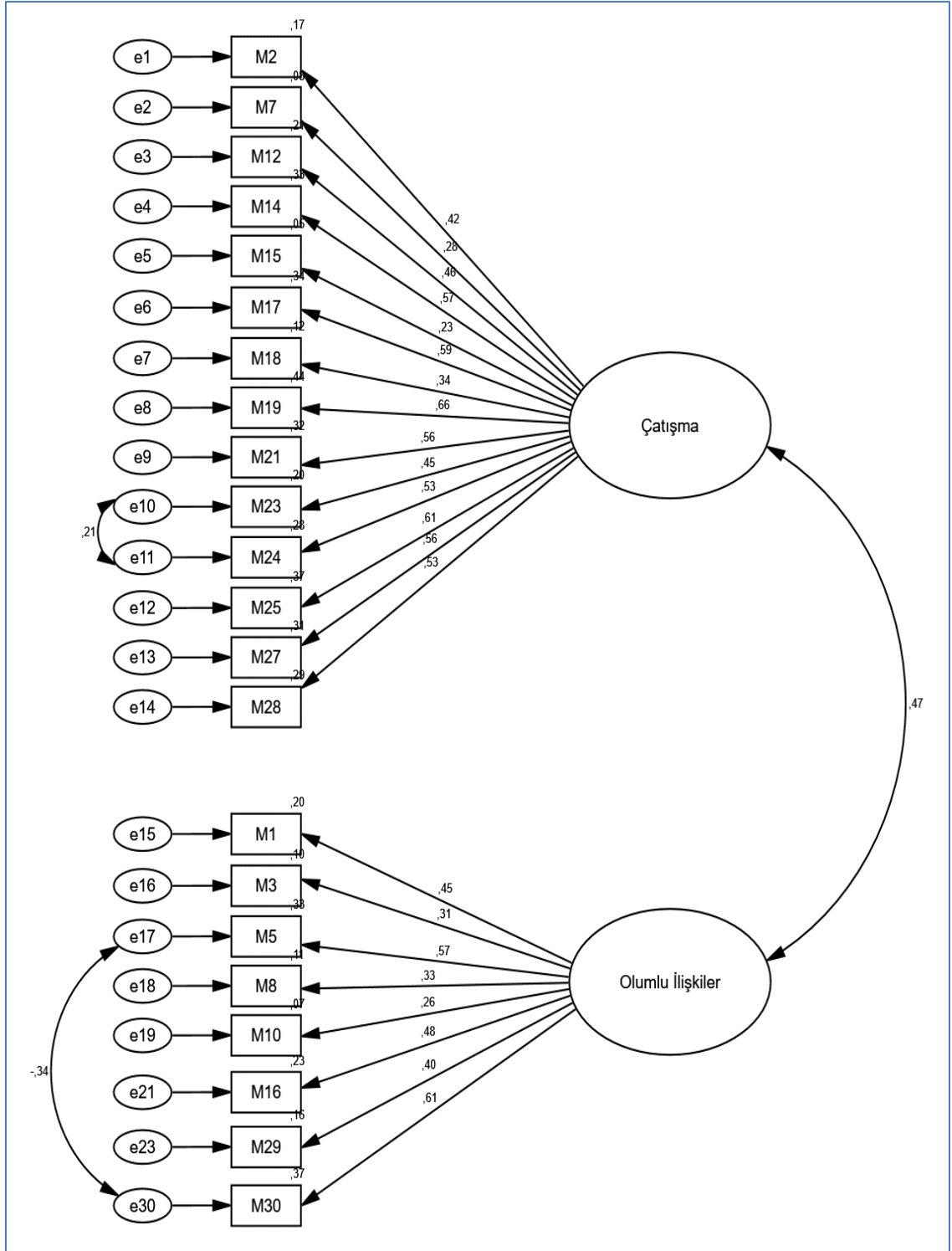
M23	<---	Çatışma	0,449	1,297	0,264	4,910	<0,001
M24	<---	Çatışma	0,530	1,445	0,270	5,353	<0,001
M25	<---	Çatışma	0,605	1,583	0,279	5,684	<0,001
M27	<---	Çatışma	0,560	1,610	0,293	5,497	<0,001
M1	<---	Olumlu İlişkiler	0,449	1,000	---	---	---
M3	<---	Olumlu İlişkiler	0,308	0,969	0,261	3,707	<0,001
M5	<---	Olumlu İlişkiler	0,574	1,577	0,319	4,949	<0,001
M8	<---	Olumlu İlişkiler	0,329	0,782	0,201	3,891	<0,001
M10	<---	Olumlu İlişkiler	0,259	0,839	0,259	3,237	0,001
M16	<---	Olumlu İlişkiler	0,483	1,683	0,338	4,985	<0,001
M29	<---	Olumlu İlişkiler	0,398	1,470	0,331	4,439	<0,001
M30	<---	Olumlu İlişkiler	0,612	1,533	0,3	5,114	<0,001

β^1 : Standartlaştırılmış beta katsayısı, β^2 : Standartlaştırılmamış beta katsayısı,

Toplam 24 madde ile oluşturulan 2 faktörlü birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda olumlu ilişkiler faktöründe yer alan 13 ve 20. Maddelerin faktör yükleri -0,337 ve -0,391 olarak negatif elde edildiğinden ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra elde sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur. 2 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum değerleri incelendiğinde CMIN/DF (291,288/206)=1,414, GFI=0,906, IFI=0,906, TLI=0,892, CFI=0,904, RMSEA=0,04, SRMR=0,062 olarak elde edilmiştir. Model uyum değerlerinin tamamı istenilen sınırlar içerisinde elde edilmiştir. Ayrıca maddelere ait tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,050$). Genel olarak ölçeğe ait yapı geçerliliği sağlanmıştır. Şekil 8 ve Şekil 9’da ölçeğe ait standartlaştırılmamış ve standartlaştırılmış yol katsayıları verilmiştir.



Şekil 8. Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeği'ne ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 9. Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış yol katsayıları

Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Normallik:

Bu ölçek için multi multivariate normallik testinde kritik değerin 51,762 olduğu belirlenmiştir. Bu değer 20'den büyük olduğundan çoklu normallik varsayımı sağlanamamıştır. Bu nedenle hesaplama yöntemi olarak Bootstrap ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır ve Bootstrap analizinde 5000 yeniden örneklem tercih edilmiştir. Tablo 13'de doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yer almıştır.

Tablo 13.

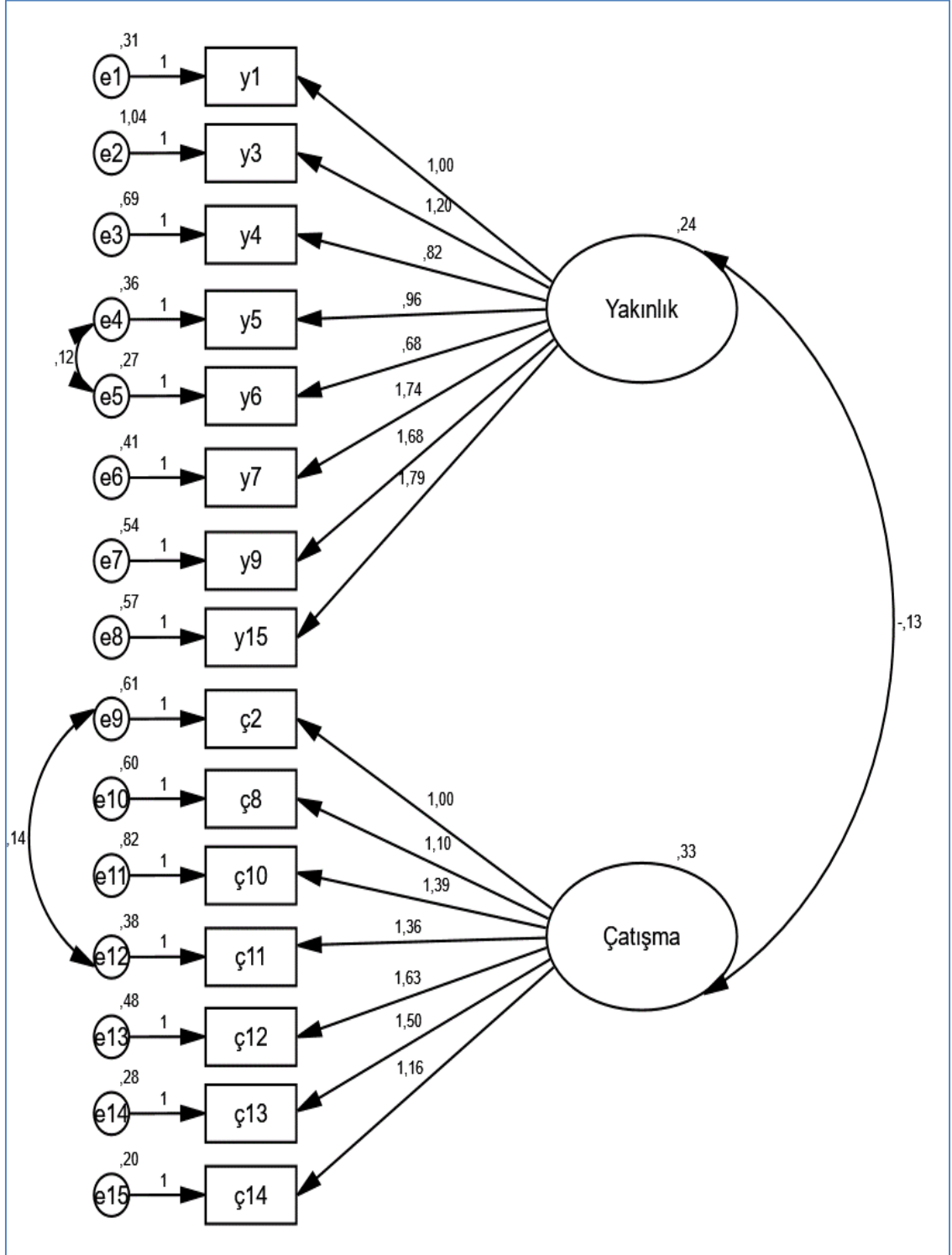
Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Maddeler	Faktörler	β^1 (%95 Güven aralığı)*	β^2 (%95 Güven aralığı)*	S. hata	p
y15	<--- Yakınlık	0,754 (0,663 - 0,839)	1,786 (1,417 - 2,415)	0,255	<0,001
y1	<--- Yakınlık	0,656 (0,521 - 0,768)	1 (1 - 1)	...	...
y3	<--- Yakınlık	0,497 (0,373 - 0,608)	1,201 (0,861 - 1,704)	0,217	<0,001
y4	<--- Yakınlık	0,43 (0,28 - 0,568)	0,818 (0,508 - 1,208)	0,177	<0,001
y5	<--- Yakınlık	0,613 (0,511 - 0,704)	0,959 (0,744 - 1,259)	0,131	<0,001
y6	<--- Yakınlık	0,537 (0,397 - 0,674)	0,683 (0,5 - 0,91)	0,106	<0,001
y7	<--- Yakınlık	0,798 (0,724 - 0,864)	1,743 (1,36 - 2,389)	0,264	<0,001
y9	<--- Yakınlık	0,743 (0,643 - 0,822)	1,685 (1,312 - 2,267)	0,249	<0,001
ç2	<--- Çatışma	0,593 (0,433 - 0,731)	1 (1 - 1)	...	...
ç14	<--- Çatışma	0,831 (0,739 - 0,898)	1,162 (0,85 - 1,668)	0,214	<0,001
ç13	<--- Çatışma	0,855 (0,786 - 0,909)	1,503 (1,13 - 2,201)	0,279	<0,001
ç8	<--- Çatışma	0,633 (0,495 - 0,739)	1,097 (0,831 - 1,546)	0,184	<0,001
ç10	<--- Çatışma	0,662 (0,556 - 0,754)	1,388 (1,011 - 2,066)	0,276	<0,001
ç11	<--- Çatışma	0,785 (0,678 - 0,87)	1,356 (1,078 - 1,831)	0,198	<0,001
ç12	<--- Çatışma	0,805 (0,725 - 0,868)	1,632 (1,237 - 2,39)	0,300	<0,001

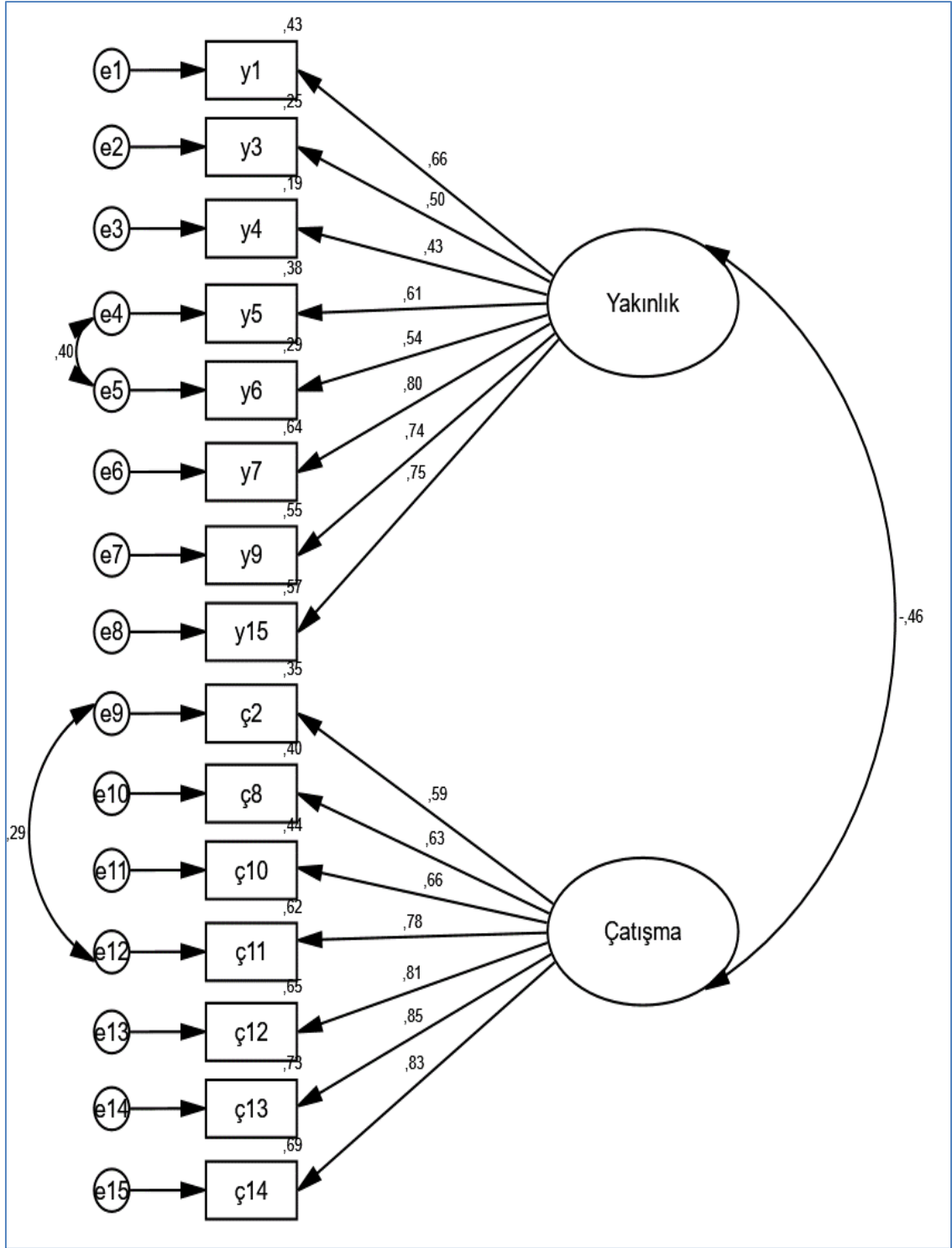
β^1 : Standartlaştırılmış beta katsayısı, β^2 : Standartlaştırılmamış beta katsayısı, * Bootstrap %95 güven aralığı

Toplam 15 madde ile oluşturulan 2 faktörlü birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 2 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum değerleri incelendiğinde CMIN/DF (239,631/87)=2,754, GFI=0,894, IFI=0,917, TLI=0,899, CFI=0,916, RMSEA=0,083, SRMR=0,076 olarak elde edilmiştir. Yanı sıra, maddelere ait tüm yol katsayıları istatistiksel açıdan anlamlı olarak hesaplanmıştır ($p<0,001$). Özetle genel olarak ölçeğe ait yapı geçerliliği sağlanmıştır. Şekil 10 ve Şekil 11'de ölçeğe ait

standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış yol kat sayıları sunulmuştur.



Şekil 10. Öğretmen- Çocuk İlişki Ölçeği'ne ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 11. Öğretmen- Çocuk İlişki Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış yol katsayıları

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ne Ait Doğrulatoryı Faktör Analizi ve Normallik:

Multivariate normallik testinde kritik değer 51,085 olarak hesaplanmıştır. Bu 20'yi geçtiği çoklu normallik sağlanmamıştır. Hesaplama yöntemi de Bootstrap ML (Maximum likelihood) olmuştur ve Bootstrap analizinde 5000 yeniden örneklem tercih edilmiştir. Tablo 14, ölçeğe ait doğrulatoryı faktör analizi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 14.

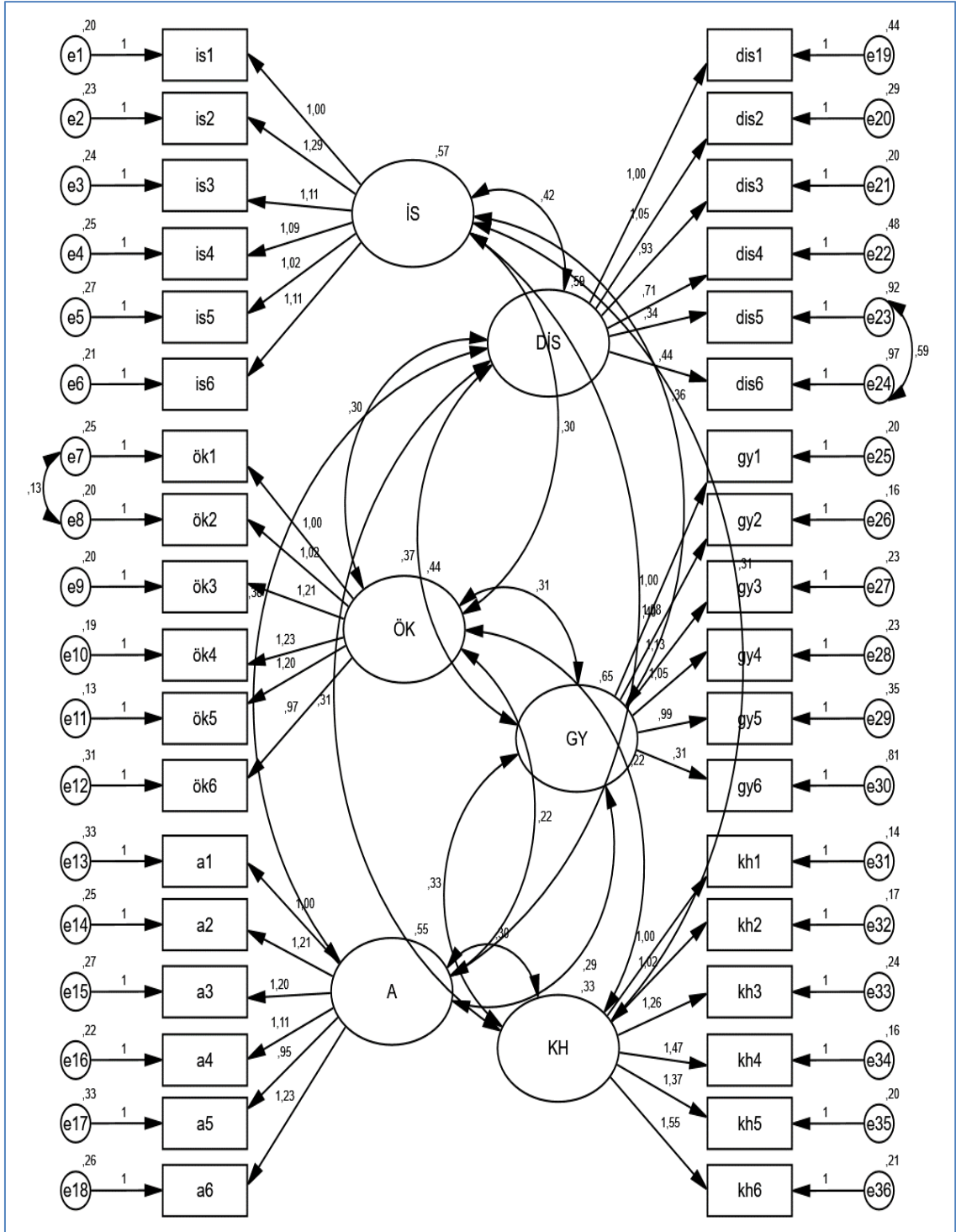
Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ne Ait Doğrulatoryı Faktör Analizi Sonucu

Maddele r		Faktörl er	β^1 (%95 Güven aralığı)*	β^2 (%95 Güven aralığı)*	S. hata	P
is1	<-- -	İS	0,862 (0,816 - 0,9)	1 (1 - 1)	...	...
is6	<-- -	İS	0,875 (0,83 - 0,913)	1,107 (1,016 - 1,209)	0,049	<0,001
is5	<-- -	İS	0,831 (0,778 - 0,878)	1,019 (0,9 - 1,153)	0,064	<0,001
is3	<-- -	İS	0,867 (0,822 - 0,904)	1,115 (1,004 - 1,243)	0,061	<0,001
is2	<-- -	İS	0,897 (0,867 - 0,924)	1,294 (1,176 - 1,435)	0,065	<0,001
is4	<-- -	İS	0,857 (0,801 - 0,904)	1,094 (0,978 - 1,224)	0,063	<0,001
ok1	<-- -	ÖK	0,798 (0,731 - 0,855)	1 (1 - 1)	...	...
ok6	<-- -	ÖK	0,755 (0,683 - 0,816)	0,973 (0,82 - 1,163)	0,087	<0,001
ok2	<-- -	ÖK	0,832 (0,774 - 0,881)	1,02 (0,931 - 1,121)	0,049	<0,001
ok3	<-- -	ÖK	0,875 (0,83 - 0,913)	1,212 (1,062 - 1,418)	0,091	<0,001
ok4	<-- -	ÖK	0,883 (0,832 - 0,924)	1,232 (1,07 - 1,454)	0,097	<0,001
ok5	<-- -	ÖK	0,909 (0,87 - 0,94)	1,204 (1,066 - 1,39)	0,080	<0,001
a1	<-- -	A	0,788 (0,721 - 0,847)	1 (1 - 1)	...	...
a6	<-- -	A	0,872 (0,811 - 0,918)	1,23 (1,029 - 1,484)	0,116	<0,001
a2	<-- -	A	0,871 (0,818 - 0,914)	1,207 (1,041 - 1,424)	0,097	<0,001
a3	<-- -	A	0,864 (0,799 - 0,914)	1,202 (1,037 - 1,407)	0,095	<0,001
a4	<-- -	A	0,87 (0,833 - 0,904)	1,109 (0,93 - 1,337)	0,103	<0,001
a5	<-- -	A	0,777 (0,693 - 0,841)	0,95 (0,774 - 1,151)	0,094	<0,001

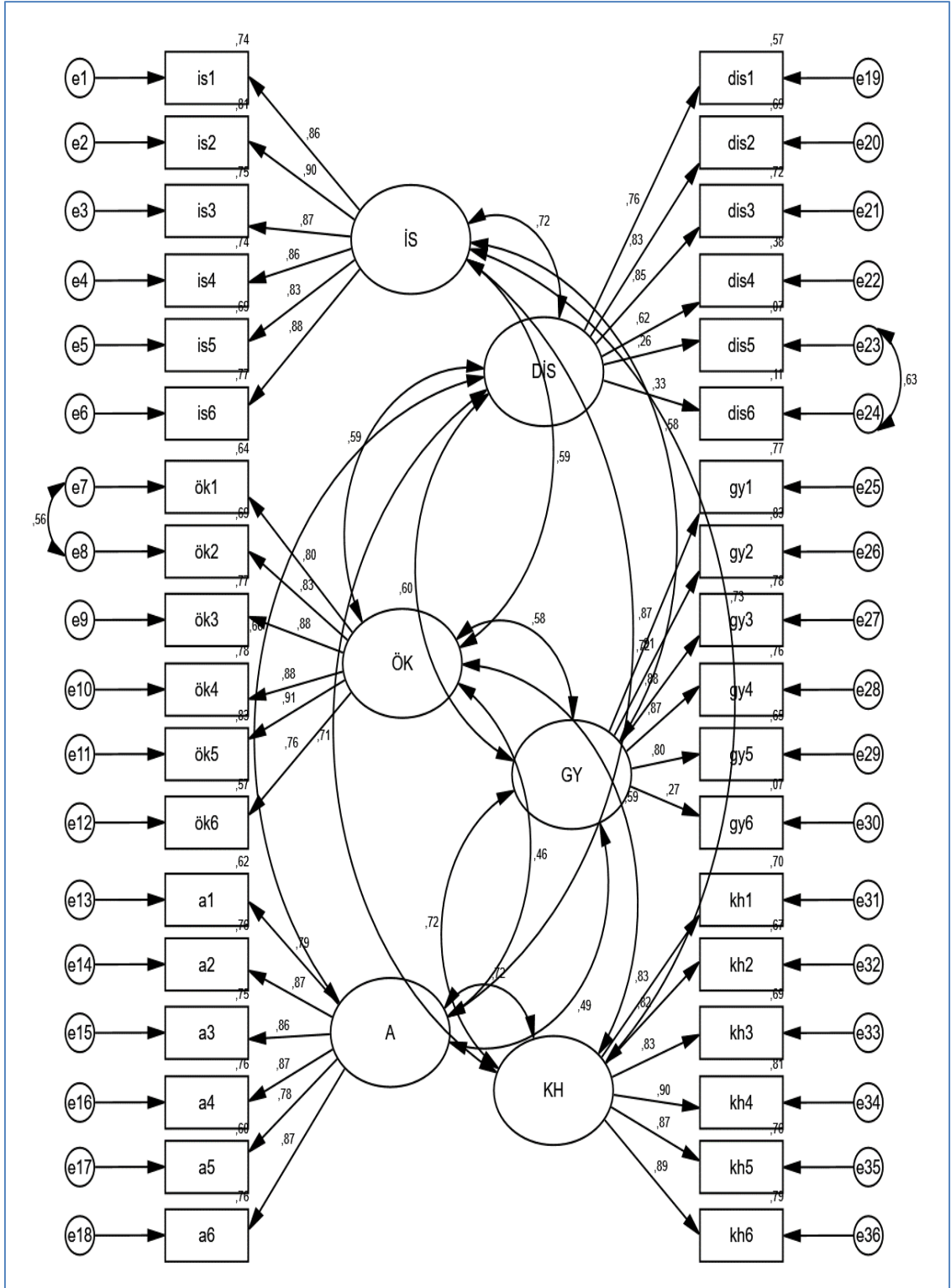
kh1	<--		0,835 (0,772 - 0,884)	1 (1 - 1)	...	...
	-	KH				
kh6	<--		0,888 (0,851 - 0,92)	1,549 (1,378 - 1,75)	0,095	<0,001
	-	KH				
kh2	<--		0,816 (0,756 - 0,87)	1,021 (0,915 - 1,139)	0,057	<0,001
	-	KH				
kh3	<--		0,828 (0,763 - 0,88)	1,258 (1,097 - 1,429)	0,084	<0,001
	-	KH				
kh4	<--		0,903 (0,862 - 0,935)	1,473 (1,303 - 1,683)	0,096	<0,001
	-	KH				
kh5	<--		0,87 (0,816 - 0,914)	1,374 (1,198 - 1,573)	0,094	<0,001
	-	KH				
gy6	<--		0,267 (0,152 - 0,382)	0,31 (0,177 - 0,445)	0,068	<0,001
	-	GY				
gy1	<--		0,875 (0,833 - 0,911)	1 (1 - 1)	...	...
	-	GY				
gy2	<--		0,909 (0,874 - 0,938)	1,084 (0,978 - 1,205)	0,058	<0,001
	-	GY				
gy3	<--		0,884 (0,836 - 0,924)	1,13 (1,031 - 1,251)	0,056	<0,001
	-	GY				
gy4	<--		0,871 (0,821 - 0,913)	1,053 (0,912 - 1,21)	0,076	<0,001
	-	GY				
gy5	<--		0,804 (0,74 - 0,859)	0,986 (0,845 - 1,14)	0,076	<0,001
	-	GY				
dis1	<--		0,756 (0,628 - 0,853)	1 (1 - 1)	...	...
	-	DİS				
dis6	<--		0,325 (0,185 - 0,458)	0,442 (0,236 - 0,698)	0,117	<0,001
	-	DİS				
dis5	<--		0,259 (0,115 - 0,395)	0,335 (0,141 - 0,565)	0,108	0,002
	-	DİS				
dis4	<--		0,617 (0,506 - 0,713)	0,712 (0,527 - 0,969)	0,111	<0,001
	-	DİS				
dis3	<--		0,85 (0,78 - 0,909)	0,93 (0,755 - 1,197)	0,113	<0,001
	-	DİS				
dis2	<--		0,833 (0,764 - 0,895)	1,053 (0,898 - 1,279)	0,096	<0,001
	-	DİS				

β^1 : Standartlaştırılmış beta katsayısı, β^2 : Standartlaştırılmamış beta katsayısı, * Bootstrap %95 güven aralığı

Toplam 36 madde ile oluşturulan 6 faktörlü birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 2 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum değerleri incelendiğinde CMIN/DF (1367,408/577)=2,37, GFI=0,761, IFI=0,909, TLI=0,90, CFI=0,908, RMSEA=0,073, SRMR=0,066 olarak elde edilmiştir. GFI dışındaki model uyum değerlerinin tamamı istenilen sınırlar içerisinde elde edilmiştir. Ayrıca maddelere ait tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,050$). Genel olarak ölçeğe ait yapı geçerliliği sağlanmıştır. Şekil 12 ve Şekil 13'de ölçeğe ait standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış yol katsayıları paylaşılmıştır.



Şekil 12. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ne ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 13. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış yol katsayıları

Duygu Düzenleme Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Normallik:

Ölçek için yapılan multivariate normallik testi sonrasında kritik değer 19,296 olarak belirlenmiştir. Değerin 20'den düşük olması çoklu normal dağılımın olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ML (Maximum likelihood) hesapla yöntemi olarak kullanılmıştır. Tablo 15'te doğrulayıcı faktör analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 15.

