



**5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ PSİKOLOJİK İYİLİK HALİNE İYİ
HİSSET EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Ali Can Başay

DOKTORA TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) aydan sonra fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Ali Can

Soyadı: BAŞAY

Bölümü: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: 5-6 Yaş Çocuklarının Psikolojik İyi Hissat Eğitimi Programının Etkilerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: The Investigate of The The Effects Of The Feel Good Education Program On Psychological Wellbeing Of 5-6 Years Old Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ali Can BAŞAY

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ali Can Başay tarafından hazırlanan “5-6 Yaş Çocuklarının Psikolojik İyilik Haline İyi Hisset Eğitim Programının Etkilerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Neslihan AVCI
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Neslihan Güney KARAMAN
Eğitim Psikolojisi ABD, Ankara Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Fatma Elif KILINÇ
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 27/07/2022

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim sürecinde desteğini her an hissettiğim, her an yanımda olduğunu bana hissettiren eşim Gamze Eliş Başay’a öğrenimim devam ederken hayatımıza katılan ve hayata bakış açımı değiştiren kızım Elif Ada’ya ve oğlum Kerem Batu’ya teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca kendisinden aldığım derslerle çocuklara bakış açımı değiştiren ve doktora çalışmam boyunca tecrübelerini esirgemeyen Prof. Dr. Neslihan Avcı’ya, doktora çalışmamda tanışma fırsatı bulduğum ve araştırmam boyunca akademik olarak farkındalıklarımın artmasını sağlayan Prof. Dr. Neslihan Güney Karaman’a ve doktora eğitimime başladığım süreçten eğitimimi tamamladığım zamana kadar sabrı, hoşgörüsü ve rehberliği ile ilerlememi sağlayan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Fatma Abide GÜNGÖR AYTAR’a teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatım boyunca bana karşı desteklerini hissettiğim, her konuda sürekli arkamda olan ve 4 gün arayla bu dünyadan ahirete irtihal eden ve bu dünyada kendilerine hasret kaldığım canım annem ve babama çok teşekkür ederim ve onlar için Allah’tan rahmet dilerim.

5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ PSİKOLOJİK İYİLİK HALİNE İYİ HİSSET EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Ali Can Başay

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2022

ÖZ

Bu araştırma, Geelong Grammar Okulu pozitif eğitim modeline dayalı olarak geliştirilen İyi Hisset Eğitim Programının 5-6 yaş çocuklarının psikolojik iyilik haline etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 2020-2021 Eğitim öğretim yılında Ankara Yenimahalle ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına yüzyüze ve uzaktan eğitim yoluyla devam eden 22 deney 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 çocuk katılmıştır. Çalışma yarı deneysel desenlerden eşdeğer olmayan karşılaştırma grup deseninde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında Güçler ve Güçlükler Anketi Ebeveyn Formu, 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla veri toplanmıştır. İyi Hisset Eğitim Programının uygulaması 12 hafta sürdürülmüş ve pandemi koşulları nedeniyle deney grubundaki çocukların anneleri aracılığıyla uzaktan eğitim şeklinde uygulanmıştır. Verilerin analizi Spss 22 programı aracılığıyla yapılmış ve analizlerde ANOVA Testi, Mann Whitney U, İlişkili Örneklem T Testi ve Wilcoxon

İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği genel toplam puanı, prososyal davranış alt boyutu ve duygu farkındalığı alt boyutunda deney ve kontrol grubunda öntest ve sontest puan farklılıklarının anlamlı olduğu, dürtü kontrol alt boyutunda ise deney grubu puan farklılıklarının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÇYPDÖ genel toplam, prososyal davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutlarında sontest ve kalıcılık testi sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güçler ve Güçlükler Anketi genel toplam puanları, dikkat sorunları alt boyutu, davranış sorunları alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında deney ve kontrol grupları açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı, duygusal sorunlar ve akran sorunları alt boyutunda kontrol grubunda anlamlı farklılık ortaya çıktığı, deney grubunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı, sosyal davranış alt boyutunda deney ve kontrol grubundaki sontest ve öntest puan farklarının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, duyuşsal becerilerin öğretilmesi, desteklenmesi ve pekiştirilmesinde yüz yüze eğitime öncelik verilmesinin daha faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik İyi Hali, Pozitif Eğitim, Geelong Grammar Okulu, Psikolojik Dayanıklılık

Sayfa Adedi: xix+249

Danışman: Prof. Dr. Fatma Abide GÜNGÖR AY TAR

**THE INVESTIGATE OF THE EFFECTS OF THE “FEEL GOOD
EDUCATION PROGRAM” ON PSYCHOLOGICAL WELLBEING OF
5-6 YEARS OLD CHILDREN**

(Ph.D Thesis)

Ali Can Başıay

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2022

ABSTRACT

This research was conducted to examine the effects of the “Feel Good Education Program”, which was developed based on the Geelong Grammar School positive education model, on the psychological well-being of 5-6 year old children. 44 children, including 22 experimental and 22 control groups, who attended pre-school education institutions in through face-to-face and distance education in the Ankara City Yenimahalle District in the 2020-2021 academic year, were attended in the study. The study was conducted in a non-equivalent comparison group design, one of the quasi-experimental designs. Data were collected through the Strengths and Difficulties Questionnaire Parent Form and the Resilience/Psychological Resilience Scale for 5-6 Years-Old Children and Individual Information Form. Due to the pandemic conditions, the implementation of the Feel Good Education Program took 12-week and was conducted in the form of distance education through the mothers of the children in the experimental group. The analysis of the data was

made through Spss 22 program, in the analysis 2*2 ANOVA Test, Mann Whitney U, Related Samples T Test and Wilcoxon Test were used. As a result of the research, it was concluded that posttest and pretest scores difference was significant for the the Resilience/Psychological Resilience Scale for 5-6 Years-Old Children, prosocial behavior sub-dimension, and the emotional awareness sub-dimension in the experimental and control groups and it was concluded that the experimental group posttest and pretest score differences were significant. It was concluded that, there was no significant difference between the posttest and permanence test rank averages in the sub-dimensions prosocial behavior, impulse control, emotion awareness and ÇYPDÖ total score. In addition, there was no significant difference between the experimental and control groups in the posttest and pretest scores of the Strengths and Difficulties Questionnaire total scores, the attention problems sub-dimension, and the behavioral problems sub-dimension, there was a significant difference in the emotional problems and peer problems sub-dimension in the control group, but there was no significant difference in the experimental group, in the social behavior sub-dimension, it was concluded that the posttest and pretest score differences in both the experimental and control groups were significant. According to the results of the research, it was thought that giving priority to face-to-face education would be more beneficial in teaching, supporting and reinforcing affective skills.

Key Words: Psychological Well-Being, Positive Education, Geelong Grammar School, Psychological Resilience

Page Number: xix+249

Supervizor: Professor Fatma Abide GÜNGÖR AYTAR

İÇİNDEKİLER

ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durum.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. İyilik Hali Kavramı.....	8
2.2. İyilik Hali Yaklaşımları ve Temel Paradigmaları.....	10
2.3. Psikolojik İyilik Hali.....	13
2.3.1. Erken Çocuklukta Psikolojik İyilik Hali ve Geelong Grammar Okulu Modeli	18
2.3.2. Geelong Grammar Okulu İlkeleri “Öğren, Öğret, Yaşa, İçselleştir”	24
2.4. Psikolojik İyilik Hali Kavramının Çocuklar Açısından Ele Alınması	25
2.5. Erken Çocuklukta Psikolojik İyilik Hali	28

2.6. Erken Çocuklukta Psikolojik İyilik Hali ve İlişkili Kavramlar.....	30
2.7. Çocuğun Psikolojik İyilik Halini Doğrudan Etkileyen Özellikler.....	32
2.8. Çocuğun Psikolojik İyilik Halini Dolaylı Etkileyen Durumlar	47
BÖLÜM III	65
YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırma Modeli.....	65
3.2. Çalışma Grubu	66
3.3. Veri Toplama Araçları	71
3.3.1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (ÇYPDÖ).....	71
3.3.2. Güçler ve Güçlükler Anketi Ebeveyn Formu.....	96
3.3.3. Bilgi Formu.....	96
3.4. İyi Hisset Eğitim Programı	97
3.4.1. Kuramsal ve Felsefi Temellerin Belirlenmesi.....	97
3.4.2. Program Tasarımının Saptanması	97
3.4.3. Program İçeriğinin Oluşturulması.....	98
3.4.4. İyi Hisset Eğitim Programının Uygulanması	103
3.5. Veri Toplama Süreci.....	107
3.5.1. Öntest Uygulaması.....	108
3.5.2. Sontest Uygulaması.....	109
3.5.3. Kalıcılık Testi Uygulaması	109
3.6. Verilerin Analizi.....	109
3.7. Araştırma Etiği.....	113
BÖLÜM IV	115
BULGULAR	115
4.1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Sonuçları....	115
4.2. Güçler ve Güçlükler Anketine İlişkin Sonuçlar	130
4.3. Kalıcılık Testi Bulguları	150
BÖLÜM V	153
TARTIŞMA VE YORUM	153

5.1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (ÇYPDÖ) Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme	153
5.2. Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme	160
5.3. Kalıcılık Testi Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme	168
BÖLÜM VI	170
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	170
5.1. Sonuçlar	170
5.1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Sonuçları....	171
5.2. İyi Hisset Eğitim Programı Uygulama Sonuçları.....	172
5.3. Öneriler	175
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	175
5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	176
KAYNAKLAR.....	177
EKLER	201
EK-1 İzin Yazıları.....	208
EK-2 Bilgi Formu.....	208
EK-3 ÇYPDÖ Örnek Maddeler	210
EK-4 Eğitim Programı Örneği	213
EK-5 Çevrimiçi Yüzyüze ÇYPDÖ Uygulaması Döküm Örnekleri.....	215
EK-6 Örnek Ebeveyn Bülteni	245

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırma Deseni Sembolik Gösterimi.</i>	65
Tablo 2. <i>Araştırma Deseni</i>	66
Tablo 3. <i>Ölçek Uygulaması Yapılan Çocuklara İlişkin Bilgiler</i>	67
Tablo 4. <i>Deney Grubu Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	69
Tablo 5. <i>Deney Grubu Çocukların Yaşlarına Göre Dağılımı</i>	70
Tablo 6. <i>Deney Grubu Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı</i>	70
Tablo 7. <i>Deney Grubu Çocukların Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı</i>	70
Tablo 8. <i>Deney Grubu Çocukların Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı</i>	71
Tablo 9. <i>Deney Grubu Çocukların Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre Dağılımı</i> ...	71
Tablo 10. <i>Psikolojik Dayanıklılık/Yılmazlık Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar</i>	75
Tablo 11. <i>Kriter Olarak Alınan DFA Uyum Endeksleri.</i>	90
Tablo 12. <i>ÇYPDÖ Uyum İndeksi</i>	90
Tablo 13. <i>ÇYPDÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları</i>	92
Tablo 14. <i>ÇYPDÖ'nün Ölçüt Geçerliği Korelasyon Katsayıları</i>	94
Tablo 15. <i>ÇYPDÖ Güvenirlik Katsayısı</i>	95
Tablo 16. <i>ÇYPDÖ Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı</i>	95
Tablo 17. <i>İyi Hisset Eğitim Programı Oturumları</i>	106
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi</i> <i>Uygulamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	116

Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Genel Toplam Puanı Sonuçları</i>	117
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	118
Tablo 21. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 22. <i>Deney Grubu ÇYPDÖ Genel Toplam Öntest ve Sontest Puanları İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları</i>	120
Tablo 23. <i>Kontrol Grubu ÇYPDÖ Genel Toplam Öntest ve Sontest Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	120
Tablo 24. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Prososyal Davranış Alt Boyutu Öntest-Sontest Puan Sonuçları</i>	121
Tablo 25. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Prososyal Davranış Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	122
Tablo 26. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Prososyal Davranış Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	122
Tablo 27. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Prososyal Davranış Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	123
Tablo 28. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Dürtü Kontrol Becerisi Alt Boyutu Öntest-Sontest Puan Sonuçları</i>	124
Tablo 29. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Dürtü Kontrol Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	125
Tablo 30. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Dürtü Kontrol Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	125
Tablo 31. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Dürtü Kontrol Becerisi Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	126
Tablo 32. <i>Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Öntest-Sontest Puan Sonuçları</i>	127

Tablo 33. Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	128
Tablo 34. Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	128
Tablo 35. Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	129
Tablo 36. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Alt Boyutlarının Öntest ve Sontest Uygulamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	130
Tablo 37. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Öntest-Sontest Toplam Puanı Sonuçları	132
Tablo 38. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları	133
Tablo 39. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Dikkat Sorunları Alt Boyutu Puan Sonuçları.....	134
Tablo 40. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Dikkat Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	135
Tablo 41. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Dikkat Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	135
Tablo 42. Deney Grubu Annelerinin GGA Dikkat Sorunları Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları	136
Tablo 43. Kontrol Grubu Annelerinin GGA Dikkat Sorunları Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	137
Tablo 44. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Duygusal Sorunlar Alt Boyutu Puan Sonuçları	137
Tablo 45. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Duygusal Sorunlar Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	138

Tablo 46. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Duygusal Sorunlar Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	139
Tablo 47. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Duygusal Sorunlar Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	140
Tablo 48. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Davranış Sorunları Alt Boyutu Puan Sonuçları	141
Tablo 49. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Davranış Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	142
Tablo 50. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Davranış Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	142
Tablo 51. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Davranış Sorunları Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	143
Tablo 52. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Akran Sorunları Alt Boyutu Puan Sonuçları.....	144
Tablo 53. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Akran Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	145
Tablo 54. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Akran Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	145
Tablo 55. Deney Grubu Annelerinin GGA Akran Sorunları Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanları İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları.....	146
Tablo 56. Kontrol Grubu Annelerinin GGA Akran Sorunları Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	147
Tablo 57. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Sosyal Davranış Alt Boyutu Puan Sonuçları.....	147
Tablo 58. Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Sosyal Davranış Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	148

