T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM AÇISINDAN RİSK GRUBUNDA YER ALAN ÇOCUKLARA YÖNELİK ÇOK BİLEŞENLİ MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

NESLİHAN TEKGÜL
20736003

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MEHMET ENGİN DENİZ

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM AÇISINDAN RİSK GRUBUNDA YER ALAN ÇOCUKLARA YÖNELİK ÇOK BİLEŞENLİ MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

NESLİHAN TEKGÜL
20736003
ORCID NO: 0000-0001-6149-1825

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MEHMET ENGİN DENİZ

Haziran 2025

[**Neslihan TEKGÜL**] tarafından hazırlanan "[**Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programının Etkililiği**]" başlıklı çalışma, **18/06/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda [oybirliği] ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından [Eğitim Bilimleri] Ana Bilim Dalı [Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık]] Programında [**DOKTORA**] tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Ali ERYILMAZ	……
Prof. Dr. Durmuş ÜMMET	……
Prof. Dr. Fulya TÜRK	……
Prof. Dr. Erdal HAMARTA	……

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM AÇISINDAN RİSK GRUBUNDA YER ALAN ÇOCUKLARA YÖNELİK ÇOK BİLEŞENLİ MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının sosyal-duygusal gelişim, davranış sorunları ve iyi oluş düzeyleri ile ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkileri ve anne-baba stres düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın temel amacı çerçevesinde 15 haftalık okul öncesi dönemde sosyal-duygusal açıdan risk grubunda bulunan çocuklar için çok bileşenli müdahale programı geliştirilmiştir. Programın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama nicel ve nitel boyutları içerdiği için karma desen özelliğine sahiptir. Nitel kısımda katılımcıların programa ilişkin algılarını değerlendirmek için fenomenolojik desenle yapılmıştır; nicel kısmı ise ön-test, son-test ve kontrol gruplu deneysel desenle tasarlanmıştır. Araştırma için gerekli etik izinler alınmıştır.

Araştırmanın asıl uygulama kısmı 2X3 faktörlü deneysel desenle olarak tasarlanmıştır, 2 (deney, kontrol) X 3 (ön-test, son-test, izleme testi). Deney grubunda yer alan katılımcılara eklektik yaklaşıma göre geliştirilen okul öncesi dönemde sosyal-duygusal açıdan risk grubunda bulunan çocuklar için çok bileşenli müdahale program uygulanarak süreç yürütülmüş; kontrol grubunda yer alan katılımcılara herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Oturumlara ilişkin uygulamaların sonlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması, Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, Anne-baba Stres Ölçeği ve Ebeveynlik İlişki Ölçeği uygulanmıştır. Son-test ölçümlerinin ardından 3 ay sonra tüm gruplardaki katılımcılara araştırma da kullanılan ölçme araçları tekrar uygulanmıştır. Nitel veriler MaxQDA-2018 nitel veri analizi programı ile; nicel veriler ise IBM SPSS Statistics 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki katılımcıların, kontrol grubundaki katılımcılar göre sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları, iyi oluş, ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkileri ve anne-baba stres düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın izleme testinde de kalıcı olduğunu saptamıştır. Bu kapsamda mevcut çok bileşenli müdahale programı, sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda olan çocuklara uygulanabilir ve bu çocukların yüksek yararı için kullanımı yaygınlaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal-duygusal gelişim, çok bileşenli müdahale programı, davranış sorunları, iyi oluş, ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi, anne-baba stresi, okul öncesi dönem.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF A MULTI-COMPONENT INTERVENTION PROGRAM FOR CHILDREN IN THE RISK GROUP IN TERMS OF SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL PERIOD

The aim of this study is to examine the effects of a multicomponent intervention program for children at risk for social-emotional development in preschool period on children's social-emotional development, behavioral problems and well-being, parental competence, parenting relationships and parental stress levels. Within the framework of the main purpose of the study, a multicomponent intervention program was developed for children in the social-emotional risk group in the 15-week preschool period. The program was piloted. The pilot application has a mixed design feature as it includes quantitative and qualitative dimensions. The qualitative part was conducted with a phenomenological design to evaluate the participants' perceptions of the program, while the quantitative part was designed with a pretest-posttest and control group experimental design.

The actual implementation part of the research was designed as a 2X3 factorial experimental design, 2 (experimental, control) X 3 (pre-test, post-test, follow-up test). The process was carried out by applying the multicomponent intervention program for children in the social-emotional risk group in preschool period developed according to the eclectic approach to the participants in the experimental group; no application was made to the participants in the control group. After the sessions were completed, the participants in the experimental and control groups were administered the Social Skills Assessment Scale, Preschool Behavior Questionnaire (PBQ), Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children (PERIK), Perceived Parental Self-Efficacy Scale (PPSE), Parent Stress Scale (PSS), Parenting Relationship Questionnaire (BASC-3). Three months after the post-test measurements, the measurement tools used in the study were administered again to the participants in all groups. Data were analyzed using IBM SPSS Statistics 25 package program and MaxQDA-2018.

The results of the study showed that there was a significant increase in the social-emotional development, behavioral problems, well-being, parental competence, parenting relationships and parental stress levels of the participants in the experimental group who participated in the multicomponent intervention program compared to the participants in the control group, and this increase was permanent in the follow-up test. In this context, the current multi-component intervention program can be applied to children at risk in terms of social-emotional development.

Keywords: Social-emotional development, multi-component intervention program, behavior problems, well-being, parental competence, parenting relationship, parental stress, preschool period.

ÖN SÖZ

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının sosyal-duygusal gelişim, davranış sorunları ve iyi oluş düzeyleri ile ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres düzeylerine olan etkisi incelenmiştir.

Bu tez, bireyin yaşam boyu gelişiminde önemli bir yer tutan sosyal-duygusal gelişim sürecini çok yönlü bir bakış açısıyla ele almayı amaçlamıştır. Çalışmanın özgün yönlerinden biri, bu alanda ilk defa üç boyutu olan, çok bileşenli bir müdahale programının geliştirilmiş ve uygulanmış olmasıdır. Sosyal-duygusal gelişim, bireyin hem kendini tanıma ve duygularını yönetme becerilerini hem de diğerleriyle sağlıklı ilişkiler kurma kapasitesini içermesi bakımından, çağdaş psikoloji ve eğitim bilimleri açısından giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Önem kazanan bir konuda, psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) gibi güçlü bir disiplinin; psikolojik danışma, psiko-eğitim ve rehberlik hizmetlerini, okul öncesi gibi gelişimsel açıdan kritik bir dönemde çok bileşenli bir müdahale programı kapsamında uygulamanın alana sağlayacağı katkılar göz önünde bulundurularak bu çalışma yürütülmüştür.

Bu akademik yolculuk süresince bana ilham veren, bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. M. Engin DENİZ Hocam'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisi, yalnızca akademik gelişimimde değil; yaşamımın tüm alanında bana yol gösteren bir rehber, bir ilham kaynağı olmuştur. Özellikle çocuk, ebeveyn ve öğretmen modüllerini içeren çok bileşenli müdahale programımızı yürütürken karşılaştığım zorlukları aşmamda gösterdiği sabırlı rehberlik ve destek için kendisine minnettarım. Bilimsel rehberliği ve yapıcı eleştirileri, yanında zaman yönetimi ve de duygusal desteği için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tez İzleme Komitesi'nde yer alarak kıymetli bilgi ve görüşleriyle tezime derinlik katan; ihtiyaç duyduğum her anda anlayış ve bilgelikleriyle yolumu aydınlatan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Ali ERYILMAZ Hocam'a ve Prof. Dr. Durmuş ÜMMET'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Kendilerini tanımış ve bilgilerinden istifade etmiş olmak, bu süreçte benim için büyük bir kazanım olmuştur.

Misafir öğrenci olarak kabul edip istatistik konusundaki kaygılarımı aşmamda bana destek olan çok değerli Prof. Dr. S. Ahmet SATICI hocama en içten teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda, süreçte Yıldız Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışma Birimi Koordinatörü Doç. Dr. Begüm SATICI hocama da değerli destekleri için şükran borçluyum.

Tez Savunma Jürime katılmayı kabul ederek, sürece katkı sunan ve kıymetli bilgi ve destekleriyle çalışmamı daha da zenginleştiren değerli hocalarım Prof. Dr. Erdinç ÖZTÜRK, Prof. Dr. Fulya TÜRK ve Doç. Dr. S. Merve ERUS'a da gönülden teşekkür ederim.

Doktora eğitim sürecimde kendisinden ders alma ayrıcalığını yaşadığım, bilgi ve tecrübesinden yararlanarak akademik bakış açımı derinleştirmeme katkı sağlayan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Fulya Yüksel ŞAHİN'e de içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmanın tüm katılımcılarına ve değerli katkılarını esirgemeyen, etik nedenlerle ismini belirtmediğim, çalışmanın yapıldığı okul öncesi eğitim kurumunun çalışanlarına teşekkürlerimi sunarım. Sağladıkları iş birliği ve destek, bu çalışmanın başarıyla tamamlanmasında önemli bir rol oynamıştır.

Öğrenci Dekan Yardımcılığı görevini yürüttüğü dönemde tanıma fırsatı bulduğum, her motivasyonumu yitirdiğimde bana yeniden umut ve güç aşılayan, bilgeliği ve içten desteğiyle bu zorlu süreçte bana adeta mentörlük yapan değerli Sayın Prof. Dr. Ayrin ERSÖZ Hocama sonsuz teşekkür ve minnetlerimi sunuyorum. Zor zamanlarımda yoluma ışık olmuş, o ışıkla yönümü bulmamı sağlamıştır. Bu ışığın bana kattığı ilham, daima benimle olacaktır.

Bu tez, Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2023-5667 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir. Sağladıkları değerli katkılar için teşekkürlerimi sunarım.

Her zorlandığımda bana olan inançlarını hissettiren, destekleri ve duydukları gururla içimi güçlendiren canım anneme, babama, ablama, abime ve kardeşime en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımda yalnızca bir arkadaş değil, aynı zamanda yoldaş olan sevgili Şeyma Aytül Karakaş'a ise bu süreçte bana verdiği içten enerji ve moral kaynağı için gönülden teşekkür ederim.

Ve tez süreci boyunca birlikte yol aldığımız, yalnızca akademik bilgi ve birikimleriyle değil, aynı zamanda samimi duygudaşlıklarıyla da yanımda olan değerli arkadaşlarım Uzm. Psi. Dan. Pürem Altıparmak ve Uzm. Psi. Dan. Dilay Batum Karal'a özel olarak teşekkür etmek istiyorum. Bu zorlu yolculuk, onların içtenliği ve paylaşımıyla çok daha anlamlı bir hale geldi. Ayrıca bu süreçte bana destek olan doktora sınıf arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Tez sürecinde karşılaştığım zorlukları aşmamda her daim yanımda olan aileme, sabırları, sevgileri ve destekleriyle bana güç verdikleri için minnettarım. Bu yolculukta, doktora sürecimle birlikte dünyaya gelen ve tezin tamamlandığı gün itibarıyla 27 aylık olan oğlum Teoman Alp'in varlığı, hayatıma kattığı neşe, şükür ve içsel motivasyon, bana her daim umut ve kaynak sağladı. 8 yaşındaki kızım Tuana'nın duygusal ve fiziksel varlığı, yeri doldurulamaz desteğiyle bana güç oldu. Kızımın elinde bana kendi yaptığı kahveyle gelip, "Hadi anne, az kaldı!" dediği o günleri asla unutmayacağım; o anlar bana hayatımın önemli mesajlarını verdi. Her adımda yanımda olan, sabrı, sevgisi ve varlığıyla bu süreci benim için mümkün kılan eşim Av. Ulaş TEKGÜL'e ise kelimelerle ifade edemeyeceğim bir minnet duyuyorum. Hayatıma kattığı değeri ve anlamı bu süreçte bir kez daha derinden gördüm. Onların desteğiyle atılan her adım, bu tezin temelini oluşturdu. Bu tez, yalnızca bana ait değil; birlikte emek verdiğimiz, birlikte sabrettiğimiz ve birlikte tamamladığımız bir aile eseridir.

Bu çalışma, yalnızca akademik bir ürün olmanın ötesinde; bireyin ruhsal, sosyal ve duygusal bütünlüğüne dair daha derin bir anlayış geliştirme çabasıdır. İnşallah bu tez, alana katkı sunar ve benzer konularda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutar.

Neslihan TEKGÜL

Haziran, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ xi
ŞEKİLLER LİSTESİ xii
KISALTMALAR LİSTESİ xiii
1.GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Problemi 5
1.2. Araştırmanın Amacı 8
1.3. Araştırmanın Önemi 11
1.4. Varsayımlar (Sayıltılar) 14
1.5. Sınırlılıklar 15
1.6. Tanımlar 16
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 18
2.1. Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Kuramsal Çerçeve 18
2.1.1. Sosyal-Duygusal Gelişimin Tanımı 18
2.1.2. Sosyal-Duygusal Gelişimin Boyutları 21
2.1.2.1. Kişiler Arası Beceriler 22
2.1.2.2. Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri 23
2.1.2.3. Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri 23
2.1.2.4. Kendini Kontrol Etme Becerileri 23
2.1.2.5. Sözel Açıklama Becerileri 24
2.1.2.6. Sonuçları Kabul Etme Becerileri 25
2.1.2.7. Dinleme Becerileri 25
2.1.2.8. Amaç Oluşturma Becerileri 25
2.1.2.9. Görevleri Tamamlama Becerileri 26
2.1.3. Sosyal-Duyusal Gelişim Kuramları 26
2.1.3.1. Psikanalitik Kuram ve Sosyal-Duygusal Gelişim 27
2.1.3.2. Psikososyal Gelişim Kuramı ve Sosyal-Duygusal Gelişim 29
2.1.3.3. Davranışçı Kuramlar ve Sosyal-Duygusal Gelişim 31
2.1.3.4. Bilişsel Kuramlar ve Sosyal-Duygusal Gelişim 32
2.1.3.5. Bağlanma Kuramları ve Sosyal-Duygusal Gelişim 32
2.1.3.6. Ekolojik Kuram ve Sosyal-Duygusal Gelişim 34
2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişimin Önemi 34
2.1.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişimi Etkileyen Koruyucu ve Risk Faktörleri 36
2.1.5.1. Bireysel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler 36
2.1.5.2. Ailesel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler 37
2.1.5.3. Çevresel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler 38
2.1.6. Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 39
2.1.6.1. Türkiye'de Yapılmış Sosyal-Duygusal Gelişimle İlgili Araştırmalar 39
2.1.6.2. Yurtdışında Yapılmış Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Araştırmalar 42
2.2. Davranış Sorunları ile İlgili Kuramsal Çerçeve 45
2.2.1. Davranış ve Davranış Sorunlarının Tanımı 45
2.2.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Sorunları 46

2.2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Sorunları ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 48
2.2.3.1. Türkiye'de Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Sorunları ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 48
2.2.3.2. Yurtdışında Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Sorunları ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 50
2.3. Çocuklarda İyi Oluş ile İlgili Kuramsal Çerçeve 54
2.3.1. İyi Oluşun Tanımı 54
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde İyi Oluş 56
2.3.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların İyi Oluşu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 58
2.3.3.1. Türkiye'de Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların İyi Oluşu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 58
2.3.3.2. Yurtdışında Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların İyi Oluş ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 59
2.4. Ebeveynlik ve Ebeveynlikle İlgili Kavramlar 60
2.4.1. Ebeveyn Yetkinliği ile İlgili Kuramsal Çerçeve 61
2.4.1.1. Ebeveyn Yetkinliğinin Tanımı 61
2.4.1.2. Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn Yetkinliği ve Önemi 62
2.4.1.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ebeveynlerinin Yetkinliği ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 66
2.4.2. Ebeveynlik İlişkisi ile İlgili Kuramsal Çerçeve 69
2.4.2.1. Ebeveynlik İlişkisinin Tanımı 70
2.4.2.2. Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlik İlişkisi ve Önemi 70
2.4.2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ebeveyn İlişkisi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 76
2.4.3. Anne-Baba Stres Durumu ile İlgili Kuramsal Çerçeve 79
2.4.3.1. Stresin Tanımı ve Bileşenleri 79
2.4.3.2. Stresin Etiyolojisi 80
2.4.3.3. Anne-Baba Stresi ve Önemi 81
2.4.3.4. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne-baba Stres Durumu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 83
2.5. Çok Bileşenli Müdahale Programı ile İlgili Kuramsal Çerçeve 86
2.5.1. Müdahale Programının Tanımı ve Temel Özellikleri 86
2.5.2. Çok Bileşenli Müdahale Programının Tanımı ve Temel Özellikleri 87
2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Çok Bileşenli Müdahale Programlarının Önemi 87
2.5.4. Okulöncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programında Bazı Teknikleri Kullanılan Danışmanlık Ekolleri 89
2.5.4.1. Çocuk Merkezli Terapi 90
2.5.4.2. Bilişsel-Davranışçı Terapi 91
2.5.4.3. Gottman Çift Terapisi 92
2.5.4.4. Sistemik Terapi 92
2.5.5. Okul Öncesi Dönemde Çok Bileşenli Sosyal-Duygusal Gelişimle İlgili Yapılmış Araştırmalar 93
2.5.5.1. Yurtiçinde Okul Öncesi Dönemde Çok Bileşenli Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 93
2.5.5.2. Yurtdışında Okul Öncesi Dönemde Çok Bileşenli Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 94
3. YÖNTEM 96

3.1. Araştırma Modeli 96
3.2. Katılımcılar 98
3.3. Veri Toplama Araçları 101
3.3.1.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) 101
3.3.1.2. Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması 101
3.3.1.3. Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği 101
3.3.1.4. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği 101
3.3.1.5. Ebeveynlik İlişki Ölçeği (BASC-3) 102
3.3.1.6. Anne-Baba Stres Ölçeği 102
3.3.1.7. Demografik Bilgi Formu 102
3.3.2. Güvenirlilik Analizleri 103
3.4. Etik Kurul Onayı 104
3.5. Verilerin Toplanması 104
3.6. Program Hazırlanma Süreci 105
3.7. Pilot Uygulama 106
3.7.1. Pilot Uygulamanın Yöntemi 106
3.7.1.1. Pilot Uygulamanın Araştırma Modeli 106
3.7.1.2. Pilot Uygulamanın Katılımcıları 107
3.7.1.3. Pilot Uygulamada Sınanan Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Bulunan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programı 109
3.7.1.4. Pilot Uygulamanın Veri Analizi 111
3.7.2. Pilot Uygulamaya Ait Bulgular 112
3.7.2.1. Nitel Bulgular 112
3.7.2.2. Nicel Bulgular 113
3.7.3. Pilot Uygulamaya Ait Sonuçlar 120
3.8. Çok Bileşenli Müdahale Programı 121
3.9. Programın Uygulama Süreci 126
3.10. Verilerin Analizi 127
Tablo 17. Değişkenlere Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri 128
4. BULGULAR 129
4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması 129
4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Davranış Sorunları Taraması'ndan Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması 131
4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Okul Öncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması 133
4.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması 135
4.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması 137
4.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Anne-Baba Stres Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması 139
5. TARTIŞMA ve YORUM 142
5.1. Sosyal-Duygusal Gelişim Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi 142
5.2. Davranış Sorunları Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi 145
5.3. İyi Oluş Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi 147
5.4. Ebeveyn Yetkinlik Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi 149

5.5. Ebeveynlik İlişkisi Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi 150
5.6. Anne-baba Stres Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi 151
5.7. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programının Değerlendirilmesi 153
6. SONUÇ ve ÖNERİLER 157
6.1. Sonuçlar 157
6.2. Öneriler 160
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 160
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 160
6.2.3. Eğitim Politikalarına Karar Vericilere Yönelik Öneriler 161
KAYNAKÇA 163
EKLER 193

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni……97
Tablo 2. Asıl Uygulamaya Ait Ebeveynlerin Demografik Özellikleri……..….98
Tablo 3. Asıl Uygulamaya Ait Çocukların Demografik Özellikleri……...99
Tablo 4. Öğretmen Katılımcılarla Yapılan Nitel Çalışma Soru Listesi……107
Tablo 5. Pilot Uygulamaya Ait Ebeveynlerin Demografik Özellikleri……..... 107
Tablo 6. Pilot Uygulamaya Ait Çocukların Demografik Özellikleri……108
Tablo 7. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Bulunan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Program Taslağının Özeti……. 110
Tablo 8. Programın Nitel Değerlendirmesi…….. 112
Tablo 9. Çalışmada Kullanılan Ölçeklerle İlgili Betimsel İstatistikler Ön-Testi ve Son Testi……. 114
Tablo 10. Pilot Uygulama Man Whitney U Ön-Testi Sonuçları……. 115
Tablo 11. Man Whitney U Son-test Sonuçları……. 116
Tablo 12. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Işaretli Sıralar Testi Sonuçları…….. 117
Tablo 13. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Işaretli Sıralar Test Sonuçları……119
Tablo 14. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Bulunan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programı Özet Tablosu……. 122
Tablo 15. Çocuk Merkezli Ebeveyn Modülü Psiko-eğitimi……124
Tablo 16. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Ön-test, Son-test ve İzleme Testlerine Ait Cronbach's Alpha Değerleri……...103
Tablo 17. Değişkenlere Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri…….....103
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Puanlarını Karşılaştırılması……129
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Davranış Sorunları Taraması'ndan Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Puanlarını Karşılaştırılması……132
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Puanlarını Karşılaştırılması……..134
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Puanlarını Karşılaştırılması 136
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin İlişki Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Puanlarını Karşılaştırılması……138
Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubundaki Anne-Baba Stres Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Puanlarını Karşılaştırılması…….. ……...139

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Toplam Puanlarındaki Değişimler 131
Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Davranış Sorunları Taraması'ndan Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Toplam Puanlarındaki Değişimler 133
Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Toplam Puanlarındaki Değişimler 135
Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Toplam Puanlarındaki Değişimler 137
Şekil 65 Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Toplam Puanlarındaki Değişimler 139
Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Anne-Baba Stres Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Toplam Puanlarındaki Değişimler 141

KISALTMALAR LİSTESİ

APA	: American Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)
BDT	: Bilişsel Davranışçı Terapi
DSM-5	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)
PDR	: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
SEL	: Social and Emotional Learning Program (Sosyal-duygusal Öğrenme Programı)
TDK	: Türk Dil Kurumu
WHO	: World Healty Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

1. GİRİŞ

Sosyal-duygusal gelişim, sosyal ortamlarda anlaşılmaya ve uyum sağlamaya yardımcı olan bileşenleri içeren; duyguları tanımlama ve yönetme, başkalarına karşı ilgi ve şefkat geliştirme, pozitif ilişkiler kurma, sorumlu kararlar alma, zorlayıcı durumlar karşısında yapıcı ve etik kararlar almaya yarayan becerilerin kazanıldığı gelişim alanıdır (Deniz & Eryılmaz, 2021). Bu beceriler bireylerin yaşamlarında kişisel, sosyal, akademik ve kariyer gelişimleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. İnsanlar, toplum içinde diğerleriyle etkili iletişim kurma ve bu ilişkileri sürdürme eğilimindedir. Sosyal ilişkiler aracılığıyla çevreleriyle etkileşim kuran bireyler, yeterli düzeyde sosyal-duygusal becerilere sahip olduklarında, toplumda daha sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler geliştirebilmektedirler. Ancak, bireylerin sosyal-duygusal yeterlilikleri normal sınırların altında ise bireylerin yaşamlarında kişisel, sosyal, akademik ve kariyer gelişimleri açısından bazı güçlükler meydana gelebilir. Örneğin aşağıda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Avcıoğlu, 2007)'nin aritmetik ortalamasının bir standart sapma altında kalmış olan çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin oturumlarda ifade ettiği bazı ifadelere yer verilmiştir:

"Çoğunlukla sınıfa asık bir yüzle geliyor ve sabah etkinliklerine katılmakta isteksiz davranıyor. Sınıf arkadaşları oyun oynarken genellikle tek başına kalmayı tercih ediyor veya oyuncaklara agresif bir şekilde müdahale ederek diğer çocukların oyunlarını bozuyor."

"Grup etkinliklerinde diğer çocukların sırasına saygı göstermiyor. Kendi istediğinin olmasını ve tek başına yapmayı tercih ediyor. Birinde arkadaşı "sıra bende" demesi üzerine bağırarak küpleri fırlattı ve ağlamaya başladı. Konuşmak için yaklaştığımda konuşmuyor ve içine kapanıyor."

"Arkadaş ilişkilerinde sıklıkla çatışmalar yaşıyor ve ben onları kaynaştırmaya çalıştığımda; kavgaya dönüşen oyunlar diğerlerini şikâyet ederek son buluyor."

“Sınıftaki gözlemime göre duygularını ifade edemiyor; üzgün ya da kızgın olduğunda bunları ifade etmek yerine küsmeyi ve içine kapanmayı tercih ediyor.”

"Ne zaman parka gitmeye niyet etsek, ben daha evdeyken öfkelenmeye başlıyorum. Çünkü biliyorum ki çocuk parkındaki bankta oğlumla oturup oturup geleceğiz! Lütfen bana söyler misiniz? 5 yaşında olup, çocuk parkında annesi ile oturan başka çocuk var mıdır? Hiç arkadaşının olmaması bence normal değil!"

“Evde o kadar girişken ki ama okulda sus pus… Okulda ihtiyaçları olduğunda acaba ne yapıyor diye kaygılanmaktan çok yoruldum!”

“Ne zaman hayatımıza yeni bir durum girse biliyorum ki kızım buna uyum sağlayamayacak ve bizim evde kriz olacak! Çok yoruldum bu durumdan.”

“Bizim en büyük sorunumuz kendini ifade edemiyor oluşu. Konuşmaktan çekindiği için hayatında birçok fırsatı kaçıracak diye korkuyorum.”

“Evde günlük rutinlere uyum sağlamakta zorlanıyor. Öğretmeninin dediğine göre sınıfta da sabredemiyormuş. Başkalarının sözünü kesiyormuş mesela…”

“Oğlum yapma diyorum; sanki beni hiç duymuyor. Öfkeleniyorum ve bağırıyorum. Gene aynı! Acaba duyguları anlamıyor mu? Empati yapamıyor! Karşısındaki öfkelenince anlaması lazım!”

“Sınıfta istediği olmayınca bağırıyormuş. Evde de böyle…Öfkesini kontrol edemiyor! Olmadık yerde olunca rezil oluyoruz. Hep istekleri olsun istiyor. Kural falan tanımıyor! Stres içindeyiz ailecek!”

Sosyal-duygusal beceri açısından güçlük yaşayan çocukların yaşamış oldukları durumlar sosyal-duygusal gelişim açısından değerlendirerek yorumlandığında çocukların aşağıdaki sosyal-duygusal beceri boyutlarında güçlükler yaşadığı gözlenmiştir.

- Konuşma ve kendini ifade edememe,
- Sağlıklı dinleyeme,
- Çeşitli duyguları ifade edememe,
- Empati kuramama,
- Görevleri tamamlayamama,
- Sonuçları kabul etmeme,
- Kendini kontrol edememe,

- Olumlu benlik imajı gösterememe,
- Yakın ilişkiler kuramama,
- Paylaşma ve yardımlaşmada yetersizlik,
- Akran baskısı ile başa çıkamama,
- İş birliği ve uyumlu olamama gibi bazı güçlükler yaşamaktadırlar.

Bir çocuğun içinde yaşadığı toplumda sağlıklı bir şekilde toplumsallaşabilmesi için, başkalarıyla etkili ve sağlıklı etkileşimler kurabilme, duygularını söyleyebilme, sosyal-duygusal tepkilerini düzenleyebilme, empati kurabilme, diğerleri ile anlamlı ve yakın ilişkiler geliştirebilme, bağımsız davranabilme, olumlu bir benlik algısı sergileyebilme ve iş birliği yapabilme gibi sosyal-duygusal becerilerde yeterli düzeyde yetkin olmalıdırlar (Denham vd., 2003; Spinrad vd., 2014; Çiftçi & Balat, 2018). Sosyal-duygusal beceriler, çocuğun hem bireysel hem de toplumsal yaşamında sağlıklı gelişimi destekleyen temel yapı taşları arasında yer almaktadır. Bu beceri, çocukların yaşam doyumunu, akademik başarısını ve psikolojik iyi oluşunu önemli ölçüde etkilemektedir (Domitrovich vd., 2017; Zins vd., 2004). Ancak yukarıda bahsi geçen çocukların gelişimlerine göre, sosyal-duygusal beceri yetkinlikleri yeterli olmadığı için sosyal-duygusal beceri gerektiren yaşam olaylarında çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar. Bu yüzden, bu çocukların risk altında oldukları söylenebilir. Bunun sonucu olarak ebeveynler ve öğretmenler de yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere bu güçlüklerle baş etme konusunda zorlandıklarından olumsuz duygudurum içerisindedirler. Ayrıca ebeveynler kendileri bu durumlardan memnun olmadıklarını ifade ettikleri gibi; çocukları ile ilişkileri olumsuz etkilenmekte, ebeveyn olarak yetersiz hissetmekte ve ebeveynlerin stres belirtileri göstermiş olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bu çocuklar sosyal-duygusal yeterlilik açısından güçlük yaşadıklarından, içinde yaşadığı topluma uyum sağlama ve sosyalleşmede sorunlar yaşamaktadırlar. Daha derinlemesine bakılırsa; bu çocuklar diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurma, duygularını dile getirme, davranışlarını düzenleyebilme, karşısındaki bireyleri anlayabilme, diğerleri ile yakınlık kurabilme, özerk olabilme, pozitif benlik algısı gösterebilme, yardımlaşma ve iş birliği yapabilme yetilerinde güçlüklerle karşılaşma potansiyeline sahiptirler (Çiftçi & Balat, 2018).

Bu bağlamda, 4-5 yaş döneminde yaşanan sosyal-duygusal güçlüklerin, çocuğun gelişimsel süreci üzerindeki etkileri dikkatle ele alınmalıdır. Bu tür güçlükler yalnızca çocuğun bireysel yaşantısını değil; aynı zamanda aile bireylerinin psikolojik iyi

oluşunu ve genel aile refahını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde ortaya çıkan sosyal-duygusal yetersizlikler, çocuğun eğitim ortamındaki ilişkilerini, öğretmeniyle kurduğu bağı ve sınıf içi dinamikleri doğrudan etkileyerek, hem bireysel hem de sosyal uyum sorunlarına yol açabilmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde bu tür güçlüklerin sistemli olarak ele alınması ve çok bileşenli müdahale programlarıyla desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Çok bileşenli müdahale programları bireyin gelişimini ya da sorunun çözümünü desteklemek amacıyla farklı düzeylerde (örneğin çocuk, ebeveyn, öğretmen, okul ortamı) yapılandırılmış ve birden fazla stratejiyi bir arada kullanan bütüncül müdahale yaklaşımıdır (Sheridan & Kratochwill, 2007). Bu tür programlar, sadece bireyin değil, onun etkileşimde bulunduğu sistemlerin (örneğin aile ve okul gibi) de sürece dâhil edilmesini hedefler. Uygulama sürecinde psiko-eğitim, psikolojik danışma, sosyal beceri eğitimi, aile rehberliği, öğretmen desteği gibi farklı yöntemler bir arada kullanılarak etki alanı genişletilir ve müdahalenin kalıcılığı artırılır (Sheridan & Kratochwill, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğinde geliştirilen okul öncesi çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemeyi amaçlayan proje kapsamında çok bileşenli müdahale programı geliştirilmiştir. Bu programın çocuk, aile ve öğretmen düzeyinde üç temel bileşeni vardır. Çocuklara yönelik sınıf içi rehberlik etkinlikleri; ailelere yönelik psiko-eğitim oturumları ve öğretmenler için rehber materyaller ile hizmet içi eğitimler sunulmuştur. Program kapsamında duyguları tanıma, empati, problem çözme, öz düzenleme gibi becerilerin gelişimine odaklanılmıştır (MEB, 2022). Bu çalışmada sosyal-duygusal gelişimi normal sınırların altında ya da risk düzeyinde değerlendirilen çocuklara yönelik çocuk merkezli oyun terapisi, ebeveynlere çocuk odaklı psiko-eğitim ve öğretmen katılımcılara çocuk odaklı rehberlik hizmetleri sunularak, çok bileşenli müdahale temeline dayalı kapsamlı bir program geliştirilmiştir. MEB'in programın psiko-eğitim ve rehberlik hizmetine dayanırken çocuklara yönelik sınıf içinde rehberlik etkinliği ve öğretmenlere materyal ile destek sağlanmaktadır. Bu çalışmada ise sosyal-duygusal gelişimi risk sınırlarında değerlendirilen çocuklara yönelik bireysel düzeyde çocuk merkezli oyun terapisi uygulanmış; ebeveynlere çocuk odaklı psiko-eğitim ve öğretmen katılımcılara çocuk odaklı grup rehberliği hizmetleri sunularak, çok bileşenli müdahale temeline dayalı daha derinlemesine ve etkileşimli bir program geliştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü uygulama, özellikle sınıf içi etkinlik ve rehber materyallerle

desteklenen geniş ölçekli bir yapı sunarken; bu çalışmada birey odaklı uygulamalara dayalı olarak daha yoğun, doğrudan ve sürece duyarlı bir müdahale hedeflenmiştir. Yurt içi alanyazın tarandığında, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye yönelik bu ölçekte çocuk, ebeveyn ve öğretmen üçlüsünü birlikte ele alan yapılandırılmış başka çok bileşenli müdahale programına rastlanmadığı görülmektedir. Bu durum, alanda hem uygulamaya dönük hem de özgün programlar geliştirmeye yönelik çalışmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Bu çalışma kapsamında "Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programı" hazırlanmıştır. Çalışmaya katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluşlarının geliştirilmesi hedeflenirken; ebeveynlerde ise ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres düzeylerinde değişim hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının etkililiği bilimsel yöntemler aracılığı ile sınanacaktır.

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, taşıdığı önem, ileri sürülen denenceler, temel varsayımlar (sayıltılar), çalışmanın sınırlılıkları ve kullanılan kavramlara ilişkin tanımlamalar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Sosyal-duygusal gelişim, sosyal ortamlarda anlaşılmaya ve uyum sağlamaya yardımcı olan bileşenleri içeren; duyguları tanımlama ve yönetme, başkalarına karşı ilgi ve şefkat geliştirme, pozitif ilişkiler kurma, sorumlu kararlar alma, zorlayıcı durumlar (Deniz & Eryılmaz, 2021) karşısında yapıcı ve etik kararlar almaya yarayan becerilerin kazanıldığı gelişim alanıdır (Deniz & Eryılmaz, 2021). Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri, genel gelişimlerini ve öğrenmelerini etkilemektedir (Kostelnik vd., 2015). Bu yüzden bireylerin tutum ve davranışlarını şekillendiren sosyal-duygusal becerilerin erken çocuklukta desteklenmesi (Vandenbroeck vd., 2018; Blewitt vd., 2020) çocuğun, aile ve toplumun geleceğini etkilediği (Öztürk Samur & Deniz, 2014) için üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

COVID-19 pandemisinin yol açtığı olumsuz psikolojik etkilerden en fazla etkilenen gruplardan biri çocuklar olmuştur (Egan vd.,2021; Loades vd., 2020). Bugün

pandeminin olumsuz etkisini yaşayan çocuklar okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklardır. Sosyal izolasyonun 0-6 yaş aralığındaki çocuklar üzerindeki sosyal-duygusal etkisi hakkında çok az şey bilinirken; yapılan bir araştırmanın sonuçlar, pandemiden dolayı çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin belirgin düzeyde olumsuz etkilendiğine işaret etmektedir (Egan vd., 2021). Bu çalışmada ebeveynler, eve kapanmaların çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki olumsuz etkisini; öfke nöbetleri, kaygı, yapışkanlık, can sıkıntısı ve yetersiz uyarılma ile sonuçlandığını belirtmişlerdir (Egan vd., 2021). 0-12 yaş grubunu inceleyen başka bir araştırmada ise sınırlı sosyal etkileşim, küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimini, ebeveynlerin tutumları, uyaranlara artan ihtiyaç ve sorunlu teknoloji kullanımı nedeni ile olumsuz etkilediği bulunmuştur (Wijaya vd., 2022).

3-6 yaş arası dönemde, çocukların ilk kez deneyimledikleri tecrübeler, duygularını tanıma, düzenleme ve kendini ifade etme gibi sosyal çevreyle etkileşimlerinin zorunlu olarak artığı bir dönemdir (Berk, 2013). Bu dönemde çevre ile olan yoğun etkileşimin sonucu çocukların empati kurma, başkalarının duygularını tanıma ve paylaşma gibi sosyal becerilerin gelişiminin hızlandığı dönemde pandemi yaşana çocuklar sosyal-duygusal gelişim açısından risk altında olabilir. Diğer taraftan 2000'li yıllardan sonra, okula hazır oluş, okul öncesi dönemlerde çocukları ilkokul ve sonrasında başarılı olmak için ihtiyaç duydukları becerilerin neler olduğuna odaklanılmıştır (Shonkoff & Phillips, 2000). Diğer bir deyişle akademik başarının artması için sosyal-duygusal gelişim alanının önemli olduğu vurgulanmıştır. Olumlu sosyal ilişkiler geliştirme, zorlu görevlere konsantre olma ve çözümünde ısrar etme, duyguları etkili bir şekilde yönetme ve problem çözme kapasitesi, okulda başarılı olmak için ihtiyaç duyulan yeterliliklerdendir (Fox vd., 2006). Bunlar ise çocukların sosyal-duygusal gelişimi ile bağlantılı becerilerdir.

Çocukların duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmesi, duygularını düzenleyebilmesi ve hem bireysel hem de sosyal çevresiyle dengeli ve uyumlu ilişkiler kurabilmesi (Saarni, 2001), iyi oluş düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkiye sahipken; davranış sorunları ile negatif anlamlı bir ilişki göstermiştir (Ashdown & Bernard, 2012). Sosyal-duygusal beceriler gelişmiş olan çocukların, stresle başa çıkma, problem çözme ve empatik ilişki kurma gibi temel yaşam becerilerinde daha başarılı oldukları; buna karşılık bu becerilerde yetersizlik yaşayan çocukların ise saldırganlık, içe kapanma ve dikkat sorunları gibi problem davranışlar

sergileme olasılıklarının arttığı belirtilmektedir (Denham et al., 2003). Çalışmalar davranış sorunu olan 2 ila 5 yaş arasındaki çocukların % 10-20'sinde sosyal-duygusal gelişim sorunlarının olduğu bulunmuştur (Brauner & Stephens, 2006 ; Egger & Angold, 2006). Sosyal-duygusal gelişim desteklendiğinde davranış sorunlarında azalmanın yanında çocukların iyi oluşuna olumlu katkı sağlanabilmektedir (Mendelsohn vd., 2018; Schell vd., 2015). Buradan hareketle, sosyal-duygusal yeterliğe sahip çocukların, psikolojik sorunlarla baş etme ve karşılaştıkları güçlüklere yönelik daha sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirme olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu çocuklar, duygusal farkındalıkları ve sosyal problem çözme becerileri sayesinde hem içsel hem de çevresel stres kaynaklarına karşı daha dirençli olmakta; bu da onların psikolojik iyi oluş düzeylerini desteklemekte ve olası psikopatoloji risklerin önüne geçmektedir (Greenberg vd., 2003). Sosyal-duygusal becerileri yüksek çocukların arkadaş edinme, çatışmaları çözme, zorluklarla karşılaştığında ısrar etme, öfke ve hayal kırıklıklarıyla başa çıkma ve duyguları yönetme konularında kendilerini daha özgüvenli ve yetkin hissetmeleri (Parlakian, 2003) psikolojik güçlükler karşısında önemli bir koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir. Sosyal-duygusal becerinin gelişimi, çocukların daha sonraki akademik başarıları ve iyi oluşları için önemli bulunmuştur (Ashdown & Bernard, 2012). Sosyal-duygusal becerilerin öğrenilebilen beceriler (Deniz &Eryılmaz) göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi dönemde sunulacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyici nitelikte yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak, okul öncesi eğitim kurumlarında bu alana yönelik yapılandırılmış, çok bileşenli müdahale programlarının olmaması; sosyal-duygusal becerileri desteklemeye yönelik PDR uygulamalarının önemini artırmakta ve bu durum, alan yazında ele alınması gereken bir boşluğu işaret etmektedir.

Okul öncesi dönem, bireyin sosyal-duygusal temellerinin atıldığı ve çevresel etkileşimlere en açık olduğu kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde çocukların sosyal-duygusal gelişimi yalnızca bireysel özelliklerine değil, aynı zamanda içinde bulundukları aile ve okul sistemine de sıkı sıkıya bağlıdır. Alanyazın, çocukların sosyal-duygusal gelişimini etkileyen temel değişkenler arasında ebeveyn yetkinliği (Bağatarhan & Nazlı, 2013; Coleman & Karraker, 1998; Demir, 2015), ebeveynlik ilişkisi (Akgün, 2008; Sevinç & Evirgen, 2003) ve anne-baba stres düzeyinin (Cummings & Davies, 2020) anlamlı bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Bu

faktörlerdeki olumsuzluklar, çocukların duygularını düzenleme, sosyal ilişkiler kurma ve problem çözme becerilerini olumsuz etkileyebilmekte; buna karşılık bu alanlarda sağlanan iyileşmeler çocukların sosyal-duygusal gelişimine pozitif katkı sunmaktadır. Bu nedenle, çocukların gelişimini desteklemek amacıyla yalnızca çocuk odaklı değil, aynı zamanda ebeveyn ve öğretmen destekli yaklaşımların benimsenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada ebeveynlere yönelik geliştirilen çocuk odaklı sosyal-duygusal gelişim psiko-eğitim modülü ile öğretmenlere yönelik geliştirilen çocuk odaklı rehberlik modülünün hem ebeveyn ve öğretmen işlevselliğini güçlendirmesi hem de çok bileşenli müdahale yaklaşımına katkı sağlaması bakımından önemli bir ihtiyaca yanıt vereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal açıdan risk grubunda yer alan çocuklara yönelik hazırlanan çok bileşenli müdahale programının sosyal-duygusal gelişim, davranış sorunları ve iyi oluş düzeylerine etkisiyle; ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişki ve anne-baba stres durumlarına etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluş düzeyleriyle; ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres düzeyleri üzerindeki etkililiğinin deneysel olarak sınanması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın denenceleri aşağıdadır:

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk altında bulunan çocuklara yönelik hazırlanan çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların *sosyal-duygusal beceri* ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak, son test ve izleme ölçümlerinde deney grubundaki çocukların sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk altında bulunan çocuklara yönelik uygulanan çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların *davranış sorunlarına* ilişkin ön test

puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, son test ve izleme ölçümlerinde deney grubundaki çocukların davranış sorunları puan ortalamaları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk altında bulunan çocuklara yönelik geliştirilen çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların *iyi oluş* düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, son test ve izleme ölçümlerinde deney grubundaki çocukların iyi oluş puan ortalamaları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk altında bulunan çocuklara yönelik geliştirilen çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki ebeveynler ile kontrol grubundaki ebeveynlerin *ebeveyn yetkinlik* ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, son test ve izleme ölçümlerinde deney grubundaki ebeveynlerin ebeveyn yetkinliği puan ortalamaları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk altında bulunan çocuklara yönelik hazırlanan çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki ebeveynler ile kontrol grubundaki ebeveynlerin *ebeveynlik ilişkisi* ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, son test ve izleme ölçümlerinde deney grubundaki ebeveynlerin ebeveynlik ilişkisine ilişkin puan ortalamaları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk altında bulunan çocuklara yönelik uygulanan çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki ebeveynler ile kontrol grubundaki ebeveynlerin *anne-baba stres düzeyine* ilişkin ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, son test ve izleme ölçümlerinde deney grubundaki ebeveynlerin stres düzeyine ilişkin puan ortalamaları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim riski taşıyan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki çocukların *sosyal-duygusal beceri* puan ortalamaları ön test ile son test ve ön test ile izleme testleri arasında anlamlı farklılık gösterirken, son test ile izleme testleri arasında anlamlı bir fark bulunmayacaktır. Kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ise ön test, son test ve izleme testleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermeyecektir.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki çocukların *davranış sorunları* puan ortalamaları ön test ile son test ve ön test ile izleme testleri arasında anlamlı farklılık gösterirken, son test ile izleme testleri arasında anlamlı bir fark bulunmayacaktır. Kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ise ön test, son test ve izleme testleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermeyecektir.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki çocukların *iyi oluş* puan ortalamaları ön test ile son test ve ön test ile izleme testleri arasında anlamlı farklılık gösterirken, son test ile izleme testleri arasında anlamlı bir fark bulunmayacaktır. Kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ise ön test, son test ve izleme testleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermeyecektir.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki ebeveynlerin *ebeveyn yetkinlik* puan ortalamaları, ön test ile son test ve ön test ile izleme testleri arasında anlamlı farklılık gösterirken, son test ile izleme testleri arasında anlamlı bir fark bulunmayacaktır. Kontrol grubundaki ebeveynlerin sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ise ön test, son test ve izleme testleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermeyecektir.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney

grubundaki ebeveynlerin *ebeveynlik ilişkisi* puan ortalamaları, ön test ile son test ve ön test ile izleme testleri arasında anlamlı farklılık gösterirken, son test ile izleme testleri arasında anlamlı bir fark bulunmayacaktır. Kontrol grubundaki bireylerin sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ise ön test, son test ve izleme testleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermeyecektir.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki ebeveynlerin *anne-baba stres düzeyi* puan ortalamaları, ön test ile son test ve ön test ile izleme testleri arasında anlamlı farklılık gösterirken, son test ile izleme testleri arasında anlamlı bir fark bulunmayacaktır. Kontrol grubundaki bireylerin sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ise ön test, son test ve izleme testleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermeyecektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuk gelişimi, yaşam boyu sağlığın önemli bir belirleyicisidir (Carande-Kulis vd., 2000). Piaget'nin bilişsel gelişim aşamalarına göre (Eric, 2001), çocuklar farklı aşamalardan geçerek ilerleme fırsatı veren beceriler kazanmaktadırlar. Okul öncesi dönem ise sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim açısından kritik bir dönemdir (Ekinci Vural, 2009; Razon, 1987). Sosyal-duygusal problemler, gelişmekte olan çocuğun nörolojik gelişimini, ilişkilerini ve deneyimlerini, gen fonksiyonlarını ve bilişsel işlevlerini önemli boyutta etkileyebilir (Shonkoff & Phillips, 2000). Sosyal-duygusal gelişim alanında yaşanan gecikmeler ya da riskler, çocuğun ilerideki yaşamında psikopatoloji geliştirme olasılığını artırabilir. Bu bağlamda, erken müdahale programları ve duygusal destekleyici bakım ortamları, risk altındaki çocuklar için kritik öneme sahiptir (Shonkoff & Garner, 2012).

Okul öncesi dönemdeki çocukların %13-18'i, geçici veya uzun süren, olumsuz sonuçları olan davranış problemleri yaşamaktadır (Schell vd., 2015). Sosyal-duygusal beceriler, çocukları stres kaynaklarından korurken, maruz kaldığı stresin düzeyini azaltabilir; iyi olma duygusunu artırarak daha sonra olası problemleri, yani psikolojik zorlantıları önlemede destek olabilir (Slaski & Cartwright, 2002). Çünkü bu alandaki

yeterlilik, bireylerin sorunlarla başa çıkma becerisini önemli ölçüde geliştirmektedir (Trinidad & Johnson, 2002). Okul öncesi dönemde yapılan sosyal-duygusal gelişim odaklı müdahalelerin, çocukların hem psikolojik güçlükleri önlediği hem de sosyal uyumu ve akademik başarıyı artırdırdığı araştırma tarafından ortaya konmuştur (Diener vd., 2003; DiLalla vd., 2004; Domitrovich vd., 2007; Schweinhart vd).

Yaşamın ilk yılları, büyüme ve dayanıklılık kazanmak için önemli bir fırsat dönemidir. Çocukların gelişimleri, dayanıklılık ve kırılganlık kaynakları tarafından şekillenmektedir (Hale vd., 1990) 0-6 yaştaki gelişim fırsatları, çocukların ruh sağlığı, iyi oluşu ve akademik başarısı için kritik bir temel oluşturmaktadır (Schweinhart vd., 1986). Diener ve diğerlerine (2003) göre, okul öncesi dönem, çocuğun sosyal yaşama uyum sağlama becerisinin, ilköğretim sürecindeki akademik başarının temellerini oluşturduğu en kritik evrelerden biridir. Bu dönemde yaşanan uyum problemleri, davranışsal sorunların ortaya çıkmasına neden olmakta ve söz konusu problemler, çocuğun ilerleyen okul yaşamında akademik performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde gözlemlenen davranışsal güçlükler, yalnızca öğrenci-öğretmen etkileşimini zedelemekle kalmamakta, aynı zamanda çocuğun uzun vadeli akademik başarısında da belirleyici rol oynamaktadır. DiLalla ve diğerleri (2004), çocukların okul yaşantısındaki başarılarının, sergiledikleri davranışsal özellikler ve okul içi performansları temelinde değerlendirildiğini belirtmektedir. Çocuklarda okul öncesi dönemdeki davranışlar, erken ergenlik dönemindeki okul performansını yordamaktadır (DiLalla vd., 2004). Okul öncesi dönem, çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin şekillendiği, akademik başarının tohumunun ekildiği kritik bir dönemi temsil etmektedir. Çocukların akademik başarısı yalnızca bilişsel becerilerine dayalı olmayıp, aynı zamanda sosyal beceriler ve duygu düzenleme yetenekleriyle doğrudan ilişkilidir (Graziano vd., 2007; Howse vd., 2003; Miller vd., 2004). Burada ifade edilen beceriler ise ebeveyn yetkinliği ve ebeveynlik ilişkisi ile ilişkilidir. Anne ve babaların ebeveynlik rollerine ilişkin inanç, tutum ve yargılarını yapılandırmaları ve bu doğrultuda tutarlı bir şekilde uygulamaya koymaları (Bandura, 1997), çocuk gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bununla birlikte, ebeveynliğin getirdiği bakış açısının yanı sıra; anne, baba ve çocuğun bireysel özellikleri, ebeveynler arasındaki ilişkinin niteliği ve anne-babanın mesleki ve toplumsal yaşantılarından etkilenen ebeveyn-çocuk etkileşimi de çocuk gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Kamphaus & Reynolds, 2015). Bu

bağlamda, ebeveynlerin tutumları ve psikolojik durumları, çocukların gelişim süreçlerini belirleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Araştırmalar, ebeveyn stresinin çocukların davranışsal ve duygusal zorlukları ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Güler vd., 2022; Anthony vd., 2005). Erken dönemde yaşanan bu olumsuz deneyimler, yalnızca aile içindeki ilişkileri değil, aynı zamanda çocuğun okulda karşılaşacağı zorlukları ve genel okul başarısını da etkilemektedir (Demirtaş, 2010; Evans & Kim, 2013; Gül, 2007). Özetle ebeveyn stresi, çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimini olumsuz şekilde etkileyebileceği anlaşılmaktadır. İtalya'da karantina sırasında yapılan bir çalışmada, ebeveyn stresi ve karantina algılarının çocukların davranışsal ve duygusal sorunlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Spinelli vd., 2020). Bu yüzden ebeveynler, bireyin yaşamı üzerinde doğum öncesi dönemden itibaren başlayan ve yaşam boyu devam eden etkileriyle, çocuğun çok yönlü gelişiminde belirleyici bir rol üstlenmektedir (Gürşimşek, 2002). Bu noktada anne-babanın stres durumu, ebeveyn tutumlarını etkileyebilir ve bu durum çocuğa olumsuz olarak yansıyabilir (Cummings & Davies, 2002).

Ailenin çocuğun gelişim sürecine sağladığı katkı son derece belirleyici ve kapsamlıdır. Ancak aile çocuğun gelişiminde etkili olan tek faktör değildir (Briss vd., 2000). Bu dönemde öğretmenlerin de çocuk üzerindeki etkisi bilinen bir gerçektir (Ekinci Vural, 2006). Çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi konusunda ebeveynlere ve öğretmenlere birlikte büyük görevler düşmektedir (Aral vd., 2018). Çocuk için gerekli olan etkin eğitim aile ve öğretmenin el ele vermesiyle gerçekleşebilir (İşmen & Yıldız, 1996). Sonuç olarak okul öncesi dönemdeki çocukların aile ve sosyal çevresi ile olan ilişkisi düşünüldüğünde; sosyal-duygusal gelişimin geliştirileceği bir müdahale programında ebeveyn ve öğretmenlerin dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmanın çocuk, ebeveyn ve öğretmen modülleri ile çocuk odaklı çok bileşenli olma yönü önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bilindiği kadarı ile çok bileşenli bir müdahale programı henüz ulusal alan yazında bulunmamaktadır. Uluslararası alan yazında ise çok bileşenli müdahale programları yaygın kullanılmaktadır. Örneğin, okul öncesi çocuklarda saldırgan davranışları önlemek için tasarlanmış çok bileşenli bir programında; programın ilk bileşeni, sosyal-duygusal beceri eğitimi (çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye odaklı) ve ikinci bileşeni grup temelli bir ebeveynlik eğitimi (ebeveyn tutumuna odaklı) olmuştur. Deneysel desenle tasarlanmış olan bu çalışmada

müdahale grubundaki çocukların akademik yeterlilik, sosyal-duygusal yeterlilik, depresyon ve saldırgan davranış düzeyleri, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bakıcı/ebeveynlerde de müdahale grubunda aile bağı, iletişim ve gelişimsel beklenti düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu araştırmaya göre, okul öncesi çocuklar ve bakıcılar/ebeveynler için yapılan program, sosyal-duygusal ve akademik becerileri geliştirmektedir (Conner & Fraser, 2011). Çok bileşenli müdahale programlarının, çok boyutlu ve tek bileşenli müdahalelere kıyasla daha güçlü sonuçlar ortaya koyması, bu yaklaşımların önemini artırmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye yönelik çalışmalara yurt dışında artan bir ilgi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, alan yazında bu yaş grubuna yönelik etkili müdahale programlarına rastlanmaktadır (Örneğin, Anderson vd., 2003; Cosso vd., 2022; Green vd., 2012). Ülkemizde ise okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal gelişim alanlarını destekleyebilecek programlara ihtiyaç olduğu söylenmektedir (Pektaş, 2022). Bu ihtiyacın, erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini sistemli, bütüncül ve sürdürülebilir biçimde destekleyecek, çok bileşenli müdahale temelli yapılandırılmış programlarla karşılanması önemlidir.

Sonuç olarak, bu çalışma; erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişim gibi güncel ve kritik bir gelişim alanını ele alması, çok bileşenli bir müdahale programı sunması, sosyal-duygusal gelişim açısından risk altındaki çocuklara yönelik önleyici bir yaklaşıma dayanması ve uygulama sürecinin pratikte uygulanabilirliği ile dikkat çekmektedir. Ayrıca, geliştirilen programın içeriğinin mevcut müdahale programlarından farklılık göstermesi, ulusal literatürde benzer nitelikte kapsamlı bir çalışmanın bulunmaması ve ele alınan değişkenlerin özgün yapısı, bu araştırmanın alan yazına katkı sunabileceğini göstermektedir. Tüm bunlar araştırmaya özgün bir değer vermektedir.

1.4. Varsayımlar (Sayıltılar)

Araştırma kapsamında belirtilen varsayımlar aşağıda açıklanmıştır.

- Araştırma kapsamında hazırlanan çok bileşenli müdahale programı eklektik yaklaşımın temel felsefesi, ilkeleri ve tekniklerini kapsayacak biçimde temellendirilmiş olduğu varsayılmıştır.