Duygu Düzenleme Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

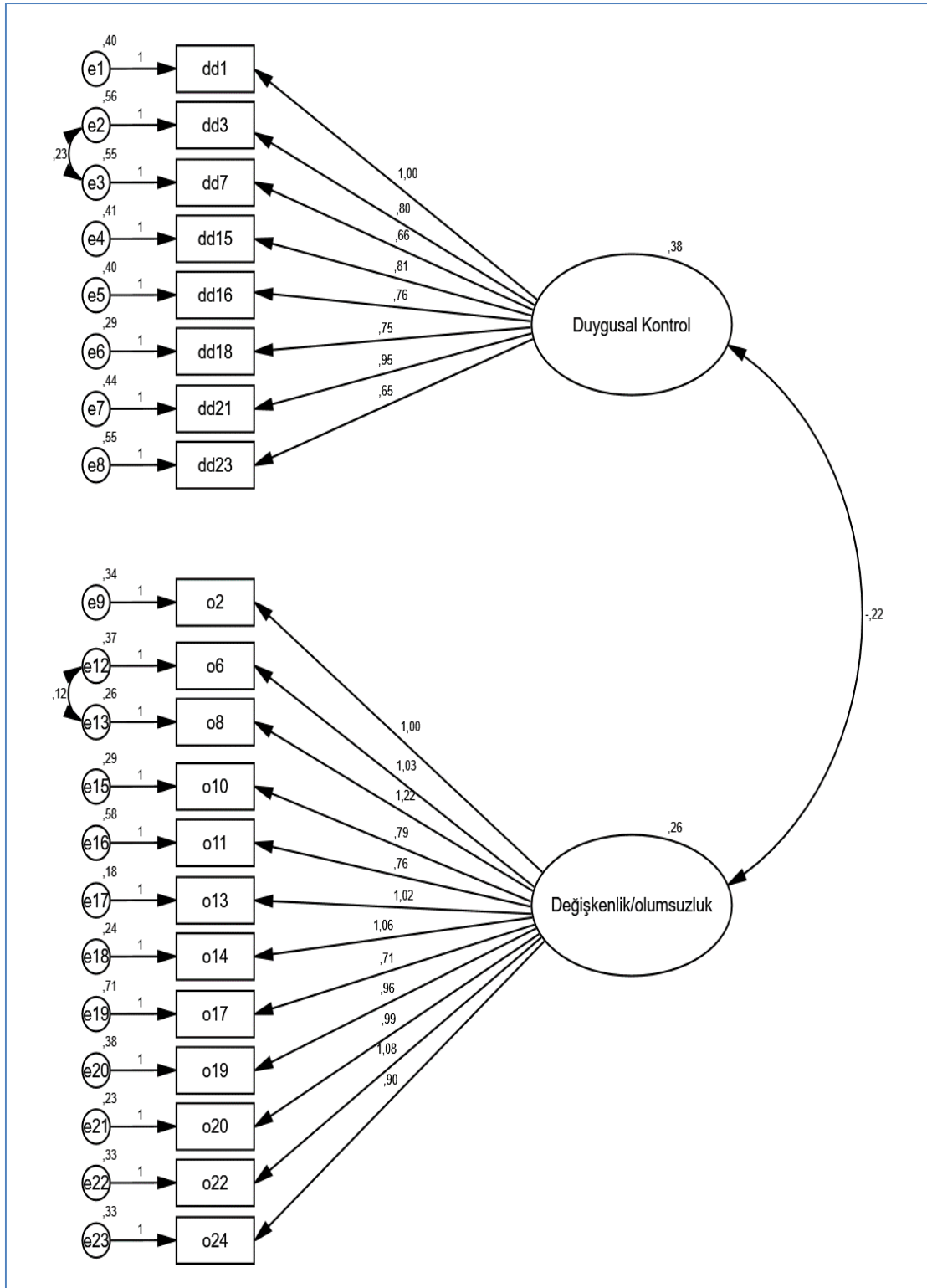
Maddeler	Faktörler	β^1	β^2	S. hata	Test istatistiği	P
dd1	<--- Duygusal kontrol	0,696	1	---	---	---
dd23	<--- Duygusal kontrol	0,477	0,654	0,096	6,825	<0,001
dd3	<--- Duygusal kontrol	0,551	0,799	0,102	7,798	<0,001
dd7	<--- Duygusal kontrol	0,483	0,662	0,096	6,877	<0,001
dd15	<--- Duygusal kontrol	0,613	0,806	0,094	8,618	<0,001
dd16	<--- Duygusal kontrol	0,594	0,756	0,09	8,374	<0,001
dd18	<--- Duygusal kontrol	0,648	0,749	0,083	9,053	<0,001
dd21	<--- Duygusal kontrol	0,664	0,952	0,103	9,254	<0,001
o2	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,662	1	---	---	---
o24	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,628	0,896	0,099	9,03	<0,001
o22	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,695	1,082	0,11	9,874	<0,001
o20	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,727	0,989	0,096	10,258	<0,001
o19	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,624	0,964	0,107	8,983	<0,001
o14	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,739	1,055	0,101	10,402	<0,001
o17	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,397	0,709	0,12	5,923	<0,001
o10	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,601	0,795	0,091	8,69	<0,001
o11	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,455	0,756	0,112	6,733	<0,001
o13	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,779	1,024	0,094	10,867	<0,001
o6	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,658	1,032	0,11	9,389	<0,001
o8	<--- Değişkenlik/olumsuzluk	0,775	1,216	0,112	10,821	<0,001

β^1 : Standartlaştırılmış beta katsayısı, β^2 : Standartlaştırılmamış beta katsayısı

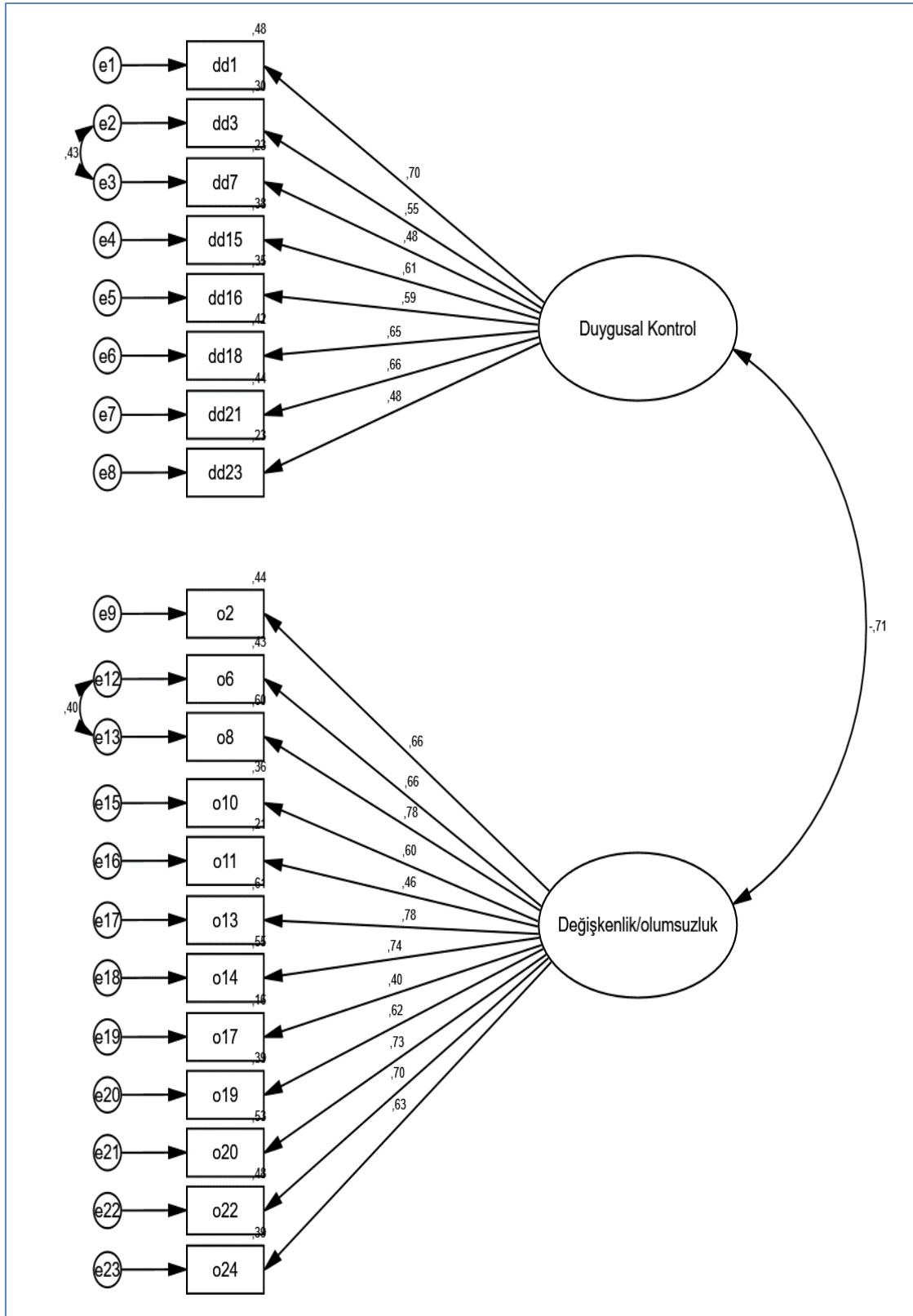
Toplam 23 madde ile oluşturulan 2 faktörlü birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda regresyon ağırlıklarına dayalı olarak elde edilen modifikasyon düzeltmesi sonrasında değişkenlik/olumsuzluk boyutu içerisinde yer alan madde madde 4, 5, 9 maddeleri duygusal kontrol boyutu altında çapraz yüklendikleri için ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 15'te bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra elde edilen sonuçlar

sunulmuştur. Analiz sırasında 2 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum değerleri $CMIN/DF$ $(411,382/167)=2,463$, $GFI=0,856$, $IFI=0,886$, $TLI=0,869$, $CFI=0,885$, $RMSEA=0,076$, $SRMR=0,068$ olarak elde edilmiştir. Yanı sıra, ölçek maddelerine ait tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür ($p<0,001$). Genel olarak ölçeğe ait yapı geçerliliği sağlanmıştır. Şekil 14 ve Şekil 15'te ölçeğe ait standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış yol katsayıları gösterilmiştir.





Şekil 14. Duygu Düzenleme Ölçeği'ne ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 15. Duygu Düzenleme Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış yol katsayıları

Sosyal Beceri Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Normallik:

Gerçekleştirilen Multivariate normallik testi kritik değerin 39,304 olduğunu göstermiştir. İlgili değerin 20'den büyü olması çoklu normalliğin sağlanmadığı anlamına gelmektedir. Bu durumda hesaplama yöntemi olarak Bootstrap ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır. Hesaplama Bootstrap 5000 yeniden örneklem kullanılmıştır. Tablo 16'da ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları listelenmiştir.

Tablo 16.

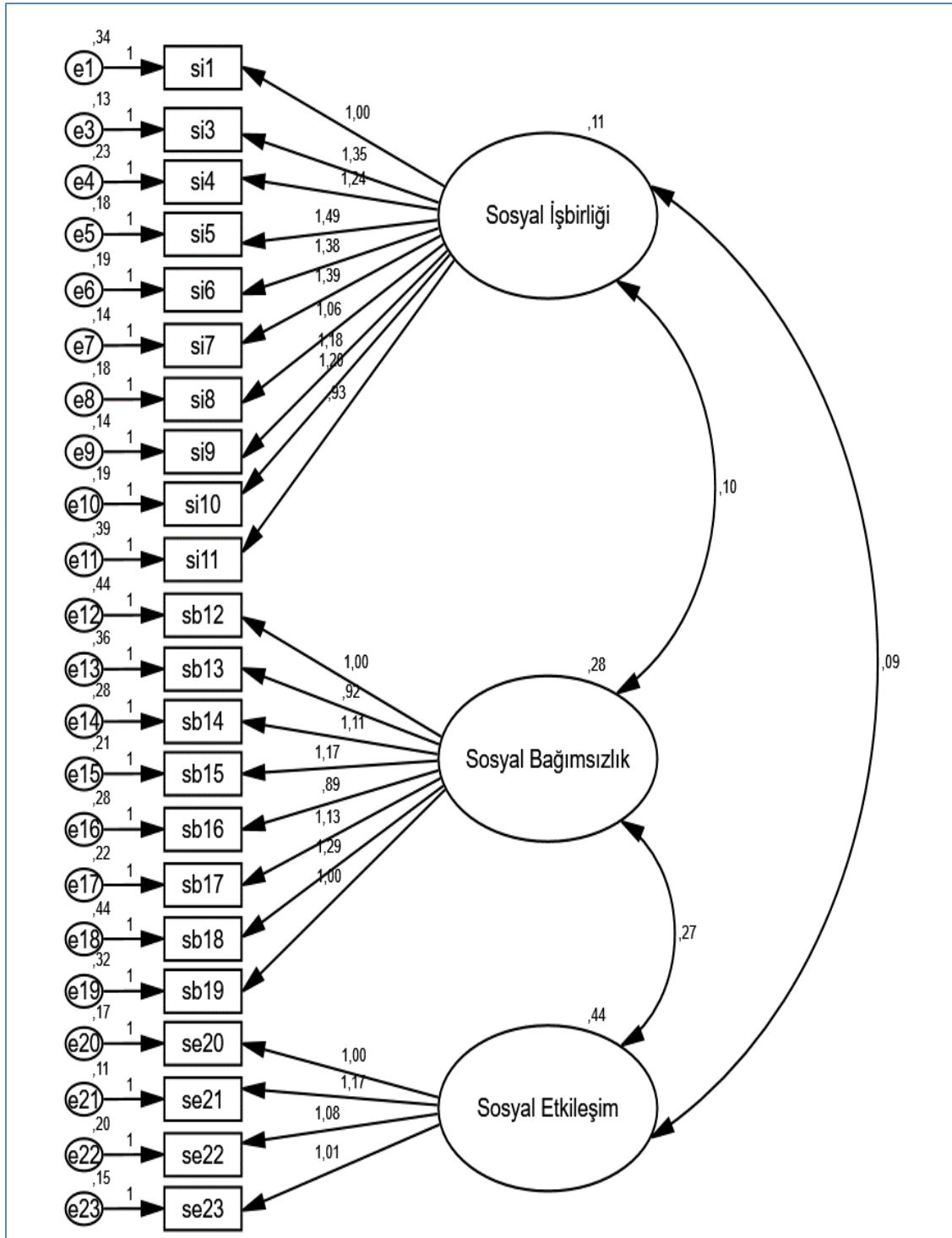
Sosyal Beceri Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Maddeler	Faktörler	β^1 (%95 Güven aralığı)*	β^2 (%95 Güven aralığı)*	S. hata	P
si1	<-- Sosyal İşbirliği	0,493 (0,347 - 0,625)	1 (1 - 1)	...	...
si3	<-- Sosyal İşbirliği	0,773 (0,651 - 0,864)	1,349 (1,001 - 2,011)	0,257	<0,001
si4	<-- Sosyal İşbirliği	0,652 (0,54 - 0,745)	1,244 (0,945 - 1,707)	0,195	<0,001
si5	<-- Sosyal İşbirliği	0,762 (0,673 - 0,838)	1,494 (1,057 - 2,305)	0,312	<0,001
si6	<-- Sosyal İşbirliği	0,727 (0,624 - 0,81)	1,385 (1,034 - 1,951)	0,231	<0,001
si7	<-- Sosyal İşbirliği	0,774 (0,684 - 0,855)	1,388 (1,032 - 2,022)	0,245	<0,001
si8	<-- Sosyal İşbirliği	0,636 (0,51 - 0,74)	1,064 (0,687 - 1,78)	0,278	<0,001
si9	<-- Sosyal İşbirliği	0,716 (0,6 - 0,811)	1,178 (0,777 - 1,918)	0,292	<0,001
si10	<-- Sosyal İşbirliği	0,674 (0,571 - 0,763)	1,199 (0,829 - 1,828)	0,255	<0,001
si11	<-- Sosyal İşbirliği	0,444 (0,301 - 0,584)	0,931 (0,558 - 1,611)	0,267	<0,001
sb12	<-- Sosyal Bağlımsızlık	0,625 (0,515 - 0,717)	1 (1 - 1)	...	...
sb19	<-- Sosyal Bağlımsızlık	0,683 (0,588 - 0,763)	0,998 (0,804 - 1,268)	0,118	<0,001
sb13	<-- Sosyal Bağlımsızlık	0,634 (0,515 - 0,727)	0,923 (0,695 - 1,216)	0,130	<0,001
sb14	<-- Sosyal Bağlımsızlık	0,742 (0,663 - 0,807)	1,108 (0,936 - 1,346)	0,104	<0,001
sb15	<-- Sosyal Bağlımsızlık	0,802 (0,73 - 0,861)	1,173 (0,948 - 1,52)	0,144	<0,001
sb16	<-- Sosyal Bağlımsızlık	0,666 (0,564 - 0,751)	0,891 (0,713 - 1,133)	0,107	<0,001
sb17	<-- Sosyal Bağlımsızlık	0,784 (0,72 - 0,841)	1,126 (0,945 - 1,406)	0,117	<0,001
sb18	<-- Sosyal Bağlımsızlık	0,719 (0,641 - 0,783)	1,29 (1,074 - 1,608)	0,134	<0,001
se20	<-- Sosyal Etkileşim	0,847 (0,787 - 0,896)	1 (1 - 1)	...	...

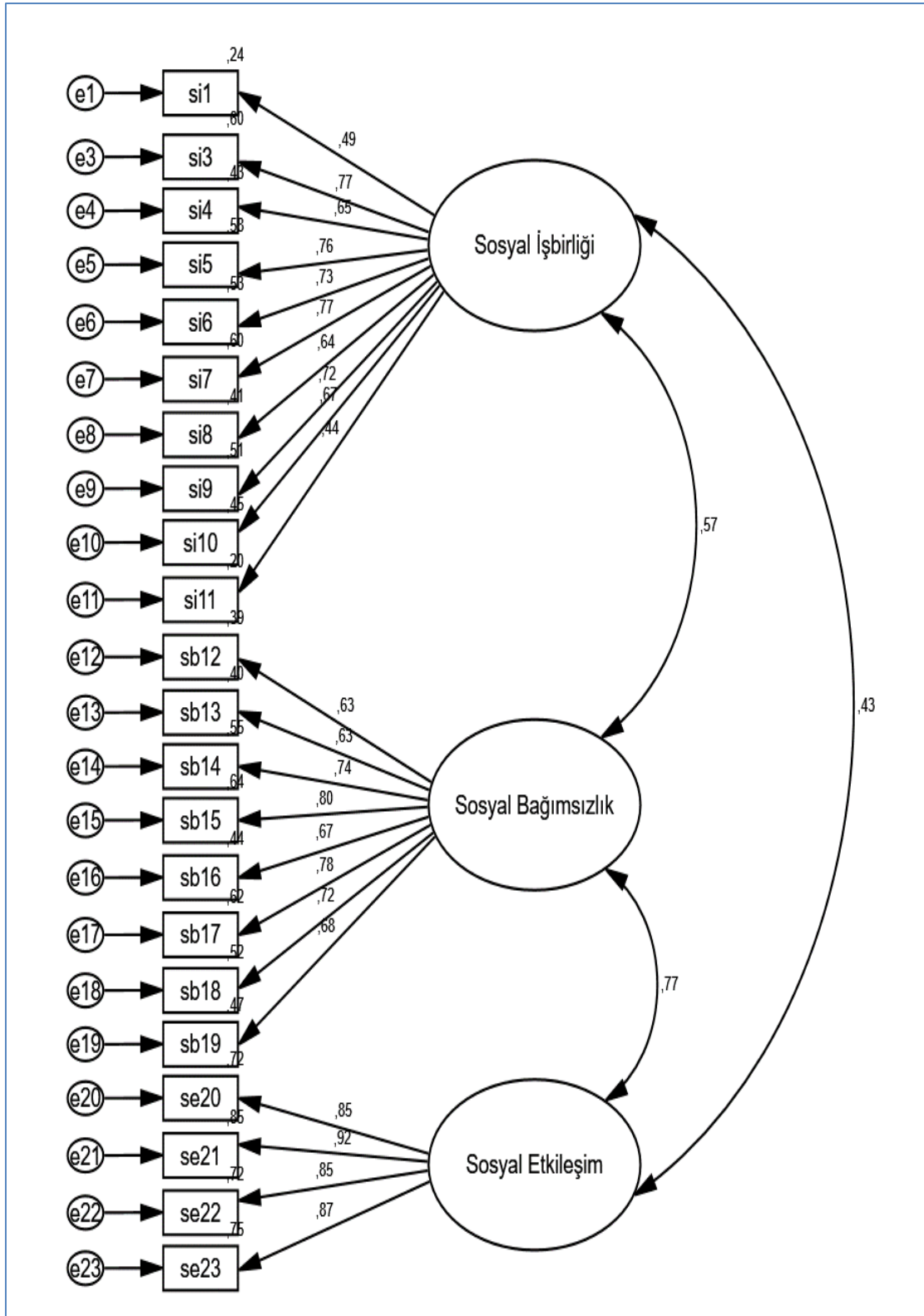
se21	<--			1,169 (1,076 -		
-	Sosyal Etkileşim	0,921 (0,884 - 0,951)	1,288)		0,055	<0,001
se22	<--			1,081 (0,954 -		
-	Sosyal Etkileşim	0,849 (0,782 - 0,901)	1,235)		0,070	<0,001
se23	<--			1,006 (0,892 -		
-	Sosyal Etkileşim	0,867 (0,801 - 0,916)	1,114)		0,056	<0,001

β^1 : Standartlaştırılmış beta katsayısı, β^2 : Standartlaştırılmamış beta katsayısı, * Bootstrap %95 güven aralığı

Toplam 23 madde ile oluşturulan 3 faktörlü birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda sosyal iş birliği boyutunun madde 2'si başka faktörler altında da yer aldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Madde 2 ölçekten çıkarılmasıyla elde edilen sonuçlar Tablo 16 olarak sunulmuştur. Modeldeki uyum iyiliği değerleri CMIN/DF (506,045/206)=2,457, GFI=0,837, IFI=0,908, TLI=0,896, CFI=0,907, RMSEA=0,075, SRMR=0,071 olarak saptanmıştır. Bununla birlikte, maddelere ait tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p<0,001$). Öyleyse genel olarak ölçeğe ait yapı geçerliliği sağlanmıştır. Şekil 16 ve Şekil 17'de ölçeğe ait standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış yol katsayıları görseline yer verilmiştir.



Şekil 16. Sosyal Beceri Ölçeğine ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 17. Sosyal Beceri Ölçeğine ait standartlaştırılmış yol katsayıları

Problem Davranış Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Normallik:

Test edilen Multivariate normallikte, kritik değerin 56,049 olarak hesaplanmasından ötürü çoklu normalliğin sağlanmadığını göstermiştir. Çoklu normallik varsayımı sağlanmadığı için hesaplama Bootstrap ML (Maximum likelihood) ile yapılmıştır ve Bootstrap analizinde 5000 yeniden örneklem tercih edilmiştir. Tablo 17 ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 17.

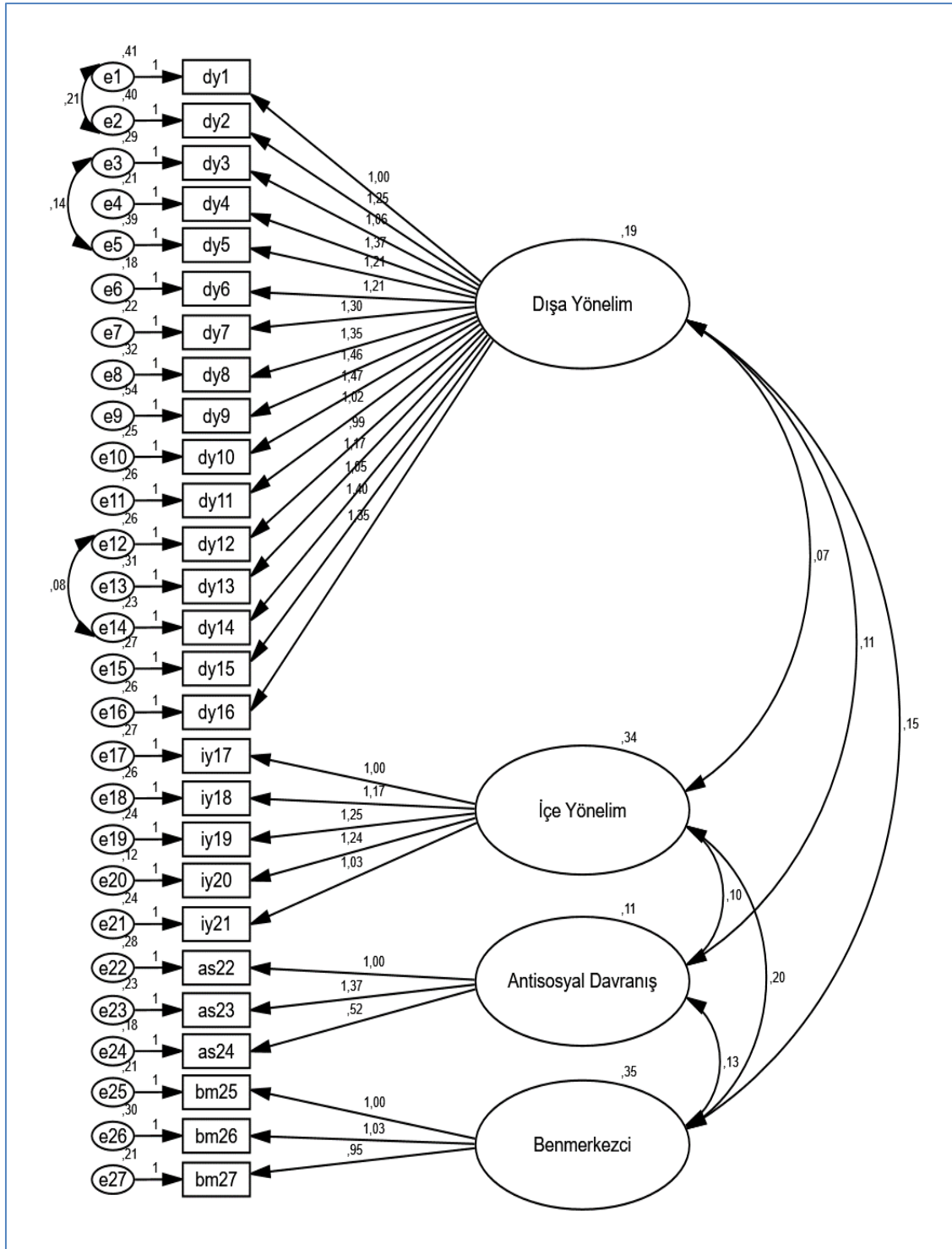
Problem Davranış Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Maddeler	Faktörler	β^1 (%95 Güven aralığı)*	β^2 (%95 Güven aralığı)*	S. hata	P
dy1	-- Dışa Yönelim	0,562 (0,435 - 0,675)	1 (1 - 1)	...	...
dy2	-- Dışa Yönelim	0,651 (0,529 - 0,753)	1,252 (1,013 - 1,609)	0,152	<0,001
dy3	-- Dışa Yönelim	0,652 (0,536 - 0,746)	1,059 (0,736 - 1,539)	0,205	<0,001
dy4	-- Dışa Yönelim	0,789 (0,705 - 0,857)	1,365 (1,091 - 1,795)	0,180	<0,001
dy5	-- Dışa Yönelim	0,645 (0,529 - 0,743)	1,214 (0,858 - 1,765)	0,231	<0,001
dy6	-- Dışa Yönelim	0,776 (0,682 - 0,847)	1,209 (0,967 - 1,537)	0,146	<0,001
dy7	-- Dışa Yönelim	0,773 (0,695 - 0,835)	1,302 (1,075 - 1,664)	0,149	<0,001
dy8	-- Dışa Yönelim	0,72 (0,639 - 0,788)	1,35 (1,075 - 1,792)	0,181	<0,001
dy9	-- Dışa Yönelim	0,655 (0,564 - 0,731)	1,46 (1,17 - 1,924)	0,194	<0,001
dy10	-- Dışa Yönelim	0,786 (0,703 - 0,846)	1,471 (1,161 - 1,942)	0,201	<0,001
dy16	-- Dışa Yönelim	0,756 (0,662 - 0,832)	1,353 (1,07 - 1,791)	0,185	<0,001
dy11	-- Dışa Yönelim	0,658 (0,544 - 0,745)	1,021 (0,763 - 1,344)	0,148	<0,001
dy12	-- Dışa Yönelim	0,643 (0,485 - 0,759)	0,988 (0,692 - 1,364)	0,166	<0,001
dy13	-- Dışa Yönelim	0,676 (0,552 - 0,768)	1,168 (0,891 - 1,575)	0,174	<0,001
dy14	-- Dışa Yönelim	0,689 (0,573 - 0,773)	1,046 (0,815 - 1,328)	0,133	<0,001
dy15	-- Dışa Yönelim	0,758 (0,667 - 0,829)	1,4 (1,079 - 1,892)	0,208	<0,001
iy17	-- İçer Yönelim	0,744 (0,656 - 0,815)	1 (1 - 1)	...	...
iy21	-- İçer Yönelim	0,774 (0,692 - 0,839)	1,034 (0,85 - 1,269)	0,108	<0,001
iy18	-- İçer Yönelim	0,802 (0,727 - 0,861)	1,167 (1,009 - 1,37)	0,092	<0,001
iy19	-- İçer Yönelim	0,83 (0,755 - 0,891)	1,252 (1,062 -	0,113	<0,001

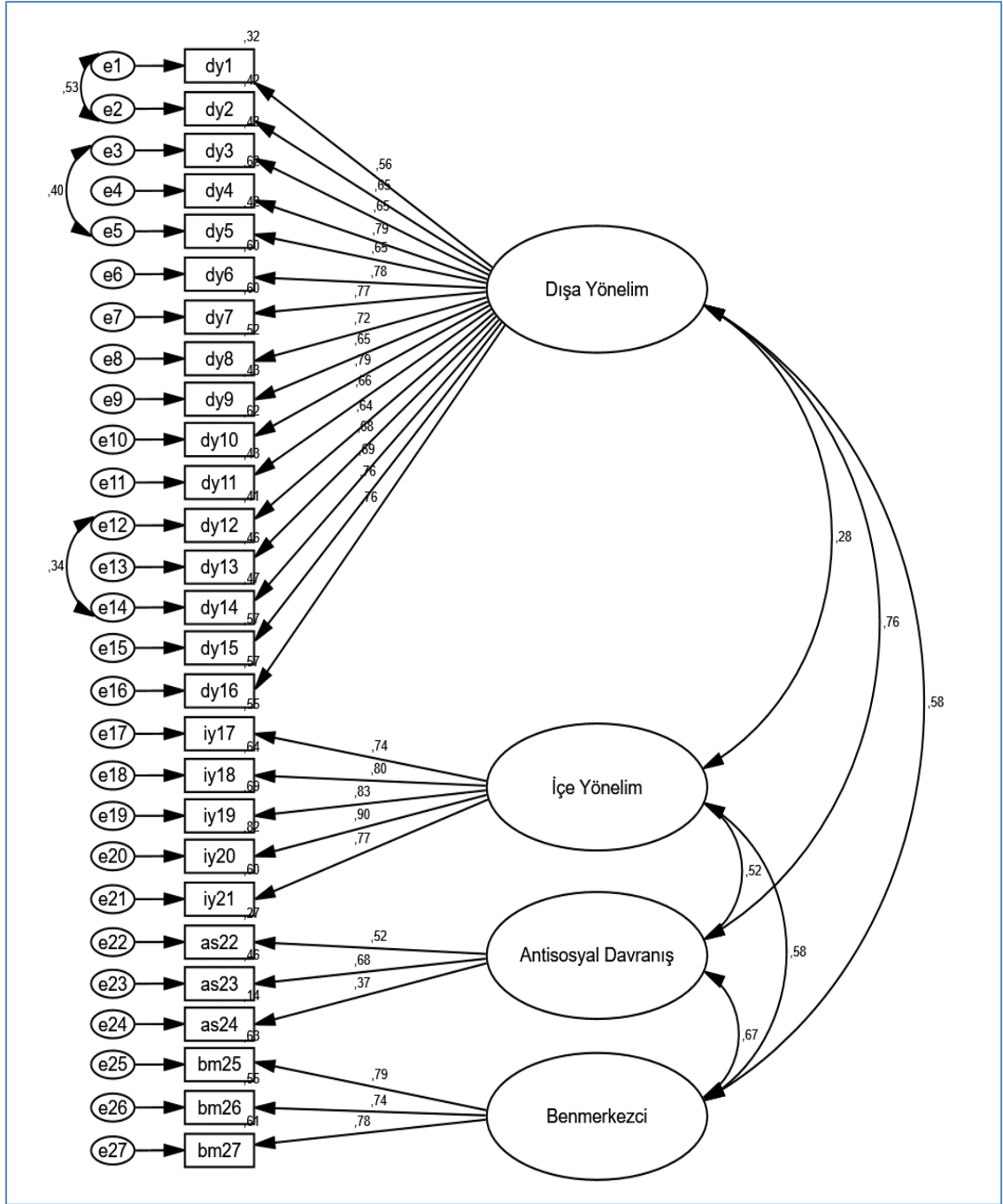
	--			1,505)		
	<-					
iy20	--	İçe Yönelim	0,904 (0,861 - 0,939)	1,24 (1,058 - 1,487)	0,109	<0,001
	<-	Antisosyal				
as22	--	Davranış	0,521 (0,351 - 0,68)	1 (1 - 1)	...	...
	<-	Antisosyal		0,524 (0,192 -		
as24	--	Davranış	0,369 (0,151 - 0,564)	1,027)	0,215	0,001
	<-	Antisosyal				
as23	--	Davranış	0,681 (0,531 - 0,834)	1,37 (0,84 - 2,372)	0,402	<0,001
	<-					
bm25	--	Benmerkezci	0,794 (0,689 - 0,878)	1 (1 - 1)	...	...
	<-			0,948 (0,745 -		
bm27	--	Benmerkezci	0,778 (0,657 - 0,864)	1,201)	0,114	<0,001
	<-			1,032 (0,799 -		
bm26	--	Benmerkezci	0,744 (0,576 - 0,871)	1,301)	0,126	<0,001

β^1 : Standartlaştırılmış beta katsayısı, β^2 : Standartlaştırılmamış beta katsayısı, * Bootstrap %95 güven aralığı

Toplam 27 madde ile oluşturulan 4 faktörlü birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 3 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum değerleri CMIN/DF (778,178/315)=2,47, GFI=0,819, IFI=0,888, TLI=0,874, CFI=0,887, RMSEA=0,076, SRMR=0,068 olarak elde edilmiştir. Bunun yanı sıra, maddelerin tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,050$). Genel olarak ölçeğe ait yapı geçerliliği sağlanmıştır. Şekil 18 ve Şekil 19'd ölçeğe ait yol kat sayıları görülebilir.



Şekil 18. Problem Davranış Ölçeğine ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 19. Problem Davranış Ölçeğine ait standartlaştırılmış yol katsayıları

De Moulin Benlik Algısı Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Normallik:

Yapılan Multivariate normallik, kritik değerin 22,898 olarak hesaplandığını ortaya koymuştur. Kritik değerin 20'den büyük olması çoklu normalliğin sağlanmadığını göstermiştir. Bu varsayım sağlanmadığından hesaplamada Bootstrap ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır ve 5000 yeniden örneklem seçilmiştir. Tablo 18, ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi değerlerini göstermiştir.

Tablo 18.