Tablo 59. <i>Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Sosyal Davranış Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	149
Tablo 60. <i>Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Sosyal Davranış Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	150
Tablo 61. <i>Deney Grubu ÇYPDÖ Toplam Puan Öntest, Sontest ve Kalıcılık-Anova Testi Sonuçları</i>	151
Tablo 62. <i>Deney Grubu ÇYPDÖ Prososyal Davranış, Dürtü Kontrol ve Duygu Farkındalığı Alt Boyutları Öntest, Sontest ve Kalıcılık-Freidman Testi Sonuçları</i>	151



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İyilik hali yaklaşımları	11
<i>Şekil 2.</i> Geelong Grammar Okulu pozitif eğitim modeli	19
<i>Şekil 3.</i> Erken çocuklukta psikolojik iyilik hali	31
<i>Şekil 4.</i> Ölçme aracı geliştirme aşamaları	73
<i>Şekil 5.</i> ÇYPDÖ alt boyutları.....	76
<i>Şekil 6.</i> Prososyal davranış alt boyutu temaları.	77
<i>Şekil 7.</i> Dürtü kontrol becerisi alt boyutları.	78
<i>Şekil 8.</i> Duygu farkındalığı alt boyutları.	79
<i>Şekil 9.</i> ÇYPDÖ path diyagramı.	91

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÇYPDÖ: 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık

Ölçeği

GGA: Güçler ve Güçlükler Anketi Ebeveyn Formu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma çerçevesinde ele alınan problem durum, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırma kapsamındaki varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durum

Erken çocukluk dönemi çocukların dış dünya ile ilişkilerini geliştirdikleri, kendilerini biraz daha fazla fark etme imkânı buldukları ve gelecekteki yaşamları için çeşitli alışkanlıkları kazandıkları önemli bir gelişim sürecidir. Bu dönemde gelişen bilişsel-dil, fiziksel-psikomotor ve duygusal-sosyal özellikler çocuğun sosyal hayata katılımını daha da kolaylaştırmaktadır (Berk, 2013b; Trawick-Smith, 2014). Sosyal hayata katılımın çocuğun psikolojik iyilik hali üzerindeki rolü büyüktür. Psikolojik iyilik hali; bireyin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olması, yaşam kalitesi ve yeterliliğinin iyi seviyede olması ve olumsuz duygularla baş edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Seligman, 2011; Snyder & Lopez, 2002). Erken çocukluk döneminde psikolojik iyilik hali kavramı ele alındığında ise çocukların kendi duygularını fark etme, öz düzenleme, özerklik, öz saygı, empati ve prososyal davranışlar ile arkadaşlık ilişkileri geliştirme konusu ön plana çıkmaktadır (Cherubini, 2009).

Diğer gelişim dönemlerinde olduğu gibi erken çocukluk döneminde de psikolojik iyilik hali önem taşımaktadır. Psikolojik iyilik hali açısından avantajlı olan çocuklar, duygusal-sosyal gelişimleri açısından desteklenen, kendilerini ifade etme fırsatı sunulan, öğrenme ve keşfetme ihtiyacı hem içinde yaşadığı kültür hem de kendi isteklerine uygun bir biçimde karşılanan, destekleyici ebeveyn-çocuk ve akran ilişkilerine sahip olan çocuklardır (Clary & Miller, 1986; Keller, 2007).

Günümüzde erken çocukluk dönemi kendine has dinamikleri olan başlıca bir gelişim dönemi olarak görülmek yerine, farklı kültürel uygulama ve ritüellerden, ebeveynlerin ebeveynlik etnokuramlarından, içerisinde yaşanılan toplumun kanun uygulamalarından ve tarihsel zaman diliminin özelliklerinden, yetişkinlerin çocuğa ve çocukluğa bakış açılarından fazlaca etkilendiği bir dönem olarak görülmektedir (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Kağıtçıbaşı, 2010). Farklı kültürlerde bulunan uygulama farklılıkları çocukların kendine has özellikleri, sahip oldukları hakları çocukluk hakkındaki bakış açısını farklılaştırmaktadır (Sorrin, 2005). Çocukluğa bakış açısında var olan farklılıklar ise çocuk yetiştirme uygulamalarını çeşitlendirmektedir (Berry, Poortinga, Braugelmans, Chasiotis & Sam, 2015). Çocuklara söz hakkı verilmeyen, varlıklarının yok sayıldığı ve ikinci plana atıldıkları toplumlar ile sadece çocuğun merkeze alındığı ve kendi hayatı hakkında tek karar vericinin çocuk olduğu toplumlarda çocuklar daha fazla duygusal ve davranışsal problem yaşamaktadır (Rainisio & Inghilleri, 2013). Erken çocukluk döneminde duygusal ve davranışsal problemler çocuğun hem hâlihazırdaki hem de gelecekteki iyilik halini tehlikeye sokabilmektedir. Psikolojik iyilik hali yaklaşımı erken çocukluk döneminde duygusal ve davranışsal sorunların bulunmayacağını öne sürmemekte, aksine çocuğun yaşam olayları sonrasında değişimlere uyum sağlamasını kolaylaştıracak düşünme biçimleri konusunda farkındalık kazanmasını savunmaktadır (Corey, 2007; Eisenberg, Fabes & Spinard, 2006; Seligman, 1995). Erken çocukluk döneminde psikolojik iyilik hali konusunda olumsuz koşullara sahip olmak yaşamın ilerleyen sürecinde yaşam doyumu, mutluluk ve yaşama bağlılık konularında çocukların daha dezavantajlı hale gelmesine neden olmaktadır (Snyder & Lopez, 2002).

Yetişkinlerin hissettikleri, bellekleri, fizyolojik yapıları, duygusal tepkileri ve bilişsel çerçeveleri göz önünde bulundurularak psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin genel bir çerçeve elde edilebilmekle birlikte (Akın & Akın, 2015; Hefferon & Boniwell, 2014), çocukların psikolojik iyilik hallerine ilişkin bilgi elde etmek için yetişkinlerden farklı yollara başvurmak gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde, psikolojik iyilik hali üzerine yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde; çocukların sosyoekonomik göstergeler ile gözlemlenebilen temel ihtiyaçları veya yetişkinlerin (uzmanların veya ebeveynlerin) çocuklar hakkındaki görüşleri ile ilgili araştırmaların ön plana çıktığı görülmektedir (Schapiro, 1999).

Psikolojik iyilik hali değerlendirmesinde çocukların kendi algıları, değerlendirmeleri ve istekleri yetişkinler tarafından çoğunlukla geri plana atılmaktadır fakat çocukların ve yetişkinlerin değerleri birbirinden farklıdır (Coenders, Casas, Figuer & Gonzales, 2005). Çocukların psikolojik iyilik hali konusunda yapılan araştırmalar, yıllardır çocukların kendi yaşamları konusunda ifade ettiklerini değil, diğerlerinin çocukların yaşamları hakkındaki algıları ve görüşlerini yansıtmaktadır (Casas, Coenders, Gonzales, Malo, Bertran & Figuer, 2012). Ülkemizde erken çocukluk döneminde psikolojik iyilik halini konu alan çalışmalar incelendiğinde de bu durum görülmektedir. Çalışmaların çoğunlukla yılmazlık, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik sağlamlık kavramları çerçevesinde şekillendirildiği, ebeveyn ve öğretmen gibi yetişkinlerin çocuk hakkındaki görüşlerine odaklanıldığı (Aktan, 2018; Atan, 2020; Erdem, 2017; Özbey, 2019) sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların psikolojik iyilik hallerinin incelendiği araştırmalarda sadece ebeveynlerin görüşlerine başvurulması ve çocukların kendileri hakkındaki görüşlerinin araştırmalara yansımaması, çocukların sağlıklı kişilik geliştirmeleri, potansiyellerini en üst seviyede kullanmaları ve hem şimdi hem de gelecekte başarılı ve mutlu bireyler olmalarının önünde bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Geelong Grammar Okulu pozitif eğitim ilkelerine dayalı olarak yapılan bu araştırma ile çocukların psikolojik iyilik hali hakkında doğrudan çocuklardan veri elde edilmesine öncelik

verilmiş ve bu verilerin ebeveynlerin çocukların psikolojik iyilik hali hakkındaki görüşleriyle desteklenmesi sağlanarak ilgili literatüre katkı sunulması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 5-6 yaş çocuklarının psikolojik iyilik haline “İyi Hisset Eğitim Programı”nın etkilerinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İyi Hisset Eğitim Programının, çocukların ÇYPDÖ sontest ve kalıcılık testi puanları üzerinde etkisi var mıdır?
2. İyi Hisset Eğitim Programının, ebeveynlerin GGA Ebeveyn Formu sontest puanları üzerinde etkisi var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi insan yaşamında önemi büyük olan ve birçok gelişimsel kazanımın elde edildiği bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar deneyimledikleri ve öğrendikleri ile hem şu andaki hem de gelecekteki iyilik hallerine katkı sağlar. Çeşitli önlemlerle psikolojik iyilik hali korunan çocuklar, gelişim düzeylerine uygun potansiyellerini en üst seviyede geliştirebilmektedir. Psikolojik iyilik hali ve mutluluk düzeyi yeterli olan çocuklar daha az gelişimsel risk altındadır (Seligman, 2007a; 2007b). Çeşitli duygusal ve davranışsal bozukluklar yaşama açısından risk altında olan çocuklar ise, hem günümüzde hem de gelecekteki iyilik halleri açısından daha dezavantajlıdır. Duygusal ve davranışsal bozuklukların birçoğunun temeli bebeklik ve erken çocukluk dönemlerine kadar dayanmaktadır (DSM-4).

Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişim, gelecekteki ruh sağlığı açısından iyi veya kötü gelişme konusunda iskele görevi görmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Erken çocukluk döneminde duygusal ve davranışsal bozuklukların konu alındığı çalışmalar

özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocukların hafif ve orta dereceli kronik ruh sağlığı problemleri yaşadığını ifade etmektedir (Qi & Kaiser, 2003). Duygusal ve davranışsal sorunların erken ortaya çıkışı okul öncesi ortamlarının güçlü bir sosyal ve duygusal ortam haline dönüştürülmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Her çocuğun çevresel etkilerden aynı derecede etkilenmesi söz konusu değildir. Çocukların dış dünyada yaşadığı olayları değerlendirme biçimleri birbirinden farklıdır. Masten, Cutuli, Herbers ve Reed (2011) tarafından esneklik olarak adlandırılan yılmazlık ve psikolojik dayanıklılık, olumlu gelişme yörüngelerinin altında yatan bir dizi psikolojik özellik, beceri, yetenek veya başa çıkma mekanizması anlamına gelmektedir. Esneklik ve toparlanabilme gücü olarak tanımlanan yılmazlık/psikolojik dayanıklılık, çocukların kendilerini düzenleme becerileri, iyi ebeveynliğe maruz kalmaları ve destekleyici toplum kaynaklarına ulaşabilme imkânları ile de ilişkilidir. Yine de çocukların kendi uyumlarını bozabilecek yaşantılarla karşılaşmaları durumunda izlemeleri gerektiği yolların farkında olması, sağlıklı düşünme ve problem çözme becerilerini bilmeleri öznel ve psikolojik iyilik hallerini koruma ve sürdürmede daha önemlidir. Nitekim pozitif psikoloji yaklaşımı dışsal sorun ve problemlerin bireylerin sağlıklı gelişimi ve uyumunu bozabileceği, önemli olanın bireyin uyum sağlayabilmesi için harekete geçmesi olduğunu savunur ve bu durum çocuklar için de geçerlidir (Carr, 2016; Hefferon & Boniwell, 2014).

Alınan çeşitli önlemler ve öğretilen çeşitli stratejilerle psikolojik iyilik hali korunan ve sürdürülen çocuklar, hem hâlihazırdaki hem de geleceğe dönük yaşamlarında daha mutlu ve başarılı bireylerdir (Seligman, 1995; 2002), problemlerini daha yaratıcı yöntemler kullanarak çözerler ve daha üretkendirler (Carr, 2016; Fredrickson, 2001; Snyder & Lopez 2002), empati ve prososyal davranışları daha fazla gösterdikleri için sosyal açıdan destek verici ilişkiler oluşturma konusunda daha avantajlıdırlar (Diener & Seligman, 2002).

Günümüz çocuklarının hem şimdiki yaşamlarında hem de gelecekteki yetişkin yaşamlarında üretken, mutlu ve başarılı olabilmesi ve karşılaştıkları olaylarda pozitif davranması ve

düşünmesi açısından olumlu örneklerle karşılaşması ve sosyal-duygusal gelişim özellikleri açısından desteklenmesi önemlidir. Çünkü erken çocukluk dönemi çeşitli davranış örüntüleri ve alışkanlıklar kazanılması açısından önemli bir dönemdir (Berk, 2013a; Trawick-Smith, 2013).

Bu araştırma kapsamında, çocukların hem günümüzde hem de gelecekte mutlu, başarılı ve üretken birer birey olabilmeleri, karşılaştıkları olaylarda kendi problem çözme stratejilerini geliştirmeleri ve kendi psikolojik iyilik hallerini korumaya yönelik davranışlarının desteklenmesi ve pekiştirilmesi amacıyla pozitif eğitim ilkelerine dayanan İyi Hisset Eğitim Programı tasarlanmıştır. Ayrıca, çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak tasarlanan ve çocukların kendi psikolojik iyilik hallerine ilişkin kendilerini ifade etmelerini sağlayan, 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (ÇYPDÖ) ile, ebeveyn, öğretmen ve uygulayıcılara erken çocuklukta psikolojik iyilik halinin değerlendirilmesine ilişkin bir kaynak sunulması hedeflenmiştir.