- Müdahalenin etkililiğini değerlendirmek için kullanılan ölçme araçlarının sosyal-duygusal gelişim, davranış sorunları, iyi oluş, ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres durumunu değerlendirirken geçerli ve güvenilir biçimde ölçtüğü varsayılmıştır.
- Katılımcıların ölçme araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Kontrol edilemeyen değişkenlerin kontrol ve deney grubu katılımcılarını benzer biçimde etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında, araştırmanın genel yapısında yer alan veya araştırmacı tarafından bu araştırma için öngörülen başlıca sınırlılıklar aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırmanın bulguları, "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği", "Okul Öncesi Davranış Sorunları Taraması", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", "Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği", "Ebevenlik İlişki Ölçeği" ve "Anne-Baba Stres Ölçeği" ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın programı "Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programı" on beş haftalık planlaması ile sınırlıdır.
- Araştırmaya ilişkin veriler, çocukların okuma-yazma bilmemesi nedeniyle ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler aracılığıyla elde edilmiştir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarını subjektif bir bakış açısıyla değerlendirme eğiliminde olmaları nedeniyle yanlılık oluşturma ihtimali taşımakta ve araştırma bulgularının nesnelliğini sınırlayabilmektedir.
- Çocuk merkezli oyun terapisi oturumlarının okul ortamında uygulanması, ortamın tam olarak yapılandırılamaması nedeniyle ses ve dikkat dağıtıcı çevresel etmenlerin sürece müdahale etmesine yol açmış olabilir. Bu durum, oturumların etkililiğini ve çocukların terapötik sürece odaklanma düzeyini sınırlamış olabileceğinden, çalışmanın önemli bir sınırlılığı olarak değerlendirilmiştir.
- Araştırma kapsamında son ölçümden üç ay sonra uygulanan izleme çalışması ölçümler ile sınırlı olup deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

- Araştırmada elde edilen bulguların yalnızca çalışmaya katılan çalışma grubu ile sınırlı olması, sonuçların farklı gruplara genellenebilirliğini kısıtlayan sınırlılıklardan biri olarak değerlendirilmiştir.

1.6. Tanımlar

Araştırma kapsamında kullanılan kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

- Sosyal-Duygusal Gelişim

Sosyal-duygusal gelişim, sosyal ortamlarda anlaşılmaya ve uyum sağlamaya yardımcı olan bileşenleri içeren; bireyin duygularını tanıma ve yönetme, başkalarına karşı empati ve şefkat geliştirme, olumlu ilişkiler kurma, sorumluluk sahibi kararlar alma ve zorluklar karşısında etik ve yapıcı çözümler üretebilme gibi becerilerin kazanıldığı gelişim alanıdır (Deniz & Eryılmaz, 2021).

- Davranış Sorunları

Bireyin yeni beceriler kazanmasını engelleyen, yaşadığı çevreden dışlanmasına yol açan, hem kendisine hem de çevresindekilere zarar verme potansiyeli taşıyan ve toplumsal normlara aykırılık gösteren davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Kanlıkılıçer, 2005)

- İyi Oluş

Dünya Sağlık Örgütü (World Healty Organization-WHO) sağlığı, "sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil; bedensel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyi oluş hali" olarak tanımlamıştır (WHO, 2020). Psikolojik iyi oluş; kişinin benliğini olumlu değerlendirmesi, sınırlılıklarını bilmesi ve bundan hoşnut olması, diğerleriyle güvenli ve yakın ilişkiler geliştirmesi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olarak çevreyi şekillendirebilmesi, özerk ve bağımsız hissetmesi, hayatı anlamlı ve amaçlı görmesi, potansiyelinin farkında olması ve bunun üstüne çıkmak için çabalaması (Keyes vd., 2002) olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada iyi oluş, psikolojik iyi oluşu ifade etmektedir.

- Ebeveyn Yetkinliği

Anne ve babaların çocuklarına yönelik ebeveynlik rollerine ilişkin inanç, tutum ve yargılarını yapılandırma ve bu doğrultuda tutarlı bir şekilde uygulamaya koyma düzeylerini ifade etmektedir. (Bandura, 1997).

- Ebeveynlik İlişkisi

Annelik ve babalık rolünün getirmiş olduğu bakış açısı ile birlikte; anne, baba ve çocuğun bireysel nitelikleri, ebeveynlerin arasındaki ilişkinin niteliği, anne-babanın mesleki ve toplumsal ilişkilerinden etkilenen, çocuk ile kurulan ilişkiye yön verme ya da bağlantı kurma biçimidir (Kmaphaus & Reynolds, 2015).

- Anne-Baba Stresi

Stres, organizmanın, belirli olmayan herhangi bir dış ya da iç uyarana karşı verdiği fizyolojik ve psikolojik tepkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Selye, 1950). Anne-baba stresi ise, ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkisinde yaşamış oldukları stresi tanımlamaktadır (Özmen &Özmen, 2012).

- Çok Bileşenli Müdahale Programı

Bireyin gelişimini ya da sorun çözümünü desteklemek amacıyla farklı düzeylerde (örneğin çocuk, ebeveyn, öğretmen, okul ortamı) yapılandırılmış ve birden fazla stratejiyi bir arada kullanan bütüncül müdahale yaklaşımıdır (Sheridan & Kratochwill, 2007).

Program, sosyal-duygusal gelişimi risk sınırları içerisinde olan çocuklara yönelik araştırmacı tarafından uygulanan psikolojik danışma oturumları, ebeveynlere yönelik psiko-eğitim ve öğretmen katılımcılara sunulan rehberlik modüllerinden oluşan çok bileşenli bir yapıya dayanmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar başlığı altında, kuramsal arka planına ilişkin kavramlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Sırasıyla sosyal-duygusal gelişim, davranış problemleri, çocuklarda iyi oluş, ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi, anne-baba stresi ve çok bileşenli müdahale programı ile ilgili kuramsal bilgiler verilerek; yapılan araştırmalar ele alınacaktır.

2.1. Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde sosyal-duygusal gelişimin ne olduğuna ve boyutları, kuramlarına, okul öncesi dönemdeki sosyal-duygusal gelişime, sosyal-duygusal gelişim açısından koruyucu ve risk faktörleri ile sosyal-duygusal gelişimle ilgili ulusal ve uluslararası yapılmış araştırmalara değinilmiştir.

2.1.1. Sosyal-Duygusal Gelişimin Tanımı

Çocukların dünyaya adaptasyon ve keşif sürecinde sosyal-duygusal gelişim, kademeli olarak ilerleyerek yaşam boyu devam eden dinamik bir süreçtir (Schunk, 2009). Özellikle yaşamın ilk altı yılı, sosyal-duygusal gelişimin temellerinin atıldığı, bireyin hem duygusal hem de sosyal bağlamda çevresiyle etkileşim kurmayı öğrendiği kritik bir dönemdir (Shonkoff & Phillips, 2000). Sosyal-duygusal gelişim alanı, bireyin psikososyal uyumunun temel belirleyicisi olarak görülmektedir. Ayrıca, bu alanın dil-bilişsel, ince motor ve kaba motor gelişim alanlarıyla etkileşimde bulunması, genel gelişim için büyük önem taşımaktadır. Erken çocuklukta kazanılan sosyal-duygusal becerilerin, bireylerin ilerideki akademik başarıları, özsaygıları, sosyal ilişkileri ve ruh sağlıkları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Eisenberg vd., 2005; Raver, 2002).

Sosyal-duygusal gelişim konusunda yapılan incelemelerde, gelişim ve öğrenim süreçlerinde elde edilen sosyal-duygusal yeterliğin farklı yönlerine dikkat çeken tanım ve modellerin bulunduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar açıklamalarında sosyal

gelişim unsurlarına daha fazla önem verirken (Jennings & DiPrete, 2010), diğerleri duygusal gelişim unsurlarına odaklanmıştır (Denham vd., 2003).

Tarihi bir perspektiften bakıldığında, bazı araştırmacılar (Rich & Bush, 1978) gelişimin sosyal boyutlarını interaktif sosyal süreçler olarak tanımlarken, intrapsişik (içsel psikolojik) süreçler şeklinde kavramsallaştırmışlardır. Bunun yanında, sosyal ve duygusal gelişimin birbiriyle iç içe olduğu görüşünü savunanlar da bulunmaktadır (Rodker, 2013). Günümüzde ise bu iki alan birbirleriyle etkileşim içinde kabul edilmekte ve keskin bir ayrım olmaksızın sosyal-duygusal gelişim adı altında ele alınmaktadır (Kandır & Alpan, 2008; Rodker, 2013). Bu araştırmada da sosyal-duygusal gelişim, ayrım yapılmadan bütünsel bir şekilde incelenmiştir.

Sosyal-duygusal gelişim görüldüğü üzere çok boyutlu bir yapıda olduğu için tanımlamak da zordur. Ancak alanyazına bakıldığında bu kavramı kapsamlı olarak Deniz & Eryılmaz (2021)'ın tanımladığını görmek mümkündür. Onlara göre sosyal-duygusal gelişim; sosyal ortamlarda anlaşılmaya ve uyum sağlamaya yardımcı olan bileşenleri içeren; duyguları tanımlama ve yönetme, başkalarına karşı ilgi ve şefkat geliştirme, pozitif ilişkiler kurma, sorumlu kararlar alma, zorlayıcı durumlar karşısında yapıcı ve etik kararlar almaya (Şahin, 2020) yarayan becerilerin kazanıldığı gelişim alanıdır.

Yapılan diğer tanımlamalara bakmak gerekirse:

Sosyal-duygusal gelişim, bireyin kendisiyle barışık olması, duygularını regüle edebilmesi, kendini ifade edebilmesi ve çevresindeki kültüre uygun davranış sergileyebilmesi için gerekli olan yönleri kapsar (Gresham vd., 2001; Saarni, 2001)

Bu gelişim alanı, bireyin kendi duygularını tanıması, anlaması, ifade etmesi; başkalarının duygularını fark etmesi ve bunlara uygun tepkiler vermesi; sağlıklı ilişkiler kurup sürdürmesi, sosyal normlara uyum sağlaması ve öz düzenleme becerilerini içeren çok boyutlu bir gelişim alanıdır (Denham vd., 2003; Saarni, 2001;).

Sosyal duygusal gelişimi tanımlama da sosyal beceriden yola çıkılmasını gerektiğini söylemektedir (Şahin, 2012).

Denham (2006) tarafından yapılan tanımda ise, duygulara ve çocuğun problem çözmedeki becerisine odaklanıldığı görülmektedir.

Alanyazıda sosyal-duygusal gelişimin olumlu yönlerinin daha fazla, olumsuz yönlerinin ise daha az vurgu yapıldığı belirtilmiştir (Rodker, 2013).

Duygusal gelişimde üç ana unsur vardır; bunlar duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme şeklindedir (Denham vd., 2003). Öncelikle, çocukların duygularını ifade etmesi beklenir. Örneğin, olumlu duygulara sahip bir çocuk, sosyal ilişkiler kurmada ve arkadaşlık geliştirmede kolaylık yaşayabilir. Bunun tersi olarak, olumsuz duygularla dolu bir çocuk, özellikle öfke hissi nedeniyle sosyal ilişkilerde sorunlar yaşayabilir (Denham vd., 1990). Bir çalışmaya göre, öğretmenler olumlu duygularını diğerlerine göre daha çok ifade eden çocuklara, arkadaş olma ve bunu sürdürebilme, dışa dönük çocuklara diğerlerinden yüksek puan vermişlerdir. Ancak olumsuz duygulara daha düşük puan vermişlerdir (Denham, vd., 1991). Bir çocuğun duygusunu tanıması, çocuklarda duygusal becerilerin diğer unsuru olarak kabul edilmektedir. Duygularını anlayan çocuklar, arkadaşlarına karşı daha olumlu davranışlar sergilemektedir. Son olarak, duygu düzenleme üçüncü unsurdur. Duygu düzenlemeyi duygunun yoğunluğu, süresi ve duyguyu deneyimlemesi etkilemektedir (Denham, 1998; Garner, 2006).

Sosyal yetkinlik, bireyin sosyal ortamında amaçlarına uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal durumlarını bir araya getirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (McCabe & Altamura, 2011). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, bu kavram çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde sosyal becerilerini etkin ve uygun bir biçimde kullanabilmeleri, ayrıca sosyal durumlar için bireysel yeteneklerini sergileyebilmeleri anlamına gelir (Alisinanoğlu & Özbey, 2011). Akran ilişkileri genellikle çocukların sosyal becerilerinin etkisiyle şekillenir. Bu nedenle, sosyal yetkinlik sosyal becerilerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Alisinanoğlu & Özbey, 2011; Ashiabi, 2007; McCabe & Altamura, 2011).

Bunu kısaca özetleyecek olursak, sosyal yetkinlik ve duygusal yetkinlik kavramları, duygusal ve sosyal becerilerin birer sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Duygusal ve sosyal beceriler, bu alanlardaki gelişimin somut ve ölçülebilir yanlarıdır. Sosyal ve duygusal gelişim, birbirinden bağımsız iki alan olarak var olsa da, iç içe geçmiş durumdadır. Bu nedenle, her iki gelişim alanı bütüncül olarak ele alınmıştır.

2.1.2. Sosyal-Duygusal Gelişimin Boyutları

Sosyal duygusal beceriler alan yazında farklı boyutlarda ele alınmıştır. Örneğin; Caldarella & Merrell (1997), uzun yıllar süren araştırmalarında, 3 ile 6 yaş arasındaki çocukların sosyal becerilerindeki 5 davranışsal boyutu şu şekilde ifade etmiştir:

- Akran ilişkilerine ilişkin beceriler, çocukların arkadaşlarını takdir etme, onlara yardım etme ve akranlarını oyuna dahil etme gibi olumlu sosyal etkileşimleri gerçekleştirme yeterliliklerini kapsamaktadır.

- Özdenetim becerileri; öfkeyi kontrol etmek, kurallara uymak ve uzlaşı sağlamak gibi davranışları kapsamaktadır.

- Akademik beceriler; bağımsız bir sınıf ortamında verimli olmayı sağlayan görevleri kendi başına tamamlama ve öğretmenin talimatlarına dikkat etme gibi eylemleri içermektedir.

- Uyum becerileri; kurallara riayet etmek ve boş zamanı etkin bir şekilde değerlendirme ile birlikte paylaşma gibi davranışlar göstermektir.

- Atılganlık becerileri; konuşmaya başlama, takdir etme ve övgü kabul etme gibi davranışları içermektedir.

Diğer taraftan Karataş (2021), sosyal-duygusal becerilerin boyutlarının alan yazında çeşitlilik gösterdiğini ifade ederek; ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerisi, grupla bir işi yapma ve sürdürme becerisi, saldırgan davranışlarla başa çıkma ve öfke kontrol becerisi, stres durumları ile başa çıkma, sorun çözme ve planlama becerisi, arabuluculuk becerisi, yardım isteme becerisi, farklılıklara saygı ve sosyal yardım becerisi, mizah becerisi, akademik beceriler, atılganlık, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol boyutlarına değinmiştir.

Avcıoğlu (2007), Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin 4-6 yaş okul öncesi dönemdeki çocuklar için geliştirdiği çalışmasında sosyal-duygusal gelişim alanlarını 9 boyuttta toplamıştır. Bunlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Kişiler arası beceriler,
- Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri,
- Akran baskısı ile başa çıkma becerileri,

- Kendini kontrol etme becerileri,
- Sözel açıklama becerileri,
- Sonuçları kabul etme becerileri,
- Dinleme becerileri,
- Amaç oluşturma becerileri,
- Görevleri tamamlama becerileridir.

2.1.2.1. Kişiler Arası Beceriler

Bu alan, bireyler arası karşılıklı etkileşimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinde önemli rol oynayan kişiler arası becerileri içermektedir (Avcıoğlu, 2007).

Çocukların ebeveynleri ile olan ilişkileri, sosyal-duygusal gelişimi ile kişiliğinin şekillenmesini en çok etkileyen faktör olarak öne çıkmaktadır. Erken dönemlerde, çocuklar zamanlarının çoğunu ebeveynleri ve kardeşleriyle birlikte geçirirler (Slavin, 2012).

Arkadaşlık ilişkileri, okul öncesi dönemlerde giderek daha fazla önem kazanmaya başlar ve bu süreçte bir çocuğun arkadaş edinmesi sosyal becerilerini geliştirmektedir. Bu dönemde yetersiz arkadaşlık ilişkileri, ileriki dönemlerde sosyal ve davranışsal problemler yaşama olasılığını artırabilmektedir (Sebanc, 2003; Walker, 2004).

Bir araştırma, 3 yaşındaki çocukların yaklaşık %20'sinin sabit bir oyun arkadaşı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, 4 yaşından itibaren çocukların yarısı, zamanlarının yaklaşık %30'unu bir arkadaşla geçirmektedir (Hay vd., 2004). Çocukların akranlarıyla oyun oynaması, onların kişiler arası ilişki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Başka bir çalışmada, anti-sosyal davranış sorunları sergileyen çocukların akranları tarafından kabul edilmesi ve desteklenmesi daha zor görünmüştür (Ladd vd., 1999).

Önemli bir araştırmada, okul öncesi eğitimde arkadaşları tarafından dışlanan çocukların akademik başarılarının daha düşük olduğu ve okulda uyum sorunlarıyla daha fazla karşılaştıkları ortaya konmuştur (Buhs & Ladd, 2001). Türkiye'de yapılan bir araştırmada ise, 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki yaşıtlarına göre akran ilişkilerinde daha olumlu davranışlarda bulunduğunu göstermiştir (Gülay, 2011). Bu, okul öncesi dönemde bir yaş farkının kişiler arası ilişkiler açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.2.2. Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri

Bu boyut, bireylerin sosyal etkileşim sürecinde hem kendi öfke tepkilerini hem de başkalarının kızgınlık davranışlarını yönetmelerine ve ortaya çıkan değişimlere esnek biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olan becerileri kapsamaktadır (Avcıoğlu, 2007)

Uyum sağlama yeteneği, günlük yaşamlarında bağımsızlık kazanabilmek için önemlidir. Uyum becerilerine örnek vermek gerekirse; sosyal ortamlarda bağlam içinde uygun davranmak ya da yeni ortamlara girildiğinde uyum sağlayabilmek örnek olabilir. Bu tür beceriler, çocuğun evde, okulda ve toplum içinde yaşadığı her alanı kapsamaktadır (Arslan Çiftçi, 2015). Örneğin, anaokulunda grup aktivitelerine katılabilmek ya da sınıflar arasında geçiş yapabilmek uyum becerisi gerektirmektedir.

2.1.2.3. Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri

Bu boyut, bireylerin sosyal etkileşim sırasında akranları tarafından maruz kalabilecekleri çeşitli sosyal baskılarla başa çıkmalarına yardımcı olan becerilerden oluşmaktadır (Avcıoğlu, 2007).

Küçük yaşlarda akran baskılarıyla mücadele etme yeteneği olmayan çocukların zorbalık gibi sorunlarla karşılaşma ihtimali daha yüksektir. Zorbalık, bireylerin sosyal ve duygusal gelişiminde olumsuz etkiler oluşturduğu için akran baskılarıyla başa çıkma becerisi için büyük önem taşımaktadır (Neilsen-Hewett & Bussey, 2017).

2.1.2.4. Kendini Kontrol Etme Becerileri

Çocukların, sosyal ortamlarda davranışlarını kontrol etmesi ve uygun tepkiler geliştirmelerine yardımcı olan öz-düzenleme yetilerini içermektedir (Avcıoğlu, 2007).

Kendini kontrol etme becerisi, duygu düzenleme yetisiyle yakından ilişkilidir. Duygu düzenleme; bilinçli ya da farkında olmadan, otomatikmen ya da kontrollüce gerçekleşebilir. Bireyin duygusal tepkilerini fark etme, değerlendirme ve gerektiğinde dönüştürme süreçlerini içeren yetenekleri kapsamaktadır (Cole vd., 1994). Yapılan çalışmalar, duygu düzenlemede daha çok olumsuz duyguların düzenlenmesine odaklanmıştır. Ancak duygu düzenleme hem olumlu hem de olumsuz duyguların düzenlenmesi demektir (Bridges vd., 2004).

Duygu düzenleme; duygusallık düzeyini azaltmak, yok saymak veya duyguları bastırmak değildir. Duygu düzenleme; duyguların uyumluca kullanımını sağlamak ve bunu yapmayı kolaylaştırmaktır. Çocuklar duygu düzenlemede olumlu veya olumsuz duyguyu göstermede devam edebilirler; bu duyguların düzeyini düşürebilirler yahut bu duyguların düzeyini arttırabilirler. Yani duygu düzenleme, duygusal tepkilerin değişimini içermektedir (Gross, 1999).

Okul öncesi dönem tamamlandıktan sonra çocuklar duygularını düzenlemede, farklı becerileri kazanım olarak göstermede ve duygusal bir tepkiyi yönetmede daha bağımsız olabilmektedirler (Wellman vd., 2001). Duygu düzenleme, sosyal uyumu desteklemek ve olumsuz duygularla ilişkili davranışsal sorunları azaltmak amacıyla; bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerle birlikte çalışan çok yönlü bir süreçtir. Okul öncesi dönemdeki bilişsel yeteneklerin gelişimi, duygu düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde önemli etkiye sahiptir (Durlak vd., 2011).

Gelişim düzeyine uygun biçimde duygu düzenleme becerisi geliştiren çocukların, arkadaşlık ilişkileri kurma ve sürdürme ile sınıf kurallarına uyum sağlama konusunda daha başarılı oldukları görülmektedir. Yapılan araştırmalar, duygu düzenleme yeterliliğinin çocuklarda sosyal-duygusal becerileriyle, akran gruplarındaki konumları, akademik başarıları ile üretkenlik düzeyleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur (Graziano vd., 2007; Keane & Calkins, 2004). Ek olarak, duygu düzenleme birçok çocukluk ve yetişkinlik psikopatolojileriyle ilişkili bulunmuştur (Gross & Munoz, 1995; Maedgen & Carlson, 2000).

2.1.2.5. Sözel Açıklama Becerileri

Bireyler arası etkileşimin başlamasını ve sürdürülmesini sağlayan, sosyal ilişkiler için temel oluşturan iletişim becerileridir (Avcıoğlu, 2007).

Çocukların iyi bir iletişim kurmaları ve olumlu deneyimler yaşamaları için, duygusal mesajları alıp vermeleri önemlidir (Denham, 2006). Duygusal gelişimde duygularını ifade etme temeldir. Sözel açıklama becerisi, çocukların duygularını ifade edebilmelerini sağlayarak; duygusal zorluklarla başa çıkma, okula başlama gibi geçiş dönemlerini daha sağlıklı bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur. Bu beceri, çocukların duygularını konuşarak ifade edebilmeleri için temel bir gerekliliktir (Dowling, 2005).

2.1.2.6. Sonuçları Kabul Etme Becerileri

Bireylerin karşılaştıkları çeşitli durum ve sonuçları kabullenmelerine yardımcı olan, öz-denetim ve uyum süreçlerini destekleyen beceriler öz-düzenleme becerileridir (Avcıoğlu, 2007).

Öz-düzenleme, bir kişinin duygularını kontrol etme, davranışlarını, eğilimlerini ve isteklerini bastırma veya erteleme yeteneği olarak açıklanmaktadır. Ayrıca, kişinin dikkatini amaca yönelik uyaranlara odaklama becerisini de kapsamaktadır (Posner & Rothbart, 2009). Çünkü öz-düzenleme birçok gelişim alanını içerdiğinden, bir alandaki düzenleme diğer gelişim alanlarını etkilemektedir.

Kurallara uymakta ve sonuçları kabul etmede zorluk çeken çocuklar, görevlerine devam etme konusunda daha az yeteneğe sahiptir (Kochanska, 2002). Kurallara çoğunlukla karşı gelen çocuklar ise, akranları tarafından dışlanmakta ve böylece düşük kazanım elde etmektedirler. Bu durum onları, davranış problemleri geliştirme açısından risk altında olmalarına neden olmaktadır (Lee vd., 2008).

2.1.2.7. Dinleme Becerileri

Sözel açıklama becerisi, bireyler arası etkileşimin başlatılması ve sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinde etkili olan temel iletişim becerilerinden biridir (Avcıoğlu, 2007).

Okul öncesi dönemde, okul ve sınıf ortamı, bu çağdaki çocuklar için dinleme becerilerinin gelişiminde büyük bir fırsat sunmaktadır. Okuldaki öğretmenler ve okuldaki çocuklarla olumlu ve yakın ilişkiler kurmyı başaran her çocuk; bu sayede geliştirdiği sosyal-duygusal beceriler ile okula adapte olmaktadırlar. Ayrıca başarılı bir şekilde akademik performans göstermektedirler (Shield vd., 2001; Ramani, 2012).

2.1.2.8. Amaç Oluşturma Becerileri

Bu alan, bireylerin başkalarına bağımlı olmadan hedef belirlemelerini ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları atmalarını sağlayan öz-yönetim ve amaç yönelimli becerilerden oluşmaktadır (Avcıoğlu, 2007).

Amaç oluşturabilmek için özerklik öne çıkmaktadır. Bağımsızlık, erken dönemlerden itibaren geliştirilmesi gereken bir yaşam becerisidir. Ghaye ve Pascal (1988), okul öncesi dönemdeki çocuklar ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çocukların özerklik düzeylerini artırmada gerekli olan 3 temel durumu tanımlamışlardır: ayrılma, geçiş ve

birleşme. Bu kavramlar; çocuğun bakım vereninden ayrılma süreci, yeni ortamlara uyum sağlama (geçiş) süreci ve sonunda yeni sosyal çevreyle bütünleşmesini (birleşme) ifade eder. Bu üç aşama, çocukların duygusal ve sosyal açıdan bağımsızlık geliştirmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Bu noktalar amaç oluşturma becerisi için önemli olarak değerlendirilmiştir.

Piaget (1932), çocukların bilişsel kavramları öğrenmeleri, bu kavramları uygulamaları ve geliştirmeleri sürecinde akran etkileşimlerinin önemli öğrenme fırsatları sunduğunu vurgulamıştır. Ona göre, çocuklar akranlarıyla etkileşim kurduklarında fikir alışverişinde bulunur, karşılıklı görüşlerini ifade eder ve çatışmaları çözmeyi öğrenerek bilişsel gelişimlerini desteklerler. Çocuklar birlikte sorunları çözerken, ortak bir amaca ulaşmak adına birbirlerinin bakış açılarını kavramaları gerekmektedir. Bu süreçte, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve problem çözme yetenekleri gelişmektedir.

2.1.2.9. Görevleri Tamamlama Becerileri

Bireylerin üstlendikleri görevleri yerine getirmelerine yardım eden becerilerden oluşan boyuttur (Avcıoğlu, 2007).

Çocuklar, seçim yapma, görevlerini bağımsız bir şekilde tamamlama ve sorumluluk üstlenme imkânları olduğunda, kendilerini değerli hissetmektedirler ve verilen görevleri tamamlama isteği taşımaktadırlar. Onlara seçim yapma özgürlüğü sunmak, bağımsızlıklarını teşvik etmenin önemli bir başlangıcıdır. Başlangıçta seçenekleri sınırlı tutmak faydalı olabilir. Çocuklar kendi tercihlerini belirlemeye alıştıkça, onlara sunulan seçeneklerin çeşitliliği ve sayısı artırılabilir. Bu durum, karar verme becerilerini destekleyerek bağımsızlık gelişimlerine katkı sağlar. Bağımsızlığı geliştirmenin bir diğer yolu ise, çocuklara yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun fakat zorlayıcı görevler vererek, bu görevleri denemeleri ve başa çıkma yolları geliştirmeleri için onları cesaretlendirmektir (Arslan Çiftçi, 2018).

2.1.3. Sosyal-Duyusal Gelişim Kuramları

Bu başlık altında sosyal-duygusal gelişim, çeşitli kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde açıklanmaktadır.

2.1.3.1. Psikanalitik Kuram ve Sosyal-Duygusal Gelişim

Psikanalitik kurama göre çocuklar, gelişimleri boyunca biyolojik dürtüler ile toplumsal beklentiler arasında çatışmaların yaşandığı bir dizi psikoseksüel aşamadan geçerler. Bu çatışmalar, çocuğun kişilik gelişiminde önemli rol oynar ve her bir aşamada çözülmesi gereken belirli görevler ya da krizler bulunur. Bu süreçte yaşanan deneyimler, bireyin gelecekteki davranışlarını ve duygusal yapısını şekillendirir. (Goldhaber, 2000). Freud, kişiliği bireyin 0-6 yaş çocukluk yaşantısına göre yapılanmaktadır. Yapısal modele göre, kişilik üç parçadan oluşur. Bunlar: id, ego ve süperego'dur.

İd, ego ve süperegonun karşılıklı etkileşiminin ürünü olan davranış, birlikte çalışmaktadır. İd, kişiliğin en temel bileşenidir. Ego ve süperego id'den ayrışarak gelişmektedir (Freud, 1924). İd, doğuştan sahip olunan ve içgüdüleri içeren kalıtsal psikolojik eğilimlerin toplamıdır. İd, ruhsal enerji kaynağı olarak, diğer iki yapının işleyebilmesi için gerekli gücü temin eder. Ayrıca, biriken enerjiyi en kısa sürede boşaltma isteği taşımaktadır (Geçtan, 1997). İd, haz ilkesine göre hareket eder; bencil bir yapıya sahiptir ve mantığın dışında kalır. Freud, rüya, şaka ve halüsinasyon gibi olgularda görülen bu ilkel düşünce tarzını birincil süreç düşünce olarak adlandırmıştır. İd, tamamen bilinçdışıdır (Mcwilliam, 2011). Ego ve süperego, idden evrimleşerek ortaya çıkar. Doğum anında var olan ruhsal yapının tümü, id tarafından oluşturularak içgüdülerin ve psişik enerjinin kaynaklarını kapsar (Freud, 1964).

Ego, yaşamın zorlu koşullarına uyum sağlamada ve aile içinde kabul gören yollar bularak id yönelimlerini yönlendirmede kullanılan bir dizi işlevi ifade etmektedir. Sadece ego, zihinsel imgeler ile gerçek dünyadaki nesneler arasında fark görebilmektedir (İnanç & Yerlikaya, 2016). Ego, gerçeklik ilkelerine göre hareket eder ve ikincil süreç düşüncesinin (mantıklı, ardışık ve gerçekliğe yönelen düşüncelerin) kaynağıdır. Bilinçli kısımlar, "kendilik" veya "ben" terimlerini kullandığımızda ifade ettiğimiz anlamlarla örtüşürken; bilinçdışı kısımlar, bastırma, yer değiştirme, akılcılaştırma ve yüceltme gibi savunma mekanizmalarını ego bünyesinde barındırmaktadır (Mcwilliam, 2011).

Süperego kişiliğin üçüncü ve sonuncu yapıtaşıdır. Bu sistem, çocuğun anne ve babasından öğrendiği geleneksel değerleri temsil etmektedir. Bu değerler ödüller ve cezalarla pekiştirilir ve kişiliğin ahlaki yönünü oluşturmaktadır. Süper egonun rolü, bir

eylemin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu belirlemek ve toplumun onayladığı değerler doğrultusunda hareket etmektir (Geçtan, 1997). Çocuk, onaylanmayan bir davranış yaptığında dışarıdan bir acı hissedebileceğini idrak eder ve başkalarının önünde neyin yasak olduğunu öğrenir; bu yasakları ihlal ettiğinde korku ve utanma duyguları yaşar. Bu korku ve utanç duygusu süperegonun gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Öztürk, 2008). Süper ego, idin arzularını kontrol etmeye çalışarak mükemmellik arzusu taşırken, sosyalleşmenin temel unsurlarından biri olarak işlev görmektedir. Bu yüzden, bu üç yapının bir arada olması, kişilik ve sosyal-duygusal gelişim arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermektedir (Schultz & Schultz, 2005).

Psikanalitik gelişim teorisine göre, çocuk beş farklı psiko-seksüel aşamadan geçer. Eğer bir çocuk erken bir psiko-seksüel dönemde aşırı şekilde kısıtlanmış ya da fazla tatmin edilmişse, bu durum ebeveyn ile çocuğun özelliklerinin etkileşimi sonucunda meydana gelir. Bu durumda çocuk, o evre ile ilgili sorunlara takılı kalabilir (McWilliam, 2011). Freud, kişiliği gelişimsel bir bakış açısıyla inceleyen ilk teorisyendir ve bebeklik ile çocukluk döneminin kişiliğin temel unsurları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Oral dönem(0-1 yaş): Bebekler için en önemli keyif kaynağı ağız yoluyla beslenmektir. Besinleri ağızla almak ve ısırmak, ileride gelişecek kişilik özelliklerinin ilk örneklerini göstermektedir. Ağız dolgunluğundan duyulan haz, zamanla bilgi edinme ya da nesne edinimiyle elde edilen mutlulukla değişebilir. Isırma ve ağız yoluyla saldırganlık, alay etme ve tartışma eğilimi ile yer değiştirebilir. Oral dönem, bebeğin annesine en fazla bağımlı olduğu ve onun bakımına en fazla ihtiyaç duyduğu zamandır (Geçtan, 1997). Ayrıca bu dönemde bebek, yeterince ilgi görmezse ya da aşırı ilgi verilirse, depresif psikopatolojiler ortaya çıkabilir (McWilliam, 2011). Bunun yanı sıra, ihtiyaçların karşılanmaması veya aşırı şekilde karşılanması, patolojik kişilik özelliklerinin gelişmesine yol açabilir (İnanç & Yerlikaya, 2016).

Anal dönem(1-3): Dışkı çıkarmak, rahatsızlığın sona ermesini sağladığından rahatlama hissi doğurmaktadır. İkinci yaşam yılında başlayan tuvalet eğitimi sürecinde, çocuk anüs bölgesindeki gerginliği boşaltmadan bu durumun getirdiği keyfi ertelemeyi öğrenmektedir. Bu süreçte annenin tutumu ve dışkılama ile ilgili hisleri, çocuğun gelecekteki karakter özelliklerini büyük ölçüde şekillendirmektedir. Eğer anne katı ve baskıcı bir yaklaşım sergilerse, çocuk dışkısını tutar ve kabızlık yaşayabilir. Bu davranış biçimi diğer alanları da etkileyebilir. Bu durumda çocuk tutucu bir kişilik

geliştirebilir ve ileride inatçı ve otoriter hale gelebilir (Geçtan, 1997). Bu dönemde obsesyonların başlangıcının oluştuğu düşünülmektedir (McWilliam, 2011).

Fallik dönem(3-6 yaş): Bu dönemde, cinsel organların işlevleriyle ilgili cinsel ve saldırgan içerikteki hisler önem kazanmaktadır. Oedipus kompleksi de bu süreçte önemli bir kavramdır. Oedipus kompleksi, farklı cinsiyetteki ebeveynlere karşı cinsel hislerin, aynı cinsiyetteki ebeveynlere karşı ise düşmanca duyguların gelişmesidir. Erkek çocuk, annesini istemekte ve babasını ortadan kaldırmak istemektedir; kız çocuk ise annesini uzaklaştırarak babasına yakınlaşmayı arzulamaktadır. Oedipus kompleksi ile bu dönemin önemli kavramlarındandır. Baba karşısındaki düşmanlık, özdeşleşmeye dönüşürken, anneye duyulan aşk sevgi haline gelmektedir (Geçtan, 1997). Fiksasyon durumunda histerinin ortaya çıkması mümkündür (McWilliam, 2011).

Gizillik dönemi (6-12): Bu dönemde değişim oldukça dengeli ve tutarlı bir şekildedir. Ergenliğin başlangıcına kadar durağanlık dönemi iken; ergenliğin başlaması ile birlikte dinamizm yeniden artmaktadır. Yetişkinliğe doğru giderek durulmaktadır. Freud, beşinci yılın sonunda kişiliğin çoğunlukla biçimlendiği ve bu yaştan sonraki gelişimin, temel yapının işlenmesiyle şeklinde devam ettiğini savunmuştur (Geçtan, 1997).

Genital dönem(12-...): Önceki dönemlerdeki duygusal ihtiyaçlar narsistik yollardan sağlanmaktayken, ergenlik çağında narsisistik eğilimlerin bir bölümü gerçek objelere yönelmeye başlar. Cinsel çekicilik, sosyalleşme, grup aktiviteleri, meslek seçimi ve aile kurma isteği bu dönemde belirmektedir (Geçtan, 1997).

Görüldüğü gibi 0-6 yaş dönemi bu kurama göre oldukça önemlidir. Bu dönemde sosyal-duygusal gelişimde tüm bu psikoseksüel gelişim aşamalarından etkilenmektedir.

2.1.3.2. Psikososyal Gelişim Kuramı ve Sosyal-Duygusal Gelişim

Kişilik gelişiminin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu savunan Erik Erikson, psiko-sosyal gelişimi sekiz temel dönem üzerinden ele alır. Her bir dönem, bireyin karşılaştığı belirli bir psiko-sosyal çatışmayı temsil eder ve bu çatışmanın başarılı bir şekilde çözülmesi, sağlıklı kişilik gelişimi açısından kritik öneme sahiptir (San Bayhan

& Artan, 2004). Her aşama, bir sonraki dönem için, geçişte bir basamak görevi görmektedir (Küçükturan & Keleş, 2019). Bu aşamalar aşağıdaki verilmiştir.

- Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş)
- Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1-3 yaş)
- Girişkenliğe karşı suçluluk (3-6 yaş)
- Başarıya karşı aşağılık duygusu (6-11yaş)
- Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (11-17 yaş)
- Yakınlığa karşı yalıtılmışlık (17-30 yaş)
- Üretkenliğe karşı durgunluk (30-60 yaş)
- Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (60+ yaş)

Erikson'a göre 3-6 yaş arası dönemde çocuk, "özerkliğe karşı kuşku ve utanmada" ve "girişkenliğe karşı suçluluk" psikososyal gelişim krizleriyle karşı karşıyadır. Bu evrelerin sağlıklı biçimde aşılması, bireyin sosyal kimliğinin temel taşlarını oluşturur.

Erikson, bir bebeğin yürümeye başlaması ile özerklik- kuşku ve utanç olarak adlandırılan bir sonraki aşamasında başarılı olmasına onay verilerek, bebeklikteki oluşan güven gelişimidir. Bu aşamada, yürümeye başlayan çocuğun, ilk aşamada geliştirilen bakıcıya güvene dayanan bir temeli varsa, bağımsızlık ve kendi davranışları ya da çevresi üzerinde kontrol oluşturma olasılığı daha yüksektir. Aşırı koruyucu ve baskıcı çocuk yetiştirme tarzı çocuğun özerk olma çabalarını engelleyecektir (Deniz & Eryılmaz, 2021).

Sonraki iki aşama, girişimciliğe karşı suçluluk ve başarıya karşı aşağılık duygusudur. Buradaki girişimciliğin ve başarının desteklenmesi ve geliştirilmesi eğitimciler için çok önemlidir. Erken çocukluk yılları genellikle çocukların örgün eğitime katılmaya ilk başladıkları yaşlardır. Çocuklar, kişisel keşiflere olan ilgilerini ve hayal güçlerinin kullanımını arkadaşları ile birlikte çalışarak, öğrenmelidir. Çocuklar bu dönemde kurallara uymayı ve "işleri doğru yapmayı" öğrenirken, aynı zamanda başkalarının bakış açısını almayı ve grup projelerinde başkalarıyla çalışmayı öğrenmelidirler. Bu aşamalardan herhangi birinde başarısızlık ya da karmaşa yaşamaları çocukların kendi başlarına harekete geçmeleri için risk altında olmalarına ve akranları arasında sosyal rolleri ve yetenekleri bakımından yetersizlik duygusu geliştirmelerine neden olur. Bireyler önceki dönemleri sağlıklı atlattığında yakın ilişkiler kurma, üretkenlik ve

benlik bütünlüğü sağlamaları o oranda olumlu etkilenecektir (Deniz & Eryılmaz, 2021).

Özetle bu kurama göre okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal ve duygusal alandaki gelişim için bu iki önemli krizi aşmak gerekmektedir. Destekleyici ebeveynler ve sosyal çevre çocuğun sosyal-duygusal beceriler geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

2.1.3.3. Davranışçı Kuramlar ve Sosyal-Duygusal Gelişim

Davranışçılar, insan davranışlarının çeşitli unsurlardan etkilendiğini düşünmekte ve bu davranışları belirli öğrenme deneyimleri ile koşullanmalardan kaynaklandığını açıklamaktadırlar (Yerlikaya, 2020). Davranışçı kuramın destekleyicileri arasında sosyal-duygusal gelişime önemli katkılarda bulunan Julian B. Rotter oluşturduğu Sosyal Öğrenme Kuramı öne çıkmaktadır. Bu kurama en büyük katkıda bulunanlar ise Albert Bandura ile Walter Mischel olarak ifade edilmektedir (Hogben & Byrne, 1998). Bireylerin öğrenme süreçlerini anlamaya yönelik geliştirilen bu kuram, taklit ve gözlemin insan öğreniminde yetersiz kaldığını göstermiştir (Malone, 2002). Kurama göre, becerilere veya davranışlara her zaman doğrudan deneyimle ulaşılmaz; bireyler başkalarının sergilediği tutumları gözlemleyerek de öğrenebilirler (Yalçın, 2010).

Bandura (1989), sosyal öğrenme ve sosyal biliş kuramlarında, sosyal yeterliliği geliştirmede üç önemli etmenden söz etmiştir. Bu unsurlar: (1) Çocuklar ve gençler, davranışları kendi evlerinde veya kültürlerinde gözleme unsuru, (2) bireylerin kendi başarı beklentileri gibi bilişsel unsurlar, (3) sınıf ve okul ortamı gibi sosyal unsurlardır. Bandura'nın karşılıklı etkileşim modeli, bu üç unsurun birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Yani, bir unsur diğerlerini etkiler ve bir unsurdaki değişimler, diğerlerinde de değişimlere yol açmaktadırlar (Deniz & Eryılmaz, 2021).

Öğrenmenin etkinliğinin, öğrenenin gözlemlediği davranışları taklit edebilme yeteneği ile doğrudan bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Gözlemleme sonucu kazanılan ödül veya ceza, çocuğun belirli bir davranışı taklit edip etmeyeceğini belirleyen faktördür. Eğer çocuğun bakımverenine dikkat edilirse, çocuk bakım veren kişiyi gözlemleyerek onu taklit eder ve bu durum empati duygusunu etkiler (Küçükturan & Keleş, 2019). Çocuğa övgü, şefkat, gülümseme, onay, ilgi ve sevgi gibi sosyal pekiştireçlerin sunulması ve ebeveynle kurulan sıcak, destekleyici etkileşimin sağlanması; çocuğun istenen davranışları sergilemesini hem teşvik etmekte hem de bu davranışların kalıcılığını artırmaktadır, denilebilir.

2.1.3.4. Bilişsel Kuramlar ve Sosyal-Duygusal Gelişim

Bu yaklaşıma göre, bireylerin duyguları ve davranışları, yaşadıkları olayları nasıl algılayıp yorumladıklarına bağlı olarak şekillenir. Yani, bir olayın kişide oluşturduğu duygusal tepki, doğrudan olayın kendisinden değil, kişinin olaya yüklediği anlamdan kaynaklanır (Beck, 2001). Bu kuramın temel kavramları arasında, bireyin tutumlarını, kurallarını ve varsayımlarını içeren temel inançlar, bu inançlardan türeyen ara inançlar ve günlük yaşamda zihne otomatik olarak gelen, genellikle sorgulanmadan kabul edilen otomatik düşünceler yer almaktadır.

İnançlar, bireylerin çocukluk dönemiyle başlayan, kendileri, diğer insanlar ve yaşadıkları dünyaya dair geliştirdiği düşüncelerdir. Temel inanç, zihnin en derin yapı taşını oluşturur. Otomatik düşünceler, belirli durumlarla ilişkili olan, zihnin en yüzeyinde yer alan, kelimeler veya görüntülerle ifade edilen zihinsel çıktılardır. Bu iki kavram arasında ise ara inançlar, bir kişinin yaşamında tutum, kurallar ve varsayımlar olarak kendini gösterir (Beck, 2001; akt: Tekgül, 2015).

Bu kuramda öne çıkan bir diğer kavramise bilişsel çarpıtmalardır. Bilişsel çarpıtmalar, bireyin bilgi işleme sürecinde ortaya çıkan sistematik düşünce hatalarıdır ve genellikle kişinin sahip olduğu derin inançlar ya da şemaların etkisiyle şekillenir. Bu çarpıtmalar, olayları nesnel olarak değerlendirmeyi zorlaştırarak duygusal sıkıntıların sürmesine neden olabilir (Beck, 2001; Beck, 2008; akt. Türkçapar, 2009).

Tüm bu kavramlar, bireyin ilişkilerini ve davranışlarını etkilediği gibi sosyal-duygusal gelişimini de etkilemektedir.

2.1.3.5. Bağlanma Kuramları ve Sosyal-Duygusal Gelişim

Bağlanma Kuramı, Çocuğun birincil bakım verenle kurduğu bağlanma ilişkisi, ileriki sosyal-duygusal işlevselliğinin belirleyicisidir. Bebek bağlanma sayesinde, birincil bakım verene (çoğunlukla bu kişi annedir) fiziksel ve duygusal olarak yakınlık arayışında olması, onun tehlikelere karşı korunma ihtiyacına karşılık gelmektedir. Bu sayede bebek, kendisine güvenli alan oluşturur ve güven duygusu ile büyür (Bowbly, 1973). Bağlanma biçimi, bebekle ebeveyn arasındaki ilişkiye göre şekillenmektedir. Bu nedenle, bireyin ileride göstereceği her türlü sosyal-duygusal davranış, bebeklik döneminde annesi veya ona bakım veren kişilerle kurduğu bağdan etkilenmektedir.

Bağlanma biçimleri güvenli, çelişkili-güvensiz ve kaçınma-güvensiz olarak kategorize edilmiştir (İnci, 2015). *Güvenli bağlanmada*, anne (ya da birincil bakım veren), bebeğin ihtiyaçlarına duyarlıdır; hemen ve ihtiyaca cevap verebilen davranışlarda bulunur. Bebek ihtiyaç duyduğunda, bakım verenin sürekli ve tutarlı bir şekilde yanıt vermesi, çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlar ve güvenli bağlanma ilişkisini destekler. Bu duyarlılık ve süreklilik, bebeğin dünyayı güvenli bir yer olarak algılamasına ve sağlıklı bir duygusal gelişim göstermesine katkıda bulunur. Güvenli bir bağ kuran bebek, annesinin sorunları çözebileceğine güvendiği için annesini çevreyi keşfetmekte bir güven merkezi olarak kullanır ve bu durum ona özgürlük hissi vermektedir. *Çelişkili-güvensiz bağlanmada,* anne bebeğinin ihtiyaçlarını tutarsız bir biçimde karşılamaktadır. Bazen ipuçlarına uygun bir şekilde yanıt verirken; ancak çoğu zaman bebeği ihmal ederek gerekli ilgiyi gösterememektedir. *Kaçıngan-güvensiz bağlanmada*, birincil bakım veren bebeğin ihtiyaçlarına karşı duyarsız kalmakta; bebeği reddedebilmekte ya da ihtiyaçlarını yeterince önemsememektedir. Anneyle kurulan bu tutarsız ve mesafeli ilişki, bebeğin kendini güvende hissetmesini engeller. Sonuç olarak, bebek annesini güvenilir ve destekleyici bir bağlanma figürü olarak algılamaz ve bu durum, güvensiz bağlanma biçimlerinin gelişmesine zemin hazırlar (İnci, 2015). Bu şekilde ilişki kurmayı bilen bebek, çocuk veya yetişkin olduğunda da ilişkilerinde benzer sağlıksız örüntüyü gerçekleştirebilir.

Güvenli bağlanma, çocuğun birincil bakım vereniyle kurduğu sağlıklı duygusal ilişkinin bir göstergesi olup sosyal-duygusal gelişimin temel belirleyicilerindendir. Thompson (1994), güvenli bağlanan çocukların duygularını tanıma ve düzenleme becerilerinde daha yetkin olduğunu belirtmiştir. Sroufe (2005), güvenli bağlanmanın sosyal yeterliliği ve ilişkilerdeki uyumu desteklediğini ortaya koymuştur. Laible ve Thompson (2000) ise güvenli bağlanmanın empati ve prososyal davranışları artırdığını vurgulamıştır. Buhs ve Ladd (2001), okul öncesi dönemde akranları tarafından kabul gören ve güvenli bağlanan çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, Fearon ve diğerleri (2010), güvensiz bağlanmanın çocuklarda davranış problemleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Fraley ve diğerleri (2013) ise bağlanma biçimlerinin ergenlik ve yetişkinlikte sosyal ilişkiler ve psikolojik iyi oluş üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını göstermiştir. Bu bağlamda, güvenli bağlanma, bireyin sosyal-duygusal gelişimini çok yönlü olarak destekleyen temel bir yapı taşını oluşturmaktadır.

2.1.3.6. Ekolojik Kuram ve Sosyal-Duygusal Gelişim

Bronfenbrenner, insan gelişiminde çevrenin rolüne odaklanan bir sosyo-kültürel bakış açısı geliştirmiştir. Ekolojik kuram, insanların bir dizi çevresel sistem içinde geliştiğini belirten aynı zamanda bireylerin bireysel özelliklerini vurgulayan bir yaklaşımdır (Deniz & Eryılmaz, 2021).

Birey ve çevresel sistemler, mikrosistem (aile, okul gibi) mesosistem (okul-veli, anne-baba gibi), eksosistem (sosyal medya, yasalar gibi), makro sistem (ırk, din gibi) ve kronosistemler (sosyolojik-tarihsel olaylar) birbirleri ile sürekli bağlantılı haldedir. Birey zamanının büyük bölümünü mikrosistem içinde geçirir. Bronfenbrenner'e göre, çocukların gelişimi için okul ve sınıf sosyal bir mikro sistemi temsil etmektedir. Bu teoride, tarım çağından endüstriyel çağa bilgi / kavramsal çağa geçiş gibi tüm bireyleri etkileyen faktörler de dâhil olmak üzere, makro sistemi temsil etmektedir. Çocuk bu ilişkide sadece kendi kişisel yönleri açısından etkilenmez, bununla birlikte yakın sosyal etkileşim ağındakilerden ve yakın çevresinin ilişkili olduğu ve doğal üyesi olmadığı uzak çevresinden de etkilenir. Çocuk kendi çevresini oluşturmada aktif katılımcıdır. Çocuğun çevresi ile olan ilişkilerine ilişkin öznel yaşantıları çocuk üzerinde çevrenin objekrif görüşü kadar önemlidir. Ayrıca ekolojik kuramda bireyin gelişimsel sürecinde birey, bağlam, süreç ve zaman oldukça önemlidir. Bu faktörler az ya da çok bireyin yaşamını etkiler ya da bireyden etkilenebilirler (Ettekal & Mahoney, 2017; Huilt & Dawson, 2011).

Çevresi ile sürekli bir etkileşim halinde olan birey bu etkileşimle çevresinden etkilenir. Kendi gelişimine aktif olarak katılan birey sadece üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmekle kalmayıp aynı zamanda kendi özellikleri, yetenekleri ve potansiyeli ile de çevreyi etkileyebilir (Ettekal & Mahoney, 2017; Huilt & Dawson, 2011).

Sonuç olarak birey sosyal ilişkilerinde ve yaşamının her noktasında iç içe geçmiş sistemlerin etkisindedir. Bazı sistemlerden çok etkilenirken bazı sistemlerden daha az ya da dolaylı olarak etkilenir. Bu kurama göre bireyin sosyal-duygusal gelişimi de bu bağlamda etkilenmektedir.

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişimin Önemi

Çocuk gelişimi, yaşam boyunca sağlığı etkileyen önemli bir faktördür (Carande-Kulis vd., 2000). Piaget'nin gelişim aşamalarına göre (Eric, 2001), çocuklar farklı aşamalardan geçerek ilerleme fırsatı veren beceriler kazanmaktadırlar. Çocukların çok

yönlü gelişiminin temellerinin atıldığı okul öncesi dönem, sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişim açısından büyük önem taşır (Pektaş, 2022; Razon, 1987).

Tüm okul öncesi çocukların yaklaşık %13 ila %18'i, geçici ya da kalıcı olumsuz sonuçlara yol açabilen davranış problemleri yaşamaktadır (Schell vd., 2015). Sosyal-duygusal yeterlilik, yalnızca çocukları stres kaynaklarının olumsuz etkilerinden korumakla kalmaz; aynı zamanda bu stresin düzeyini azaltarak daha sağlıklı baş etme becerileri geliştirmelerine de katkı sağlar. Ayrıca iyi oluşu arttırır ve çocuklar yetişkin olduklarında karşılaşabilecekleri duygusal ve davranışsal sorunları önleme işlevi görebilmektedir (Slaski & Cartwright, 2002); Ek olarak problem çözme becerisini geliştirmektedir (Trinidad & Johnson, 2002).

Sosyal-duygusal beceriler, bireyin hem akademik hem de sosyal yaşamda başarılı olmasında belirleyici bir rol oynar (Jones & Bouffard, 2012). Yapılan bir çalışmada okul öncesindeki çocukların, sosyal-duygusal becerilerinin düşük olması nedeni ile çocukların ilkokula başarılı bir geçiş yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Lin vd., 2003). Diğer yandan, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal açıdan yetkinlik kazanan çocuklar, ilerleyen yıllarda hem akademik başarı hem de sosyal uyum açısından daha avantajlı bir gelişim süreci geçirmektedirler (Landry & Smith, 2010). Buna karşılık, bu dönemde yeterli sosyal-duygusal beceriler geliştiremeyen çocukların, anaokuluna uyum sağlamakta güçlük çekmeleri, akademik açıdan yeterince hazır olmamaları, ilkokul yıllarında çeşitli sosyal ve davranışsal sorunlar yaşamaları ve uzun vadede hem akademik hem de sosyal alanlarda kalıcı zorluklarla karşılaşma olasılıkları daha yüksektir (Fantuzzo vd., 2003; Bornstein vd., 2010).

Sosyal-duygusal gelişim, bireyin sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve sürdürebilmesi, kendi duygularını anlayıp düzenleyebilmesi ve başkalarının duygularına duyarlılık geliştirebilmesi açısından temel bir gelişim alanıdır. Bu alan, sadece bireysel psikolojik süreçlerle değil, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve eğitsel bağlamla da şekillenmektedir (Raver, 2002; Denham vd., 2003). Erken çocukluk döneminde bu gelişimsel süreçlerin izlenmesi ve desteklenmesi; yalnızca akademik başarı değil, uzun vadeli psikososyal uyum ve ruh sağlığı açısından da kritik bir rol oynamaktadır (Shonkoff & Phillips, 2000; Shonkoff & Garner, 2012).

Sonuç olarak, çocuğun erken yaşta sosyal-duygusal becerilerini gelişimine uygun bir şekilde kazanmasının önemli olduğu söylenebilir. Erken çocuklukta sosyal-duygusal gelişimin çalışılması, çocukların kişisel, sosyal, okul başarısı ve kariyer alanlarında olumlu etki sağlayabilir.

2.1.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişimi Etkileyen Koruyucu ve Risk Faktörleri

Çocukların sosyal-duygusal gelişiminde, karşılaşılan riskler ile bu risklerin olumsuz sonuçlarını azaltmak ya da ortadan kaldırmak için koruyucu faktörlerin varlığı büyük önem taşımaktadır. Risk, bir sorunun ortaya çıkması, sürmesi ya da daha da kötüleşmesi ihtimalini artıran durum, olay veya tecrübe demektir. Koruyucu faktörler de, riskler ile olumsuz koşulların zararlarını hafifleten ya da yok eden unsurlardır. Risk unsurları, çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde sorun yaşama olasılığını yükseltirken, koruyucu unsurlar bu sorunları yaşama ihtimalini düşürmektedir (Jenson & Fraser, 2011).