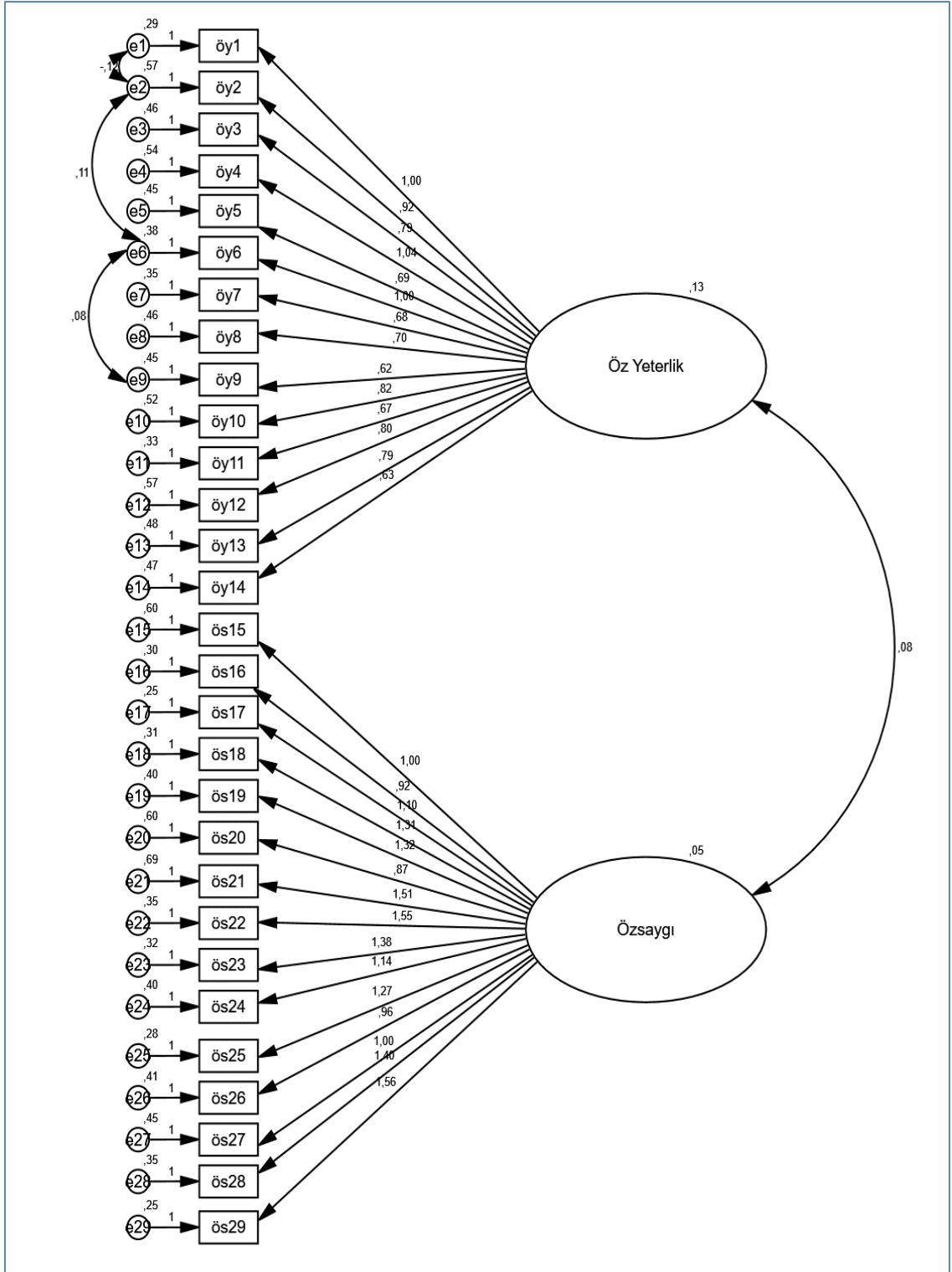
De Moulin Benlik Algısı Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Maddele r	Faktörle r	β^1 (%95 Güven aralığı)*	β^2 (%95 Güven aralığı)*	S. hata	P
öy14	<-- - F1	0,314 (0,184 - 0,439)	0,634 (0,365 - 1,03)	0,170	<0,001
öy1	<-- - F1	0,552 (0,398 - 0,679)	1 (1 - 1)	...	...
öy2	<-- - F1	0,398 (0,274 - 0,506)	0,918 (0,583 - 1,438)	0,217	<0,001
öy3	<-- - F1	0,387 (0,269 - 0,493)	0,791 (0,517 - 1,232)	0,183	<0,001
öy4	<-- - F1	0,451 (0,329 - 0,556)	1,042 (0,79 - 1,423)	0,163	<0,001
öy5	<-- - F1	0,347 (0,197 - 0,486)	0,691 (0,387 - 1,086)	0,174	<0,001
öy6	<-- - F1	0,503 (0,391 - 0,598)	0,995 (0,744 - 1,394)	0,168	<0,001
öy7	<-- - F1	0,38 (0,262 - 0,495)	0,682 (0,41 - 1,145)	0,185	<0,001
öy8	<-- - F1	0,349 (0,214 - 0,474)	0,704 (0,428 - 1,098)	0,171	<0,001
öy9	<-- - F1	0,317 (0,203 - 0,43)	0,624 (0,371 - 1,026)	0,167	<0,001
öy10	<-- - F1	0,376 (0,229 - 0,503)	0,819 (0,456 - 1,324)	0,220	<0,001
öy11	<-- - F1	0,385 (0,245 - 0,517)	0,67 (0,427 - 0,99)	0,142	<0,001
öy12	<-- - F1	0,352 (0,24 - 0,461)	0,796 (0,509 - 1,255)	0,192	<0,001
öy13	<-- - F1	0,378 (0,249 - 0,493)	0,791 (0,486 - 1,248)	0,195	<0,001
ös15	<-- - F2	0,264 (0,143 - 0,379)	1 (1 - 1)	...	...
ös29	<-- - F2	0,556 (0,421 - 0,673)	1,563 (0,917 - 3,066)	0,591	<0,001
ös16	<-- - F2	0,336 (0,213 - 0,45)	0,918 (0,464 - 2,012)	0,418	<0,001
ös17	<-- - F2	0,422 (0,271 - 0,557)	1,096 (0,573 - 2,315)	0,477	<0,001
ös18	<-- - F2	0,447 (0,305 - 0,578)	1,31 (0,714 - 2,713)	0,529	<0,001

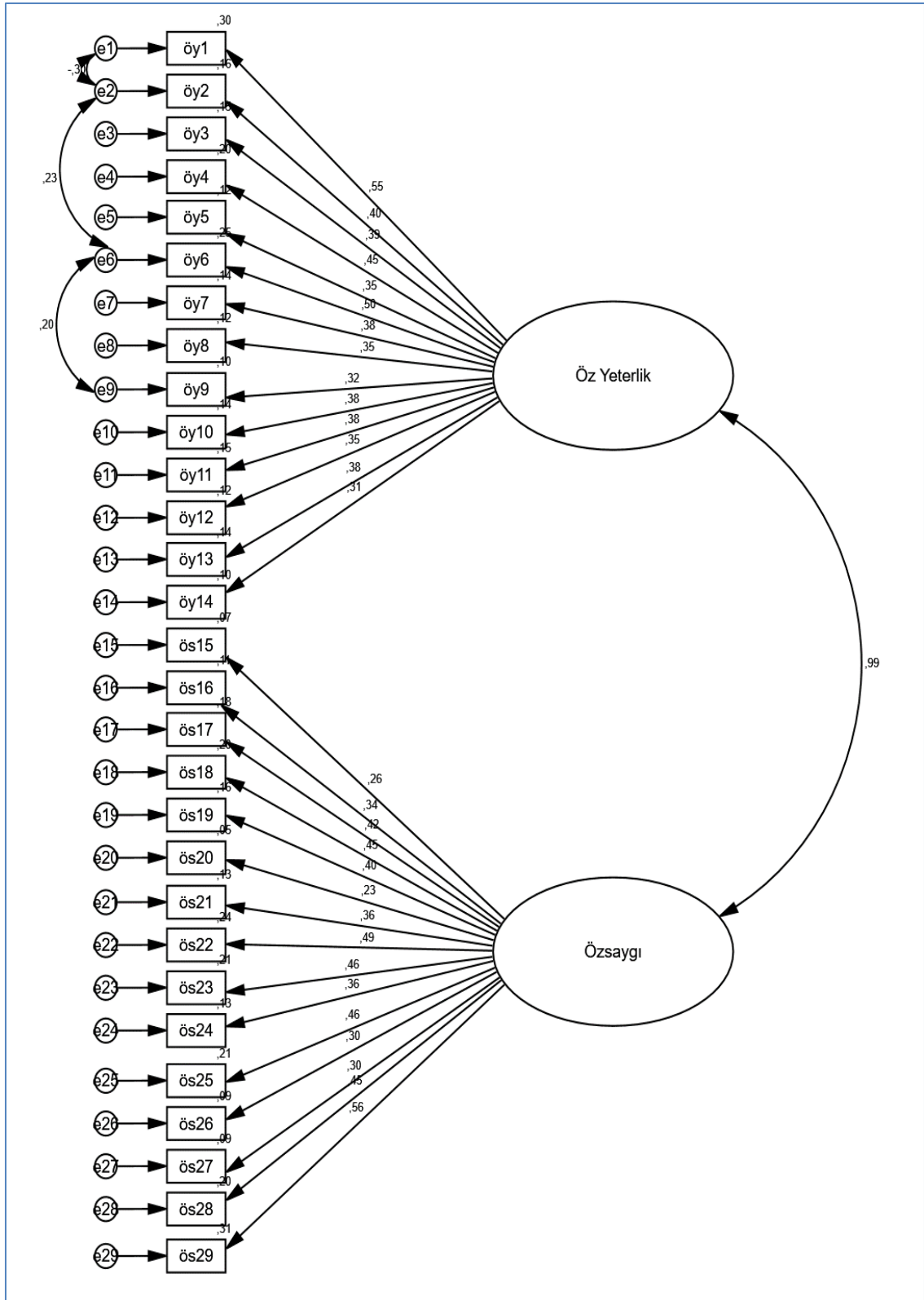
ös19	<-- - F2	0,404 (0,266 - 0,531)	1,315 (0,795 - 2,41)	0,430	<0,001
ös20	<-- - F2	0,233 (0,098 - 0,354)	0,873 (0,354 - 1,792)	0,372	0,001
ös21	<-- - F2	0,361 (0,239 - 0,473)	1,513 (0,905 - 2,857)	0,523	<0,001
ös22	<-- - F2	0,488 (0,336 - 0,615)	1,555 (0,879 - 3,03)	0,580	<0,001
ös23	<-- - F2	0,461 (0,341 - 0,569)	1,384 (0,821 - 2,73)	0,515	<0,001
ös24	<-- - F2	0,36 (0,201 - 0,504)	1,145 (0,549 - 2,426)	0,519	<0,001
ös25	<-- - F2	0,459 (0,312 - 0,575)	1,273 (0,685 - 2,603)	0,518	<0,001
ös26	<-- - F2	0,304 (0,161 - 0,441)	0,956 (0,44 - 2,047)	0,434	<0,001
ös27	<-- - F2	0,302 (0,171 - 0,422)	1,003 (0,53 - 2,047)	0,407	<0,001
ös28	<-- - F2	0,45 (0,325 - 0,566)	1,403 (0,85 - 2,726)	0,510	<0,001

β^1 : Standartlaştırılmış beta katsayısı, β^2 : Standartlaştırılmamış beta katsayısı, * Bootstrap %95 güven aralığı

Toplam 29 madde ile oluşturulan 2 faktörlü birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 3 farklı modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiş ve uyum iyiliği değerleri CMIN/DF (539,956/373)=1,448, GFI=0,874, IFI=0,838, TLI=0,817, CFI=0,832, RMSEA=0,042, SRMR=0,059 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte ölçekte yer alan tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür ($p<0,050$). Öyleyse genel olarak ölçeğe ait yapı geçerliliği sağlanmıştır. Şekil 20 ve Şekil 21’de ölçeğe ait standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış yol katsayıları verilmiştir.



Şekil 20. De Moulin Benlik Algısı Ölçeği'ne ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 21. De Moulin Benlik Algısı Ölçeği'ne ait standartlaştırılmış yol katsayıları

Ölçeklere Ait Güvenirlik Sonuçları:

Doğrulayıcı faktör analizinden sonra ölçeklerin geçerliliği anlaşılmış ve ardından güvenilirlik kontrolü yapılmıştır. Tablo 19, araştırmada kullanılan ölçeklere ait Cronbach Alpha katsayılarını göstermektedir.

Tablo 19.

Ölçeklere Ait Güvenirlik Sonuçları

Ölçekler	Madde sayısı	Cronbach's alfa
PERİK Ölçeği	36	
İletişim Kurma / Sosyal Performans	6	0,946
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	6	0,939
Atılganlık	6	0,935
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	6	0,786
Görev Yönelimi	6	0,893
Keşfetmekten Hoşlanma	6	0,940
Duygu Düzenleme Ölçeği	20	0,907
Sosyal Beceri Ölçeği	22	0,930
Problem Davranış Ölçeği	27	0,933
Benlik Algısı Ölçeği	29	0,835
Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği	22	0,802
Öğretmen- Çocuk İlişki Ölçeği	15	0,618

Çocuk-anababa ilişki ölçeği toplam 22 maddeden oluşmakta olup Cronbach's alfa değeri 0,802 olarak elde edilmiştir. Bu değer yüksek güvenilirlik olarak değerlendirilmektedir. Yılmazlık ölçeğine (PERİK) bakıldığında toplam puan elde edilmediğinden alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları sunulmuştur. Yılmazlık ölçeğinin tüm boyutları 6'şar maddeden oluşmaktadır. İletişim Kurma/Sosyal Performans boyutunun Cronbach's alfa değeri 0,946 olarak elde edilmiş olup yüksek güvenilirlik sağlanmıştır. Öz-Kontrol/Düşüncelilik boyutunun Cronbach's alfa değeri 0,939 olarak elde edilmiş olup yüksek güvenilirlikte elde edilmiştir. Atılganlık boyutunun Cronbach's alfa değeri 0,935 olarak yüksek güvenilirlik gözlenmiştir. Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma boyutuna ait Cronbach's alfa değeri 0,786 olarak elde edilmiş olup oldukça güvenilir elde edilmiştir. Görev Yönelimi boyutunun Cronbach's alfa değeri 0,893 olarak elde edilmiş ve yüksek güvenilirlik sağlanmıştır. Keşfetmekten Hoşlanma boyutunda ise Cronbach's alfa değeri 0,94 olarak elde edilmiş olup yüksek güvenilirlik olarak değerlendirilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeği toplam 20 maddeden oluşmakta olup Cronbach's alfa değeri 0,907 olarak elde edilmiştir. Bu değer yüksek güvenilirlik olarak ifade edilmektedir. Sosyal Beceri Ölçeği toplam 22 maddeden oluşmakta olup Cronbach's

alfa değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır. Sonuçta bu değer yüksek güvenirlikte elde edilmiştir. Problem Davranış Ölçeği toplam 27 maddeden oluşmakta olup Cronbach's alfa değeri 0,933'tür. Bu değer yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Benlik Algısı Ölçeği toplam 29 maddeden oluşmakta olup cronbach's alfa değeri 0,835 olarak elde edilmiştir. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği toplam 22 maddeden oluşmakta olup Cronbach's alfa değeri 0,802 olarak elde edilmiş olup güvenilir elde edilmiştir. Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği ise toplam 15 maddeden oluşmakta olup Cronbach's alfa değeri 0,618 olarak elde edilmiş olup güvenilir elde edilmiştir.

3.1.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaların geçerlilikleri araştırma sürecinde yapılanların doğruluğu ve dış dünyadaki gerçeklere uyup uymadığı sorununun bir cevap niteliğindedir. Araştırmacının gerçekten de ölçmeyi istediği şeyi ölçüp ölçmediği, araştırmanın diğer gruplara da genellenip genellenemeyeceği “geçerlilik” adına sunulan kanıtlar ile anlaşılabilir. Mevcut araştırmanın birinci kısmında geçerliliğin sağlanması adına *kuramların kullanımı, araştırma grubunun seçimi ve özellikleri, veri toplama araçlarının özellikleri, ortamın etkisi, zamanın etkisi* gibi durumlar dikkate alınmıştır.

Kuramların kullanımı: Bilgilerin kontrolü ve onaylanması mevcut literatürdeki çalışmalar ve temel alınan kuram ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada test edilen teorik model Biyoekolojik Kuram temel alınarak ve literatürdeki çalışmaların sonuçları doğrultusunda geliştirilmiş ve uyum iyiliği değerleri yüksek çıkmıştır.

Araştırma grubunun seçimi: YEM için örneklem grubunun seçiminde önce kümeleme daha sonra amaçlı örnekleme kullanılması bireylerin random olarak belirlenmesi ve benzer özellikler göstermelerine hizmet etmiştir. Böylelikle araştırma sonuçlarını etkileme düzeyi en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Veri toplama araçlarının özellikleri: Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerlik ve güvenirlik değerleri yüksek olması nedeniyle tercih edilmiş ve mevcut çalışmada bunlar tekrar doğrulanmıştır. Ölçeklerin geçerliklerinin kontrol edilmesi adına doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin uyum değerleri ne anlama geldiği ile birlikte paylaşılmıştır (Bkz. 3.1.5. Verilerin Analizi). Ayrıca ölçeklerin güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Ortamın etkisi: Araştırmada verilerin toplanması sırasında çocuklarla birebir

görüşme yoluyla toplanan DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği verileri okul yönetimi tarafından araştırmacıya gösterilen sessiz ve uyarıcısız birer ortamda toplanılmıştır. Bunlar rehberlik odası, okul yöneticisi odası ve öğretmenlerin toplantı odası olmuştur. Bu anlamda ortamların benzer olmasına dikkat edilmiştir.

Zaman etkisi: Belli bir zaman süresi içinde katılımcıları etkileyebilecek tüm durumlar zaman etkisinden kaynaklanmaktadır. Araştırmanın geçerliliğinin etkilenmemesi için katılımcılarda; belirli bir zaman süresi içinde aynı gelişim düzeyinde bulunma, aynı toplumsal/tarihsel olaylara denk gelme gibi bir ortaklığın olması gerekmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmada hem kronosistem anlamında zaman hem de hedef grubun özelliklerinde gelişmeyi etkileyen bir öge olması bakımından zaman etkisini kontrol altına almak için çocukların verileri aynı dönemde toplanmış ve öğretmenlere ölçekleri yanıtlamaları için de aynı miktarda süre verilmiştir.

Geçerlik kadar önemli bir diğer unsur da çalışmanın “güvenirliğine” dair kanıtların bulunmasıdır. Bir araştırmada güvenirlik adına *örneklem büyüklüğü, ölçme araçlarının seçimi, hata hesaplamaları, tekrarlanabilirlik ve şeffaflık* konularında çeşitli önlemler alınmıştır.

Örneklem büyüklüğü: Çalışmada kullanılan yöntem ve analiz itibari ile örneklem büyüklüğü çalışmanın sonuçlarını etkilemektedir. Yapısal eşitlik modellemesinde örneklem 150 kişinin altında genellikle iyi uyum göstermemesi, daha yüksek gruplarda (300 gibi) da çeşitli problemler oluşturması nedeniyle örneklem büyüklüğünün 257 olarak tutulması sonuçların güvenirliği için alınmış bir önlemdir.

Ölçme araçlarının seçimi: Ölçme araçlarının seçiminde güvenirlik değerlerinin kabul edilebilir ve yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, mevcut araştırmada da güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır (Bkz. 3.1.5. Verilerin Analizi).

Hata hesaplamaları: Çalışmalarda ölçüm hatalarına hesapta yer verilmemesi ölçümlerin güvenirliğini tehdit etmektedir. Mevcut çalışmada analiz edilen modeldeki tüm bağımlı değişkenler için hata katsayısı (e) eklenmiştir. Yanı sıra, uyum iyiliği değerlerinde yine hatalardan yararlanılmıştır.

Tekrarlanabilirlik için şeffaflık: Tüm araştırma raporu boyunca gerçekleştirilen her bir adım (Bkz. Sistemik Tarama: Şekil4 ve Şekil5, Yöntem: Evren ve Örneklem ve Veri toplama süreci vb.) tüm sırasıyla ve tüm şeffaflığıyla anlatılmıştır. Böylelikle bir başka araştırmacının da ilgili adımları takip edilerek bu araştırmayı tekrarlayabilmesine çabalanmıştır. Bununla birlikte aksayan yönler ilgili noktalarda belirtilmiştir (Bkz. Araştırmacı Deneyimi ve Evren ve Örneklem).

3.1.7. Etik Önlemler

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Yayın Etiği Kurulunun 11/11/2021 tarihli E.237822 numaralı yazısıyla bildirdiği üzere bilimsel etiğe uygun bulunmuştur (Bkz. EK-5). Yanı sıra, tüm ölçek yazarlarından izin alınarak ölçme araçları kullanılmıştır. Dahası, çalışma yürütülürken Çocukların Dâhil Olduğu Araştırmalarda Etik (Ethical Research Involving Children [ERIC]) isimli rehber kullanılmıştır (Graham, Powell, Taylor, Anderson, & Fitzgerald, 2013). Tüm çalışmada çocuklara yönelik “saygı, yarar ve adalet” ilkeleri ile hareket edilmiştir. Saygılı bir araştırmada yapılanlar çocukların yaşamlarında bir yere oturmaktadır. Ayrıca onları tüm koşullarıyla kabul edildiği ve kim olduklarına saygı duyulduğu açıktır. Etik bir araştırmada amaç ne olursa olsun çocuklara fiziksel ya da psikolojik bir zarar vermeme ve güç dengesizliğine dikkat etme oldukça önemlidir. Adaletin gözetildiği bir araştırmada ise, ilgili durumda her çocuğun o çalışmaya katılmada eşit fırsata sahip olması, ayrımcılığın yapılmaması ve çocukların araştırmada (ör: veri toplama) ihtiyaç duydukları kadar süreye ve ilgiye sahip olmasıdır. Adalet ilkesi aynı zamanda araştırma sırasında katılımcılara verilen zahmet ile sağlanan faydanın dengesi ile de ilişkilidir. Buna göre mevcut araştırmada anılan ilkeler doğrultusunda *bilgiye dayalı gönüllü onay, zarar ve yararlar, özel yaşam ve bilgilere hassasiyet* konularında önlemler alınmıştır.

Bilgiye dayalı gönüllü onay: Çocukların her ne kadar ailelerinden onay alınmış olsa da (çocukların da iradesine saygı duyulduğundan) kendileri ile nasıl çalışılacağı anlatılmış ve öğretmen ile canlandırma yapılarak çocuklara süreç izletildikten sonra her birinden sözlü onam alınmıştır. Bu çalışmadan istedikleri zaman ayrılacakları de ifade edilmiştir.

Zarar ve yararlar: Bu çalışmada ilk prensip gruba zarar vermemek ve yalnızca araştırmacının fayda gördüğü ve katılımcıların bilgilerinin sömürüldüğü bir sistemden kaçınmaktır. Çocukların aynı zamanda veri toplayıcı olan araştırmacıyı tanımamaları ve veri toplama işleminin sınıfın dışında uyarıcı bir ortamda sağlanması gerekliliği göz önüne alınmış ve çocukların kendini rahatsız hissetmemesi için çocuklarla tanışma etkinliği yapıldıktan sonra DeMoulin ölçeği uygulanmıştır. Yanı sıra, çalışmanın sonunda katılımcı grubun öğretmenlerine çevrimiçi olarak erken çocuklukta yılmazlık isimli bir seminer verilmiştir. Bu anlamda faydanın yalnızca araştırmacı ve araştırma için değil öğretmen ve çocuklara yönelik de bir fayda sağlama gözetilmiştir.

Özel yaşam ve bilgilere hassasiyet: Çocuklarla birebir görüşmeler ya da aileler ve öğretmenlerin yanıtladığı formlarda onlara ait hassas konular ya da bilgiler yer almamıştır. Elde edilen tüm kişisel bilgilerin anonim olarak (katılımcılara numara atanmıştır) veri girişi yapılmış ve ham veriler de kimseyle paylaşılmamıştır. İlgili bilgiler yalnızca bu araştırma için kullanılmıştır.

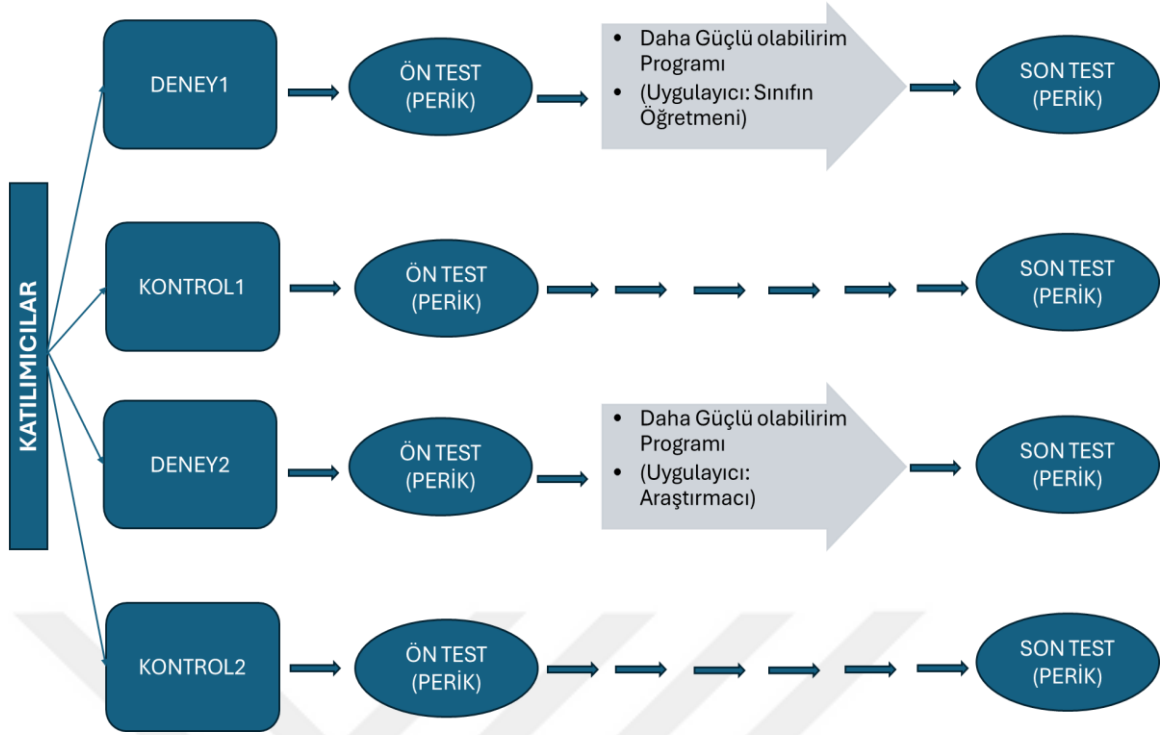
3.2. İkinci Aşama: Daha Güçlü Olabilirim Programının Etkinliğine Dair DeneySEL Tasarım

Çalışmanın ikinci aşamasında, yılmazlık faktörlerine ait yol katsayıları dikkate alınarak tasarlanan Daha Güçlü Olabilirim! Programı (DGOP)'nın etkililiği ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel desende incelenmiştir. Yarı deneysel desen, araştırmacının adeta bir laboratuvarında gibi tüm şartları kontrol edebilmesinin mümkün olmadığı durumlarda kullanılan ve pratik veya etik nedenlerden ötürü katılımcıların rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanmasının mümkün olmadığı durumlarda tercih edilen desenlerdir (Broota, 1989; Kirk, 2009).

Kirk'e göre (1995), deneysel araştırmalar bazı önemli bileşenler ve adımlar içermektedir. Bunlar:

1. Öncelikle bilimsel hipotezlere uygun tasarım/formülasyonların yapılması,
2. İşlenecek uygulama/müdahale/televi için bağımsız değişken, bağımlı değişken ve kontrol edilmesi gereken dış koşulların (bozucu değişkenler) belirlenmesi,
3. Deneye katılacak popülasyonun belirlenmesi,
4. Deneye ve kontrole atanacak birimlerin nasıl belirleneceğine karar verilmesi,
5. Yapılacak istatistiksel analizin saptanması şeklindedir.

Mevcut çalışmada kurulan bilimsel hipotez Daha Güçlü Olabilirim! Programının (DGOP) çocukların yılmazlıklarının olumlu etkilediği yönündedir. Bu hipotezi test etmek için iki deney, iki kontrol gruplu ön test son test ve izleme testi içeren bir süreç tasarlanmıştır (1). Şekil 22 bu tasarımı ifade etmektedir.



Şekil 22. Gerçekleştirilen deney tasarımı ait görsel

İkinci olarak bağımlı değişken okul öncesi dönem çocukların psikolojik yılmazlıklarıdır. Bağımsız değişken ise yılmazlığı geliştirmesi için uygulanan Daha Güçlü Olabilirim! Programı ve arada geçen zamandır. Bu süreçte “kontrol edilen değişkenler”; çocukların yaşı, tipik gelişim göstermeleri, ebeveynlerinin demografik özellikleri, okul koşullarının benzerliği, öğretmenlerin eğitim durumu, daha önce yılmazlıkla ilgili eğitim almamış olmaları gibi özelliklerdir. Ayrıca kontrol gruplarına da kazanımlar verilmiş ve yedi hafta boyunca haftada üç gün bu kazanımlar doğrultusunda etkinlik yapılacağı belirtilmiştir. Kontrol grubu öğretmenlerine de bu kazanımlar doğrultusunda MEB programına uygun istedikleri şekilde etkinlikler yapabilecekleri söylenmiştir (2).

Üçüncü olarak, popülasyon için; deneysel tasarımda yer alan grup 68 okul öncesi dönem çocuğudur. Katılımcılara ait bilgiler ilerleyen başlıklarda ayrıntılı açıklanmıştır (3). Dördüncü olarak da katılımcıların grupların eşlenmesi yöntemi ile deney ve kontrol grubuna ayrılmaları sağlanmıştır (4). Beşinci olarak ise deney ve kontrol gruplarına ayrılan çocukların yılmazlık puanlarında hangi grupta olduklarının bir etkisi olup olmadığını anlamak için; müdahale boyunca geçen zamanın da bir etkisinin olup olmadığını anlamak için “Grup x Zaman” etkisine bakılmıştır (5). Bundan sonraki kısımda DGAP hakkında daha fazla bilgi sunulmuş ve daha sonra katılımcıların

özellikleri, veri toplama araçları, süreç ve analizden bahsedilmiştir.

3.2.1. Yılmazlığı Geliştirici Müdahale: Daha Güçlü Olabilirim! Programı

3.2.1.1. Programın Amacı ve Prensipleri

Bilindiği üzere tüm çocuklar benzer çevrelerde yetiştirme fırsatına sahip değildirler. Hatta kardeşler için bile çevre birbirinden farklı değerlendirilebilir. Olumsuz çevresel faktörlere sahip çocuklar da olsalar, destekleyici koşullara sahip çocuklar da olsalar ihtiyaçları temelde aynı olmaktadır. Bunlar kendi benliğinden memnun, çevresiyle iyi ilişkiler geliştirmiş ve iyi ya da kötü yeni durumlara uyum sağlayabilmiş bireyler olma şeklinde özetlenebilir. Birçok çocuk için bu temel ihtiyaçlar doğal olarak yerine getirilirken bazen çeşitli zorluklara sahip çocuklar için ayrıca destek gerekmektedir. Bu müdahaleler çocuğun sağlıklı gelişimi için zorluklar karşısında ona koruyucu kalkan görevi üstlenebilir. Bu bağlamda, Daha Güçlü Olabilirim! Programı yoksulluk riskine sahip okul öncesi dönem beş yaş grubu çocukların psikolojik yılmazlıklarını geliştirmeyi amaçlayan okul temelli bir program olarak tasarlanmıştır.

Neden Program Uyarlama Değil de Program Geliştirme?

Daha Güçlü Olabilirim! Programı, mevcut literatür, yılmazlığı etkileyen faktörlere ilişkin oluşturulan model ve risk bağlamındaki çocukların ihtiyaçlarının tümünün değerlendirilmesi sonucu araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Programın oluşturulmasındaki önemli nedenlerden biri MEB Okul Öncesi Eğitim Programının doğrudan yılmazlığa odaklanan bir bölümünün olmaması ancak çocukların halen desteğe ihtiyaç duymasıdır. Mevcut program MEB programını dışlamamakta olup sınırlı bir süre devam etmesi, doğrudan yılmazlığa odaklanması, belli bir risk grubundaki çocuklara yönelik olması ve içindeki psikolojik danışma alanında kullanılan bazı teknikler bakımından MEB programından ayrılmaktadır.

Uluslararası literatürdeki programlara bakıldığında da bunların genellikle oldukça kapsamlı, iş birlikli ve çok katmanlı olarak gerçekleştiği görülmektedir (Bkz. Bölüm II Kuramsal Çerçeve). Ulusal düzeyde bunu sağlamak oldukça güçtür. Bunun da programın dezavantajlı bölgelerde yaygınlaşması açısından bir engel oluşturabileceği düşünülmüştür. Daha Güçlü olabilirim! Programı ise öğretmenin kendi başına uygulayabileceği, onu bağımsızlaştıran bir nitelik taşımaktadır. Dahası bu program ilgili bağlamda yılmazlığı hangi değişkenler etkilemekteyse onlara odaklanılmıştır (birinci

aşamada test edilen model esas alınmıştır). Tüm bu nedenler araştırmacıyı yeni bir program tasarlamaya yönlendirmiştir.

Neden Yoksulluk Riski Taşıyan Çocuklara Yönelik Bir Program?

Daha Güçlü Olabilirim! Programı yoksulluk bağlamında yaşayan çocuklara yöneliktir. Bunun birden fazla nedeni bulunmaktadır. Öncelikle, toplumsal düzeyde bakıldığında; yoksulluk artan suç oranları, ruhsal sağlık sorunları, bağımlılıklar ve daha yüksek oranda da kronik hastalıklarla ilişkilendirilmektedir (Buckner & Waters, 2011). Bu toplumsal sorunun sonuçları birdenbire ortaya çıkmamakta küçük yaştan itibaren ilgili bağlamın etkileri kümülatif bir şekilde artmaktadır. Bu nedenle erken dönemde çocukların hayatına katılan koruyucu mekanizmalar büyük değişiklikler yaratabilir. Bireysel düzeyde bakıldığında ise yoksulluk çevresinin stres yükünün çocukların beyin yapılarına ve fiziksel sağlıklarına zarar verdiği görülmektedir (Blair & Raver, 2016). Yanı sıra, bu çevrede hayatta kalmanın /günü kurtarmanın gündemde olması ve bununla birlikte farklı stresörlerin de değişken şekilde ortama dâhil olması çocukların gelişimini ailenin gündeminden çıkartmaktadır. Bu nedenle çocukların ilgili gelişim döneminde kazanması gereken yetkinlikleri sınırlanabilmekte, yaşadıkları stresin regüle edilmemesi sonucu davranış problemlerine yatkınlık artabilmektedir. Öte yandan, bu yetkinliklerin ele alındığı, çocukların çok yönlü biçimde desteklendiği bir program onları ortam koşullarına rağmen sağlıklı gelişime bir adım daha yaklaştırabilir.

Neden Okul Temelli Bir Program?

Yoksulluk bağlamında yaşayan çocuklar için aile ortamı yeterince desteklendikleri yerler olmayabilmektedir. Bu anlamda çocukların mevcut stresten uzaklaşabileceği bir alan onlar için uyum fırsatı sağlamaktadır. Okul birçok farklı geçmişe ve özelliklere sahip çocuğu bir araya getiren bir kurumdur. Ayrıca okulda çocukların yeterliliklerinin geliştirilmesi için programlı bir çaba söz konusudur. Bu bakımdan çocukların oldukça uygun yerler olduğu söylenebilir (Durlak vd., 2011). Hall, Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggard (2009), yaptıkları araştırmada kaliteli okul öncesi eğitimin risklerin etkilerini azalttığını ve yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin çocukların gelişimini destekleyerek riskli durumlara karşı çocuklarda yılmazlığı geliştirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Okullar çocukların ev yaşamlarına atılan bir köprü niteliğindedir. Okullar ailesel zorluklarını ya da streslerini geride bıraktıkları güçlenebildikleri yer görevi görebilirler. Goleman da (1995) benzer şekilde okulu,

çocukların doğdukları çevredeki günlük yaşam stresörlerinden kaçabildikleri, kendilerini yeniden tanımlama fırsatı buldukları bir yer olarak ifade etmektedir. Öğretmenle kurulan ilişki de çocukların yılmazlıklarında rol oynamaktadır (Conroy, Sutherland, Algina, Werch, & Ladwig, 2018). Bu anlamda kısa sürede daha fazla çocuğa ve aileye ulaşılabilmesi, okulda çocuğun gelişimini ve ihtiyaçlarını takip edebilecek profesyonellerin bulunması ve bu profesyonellerin farklı çocuklarla da çalışarak olumlu etkileri yayma potansiyellerinin olması gibi nedenlerle programın uygulanmasında okullar tercih edilmiştir.