1.4.Varsayımlar

1. İyi Hisset Eğitim Programı kapsamında anneler tarafından uygulanan etkinliklerin araştırmacı tarafından belirtilen hususlara uygun bir biçimde yapıldığı,
2. Ebeveynlerin “Güçler ve Güçlükler Anketi Ebeveyn Formu” ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”na samimi ve içten cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

1. Araştırma 2019-2020 ve 2020-2021 Eğitim Öğretim döneminde Ankara İli Yenimahalle ilçesinde örgün ve uzaktan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş aralığındaki çocuklar ve ebeveynleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma kapsamında çocukların psikolojik iyilik haline ilişkin temel becerilerinin çocuk ve ebeveyn gözünden değerlendirilmesi “5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/ Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile Güçler ve Güçlükler Anketi Ebeveyn Formu ile sınırlıdır.
3. ÇYPDÖ kalıcılık testi analiz sonuçları, eğitim öğretim yılının sona ermesiyle öğrenci-ebeveyn-çocuk etkileşiminin bitmesi ve kalıcılık testi uygulamasında katılımcı kaybı yaşanması ihtimali çerçevesinde son test uygulamasından yaklaşık 3-4 hafta sonra toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Psikolojik İyilik Hali: bireyin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olması, yaşam kalitesi ve yeterliliğin iyi seviyede olması, olumsuz duygularla baş edebilme yeteneği, mutluluk, olumlu duygulanım ile hedeflediği ve ulaştığı amaçlar arasında farkın az olması olarak tanımlanmaktadır (Snyder & Lopez, 2002).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde iyilik hali kavramı ve tarihsel gelişimi, iyilik hali yaklaşımları ve temel paradigmaları, öznel ve psikolojik iyilik hali kavramları arasındaki benzerlik ve farklılıklar, erken çocuklukta psikolojik iyilik hali ve ilgili kavramlar ele alınmıştır.

2.1. İyilik Hali Kavramı

Bireylerin ruhsal problemlerinin sağaltımında sadece gösterdikleri patolojilerin tedavisine dayanan ve insanın kötü yanlarına odaklanan yaklaşıma bir karşıt görüş olarak ortaya çıkan ve insanların yaşam kalitesini artırmaya ve kişisel olumlu özelliklerini harekete geçirmeye odaklanan pozitif yaklaşımın, Amerikan Psikoloji Birliği'nin yeni başkanı Miller'ın 1969'da yaptığı konuşmadaki ruh sağlığı alanında kullanılmasını tavsiye etmesi, bilim adamlarının pozitif psikolojiye yönelmesi açısından önemli bir adım olmuştur. Yine de, "sosyal göstergeler hareketi" ile bağlantılı olarak farklı disiplinlerde görev yapan uzmanları (ekonomi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, coğrafya vb.) kapsayacak biçimde ortaya çıkan pozitif psikoloji anlayışı 20 inci yüzyılın sonuna kadar istenilen ilgiyi görememiştir (Casas, 1998; Seligman, 2002). Seligman'ın 1999 yılında Amerikan Psikologlar Derneği başkanlığına seçilmesi ve psikolojinin amacının sadece en kötü şeyleri tedavi etmek

olmadığını, kötü şeylerin tedavi edilmesinin yanı sıra bireylerin sahip olduğu karakter güçleri ve erdemlerinin de ön plana çıkarılması gerektiğini ifade etmesi ile psikolojide pozitif yaklaşım daha da popüler hale gelmiştir (Hefferon & Boniwell, 2014).

Dünya Sağlık Örgütü pozitif yaklaşımın daha popüler hale gelmesi ile birlikte sağlık kavramını “yalnızca hastalık ya da zayıflığın olmaması değil, fiziksel, zihinsel ve toplumsal iyilik halinin var olması” biçiminde tanımlamıştır. Dünya sağlık örgütü ayrıca, iyilik halinin öncelikle içinde bulunulan zamanda, mutluluk ve o anın öznel deneyimleri ile örtüşmesi olsa bile, bunun zaman içerisinde sürmesinin beklendiğini ifade etmiştir (Doğan, 2006).

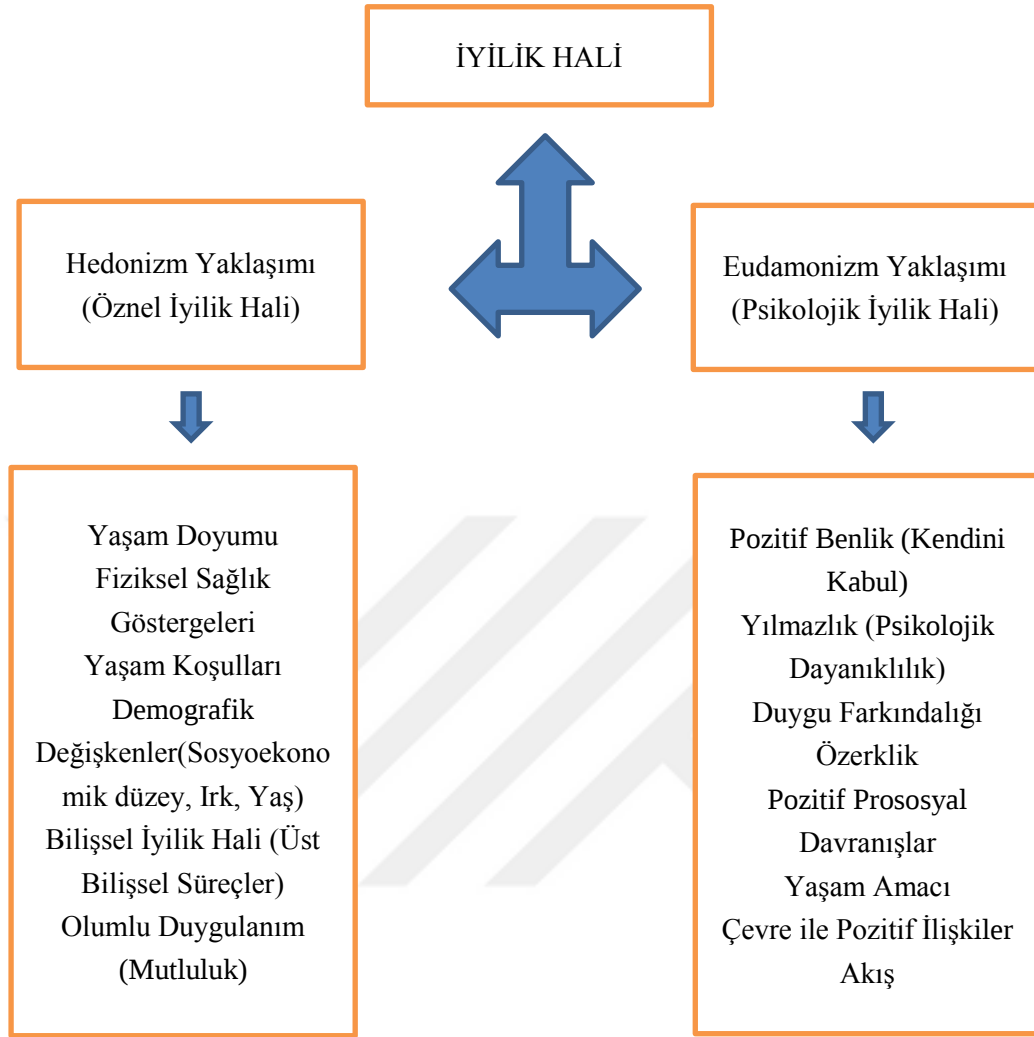
Ruh sağlığı açısından problem olarak değerlendirilen davranışlar ile bunların sağaltımına odaklanan yaklaşımdan, pozitif psikoloji anlayışına doğru meydana gelen bu değişimle birlikte, psikoloji biliminin odağı, sadece patoloji olarak adlandırılan rahatsızlıkların sağaltımına değil, tedavi edilen davranış bozukluklarının işlevsel duygulanım ve düşünme biçimleri ile yer değiştirilmesi anlayışının daha da önem kazanmasını sağlamıştır (Andelman Attkisson, Zima & Rosenblatt 1999; Carr, 2016; Hefferon & Boniwell, 2014). Patolojilere odaklanan yaklaşım psikoz, nevroz, depresyon gibi çeşitli rahatsızlıklara odaklanarak acıdan ve mutsuzluktan kaçınılmasının ve bu sayede elemeler ve ıstıraplar açısından nötr seviyeye getirilen hayata uyum sağlanmasının bireyleri mutlu edeceğini savunurken, pozitif psikoloji yaklaşımında birey acıları ve hissettikleri konusunda nötr seviyede bırakılmaz. İyilik hali, yaşam doyumu, mutluluk ve refah duygularına odaklanılan pozitif psikoloji anlayışı bireyin karakter özelliklerine uygun ve akışı sağlayacak beceriler geliştirmesi, bireylerin kendi güçlü özelliklerine odaklanarak mutluluğu aramasını savunmaktadır (Carr, 2016; Hefferon & Boniwell, 2014).

Çeşitli araştırmacılar tarafından iyilik hali kavramı ile ilişkili olarak ele alınan kavramların, öznel iyilik hali (Diener, 1984; Huebner, 1991), psikolojik iyilik hali (Ryff, 1989), sosyal iyilik hali (Keyes, 1998), otantik mutluluk (Seligman, 2002), akış (Csikszentmihalyi, 1997)

yaşam doyumu (Huebner, vd., 2005) biçiminde olduğu, bu kavramların genellikle öznel iyilik hali ve psikolojik iyilik hali şemsiye kavramları altında ele alındığı görölmektedir.

2.2. İyilik Hali Yaklaşımları ve Temel Paradigmaları

Bireyin yaşamının niteliğı ve kalitesine odaklanan iyilik hali yaklaşımı farklı paradigmalardan etkilenmektedir. Hem öznel iyilik hali hem de psikolojik iyilik hali şemsiye kavramları bireylerin yaşamlarına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değlendirmeleri içermekle birlikte, öznel iyilik hali kavramında bireylerin iyilik hali değlendirmelerinde dışsal göstergeler (fiziksel sağlık, yaşam koşulları vb.) daha ön planda tutulurken, psikolojik iyilik hali kavramında ise bireyin fenomenolojik alanı, yani algısal süreçleri daha ön plandadır. Pozitif psikoloji yaklaşımında şemsiye kavramlar olarak tanımlanan öznel ve psikolojik iyilik hali kavramlarının temelinde bulunan paradigmalar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1.İyilik hali yaklaşımları. Chikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books ve Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H. and Keung, A.(2010). *Understanding children's well being: a national survey of young people's well-being*. London, The Children's Society kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 1’de, iyilik hali kavramının hedonizm ve eudamonizm yaklaşımlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Temelde Aristippos’un (M.Ö. 435-386) görüşlerine dayanan Hedonizm yaklaşımı, iyilik halini olumlu duygulanımın fazla olumsuz duyguların az yaşanması ve yaşamdan alınan hazzın yüksek olması ile mutluluğa ulaşma biçiminde tanımlamaktadır (Diener, 2009). Hedonizm yaklaşımı iyilik halini öznel iyilik hali olarak kavramsallaştırmakta ve iyilik halinin üç temel boyutu olduğunu savunmaktadır; bireyin

yaşamından elde ettiği doyumunu bilişsel olarak değerlendirmesi, mutluluk, akış ve dinginlik gibi olumlu duygulanımın fazla olması ve depresyon, anksiyete gibi patolojik özelliklerin en az olması... (Diener, 2000; Myers, 2000; Myers & Diener, 1995). Hedonizm yaklaşımına göre, öznel iyilik hali yaklaşımının temelinde yaşam doyum kavramı bulunmaktadır ve yaşam doyum bireyin kendi yaşamını değerlendirmesi sonucu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal doyum sağlamasıdır. Hedonizm yaklaşımı sıklıkla hislere ve deneyimlere odaklanarak yaşamdan duyulan hazzın en üst düzeye çıkarılması ve acının en aza indirilmesine öncelik verir (Keyes & Annas, 2009; Ryan & Deci, 2001). Hedonizm yaklaşımında iyilik hali değerlendirmesi yapılırken, bireylerin kendi yaşam doyum, mutluluk düzeyleri gibi bireysel özellikler ile fiziksel sağlık göstergeleri, sosyoekonomik düzey ırk, cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenler ve yaşam koşulları gibi dışsal göstergelere de önem verilmektedir.

Temelde Aristo'nun (M.Ö. 384-322) görüşlerine dayanan eudaimonic yaklaşımda ise yaşamdan doyum elde etmenin yanı sıra yaşama ilişkin bir anlam ve amaç oluşturma daha fazla ön plana çıkmaktadır ve dışsal göstergeler arka planda kalmaktadır. Aristo, değerli bir amaca hizmet etmeyi amaçlayan, insanların erdemli faaliyetlerini yaşam memnuniyeti açısından anlaşılması gerektiği savunmuştur. Eudamozim yaklaşımında psikolojik iyi oluş bireyin kendi potansiyellerinin farkına varması ve işlevsel olarak kullanması anlamına gelmektedir. İnsanların neler yaptıkları, nasıl davrandıkları, seçimleri ve psikolojik iyi oluşları eudaimonic yaklaşımda daha önemlidir (Deci & Ryan, 2008; Keyes & Annas, 2009). Eudaimonic yaklaşıma göre psikolojik iyilik hali yaklaşımı zorluklar karşısında direnmek ve toparlanmak anlamına gelen pozitif uyum (psikolojik dayanıklılık/esneklik), (Luthar, 2006), kişinin kendi doğasına uygun biçimde davranması olan otantiklik (Kernis, 2003) ve genellikle başkalarının yararına olan gönüllü davranışları içeren prososyal davranış gibi çeşitli kavramlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Öznel ve psikolojik iyilik hali kavramları insanların mutluluğu açısından farklı alanları öne çıkarsa bile, birbirinden taban tabana zıt

kavramlar değildir, aksine birbiri ile ilişkili kavramlardır (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Ryff, & Keyes, 1995;).