Sabates ve Dex'in (2013) çalışmasında, bir çocuğun yaşamının ilk beş yılında risk faktörlerine maruz kalması durumunda çocuklarda sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinde bozulmaların olabileceğini göstermişlerdir.

Sosyal-duygusal gelişim için risk ve koruyucu faktörler ise genel olarak 3 grupta incelenmektedir:

- Bireysel faktörler,
- Ailevi faktörler,
- Çevresel faktörler (Place vd., 2002).

Bu faktörler, çocukların gelişim sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme kapasitelerini doğrudan etkileyerek, onların sosyal-duygusal uyum düzeylerinde belirleyici rol oynamaktadır.

2.1.5.1. Bireysel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

0-6 yaş döneminde sosyal-duygusal gelişimi olumsuz etkileyebilecek çeşitli bireysel risk etmenleri bulunmaktadır. Bu riskler arasında; prematüre doğum, kolay yatıştırılamayan veya zorlayıcı mizaca sahip olma, güvenli bağlanmanın kurulamaması, akranlara yönelik saldırgan davranışlar sergileme, motor, dil ya da

bilişsel alanlarda gelişimsel gecikmeler ve kronik sağlık sorunları yer alabilir. Bu tür bireysel özellikler, çocuğun çevresiyle sağlıklı etkileşim kurmasını ve duygusal dünyasını düzenlemesini güçleştirebilir. Bu risklerin olumsuz etkilerine karşı koruyucu özellikler ise öz-düzenleme, uyumlu bir mizaca sahip olma, temel bakım veren ile güvenli bağlanmanın gerçekleşmiş olması, sağlıklı iletişim yetisine ve dili kullanma gücüne sahip olma, akranlar ile iyi ilişkiler kurabilma yeteneği, sağlıklı öz saygı ve sağlıklı problem çözme becerileri gibi unsurlardır (Gizir, 2007; Öz & Bahadır Yılmaz, 2009).

Bir çocuk, doğuştan gelen özellikleriyle uyum sağlamadığı bir çevrede sürekli engellerle karşılaşırsa, bu durum çevresine uyum sağlama konusunda sorunlar yaşamasına yol açabilmektedir (Arkar vd., 2005). Kişisel özellikleri dolayısıyla adaptasyon sorunu yaşayan bir çocuğun, sosyal-duygusal becerileri de olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Işık, 2006).

2.1.5.2. Ailesel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

0-6 yaş döneminde sosyal-duygusal gelişimi tehdit eden ailevi risk faktörleri arasında çeşitli olumsuzluklar yer alabilir. Bunlar arasında; psikolojik ya da kronik sağlık sorunları yaşayan bir ebeveyn, madde bağımlılığı, annenin duygusal olarak ilgisiz ve tepkisiz tutumları, aile içi çatışmalar, travmatik yaşam olayları, istikrarsız aile ortamı, ebeveyn kaybı, boşanma ya da çocuğun tek ebeveynli bir yapıda yetişmesi gibi durumlar öne çıkar. Ayrıca, çocuğun aile içinde fiziksel veya duygusal şiddete tanık olması ya da doğrudan maruz kalması da sosyal-duygusal gelişimi ciddi biçimde zedeleyebilir.

Bu risk faktörlerinin yanında, sosyal-duygusal gelişimi destekleyen koruyucu ailevi etkenler ise; olumlu anne ve çocuk ilişkileri, aile ortamında yaşamak, tehlikelerden ve korkulara karşı savunma, çatışma çözmede fırsatlar sunma, yüksek düzeyde eğitim almış ebeveynin varlığı vb. koruyucu ailevi koşullardır (Gizir, 2007; Öz & Bahadır Yılmaz, 2009).

Aile stres kuramı, ailenin ekonomik seviyesinin, ailenin işleyişi ve ebeveynlerin duygusal sağlığı üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu söylemektedir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini ve böylece çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Conger vd., 1992). Diğer taraftan, eğer ebeveynler ekonomik zorluklar ve psikolojik sıkıntılara rağmen olumlu ebeveynlik yöntemleri

uygulayabiliyorsa, bu durum çocukları risk faktörlerinin olumsuz etkilerinden koruyabilmektedir (Gershoff vd., 2007).

Okul öncesi çocuklarla yapılan araştırmalar, güvenli bağlanma gösteren çocukların, akranlarına kıyasla daha yüksek sosyal-duygusal beceriye sahip oldukları, olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha fazla deneyimledikleri ve yetişkinlerle uyumlu ve iş birliği içinde oldukları gözlemlenmiştir. Öte yandan, güvensiz bağlanma geliştiren çocuklar, sosyal yalnızlığa daha yatkın oldukları, sıklıkla öfkeli ve huzursuz bir tutum sergiledikleri, sınıf arkadaşlarına ve öğretmene yönelik saldırgan davranışlar gösterdikleri, uyum problemi yaşadıkları, çökkün duygulara sahip oldukları ve rollerine uygun görevleri yapmadıkları sonucuna varılmıştır (Zeanah vd. ,1997).

Ebeveyn tutumu, ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye dönük olraka sahip oldukları birlikte ebeveynlik algıları, disiplini yönetme biçimleri, ebeveynlerin ve enbeveynlerin çocukları ile olan bağlanma biçimleri sosyal-duygusal gelişimi etikileyebilir. Ailede var olan risk faktörleri, sosyal-duygusal gelişimdeki olası güçlüklerin erkenden yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Campbell vd., 2000; Tamis-LeMonda vd., 2004).

Bu noktada koruyucu ve risk faktörleri açısından aile faktörü oldukça önemlidir.

2.1.5.3. Çevresel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

0-6 yaş döneminde sosyal-duygusal gelişimi olumsuz etkileyebilecek çevresel riskli faktörler arasında; yoksulluk, sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması, bir eve sahip olmama, çocuğun ihmal edilmesi ve çocuğun istismara uğramış olması, muharebe, afetler, travmalar, açlık, dışlanma ve sosyal baskıya maruz kalma gibi durumlar sayılmaktadır. Bu tür çevresel koşullar, çocuğun güvenli bağlanma geliştirmesini ve duygusal olarak sağlıklı bir şekilde büyümesini zorlaştırabilir (Gizir, 2007; Öz &Bahadır Yılmaz, 2009).

Öte yandan, gelişimi destekleyen çevresel koruyucu faktörler de oldukça önemlidir. Etkili sosyal hizmetler ve sağlık hizmetleri gibi kaynaklara erişim, sosyal çevrede güven veren ve destek sunan bir yetişkinle kurulan pozitif ilişkiler, okul ortamıyla kurulan olumlu bağlar, akranlardan alınan sosyal destek ve güçlü rol modellerin varlığı, çocukların bu risklerle daha sağlıklı baş edebilmesine yardımcı olmaktadır (Gizir, 2007; Öz & Bahadır Yılmaz, 2009).

Çocukların sosyal ve duygusal olarak yeterli bireyler olarak gelişmeleri, toplumsal uyum becerisi kazanmaları, etkili kişiler arası ilişkiler kurup bu ilişkileri sürdürebilmelerine bağlıdır. Erken yaşlardaki çocukların öğretmenleriyle kurdukları olumlu etkileşimler, onların öğrenme süreçlerine katılımını artırmakta ve motivasyonlarını desteklemektedir (Durlak vd., 2011).

Anaokulları, çocuklara sadece eğitim ortamı sunmakla kalmaz; aynı zamanda güvenli akran ilişkileri kurabilecekleri, yetişkinlerle sağlıklı bağlar geliştirebilecekleri ve sosyal-duygusal becerilerini güçlendirebilecekleri fırsatlar sağlayarak önemli bir koruyucu faktör işlevi görür. Anaokulu ortamına yönelik olumlu bir tutum, çocukların aidiyet duygusu geliştirmelerine, güven hissi kazanmalarına ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına katkı sağlar (Bollmer vd., 2005; Graham vd., 2011).

Çocuğun bulunduğu ülkenin gelişmişlik düzeyi, sosyal-duygusal gelişiminde koruyucu ve risk unsurlarını etkileyebilmektedir. Bazı ülkelerde gelişim değerlendirmelerindeki sistemsizlik ya da hiç olmaması, psikolojik hizmetlere erişimdeki zorluklar ve bu alanda yeterli profesyonelin olmaması, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde karşılaştıkları sorunların zamanında tespit edilmesini zorlaştırmaktadır (Patel vd., 2007).

2.1.6. Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu kısımda konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiş olup, çalışmaların sunumunda kronolojik sıralamaya dikkat edilmiştir. Bu yaklaşım, alan yazındaki gelişimin izlenebilmesini ve konuya ilişkin tarihsel ilerleyişin daha açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.

2.1.6.1. Türkiye'de Yapılmış Sosyal-Duygusal Gelişimle İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde sosyal-duygusal gelişim kavramının çeşitli değişkenler ile birlikte incelendiği araştırmalar görülmüştür. Sosyal-duygusal gelişim kavramı 2000'li yıllardan sonra yoğun olarak ülkemizde çalışılmaya başlanmış olduğu görülmekle birlikte son yıllarda sosyal-duygusal gelişim kavramına yönelme olduğu ancak; mevcut çalışma gibi çok bileşenli müdahalelerin olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak ilişkisel tarama deseni ile yapılmış araştırmaların yoğunlukta olduğu, deneme modeli ile yapılan araştırmaların ise daha az olduğu görülmüştür.

Işık (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ailenin örgütsel yapısının ve işlevsel düzeyinin, 60 ile 72 ay arasındaki çocukların sosyal-duygusal uyumlarına nasıl bir etkisi olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelini kullanarak, aile işlevselliği bozuldukça, çocukların sosyal-duygusal uyum seviyelerinde anlamlı bir düşüş gözlendiğini ortaya koymuştur.

Özgülük (2006)'ün yaptığı çalışmada ise, okul öncesi dönemde tam gün ve yarım gün eğitim alan 5–6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin, katıldıkları eğitim programlarının süresi, türü, cinsiyetleri ve sosyo-ekonomik durumları ile nasıl değişiklikler gösterdiği incelenmiştir. Araştırma bulguları, bir gün olarak eğitim programına katılan çocukların sosyal-duygusal adaptasyon düzeylerinin, öğleye kadar programlara katılanlardan yüksek olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca, kız ya da erkek olmanın çocuklardaki sosyal-duygusal adaptasyon düzeylerinde bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin ise, yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyumunun, orta ve düşük ekonomik gelir düzeyine sahip aileler ile karşılaştırıldığında, yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının uyumunun diğerlerine göre yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Şentürk (2007) çalışmasında, 60 ile 72 ay arasındaki çocukların anne çalışma durumlarının, çocuklarının sosyal-duygusal uyumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, annelerin eğitim düzeyinin yüksek olmasıyla birlikte, çocukların da sosyal-duygusal uyum düzeylerinin arttığını bulmuştur. Ek olarak çalışan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyumları, evde anneleriyle yaşayan çocuklardan belirgin şekilde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Gülay (2008) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkilerini çeşitli faktörler ışığında incelemiştir. Araştırmanın bulguları, otoriter anne tutumlarına sahip çocukların, daha demokratik anne tutumlarına sahip çocuklara kıyasla akranları tarafından daha fazla dışlandığını göstermiştir.

Günindi (2008) 6 yaşındaki çocuklarla yaptığı çalışmada, çocukların sosyal becerileri ve ebeveynlerin empati yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin empati beceri düzeyleri arttıkça, çocuklarının sosyal uyum becerilerinin de geliştiğini ortaya koymuştur.

Kibar (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, büyükanneleriyle birlikte büyüyen ve büyümeyen 5 ile 6 yaş aralığındaki çocukların sosyal-duygusal beceri düzeyleri,

problemli davranışları ile ailelerin işlevleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, aile işlevlerinin bozulmasının çocukların sosyal-duygusal uyumunu olumsuz etkilediğini ve bu durumun davranış sorunlarında artışa yol açtığını göstermektedir. Ayrıca, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyi düştükçe, davranış problemlerinin de belirgin biçimde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, aile dinamiklerinin çocukların duygusal ve davranışsal gelişiminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Kotil (2010), 5 yaşındaki anaokuluna yeni başlamış çocukların sosyal-duygusal beceri düzeyleri, ebeveynlerin yeterlik algıları ve anaokulunun beklentilerine uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, kız çocuklarının sosyal-duygusal becerileri düzeylerinin erkek çocuklarla karşılaştırıldığında, kızların daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu anlamda cinsiyet sosyal-duygusal becerilerin kazanımında önemli bir değişken olabileceği söylenmiştir.

Ünsal (2010) 60ile 72 ay arasındaki çocuklarla sosyal-duygusal uyum ve davranış sorunları değişkenlerini ele almıştır. Buna göre bu çocukların sosyal uyum düzeylerinin arttıkça, davranış sorunları azalmıştır.

Pekdoğan (2011) araştırmasında, 5 ile 6 yaş arasındaki okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerilerini etkileyen değişkenleri ele almıştır. Araştırmada sonucu, öncesinde kreşte ve/veya anaokulunda eğitim hayatı olan çocukların sosyal-duygusal becerileri diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Erten (2012) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitime gitmekte olan çocuklardaki sosyal beceriler, akran ilişkiler ve toplumsal konum düzeylerinin okul uyumu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocuklar sosyalleştikçe okula uyum düzeylerinde de artış gözlemlenmiştir. Buna karşılık, saldırganlık, korku ve kaygı, sosyal çekilme ve aşırı hareketlilik gibi olumsuz davranış düzeylerinin yükselmesiyle okula uyum düzeyinin anlamlı biçimde azaldığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, 5-6 yaş grubundaki çocuklar arasında olumlu sosyal davranışların, okula uyum düzeyini en güçlü şekilde yordayan değişken olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular, sosyal becerilerin erken çocukluk dönemindeki okul uyumu açısından kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Çiftçi Topaloğlu (2013) tarafından yürütülen araştırmada, 4 ile 5 yaş arasındaki çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık ve kaygı düzeyleri ile anne-babalarının

ebeveyn öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, çocukların sosyal yetkinlik puanlarının anne-babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini; ancak saldırganlık ve kaygı puanlarında mesleki farklılığa bağlı olarak anlamlı bir değişiklik olmadığını ortaya koymuştur.

Andı (2014), okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen değerlendirmelerine dayalı olarak sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ve aile yaşam tarzlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını" incelemiştir (Andı, 2014). Araştırma sonucunda, kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla kişiler arası ilişkilerde daha başarılı oldukları, öz denetim ve akademik beceriler açısından daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Ancak, sosyal yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarında kız ve erkek çocukların benzer davranış düzeyleri sergilediği görülmüştür. Ayrıca, anne-baba tutumlarının çocukların sosyal beceri ve olumsuz sosyal tepkileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve diğerleri (2021), Türkiye'de 1952 yılından 2021 yılına kadar uygulanan okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişimle ilgili unsurların yer alma durumunu inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Doküman analizi yöntemiyle yapılan bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 1952, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarına ait okul öncesi eğitim programları içerik açısından değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, sosyal-duygusal gelişimle ilgili unsurların programlarda giderek daha fazla yer bulduğunu, ancak bu alanın hâlâ güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Yiğit Tekel & Akgül (2024) tarafından üstün zekalı çocuklar için geliştirilen sosyal ve duygusal eğitim programlarının, öğrencilerin kendilik değerini artırma ve duygusal farkındalıklarını geliştirme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarından oluşan çalışmada, deney grubuna sekiz hafta süresince sosyal-duygusal eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası yapılan ölçümler sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kendilik değerlerinde ve duygusal farkındalıklarında anlamlı iyileşmeler gözlemlenmiştir.

2.1.6.2. Yurtdışında Yapılmış Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Araştırmalar

Sosyal-duygusal yeterliliği desteklemeye yönelik olarak geliştirilen Fun FRIENDS Programı (Barrett, 2007), kanıta dayalı bir müdahale yaklaşımı olan FRIENDS for Life

Programı'nın (Barrett, 2004; 2005) gelişimsel olarak okul öncesi döneme uyarlanmış, yaşa uygun bir versiyonudur. Fun FRIENDS, çocukların duygularını tanıma, kaygıyla başa çıkma, sosyal beceriler geliştirme ve problem çözme alanlarında gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Program, Avustralya, İngiltere ve Kanada başta olmak üzere birçok ülkede hala uygulanmaktadır (Pahl& Barrett, 2007).

Findlay ve diğerlerinin (2006) çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalarında, empati düzeylerine göre çocukların sosyal davranışları, empati becerileri ve sosyal anlayış düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, empati düzeyi yüksek olan çocuklar, saldırganlık düzeyleri düşük olup, utangaçlık düzeyleri diğerlerine göre yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, empati becerisi gelişmiş çocukların yalnızca kendi sosyal davranışlarını daha olumlu yönde düzenlemekle kalmayıp, aynı zamanda akranlarının sosyal davranışlarını anlama ve onlara duyarlılık gösterme konusunda da daha yetkin olduklarını ortaya koymaktadır.

Miller ve diğerlerinin (2006), düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarıyla yaptığı bir çalışmada, çocukların duyguları tanıma, düzenleme ve olumsuz şekilde ifade etme becerileri ile sınıf içindeki davranışları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, duyguları tanıma ile duygu düzenleme becerisi arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Devamında saldırgan davranışlar ile olumsuz duygular arasında ve sosyal-duygusal beceriler ile duygu düzenleme beceri arasında pozitif bir ilişki bulunurken; sosyal-duygusal beceriler ile olumsuz duygular arsında negatif bir ilişki saptanmıştır.

Beaumont & Sofronoff (2008) çalışmasında, asperger sendromu olan çocuklara yönelik çok bileşenli sosyal beceri müdahalesi olan Junior Detective Training Program'ın etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Yedi haftalık bu program; bilgisayar oyunu, küçük grup oturumları, ebeveyn eğitimi oturumları ve öğretmenlere yönelik bilgilendirici materyalleri içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, müdahale grubundaki çocukların sosyal-duygusal becerilerinde olumlu anlamda gelişme gözlemlenmiştir.

Conner ve Fraser (2011) çalışmalarında, okul öncesi çocuklarda saldırgan davranışı önlemeye yönelik olarak sosyal-duygusal becerilere dönük çok bileşenli bir programın pilot uygulamasını yapmışlardır. Programın birinci bileşeni, sosyal-duygusal beceri eğitiminden oluşmuştur. İkinci bileşen ise grup temelli ebeveynlik psikoeğitimi

olmuştur. Araştırmanın sonucu, müdahale grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla akademik yeterlilik, sosyal yeterlilik, depresyon ve saldırgan davranışlar açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Durlak ve diğerleri (2011), sosyal ve duygusal öğrenme programlarının (Social and Emotional Learning Program-SEL) etkinliğini değerlendiren kapsamlı bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Bu çalışma, 270.034 anaokulundan lise düzeyine kadar olan öğrenciyi kapsayan 213 farklı SEL programını incelemiştir. Sonuçlar, SEL programlarına katılan öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinde, tutumlarında, davranışlarında ve akademik başarılarında anlamlı iyileşmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle, akademik başarıda %11'lik bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgular, SEL programlarının çocukların sağlıklı gelişimini desteklemede önemli bir araç olduğunu ve bu tür programların eğitim uygulamalarına entegrasyonunun desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Beş ay sonraki takip ölçümleri, müdahale grubundaki çocukların kazandıkları becerileri sürdürdüklerini göstermiştir.

Çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik ebeveyn kaygılarının, çocukların gerçekten sosyal-duygusal problemler yaşayıp yaşamadıklarıyla nasıl bir ilişki içinde olduğunu inceleyen bir araştırmada, çocukların %42,1'inin klinik düzeyde sosyal-duygusal sorunlar yaşadığı ya da risk grubunda yer aldığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin %30,4'ü çocukların sosyal-duygusal becerileri ile ilişkili kaygı taşıdıklarını ifade ederken, bu grubun %19,9'u çocukları değerlendirme ölçeğinde normal aralıkta puan almasına rağmen endişe duyduğunu belirtmiştir. Bulgular, ebeveynlerin kaygılarının, çocukların klinik düzeyde sosyal-duygusal sorunlara sahip olup olmadığını anlamada anlamlı bir ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ancak bu kaygılar, risk grubundaki çocukları belirlemede yeterince etkili olmamıştır (Weitzman vd., 2011).

Conner ve Fraser (2011) yapmış olduğu çalışmasında, okul öncesi çocuklarda saldırgan davranışı önlemeye yönelik olarak sosyal-duygusal becerilere dönük çok bileşenli bir programın pilot uygulamasını yapmıştır. Programın birinci bileşeni, sosyal-duygusal beceri eğitiminden oluşmuştur. İkinci bileşen ise grup temelli ebeveynlik psikoeğitimi olmuştur. Araştırmanın sonucu, müdahale grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla akademik yeterlilik, sosyal yeterlilik, depresyon ve saldırgan davranışlar açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Yapılan bir başka araştırma, çocukların duyguları tanıma becerileri ile sosyal-duygusal davranışları arasındaki ilişkiyi ve bu davranışların anaokulundaki akademik başarıya etkisini ele almıştır. Araştırma bulgularına göre, 3 yaşındaki çocukların 4 yaş grubuna kıyasla daha yüksek düzeyde prososyal davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Duyguları tanıma becerisinin, çocukların olumlu sosyal davranışlarını desteklediği görülmüştür (Denham vd., 2012).

MindUP Farkındalık Temelli Müdahale Programı (Schonert-Reichl vd., 2015) okul çağındaki çocukların duygu düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla kabul ve kararlılık terapi teknikleri kullanılarak uygulanan bir müdahaledir. Program, duygusal farkındalık, olumlu düşünme alışkanlıkları ve empati geliştirme gibi öğeleri içermektedir. Programa katılan öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimlerinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Key Steps Çok Bileşenli Ebeveyn Temelli Müdahale Programı, Leung ve diğerleri tarafından 2022 yılında geliştirilmiştir. Hong Kong'da yürütülen bu program, düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocuklar için ebeveyn-odaklı bir müdahale modeli geliştirmiştir. Program kapsamında duygusal rehberlik, davranış yönetimi, etkileşimli okuma ve oyun temelli etkileşim gibi farklı bileşenler yer almıştır. Çalışma sonucunda çocukların davranışsal sorunlarında azalma, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde ise olumlu yönde gelişmeler saptanmıştır (Leung vd., 2022).

2.2. Davranış Sorunları ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bir değişkeni olan davranış sorunları konusu detaylı olarak incelenecektir.

2.2.1. Davranış ve Davranış Sorunlarının Tanımı

Türk Dil Kurumu (TDK) (2024) davranış kavramını, organizmanın uyaranlar karşısındaki tepkilerinin bütünü olarak tanımlamaktadır.

Davranış sorunları, bireyin hem kendisine hem de çevresindekilere zarar verebilecek nitelikte olan, yeni beceriler edinmesini zorlaştıran ve sosyal çevresinden dışlanmasına yol açabilen davranışlardır. Bu tür davranışlar, aynı zamanda bireyin yaşadığı toplumun genel kabul gören sosyal kurallarına da aykırılık teşkil etmektedir (Kanlıkılıçer, 2005; Zarkowska & Clement, 1994).

Davranış Bozukluğu ise, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-5)'nda (2013), genellikle başkalarının haklarını alışkanlık haline getirip ihlal eden ve davranışlarını yaşlarına uygun yasaya veya sosyal normlara uydurmayan 18 yaş altı bireylere tanılanan bozukluk olarak tanımlanmaktadır.

2.2.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Sorunları

Okul öncesi dönem, çocukların temel sosyal-duygusal gelişimi ve istendik davranışların gelişimi için kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar çevreleriyle etkileşim kurmayı öğrenirken, duygularını ifade etme ve davranışlarını kontrol etme konusunda da ilk deneyimlerini yaşamaktadırlar (Yavuzer, 2013). Ancak bazı çocuklar bu süreçte, yaşıtlarına kıyasla daha fazla zorluk yaşayabilmektedir. Ve bu durum çeşitli davranış problemleri ile kendini gösterebilmektedir (Berk, 2018).

Davranış problemleri, çocuğun sosyal çevresiyle olan ilişkilerini olumsuz etkileyen, sürekli ve rahatsız edici nitelikteki uyumsuz davranışlardır (Özdemir, 2019). Bu tür sorunlar, sadece çocuğun bireysel gelişimini değil, aynı zamanda ailesel ilişkileri ve eğitim sürecini de zorlaştırmaktadır. Erken fark edilmediğinde, bu davranış problemleri ileriki yaşlarda daha ciddi ruhsal ya da sosyal sorunlara dönüşebilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013).

DSM-5 davranış bozukluklarını; yıkıcı, dürtü kontrol ve davranış bozuklukları (Disruptive, impulse-control, and conduct disorders) adı altında sınıflandırmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği-DSM-5-TR, 2013; çev.: Köroğlu). DSM-5 sınıflamasına göre çocuklarda görülen davranışsal bozukluklar, özellikle "Karşıt Olma-Karşı Gelme Bozukluğu" ve "Davranım Bozukluğu" başlıkları altında ele alınmaktadır. Bu bozukluklar, çocuğun otorite figürlerine yönelik aşırı olumsuz tutumlar, kurallara karşı isteyerek gelen direnç ve başkalarının haklarını ihlal eden davranışlarla karakterizedir. Özellikle okul öncesi dönemde sıkça gözlenen öfke nöbetleri, inatlaşma ve kurallara karşı gelme gibi davranışlar, bu bozuklukların erken belirtileri arasında değerlendirilebilir.

Davranış problemleri, farklı yaş gruplarında çeşitli biçimlerde görülebilmektedir. Yapılan son araştırmalar, bu tür problemlerin sadece okul çağı çocuklarıyla sınırlı kalmayıp, okul öncesi dönemdeki çocuklar arasında da yaygın bir şekilde gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Bierman, 2004; Kanlıkılıçer, 2005; Vitaro vd., 2001).

Okul öncesi dönemde, çocuklar çevreleriyle etkileşim kurarak sosyal-duygusal becerilerini geliştirdikleri bir süreçten geçmektedirler. Ancak bazı çocuklar, bu süreçte duygu düzenleme ve sosyal uyum sağlamakta zorlanabilir ve bu da davranış sorunlarına yol açabilmektedir (Shaw, 2018; Webster-Stratton, 1999). Bu dönemdeki davranış problemleri, yalnızca çocuğun sosyal ilişkilerini değil; gelecekteki sosyal-duygusal gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Lavigne vd., 2009).

Çocukluk dönemindeki saldırgan davranışların gelişimsel kökenlerine ilişkin yapılan boylamsal araştırmalar, bu tür davranışların erken yaşlardan itibaren gözlemlenebildiğini ortaya koymaktadır. Kanada Üniversitesi ile Carnegie Mellon Üniversitesi tarafından yürütülen kapsamlı bir çalışmada, 5 aylıktan 42 aya kadar izlenen 502 çocuk ve anneleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çocukların %28'i düşük düzeyde ya da hiç saldırgan davranış sergilemezken, %58'i orta düzeyde ve %14'ü ise yüksek düzeyde saldırgan davranış özellikleri göstermiştir (Tremblay vd., 2004). Araştırmada saldırganlık; diğer çocuklara vurma, ısırma, tekmeleme, saç çekme ve zorbalık gibi davranışlar üzerinden tanımlanmıştır. Yüksek düzeyde saldırgan davranış gösteren çocukların çoğunun, daha küçük yaşta kardeşleri olduğu, düşük sosyoekonomik statüden geldikleri ve annelerinin genç yaşta anne olmuş, hamilelikte sigara kullanmış ya da geçmişte disiplin sorunları yaşamış bireyler olduğu tespit edilmiştir (Tremblay vd., 2004).

Bu bulgular, saldırganlık eğilimlerinin yalnızca çocuğun bireysel özelliklerine değil; aynı zamanda çevresel ve ailevi faktörlere de bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Özellikle ebeveynlerin saldırgan davranışları modellemesi, çocukların sosyal öğrenme yoluyla benzer tutumları benimsemelerine neden olabilmektedir (Bandura, 1977).

Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar, okul öncesi dönemdeki çocuklarda davranış problemlerinin oldukça yaygın olduğunu ve bu sorunların önemli bir kısmının okul öncesi eğitim ortamında gözlemlenebildiğini göstermektedir (Arslan Çiftçi, 2015). Benzer şekilde, Campbell (1995) tarafından yürütülen bir çalışmada da, okul öncesi dönemde gözlenen yüksek düzeydeki saldırgan davranışların, ileriki yaşlarda kalıcı davranış bozukluklarına dönüşme riski taşıdığı belirtilmiştir. Bu durum, erken tanı ve müdahale programlarının önemini ortaya koymaktadır. Çünkü davranışsal zorlukların erken dönemde ele alınması, çocuğun ruhsal gelişimini olumlu yönde desteklemekte ve olası risklerin önüne geçmektedir.

Davranışsal sorunların erken dönemde fark edilmemesi ve uygun müdahale yöntemleriyle ele alınmaması, çocukların hem duygusal hem de sosyal gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Bu tür sorunlar, zamanla çocukların eğitim yaşamında uyum güçlüklerine ve akademik performansta düşüşe neden olabilmektedir. Erken yaşta başlayan davranış problemleri, ilerleyen dönemlerde daha karmaşık psikolojik sorunlara zemin hazırlayabilir. Özellikle okul öncesi dönem, bu tür belirtilerin ilk gözlemlenebileceği kritik bir gelişim evresidir. Bu nedenle, davranışsal güçlüklerin erken tespiti ve etkili müdahale programlarının geliştirilmesi, çocukların sağlıklı bir gelişim süreci geçirebilmeleri ve ruhsal iyilik hallerinin korunması gerekliliktir (Briggs-Gowan vd., 2006; Webster-Stratton, 1999).

Özetle, okul öncesi dönem, bireyin gelişimsel açıdan en hızlı ilerleme kaydettiği, kişilik yapısının temellerinin atıldığı ve çevresel etkileşimlere en açık olduğu kritik bir evredir. Bu süreçte çocuk, özellikle yakın çevresinden güçlü bir şekilde etkilenmekte ve sosyal öğrenme yoluyla çeşitli davranış örüntülerini benimsemektedir. Sosyal-duygusal becerilerin bu dönemde hızla gelişmeye başlaması, çocuğun ileriki yıllarda sergileyeceği sosyal-duygusal yeterliliklerin altyapısını oluşturmaktadır. Aynı şekilde, bu dönemde ortaya çıkan ve problemli davranışlar olarak tanımlanan tutumların sağlıklı biçimde yönetilebilmesi de büyük ölçüde sosyal-duygusal becerilerin düzeyiyle ilişkilidir. Bu bağlamda, çocuğun davranış problemleriyle etkili biçimde baş edebilmesi için sosyal-duygusal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Gültekin Akduman vd., 2015).

2.2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Sorunları ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Okul öncesi dönemdeki çocuklardaki davranış sorunlarına yönelik gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar, konunun kapsamlı bir şekilde ele alınabilmesi amacıyla iki ana başlık altında değerlendirilmiştir.

2.2.3.1. Türkiye'de Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Sorunları ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 60-72 aylık çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda problem davranışlarının çeşitli faktörlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, çocukların problem davranışları; cinsiyet, doğum

sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumu ve baba mesleği gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015), okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Dursun (2010) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri incelendiğinde, erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha saldırgan ve aşırı hareketli/dikkatsiz olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, anne babaların yaşı arttıkça çocuklardaki kaygı düzeyinin arttığı saptanmıştır. Son olarak, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasında düşük düzeyde de olsa bir ilişki bulunmuştur.

Demirkaya ve Abalı (2012) tarafından yapılan çalışmada, annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların davranış sorunları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, annelerin tutumlarının çocukların davranış problemleri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle aşırı koruyucu ve otoriter tutumların, çocuklarda davranış sorunlarının artmasına yol açtığı belirlenmiştir.

Şahin (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, duygu düzenleme becerilerindeki farklılıkların çocukların davranışsal sorunlarını anlamada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Kılıç & Alkan (2023) yapmış olduğu araştırmada, 36-72 aylık çocukların ebeveynleriyle yapılan görüşmelerde, aşırı hareketlilik, inatçılık, öfke, yeme ve uyku sorunları gibi problemli durumların en sık karşılaşılanlar olduğunu ortaya konulmuştur. Ayrıca, bu durumların erkek çocuklarda daha yaygın olduğu ifade edilmiştir.

Aslan ve Topuz (2025) araştırmasında, okul psikolojik danışmanlarının çocuklardaki problem davranışlar ve çözüm stratejileri hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışma ile danışmanların empati, güçlü iletişim ve sabırlı olma gibi becerilerinin önemli olduğunu ve aile desteğinin yetersizliğinin en büyük zorluk olarak görüldüğü ortaya konulmuştur.

2.2.3.2. Yurtdışında Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Sorunları ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Lahey ve diğerlerinin (1980), 2-17 yaş aralığındaki 325 çocuk arasında yaptığı çalışmada doğum sırası ile cinsiyetin davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemiş ve erkek çocuklarla ilk doğan çocukların diğerlerine oranla daha sıklıkla davranış problemi gösterdiklerini saptamıştır.

Weiss ve diğerleri (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 4 yaş grubundaki anaokulu çocuklarının davranışları çeşitli alanlarda gözlemlenmiştir. Çalışmada gözlem alanları iki ana başlık altında yapılandırılmıştır. Birinci gözlem alanı, kaygı ile ilişkili davranışlar (tırnak yeme, ağlama, asık yüz ifadesi, kaş çatma, yeni ortamlarda kaçınmacı davranışlar) ve zarar verici davranışlar (yüksek sesle bağırma, karşılık verme, söz dinlememe, tükürme ve diğer bireylere fiziksel zarar verme) üzerine odaklanmıştır. İkinci gözlem alanında ise, serbest oyun etkinlikleri sırasında gözlemlenen sosyal davranışlar değerlendirilmiştir. Bu kapsamda incelenen sosyal davranışlar arasında, tartışmaları sonlandırabilme, bir başkasını oyuna davet edebilme, başkalarına övgüde bulunabilme, diğerlerinin rahatını gözetebilme, paylaşma ve yardım etme gibi beceriler yer almaktadır. Araştırma sonuçları, okul öncesi müfredat programlarının çocukların sosyal gelişimlerini desteklediğini ve bağımsız öğrenme fırsatları sunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, yapılandırılmış erken çocukluk eğitim programlarının sosyal-duygusal gelişim açısından önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Hill ve diğerleri (2006) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada, 2 ile 5 yaş aralığındaki çocuklarda dışa dönük davranış sorunları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kız çocuklarında %11'i, erkek çocuklarında ise %9'u kronik düzeyde dışa dönük davranış sorunları göstermektedir. Kızlarda davranış problemleri, ailenin sosyal ve ekonomik düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna karşın, erkeklerde dışa dönük davranışları, sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermiştir. Özellikle 2 yaş çocuklarında, düşük sosyo-ekonomiye sahip olmak, erkekler açısından ilerleyen yaşlarda (4 ve 5 yaş) davranış problemleri açısından bir risk faktörü olarak belirlenmiştir. Duygu düzenleme becerileri açısından, 2 yaşındaki kızların, 2 yaşındaki erkeklere göre daha gelişmiş becerilere sahip oldukları bulunmuştur. Ve 2 yaşında hem klinik düzeyde davranış problemi gösteren hem de iyi duygu düzenleme becerilerine sahip olan kız çocuklarının, 4 ve 5 yaşlarında

daha düşük düzeyde davranış problemi sergilediği saptanmıştır. Ancak erkek çocukları için duygu düzenleme becerileri, ilerleyen dönemlerdeki davranış problemlerinin yordayıcısı olmamıştır.

Asendorpf ve diğerlerinin (2008) Almanya'da yaptıkları 19 yıllık boylamsal araştırmalarında, okul öncesi dönemde çekingen ve saldırgan davranışlar sergileyen çocukların yetişkinlik dönemlerindeki kişilik özellikleri ve yaşam sonuçları incelenmiştir. Araştırma kapsamında, 4–6 yaş arasında olan 206 çocuktan en çekingen davranışlar gösteren %15'lik grup ile en saldırgan davranışlar gösteren %15'lik grup seçilerek, 23 yıl izlenmiştir. Bu gruplar, okulöncesinde çekingenlik ile saldırganlık düzeyi ortalama altında olan çocuklar ile kıyaslanmıştır. Araştırma bulgularına göre, okulöncesi dönemde içedönük davranışlar sergileyen hem kız hem erkek çocuklar, yetişkinlik dönemlerinde ebeveynleri tarafından da çekingen bireyler olarak tanımlanmıştır. Ayrıca bu bireylerin, ilk ciddi romantik ilişkilerini kurma ve ilk tam zamanlı işe girme konularında gecikme yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi dönemde en yüksek düzeyde çekingenlik gösteren çocukların yalnızca %8'inin yetişkinlikte içe dönük kişilik özellikleri sergilemeye eğilimli olduğu saptanmıştır. Saldırgan davranışlara ilişkin bulgular ise, bu tür davranışların kız çocuklarında oldukça nadir görüldüğünü ortaya koymuştur. Sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin çocuklarının diğerlerine göre daha fazla saldırgan davranış sergilediği belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde saldırgan davranışlar gösteren çocuklar, yetişkinlik dönemlerinde hem kendi değerlendirmeleri hem de ebeveynlerinin değerlendirmelerine göre dışa yönelimli davranış sorunları göstermiştir. Bu bireylerde anneleriyle ve partnerleriyle daha fazla çatışma yaşadıkları, eğitim süreçlerinde ilkokuldan itibaren düşük başarı gösterdikleri, istikrarlı bir meslek hayatı sürdüremedikleri ve tam zamanlı iş sahibi olma oranlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu bireylerin suça karışma oranlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, okul öncesi dönemde gözlemlenen saldırgan davranışların, bireyin yetişkinlikteki dışa yönelimli davranış sorunları açısından önemli bir risk faktörü oluşturduğunu; çekingen davranışların ise sosyal gelişim ve geçiş süreçlerinde gecikmelere yol açabildiğini ortaya koymuştur.

Anselmi ve diğerleri (2008) tarafından Brezilya'da gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, 4 ile 12 yaş dönemindeki çocukların duygusal sorunları ve davranış sorunları annelerin değerlendirmeleri ile incelenmiştir. Araştırmanın amacı, erken

çocukluk döneminde gözlemlenen davranışsal ve duygusal sorunların, ilkokul dönemi sonlarına kadar süregelen etkilerini ortaya koymaktır. Araştırma bulgularına göre, 4 yaşında yüksek düzeyde problem davranış sergileyen çocukların %31'inin, 12 yaşında da benzer düzeyde problem davranışlar göstermeye devam ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların 4 yaşındaki suça eğilimli davranışları ve sosyal problemleri, 12 yaşındaki toplam problem davranış puanlarını anlamlı düzeyde yordayıcı faktörler olarak saptanmıştır. Bu bulgular, çocukluk döneminin erken yıllarında gözlemlenen davranışsal ve duygusal problemlerin, uygun biçimde müdahale edilmediği takdirde ergenlik öncesi döneme kadar istikrarlı bir biçimde devam edebileceğini göstermektedir.

Slemming ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, okul öncesi dönemde gözlemlenen davranışsal ve duygusal problemlerin, çocukların 10–12 yaş dönemlerindeki psikolojik uyumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 1336 çocuk katılmış ve okul öncesi davranışları değerlendirmek amacıyla Okul Öncesi Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi davranışsal problemler üç temel başlık altında toplanmıştır: (1) Kaygılı-korkulu davranışlar, (2) Hiperaktif-dikkati dağınık davranışlar, (3) Kavgacı-saldırgan davranışlar. Bu üç kategori birbirini kapsayabilecek şekilde tanımlanmıştır. Davranışsal sorun göstermeyen ve 1000 çocuktan oluşan grup "uyumlu çocuklar" olarak sınıflandırılmıştır. Çocukların 10–12 yaşlarındaki duygusal ve davranışsal gelişimleri, ebeveynler tarafından doldurulan Araştırma bulguları, okul öncesi dönemde kaygılı-korkulu ve kavgacı-saldırgan davranış örüntüleri sergileyen çocukların, ilerleyen yıllarda duygusal problemler yaşama risklerinin iki kat arttığını göstermiştir. Ancak, hiperaktiflik ve dikkati dağınık davranış örüntüleri ile daha ileri yaşlardaki duygusal problemler arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Araştırma sunucu, okul öncesi dönemde sergilenen kaygılı ve saldırgan davranışların, içe dönük davranış problemleri açısından uzun vadeli risk faktörleri olabileceği sonucuna varılmıştır.

Hartas (2011) boylamsal çalışmasında, düşük sosyo-ekonomik düzeyin 3 ile 5 yaş arasında bulunan çocuklardaki davranışlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, ailelerin gelir düzeyi, ailenin istihdam durumu ve annenin okul seviyesi gibi değişkenlerin, çocukların davranışsal özellikleri üzerindeki etkisi hem ev ortamında hem de okul bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, aile gelirinin, ebeveynlerin çalışma durumunun ve anne eğitim düzeyinin, çocukların

davranışları üzerinde anlamlı ve orta düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, analizlere çocuğun bireysel özellikleri ve aile içi süreçlerle ilişkili koruyucu faktörler dâhil edildiğinde, bu sosyo-ekonomik değişkenlerin etkilerinin belirgin ölçüde azaldığı ve anlamlılığını yitirdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, ebeveyn tutumları ve ebeveynin duygusal iyi oluş hali, çocukların hem davranışsal zorluklarını hem de prososyal davranışlarını anlamlı düzeyde yordayan faktörler olarak saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları, erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal yeterliklerin geliştirilmesinde, ebeveynleri desteklemenin ve aile içi etkileşim kalitesini artırmanın kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Hırvatistan'da gerçekleştirilen bir araştırmada, annelere ait bazı kişisel özelliklerin, örneğin mutluluk düzeyi, yaşamdan aldıkları doyum ve çocuk yetiştirme tutumlar, okul öncesi dönemdeki çocukların problemli ve olumlu (prososyal) davranışlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, çocukların davranışsal eğilimlerini etkileyen bireysel ve ebeveyn kaynaklı faktörleri ortaya koymaktır. Bulgular, çocuklarda görülen olumsuz davranışların büyük ölçüde mizaç özellikleriyle bağlantılı olduğunu; prososyal davranışların ise ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarından etkilendiğini göstermiştir. Özellikle küçük yaşta olup duygusal tepkileri yoğun yaşayan, dış çevreye karşı daha hassas olan ve enerjik yapıya sahip çocukların, disiplin odaklı ve cezalandırıcı ebeveyn tutumlarıyla karşılaştıklarında davranışsal sorunlar gösterme olasılıklarının arttığı saptanmıştır. Buna karşılık, yaşı biraz daha büyük olan, sosyal ilişkilerde daha az çekingen davranan ve ebeveyniyle sıcak, açıklayıcı bir iletişim sürdüren çocukların, başkalarına yardımcı olma ve empati kurma gibi olumlu davranışları daha sık sergilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, hem çocuğun bireysel yapısının hem de ebeveynin sergilediği tutumların, çocukların sosyal-duygusal gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Brajša-Žganec & Hanzec).

Liu ve diğerleri (2024)'in yaptığı araştırmada, Çin kültürel bağlamında, aile, anaokulu ve toplum arasındaki etkileşimlerin okul öncesi çocukların sosyal davranış problemleriyle olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma, ebeveyn-öğretmen ilişkilerinin çocukların sosyal davranış problemleri üzerindeki etkisini ve bu ilişkide ebeveynlerin iş-aile çatışması ile ebeveynlik öz-yeterliliğinin zincirleme aracılık rolünü değerlendirmiştir. Sonuçlar, olumlu ebeveyn-öğretmen ilişkilerinin çocukların sosyal

problemleriyle negatif korelasyon gösterdiğini ve ebeveynlerin iş-aile çatışması ile ebeveynlik öz-yeterliliğinin bu ilişkide aracılık ettiğini ortaya koymuştur.

Wong ve diğerleri (2021)'nin yaptığı meta-analiz çalışmasında, 124 farklı araştırma incelenerek ebeveynlik stillerinin çocukların prososyal davranışları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, otoriter ebeveynliğin prososyal davranışlarla pozitif bir ilişki gösterdiğini, otoriter olmayan ebeveynliğin ise negatif bir ilişki ortaya koyduğunu göstermektedir. Özellikle otoriter ebeveynlik, genel ve duygusal prososyal davranışlarla pozitif bir ilişki gösterirken, altruistik davranışlarla negatif bir ilişki bulunmuştur.

Trumello ve diğerleri (2023) çalışmasında, annelerin ve babaların ebeveynlik stres düzeyleri ile okul öncesi çocukların duygusal ve davranışsal zorlukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, ebeveynlik stresinin çocukların davranışsal sorunlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin ebeveyn-çocuk iletişimi aracılığıyla şekillendiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar, yüksek ebeveynlik stresinin, çocuklarda daha fazla davranışsal sorunla ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin ebeveyn-çocuk iletişimi aracılığıyla şekillendiğini göstermektedir.

2.3. Çocuklarda İyi Oluş ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bir değişkeni olan çocuklarda iyi oluş değişkeni detaylı olarak incelenerek; iyi oluşun tanımı, okul öncesi dönemdeki çocuklardaki önemi ve iyi oluş ile ilgili alan yazındaki araştırmalara değinilecektir.

2.3.1. İyi Oluşun Tanımı

Dünya Sağlık Örgütü (World Healty Organization [WHO], 2020) sağlığı, "sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil; bedensel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyi oluş hali" olarak tanımlamıştır (WHO, 2020). Bu tanımda sağlığın çok boyutlu değerlendirilerek iyi oluşa dikkat çekildiği görülmektedir. İyi oluş çalışmalarını karakterize eden iki araştırma alanı bulunmaktadır: öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş. Bu iki kavram (öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş) birbiriyle ilişkili olsalar da aynı kavramlar değillerdir (Akın, 2008; Eryılmaz, 2017).

Öznel iyi oluş, yaşamdan doyum alma, olumlu duyguları sık ve olumsuz duyguları az yaşama şeklinde tanımlanırken (Argyle vd., 1989; Diener, 1984); 'psikolojik iyi oluş,

kişinin kendini olumlu algılaması, sınırlılıklarının farkında olduğunda bile kendinden memnun olması, diğerleriyle güvenli ve sıcak ilişkiler geliştirmesi, kişisel ihtiyaç ve isteklerini karşılayacak şekilde çevreyi şekillendirmesi, özerk ve bağımsız hareket edebilmesi, yaşam amacının ve anlamının olması, kapasitesinin farkında olması ve bu kapasitesini geliştirmeye çalışması' (Keyes vd., 2002) olarak tanımlanmaktadır.

Vaillant (2003)'a göre öznel iyi oluş ruh sağlığının sadece olumlu yanını temsil etmektedir. Öznel iyi oluş, iyi oluşun hazcı (hedonistik) kısmını oluşturmaktadır Eryılmaz, 2017). Psikolojik iyi oluş, psikolojik açıdan büyüme (Ödonomik) anlamına gelmektedir (Ryff 1989). Yani verilmiş olan tanımdan anlaşılacağı üzere bireyin olumlu yanlarının yanında, olumsuz yanlarını ve sınırlılıklarını geliştirme de söz konusudur.

Ryff & Keyes (1995)'in psikolojik iyi oluş kuramı, kişinin ruhsal anlamda doyum yaşamasını destekleyen altı temel alanı tanımlar. Bu alanlar şunlardır:

- Kendi kimliğiyle barışık olma ve geçmiş deneyimlerini kabul etme (kendini kabul),
- Kişisel hedeflere ulaşma yolunda sürekli gelişim gösterme arzusu (kişisel büyüme),
- Yaşamın bir anlam taşıdığına ve bireyin belirli hedeflere yönelmiş olduğuna dair inanç (yaşam amacı),
- İnsanlarla kurulan ilişkilerde yakınlık, güven ve karşılıklı destek hissi (olumlu sosyal ilişkiler),
- Bireyin çevresel koşulları kendi lehine yönetebilme ve şekillendirebilme becerisi (çevreye hakimiyet),
- Kendi kararlarını dış baskılardan bağımsız olarak alabilme yetisi (özerklik).

Sosyal ve duygusal gelişim, bireyin ruh sağlığını koruyabilmesi, psikososyal yeterlilik gösterebilmesi ve karşılaştığı zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesi için gerekli olan içsel güç ve kapasiteyi kapsayan (Hamilton & Redmond, 2010; Graham, 2011) psikolojik iyi oluş ile ilgilidir. Bu araştırmada iyi oluş, psikolojik iyi oluşu ifade etmektedir.

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde İyi Oluş

Okul öncesi dönem, çocukların kendilerini ve çevrelerini gözlemleyip anlamaya başladığı kritik bir zamandır (Bagdi & Vacca, 2005). Bu dönemde çocukların sosyal çevreleriyle etkileşimde bulunması, gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek genel iyi oluşlarını doğrudan etkilendiği söylenmektedir (Marbina vd., 2015). Okul öncesi dönemde, özellikle 3-6 yaş arası çocuklar için iyi oluş (well-being), hem fiziksel hem de ruhsal anlamda sağlıklı, mutlu, güvende ve desteklenmiş hissetme haliyle ilişkilidir (Elias, Smith & O'Brien, 2025). Bu yaş grubu için iyi oluş; güvenli ilişkiler, olumlu benlik algısı, duygularını düzenleyebilme ve sosyal ortamlarda başarılı bir şekilde etkileşim kurabilme gibi sosyal-duygusal becerilerle bağlantılıdır.

İyi oluş kavramı, olumlu fiziksel ve ruhsal sağlık, bağlanma ve öz düzenleme becerilerini içermektedir (Hamilton & Redmond, 2010; Graham, 2011). Ayrıca, mutluluk, sabır, öz güven ve memnuniyet duygularını etkili bir şekilde yönetmeyi de desteklemektedir. İyi oluş düzeyi yüksek çocuklar, duygularını nasıl ifade edeceklerini ve yöneteceklerini öğrenirler, bu da öz güvenlerinin gelişmesini sağlamaktadır (Graham & Fitzgerald, 2011). Dahası, iyi oluşa sahip çocuklar, kendilerinin ve başkalarının duygularını anlama ve yönetme konusunda başarılı olmaktadırlar; zihinsel yeteneklerini, muhakeme ve sözlü ifade becerilerini kullanarak duygusal tepkiler gösterebilmektedirler (Bernard, 2008). Okul öncesi dönemde sağlıklı iletişim, öz güven, dikkat ve sosyal-duygusal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, iyi oluşu artırmak için kritik öneme ssahip olduğu söylenmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Bu beceriler, çocukların sosyal çevrelerindeki bireyler tarafından sağlıklı bir şekilde desteklendiğinde, çocukların ruh sağlığına katkı yapılmaktadır.

İyi oluş, okul öncesi dönemde çocukların kazanmaları gereken en önemli becerilerden biridir; bununla birlikte, sosyal-duygusal beceriler de bu dönemde büyük önem taşır (Ashdown & Bernard, 2012). Sosyal-duygusal beceriler, okul öncesi dönemde çocukların gelişimi için kritik ve temel beceriler olarak kabul edilir (Hamaidi vd., 2021). Bu becerilerdeki güçlülük, psikolojik dayanıklılık olarak adlandırılmaktadır (Howell vd., 2010). Psikolojik dayanıklılık, bireylerin olumsuz durumlar, risk faktörleri ve koruyucu etmenlerle karşılaştığında, bu durumlarla başa çıkarak hayatlarındaki değişimlere uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanır (Karairmak, 2006). Çocukların zorluklar karşısında gösterdiği uyum, hem fiziksel hem de zihinsel gelişimlerine katkıda bulunur (Zhang vd., 2020).

Sosyal-duygusal gelişim, çocukların duygularını tanıması, bu duygularını ifade edebilmesi, diğerlerine ait duyguları anlaması (empati), sosyal kurallara uyma, arkadaşlık ilişkileri kurma ve problem çözme becerilerini kapsar. Bu beceriler, çocuğun çevresine uyum sağlamasında ve genel iyi oluşunun desteklenmesinde önemli bir rol oynar. Araştırmalar, sosyal-duygusal becerileri güçlü olan çocukların;

- Daha yüksek öz güvene sahip olduğunu,
- Okul ortamına daha kolay adapte olduklarını,
- Daha az davranış problemi sergilediklerini,
- Daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurduklarını ortaya koymaktadır (Denham vd., 2003).

Okul öncesi dönemde kazanılan sosyal-duygusal beceriler, çocuğun okula hazır bulunuşluğunu desteklemektedir. Problemli davranışlar yerine psikolojik sağlamlık ve dayanıklılığın gelişimine katkı sağlar (Denham, 2006; Yule, 2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların iyi oluşlarını desteklemek için şu önlemler alınmalıdır (CASEL, 2020):

- Güvenli, sıcak ve kapsayıcı bir ortam oluşturulmalı,
- Sosyal-duygusal öğrenme programları uygulanmalı (örneğin: Second Step, PATHS),
- Duygusal okuryazarlık desteklenmeli,
- Ailelerle iş birliği yapılmalıdır.

Son olarak Bakkaloğlu ve diğerleri (2019), öğretmenlerin öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını nasıl etkileyebileceğini inceleyerek "Pozitif Öğretmen" modelini geliştirmişlerdir. Bu model, öğretmenlerin öğrencilerin mutluluğunu artırmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar, mutlu öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve genel olarak daha olumlu bir okul deneyimi yaşadıklarını göstermektedir.

Kısaca okul öncesi dönemde çocukların sosyal-duygusal becerileri, onların genel iyi oluşlarını görüldüğü üzere beslemektedir. Bu dönemde kazanılan sosyal-duygusal beceriler, çocukların psikolojik iyilik hallerini güçlendirmekte; okul ortamına adaptasyonlarını kolaylaştırmakta ve davranış problemlerini azaltmaktadır. Araştırmalar, sosyal-duygusal becerileri güçlü olan çocukların daha yüksek öz güvene

sahip olduklarını ve okul ortamına daha kolay adapte olduklarını göstermektedir (Denham vd., 2003). Özellikle, çocukların duygu regülasyonu ve empati becerilerinin geliştirilmesi, onların sadece okulda değil, sosyal çevrelerinde de daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır (Graziano et al., 2007; Shonkoff ve Phillips, 2000). Ayrıca, günümüzde yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal becerilerin güçlendirilmesinin çocukların yaşam kalitesini artırdığını ve psikolojik sağlıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Durlak vd., 2011). Bu süreçte öğretmenlerin ve ailelerin desteği, çocukların iyi oluşlarını artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü eğitimde pozitif öğretmen yaklaşımlarının, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını desteklediği kanıtlanmıştır (Bakkaloğlu, Eryılmaz & Sapsağlam, 2019).

2.3.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların İyi Oluşu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi dönemdeki çocukların iyi oluş ile ilgili yapılmış araştırmalar ile ilgili bilgiler verilecektir.

2.3.3.1. Türkiye'de Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların İyi Oluşu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Atan ve Buluş (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, 5-6 yaş çocukları için psikolojik iyi oluşu açıklayan bir model geliştirmiştir. Bu model, fiziksel sağlık, öz düzenleme, sosyal yetkinlik, bilişsel yetkinlik, değer davranışları, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu gibi boyutları içermektedir. Araştırmanın bulguları, ebeveynlerin ve öğretmenlerin kişilik tipleri ile psikolojik iyi oluş düzeylerinin, çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı olarak yordadığını ortaya koymuştur.

Özbey ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların değer davranışları ve öz düzenleme becerilerinin, sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerinin güçlendirilmesinin, psikolojik sağlamlıklarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Aladağ (2023) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, 5 ile 6 yaş arasındaki okul öncesi dönemdeki çocuklarının ebeveyn stres durumlarıyla çocukların sahip olduğu psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, ebeveynlerin stres durumlarının, çocukların psikolojik iyi oluşları üzerinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, ebeveyn stres durumunun çocuğun psikolojik sağlığı üzerindeki etkisini göstermiştir.