Programın Temel Prensipleri :

- Geçmiş, kökeni, özellikleri ne olursa olsun tüm çocuklar kaliteli bir okul öncesi eğitim programını hak etmektedir.
- Çocukların risk faktörlerine rağmen ve risk faktörlerine bakılmaksızın geliştirmeleri gereken beceriler bulunmaktadır.
- Okul ortamı çocukların duygusal ihtiyaçlarına cevap veren ve tüm duygu ve düşüncelerinin kabul edildiği, kendilerini güvende hissettikleri yerler olmalıdır.
- Çocukların okul ortamı onların bireysel, sosyal ve duygusal yeterliklerini arttırmak için uygun bir yerdir.
- Öğretmenler programı uygularken çocuk merkezli aktif etkinlikler uygulurlar.
- Çocukların gelişimleri ancak iyi bir öğretmen-çocuk ilişkisiyle daha iyi desteklenebilir.
- Çocukların yeterliklerinin desteklenmesinde farklı yöntem ve teknikler multidisipliner biçimde uygulanır
- Öğretmen daha farklı ihtiyaçlara sahip çocuklar veya grubun ihtiyacı doğrultusunda ek çalışma yürütmekle sorumludur.

3.2.1.2. Programın Teorik Altyapısı

Programın içeriğinin (temel taslağının) belirlenmesinde ekolojik kuram çerçevesinde yılmazlığı etkileyen faktörler belirlenmiş ve bir model oluşturulmuştur. Bu nedenle ekolojik sistemlerin merkezinde yer alan “birey” ve mikro sistemde yer alan “aile” ve “öğretmenler” ile kurulan ilişkilerin temel etki unsurları olması öngörülmüştür.

Model kurulurken ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklarla geliştirdikleri ilişkilerin onların çocukların yılmazlıklarının gelişimine katkı sağladığı ve uyumsuz çıktıları önlediği bilgisi dikkate alınmıştır. Öte yandan, model test edildiğinde, aile bileşeninin çocukların yılmazlıklarında hiçbir boyutta anlamlı etki göstermemiş olması üzerine program taslağından çıkarılmıştır (Bkz. Bölüm IV Bulgular). Her ne kadar teorik olarak ve farklı araştırma sonuçlarınca ailenin etkisi yadsınamaz şekilde görülse de ilgili grupta ailelere ulaşmanın zor olacağı düşünülmüş ve mevcut çıktılar dikkate alınmıştır.

Biyoekolojik sistemdeki etkileşimlerin çift yönlü olması yalnızca çevreden bireye değil, bireyden de çevreye doğru etkinin bulunması onları yılmazlığı geliştirmede aktif birer ajan haline getirmektedir. Bu nedenle sahip oldukları yeterlilikler programda önemli bir yere oturmaktadır. Örneğin, çocuğun sosyal açıdan yetkinliğinin çocukların zorluklara karşı uyum göstermesinde rol oynayan, geliştirilebilir bir özellik olduğu görülmektedir. Sosyal becerilerin artması problem davranışların azalması bunu sağlayabilecektir. Nitekim çalışmanın birinci aşamasında elde edilen sonuçlar, test edilen modeldeki değişkenler arasından yılmazlık üzerindeki en fazla etkiyi sosyal becerilerin ortaya koyduğunu göstermiştir (Bkz. Bölüm IV Bulgular). Bu nedenle programda en geniş yer sosyal becerilere ayrılmıştır. Öte yandan, çocuklar sosyal açıdan becerikli ve uyumlu olsalar da olsalar da çoğu zaman önceden kestirilemeyen zorlu olaylar çocukları duygusal olarak örselemektedir. Bu durumda onların ne hissettiklerinin farkına varması, yoğun duygular yaşadıklarında regüle edebilmeleri daha sağlıklı duygusal gelişim göstermelerine ve başa çıkabilmelerine olanak tanıyabilmektedir. Bu nedenle duygu düzenleme becerisi özelinde duygusal yeterlilik programda önemli bir değişken olarak görülmektedir. Son olarak bireylerin olumsuz yaşantılara rağmen kendilerine inanmaları, kendileriyle olumlu bir ilişki geliştirmeleri, kendi gücünün, inisiyatifinin farkında olmaları, olanlara rağmen kendilerini toksik durumdan/kişilerden ayrı olarak tanımlayabilmelerini sağlamaktadır. Tüm bunlar da yılmazlık göstermelerinde rol oynamaktadır. Bu bağlamda benlik tasarımlarının da psikolojik yılmazlıktaki rolü doğrudan ele alınmıştır.

3.2.1.3. Programının Hazırlanması

Bilimsel Hazırlık: Mevcut araştırmanın birinci kısmında yılmazlık faktörlerinin keşfedilmesi ve teorik modelin sınanması programın en önemli hazırlık aşamasını oluşturmaktadır. Böylelikle programda nelerin geliştirilmeye çalışılacağı (çocukların

bireysel, sosyal, duygusal yeterlikleri ve öğretmen çocuk ilişkisi) belirlenmiştir. Yanı sıra, neyin nasıl yapılacağını belirlemek amacıyla literatür taraması da diğer bir hazırlık türünü oluşturmaktadır. Araştırmacı ulusal ve uluslararası literatürde yer alan yılmazlığı geliştirmeye ilişkin programların içeriklerini ve uygulama şekillerini incelemiştir. Dahası, araştırmanın birinci kısmında veri toplarken öğretmenlere çocukların yılmazlıkları geliştirmede neye ihtiyaç duyduklarını yüz yüze sormuş ve araştırmacı deneyimleri günlüğüne not almıştır. Birçok öğretmen bu konuda bilgilerinin olmadığını ve bu nedenle neye ihtiyaçları olduğunu da bilmediklerini belirtmiştir. Birkaç öğretmen “sakinleşme materyallerine” ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bazıları da bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Programda bu bilgiler de dikkate alınmıştır.

İçerik Yazımı: Programın yazım aşamasında daha önce belirlenen model doğrultusunda kazanımlar belirlenmiştir (Örneğin, Kendi özellikleri hakkında pozitif cümleler kurar vb.). Bu kazanımlar çerçevesinde etkinlik planları yazılmaya başlanmıştır. Yazılan etkinlik planları uzman görüşüne sunulmuş ve üç okul öncesi eğitimi alan uzmanı akademisyen, iki psikolojik danışma ve rehberlik bölümünden akademisyen ve iki okul öncesi öğretmeni olmak üzere yedi uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan geri gelen dönütler doğrultusunda başlangıçta 18 olan etkinlik planı 21’e yükseltilmiş, etkinlik yazımı sürecinde kullanılan dilde düzeltmeler yapılmış ve uygulanan tekniklere eklemeler gerçekleştirilmiştir. Böylelikle içeriğe son hali verilmiştir.

Materyal: Programda materyal olarak kullanılmak üzere bir fil karakteri oluşturulmuş ve tüm program boyunca aynı karakter tekrarlayan biçimde etkinliklerde yazılmıştır. Bunun dışında duygu kartları hazırlanmış, nefes egzersizleri için çocukların nefes alıp verirken parmaklarıyla üzerinden gidebilecekleri basit çizimler yapılarak çoğaltılmıştır. Araştırmacı tarafından etkinlikte kullanılmak üzere kısa hikâyeler yazılmıştır. Ayrıca yumuşak içi kum dolu oyuncaklar satın alınmış, kendilerini nasıl hissettikleri ve bu durumla nasıl başa çıkabileceklerine dair resimler hazırlanmıştır. Birlikte etkinlikleri yapabilmek için uyulması gereken kurallar afişler halinde görselleştirilmiştir.

Ön Uygulama (Pilot): Programın pratikte de son halini deneyimlemek için araştırmacı üç etkinliği bir anasınıfında uygulamıştır ve buradaki deneyimleri not almıştır. Çocukların hazırlanmasında dikkat çekmeye daha çok ağırlık vermesi gerektiğini fark etmiştir. Etkinliklerin başlangıç kısmını daha dikkat çekici materyaller ve durumlarla zenginleştirmiştir. Ancak bu kısımda herhangi bir ölçme yapılmamıştır.

Öğretmen Eğitimi: Son olarak programda deney grubunun uygulayıcılarından

olan bir öğretmen için eğitim hazırlığı yapılmıştır. Buna göre öğretmene erken çocuklukta yılmazlık ve önemi, sosyal beceriler, problem davranışlar, duyguları anlama ifade etme ve düzenleme becerileri, olumlu benlik algısı oluşturma konularında bilgiler verilmesi planlanmıştır. Bu bilgiler araştırmacının literatürden özetlediği bilgileri slayt olarak gösterme ve anlatım, soru cevap yapma yoluyla sunulacak şekilde bir araya getirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle birlikte analiz edilmesi için iki vaka sunumu ve iki video hazırlanmıştır. Bu öğretmen eğitimi toplamda 3 gün, ikişer saat sürmektedir. Bilgi verme kısmından sonra da programın tanıtılması, amacı ve prensipleri, içeriği ve uygulanasına yönelik eğitim içeriğinin oluşturulmasıyla bu kısım tamamlanmıştır. Eğitim sonunda öğretmene hazırlanan program kitapçığı ve materyaller verilmiştir.

3.2.1.4. Programın İçeriği ve Uygulanışı

Program yılmazlığı geliştirmeye yönelik çocuk merkezli oyun başta olmak üzere çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinliklerden oluşmaktadır. Programda yer alan etkinliklerle sosyal becerileri ve problem davranışları ele alarak “sosyal yeterliliklerini” arttırmaya; duygu bilgisi, duyguları anlama ve duygu düzenleme becerilerine etki ederek “duygusal yeterliliği” arttırmaya ve çocuklarda öz saygı ve öz yeterlilikleri arttırmaya dönük etkinliklerle de “benlik algılarını” olumlu hale getirmeye çalışılmaktadır. Doğrudan ele alınan bu etkinlikler ile yedi haftanın sonunda çocukların yılmazlıklarının anlamlı bir biçimde artması beklenmiştir. Paylaşılan tabloda programın etkinlikleri, kazanım konu başlıkları, kullanılan yöntem, teknik ve kullanılan süre belirtilmiştir.

Tablo 20.

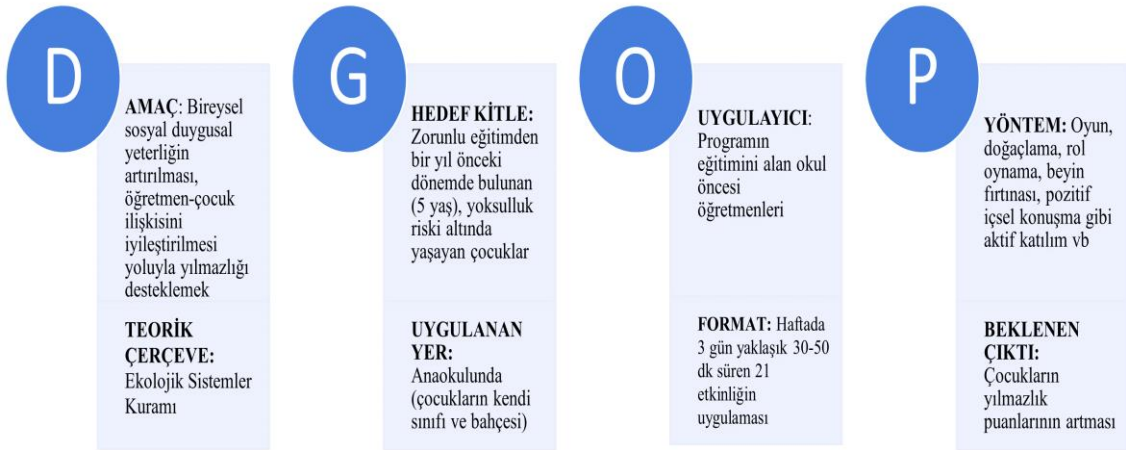
Daha Güçlü Olabilirim! Programı Etkinlik Listesi

Etkinlik adı	Kazanım Konu Başlığı	Kullanılan Yöntem/Teknik	Süre
1. Öğretmenimle Bir Takımız	Öğretmen Çocuk Yakınlığı	Oyun, Soru Cevap	30 dk
2. Öğretmenimle Eğleniyoruz	Öğretmen Çocuk Yakınlığı	Oyun, Meditasyon, Güvenli Yer Tekniği	35 dk
3. Öğretmenimle Bir Macera	Öğretmen Çocuk Yakınlığı	Doğaçlama ve Rol Oynama	45dk
4. Kurallarla İş Birliği	Sosyal İş Birliği	Anlatım, Beyin Fırtınası, Dramatizasyon	50 dk
5. Ne yapacağımı bilmiyorum	Sosyal İş Birliği	Hikaye Tamamlama, Oyun	45dk
6. Arkadaşlık Neye Benzer?	Sosyal Etkileşim	Gösterip Yaptırma, Oyun	45dk
7. Nasıl Oyun Başlatırım?	Sosyal Etkileşim	Oyun, Doğaçlama ve Rol Oynama	50dk
8. İyi bir oyuncu olmak	Sosyal Etkileşim	Oyun, Doğaçlama ve Rol Oynama	45dk
9. Tek başıma değilim, birlikteyiz	Sosyal İş Birliği	Anlatım, Oyun	45dk
10. Başkalarının farkındayım	Sosyal İş Birliği	Oyun, Doğaçlama ve Rol Oynama	55 dk
11. Yardımlaşma gemisi	Sosyal İş Birliği	Oyun, Hikaye Tamamlama, Doğaçlama ve Rol Oynama	45dk
12. Başka hangi çözüm olabilir?	Sosyal Bağımsızlık	Oyun, Dramatizasyon, İstasyon, Beyin Fırtınası	50 dk
13. Herkes Farklıdır ve Herkesin Hakları Vardır	Sosyal Bağımsızlık	Soru Cevap, Oyun, İstasyon	45 dk
14. Hayır Demekte Sorun Yok	Sosyal Bağımsızlık	Soru Cevap, Dramatizasyon	45 dk
15. Duygularımı Biliyorum	Duygu Kontrolü	Anlatım, Oyun	50 dk
16. Duygulu Oyunlar	Duygu Kontrolü	Oyun, Kasılıp Gevşeme Egzersizleri	50 dk
17. Duygularımı Yönetiyorum	Duygu Kontrolü	Anlatım, Oyun, Kaplumbağa Tekniği,	50 dk
18. Büyük Bir Problemim Var	İçe Yönelim Problemleri	Mucize Soru Tekniği, Örnek Olay, Oyun, Nefes Egzersizleri,	50 dk
19. Kendimi Kötü Hissettiğimde...	Dışa Yönelim Problemleri	Güvenli Yer, Nefes ve Kasılıp Gevşeme Egzersizleri	30 dk
20. Kendimi Seviyorum	Benlik Algısı	Oyun, Pozitif Kendine Konuşma (Positive Self	30 dk

Talk)			
21 Daha Güçlü olabilirim	Benlik Algısı	Anlatım, Oyun, Optimistik Düşünme	30 dk

Tablo 20’de görüldüğü üzere programda etkinliklerin dağılımı araştırmanın birinci aşamasında test edilen modelin sonuçlarını dikkate alarak yapılmıştır. Bu nedenle en fazla sosyal yeterliliğe ilişkin etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca ilk haftada öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştirilmesine odaklanılmıştır bunun programın verimliliği açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Ardından çocukların sosyal yeterlikleri etkinlikleri gelmektedir ve son olarak da benlik algısının iyileştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Öyleyse dıştan içe doğru ilerleyen bir etki süreci izlenmiştir denebilir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin artırılmasında oyun, soru cevap, meditasyon ve güvenli yer teknikleri kullanılmıştır. Sosyal becerilerin artırılmasında anlatım, beyin fırtınası, dramatizasyon hikâye tamamlama, oyun, gösterip yaptırma, doğaçlama, rol oynama ve dramatizasyon gibi tekniklere yer verilmiştir. Duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde anlatım, oyun, kaplumbağa tekniği, kasılıp gevşeme egzersizleri yer almıştır. Problem davranışlarının önlenmesine yönelik olarak da mucize Soru tekniği, örnek olay, oyun, nefes egzersizleri, güvenli yer (visualisation), kasılıp gevşeme egzersizleri kullanılmıştır. Son olarak benlik algısı için de oyun, kendine pozitif konuşma (positive self talk), optimistik düşünme teknikleri kullanılmıştır.

Mevcut içeriğin uygulanması için birinci adım öğretmene verilen programın tanıtımı ve öğretmenin bilgilendirilmesi olmaktadır. Adım adım ilerleme kaydedilmesi ve öğretmenin yeterliliği, programın etkinliğinde önemli bir unsur olarak görülmektedir (Durlak vd., 2011). Sonrasında öğretmenden okul ortamında etkinlikler gerçekleştirilmesi istenecektir. Geliştirilen müdahale programında öğretmene verilen kısa eğitimin (yılmazlık ve risk bağlamı, yılmazlığın geliştirilmesi ve program yapısı, etkinliklerinin tanıtılması) ardından çocuklarla yedi hafta boyunca haftada üç kez belirtilen etkinlikleri yapması beklenmektedir. Şekil 23, DGOP’un (Daha Güçlü Olabilirim! Programı) bir tür özetini sunmaktadır.



Şekil 23. Daha Güçlü Olabilirim! Programı özeti

3.2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları okul öncesi eğitime devam eden ve yoksulluk riskine sahip toplamda 68 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklar 58-66 ay aralığında yer almaktadırlar. Deney1 grubunda (öğretmenin uygulayıcı olduğu) 16 çocuk, kontrol1 grubunda 15 çocuk, deney2 grubunda (uygulayıcısı araştırmacı) 18 ve kontrol2 grubunda da 19 çocuk araştırmaya katılmıştır.

Araştırmada katılımcıların seçimi amaçlı örnekleme ile yapılmıştır. Yine okulun yoksulluk şartlarında yaşayan insanların yoğun olarak yaşadığı bir mahallede bulunması, okulun şartlarının en az dört beş yaş grubu sınıfa sahip olmayı karşılaması ve bu sınıfların mevcutlarının birbirine denk olması, öğretmenlerin cinsiyetlerinin aynı ve hiçbirinin ilgili konuda eğitim almamış olması ve benzer eğitim düzeyi ve deneyim seviyesine sahip homojen bir öğretmen grubunun bulunması şeklinde kriterler oluşturulmuştur. Bu kriterlere uyan iki okulla görüşülmüştür. Bu okulların ikisinde de öğretmenler gönüllü olacaklarını belirtmişlerdir. Öte yandan bir öğretmenin gebe olması nedeniyle süreç devam etmeyecek olduğunun anlaşılması üzerine diğer okul ile sürece başlanmıştır.

Okulun tek bir okul olarak belirlenmesi sonrasında bu kez de çocukların seçiminde belli kriterler işe koşulmuştur. Bu kriterler dâhil etme ve dışlama olarak şu şekildedir:

Dâhil etme kriterleri:

- 58-67 ay aralığında olma
- Türkçe konuşup anlayabilme
- En az bir risk faktörüne sahip olma
- Yaşıtlarıyla benzer gelişim (tipik) gösterme (zihinsel engeli olmama)
- Araştırmaya katılmaya gönüllü olma olarak belirlenmiştir.

Dışlama kriterleri:

- 58-67 ay aralığından küçük ya da büyük olma
- Türkçe konuşup anlayabilmede güçlük çekme
- Atipik gelişim gösterme
- Ebeveyni izin vermiş olsa bile çalışmaya katılım göstermeyi istememe olarak belirlenmiştir.

Okulda bulunan beş yaş grubu sınıflarda özel gereksinimli çocuk bulunmamıştır. Bunun dışında her sınıfta göçmen ailelerin çocukları veya daha küçük yaşta en az bir çocuk yer almıştır. Tüm çocukların ailelerinden izin alınmış ve çocuklar çalışmaya katılmaya gönüllü olmuşlardır ancak dâhil etme kriterlerine uymayan çocukların verileri analize alınmamıştır. Çocuklar ve ailelerine ait bilgiler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubundaki Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Deney1 (n)	Deney2 (n)	Kontrol1 (n)	Kontrol2 (n)
Çocuk cinsiyet	Kız	8	8	8	9
	Oğlan	8	10	7	10
Çocuk yaş	58-66	16	18	15	19
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	6	4	4	6
	Bir kardeş	8	10	9	11
	İki kardeş	2	2	2	1
	Üç ve daha fazla	0	2	0	1
Anne yaş	20-30	10	9	9	11
	31-40	5	8	6	7
	41-50	1	1	0	1
Baba yaş	25-35	9	9	10	12
	36-45	5	6	4	6
	46-55	2	3	1	1
Anne eğitimi düzeyi	Okuma-yazma bilmiyor	0	0	0	1
	İlkokul	1	2	3	3
	Ortaokul	0	1	0	2

	Lise	15	15	12	13
Baba eğitim düzeyi	Okuma-yazma bilmiyor	0	0	0	0
	İlkokul	3	1	2	2
	Ortaokul	1	3	0	2
	Lise	12	14	13	15
Anne meslek	Ev hanımı	16	18	15	19
	İşçi	0	0	0	0
Baba meslek	İşçi	15	14	15	14
	Serbest meslek	0	2	0	2
	Çalışmıyor	1	2	0	3
Aylık Gelir	Asgari ücretin altı	3	3	1	3
	Asgari ücret	13	16	14	16

Tablo 21 deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklar ve aileleri hakkında bilgiler vermektir. Deney1 grubunda sekiz kız çocuğu sekiz de erkek çocuğunun bulunduğu görülmektedir. Bu dağılım Deney2 için 8 kız, 10 erkek çocuğu; Kontrol1 için 7 kız 7 erkek çocuğu, Kontrol2 için 9 kız ve 10 erkek çocuğu şeklindedir. Tüm gruplarda çocuklar 58-66 ay aralığında yer almıştır. Çocukların kardeş sayısına bakıldığında Deney1 grubundaki çocukların altısının, Deney2 ve Kontrol1 gruplarında 4'ünün, Kontrol2'de ise 6'sının bir kardeşinin olmadığı görülmektedir. Bir kardeşe sahip olan çocuk sayısı ise Deney1 grubu için 8, Deney2 grubu için 10 ve Kontrol1 için 9, Kontrol2 için 11 çocuk şeklindedir. Deney1, Deney2, Kontrol1 gruplarından ikişer çocuğun iki kardeşi bulunurken; Kontrol2 grubundan ise yalnızca bir çocuğun iki kardeşe sahip olduğu izlenmiştir. Üç ve daha fazla kardeşe sahip olma durumu ise Deney2 ve Kontrol2 gruplarında gözlenmiştir. Deney2 grubunda iki çocuğun, Kontrol2 grubunda da bir çocuğun üç ve daha fazla kardeşe sahip olduğu belirtilmiştir.

Çocukların annelerinin yaşları çoğunlukla 20-30 yaşları arasında izlenmiştir. Babaların yaşları ise en sık 25-35 yaşlar aralığında görülmüştür. Annelerin eğitim düzeyleri çoğunlukla lise düzeyinde görülmüş ve yalnızca Kontrol2 grubundan bir annenin okuması-yazmasının olmadığı tespit edilmiştir. Babaların da benzer şekilde eğitim düzeyi ağırlıklı şekilde lise düzey olarak saptanmıştır. Annelerin tamamı ev hanımı olarak kaydedilmiştir. Babalar ise yoğunlukla işçi olarak çalışmakta olup yalnızca Deney2 ve Kontrol2 grubundan ikişer baba serbest meslek çalışanı olarak izlenmiştir. Ailelerin gelir durumuna bakıldığında yoğunlukla asgari ücret düzeyinde bir gelire sahip oldukları görülmekte ve Deney1, Deney2 ve Kontrol2 gruplarından üç; Kontrol1 grubundan da bir ailenin geliri asgari ücret düzeyinin altında kalmıştır.

3.2.3. Veri Toplama Yöntemi ve Veri Toplama Araçları

Veriler nicel veri toplama yöntemleriyle elde edilmiştir. Bazı veriler ölçeklerin öğretmen ve ebeveynlere iletilmesi ve doldurulmasının sağlanması şeklinde toplanmıştır. Söz konusu ölçme araçları ayrı başlıklar olarak açıklanmıştır. Yöntemin birinci aşamasında da verilen bu ölçme araçları tekrar o sayfalara geri dönülmesinin engellenmesi, okuyucuya kolaylık sağlaması bakımından tekrar paylaşılmıştır:

3.2.3.1. Kişisel Bilgi Formu (Ebeveyn-Çocuk)

Araştırmada çocuklara ve ebeveynlere yönelik “Kişisel Bilgi Formu (Ebeveyn-Çocuk)” (EK-1) formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan formda 11 soru bulunmaktadır. Bu soru formunda çocuğun sosyo-demografik özellikleri (yaşı cinsiyeti, ebeveyn çalışma ve eğitim durumları), ebeveynlerin medeni durumları, aylık gelirleri (dâhil edilme ve dışlanma kriterleri düzeyinde) ve sağlık durumuna (özel gereksinimlilik, süregelen hastalığa sahip olma) ilişkin sorular yer almaktadır.

3.2.3.2. Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenleri betimlemek üzere öğretmen “Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen)” (EK-2) kullanılmıştır. Bu formda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mesleki kıdemi ve eğitim durumu gibi sorular yer almaktadır. Öğretmenlerden elde edilen bilgiler sadece grubu tanıtmak üzere kullanılmış herhangi bir istatistiki işleme alınmamıştır.

3.2.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

“Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” çocukların yılmazlıklarını ölçen bir araçtır. Bu aracı ilk geliştirenler Mayr ve Ulich (2009) olmuştur. Orijinalinde açıklayıcı faktör analizine göre elde edilmiş faktör yükleri .40 ile .70 değerleri arasında hesaplanmıştır. Altı faktörden oluşan beşli likert olarak yanıtlanan bu ölçeğin çocuğu en az 2-3 aydır tanıyan bir öğretmen ya da ebeveyni tarafından doldurulması gerekmektedir. Ölçekte akranlarla ilişkiye, kurallara uyabilme ve kendini kontrol edebilmeye, duygularını düzenleme ve kendini toparlamaya, gerektiğinde ön plana çıkma haklarını korumaya, tek başına bir iş yapabilme, yaptığını tamamlayabilme, yeni şeyler deneme isteğine yönelik toplamda 36 madde bulunmaktadır. İlgili ölçek için Özbey (2019), Türkiye’de bulunan okul öncesi dönem çocuklar üzerinde

bir çalışma yaparak uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Uyarlama sürecinde dil eşdeğerliği kontrol edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek çevirisine göre ölçekteki altı boyut orijinalinde olduğu gibi 36 maddeden ve altı faktörden (“İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz-Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma”) oluşan bir şekilde doğrulanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine göre uyum iyiliği uygun (iyi uyum) çıkmış ve Cronbach’s Alpha değerleri hesaplanarak bu katsayılar .86 ile .95 arasında elde edilmiştir. Ayrıca Sperman Brown İki Yarı Test değerleri hesaplanmış ve katsayılarının .74 ile .94 arasında olduğu görülmüştür. Böylelikle ölçeğin Türkçe versiyonunun da geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3.2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, öncelikle okulların belirlenmesi ile başlamıştır. Amaca uygun özelliklerdeki iki okul ile toplantı yapılmış ve çalışmanın amacı ve gönüllük esası paylaşılmıştır. Bir öğretmenin devam edemeyecek olması üzerine doğal olarak diğer okul ile çalışma sürdürülmüştür. Sonrasında ise deney ve kontrol gruplarına atamaları kısmına geçilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına atama çocukların rastgele atanması yoluyla değil grupların atanması yolu ile yapılmıştır. Sabah grubunda bir deney bir kontrol, öğlen grubunda da bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bunun nedeni araştırmacının da uygulama yapacak olması ve iki uygulamanın birbirini etkilememesi ve uygulayıcı öğretmenin programı uygulamada yaşayacağı bir zorluk, materyal isteği ya da soru karşısında araştırmacının ulaşılabilir olmasının gözetilmesiyle ilgilidir.

Gruplar belirlendikten sonra sınıftaki çocukların ailelerine araştırmanın amacını ve süreci açıklayan birer onam formu gönderilmiştir. Tüm çocukların aileleri onam vermişlerdir. Böylelikle öğretmenlerin ön testleri her bir çocuk için yanıtlamaları istenmiştir. Sonrasında ise deney grubundaki öğretmenin eğitimi sağlanmıştır ve materyaller ile program ona teslim edilmiştir. Ardından kontrol grubuna programın amacı anlatılmış ve kazanımlar paylaşılarak bunu MEB programında yer alan diledikleri etkinlikle yapabilecekleri söylenmiştir. Etkinlikler aynı hafta başlamıştır ve yedi hafta boyunca haftada üç gün olarak uygulanmıştır. Ardından son testlerin öğretmenler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Üç ay sonra bir izleme testi daha yapılmış ve

sonrasında kontrol grubundaki öğretmenlere aynı eğitim verilmiş program dosyası ve materyaller onlarla da paylaşılmıştır.

3.2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS, IBM AMOS V24 ve R programı (WRS2 paketi) kullanılmıştır. Analize geçmeden önce normal dağılıma bakılmış ve Shapiro-Wilk Testi ile normal dağılıma uygunluk incelenmiştir. Ardından da normal dağılıma uygun olmayan verilerde “Grup x Zaman” etkisini belirlemek için Robust ANOVA yapılmıştır (araştırmada 6. Hipotezden itibaren bu kısımda yanıt aranmıştır). Robust ANOVA Klasik ANOVA’nın normallik gibi varsayımlarının ihlal edildiği durumlarda geleneksel varyans analizini genişleten analizleri içermektedir. Bu nedenle psikoloji, eğitim tıp gibi insan özelliklerinin ölçüldüğü alanlarda genellikle verilerin ideal dağılımlardan uzak, heterojen olması nedeniyle tercih edilmektedir (Centofanti vd., 2023; Mair & Wilcox, 2020). Bu analizlerde aritmetik ortalamalar yerine medyan ile ilenmektedir.

Aşağıda normal dağılıma ilişkin elde edilen sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 212.

İletişim Kurma Boyutuna Ait Normallik Sonuçları

Grup	Zaman	Shapiro-Wilk		p
		Statistic	df	
Deney 1	İlk Test	0,921	16	0,177
	Son Test	0,791	16	0,002
	İzlem	0,767	16	0,001
Deney 2	İlk Test	0,927	18	0,170
	Son Test	0,943	18	0,325
	İzlem	0,956	18	0,519
Kontrol 1	İlk Test	0,897	15	0,086
	Son Test	0,808	15	0,005
	İzlem	0,925	15	0,229
Kontrol 2	İlk Test	0,869	19	0,014
	Son Test	0,913	19	0,084
	İzlem	0,863	19	0,011

Tablo 22’de deney ve kontrol gruplarına ait iletişim kurma alt boyutundan elde edilen normallik değerleri gösterilmiştir. Shapiro-Wilk testine göre “p” değerinin 0.05’ten büyük olması normal dağılıma işaret ederken, bu değer küçük olması ise verilerin normal dağılmadığını göstermektedir. Deney1 grubunda ilk test için $p > 0.05$ olduğundan veriler normal dağılmış, ancak son test ve izlemde normallikten

uzaklaşmıştır. Deney iki için ilk test, son test ve izlemde normallik sağlanmıştır. Kontrol1 grubunda ise ilk testte normallik sağlanırken son testte normal dağılım görülmemiş ve izlemde ise tekrar normalliğe rastlanmıştır. Son olarak kontrol2 grubu için ilk testte ve izlemde normal dağılım görülmezken, son testte normal dağılım tespit edilmiştir. Böylece, grupların farklı zamanlardaki ölçümlere ait normallik tutarsızlıklarına bakarak iletişim kurma boyutuna ait grup zaman etkileşimlerinde normalliğin sağlanmamış olduğu belirlenmiştir.

Tablo 23.

Öz Kontrol Boyutuna Ait Normallik Sonuçları

Grup	Zaman	Shapiro-Wilk		p
		Statistic	df	
Deney 1	İlk Test	0,857	16	0,017
	Son Test	0,819	16	0,005
	İzlem	0,860	16	0,019
Deney 2	İlk Test	0,896	18	0,049
	Son Test	0,915	18	0,104
	İzlem	0,905	18	0,071
Kontrol 1	İlk Test	0,844	15	0,014
	Son Test	0,947	15	0,479
	İzlem	0,871	15	0,035
Kontrol 2	İlk Test	0,921	19	0,118
	Son Test	0,934	19	0,203
	İzlem	0,929	19	0,169

Tablo 23'te deney ve kontrol gruplarına ait öz kontrol alt boyutundan elde edilen normallik değerleri gösterilmiştir. Shapiro-Wilk testine göre Deney1 grubunda ilk test, son test ve izlem için $p < 0.05$ olduğundan veriler normal dağılmamıştır. Deney2 grubunda ilk test için normal dağılım görülmemiş ancak son test ve izlemde normallik izlenmiştir. Kontrol1 grubu için ise yalnızca son test verileri normal dağılmıştır. Kontrol2 için de ilk test, son test ve izleme testi için veriler normal dağılmıştır. Böylece, grupların farklı zamanlardaki ölçümlere ait normallik tutarsızlıklarına bakarak öz kontrol boyutuna ait grup zaman etkileşimlerinde normalliğin sağlanmamış olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22.

Atılganlık Boyutuna İlişkin Normallik Sonuçları

Grup	Zaman	Shapiro-Wilk		p
		Statistic	df	
Deney 1	İlk Test	0,898	16	0,074

	Son Test	0,823	16	0,006
	İzlem	0,831	16	0,007
Deney 2	İlk Test	0,918	18	0,119
	Son Test	0,877	18	0,023
	İzlem	0,894	18	0,044
Kontrol 1	İlk Test	0,972	15	0,882
	Son Test	0,892	15	0,071
	İzlem	0,958	15	0,653
Kontrol 2	İlk Test	0,919	19	0,109
	Son Test	0,917	19	0,100
	İzlem	0,933	19	0,197

Tablo 24 içinde deney ve kontrol gruplarına ait atılganlık alt boyutundan elde edilen normallik değerleri yer almaktadır. Shapiro-Wilk testine göre Deney1 grubunda ilk test için $p > 0.05$ olduğundan normal dağılım olduğu görülmüştür. Son test ve izlem için normal dağılım gözlenmemiştir. Deney2 grubunda da ilk test için yine normal dağılım gözlenirken son test ve izlemde normallikten uzaklaşmıştır. Kontrol1 grubunda ilk test, son test ve izlem değerleri normal dağılım göstermiştir. Kontrol2 grubunda da aynı şekilde ilk test, son test ve izlem değerleri normal dağılım göstermiştir. Böylece, grupların farklı zamanlardaki ölçümlere ait normallik tutarsızlıklarına bakarak atılganlık boyutuna ait grup zaman etkileşimlerinde normalliğin sağlanmamış olduğu saptanmıştır.