2.3. Psikolojik İyilik Hali

Psikolojide patolojilere odaklanan yaklaşımın temeli çok eskilere dayanmaktadır. Geçmişte sadece patolojilere odaklanan yaklaşımdan psikolojide pozitif güçlerin öneminin vurgulanmaya başlaması psikolojide patolojilerin hâkim olduğu anlayışın odağının değişmesini sağlamıştır. Nitekim Seligman (2002), pozitif psikolojinin amacının sadece en kötü şeyleri onarmak olmadığını bunun yanı sıra güçlere ve erdemlere odaklanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Patoloji perspektifinde bireyin mutluluğu, duygusal ve davranışsal problemlerin çeşitli klinik yöntemlerle tedavi edilmesi iken, pozitif psikoloji perspektifinde, iyilik halini artırmak için kullanılan strateji ve teknikler, klinik tedavi yerine eğitici, ilişkisel, sosyal ve politik müdahaleleri içermektedir. Snyder ve Lopez'e (2002) göre, pozitif psikolojinin önemli bir görevi, yaşam doyumu, nitelikli yaşamın planlanması ve yaşama bağlılığı içeren genel bir psikolojik iyilik hali kazandırılmasıdır. Pozitif psikolojinin odaklandığı üç temel öge aşağıda kısaca açıklanmıştır;

Yaşam doyumu; İnsanların normal ve sağlıklı yaşamın bir parçası olan olumlu duyguları en iyi şekilde nasıl deneyimlediğini ve tadını çıkarabildiğine (örn., ilişkiler, hobiler, ilgi alanları ve eğlence) odaklanır.

Nitelikli Yaşam Planlaması; insanların temel yaşam faaliyetleriyle meşgul olduklarında hissettikleri akış duygusu ve akış duygusunun olumlu etkilerine odaklanır.

Yaşama Bağlılık; insanların daha büyük ve daha kalıcı bir şeyin parçası olması ve (örneğin, örgütler, hareketler, gelenekler, inanç sistemleri, doğa, sosyal gruplar gibi) aidiyet, anlam ve amaç duygusunu üretmelerine odaklanır (Snyder & Lopez 2002).

Bradburn (1969) tarafından, psikolojik iyilik hali bir denge durumu biçiminde ele alınmıştır. Dengeleme sürecinde, olumlu ve olumsuz duygular farklı düzeylerde yaşanmakta, fakat olumlu duygular daha ağır basmaktadır. Lawton (1983) ise, psikolojik iyilik halini, bireyin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olması, yaşam kalitesi ve yeterliliğin iyi seviyede olması olarak tanımlanmış ve psikolojik iyilik hali kavramı ile ilişkili olan özelliklerin; a) olumsuz duygularla baş edebilme yeteneği, b) mutluluk, c)olumlu duygulanım ve ç) hedeflediği ve ulaştığı amaçlar arasında farkın az olması biçiminde olduğunu belirtmiştir.

Cowen'a (1994) göre psikolojik iyilik halinde olumlu duyguların yaşanma sıklığının fazla olmasının yanı sıra bireyin kendi yaşamının sorumluluklarını alarak kendi yaşamı hakkında harekete geçme ve problemlere hazırlıklı olma anlamına gelen proaktivite becerisi önemlidir. Ayrıca, Cowen (1994), psikolojik iyilik halinde öne çıkan özelliklerin;

- bireyin ilk yıllarındaki olumlu deneyimleri,
- yaşın ilerlemesi ile birlikte edinilen bilişsel, fizyolojik ve biyolojik kazanımlar,
- Psikolojik iyilik halini destekleyen pozitif ortamlar,
- kendi yaşamına yön verebilme, kendi yaşamını yönetme hissi,
- uygun problem çözme stratejileri geliştirmek olduğunu belirtir.

Ryff ve Keyes (1995) tarafından iyilik hali kavramı, özerklik, kişisel gelişim, çevresel ustalık, başkaları ile olumlu ilişkiler, kendini kabul etme ve yaşam anlamı biçiminde 6 boyutta ele alınmıştır.

Özerklik: Bireyin kendi davranışlarını içsel olarak düzenlemesini, bir konuda karar verirken başkalarına bağımlı olmadan, onay ihtiyacı yaşamadan harekete geçmeyi içermektedir. Özerklik becerisi yüksek olan bireyler içsel denetim odağına sahiptir.

Kişisel Gelişim: Bireyin kendi yeterliliklerinin farkında olması ve kendi potansiyellerini azami seviyede kullanmasını içermektedir. Bireyin kendi yaşamının getirdiği zorluklar ile mücadele etmesi ve değişime ayak uydurması kişisel gelişim boyutunda çok önemlidir.

Çevresel Ustalık: Bireyin kendi istek ve ihtiyaçları ile çevrenin istek ve ihtiyaçları arasında düzenleyici rolü üstlenmesini içermektedir. Birey bu düzenlemeyi çevreye ayak uydurmak veya çevresini kendi isteklerine göre dönüştürmek biçiminde gerçekleştirebileceği gibi her ikisi arasında bir denge de kurabilmektedir.

Başkaları ile Olumlu İlişkiler: Bireyin diğerlerine karşı bir güven duygusuna sahip olması, ilişkilerini sahip olduğu güven duygusu üzerine inşa edebilmesi becerisini içermektedir. Pozitif ilişkiler için bireylerin kurdukları ilişkilerde bencil olmaması ve diğerini de düşünmesi önemlidir.

Kendini Kabul Etme: Psikolojik iyilik hali için kendine karşı olumlu tutumlara sahip olma bireyin kendisini kabul etmesi ile ilgilidir ve kendini olumlu değerlendirme oldukça önemlidir. Kendisini olduğu gibi kabul etmeyen, kendi fiziksel, biyolojik ve psikolojik varlığı ile ilgili olumsuz tutumlara sahip olmak psikolojik iyilik halini sekteye uğratmaktadır.

Yaşamın Amacı: Bireyin kendi yaşamının amacını içermektedir. Bireyin amacına ilişkin davranış yönetimi anlam duygusuna hizmet etmektedir. Psikolojik iyilik hali için bir yaşamsal amaca sahip olmak ve duygu, düşünce ve davranışını o doğrultuda şekillendirmek önemlidir (Keyes & Ryff, 2002; Ryff, 1989a; 1989b; 1995; Ryff & Singer, 1996).

Yukarıda ele alınan kuramlar göz önünde bulundurulduğunda, birçok kavramda olduğu gibi psikolojik iyilik hali kavramının da ele alınışı, kuramsallaştırması ve çeşitli araştırmaların desenlenmesinde öncelikle yetişkin odaklı hareket edildiği, daha sonra ise çocuklar açısından ele alındığı anlaşılmaktadır. Psikolojik iyilik hâlinin çocuklar açısından ele alınması önemli bir konudur. Seligman (2011) tarafından, iyilik hali 5 alt boyutta incelenmiştir. Bunlar; olumlu duygulanım, akış, kişilerarası ilişkiler, yaşamın anlamı ve

başarıdır. Seligman tarafından geliştirilen bu kuramsal çereçeve yetişkin odaklı olmakla birlikte, Geelong Okulu Seligman'ın görüşlerinden yola çıkarak pozitif eğitimi okul öncesi dönemden itibaren uygulamaya koymuştur. Bu eğitim programının esas hedefi çocukların pozitif amaç, pozitif ilişkiler, pozitif duygular, pozitif başarı, pozitif katılım ve pozitif sağlık ilkeleri doğrultusunda iyilik hallerinin artırılması olup Geelong Grammar Okulu eğitim anlayışına ilişkin bilgiler bir sonraki bölümde verilmiştir (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson vd., 2013).

İngiltere ulusal sağlık sisteminde, psikolojik iyilik hali yüksek olan çocukların, yaratıcı ve entelektüel olma, karşılıklı olarak tatmin verici ilişkiler başlatabilme ve sürdürebilme, başkaları ile empati kurabilme, oyun oynama ve öğrenme arzusu, doğru ve yanlış anlayışı geliştirme ve çocukların yaşlarına uygun problemleri çözebilme becerilerine sahip olması beklenmektedir (Dwivedi & Harper, 2004). Godfrey, (2015) çocukların iyilik halinin iyimserlik, olumlu duygulanım ve rahatlama, tatmin edici kişilerarası ilişkilere sahip olma, açık düşünceli olmak ve yetkinlik biçiminde 5 alt boyutta ele aldığı görülmektedir.

Yukarıda da vurgulandığı gibi, çocukların psikolojik iyilik hali yetişkinlerin psikolojik iyilik hali değerlendirmelerinden görece farklılaşmaktadır. Çocukların psikolojik iyilik halleri içinde bulundukları gelişim dönemlerinde elde etmeleri beklenen pozitif gelişim kazanımlarıyla yakından ilişkilidir. Patoloji yaklaşımında çocuğun hayatında sürekli değişen bir ortama uyum sağlaması yoluyla gelişmesi ve büyümesi psikolojik iyilik halinin temeli kabul edilirken, pozitif psikoloji perspektifinde çocuk iyilik hali, yapıcı ve üretken toplumsallaştırma ve bireyleşme süreçleri ile meydana gelen olumlu gelişmeyle açıklanır. Toplumsallaşma yoluyla, çocuğun saygıdeğer bir katılımcı olarak toplumsallaşması, başkalarıyla ilişkiler kurması ve sürdürmesi, toplum tarafından kabul edilen bir üye olması, davranışlarını toplum normlarına göre düzenlemesi ve başkaları ile iyi geçinmesi yoluyla olur (Roberts, Brown, Johnson & Reinke 2002).

Bireyselleşme, kişisel bir kimlik oluşturarak, kendilik hissi geliştirerek ve sosyal ağ içinde kendine özel bir yer bularak kendini başkalarından ayırmayı, özerkleşmeyi gerektirir. Başkalarıyla ilişkileri sürdürmek için çocuğun ihtiyaçları ve çocuğun ayrı bir benlik oluşturma ihtiyacı arasında diyalektik bir etkileşim vardır. Çocukların psikolojik iyilik hali, sosyalizasyon ve bireyselleşme sırasında deneyimledikleri verimli etkileşimlerden oluşan bir ürün olarak görülebilir (Wold, 2013).

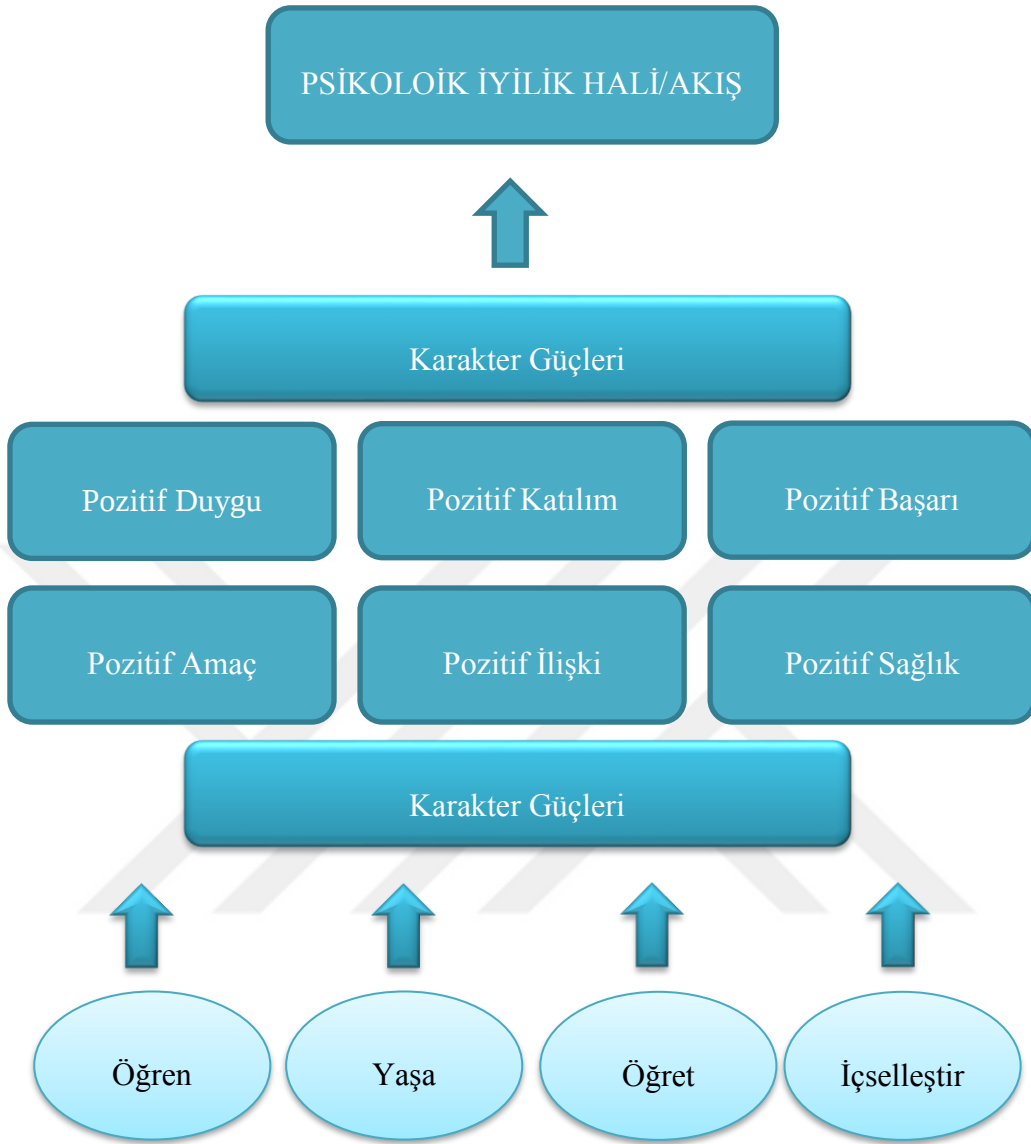
Masten ve diğerleri (2011), psikolojik iyilik hali ile yakından ilişkili olan, kendini düzenleme becerilerinin, iyi ebeveynliğe maruz kalma ve destekleyici toplum kaynakları ile yakından alakalı olduğu belirtmiştir. Ayrıca, psikolojik dayanıklılık, çocukların tehlikeli deneyimlere maruz kalmasını azaltmaya yönelik risk odaklı stratejiler çocukların yetkinlik gelişimi için ihtiyaç duyduğu kaynakların miktarını, erişimini veya kalitesini artırmaya yönelik stratejilerle desteklenebileceğini savunmaktadır (Masten vd., 2011).