Özoğul ve Çoban (2024)'un araştırması, ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların psikolojik iyi oluşu arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, aile içindeki sağlıklı ilişkilerin, çocukların duygusal ve psikolojik gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Yılmaz ve Arslan (2024)'ın çalışması, okul öncesi çocukların sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bu, dijital oyunların aşırı kullanımının, çocukların sosyal-duygusal gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ve iyi oluşlarını azaltabileceğini göstermektedir.

Tosun (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 5–6 yaş grubundaki çocukların duygu düzenleme becerileri ile anne-baba ilgisinin, çocukların psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveyn ilgisi hem çocukların duygu düzenleme kapasiteleri hem de psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı farka neden olmuştur. Bu sonuç, aile içindeki olumlu ve destekleyici etkileşimlerin, çocukların duygusal gelişimi ve genel psikolojik sağlamlıkları açısından kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

2.3.3.2. Yurtdışında Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların İyi Oluş ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Howell ve diğerleri (2010) ve Howell (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, duygu düzenleme ve sosyal becerilerin çocukların psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çalışmalar, ebeveynlik becerileri ve ebeveynin ruh ve beden sağlığının, çocukların psikolojik sağlamlıklarıyla pozitif bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, ebeveynlerin sağlıklı ruh ve beden durumlarının, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyerek, psikolojik sağlamlıklarını artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Shoshani ve Steinmetz (2014) tarafından yapılan bir çalışma, okul öncesi dönemdeki çocuklar için uygulanan bir pozitif psikoloji müdahalesinin, çocukların iyi oluş düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Reynaud ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir sistematik derleme, okul öncesi dönemdeki çocukların uyku düzenlerinin, bilişsel ve davranışsal gelişimleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Daha iyi uyku kalitesine sahip çocukların, daha iyi davranışsal ve bilişsel sonuçlar sergilediği bulunmuştur. Bu durum, uyku düzeninin çocukların psikolojik iyi oluşu üzerinde anlamlı fark oluşturduğu sonucunu sunmaktadır.

İngiltere, Estonya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde 5 yaşındaki çocukların gelişimsel becerilerini ve psikolojik iyi oluşlarını incelemiştir. Araştırma, çocukların sosyal-duygusal becerilerinin gelişiminin, okul öncesi eğitim deneyimleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ve bu becerilerin ilerleyen yaşlarda akademik başarı ve genel yaşam doyumu üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (OECD, 2020).

Ferreira-Vorkapic ve diğerleri (2022), okul öncesi dönemdeki çocuklar için uygulanan mindfulness ve yoga tabanlı bir müdahalenin, çocukların duygusal zekalarını ve genel iyi oluş düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Bu tür müdahaleler, çocukların duygusal farkındalıklarını artırarak, stresle başa çıkma becerilerini ve genel iyilik hallerini güçlendirmektedir.

2.4. Ebeveynlik ve Ebeveynlikle İlgili Kavramlar

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın diğer üç değişkeni olan ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres konuları detaylı olarak incelenecektir.

Ebeveynlik; içerisinde pek çok sorumluluğu ve alt kavramı barındıran çok katmanlı ve karmaşık bir yapıdır. Tarihsel süreçte bu kavramlar çeşitli dönüşümler geçirmiş olsa da, temel işlevlerinin büyük ölçüde korunarak günümüze ulaştığı görülmektedir.

Ebeveynliğin işlevleri, farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde çeşitli boyutlarda ele alınmıştır. Örneğin, Strong ve DeVault (1986), ebeveynliğin; çocuğun dünyaya getirilmesi, sosyal bir birey olarak gelişiminin desteklenmesi, ekonomik bir birlik oluşturulması, ebeveynlere roller kazandırılması ve aile bireyleri arasında yakınlık kurulması gibi yapısal ve toplumsal işlevleri olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık Framo (1999), ebeveynliğin sevgi, bağlılık, ait olma hissi ve mutluluk gibi duygusal

işlevleri ön plana çıkardığını vurgulamıştır. Sayger ve diğerleri (2000) ise ebeveynliğin temel işlevlerini; çocuğu dinleme, ona yardım etme, yanında bulunma, destek sunma ve duygusal deneyimleri paylaşma (örneğin acı ve sevinçleri birlikte yaşama) olarak tanımlamaktadır (akt. Gladding, 2011). Bu yaklaşımlar, ebeveynliğin yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda psikososyal ve duygusal yönlerinin de önemini ortaya koymaktadır.

2.4.1. Ebeveyn Yetkinliği ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bir değişkeni olan ebeveyn yetkinliğinin tanımı, ebeveyn yetkinliğinin okul öncesi dönemdeki önemi ve konu ile ilgili araştırmalara değinecektir.

2.4.1.1. Ebeveyn Yetkinliğinin Tanımı

Bandura (1982), yetkinliği; bireylerin bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerini organize ederek çeşitli amaçlara ulaşmada kapasiteleri ölçüsünde sergiledikleri davranış biçimlerini şekillendiren bir inanç olarak tanımlamıştır. Ebeveyn yetkinliğini ise, ebeveynlerin çocuklarına karşı geliştirdiği inanç ve yargıları organize etme ve bu inançları uygulama düzeyini şeklinde tanımlamıştır (Bandura (1997).

Hassall, Rose & McDonald (2005) ve Ardelt & Eccles (2001) ebeveynlik yetkinliğini, anne-babaların ebeveynlik rollerinde kendilerini ne derece yeterli hissettikleri bir olgu olarak ele almışlardır. Teti ve Gelfand (1991) ise ebeveynlik yetkinliğini, anne-babaların ebeveynlik rollerine dair edindikleri bilgileri ve bu bilgileri ne derece etkin bir şekilde yerine getirme beklentilerini belirleyen bir faktör olarak tanımlamışlardır.

Ebeveynlik yetkinliğinin kavramsallaştırılmasında ve ölçülmesinde, dört temel yaklaşım belirgin şekilde ifade edilmiştir. İlk yaklaşım, ebeveynlerin çocuklarının fiziksel gelişimlerine yönelik katkılarını içermektedir. İkinci yaklaşım, ebeveynlerin disiplin anlayışlarını ve uygulamalarını ele almaktadır. Disiplin anlayışı, ebeveynlik yetkinliğini çok daha geniş bir şekilde etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Üçüncü yaklaşım, ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli zaman geçirme, onların ihtiyaçlarını doğru bir şekilde anlama ve akademik başarılarını destekleme gibi becerilerini kapsamaktadır. Son olarak, dördüncü yaklaşım ise ebeveyn yeterliliğini daha geniş bir perspektiften ele alarak genel bir yetkinlik anlayışı çerçevesinde değerlendirir (Demir, 2015).

Genel yetkinlik inancına sahip ebeveynler, çocuk yetiştirme konusunda da kapasitelerinin farkında olup, bu yetkinliklerini geliştirmek için gerekli motivasyona sahip olduklarını düşünmektedirler (Coleman & Karraker, 2000).

2.4.1.2. Okul Öncesi Dönemde Ebeveyn Yetkinliği ve Önemi

Ebeveyn yetkinliği, yalnızca çocuklarla etkili iletişim kurma becerisinden ibaret olmayıp, anne ve babaların ebeveynlik sorumluluklarını yerine getirebilmelerini sağlayan ve aynı zamanda onların genel yaşam süreçlerini etkileyen çok yönlü bir kavramdır. Bu bağlamda, ebeveynlerin yetkinliği hem kendi yaşam kaliteleri hem de çocuklarının sağlıklı gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Literatürde, ebeveyn yetkinliğinin çocuğun gelişim sürecine katkı sunduğu, ailenin işlevselliğini desteklediği ve ebeveynliğin uygulanmasında anne babaların sahip olduğu beceriler doğrultusunda önem kazandığı belirtilmektedir (Ardelt & Eccles, 2001). Aynı zamanda, ebeveyn yetkinliği hem ebeveynlerin hem de çocukların kişilik özellikleri üzerinde etkili olup, çocuk gelişimine doğrudan katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Coleman & Karraker, 2000; Desjardin, 2004; Jones & Prinz, 2005; de Montigny & Lacharite, 2005).

Ebeveynlikte yeterli olan ve olmayan bireyler arasında psikolojik yapı açısından farklılıklar olduğu ve bu durumun çocuklar üzerinde doğrudan etkilere neden olduğu söylenmiştir (Maniadaki vd., 2005). Ayrıca ebeveyn yetkinliğinin, bireyin genel yaşam başarısını öngören önemli bir unsur olduğu da vurgulanmaktadır (Haidt & Rodin, 1999). Bu nedenlerle, ebeveyn yetkinliği araştırılması gereken önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Bandura'nın kuramına göre (1986), bireylerin yetkinlik inançları çeşitli bilgi kaynaklarından beslenmektedir. Bu kaynaklar; bireyin daha önceki başarılı deneyimlerini kapsayan doğrudan yaşantılar, başkalarının deneyimlerinden öğrenmeyi sağlayan dolaylı yaşantılar, bireyin çevresinden aldığı sözel destekler ve ikna çabaları ile kişinin içinde bulunduğu fizyolojik ve psikolojik durumdur. Yetkinlik inancı, içeriği ve biçimsel özelliklerine bağlı olarak bu kaynaklardan birine ya da birkaçına dayanabilir (Bandura, 1977). Diğer psikolojik yapılar gibi, yetkinlik inancının da kendine özgü bir yapısı vardır. Bu yapı üç temel bileşenden oluşturmaktadır: yetkinlik düzeyi, genellenebilirlik ve inancın dayanıklılığı (Bandura, 1989).

Ayrıca, yetkinlik inancı bireylerin dört temel psikolojik alanını doğrudan etkilediği ifade edilmiştir: bilişsel işleyiş, motivasyon süreçleri, duygusal tepkiler ve karar alma süreçleri. Bu süreçler, bireyin genel işlevselliği üzerinde düzenleyici bir rol oynamaktadır. Bu da yetkinlik inancının bireyler ve çocuklar üzerindeki önemini ortaya koymaktadır (Bandura, 1994).

Ebeveynlerin aile içindeki ilişkileri sağlıklı bir şekilde yönetebilme becerisi, ebeveynlik alanında yetkin olmanın önemli bir boyutunu oluşturur (Caprara vd., 2005). Aile içinde düzenin sağlanması, iletişimin etkili biçimde sürdürülmesi ve ilişkilerde denge kurulması en çok anne ve babaların sorumluluğundadır. Bu nedenle, ebeveynlerin aile içi ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi, büyük ölçüde onların ebeveynlik yetkinlik inançlarına bağlıdır (Caprara vd., 2005).

Günümüz çocuklarının gelecekte etkili ve sağlıklı bireyler, aynı zamanda başarılı ebeveynler olabilmelerinin yolu, kendi ebeveynleriyle kurdukları ilişkilerden geçmektedir (Ardelt & Eccles, 2001; Caprara vd., 2005; Coleman & Karraker, 1997). Çocukluk döneminde deneyimlenen ebeveyn tutumları, yalnızca bireyin gelişimini değil, gelecekte kuracağı aileyi ve sosyal çevresini de etkileme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla, ebeveynlerin çocuklarını yetkin ebeveynlik davranışlarıyla yetiştirmeleri, yalnızca bugünü değil, aynı zamanda gelecekteki nesilleri de etkilemektedir.

Aile ortamında sergilenen tutum ve davranışların çocuğun gelişimi ve davranış biçimleri üzerinde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Etkili bir ebeveynlik süreci, çocukların erken yaşlardan itibaren ihtiyaçlarının fark edilmesi ve özellikle ergenlik döneminde sürdürülebilir iletişim kurabilme becerisine bağlıdır (Caprara vd., 2005). Bu da ebeveynin yetkinliğini gerektirmektedir.

Ebeveynlik uygulamalarının temel yapı taşlarından biri, bireylerin sahip olduğu yetkinlik inancıdır (Bandura, 1997). Ebeveyn yetkinliği, yalnızca ebeveynlik becerilerini değil; aynı zamanda ekonomik durum, eğitim olanakları ve sosyal ilişkilerin gücü gibi çeşitli psiko-sosyal faktörler ile de ilşkilidir (Pepe vd., 2008; Teti & Gelfand, 1991). Bandura'nın (1997) geliştirdiği yetkinlik modeli, ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecinde sahip olmaları gereken becerilerin ve motivasyonların anlaşılmasına ışık tutmaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarını büyütme sürecine yönelik sahip oldukları inançlar hem çocuklarına yönelik algılarını hem de sergiledikleri davranışları önemli ölçüde

şekillendirebilir (Barnett vd., 2010). Araştırmalar, ebeveyn yetkinliğinin çocuğun yaşamının erken dönemlerinde –örneğin 1-2 yaşlarındayken– çocuğun tepkilerine verilen karşılıklarla belirgin hale geldiğini göstermektedir (Boivin vd., 2005). Ebeveynlerin disiplin anlayışları ve çocuklarına yönelik duyarlılık düzeyleri, onların yetkinlik düzeylerine dair ipuçları sunmaktadır (Demir & Gündüz, 2014).

Bandura'ya (1997) göre, yetkinlik inancı bireyin düşünme biçimini, hissetme şeklini, motivasyon düzeyini ve karar alma süreçlerini etkileyen temel bir unsurdur. Bu nedenle, ebeveynlerin yetkinlik inançları ile psikolojik yapıları arasında sıkı bir ilişki kurulabilir ve pek çok psikolojik sorunun kaynağı bu inanç yapılarıyla ilişkilendirilebilir (Bandura vd., 1999). Coleman ve Karraker'e (1998) göre, ebeveynlik yetkinliğine olan inançlar doğrudan çocuğun gelişimini etkileyebilir. Maddi, sosyal veya eğitsel kaynaklara yeterince sahip olmayan ebeveynlerde düşük yetkinlik inancı görülebilmekte; bu da hem psikolojik sorunlara hem de çocuklarda gelişimsel risklere yol açabilmektedir (Bandura, 1997).

Eroğlu (2017), yüksek düzeyde ebeveyn yetkinliği için bireylerin mutlu ve tatmin olmuş hissetmeleri ve iyi oluş düzeylerinin yeterli olması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü çocuğun davranışları büyük ölçüde çevresel etkilerle şekillenir ve bu çevresel etkilerin ilki ebeveynlerin tutumlarıdır (Barnard, 1994). Araştırmalar, düşük ebeveyn yetkinliği düzeyine sahip bireylerin çocuklarına karşı daha baskıcı tutumlar sergilediklerini göstermektedir (Bor & Sanders, 2004; Peroziynski & Kramer, 1999; Turner & Johnson, 2003). Bu tür ebeveynlik tutumları, ceza odaklı uygulamalar ve zayıf ebeveyn-çocuk ilişkileriyle birleştiğinde, çocuk gelişimi açısından olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Coleman & Karraker, 2003; Pepe vd., 2008).

Deslandes ve Bertnard'a (2005) göre, ebeveyn yetkinliği yalnızca çocukla olan ilişkiyi değil, aynı zamanda çocuğun okul yaşamına ebeveyn katkısını da olumlu yönde etkiler. Çünkü algılanan ebeveyn yeterliliği, kişinin çocuk yetiştirme ve bakımına dair kendilik değerlendirmeleri ile ilgilidir (Coleman & Karraker, 2003). Montigny ve Lacharite (2005).

Ebeveynlik, bireylerin çocuk sahibi olmaya karar vermesiyle başlayan ve ömür boyu süren bir süreçtir. Yani ebeveynlikte bir bitmişlik yoktur, yaşam boyu devam eden süreçtir. Bu süreç; görevler, sorumluluklar ve sosyal rollerin bir bütünüdür (Magill-Evans vd., 2007). Ebeveynlik doyumu, ebeveynliğin getirdiği mutluluk ile ebeveyn-

çocuk ilişkisinden alınan hazdan oluşur (Johnston & Mash, 2010). Lamb ve diğerleri (1979), ebeveynlik doyumunun ebeveynlik isteğini artırarak ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirdiğini belirtmektedir (Akt. Lerner & Galambos, 1985). Ebeveynlikle ilgili okumalar yapmak, eğitimlere katılmak ve bilgi edinmek, bu doyumu artıran unsurlar arasında yer almaktadır (Yılmaz vd.,2018).

Araştırmalar, ebeveynin yaşadığı stres ve sorunların öz-yeterlilik düzeyini olumsuz etkilediğini, bu durumun da çocukların davranış sorunlarına yansıdığını göstermektedir (Hassall vd., 2005). Müdahale programlarıyla ebeveyn öz-yeterliliği artırıldığında, çocuklarda gözlemlenen problem davranışların azaldığı görülmektedir (Barlow vd., 2006).

Bireyler yaşamlarında karşılaştıkları durumlara göre çeşitli sosyal roller üstlenir. Bu rollerin bir arada dengeli şekilde yürütülebilmesi, rol dengeleme olarak adlandırılır (Perry-Jenkins vd., 2000). Araştırmalar, rol dengelemesini başarılı şekilde sağlayan bireylerin kendine güvenlerinin daha yüksek, depresyon düzeylerinin ise daha düşük olduğunu göstermektedir (Lerner & Galambos, 1985). Ebeveynliğe yapılan yatırımlar –çocuğu tanımak, onun lehine kararlar almak, birlikte kaliteli zaman geçirmek gibi– bireyin bu roldeki başarısını artırmaktadır (Greenberg & Goldberg, 1989).

Özetlemek gerekirse ebeveynlik yetkinliği, çocuğun sağlıklı gelişimi için kritik bir faktördür ve yalnızca fiziksel ya da bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimi de doğrudan etkilediği söylenebilir. Yüksek ebeveyn yeterliliğine sahip anne ve babalar, çocuklarının duygularını tanıma, duygu düzenleme ve duygularını ifade etmede daha destekleyici bir tutum sergilemektedirler. Bu durum çocukların empati, öz denetim ve sosyal uyum gibi sosyal-duygusal becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir (Denham vd., 2007). Özellikle ebeveynlerin çocuklarına karşı duyarlı, tutarlı ve destekleyici yaklaşımlar sergilemeleri, çocukların güvenli bağlanma geliştirmeleri ve duygusal dayanıklılık kazanmaları açısından önem taşımaktadır (Eisenberg vd., 2010). Ebeveynlik yetkinliği ile sosyal-duygusal gelişim arasındaki bu ilişki, erken çocukluk döneminden itibaren şekillenmekte olup; çocukların genç ve yetişkinlik çağlarında yaşamlarında kuracakları ilişkilerin ve kişilik yapılarını büyük ölçüde şekillendirmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin, sadece çocukların davranışlarını kontrol etmeyi değil, aynı zamanda duygusal ihtiyaçlarını anlamayı ve uygun şekilde karşılamayı da içeren bir yetkinlik bilincine sahip olmaları,

sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesinde temel rol oynamaktadır (Morris vd., 2007).

2.4.1.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ebeveynlerinin Yetkinliği ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu kısımda okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin yetkinliği ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilecektir. Bu araştırmalar iki başlık altında verilmiştir.

2.4.1.3.1. Türkiye'de Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ebeveynlerinin Yetkinliği ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Öztürk Samur ve Deniz (2011)'ün çalışmasının amacı, ebeveynlik yetkinliği ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları çocukların sosyal-duygusal becerileri düzeylerinin önemli belirleyicilerinden birinin ebeveyn yetkinlik düzeyi olduğunu göstermiştir.

Bağatarhan ve Nazlı (2013) çalışmasında "Ebeveyn Eğitim Programı"nın annelerin ebeveynlik öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, tek gruplu ön-test, son-test ve izleme modeline dayalı deneysel bir araştırmadır. Araştırma sonuçları, "Ebeveyn Eğitim Programı"nın annelerin ebeveynlik öz-yeterliklerini artırmada etkili olduğunu ve bu etkinin sürdürülmesinde başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Demir'in (2015) gerçekleştirdiği araştırmada, ortaokul düzeyinde çocuğu bulunan anne ve babaların ebeveynlik yeterliliklerine ilişkin inançları ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, ebeveyn yetkinliği açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğunu ve bu farkın babalar lehine olduğunu ortaya koymuştur. Yaş değişkeniyle ebeveyn yetkinliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken, eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte ebeveynlik yetkinlik düzeyinin de yükseldiği görülmüştür. Bununla birlikte, aylık geliri 500-1000 TL aralığında olan bireylerin ebeveynlik yetkinliği puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Demirtaş Zorbaz (2018) çalışmasında, ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişki ile ebeveyn yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, ebeveyn ile çocuk arasındaki çatışma düzeyi ile kurulan olumlu ilişkilerin, ebeveynlik yetkinliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveyn ile çocuk arasında geçirilen zamanın süresi ise, yapılan analizler

doğrultusunda ebeveynlik yetkinliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunmamıştır.

Karageyik (2019)'in yaptığı araştırmada, ebeveyn stresinin ebeveynlik yetkinliği ve ebeveyn-çocuk iletişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, ebeveyn stresinin arttığı durumlarda, ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerinin ve ebeveynlik yetkinliklerinin anlamlı şekilde olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. İstatistiksel analizler, stres düzeyi ile ebeveyn-çocuk iletişimi ve ebeveynlik yetkinliği arasındaki negatif korelasyonu göstermiştir. Bu olumsuz etkiler, çocukların gelişimsel süreçlerinde çeşitli psikolojik ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Araştırmanın bulguları, ebeveynlerin stresle başa çıkma stratejilerinin, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini doğrudan etkileyebileceğini ve bu durumun çocukların gelişimsel sonuçları üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler oluşturabileceğini vurgulamaktadır.

Karaalıoğlu (2019)'nun yüksek lisans tezinde, annenin ebeveynlik yetkinliğine olan inancının, 4-6 yaş arasındaki çocukların zihin kuramı becerileriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, annenin ebeveynlik yetkinliği inancının doğrudan bir etkisi olmadığını, ancak ebeveynin zihin yönelimliliği gibi davranışlarının bu ilişkide aracılık edebileceğini ortaya koymuştur. İstatistiksel analizler, annenin ebeveynlik yetkinliği algısının çocukların zihin kuramı becerileriyle anlamlı bir ilişki kurmadığını, ancak zihin yönelimliliği gibi ebeveyn davranışlarının bu ilişkinin açıklayıcı bir faktörü olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, ebeveynlik yetkinliği inancının dolaylı yollarla çocuğun gelişimsel becerileri üzerinde etkili olabileceğini ve ebeveynin tutumlarının çocukların bilişsel gelişimi üzerinde kritik bir rol oynayabileceğini vurgulamaktadır.

Atasayar ve diğerleri (2023) çalışmasında, COVID-19 sürecinde ebeveynlerin stres düzeyleri ve ebeveynlik yetkinliklerini değerlendiren yapılandırılmış bir aile eğitim programının etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, programın ebeveynlerin stres seviyelerini anlamlı düzeyde azalttığını ve ebeveynlik yetkinliklerini anlamlı şekilde artırdığını göstermektedir.

Serçe ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sahip annelerin pandemi sürecindeki gereksinimlerini, ebeveyn yetkinlikleri ve tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveyn yeterlilik

düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında negatif bir ilişki bulunmuş olup, yüksek tükenmişlik düzeylerinin ebeveynlerin yetkinlik algısını azalttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, gereksinimler ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

2.4.1.3.2. Yurtdışında Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Çocukların Ebeveynlerinin Yetkinliği ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Leerkes ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada, annelerin ebeveynlik yetkinliği ile çocuklarının duygu regülasyon stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, yüksek ebeveyn yetkinlik düzeyine sahip annelerin, çocuklarının duygusal tepkilerini yönetme ve regüle etme becerilerini daha etkin şekilde sergilediklerini bulmuştur. Araştırma sonucu, ebeveyn yetkinlik algılarının, çocukların duygusal gelişimini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Coleman ve Karraker (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ebeveyn yetkinliği ile çocuk gelişimi konusundaki bilgilerin ilişkisi incelemiştir. Araştırma, yüksek ebeveyn yetkinlik düzeyine sahip ebeveynlerin, çocuklarıyla daha etkileşimli ve sağlıklı bağlar kurduğunu ve çocuk gelişimi konusundaki algılarının daha doğru olduğunu bulmuştur. Ayrıca, ebeveyn yetkinlik düzeyi ile ebeveynlerin çocukları üzerinde hissettikleri kontrol algısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bornstein ve diğerleri (2011), farklı kültürel bağlamlarda ebeveyn yetkinliği ile çocuk gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma, kültürel normlar ve sosyal destek sistemlerinin ebeveyn yetkinliğini etkileyerek, ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Özellikle, ebeveynlerin çocuklarına duyduğu güven ve yeterlilik algılarının, çocukların bağlanma ve sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Troutman ve diğerleri (2012), okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveyn yetkinlikleri ile çocukların davranışsal düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, yüksek ebeveyn yetkinlik düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının daha sağlıklı sosyal becerilerine sahip olduğunu ve daha az davranış sorunları yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, ebeveyn yetkinlik düzeyi ile çocukların sosyal uyum yetenekleri arasında da güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Albanese ve diğerleri (2019), 115 çalışmadan elde ettikleri meta analiz çalışmasında, ebeveyn yetkinlik düzeyi ile çocukların sosyal-duygusal gelişimi arasındaki ilişki

incelemişlerdir. Araştırma, ebeveyn yetkinlik düzeyinin yüksek olduğu durumlarda, çocukların daha yüksek düzeyde sosyal beceriye sahip olduğunu ve daha az davranış problemleri yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, ebeveyn yetkinliği ile çocukların empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

Yoon & Kim (2022) tarafından yürütülen 16 çalışmanın değerlendirildiği meta-analiz çalışmasında, Güney Kore'deki çok kültürlü ailelerde uygulanan ebeveynlik programlarının ebeveynlerin stres düzeyleri ve ebeveyn yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ebeveynlik stresinde anlamlı düzeyde azalma ve ebeveynlik yeterliliğinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, ebeveyn destek programlarının kültürel bağlamda etkili olduğunu göstermiştir.

Zhang ve diğerleri (2022) tarafından Çin'de yürütülen bu boylamsal çalışmada, ilk kez anne olan kadınların ebeveyn yetkinlikleri ile yaş, ekonomik durum, aile işlevselliği ve doğum sonrası ilk aylardaki deneyimler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, annenin yaşı ve ekonomik düzeyi gibi demografik değişkenlerin yanı sıra, aile içi destek düzeyinin ebeveyn yetkinlik düzeyi üzerinde anlamlı ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Agbaria & Mahamid, (2023) tarafından İsrail'de gerçekleştirilen araştırmada, Arap annelerin uyguladığı ebeveynlik stillerinin, çocukların sosyal-duygusal uyumları üzerindeki etkilerini ve annelerin yetkinlik algısıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, otoriter ebeveynlik stilinin çocukların sosyal uyum düzeylerini olumlu etkilediğini ve annelerin öz yeterlik düzeylerinin çocukların sosyal-duygusal uyumları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Tyszkiewicz-Gromisz ve diğerleri (2023) tarafından Polonya'da gerçekleştirilen karşılaştırmalı çalışmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların anneleri ile nörotipik gelişim gösteren çocukların anneleri ebeveyn yetkinlik düzeyi ile anne-baba stres düzeyleri incelenmiştir. Bulgular, otizmli çocuklara sahip annelerde ebeveyn yetkinlik düzeyinin diğerlerine göre daha düşük olduğu; otizmli çocuklara sahip annelerde stres düzeylerinin ise daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

2.4.2. Ebeveynlik İlişkisi ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında, çalışmanın bir değişkeni olan ebeveynlik ilişkisi kavramı, kapsamlı bir şekilde ele alınarak incelenecektir.

2.4.2.1. Ebeveynlik İlişkisinin Tanımı

Ebeveynlik ilişkisi, bir çocuğun bakım, gelişim ve eğitimi sorumluluğunu üstlenen bireyler (genellikle anne ve baba) ile çocuk arasında kurulan duygusal, sosyal ve davranışsal etkileşim biçimidir. Bu ilişki, sevgi, güven, sınırlar, destek ve rehberlik gibi unsurlarla şekillenir (Baumrind, 1991; Bornstein, 2002).

Bir başka deyişle, annelik ve babalık rolünün getirmiş olduğu bakış açısıyla birlikte; ebeveynler ile çocukların bireysel yönleri, çiftin yaşadığı ilişki, aile içi ilişkinin niteliği, ebeveynlerin iş hayatı ve de sosyal ilişkilerinden etkilenen, çocuk ile kurulan ilişkiye yön verme ya da bağlantı kurma biçimidir (Kmaphaus ve Reynolds, 2015).

Ebeveynlik ilişkisi, çocuğun ruh sağlığını, davranışlarını ve sosyal uyumunu doğrudan etkilemektedir. Ebeveynlik stilleri, bağlanma biçimleri ve ebeveynlerin ruhsal durumları, bu ilişkinin kalitesini belirleyen temel faktörlerdir (Baumrind, 1991; Bornstein, 2002).

2.4.2.2. Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlik İlişkisi ve Önemi

Bu başlık altında okul öncesi dönemdeki ebeveynlik ilişkisini etkileyen bağlanma ve ebeveynlik stilleri temel alınarak konu açıklanacaktır.

2.4.2.2.1. Bağlanma

John Bowlby'nin bağlanma kuramına göre, bebekler dünyaya insanlarla ilişki kurma eğilimiyle gelirler ve çevrelerine uyum sağlayabilmek için çeşitli davranışsal tepkiler sergilerler. Bu tepkiler arasında 'emme, gülümseme, ağlama ve sarılma gibi doğuştan gelen bağlanma davranışları' yer alır (Bowlby, 1982; İnci, 2015). Bu davranışlar, bebek ile bakım veren (çoğunlukla anne) arasında etkileşimi kolaylaştırarak, karşılıklı bir duygusal bağın gelişmesine zemin hazırlar. Bebeğin gösterdiği sinyallere annenin verdiği tepkiler, zamanla güven temelli bir bağlanmanın oluşmasına olanak tanır (Bowlby, 1992; Gander & Gardiner, 2010; Şahin, 2012).

Bowlby (1992)'ye göre, bebeğin annesiyle kurduğu bağ, diğer bireylerle kurduğu ilişkilerden daha özel ve farklı bir nitelik taşımaktadır. Bu bağlanma biçimi, doğumla birlikte temellenmekte ve çocuğun ilerleyen yıllardaki tüm gelişim alanları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Nitekim, bebek ile bakım veren arasındaki güven temelli etkileşim, çocuğun psikososyal gelişiminin yapı taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Atlı & Baran, 2019).

Bağlanma kuramı, çocukların bakım verenleriyle kurduğu ilişkilerin kalitesine bağlı olarak farklı bağlanma türlerinin gelişebileceğini öne sürer. Bu bağlanma türleri genel olarak üç başlıkta sınıflandırılır: güvenli bağlanma, çelişkili-güvensiz bağlanma ve kaçınan-güvensiz bağlanma. *Güvenli bağlanan* çocuk, annesini bir güven kaynağı olarak görür ve çevresini keşfederken annesinin desteğini arkasında hisseder. *Çelişkili-güvensiz bağlanmada* ise annenin tutarsız tepkileri nedeniyle çocukta belirsizlik gelişir; anne zaman zaman ilgili davranırken çoğu zaman bebeğin ihtiyaçlarını ihmal eder. *Kaçınan-güvensiz bağlanma* ise annenin çocuğun bağlanma davranışlarına duyarsız ya da alaycı tepkiler vermesiyle karakterizedir. Bu durumda çocuk, bakım verenini güvenilecek bir kaynak olarak görmez (İnci, 2015).

Bebek ile anne arasında doğum öncesinde başlayan bu bağ, doğum sonrası süreçte giderek pekişmekte ve çocuğun gelişimsel süreci üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Brazelton &Cramer, 1991; Gander &Gardiner, 2010; Sağlam, 2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisini etkileyen faktörler arasında aile içi dinamikler, ebeveynlerin evlilik ilişkisi, sosyal çevre, meslek seçimleri, kişilik özellikleri ve ebeveynin kendi çocukluk deneyimleri yer almaktadır (Belsky, 1984). Örneğin, ebeveynler arasındaki ilişkinin niteliği, çocuğun başkalarıyla kuracağı sosyal ilişkileri de dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Çağdaş & Şahin Şeçer, 2015).

2.4.2.2.2. Ebeveyn Tutumları

Ebeveyn tutumları, ebeveyn-çocuk ilişkisinin biçimlenmesinde belirleyici bir unsur olarak kabul edilmektedir. Literatürde ebeveynlerin çocuklarına yönelik sergiledikleri tutumlar; 'otoriter, mükemmeliyetçi, dengesiz ve kararsız, aşırı koruyucu, ilgisiz ve kayıtsız ile demokratik tutum' başlıkları altında sınıflandırılmaktadır (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Pekşen Akça, 2020; Yavuzer, 2013). Bu tutumların her biri, çocuğun gelişimsel süreci üzerinde farklı etkilere sahiptir ve bu nedenle ilgili tutumların temel özelliklerine kısaca değinmek yerinde olacaktır.

Otoriter ebeveyn tutumu; Bu tutum esneklikten uzak, katı kurallara dayalı, cezanın ön planda olduğu, ebeveynin tam kontrol sağladığı ve çocuğun duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeyen bir yaklaşımı ifade etmektedir (Baumrind, 1991; Chang vd., 2009; Santrock, 1997). Bu ebeveynlik stilinde, ebeveynler yüksek düzeyde kontrol uygular, ancak duygusal destek düzeyi düşüktür (Baumrind, 1991). Baskıcı ve hoşgörüsüz bir yapı sergileyen bu tutumda, çocuğun bireysel istekleri, ihtiyaçları ve özerkliği göz ardı edilir (Özyürek, 2015; Yavuzer, 2004). Çocukların, disiplin temelli

kurallara mutlak itaat etmeleri beklenir ve genellikle cezalandırma yoluyla davranış kontrolü sağlanmaktadır (Baumrind, 1991).

Otoriter ebeveynlik tarzı, çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde çeşitli olumsuz etkilere neden olabilir. Bu bağlamda Şenol ve Karaca (2020) tarafından yürütülen araştırma, otoriter ebeveynlik tarzına maruz kalan çocukların benlik saygısının düşük, kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda, bu çocukların otorite figürleriyle karşılaştıklarında aşırı itaatkâr ya da tepkisel davranışlar gösterme eğiliminde oldukları da belirtilmiştir. Baumrind (1991), bu ebeveynlik tarzının, çocukların karar verme becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediğini ve bu çocukların dışsal denetimlere bağımlı bireyler hâline gelme eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Bu durum, bireyin bağımsız düşünme, özdenetim geliştirme ve sorumluluk alma becerilerinde yetersizliklere yol açabilir.

Mükemmeliyetçi ebeveyn tutumu; Mükemmeliyetçi ebeveyn tutumu, ebeveynlerin çocuklarından sürekli yüksek performans ve kusursuzluk beklediği, hata kabul etmeyen ve başarı odaklı bir yaklaşımdır (Flett, vd., 1995). Bu tür bir tutum, görünürde çocuğun gelişimine katkı sağlamak amacıyla bir motivasyon kaynağı olarak algılansa da, aşırı baskı ve beklentiler çocukta olumsuz psikolojik sonuçları doğurabilir. Mükemmeliyetçi ebeveynlerin çocuklarına karşı sürekli olarak daha iyisini yapmasını bekledikleri bir aile modelinde, ebeveynler çocuklarının yaptığı başarıları yeterli görmez ve her zaman daha yüksek standartlara ulaşmalarını talep etmektedirler (Gander & Gardiner, 2010).

Mükemmeliyetçi ebeveynler, genellikle çocuklarının akademik, sosyal ya da sportif alanlarda en yüksek başarıyı göstermesini isterler ve bu bağlamda "daha iyisi olabilir" yaklaşımını benimsemektedirler (Flett & Hewitt, 2002). Bu yaklaşımda, ebeveyn sevgisi çoğu zaman koşullu olup, başarı, sevginin gösterilmesi için bir ön koşul hâline gelmektedir. Ebeveynler, çocuğun yaptığı olumlu davranışları yeterli görmeyip, eksik ve hatalara odaklanmaktadırlar. Sonuç olarak, bu tutum genellikle başarı takıntılı, rekabetçi ve dış değerlendirmelere aşırı duyarlı bireylerin çocuk yetiştirme biçimi olarak tanımlanabilir (Rice vd., 2006).

Mükemmeliyetçi ebeveyn tutumunun kökeninde, genellikle ebeveynin kendi yaşamında yaşadığı başarısızlık deneyimleri, yüksek sosyal beklentiler ve bireyin kendi ebeveyninden gördüğü koşullu sevgi modeli bulunabilir (Flett & Hewitt, 2002). Bu tür bir ebeveynlik tutumu, çocuklarda özellikle anksiyete, depresyon, özgüven düşüklüğü, hata yapma korkusu ve takıntılı davranışlar gibi psikolojik sorunlara yol

açabilir (Soenens vd., 2023). Çocuklar, ebeveynlerinin beklentilerini karşılayamadıklarında kendilerini yetersiz hissederler ve duygusal olarak geri çekilebilirler. Ayrıca, içselleştirilmiş mükemmeliyetçilik gelişerek, bireyin kendi kendine baskı uygulamasına yol açabilir. Okul öncesi dönemde bu tutuma maruz kalan çocuklar, doğal gelişim ortamları olan oyun gibi etkinliklerde bile "doğru yapma" kaygısıyla hareket ederler; bu durum, oluşturduğu düşünceyi ve risk alma davranışlarını sınırlayabilir (Akpur, 2024).

Dengesiz ve kararsız tutumu; Bazı ebeveynler zaman zaman çelişkili davranışlar sergileyebilir. Yani aynı davranışa farklı zamanlarda farklı tepkiler verebilir veya disiplin uygulamalarında kararsız olabilmektedirler. Bu tür bir tutum, çocuğun güvenli bağlanma sürecini ve sağlıklı kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Yavuzer, 2013). Dengesiz ve kararsız ebeveyn tutumu, genellikle aynı davranışa bir gün olumlu yaklaşırken başka bir gün olumsuz tepki verme, çocuğa karşı gösterilen ilgi ve sevginin süreklilik göstermemesi, sınır koymada ve kurallarda belirsizlik gibi davranış örüntüleriyle tanımlanır (Kuzgun, 1991). Bu durumda, çocuğun neyle karşılaşacağına dair bir öngörü geliştirmesi güçleşir. Ebeveynin ruh haline bağlı olarak değişen tepkiler, çocukta kafa karışıklığı, kaygı ve güvensizlik oluşturabilir. Dengesizlik, genellikle ebeveynlerin kendi içsel çatışmalarının ya da ilişkisel dengesizliklerinin çocukla olan ilişkilerine yansıması olarak ortaya çıkmaktadır (Yörükoğlu, 1995).

Bu tutumda, çocuk bir gün sevgi dolu bir yaklaşımla karşılaşırken, ertesi gün aynı davranışı yaptığında cezalandırılabilir. Bu durum, çocuğun duygusal olarak istikrarsız bir ortamda büyümesine neden olabilir. Dengesiz ve kararsız ebeveyn tutumunun çeşitli nedenleri vardır. Bunlar arasında ebeveynin kendi ruhsal problemleri (örneğin anksiyete, depresyon), evlilik içi çatışmalar, stresli yaşam koşulları, ebeveynlik becerileri konusunda bilinç eksikliği ve ebeveynin kendi çocukluğunda tutarsız bir disiplin anlayışına maruz kalmış olması yer alabilir (Kuzgun, 1972; Yavuzer, 2013). Çocuk, ebeveyninin tepkilerini öngöremediği için kaygı düzeyi yüksek, özgüveni düşük, kararsız ve bağımlı bir birey hâline gelebilir (Çağdaş vd., 2010). Özellikle erken çocukluk döneminde tutarsızlık, çocuğun güvenli bağlanma geliştirmesini zorlaştırır. Ayrıca, kararsız ebeveynlik, çocuğun davranış sınırlarını kavramasını güçleştirerek sosyal kurallara uyum sağlamasında sorunlara yol açabilir.

Araştırmalar, dengesiz ebeveynlik tarzına maruz kalan çocukların ilerleyen yaşlarda ikili ilişkilerde güven problemi yaşadıklarını, akademik motivasyonlarının düşük

olduğunu ve duygu düzenleme becerilerinin zayıf geliştiğini göstermektedir (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983).

Aşırı koruyucu tutum; Aşırı koruyucu ebeveyn tutumu, çocuğu dış dünyadan gelebilecek her türlü tehdide karşı korumaya çalışırken, onun bağımsızlık ve sorumluluk geliştirmesini engelleyen bir yaklaşımdır (Yavuzer, 2013). Bu tutumda, çocuk potansiyel risklerden korunmak amacıyla özgürce hareket etmekten alıkonulur ve ebeveynin sürekli kontrolü altında tutulur. Aşırı koruyucu ebeveynler, çocuğun karşılaşabileceği her türlü olumsuzlukta devreye girer, onun yerine karar verir, problemleri çözer ve hatta çocuğun yapabileceği işleri bile kendileri yapmaktadırlar. Bu ebeveynlik biçiminde çocuğa duyulan sevgi yüksek olsa da, çocuğun gelişimsel ihtiyaçları göz ardı edilir (Kuzgun, 1972). Aşırı koruyucu tutumun temel özellikleri, çocuğa aşırı müdahale, karar hakkı tanımama, hatalarına tolerans göstermeme ve çocuğun özerkliğini sınırlama şeklinde özetlenebilir (Baumrind, 1991).

Bu tür bir ebeveynlik yaklaşımının kısa ve uzun vadeli etkileri vardır. Aşırı korunan çocuklar, genellikle bağımlı, kaygılı, çekingen ve sosyal etkileşimlerde yetersiz bireyler hâline gelebilirler. Aşırı koruyucu tutumun ortaya çıkmasında birçok etken rol oynamaktadır. Bunlar arasında ebeveynin aşırı kaygılı kişilik yapısı, çocuğun daha önce yaşadığı sağlık sorunları, tek çocuk olma durumu veya ebeveynin kendi çocukluk döneminde yaşadığı travmatik deneyimler sayılabilir (Seçer & Karasu, 2013). Soenens ve Vansteenkiste (2010) ise psikolojik kontrol ve aşırı müdahalenin, çocuklarda içe dönüklük, depresyon ve sosyal kaygı belirtilerini artırdığını belirtmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde ebeveynin sürekli yönlendirmesiyle büyüyen çocukların oyun becerileri, arkadaş ilişkileri ve duygusal dayanıklılıkları olumsuz etkilenmektedir (Yörükoğlu, 1995).

İlgisiz ve kayıtsız tutum; İlgisiz ve kayıtsız ebeveyn tutumu, çocuğun ihtiyaçlarına karşı genel bir kayıtsızlık ve ebeveynlik sorumluluğunun düşük düzeyde yerine getirilmesiyle karakterize edilmektedir (Baumrind, 1991). Bu tutumda ebeveynler, ne sevgi dolu ne de denetleyicidir. Çocukla iletişim minimum düzeyde olup, genellikle sadece temel fiziksel ihtiyaçları karşılamakla sınırlı kalınmaktadır. İlgisiz-kayıtsız ebeveyn tutumu, çocuklarda düşük benlik saygısı, sosyal içe kapanıklık, davranış bozuklukları ve akademik başarısızlık gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu çocuklar, sevgi ve yönlendirme eksikliği nedeniyle duygusal boşluk yaşayabilir ve davranışsal düzenlemelerde zorlanabilirler (Yavuzer, 2013).

İlgisiz-kayıtsız tutumun oluşmasında birçok etken rol oynayabilir. Bunlar arasında ebeveynin psikolojik sorunları, sosyo-ekonomik yetersizlikler, ebeveynin kendi çocukluğunda ihmal görmüş olması ve bilinçsiz ebeveynlik sayılabilir (Kuzgun, 1972). Ayrıca, ebeveynin yoğun iş hayatı ve sosyal destek eksikliği de bu tutumu pekiştirebilir (Kuzgun, 1972). Şenol ve Karaca'nın (2020) araştırmasına göre, ilgisiz-kayıtsız ebeveyn tutumuna maruz kalan çocuklar, benlik algıları bakımından daha zayıf profiller sergilemekte ve sosyal uyum problemleriyle daha sık karşılaşmaktadır. Bu da, bu tutumun çocuk gelişimi açısından ciddi bir risk faktörü olduğunu göstermektedir. Maccoby ve Martin'in (1983) ebeveynlik stilleri sınıflamasında bu tutum, hem kontrolün hem de ilginin düşük olduğu kategoriye yerleştirilmiştir. İlgisiz ebeveynler, genellikle çocuklarının davranışlarını yönlendirmez, kurallar koymaz ve çocuğun yaşamına aktif katılım göstermezler.

Demokratik tutum; Demokratik tutum, çocukla kurulan ilişkinin sevgi, saygı, açık iletişim ve karşılıklı anlayış temeline dayandığı bir ebeveynlik yaklaşımıdır. Bu tutumu benimseyen ebeveynler, çocuğa birey olarak değer verir, onun duygu ve düşüncelerini önemser ve katı kurallar yerine açıklayıcı rehberlikle yönlendirici olmaktadırlar (Yavuzer, 2013). Demokratik tutumda ebeveynler, çocuğun bağımsızlık duygusunu geliştirirken, sınırlar koyarak ona sorumluluk kazandırırlar. Bu denge, çocuğun karar verme becerilerini ve öz denetimini desteklemektedir.

Baumrind'in (1991) araştırması ile demokratik tutumun çocukların sosyal yeterlilik, akademik başarı ve psikolojik sağlamlık gibi gelişimsel alanlarında olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur.

Şenol ve Karaca'nın (2020) okul öncesi dönemde yaptığı çalışmada ise, demokratik ebeveyn tutumu ile çocukların benlik algısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada, demokratik ebeveynlerin çocuklarının, kendilerine daha çok güvendikleri ve sosyal olarak daha uyumlu davranışlar sergiledikleri saptanmıştır.

Bu dönemde çocuğun çevresiyle ilk ve en güçlü bağını kurduğu kişiler ebeveynleridir ve bu ilişkiler, çocuğun gelişim sürecinde yönlendirici rol oynamaktadır (Yörükoğlu, 1999). Ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu ilişki, çocuğun kendilik algısını, güven duygusunu, problem çözme becerilerini ve ileriki yaşlardaki akademik başarısını etkileyen temel faktörlerden biridir (Bowlby, 1988; Dereli & Dereli, 2017).

‘Çocukların olumlu davranışlar geliştirmeleri ve toplumsal hayatta sağlıklı bireyler olarak yer almalarını sağlayan önemli etmenlerden biri, ebeveynin pozitif yönlü disiplin uygulamalarıdır’ (Deniz, 2009). Çünkü kişinin kendi kontrol edip muhakeme edebilme becerisini geliştirebilmesinde, uygun tepkiler sergileyebilmesinde ve ona yapılan uygunsuz davranışlara karşı sağlıklı bir tutum sergileyebilmesinde ebeveynlik ilişkisi büyük rol oynamaktadır (Deniz, 2009).

Sağlıklı ebeveynlik ilişkisi için, ebeveynlerin yalnızca fiziksel sağlıkları değil; aynı zamanda psikolojik sağlıkları da önemli bir belirleyicidir. Yapılan bir çalışma, ebeveynlerin stres düzeyleri, zihinsel sağlık durumları ve sosyal destek sistemlerinin çocukların davranışsal ve duygusal gelişimi üzerinde belirleyici etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Conger vd., 2002). Ayrıca, ebeveynlerin psikolojik sağlık durumunun, çocukların ruhsal iyilik halleri üzerinde uzun vadeli etkiler oluşturduğu güncel araştırmalarla da doğrulanmıştır (Kamis, 2020).

Özetle, ebeveynlik ilişkisi, çocukların gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Duygusal, sosyal, psikolojik ve akademik açıdan sağlıklı bir gelişim için ebeveynlerin çocuklarına sunduğu destek, sınırlar ve duygusal alan büyük bir öneme sahiptir. Bu ilişki, çocukların güvenli bağlanma kurmalarını, sosyal-duygusal beceriler kazanmalarını, akademik başarıya ulaşmalarını ve sağlıklı bireyler olmalarını sağlamaktadır. Ebeveynlik ilişkisi, sadece okul öncesi dönemdeki karşılaşacakları zorluklarla nasıl başa çıkacaklarını değil, yaşam boyu bireyi etkileyen bir değişkendir (Şirin vd., 2025).

2.4.2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ebeveyn İlişkisi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveyn ilişkisi ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.2.3.1. Yurtiçinde Türkiye’de Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ebeveyn İlişkisi Konusuyla İlgili Yapılmış Araştırmalar

Akgün (2008), 4-6 yaş arsındaki okul öncesi çocuklarla ve anneleri ile yapmış olduğu deneysel çalışmasında, annelerle çocukları arasındaki etkileşimi incelemeyi amaçlamıştır. Geliştirdiği oyun programı çalışmanın sonucunda, anne-çocuk ilişkisi

üzerinde olumlu yönde etkiye yaptığı ve olumsuz davranışların düzeyinde düşüş olduğu görülmüştür.

Altay ve Güre (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi kurumlarda eğitim gören kız ve erkek çocuklarının sosyal yeterlilikleri ile olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, kız çocuklarının akranlarıyla ve eğitmenleriyle olan olumlu ilişkilerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koyarken, erkeklerin akranlarıyla olan olumsuz ilişkilerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, anneleri demokratik ebeveynlik tarzını benimseyen çocukların, izin verici ebeveynlik stiline sahip çocuklara kıyasla, akranlarıyla daha fazla olumsuz ilişki yaşadığı gözlemlenmiştir. Araştırmada, özel okul öncesi kurumlardan eğitim alan çocukların akranlarıyla olumsuz ilişkiler ve katılım eksikliği gibi alt boyutlarda, devlet okullarındaki çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ebeveyn tutumlarının okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışları üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırma sonuçları, ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal becerileri ve içe dönüklük düzeyleri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Otoriter ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarının çocukların içe dönüklük davranışlarıyla pozitif yönde, sosyal yetkinlikleriyle ise negatif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarında daha yüksek düzeyde sosyal yetkinlik ve daha düşük düzeyde içe dönüklük gözlemlenmiştir

Dereli ve Dereli'nin (2017) yaptığı araştırma, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin olumlu ilişkiler ve çatışma boyutlarının çocukların psiko-sosyal gelişimlerini önemli düzeyde yordadığını göstermektedir. Ayrıca ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çocukların anne-babasının öğrenim düzeyine ve ailenin gelir düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Pekşen Akça (2020) tarafından yürütülen ve 24-30 aylık bebekleri olan annelere yönelik geliştirilen müdahale programında, bebeklerin sosyal-duygusal gelişimleri ile anne-bebek ilişkisine olan etkiler incelenmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları, uygulamanın

ardından gruplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, annelerin oyun esnasında kazandıkları etkileşim becerilerini günlük yaşamda çocuklarıyla kurdukları iletişime yansıttıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Emiroğlu İlvan (2022) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise, 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilim düzeyleri ile anne-çocuk ilişkisi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların dijital oyunlara yönelik bağımlılık eğilimlerinin artması durumunda anneleriyle olan ilişkilerinin olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Elmaoğlu (2023) tarafından yapılan araştırmada, 3-6 yaş arasındaki çocuğa sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının psikososyal durumu arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma bulguları, ebeveyn tutumlarının çocuğun psikososyal gelişimi üzerinde doğrudan etkili olduğunu ve pozitif ebeveyn tutumlarının çocuğun psikososyal yeterliklerini artırdığını göstermektedir.

Türkiye'ye özgü ve Türk kültürüne uygun olarak geliştirilmiş erken müdahale programı olan, Birlikte Ebeveynliğe Geçiş Programı (BEGEP), ebeveynlerin birlikte ebeveynlik davranışlarını koordine etme, birbirlerini destekleme yolları ve çocuk yetiştirme konusundaki çatışmayı yönetme yollarını güçlendirirerek birlikte ebeveynlik ilişkisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulgularına göre program, eşlerin birlikte ebeveynlik düzeyleri üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu ortaya koymuştur (Özdemir vd., 2024).

2.4.2.3.2. Yurtdışında Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ebeveyn İlişkisi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Etkili ebeveyn ilişkilerinin incelendiği araştırmalarda, etkili ebeveynlik ilişkisine sahip beden ve ruh sağlığı yerinde olan ve şiddete maruz kalmayan çocukların psikolojik sağlamlıklarının daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir (Howell vd., 2010; Howell, 2011).

Araştırmalarda ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve ebeveynlik yeterliklerinin, birlikte ebeveynlik (coparenting) ilişkisi tarafından nasıl etkilendiği incelemiştir. Bu araştırmalar, birlikte ebeveynlik ilişkilerinin, ebeveynlerin duygu düzenleme becerilerinin ve ebeveynlik ilişkisinin birbirini etkileyerek çocuk gelişimini etkilediğini göstermiştir (Kopystynska ve vd., 2022; Schoppe-Sullivan vd., 2023).

McHale ve Lindahl (2023), yaptığı meta-analiz çalışmasında, birlikte ebeveynlik ilişkilerinin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çeşitli çalışmalardan elde edilen veriler birleştirilerek, birlikte ebeveynlik ilişkilerinin çocukların psikolojik, sosyal ve akademik gelişimi üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Bulgular, ebeveynler arasındaki uyumlu ve destekleyici birlikte ebeveynlik ilişkilerinin, çocukların daha sağlıklı gelişim gösterdiği göstermiştir.

2.4.3. Anne-Baba Stres Durumu ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bir değişkeni olan anne-baba stres durumu konusu detaylı olarak incelenecektir.

2.4.3.1. Stresin Tanımı ve Bileşenleri

Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlüğü'nde stres terimi, "ruhi gerilim" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2024). Alan yazın incelendiğinde stresin birden fazla tanımı olduğu görülür.

Genel olarak bir tanım yapılması gerekirse stresi "Bireyin fiziki ve sosyal çevreden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayret (Cüceloğlu, 2004)" olarak tanımlanabilir. Literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda (örneğin; Selye, 1985) stresin ne olduğu değil ne olmadığının ifade edilmiş olduğu görülmektedir. Stresin tanımının yapılmasındaki güçlüğe de (Davison & Neale, 2001) değinilmiştir. Stresi güncel olarak kabul gören tanımlamasında stres; stres kaynağı (örn., evdeki sorunlar), stres tepkisi (örn., gerginlik hissi) ve biyokimyasal, fizyolojik, davranışsal ve psikolojik değişimler olarak ele alınmaktadır (Ogden, 2007). Ve en sık kullanılan ve stresin güncel ölçümlerinin de temelini oluşturan diğer bir stres tanımı ise, birey ile çevresi arasında oluşan, birey tarafından yük ve iyilik halinin tehlikeye atılması şeklinde değerlendiren birey ve çevre arasındaki dinamik bir etkileşim süreci olarak kavramsallaştırılmıştır (Lazarus & Folkman, 1984).

Selye (1950), genel adaptasyon sendromu olarak bilinen modelinde stresi üç dönemde anlatmaktadır. Buna göre birinci dönemde (alarm reaksiyonu), otonom sinir sistemi aktive olur. Eğer reaksiyon çok güçlü ise ülser gibi çeşitli hastalıklar oluşur. İkinci dönemde (direnç) organizma başa çıkmak için uyum sağlamaya çalışır. Her şey normal gibi görüne de organizma yorulmaya başlamıştır. Eğer stres devam ederse ve

organizma etkili bir şekilde tepki veremezse üçüncü dönem (tükenme) başlar. Bu dönemde organizma geri dönüşü olmayan hasarlar alır ya da ölür. Selye'nin bu açıklaması psikoloji literatüründe kabul görmüştür. Ancak stresin tepkiye dayalı bu tanımında kesin bir ölçütün olmayışı sorunlu görülmüştür. Bu yüzden stres yerine stresör kavramı üzerinden açıklamalara gidilerek, strese neden olan koşulların listesi yapılmaya çalışılmıştır (Davison & Neale, 2001). Ancak tüm stres etkenleri gerilmelere yol açmaz; tüm gerilmeler gerçek veya algılanan stresörlerin bir sonucudur (Glazer & Liu, 2017).