Tablo 25.

Duygusal İstikrar Boyutuna İlişkin Normallik Sonuçları

Grup	Zaman	Shapiro-Wilk		P
		Statistic	df	
Deney 1	İlk Test	0,94	16	0,350
	Son Test	0,947	16	0,445
	İzlem	0,911	16	0,120
Deney 2	İlk Test	0,935	18	0,235
	Son Test	0,914	18	0,099
	İzlem	0,925	18	0,161
Kontrol 1	İlk Test	0,866	15	0,029
	Son Test	0,942	15	0,407
	İzlem	0,939	15	0,368
Kontrol 2	İlk Test	0,948	19	0,368
	Son Test	0,921	19	0,117
	İzlem	0,935	19	0,210

Tablo 25, deney ve kontrol gruplarına ait duygusal istikrar alt boyutundan elde edilen normallik değerlerini göstermektedir. Shapiro-Wilk testine göre Deney1 grubunda

ilk test, son test ve izleme testi için $p > 0.05$ olduğundan normal dağılımın bulunduğu görülmüştür. Aynı durum Deney2 için de geçerlidir tüm zamanlardaki ölçümlerden elde edilen puanlar normal dağılmıştır. Kontrol1 için ise ilk test için normal dağılım görülmemiş, son test ve izlemde normallik tespit edilmiştir. Son olarak Kontrol2 için ilk test, son test ve izlemde elde edilen veriler normal dağılım göstermiştir. Böylece, grupların farklı zamanlardaki ölçümlere ait normallik tutarsızlıklarına bakarak duygusal istikrar boyutuna ait grup zaman etkileşimlerinde normalliğin sağlanmamış olduğu görülmüştür.

Tablo 26.

Görev Yönelimi Boyutuna İlişkin Normallik Sonuçları

Grup	Zaman	Shapiro-Wilk Statistic	df	P
Deney 1	İlk Test	0,778	16	0,001
	Son Test	0,88	16	0,039
	İzlem	0,859	16	0,018
Deney 2	İlk Test	0,946	18	0,360
	Son Test	0,947	18	0,376
	İzlem	0,941	18	0,299
Kontrol 1	İlk Test	0,875	15	0,040
	Son Test	0,842	15	0,014
	İzlem	0,893	15	0,075
Kontrol 2	İlk Test	0,898	19	0,045
	Son Test	0,968	19	0,731
	İzlem	0,925	19	0,142

Tablo 26’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarına ait görev yönelimi alt boyutundan elde edilen normallik değerleri gösterilmektedir. Shapiro-Wilk testine göre deney1 grubunun ilk test, son test ve izleme testi sonuçlarında $p < 0.05$ olduğundan veriler normal dağılmamıştır. Deney2 grubunda ise ilk test son test ve izlem değerleri normal dağılım göstermiştir. Kontrol1 grubu için ilk test ve son test için normallik gözlenmemiş ancak izlem testinde veriler normal dağılmıştır. Kontrol2 grubunda da ilk test normal dağılmamış, son test ve izlem verileri normal dağılmıştır. Böylece, grupların farklı zamanlardaki ölçümlere ait normallik tutarsızlıklarına bakarak görev yönelimi boyutuna ait grup zaman etkileşimlerinde normal dağılım görülmediği saptanmıştır.

Tablo 27.

Keşfetmekten Hoşlanma Boyutuna İlişkin Normallik Sonuçları

Grup	Zaman	Shapiro-Wilk		p
		Statistic	df	
Deney 1	İlk Test	0,934	16	0,282
	Son Test	0,872	16	0,030
	İzlem	0,806	16	0,003
Deney 2	İlk Test	0,974	18	0,866
	Son Test	0,932	18	0,211
	İzlem	0,934	18	0,225
Kontrol 1	İlk Test	0,92	15	0,193
	Son Test	0,848	15	0,016
	İzlem	0,932	15	0,296
Kontrol 2	İlk Test	0,926	19	0,147
	Son Test	0,953	19	0,447
	İzlem	0,959	19	0,561

Tablo 27, deney ve kontrol gruplarına ait keşfetmekten hoşlanma alt boyutundan elde edilen normallik değerlerini listelemektedir. Shapiro-Wilk testine göre Deney1 grubunda ilk test için $p > 0.05$ olduğundan normal dağılım gösterirken, son test ve izlemde veriler normal dağılmamıştır. Deney2 için de ilk test, son test ve izleme testinde veriler normal dağılım göstermiştir. Kontrol1 grubunda da ilk test ve izleme testi normal dağılırken son testte normallik sağlanmamıştır. Kontrol2 grubunda ise ilk test son test ve izlem sonuçları normal dağılmıştır. Böylece, grupların farklı zamanlardaki ölçümlere ait normallik tutarsızlıklarına bakarak keşfetmekten hoşlanma boyutuna ait grup zaman etkileşimlerinde normal dağılım görülmediği saptanmıştır.

Özetle, iki deney ve iki kontrol grubunda farklı zamanlardaki ölçümlerden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de Grup x Zaman etkisini belirlemek adına analiz için Robust ANOVA kullanılmıştır.

3.2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Mevcut araştırmanın bu kısmında geçerliliğin sağlanması adına *araştırma grubunun seçimi ve özellikleri, veri toplama araçlarının özellikleri, ortamın etkisi, uygulayıcının etkisi, zamanın ve olgunlaşmanın etkisi* gibi durumlar dikkate alınmıştır.

Araştırma grubunun seçimi: Çocuklar amaçlı örnekleme ile benzer özelliklere sahip gruplar olarak tespit edilmiştir. Belirli özelliklere (dâhil etme ve dışlama kriterleri) göre çalışmaya alınmışlardır. Bu kısımda, bireyler olmasa da gruplar deney ve kontrol olmak üzere yansız olarak atanmışlardır. Yanı sıra, deney ve kontrol gruplarının sayısı

ve kız ve oğlan çocuklarının dağılımı dengelidir. Böylelikle araştırma sonuçlarını etkileme düzeyi en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Veri toplama araçlarının özellikleri: Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerlik ve güvenirlik değerleri yüksek olması nedeniyle tercih edilmiş ve mevcut çalışmada bunlar tekrar doğrulanmıştır. Ölçeklerin geçerliklerinin kontrol edilmesi adına doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin uyum değerleri ne anlama geldiği ile birlikte paylaşılmıştır (Bkz. Verilerin Analizi). Ayrıca ölçeklerin güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Ortamın etkisi: Deneysel çalışma için deney ve kontrol gruplarının sınıflarının benzer özellikte olup olmadığı dikkate alınmıştır. Sınıf büyüklüğü, materyaller ve öğrenme merkezleri kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti, deneyimi ve eğitim durumu da ortamda kontrol edilenler arasındadır.

Uygulayıcının etkisi: Çalışmanın deneysel kısmında araştırmacının potansiyel ön yargısını elimine etmek için uygulanan program hem öğretmen hem de araştırmacı tarafından Deney1 ve Deney2 gruplarına olmak üzere uygulanmıştır.

Zaman ve Olgunlaşma etkisi: Çalışmadaki sürelerin deney ve kontrol grubu adına farklı zamanlarda yürütülmesi, bir grubun tatillere veya kutlamalara denk gelmesi gibi bir takım süreci etkileyebilmekte ve sonuçlara yansıyabilmektedir. Bu ihtimali ortadan kaldırmak adına araştırmada zamansal farklılıkları ortadan kaldırmak için deney ve kontrol gruplarındaki tüm işlemler aynı anda başlamış ve aynı anda sonlandırılmıştır. Ön test, son test ve izleme verilerinin toplanması da eş zamanlı gerçekleştirilmiştir.

Öte yandan işlemler sırasında geçen zaman aynı olsa da bu süreç bilhassa gelişimin hızlı olduğu erken çocukluk dönemindeki bireylerde bir olgunlaşmaya neden olabilmektedir. Böylelikle çocukların elde ettiği gelişimin gerçekten programın etkisinden mi yoksa zamanın etkisinden mi kaynaklandığı merak konusu olmaktadır. Mevcut araştırmada bunu anlayabilmek için Grup x Zaman etkisine bakılmış ve zamanında yılmazlığın gelişiminde bir rolü olup olmadığı ve varsa bu role rağmen programın başarılı olup olmadığına bakılmıştır.

3.2.7. Etik Önlemler

Araştırmada daha önce belirtildiği üzere etik kurul izni alınmasının yanı sıra (Bkz. Ek-5) küçük çocuklarla yürütülen çalışmalarda dikkat edilmesi gereken kurallara da uyulmuştur. Çocukların Dâhil Olduğu Araştırmalarda Etik (Ethical Research Involving

Children [ERIC]) isimli rehber kullanılmıştır (Graham, Powell, Taylor, Anderson, & Fitzgerald, 2013). Tüm çalışmada çocuklara “saygı, yarar ve adalet” ilkeleri ile hareket edilmiştir. Buna göre mevcut araştırmada anılan ilkeler doğrultusunda *bilgiye dayalı gönüllü onay, zarar ve yararlar, özel yaşam ve bilgilere hassasiyet* konularında önlemler alınmıştır.

Bilgiye dayalı gönüllü onay: Çocukların her ne kadar ailelerinden onay alınmış olsa da öncelikle onlarla bir tanışma etkinliği yapılmış, ardından onlarla yedi hafta boyunca haftada üç gün görüşüleceği ve oyunlar oynanacağı açıklanmıştır. Ardından sözlü onam alınmıştır. Bu çalışmadan istedikleri zaman ayrılacakları kendilerine söylenmiştir.

Zarar ve yararlar: Çocukların uygulamacı rolü bulunan araştırmacıyı tanımamaları nedeniyle çocukların kendini rahatsız hissetmemesi için çocuklarla tanışma etkinliği yapılmış ve sürece ait oyunları içeren bazı resimler gösterilmiştir. Yanı sıra, çalışmanın sonunda kontrol grubun öğretmenleriyle de deney grubu öğretmenine verilen bilgiler paylaşılmış ve programın kendisi ve materyalleri öğretmenlere iletilmiştir. Böylelikle tüm grubun programdan faydalanması sağlanmaya çalışılmıştır.

Kapsayıcılık: Çocukların deney ve kontrol gruplarına alınması bazı dahil etme ve dışları kriterleri çerçevesinde olmuştur ve tüm sınıflardan bazı çocukların kriterlere uygun olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların ailelerinden izin alınarak onların ayrımcılığa uğramaması ve programdan faydalanabilmesi adına uygulamaya katılımı sağlanmıştır. Ancak bu çocukların verileri analize alınmamıştır.

Özel yaşam ve bilgilere hassasiyet: Sınıftaki deneyimlerin korunması ve çocukların kendini güvende hissetmesi için sıcak ve destekleyici bir atmosfer yaratılmaya çabalanmış ve süreçteki gözlemler ve bilgiler kimseyle paylaşılmadan sadece araştırma için kullanılmıştır. Program etkinlikleri bitiminde araştırmacı çocuklarla vedalaşarak sınıfta ayrılmış ve grubu sınıf öğretmenine devretmiştir. Yanı sıra, ebeveynler ve öğretmenlerin yanıtladığı formlarda onlara ait hassas konular ya da bilgiler yer almamıştır. Elde edilen tüm kişisel bilgilerin anonim olarak veri girişi yapılmış ve ham veriler de kimseyle paylaşılmamıştır. İlgili bilgiler yalnızca bu araştırma için kullanılmıştır.

3.2.8. Araştırmacının Deneyimi

Araştırmacı birinci ve ikinci aşamanın her ikisi de dâhil olmak üzere tüm süreçteki

deneyimlerini araştırmacı g nl g ne kaydetmiştir. Bu başlığın a ılmasındaki amaç gelecek araştırmacılara bir öngörü kazandırma isteğidir. Tüm süreçte zamanın planlanmasında tüm muhtemel aksamaları hesaba katarak ilerleme gerekliliği ön plana çıkmıştır. Zorlu bölgelerde çalışan öğretmenler ve dezavantajlı ebeveynler ile çalışmak iyi bir iletişim becerisi gerektirmekte, zaman zaman onların dalgınlıkları, gündemlerinde farklı durumların olması gibi nedenlerle ölçeklerin yanıtlanması için bazı hatırlatmalar, ebeveynlere zamana zaman tekrar ulaşmak durumunda kalmalar şeklinde deneyimler yaşanmıştır. Bunun yanı sıra, çocuklarla birebir uygulanan ölçek olduğundan önceden sınıfa giderek onlarla tanışmak ve buz kırıcı bir etkinlik yapmak çocukların araştırmacıyla  l eği yanıtlamak istemesinin önündeki engelleri kaldırmıştır. Programın uygulanması sırasında programın gerçekten de yazıldığı gibi uygulanıp uygulanmadığından emin olmak ve öğretmenin de araştırmacı ile aynı şeyi anlağını garantiye almak için etkinliklerin her birinin üzerinden birlikte geçilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Mevcut çalışmada bulgular, elde edilme sıralarına göre iki başlık altında sunulmuştur. Öncelikle yapısal eşitlik modeli ile elde edilen bulgular açıklanmış; ardından Daha Güçlü Olabilirim! Programı'nın etkililiğini test eden deneysel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Yapısal Eşitlik Modeline Ait Bulgular

Bu çalışmada öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi (anne), sosyal beceri, problem davranış, duygu düzenleme, benlik algısı ve yılmazlığın faktörleri olan iletişim kurma/sosyal performans, öz kontrol/düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi ve keşfetmekten hoşlanma değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler test edilmiştir. Modeldeki yol katsayıları hesaplanmış ve ilişkilerin anlamlılık düzeyi verilmiştir.

Öncelikle modelde yer alan verilerin normal dağılımı kontrol edilmiştir. Multivariate normallik sonucu elde edilen kritik değerin 12,056 olduğu görülmüştür. Bu değer 10'dan daha düşük olduğunda mükemmel bir sonuç olarak değerlendirilirken; 20'ye kadar da genellikle problem olmadığı dile getirilmektedir (Gürbüz, 2019). Bu durumda elde edilen değer çoklu normallik varsayımının sağlandığını göstermekte olup, hesaplama yöntemi olarak ML (Maximum likelihood) kullanılmıştır.

Yol analizi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28.

Yılmazlık Boyutlarını Etkileyen Değişkenlere Ait Yol Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken		Bağımsız değişken	$\beta 1$	$\beta 2$	S. hata	Test istatistiği	p	R ²
Benlik Algısı	<---	Çocuk-Anababa İlişki	-0,049	-0,037	0,047	-0,792	0,428	0,004
Benlik Algısı	<---	Öğretmen- Çocuk İlişki	-0,035	-0,051	0,091	-0,557	0,578	
Duygu Düzenleme genel	<---	Çocuk-Anababa İlişki	0,014	0,001	0,003	0,224	0,822	0,008
Duygu Düzenleme genel	<---	Öğretmen- Çocuk İlişki	-0,089	-0,007	0,005	-1,430	0,153	
İletişim Kurma / Sosyal Performans	<---	Çocuk-Anababa İlişki	-0,056	-0,025	0,018	-1,411	0,158	0,602
İletişim Kurma / Sosyal Performans	<---	Öğretmen- Çocuk İlişki	0,144	0,125	0,037	3,347	<0,001	
İletişim Kurma / Sosyal Performans	<---	Benlik Algısı	0,128	0,076	0,030	2,508	0,012	
İletişim Kurma / Sosyal Performans	<---	Duygu Düzenleme Genel	0,008	0,084	0,717	0,118	0,906	
İletişim Kurma / Sosyal Performans	<---	Problem Davranış Ölçeği	-0,187	-0,077	0,028	-2,783	0,005	
İletişim Kurma / Sosyal Performans	<---	Sosyal Beceri	0,533	0,270	0,034	7,812	<0,001	
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	<---	Çocuk-Anababa İlişki	-0,049	-0,019	0,016	-1,233	0,217	0,605
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	<---	Öğretmen- Çocuk İlişki	-0,051	-0,040	0,033	-1,194	0,232	
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	<---	Benlik Algısı	0,098	0,052	0,027	1,916	0,055	
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	<---	Duygu Düzenleme Genel	0,199	1,892	0,640	2,958	0,003	
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	<---	Problem Davranış Ölçeği	-0,294	-0,108	0,025	-4,399	<0,001	
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	<---	Sosyal Beceri	0,285	0,129	0,031	4,195	<0,001	
Atılganlık	<---	Çocuk-Anababa İlişki	-0,033	-0,015	0,020	-0,717	0,473	0,474
Atılganlık	<---	Öğretmen- Çocuk İlişki	0,196	0,169	0,043	3,937	<0,001	
Atılganlık	<---	Benlik Algısı	0,194	0,114	0,035	3,300	<0,001	
Atılganlık	<---	Duygu Düzenleme Genel	0,074	0,792	0,824	0,960	0,337	
Atılganlık	<---	Problem Davranış Ölçeği	0,097	0,040	0,032	1,260	0,208	
Atılganlık	<---	Sosyal Beceri	0,532	0,269	0,040	6,776	<0,001	
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	<---	Çocuk-Anababa İlişki	-0,055	-0,019	0,016	-1,217	0,224	0,499
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	<---	Öğretmen- Çocuk İlişki	-0,092	-0,062	0,033	-1,893	0,058	

Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	<---	Benlik Algısı	0,073	0,034	0,027	1,273	0,203	
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	<---	Duygu Düzenleme Genel	0,373	3,122	0,634	4,927	<0,001	
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	<---	Problem Davranış Ölçeği	-0,077	-0,025	0,024	-1,017	0,309	
Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	<---	Sosyal Beceri	0,248	0,099	0,030	3,237	0,001	
Görev Yönelimi	<---	Çocuk-Anababa İlişki	0,059	0,024	0,018	1,304	0,192	
Görev Yönelimi	<---	Öğretmen- Çocuk İlişki	-0,066	-0,052	0,039	-1,341	0,180	
Görev Yönelimi	<---	Benlik Algısı	0,201	0,109	0,031	3,480	<0,001	0,491
Görev Yönelimi	<---	Duygu Düzenleme Genel	0,121	1,183	0,745	1,588	0,112	
Görev Yönelimi	<---	Problem Davranış Ölçeği	0,192	0,073	0,029	2,533	0,011	
Görev Yönelimi	<---	Sosyal Beceri	0,605	0,281	0,036	7,842	<0,001	
Keşfetmekten Hoşlanma	<---	Çocuk-Anababa İlişki	0,024	0,009	0,016	0,596	0,551	
Keşfetmekten Hoşlanma	<---	Öğretmen- Çocuk İlişki	0,039	0,030	0,033	0,889	0,374	
Keşfetmekten Hoşlanma	<---	Benlik Algısı	0,247	0,129	0,027	4,769	<0,001	0,592
Keşfetmekten Hoşlanma	<---	Duygu Düzenleme Genel	0,123	1,158	0,641	1,805	0,071	
Keşfetmekten Hoşlanma	<---	Problem Davranış Ölçeği	0,015	0,005	0,025	0,221	0,825	
Keşfetmekten Hoşlanma	<---	Sosyal Beceri	0,513	0,229	0,031	7,422	<0,001	
Problem davranış ölçeği	<---	Çocuk-Anababa İlişki	0,040	0,043	0,065	0,663	0,507	
Problem davranış ölçeği	<---	Öğretmen- Çocuk İlişki	0,278	0,584	0,126	4,640	<0,001	0,079
Sosyal beceri	<---	Çocuk-Anababa İlişki	-0,099	-0,087	0,055	-1,591	0,112	
Sosyal beceri	<---	Öğretmen- Çocuk İlişki	0,004	0,007	0,106	0,069	0,945	0,010

β^1 : Standartlaştırılmış beta katsayısı, β^2 : Standartlaştırılmamış beta katsayısı

Yol analizine ait sonuçlara bakıldığında, Çocuk-Anababa İlişki puanının Benlik Algısı puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,428$). Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Benlik Algısı puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,578$). Çocuk-Anababa İlişki puanının Duygu Düzenleme Genel puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,822$). Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Duygu Düzenleme Genel puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,153$). Çocuk-Anababa İlişki puanının İletişim Kurma/Sosyal Performans puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,158$). **Öğretmen-Çocuk İlişki** puanının **İletişim Kurma/Sosyal Performans** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Öğretmen-Çocuk İlişki puanının bir birim artması İletişim Kurma/Sosyal Performans puanını 0,125 artırmaktadır. **Benlik Algısı** puanının **İletişim Kurma/Sosyal Performans** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p=0,012$). Benlik Algısı puanının bir birim artması İletişim Kurma/Sosyal Performans puanını 0,076 artırmaktadır. Duygu Düzenleme Genel puanının İletişim Kurma/Sosyal Performans puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,906$). **Problem Davranış** puanının **İletişim Kurma/Sosyal Performans** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı negatif bir etkisi bulunmuştur ($p=0,005$). Problem Davranış puanının bir birim artması İletişim Kurma/Sosyal Performans puanını 0,077 azaltmaktadır. **Sosyal Beceri** puanının **İletişim Kurma/Sosyal Performans** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Sosyal Beceri puanının bir birim artması İletişim Kurma / Sosyal Performans puanını 0,27 artırmaktadır. Çocuk-Anababa İlişki puanının Öz-Kontrol/Düşüncelilik puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,217$). Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Öz-Kontrol/Düşüncelilik puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,232$). Benlik Algısı puanının Öz-Kontrol/ Düşüncelilik puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,055$). **Duygu Düzenleme** genel puanının **Öz-Kontrol/Düşüncelilik** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p=0,003$). Duygu Düzenleme genel puanının bir birim artması Öz-Kontrol/Düşüncelilik puanını 1,892 artırmaktadır. **Problem Davranış** puanının **Öz-Kontrol/Düşüncelilik** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı negatif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Problem Davranış puanının bir birim artması Öz-Kontrol/Düşüncelilik puanını 0,108 azaltmaktadır. **Sosyal Beceri** puanının **Öz-Kontrol/Düşüncelilik** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi

bulunmuştur ($p<0,001$). Sosyal Beceri puanının bir birim artması Öz-Kontrol/Düşüncelilik puanını 0,129 artırmaktadır. Çocuk-Anababa İlişki puanının Atılganlık puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,473$). **Öğretmen-Çocuk İlişki** puanının **Atılganlık** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Öğretmen-Çocuk İlişki puanının bir birim artması Atılganlık puanını 0,169 artırmaktadır. **Benlik Algısı** puanının **Atılganlık** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Benlik Algısı puanının bir birim artması Atılganlık puanını 0,114 artırmaktadır. Duygu Düzenleme Genel puanının Atılganlık puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,337$). Problem Davranış puanının Atılganlık puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,208$). **Sosyal Beceri** puanının **Atılganlık** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Sosyal Beceri puanının bir birim artması Atılganlık puanını 0,269 artırmaktadır. Çocuk-Anababa İlişki puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,224$). Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,058$). Benlik Algısı puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,203$). **Duygu Düzenleme Genel** puanının **Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Duygu Düzenleme Genel puanının bir birim artması Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanını 3,122 artırmaktadır. Problem Davranış puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,309$). **Sosyal Beceri** puanının **Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p=0,001$). Sosyal Beceri puanının bir birim artması Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanını 0,099 artırmaktadır. Çocuk-Anababa İlişki puanının Görev Yönelimi puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,192$). Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Görev Yönelimi puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,18$). **Benlik Algısı** puanının **Görev Yönelimi** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Benlik Algısı puanının bir birim artması Görev Yönelimi puanını 0,109 artırmaktadır. Duygu Düzenleme Genel puanının Görev Yönelimi puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,112$). **Problem Davranış** puanının **Görev Yönelimi** puanı

üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p=0,011$). Problem Davranış puanının bir birim artması Görev Yönelimi puanını 0,073 artırmaktadır. **Sosyal Beceri** puanının **Görev Yönelimi** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Sosyal Beceri puanının bir birim artması Görev Yönelimi puanını 0,281 artırmaktadır. Çocuk-Anababa İlişki puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,551$). Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,374$). **Benlik Algısı** puanının **Keşfetmekten Hoşlanma** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Benlik Algısı puanının bir birim artması Keşfetmekten Hoşlanma puanını 0,129 artırmaktadır. Duygu Düzenleme Genel puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,071$). Problem Davranış puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,825$). **Sosyal Beceri** puanının **Keşfetmekten Hoşlanma** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Sosyal Beceri puanının bir birim artması Keşfetmekten Hoşlanma puanını 0,229 artırmaktadır. Çocuk-Anababa İlişki puanının Problem Davranış puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,507$). **Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Problem Davranış** puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkisi bulunmuştur ($p<0,001$). Öğretmen-Çocuk İlişki puanının bir birim artması Problem Davranış puanını 0,584 artırmaktadır. Çocuk-Anababa İlişki puanının Sosyal Beceri puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,112$). Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Sosyal Beceri puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p=0,945$).

Ayrıca model uyum indeksleri ise CMIN/DF (26,006/11)=2,364, GFI=0,984, IFI=0,992, TLI=0,953, CFI=0,992, RMSEA=0,073, SRMR=0,023 olarak elde edilmiştir. CMIN/DF değerinin 3'ten küçük olması iyi uyumluluğu göstermektedir. GFI değerinin 0,90'ın üzerinde olması iyi uyumu işaret etmektedir (Byrne, 1994), Ancak bu değerler örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden gerçek hayatta 0.90 değerinin karşılanması çoğu zaman mümkün olmayabilir bu nedenle 0.80 olması da kabul edilebilir (Baumgartner & Homburg, 1995; Doll, Xia, & Torkzadeh, 1994). IFI değerinin 0,90'dan büyük olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Bollen, 1989). TLI değerinin 0,90'ın üzerinde olması kabul edilebilir olarak kayıtlara geçmiştir (Hu & Bentler, 1999). CFI'nin 0,90 veya daha yüksek olması, modelin veri ile iyi bir uyum sağladığını gösterir

(Karaman, 2023). RMSEA değerinin 0.05 ile 0.08 arasında olması kabul edilebilir uyumu, 0.05'in altında olması mükemmel uyumu göstermektedir. Bu alışmada RMSEA değeri kabul edilebilir uyum olarak tespit edilmiştir. SRMR değeri sıfıra yaklaştıkça modelin iyi uyumluluğu artmaktadır. Tüm bu değerler analiz edilen modelin veriyle iyi uyumda çalıştığı anlamına gelmektedir.



Tablo 239.

Yılmazlığı Etkileyen Değişkenlere Ait Çizilen Modeldeki Dolaylı Etki Sonuçları

Dolaylı yollar	$\beta 1$	$\beta 2$	Güven aralığı		p
			Alt sınır	Üst sınır	
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Sosyal beceri --> Atılganlık	-0,053	-0,023	-0,048	0,000	0,095
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Sosyal beceri --> İletişim Kurma / Sosyal Performans	-0,053	-0,023	-0,049	0,000	0,098
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Sosyal beceri --> Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	-0,028	-0,011	-0,026	-0,001	0,082
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Sosyal beceri --> Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	-0,025	-0,009	-0,021	-0,001	0,080
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Sosyal beceri --> Görev Yönelimi	-0,060	-0,024	-0,048	0,000	0,106
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Sosyal beceri --> Keşfetmekten Hoşlanma	-0,051	-0,020	-0,041	0,000	0,102
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Problem davranış ölçeği --> Atılganlık	0,004	0,002	-0,001	0,013	0,352
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Problem davranış ölçeği --> İletişim Kurma / Sosyal Performans	-0,007	-0,003	-0,014	0,003	0,374
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Problem davranış ölçeği --> Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	-0,012	-0,005	-0,019	0,005	0,442
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Problem davranış ölçeği --> Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	-0,003	-0,001	-0,007	0,001	0,326
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Problem davranış ölçeği --> Görev Yönelimi	0,008	0,003	-0,003	0,014	0,368
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Problem davranış ölçeği --> Keşfetmekten Hoşlanma	0,001	0,000	-0,002	0,006	0,707
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Duygu Düzenleme genel --> Atılganlık	0,001	0,000	-0,003	0,008	0,618
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Duygu Düzenleme genel --> Keşfetmekten Hoşlanma	0,002	0,001	-0,004	0,008	0,669
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Duygu Düzenleme genel --> Görev Yönelimi	0,002	0,001	-0,003	0,008	0,611
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Duygu Düzenleme genel --> Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	0,005	0,002	-0,011	0,015	0,787
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Duygu Düzenleme genel --> Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	0,003	0,001	-0,006	0,011	0,727
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Duygu Düzenleme genel --> İletişim Kurma / Sosyal Performans	0,000	0,000	-0,003	0,004	0,820
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Benlik Algısı --> Atılganlık	-0,010	-0,004	-0,016	0,003	0,295
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Benlik Algısı --> Keşfetmekten Hoşlanma	-0,012	-0,005	-0,016	0,004	0,396
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Benlik Algısı --> Görev Yönelimi	-0,010	-0,004	-0,015	0,003	0,343
Çocuk-annebaba ilişkisi --> Benlik Algısı --> Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	-0,004	-0,001	-0,009	0,000	0,251

Çocuk-annebaba ilişki --> Benlik Algısı --> Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	-0,005	-0,002	-0,009	0,001	0,295
Çocuk-annebaba ilişki --> Benlik Algısı --> İletişim Kurma / Sosyal Performans	-0,006	-0,003	-0,013	0,002	0,281
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Sosyal beceri --> Atılganlık	0,002	0,002	-0,049	0,063	0,890
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Sosyal beceri --> İletişim Kurma / Sosyal Performans	0,002	0,002	-0,050	0,060	0,890
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Sosyal beceri --> Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	0,001	0,001	-0,025	0,029	0,882
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Sosyal beceri --> Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	0,001	0,001	-0,018	0,026	0,886
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Sosyal beceri --> Görev Yönelimi	0,003	0,002	-0,050	0,065	0,890
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Sosyal beceri --> Keşfetmekten Hoşlanma	0,002	0,002	-0,040	0,053	0,892
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Problem davranış ölçeği --> Atılganlık	0,027	0,023	-0,010	0,062	0,263
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Problem davranış ölçeği --> İletişim Kurma / Sosyal Performans	-0,052	-0,045	-0,086	-0,018	0,003
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Problem davranış ölçeği --> Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	-0,082	-0,063	-0,109	-0,032	0,001
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Problem davranış ölçeği --> Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	-0,021	-0,015	-0,039	0,005	0,211
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Problem davranış ölçeği --> Görev Yönelimi	0,053	0,042	0,016	0,083	0,006
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Problem davranış ölçeği --> Keşfetmekten Hoşlanma	0,004	0,003	-0,025	0,037	0,887
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Duygu Düzenleme genel --> Atılganlık	-0,007	-0,006	-0,028	0,002	0,233
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Duygu Düzenleme genel --> Keşfetmekten Hoşlanma	-0,011	-0,008	-0,030	0,001	0,136
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Duygu Düzenleme genel --> Görev Yönelimi	-0,011	-0,009	-0,032	0,001	0,131
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Duygu Düzenleme genel --> Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	-0,033	-0,023	-0,052	0,004	0,155
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Duygu Düzenleme genel --> Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	-0,018	-0,014	-0,038	0,000	0,103
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Duygu Düzenleme genel --> İletişim Kurma / Sosyal Performans	-0,001	-0,001	-0,016	0,009	0,766
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Benlik Algısı --> Atılganlık	-0,007	-0,006	-0,026	0,010	0,492
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Benlik Algısı --> Keşfetmekten Hoşlanma	-0,009	-0,007	-0,026	0,015	0,575
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Benlik Algısı --> Görev Yönelimi	-0,007	-0,006	-0,026	0,010	0,521
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Benlik Algısı --> Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	-0,003	-0,002	-0,015	0,002	0,352
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Benlik Algısı --> Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	-0,003	-0,003	-0,018	0,003	0,403
Öğretmen- Çocuk İlişki --> Benlik Algısı --> İletişim Kurma / Sosyal Performans	-0,004	-0,004	-0,021	0,006	0,447

β^1 : Standartlaştırılmış beta katsayısı, β^2 : Standartlaştırılmamış beta katsayısı

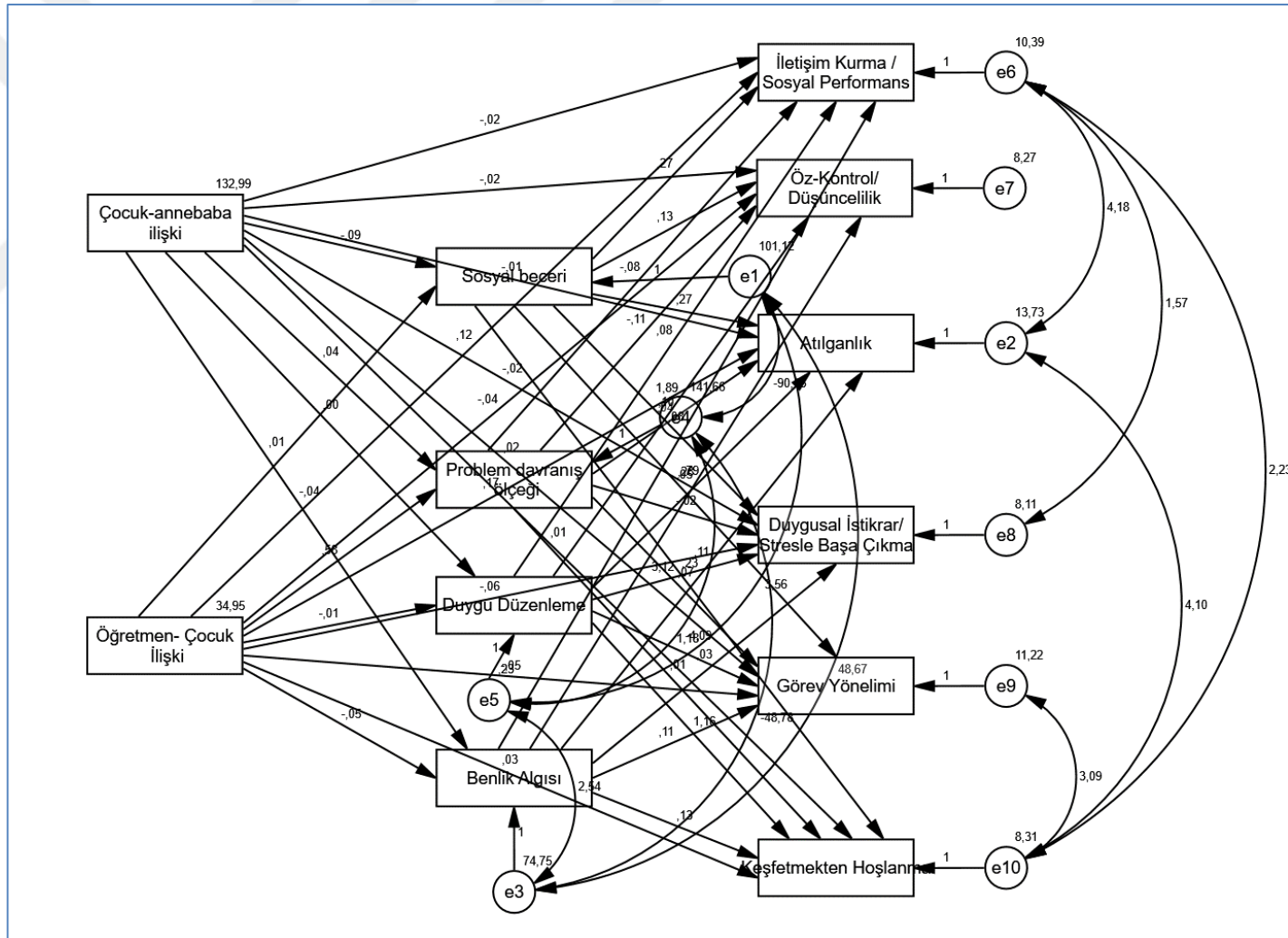
Sosyal Beceri aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Atılgnlık puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Sosyal Beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,095$). Sosyal Beceri aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının İletişim Kurma/Sosyal Performans puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Sosyal Beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,098$). Sosyal Beceri aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Öz-Kontrol/ Düşüncelilik puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Sosyal Beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,082$). Sosyal Beceri aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Sosyal Beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,08$). Sosyal Beceri aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Görev Yönelimi puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup sosyal beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,106$). Sosyal Beceri aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Sosyal Beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,102$). Problem Davranış aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Atılgnlık puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Problem Davranış puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,352$). Problem Davranış aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının İletişim Kurma/Sosyal Performans puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup problem davranış ölçeği puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,374$). Problem Davranış aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Öz-Kontrol/ Düşüncelilik puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Problem Davranış puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,442$). Problem Davranış aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Problem Davranış puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,326$). Problem Davranış aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Görev Yönelimi puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Problem Davranış puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,368$). Problem Davranış aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Problem Davranış puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,707$). Duygu Düzenleme Genel puanı aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Atılgnlık puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,618$). Duygu Düzenleme Genel aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,669$).