Deci ve Ryan (2012) tarafından ortaya atılan özerklik teorisine göre, çocukların psikolojik iyilik hali, toplumsal çevrenin doğuştan gelen yeterlilik, özerklik ve ilişkililiği üç psikolojik gereksinimi tatmin etmek için fırsatlar sağlamasına bağlıdır. Çocuklar yetkin, özerk ve sosyal olarak toplum tarafından kabul görürse, öz düzenleme becerileri gelişir, pozitif davranış için kendiliğinden motive olurlar ve bu durum bir doyum ve iyilik hali oluşmasını sağlar.

Özerklik teorisi, her sosyal eylemin isteğe bağlı ve özerk olduğunu, sosyal eylemlerin iyilik hali ile ilgili olduğunu ve psikolojik gereksinimlerin karşılanmasının bu ilişkililiğe aracılık ettiğini savunmaktadır. Diğer yandan olumlu prososyal davranışlarda bulunma yetkinliği de, yaşam memnuniyeti ve psikolojik iyilik haline katkıda bulunur (Weinstein & Ryan 2010).

2.3.1. Erken Çocuklukta Psikolojik İyilik Hali ve Geelong Grammar Okulu Modeli

1855 yılında kurulan ve Avustralya'nın önde gelen yatılı ve gündüzlü okullarından olan Geelong Grammar Okulu yetkilileri tarafından Avustralya gençliğinde artan depresyon ve anksiyete vakaları nedeniyle ergenlerin psikolojik iyilik halini olumlu yönde etkilemek için 2005 yılında pozitif psikoloji ilkelerinin tüm öğretim aşamalarında uygulanmasına karar verilmiştir. 2008 yılında başta Seligman olmak üzere pozitif psikoloji uzmanları tarafından bu okul personeline verilen eğitimler ve program destekleri ile geliştirilen pozitif eğitim anlayışı, Avustralya'da halen uygulanmaktadır (White, 2013). Bu ekolde pozitif eğitim anlayışı duygu, yaratıcılık, öz-yeterlik, farkındalık, minnettarlık, yılmazlık ve psikolojik dayanıklılık kavramlarına dayanmaktadır ve Seligman'ın PERMA modelinden esinlenilerek oluşturulmuştur. Bu model “pozitif ilişkiler”, “pozitif duygular”, “pozitif sağlık”, “pozitif katılım”, “pozitif başarı” ve “pozitif amaç” yaklaşımları ile “öğren”, “öğret”, “yaşa” ve “içselleştir” öğretim ilkelerine dayanmaktadır. Modelin gösterimi Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Geelong Grammar Okulu pozitif eğitim modeli. Linkins, M.(2015). The model for positive education. In J. Norrish (Ed) *Positive education Geelon Grammar School Journey* (pp. 30-45). NY: Oxford Positive Psychology kaynağından erişilmiştir.

Şekil 2’de, bu modelde, pozitif duygu, pozitif katılım pozitif başarı, pozitif amaç, pozitif ilişki ve pozitif sağlık öğretileri ve öğren, yaşa, öğret ve içselleştir öğretim ilkeleri ile çocuğun karakter güçleri desteklenerek psikolojik iyilik haline/akışa ulaşması hedeflenmektedir (Linkins, 2015; Norrish, Robinson & William, 2011; White, 2013).

2.3.1.1. Karakter Güçleri

Pozitif eğitim modelinin temelini oluşturan karakter güçleri kavramına göre her bireyin kendine özgü kapasiteleri ve yetenekleri bulunmaktadır. Bu nedenle, çocuklar akademik yaşantıların içine dâhil edilirken yaratıcılık, sebat, merak ve sevgi gibi karakter güçlerini de geliştirmelerine yardımcı olmak gerekir. Karakter güçlerinin geliştirilmesi özellikle yaşamın erken döneminde olan çocuklar için çok önemlidir. Çocuğun kendi karakter güçlerinin farkında olması ve geliştirmesine katkı sağlamak çocuğun benlik farkındalığı ile özgüven gelişimi için anahtar rol üstlenmektedir (Linkins, 2015).

Karakter güçleri, ahlaki olarak değer verilen kişilik özellikleridir. Bireylerde akış duygusuna kaynaklık eden ve kültürden kültüre farklılık gösterebilen düşünme, davranma ve hissetme biçimleridir. Karakter güçleri, yetişkinlerle yapılan araştırmalar sonucunda özetle; güçlü yönler (yaratıcılık, merak, açık fikirlilik); cesaret (dürüstlük); adalet (liderlik, ekip çalışması); ölçülülük (bağışlayıcılık, alçak gönüllülük); aşkınlık (maneviyat, umut, mizah kullanımı) biçiminde kategorize edilmiştir (Peterson & Seligman, 2004). Seligman (2007b) tarafından imza güçleri olarak tanımlanan karakter güçlerinin gelişimi için okul ortamı destekleyici bir atmosfer oluşturmalıdır. Karakter güçlerinin çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak tanımlanması, çocuklar tarafından keşfedilmesi ve öğretmen okul ve eğitim program aracılığıyla desteklenmesi önemli görülmektedir (Norrish vd., 2011; White, 2013).

2.3.1.2. Pozitif İlişkiler

Yakın çevrede etkileşime girilen insanlar ile destekleyici iletişime sahip olmak bu modelde temel öneme sahip bir diğer öğedir. Pozitif ilişkiler, sosyal izolasyon, depresyon, madde bağımlılığı ve intihar gibi olumsuz yaşam olaylarına karşı koruyucu/önleyici bir rol üstlenmektedir (Linkins, 2015). Pozitif ilişkiler aracılığıyla çocuklar sosyal ve duygusal becerilerini geliştirir. Ek olarak, hem diğer insanlar hem de kendisi ile olumlu ilişkiler

geliştirmesi açısından iyi örnekler ile karşılaşmış olur. Bu ekole göre, nezaket ve kibarlık programa liderlik eden temel iki değerdir ve çocukların sosyal zekâsının desteklenmesine önem verilmektedir. Okul kültürü akademik bazı becerileri öğretirken hem öğretmen çocuk ilişkilerini hem de çocukların akranları ile olan etkileşimlerini olumlu yönde desteklemeyi ve güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Çocuğun öğretmen, aile ve akran üçgeninde destekleyici ilişki ve etkileşimlerle karşılaşması, fiziksel ve psikolojik sağlığı ile akademik başarısı, umut ve bağlılık duygusu açısından önemli görülmektedir (Norrish vd., 2011; White, 2013).

2.3.1.3. Pozitif Duygular

Pozitif duygular çocukların okuldaki öğrenme ve deneyimlerinin kendilerine bıraktığı hisleri içeren temel öğelerden biridir. Pozitif duygular ögesinin amacı çocukların okul toplumunda duygu farkındalıklarının olumlu bir biçimde gelişmesini sağlamaktır (Linkins, 2015). Pozitif duygusal deneyimler eğitim ortamında önemsenmektedir, çünkü olumlu duygular ile psikolojik iyilik hali arasında ilişki bulunmaktadır. Kızgınlık, üzgün olma ve endişe gibi olumsuz duygular yaşamın normal akışına uygun olsa da bu modelde sevgi, eğlence, umut ve heyecan gibi olumlu duyguların ön plana çıkarılması temel hedeftir. Olumlu duygular sağlık, yeterlik ve pozitif psikoloji ve esnek/ yaratıcı düşünmeyi desteklemesi açısından çocuklarda ve yetişkinlerde iyi bir yaşamsal/gelişimsel gösterge olarak değerlendirilmektedir. Olumlu duygular bireylere psikolojik ve sosyal gelişme imkânı sunmakta ve bireyleri fiziksel olarak daha donanımlı hale getirmektedir (Norrish vd., 2011; White, 2013).

2.3.1.4. Pozitif sağlık

Pozitif sağlık ögesi ile çocukların fiziksel ve psikolojik sağlıklarının en uygun düzeyde iyileştirilmesine odaklanılmaktadır. Pozitif sağlığın temelinde beden-zihin ilişkisi ile fiziksel ve psikolojik sağlık arasındaki ayrılmaz bağ bulunmaktadır. Ek olarak, pozitif sağlık ögesi

bilinçli farkındalık ve yılmazlık/esneklik becerileri ile yakından ilişkilidir. Bilinçli farkındalık eğitim ortamında çocuk için pozitif sağlık ve psikolojik iyilik hali açısından faydalı bir etki oluşturur (Linkins, 2015).

Pozitif sağlık kavramı birden fazla bileşenden oluşmaktadır ve bireylerin pozitif sağlığı zihinsel, sosyal ve duygusal iyilik halini içerir. Bu modelde, çocukların akış duygusuna erişmeleri için çeşitli önlemler alınması, depresyon anksiyete ve benzeri ruhsal zorlanmalara karşı desteklenmesi ve yine çocukların kendi sağlıkları ile ilgili yaşamları boyunca etkili olacak istenilen olumlu alışkanlıklar geliştirmeleri ile fiziksel ve psikolojik sağlıklarının öğrenme yaşantılarını olumlu etkilemesi amaçlanmaktadır (Norrish vd., 2011).

2.3.1.5. Pozitif katılım

Pozitif katılım; hedeflerinin peşinden koşma, kararlılık ve canlılık gibi bir dizi özelliğin çeşitli aksiyon ve aktivitelerle harekete geçirilmesini ifade etmektedir (Norrish vd., 2011). Pozitif katılım ile çocukların sınıfta motivasyon ve dikkat ile öğrenme yaşantılarına katılması amaçlanmaktadır. Çocukların öğrenme yaşantılarında pozitif katılımı ve öğrenme merakını harekete geçiren aktiviteler akış duygusu üzerine etkilidir (Linkins, 2015). Pozitif katılım, sadece okul etkinlikleri ile sınırlı değildir, çocukların tüm yaşamları ile ilişkilidir. Pozitif katılım ile çocukların kendisini doğrudan veya dolaylı etkileyen durumlar üzerinde söz sahibi olmaları fiziksel ve psikolojik sağlıklarına olumlu etki etmektedir ve diğerleri ile pozitif ilişkiler kurmalarında pekiştirici bir rol üstlenir. Pozitif sağlığın optimal düzeyde korunması/sürdürülmesi ile çocuklar öğrenme yaşantılarında daha fazla motivasyon sağlar. Pozitif sağlığın optimal seviyede korunması da öğrenilenlerin kalıcılığını ve hayata uygulanabilirliğini artırmaktadır. Bu durum da çocukların okula bağlılık ve aidiyet duygularını artırarak, çocuk-öğretmen-ebeveyn iletişimini pekiştirir.

2.3.1.6. Pozitif başarı

Pozitif başarı ögesi, çocukların bireysel potansiyellerinin farkına varması ve geliştirmesini içermektedir. Bu ögenin temelinde, okulda çocukların öğrenme süreçleri ve akademik başarılarına katkı sağlamak bulunmaktadır, fakat pozitif başarı sadece akademik başarı ile sınırlandırılmamalıdır. Pozitif başarı okulun çocuğun yaşam deneyimlerinde umut, cesaret, hoşgörü ve karşılıklı saygı becerileri çerçevesinde başa çıkabilme kapasitelerini artırmayı amaçlamaktadır (Linkins, 2015).

Pozitif başarı anlamlı akademik ve yaşamsal hedefler doğrultusunda çalışma kapasitesi, zorluk ve aksiliklere rağmen devam etme motivasyonu (sebat) ve yeterlilik ile başarının elde edilmesini ifade etmektedir. Pozitif başarı ögesi doğrultusunda hedefler kısa ve uzun vadeli olabilmekte ve motive edici olarak kullanılmaktadır. Ayrıca hedefler belirleyici, değerli ve zorlayıcıdır ancak ulaşılmaz değildir. Çocukların düzeylerine uygun ulaşılabilir hedefler tercih edilerek, hedefler ile çocukların içsel motivasyonunun harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır. Ulaşılabilir hedefler ile çocukların başarıma ihtiyacı karşılanır ve bu durum çocukların psikolojik iyilik haline olumlu etki eder (Norrish vd., 2011; White, 2013).