Stresin temel üç bileşeni bulunmaktadır: stres kaynağı (stresör), bireyin bu stresöre verdiği fizyolojik ve psikolojik tepkiler ve başa çıkma mekanizmaları. Bireyler arasında stres düzeyi ve stresle başa çıkma biçimleri farklılık gösterebilir. Bu nedenle stresin etkileri kişiden kişiye değişiklik gösterir (Taylor, 2018).

2.4.3.2. Stresin Etiyolojisi

Biyolojik kuramlara göre psikofizyolojik bozukluklar, bireylerin strese tepkide bulunurken organ sistemlerinde zayıflama olmasına ya da aşırı reaksiyon vermesi ile ilişkilidir. Kalıtımsal faktörler, önceki hastalıklar ve beslenme gibi etkenler organ sistemini bozarak strese yatkınlık oluşturduğunu savunmaktadır (Davison & Neale, 2001). Yapılan bir çalışmada (Cohen vd., 1991) stres ve solunum enfeksiyonu arasındaki ilişki destek bulmuştur. Bu çalışmada gönüllüler nezle hastalığı içeren virüs almışlar ve aynı zamanda stres düzeyleri ölçülmüştür. Virüse maruz kalma araştırmacı kontrolünde gerçekleşmiştir. Sonuç olarak stresteki artma enfekte olma oranıyla ilişkili bulunmuştur.

Stresi açıklayan bir diğer kuramda psikolojik kuramlardır. Bu kuramlar psikopatoloji, duygular, kişilik, bilişler, davranış ve bilnçdışı gibi kavramlarla stresi açıklamaktadır. Bunlardan psikanalitik kuram, belli çatışmaların ve bu çatışmalara eşlik eden olumsuz duyguların bozukluğa yol açtığını ifade etmektedir. Ona göre öfke ve düşmanca duyguları denetim altında tutmak için kuvvetli bir savunma mekanizması devreye sokulur. Baskılanmanın aşırı düzeyde olması hasara yol açar (Davison & Neale, 2001).

Bilişsel davranışçı kuram ise insanların fiziksel tehditlerden daha fazlasını algıladıklarını savunmaktadır. Geçmişteki yaşantıdan kaynaklanan bilişler bir olay karşısında uyarılır. Ancak kırgınlık, pişmanlık ve kaygıyla dıştaki tehditlerle savaşmak ya da kaçmak gibi kolay değildir (Davison & Neale, 2001). Kaçmak ya da

savaşamamak sonucunda uzun süre maruz kalınan stres çeşitli sorunlara yol açar ve birey günlük rutinini sürdüremez hale gelmektedir.

Anne ve babalık rolü ile birlikte bireylerin yaşamında değişiklikler ve yenilikler meydana gelmektedir. Stresle ilgili tanımların ortak noktası olarak, yeni durumlara uyum sağlamak (Senemoğlu, 1997) yönünde olduğu ifade edilmiştir. Anne-babaların çeşitli alanlardan kaynaklanan streslerini belirlemek için ebeveyn stresi ya da anne-baba stresi (Çekiç vd., 2015) kavramını ve ölçme araçlarını alanyazında görmek mümkündür.

2.4.3.3. Anne-Baba Stresi ve Önemi

Stres, bireyin iç veya dış çevresinden gelen tehdit edici, zorlayıcı ya da denge bozucu uyarıcılara karşı verdiği fizyolojik, psikolojik ve davranışsal yanıtların bütünüdür. Lazarus ve Folkman (1984), stresi bireyin çevresel talepler ile baş etme kaynakları arasında bir uyumsuzluk olarak tanımlamış ve bu durumun bireyin iyi oluş halini tehdit ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda stres, yalnızca dış koşullardan değil, aynı zamanda bireyin bu koşulları nasıl değerlendirdiğinden de etkilenmektedir.

Anne-baba stresi yani ebeveynlik stresi, ebeveynin çocuğunu yetiştirme sürecinde karşılaştığı taleplerin, kendi kaynaklarını aştığını algıladığı durumlarda ortaya çıkan stres türüdür (Abidin, 1995). Bu tür stres, hem annenin hem de babanın çocuk bakımı, eğitimi ve disipliniyle ilgili rollerinde yaşadığı psikolojik baskıları içermektedir. Ebeveynlik stresinin kaynakları; çocuk davranış problemleri, ekonomik sıkıntılar, sosyal destek eksikliği, ebeveynler arası çatışmalar ve iş-aile rol çatışmaları gibi çok boyutludur (Deater-Deckard, 2004). Özellikle anneler için ebeveynlik stresi, bakım sorumluluğunun büyük kısmını üstlenmeleri nedeniyle daha yoğun yaşanabilirken, babalar ise aile geçimini sağlama baskısı ve modern babalık rollerine uyum sürecinde benzer düzeyde stres yaşayabilmektedir (Nomaguchi vd., 2024).

Aile sistemleri kuramı çerçevesinde, ebeveynlerin çocuk sahibi olmanın gerektirdiği sorumluluklara gösterdiği psikolojik ve fizyolojik tepkilerin toplamı ebeveyn stresi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu stresin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini açıklamaya yönelik çeşitli teorik modeller geliştirilmiştir. Söz konusu modellerde, ebeveynlerin kişilik yapıları ve ruhsal durumları, çocukların bireysel özellikleri ve gelişimsel ihtiyaçları ile aileye sunulan sosyal desteklerin, ebeveynlik davranışları üzerinde önemli etkiler oluşturduğu vurgulanmaktadır (Abidin, 1992; Belsky, 1984).

Ebeveynlik süreci, bireylerin yaşamda üstlendikleri çeşitli rollerle iç içe geçtiğinde stres düzeylerinde artış gözlemlenebilmektedir. Bu stresin temelinde ebeveynlerin yaşamlarındaki çoklu sorumluluk alanları yer almaktadır (Neece 2012; Rodgers, 1998). Deater-Deckard (1998) ise stresin kaynağını, bizzat ebeveynlerin sergilediği davranışlarla ilişkilendirmiştir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye atfettikleri anlamlar ve bu süreçte karşılaştıkları yükümlülüklerin onlarda oluşturduğu psikolojik baskı, stres düzeyini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Gülaldı, 2010). Özellikle, çocukların sosyal uyum becerilerinin düşük olması ve problem davranışlar sergilemeleri durumunda; ebeveynlerin etkili iletişim becerilerinden yoksun olmaları, ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Selye (1976) ise stresi, organizmanın herhangi bir çevresel değişime verdiği genel adaptasyon tepkisi olarak açıklamış ve bunu “Genel Uyum Sendromu” (GAS) adı altında üç aşamada (alarm, direnç, tükenme) ifade etmiştir. elye'nin stres kuramında, birey üzerinde fiziksel ya da psikolojik etkiler oluşturan çevresel etkenler "stresör", bu etkilere karşı organizmanın verdiği tepki ise "stres" olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşıma göre stres, bireyin farklı çevresel uyarıcılara karşı ortaya koyduğu genel bir uyum tepkisidir (Erdoğan, 1999). Selye'ye göre stres, herhangi bir anda vücutta devam eden tüm farklı uyumların toplamıdır. Organların çalışması, kasların gerilmesi ve gevşemesi, salgılar vb. gibi.

Bu bağlamda okul öncesi dönem (0–6 yaş arası), çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin en hızlı olduğu, aynı zamanda dış dünyayı tanımaya başladıkları kritik bir evredir. Bu dönemde ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu ilişki biçimi, çocukların sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi açısından temel belirleyicilerden biridir (Berk, 2013). Ebeveynlerin bu süreçte yaşadıkları stres düzeyi ise çocuklarını dolaylı olarak etkileyebilir.

Abidin (1995), ebeveyn stresini, ebeveynliğin getirdiği sorumlulukların bireyin baş etme kapasitesini aştığına dair algısından doğan stres olarak tanımlamaktadır. Bu stresin, özellikle çocuk davranış sorunları, ebeveynlik becerileri yetersizliği ve çevresel zorluklarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Okul öncesi dönemde, çocukların yoğun ilgi ve rehberliğe ihtiyaç duyması, ebeveynlerin bu yükümlülükleri karşılamada zorlanmasına neden olabilir. Özellikle annelerde gözlemlenen yüksek ebeveynlik stresi, çocukla kurulan iletişimin kalitesini düşürerek anne-çocuk ilişkisini olumsuz etkileyebilir. Babaların yaşadığı stres ise aile içindeki genel atmosferi

etkileyerek çocuğun duygu düzenleme süreçlerinin bozulmalara neden olabilir (Schoppe-Sullivan vd., 2023).

Warmuth ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada, yüksek ebeveyn stresinin çocukların duygusal güvenliğini zedelediği ve bunun ilerleyen yıllarda içe kapanma, saldırganlık ve sosyal geri çekilme gibi davranışlarla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Kopystynska ve diğerlerinin (2020) çalışması da benzer şekilde, ebeveyn stresinin çocukların öz-düzenleme (self-regulation) becerilerinde düşüşe yol açtığını ve bu durumun okul öncesi dönem çocuklarında sosyal becerilerde olumsuz sonuçları doğurduğunu ortaya koymuştur.

Kısacası, anne-baba stres düzeyinin uygun koşullarda olması, okul öncesi dönemde çocukların daha sağlıklı sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim göstermesi için önemli olabilir. Bu bağlamda ebeveyn destek programları, müdahale programları ve çocuk gelişiminin desteklenmesi etkili müdahaleler, gerekli destek araçları olarak değerlendirilmektedir (Deater-Deckard, 2004).

2.4.3.4. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne-baba Stres Durumu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu kısımda okul öncesi dönemdeki çocukların anne-baba stres durumu ile ilgili yapılmış araştırmalara kronolojik olarak yer verilmiştir.

2.4.3.4.1. Yurtiçinde Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne-Baba Stres Durumuyla İlgili Yapılmış Araştırmalar

Karageyik (2019)'in yaptığı araştırma, ebeveyn stresinin ebeveynlik yetkinliği ve ebeveyn-çocuk iletişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, ebeveyn stresinin arttığı durumlarda, ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerinin ve ebeveynlik yetkinliklerinin anlamlı şekilde olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. İstatistiksel analizler, stres düzeyi ile ebeveyn-çocuk iletişimi ve ebeveynlik yetkinliği arasındaki negatif korelasyonu göstermiştir. Araştırmanın bulguları, ebeveynlerin stresle başa çıkma stratejilerinin, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini doğrudan etkileyebileceğini ve bu durumun çocukların gelişimsel sonuçları üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler oluşturabileceğini vurgulamaktadır.

Çetin (2024), 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin, dijital oyun rehberlik stratejilerini ne ölçüde yordadığını incelemiştir. Araştırma

sonuçları, ebeveynlik stresinin dijital oyun rehberlik stratejilerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Bu bulgu, ebeveynlerin stres yönetimi becerilerinin, çocukların dijital oyun deneyimlerini sağlıklı bir şekilde yönlendirmede önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Apaydın (2024) tarafından yürütülen araştırmada, ebeveyn stresi, ebeveynlik tutumları ve ebeveyn-çocuk iletişimi arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Çalışma bulguları, ebeveynlerin yaşadığı stresin, hem çocuklarına karşı sergiledikleri tutumları hem de iletişim biçimlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Özellikle yüksek stres düzeyine sahip ebeveynlerin, daha otoriter ya da ilgisiz yaklaşımlar benimsedikleri; bunun da çocuklarla kurulan iletişimi olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Buna karşılık, düşük stres düzeyine sahip ebeveynlerin daha demokratik tutumlar sergileyerek, çocuklarıyla daha açık ve destekleyici bir iletişim kurdukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ebeveyn stresinin yalnızca ebeveynin kendi ruhsal durumunu değil, aynı zamanda çocuğun gelişimsel süreçlerini etkileyen tutum ve etkileşim dinamiklerini de şekillendirdiğine işaret etmektedir.

Hatun vd., (2025) tarafından yapılan araştırmada, Türk annelerde ebeveynlik stresi ile anne-çocuk ilişkisi arasındaki bağlantıda sosyal desteğin aracı rolü incelenmiştir. Çalışma sonuçları, sosyal desteğin ebeveynlik stresinin olumsuz etkilerini azaltmada önemli bir tamponlayıcı faktör olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, annelerin yaşadığı stres düzeylerinin çocukla kurdukları ilişkinin kalitesini etkileyebileceğini, ancak güçlü sosyal destek ağlarının bu etkiyi hafiflettiğini ortaya koymaktadır.

Erus, Satıcı & Deniz (2025) yapmış olduğu çalışmalarında sorunlu akıllı telefon kullanımı, bilinçli ebeveynlik, ebeveynlik stresi ve öznel canlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, bilinçli ebeveynlik ve ebeveynlik stresi değişkenlerinin bu ilişki üzerindeki aracı rollerini ortaya koymuştur. Bulgular, yüksek düzeyde ebeveynlik stresinin problemli teknoloji kullanımını artırırken, bilinçli ebeveynlik yaklaşımlarının öznel canlılığı olumlu yönde desteklediğini göstermiştir.

2.4.3.4.2. Yurtdışında Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Anne-baba Stres Durumu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Calzada ve diğerlerinin (2004), yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocuklarda davranış bozukluklaır yaşayan ebeveynlerin (hem anneler hem de babalar) yaşadıkları ebeveynlik ilişkisi, stresi ve bu durumun ebeveyn-çocuk etkileşimlerine olan etkileri

incelenmiştir. Araştırma bulguları, davranış bozuklukları gösteren çocukların ebeveynlerinin, daha yüksek düzeyde ebeveynlik stresi yaşadıklarını ve bu durumun ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu göstermiştir. Ayrıca, annelerin ve babaların ebeveynlik stresinin, çocukların davranışsal sorunlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Anthony ve diğerleri (2005) yaptığı çalışmada, ebeveynlik stresinin, ebeveynlik rolleri ve bu faktörlerin okul öncesi çocukların sosyal yeterlilikleri ve davranış sorunları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar, ebeveynlik stresinin, çocukların sosyal yeterlilikleri ve davranış sorunları üzerinde doğrudan etkili olduğu göstermiştir.

Warmuth vd., (2020) tarafından yapılan araştırmada, yüksek düzeyde ebeveynlik stresi yaşayan annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde daha az duyarlılık gösterdikleri, bu durumun çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilediği bulunmuştur. Aynı zamanda babaların stres düzeyleri aile içindeki çatışma dinamiklerini artırmakta ve ebeveyn yetkinlik düzeyini düşürmektedir.

Trumello ve diğerleri (2023) çalışmasında, annelerin ve babaların ebeveynlik stres düzeyleri ile okul öncesi çocukların duygusal ve davranışsal zorlukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, ebeveynlik stresinin çocukların davranışsal sorunlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin ebeveyn-çocuk iletişimi aracılığıyla şekillendiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar, yüksek ebeveynlik stresinin, çocuklarda daha fazla davranışsal sorunla ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin ebeveyn-çocuk iletişimi aracılığıyla şekillendiğini göstermektedir.

Kowalska (2023) tarafından Polonya'da gerçekleştirilen bu karşılaştırmalı çalışmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların anneleri ile nörotipik gelişim gösteren çocukların anneleri ebeveynlik yeterliliği ve stres düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Bulgular, otizmli çocuklara sahip annelerde ebeveynlik yeterliliğinin daha düşük, stres düzeylerinin ise daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ebeveynlik yeterliliği ile stres arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Zhu ve diğerlerinin (2024) yaptığı araştırmada, annelerin algıladıkları ebeveynlik ilişkisi ile okul öncesi çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi, annelerin ebeveynlik stresinin aracılık rolü ve aile dayanıklılığının moderatör rolü üzerinden incelenmiştir. Çin'de 1.200 ebeveynle gerçekleştirilen bu araştırmada, annelerin

algıladıkları ebeveynlik ilişkisi ile çocukların problem davranışları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın kaynağı olarak, ilişkinin annelerin ebeveynlik stresinden ve aile dayanıklılığından etkilendiği saptanmıştır.

Löchner ve diğerlerinin (2024) yaptığı araştırmada, ebeveyn stresinin ebeveynlerin ve 0–3 yaş arasındaki çocukların psikolojik sağlıkları üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkileri incelenmiştir. Almanya'da 8.063 ebeveyn ile gerçekleştirilen bu araştırmada, ebeveyn stresinin hem ebeveynlerin hem de çocukların ruhsal sağlıkları üzerinde olumsuz etkisinin olduğu bulunmuştur.

2.5. Çok Bileşenli Müdahale Programı ile İlgili Kuramsal Çerçeve

2.5.1. Müdahale Programının Tanımı ve Temel Özellikleri

Müdahale programı, belirli bir problem davranışı, gelişimsel gecikme, psikolojik bozukluk ya da sosyal uyum sorununun çözümüne yönelik olarak yapılandırılmış, sistematik ve bilimsel temellere dayanan uygulamalar bütünüdür (Kaptan, 1998). Durlak ve diğerleri (2008) müdahale programlarını, planlı bir biçimde hedeflenen davranış değişikliklerini sağlamaya yönelik olarak geliştirilen ve uygulanan bilimsel içerikli girişimler olarak tanımlamaktadır. Bu programlar genellikle bireylerin işlevselliğini artırmak, olumsuz sonuçları azaltmak veya gelişimi desteklemek amacıyla planlanmakta ve uygulanmaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda bulunan çocuklara dönük çok bileşenli müdahale programı geliştirilmiştir. Bu bağlamda sosyal-duygusal beceri müdahale programlarının, sosyal becerilerin kazanılması ve sosyal davranışların sergilenmesi ile ilgili bir dizi müdahaleyi içermesi gerektiği ifade edilmektedir ve sosyal-duygusal beceri programlarının 4 temel hedefi belirtilmiştir (Deniz & Eryılmaz, 2021):

1) Sosyal-duygusal becerilerin kazanılmasını teşvik etmek,

2) Sosyal becerilerin gösterilmesini arttırmak,

3) Problem davranışları azaltmak,

4) Sosyal becerilerin sürdürülmesini ve genellemesini kolaylaştırmaktır.

2.5.2. Çok Bileşenli Müdahale Programının Tanımı ve Temel Özellikleri

Çok bileşenli müdahale programı, birden fazla hedef alanı veya değişkeni kapsayan, çeşitli strateji ve tekniklerin bir arada kullanıldığı, sistematik ve yapılandırılmış müdahale planlarıdır. Bu tür programlar, yalnızca tek bir yönü hedeflemek yerine; bilişsel, duygusal, davranışsal, sosyal ya da çevresel alanlarda aynı anda değişim sağlamayı amaçlamaktadır (Kazdin, 2017).

Çok bileşenli müdahale programları, genellikle karmaşık ve çok yönlü problemlerin çözümünde tercih edilir. Örneğin, okul öncesi çocuklarda görülen davranış problemlerine yönelik çok bileşenli müdahale programı; ebeveyn eğitimi, öğretmen destekli sınıf uygulamaları, bireysel çocuk etkinlikleri ve ev ziyaretleri gibi farklı modülleri içerebilir (Foxcroft vd., 1996; Webster-Stratton & Reid, 2004).

Durlak ve diğrleri (2008), çok bileşenli programların, hedef davranış değişimini desteklemede tek bileşenli programlara kıyasla daha etkili olduğunu belirtmiştir. Çünkü bireyin içinde bulunduğu çoklu sosyal çevrelerin (aile, okul, toplum) bireyle birlikte eş zamanlı olarak ele alınması, kalıcı ve genellenebilir davranış değişikliği için daha elverişli bir zemin sağlamaktadır.

Çok bileşenli müdahale programlarının temel özellikleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Durlak & DuPre (2008):

- Birden fazla hedef alan içerir. Örneğin; ebeveyn, çocuk, öğretmen gibi.
- Farklı yöntem ve teknikler bir arada kullanılır. Örneğin; bilişsel davranışçı teknikler, sosyal-duygusal eğitim, psikanalitik teknikler gibi.
- Müdahale, birden fazla ortamda gerçekleşir. Örneğin; ev, okul, klinik gibi.
- Genellikle daha uzun süreli ve kapsamlıdır.

2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Çok Bileşenli Müdahale Programlarının Önemi

Erken çocukluk dönemi,çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel, ince motor ve kaba motor gelişiminin hızlı bir şekilde geliştiği ve hızlı bir öğrenme sürecinin yaşandığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde yapılan etkili müdahaleler, çocukların yaşamları boyunca taşıyacakları becerilerin temelini oluşturur (Shonkoff & Phillips, 2000). Özellikle sosyal-duygusal gelişim açısından erken yaşlarda uygulanan programlar, çocukların kendini ifade etme, duygularını düzenleme, empati kurma ve sağlıklı sosyal

ilişkiler geliştirme gibi temel yaşam becerilerini kazanmasını sağlamaktadır (Denham vd., 2012).

Erken çocukluk dönemini hedef alan programlar incelendiğinde, geleneksel programların çocuk gelişimine odaklandığı görülürken; günümüzde sadece çocuğa odaklı değil, ebeveyn ve ebeveyn-çocuk etkileşimine de odaklanılmasının önemi vurgulanmıştır (Kelly & Barnard, 2000). Günümüz yaşam koşullarını düşündüğümüzde ise erken çocukluk müdahalelerinde, okul ve öğretmen ilişkisine de yer açılması/odaklanılması önemli olabilir.

Çok bileşenli müdahale programları, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda aile, okul ve çevre etkileşimleri bağlamında destekleyen yapılandırılmış uygulamalardır. Bu tür programlarda genellikle çocukla doğrudan yapılan etkinliklere ek olarak, aile eğitimleri, öğretmen destek modülleri ve okul ortamının iyileştirilmesi gibi farklı müdahale düzeyleri bir arada kullanılır (Durlak & DuPre, 2008). Bu bütüncül yaklaşım, çocuğun gelişimini sürdürülebilir şekilde destekleme konusunda daha etkili sonuçlar vermektedir.

Türkiye'de de okul öncesi döneme özel geliştirilen program bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğinde yürütülen Sosyal Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi Projesi, okul öncesi çocukların gelişimsel gereksinimlerini dikkate alarak aileleri, öğretmenleri ve çocukları kapsayan çok bileşenli bir müdahale modeli sunmuştur (MEB, 2022). Bu program kapsamında, okul öncesi düzeyde sosyal-duygusal farkındalığın artırılması, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurulmasına yönelik etkinlikler uygulanmış, aynı zamanda ailelerin bilinçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Çok bileşenli programların erken çocuklukta uygulanmasının uzun vadeli etkileri de bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Örneğin, Webster-Stratton ve Reid (2004) tarafından geliştirilen "Incredible Years" programı, hem çocukların davranışsal sorunlarını azaltmış hem de okul başarılarını artırmıştır. Bu tür programlar, çocukların sadece şimdiki gelişimini değil, gelecekteki akademik, sosyal ve duygusal başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Durlak vd., 2011).

Anlaşılacağı üzere çok bileşenli müdahale programları, özellikle çocukluk döneminde gelişimsel risklerin azaltılması, okul başarısının artırılması ve sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi gibi alanlarda sıkça kullanılmaktadır. Bu amaçla hazırlanan

programların, ebeveynler ile ve çocukları üzerinde olumlu ve önemli farklılıklar sağladığı (Hadeed, 2004; Kağıtçıbaşı vd., 2001; Lee& Croninger, 1994; Masten & Coatsworth, 1998) ve ebeveyn becerilerini geliştirdiği söylenmektedir (Bağartarhan ve Nazlı, 2013; Beyazıt, 2017; Proctor ve Brestan Knight, 2016).

Çalışma kapsamında okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programı hazırlanmıştır. Çalışmaya katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluş düzeylerinin olumlu anlamda değişim hedeflenirken; ebeveynlerde ise ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkileri ve anna-baba stres düzeyleri üzerinde olumlu anlamda değişim hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda "Okulöncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programının" etkililiği bilimsel yöntemler aracılığı ile araştırmacı tarafından sınanacaktır.

2.5.4. Okulöncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programında Bazı Teknikleri Kullanılan Danışmanlık Ekolleri

Bu başlık altında Okulöncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programında kullanılan yaklaşımlara kısıca değinilecektir.

Çalışma kapsamında okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programı hazırlanmıştır. Çok bileşenli müdahale program eklektik yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Çocuk modülüne Çocuk Merkezli Terapi uygulanırken; ebeveyn modülüne eklektik yaklaşıma göre planlanan psikoeğitim uygulanmıştır. Çalışmaya katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluşlarının olumlu anlamda değişimi hedeflenirken; ebeveynlerde ise ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkileri ve anna-baba stresi üzerinde olumlu anlamda değişim hedeflenmiştir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için hazırlanan programda teknikleri kullanılan yaklaşımlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Çocuk merkezli terapi,
- Bilişsel-davranışçı terapi,
- Gottman çift terapisi,

- Sistemik terapi.

2.5.4.1. Çocuk Merkezli Terapi

Çocuk Merkezli Terapi, çocukların gelişimsel özelliklerini ve oyun yoluyla kendilerini ifade etme eğilimlerini temel alan, hümanist kurama dayalı bir psikoterapi yaklaşımıdır. Carl Rogers'ın insancıl yaklaşımı doğrultusunda Virginia Axline (1947) tarafından geliştirilen bu model, çocuğun iyileşme kapasitesine ve içsel kaynaklarına duyulan güvene dayanmaktadır.

Bu terapi modelinde, çocuk yapılandırılmamış bir oyun ortamında kendi duygularını ve yaşantılarını özgürce ifade ederken; terapist koşulsuz kabul, içtenlik ve empatik anlayış ilkeleri çerçevesinde çocuğu yargılamadan dinler ve desteklemektedir (Landreth, 2012). Oyun, bu bağlamda yalnızca bir etkinlik değil; çocuğun yaşadığı duygusal çatışmaları, korkuları ve ihtiyaçları semboller aracılığıyla ifade ettiği doğal bir iletişim aracıdır.

Çocuk Merkezli Terapi, çocukların duygusal farkındalıklarını geliştirmelerine, öz düzenleme becerilerini güçlendirmelerine, özgüven kazanmalarına ve sosyal becerilerini artırmalarına katkıda bulunan etkili bir psikoeğitsel müdahale olarak tanımlanır. Bu yaklaşımın çocuklarda gözlemlenen davranışsal ve duygusal problemler üzerinde olumlu etkiler sağladığını belirtmiştir (Ray vd., 2001). Ayrıca bir meta-analiz çalışmasında, Çocuk Merkezli Terapi uygulanan çocuklarda genel uyum düzeylerinin anlamlı ölçüde arttığı bulunmuştur (Bratton vd., 2005).

Çocuk Merkezli Terapi, yapısı gereği çocuğun içsel süreçlerine odaklanarak, değişimi desteklemek için güvenli ve kabul edici bir ortam oluşturmayı amaçlar. Bu süreç, danışanların hızlı çözüm talebinden ziyade, çocuğun duygusal gelişimini derinlemesine destekleyen bir iyileşme modeli sunmaktadır (Landreth, 2012).

Günümüzde Çocuk Merkezli Terapi, yalnızca klinik uygulamalarda değil; okul öncesi kurumlar, özel eğitim merkezleri ve danışmanlık hizmetlerinde de sıklıkla kullanılan, bilimsel temellere dayalı bir psikolojik destek yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemin; çocukların kendilik farkındalıklarını artırma, duygularını düzenleme, güvenli bağlanma geliştirme ve sosyal ilişkilerinde daha işlevsel davranışlar sergileme gibi çok boyutlu kazanımları desteklediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Bratton vd., 2005; Landreth, 2012; Ray vd., 2001).

2.5.4.2. Bilişsel-Davranışçı Terapi

Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), bireyin duygu, düşünce ve davranışları arasındaki etkileşimi temel alan, yapılandırılmış ve kanıta dayalı bir psikoterapi yaklaşımıdır. Aaron T. Beck tarafından geliştirilen bu model, bireyin bilişsel çarpıtmalarını tanıyarak, bu düşünceleri daha gerçekçi ve işlevsel olanlarla değiştirmeyi ve böylelikle duygusal ve davranışsal iyilik halini artırmayı hedeflemektedir (Beck, 1976).

BDT, özellikle çocuk ve ergenlerde sıkça karşılaşılan anksiyete bozuklukları, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi çeşitli psikolojik sorunların tedavisinde etkili bir yöntem olarak kabul görmektedir (Kendall vd., 2005). Terapi sürecinde çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri, duygu tanıma çalışmaları, problem çözme becerileri, gevşeme egzersizleri ve maruz bırakma yöntemleri gibi çeşitli teknikler kullanılmaktadır (Friedberg & McClure, 2002).

BDT'nin çocuklarla yürütülen uygulamalarında aile katılımı önemli bir yer tutar. Özellikle küçük yaş grubundaki çocuklarda, ebeveynlerin terapötik sürece aktif olarak dahil edilmesi, tedavi etkinliğini artırmaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarının olumsuz düşünce kalıplarını fark etmelerine yardımcı olması ve bu düşüncelerle işlevsel başa çıkma stratejileri geliştirmelerini desteklemesi, BDT'nin başarısında belirleyici faktörlerden biridir (Silverman vd., 2008).

Okul öncesi dönemde, çocukların duygusal ve davranışsal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için erken müdahale büyük önem taşır. Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT), çocukların yaşadıkları duygusal zorlukları tanımalarına, bu zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine ve sağlıklı düşünce kalıpları oluşturmalarına yardımcı olur. Okul öncesi yaşlardaki çocuklar, genellikle kaygı, öfke kontrolü veya sosyal ilişkilerde zorluklar yaşayabilirler ve BDT, bu sorunların çözülmesinde etkili bir araçtır. Ancak, sadece çocukların terapiye katılması yeterli değildir; ebeveynlerin de terapötik sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Çünkü ebeveynlerin, çocukların duygu düzenleme ve problem çözme becerilerindeki gelişimi desteklemeleri, terapinin başarısını artıran önemli bir faktördür. Ebeveynlere yönelik eğitim ve rehberlik, çocukların öğrendikleri becerileri günlük yaşamda uygulamalarını sağlar ve terapinin kalıcı etkiler oluşturmasına yardımcı olur (Friedberg & McClure, 2002). Araştırmalar, BDT'nin okul öncesi dönemdeki çocuklar ve ebeveynleri için sunduğu faydaların uzun

vadeli olduğunu ve çocukların sosyal becerilerinin yanı sıra aile içindeki ilişki kalitesini de iyileştirdiğini göstermektedir (Hirshfeld-Becker vd., 2010).

2.5.4.3. Gottman Çift Terapisi

Gottman çift terapisi, Dr. John Gottman tarafından geliştirilen ve ilişkilerdeki olumsuz dinamikleri azaltmaya yönelik bir yaklaşımdır. Gottman, çiftlerin ilişkilerindeki güçlükleri anlamalarına yardımcı olmak için duygusal bağlantıyı ve iletişimi geliştirmeye odaklanır. Terapinin temel bileşenleri arasında çatışmaların sağlıklı şekilde çözülmesi, birbirlerine duyulan saygı ve güvenin artırılması, empati ve dinlemenin güçlendirilmesi yer almaktadır (Gottman & Silver, 1999). Gottman'ın araştırmaları, ilişkilerdeki sağlıklı iletişimin ve duygusal bağın çiftlerin uzun vadeli mutlulukları için kritik olduğunu göstermektedir. Özellikle, çiftlerin birbirlerinin duygusal ihtiyaçlarına saygı göstermeleri, sağlıklı çatışma çözme becerilerini geliştirmeleri ve karşılıklı destek sağlamaları önemlidir. Gottman çift yöntemi, teorik olarak, çiftlerin ilişkilerindeki negatif döngüleri tanımlayarak, duygusal bağlarını yeniden inşa etmeyi amaçlamaktadır (Gottman & Notarius, 2002).

Bu çalışmada kullanılan uzlaşma çemberi tekniği, çiftlerin ya da grupların çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmelerine yardımcı olan, daha geniş bir bağlama oturtulabilen ve olumlu diyaloglara dayalı bir tekniktir. Bu yöntem, tarafların birbirlerine söz hakkı tanımalarını ve empatik bir şekilde dinlemelerini sağlar. Her bir taraf, kendi bakış açısını ve duygusal ihtiyaçlarını ifade ettikten sonra, diğer tarafın bu ifadeleri anlaması beklenir. Uzlaşma çemberi, genellikle karşılıklı güvenin, saygının ve anlayışın güçlendirilmesine odaklanır ve tüm tarafların katkı sağladığı bir çözüm süreci oluşturur (Gottman El Kitabı, 2023). Bu teknik, özellikle iki kişi arasındaki ilişkiyi güçlendirmek ve uzlaşmazlıkları çözmek için kullanılır. Uzlaşma çemberi, taraflar arasında daha derin bir anlayış geliştirilmesini sağlayarak, ortak çözüm önerilerine ulaşılmasını mümkün kılar (Gray, 2014).

2.5.4.4. Sistemik Terapi

Sistemik terapi, bireylerin yalnızca kişisel deneyimlerine odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda onları çevreleyen sosyal, ailevi ve kültürel etkileşimlerin de önemini vurgulamaktadır. Bu terapi yaklaşımına göre, bir kişinin davranışları ve psikolojik durumu, yalnızca onun içsel süreçlerinden değil, etkileşimde bulunduğu aile üyeleri ve toplumsal bağlarla da şekillenir (Bowen, 1993). Sistemik terapistler, bireylerin

problemlerini çözmek için bu geniş sosyal sistemleri inceler, çünkü çoğu zaman kişisel zorluklar, bu ilişkilerdeki dengesizliklerden kaynaklandığını söylemektedir (Bateson, 2000). Bu modelde, aile içindeki dinamikler, iletişim tarzları ve güç ilişkileri terapistin analiz ettiği ana unsurlardır. Temel hedef, bireylerin içsel dünyalarıyla birlikte, aile yapısındaki olumsuz etkileşimlerin de düzeltilmesidir (Minuchin, 2008). Sistemik terapi, özellikle aile içindeki çatışmaların çözülmesine ve daha sağlıklı ilişki kurma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak için kullanılır (Nichols & Schwartz, 1984).

Sistem çiçeği tekniği, bu çalışmada kullanılan tekniktir. Bireylerin aile içindeki ve sosyal ilişkilerindeki yerlerini daha iyi kavrayabilmeleri için kullanılan görsel bir araçtır. Bu teknik, bir bireyin aile içindeki etkileşimlerini ve ilişkilerini bir çiçek metaforu üzerinden temsil eder. Katılımcılar, rollerini çiçeğin yaprakları olarak tanımlar ve bu yapraklar, her bir rolü ile olan duygusal ve sosyal bağları simgeler. Bu şekilde, katılımcılar, aile üyeleriyle olan ilişkilerindeki güçlü ve zayıf noktaları daha somut bir şekilde görselleştirir. Terapist, bu görsel model üzerinden aile içindeki dinamikleri ve bireylerin ilişkilerindeki olası sorunları analiz etmektedir. Sistem çiçeği tekniği, bireylerin kendilerini ve ailelerini daha açık bir şekilde ifade etmelerini sağlayarak, etkileşimlerdeki dengesizlikleri fark etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu teknik, aynı zamanda aile üyeleri arasındaki empatik anlayışı güçlendirmekle kalmaz; aynı zamanda ilişkileri iyileştirme sürecinde önemli bir araç olabileceği düşünülmüştür.

2.5.5. Okul Öncesi Dönemde Çok Bileşenli Sosyal-Duygusal Gelişimle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi döneme ilişkin çok boyutlu sosyal-duygusal gelişim alanında yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen bilimsel araştırmalardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2.5.5.1. Yurtiçinde Okul Öncesi Dönemde Çok Bileşenli Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Türkiye'de çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye yönelik çok bileşenli müdahale programlarının geliştirilmesi son yıllarda artış göstermiştir. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile UNICEF iş birliğiyle yürütülen projeler doğrultusunda, okul öncesinden lise düzeyine kadar farklı eğitim kademelerinde yer

alan öğrenci velilerine yönelik çeşitli eğitim içerikleri hazırlanmıştır. Bu eğitim programları; bir yandan grup temelli psikoeğitim çalışmalarıyla velilere destek sunarken, diğer yandan bireysel müdahale yaklaşımlarıyla velilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023).

Mevcut literatür incelendiğinde, MEB'in söz konusu çalışmaları dışında, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik sosyal-duygusal gelişim temelli, çok bileşenli müdahale programlarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

2.5.5.2. Yurtdışında Okul Öncesi Dönemde Çok Bileşenli Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Arkadaşlar (Friends) Programı, çocukların anksiyete ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye odaklanan çok bileşenli bir program, Bilişsel davranışçı terapi (BDT) temeline dayanarak sosyal-duygusal becerileri güçlendirmeyi hedeflemektedir. Program, Avustralya, İngiltere ve Kanada başta olmak üzere birçok ülkede hala uygulanmaktadır (Barrett & Pahl, 2006).

Beaumont & Sofronoff (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, asperger sendromu olan çocuklara yönelik çok bileşenli sosyal beceri müdahalesi olan Junior Detective Training Program'ın etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Yedi haftalık bu program; bilgisayar oyunu, küçük grup oturumları, ebeveyn eğitimi oturumları ve öğretmenlere yönelik bilgilendirici materyalleri içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, müdahale grubundaki çocukların sosyal-duygusal becerilerinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Conner ve Fraser (2011) yapmış olduğu çalışmasında, okul öncesi çocuklarda saldırgan davranışı önlemeye yönelik olarak sosyal-duygusal becerilere dönük çok bileşenli bir programın pilot uygulamasını yapmıştır. Programın birinci bileşeni, sosyal-duygusal beceri eğitiminden oluşmuştur. İkinci bileşen ise grup temelli ebeveynlik psikoeğitimi olmuştur. Araştırmanın sonucu, müdahale grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla akademik yeterlilik, sosyal yeterlilik, depresyon ve saldırgan davranışlar açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Durlak ve diğerleri (2011), sosyal-duygusal öğrenme programlarının (Social and Emotional Learning Program-SEL) etkinliğini değerlendiren kapsamlı bir meta-analiz

çalışması yapmıştır. Bu çalışma, 270.034 anaokulundan lise düzeyine kadar olan öğrenciyi kapsayan 213 farklı SEL programını incelemiştir. Sonuçlar, SEL programlarına katılan öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinde, tutumlarında, davranışlarında ve akademik başarılarında anlamlı iyileşmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle, akademik başarıda %11'lik bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgular, SEL programlarının çocukların sağlıklı gelişimini desteklemede önemli bir araç olduğunu ve bu tür programların eğitim uygulamalarına entegrasyonunun desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Beş ay sonraki takip ölçümleri, müdahale grubundaki çocukların kazandıkları becerileri sürdürdüklerini göstermiştir.

MindUP Farkındalık Temelli Müdahale Programı (Schonert-Reichl vd., 2015) okul çağındaki çocukların duygu düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla mindfulness teknikleri kullanılarak uygulanan bir müdahaledir. Program, duygusal farkındalık, olumlu düşünme alışkanlıkları ve empati geliştirme gibi öğeleri içermektedir. Programa katılan öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimlerinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Key Steps Çok Bileşenli Ebeveyn Temelli Müdahale Programı, Leung ve diğerleri tarafından 2022 yılında geliştirilmiştir. Hong Kong'da yürütülen bu program, düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocuklar için ebeveyn-odaklı bir müdahale modeli geliştirmiştir. Program kapsamında duygusal rehberlik, davranış yönetimi, etkileşimli okuma ve oyun temelli etkileşim gibi farklı bileşenler yer almıştır. Çalışma sonucunda çocukların davranışsal sorunlarında azalma, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde ise olumlu yönde gelişmeler saptanmıştır (Leung vd., 2022).

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemsel çerçevesi kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Araştırma modeli, örneklem özellikleri, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve uygulanma yöntemleri detaylandırılmıştır. Ayrıca, geliştirilen çok bileşenli müdahale programının hazırlanma aşamaları, pilot uygulama süreci ve elde edilen verilerin analizinde başvurulan istatistiksel yöntemlere ilişkin açıklamalar da bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının sosyal-duygusal gelişim, davranış sorunları ve iyi oluş düzeyleri ile ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkileri ve anne-baba stres durumu üzerinde etkililiğinin deneysel olarak sınanması hedeflenmiştir.

Araştırmanın belirtilen amacı doğrultusunda 2x3 faktölü deneysel desen ile tasarlanmıştır. İlk olarak "2" ile ifade edilen faktör deney grubu ve kontrol grubudur. İkinci olarak "3" ile ifade edilen faktör ise ön test, son test ve izleme testidir. Bu durum uygun analizin karışık desenler için varyans analizi (mixed ANOVA) olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk, 2020; Karasar, 2000). Araştırmanın deseni aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Çok bileşenli müdahale programı deney grubuna aynı uygulayıcı tarafından çocuklara 15 hafta boyunca haftada bir kez 45 dakikalık çocuk merkezli oyun terapisi, ebeveynlere 15 hafta boyunca haftada bir kez 105 dakikalık oturumlar halinde psiko-eğitim ve öğretmenlerle 3 oturumluk 90 dakika rehberlik oturumları yürütülmüştür. Kontrol grubundaki katılımcılara ise herhangi bir müdahale uygulanmamıştır.

Çalışmanın bağımsız değişkeni, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programıdır. Çalışmanın bağımlı değişkeni ise, programda yer alan katılımcıların

sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluşları ile ebeveyn yetkinlik, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres durumlarıdır.

Çok bileşenli müdahale programın sınanması için kullanılan araştırmanın deneysel deseni Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	**Ön-test**	**İşlem**	**Son-test**	**İzleme**
Deney	SBDÖTP ODSTTP OSDİOPSTP EYÖTP EİÖTP ESÖTP	Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale program uygulaması	SBDÖTP ODSTTP OSDİOPSÖTP EYÖTP EİÖTP ESÖTP	SBDÖTP ODSTTP OSDİOPSÖTP EYÖTP EİÖTP ESÖTP
Kontrol	SBDÖTP ODSTTP OSDİOPSTP EYÖTP EİÖTP ESÖTP	İşlem yok	SBDÖTP ODSTTP OSDİOPSÖTP EYÖTP EİÖTP ESÖTP	SBDÖTP ODSTTP OSDİOPSÖTP EYÖTP EİÖTP ESÖTP

SBDÖTP: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

ODSTTP: Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması Ölçeği

OSDİOPSÖTP: Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

EYÖTP: Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği

ESÖTP: Anne-Baba Stres Ölçeği

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını İstanbul'da öğrenim görmekte olan okul öncesi eğitim kurumundaki öğrenciler, öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmen katılımcılardan pilot uygulama sürecinde nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu oluşturulurken bireylerin gönüllü olması dikkate alınmıştır.

Gruplara atanma kriterleri şunlar olmuştur:

- Çocuk katılımcıların Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçek puanlarının aritmetik ortalamanın bir standart sapma altında kalmış olmaları,
- Çocuk katılımcıların psikiyatrik bir tanısının olmaması,
- Çocuk katılımcıların özel gereksinimli çocuk olmaması,
- Güncel olarak tüm katılımcıların psikolojik yardım almıyor olması,
- Ebeveynlerin gönüllü olması ve aynı ebeveynin çalışma boyunca katılım sağlayabilmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın dışlama kriterleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Katılımcıların psikiyatrik tanısı olması,
- Katılımcının fiziksel engeli olması,
- Katılımcının psikolojik yardım alıyor olması olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında "kontrol grubu" ve "deney grubu" olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Katılımcıların gruplara sayısal dağımı ise araştırmacı tarafından seçkisiz olarak kura ile eşit olarak ataması yapılmıştır. Bu kapsamda deney grubunda 9 çocuk ve 9 ebeveyn 3 öğretmen birey yer alırken; kontrol grubunda ise 9 çocuk, 9 ebeveyn ve 3 öğretmen birey yer almıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Asıl Uygulamaya Ait Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Grup	Deney	Kontrol
Cinsiyet		
Kadın	9	9
Erkek		
Medeni Durum		
Evli	8	9
Bekar	1	
Diğer		
Eğitim Durumu		
İlköğretim		
Lise		
Önlisans		
Lisans	3	5
Lisansüstü	6	4
Çalışma Durumu		
Evet	9	9
Hayır		
Değişken		
Sosyo-Ekonomik Durum		
Çok düşük		
Düşük		
Orta	8	7
Yüksek	1	2
Çok yüksek		
Çocuk Sayısı		
1	5	1
2	3	8
3	1	
4 ve üzeri		
Psikiyatrik Bir Hastalık Durumu		
Hayır	9	9
Evet		

Araştırmada çocuk katılımcıların seçiminde "Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinden" düşük puan alanlar araştırmaya dâhil edilmiş olup yüksek puan alanlar araştırma dışında tutulmuştur. Bu şekilde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda bulunan katılımcılara ulaşmak hedeflenmiştir.

Tablo 3. Asıl Uygulamaya Ait Çocukların Demografik Özellikleri

Grup	Deney	Kontrol
Cinsiyet		
Kız	3	5
Erkek	6	4
Planlı		
Evet	8	8
Hayır	1	1
Doğum Kilosu		
2500 gr altı	3	2
2500-4000 gr	5	5
4000 gr üzeri	1	2
Geçmişte Gelişimsel Sorun		
Evet		
Hayır	9	9
Okuldaki Yılı		
1	3	2
2	5	6
3	1	1

Puanları birbirine yakın puanı olan gönüllü bireyler ise kura yöntemiyle seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak ataması yapılmıştır. Hazırlanan çok bileşenli müdahale programı uygulanmaya başlamadan bir hafta önce, deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılarla ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede, katılımcılara çalışmanın içeriği, amacı, çalışmanın planlandığı tarihler, üye sayısı, üyeler hakkında bilgiler, gönüllülük ve oturumların süresi hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Etik ilkeler gereği uygulama bittikten sonra aynı program kontrol grubundaki katılımcılara da uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacı tarafından araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları tanıtılmış ve ölçeklerin güvenirlik analizleri verilmiştir.

3.3.1.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)

4-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek; Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 5'li Likert tipi olarak yapılandırılmıştır ve toplam 62 madde ile 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Katılımcıların alabileceği puanlar 62 ile 310 arasında değişmektedir. Ölçeği öğretmen ya da ebeveynler doldurabilmektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan iç tutarlılık analizinde, Cronbach's alpha katsayısı oldukça yüksek bir düzeyde, .98 olarak tespit edilmiştir (Avcıoğlu, 2007).

3.3.1.2. Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması

Behar (1976) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı, 3 ile 6 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında gözlemlenen davranış problemlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Kanlıkılıçer (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan ölçek, toplam 30 maddeden oluşmakta ve 3 alt boyut içermektedir. 3 dereceli Likert tipi bir yapıya sahip olan bu ölçek, öğretmenler ya da ebeveynler tarafından doldurulmaktadır. Yapılan güvenirlik analizlerine göre, ölçeğin iç tutarlılık düzeyi oldukça yüksek olup, Cronbach's alpha katsayısı .92 olarak belirlenmiştir (Kanlıkılıçer, 2005).

3.3.1.3. Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen bu ölçek, Türkiye'de Özbey (2019) tarafından Türk çocuklarına uyarlanmıştır. Toplamda 36 maddeden oluşan ölçek, her biri 6 maddelik 6 alt ölçek içermektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyleri oldukça yüksek bulunmuş, Cronbach's alpha katsayıları .86 ile .95 arasında değişkenlik göstermiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin Türk çocukları için uygun ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu belirlenmiştir (Özbey, 2019).

3.3.1.4. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği

Caprara ve diğerlerini (2004) geliştirdiği Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (Perceived Parental Self-Efficacy Scale – PPSE), Türkçeye Demir ve Gündüz (2014) tarafından

uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal versiyonu 12 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı sergilemektedir. Ancak, Türk örnekleminde yapılan faktör analizi sonucunda ölçek, 11 maddelik tek boyutlu bir yapı kazanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında, 60 anne ve 55 babadan oluşan bir örnekleme Genel Yetkinlik Ölçeği (GYÖ) uygulanmış ve PPSE ile GYÖ arasında .78 düzeyinde anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur (Demir & Gündüz, 2014).

3.3.1.5. Ebeveynlik İlişki Ölçeği (BASC-3)

Ebeveynlik İlişki Ölçeği (Parenting Relationship Questionnaire - PRQ), anne-baba ya da benzer ebeveynlik rolünü üstlenen bireylerin çocuklarıyla olan ilişkilerine dair algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, okul öncesi çocuklar (2 ile 5 yaş arası) ve çocuk/ergenler (6 ile 18 yaş arası) için ayrı formları içermektedir. Uygulama süresi yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları, alt boyutlar arasındaki korelasyonların 0.78 ile 0.93 arasında değiştiğini göstermiş ve böylece ölçeğin geçerliliği desteklenmiştir (Kamphaus & Reynolds, 2015). Türkçeye uyarlama çalışması ise Pekşen Akça (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.6. Anne-Baba Stres Ölçeği

Özmen & Özmen (2012) tarafından, anne ve babaların günlük yaşamda çocuklarıyla olan ilişkilerinde yaşadıkları stresi değerlendirmek amacıyla geliştirilen araç, tek faktörlü ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 4'lü Likert tipi yanıt seçeneği sunar. İç tutarlılık güvenirliği Cronbach Alfa ile .85, iki yarı test güvenirliği ise Spearman-Brown katsayısı ile .82 olarak belirlenmiştir (Özmen & Özmen, 2012).

3.3.1.7. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacının çalışmaya özgü ihtiyaçları doğrultusunda tasarladığı veri toplama aracıdır. Formda katılımcılara ait bazı demografik bilgilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara yaşları, cinsiyetleri, psikiyatrik tanı durumları, annelerinin hayatta olup olmadığı, babalarının hayatta olup olmadığı durumu, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, çocuk sayısı, anne ve baba birliktelik durumu, bebek doğum kilosu ve bebeğin doğum haftası, gelişimsel sorun durumu ve çocuk bakımında destek alıp almama durumu sorulmuştur.

3.3.2. Güvenirlilik Analizleri

Araştırmada kullanılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması Ölçeği, Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, Ebeveynlik İlişki Ölçeği ve Anne-Baba Stres Ölçeği'nin güvenirlilik analizleri yapılmış olup ön-test, son-test ve izleme testlerinin cronbach's alpha değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Ön-test, Son-test ve İzleme Testlerine Ait Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçekler	Cronbach's Alpha			
	Ön-test	Son-test	İzleme	N
SBDÖTP	0.919	0.911	0.912	62
ODSTTP	0.882	0.801	0.891	30
OSDİOPSÖTP	0.792	0.821	0.719	36
EYÖTP	0.919	0.981	0.957	11
EİÖTP	0.896	0.851	0.860	60
ESÖTP	0.932	0.889	0.904	16

SBDÖTP: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

ODSTTP: Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması Ölçeği

OSDİOPSÖTP: Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

EYÖTP: Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği

ESÖTP: Anne-Baba Stres Ölçeği

EİÖTP: Ebeveynlik İlişki Ölçeği

Bu kapsamda bu çalışmada kullanılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması Ölçeği, Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği,

Ebeveynlik İlişki Ölçeği ve Anne-Baba Stres Ölçeği'nin güvenirliliklerinin yeterli (Referans değer: 0.70 üzeri; Pallant, 2020) düzeyde olduğu görülmektedir.

3.4. Etik Kurul Onayı

Bu araştırma için hem İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 31.05.2023 tarihli E-59090411-4477177786 sayılı etik kurul izni hem de Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 01.02.2023 tarihli 20230201882 numaralı etik kurul izni alınmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın en önemli aşamalarından birisi olan veri toplama süreci araştırmacı tarafından titizlik ile yürütülmüştür. Katılımcıların deney ve kontrol gruplarında yer alma durumlarının belirlenmesi için ölçme araçları gönüllü bireylere uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde öncelikle ölçme araçlarının katılımcılar tarafından kolaylıkla uygulanabilmesi için kitapçık olarak şeklinde araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Kitapçığın ilk bölümüne katılımcıların bilgi sahibi olmasını sağlamak için "Bilgilendirilmiş Onay Formu" eklenmiştir. Aynı zamanda bu araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2023-5667 numara ile fonlanan proje olduğu için ilgili onam ve bilgilendirme metinleri kitapçığa eklenmiştir. Ölçme araçlarının uygulamasından önce araştırma süreçleri hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara araştırmanın amacı, süresi ve ne istendiği ile ilgili sözel bilgilendirmeler yapılmıştır.

Araştırmacı, katılımcıların kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığını belirtmiştir. Verilerin araştırmacı tarafından yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağına ve bilgilerin gizli tutulacağına ve hiçbir ücret talep edilmeyeceğine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır.

Uygulamalar sonucunda araştırmacı tarafından katılımcıların doldurduğu kitapçıklar kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından verilen yönergelere uygun işaretleme yapmayan veya maddeleri boş bıraktığı tespit edilen katılımcıların yanıtları analiz dışında bırakılmış olup deney ve kontrol gruplarını oluşturacak katılımcılar gönüllü olarak araştırmaya katılan bireylerden elde edilen verilere bağlı olarak seçilmiştir.

3.6. Program Hazırlanma Süreci

Müdahale programları, bireylerin gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik sistematik, bilimsel ve çok yönlü biçimde planlanan yapılandırılmış uygulamalardır. Etkili bir müdahale programının hazırlanması için birtakım aşamaların sistematik olarak yapılması gerekmektedir. Bunlar:

- Hedef kitle analizi,
- Kuramsal temelin belirlenmesi,
- Amaçların belirlenmesi,
- İçeriğin ve kullanılacak tekniklerin belirlenmesi,
- Pilot uygulama,
- Uygulama süreci ve
- Değerlendirme aşamasıdır (Kaptan; 1998).

Program geliştirme sürecinin ilk adımında okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal-duygusal gelişim açısından yapılan çok bileşenli programların incelenmesi yapılmıştır. Ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalar detaylı olarak incelenmiştir. Ancak ülkemizde tezlerin detaylı olarak incelemesi sonucunda çok bileşenli müdahale programının olmadığı; aile katılımlı eğitim programlarının (Arslan & Nural, 2004; Gürsimşek, 2003; Gürsimşek, Girgin, Harmanlı, & Ekinci, 2002; Gürsimşek, Kefi, & Girgin, 2005; Hamamcı & Akyol, 2003; Kapusuzoğlu, 2004; Kaya, 2002; Sevinç & Evirgen, 2003; Şahin, 2004; Şahin & Turla, 2003) tez konusu olarak ele alındığı görülmüştür. Ayrıca tek bileşenli programlar (örneğin: Aksoy, 2014; Aslan, 2008; Dereli, 2008; Durualp, 2009; Ekinci Vural, 2006; Göktaş, 2015; Karaman, 2016; Kayılı, 2015; Kılıç, 2016; Neslitürk, 2013; Özdemir Topaloğlu, 2013; Sevgen, 2016; Uysal, 2014) da incelenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğinde geliştirilen okul öncesi çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemeyi amaçlayan proje kapsamında çok bileşenli müdahale programı incelenmiştir. Bu programın çocuk, aile ve öğretmen düzeyinde üç temel bileşeni vardır. Çocuklara yönelik sınıf içi rehberlik etkinlikleri; ailelere yönelik psikoeğitim oturumları ve öğretmenler için rehber materyaller ile hizmet içi eğitimler sunulmuştur. Program kapsamında duyguları tanıma, empati, problem çözme, öz düzenleme gibi becerilerin gelişimine odaklanılmıştır (MEB, 2022). Yurtiçi

alan yazında sosyal-duygusal gelişimi destekleyen çok bileşenli başka bir program olmadığı görüşmüştür.