Duygu Düzenleme Genel aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Görev Yönelimi puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,611$). Duygu Düzenleme Genel aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Öz-Kontrol/Düşüncelilik puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,727$). Duygu Düzenleme Genel aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,787$). Duygu Düzenleme Genel aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının İletişim Kurma/Sosyal Performans puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,82$). Benlik Algısı aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Atılganlık puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,295$). Benlik Algısı aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,396$). Benlik Algısı aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Görev Yönelimi puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,343$). Benlik Algısı aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,251$). Benlik Algısı aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının Öz-Kontrol/Düşüncelilik puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,295$). Benlik Algısı aracılığıyla Çocuk-Anababa İlişki puanının İletişim Kurma/Sosyal Performans puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,281$). Sosyal Beceri aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Atılganlık puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Sosyal Beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,89$). Sosyal Beceri aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının İletişim Kurma/Sosyal Performans puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Sosyal Beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,89$). Sosyal Beceri aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Öz-Kontrol/Düşüncelilik puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Sosyal Beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,882$). Sosyal Beceri aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Sosyal Beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,886$). Sosyal Beceri aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının

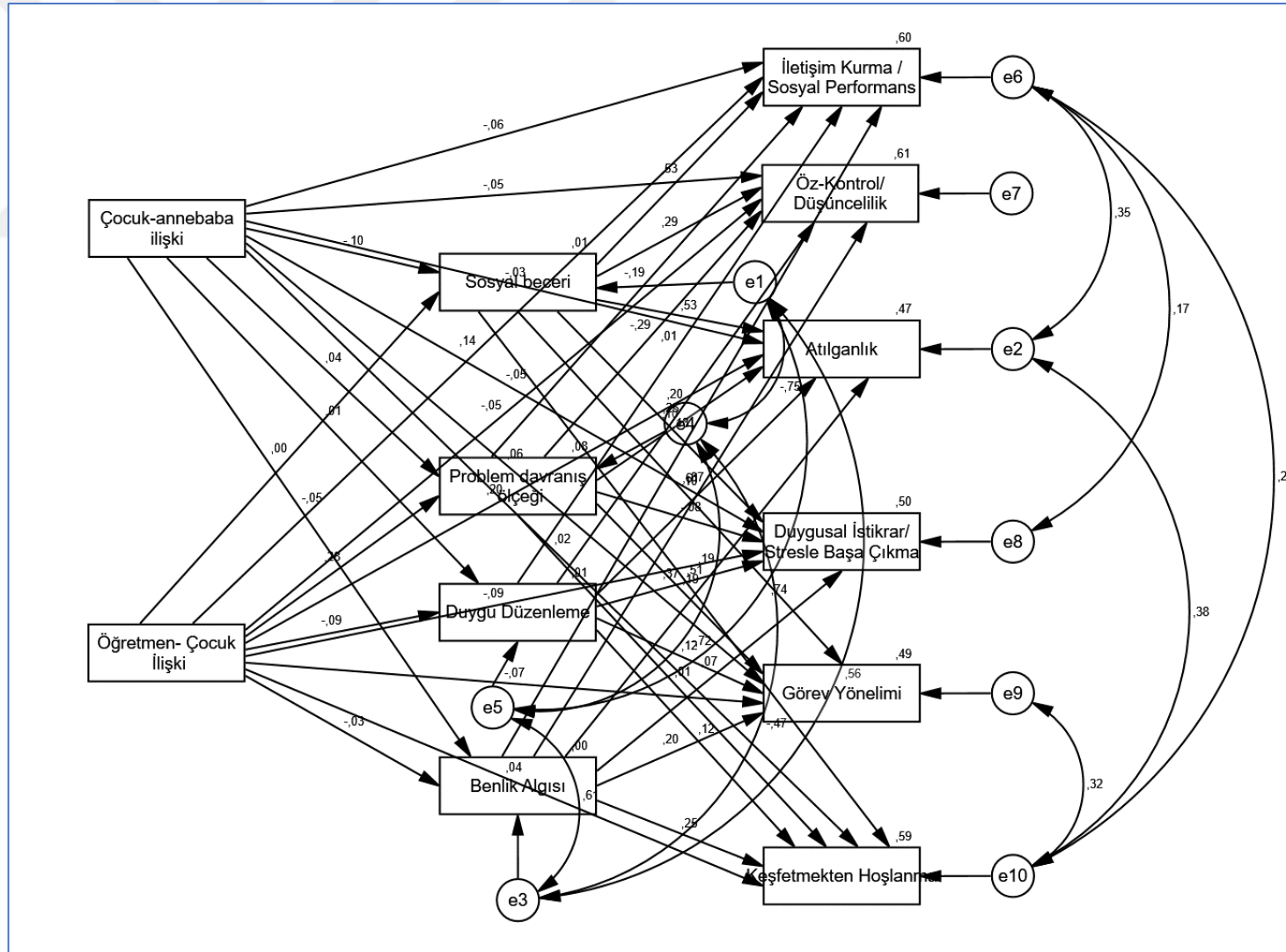
Görev Yönelimi puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Sosyal Beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,89$). Sosyal Beceri aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Sosyal Beceri puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,892$). Problem Davranış aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Atılganlık puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Problem Davranış puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,263$). **Problem Davranış** aracılığıyla **Öğretmen-Çocuk İlişki** puanının İletişim Kurma/Sosyal Performans puanı üzerindeki dolaylı etkisi $-0,052$ olarak elde edilmiş olup istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,003$). **Problem Davranış** aracılığıyla **Öğretmen-Çocuk İlişki** puanının Öz-Kontrol/Düşüncelilik puanı üzerindeki dolaylı etkisi $-0,082$ olarak elde edilmiş olup istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,001$). Problem Davranış aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Problem Davranış puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,211$). **Problem Davranış** aracılığıyla **Öğretmen-Çocuk İlişki** puanının Görev Yönelimi puanı üzerindeki dolaylı etkisi $0,053$ olarak elde edilmiş olup istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,006$). Problem Davranış aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Problem Davranış puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,887$). Duygu Düzenleme Genel aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Atılganlık puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,233$). Duygu Düzenleme Genel aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,136$). Duygu Düzenleme Genel aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Görev Yönelimi puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,131$). Duygu Düzenleme Genel aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,155$). Duygu Düzenleme Genel aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Öz-Kontrol/Düşüncelilik puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,103$). Duygu Düzenleme Genel aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının İletişim Kurma/Sosyal Performans puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Duygu Düzenleme Genel puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,766$). Benlik Algısı aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki

puanının Atılganlık puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,492$). Benlik Algısı aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Keşfetmekten Hoşlanma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,575$). Benlik Algısı aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Görev Yönelimi puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,521$). Benlik Algısı aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,352$). Benlik Algısı aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının Öz-Kontrol/Düşüncelilik puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,403$). Benlik Algısı aracılığıyla Öğretmen-Çocuk İlişki puanının İletişim Kurma/Sosyal Performans puanı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmamış olup Benlik Algısı puanının aracı bir etkisi yoktur ($p=0,447$).

Özetle, dolaylı ilişkilere bakıldığında ebeveyn (anne)- çocuk ilişkisinin herhangi bir dolaylı yoldan yılmazlığın herhangi bir boyutunu etkilemediği görülmüştür. Yalnızca Öğretmen-Çocuk İlişki puanlarının Problem Davranış puanları üzerinden yılmazlığı etkilediği belirlenmiştir. Şekil 24 ve Şekil 25 test edilen modele ait standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış yol katsayılarını göstermektedir.



Şekil 24. Modele ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 25. Modele ait standartlaştırılmış yol katsayıları

4.2. Deneysel Çalışmaya Ait Bulgular

Ön test, son test ve izlem kontrol gruplu yarı deneysel desende yürütülen bu çalışmada, iki deney iki de kontrol grubunu oluşturan 68 katılımcı ile süreç tamamlanmıştır. Bu gruplardan deney grubunun birinde sınıfın öğretmeni Daha Güçlü Olabilirim! Programı'nı uygulamış, diğer deney grubunda ise uygulamaları araştırmacının kendisi yürütmüştür. Kontrol gruplarında ise kazanımlar paylaşılmış ve amaç hakkında bilgi verilmiş ve onlara kullandıkları MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programına uygun olacak şekilde bu kazanımları ekleyerek uygun etkinlikler planlamaları istenmiştir. Program sonucunda deney ve kontrol gruplarının elde ettiği puanlar ve zamana göre etki olup olmadığı hesaplanmıştır.

4.2.1. Grup ve Zaman'a İlişkin Sonuçlar

Grup ve zamana göre normal dağılıma uymayan (Bkz. Verilerin Analizi) ölçek puanlarının karşılaştırılmasında İki Yönlü Robust ANOVA Yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları ortanca (minimum–maksimum) şeklinde tabloda sunulmuştur. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir boyuta ilişkin grup ve zamana göre ölçek puanlarının değişimi paylaşılmıştır. Tablo 30 grup ve zamana göre ölçek puanlarının anlamlılık düzeyini vermekte; Tablo 31 ise tanımlayıcı istatistikler ve adım adım karşılaştırma sonuçlarını listelemektedir. Her iki tablonun yorumu birlikte ele alınmıştır.

Tablo 30.

Grup ve Zamana Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Yılmazlık Boyutları		Q	p
İletişim kurma/sosyal performans	Grup	5,418	0,001
	Zaman	16,003	<0,001
	Grup x Zaman	38,259	<0,001
Öz kontrol/düşüncelilik	Grup	14,284	<0,001
	Zaman	17,414	<0,001
	Grup x Zaman	48,226	<0,001
Atılganlık	Grup	5,128	0,002
	Zaman	14,514	<0,001
	Grup x Zaman	23,525	0,001
Duygusal istikrar/stresle başa çıkma	Grup	16,071	<0,001
	Zaman	9,204	<0,001
	Grup x Zaman	52,229	<0,001
Görev yönelimi	Grup	21,483	<0,001

	Zaman	10,401	< 0,001
	Grup x Zaman	71,199	< 0,001
Keşfetmekten hoşlanma	Grup	17,966	< 0,001
	Zaman	29,927	< 0,001
	Grup x Zaman	51,099	< 0,001

Q: İki Yönlü Robust ANOVA



Tablo31.

Grup ve Zamana Göre Ölçek Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

Alt Boyutlar	Zaman	Grup				Toplam
		Deney 1	Deney 2	Kontrol 1	Kontrol 2	
İletişim kurma /sosyal performans	İlk Test	19,5 (13 - 24) ^{AB}	20 (15 - 23) ^A	22 (13 - 24) ^{ABDEF}	22 (10 - 26) ^{AB}	20 (10 - 26) ^b
	Son Test	27 (24 - 30) ^{CDEF}	25,5 (22 - 29) ^{CDE}	23 (17 - 24) ^{ABEF}	23 (20 - 28) ^{BF}	24 (17 - 30) ^a
	İzlem	28,5 (24 - 30) ^C	26 (20 - 30) ^{CD}	21 (15 - 24) ^{AB}	22 (14 - 26) ^{AB}	24 (14 - 30) ^a
	Toplam	24 (13 - 30) ^a	24 (15 - 30) ^a	22 (13 - 24) ^b	22 (10 - 28) ^b	23 (10 - 30)
Öz kontrol /düşüncelilik	İlk Test	22 (18 - 24) ^B	20 (13 - 24) ^B	22 (15 - 24) ^B	22 (15 - 27) ^B	21 (13 - 27) ^b
	Son Test	26,5 (24 - 30) ^{AC}	28 (24 - 30) ^C	22 (19 - 25) ^B	23 (20 - 27) ^{AB}	24 (19 - 30) ^a
	İzlem	27 (24 - 30) ^C	27,5 (24 - 30) ^C	21 (16 - 23) ^B	22 (15 - 27) ^B	24 (15 - 30) ^a
	Toplam	24 (18 - 30) ^a	26 (13 - 30) ^a	22 (15 - 25) ^b	22 (15 - 27) ^b	23 (13 - 30)
Atılgnlık	İlk Test	20 (14 - 24) ^{ABC}	19,5 (13 - 23) ^A	21 (16 - 26) ^{AC}	21 (12 - 28) ^{AC}	20,5 (12 - 28) ^b
	Son Test	26,5 (24 - 30) ^{DE}	25 (23 - 30) ^{BD}	21 (18 - 23) ^{AC}	23 (17 - 27) ^{CE}	24 (17 - 30) ^a
	İzlem	27,5 (24 - 30) ^D	25 (22 - 30) ^{BD}	22 (17 - 27) ^{AC}	22 (15 - 28) ^{AC}	24 (15 - 30) ^a
	Toplam	24 (14 - 30) ^a	24 (13 - 30) ^a	21 (16 - 27) ^b	22 (12 - 28) ^b	23 (12 - 30)
Duygusal istikrar /stresle başa çıkma	İlk Test	20 (14 - 24) ^A	20 (16 - 23) ^A	22 (15 - 24) ^A	21 (18 - 25) ^A	21 (14 - 25) ^b
	Son Test	25,5 (22 - 30) ^B	25 (23 - 29) ^B	19 (16 - 22) ^A	22 (18 - 28) ^A	23 (16 - 30) ^a
	İzlem	27 (23 - 30) ^B	26 (22 - 29) ^B	20 (15 - 23) ^A	21 (17 - 23) ^A	23 (15 - 30) ^a
	Toplam	24 (14 - 30) ^a	24 (16 - 29) ^a	20 (15 - 24) ^b	21 (17 - 28) ^b	22 (14 - 30)
Görev yönelimi	İlk Test	23 (14 - 24) ^A	20,5 (17 - 25) ^A	22 (17 - 24) ^A	21 (14 - 24) ^A	21 (14 - 25) ^b
	Son Test	28 (23 - 30) ^B	26 (23 - 29) ^B	21 (20 - 24) ^A	22 (18 - 25) ^A	23,5 (18 - 30) ^a
	İzlem	28 (21 - 30) ^B	25 (22 - 29) ^B	21 (18 - 23) ^{AC}	21 (16 - 24) ^A	23 (16 - 30) ^a
	Toplam	25,5 (14 - 30) ^a	25 (17 - 29) ^a	21 (17 - 24) ^b	21 (14 - 25) ^b	22 (14 - 30)
Keşfetmekten hoşlanma	İlk Test	21 (13 - 26) ^{AB}	21 (16 - 25) ^{AB}	22 (16 - 27) ^{ABD}	21 (16 - 25) ^B	21 (13 - 27) ^b
	Son Test	26,5 (23 - 30) ^{CD}	27,5 (23 - 30) ^C	23 (19 - 24) ^{AD}	23 (18 - 27) ^{ABD}	24 (18 - 30) ^a
	İzlem	28,5 (24 - 30) ^C	27,5 (24 - 30) ^C	22 (20 - 25) ^{AB}	21 (17 - 26) ^{AB}	24 (17 - 30) ^a
	Toplam	24,5 (13 - 30) ^a	25,5 (16 - 30) ^a	22 (16 - 27) ^b	21 (16 - 27) ^c	23 (13 - 30)

Ortanca (minimum – maksimum); ^{a-c}: Aynı harfe sahip ana etkiler arasında bir fark yoktur; ^{A-F}: Aynı harfe sahip etkileşimler arasında bir fark yoktur.

Tablolarda görüldüğü üzere, grup ana etkisi **İletişim kurma/sosyal performans** puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,001$). Deney1 grubunda puan ortancası 24, Deney2 grubunda puan ortancası 24, Kontrol1 grubunda puan ortancası 22 ve Kontrol2 grubunda puan ortancası 22 olarak elde edilmiştir. Burada deney ve kontrol grupları kendi aralarında benzer iken birbirlerinden farklılık göstermişlerdir. Zaman ana etkisi de İletişim kurma puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). İlk testte elde edilen puan ortancası 20 ve son testte elde edilen puan ortancası 24 ve izlemde elde edilen puan ortancası 24 olarak elde edilmiştir. Burada ilk testte elde edilen değer diğer zamanlara göre farklılık göstermiştir. Grup x Zaman etkileşimi İletişim kurma puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). Burada en yüksek değer 28,5 ile Deney1 grubunda izlemde elde edilmişken en düşük değer 19,5 ile Deney1 grubunda ilk testte elde edilmiştir.

Tablo31’de görüldüğü üzere, iletişim kurma/sosyal performans boyutu için Deney1, Deney2, Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının ilk test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (ortak harf A’dır ve grupların karşılaştırılmasında ortak harf olması aralarında fark olmadığını gösterir). Deney1 ve Deney2 grubunun son test puanları ilk test puanlarına göre artış göstermiş, Kontrol gruplarında ise ilk teste göre anlamlı bir artış olmamıştır. Deney1 ve Deney2 grupları arasında son test puanları bakımından bir farklılık yoktur. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının son test puanları açısından da aralarında bir farklılık görülmemiştir. Son testler açısından Deney2 grubu Kontrol2’ye göre anlamlı olarak pozitif yönde farklılaşmış ancak Kontrol1’e göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Deney1 grubu ise Kontrol1 ve Kontrol2’ye göre anlamlı bir artış gösterememiştir. Ancak izleme testlerine gelindiğinde Deney1 ve Deney2 gruplarının her ikisi de Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarına göre yılmazlık puanlarında anlamlı artış sağlamıştır. Deney1 ve Deney2 arasında izlem puanları açısından bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının arasında da izlem puanları açısından bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani sıra, Deney1, Deney2, Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının izlem testleri puanları son test puanlarına göre farklılaşmamaktadır.

Grup ana etkisi **Öz kontrol/düşüncelilik** puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). Deney1 grubunda puan ortancası 24, Deney2 grubunda puan ortancası 26, Kontrol1 grubunda puan ortancası 22 ve Kontrol2 grubunda puan ortancası 22 olarak elde edilmiştir. Burada deney ve kontrol grupları kendi aralarında benzer iken birbirlerinden farklılık göstermişlerdir. Zaman ana etkisi Öz kontrol puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). İlk testte elde edilen puan ortancası

21 ve son testte elde edilen puan ortancası 24 ve izlemde elde edilen puan ortancası 24 olarak elde edilmiştir. Burada ilk testte elde edilen değer diğer zamanlara göre farklılık göstermiştir. Grup x Zaman etkileşimi Öz kontrol puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). Burada en yüksek puan ortancası 28 ile Deney2 grubunda son testte elde edilmişken, en düşük puan ortancası 20 ile Deney2 grubunda ilk testte elde edilmiştir.

Öz kontrol/düşüncelilik boyutu için Deney1, Deney2, Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının ilk test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney1 ve Deney2 grubunun son test puanları ilk test puanlarına göre anlamlı artış göstermiş, Kontrol gruplarında ise ilk teste göre anlamlı bir artış olmamıştır. Deney1 ve Deney2 arasında son test puanları için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının son test puanları açısından birbirleri arasında bir farklılaşma yoktur. Son testler açısından Deney1 grubu Kontrol1'den anlamlı olarak farklılaşırken Kontrol2'den anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Deney2 grubu ise hem Kontrol1 hem de Kontrol2'ye göre anlamlı olarak pozitif yönde farklılaşmıştır. Ancak izleme testlerine gelindiğinde Deney1 ve Deney2 gruplarının her ikisi de Kontrol1 ve Kontrol2'ye göre yılmazlık puanlarında artış sağlamıştır. Deney1 ve Deney2 arasında izlem puanları açısından bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının arasında da izlem puanları açısından bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani sıra, Deney1, Deney2, Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının izlem testleri puanları son test puanlarına göre farklılaşmamaktadır.

Grup ana etkisi **Atılganlık** puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,002$). Deney1 grubunda puan ortancası 24, Deney2 grubunda puan ortancası 24, Kontrol1 grubunda puan ortancası 21 ve Kontrol2 grubunda puan ortancası 22 olarak elde edilmiştir. Burada deney ve kontrol grupları kendi aralarında benzer iken birbirlerinden farklılık göstermişlerdir. Zaman ana etkisi Atılganlık puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). İlk Testte elde edilen puan ortancası 20,5 ve Son Testte elde edilen puan ortancası 24 ve İzlemde elde edilen puan ortancası 24 olarak elde edilmiştir. Burada ilk testte elde edilen değer diğer zamanlardan farklılık göstermiştir. Grup x Zaman etkileşimi Atılganlık puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,001$). Burada en yüksek ortanca değer 27,5 ile Deney1 grubunda izlemde elde edilmişken, en düşük puan ortanca değeri 19,5 ile Deney2 grubunda ilk testte elde edilmiştir.

Atılganlık boyutu için boyutu için Deney1, Deney2, Kontrol1 ve Kontrol2

gruplarının ilk test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney1 ve Deney2 grubunun son test puanları ilk test puanlarına göre anlamlı artış göstermiş, Kontrol gruplarında ise ilk teste göre anlamlı bir artış olmamıştır. Deney1 ve Deney2 arasında son test puanları için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının son test puanları açısından birbirleri arasında bir farklılaşma yoktur. Son testlere bakıldığında Deney1 için son test puanları Kontrol1'den anlamlı derecede yüksekken Kontrol2'den anlamlı olarak farklılaşamamıştır. Deney2 grubunun son test puanları ise hem Kontrol1 hem de Kontrol2 grubunun son test puanlarından anlamlı derece farklılaşmıştır. Ancak izleme testlerine gelindiğinde Deney1 ve Deney2 gruplarının her ikisi de Kontrol1 ve Kontrol2'ye göre yılmazlık puanlarında anlamlı artış sağlamıştır. Deney1 ve Deney2 arasında izlem puanları açısından bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının arasında da izlem puanları açısından bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani sıra, Deney1, Deney2, Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının izlem testleri puanları son test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Grup ana etkisi **Duygusal istikrar/stresle başa çıkma** puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). Deney1 grubunda puan ortancası 24, Deney2 grubunda puan ortancası 24, Kontrol1 grubunda puan ortancası 20 ve Kontrol2 grubunda puan ortancası 21 olarak elde edilmiştir. Burada deney ve kontrol grupları kendi aralarında benzer iken birbirlerinden farklılık göstermişlerdir. Zaman ana etkisi Duygusal istikrar puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). İlk Testte elde edilen puan ortancası 21 ve Son Testte elde edilen puan ortancası 23 ve İzlemde elde edilen puan ortancası 23 olarak elde edilmiştir. Burada ilk testte elde edilen değer diğer zamanlardan farklılık göstermiştir. Grup x Zaman etkileşimi Duygusal istikrar puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). Burada en yüksek puan ortancası 27 ile Deney1 grubunda izlemde elde edilmişken, en düşük puan ortanca değeri 19 ile Kontrol1 grubunda son testte elde edilmiştir.

Duygusal istikrar/stresle başa çıkma boyutu için Deney1, Deney2, Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının ilk test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney1 ve Deney2 grubunun son test puanları ilk test puanlarına göre anlamlı artış göstermiş, Kontrol gruplarında ise ilk teste göre anlamlı bir artış olmamıştır. Son test puanları açısından Deney1 ve Deney2 grupları Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarından anlamlı olarak pozitif yönde farklılaşmıştır. Deney1 ve Deney2 arasında son test puanları için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının son test puanları açısından birbirleri arasında bir farklılaşma yoktur. İzleme puanları için de

Deney1 ve Deney2 gruplarının her ikisi de Kontrol1 ve Kontrol2'ye göre anlamlı olarak pozitif yönde farklılık göstermiştir. Deney1 ve Deney2 arasında izlem puanları açısından bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının arasında da izlem puanları açısından bir farklılaşma bulunmamıştır.

Grup ana etkisi **Görev yönelimi** puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). Deney1 grubunda puan ortancası 25,5, Deney2 grubunda puan ortancası 25, Kontrol1 grubunda puan ortancası 21 ve Kontrol2 grubunda puan ortancası 21 olarak elde edilmiştir. Burada Deney1 ve Deney2 grubu birbiri ile benzerlik gösterirken kontrol gruplarından farklılık göstermişlerdir. Zaman ana etkisi Görev yönelimi puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). İlk Testte elde edilen puan ortancası 21 ve Son Testte elde edilen puan ortancası 23,5 ve İzlemde elde edilen puan ortancası 23 olarak elde edilmiştir. Burada ilk testte elde edilen değer diğer zamanlardan farklılık göstermiştir. Grup x Zaman etkileşimi Görev yönelimi puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). Burada en yüksek puan ortanca değeri 28 ile Deney1 grubunda son test ve izlemde elde edilmişken, en düşük değer 20,5 ile Deney2 grubunda ilk testte elde edilmiştir.

Görev yönelimi boyutu için Deney1, Deney2, Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının ilk test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney1 ve Deney2 grubunun son test puanları ilk test puanlarına göre anlamlı artış göstermiş, Kontrol gruplarında ise ilk teste göre anlamlı bir artış olmamıştır. Son test puanları açısından Deney1 ve Deney2 grupları Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarından anlamlı olarak pozitif yönde farklılaşmıştır. Deney1 ve Deney2 arasında son test puanları için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının son test puanları açısından birbirleri arasında bir farklılaşma yoktur. İzleme puanları için de Deney1 ve Deney2 gruplarının her ikisi de Kontrol1 ve Kontrol2'ye göre yılmazlık puanlarından anlamlı olarak pozitif yönde farklılık göstermiştir. Deney1 ve Deney2 arasında izlem puanları açısından bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının arasında da izlem puanları açısından bir farklılaşma bulunmamıştır.

Grup ana etkisi **Keşfetmekten hoşlanma** puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). Deney1 grubunda puan ortancası 24,5, Deney2 grubunda puan ortancası 25,5, Kontrol1 grubunda puan ortancası 22 ve Kontrol2 grubunda puan ortancası 21 olarak elde edilmiştir. Burada Deney1 ve Deney2 grubu birbiri ile benzerlik gösterirken kontrol gruplarından farklılık göstermişlerdir. Kontrol1 ve Kontrol2 de elde edilen değerler farklılık göstermektedir. Zaman ana etkisi Keşfetmekten hoşlanma puanı

üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). İlk Testte elde edilen puan ortancası 21 ve Son Testte elde edilen puan ortancası 24 ve İzlemde elde edilen puan ortancası 24 olarak elde edilmiştir. Burada ilk testte elde edilen değer diğer zamanlardan farklılık göstermiştir. Grup x Zaman etkileşimi Keşfetmekten hoşlanma puanı üzerine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,001$). Burada en yüksek puan ortanca değeri 28,5 ile deney 1 grubunda izlemde elde edilmişken en düşük puan ortancası 21 ile Deney1, Deney2 ve Kontrol2 grubunda ilk testte ve Kontrol2 grubunda izlemde elde edilmiştir.

Keşfetmekten hoşlanma boyutu için Deney1, Deney2, Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının ilk test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney1 ve Deney2 grubunun son test puanları ilk test puanlarına göre anlamlı artış göstermiş, Kontrol gruplarında ise ilk teste göre anlamlı bir artış olmamıştır. Deney1 ve Deney2 arasında son test puanları için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının son test puanları açısından birbirleri arasında bir farklılaşma yoktur. Son testler açısından Deney1 grubu Kontrol1 ve Kontrol2'den farklılaşma gösterememiştir. Deney2 grubu ise hem Kontrol1 hem de Kontrol2'ye göre anlamlı olarak pozitif yönde farklılaşmıştır. Ancak izleme testlerine gelindiğinde Deney1 ve Deney2 gruplarının her ikisi de Kontrol1 ve Kontrol2'ye göre yılmazlık puanlarında anlamlı artış sağlamıştır. Deney1 ve Deney2 arasında izlem puanları açısından bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının arasında da izlem puanları açısından bir farklılaşma bulunmamıştır. Yani sıra, Deney1, Deney2, Kontrol1 ve Kontrol2 gruplarının izlem testleri puanları son test puanlarına göre farklılaşmamaktadır.

Özetle, gruplar arasında ön testler için hiçbir boyutta gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Son testlerde hem Deney1 hem de Deney2 grubu ilk testlere göre anlamlı farklılık elde etmiştir. Son testler açısından deney ve kontrol grupları kıyaslandığında ise Deney2 grubu kontrol gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşırken bazı boyutlarda Deney1 grubu anlamlı farklılık gösterememiştir. Ancak izlem sonuçlarına gelindiğinde hem Deney1 hem Deney2 gruplarının kontrol gruplarına göre tüm boyutlarda anlamlı ve pozitif yönde bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yani sıra, çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın hesaplama yapıldığında zamanın (ilk testten izleme kadar olan süreç) etkisi de anlamlı çıkmış ve çocukların yılmazlıklarına katkıda bulunmuştur. Ancak grup ve zaman birlikte alındığında yine programın etkisi zamanın etkisine rağmen anlamlıdır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Erken çocuklukta yılmazlığı derinlemesine incelemeyi ve sonrasında da geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada çocukların “bireysel yeterlikleri (benlik algısı), sosyal yeterlilikleri (sosyal beceri ve problem davranış), duygusal yeterlilikleri (duygu düzenleme becerisi) ile “ebeveyn (anne)-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin” doğrudan ve dolaylı olarak “erken çocuklukta psikolojik yılmazlığı” ne kadar etkilediği bir model ile test edilmiştir. Ardından, bu bilgilere dayalı olarak Daha Güçlü Olabilirim! Programı tasarlanmış ve yine etkinliği test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ayrı başlıklar halinde tartışılmıştır. Araştırma, biyoekolojik kurama dayalı olarak ve yoksulluk bağlamında yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, bireyin ve yakın çevresinin yılmazlık üzerinde oynadığı rolü ve bilhassa sosyal yeterliliğin önemini ön plana çıkartmakta ve erken çocukluk yılmazlık programlarının geleceğine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır.

5.1. Yılmazlık Faktörlerini İçeren Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulgulara Ait Tartışma

Mevcut çalışma, ulusal literatürde okul öncesinde yılmazlığı çoklu değişkenler üzerinden incelemesi ve ikinci nesil analiz yöntemleri kullanması bakımından öncü bir çalışma niteliğindedir. Temel bulgular, yılmazlık üzerinde öğretmen-çocuk ilişkisinin doğrudan ve dolaylı; sosyal beceri, problem davranış, duygu düzenleme ve benlik algısının ise doğrudan etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ebeveyn (anne)-çocuk ilişkisinin ise yılmazlık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiş ve elde edilen bulgular ilgili literatür ve kuram çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmanın bu kısmındaki en önemli bulgu çocukların sosyal becerilerinin yılmazlığın tüm boyutlarında (iletişim kurma/sosyal performans, öz kontrol/düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi ve keşfetmekten hoşlanma) anlamlı etki yaratmasıdır. Yılmazlık, zorlayıcı durumlara rağmen adaptasyonu temsil etmektedir. Adaptasyonun sağlanması ilgili gelişim dönemine ve ait olduğu gruba uyum göstermesi anlamına gelmektedir (Masten, 2001). Bu noktada da çocukların çevreleri ile iyi ilişkiler geliştirmesini sağlayan sosyal beceriler önemli araçlardır. Çocuklar sosyal becerileri sayesinde iyi ilişkiler kurdukları akranları ve yetişkinlerle

birlikte kendini daha güçlü ve güvende hissedebilirler. Ayrıca, bu kişilerden zorlandıkları durumlar için gerektiğinde yardım alabilirler. Dahası, sosyal becerileri gelişmiş bir çocuk yetişkinler tarafından da daha çok ilgi ve destek alabilir ve çok yönlü şekilde gelişerek yılmazlık özellikleri artabilir. İlgili literatür de sosyal becerilerin yılmazlığa olan katkısını vurgulamaktadır. Örneğin, Masten ve Coatsworth (1998), sosyal etkileşimlerde başarılı olan çocukların daha fazla sosyal destek elde ettiğini, bu durumun ise çocukların zorlayıcı durumlarda problemleri anlamaları ve çözmelerini sağladığını belirtmiştir. Tersî şekilde bir başka çalışma da, sosyal becerileri zayıf olan bireylerin stresli durumlarda pozitif davranamadıklarını, depresyon ve kaygı gibi problemlere daha yatkın olduklarını ortaya koymaktadır (Jaureguizar, Garaigordobil, & Bernaras, 2018; Segrin & Flora, 2000). Öte yandan, mevcut çalışmanın yoksulluk bağlamında yapıldığı düşünüldüğünde ilgili literatürün bu bağlamdaki çocukların sosyal becerilerinin yaşadıkları stresli koşullardan etkilendiğini ve düşük düzeyde olduğunu gösteren kanıtları da mevcuttur (DeMinzi, 2007; Luthar, 1999; Luthar & Eisenberg, 2017). Bu nedenle, bu çalışmada sosyal becerilerin yılmazlık üzerindeki olumlu etkisinin gözlemlenmiş olması, düşük sosyoekonomik statüde bile sosyal becerilerin önemini vurgulamıştır. Öte yandan, mevcut etkinin farklı risklerin de eklenmesi ya da yoksulluğun şiddetlenmesi ile düşebileceği her zaman akılda tutulmalıdır.