2.3.1.7. Pozitif amaç

Pozitif amaç ögesi anlamak, inanmak ve kendi benliğinden daha üstün bir şeye bilerek hizmet etmek ile kendi manevi ve ruhsal yaşam üzerindeki rolünü fark etmek olarak tanımlanmaktadır. Pozitif amaç, bireylerin dünyaya ve kendi yakın çevrelerine duyarlı olması üzerine odaklanmaktadır. Pozitif amaç kavramı özellikle, diğergamlık/özgecilik aracılığıyla çocukların kendi karakter güçlerini başkalarına faydalı olabilmek için kullanılmasını ifade etmektedir (Linkins, 2015).

Okullarda çocuklara pozitif amaç duygusunun verilmesi, onların kendisi ve diğerleri için sorumluluk almasına, hayatın bir anlamı olduğunun farkına varmasına ve kendi hayatlarını

affettikleri anlam ile psikolojik iyilik hallerinin olumlu etkilenmesine katkı sağlar. Amaçsızlık depresyon için bir risk faktörüdür. Pozitif amaçlar değerli ve kapsayıcı hedefler ile çocuğun gelişmesini ve potansiyellerini kullanmasını sağlar. Ayrıca pozitif amaçlar ile çocuklar benmerkezcilikten uzaklaşarak başka insanların duygu ve düşüncelerine karşı daha duyarlı hale gelir (Norrish vd., 2011).

2.3.2. Geelong Grammar Okulu İlkeleri “Öğren, Öğret, Yaşa, İçselleştir”

Bu eğitim modelinde 4 temel ilke vardır; bunlar "öğren", "yaşa", "öğret" ve "içselleştir" dir. Bu ilkeler, eğitim programının uygulanmasında merkezi konumda bulunmaktadır.

2.3.2.1. Öğren İlkesi

“Öğren” ilkesi çerçevesinde, öğretmenler ve ebeveynler düzenli olarak pozitif eğitim hakkında bilgilerini artırır ve diğer insanlar ve çocuklarla etkileşimlerinde uygularlar. Öğren ilkesi sayesinde, okul personelleri (öğretmen, idareci vb.) ve ebeveynler pozitif psikoloji içerikli olan çeşitli eğitimlere tabi tutulurlar. Çocuklara verilecek okul merkezli psikolojik iyilik hali müdahalelerinden önce, personelin ve ebeveynlerin eğitimden geçmeleri, pozitif psikoloji ve pozitif eğitim konusunda eğitilmeleri şarttır (Linkins, 2015).

2.3.2.2. Yaşa İlkesi

Pozitif eğitim programına katılan Geelong Grammar Okulu personelleri, düzenli aktivitelerle kendi psikolojik iyilik hallerini korur ve geliştirir. Yaşa ilkesi ile, okul personellerinin kendi yaşamlarında daha fazla olumlu duygu, olumlu katılım, olumlu başarı ve olumlu amaç sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Bu sayede öğretmenler çocukların psikolojik iyilik halini destekleme konusunda daha etkili önlemler alabilmekte ve otantik mutluluk açısından çocuklara rol model olmaktadır (Linkins, 2015).

2.3.2.3. Öğret İlkesi

Bu modelde eğitim süreci pozitif eğitim ilkeleri çerçevesinde şekillenmektedir ve okul programında pozitif eğitim ilkeleri işe koşulmaktadır. Öğret ilkesi ile, akademisyenler, öğretmenler ve okul personelleri programının geliştirilmesi ve uygulanmasında sorumluluğu paylaşmaktadır (Linkins, 2015).

2.3.2.4. İçselleştir İlkesi

İçselleştir ilkesi ile çocukların pozitif eğitim ile edindikleri becerileri kendi hayatlarına uygulaması amaçlanmaktadır. Bu sayede çocukların pozitif davranış becerileri ve karakter güçleri desteklenmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler psikolojik iyilik hali kavramları üzerine düzenli olarak fikir alışverişinde bulunmaktadır ve bu pozitif pratikler ile günlük yaşamda akış ve psikolojik dayanıklılık/yılmazlık kültürünün oluşturulması amaçlanmaktadır (Linkins, 2015).

5-6 yaşlarındaki çocuklar için uygulanan programda çocukların kendi karakter güçleri hakkındaki anlayışlarının geliştirilmesi ve farkındalıklarının artırılması amaçlanmaktadır. Eğitim öğretim yılı boyunca özel farkındalık oturumları ve sınıf aktiviteleri ile çocukların başa çıkma becerileri desteklenmektedir. Bu sayede çocukların öz yeterlilik algılarının artırılması amaçlanmaktadır. Kişilerarası becerilerinin gelişiminde sevgi, bağışlama, umut, nezaket, takım çalışması, mizah ve minnettarlık kavramlarına odaklanılmaktadır (Norrish vd., 2011; White, 2013).

2.4. Psikolojik İyilik Hali Kavramının Çocuklar Açısından Ele Alınması

Bir kişinin psikolojik iyilik hali, genel olarak, kendi perspektifinden, kendi yaşamına yönelik iyilik değerlendirmelerini içermektedir. Çocukların psikolojik iyilik hali ve

kavramsallaştırmaları konusunda farklı görüşler bulunmaktadır ve çocukların psikolojik iyilik hali, daha geniş toplumun sosyal yapıları ile mikro düzeyde var olan çeşitli faktörlerin etkileşimi ile şekillenmektedir (Akın & Akın, 2015; Christopher, 1999; Hefferon & Boniwell, 2014).

Psikolojik iyilik hali değerlendirmelerinde çoğunlukla çocukların hayatta kalmasına odaklanılarak, çocukların yaşaması için gerekli olan temel ihtiyaçları içeren göstergeler ön planda tutulmuştur. Sosyal göstergelerin kullanılması, çocukların hayatlarını kurtarmak için programlar geliştirilmesi açısından fayda sağlamıştır. Bebek ve çocuk ölümleri, okul kayıtları ve bırakma oranları, aşılar ve çocukluk çağı hastalıkları temel ihtiyaçlar konusundaki veriler çocuk sağlığının geliştirilmesine odaklanılmasında temel sebeptir (Bradshaw vd., 2007). Pozitif psikoloji yaklaşımı ile birlikte psikolojik iyilik hali odağının çocuğu hayatta tutmaktan, doyum sağlayacağı yaşantılar içerisine sokmak anlayışına dönüşmesi bu paradigmada temel bir kayma meydana getirmiştir. Bu odak değişimi çocuk için en iyi olanın hem bir çocuğun hayatını kurtarmada olduğu gibi minimum kıstasların belirlenmesini hem de yaşam kalitesine ilişkin çeşitli uygulamaların geliştirilmesini sağlamıştır (Huebner, 2004).

Çocukların psikolojik iyilik hali değerlendirmelerinde, risk faktörlerinin veya olumsuz davranışların ölçülmesi için kullanılan yöntemler ile koruyucu faktörleri veya pozitif davranışların ölçülmesini sağlayan yöntemler aynı değildir. Sorunların veya başarısızlıkların olmaması, doğru gelişim, büyüme ve başarıyı göstermemektedir (Moore & Lipman, 2005).

Bebekler ve yürüme çağındaki çocukların psikolojik iyilik hali çocuğun bakımını sağlayan ve mikro sisteminde yer alan yetişkinlerin çocuk yetiştirme konusunda “en iyi yöntem” algısından fazlaca etkilenmekle birlikte, çocuk özerklik kazandıkça kendi psikolojik iyilik haline ilişkin daha fazla anlayışa ve karar süreçlerine katılma hakkına sahip olmaktadır (Schapiro, 1999).

Gelişim psikologlarının yanı sıra çocuk gelişimciler, çocuk doktorları ve diğer profesyoneller kendi perspektiflerinden çocuk için en iyi olan durum ve yaşam koşullarının ne olduğunu ortaya koymak için çaba sarf etmektedir. Çocukların hayatları ile ilişkili olan yetişkinler özellikle de ebeveynler çocukları için en iyi yaşamı sunmayı hedeflemekte ve çeşitli kuruluşlar ve mevzuat düzenlemeleri de çocuklar için en iyinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Farklı disiplinlerdeki uzmanlar ya da kurumlar, çocuklar için iyi ya da en iyi olarak neyi tanımlarsa, çocukların yaşamlarında standartların ya da kalitenin göstergesi olarak bunlar kabul görmektedir. Çocuklar için neyin iyi olduğu konusunda önemli kültürel ve/veya bireysel perspektif farklılıkları bulunmaktadır ve bu konuda çalışan her sosyal bilimci çalışmalarının merkezine kendi kültürlerinde var olan çocukluğu yerleştirmektedir (Moore & Lipman, 2005; Sen, 1999; Super & Harkness 1999).

Yine de, çocukların iyilik hali değerlendirmeleri mikro düzeyde bakım sağlayıcılara, makro düzeyde ise içinde yaşanılan kültür, siyaset ve ekonomiye bağlı olduğundan karmaşıktır. Bunun yanı sıra, çocukluk coğrafyalarının çeşitliliği, çocukların maruz kaldığı bakım uygulamaları ile yaşam deneyimlerini farklılaştırmaktadır (James, 1990).

Çocukluk coğrafyalarının çeşitliliği ve bu çeşitliliğin yaşam deneyimlerini farklılaştırması göz önünde bulundurulduğunda çocukların iyilik halini konu alan çalışmalarda şu hususlar önem göstermektedir;

- a) Dünyada çocuk bakım uygulamaları çok çeşitlidir ve herhangi bir toplumda normatif veya pozitif olarak kabul edilenler diğerlerinde olumsuz olarak değerlendirilebilmektedir,
- b) Çoğu kültürel uygulamanın olumlu ve olumsuz sonuçları hakkında elde edilen sonuçlar kısıtlıdır ve araştırma sonuçları büyük ölçüde batı kültürleriyle sınırlıdır,
- c) İyilik haline yol açtığı düşünülen çocukluk deneyimlerindeki farklılıkların hem kültürel hem de kültürlerarası bağlamlarda ele alınması şarttır (Halloway & Valentine 2000; James, 2007; 2010).

2.5. Erken Çocuklukta Psikolojik İyilik Hali

İnsan yaşamının her döneminde psikolojik iyilik hali kavramı, sağlıklı gelişim ve uyumu göstermesi açısından önem göstermekle birlikte, erken çocukluk dönemi çeşitli gelişimsel kazanımların edinilmesi ve bazı temel alışkanlıkların geliştirilmesi açısından daha önemli görülmektedir. Psikolojik iyilik hali perspektifinden erken çocukluk, çeşitli bilişsel, fiziksel ve sosyal duygusal gelişim özelliklerinin ön plana çıktığı bir süreçtir.

Yaşamın ilerleyen yıllarında olduğu gibi ilk yıllarında da sağlık, psikoloji ve eğitim disiplinlerinde psikolojik iyilik halinin ele alınmasında öne çıkarılan gösterge ve çocuklardan beklenen davranış özellikleri farklılaşmaktadır (Barblett & Maloney, 2010). Örneğin, sağlık alanında çocukların psikolojik iyilik hali konusunda fiziksel sağlık açısından eksikliklere daha fazla odaklanılırken, eğitim alanında gözlenebilen ve gözlemlenemeyen davranış ve becerilerin geliştirilmesine, psikoloji alanında ise davranış bozuklarının gelişmemesi ve ruh sağlığı açısından iyi durumda olmaya odaklanılır (Mashford-Scott, Church & Tayler, 2012; Seligman, 2002).

Bebeklik döneminde bakım veren yetişkinin bebeğe duyarlı olması ve temel ihtiyaçlarını tutarlı bir biçimde ve zamanında karşılaması, gelişim düzeyine uygun etkinlik ve oyunlar ile farklı gelişim alanlarının desteklenmesi, bebeğin duygusal olarak rahatlık veren bir ev/bakım yeri atmosferinde bulunması, tıbbi bakımının sağlanması bebeğin psikolojik iyilik halini doğrudan doğruya etkilemektedir (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1980). Bebeklik döneminde bakıcı-bebek etkileşimi de bebeğin psikolojik iyilik hali üzerinde belirleyicidir. Bebeğe duyarlı olan, ritmik ve uygun bir yolla bebeğe karşılık veren ebeveyn, bebeğin ihtiyaçlarını gideren ebeveyn, çocuğun psikolojik iyilik halinin korunmasına ve sürdürülmesine katkı sağlar (Berk, 2013a; Keller, 2007). Bebeğin veya ebeveynin çeşitli genetik anomalilere ve fiziksel rahatsızlıklara sahip olması ebeveyn-çocuk etkileşimini bozarak bebeğin hâlihazırdaki ve gelecekteki psikolojik iyilik halini tehlikeye sokabilmektedir. Nitekim özel durumları bulunan bebeklerin psikolojik iyilik halini

korumak ve sürdürmek için çeşitli erken müdahale programları bulunmaktadır (Trawick-Smith, 2014). Dış dünyadan gelen etkilerin bir süzgeçten geçirilmesini sağlayarak bebeğin gelişimi üzerinde şekillendirici olan, iyilik halinin korunmasını sağlayan ve bebeğin mikrosisteminde bulunan yetişkinler bebeğin psikolojik iyilik hali üzerinde oldukça etkilidir (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Trawick-Smith, 2014). Beyin görüntüleme yöntemlerine dayanan araştırmalar göstermektedir ki; bebek yaşamının erken döneminde hangi aktivitelere ve aktivitelerin kendisinde oluşturduğu duygusal uyarımlara maruz kalırsa sinapsları o yönde gelişmektedir. Negatif duygu ve deneyimlerin bir bebek tarafından sıkça tekrarlanması kronikleşen stres, üzüntü, öfke ve korku gibi beyinde negatif düşünce süreçlerine neden olurken, tekrarlanan olumlu duygu ve düşüncelere neden olan etkinlikler beyinde pozitifliği ve iyimserliği uyaran alanları güçlendirmektedir (Shonkoff & Philips, 2005).