Deniz ve Eryılmaz (2020)'ın "Sosyal Beceri Eğitimi" kitabı değerlendirilmiş ve yol haritasını çizmede kaynak olarak kullanılmıştır. İncelenen alan yazınla birlikte eklektik yaklaşım benimsenerek psikolojik danışma sürecine bağlı kalınarak program tasarlanmıştır. Ardından taslak program, uzman değerlendirmesi olarak sunulmuş ve uzmanların değerlendirmesiyle programa son hali verilmiştir.

2023 yılının ikinci yarısında pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama kapsamında araştırmacı tarafından programının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

3.7. Pilot Uygulama

Bu bölümde pilot çalışmanın yöntemi, bulguları ve sonuçları yer almaktadır.

3.7.1. Pilot Uygulamanın Yöntemi

3.7.1.1. Pilot Uygulamanın Araştırma Modeli

Pilot uygulama kısmında eş zamanlı karma yöntemler araştırması deseni (Plano Clark & Ivankova, 2016; Toraman, 2021) kullanılmıştır. Karma yöntemlerde, nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar entegre edilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2023). Bu araştırma türünde çalışmanın nicel ve nitel boyutlarının yaklaşık olarak eş zamanlı başlatılır ve yürütülür. Bir yöntemden elde edilen sonucun, diğerinin örneklem seçimini, veri toplama ve analizini etkilemediği mantığına dayanmaktadır (Toraman, 2021).

Araştırmanın nicel kısmı ön-test, son-test ve kontrol gruplu deneysel desenle tasarlanmıştır. Bu model deneysel desenler arasında güçlü desenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Karasar, 2018). Yapılan gözlem ve analizler sonucunda bağımsız değişkenlerde meydana gelen değişimin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği ortaya konulmaya çalışılır (Karasar, 2018). Çalışmanın bağımsız değişkeni, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programdır. Çalışmanın bağımlı değişkeni ise, programda yer alan katılımcıların sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluşları ile ebeveynlerin yetkinlik, ebeveynlik ilişkileri ve anne-baba stres düzeyleridir.

Çalışmada ayrıca öğretmen katılımcıların programa ilişkin algılarını değerlendirmek için fenomenolojik analiz de yapılmıştır. Fenomenolojik modelin amacı, katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları bulmak ve katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerini keşfetmektir (Patton, 2014). Bu araştırmadaki katılımcıların sosyal-duygusal gelişim kavramını nasıl tanımladıklarını incelemek ve çok bileşenli müdahale programını değerlendirmek amaçlandığı için fenomenoloji model kullanılmıştır. Nitel araştırma için kullanılan araştırma soru listesi aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Katılımcılarla Yapılan Nitel Çalışma Soru Listesi

Soru Listesi
1. Sosyal-duygusal gelişim kavramı size göre nedir?
2. Sosyal-duygusal gelişim sorunu sizin için ne anlam ifade etmektedir?
3. Bu proje ile çocuklarda herhangi bir değişim gözlemlediniz mi? Tüm duygu ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
4. Başka söylemek istediğiniz duygu, düşünce ya da öneriniz varsa söyleyiniz.

Bu çalışmada son olarak, tam deneysel modelle elde edilen nicel veriler ve fenomenolojik modelle toplanan nitel veriler birlikte yorumlanmıştır.

3.7.1.2. Pilot Uygulamanın Katılımcıları

İstanbul'da öğrenim görmekte olan okulöncesi eğitim kurumundaki öğrenciler, öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleri, deney grubunda ve kontrol grubunda amaçlı örnekleme yöntemiyle gruplara seçkisiz atanmışlardır. 12 çocuk (8 erkek, 4 kız), 12 ebeveyn (12 anne) ve 2 öğretmen (kadın) deney ve kontrol grubuna amaçlı örnekleme yöntemine göre araştırmaya katılma ölçütlerince atanmıştır. Pilot uygulamaya ilişkin katılımcıların demografik özellikleri Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Pilot Uygulamaya Ait Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Grup	Deney	Kontrol
Cinsiyet		
Kadın	6	6
Erkek		

Medeni Durum		
Evli	6	5
Bekar		1
Diğer		
Eğitim Durumu		
İlköğretim		
Lise	1	
Önlisans		
Lisans	1	3
Lisansüstü	4	3
Çalışma Durumu		
Evet	5	6
Hayır		
Değişken	1	
Sosyo-Ekonomik Durum		
Çok düşük		
Düşük		
Orta	3	6
Yüksek	3	
Çok yüksek		
Çocuk Sayısı		
1	4	3
2	1	2
3	1	1
4 ve üzeri		
Psikiyatrik Durum		
Hayır		
Evet	6	6

Tablo 7. Pilot Uygulamaya Ait Çocukların Demografik Özellikleri

Grup	Deney	Kontrol
Cinsiyet		
Kadın	2	2
Erkek	4	4
Planlı		
Evet	5	5
Hayır	1	1
Doğum Kilosu		
2500 gr altı	1	1
2500-4000 gr	5	5
4000 gr üzeri		

Geçmişte Gelişimsel Sorun		
Evet		
Hayır	6	6
Okuldaki Yılı		
1	2	2
2	3	2
3	1	2

3.7.1.3. Pilot Uygulamada Sınanan Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Bulunan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programı

Program, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal becerilerini, davranış sorunları ve iyi oluşlarını desteklemek amacıyla hazırlanan çocuk, ebeveyn ve öğretmen katılımlı çok bileşenli bir programdır. Program sosyal-duygusal gelişimi risk sınırları içerisinde olan çocuklara araştırmacı tarafından uygulanacak müdahale ile programa ebeveyn ve öğretmen katılım modüllerin olması temeline dayanmaktadır. Programdaki etkinlikler evde ebeveynler tarafından uygulanacak aktiviteleri de içermektedir.

Bu çalışmada, ebeveyn modülünün geliştirilmesi amacı doğrultusunda psiko-eğitim grup uygulaması tercih edilmiştir. Psiko-eğitim grubu, katılımcıların bilgi edinmelerini ve beceri kazanmalarını destekleyen bir grup yaklaşımıdır (Brown, 2004). Bu tür gruplarda, bireylerin bilgi birikimini artırmak, kendilerini daha iyi tanımalarını sağlamak ve çeşitli beceriler kazandırmak hedeflenir (Brown, 2004). Söz konusu grup çalışmasında, problem çözme ve etkili iletişim gibi önemli becerilerin geliştirilmesine odaklanılmaktadır.

Program alan yazın taranarak, eklektik yaklaşım benimsenerek oluşturulmuştur. Program, nitel çalışma ile öğretmenlerden veriler toplanarak temellendirilmiştir. Bu kapsamda Tablo 7'de modüller, uygulama yöntemi, amaçlar, oturum sayıları ve oturum süreleri verilmiştir.

Pilot uygulama 15 hafta boyunca yukarıda verilen programa göre uygulanmıştır. Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Modülündeki çocuk katılımcılara her hafta 45 dakikalık oturumlar halinde bireysel uygulama, Çocuk Merkezli Ebeveyn Psikoeğitim Modülündeki katılımcılara her hafta 90 dakikalık grup oturumları ve Çocuk Merkezli

Rehberlik Modülündeki öğretmen katılımcılara programın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere 90 dakikalık 3 oturum uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan çocuklara ve ebeveynlere ait veriler, ebeveynler ve öğretmenlerden ön-test ölçümleri alınmış ve program uygulaması tamamlandıktan sonra son-test ölçümleri alınmıştır. Öğretmen katılımcılardan ise programa dair görüşleri nitel veriler olarak toplanmıştır.

Tablo 7. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Bulunan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Program Taslağının Özeti

Modül	Çocuk	Ebeveyn	Öğretmen
Uygulama	Çocuk Merkezli Oyun Terapisi	Çocuk Merkezli Psikoeğitim	Çocuk Merkezli Rehberlik
Oturumlar	Bireysel olarak, her bir çocuğa 15 oturum Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ekolüne uygun psikolojik danışma hizmeti verilmiştir.	1. Amaç oluşturma ve tanışma 2. Kendini sözel olarak ifade etme 3. Duygular ve empati 4. Duygu, düşünce ve davranış ilişkisi 5. Ailede kişiler arası beceriler 6. Kendini kontrol etme 7. Amaç oluşturabilme 8. Roller ve görevler 9. Sonuçları kabul etme . 10. Yakın ilişkiler kurma ve paylaşma . 11. Öfke ile başa çıkma . 12. Akran baskısı ile başa çıkma . 13. Uyum sağlama	1. Psiko-eğitime göre; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 oturum konuları 2. Psiko-eğitime göre; 8, 9, 10, 11,12, 13 oturum konuları 3. Sonlandırma

		. 14. Sosyal-duygusal gelişimi destekleyen kazanımların gözden geçirilmesi . 15. Sonlandırma	
Süre	Haftada 45 dakikalık 1'er oturumlar	Haftada 1 defa 120 dakikalık grup oturumları	Toplamda 3 defa 90 dakikalık grup oturumları

3.7.1.4. Pilot Uygulamanın Veri Analizi

Bu çalışmada nitel ve nicel olmak üzere iki çeşit veri çözümlenmesinden yararlanılmıştır.

Nitel Analiz

Bu çalışmada nitel veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Görüşmeler, "odak grup"şeklinde öğretmenler ile yapılmıştır. Verilerin analizi, MaxQDA-2018 nitel veri analizi programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinde yer alan önemli alıntılar tanımlanmıştır ve temalar oluşturulmuştur.

Nicel Analiz

Veriler toplandıktan sonra araştırmacılar tarafından istatistiksel analizde IBM SPSS Statistics 22 paket programı kullanılmıştır. Bu araştırmada nicel analize başlamadan önce ön analizler yapılmıştır. Bu araştırmada nicel analize başlamadan önce verilerin normallik varsayımını sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Hata payı .05 alınmıştır. Öncelikle normalliği test etmek amacıyla uç değerler incelenmiş, değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Normal dağılım için basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ve –1 arasında olması gerekir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Veriler incelendiğinde verilerin bu koşulu sağlamadığı görülmüştür . Ön analiz için Shapiro-Wilk analizi tercih edilmiştir. Bu analiz sonuçları incelendiğinde, p değeri .01 olup, p <.05'ten küçük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, verilerin normal dağılım göstermediğini işaret etmektedir. Sonuç olarak; parametrik koşulların karşılanmadığı için nicel veri analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. İlgili testlerden olan U testi (Mann Whitney), deney grubunun ön test ve son test ölçümleri ile kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı

bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılmaktadır. Öte yandan İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon), deney grubunun kendi içerisinde ön test ölçümleri ile son test ölçümler arasında aynı şekilde kontrol grubunun kendi içerisinde ön test ölçümleri ile son test ölçümler arasında farkın hangi ölçüm lehine anlamlı olduğunu saptamak için kullanılmaktadır.

3.7.2. Pilot Uygulamaya Ait Bulgular

3.7.2.1. Nitel Bulgular

Fenomenolojik araştırmalarda veri analizi genellikle üç aşamada gerçekleştirilir. Birinci aşamada, katılımcıların yaşadıkları deneyimlerle doğrudan bağlantılı anlamlı cümleler veya ifadeler belirlenir. İkinci aşamada, bu ifadelerden çıkarılan anlamlar toplanarak temalar altında gruplanır. Son aşamada ise incelenen fenomenin ayrıntılı ve kapsamlı bir tanımı yapılır (Creswell, 2007). Bu üç aşama, mevcut çalışmada yer alan verilerin analizinde temel alınmıştır. Pilot uygulamada nitel araştırma için katılımcıları, anaokulunda görevli iki öğretmen oluşturmaktadır. Veri analizinde şu aşamalar izlenmiştir: İlk olarak, metin içerisinden anlamlı cümle ve paragraflar "önemli ifadeler" olarak seçilmiştir. Bu önemli ifadeler kapsamlı tanımlama ve temalar arasındaki ilişkileri belirlemek için örneklem birimi olarak kullanıldı. Bunlar ise şunlardır: 1) sosyal-duygusal beceri, (2) sosyal-duygusal gelişimsel risk faktörleri, (3) sosyal-duygusal gelişim koruyucu faktörler ve (4) mizaç ve (5) sosyal-duygusal gelişim geriliğinin olumsuz sonuçları" temaları bulgulanmıştır. İkinci aşamada ise bu önemli ifadelerden kapsamlı tanımlamaya gidilmiştir: "Sosyal-duygusal gelişim yeterliliği" ve "Sosyal-duygusal gelişim yetersizliği" şeklinde kapsamlı tanımlama yapılmıştır. Nitel sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Programın Nitel Değerlendirmesi

Kapsamlı tanımlama	Tema	Önemli İfadelere Örnekler
Sosyal-duygusal gelişim yeterliliği	Sosyal-duygusal beceri	Sosyal-duygusal gelişim, kendi duygularını ve çevresindekilerin duygularını anlama, uyum

		sağlama ve empati yapmadır.
	Mizaç	İçine kapanık ve zor çocukların yapısından kaynaklı sosyal zorlanma olabiliyor.
	Sosyal-duygusal gelişim koruyucu faktörler	Çocukla sağlıklı iletişim kurmak, empati yapmak ve aile-okul ilişkisi iyi ise sosyal-duygusal gelişim de daha ileri olabiliyor.
Sosyal-duygusal gelişim yetersizliği	Sosyal-duygusal gelişimsel risk faktörleri	Aile içindeki ilişkiler, ekonomik şartlar ve çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortam olumsuz ise sonuç da bu konuda olumsuz olabilir.
	Sosyal-duygusal gelişim geriliğinin olumsuz sonuçları	Bence, sosyal-duygusal gelişim sorunu olan çocuklar diğer çocuklarla iletişim kurmada zorlanır, ani duygu değişimleri yaşayabilir, uyumsuz ve saldırgan olabilir.

3.7.2.2. Nicel Bulgular

Bu araştırmada parametrik koşulların karşılanmadığı için nicel veri analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Mann Whitney U Testi ile deney grubunun ön test ve son test ölçümleri ile kontrol grubunun ön test ve son test

ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılmaktadır. Öte yandan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi deney grubunun kendi içerisinde ön test ölçümleri ile son test ölçümler arasında aynı şekilde kontrol grubunun kendi içerisinde ön test ölçümleri ile son test ölçümler arasında farkın hangi ölçüm lehine anlamlı olduğunu saptamak için kullanılmaktadır.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin ön-test ve son-test betimsel istatistikleri sonuçları

Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların sosyal-duygusal gelişim, davranış sorunları ve iyi oluş ile ebeveynlerin yetkinlik, ebeveynlik ilişki ve anne-baba stres düzeylerine dair aldıkları toplam puanlarla ilgili betimsel istatistikler ön-test ve son-test bulguları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Çalışmada Kullanılan Ölçeklerle İlgili Betimsel İstatistikler Ön-Testi ve Son Testi

Ölçüm		**Ön-test**			**Son-test**	
Ölçekler	**Grup**	***N***	***X***	***SS***	***X***	***SS***
SBDÖTP	Deney	6	175.67	34.20	225.83	19.76
	Kontrol	6	187.00	11.45	183.50	19.78
ODSTTP	Deney	6	47.83	8.32	42.33	6.86
	Kontrol	6	46.50	6.05	49.17	5.34
OSDİOPSÖTP	Deney	6	143.17	12.58	151.33	7.89
	Kontrol	6	145.33	16.52	143.50	13.03
EYÖTP	Deney	6	48.50	4.89	54.67	5.85
	Kontrol	6	53.33	10.35	52.33	4.41
ESÖTP	Deney	6	31.33	5.47	28.17	4.26
	Kontrol	6	34.17	2.79	36.67	6.59
EİÖTP	Deney	6	95.67	17.26	104.17	8.42
	Kontrol	6	97.50	6.89	94.83	5.56

SBDÖTP: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği; ODSTTP: Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması Ölçeği Toplam Puanı; OSDİOPSÖTP: Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı; EYÖTP: Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Toplam Puanı; ESÖTP: Anne-Baba Stres Ölçeği Toplam Puanı; EİÖTP: Ebeveynlik İlişki Ölçeği Toplam Puanı

Man Whitney U Ön-Testi Sonuçları

Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların sosyal-duygusal beceri, davranış sorunları, iyi oluş, anne-baba stresi, ebeveyn yetkinlik ve ebeveynlik ilişkileri değişkenlerine dair ölçeklerinden aldıkları toplam puanlara dayalı olarak ön-test bağlamında aralarında bir farkın olduğunu veya olmadığını saptamak amacıyla yapılan Man Whitney U ön-testi'ne yönelik bulgular Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10. Pilot Uygulama Man Whitney U Ön-Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
SBDÖTP	Deney	6	6.17	37.00	16.00	.748
	Kontrol	6	6.83	41.00		
ODSTTP	Deney	6	6.67	40.00	17.00	.873
	Kontrol	6	6.33	38.00		
OSDİOPSÖTP	Deney	6	6.58	39.50	17.50	.936
	Kontrol	6	6.42	38.50		
EYÖTP	Deney	6	5.83	35.00	14.00	.520
	Kontrol	6	7.17	43.00		
ESÖTP	Deney	6	5.58	33.50	12.50	.374
	Kontrol	6	7.42	44.50		
EİÖTP	Deney	6	6.17	37.00	16.00	.748
	Kontrol	6	6.83	41.00		

SBDÖTP: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği; ODSTTP: Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması Ölçeği Toplam Puanı; OSDİOPSÖTP: Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı; EYÖTP: Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Toplam Puanı; ESÖTP: Anne-Baba Stres Ölçeği Toplam Puanı; EİÖTP: Ebeveynlik İlişki Ölçeği Toplam Puanı

Tablo 10'da deney ve kontrol grubundaki katılımcıların deney öncesi sosyal-duygusal beceri (u =16,00; p >0.05), davranış sorunları (u =17.00; p >0.05), iyi oluş (u =17,50; p >0.05), ebeveyn yetkinlik (u = 14,00; p >0.05), anne-baba stres (u =12,50; p >0.05) ve ebeveynlik ilişki (u =16,00; p >0.05) toplam puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular, deney ve kontrol grubunun ön-test puanları açısından denkleştirilmiş gruplar olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların sosyal-duygusal gelişim, davranış sorunları, iyi oluş, anne-baba stresi, ebeveyn yetkinlik ve ebeveynlik ilişkileri değişkenlerine dair ölçeklerinden aldıkları toplam puanlara dayalı olarak son-test bağlamında aralarında bir farkın olduğunu veya olmadığını saptamak amacıyla yapılan Man Whitney U son-testi'ne yönelik bulgular Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11. Man Whitney U Son-test Sonuçları

Ölçekler	Grup	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
SBDÖTP	Deney	6	8.67	52.00	5.00	.037
	Kontrol	6	4.33	26.00		
ODSTTP	Deney	6	4.42	26.50	5.50	.045
	Kontrol	6	8.58	52.50		
OSDİOPSÖTP	Deney	6	7.75	46.50	10.50	.229
	Kontrol	6	5.25	31.50		
EYÖTP	Deney	6	7.17	43.00	14.00	.519
	Kontrol	6	5.83	35.00		

ESÖTP	Deney	6	4.25	25.50	4.50	.030
	Kontrol	6	8.75	52.50		
EİÖTP	Deney	6	8.58	51.50	5.50	.045
	Kontrol	6	4.42	26.50		

SBDÖTP: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği; ODSTTP: Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması Ölçeği Toplam Puanı; OSDİOPSÖTP: Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı; EYÖTP: Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Toplam Puanı; ESÖTP: Anne-Baba Stres Ölçeği Toplam Puanı; EİÖTP: Ebeveynlik İlişki Ölçeği Toplam Puanı

Tablo 11'de deney ve kontrol grubundaki katılımcıların deney öncesi sosyal-duygusal beceri (u =5,00; p <0.05), davranış sorunları (u =5.50; p <0.05), anne-baba stres (u =4,50; p <0.05) ve ebeveynlik ilişki (u =5,50; p <0.05) toplam puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu; ancak iyi oluş (u =10,50; p >0.05) ve ebeveyn yetkinlik (u =14,00; p >0.05) toplam puanlarında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, hazırlanan çok bileşenli müdahale programının çocuklarda sosyal-duygusal beceriyi arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak iyi oluş düzeyi ile ebeveynlik yetkinlik düzeyinde anlamlı farklılık olmamıştır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Uygulama sürecinin etkililiğini tespit etmek için çalışmada deney grubunu oluşturan katılımcıların ön-test ve son-test puanları ile kontrol grubunu oluşturan katılımcıların ön-test ve son-test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testiyle analiz edilmiştir. Analiz bulguları Tablo 12 ve Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçekler	**Sıra İşaretleri**	***N***	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	***Z***	***p***
SBDÖTP	Negatif İ.	0	0	0.00	-2.207	.027
	Pozitif İ.	6	3.50	21.00		

	Eşit İ.	0				
ODSTTP	Negatif İ.	6	3.50	21.00	-2.207	.027
	Pozitif İ.	0	0	0.00		
	Eşit İ.	0				
OSDİOPSÖTP	Negatif İ.	0	0	0.00		
	Pozitif İ.	6	3.50	21.00	-2.207	.027
	Eşit İ.	0				
EYÖTP	Negatif İ.	0	0	0.00		
	Pozitif İ.	5	3.00	15.00	-2.023	.043
	Eşit İ.	1				
ESÖTP	Negatif İ.	1	4.00	20.00	-1.992	.046
	Pozitif İ.	5	1.00	1.00		
	Eşit İ.	0				
EİÖTP	Negatif İ.	2	2.00	4.00		
	Pozitif İ.	4	4.25	17.00	-1.363	.173
	Eşit İ.	0	0			

SBDÖTP: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği; ODSTTP: Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması Ölçeği Toplam Puanı; OSDİOPSÖTP: Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı; EYÖTP: Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Toplam Puanı; ESÖTP: Anne-Baba Stres Ölçeği Toplam Puanı; EİÖTP: Ebeveynlik İlişki Ölçeği Toplam Puanı

Tablo 12'de deney grubunda yer alan katılımcıların deney öncesi sosyal-duygusal beceri (Z =-2.207; p <0.05), davranış sorunları (Z =-2.207; p <0.05), çocukların sosyal-duygusal iyi oluşları (Z =-2.207; p <0.05), ebeveyn yetkinlik (Z =-2.023; p <0.05) ve ebeveynlik ilişki (Z =-1.992; p <0.05) toplam puanları arasında anlamlı düzeyde

farklılık olduğu; ancak ebeveyn yetkinlik (Z =-1.363; p >0.05) toplam puanında farklılığın olmadığını göstermektedir.

Tablo 13'teki sonuçlara göre, kontrol grubunda yer alan katılımcıların deney öncesine göre sosyal-duygusal beceri toplam puanları (Z =-.405; p >0.05), davranış sorunları toplam puanları (Z =-9.43; p >0.05), çocukların sosyal-duygusal iyi oluş toplam puanları (Z =-.946; p >0.05), ebeveyn yetkinlik toplam puanları (Z =-.105; p >0.05); anne-baba stres toplam puanları (Z =-.943; p >0.05) ve ebeveynlik ilişki toplam puanlarının (Z =-.674; p >0.05) anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, kontrol grubundaki katılımcıların, sosyal-duygusal beceri, davranış sorunları, iyi oluş, anne-baba stresi, ebeveyn yetkinlik ve ebeveynlik ilişkileri ölçeklerinden aldıkları toplam puanlarının, deney öncesi göre değişmediğini göstermektedir.

Tablo 13. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Işaretli Sıralar Test Sonuçları

Ölçekler	Sıra İşaretleri	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*Z*	*p*
SBDÖTP	Negatif İ.	2	4.50	9.00		
	Pozitif İ.	3	2.00	6.00	-.405	.686
	Eşit İ.	1				
ODSTTP	Negatif İ.	3	2.00	6.00		
	Pozitif İ.	3	5.00	15.00	-.943	.345
	Eşit İ.	0				
OSDİOPSÖTP	Negatif İ.	5	3.00	15.00	-.946	.344
	Pozitif İ.	1	6.00	6.00		
	Eşit İ.	0				
EYÖTP	Negatif İ.	2	5.50	11.00	-.105	.916
	Pozitif İ.	4	2.50	10.00		
	Eşit İ.	0				
ESÖTP	Negatif İ.	2	3.00	6.00		
	Pozitif İ.	4	3.75	15.00	-.943	.345

	Eşit İ.	0				
EİÖTP	Negatif İ.	4	2.50	10.00	-.674	.500
	Pozitif İ.	1	5.00	5.00		
	Eşit İ.	1				

SBDÖTP: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği; ODSTTP: Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması Ölçeği Toplam Puanı; OSDİOPSÖTP: Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Toplam Puanı; EYÖTP: Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Toplam Puanı; ESÖTP: Anne-Baba Stres Ölçeği Toplam Puanı; EİÖTP: Ebeveynlik İlişki Ölçeği Toplam Puanı

3.7.3. Pilot Uygulamaya Ait Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının çocukların sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluşları ile ebeveynlerin yetkinlik, ebeveynlik ilişkileri ve anne-baba stres düzeylerine etkisini incelemek amacı ile gerçekleştirilen çok bileşenli müdahale programının pilot uygulaması yapılmıştır.

Çok bileşenli müdahale programı, uygulama henüz başlamadan öğretmen katılımcılarla yapılan nitel çalışma görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre "Sosyal-duygusal gelişim yeterliliği ve Sosyal-duygusal gelişim yetersizliği" şeklinde kapsamlı tanımlamaya ulaşılmıştır. Normal gelişimi tanımladıklarında; sosyal-duygusal beceri, sosyal-duygusal gelişim koruyucu faktörler ve mizacın önemi üzerinde durmuşlardır. Anormal gelişim olarak tanımlanan bulgularda sosyal-duygusal gelişimsel risk faktörleri ve sosyal-duygusal gelişim geriliğinin olumsuz sonuçlarını açıklamışlardır. Sonuç olarak, nitel veri analizi sonucunda ulaşılan temaların ve alt kodlar, hazırlanan çok bileşenli müdahale programın içeriğini desteklemiştir.

Pilot uygulamanın nicel bulgularına bakıldığında elde edilen sonuçlar 15 haftalık çok bileşenli programın çocuklarda sosyal-duygusal gelişim ile davranış sorunları ve ebeveynlerde ebeveynlik ilişkileri ile anne-baba stres düzeylerinde etkili olduğunu göstermiş (p <0,05); ancak iyi oluş düzeyi ile ebeveyn yetkinlik düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir (p >0,05).

Uygulamada çocuklarda sosyal-duygusal iyi oluş düzeyleri ile ebeveyn yetkinliği değişkenleri anlamlı farklılığın çıkmaması üzerine oturumların ses kaydı incelenerek olası nedenleri jüriye sunulmuştur. Tez jürisinde bulunan öğretim üyelerinin görüşleri ile juri heyetinin hemfikir olarak sunduğu revizyon yapılmıştır. Buna göre ebeveynelere dönük iyi oluşu artırmaya dönük egzersizler, ebeveynlere kısa da olsa çocuk oturumları ile ilgili geri bildirim ve oturum süreleri 105 dakika olarak revizyon yapılmıştır. Ayrıca oturum yapılanmasında değişikliğe gidilerek çocuk oturumları hakkında oturumların başına kısa geri bildirim verme eklenmiştir.

Pilot uygulama sonunda yapılan değerlendirmelerle birlikte programın son hali verilmiş ve esas uygulama için hazırlık çalışmalarına başlanmıştır.

3.8. Çok Bileşenli Müdahale Programı

Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluş düzeyleriyle; ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres düzeyleri üzerindeki etkililiğinin deneysel olarak sınanması amacı ile hazırlanan program adı "Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Bulunan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programı" olarak belirlenmiştir. Programın özet içeriği Tablo 14'te gösterilmiştir. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Bulunan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programı:

- Çocuklara; Çocuk merkezli danışma odasında uygulanan çocuk merkezli oyun terapisi, okulda psikolojik danışma odasında uygulanmıştır.
- Ebeveynlere; çocuk merkezli grup psiko-eğitimi, üniversitenin öğrencileri için hizmet verdiği grupla psikolojik danışma odasında uygulanmıştır.
- Öğretmenlere ise; çocuk merkezli grup rehberliği uygulaması okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmıştır.

Tablo 14. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Bulunan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programı Özet Tablosu

Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Bulunan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programı Özeti			
Modül	Çocuk	Ebeveyn	Öğretmen
Uygulama	Çoçuk Merkezli Oyun Terapisi	Çocuk Merkezli Ebeveyn Psiko-eğitimi	Çocuk Merkezli Rehberlik
Oturumlar	Bireysel olarak, her bir çocuğa ihtiyacı doğrultusunda 15 oturum Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ekolüne uygun psikolojik danışma hizmeti.	1. Amaç oluşturma ve tanışma 2. Kendini sözel olarak ifade etme 3. Duygular ve empati 4. Duygu, düşünce ve davranış ilişkisi 5. Ailede kişiler arası beceriler 6. Kendini kontrol etme 7. Amaç oluşturabilme 8. Roller ve görevler 9. Sonuçları kabul etme 10. Yakın ilişkiler kurma ve paylaşma	1. Psiko-eğitimin1. 2. 3. 4. 5. 6. ve 7. oturumu odaklı. 2. Psiko-eğitimin 8. 9. 10. 11.12. ve 13.oturumu odaklı. 3. Sosyal-duygusal gelişimi destekleyen kazanımların gözden geçirilmesi ve sonlandırma.

		11. Öfke ile başa çıkma 12. Akran baskısı ile başa çıkma 13. Uyum sağlama 14. Sosyal-duygusal gelişimi destekleyen kazanımların gözden geçirilmesi 15. Sonlandırma	
Süre	Haftada 1, 45 dk bireysel oturumlar	Haftada 1, 105 dk grup oturumları	90dk'lık 3 grup oturumu
Ölçekler Formlar (Ön-Son-İzlem)	1. Demografik Bilgi Formu 2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 3. Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması 4. Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	1. Demografik Bilgi Formu 2. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği 3. Ebeveyn İlişki Ölçeği 4. Anne-Baba Stres Ölçeği	Program sonrası uygulanan soru listesi.

Tablo 15. Çocuk Merkezli Ebeveyn Modülü Psiko-eğitimi

Çocuk Merkezli Ebeveyn Psikoeğitim Modülü			
Oturum Sayısı	**Hedefler**	**Etkinlikler**	**Kazanımlar**
1	Amaç oluşturma ve tanışma	Tanışma oyunu Kukla Oyunu	Programa dönük grup ve bireysel amaçları oluşturabilme
2	Kendini sözel olarak ifade etme	Diyalog oyunu	Kendini sözel olarak ifade edebilme Ebeveyn olarak bu beceride model olabilme
3	Duygular ve empati	Duygu bulma oyunu Ben dili egzersizi	İletişiminde empati ile iletişim kurabilme Sen dili ile ben dili farkını kavrayabilme
4	Duygu, düşünce ve davranış ilişkisi	3D	Duygu-düşünce-davranış ilişkisini kavrayabilme
5	Ailede kişiler arası beceriler	Kişiler arası beceriler listem	Ailede kişiler arası ilişki becerilerini uygulayabilme
6	Kendini kontrol etme	Sıramı bekliyorum	Zor durumlarda kendini kontrol edebilme

7	Amaç oluşturabilme	Hiyerarşik amaç listem	Amaç oluşturma becerisini kazanabilme
8	Roller ve görevler	Görevimi yapıyorum	Rolüne uygun görev ve sorumluluk alabilme
9	Sonuçları kabul etme	Başarısızlık oyunu	Olumsuz sonuçların getirdiği duyguları kabul edebilme
10	Yakın ilişkiler kurma ve paylaşma	Paylaşma anısı	Yakın ilişkilerde paylaşımın önemini kavrayabilme
11	Öfke ile başa çıkma	Taşmayı durdurma	Kızgın anlarda taşmayı kontrol edebilme
12	Akran baskısı ile başa çıkma	Evet ve hayır diyebilmek	Akran baskısına karşı farkındalık kazanabilme
13	Uyum sağlama	Uzlaşma çemberim	Uyum sağlamanın önemini kavrayabilme
14	Sosyal-duygusal gelişimi destekleyen kazanımların gözden geçirilmesi	Kazanım listesi	Programın sonunda kazanımlarını fark edebilme
15	Sonlandırma		İlişkilerde hoşça kal demenin önemini kavrayabilme

3.9. Programın Uygulama Süreci

Bu araştırma kapsamında, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluş düzeyleriyle; ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres düzeyleri üzerindeki etkililiğinin deneysel olarak sınanması hedeflenmiştir.

Müdahale programının uygulandığı grup deney grubudur. Program çok bileşenli müdahale programı olduğu için 3 bileşeni vardır. Bunlar aşağıda maddeler halinde verilmektedir:

- Çocuklara; Çocuk merkezli danışma odasında uygulanan çocuk merkezli oyun terapisi, okulda psikolojik danışma oturumlarına uygun olarak çocuk merkezli oyun terapisi eğitimi ve süpervizyonunu almış olan araştırmacı tarafında bireysel olarak, 15 hafta boyunca 45 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır.
- Ebeveynlere; çocuk merkezli grup psiko-eğitimi uygulanmış olup, gurupla psikolojik danışma dersi ve süpervizyonu almış araştırmacı tarafından grupla psikolojik danışma odasında 15 hafta boyunca her hafta 105 dakikalık grup oturumları şeklinde uygulanmıştır.
- Öğretmenlere ise; çocuk merkezli grup rehberliği uygulaması okulda programın uygulama süresi boyunca her biri 90 dakika olan toplamda 3 oturum olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Sadece ön test, son test ve izleme testi için veri toplanmıştır.

Çalışma kapsamında izleme ölçümleri yapılmıştır. Hem deney ve hem de kontrol grupları için deneysel çalışma bitiminden üç ay sonra izleme ölçümü araştırmacı tarafından yapılmıştır. Yaz tatili nedeni ile kontrol grubunda bulunan katılımcılara hazırlanan basılı ölçek formları okul psikolojik danışmanı aracılığı ile ulaştırılarak izleme ölçümü alınmıştır.

Bilimsel araştırmalarda etik ilkelere bağlı kalınarak, deneysel sürecin tamamlanmasının ardından, araştırmanın kontrol grubunda yer alan katılımcılara da gönüllülük esasına dayalı olarak aynı müdahale programı uygulanmıştır. Bu

uygulama, hem etik yükümlülüklerin yerine getirilmesi hem de tüm katılımcıların eşit ölçüde fayda sağlamasının gözetilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak, müdahaleye katılmak istemeyen kontrol grubu katılımcılarına herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

3.10. Verilerin Analizi

Verilerin analizi *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0 Statistics Paket Programı* aracılığı ile analiz edilmiştir. Bu araştırmanın analizinde ilk önce verilerin normallik varsayımını sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Hata payı .05 alınmıştır.

Ön analiz için Shapiro-Wilk analizi tercih edilmiştir. Shapiro-Wilk analizi sonuçları incelendiğinde, *p* değeri .01 olup, *p* >.05'ten büyük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir.

Normalliği test etmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri de kontrol edilmiştir. Normal dağılım için basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ve –1,5 arasında olması gerekir (Tabachnick & Fidell, 2013). Veriler incelendiğinde verilerin bu koşulu sağladığı ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Sayısal değişkenlerde normal dağılım çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak bulunmuştur.

Ölçeklerin ön-test, son-test ve izleme testlerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 17'de yukarıda gösterilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde araştırma kapsamda kullanılan ölçeklerin normal dağılım kurallarına uyduğu görülmüştür. Analiz normal dağılıma uygun gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ölçek ön-test, son-test ve izleme testleri puanları arasında farklılık olup olmadığı Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANNOVA Testi (Karışık Gruplar Arası-İçi Varyans Analizi) ile gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıkta Post Hoc Testleri kullanılmıştır. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri 0.05 ve 0.01 değerleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 17. Değişkenlere Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçek	Grup	Skewness (Çarpıklık) Ön test	Son test	İzleme testi	Kurtosis (Basıklık) Ön test	Son test	İzleme testi
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Deney	-.394	-.139	-.240	-1.131	-1.416	-.389
	Kontrol	.119	.429	1.167	-1.181	.346	1.400
Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması	Deney	.013	-.232	-.553	1.165	-1.368	-.636
	Kontrol	-.180	-.578	-1.108	-1.422	-.715	.951
Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ö	Deney	-.013	.232	-.578	-1.165	-1.368	-.715
	Kontrol	-.180	-1.19	-.553	-1.422	-.636	.951
Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği	Deney	.117	.520	-.398	-.215	-.851	-.215
	Kontrol	.863	-.298	-.417	1.438	-.219	-1.089
Ebeveynlik İlişki Ölçeği	Deney	-.670	.075	.769	-.857	-.849	-.890
	Kontrol	-.216	-.368	-.252	-.102	-.375	-.643
Anne-Baba Stres Ölçeği	Deney	.097	.573	.765	-.744	.509	-.796
	Kontrol	.070	-.018	-.268	-1.339	-1.462	-1.408

4. BULGULAR

Bu bölümde, sosyal-duygusal beceri puanları normal sınırların altında olan çocukların ve onların ebeveynlerinin; çok bileşenli müdahale programı öncesi, sonrası ve 3 ay sonrasında elde edilen izleme test puanlarının sosyal-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları düzeyleri ve iyi oluş düzeyleri ile ebeveyn yetkinlik, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres düzeylerine ait verilerin karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması

Çok bileşenli müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SDÖ)'nden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ait bulgular 2 (deney-kontrol) X 3 (öntest-sontest-izleme) karışık desenler için varyans analizi (mixed ANOVA ve Bonferroni testi yapılarak elde edilmiştir. Ön-test, son-test ve izleme testi grup içi tekrarlayan değişken; grup ise gruplar arası tekrarlayan değişken olarak analize girmiştir. Deney ve kontrol gruplarının SDÖ'ye ait sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması

Grup		Ön-test[A]		Son-test[B]		İzlem[C]		Toplam			
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	P^l	Farklılık
Deney	9	182.33	18.77	237.56	31.80	251.22	22.15	223.70	6.52	0.000	A<B<C
Kontrol	9	180.33	19.40	182.56	19.85	184.89	12.09	185.93	6.52	0.024	A<B<C
Toplam	18	181.33	18.55	210.06	38.24	223.06	33.76				

Ölçümp^2: 0.000, Grupp^2: 0.001, Grup*Zamanp^2: 0.001

X: Ortalama, SS: Standart sapma,

P <0.05, p <0.01, p [1]: Tekrarlı Ölçümler için ANOVA, p^2: Karışık Gruplar Arası-içi Varyans Analizi,

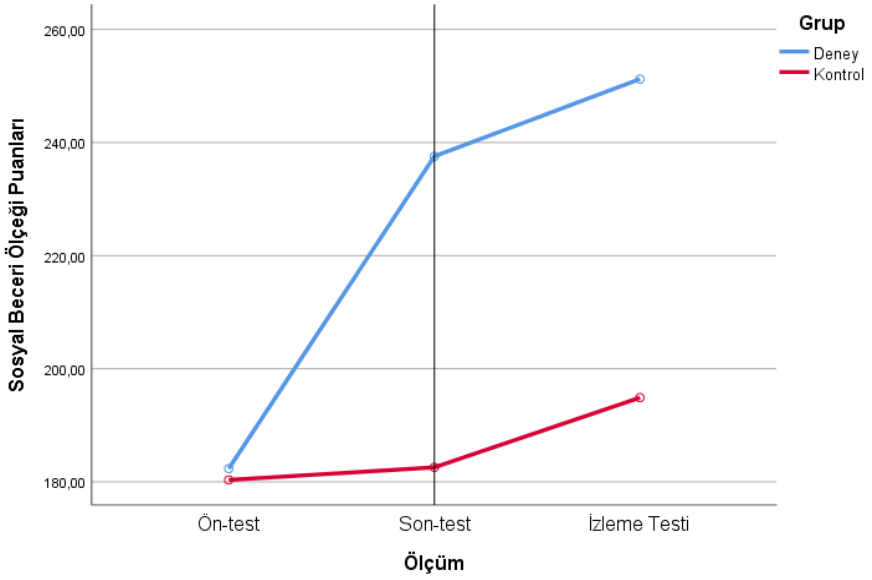
Toplam ön-test, toplam son-test ve toplam izleme test puanlarındaki farklılık: A<B<C

Deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (*Wilk's* λ = 0.192, F (2, 27) =31,485 p =0.000 <0.01, η^2 =0.808). Tablo 18. incelendiğinde programın uygulandığı grupta ilk ölçümde alınan ortalamalarının (X =182,33) son ölçüm puanlarında (X =237,56) ve izleme ölçümü (X =251,22) puanlarında yüksek düzeyde artış görülmektedir. Kontrol grubundan alınan ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinin ortalamaları (sırası ile X =180.33, X =182.56, X =184.89) artış gözlemlenmiş olup, anlamlı düzeyde bir artış görülmektedir (p <0.05). Bu bulgu, grupların kendi içerisinde zamanda anlamlı farkın olduğunu göstermektedir (p <0.01). Katılımcıların SDÖ test puanları üzerinde farklı zamanlarda yapılan ölçümlerin anlamlı bir farklılık gösterdiğini göstermektedir. Ön-testten elde edilen SDÖ puanları, son-testte artmış olup, izleme testi sonrasında SDÖ puanında tekrardan bir artış olduğu görülmüştür. Bu artış deney grubunda daha fazla olmuştur.

SDÖ puanları açısından ön-test, son-test, izleme ve gruplar arasındaki etkileşimi ise anlamlıdır (F (2,16)=36.168, p =0.00 <0.01, η^2 =0.693).

Çoklu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki katılımcıların Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ortalama puanı, kontrol grubundaki Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği katılımcıların ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testinden aldıkları SBÖ puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, farklılaşmanın kaynağının deney grubu olduğunu ve yüksek düzeyde etki büyüklüğünün olduğunu göstermektedir (p <0.01). Etkileşim grafiği şekil Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Toplam Puanlarındaki Değişimler



Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki Sosyal Becerileri Değerlendirme ölçek puanlarında değişimler Şekil 1'de gösterilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların Sosyal Becerileri Değerlendirme ölçek puanlarında deney öncesine göre son-teste ve izleme testi puanlarında değişimin az olduğu görülmüştür. Bu bulguların tersi olarak, deney grubundaki katılımcıların Sosyal Becerileri Değerlendirme ölçek puanlarında deney öncesine göre son-test ve izleme testi puanlarında hızlı bir yükseliş olduğu görülmüştür.

4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Davranış Sorunları Taraması'ndan Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması

Çok bileşenli müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Davranış Sorunları Taraması (DST)'ndan aldıkları ön-test, son-test ve izleme puanlarına ait bulgular 2 (deney-kontrol) X 3 (öntest-sontest-izleme) karışık desenler için varyans analizi (mixed ANOVA) ve Bonferroni testi yapılarak elde edilmiştir. Ön-test, son-test ve izleme puanları grup içi tekrarlayan değişken; grup ise gruplar arası

tekrarlayan değişken olarak analize girmiştir. Deney ve kontrol gruplarının DST'ye ait sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Davranış Sorunları Taraması'ndan Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması

Grup		Ön-test[A]		Son-test[B]		İzlem[C]		Toplam			
	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	P^1	Farklılık
Deney	9	52.22	3.15	40.89	4.04	40.22	3.23	44.44	1.18	0.000	A>B,C
Kontrol	9	52.89	4.46	53.44	3.88	52.11	4.14	52.82	1.18	0.301	
Toplam	18	52.56	3.76	47.17	7.52	46.17	7.10				
Ölçümp^2: 0.000, Grupp^2: 0.000, Grup*Zamanp^2: 0.000											

X: Ortalama, SS: Standart sapma, p <0.05, p <0.01,

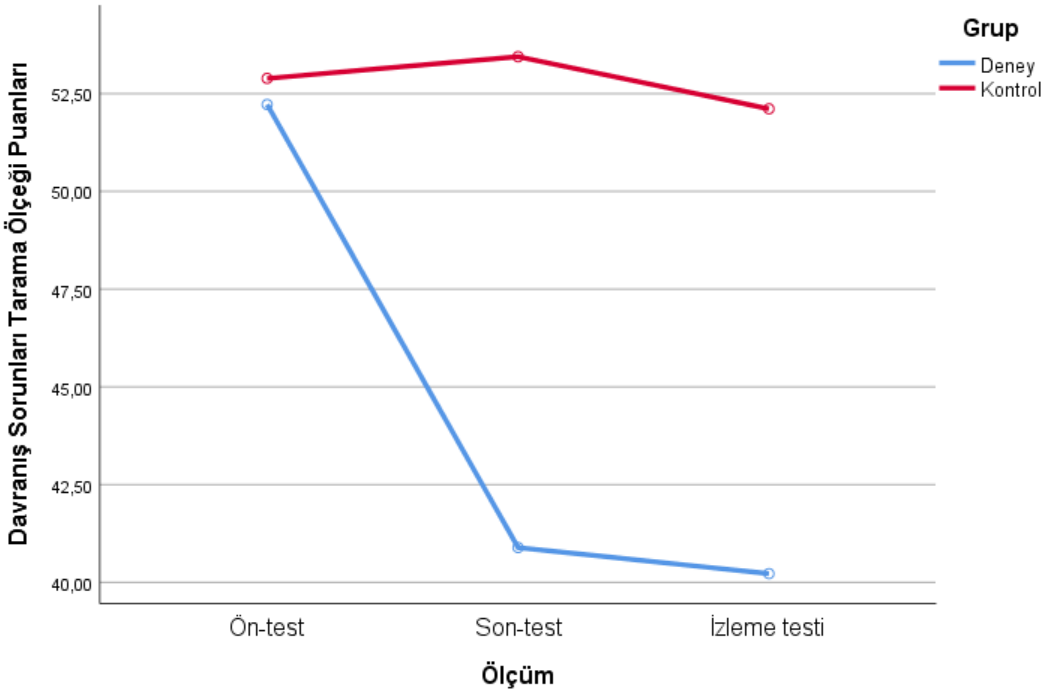
p [1]: Tekrarlı Ölçümler için ANOVA, p2: Karışık Gruplar Arası-içi Varyans Analizi,

Toplam ön-test, toplam son-test ve toplam izleme puanlarındaki farklılık: A>B,C

Deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (*Wilk's* λ = 0.118, F (2,15) =55,947 p =0.000 <0.01, η^2 =0.882). Tablo 19. incelendiğinde programın uygulandığı gruptaki ortalamalarda düşme görülürken, kontrol grubunda düşüş gözlenmemektedir (p >0.01). DST puanları açısından ön-test, son-test ve izleme grupları arasındaki etkileşimin anlamlı olduğu görülmektedir (F(2,32)=61,044, p =0.00 <0.01, η^2 =0.792).

Çoklu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki katılımcıların Davranış Sorunları Taraması Ölçeği ortalama puanı, kontrol grubundaki Davranış Sorunları Taraması Ölçeği katılımcıların ortalama puanından düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testinden aldıkları DST puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, farklılaşmanın kaynağının deney grubu olduğunu ve yüksek düzeyde etki büyüklüğünün olduğunu göstermektedir (p <0.01). Etkileşim grafiği şekil Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Davranış Sorunları Taraması'ndan Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Toplam Puanlarındaki Değişimler



Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki Davranış Sorunları Taraması Ölçek puanlarında değişimler Şekil 2'de gösterilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların Davranış Sorunları Taraması ölçek puanlarında deney öncesine göre son-teste ve izleme testi puanlarında değişim olmadığı görülmüştür. Bu bulguların tersi olarak, deney grubundaki katılımcıların Davranış Sorunları Taraması ölçek puanlarında deney öncesine göre son-test ve izleme testi puanlarında düşüş olduğu görülmüştür.

4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Okul Öncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması

Çok bileşenli müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (OÇDİOÖ)'den aldıkları ön-test, son-test ve izlem puanlarına ait bulgular 2 (deney-kontrol) X 3 (öntest-sontest-izlem) karışık desenler için varyans analizi (mixed

ANOVA) ve Bonferroni testi yapılarak elde edilmiştir. Ön-test, son-test ve izleme puanları grup içi tekrarlayan değişken; grup ise gruplar arası tekrarlayan değişken olarak analize girmiştir. Deney ve kontrol gruplarının OÇDİOÖ'ye ait sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması

		Ön-test[A]		Son-test[B]		İzlem[C]		Toplam			
Grup	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	P^1	Farklılık
Deney	9	138.5	10.0	155.7	12.3	158.3	12.3	152.8	3.3	0.000	A<B<C
Kontrol	9	137.9	11.8	137.9	9.4	136.8	7.31	137.5	3.3	0.697	
Toplam	18	138.2	10.6	146.8	14.0	147.6	14.8				
Ölçümp^2: 0.012, Grupp^2: 0.000, Grup*Zamanp^2: 0.000											

X: Ortalama, SS: Standart sapma, p <0.05, p <0.01,

p [1]: Tekrarlı Ölçümler için ANOVA, p2: Karışık Gruplar Arası-içi Varyans Analizi,

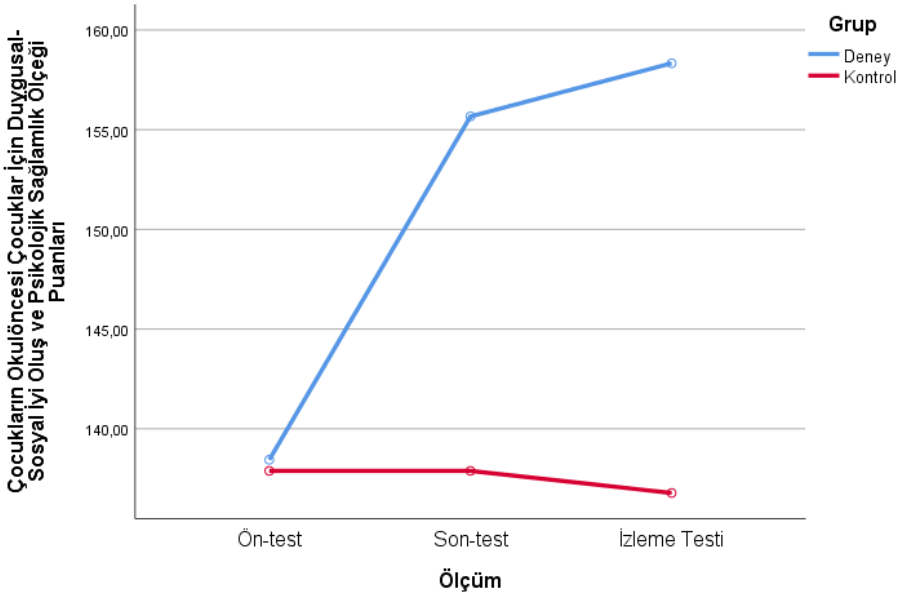
Toplam ön-test, toplam son-test ve toplam izleme puanlarındaki farklılık: A<B,C

Deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (*Wilk's λ* = 0.340, $F(2, 27) = 14{,}540$ $p = 0.000 < 0.01$, $\eta^2 = 0.660$). Tablo 20. incelendiğinde programın uygulandığı grupta ilk ölçümde alınan ortalamalarının ($X = 138{,}45$) son ölçüm puanlarında ($X = 155{,}67$) artma gösterdiği ve izleme testlerinin ortalamasında ($X = 158{,}33$) da bir değişimin olduğu görülmektedir. Kontrol grubundan elde edilen ölçüm puanlarında ise tam tersine düşüş gözlemlenmektedir ($p > 0.05$). OÇDİOÖ puanları açısından ön-test, son-test ve izleme grupları arasındaki etkileşimin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2,32) = 26{,}534$, $p = 0.00 < 0.01$, $\eta^2 = 0.624$).

Çoklu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki katılımcıların Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ortalama puanı, kontrol grubundaki Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği katılımcıların ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testinden aldıkları OÇDİOÖ puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, farklılaşmanın kaynağının deney grubu olduğunu ve yüksek düzeyde

etki büyüklüğünün olduğunu göstermektedir (p <0.05). Etkileşim grafiği şekil Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Toplam Puanlarındaki Değişimler



Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık ölçek puanlarında değişimler Şekil 3'te gösterilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık ölçek puanlarında deney öncesine göre son-teste değişim yokken; izleme testi puanlarında değişim olmadığı görülmüştür. Bu bulguların tersi olarak, deney grubundaki katılımcıların Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık ölçek puanlarında deney öncesine göre son-test ve izleme testi puanlarında yüksek olduğu görülmüştür.

4.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması

Çok bileşenli müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (EYÖ)'nden aldıkları ön-test, son-test ve izlem puanlarına

ait bulgular 2 (deney-kontrol) X 3 (öntest-sontest-izlem) karışık desenler için varyans analizi ve Bonferroni testi yapılarak elde edilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzlem Puanlarını Karşılaştırılması

		Ön-test^{A}		Son-test^{B}		İzlem^{C}		Toplam			
Grup	N	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	P^{1}	Farklılık
Deney	9	53	6.67	58.78	4.52	63.22	6.47	58.33	1.13	0.000	A>B>C
Kontrol	9	52.33	3.24	51.72	2.17	50.33	1.41	51.48	1.13	0.390	
Toplam	18	52.67	3.38	55.78	4.98	56.77	8.04				
Ölçümp^{2}: 0.000, Grupp^{2}: 0.012, Grup*Zamanp^{2}: 0.002											

X: Ortalama, SS: Standart sapma, p <0.05, p <0.01,

p [1]: Tekrarlı Ölçümler için ANOVA, p2: Karışık Gruplar Arası-içi Varyans Analizi,

Toplam ön-test, toplam son-test ve toplam izleme puanlarındaki farklılık: A<B,C

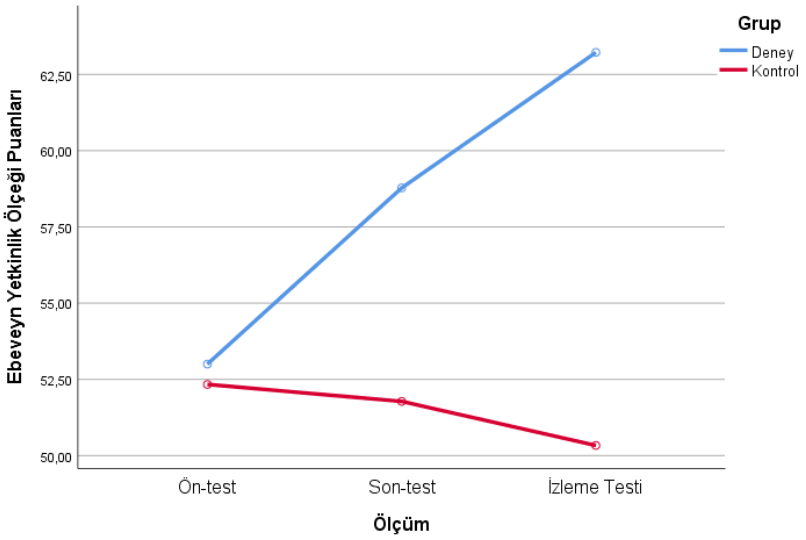
Ön-test, son-test ve izlem grup içi tekrarlayan değişken; grup ise gruplar arası tekrarlayan değişken olarak analize girmiştir. Deney ve kontrol gruplarının EYÖ'ye ait sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.

Deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (*Wilk's λ* = 0.281, $F(2, 15) = 19{,}157$ $p = 0.000 < 0.05$, $\eta^2 = 0.719$). Tablo 21. incelendiğinde programın uygulandığı grupta ilk ölçümde alınan ortalamalarının ($X = 53$) son ölçüm puanlarında ($X = 58{,}78$) ve izleme ölçüm ortalamasında ($X = 63{,}22$) bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubundan elde edilen ölçüm puanlarında ise tam tersine düşüş gözlemlenmektedir ($p > 0.05$). EYÖ puanları açısından ön-test, son-test, izleme ve gruplar arasındaki etkileşimin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2,32) = 27.46$, $p = 0.00 < 0.01$, $\eta^2 = 0.632$).