Araştırmada bir diğer önemli bulgu da çocukların problem davranışlarının yılmazlığı iletişim kurma/sosyal performans, öz kontrol/düşüncelilik ve görev yönelimi boyutlarıyla negatif yönde etkilemesidir. Diğer bir ifadeyle, çocuklar problem davranışları azaldıkça daha çok iletişim kurmakta, kendini yönetmede daha başarılı olmakta ve verilen görevleri yerine getirme düzeyleri yükselmektedir. Böylelikle de yılmazlıkları artmaktadır. Bu durum, birden çok nedenle açıklanabilir. Birincisi, problem davranışların çocukların sosyal ve psikolojik işlevselliğini azaltarak (örneğin, bazı sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini kısıtlayarak) risk karşısında onları daha kırılgan yapabilmektedir (Campbell, 2002). İkinci olarak da, problem davranışların birçok bağlamsal risk faktörüyle ilintili olması ve risk karşısında adaptif yeteneklerin azlığı nedeniyle baş etmeyi güçleştirmesi gelmektedir (Campbell, 2002; Owens & Shaw, 2003; Sameroff, Gutman, & Peck, 2003). Son olarak, problem davranışların olumsuz etkisinin tek başına hareket etmemesi ve yoksulluk bağlamının dezavantajıyla birleşerek kümülatif bir etki yaratabilmesidir (Atzaba-Poria, Pike, & Deater-Deckard, 2004). Bu nedenlerden biri ya da hepsi birleşerek yılmazlığın negatif etkilenmesi sonucunu doğurmuş olabilir. Nitekim ampirik araştırma bulguları da problem davranışların yılmazlığı engellediği ve

çeşitli risklerle ilişkili olduğu yönündedir. Örneğin, araştırmacılar içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemlerine sahip çocukların okulda öğrenme faaliyetleri ve sosyal ilişkilere katılımının sınırlı olduğunu ve uyumlarının düşük olduğunu saptamıştır (Demaray & Jenkins, 2011; Olivier, Morin, Langlois, Tardif-Grenier, & Archambault, 2020). Benzer şekilde, Martinsone ve arkadaşlarının (2022) yaptığı çalışmada da çocukların daha fazla problem davranış göstermesi daha az prososyal davranış göstermesi ile sonuçlanmış ve riske karşı (COVID19) sosyal becerileri daha fazla onların daha iyi uyum gösterdiği bildirilmiştir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise, çocukların duygu düzenleme becerilerinin öz kontrol/düşüncelilik ve duygusal istikrar/stresle başa çıkma boyutlarıyla yılmazlığı etkiliyor olmasıdır. Yılmazlık, stresli yaşam durumlarına karşı toparlanabilmeyi ifade etmektedir. Bu tür yaşam olayları da doğası gereği başlı başına duygusal bir deneyim olup, beraberinde zorlayıcı duygular hissettirmektedir (Lazarus, 1999; Troy & Mauss, 2011). Bu zorlayıcı duyguları yönetebilmek de olumsuz deneyimlerle başa etmede bir avantaj sunmaktadır. Çünkü duygularını yönetebilme dikkatini o yoğun duygulanımdan alıp başka bir noktaya yönlendirmeyi ve daha dingin bir zihinle ilgili durumu yeniden değerlendirebilmeyi içermektedir (Gross & Thompson, 2007). Böylelikle, duyguları yönetmek, kişiye olumsuz durumlar karşısında bir esneklik sağlamak ve kontrolün kendinde olduğunu hissettirmekte (Rogers, 2013), stresle başa çıkmada daha yetkin hale getirmektedir. İlgili literatürde duygu düzenlemenin yılmazlığı etkilediğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Bkz. Sistematik tarama [Polizzi & Lynn, 2021]). Örneğin Mestre, Núñez-Lozano, Gómez-Moliner, Zayas ve Guil (2017) duygu düzenlemenin çocukların yılmazlığının iyi bir açıklayıcısı olduğunu aynı zamanda da onların riskli davranışlarını azalttığını ölçmüştür. Benzer şekilde, Zhang ve diğerleri de (2021) kırsalda yaşayan okul öncesi dönem çocuklarında duygularını düzenlemede başarılı olanların daha az incinebilirlik (düşük adaptasyon) gösterdiğini saptamıştır.

Araştırmada çocukları yılmaz kılan bir diğer özellik de çocukların benlik algısı olarak saptanmıştır. Bulgular, çocukların benlik algılarının yılmazlığı iletişim kurma/sosyal performans, atılganlık ve keşfetmekten hoşlanma boyutlarıyla olumlu etkilediğini göstermiştir. Bu durumda, benlik saygısı yüksek, kendi yeterliliğini yüksek algılayan çocukların sosyal performansı da yükselebilir ve stresli durumlar karşısında kendinde karşı koyma gücü bulabilir ve kendilerini “sadece” yaşadıkları kalıcı zorluk deneyimi çerçevesinde tanımlamadan yeni ve geliştirici deneyimlere de istekli olabilirler. Bu durum dezavantajlı çocuklar için oldukça önemlidir. Çünkü ekolojik perspektifte

birey yalnızca dışsal uyaranlardan etkilenen pasif bir varlık değildir ve dışsal uyaranları veya onların etkisini değiştirme gücü olan aktif birer öznedirler (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Nasıl ki yoksulluk, diğerleriyle ilişkiler, sahip olunan kaynaklar vb. değişkenler bireyin yılmazlığını dışarıdan birer uyaran olarak etkiliyorsa; içsel bir uyaran olarak bireyin kendine yönelik algısı da bu etkide belirleyicidir. Çünkü dışarıdan maruz kalınan etki bireyin bunu algılayışından bağımsız değildir. Bu durumda, aynı uyaran farklı bireylerde farklı etki yaratmaktadır. Bireyin kendini yeterli ve kendine saygısını yüksek olarak algılaması özellikle dışsal koruyucu kaynaklar olmadığında bile kendi kapasitesinin yılmazlığı teşvik edeceğini göstermektedir. Örneğin, yoksul bir ailede dünyaya gelmiş bir çocuğun ilgili riski değiştirmesi oldukça güçtür. Bunun yanı sıra, yaşanan koşullar ve ailenin stresi nedeniyle bu çocuk ailesi tarafından kendini yeterli ve değerli hissettirilmemiş olabilir. Öyleyse bu noktada en yakın potansiyel koruyuculuk kaynağının yani ailenin denklemden çıkması onun için bir son olmayacak ve kendi benlik algısının olumlu olması adaptasyonu için kritik bir şekilde destekleyici rol oynayabilecektir. Dahası, çocukların stres unsurlarına yanıt verme biçimleri de erken dönemde şekillendiğinden (Masten, 2001) ileriki yaşlarda da önemini koruyacaktır. İlgili literatürde de çalışma bulguları, çocukların öz saygı ve öz yeterlilik algısının (olumlu bir benlik algısına sahip olmanın) yılmazlık üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Yapılan boylamsal bir çalışmada, aile kaynaklı strese sahip çocukların öz yeterlik ve öz saygısının onların uzun dönemde yılmazlığına katkıda bulunan değişkenler olduğu ortaya koyulmuştur (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy, & Ramirez, 1999). Ayrıca, kötü muameleyle maruz kalma, etnik sorunlar, izole bir yerde yaşama gibi farklı stres bağlamlarında yürütülen çalışmalar da çocukların benlik algısının olumlu olması sayesinde adaptasyonlarının yükseldiğini göstermiştir (Cicchetti, & Rogosch, 1997; Gaylord-Harden, Ragsdale, Mandara, Richards & Petersen, 2007; Miller-Lewis, Searle, Sawyer, Baghurst, & Hedley, 2013).

Araştırmada incelenen bir diğer unsur yılmazlığa ilişkin dolaylı etkilerdir. Hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkinliği sınanan ebeveynle (anne) çocuk ilişkisi, şaşırtıcı biçimde yılmazlığı iki şekilde de etkilememiştir. Aslında birçok çalışma ebeveyn ile çocuğun bağlılığı, ebeveyn-çocuk ilişkisinin sıcaklığı, süresi veya kalitesi arttığında çocukların yılmazlıklarının da arttığını göstermektedir (Bayer & Rozkiewicz, 2015; Dadds & Roth, 2008; Vincent vd., 2024). Bu nedenle mevcut bulgu alan yazındaki çalışmalarla çelişen bir sonuç ortaya koymaktadır. Bu durum iki farklı biçimde tartışılabilir. Birincisi, elde edilen sonucun örnekleme özgü olarak, bu formu dolduran

annelerin çeşitli nedenlerle uygun/özenli/dikkatli şekilde formu yanıtlamamış olmalarından kaynaklı olmasıdır. İkincisi, yoksulluk bağlamının getirdiği zorlukların bir parçası olarak yaşanan stres nedeniyle, ebeveynlerin çocuklarla kurulacak olan sağlıklı ilişkiyi gündemlerine alamamasıdır. Nitekim yoksulluk koşullarında ebeveynlerin psikolojik yıpranmalarının, çocuklarıyla olan ilişkilerinin kalitesini olumsuz yönde etkileyebileceği ve bunun da çocukların yılmazlık geliştirmesini engelleyebileceği bilinmektedir (Evans, Gonnella, Marcynyszyn, Gentile, & Salpekar, 2005; Park, 2023). Bu noktada, çocukların yılmazlıklarına ilişkin en önemli desteklerden biri olarak gösterilen ebeveyn ile ilişkinin koruyucu bir mekanizma olamadığı durumda çocuğa yakın diğer kişilerle ilişkilerin (öğretmen gibi) önemi daha da artmaktadır.

Öğretmen-çocuk ilişkisi bu çalışmada yılmazlığı doğrudan iletişim kurma/ sosyal performans ve atılganlık, dolaylı olarak da problem davranışların azaltılması üzerinden etkilemiştir. Problem davranışlar da daha önce ifade edildiği üzere yılmazlığın iletişim kurma/sosyal performans, öz kontrol/düşüncelilik ve görev yönelimi boyutlarına etki etmiştir. Bu durumda, çocuklar öğretmenlerle iyi ilişkiye sahip olduğunda sosyal performansları da artmakta, kendilerini kontrol edebilmeleri ve verilen görevlere uyabilmeleri de kolaylaşmaktadır. Tüm bunlar çocukların iyi bir adaptasyon göstermesine hizmet etmektedir. Her ne kadar ilgili literatürde öğretmenlerin çocuklarla ilişkisinin iyi olmasının çocukların yılmazlığını doğrudan arttırdığı yönünde bulgular sunulsa da (Conroy, Sutherland, Algina, Werch, & Ladwig, 2018; Hamre & Pianta, 2001; Vincent vd., 2024) mevcut çalışmada dolaylı olarak da arttırdığı görülmektedir. Bu bulgu, her iki şekilde de yoksulluk bağlamındaki çocuklar için önem taşımaktadır. Yoksul ebeveynlerin oluşturduğu bir ailede dünyaya gelen bir çocuk yılmazlığını geliştirecek ebeveyn-çocuk ilişkisine sahip olmasa da okul öncesi kurumuna gittiğinde sıcak ve destekleyici bir öğretmenle karşılaşabilir. Böylelikle de kurulan yakın ilişki ilgili bağlamın zorluğuna karşı uyum sağlama şansını arttırabilir. Öğretmenle kurulan ilişkinin iki şekilde görülen bu etkisi; okul öncesi öğretmenlerini çocukların ilk karşılaştıkları öğretmenler olmaları, çocukların diğerleriyle iletişiminde ve seçtikleri aktivitelerde düzenleyici işlev görmeleri (Howes & Hamilton, 1994; Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997) yılmazlığı doğrudan etkileyen sosyal beceri, duygusal beceri gibi birçok şeyi sistematik biçimde kazandırmaya çalışan kişiler olmaları (Li, Shen, & Kang, 2022; Lillvist, Sandberg, Björck-Åkesson, & Granlund, 2009) gibi nedenlerle önemli bir yere koymaktadır.

5.2. Daha Güçlü Olabilirim Programının Etkililiğine İlişkin Yapılan Deneysel Tasarıma Ait Tartışma

Araştırmanın ikinci kısmında, daha önce test edilen modele dayalı olarak çocukların sosyal becerileri, duygu düzenleme becerileri, benlik algıları ve öğretmen çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemeye çalışan ve problem davranışların azalmasını öngören bir programın etkinliği test edilmiştir. Daha Güçlü Olabilirim! Programı'nın çocukların yılmazlıklarını arttırdığı bulunmuş ve uygulama süresince geçen zamanın etkisi ve uygulayıcı faktörünün etkisi ile tüm bulgular ilgili kuram çerçevesinde tartışılmıştır.

Bu kısımdaki temel bulgu, Daha Güçlü Olabilirim! Programı'nın beş yaş grubu yoksulluk riski taşıyan çocuklarda etkili olmasıdır. Bu bulgu, öncelikle yoksulluk ortamında büyüyen çocukların yılmazlık kapasitelerinin artırılabilceğini savunan mevcut literatürü desteklemektedir (Masten & Reed, 2002; Luthar, Cicchetti, & Becker 2000). Örneğin, Buckner ve Waters (2011) sosyoekonomik dezavantajların çocukların psikososyal gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerinin müdahale programlarıyla azaltılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca programlar yoksulluk veya diğer risk bağlamlarında yaşayan çocuklar için henüz problemler ortaya çıkmadan onları güçlendirebilmektedir (Ruffolo, Evans, & Lukens, 2003). Böylelikle mevcut bulgu söz konusu çocukların yaşamda adaptasyonları için umut verici olmaktadır.

Mevcut program ağırlıklı olarak sosyal yeterlilik konularını (sosyal becerilerin artması ve problem davranışların azalması) içermiştir. Sosyal becerilerin öğretilmesinin program da merkezi bir konumda olması birinci aşamada test edilen modelin sonuçlarına bağlı olarak seçilmiştir. Nitekim çocukların yılmazlıklarını arttırmak adına bulunan girişimlerde sosyal beceriler tek başına veya farklı değişkenlerle birlikte sıklıkla yer almıştır. Örneğin, Mishara ve Ystgaard (2006) tarafından yürütülen programda (Zippy's Friends) çocuklar duygular, iletişim, ilişki kurma ve sonlandırma, anlaşmazlıkların çözülmesi ve başa çıkma gibi konularda eğitsel etkinliklere katılmış ve sonuçta çocukların sosyal becerileri, başa çıkma becerileri artmış ve problem davranışları azalmış, böylelikle de adaptasyonları gelişmiştir. Benzer şekilde, Luczynski ve Hanley (2013) de uyguladıkları Okul Öncesi Yaşam Beceri Programı (Preschool Life Skills Program) içinde yer alan işlevsel iletişim becerilerini kazandırmanın çocukların problem davranışları azaltıp uyumunu arttırdığını saptamıştır. Barret, Fisak ve Cooper (2015) ise kaygılı çocuklar ile çalışmış ve programlarında (FunFriends) çocuklara duygusal ve sosyal beceriler kazandırmayı amaçlamışlardır. Sonuçta çocukların çekingenliklerinin

azaldığı, sosyal duygusal becerilerinin arttığı ve yılmazlıklarının geliştiği görülmüştür. Bu durumda, sosyal becerilere programda yer verme farklı risk grubundaki çocukların yılmazlıklarını sağlamada iyi bir yol olarak kendini kanıtlamıştır.

Programdan elde edilen sonuçlarda öne çıkan bir diğer unsur da uygulayıcı etkisidir. Araştırmacının uygulayıcı olduğu deney grubunda (Deney2) kontrol gruplarına göre son test puanları açısından pozitif yönde anlamlı farklılık görülürken; öğretmenin uygulayıcı olduğu grupta (Deney1) dört boyutta en az bir kontrol grubu için farklılaşma gözlenmemiştir. Bu durum, uygulayıcının kim olduğunun bazı boyutlarda önemli hale geldiğini göstermektedir. Araştırmacının yönettiği grubun daha kısa sürede yılmazlık puanları açısından gelişmesinin araştırmacının bilgi, motivasyon gibi özellikleri ile ilgili olması mümkündür. Bu bulgu, uygulayıcı farklarının program etkisini nasıl şekillendirebileceğine dair literatüre de dikkat çekmektedir. Örneğin, Durlak ve Dupre (2008), programların etkililiğinde uygulayıcıların özelliklerinin (yeterliliği, bağlılığı, eğitim durumu ve grubu tanması vb.) önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Wu, Alexander, Frydenberg ve Deans (2020) da yaptıkları araştırmada, aynı program işlese de daha tecrübeli olan uygulayıcının sınıfında yer alan çocukların yılmazlıklarında daha fazla artış olduğunu tespit etmişlerdir. Öte yandan, mevcut araştırmada izleme testinde gözlemlenen uygulayıcı etkisi ortadan kalmıştır. Bu durum, uygulayıcı farklılığına dair etkinin geçici olduğunu ve öğretmenin de uzun vadede programın etkili bir uygulayıcısı haline geldiğini göstermektedir. Öğretmenin süreçte öğrendiklerini içselleştirmesi ve sınıf içi uygulamalarına da bu durumun yansıması bu sonuca götürmüş olabilir. Ekolojik Kuram çerçevesinde ele alındığında da, mevcut bulgu öğretmenlerin mikrosistem düzeyinde sürekli bir destek kaynağı olarak önemini ön plana çıkartmaktadır. Bronfenbrenner (1979) de, çocuğun gelişiminde süreklilik arz eden çevresel etmenlerin kritik olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın önemli bir bulgusu da zaman etkisidir. Çocukların hangi grupta olduklarına bakılmaksızın yılmazlık puanları dikkate alındığında zaman faktörünün yılmazlık üzerindeki etkisi anlamlıdır. Ancak deney gruplarında yer almak, zamanın etkisini pekiştirerek yılmazlık düzeylerini anlamlı şekilde artırmıştır. Literatürde, zamanın etkisi genellikle gelişimsel süreçlerin doğal bir sonucu olarak ele alınmaktadır (Masten & Cicchetti, 2010). Ancak, müdahale programlarının bu süreci hızlandığı ve çocukların gelişimsel boşluklarını kapatmalarına olanak tanıdığı belirtilmektedir (Shonkoff & Garner, 2012). Bu çalışmada da deney gruplarında görülen yılmazlık artışları, çevresel desteğin bu süreci hızlandırabileceğini göstermektedir. Bilhassa risk

bağlamında yaşayan çocuklar için “zaman” oldukça önemli bir unsurdur. Bu bağlamda zamanla yeni risklerin ortama katılma ihtimali nedeniyle onların yılmazlık gelişimlerini hızlandıracak programların ortama eklenmesi oldukça önemlidir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Yapısal Eşitlik Modellemesine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, çocukların bireysel (benlik algısı), sosyal (sosyal beceri ve problem davranış) ve duygusal yeterliliklerinin (duygu düzenleme) yılmazlık üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerle olumlu ilişki de çocukların hem doğrudan hem de problem davranışlarını azaltma yoluyla yılmazlıkları üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Bu durumda, yoksulluk bağlamında yaşayan çocuklarda yılmazlık mikro sistemdeki koruyucu kaynaklarca olumlu etkilenmektedir. Bu sonuçlar, bağlamında aşağıda bazı öneriler paylaşılmıştır:

Öğretmenlere yönelik öneriler;

- Sosyal Beceri Gelişimini Destekleyici Stratejiler Kullanılması: Sosyal becerilerin yılmazlık üzerindeki belirleyici rolü göz önüne alındığında, öğretmenler, sınıf ortamında iş birliği, çatışma çözümü ve etkili iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlamalıdır.
- Duygu Düzenlemeye İlişkin Etkinler Tasarlanması: Öğretmenler çocuklara duygu düzenlemeyi amaçlayan etkinlikler tasarlamalı ve duyguların regüle edilmesini öğreten teknikler kullanmalıdır. Böylelikle çocuklar riskler karşısında yaşadıkları zorlayıcı duyguların etkisinden uzaklaşıp çözüme daha fazla yaklaşabilirler. Bu durum onların adaptasyonuna katkıda bulunabilir.
- Olumlu Benlik Algısı Geliştirme: Öğretmenler çocukların kendilerine yönelik olumlu bir algı geliştirebilmeleri için onların yeterli ve değerli hissetmelerini sağlamaya çalışmalıdır. Buna ilişkin programda kullanıldığı gibi psikolojik danışma alanından ödünç alınan teknikleri kullanabilirler.
- Pozitif Öğretmen-Çocuk İlişkisi Kurulması: Öğretmenler, çocuklarla olumlu, destekleyici ve güvene dayalı ilişkiler kurmalıdır. Böylelikle çocukların sosyal performanslarının artmasını, problem davranışların azalmasını ve yılmazlığın artmasını sağlayabilirler.
- Yılmazlık Bilgisi: Öğretmenler yılmazlık hakkında teorik bilgi edinmeli ve

sınıflarında dikkat edebilmek adına yılmazlığı nelerin etkilediği konularında bilgi sahibi olmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Farklı Risk Bağlamlarında Çalışmalar: Yoksulluk bağlamı dışında ve daha küçük yaş gruplarında çocukların yılmazlığını etkileyen faktörlere ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.
- Uzunlamasına Araştırmalar: Mevcut araştırma kesitsel olarak gerçekleştirilmiştir. Yılmazlık üzerindeki koruyucu faktörlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini daha ayrıntılı anlamak için uzunlamasına çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Yeni Model Tasarımları: Araştırmacılar yılmazlığı etkileyen faktörler ve bu faktörler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya koyan daha karmaşık modeller test etmelidir.
- Sosyal Becerilerin İrdelenmesi: Sosyal becerilerin yılmazlık üzerindeki güçlü etkisi göz önüne alındığında, bu becerilerin daha derinlemesine ele alınması faydalı olacaktır. Örneğin, sosyal becerilerin hangi alt türlerinin (empati, çatışma çözme, grup içinde liderlik gibi) yılmazlık üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu test edilmelidir.
- Aile Faktörü: Mevcut araştırmada ebeveyn-çocuk ilişkisi anlamlı bulunmamıştır. Ancak, literatürde bu etkinin yılmazlık üzerinde pozitif sonuçlar yarattığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle, ilgili faktörü ele alan derinlemesine çalışmalar yapılması önerilir.

Politika yapıcılara/program geliştiricilere yönelik öneriler;

- Öğretmen Destek Programları: Sosyal becerilerin yılmazlık üzerindeki güçlü etkisini artırmak amacıyla öğretmenlerin kullanabileceği sosyal ve duygusal yeterlikleri destekleyen programlar eğitime dâhil edilmelidir. Bu programlar, öğretmenlere çocukların bireysel, sosyal ve duygusal becerilerini destekleme konusunda pratik araçlar sunabilir.
- Öğretmen-çocuk Gelişim Atölyeleri: Öğretmen çocuk ilişkisinin nasıl geliştirileceğini öğretmeyi amaçlayan eğitimlere ihtiyaç vardır.
- Program Düzenlemeleri: Okul Öncesi Eğitim Programına yılmazlık ve

yılmazlığı etkileyen ögelerin bulunduğu kısımlar eklenmelidir. Ayrıca, yoksulluk gibi farklı dezavantajlara sahip çocukların desteklenmesine yönelik ayrıntılar yer almalıdır.

6.2. Daha Güçlü Olabilirim! Programının Etkinliğine Dair Deneysel Tasarıma İlişkin Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yoksulluk bağlamında yaşayan çocukların yılmazlıklarını geliştirmeyi amaçlayan bir program olan Daha Güçlü Olabilirim! beş yaş grubu çocuklarda etkili bulunmuştur. Yanı sıra, program süresince geçen zamanın etkisi de anlamlı olarak tespit edilmiştir. Ancak programın etkisi zamanın etkisiyle beraber değerlendirildiğinde de yine program çocuklar için etkilidir.

Öğretmenlere yönelik öneriler;

- Sınıf İçi Uygulamalar: Öğretmenler, yılmazlığın sadece öğretmen çabalarıyla ve günlük uygulamalarla da desteklenebileceğini bilmeli ve tıpkı mevcut çalışmada olduğu gibi oyun, doğaçlama, rol oynama, nefes egzersizleri gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak çocukların benlik algılarını, duygu düzenleme ve sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirmeye odaklanmalıdır.
- Öğretmen-Çocuk İlişkisi: Öğretmenler çocuklarla ilişkilerinin iyileştirilmesi konusunda çalışmalar yapmalı böylece onların problem davranışlarının azaltılması sayesinde yılmazlıklarına katkıda bulunmalıdır.
- Program Araştırması: Öğretmenler sınıflarındaki çocukları desteklemek üzere onların sahip olduğu risk bağlamı ve gelişim özelliklerine uygun programlar araştırmalı ve sınıflarında uygulamalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- Yeni Program Denemeleri: Daha Güçlü Olabilirim! Programı belirli bir bağlamda yılmazlığı açıklayan faktörleri tespit edip devamında bu faktörler yardımıyla yılmazlığı geliştiren bir yapıda olması itibariyle literatürde keşfedicilik bakımından öncü bir özellik göstermektedir. Ancak ulusal düzeyde yılmazlıkla ilgili farklı değişkenlere odaklanan daha fazla programın geliştirilmesine ve test edilmesi gereklidir.
- Yeni Risk Bağlamları: Mevcut çalışma, biyoekolojik perspektifte

gerçekleştirilen yoksulluk bağlamındaki çocukların katıldığı bir özellikteydi. Gelecek araştırmacılar farklı kuramsal temellerle ilerleyebilir ve farklı risk bağlamlarına odaklanabilirler.

- Farklı Yöntemler: Bu çalışma ön test, son test, izleme- kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. İki deney, iki de kontrol grubu oluşturulmuş ve deney gruplarına işlem uygulanmıştır. Sonraki araştırmacılarda Solomon Dörtlüsü gibi tasarımlar kurgulanabilir. Böylelikle, deneysel işlemin sonucunun ön testten ve kontrol grubunun olup olmamasından etkilenip etkilenmediğini ortaya koymak da mümkün olur.
- Uzunlamasına Çalışmalar: İzleme testleri, bu çalışmada kısa vadeli etkileri ortaya koymuştur. Ancak, yılmazlık gibi karmaşık bir becerinin uzun vadede nasıl evrildiği üzerine daha geniş periyotlarla yapılan çalışmalar önemlidir. Örneğin, bir, üç ve beş yıl sonrası için izleme çalışmaları yapılabilir.
- Uygulayıcı Özellikleri: Araştırmalar, uygulayıcıların eğitim düzeyi, deneyimi, motivasyonu ve uygulama sürecindeki bağlılıklarının program etkinliğindeki rolünü daha ayrıntılı olarak incelemelidir. Bu çalışmada, araştırmacı ve öğretmen uygulayıcıların farklı etkileri yılmazlığın farklı boyutlarında gözlemlenmiştir; gelecekte, bu farkların nedenleri üzerine daha derinlemesine analizler yapılabilir.

Politika yapıcılara/program geliştiricilere yönelik öneriler;

- Kapsamlı ve Erken Müdahaleler: Mevcut araştırma öğretmenin uyguladığı sınırlı şartlarda gerçekleştirilen bir yapıya sahiptir. Ancak daha kapsamlı, uzun soluklu ve çok katmanlı projeler de geliştirilmesi için öğretmen ve araştırmacılara bu konuda teşvik sağlanmalıdır.
- Yaygınlaştırma Çalışmaları: Yoksulluk bağlamında yaşayan çocuklar için yılmazlık geliştirme programlarının yaygınlaştırılması önemlidir. Bunun için devlet destekli standart programlar oluşturulmalı ve ülke genelinde uygulanmalıdır. Ancak bu programlar, yerel ihtiyaçlara göre esneklik sunmalıdır.
- Öğretmen Eğitimleri: Öğretmenlerin yılmazlık geliştirme programları konusunda hem teorik hem de uygulamalı eğitim almaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bu tür programları etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için

sürekli eğitim ve süpervizyon sistemleri kurulmalıdır.

- Okul Dışı Programlar: Bu çalışma, okul ortamında gerçekleşmiş ve sosyal becerilerin ağırlıklı olarak kazandırılmaya çalışıldığı bir program uygulanmıştır. Bu becerilerin gelişimi için okul dışı aktivitelerin ve politikaların yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Örneğin, sosyal beceri atölyeleri, duygusal beceri programları ve akran destek grupları bu amaçla uygulanabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, I. H., Uçuş, Ş., & Yıldız, S. (2019). Parenting and Turkish children's behaviour problems: the moderating role of qualities of parent-child relationship. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1072-1085.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms and profiles (Vol. 30)*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center For Children, Youth, & Families.
- Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk anababa ilişki ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 44-53.
- Alamos, P., & Williford, A. P. (2020). Exploring dyadic teacher-child interactions, emotional security, and task engagement in preschool children displaying externalizing behaviors. *Social Development*, 29(1), 339-355.
- Alisinanoğlu, F., & Özbey, S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Dergisi* 4(1), 173-198.
- Altan, S. (2023). *Farklı sosyokültürel çevrede yaşayan 5-6 yaş çocukların benlik algıları ile psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238 –245.
- Alvord, M. K., Rich, B. A., & Berghorst, L. H. (2014). Developing social competence through a resilience model. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 329-351). New York, NY: Springer New York.
- American Psychological Association (2016, October). *The road to resilience*. <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Anderson, R. E. (2018). And still WE rise: Parent-child relationships, resilience, and school readiness in low-income urban Black families. *Journal of Family Psychology*, 32(1), 60.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411.
- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. In E. J. Anthony

- & B. Cohler (Eds), *The invulnerable child* (pp. 3-48). New York: Guilford.
- Ariapooran, S., Heidari, S., Asgari, M., Ashtarian, H., & Khezeli, M. (2018). Individualism-collectivism, social support, resilience and suicidal ideation among women with the experience of the death of a young person. *International Journal of Community Based Nursing and Midwifery*, 6(3), 250.
- Atan, A., & Buluş, M., (2021). Çocuklarda psikolojik iyi oluş: bir model önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 100-132.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behavior act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Bagozzi, R. P., & Fornell, C. (1982). Theoretical concepts, measurements, and meaning. In C. É. Fornell (Ed.), *A second generation of multivariate analysis* (pp. 5-23). New York: Praeger.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barret, P. (2007). *Fun friends A parent's guide for building resilience on 4 to 7 year-old children*. Queensland, Australia: Pathways Health and Research Center.
- Barrett, P., Fisak, B., & Cooper, M. (2015). The treatment of anxiety in young children: Results of an open trial of the Fun FRIENDS program. *Behaviour Change*, 32(4), 231-242.
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental• Learning• Personality• Social*, 25(4), 272-294.
- Baum, N. L. (2005). Building resilience: A school-based intervention for children exposed to ongoing trauma and stress. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 10(1-2), 487-498.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1995). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: a review. *International Journal of*

- Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bayer, J. K., & Rozkiewicz, M. (2015). Can parenting foster resiliency to mental health problems in at-risk infants? *International Journal of Mental Health Promotion*, 17(3), 129-139.
- Bazzano, A. N., Sun, Y., Zu, Y., Fleckman, J. M., Blackson, E. A., Patel, T., ... & Roi, C. (2023). Yoga and mindfulness for social-emotional development and resilience in 3–5 year-old children: Non-randomized, controlled intervention. *Psychology Research and Behavior Management*, 109-118.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Garbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, 8, 77–100.
- Bender, A., & Ingram, R. (2018). Connecting attachment style to resilience: Contributions of self-care and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 130, 18-20.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*, 14(1), 103-114.
- Bernard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44–48.
- Bernard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. New York: ERIC-ED386327.
- Bishop, G., Spence, S.H., & McDonald, C. (2003). Can parents and teachers provide a reliable and valid report of behavioural inhibition? *Child Development*, 74, 1899-1917.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2016). Poverty, stress, and brain development: New directions for prevention and intervention. *Academic Pediatrics*, 16(3), S30-S36.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology*, 44(4), 1110– 1123.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.
- Borden, L. A., Schultz, T. R., Herman, K. C., & Brooks, C. M. (2010). The Incredible Years Parent Training Program: Promoting resilience through evidence-based prevention groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(3),

230-241.

- Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (1991). *Research design and methods: A process approach*. U.S.A: Mayfield Publishing Company.
- Boughton, K., & Lumley, M. (2011). Parent prediction of child mood and emotional resilience: The role parental responsiveness and psychological control. *Depression Research and Treatment*, 2011, 1–9.
- Bouillet, D., Ivanec, T. P., & Miljević-Riđički, R. (2014). Preschool teachers' resilience and their readiness for building children's resilience. *Health Education*, 114(6), 435-450.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G.H. Elder Jr., & K. Lu'scher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp.793-828). New York: John Wiley.
- Broota, K. D. (1989). *Experimental design in behavioural research*. Delhi: New Age International.
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G., & Salzinger, S. (1998). A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: Findings of a 17-year prospective study of officially recorded and self-reported child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 22(11), 1065-1078.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities in schools. *Children and Schools*, 28(2), 69–76.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children*. Chicago: Contemporary Books.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buckner, J. C., & Waters, J. S. (2011). Resilience in the context of poverty. In S. M. Southwick Et. Al. (Eds.), *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan* (pp.264-275). UK: Cambridge University Press.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic*

- concepts, applications, and programming*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Cabaj, J. L., McDonald, S. W., & Tough, S. C. (2014). Early childhood risk and resilience factors for behavioural and emotional problems in middle childhood. *BMC Pediatrics*, 14, 1-11.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., ... & Lebre, P. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 11-32.
- Centofanti, F., Colosimo, B. M., Grasso, M. L., Menafoglio, A., Palumbo, B., & Vantini, S. (2023). Robust functional ANOVA with application to additive manufacturing. *Journal of the Royal Statistical Society Series C: Applied Statistics*, 72(5), 1210-1234.
- Chen, H., Hong, Q., Xu, J., Liu, F., Wen, Y., & Gu, X. (2021). Resilience coping in preschool children: the role of emotional ability, age, and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 5027.
- Chen, L., & Yeung, W. J. J. (2023). Pre-pandemic family resources and child self-regulation in children's internalizing problems during COVID-19: a multi-level social-ecological framework for emotional resilience. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-14.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9(4), 797-815.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J., Werch, B., & Ladwig, C. (2018). Prevention and treatment of problem behaviors in young children: Clinical implications from a randomized controlled trial of BEST in CLASS. *AERA Open*, 4(1), 1-16.
- Conway, A. M., & McDonough, S. C. (2006). Emotional resilience in early childhood: Developmental antecedents and relations to behavior problems. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 272-277.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the preschool play behavior scale.