Yürüme çağında özerkliğin gelişmesi ve çocukların amaçlı davranışlar konusunda daha da yeterli hale gelmesi, psikolojik iyilik hali kavramının odağını değiştirmekle birlikte, ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocuk iyilik hali üzerindeki önemi azalmamaktadır. Yürüme çağında özerkliğin desteklenmesi, suçlayıcı olmak yerine destekleyici olma, duygu farkındalığı ve ifade becerileri gibi psikososyal gelişim özellikleri psikolojik iyilik hali üzerinde etkili olmak açısından ön plana çıkmaktadır. Ek olarak, bilişsel-dil ve fiziksel-psikomotor gelişim göstergelerinin incelenerek çocuğun gelişiminin desteklenmesi hem bebeklik hem de yürüme çağında oldukça önemlidir (Leavers, 2005; Pugh, 2005; Thompson, 2006).

Erken çocukluk döneminde ise, çocuğun kendi psikolojik iyilik hali üzerinde etkisi ebeveyne göre daha fazla olmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuğun duygularını daha uygun biçimde ifade edebilmesi, prososyal davranışlarının artması, öz düzenleme konusunda daha başarılı olması ve sosyal problemleri çözme becerisinin artması çocuğu psikososyal gelişim özellikleri açısından daha avantajlı hale getirmektedir (Leavers, 2005). Erken çocukluk döneminde psikososyal gelişim özellikleri açısından avantajlı hale gelmek çocuğu psikolojik

iyilik hali açısından olumlu etkilemekle birlikte, fiziksel-psikomotor gelişim açısından dezavantaja sahip olma durumu ile geç kazanılan bazı bilişsel özellikler olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin, dış dünyadaki gerçekliğin yetişkin zihninde olduğu gibi tam olarak anlaşılamaması (ölüm) iyilik halinin korunması konusunda çocuğu olumlu etkilemezken, çocukların çeşitli hayat olaylarına ilişkin yanlış neden-sonuç ilişkisi kurması çocuğun çeşitli fobiler ve korkular geliştirmesine neden olabilmektedir.

Güvenli bağlanma ve özerklik gelişiminin yığılmalı kazanımının bir sonucu olarak ortaya çıkan özgüven, erken çocukluk döneminde psikolojik iyilik hali konusunda önemli bir gösterge olmaktadır (Mary & Ulich, 2009). Çocuklar özgüvenleri sayesinde merak ve keşif duygusunu kaybetmemekte, öğrenmeye açık olmakta ve bu gibi özellikler çocukların psikolojik iyilik halini olumlu etkilemektedir (Keller, 2010). Çocuğun doğru kendilik algısı geliştirme noktasında yeterince başarılı olamaması, kendi özelliklerini tam olarak fark edememesi veya çocuğun kendi yeterlilikleri konusunda sahip olduğu özellikten daha olumlu düşüncelere sahip olması, yani kendisini olduğundan daha yeterli görmesi ve psikolojik iyilik hali konusunda daha avantajlı olmasını sağlamaktadır (Berk, 2013b). Fakat çocuğun akademik süreçlerin içerisine dâhil olduğu orta çocukluk döneminde psikolojik iyilik hali açısından bir dezavantaj yaşanmaktadır. Çocuğun bu dönemde benmerkezci düşünceden uzaklaşarak dış dünya ile kendi özelliklerini karşılaştırma konusunda daha başarılı olması çocuğun psikolojik iyilik halinin olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir. Bu duruma, çocuğun dış dünyadan aldığı geri dönütler nedeniyle erken çocukluk döneminden daha gerçekçi bir benlik algısı geliştirmesi ve özgüveninin azalması, sebep olabilmektedir (Krampen, 2013; Marsh, Craven & Debus, 1998).

2.6. Erken Çocuklukta Psikolojik İyilik Hali ve İlişkili Kavramlar

Erken çocuklukta psikolojik iyilik hali kavramı açısından ele alınabilecek ögeler Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Erken çocuklukta psikolojik iyilik hali. Bradshaw, J., Holscher, P., & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133–177 kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 3’te, erken çocuklukta psikolojik iyilik hali ile ilişkili olan özellikler doğrudan çocukla ilişkili olan ve çocuğu dolaylı olarak etkileyen özellikler biçiminde ikiye ayrılmıştır. Doğrudan çocukla ilişkili olan özellikler; yılmazlık(psikolojik dayanıklılık) becerisi ve bu beceri kapsamında ele alınan alt başlıkların prososyal davranış becerisi, dürtü kontrol becerisi ve duygu farkındalığı ile benlik algısı ve kalıtımsal ve biyolojik özellikler biçimindedir. Çocuğun psikolojik iyilik halini dolaylı olarak etkileyen özellikler ise aile, akranlar, okul ve toplum etkileri biçimindedir.

2.7. Çocuğun Psikolojik İyilik Halini Doğrudan Etkileyen Özellikler

2.7.1. Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık

Olumlu gelişmeyi ve başarılı uyumu kolaylaştıran bir dizi psikolojik özellik veya başa çıkma mekanizması olarak ele alınabilecek olan yılmazlık(psikolojik dayanıklılık), çoğunlukla olumsuz gelişim ve davranış örüntüsü beklentilerine rağmen iyi adapte olmayı içermektedir (Caspi vd., 2003; Luthar, 2006). Yılmazlık kavramının; stres/baskıya maruz kalma ve çeşitli yaşam zorlukları ile baş edebilme (Conway & McDonough, 2006), bir tehditle karşılaşma ve olumlu uyum sağlama (Cassen, Graham & Feinstein, 2008), yaşamsal bir zorlukla karşılaşmada direnç gösterme (Rutter, 2006) biçiminde ele alındığı görülmektedir.

Yılmazlık gelişiminde risk unsurları ile koruyucu unsurların dinamik bir etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir. Risk unsurları ve koruyucu unsurlar çocuğun kişisel ve demografik özelliklerinden içinde bulunduğu mikrosisteme, bakım, ev dışı bakım, tedavi ve öğrenme süreçlerine erişiminde etkileşimde bulunduğu kişilerin iletişime geçme biçimlerinden toplumsal ve kültürel etkilere kadar birçok kaynaktan etkilenmektedir (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Naglieri & LeBuffe, 2004). Çocuğun kişisel özellikleri açısından yılmazlıkta

koruyucu unsurlar; prososyal davranış becerisi, olumlu öz kabul, dürtü kontrol, kendini kontrol/ duygu düzenleme/ özdüzenleme becerisi, özgüven, sebat/kararlılık, problem çözme becerisi, duygu farkındalığı ve çocuğun içsel çalışma modeli biçimindedir. Yılmazlık açısından risk unsurları ise; süreğen hastalıklar, düşük düzeyde akademik başarı, düşük doğum ağırlığı ve gelişim geriliği, erken doğum, doğuştan veya sonradan meydana gelen çeşitli engel ve yetersizlikler (Bernard & Pires, 2006; Bretherton & Munholland, 1999; Elder & Conger, 2014; Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy & Ramirez, 1999; Myers & Morris, 2009; Smith & Prior, 1995; Werner, 1982; Werner & Smith, 1992) biçimindedir.

Çocuğun mikrosistemindeki koruyucu unsurların; ebeveynlerin özyeterlik algısı ve olumlu ebeveynlik uygulamaları, bakım verenin duyarlılığı, bakım veren çocuk ilişkisi, destekleyici aile ortamı, risk unsurlarının ise; ebeveynin sahip olduğu psikopatolojiler, çatışmalı aile ortamı, duyarsız ve tutarsız çocuk bakımı, yoksulluk, ihmal ve istismara maruz kalma biçiminde olduğu görülmektedir. Ev dışı bakım ortamları, tedavi ve öğrenme merkezleri açısından koruyucu unsurların; pozitif öğretmen-çocuk ilişkisi, eğitim ve tedavi ortamının niteliği, tedavi, ev dışı bakım ve eğitim merkezlerinde geçirilen süre ve verimliliği, çocukla etkileşime giren yetişkinlerin çocuk ve çocukluğa ilişkin olumlu anlayışları/zihinlerinde var olan şemalar, risk unsurlarının ise; çocukların tedavi, ev dışı bakım ve öğrenim merkezi yoksunluğu yaşaması, tedavi, bakım ve eğitim ortamlarında kullanılan materyallerde teknolojik gelişmelerin takip edilememesi, bakım, tedavi ve eğitim merkezlerinde yetişkin odaklı uygulamalar biçiminde olduğu görülmektedir(Berk, 2013a; Beyazova, 2015; Coleman & Karraker, 2003; Hakvoort, Bos, Balen, & Hermanns, 2010; Sorrin, 2005).

Çocukların yılmazlık becerileri üzerindeki koruyucu toplumsal ve kültürel unsular; çocuğa ve çocukluğa dair pozitif bakış açısı, çocuğun iyilik halini korumayı ve sürdürmeyi amaçlayan idari ve mevzuatsal düzenlemeler, toplumun çocuğa sunduğu gelişimsel fırsatlar, çocukların pozitif biçimde desteklendiği kültürel uygulamalar biçimindedir (Kağıtçıbaşı, 2010; 2012; Sorrin, 2005). Risk unsurları ise; bilimsel bir kanıta dayanmayan çocuk yetiştirme yaklaşımları, doğal afetler ve savaşlar, şiddet ve çatışma ortamları, çocuğun

sağlığını olumsuz etkileyen çevre kirliliği, genel toplumsal yoksulluk ve çocuk işçiliği (Almqvist & Brandell-Forsberg, 1995; Dyregrov, 1997; Gündoğdu, Özbörü Aşkan, Keskindemirci, Tuğrul Aksakal & Gökçay, 2016) biçimindedir.

2.7.2. Duygu Farkındalığı

Duygular, bireylerin hem kendisi hem de dış dünya ile ilişkilerini yapılandırmasına ve yönetmesine imkân sağlayan işlevlerdir. Erken çocuklukta duygu farkındalığı ve duyguların doğru biçimde ifade edilme becerisi duygusal yeterliliğin gelişmesi açısından temel hedef konumundadır, çünkü birçok araştırma duygusal yeterliliğin bilişsel ve duygusal gelişim, akademik başarı ve sosyal uyum ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Campos, Canpos & Barret, 1989; Masten, Burt & Coastworth, 2006; Saarni, 1999).

Duygusal farkındalık, kişinin kendisi ve başkalarının yaşadığı duygunun bilgisine sahip olmasıdır. Yani kişinin duygusal durumun tanımlamasını sağlayan fizyolojik, bilişsel ve sosyal işaretleri fark etmesi ve değerlendirerek daha önceki öğrendikleri ile anlamlandırması bu süreci yönlendirmektedir. Duygusal farkındalık çocuğun içinde yaşadığı bağlamlardan ayrı düşünülememektedir. Duygular, yetişkin ve akranlar gibi diğer insanların tutum ve yaklaşımları, dış dünyada meydana gelen olaylar ve kişinin kendi kendini değerlendirmesinden fazlasıyla etkilenmektedir (Izard & Harris, 1995).

Duygular, temel duygular ve özbilinçli duygular olarak ikiye ayrılır. Temel duygular, doğumdan itibaren bebekte bulunmasına karşın, başarı bağlantılı davranışlar ile etik davranışları içeren özbilinçli duygular 18-24 ay dolaylarında gözlerini aşağı indirme ve elini yüzüne kapatma davranışları ile kendisini utanç ve sıkıntı olarak göstermeye başlar (Güngör Aytar, 2016). Erken çocukluk döneminde ise her ne kadar duygusal beceriler artmış olsa da, duygulara ilişkin anlayış ve açıklamaları daha fazla dışsal olmaktadır. Oyunağı kırılan erken çocukluk dönemindeki bir çocuk kızgınlık duygusunu genellikle “oyunağım kırıldığı için kızgıyım/sinirliyim çünkü oyunağım kırıldı” biçiminde dışsal nedenlere atıf yaparak

açıklama eğiliminde olurken, daha ileriki dönemlerde duygular açıklanırken genellikle “kızgınım çünkü kırılan oyuncak benim için önemliydi” gibi daha içsel atıflara dayanan açıklamalar yapılır. Duyguların içsel ve dışsal kaynaklarının doğru biçimde fark edilebilmesi çocuğun duygusal gelişimi ve başına gelen olaylarda yapacağı değerlendirmeleri duygusal yeterliliği ile yakından alakalıdır.

Duygusal yeterlilik, erken çocuklukta psikolojik iyilik hali üzerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Duyguların doğru bir biçimde fark ve ifade edilebilmesi ile duygusal yeterlilik erken çocuklukta psikolojik iyilik hali açısından önemli göstergelerden biridir (Berk, 2013b; Şahin, 2014).

2.7.3. Prososyal Davranış

Prososyal davranışlar, yaşamın ilk yıllarından itibaren ortaya çıkan başkaları ile ilişkilerin düzenlenmesini ve yönetilmesini sağlayan bir dizi sosyal becerileri içermektedir. Bireyin hem kendisini hem de diğerlerini düşünerek harekete geçmesi prososyal davranışların esasını oluşturmaktadır (Eisenberg & Mussen, 1989, Kail, 2004).