Çoklu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki katılımcıların Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği ortalama puanı, kontrol grubundaki Ebeveyn Yetkinlik

Ölçeği katılımcıların ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testinden aldıkları EYÖ puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, farklılaşmanın kaynağının deney grubu olduğunu ve yüksek düzeyde etki büyüklüğünün olduğunu göstermektedir (p <0.01). Etkileşim grafiği şekil Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Toplam Puanlarındaki Değişimler



Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki Ebeveyn Yetkinlik ölçek puanlarında değişimler Şekil 4'te gösterilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların ebeveyn yetkinlik ölçek puanlarında deney öncesine göre son-test ve izleme testi puanlarında düşüş olduğu görülmüştür. Bu bulguların tersi olarak, deney grubundaki katılımcıların ebeveyn yetkinlik testi puanlarında deney öncesine göre son-test ve izleme testi puanlarında yüksek olduğu görülmüştür.

4.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması

Çok bileşenli müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Ebeveynlik İlişki Ölçeği (EİÖ)'nden aldıkları ön-test, son-test ve izlem puanlarına ait bulgular 2 (deney-kontrol) X 3 (öntest-sontest-izlem) karışık desenler için varyans analizi (mixed ANOVA) ve Bonferroni testi yapılarak elde edilmiştir. Ön-test, son-

test ve izleme puanları grup içi tekrarlayan değişken; grup ise gruplar arası tekrarlayan değişken olarak analize girmiştir. Deney ve kontrol gruplarının EİÖ'ye ait sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin İlişki Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması

Grup		Ön-test[A]		Son-test[B]		İzlem[C]		Toplam			
	N	X	SS	X	SS	X	SS			P^1	Farklılık
Deney	9	90.76	10.28	103.9	7.07	106.7	8.51	100.4	2.85	0.000	A<B<C
Kontrol	9	91.89	11.47	91.22	10.34	91.56	6.80	91.56	2.85	0.908	
Toplam	18	91.33	10.58	97.55	10.77	99.11	10.79				
Ölçümp^2: 0.000, Grupp^2: 0.012, Grup*Zamanp^2: 0.012											

X: Ortalama, SS: Standart sapma, p <0.05, p <0.01,

p [1]: Tekrarlı Ölçümler için ANOVA, p2: Karışık Gruplar Arası-içi Varyans Analizi,

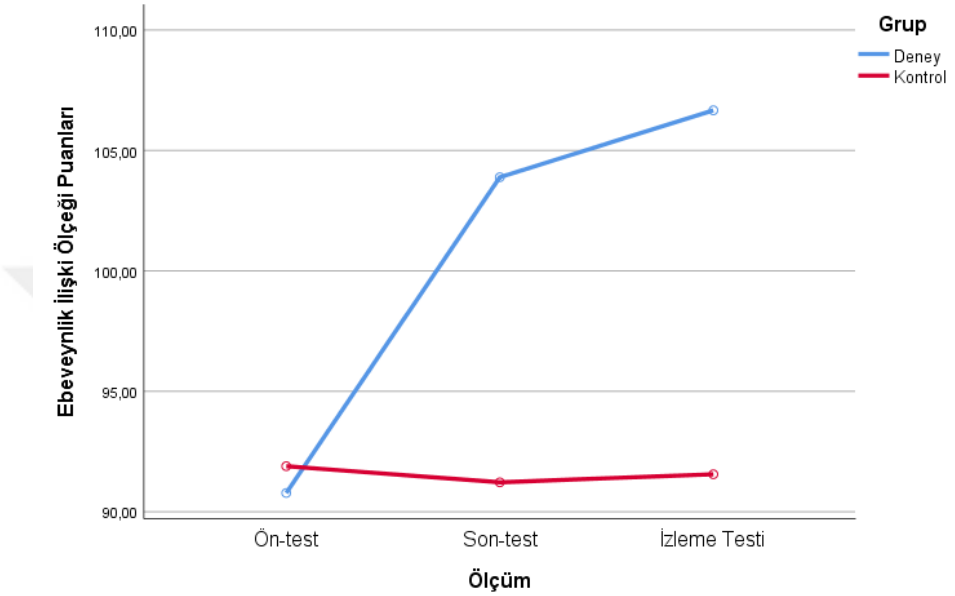
Toplam ön-test, toplam son-test ve toplam izleme puanlarındaki farklılık: A>B,C

Deney ve kontrol grupları arasında EİÖ puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (*Wilk's λ* = 0.354, *F*(2, 15) =13,668 *p* =0.000 <0.05, η^2 =0.646). Tablo 22. incelendiğinde programın uygulandığı grupta ilk ölçümde alınan ortalamalarının (*X* =90,76) son ölçüm puanlarında (*X* =103,89) ve izleme ölçüm ortalamasında (*X* =106,67) bir artma olduğu görülmektedir. Kontrol grubundan elde edilen ölçüm puanlarında ise artış gözlenmemektedir (*p* >0.01). EİÖ puanları açısından ön-test, son-test, izleme ve gruplar arasındaki etkileşimin anlamlı olduğu görülmektedir (*F*(2,32) =18.804, *p* =0.00 <0.05, η^2 =0.540).

Çoklu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki katılımcıların Ebeveynlik İlişki Ölçeği ortalama puanı, kontrol grubundaki Ebeveynlik İlişki Ölçeği katılımcıların ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testinden aldıkları EİÖ puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, farklılaşmanın

kaynağının deney grubu olduğunu ve yüksek düzeyde etki büyüklüğünün olduğunu göstermektedir (p <0.05). Etkileşim grafiği şekil Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Ebeveynlik İlişki Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Toplam Puanlarındaki Değişimler



Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki ebeveynlik ilişki puanlarında değişimler Şekil 5'te gösterilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların ebeveynlik ilişki testi puanlarında deney öncesine göre son-test ve izleme testi puanlarında değişim olmadığı görülmüştür. Bu bulguların tersi olarak, deney grubundaki katılımcıların ebeveynlik ilişki testi puanlarında deney öncesine göre son-test ve izleme testi puanlarında yüksek olduğu görülmüştür.

4.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Anne-Baba Stres Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarının Karşılaştırılması

Çok bileşenli müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Anne-Baba Stres Ölçeği (ABSÖ)'nden aldıkları ön-test, son-test ve izleme puanlarına ait bulgular 2 (deney-kontrol) X 3 (öntest-sontest-izlem) karışık desenler için varyans analizi (mixed ANOVA ve Bonferroni testi yapılarak elde edilmiştir. Ön-test, son-test ve izleme grup içi tekrarlayan değişken; grup ise gruplar arası tekrarlayan değişken

olarak analize girmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ABSÖ'ye ait sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubundaki Anne-Baba Stres Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Puanlarını Karşılaştırılması

Grup		Ön-test[A]		Son-test[B]		İzlem[C]		Toplam			
	N	X	SS	X	SS	X	SS			P^1	Farklılık
Deney	9	48	4.47	29.56	5.57	28.78	4.38	35.44	1.34	0.000	A<B,C
Kontrol	9	47.44	4.91	48.67	4.56	52.78	5.24	49.63	1.34	0.000	A<B<C
Toplam	18	47.72	5.57	39.11	11	40.78	13.21				
Ölçümp^2: 0.001, Grupp^2: 0.002, Grup*Zamanp^2: 0.001											

X: Ortalama, SS: Standart sapma, p <0.05, p <0.01,

p^1: Tekrarlı Ölçümler için ANOVA, p^2: Karışık Gruplar Arası-içi Varyans Analizi,

Toplam ön-test, toplam son-test ve toplam izleme puanlarındaki farklılık: A<B<C

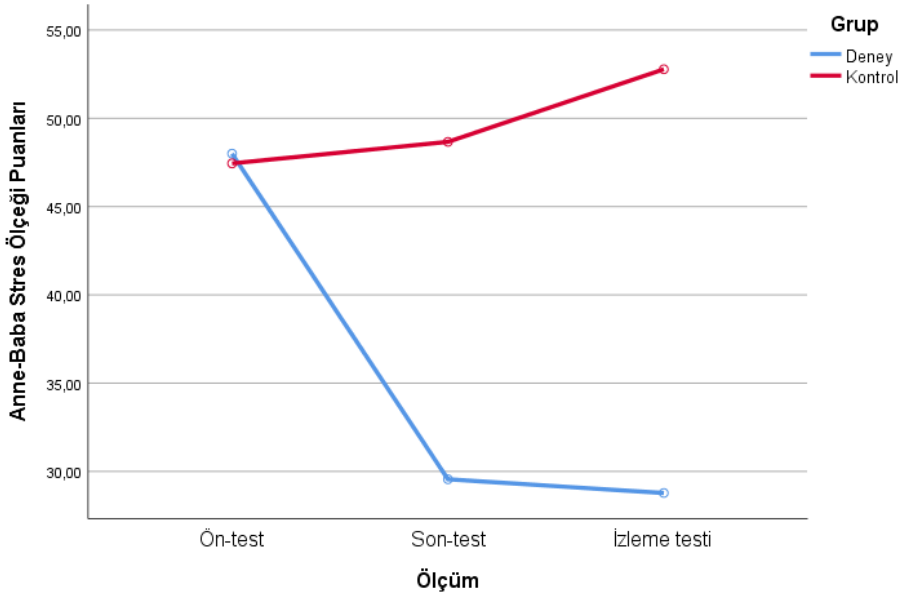
Deney ve kontrol grupları arasında ABSÖ puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır (*Wilk's* λ = 0.130, $F(2,15)$ =50,08 p =0.000 <0.05, η^2 =0.870). Tablo 23. incelendiğinde programın uygulandığı grupta ilk ölçümde alınan ortalamalarının (X =48) son ölçüm puanları (X =29,56) ve izleme ölçüm (X =28,78) puanlarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da anne-baba stres puanlarında ön-test, son-test ve izleme puanlarında (sırası ile X =47,44; 48,67; 52,78) artış görünmektedir.

ABSÖ puanları açısından ön-test, son-test, izlem ve gruplar arasındaki etkileşim ise anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2,32)$ =66,483, p =0.00 <0.05, η^2 =0.806).

Çoklu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki katılımcıların Anne-baba Stres Ölçeği ortalama puanı, kontrol grubundaki Anne-baba Stres Ölçeği katılımcıların ortalama puanından düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testinden aldıkları ABSÖ puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, farklılaşmanın

kaynağının deney grubu olduğunu ve yüksek düzeyde etki büyüklüğünün olduğunu göstermektedir (p <0.05). Etkileşim grafiği şekil Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Anne-Baba Stres Ölçeği'nden Aldıkları Ön-test, Son-test ve İzleme Toplam Puanlarındaki Değişimler



Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki anne-baba stres düzeylerindeki puanlarında değişimler Şekil 6'da gösterilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların anne-baba stres testi puanlarında deney öncesine göre son-test ve izleme testi puanlarında yükseliş olduğu görülmüştür. Bu bulguların tersi olarak, deney grubundaki katılımcıların anne-baba stres testi puanlarında deney öncesine göre son-test ve izleme testi puanlarında düşüş olduğu görülmüştür.

5. TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde mevcut araştırmanın denencelerinin sıraları göz önüne alınarak elde edilen bulgular çerçevesinde tartışma ve yorum bilgilerine yer verilmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların sosyal-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları, iyi oluş düzeyleri, ebeveyn yetkinlik düzeyleri, ebeveynlik ilişki düzeyleri ve anne-baba stres düzeyleri ön-test, son-test ve izleme testi puanları karşılaştırılarak elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Sosyal-Duygusal Gelişim Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan çok bileşenli müdahale programına dâhil edilen bireylerin kontrol grubundaki bireylere göre sosyal-duygusal gelişim puanlarında artma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın alan yazında yer alan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılması bu bölümde yapılacaktır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki sosyal-duygusal gelişim puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümlerin sosyal-duygusal gelişimdeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kontrol grubunda ve deney grubunda olmanın, katılımcıların sosyal-duygusal gelişim düzeylerini değiştirmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak yapılan bu analiz grup ayrımı yapmaksızın araştırmadaki katılımcıların deney öncesinden deney sonrasındaki sosyal-duygusal gelişim testi puanlarındaki değişimlerinin sonucu vermektedir. Katılımcılarda gözlenen değişimin hangi gruptan kaynaklandığını vermediği için her bir grup için (Kontrol/Deney) Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi testi kullanılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki sosyal-duygusal gelişim puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur (p <0,05).

Çocukların gelişimi sürekli bir süreçtir ve bu süreçteki değişiklikler, müdahalelerin yanı sıra doğal gelişimsel ilerlemelerden de etkilenebilir. Bu nedenle, deneysel araştırmalarda gözlemlenen değişikliklerin sadece uygulanan müdahaleye mi yoksa gelişimin doğal seyrine mi bağlı olduğunu belirlemek önemlidir. Bunu anlamak için grupların zaman ve zamanXgrup etkileşimine bakıldığında anlamlı fark görülmektedir (p <0,01). Yani kontrol grubundaki katılımcıların sosyal-duygusal gelişim testi ön-test, son-test ve izleme test puanlarındaki artış deney grubuna göre azdır. Deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki sosyal-duygusal gelişim puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur (p <0,0.1). Deney grubundaki katılımcıların sosyal-duygusal gelişim ön-test puanları, son-test ve izleme testi puanlarına göre düşüktür. Deney grubundaki değişim, kontrol grubuna göre daha fazla olan bu fark ise müdahale etkisine bağlı olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları sosyal-duygusal gelişim ile ilgili yapılan diğer araştırmalar ile benzer sonuçlar göstermektedir. Conner ve Fraser (2011) yapmış olduğu çalışmasında, okul öncesi çocuklarda saldırgan davranışı önlemeye yönelik olarak sosyal-duygusal becerilere dönük çok bileşenli bir programın pilot uygulamasını yapmıştır. Programın birinci bileşeni, sosyal-duygusal beceri eğitiminden oluşmuştur. İkinci bileşen ise grup temelli ebeveynlik psiko-eğitimi olmuştur. Araştırmanın sonucu, müdahale grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla akademik yeterlilik, sosyal yeterlilik, depresyon ve saldırgan davranışlar açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Durlak ve arkadaşları (2011), sosyal ve duygusal öğrenme programlarının (Social and Emotional Learning Program-SEL) etkinliğini değerlendiren kapsamlı bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Bu çalışma, 270.034 anaokulundan lise düzeyine kadar olan öğrenciyi kapsayan 213 farklı SEL programını incelemiştir. Sonuçlar, SEL programlarına katılan öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinde, tutumlarında, davranışlarında ve akademik başarılarında anlamlı iyileşmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. MindUP Farkındalık Temelli Müdahale Programı (Schonert-Reichl vd., 2015) okul çağındaki çocukların duygu düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan bir müdahalede, programa katılan öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimlerinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Ayrıca tek bileşenli ya da aile katılımlı programlar (Aksoy, 2014; Aslan, 2008; Dereli, 2008; Durualp, 2009; Ekinci Vural, 2006; Göktaş, 2015; Kaçır, 2015; Kayılı, 2015;

Kılınç, 2011; Neslitürk, 2013; Özdemir Topaloğlu, 2013; Sevilgen, 2013) incelendiğinde araştırma ile paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğinde geliştirilen okul öncesi çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemeyi amaçlayan proje kapsamında çok bileşenli müdahale programı geliştirilmiştir. Bu programın çocuk, aile ve öğretmen düzeyinde üç temel bileşeni vardır. Çocuklara yönelik sınıf içi rehberlik etkinlikleri; ailelere yönelik psiko-eğitim oturumları ve öğretmenler için rehber materyaller ile hizmet içi eğitimler sunulmuştur. Program kapsamında duyguları tanıma, empati, problem çözme, öz düzenleme gibi becerilerin gelişimine odaklanılmıştır (MEB, 2022). Bu çalışmada sosyal-duygusal gelişimi normal sınırların altında ya da risk düzeyinde değerlendirilen çocuklara yönelik çocuk merkezli oyun terapisi, ebeveynlere çocuk odaklı psiko-eğitim ve öğretmen katılımcılara çocuk odaklı rehberlik hizmetleri sunularak, çok bileşenli müdahale temeline dayalı kapsamlı bir program geliştirilmiştir. MEB'in programın psiko-eğitim ve rehberlik hizmetine dayanırken çocuklara yönelik sınıf içinde rehberlik etkinliği ve öğretmenlere materyal ile destek sağlanmaktadır. Bu çalışmada ise sosyal-duygusal gelişimi risk sınırlarında değerlendirilen çocuklara yönelik bireysel düzeyde çocuk merkezli oyun terapisi uygulanmış; ebeveynlere çocuk odaklı psiko-eğitim ve öğretmen katılımcılara çocuk odaklı grup rehberliği hizmetleri sunularak, çok bileşenli müdahale temeline dayalı daha derinlemesine ve etkileşimli bir program geliştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü uygulama, özellikle sınıf içi etkinlik ve rehber materyallerle desteklenen geniş ölçekli bir yapı sunarken; bu çalışmada birey odaklı uygulamalara dayalı olarak daha yoğun, doğrudan ve sürece duyarlı bir müdahale hedeflenmiştir.

Tüm bu bulgulara dayanarak okul öncesi dönemde sosyal-duygusal açıdan risk altında geliştirilen müdahale programlarının sosyal-duygusal beceri düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Programın çok bileşenli müdahale programı olması yüksek etki büyüklüğüne katkı yaptığı söylenebilir. Çünkü çocuk, ebeveyn ve öğretmene yönelik yapılandırılmış ve birden fazla stratejiyi bir arada kullanan bütüncül müdahale yaklaşımlarının etkiliği yüksektir (Sheridan & Kratochwill, 2007). Bu tür programlar, sadece bireyin değil, onun etkileşimde bulunduğu sistemlerin (örneğin aile ve okul gibi) de sürece dâhil edilmesini sağladığı için etki alanı geniştir ve müdahalenin kalıcılığı artmaktadır (Sheridan & Kratochwill, 2007). Gerçekten de izleme testlerinde hala ön-teste göre anlamlı farklılık korunmuştur. Yurt içi

alanyazında, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye yönelik bu ölçekte çocuk, ebeveyn ve öğretmen üçlüsünü birlikte ele alan yapılandırılmış başka çok bileşenli müdahale programına rastlanmadığı görülmektedir. Mevcut çalışma, sosyal-duygusal gelişim açısından hem uygulamaya dönük hem de özgün içerik ve yapı sunan bir model olarak alandaki eksikliği gidermeye katkı sağlayabilir ve ileride geliştirilecek müdahale programlarına örnek teşkil edebilir.

5.2. Davranış Sorunları Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan çok bileşenli müdahale programına dâhil edilen bireylerin kontrol grubundaki bireylere göre davranış sorunları puanlarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın alan yazında yer alan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılması bu bölümde yapılacaktır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki davranış sorunları puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümlerin davranış sorunlarındaki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kontrol grubunda ve deney grubunda olmanın, katılımcıların davranış sorunları düzeylerini değiştirmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak yapılan bu analiz grup ayrımı yapmaksızın araştırmadaki katılımcıların deney öncesinden deney sonrasındaki davranış sorunları puanlarındaki değişimlerinin sonucu vermektedir. Katılımcılarda gözlenen değişimin hangi gruptan kaynaklandığını vermediği için her bir grup için (Kontrol/Deney) Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi testi kullanılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki davranış sorunları puanlarındaki değişim anlamlı bulunmamıştır (p >0,01). Kontrol grubundaki katılımcıların davranış sorunları ön-test, son-test ve izleme test puanlarındaki artış vardır. Deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki davranış sorunları puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur (p <0,01). Deney grubundaki katılımcıların davranış sorunları ön-test puanları, son-test ve izleme testi puanlarına göre yüksektir.

Araştırma sonuçları davranış sorunları ile ilgili yapılan diğer araştırmalar ile benzer sonuçlar göstermektedir. Buna göre, Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015), okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Harris ve diğerleri (2022),

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış sorunları ile aile içi iletişimin kalitesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, sağlıklı ebeveyn-çocuk iletişiminin, agresif ve problemli davranışların azalmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, aile içindeki düşük iletişim seviyesinin, çocuklarda daha fazla davranış sorunlarıyla, özellikle de öfke patlamalarında ve arkadaş ilişkilerinde zorluklar yaşanmasına neden olduğunu göstermiştir. Liu ve Chen (2020), Çin'de yapılan bir araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ve sosyal uyumsuzlukları arasındaki ilişkiyi ele alınmıştır. Çalışma, erken dönemdeki davranışsal zorlukların, çocukların sosyal-duygusal becerilerini engellediğini ve ilerleyen yaşlarda daha ciddi sosyal uyumsuzluklara yol açtığını göstermiştir. Conner ve Fraser (2011) yapmış olduğu çalışmasında, okul öncesi çocuklarda saldırgan davranışı önlemeye yönelik olarak sosyal-duygusal becerilere dönük çok bileşenli bir programın pilot uygulamasını yapmıştır. Programın birinci bileşeni, sosyal-duygusal beceri eğitiminden oluşmuştur. İkinci bileşen ise grup temelli ebeveynlik psikoeğitimi olmuştur. Araştırmanın sonucu, müdahale grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla akademik yeterlilik, sosyal yeterlilik, depresyon ve saldırgan davranışlar açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, davranış sorunları alanında yapılan önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Çok bileşenli müdahale programı sonrasında çocuklarda kavgacı-saldırgan davranışlar, endişeli ve ağlamaklı olma durumu ile aşırı hareketlilik ve dikkatsizlik gibi davranış problemlerinde anlamlı düzeyde azalma gözlemlenmiştir. Bu bulgu, davranış sorunlarının müdahale programı sonrasında yalnızca azalmakla kalmayıp, izleme testlerinde de benzer şekilde devam ettiğini göstermesi açısından önemli bir bulgudur. Bu durum, uygulanan müdahale programının etkisinin kalıcılığına işaret etmektedir. Programın etki gücünü aldığı bileşenlerden biri, çocuk katılımcılara bireysel olarak uygulanan çocuk merkezli oyun terapisidir. Çünkü çocukların temel ifade aracı olan oyun, onların iç dünyalarını yansıtabilmeleri ve duygusal olarak rahatlamaları açısından iyileştirici bir işlev görmektedir (Axline, 1947). Bu yönüyle, davranış sorunları gibi güçlükler için yapılandırılmış ve çok boyutlu bir müdahale planı içinde yer alan oyun terapisi uygulamalarının, programın etkililiğine pozitif katkı sağladığı sonucuna varılabilir.

Elde edilen bu sonuçlar, müdahale programının çok bileşenli yapısının etki büyüklüğünü artıran önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Özellikle çocuk,

ebeveyn ve öğretmene yönelik yapılandırılmış ve birden fazla stratejiyi eş zamanlı olarak içeren bütüncül müdahale yaklaşımlarının etkili olduğu daha önceki çalışmalarla da ortaya konmuştur (Sheridan & Kratochwill, 2007). Bu bağlamda, uygulanan programın yüksek etkililik düzeyine sahip olmasında çok bileşenli yapısının katkısı olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmanın özgün yönlerinden biri de sosyal-duygusal gelişimi tek bir boyutla sınırlı kalmadan çok yönlü olarak ele almasıdır. Örneğin Şahin (2019) tarafından yürütülen çalışmada yalnızca duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişki incelenmişken, bu araştırmada sosyal-duygusal gelişimin çok boyutlu yapısı dikkate alınarak daha kapsamlı bir müdahale planlanmıştır. Programın oturum temaları arasında kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısıyla başa çıkma, kendini kontrol etme, sözel açıklama, sonuçları kabul etme, dinleme, amaç oluşturma ve görevleri tamamlama (Avcıoğlu, 2007) becerileri yer almıştır.

Sosyal-duygusal gelişim düzeyinin çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisi daha önce Mendelsohn ve arkadaşları (2018) ile Schell ve arkadaşları (2015) tarafından da vurgulanmıştır. Bu bağlamda, mevcut programın sosyal-duygusal gelişimin çok boyutlu yapısını hedef alması ve bu becerileri geliştirmeye yönelik sistematik bir yapı sunması, programın davranış sorunları üzerinde anlamlı bir etki yaratmasını sağlayan önemli bir avantajı ve özgün tarafı olarak değerlendirilebilir.

5.3. İyi Oluş Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan çok bileşenli müdahale programına dâhil edilen bireylerin kontrol grubundaki bireylere göre iyi oluş puanlarında artma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın alınyazında yer alan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılması bu bölümde yapılacaktır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki iyi oluş puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümlerin iyi oluşa ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kontrol grubunda ve deney grubunda olmanın, katılımcıların iyi oluş düzeylerini değiştirmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak yapılan bu analiz grup ayrımı yapmaksızın araştırmadaki

katılımcıların deney öncesinden deney sonrasındaki iyi oluş puanlarındaki değişimlerinin sonucu vermektedir. Katılımcılarda gözlenen değişimin hangi gruptan kaynaklandığını vermediği için her bir grup için (Kontrol/Deney) Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi testi kullanılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki iyi oluş puanlarındaki değişim anlamlı bulunmamıştır (p >0,01). Kontrol grubundaki katılımcıların iyi oluş ön-test, son-test ve izleme test puanlarında son noktada düşüş olmuştur. Deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki iyi oluş puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur (p <0,01). Deney grubundaki katılımcıların iyi oluş ön-test puanları, son-test ve izleme testi puanlarına göre düşüktür.

Bu bulgular, alanyazında çocukların psikolojik iyi oluşunu etkileyen faktörlerle ilgili yapılan diğer araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Tosun (2024) tarafından yürütülen çalışmada, 5–6 yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveyn ilgisinin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi incelenmiş; ebeveyn ilgisinin hem duygu düzenleme becerileri hem de iyi oluş üzerinde anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Tanış (2024), duygu gelişimini desteklemeye yönelik psikoeğitim programı ve çocuk merkezli oyun terapisinin 60–72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, deney grubundaki çocukların lehine anlamlı sonuçlar elde etmiştir.

Okul öncesi dönemde, özellikle 3–6 yaş arası çocuklar için iyi oluş, hem fiziksel hem de ruhsal açıdan sağlıklı, mutlu, güvende ve desteklenmiş hissetme durumu ile ilişkilidir (Elias, Smith & O'Brien, 2025). Bu yaş grubunda iyi oluş; güvenli ilişkiler kurabilme, olumlu benlik algısına sahip olma, duygularını düzenleyebilme ve sosyal ortamlarda etkili bir şekilde etkileşimde bulunabilme gibi sosyal-duygusal becerilerle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, çok bileşenli sosyal-duygusal gelişim programlarının, çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini desteklemede çok yönlü ve yüksek düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, program kapsamında çocuk katılımcılara bireysel olarak uygulanan çocuk merkezli oyun terapisinin katkısı da göz ardı edilemez. Çünkü çocukların temel ifade aracı olan oyun, onların iç dünyalarını yansıtabilmeleri ve duygusal olarak rahatlamaları açısından iyileştirici bir işlev görmektedir (Axline, 1947). Nitekim, oyun terapisi aracılığıyla çocukların kendilerini güvende hissetmeleri, duygularını dışa vurmaları ve baş etme becerileri geliştirmeleri

mümkün hale gelmektedir (Ray, 2011). Bu yönüyle, yapılandırılmış ve çok boyutlu bir müdahale planı içinde yer alan oyun terapisi uygulamalarının, programın genel etkililiğine anlamlı katkılar sağladığı değerlendirilmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları, çocukların psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesinde bütüncül ve yapılandırılmış müdahale programlarının etkili olduğunu ortaya koymakta ve alanyazında yer alan önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

5.4. Ebeveyn Yetkinlik Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan çok bileşenli müdahale programına dâhil edilen bireylerin kontrol grubundaki bireylere göre ebeveyn yetkinlik puanlarında artma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın alınyazında yer alan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılması bu bölümde yapılacaktır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki ebeveyn yetkinlik puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümlerin ebeveyn yetkinlik ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kontrol grubunda ve deney grubunda olmanın, katılımcıların ebeveyn yetkinlik düzeylerini değiştirmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak yapılan bu analiz grup ayrımı yapmaksızın araştırmadaki katılımcıların deney öncesinden deney sonrasındaki ebeveyn yetkinlik puanlarındaki değişimlerinin sonucu vermektedir. Katılımcılarda gözlenen değişimin hangi gruptan kaynaklandığını vermediği için her bir grup için (Kontrol/Deney) Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi testi kullanılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki ebeveyn yetkinlik puanlarındaki değişim anlamlı bulunmamıştır (p >0,01). Kontrol grubundaki katılımcıların ebeveyn yetkinlik ön-test, son-test ve izleme test puanlarındaki azalma gözlenmektedir. Deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki ebeveyn yetkinlik puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur (p <0,01). Deney grubundaki katılımcıların ebeveyn yetkinlik son-test ve izleme testi puanları, ön-test puanlarına göre yüksektir.

Araştırma bulguları, ebeveyn yetkinliğinin çocukların sosyal-duygusal gelişimi ve davranışsal düzenleme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyan önceki çalışmalarla da örtüşmektedir. Troutman ve arkadaşları (2012) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin yetkinlik düzeyleri ile çocukların

davranışsal düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, yüksek ebeveyn yetkinliğine sahip bireylerin çocuklarının daha sağlıklı sosyal becerilere sahip olduğunu ve daha az davranış problemi yaşadığını göstermektedir. Ayrıca, ebeveyn yetkinliği ile çocukların sosyal uyum yetenekleri arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Albanese ve diğerleri (2019) tarafından 115 çalışmanın incelendiği kapsamlı bir meta-analiz çalışmasında, ebeveyn yetkinlik düzeyi ile çocukların sosyal-duygusal gelişimi arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Bulgular, ebeveyn yetkinliğinin yüksek olduğu durumlarda çocukların sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve davranış problemlerinin daha az görüldüğünü ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, programın ebeveynlik yetkinliklerini anlamlı şekilde artırdığını göstermektedir.

Program kapsamında ebeveynlere çocuk gelişimi ve sosyal-duygusal beceriler konularında sunulan sistematik psiko-eğitim oturumları, ebeveynlerin bilgi düzeyini artırmıştır. Ebeveynin bu konularda bilgi sahibi olması, çocuğuyla olan etkileşimlerinde daha bilinçli, tutarlı ve kontrollü bir yaklaşım sergilemesini kolaylaştırmakta; bu durum da ebeveynlik yeterliğine ilişkin algısını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca programın grup formatında uygulanması, ebeveynler arasında deneyim paylaşımına imkân tanımış ve katılımcıların benzer güçlüklerle karşılaştıklarını fark etmeleri, yalnızlık hissini azaltarak psikososyal açıdan iyileştirici ve güçlendirici bir etki yaratmıştır. Bu bağlamda, psiko-eğitim modülünün grup temelli olarak yapılandırılmış olması, ebeveynlerin hem bireysel farkındalıklarını artırmakta hem de sosyal destek algılarını güçlendirmektedir. Elde edilen sonuçlar, ebeveyn yetkinliği ile ilgili alınyazında yer alan çalışmalarla da örtüşmektedir ve sunulan müdahale programının ebeveyn yetkinlik düzeyini artırdığı göstermektedir.

5.5. Ebeveynlik İlişkisi Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan çok bileşenli müdahale programına dâhil edilen bireylerin kontrol grubundaki bireylere göre ebeveynlik ilişki puanlarında artma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın alınyazında yer alan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılması bu bölümde yapılacaktır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki ebeveyn ilişki puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümlerin ebeveyn ilişkisindeki

ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kontrol grubunda ve deney grubunda olmanın, katılımcıların ebeveyn ilişki düzeylerini değiştirmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak yapılan bu analiz grup ayrımı yapmaksızın araştırmadaki katılımcıların deney öncesinden deney sonrasındaki ebeveyn ilişki düzeyindeki puan değişimlerinin sonucu vermektedir. Katılımcılarda gözlenen değişimin hangi gruptan kaynaklandığını vermediği için her bir grup için (Kontrol/Deney) Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi testi kullanılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki ebeveyn ilişki puanlarındaki değişim anlamsız bulunmuştur (p >0,01). Kontrol grubundaki katılımcıların ebeveyn ilişki düzeyinde ön-test, son-test ve izleme test puanlarında artış olmamıştır. Deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki ebeveynlik ilişki puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur (p <0,01).

Araştırma bulguları, ebeveynlik ilişkisinin çocukların psiko-sosyal gelişimi üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koyan önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Dereli ve Dereli'nin (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin hem olumlu ilişki hem de çatışma boyutlarının, çocukların psiko-sosyal gelişimini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu durum, ebeveynler arası ilişkisel dinamiklerin, çocuk gelişiminde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim ebeveynlik stilleri, bağlanma biçimleri ve ebeveynlerin ruhsal durumları, bu ilişkinin kalitesini belirleyen başlıca faktörler arasında yer almaktadır (Baumrind, 1991; Bornstein, 2002). Ayrıca, uygulanan müdahale programının psiko-eğitim temelli olması ve grup formatında yürütülmesi, ebeveynler arasında karşılıklı deneyim paylaşımına olanak sağlamıştır. Bunun yanı sıra, ebeveynlere çocuklarıyla birlikte gerçekleştirmeleri için verilen ev ödevleri, öğrenilen bilgilerin ve becerilerin günlük yaşamda uygulanmasına fırsat tanımış; bu durum ebeveynler arası iş birliği ve etkileşimin güçlenmesine katkı sağlamıştır. Dolayısıyla, programın hem grup içi etkileşim hem de aile içi uygulamalar yoluyla ebeveynlik ilişkisini desteklediği söylenebilir.

5.6. Anne-baba Stres Düzeyine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında deney grubunda uygulanan çok bileşenli müdahale programına dâhil edilen bireylerin kontrol grubundaki bireylere göre anne-baba stres puanlarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın alınyazında yer alan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılması bu bölümde yapılacaktır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki anne-baba stres puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur. Başka bir deyişle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümlerin anne-baba stresindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı sonucunu veriyor gibi olsa da gruplar arasındaki ve grupXzaman farklarına baktığımızda anlamlı farkların olduğu bulunmuştur. Yani deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme testi toplam puanlarına baktığımızda; deney grubunda bulunan katılımcıların anne-baba stres toplam puanları düşerken; kontrol grubunda bulunan katılımcıların anne-baba stres ön-test, son-test ve izleme testi toplam puanlarında anlamlı artış görünmektedir. Bu bulgu, kontrol grubunda ve deney grubunda olmanın, katılımcıların anne-baba stres düzeylerini değiştirmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak yapılan bu analiz grup ayrımı yapmaksızın araştırmadaki katılımcıların deney öncesinden deney sonrasındaki anne-baba stres testi puanlarındaki değişimlerinin sonucu vermektedir. Katılımcılarda gözlenen değişimin hangi gruptan kaynaklandığını vermediği için her bir grup için (Kontrol/Deney) Tekrarlı Ölçümlerde Varyans Analizi testi kullanılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki anne-baba stres puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur (p <0,01). Kontrol grubundaki katılımcıların anne-baba stres düzeyleri ön-test, son-test ve izleme testlerinde artmıştır. Deney grubundaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme testi sonrasındaki anne-baba stres puanlarındaki değişim anlamlı bulunmuştur (p <0,01). Deney grubundaki katılımcıların anne-baba stres düzeyleri ön-test puanları, son-test ve izleme testi anne-baba stres düzey puanlarına göre yüksektir. Bu çok bileşenli müdahale programının anne-baba stres düzeyini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Alanyazında hem çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyen hem de ebeveynlerin stresini azaltmayı hedefleyen çok bileşenli bir ebeveynlik eğitim programı olan Triple P programının meta analizinin yapıldığı çalışmada, bu programın ebeveyn stresinde anlamlı azalma sağladığını göstermektedir (Sanders, 2012). Bahsedilen program anne-baba katılımlı grup müdahalesi ve telefon görüşmesi şeklinde yapılmaktadır. Bu çalışmada ise çocuk, ebeveyn ve öğretmene yönelik yapılandırılmış ve birden fazla stratejiyi bir arada kullanan bütüncül müdahale yaklaşımı (Sheridan & Kratochwill, 2007) kullanılmıştır. Araştırmadaki gibi çok bileşenli programlar sadece bireyin değil, onun etkileşimde bulunduğu sistemlerin

(örneğin aile ve okul gibi) de sürece dâhil edilmesini sağladığı için etki alanı geniştir (Sheridan & Kratochwill, 2007). Çalışmaların sonuçları da, çok bileşenli müdahaleye tabii tutulan ebeveyn katılımcıların anne-baba stres düzeyinin, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, farklılaşmanın kaynağının deney grubu olduğunu ve yüksek düzeyde etki büyüklüğünün olduğunu göstermektedir (p <0.05).

Ulusal alanyazında, özellikle okul öncesi dönemde hem çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyen hem de ebeveyn stresini azaltmayı hedefleyen çok bileşenli bir müdahale programı bulunmamaktadır. Bu durum, mevcut araştırmada geliştirilen programın model niteliği taşıdığını ve alana önemli bir katkı sunduğunu göstermektedir. Sunulan program, hem çocuk hem de ebeveyn bileşenlerini bütüncül biçimde ele alarak okul öncesi döneme yönelik psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları açısından önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bu yönüyle çalışma, yalnızca bireysel gelişim alanına değil, aynı zamanda aile temelli önleyici ruh sağlığı hizmetlerine de yapısal bir katkı sunmaktadır.

5.7. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programının Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının çocukların sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluşları ile ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres düzeyleri üzerindeki etkililiğinin deneysel olarak sınanması hedeflenmiştir.

Çok bileşenli müdahale programları, bireyin gelişimini ya da sorun çözümünü desteklemek amacıyla farklı düzeylerde (örneğin çocuk, ebeveyn, öğretmen, okul ortamı) yapılandırılmış ve birden fazla stratejiyi bir arada kullanan bütüncül müdahale yaklaşımıdır (Sheridan & Kratochwill, 2007). Mevcut çalışmada, hazırlanan çok bileşenli müdahale programı ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluşları ile çocukların ebeveynlerinin ebeveyn yetkinlik, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres durumlarına dönük; çocuklara yönelik araştırmacı tarafından uygulanan psikolojik danışma oturumları, ebeveynlere yönelik psiko-eğitim ve öğretmen katılımcılara sunulan rehberlik modüllerinden oluşan çok bileşenli bir yapı bütüncül olarak uygulanmıştır. Çok bileşenli müdahale programları,

birden fazla hedef alanı aynı anda ele alan yapılandırılmış ve sistematik yaklaşımlar sunarak bireylerde kapsamlı ve sürdürülebilir değişim sağlamayı amaçlamaktadır (Kazdin, 2017). Bu tür programlar, özellikle erken çocukluk döneminde karşılaşılan karmaşık davranışsal sorunlara yönelik etkili çözümler sunmakta ve hem bireysel hem de çevresel faktörleri bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Bu yaklaşımın uluslararası alandaki güçlü örneklerini bulunmaktadır (Örneğin; Foxcroft vd.,1996; Webster-Stratton & Reid, 2004). Mevcut çalışma ise, bu tür çok bileşenli müdahale modellerinin Türkiye bağlamında geliştirilmiş bir örneği olarak, ulusal alanyazına katkı sunabilecek nitelikte özgün bir uygulamayı temsil etmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında PDR hizmetlerinin sistematik ve bütüncül biçimde yürütülmesi gerek kurumsal kapasite gerekse uzman istihdamı açısından halen yeterli düzeye ulaşamamıştır. Özellikle erken çocukluk dönemine özgü sosyal-duygusal gelişim, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve davranışsal destek alanlarında, önleyici ve gelişimsel müdahale temelli programların yaygınlığı sınırlıdır. Bu durum, okul öncesi döneme yönelik ruh sağlığı temelli PDR hizmetlerinde önemli bir boşluğa işaret etmektedir (Kaçmaz &Yeşilkaya, 2023). Mevcut çalışmada geliştirilen çok bileşenli müdahale programı ise, bu sınırlılığı aşmak adına hem çocuk hem de ebeveyn odaklı yapılandırılmış içerikleriyle, erken dönemde uygulanabilecek etkili bir model sunmakta; PDR hizmetlerinin kapsamını genişletme potansiyeli taşımaktadır.

Pilot uygulama sürecinde öğretmen katılımcılardan elde edilen nitel veriler doğrultusunda program içeriği gözden geçirilmiş ve geliştirilmeye açık yönleri yenilenmiştir. Nitel bulgular kapsamında; "(1) sosyal-duygusal beceri," "(2) sosyal-duygusal gelişimsel risk faktörleri," "(3) sosyal-duygusal gelişimi destekleyen koruyucu faktörler," "(4) mizaç özellikleri" ve "(5) sosyal-duygusal gelişim geriliğinin olumsuz sonuçları" temaları belirlenmiştir. Son aşamada ise veriler, "sosyal-duygusal gelişim yeterliliği" ve "sosyal-duygusal gelişim yetersizliği" başlıkları altında kapsamlı şekilde bütünleştirilmiştir. Bu sonuçlar, programın sahaya yönelik ihtiyaçlara dayalı olarak yapılandırıldığını ve okul öncesi dönemdeki sosyal-duygusal gelişimi hedefleyen içeriklerin öğretmen gözlemleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Nitel verilerden elde edilen temalar, geliştirilen programın hem kuramsal temellere dayandığını hem de uygulayıcı görüşleriyle örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, geliştirilen müdahale programının alandaki gerçek

ihtiyaçlara cevap verdiği ve uygulama açısından güçlü bir temele sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunsa programın çocuk katılımcıların gelişimine olan katkıları, ebeveynlerin yetkinlik, ilişki ve stres durumlarına dair gelişme olduğu; ayrıca aile sonlandırma oturumundaki geri bildirimlerde *"Değişimin sadece aile içinde değil, akraba bazında yansımaları olduğuna ..."* dair bilgiler alınmıştır. Bazı örnek geribildirimler aşağıda verilmiştir:

"Anneler için bu proje büyük şans oldu. Siz okulda uyguladığınız için oturum sonra çocuklarının nasıl geldiğini soruyorlardı. Bende iyi gayet istekliler dedim hep. Ben onlara sorduğumda iyi gidiyor dediler. Benim sınıfımdan O... geliyor örneğin oyun ablası ile savaşçılık oynadık çok eğlendim gibi benimle sohbet ediyorlardı. Çocuklarda süreçte mutluydu bence. Ne oynadıklarını anlatınca rahatlamış oluyorlardı."

"Veliler için öfke, sınır koyma, duygular, evet hayır deme konusunda fayda sağladı. Nerede hayır demeleri gerektiği konusunda bilgisizlerdi bu alanda öğrendiler. Başarısızlığa tahammül edememe konusunda velilerin önemini anlamış olduğunu gördüm. Hep kazanmalısın diye yüklenmemeleri gerektiği konusunda farkına varmışlar. Bu okul hayatında çok önemli, çocuklara iyi gelecek bir şeydi zaten."

"Velilere verdiğiniz ödevler önemli. Bir gün öncesi ve sonrası çocuklara yaklaşımlarına göre tepkilerinin nasıl değiştiğini fark etmelerini sağlamış. Değişimi hızlandırdı bu bence. Verim aldıkça sürekli de geldi veliler; normalde devam etmiyorlar. Buna çok sevindim."

"Velileri bireysel değil de grup almanızda bence önemli. Bireyselde daha dirençliler bence... Grupta başkasında olduğunu görmek açmış onları. İlk başta ben yönlendirince bazısı çok istekli bazısı da isteksizdi zorladım hatta ama bitince hepsi çok memnundu. Bana da teşekkür ettiler. Velilerin 15 hafta süren bir çalışmaya düzenli gelmeleri bence işe yaradığını gösteriyor. Biz burada bireysele bile bazen zor ikna ediyoruz, seminere gelmiyorlar mesela..."

"Anne babaların rolünün önemli olduğunu hep biliyordum ama bu proje ile çok daha farkına vardım. Annelerin tepkileri resmen çocuklarda da aynı... Açıkçası annelerin projede olması çok çok önemliydi benimle ciddi sorun yaşayan bir velinin iletişim dilinin inanılmaz bir şekilde yumuşak ve nazik olmaya dönüşüne şahitlik ettim. Çok

teşekkür ederim benim yüküm azaldı gerçekten. Keşke sürekli devam eden bir program olsaydı bu…İhtiyaçmış…"

"Daha önce size koordinasyon demiştim. Veli, öğretmen ve çocuğu koordine eden biri olunca sorun çözülebiliyor. Burada sizin rolünüze ihtiyaç olduğunu görmüş olduk. Anneler sizden de bizim söylediklerimizi duyması işimizi kolaylaştırdı."

Elde edilen nitel bulguların, nicel verilerle de örtüştüğü ve birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bu verilere göre programın nitel bulguları kapsayıcı yönü düşünüldüğünde, programın pratikteki ihtiyaca cevap verebilir nitelikte olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca profesyonel desteğin, program her ne kadar çocuk odaklı olsa da, hem çocuklar hem ebeveynler hem de çevreleri üzerinde olumlu etkiler sağladığı sonucuna varılabilir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının çocukların sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluşları ile ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres düzeyleri üzerindeki etkililiğinin deneysel olarak sınanması hedeflenmiştir.

Mevcut araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar maddeler halince verilmiştir:

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının deney grubunda yer alan katılımcılar ile kontrol grubundaki katılımcıların sosyal-duygusal beceri ön-test, son-test ve izleme puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının deney grubunda yer alan katılımcılar ile kontrol grubundaki katılımcıların davranış sorunları ön-test, son-test ve izleme puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının deney grubunda yer alan katılımcılar ile kontrol grubundaki katılımcıların iyi oluş ön-test, son-test ve izleme puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının deney grubunda yer alan katılımcılar ile kontrol grubundaki katılımcıların ebeveyn yetkinlik

ön-test, son-test ve izleme puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının deney grubunda yer alan katılımcılar ile kontrol grubundaki katılımcıların ebeveynlik ilişkisi ön-test, son-test ve izleme puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programının deney grubunda yer alan katılımcılar ile kontrol grubundaki katılımcıların anne-baba stres durumu ön-test, son-test ve izleme puan ortalamaları açısından aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki bireylerin sosyal-duygusal beceri ön test – son test ve ön – test izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık varken son test – izleme testi açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki bireylerin sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ön test-son test-izleme açısından karşılaştırıldığında bu ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu; ancak bunun çocukların doğal gelişimi ile açıklanabileceği sonucuna varılmıştır.
- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki bireylerin davranış sorunları ön test – son test ve ön – test izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık varken son test – izleme testi açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki bireylerin sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ön test-son test-izleme açısından karşılaştırıldığında bu ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki bireylerin iyi oluş ön test – son test ve ön – test izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık varken son test – izleme testi

açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki bireylerin sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ön test-son test-izleme açısından karşılaştırıldığında bu ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki bireylerin ebeveyn yetkinlik ön test – son test ve ön – test izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık varken son test – izleme testi açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki bireylerin sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ön test-son test-izleme açısından karşılaştırıldığında bu ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki bireylerin ebeveynlik ilişkisi ön test – son test ve ön – test izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık varken son test – izleme testi açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki bireylerin sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ön test-son test-izleme açısından karşılaştırıldığında bu ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim açısından risk grubunda yer alan çocuklara yönelik çok bileşenli müdahale programına katılan deney grubundaki bireylerin anne-baba stres durumu ön test – son test ve ön – test izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık varken son test – izleme testi açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki bireylerin sosyal-duygusal beceri puan ortalamaları ön test-son test-izleme açısından karşılaştırıldığında bu ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programının çocukların sosyal-duygusal gelişimi, davranış sorunları ve iyi oluşları ile ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stres düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılara, uygulayıcılara ve eğitim politikalarına karar vericilere yönelik bazı öneriler sunulmaktadır.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan PDR uzmanlarının sosyal-duygusal gelişim, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve erken müdahale temelli programlara ilişkin mesleki bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Geliştirilen çok bileşenli müdahale programı, okul öncesi dönemde görev yapan rehber öğretmenler, okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler tarafından uygulanmak üzere yaygınlaştırılmalı ve uygulama süreci boyunca danışmanlık ve süpervizyon desteği sağlanmalıdır.
- Programın uygulanabilirliğini artırmak adına, çocuklara yönelik oturumların okul içi etkinliklerle, ebeveyn modülünün ise veli iş birlikleriyle bütünleştirilmesi önerilmektedir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sürecinde alan yazın incelendiğinde konu ile ilgili yeterli araştırma olmadığı gözlemlenmiştir. Özellikle çok bileşenli müdahale programları farklı değişkenler ile çeşitli örneklem grupları üzerinde planlanabilir. Bu araştırma çok bileşenli müdahale programına örnek teşkil etmektedir. Ulusal alan yazında çok bileşenli müdahale programı ile ilgili sosyal-duygusal gelişim üzerine MEB tarafından yapılan sadece bir çalışma vardır. Ancak bu çalışma mevcut araştırma gibi, nitel ve nicel verileri ile yeni çok bileşenli programların hazırlanması için araştırmacılar ve uygulayıcılara yol gösterici bilgiler sunmamaktadır. Bu yönüyle çalışmamız örnek gösterilebilir.
- Araştırma kapsamında sosyal-duygusal gelişim ile davranış sorunları, iyi oluş, ebeveyn yetkinliği, ebeveynlik ilişkisi ve anne-baba stresi konusu ile ilişkisi

değerlendirilmiştir. Aslında araştırmanın kuramsal bilgilerin sunulduğu bölümde ifade edildiği gibi sosyal-duygusal gelişim de yapısı ile çok boyutlu bir kavramdır. Her bir boyutuna ilişkin yeni programlar hazırlanarak farklı değişkenler ile bu kavramların ilişkileri sınanabilir.

- Mevcut çok bileşenli müdahale programının, farklı yaş gruplarında ve farklı sosyo-kültürel bağlamlarda uygulanabilirliğini ve etkisini değerlendirmek amacıyla uzunlamasına ve çok merkezli çalışmalar yapılmalıdır.
- Araştırma sonucunda müdahale konusunda etkili olduğu ortaya konulan ve araştırmacı tarafından hazırlanan çok bileşenli müdahale programı farklı bireyler üzerinde uygulanarak etkililiğine ilişkin yeni veriler elde edilebilir. Aynı zamanda toplumun farklı kesimlerinde, farklı yaş gruplarına araştırmacı tarafından etkili olduğu bilimsel yollar ile sınanan bu program, farklı araştırmacılar tarafından uygulanarak etkililik analizi farklı örneklem grupları üzerinde sınanabilir.
- Bu tür programların sadece çocuk ve ebeveyn üzerinde değil, öğretmen tutumları ve sınıf içi etkileşim kalitesi üzerindeki etkilerini inceleyen bütüncül araştırmalara ihtiyaç vardır.
- PDR hizmetlerinin okul öncesi dönemle sınırlı kalmaması, aynı zamanda ilkokula geçiş sürecini de kapsayacak şekilde yapılandırılması gerektiğinden, bu geçişi kolaylaştıracak bütüncül müdahale modelleri geliştirilmelidir.

6.2.3. Eğitim Politikalarına Karar Vericilere Yönelik Öneriler

- Millî Eğitim Bakanlığı, okul öncesi dönemde PDR hizmetlerinin kapsamını genişletmek amacıyla sosyal-duygusal gelişimi temel alan önleyici ve gelişimsel müdahale programlarının yaygınlaştırılmasını politika düzeyinde desteklemelidir.
- Okul öncesi kurumlara psikolojik danışman istihdamı artırılmalı, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin özgün doğasına uygun olarak yapılandırılması için görev tanımları ve uygulama kılavuzları netleştirilmelidir.
- Sosyal-duygusal gelişim başta olmak üzere, ebeveyn eğitimi, davranışsal destek ve risk faktörlerinin azaltılmasına yönelik çok bileşenli programlar, ulusal müfredata entegre edilmelidir.

- Çağımızda psikolojik temelli sorunların çözümünde deneysel çalışmaların önemi apaçık bir gerçektir. Bu çalışmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulamaları için; psikolojik danışma, psiko-eğitim ve rehberlik uygulaması ile pratikte özgün değer taşımaktadır. Bu gibi çalışmalar ihtiyaç duyan hedef kitleye uygulanarak bilimsel olarak sınandıktan sonra mutlaka uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. Journal of Clinical Child Psychology, 21(4), 407–412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12

Agbaria, Q., & Mahamid, F. (2023). The association between parenting styles, maternal self-efficacy, and social and emotional adjustment among Arab preschool children. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 36*, 10. https://doi.org/10.1186/s41155-023-00252-4

Akgün, E. (2008). *"Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin" anne çocuk etkileşim düzeyine etkisi* (Yayın No. 31155660) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akin, A. (2008). The scales of psychological well-being: A study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice, 8*(3), 741-750.

Akpur, U. (2024). Mükemmeliyetçilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 38*(2), 307–318. https://doi.org/10.33308/26674874.2024382600

Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 386364) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aladağ, H. (2023). *Ebeveyn stresinin okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik iyi oluşlarına etkisi* (Yayın No. 813036) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Albanese, A. M., Russo, G. R., & Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: Care, Health and Development, 45*(3), 333-363. https://doi.org/10.1111/cch.12661

Alisinanoğlu, F., & Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

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

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., & Task Force on Community Preventive Services. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine, 24*(3), 32-46. https://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00655-4

Anselmi, L., Barros, F. C., Teodoro, M. L. M., Piccinini, C. A., Menezes, A. M. B., Araujo, C. L., & Rohde, L. A. (2008). Continuity of behavioral and emotional problems from pre-school years to pre-adolescence in a developing country. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 499–507. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01865.x

Andı, F. T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayın No. 358836) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development, 14*(2), 133–154. https://doi.org/10.1002/icd.385

Apaydın, B. (2024). *Ebeveyn stresi, ebeveyn tutumları ve ebeveyn çocuk iletişimi arasındaki ilişki* (Yayın No. 911561) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aral, N., & Kadan, G. (2018). Sosyal gelişim. In N. Aral (Ed.), *Çocuk gelişimi* (pp. xx-xx). Ankara: Hedef Yayıncılık.

Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues, 22*(8), 944-972. https://doi.org/10.1177/019251301022008001

Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In J. P. Forgas & J. M. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: An international perspective*. Amsterdam: North Holland, Elsevier Science.

Arkar, H., Sorias, O., Tunca, Z., Şafak, C., Alkın, T., Akdede, B. B., & Cimilli, C. (2005). Mizaç ve Karakter Envanteri'nin Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 16*(3), 190-204.

Arslan Çiftçi, H., & Uyanık Balat, G. (2018). Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 74-87. https://doi.org/10.17679/inuefd.310000

Asendorpf, J. B., Denissen, J. J., & Van Aken, M. A. (2008). Inhibited and aggressive preschool children at 23 years of age: Personality and social transitions into adulthood. *Developmental Psychology, 44*(4), 997.

Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal, 39*(6), 397–405. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481

Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal, 35*, 199–207. https://doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8

Aslan, O., & Topuz, İ. (2025). Çocuklarla çalışan okul psikolojik danışmanlarının problem davranışlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 697-723. https://doi.org/10.51460/baebd.1605736

Aslan, Y. D., & Özata, Y. D. (2008). Duygusal zeka ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırılması: Sağlık çalışanları örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 30*, 77-97.

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), 97-128. https://doi.org/10.15285/maruaebd.845941

Atasayar, M., İlyas, A., Girgin, N., Uygun, H. M., & Çevik, İ. (2023). Yapılandırılmış aile eğitim programının COVID-19 sürecinde ebeveynlerin stres ve yetkinlik düzeylerine etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 150-170. https://doi.org/10.60107/maunef.1273542

Atlı, S., & Baran, G. (2019). Home-based early intervention activities for cognitive development. *Recent Studies in Health Sciences*, 270.