- Social Development*, 7, 72–91.
- Cömert, S. (2022). *Türk müziği destekli psikolojik sağlık programı: Okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlık düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetinkaya, A., & Özyürek, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarda ego sağlamlığı ve ruhsal uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 147-163.
- Dadds, M. R., & Roth, J. H. (2008). Prevention of anxiety disorders: Results of a universal trial with young children. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 320-335.
- Dahlbeck, D. T., & Lightsey Jr, O. R. (2008). Generalized self-efficacy, coping, and self-esteem as predictors of psychological adjustment among children with disabilities or chronic illnesses. *Children's Health Care*, 37(4), 293-315.
- Demaray, M. K., & Jenkins, L. N. (2011). Relations among academic enablers and academic achievement in children with and without high levels of parent-rated symptoms of inattention, impulsivity, and hyperactivity. *Psychology in the Schools*, 48(6), 573–586.
- De Minzi, M. R. (2007). Parental styles and attachment in relation with self-control, social skills and coping in children at risk for poverty. In D. M. Devore (Ed), *New developments in parent-child relations* (pp. 87-110). New York: Nova Science Publishers.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford.
- Denham, S. A. (2001). Preface to the special issue. Dealing with feelings: Foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education and Development*, 12(1), 5-10.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and Research* (pp. 614–637). New York: Guilford Press.

- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), 1-82.
- Doğan, İ. (2015). *Farklı veri yapısı ve örneklem büyüklüklerinde yapısal eşitlik modellerinin geçerliği ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Doll, W.J., Xia, W., & Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument, *MIS Quarterly* 18(4), 357–369.
- Dowd, M. D. (2017). Early adversity, toxic stress, and resilience: pediatrics for today. *Pediatric Annals*, 46(7), e246-e249.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives A. Hargreaves et al. (Eds.). In *Second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). USA: Springer
- Eloff, I., Finestone, M., Makin, J. D., Boevig-Allen, A., Visser, M., Ebersöhn, L., ... & Forsyth, B. W. (2014). A randomized clinical trial of an intervention to promote resilience in young children of HIV-positive mothers in South Africa. *Aids*, 28, S347-S357.
- Epstein, M. (2010). *Escala de evaluación emocional y de comportamiento* (2da. Edición Español, BERS-2S) [Instrumentos de evaluación]. México: Proed Latinoamérica.
- Epstein, M. H., & Sharma, H. M. (1998). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A strength based approach to assessment*. Austin, TX: PRO-ED.
- Erata, B. U. F., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(9), 125-151.
- Erdem, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık*

özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Eric, J. (2009). *Teaching with poverty in mind*. Alexandria, VA: ASCD Publications.
- Eriksson, C., Kimber, B., & Skoog, T. (2018). Design and implementation of RESCUR in Sweden for promoting resilience in children: a study protocol. *BMC Public Health*, 18, 1-11.
- Ersay, E. (2019). Duygusal gelişim. A. D. Öğretir Özçelik (Ed.), *Çocuk gelişimi içinde* (s. 115-129). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersay, E., & Çevik, E. E., (2021,27-28 Mart). *Okul öncesi dönem çocuklarda yılmazlık ve duygu düzenleme becerisi*. NSAC Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri için Bilimsel Gelişmeler Kongresinde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, Ankara.
- Ersay, E., & Erdem, E. (2017, June). New Developed Early Childhood Resilience Scale in Turkey. Paper presented at 6th The European Network for Social and Emotional Competence (ENSEC) Conference, Stockholm, Sweeden.
- Evans, G. W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L. A., Gentile, L., & Salpekar, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological Science*, 16(7), 560–565.
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342.
- Ewart, C. K., Jorgensen, R. S., Suchday, S., Chen, E., & Matthews, K. A. (2002). Measuring stress resilience and coping in vulnerable youth: the Social Competence Interview. *Psychological Assessment*, 14(3), 339.
- Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2004). *Strengths and difficulties Questionnaire-Portuguese version*. <http://www.sdqinfo.com/d23ahtml> adresinden erişilmiştir.
- Flink, I. J., Restrepo, M. H., Blanco, D. P., Ortegon, M. M., Enriquez, C. L., Beirens, T. M., & Raat, H. (2013). Mental health of internally displaced preschool children: a cross-sectional study conducted in Bogotá, Colombia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 917-926.
- Flouri, E., Midouhas, E., & Joshi, H. (2014). Family poverty and trajectories of children's emotional and behavioural problems: The moderating roles of self-regulation and verbal cognitive ability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 1043-1056.

- Fraser, M. W. (1997). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW press.
- Fukuya, Y., Fujiwara, T., Isumi, A., & Ochi, M. (2021). Association of birth order with mental health problems, self-esteem, resilience, and happiness among children: results from a-child study. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-15.
- Garmezy, N. (1973). Competence and adaptation in adult schizophrenic patients and children at risk. In S. R. Dean (Ed.), *Schizophrenia: The first ten dean award lectures* (pp. 163–204). New York: MSS Information.
- Garson, G. D. (2013). *Path analysis*. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishing.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.
- Gaylord-Harden, N. K., Ragsdale, B. L., Mandara, J., Richards, M. H., & Petersen, A. C. (2007). Perceived support and internalizing symptoms in African American adolescents: Self-esteem and ethnic identity as mediators. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 77-88.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Seligman, M. E. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science*, 6(6), 343-351.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113–128.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Greenberg, M. T. (1998). *Promoting alternative thinking strategies (PATHS)*. Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder. <https://content.pathsprogram.com/paths-current-users/502005-D-4c2c-DP-OT-EG.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Greene, R., & Conrad, N. (2002). Basic assumptions and terms. In R. Greene (Ed.), *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research*, (pp. 1-27). Washington, DC: National Association of Social Workers Press.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN:

American Guidance Service.

- Gribble, P. A., Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C., Wannon, M., & Raoof, A. (1993). Parent and child views of parent-child relationship qualities and resilient outcomes among urban children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(4), 507-519.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York, NY: Guilford Press.
- Grzywacz, J. (2000). The social ecology of health: leverage points and linkages. *Behavioral Medicine*, 26(3), 101-116.
- Guajardo, J. G., Romero, N. A. R., Amavizca, A. C., & Barrett, P. (2020). Evaluation of the Fun FRIENDS program with a sample of Mexican children. *Pensando Psicología*, 16(1), 1-21.
- Guo, X., Liu, Q., Wang, H., Huang, K., Lei, X., Zhang, F., & Wang, Y. (2015). Resilience and its influential factors in left-behind middle school students in Yunyang County of rural three gorges areas in China: a cross-sectional survey. *Public Health*, 129(11), 1479-1487.
- Gupta, R. P. S., de Wit, M. L., & McKeown, D. (2007). The impact of poverty on the current and future health status of children. *Paediatrics & Child Health*, 12(8), 667-672.
- Gutman, L. M. (2008). Risk and resilience. In L. M. Gutman & R. Akerman (Eds.), *Research report. London: Centre for research on the wider benefits of learning* (pp. 23-33). London: Institute of Education.
- Gültekin, D. (2022). *Okul öncesi mizah odaklı eğitim programı'nın çocukların mizah ve yılmazlık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günay, F. P., Buluş, M., & Şahin, G. (2023). Bibliyoterapi yönteminin 5-6 yaş çocukların psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Social Sciences (IJOESS)*, 14(54), 1391-1419.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürtürk, S. (2023). *Geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak: D. (2015). Association of child

- poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA Pediatrics*, 169(9), 822- 829.
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 331-352.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hill, M., Stafford, A., Seaman, P., Ross, N., & Daniel, B. (2007). *Parenting and resilience*. York, England: The Joseph Rowntree Foundation.
- Hoek, T. (2005). Through children's eyes an initial study of children's personal experiences and coping strategies growing up poor in an affluent Netherlands. Florence: UNICEF Innocenti Working Paper No. 2005-05. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6f355e1ad92d649c795ff8d0acb9b0966e4ba632> adresinden erişilmiştir.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher–child relationship. *Child Development*, 65, 253–263.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., Kerivan, A. S., Cavanaugh, D. A., Lippitt, J., & Moyo, O. (2001). Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school. <http://www.nimh.nih.gov/childhp/goodstart.cfm> adresinden erişilmiştir.
- Hunter, A. J., & Chandler, G. E. (1999). Adolescent resilience. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 31(3), 243-247.
- Israelashvili, M., & Wegman-Rozi, O. (2003). Advancement of preschoolers' resilience: The ARYA project. *Early Childhood Education Journal*, 31(2), 101-105.
- James-Roberts, I. S. (1987). Linking prenatal and perinatal adversities with child development. *Child: Care, Health and Development*, 13(3), 207-225.
- Jaureguizar, J., Garaigordobil, M., & Bernaras, E. (2018). Self-concept, social skills, and resilience as moderators of the relationship between stress and childhood

- depression. *School Mental Health*, 10(4), 488-499.
- Jefferies, P., McGarrigle, L., & Ungar, M. (2019). The CYRM-R: A Rasch-validated revision of the child and youth resilience measure. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 16(1), 70-92.
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students’ views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385-398.
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ Open*, 8(6), e017858.
- Kapucuoğlu, T. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve ego sağlamlıklarının ebeveynlerinin ebeveynlik stilleri ve birlikte ebeveynlikleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaman, M. (2023). Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizi: kavramsal bir çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-63.
- Kataria, M. (2005). *Laughter clubs*. <https://laughteryoga.org> adresinden erişilmiştir.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706-716.
- Kirk, R.E. (1995). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences* (3rd edn.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Kirk, R. E. (2009). Experimental design. In R. E. Millsap & A. Maydeu-Olivares (Eds). *The Sage handbook of quantitative methods in psychology*, pp (23-45), Los Angeles: Sage Publications.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edition). New York: The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Kopp C. B. (2009). Emotion-focused coping in young children: self and self-regulatory processes. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2009(124), 33-46.
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T. G., Vitalaki, E., & Hart, A. (2015). Family-school-professionals partnerships: An action research program to enhance the social,

- emotional, and academic resilience of children at risk. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 112-122
- Kraemer, H. C., Lowe, K. K., & Kupfer, D. J. (2005). *To your health*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kraemer, H. C., Stice, E., Kazdin, A., Offord, D., & Kupfer, D. (2001). How do risk factors work together? Mediators, moderators, and independent, overlapping, and proxy risk factors. *American Journal of Psychiatry*, 158, 848–856.
- Krebs, R. J. (2009). Bronfenbrenner's bioecological theory of human development and the process of development of sports talent. *International Journal of Sport Psychology*, 40(1), 108.
- Kuldas, S. (2018). *An academic resilience scale and model for Malaysian adolescents*. Unpublished doctoral thesis, Universiti Sains Malaysia, Malaysia.
- Kuldas, S., & Foody, M. (2022). Neither resiliency-trait nor resilience-state: Transactional Resiliency/e. *Youth & Society*, 54(8), 1352-1376.
- Kuru, N. (2020). *Tamamlayıcı erken müdahale programının mülteci çocukların benlik saygısına, sosyal becerilerine ve psikolojik sağlamlığına etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuru-Turaşlı, N. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kuru, N., Ungar, M., & Akman, B. (2023). Child refugee's social skills and resilience: Moderating effects of time in refugee camp, parental education, and preschool attendance. *Infant and Child Development*, 32(4), e2424.
- Lacour, M., & Tissington, L. D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522-527.
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3– 6 years: The Short Form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369–377.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- LeBuffe, P., & Naglieri, J. (2012). *Devereux early childhood assessment for preschoolers second edition: User's guide and technical manual*. Villanova, PA: Devereux Center for Resilient Children.
- Lewis, K. M., Barrett, P., Freitag, G., & Ollendick, T. H. (2023). An ounce of prevention: Building resilience and targeting anxiety in young children. *Clinical*

- Child Psychology and Psychiatry*, 28(2), 795-809.
- Li, I., Shen, P. S., & Kang, S. S. (2022). Teacher-derived emotional socialization predicts the development of emotion regulation and knowledge in preschool children. *Child & Youth Care Forum*, 51, 561-578.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), W-65.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2009). The construct of social competence-how preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41, 51-68.
- Liman, B. (2024). Okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 617-632.
- Liu, J. J., Reed, M., & Girard, T. A. (2017). Advancing resilience: An integrative, multi-system model of resilience. *Personality and Individual Differences*, 111, 111-118.
- Luczynski, K. C., & Hanley, G. P. (2013). Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self-control skills to preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 355-368.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthar, S. S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luthar, S. S., & Eisenberg, N. (2017). Resilient adaptation among at-risk children: Harnessing science toward maximizing salutary environments. *Child Development*, 88(2), 337-349.
- Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353.
- Maholmes, V. (2014). *Fostering resilience and well-being in children and families in*

- poverty: Why hope still matters*. New York: Oxford University Press.
- Mair P, Wilcox RR (2020). Robust Statistical Methods in R Using the WRS2 Package. *Behavior Research Methods*, 52, 464–488.
- Malak, M. (2023). Türkiye kapsamında yoksulluk üzerine bir inceleme. *Kapanaltı Dergisi*, 3, 53-71.
- Mandleco, B. L., & Peery, J. C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13(3), 99-111.
- Martinez-Torteya, C., Anne Bogat, G., Von Eye, A., & Levendosky, A. A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: The role of risk and protective factors. *Child Development*, 80(2), 562-577.
- Martinsone, B., Stokenberga, I., Damberga, I., Supe, I., Simões, C., Lebre, P., ... & Camilleri, L. (2022). Adolescent social emotional skills, resilience and behavioral problems during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study in three European countries. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 942692.
- Martinussen, T. (2010). Dynamic path analysis for event time data: Large sample properties and inference. *Lifetime Data Analysis*, 16(1), 85-101.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity: Challenges and prospects. In M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Lawrence Erlbaum: Routledge.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2004). Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 310-319.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 1-16.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.

- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143-169.
- Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17(1), 521-549.
- Masten, A. S., Monn, A. R., & Supkoff, L. M. (2011). Resilience in children and adolescents. In S. M. Southwick, B. T. Litz, D. Charney, & M. J. Friedman (Eds.), *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan* (pp. 103–119). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 1(25), 153.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. *Handbook of Positive Psychology*, 74, 88.
- Matos, M. G., Gaspar, T., & Simões, C. (2012). Health-related quality of life in Portuguese children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 230–237.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings–PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45-57.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2024). *Okul öncesi eğitim programı-Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: MEB Yayınları.

- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*, Austin, TX: PRO-ED.
- Mestre, J. M., Núñez-Lozano, J. M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A., & Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers in Psychology*, 8, 1980.
- 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.
- Miller-Lewis, L. R., Searle, A. K., Sawyer, M. G., Baghurst, P. A., & Hedley, D. (2013). Resource factors for mental health resilience in early childhood: An analysis with multiple methodologies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7, 1-23.
- Mishara, B. L., & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 110-123.
- Murphy, L. B., & Moriarty, A. (1976). *Vulnerability, coping, and growth: From infancy to adolescence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Neenan, M. (2017). *Developing resilience: A cognitive-behavioural approach*. London: Routledge.
- Nolan, A., Taket, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: The role of the teacher. *Teachers and Teaching*, 20(5), 595-608.
- Noroña-Zhou, A. N., & Tung, I. (2021). Developmental patterns of emotion regulation in toddlerhood: Examining predictors of change and long-term resilience. *Infant Mental Health Journal*, 42(1), 5-20.
- Olivier, E., Morin, A. J., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 2327-2346.
- Oshri, A., Topples, T. A., & Carlson, M. W. (2017). Positive youth development and resilience: Growth patterns of social skills among youth investigated for maltreatment. *Child Development*, 88(4), 1087-1099.
- Owens, E. B., & Shaw, D. S. (2003). Predicting growth curves of externalizing behavior across the preschool years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 575-590.
- Önder, A., Dağal, A. B., & Bayındır, D. (2018). Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ve annelerinin ebeveynlik stillerinin çocukların ego sağlamlık

- düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Önder, A., & Gülay-Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the Ego Resiliency Scale (Teacher-Mother-Father Forms) for children aged between 5 and 6. *International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 2(1), 5-21.
- Özbey, S. (2009). *Anasınıfı ve anaokulu davranış ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisini incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756-786.
- Özbey, S., Erata, F., & Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlamlık: Değer davranışlarının ve öz düzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 351-383.
- Özkan Yıldız, F. (2023). *Covid-19 pandemisinde 48-72 ay çocukların ebeveynleri ile ilişkileri ve yılmazlık özelliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the Fun FRIENDS Program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(1), 81.
- Park, Y. R. (2023). A resilience process model of parenting in the context of poverty. *Human Development*, 67(4), 211-224.
- Patel, V., & Goodman, A. (2007). Researching protective and promotive factors in mental health. *International Journal of Epidemiology*, 36(4), 703-707.
- Pennsylvania Department of Human Services and Department of Education (2016). *Pennsylvania Learning Standards for Early Childhood-Kindergarten*. Pennsylvania: Office of Child Development and Early Learning.
- Pianta, R. C. (1992). *Child-parent relationship scale: Unpublished measure*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, R. C. (1996). *Manual and scoring guide for the Student-Teacher Relationship Scale*. Charlotsville: University of Virginia.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280.),
- Polizzi, C. P., & Lynn, S. J. (2021). Regulating emotionality to manage adversity: A

- systematic review of the relation between emotion regulation and psychological resilience. *Cognitive Therapy and Research*, 1-21.
- Post, P. B., Grybush, A. L., Elmadani, A., & Lockhart, C. E. (2020). Fostering resilience in classrooms through child–teacher relationship training. *International Journal of Play Therapy*, 29(1), 9-19.
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631–643.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2012). *A first course in structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Ready Set Learn-Melbourne. (2020). Resilient Kids' A Social Emotional Intelligence Program. <https://readyssetlearn.com.au/#Home> adresinden erişilmiştir.
- Resnick, M.D. & Taliaferro, L.A. (2012). Resilience. In B. Brown, M. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 299-306). San Diego, CA: Academic.
- Rieffe, C., Ketelaar, L. & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49(5), 362-367.
- Robert, P., & Rey, A. (Eds.) (1986). *Le Grand Robert de la langue française: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Rogers, H. B. (2013). Mindfulness meditation for increasing resilience in college students. *Psychiatric Annals*, 43(12), 545–548.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Ruffolo, M. C., Evans, M. E., & Lukens, E. P. (2003). Primary prevention programs for children in the social service system. *Journal of Primary Prevention*, 23, 425-450.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.

- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344.
- Rutter, M., Tizard, J., Yule, W., Graham, P., & Whitmore, K. (1976). Research report: Isle of Wight studies, 1964-1974. *Psychological Medicine*, 6, 313-332.
- Ryan-Wenger, N. (1990). Development and psychometric properties of the Schoolagers Coping Strategies Inventory. *Nursing Research*, 39(6), 344-349.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. NY: Guilford Press.
- Sameroff, A. J. (1998). Environmental risk factors in infancy. *Pediatrics*, 102(Supplement E1), 1287-1292.
- Sameroff, A., Gutman, L. M., & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks: Prospective research findings S. S. Luthar (Ed.). In *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 364-391). New York: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M., & Barocas, R. (1987). Early indicators of developmental risk: Rochester longitudinal study. *Schizophrenia Bulletin*, 13(3), 383-394.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sciaraffa, M. A., Zeanah, P. D., & Zeanah, C. H. (2018). Understanding and promoting resilience in the context of adverse childhood experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 343-353.
- Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26, 489-514.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), 232-246.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The*

- science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Silverman, W., & Nelles, W. B. (1988). The Anxiety Disorders Interview Schedule for Children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 772-778.
- Simões, C., Santos, A. C., Lebre, P., Daniel, J. R., Branquinho, C., Gaspar, T., & Matos, M. G. D. (2021). Assessing the impact of the European resilience curriculum in preschool, early and late primary school children. *School Psychology International*, 42(5), 539-566.
- Smith, C., & Carlson, B. E. (1997). Stress, coping, and resilience in children and youth. *Social Service Review*, 71(2), 231-256.
- Smith, J., & Prior, M. (1995). Temperament and stress resilience in school-age children: A within-families study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(2), 168-179.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2005). *Vineland adaptive behavior scales*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Spence, S.H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39(11), 1293-1316.
- Stage, F. K., Carter, H. C., & Nora, A. (2004). Path analysis: An introduction and analysis of a decade of research. *Journal of Educational Research*, 98(1), 5-12.
- Steiger, J. H. (1980, May). *Statistically based tests for the number of common factors*. Paper presented at the Annual Meeting of the Psychometric Society, Iowa City, USA.
- Şahan Aktan, B. (2018). *48-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi ve eğitici drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şahan Aktan, B., & Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 20-30.
- Şahin, D. (2014). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25), 88-102.
- Şahin Ası, D. & Karabay, Ş.O. (2018). Öğrenci - öğretmen ilişki ölçeği-kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1),

67-82.

- Şenses, F. (2001). *Küreselleşmenin öteki yüzü yoksulluk*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2020). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Tanış, E. (2024). *Duygu gelişimini desteklemeye yönelik psikoeğitim programı ve çocuk merkezli oyun terapisinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Terrana, A., & Al-Delaimy, W. (2023). A systematic review of cross-cultural measures of resilience and its promotive and protective factors. *Transcultural Psychiatry*, 60(4), 733-750.
- Terranova, A. M., Morris, A. S., Myers, S., Kithakye, M., & Morris, M. D. (2015). Preschool children's adjustment following a hurricane: risk and resilience in the face of adversity. *Early Education and Development*, 26(4), 534-548.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 297-306.
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536-552.
- Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. *Resilience and mental health: Challenges Across the Lifespan*, 1(2), 30-44.
- Ullman, J. B., & Bentler, P. M. (2003). Structural equation modeling. *Handbook of Psychology*, 24, 607-634.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38, 218- 235.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 255-266.
- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348-366.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2013). The Child and Youth Resilience Measure (CYRM) youth version: User's manual. *Resilience Research Centre*, 5.

- Vella, S. L. C., & Pai, N. B. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 233-239.
- Vincent, J., Santhakumari, R. M., Nalinakumari Kesavan Nair, A., Sharahudeen, A., KP, A., Suresh, M. M., ... & Thekkumkara Surendran, A. (2024). What our children lost and gained at the time of school closure during the Covid-19 pandemic: a study on psychological distress, behavioural concerns and protective factors of resilience among preschool children in Kerala, India. *International Journal for Equity in Health*, 23(1), 14.
- Wadsworth, M. E., & Rienks, S. L. (2012). *Stress as a mechanism of poverty's ill effects on children*. <http://www.apa.org/pi/families/resources/newsletter/21207/stress-mechanism.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J. M., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., ... & International Child Development Steering Group (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369(9556), 145-157.
- Wang, P., Liu, D. Z., & Zhao, X. (2014). The social ecology of resilience: A comparison of Chinese and Western research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3259-3265.
- 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.
- Werner, E. E. (1989). Children of the garden island. *Scientific American*, 260(4), 106-111.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 81-84.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. US: McGraw-Hill.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & RB Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 15-37). Boston, MA: Springer.

- Wu, M. Y. H., Alexander, M. A., Frydenberg, E., & Deans, J. (2020). Early childhood social- emotional learning based on the Cope-Resilience program: Impact of teacher experience. *Issues in Educational Research*, 30(2), 782-807.
- Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, J. J., Calderon, S., Charney, D. S., & Math  , A. A. (2013). Understanding resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7, 10.
- Yang, N., Qi, Y., Lu, J., Hu, J., & Ren, Y. (2021). Teacher-child relationships, self-concept, resilience, and social withdrawal among Chinese left-behind children: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*, 129, 106182.
- Yavuz Alıcuo  lu, A., & Bavl  , B. (2023). Okul   ncesi öğretmenlerinin çocukların psikolojik dayanıklılıklarını (rezilyansını) desteklemede kullandıkları stratejiler: Fenomenolojik bir araştırma. *Journal of National Education*, 52(238), 655.
- Yehuda, R. (2014). Holocaust exposure induced intergenerational effects on FKBP5 methylation. *Biological Psychiatry*, 80(5), 372-380.
- Yehuda, R., Daskalakis, N. P., Desarnaud, F., Makotkine, I., Lehrner, A. L., Koch, E., et al. (2013). Epigenetic biomarkers as predictors and correlates of symptom improvement following psychotherapy in combat veterans with PTSD. *Frontiers in Psychiatry*, 4, 118.
- Yehuda, R., & Flory, J. D. (2007). Differentiating biological correlates of risk, PTSD, and resilience following trauma exposure. *Journal of Traumatic Stress*, 20(4), 435-447.
- Yeo, K., Frydenberg, E., Northam, E., & Deans, J. (2014). Coping with stress among preschool children and associations with anxiety level and controllability of situations. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 93-101.
- Yılmaz, H., & Zembat, R. (2021). Okul   ncesi Duygu Düzenleme   l  ği'nin geçerlik ve güvenirlik   alışması. *Erken   ocukluk   alışmaları Dergisi*, 5(2), 526-551.
- Yoleri, S. (2020). Factors affecting level of children resilience and teachers' opinions about resilience. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(3), 361-378.
- Yoon, S., Pei, F., Benavides, J. L., Ploss, A., Logan, J., & Hamby, S. (2022). The long-term effects of early childhood resilience profiles on school outcomes among children in the child welfare system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5987.

- Zhang, J., Wu, Y., Qu, G., Wang, L., Wu, W., Tang, X., ... & Sun, Y. (2021). The relationship between psychological resilience and emotion regulation among preschool left-behind children in rural China. *Psychology, Health & Medicine*, 26(5), 595-606.
- Zhao, J., Cui, H., Zhou, J., & Zhang, L. (2023). Influence of home chaos on preschool migrant children's resilience: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-10.
- Zembat, R., Kuru Talaşlı, N., Güven, G., Sezer, T., Akşin, E., Yılmaz, E. & Bayındır, D. (2016). Validity and reliability of the DeMoulin self-concept developmental scale for the 36-72 month old children. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 143-158.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295-2303.

EKLER

EK 1. Kişisel bilgi Formu (Çocuk ve Ebeveyn)

Okulun Adı:

Tarih:

Çocuğun Adı-Soyadı:

Doğum Tarihi:

1. Cinsiyet:

() Kız () Erkek

2. Kardeş Sayısı: (...)Kız (...) Erkek

3. Annenin eğitim durumu

() Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul

() Lise () Üniversite () Yüksek lisans

4. Babanın eğitim durumu

() Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul

() Lise () Üniversite () Yüksek lisans

5. Annenin yaşı:.....

6. Babanın yaşı:.....

7. Annenin mesleği:

8. Babanın mesleği:

9. Annenin aylık geliri:.....

10. Babanın aylık geliri:.....

11. Anne-Babanın medeni durumu:

() Birlikte () Boşanmış () Boşanmamış ayrı yaşıyor

() Diğer.....(Açıklayınız)

EK 2. Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen)**Okulun Adı:****Tarih:****Öğretmenin Adı-Soyadı:****1. Cinsiyet:**☐ Kadın ☐ Erkek**2. Öğretmenin Yaşı:.....****3. Öğretmenin Mesleki Deneyimi:(yıl)****4. Öğretmenin Öğrenim Durumu:**☐ Lisans☐ Yüksek Lisans☐ Doktora**5. Daha önce yılmazlıkla ilgili bir eğitim/ çalışmada bulunma durumunuz oldu mu?**Evet ☐ Hayır ☐

EK 3. Uygulama İzni- Deneysel Çalışma



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98258552-20-90051868
Konu : Uygulama İzin Talebi
(Arş.Gör. Meltem Emen PARLATAN)

20.11.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi'nin 17/10/2023 tarih ve E-91770517-604-01.02-825577 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Öğretim elemanlarından Arş. Gör. Meltem Emen PARLATAN tarafından, Prof. Dr. Durmuş ASLAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Risk Altında Bulunan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Yılmazlıklarına "Daha Güçlü Olabilirim!" Programının Etkisinin İncelenmesi " başlıklı doktora tez çalışması kapsamında anasınıfı ve anaokullarına devam eden çocuklar ve öğretmenleri ile çalışmalar yapılacaktır. Daha önce Yılmazlıkları etkileyen Faktörlerin belirlenmesi adına veri toplanmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Şimdi ise bu etkileyen faktörler ışığında oluşturulmuş olan sosyal beceri ağırlıklı "Daha güçlü Olabilirim "programının Adana İli dört Merkez İlçede bulunan dilekçe ekinde belirtilen resmi anasınıfı ve bağımsız anaokulu öğretmenleri, öğrenci ve velilerine uygulama yapmak isteği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 20/10/2023 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, 2020/2 nolu Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine göre uygulanması Şube Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet IŞIKLI
Şube Müdürü

OLUR
Hasan TEVKE
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres :

Telefon No : 0 () _ _ _

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: S.HACIRUSTEMOĞLU Strateji Geliştirme 2 (AR-GE)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f6cc-6955-3f43-a755-c42f kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. Uygulama İzni-YEM

21/12/2021-271916



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

09.12.2021

Sayı : E-98258552-605.01-38693825
Konu : Meltem EMEN PARLATAN'ın
Uygulama İzni

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlg: a) 30.11.2021 tarih ve 252462 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamı'nın 09.12.2021 tarih ve 38646532 sayılı onayı.

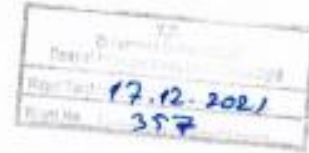
Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Meltem EMEN PARLATAN'ın danışmanı Prof. Dr. Durmuş ASLAN yönetiminde hazırlamakta olduğu "Risk Altında Bulunan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Yılmazlıklarına Daha Güçlü Olabilirim! Programının Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında ilimiz Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulama yapmak isteği ile ilgili ilgi (b) Valilik onayı ekte sunulmuştur.

2020/2 nolu Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi 28. Maddesi gereği; bilimsel araştırma sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda,

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlg (b) onayı (1 sayfa)



Adres :

Tel: 0 (322) 200 91 81
E-Posta: arg01@meb.gov.tr
Kop Adresi : mebi@meb.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-sby>

Bilgi için: HÜCRENİLİ

Ünvan : Veri İşletimi ve Kontrol İşletimi

İletim Adresi : Faka 322009182



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-sby> adresinden e-568-4421-3a50-8791-b8b9 kodu ile doğrulama yapılabilir.

EK 5. Etik Kurul Belgesi

10/12/2021-261961



T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-95704281-604.02.02-261961
Konu : Etik Kurul Onay Belgesi

10/12/2021

TEMEL EĞİTİM BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 45346595 - 08/11/2021 tarihli, 236510 sayılı ve "Etik Kurul Onayı" konulu yazı,

İlgi yazınız ekinde Enstitümüz Müdürlüğüne gönderilen Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Durmuş ASLAN'ın danışmanı olduğu Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı 2018933082 numaralı doktora öğrencisi Meltem EMEN PARLATAN'ın hazırlamakta olduğu "Risk Altında Bulunan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Yılmazlıklarına "Daha Güçlü Olabilirim" Programının Etkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezi çalışmasının "Etik Kurul Onay Belgesi" ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

Ek:Etik Kurul Onay Belgesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSCCC23V3Z* Pin Kodu : 05962

Belge Takip Adresi :

<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5540&eD=BSCCC23V3Z&eS=261961>

Adres: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 01330 Balcalı, Sarıçam / Adana
Telefon: 0 (322) 338 72 54 Faks: 0 (322) 338 72 86
e-Posta: sosbil@cu.edu.tr Web: www.cu.edu.tr
Kep Adresi: cukurovauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Semra OGUL
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 0(322) 338 72 54



10/12/2021-261961

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ALANINDA
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 30.11.2021

Toplantı Yeri: Çevrimiçi-Microsoft Teams Sohbet

KARAR NO: 8

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 11/11/2021-E. 237822 tarih-sayılı yazısı ekinde Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna Prof. Dr. Durmuş ASLAN ve doktora öğrencisi Meltem EMEN PARLATAN tarafından gönderilen "Risk Altında Bulunan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Yılmazlıklarına "Daha Güçlü Olabilirim" başlıklı çalışma kurulumuzca incelenmiş ve araştırmanın etik ilkelere uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

EK 6. Daha Güçlü Olabilirim! Programı

YOKSULLUK
RİSKİ ALTINDA
BULUNAN ÇOCUKLAR
İÇİN YILMAZLIĞI DESTEKLEYİCİ
BİR PROGRAM: **DAHA GÜÇLÜ OLABİLİRİM!**

Hazırlayan: Meltem Emen Parlatan

İÇİNDEKİLER

Giriş.....	4
Programın Ortaya çıkışı ve Temelleri	3
Program Tanıtımı.....	8
Genel Prensipler.....	9
Program İçeriği.....	11
Program Şeması.....	14
Programın Hedefleri	14
Kazanımlar.....	15
Teorik Çerçeve:.....	16
Hedef kitle:.....	17
Uygulama Biçimi.....	17
Format:.....	18
İçerik ve Yöntem.....	19
<i>Öğretmen Eğitimi Konuları</i>	21
<i>Çocuk Eğitimi Konuları</i>	22
Uygulama Adımları ve Öğretmen Eğitimi.....	24
Etkinlik Planları.....	25
Değerlendirme Çalışmaları.....	46
Yaygınlaştırma Çalışmaları.....	47
Kaynakça.....	48

(Programın tamamı için yazara ulaşılmalıdır)