Axline, V. M. (1950). Play therapy experiences as described by child participants. *Journal of Consulting Psychology, 14*(1), 53. https://doi.org/10.1037/h0056179

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 93–103.

Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well-being: The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal, 33*(3), 145–150. https://doi.org/10.1007/s10643-005-0038-y

Bağatarhan, T., & Nazlı, S. (2013). Ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz-yeterliklerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7*(31), 67–88.

Bakkaloğlu, A. B., Eryılmaz, A., & Sapsağlam, Ö. (2019). The scale of happiness strategies for children's used by preschool teachers. *Journal of Computer and Education Research, 7*(13), 171–182.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Bandura, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist, 37*(7), 747–755. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.7.747

Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175–1184.

Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology, 25*(5), 729–735. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bandura, A., & Ramachaudran, V. S. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.

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.

Barlow, J., Powell, L., & Gilchrist, M. (2006). The influence of the training and support programme on the self-efficacy and psychological well-being of parents of children with disabilities: A controlled trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice, 12*(1), 55–63. https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2005.02.005

Barnard, K. E. (1994). Parent-child interaction model. In M. E. Parker (Ed.), *Nursing theorists and their work* (pp. 406–422). Mosby.

Barnett, M. A., Shanahan, L., Deng, M., Haskett, M. E., & Cox, M. J. (2010). Independent and interactive contributions of parenting behaviors and beliefs in the prediction of early childhood behavior problems. *Parenting: Science and Practice, 10*(1), 43–59. https://doi.org/10.1080/15295190903014604

Barrett, P. M. (2004). *Friends for life: Group leader's manual for children*. Australian Academic Press.

Barrett, P. M. (2005). *Friends for life: Participant workbook for children*. Australian Academic Press.

Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56–95. https://doi.org/10.1177/0272431691111006

Beaumont, R., & Sofronoff, K. (2008). A multi-component social skills intervention for children with Asperger syndrome: The junior detective training program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(7), 743–753. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01920.x

Beck, A. T. (2001). *Cognitive therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.

Beck, A. T. (2008). *Cognitive therapy of depression: A treatment manual*. Guilford Press.

Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*(1), 83–96. https://doi.org/10.2307/1129836

Berk, L. E. (2013). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (7th ed.). Pearson Education.

Bernard, M. E. (2008). The effect of You Can Do It! education on the emotional resilience of primary school students with social, emotional, behavioral and achievement challenges. In *Proceedings of the Australian Psychological Society Annual Conference* (Vol. 43, pp. 36–40).

Bierman, K. (2004). Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies. https://scholarsphere.psu.edu/resources/91d3481b-67a7-4610-a7f0-dadd2debd67b

Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: A conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care, 190*(7), 1–14. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507028

Boivin, M., Pérusse, D., Dionne, G., Saysset, V., Zoccolillo, M., Tarabulsy, G. M., & Tremblay, R. E. (2005). The genetic-environmental etiology of parents'

perceptions and self-assessed behaviours toward their 5-month-old infants in a large twin and singleton sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(6), 612–630. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00375.x

Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(6), 701–712. https://doi.org/10.1177/0886260504272897

Bor, W., & Sanders, M. R. (2004). Correlates of self-reported coercive parenting of preschool-aged children at high risk for the development of conduct problems. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 38*(9), 738–745. https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2004.01452.x

Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (Vol. 5). Lawrence Erlbaum Associates.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*(4), 717–735. https://doi.org/10.1017/S0954579410000416

Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & Suwalsky, J. T. D. (2011). Parenting cognitions → parenting practices → child adjustment? The standard model. *Development and Psychopathology, 23*(1), 103–118. https://doi.org/10.1017/S0954579410000664

Bowen, M. (1993). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2: Separation*. Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Bowlby, J. (1992). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Routledge.

Brajša-Žganec, A., & Hanzec, I. (2014). Social development of preschool children in Croatia: Contributions of child temperament, maternal life satisfaction and rearing practices. *Journal of Child and Family Studies, 23*(1), 105–117. https://doi.org/10.1007/s10826-012-9696-8

Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*(4), 376–390.

Brauner, C. B., & Stephens, C. B. (2006). *Estimating the prevalence of early childhood serious emotional/behavioral disorders: Challenges and recommendations.* Public

Calabrese, J. R., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2023). Parent emotion regulation and parenting self-efficacy: The moderating role of coparenting. *Journal of Social and Personal Relationships, 40*(12), 3832–3857. https://doi.org/10.1177/02654075231189464

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264–278. https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865

Calzada, E. J., Eyberg, S. M., Rich, B., & Boggs, S. R. (2004). Parenting disruptive preschoolers: Experiences of mothers and fathers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(2), 203–213. https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000019771.43161.1c

Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(1), 113–149. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x

Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12*(3), 467–488. https://doi.org/10.1017/S0954579400003114

Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence, 15*(1), 71–97. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00087.x

Carande-Kulis, V. G., Maciosek, M. V., Briss, P. A., Teutsch, S. M., Zaza, S., Truman, B. I., ... & Task Force on Community Preventive Services. (2000). Methods for systematic reviews of economic evaluations for the Guide to Community Preventive Services. *American Journal of Preventive Medicine, 18*(1), 75–91. https://doi.org/10.1016/S0749-3797(99)00120-8

Chan, S. M., Bowes, J., & Wyver, S. (2009). Chinese parenting in Hong Kong: Links among goals, beliefs and styles. *Early Child Development and Care, 179*(7), 849–862. https://doi.org/10.1080/03004430701536525

Cohen, S., Tyrrell, D. A., & Smith, A. P. (1991). Psychological stress and susceptibility to the common cold. *New England Journal of Medicine, 325*(9), 606–612.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 73–100. https://doi.org/10.2307/1166139

Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review, 18*(1), 47–85. https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448

Conger, R. D., Conger, K. J., Elder Jr, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development, 63*(3), 526–541. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01644.x

Conner, N. W., & Fraser, M. W. (2011). Preschool social–emotional skills training: A controlled pilot test of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work Practice, 21*(6), 699–711. https://doi.org/10.1177/1049731511408115

Cosso, J., de Vivo, A. R. R., Hein, S., Silvera, L. P. R., Ramirez-Varela, L., & Ponguta, L. A. (2022). Impact of a social-emotional skills-building program (pisotón) on early development of children in Colombia: A pilot effectiveness study.

International Journal of Educational Research, 111, 101898. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101898

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of Mixed Methods Research Designs, 1*(1), 21–36.

Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2011). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. Guilford Press.

Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitap Evi.

Çağdaş, A., Arslan, E., Erbay, F., & Orçan, M. (2010). Etkili annelik eğitim programının annelerin benlik saygısına ve anne-çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8*(20), 7–21.

Çekiç, A., Akbaş, T., & Hamamcı, Z. (2015). Adaptation of parenting stress index into Turkish: The validity and reliability study. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 14*(3), 647–667. https://doi.org/10.21547/jss.256755

Çetin, B. B. (2024). 4-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin ebeveynlik stres düzeylerinin dijital oyun rehberlik stratejilerini yordayıcı rolü. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 9*(1), 13–30.

Çiftçi Topaloğlu, Z. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayın No. 357110) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çiftçi, H. A., & Balat, G. U. (2018). Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 74–87. https://doi.org/10.17679/inuefd.310000

Davison, G. C., Neale, J. M., & Kring, A. M. (2001). *Abnormal psychology* (p. 710). John Wiley.

de Montigny, F., & Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing, 49*(4), 387–396. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03302.x

Deater-Deckard, K. (2005). Parenting stress and children's development: Introduction to the special issue. *Infant and Child Development, 14*(2), 111–115. https://doi.org/10.1002/icd.383

Demir, S. (2015). Anneler için ebeveyn yetkinlik ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*(4), 50–65. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/412743

Demir, S. (2015). Ebeveyn yetkinliğinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(29), 133–148.

Demir, S., & Gündüz, B. (2014). Ebeveyn yetkinlik ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(25), 309–322.

Demirkaya, S. K., & Abalı, O. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem davranış sorunları ile ilişkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(1).

Demirtaş, Z. (2010). The relationship between school culture and student achievement. *Education and Science, 35*(158). https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/887

Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

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. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

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). Guilford Press.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology, 173*(3), 246–278. https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238–256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development, 61*, 1145–1152.

Denham, S. A., Renwick, S., & Holt, R. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social–emotional competence from mother–child interaction. *Child Development, 62*, 242–249. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01528.x

Deniz, M. E., & Eryılmaz, A. (2021). *Sosyal beceri eğitimi*. Pegem Akademi.

Deniz, M. E. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Maya Yayıncılık.

Dereli, E., & Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 227–258.

DesJardin, J. L. (2004). *Maternal self-efficacy and involvement: Supporting language development in young deaf children with cochlear implants* (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles).

Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 164–175. https://doi.org/10.7202/012675ar

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42*(5), 385–401. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.05.002

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67–91. https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408–416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Dowling, M. (2005). *Young children's personal, social and emotional development* (2nd ed.). Paul Chapman Publishing.

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. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 265502) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., & Beatty, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal, 49*(5), 925–934. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2

Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(3-4), 313–337. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity, 1*(2), 121–128. https://doi.org/10.1080/152988602317319294

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., Silva, K. M., Reiser, M., Hofer, C., & Michalik, N. (2010). Relations among maternal socialization, effortful control, and maladjustment in early childhood. *Development and Psychopathology, 22*(3), 507–525. https://doi.org/10.1017/S0954579410000246

Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayın No. 189793) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Elmaoğlu, E., & Özdemir, S. (2023). 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin çocuk yetiştirmedeki tutumları ile çocuğun psikososyal durumu arasındaki ilişki: Kesitsel araştırma. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi, 15*(1), 64–71. https://doi.org/10.5336/nurses.2022-91337

Erdoğan, M. (1999). *Selye'nin genel adaptasyon sendromu ve stres.* Psikoloji Yayıncılık.

Eric. (2001). Jean Piaget: Champion of children's ideas. *Scholastic Early Childhood Today, 15*, 43.

Eroğlu, F. (2017). *Evli bireylerde psikolojik iyi oluş ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayın No. 472162) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi.* (Yayın No. 325865) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erus, S. M., Satıcı, S. A., & Deniz, M. E. (2025). Uncovering the links between problematic smartphone usage and subjective vitality: The role of mindful parenting and parenting stress. *Psychological Reports*. https://doi.org/10.1177/00332941251314718

Eryilmaz, A. (2017). Pozitif psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9*(3), 346–362.

Ettekal, A. V., & Mahoney, J. L. (2017). Ecological systems theory. In K. Peppler (Ed.), *The SAGE encyclopedia of out-of-school learning* (pp. 239–241). SAGE Publications.

Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives, 7*(1), 43–48. https://doi.org/10.1111/cdep.12013

Fantuzzo, J., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S., & Lutz, M. N. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review, 32*(2), 185–203. https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086193

Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development, 81*(2), 435–456. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x

Ferreira-Vorkapic, C., Feitoza, J. M., Marchioro, M., Simões, J., Kozasa, E., & Telles, S. (2015). Are there benefits from teaching yoga at schools? A systematic review of randomized control trials of yoga-based interventions. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine, 2015*, Article 345835. https://doi.org/10.1155/2015/345835

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5–31). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10458-001

Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Singer, A. (1995). Perfectionism and parental authority styles. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*.

Fox, L., Dunlap, G., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2006). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter, 22*(9).

Fraley, R. C., Roisman, G. I., Booth-LaForce, C., Owen, M. T., & Holland, A. S. (2013). Interpersonal and genetic origins of adult attachment styles: A longitudinal study from infancy to early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(5), 817–838. https://doi.org/10.1037/a0031435

Framo, J. L. (2013). *Family-of-origin therapy: An intergenerational approach*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203776728

Freud, S. (1924). Mourning and melancholia. *The Psychoanalytic Review, 11*, 77–91.

Freud, S. (1939). Analysis terminable and interminable. *The Psychoanalytic Review, 26*, 237–259.

Friedberg, R. D., & McClure, J. M. (2002). *Clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents: The nuts and bolts*. Guilford Press.

Friedberg, R. D., & McClure, J. M. (2015). *Clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents: The nuts and bolts*. Guilford Publications.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (B. Onur, Çev., Orijinal eser 1981). İmge Kitabevi.

Garner, P. W. (2006). Prediction of prosocial and emotional competence from maternal behavior in African American preschoolers. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 12*(2), 179–192. https://doi.org/10.1037/1099-9809.12.2.179

Geçtan, E. (1997). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (13. basım). Remzi Kitabevi.

Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child Development, 78*(1), 70–95. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00986.x

Ghaye, A., & Pascal, C. (1988). Four-year-old children in reception classrooms: Participant perceptions and practice. *Educational Studies, 14*(2), 187–208. https://doi.org/10.1080/0305569880140206

Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 3*(28), 113–128.

Gladding, S. T. (2011). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları* (İ. Keklik & İ. Yıldırım, Çev.). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları. (Orijinal eser 2007'de yayımlanmıştır.)

Glazer, S., & Liu, C. (2017). Work, stress, coping, and stress management. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.26

Goldhaber, D. E. (2000). *Theories of human development: Integrative perspectives*. Mayfield.

Gottman, J. M., & Notarius, C. I. (2002). Marital research in the 20th century and a research agenda for the 21st century. *Family Process, 41*(2), 159–197. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.41203.x

Gottman, J. M., & Silver, N. (1999). *The seven principles for making marriage work*. Three Rivers Press.

Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 407006) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Graham, A., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's social and emotional well-being: Does 'having a say' matter? *Children & Society, 25*(6), 447–457. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00295.x

Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching, 17*(4), 479–496. https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580525

Gray, J. (2009). *Men are from Mars, women are from Venus: The classic guide to understanding the opposite sex*. Zondervan.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3–19. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002

Green, B. L., Malsch, A. M., Kothari, B. H., et al. (2012). An intervention to increase early childhood staff capacity for promoting children's social-emotional development in preschool settings. *Early Childhood Education Journal, 40*, 123–132. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0497-2

Greenberger, E., & Goldberg, W. A. (1989). Work, parenting, and the socialization of children. *Developmental Psychology, 25*(1), 22–29.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2001). *Social skills interventions for children and adolescents*. Guilford Press.

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion, 13*(5), 551–573. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2*(2), 151–164.

Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gülaldı, K. (2010). *Anne-baba stresi ve çocuk gelişimi: Ebeveyn tutumları üzerine bir inceleme* (Yayın No. 278757) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 219965) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Güler, G., Bedel, A., & Çelik, S. (2022). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde tükenmişlik: Aile stresi, aile yaşam doyumu ve aile işlevselliğinin rolü. *Batı*

Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(1), 274–292. https://doi.org/10.51460/baebd.1032785

Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research, 8*(37), 784–789.

Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 218077) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z., & Ekinci, D. (2002). Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi (bir pilot çalışma). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Haidt, J., & Rodin, J. (1999). Control and efficacy as interdisciplinary bridges. *Review of General Psychology, 3*(4), 317–337. https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.317

Hale, B. A., Seitz, V., & Zigler, E. (1990). Health services and Head Start: A forgotten formula. *Journal of Applied Developmental Psychology, 11*(4), 447–458. https://doi.org/10.1016/0193-3973(90)90020-K

Hamaidi, D. A., Mattar, J. W., & Arouri, Y. M. (2021). Emotion regulation and its relationship to social competence among kindergarten children in Jordan. *European Journal of Contemporary Education, 10*(1), 66–76.

Hamilton, M., & Redmond, G. (2010). *Conceptualisation of social and emotional wellbeing for children and young people, and policy implications* [Discussion paper]. Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY).

Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal, 37*(6), 893–914. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.506945

Hassall, R., Rose, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(6), 405–418. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00673.x

Hatun, O., Kütük-Yılmaz, P., & Topal-Özgen, G. (2025). Nurturing bonds: Social support as a mediator in the association between parenting stress and the mother–child relationship among Turkish mothers. *The Family Journal*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/10664807241308900

Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 45*, 84–108. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x

Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology, 42*(5), 913–928. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.913

Hirshfeld-Becker, D. R., Masek, B., Henin, A., Blakely, L. R., Pollock-Wurman, R. A., McQuade, J., ... & Biederman, J. (2010). Cognitive behavioral therapy for 4-

to 7-year-old children with anxiety disorders: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(4), 498–510. https://doi.org/10.1037/a0019055

Hogben, M., & Byrne, D. (1998). Using social learning theory to explain individual differences in human sexuality. *The Journal of Sex Research, 35*(1), 58–71. https://doi.org/10.1080/00224499809551917

Howell, K. H. (2011). Resilience and psychopathology in children exposed to family violence. *Aggression and Violent Behavior, 16*(6), 562–569. https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.001

Howell, K. H., Graham-Bermann, S. A., Czyz, E., & Lilly, M. M. (2010). Parenting and resilience in children exposed to intimate partner violence. *Journal of Family Violence, 25*(7), 581–590. https://doi.org/10.1007/s10896-010-9319-1

Howell, R. B., McQuaid, J. R., & Ferguson, D. (2010). The relationship between psychological resilience and emotional regulation in early childhood. *Child Development, 81*(2), 358–365.

Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development, 14*(1), 101–120. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7

Huitt, W., & Dawson, H. (2011). Bronfenbrenner's bioecological theory of development. In *Educational psychology interactive*. Valdosta State University. http://www.edpsycinteractive.org/topics/ecosys/bioecological.html

Işık, B. (2006). *Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60–72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisi* (Yayın No. 191713) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İnanç, B. Y., & Yerlikaya, E. E. (2006). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Yayınevi.

İnci, M. A. (2015). Sosyal duygusal gelişim. In S. Seven (Ed.), *Çocuk gelişimi* (ss. 140–174). Vize Yayıncılık.

İşmen, A. E., & Yıldız, S. (1996). Okul öncesi dönemde okul-aile işbirliği ve ebeveynin eğitime katılımı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, (44)*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education, 83*(2), 135–159. https://doi.org/10.1177/0038040710368011

Jenson, J. M., & Fraser, M. W. (2015). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. In *Social policy for children and families: A risk and resilience perspective* (3rd ed., pp. 6–21). SAGE Publications.

Johnston, J., & Halocha, J. (2010). *Early childhood and primary education: Readings and reflections*. McGraw-Hill Education.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report, 26*(4), 1–33.

Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*(3), 341–363. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004

Kaçmaz, İ., & Yeşilkaya, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesi PDR hizmetlerine bakış açısı. N. Okan (Ed.), *Tüm okul kademelerinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik kapsamlı bir bakış: Paydaşların gözünden sorunlar, çözümler ve öneriler* (ss. 73–273). Eğitim Yayınevi.

Kacır, O. (2015). *Okul öncesi 60–72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi* (Yayın No. 422897) [Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kamis, C. (2020). The long-term impact of parental mental health on children's distress trajectories in adulthood. *Social Mental Health, 11*(1), 54–68. https://doi.org/10.1177/2156869320912520

Kamphaus, R. W., & Reynolds, C. R. (2006). *Parenting Relationship Questionnaire (PRQ)* [Database record]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t15146-000

Kamphaus, R. W., & Reynolds, C. R. (2015). Behavior assessment system for children (BASC-2). In *The Encyclopedia of Clinical Psychology* (pp. 1–6).

Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSEA) farklı ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 41–61.

Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik/güvenilirlik çalışması* (Yayın No. 188733) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kaptan, F. (1998). *Eğitimde müdahale programları ve uygulamaları*. Eğitim Yayınları.

Karageyik, K. (2019). *Ebeveyn stresinin ebeveyn yetkinliği ve ebeveynin çocuğu ile iletişimi açısından incelenmesi* (Yayın No. 562898) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karaırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 3*(26), 129–142. https://doi.org/10.17066/pdrd.22262

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.

Karataş, Z. (2021). Sosyal-duygusal becerilerin gelişiminde eğitimsel yaklaşımlar. In Z. Karataş (Ed.), *Sosyal-duygusal öğrenme: Kuramdan uygulamaya* (ss. 51–78). Pegem Akademi.

Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayın No. 422538) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kazdin, A. E. (2017). *Behavioral modification in applied settings* (7th ed.). Waveland Press.

Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child*

Psychology, 32, 409–423. https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000030294.11443.41

Kelly, J. F., & Barnard, K. E. (2000). Assessment of parent-child interaction: Implications for early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 258–289). Cambridge University Press.

Kendall, P. C., Hudson, J. L., Gosch, E., Flannery-Schroeder, E., & Suveg, C. (2005). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disordered youth: A randomized clinical trial evaluating child and family modalities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(4), 730–738.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007–1022. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007

Kılıç, S., & Alkan, M. F. (2023). Okulöncesi çocuklarda yaşanan sorun durumları ve bu durumlara yönelik ebeveyn tepkilerinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 33–52.

Kılınç, F. E. (2011). *Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının 24–36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 308814) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kibar, B. (2008). *Büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5–6 yaş çocuklarının sosyoduygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 231865) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology, 38*(3), 339–351.

Kopystynska, O., Mueller, J., Bradford, K., Chandler, A. B., Foran, H. M., & Higginbotham, B. J. (2022). The influence of interparental conflict and violence on parenting and parent–child relationships. *Personal Relationships, 29*(3), 488–523. https://doi.org/10.1111/pere.12441

Kopystynska, O., van der Valk, I. E., & van der Lippe, T. (2020). Parenting and coparenting in dual-earner families: The role of emotional regulation and parenting self-efficacy. *Journal of Family Psychology, 34*(5), 563–573.

Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., Rupiper, M. L., & Gregory, K. M. (2015). *Guiding children's social development and learning: Theory and skills* (8th ed.). Cengage.

Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi* (Yayın No. 250901) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kuzgun, Y. (1972). Ebeveynlik ve çocuğun gelişimi. *Türk Psikoloji Dergisi, 5*(1), 23–38.

Kuzgun, Y. (1991). Ana baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. In *Aile yazıları*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Küçükturan, G., & Keleş, S. (2019). Sosyal duygusal gelişim. In A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (ss. 198–241). Anı Yayıncılık.

Magill-Evans, J., Harrison, M. J., Benzies, K., Gierl, M., & Kimak, C. (2007). Effects of parenting education on first-time fathers' skills in interactions with their infants. *Fathering: A Journal of Theory, Research & Practice about Men as Fathers, 5*(1).

Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy, 22*(1), 10–13.

Maniadaki, K., Sonuga-Barke, E., Kakouros, E., & et al. (2005). Maternal emotions and self-efficacy beliefs in relation to boys and girls with AD/HD. *Child Psychiatry and Human Development, 35*(3), 245–263. https://doi.org/10.1007/s10578-004-6460-3

McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*(5), 513–540. https://doi.org/10.1002/pits.20570

McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process*. Guilford Press.

Mendelsohn, A. L., Cates, C. B., Weisleder, A., Berkule Johnson, S., Seery, A. M., Canfield, C. F., Huberman, H. S., & Dreyer, B. P. (2018). Reading aloud, play, and social-emotional development. *Pediatrics, 141*(5), e20173393. https://doi.org/10.1542/peds.2017-3393

Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion, 20*(8), 1170–1192. https://doi.org/10.1080/02699930500405691

Miller, A. L., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2004). Emotions and behaviors in the Head Start classroom: Associations among observed dysregulation, social competence, and preschool adjustment. *Early Education and Development, 15*(2), 147–166. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1502_2

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi projesi*. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı.

Minuchin, S. (2018). *Families and family therapy*. Routledge.

Montigny, F. D., & Lacharité, C. (2005). Devenir père: Un portrait des premiers moments. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (3), xx–xx.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361–388. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Neece, C. L., Green, S. A., & Baker, B. L. (2012). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117*(1), 48–66. https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48

Neilsen-Hewett, C., & Bussey, K. (2017). Bullying and social emotional wellbeing in children. In *Health and wellbeing in childhood* (pp. 315–332). [Yayıncı bilgisi yok]

Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5–6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayın No. 331765) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (1984). *Family therapy: Concepts and methods* (pp. 149–150). Gardner Press.

Nomaguchi, K., Milkie, M. A., & Allen, A. (2025). Racial/ethnic variation in partnered fathers' time with children: Incorporating diverse fathering logics. *Journal of Family Studies*, 1–39. https://doi.org/10.1080/13229400.2025.2469058

OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Ogden, J. (2007). *Health psychology: A textbook* (4th ed.). McGraw Hill.

Öz, P. D. F., & Yılmaz, U. H. E. B. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 16*(3), 82-89.

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., & Alisinanoğlu, F. (2009). 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research, 1*(6).

Özbey, S., Erata, F., & Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlamlık: Değer davranışlarının ve özdüzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 20*(44), 351-383. https://doi.org/10.34234/ded.1113471

Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi* (Yayın No. 337681) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, D., Eruzun, H. M., & Kuru, N. (2021). 1952'den 2021'e Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişim. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 314-335. https://doi.org/10.51725/etad.944339

Özdemir, Y. (2019). Çocuklarda görülen davranış problemleri ve çözüm yolları. *Eğitim Psikolojisi Çalışmaları, 7*(2), 123–137.

Özdemir, Y., Seyhan, A. G., Şakiroğlu, M., Sağkal, A. S., vd. (2024). Birlikte ebeveynliğe geçiş programı'nın ebeveynlerin birlikte ebeveynlik ilişkisi, romantik ilişki kalitesi, depresyon ve kaygı düzeyleri üzerindeki ilişkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 24*(65), 663-697. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1458891

Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5–6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi* (Yayın No. 189028) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özmen, S. K., & Özmen, A. (2012). Anne baba stres ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(196), 20-35.

Özoğul, B., & Çoban, A. E. (2024). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve çocukların psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 850-869. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1352135

Öztürk Samur, A., & Deniz, M. E. (2014). Effects of values education program on social emotional development of six year old children. *Journal of Theoretical Educational Science, 7*(4), 463-481.

Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The development of social–emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the fun FRIENDS program. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 17*(1), 81-90.

Parlakian, R. (2003). *Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers*. Zero to Three.

Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: A global public-health challenge. *The Lancet, 369*(9569), 1302-1313.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi* (Yayın No. 286856) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Pekşen Akça, R. (2020). *Annelere yönelik oyun temelli sosyal duygusal gelişim destek programının 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 619458) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Pektaş, D. (2022). *Öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 736606) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Pepe, S., Sobral, J., Gómez-Fraguela, J. A., & Villar-Torres, P. (2008). Spanish adaptation of the adolescents' perceived collective family efficacy scale. *Psicothema, 20*(1), 148-154.

Perry-Jenkins, M., Repetti, R. L., & Crouter, A. C. (2000). Work and family in the 1990s. *Journal of Marriage and Family, 62*(4), 981-998. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00981.x

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Routledge & Keegan Paul.

Place, M., Reynolds, J., Cousins, A., & O'Neill, S. (2002). Developing a resilience package for vulnerable children. *Child and Adolescent Mental Health, 7*(4), 162-167. https://doi.org/10.1111/1475-3588.00029

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews, 6*(2), 103-120. https://doi.org/10.1016/j.plrev.2009.02.001

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report, 16*(3). Society for Research in Child Development.

Ray, D., Bratton, S., Rhine, T., & Jones, L. (2001). The effectiveness of play therapy: Responding to the critics. *International Journal of Play Therapy, 10*(1), 85–108. https://doi.org/10.1037/h0089444

Ray, D. C. (2011). *Advanced play therapy: Essential conditions, knowledge, and skills for child practice. Routledge*. https://doi.org/10.4324/9780203837269

Razon, N. (1987). Okul öncesi çocukta sık rastlanan uyum ve davranış sorunlarından bazıları ve anaokulunda çözüm. 5. YA-PA Okulöncesi Yaygınlaştırılması Semineri, 73-85.

Reynaud, E., Vecchierini, M.-F., Heude, B., Charles, M.-A., & Plancoulaine, S. (2018). Sleep and its relation to cognition and behaviour in preschool-aged children of the general population: A systematic review. *Journal of Sleep Research, 27*(3), e12636. https://doi.org/10.1111/jsr.12636

Rice, K. G., Leever, B. A., Christopher, J., & Porter, J. D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis)connection: A short-term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honors students. *Journal of Counseling Psychology, 53*(4), 524–534. https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.524

Rich, H. L., & Bush, A. J. (1978). The effect of congruent teacher-student characteristics on instructional outcomes. *American Educational Research Journal, 15*(3), 451-457. https://doi.org/10.3102/00028312015003451

Rodgers, A. Y. (1998). Multiple sources of stress and parenting behavior. *Children and Youth Services Review, 20*(6), 525-546. https://doi.org/10.1016/S0190-7409(98)00022-X

Rodker, J. D. (2013). *Promoting social-emotional development of children during kindergarten: A Zippy's Friends program evaluation* (Order No. 3570714) [Doktora tezi, ProQuest Dissertations & Theses Global]. https://www.proquest.com/dissertations-theses/promoting-social-emotional-development-children/docview/1400497912/se-2

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727.

Saarnı, C. (2001). Cognition, context, and goals: Significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-127. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00152

Sabates, R., & Dex, S. (2015). The impact of multiple risk factors on young children's cognitive and behavioural development. *Children & Society*, 29(2), 95-108. https://doi.org/10.1111/chso.12024

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

San Bayhan, P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.

Santrock, J. W. (1997). *Life-span development* (6th ed.). The McGraw Hill, Inc.

Schell, A., Albers, L., von Kries, R., Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2015). Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool age. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(39), 647. https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0647

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52.

Schoppe-Sullivan, S. J., Berrigan, M. N., & Nuttall, A. K. (2023). Patterns of coparenting and young children's social–emotional adjustment in low-income families. *Child Development*, 94(2), 456–473. https://doi.org/10.1111/cdev.13904

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2005). *Theories of personality*. Thomson.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning. In *Handbook of Psychology* (2nd ed., Vol. 7).

Schweinhart, L. L., Weikart, D. P., & Larner, M. B. (1986). Consequences of three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(1), 15-45. https://doi.org/10.1016/0885-2006(86)90005-0

Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00232

Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1(4667), 1383. https://doi.org/10.1136/bmj.1.4667.1383

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Spot Matbaacılık.

Serçe, A., Diken, İ. H., & Günden, U. O. (2023). COVID-19 pandemi sürecinde gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin gereksinimleri, öz yeterlikleri ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 36(3), 1037-1057. https://doi.org/10.19171/uefad.1333189

Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayın No. 431260) [Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sevilgen, F. A. (2013). *Oyun temelli matematik eğitim programının çocuğun matematik gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayın No.3 49111) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sevinç, M., & Evirgen, Ş. (2003). Küçükçekmece okul öncesi eğitim merkezinde verilen okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkileri. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, Cilt:2. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Shaw, D. S. (2018). Future directions for research on the development and prevention of early conduct problems. In *Future work in clinical child and adolescent psychology* (pp. 300-310). Routledge.

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. Springer Science & Business Media.

Shields, A., Ryan, R. M., & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental Psychology*, 37(3), 321. https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.321

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, et al. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289–1311. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1

Silverman, W. K., Pina, A. A., & Viswesvaran, C. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for phobic and anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 105–130. https://doi.org/10.1080/15374410701817907

Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68. https://doi.org/10.1002/smi.926

Slavin, R. E. (2012). Sosyal, ahlaki ve duygusal gelişim (N. Özabacı, Çev.). İçinde G. Yüksel (Ed.), *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama* (ss. 52-67). Ankara: Nobel.

Slemming, K., Sørensen, M. J., Thomsen, P. H., et al. (2010). The association between preschool behavioural problems and internalizing difficulties at age 10–12 years. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 787–795. https://doi.org/10.1007/s00787-010-0128-2

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2023). Studying parenting in adolescence from a dynamic perspective: The case of autonomy-supportive and controlling parenting. *European Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 142–167. https://doi.org/10.1080/17405629.2023.2282647

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Psychological control in early adolescence: The interplay between parental psychological control and self-esteem. *Developmental Psychology*, 41(5), 578-589. https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.008

Sommers-Flanagan, J., & Sommers-Flanagan, R. (2012). *Clinical interviewing: 2012-2013 update*. John Wiley & Sons.

Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2022). Empathy-related responding in children. In *Handbook of moral development* (pp. 255-271). Routledge.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Press.

Strong, B., & DeVault, C. (1986). *The marriage and family experience: Intimate relationships in a changing society*. Wadsworth Publishing.

Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 561803) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şahin, S. (2012). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişim özellikleri: Fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. In İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (ss. 170-206). Pegem Akademi.

Şahin, Ü. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerisi kazanma durumlarının incelenmesi* (Yayın No. 643286) [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şenol, F. B., & Karaca, N. H. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların benlik kavramı ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 277–297. https://doi.org/10.21764/maeuefd.606614

Şentürk, S. (2007). *5–6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayın No. 221522) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Şirin, Ş., Kılıçaslan, İ., Kireç, İ., Çelik, Ç., ve diğerleri. (2025). Farklı kültürlerde annelerin çocuk gelişimine bakış açısı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 10*(1), 27-35. https://doi.org/10.37754/ijeces.1616736

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.

Tamis-LeMonda, C. S., Briggs, R. D., McClowry, S. G., & Snow, D. L. (2009). Maternal control and sensitivity, child gender, and maternal education in relation to children's behavioral outcomes in African American families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 321-331. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.018

Tekel, K. Y., & Akgül, S. (2024). The effect of bibliotherapy method on social and emotional learning skills in gifted children. *Education and Science, 49*(219), 49-67. https://doi.org/10.15390/EB.2024.12173

Tekgül, N. (2015). *Ergenlik döneminde bilişsel odaklı psikoeğitim programının kaygı düzeyi, akademik başarı ve bilişsel hatalar ile etkileşiminin incelenmesi* (Yayın No. 429961) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development, 62*(5), 918–929. https://doi.org/10.2307/1131143

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

Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler, 3*(1), 1-29.

Tosun, A. (2024). *5-6 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve anne baba ilgisinin, çocukların psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkileri* (Yayın No. 880454) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics, 114*(1), e43-e50. https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43

Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences, 32*(1), 95-105. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3

Troutman, B., Moran, T. E., Arndt, S., Johnson, R. F., & Chmielewski, M. (2012). Development of parenting self-efficacy in mothers of infants with high negative emotionality. *Infant Mental Health Journal, 33*(1), 45-54. https://doi.org/10.1002/imhj.20332

Trumello, C., Ballarotto, G., Ricciardi, P., et al. (2023). Mothers and fathers of pre-school children: A study on parenting stress and child's emotional-behavioral difficulties. *Current Psychology, 42*, 25367–25378. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03599-6

Turner, L. A., & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 495–505. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.495

Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. https://www.tdk.gov.tr

Tyszkiewicz-Gromisz, B., Burdzicka-Wołowik, J., Tymosiewicz, P., & Gromisz, W. (2024). Parental competences and stress levels in mothers of children with autism spectrum disorders and children developing neurotypically. *Journal of Clinical Medicine, 13*(4), 1119. https://doi.org/10.3390/jcm13041119

Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 279841) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Vaillant, G. E. (2003). Mental health. *American Journal of Psychiatry, 160*, 1373-1384.

Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavý, M. (2018). Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them. *European Expert Network on Economics of Education, 32*, 1–86.

Vural, D. E. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katılımlı sosyal beceri eğitimi. *Education Sciences, 4*(3), 1110-1122. https://doi.org/10.12739/10.12739

Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 34*(1), 13-28.

Warmuth, K. A., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2020). Constructive and destructive interparental conflict, problematic parenting practices, and children's symptoms of psychopathology. *Journal of Family Psychology, 34*(3), 301.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Sage Publications.

Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early-onset conduct problems: Processes and pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(6), 917-927. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00509

Weiss, E. M., Maciolek, L. C., & Reio, T. G. (2001). The prevalence of anxiety and prosocial behaviors in child-centered and basic skills classrooms. Overhead project, Johns Hopkins University.

Weitzman, C., Edmonds, A., Davagnino, R., & Briggs-Gowan, M. J. (2011). Parental concern and child social-emotional development: The role of parental anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(11), 1197-1207. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02420.x

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655-684. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304

Wheeler Maedgen, J., & Carlson, C. L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(1), 30–42. https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2901_4

Wijaya, R. P. C., Bunga, B. N., & Kiling, I. Y. (2022). Socio-emotional struggles of young children during COVID-19 pandemic: Social isolation and increased use of technologies. *Journal of Early Childhood Research, 20*(1), 113-127. https://doi.org/10.1177/1476718X211052789

Wong, T. K., Konishi, C., & Kong, X. (2021). Parenting and prosocial behaviors: A meta-analysis. *Social Development, 30*(2), 343-373. https://doi.org/10.1111/sode.12481

World Health Organization. (2020). *Constitution of the World Health Organization*. https://www.who.int/about/governance/constitution

Yalçın, H. (2010). *Çocuk gelişimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Yavuzer, H. (2013). *Çocuk psikolojisi* (33. baskı). Remzi Kitabevi.

Yerlikaya, E. E. (2020). Davranışçı terapiler. In *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları (örnek uygulamalarla temel ve güncel kuramlar)* (ss. 231-274).

Yılmaz, H., & Arslan, E. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 53-86. https://doi.org/10.21666/muefd.1372901

Yılmaz, H., Ülker, M., & Yılmaz, A. S. (2018). Kadınlarda ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 415-431.

Yoon, S., & Kim, Y. A. (2022). Efficacy of parenting programs to reduce parenting burdens in multicultural families: A systematic review and meta-analysis. *Iranian Journal of Public Health, 51*(8), 1718. https://doi.org/10.18502/ijph.v51i8.10252

Yörükoğlu, A. (1995). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayıncılık.

Yule, K. (2021). *Reflective functioning in caregivers: Links to adverse childhood experiences and emotion socialization behaviors* (Yayın No.) [Doktora Tezi, Marquette University]. https://www.proquest.com/docview/2457329320?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses

Zarkowska, E., & Clements, J. (2018). *Problem behaviour and people with severe learning disabilities: The STAR approach*. Routledge.

Zeanah, C. H., Boris, N. W., & Larrieu, J. A. (1997). Infant development and developmental risk: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36*(2), 165-178. https://doi.org/10.1097/00004583-199702000-00007

Zhang, J., Wu, Y., Qu, G., Wang, L., Wu, W., Tang, X., … Sun, Y. (2020). The relationship between psychological resilience and emotion regulation among preschool left-behind children in rural China. *Psychology, Health & Medicine, 26*(5), 595–606. https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1849748

Zhang, X., Wang, L., & Zhang, Y. (2022). Parenting sense of competence and its predictors among primiparous women: A longitudinal study in China. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 40*(3), 263–274. https://doi.org/10.1080/02646838.2022.2048032

Zhu, J., Xiang, S., & Li, Y. (2024). Mothers' perceived co-parenting and preschooler's problem behaviors: The mediating role of maternal parenting stress and the moderating role of family resilience. *Psychology Research and Behavior Management, 17*, 891–904. https://doi.org/10.2147/PRBM.S451870

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Zorbaz, S. D. (2018). Ebeveyn özyetkinliğinin yordayıcısı olarak ebeveyn–çocuk ilişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (46)*, 144-153.

EKLER

Ek 1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Örnek Maddeler

	Her Zaman Yapar	Çok Sık Yapar	Genellikle Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
Kişiler Arası Beceriler (KB)					
1. Başkalarının duygularının farkına varır.					
2. Hata yaptığında özür diler.					
Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)					
1. Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.					
2. Olumsuz sonuçlar karşısında kızmadan sonuçları kabul eder.					
3. Kurallara uyduğunda ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					
4. Kurallara uymadığında ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					

Ek 2. Okulöncesi Davranış Sorunları Taraması Örnek Maddeler

1. Sakince duramaz. Koşturur veya olduğu yerde zıplar.				
2. Kıpır kıpırdır.				
7. İşlerini kendi başına yapmaya meyillidir. Yalnızlığı sever.				
8. Çabuk kızabilir. Kafasının tası çabucak atar.				
12. Söz dinlemez.				
13. Konsantrasyonu iyi değildir, dikkat süresi kısıtlıdır.				

14. Yeni şeylerden ve durumlardan korkmaya meyillidir.				

Ek 3.Okulöncesi Çocuklar İçin Duygusal-Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Örnek Maddeler

1) İletişim Kurma / Sosyal Performans	Her zaman	Genellikle	Kısmen	Nadiren	Asla
Akranlarıyla kolaylıkla (pozitif) iletişim kurar.	5	4	3	2	1
Diğer çocuklarla kendi yaşantıları hakkında konuşur, paylaşımda bulunur.	5	4	3	2	1
Arkadaşları onun düşüncelerine önem verir.	5	4	3	2	1
2) Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	Her zaman	Genellikle	Kısmen	Nadiren	Asla
Yapılması ve yapılmaması gerekenlere," Örneğin "*bu odaya girmiyoruz veya bu oyuncağı /kitabı ellemiyoruz denildiğinde* saygı duyar, uyar.	5	4	3	2	1
Arkadaşlarının başarısını mutluluğunu paylaşabilir. Örneğin arkadaşı bir hediye aldığında o da mutlu olur.	5	4	3	2	1

Ek 4. Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Örnek Maddeler

Vereceğiniz cevaplar "Oldukça Yetersizim(1) ve Oldukça Yeterliyim(7)" arasında derecelendirilmiştir. Size uygun gelen 1-7 arasındaki herhangi bir sütunu işaretleyiniz. **Oğlunuz ya da kızınızla ilişkilerinizde aşağıdaki davranışları ne kadar yeterli düzeyde sergileyebiliyorsunuz.**		1 Oldukça Yetersizim	2	3 Yeters	4	5 Yeterl	6	7 Oldukça Yeterliyim
1	Başkalarıyla yaşadığı sorunlarla başa çıkmasında oğlunuza/kızınıza yardım edebilme							
6	Oğlunuzun ya da kızınızın özeline girmeden ona rehberlik edebilme							
10	Oğlunuz ve kızınızla aranızdaki ilişkiyi ve birbirinizle ilgili duygularınızı konuşabilme							
11	Gerçekçi hedefler belirlemesine ve bunları başarabilmesine yardımcı olma							

Ek 5. Ebeveynlik İlişki Ölçeği Örnek Maddeler

1.	**Çocuğum ve ben birlikte oyun oynarız.**	☐	☐	☐	☐
2.	**Ebeveynlik yeteneğime güveniyorum.**	☐	☐	☐	☐
3.	**Çocuğumun ne düşündüğünü**	☐	☐	☐	☐
4.	**Çocuğuma karşı sabrımı kaybederim.**	☐	☐	☐	☐
5.	**Çocuğumu sakinleştirmek için ne**	☐	☐	☐	☐
6.	**Çocuğum ve ben birlikte gezmeye**	☐	☐	☐	☐

Ek 6. Anne-baba Stres Ölçeği Örnek Maddeler

	ANNE BABA STRES ÖLÇEĞİ Sevgili Anne Babalar Aşağıda sizlerin anne babalığa ilişkin duygu ve düşünceleriniz ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuyu- nuz ve size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Teşekkürler.	Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1.	Çocuğumu mutlu etmek benim için çok zor.				
2.	Çocuğumun bakımı ile ilgili sorumluluklarım beni öyle yoruyor ki başka bir şey yapmaya isteğim olmuyor.				
3.	Anne/ Baba olmanın zor olduğunu düşünüyorum.				
4.	Çocuğumun bazı şeyleri beni kızdırmak için yaptığını düşünüyo- rum.				
11.	Hayal ettiğim gibi bir anne/baba olamadığımı düşünüyorum.				
16	Başarısız bir anne/baba olduğumu düşünüyorum.				

Ek 7. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

(Aşağıdaki bilgileri eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurmanız araştırmamız için oldukça önemlidir.)

1. Yaş:
2. Cinsiyet:
3. Eğitim durumu:
4. Medeni durum:
5. Evli ise süresi:
6. 1-5 ( ) 5-10 ( ) 10-15 ( ) 15 ve üzeri ( )
7. İş: Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( ) Değişken ( )
8. Çocuk sayısı:
9. Çalışmadaki çocuğun kaçıncı olduğu:
10. Ekonomik Düzey: 1 2 3 4 5 (1: kötü; 5: çok iyi)
11. Çocuğu büyütürken yardım alma durumu:
12. Yardım alıyorum ( ) Bazen ( ) Yardım almıyorum ( )
13. Psikolojik/psikiyatrik bir hastalığınız var mı? Evet ( ) Hayır ( )
14. Fiziksel bir engeliniz var mı? Evet ( ) Hayır ( )
15. Kronik bir hastalığınız var mı? Evet ( ) Hayır ( )

Çocuğunuz hakkında sorulan aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Doğum tarihi:
2. Cinsiyeti:
3. Doğum kilosu:
4. Planlı bir bebek miydi? Evet ( ) Hayır ( )
5. Geçmişte tıbbi bir sorun yaşadı mı? Evet ( ) Hayır ( )
6. Geçmişte gelişimsel bir sorun yaşadı mı? Evet ( ) Hayır ( )
7. Okuldaki kaçıncı yılıdır? 1 ( ) 2 ( ) 3 ( )

Ek 8. Çok Bileşenli Müdahale Programından Örnek Oturum Etkinliği: Başarısızlığa Karşı tahammülsüzlük

Bilgi: Psikososyal gelişim açısından bu dönem; girişimcili-suçluluk ve üretkenliğe-başarıya karşı aşağılık duygusu yoğun görülebilir. Çocukların sosyal-duygusal gelişiminin önemli bir parçası kazanma ve kaybetme duygusunun yönetilmesidir. Kazanmak, küçük çocuklarda bir gurur duygusu uyandırır. Kaybetmekse başarısızlık ve utanç duygusuna neden olur. Oyun oynarken, birçok küçük çocuk kendi zaferinden ve karşısındakinin yenilgisinden büyük zevk alır. Çoğu zaman çocuklar kazanmakla yetinmezler. Diğer yandan eğer çocuklar kaybederlerse oyuncaklarını atabilir, küsebilir veya oynamayı reddedebilirler. Başarısızlığı kabul etme yeteneği deneyimleme yoluyla öğretilebilir.

Ebeveynlere düşen rol ve görevler nedir?

1. Oyunu kaybettiğinde, duyguları ile başa çıkamayabilir; duygularını ifade etmesi için cesaretlendiriniz.
Uygulama: *Bir oyun oynarken çocuk heyecan, kaygı ve hayal kırıklığı gibi anlar yaşayabilir. Oyun oynarken, duygularınızın farkında olarak oynamalı; kendi heyecanınızı ve üzüntünüzü ifade etmelisiniz ki çocuğunuz da bu şekilde kabul ederek modellesin.*

2. Çocuğun dili oyundur. Çocuk oynarken sadece eğlenmek amaç değildir. Oyun, yaşamı prova ettiği bir yerdir. Aslında çocuğunuza oyun oynarken ilk derslerini en güvendiği yerde, evde siz veriyorsunuz.
Uygulama: *Çocuğunuzla oyun oynarken; çocuğunuz kazansa bile bunun her zaman olmayabileceğini söyleyiniz.*

3. Oyun oynarken yenilen taraf, berabere kalma ve yenen taraf olarak rolünüzü çeşitlendirerek, çocuğunuza davranışlarınız ve duygularınızla model olun.
Uygulama: *Çocuğunuzla oyun oynarken her defasında mutlu olsun diye çocuğunuza oyunu kazandırmamalısınız ve çeşitli durumları deneyimlemesine izin vermelisiniz. Kendi çabası ile oyunu kendisi kazanmalıdır. Örneğin; kazandığınızda aşırı ve rekabetçi tepkileriniz, çocuğunuz tarafından içselleştirilebilir ve onu daha çok hırslandırabilir. Bu durum kaybettiğinde de aşırı tepkiler vermesine neden olabilir.*

4. Oyunlarda kurallara uymalısınız. Çocuğunuz olduğu için ayrıcalık tanımamalısınız. Aksi takdirde akranlarıyla ilişkilerinde oyun esnasında zorlanabilir.
Uygulama: *Oyun içerisinde çocuğunuza sınırlar çizin. Eğer kuralları o oluşturduysa oyuna başladıktan sonra değiştirmesine izin vermeyiniz. Kurallar güvende hissetmeyi sağladığı için buna vurgu yapabilirsiniz.*

5. Yenilen birinin rolünde olduğunuzda; ona uygun sağlıklı tepkiler veriniz.
Uygulama: *" Bu sefer ben kaybettim, biraz üzgünüm ama problem değil, önemli olan eğlenmek ve keyif almaktı. Ben çok keyif aldım.","Bir daha ki sefer kazanmak için çabalayacağım." diyebilirsiniz.*

6. Performans kaygısı yaşamaması için, oyunlarda kaybetmesini doğal karşılayınız.
Uygulama: *Sakinleştirmek için "Sen de kazanabilirsin." ya da "Çabalamalısın, neden olmasın?" gibi tepkiler verebilirsiniz. Ancak "Sonrakinde kesin sen kazanacaksın" gibi gerçekçi olmayan tepkiler vermemeye özen gösteriniz.*

7. Empati kurarak yaklaşınız.
Uygulama: *Kazanmak istiyordun. Bu yüzden çok üzüldün. "Hayal kırıklığı yaşıyorsun." ve "Daha iyisini yapmak istiyorsun." gibi durumla birlikte duygusunu ona yansıtınız.*

8. Kendinizi açıkça model olarak ona gösteriniz. Kendi başarısız olduğunuz gerçek bir durumu göstererek doğal bir durum olduğunu gösteriniz.
Uygulama: *İş yerinde beklediğim terfi/bir başarı/ödül vb. alamadığınızı örnek vererek bir süre üzüldüğünüzü ve sonrasında bu durumla başa çıkmak için ne yaptığınızı anlatınız. Bu olumsuz gibi görünen anların aslında öğrenme için fırsat olduğunu, yeteneklerinize katkısını anlatınız.*

9. Çocuğunuzun sosyal medya ve bilgisayar oyunu oynama durumunu ve içeriklerini değerlendiriniz. Sosyal medya ve bilgisayar oyunlarındaki uygunsuz içerikler ve süresi çocuğunuzu başarıya tahammül konusunda olumsuz etkileyebilmektedir.

Ek 9. Valilik İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-76948047 26/05/2023
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Neslihan TEKGÜL)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Yıldız Teknik Üniversitesinin 11.05.2023 tarihli ve 2305110215 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.05.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programının Etkililiği
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Kişiler	: Öğretmen, Öğrenci, Öğrenci Velisi
Araştırmanın Süresi	: 2022 - 2023 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/05/2023
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

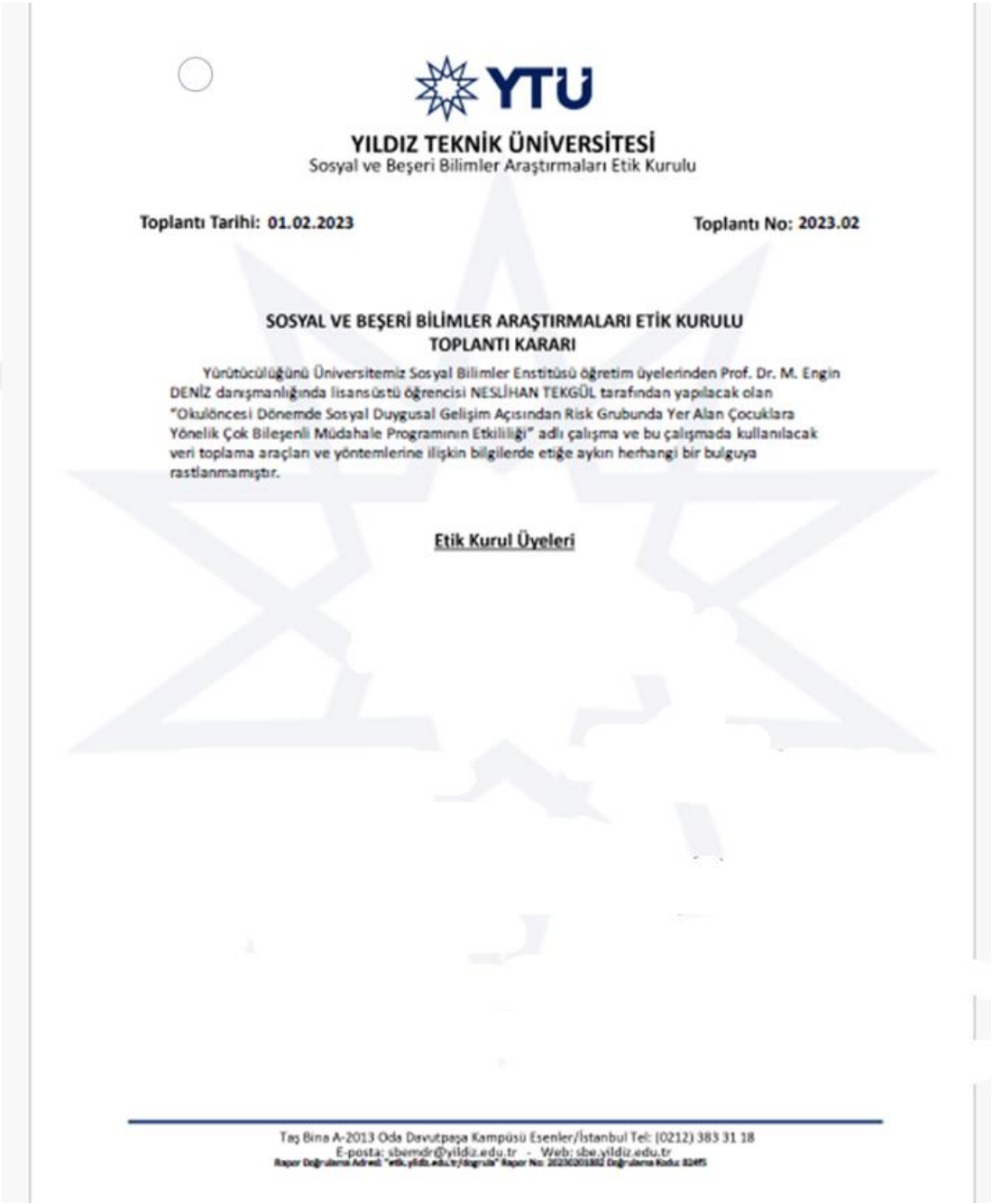
Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (18 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 28
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : VHKİ
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 468b-ddd9-3fdf-a3aa-265e kodu ile teyit edilebilir

Ek 10. Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurul İzni



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 01.02.2023 **Toplantı No: 2023.02**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr. M. Engin DENİZ danışmanlığında lisansüstü öğrencisi NESLİHAN TEKGÜL tarafından yapılacak olan "Okulöncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programının Etkililiği" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 2023020182 Doğrulama Kodu: 82495

Ek 11. Yıldız Teknik Üniversitesi BAP Proje Kabul Belgesi

TC

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

(Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi)

Konu: Yürürlüğe Giren Proje Öneriniz

Tarih
26.04.2023

Sayın : Prof.Dr. Mehmet Engin DENİZ

Aşağıda bilgileri özetlenen proje önerinize yönelik değerlendirme süreci tamamlanmış ve BAP Komisyonu tarafından desteklenmesi uygun görülen projeniz, proje sözleşmesinin Rektörlük Makamı tarafından onaylanmasıyla yürürlüğe girmiş bulunmaktadır.

Tebrik eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla,

Prof.Dr. Ömer ŞİMŞEK
Koordinatör

Proje Başlığı: Okulöncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim Açısından Risk Grubunda Yer Alan Çocuklara Yönelik Çok Bileşenli Müdahale Programının Etkililiği

Proje No: SDK-2023-5667

Proje Türü: Doktora

Süresi: 18 ay

Başlama Tarihi: 26.04.2023

Onaylanan Bütçesi: 37449,52 TL

Proje Yürütücüsü: Prof.Dr. Mehmet Engin DENİZ

Araştırmacı(lar): ÖĞRENCI NESLIHAN TEKGÜL