Prososyal davranışlar, yaşamın ilk yıllarından itibaren basit düzeyde görülmeye başlar ve çocuğun gelişimine bağlı olarak amaçlı hale gelir. Bebeklerin ağlayan bir bebek gördüklerinde ağlamaları veya bir takım huzursuz davranışlar göstermesi bir diğerinin yaşadığı olumsuz duygulara karşı verilen tepkilerin ilk örnekleridir (Eisenberg, Fabes & Spinard, 2006; San Bayhan & Artan, 2012).

Prososyal davranışlar, yaş ilerledikçe daha da olgunlaşmaktadır ve prefrontal korteks gelişimi ile prososyal davranışlar daha amaçlı hale gelmektedir. Çocukların artan kapasiteleri ile birlikte, erken çocukluk dönemi prososyal davranışların daha amaçlı biçimde yönlendirilmesi ve gelecekte de daha güçlü bir şekilde ortaya çıkması açısından önemli bir gelişim dönemidir. Duygusal farkındalığın artması, duygulara daha istenilir anlamların yüklenmesi erken çocukluğun son yıllarında daha da belirginleşmektedir. Çocuklar 3-4 yaş

civarında yere düşen bir oyuncak bebeğin canının yandığını düşünebilmekteyken, 5-6 yaş civarında oyuncak bebeklerin yere düşmesiyle canının yanmayacağını anlamaktadır. Prososyal davranışlarda çocuğun yaşının yanı sıra cinsiyeti de öne çıkmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalar, kız çocukların erkeklere göre prososyal davranış konusunda daha iyi durumda olduğunu belirtmektedir (Becker & Eagy, 2004). Ebeveynlerin ebeveynlik uygulamaları ve çocukları ile kurdukları ilişkinin niteliği prososyal davranışların gelişiminde etkilidir. Prososyal davranışlarda rol model olmak ve prososyal davranışları teşvik etmek önemlidir (İnanç, Bilgin & Atıcı Kılıç, 2004). Çocuğun içinde yaşadığı kültürel yapı ise, prososyal davranışların gelişimi ve davranışlara prososyal anlam yükleme konusunda temel şekillendirici olarak ele alınabilir. Prososyal davranış gelişiminde çocuğun içinde yaşadığı kültür, hangi davranış türünün prososyal olarak değerlendirilmesi gerektiği konusunda önemli bir belirleyicidir (Özdemir, 2010). Çünkü kültürel yapı mikro ve makro düzeyde çocuk gelişimi üzerinde fazlaca etkilidir (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Kültürel yapı, ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin uygulamalarından, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğine, çocuğun toplumdaki yeri ve yetişkinler tarafından çocuğa yüklenen anlamdan çocuklar hakkındaki yasal ve mevzuatsal düzenlemelere, diğer insanlarla nasıl vakit geçirileceğine ilişkin sınırların belirlenmesinden çocuğun ev ve okul ortamlarında nasıl vakit geçireceğine kadar birçok konuda yönlendiricidir (Başay, 2015).

İlgili alanyazın incelendiğinde; prososyal davranış becerileri; özgecilik(diğergamlık), yardım arama), işbirliği, iletişimi başlatma, empati (rol alma), yardım etme becerisi ve paylaşma becerisi biçiminde ele alınmıştır (Aydın & Karakelle, 2016; Carkhuff, 2011; Karadağ & Mutağçılar, 2009; Wagner & Chapman, 1992; Warneken & Tomasello, 2006). Empati bir prososyal davranış çeşitidir ve diğer insanların yaşadıklarına karşı hassasiyet anlamına gelmektedir. Empatinin temelinde duygu farkındalığı bulunmaktadır. Başkalarının mutluluk ve korkularına kayıtsız kalmamak, kendisini diğerinin yerine koyarak anlama empati becerisidir (Rathus, 2006; Voltan Acar, 2013). Hoffman'a (2008) göre, prososyal bir davranış çeşidi olan empati becerisi yaşla birlikte artmaktadır, yaşamın erken dönemlerinde

de empati davranışı görülmektedir, fakat erken dönemdeki bu empati davranışı edimsel koşullanma ve taklit biçiminde ortaya çıkmaktadır. Empati becerisi, yaşla ve çeşitli gelişim kazanımlarıyla gelişmektedir. Empati becerisinin merkezinde başkalarının duygularının doğru biçimde anlaşılmasını sağlayan duygusal bakış açısı alma becerisi bulunmaktadır (Kalliopuska, 1992). Duygusal bakış açısı alma becerisi çeşitli aşamalardan meydana gelmektedir. Bunlar; duygunun farkına varma, duyguyu kontrol etme, duyguyu yorumlama ve duyguya yanıt verme biçimindedir (Aslan & Akyol, 2016). Empati becerisinde duygunun farkına varmak, duyguyu kontrol etme ve duygunun yorumlanması içsel süreçler olarak ortaya çıkarken, duyguya yanıt verme hem içsel hem de dışsal süreçler olarak ortaya çıkabilmektedir.

Yardım etme ve yardım arama davranışları bireyin kendisini ve diğerlerini rahatlatmayı, sıkıntının dindirilmesini amaçlayan prososyal davranış türleri olup, bireylerin diğer insanlarla hâlihazırda var olan ilişkilerine dayanmaktadır. Diğer insanların yaşamsal durumları hakkında yapılan duygusal değerlendirmeden sonra diğer insanların rahatlatılması, teselli edilmesi, rol üstlenme(sorumluluk alma), yardım etme, kendi rahatsızlığını gidermek amacıyla yardım arama, kolektif bir amaç uğruna paylaşmak veya işbirliği yapmak bireyin yaşadığı duyguya yanıt verme biçimleridir. Yardım etme davranışı, davranışı ortaya çıkaran temel motivasyona göre farklılaşabilmektedir. Sosyal ihtiyaçların karşılanmasına bağlı olarak yardım etme ve yardım arama davranışı bireylerin birbirinden karşılık beklemesine dayanabilmekteyken, özgecilik kavramında ise herhangi bir beklenti içerisine girmeden diğerleri için fedakârlık yapma durumu söz konusudur. Özgecilikte davranış içsel motivasyonlar tarafından yönlendirilmektedir ve sorumluluk duygusu ön plana çıkmaktadır (Bar-Tal, 1976; Kardağ & Mutağçılar, 2009; Krebs & Hesteren, 1994). Yardım arama davranışı bireyin sözlü ya da sözsüz biçimde diğer insanların kendi acısını dindirmesi için rol almaları beklentisine girdiği bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır ve iletişimi başlatma ve sürdürme becerisi ile yakından alakalıdır. İletişimi başlatma ve sürdürme becerisi, prososyal davranış için önemli göstergelerden bir diğeridir (Aydın &

Karakelle, 2016; Warneken & Tomasello, 2006). Bir kaynak ve bir hedef arasında çok kanallı ve psikososyal bir süreç olarak gerçekleşen iletişim prososyal davranışların ortaya çıkmasını sağlar. İletişimi meydana getiren mesajlar sözlü ve sözsüz olarak oluşturulabilmektedir ve iletişimde sembollere yüklenen ortak anlamlar önem arz etmektedir (Dökmen, 2005; Gürüz & Eğinli, 2011; Kaya, 2011). Bireylerin sembollere karşı ortak anlayış geliştirememesi, çeşitli iletişim engellerine neden olabilmektedir ve bu durum prososyal davranışların ortaya çıkmasına engel olması bakımından istenmeyen bir durumdur (Koruklu, 2011; Öğülmüş, 2006). Prososyal davranışlardan işbirliği yapma ve paylaşma davranışları ise sosyal ilişki içerisinde bulunan bireylerin birlikte hareket etmesini ve ortak bir amaca yönelmesini içeren davranış örüntüleridir (Jakson & Tisak, 2001; Taygur Altıntaş & Yıldız Bıçakçı, 2017). İşbirliği davranışında ise, ortak bir hedef doğrultusunda kenetlenme ve bu hedefe ulaşabilmek için rol üstlenme/verilen role uygun hareket etme söz konusudur. İşbirliği davranışında görev dağılımı önceden belirlenen kurallara uygun davranma ve gerektiğinde inisiyatif alma söz konusudur ve işbirliği davranışının ortaya çıkabilmesi için karşılıklı güven duygusu önemlidir (Bakır, 2005; Bratman, 1992; Warneken & Tomasello, 2006).

Prososyal davranışlar ve duygudaşlık becerisi çocukların psikolojik iyilik hali üzerinde etkili olmaktadır. Psikolojik iyilik hali açısından iyi durumda olan çocuklar daha az olumsuz davranışlar gösterirler ve olumlu sosyal davranışlara fazlaca başvurmurlar. Kendilerine ve çevrelerine ilişkin farkındalıkları yüksektir. Kendi olumsuz yaşantılarını olumluya çevirebilmek veya zor durumda olan diğer insanların yanında olmak yoluyla bir sosyal destek sistemi oluşturabilir ve bu sayede psikolojik iyilik hallerine katkı sağlarlar (Diener & Seligman, 2002).

2.7.4. Öz Düzenleme/Dürtü Kontrol

Öz düzenleme, bireyin spesifik bir duruma karşı kendi amaç ve gereksinimleri doğrultusunda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönetimini içeren bir dizi beceridir (Barkley, 2004). İlgili literatür incelendiğinde; öz düzenleme kavramının farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Davranışsal yaklaşımı temel alan tanıma göre öz-düzenleme; bireyin motivasyonlarına göre davranışını düzenleme ketleme ve veya değiştirmesini içermektedir. Davranışçı yaklaşımın savunan kuramcılar öz düzenlemeyi öz kontrol becerisi olarak ele almaktadır (Bronson, 2000; Logue, 1995). Bilişsel yaklaşımı temel alan tanıma göre öz düzenleme; amaçlar doğrultusunda bilişsel süreçlerin değerlendirilmesi ve düzenlenmesini içerir (Trommsdorf, 2009). Bilişsel öz düzenlemede, dikkat, algı, kısa süreli bellek ve uzun süreli belleğin işlenmesi ve kullanılması vardır. Duyuşsal yaklaşımı temel alan yani duygusal tanıma göre öz düzenleme; bireyin yoğun duygusal reaksiyonlarını kontrol altına alma becerisidir (Thompson, 2006). Araştırmacılar tarafından öz-düzenleme kavramının farklı boyutları öne çıkarılmış olsa da, öz-düzenleme kavramı bütüncül olarak bilişsel duygusal ve davranışsal süreçleri içermektedir. Çocukların öz düzenleme becerisinde fiziksel gelişimlerinin yanı sıra öz düzenleme konusundaki dışsal destekler de önem göstermektedir. Elde edilen bilişsel, fiziksel ve sosyal kazanımlar, öz-düzenleme davranışının yaş ilerledikçe daha profesyonel biçimde kullanılmasını sağlar. Bebekler ilk aylarda yoğun duyguların altında ezilir. Ebeveynler öz düzenleme için dikkat dağıtma çocuğun ilgisini başka yere çekme ve nazıkçe dokunma gibi birtakım rahatlatıcı davranışlara başvurmaları gerekir (Berk, 2014). Bu nedenle, yaşamın erken döneminde bebeğin öz düzenlemesi bakım verene bağlıdır. Yaş ilerledikçe artan kapasiteler çocuğun kendi öz düzenlemesi üzerine daha fazla söz sahibi olmasını sağlar. Emekleme ve yürüme çağındaki bir çocuğun hoşuna gitmeyen uyarılardan dikkatinin yönünü değiştirmek suretiyle kaçınması (emekleyerek veya yürüyerek kaçması) buna örnek gösterilebilir (Crockenberg & Leekers, 2003). Yine de, bu dönemde öz düzenleme için ebeveyn desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuğun kendisini ifade etmesini sağlayan dil gelişimi de öz düzenleme

üzerinde etkilidir. Dil gelişimi ile çocuklar ebeveynlerini kendini rahatlatma yolları konusunda harekete geçirebilmektedir (Cole, Armstrong & Pemberton, 2010). Erken çocukluk dönemi öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi ve kullanılması açısından önemli bir gelişim dönemidir. Çocuk gelişimsel kazanımları ve özellikleri ile birlikte öz düzenleme konusunda daha da bağımsız hale gelir (Posner & Rothbart 1998; Vandeveld, Van Keer, Schellings & Van Hout-Wolters, 2015).

Özdüzenleme becerisi, psikolojik iyilik haline katkı sağlayan önemli öğelerden biridir. Duygusal ve davranışsal reaksiyonlarını kontrol etmekte güçlük çeken çocuklar arkadaş çevreleri tarafından reddedilen ve yalnızlığa itilen çocuklardır (Berk, 2014a). Çocukların akranları tarafından reddedilmesi ve yalnızlığı yaşaması onları daha hırçın hale getireceği için bu durum onları psikolojik iyilik hali konusunda daha dezavantajlı bir duruma sokmaktadır. Öz düzenleme stratejilerini kullanan ve duygusal reaksiyonlarını kabul edilebilir davranışlara dönüştüren çocuklar, yakın çevreleri tarafında daha fazla kabul gören çocuklardır ve bu durum onların hem şimdiki hem de gelecekteki psikolojik iyilik haline katkı sağlar (Carr, 2016; Seligman, 2002).

2.7.5. Benlik Algısı

Benlik, bireyi diğer bireylerden ayıran değer tutum ve davranış özelliklerini kapsar ve insanın kişilik yapısına ilişkin göstergeler bütünüdür (Newman, 2013). Benlik(Öz) kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir (Güngör Aytar, 2016). Sosyal varoluş olan benlik insanın kendisini ve diğer insanların kim olduklarına dair fikir yürütmelerine imkân tanır (Hogg & Vaughan, 2006).

Benlik gelişiminde bakım verenlerin çocuğa uyguladığı bakım verme yöntemleri ile çocuğun sosyalleştirilmesi çok önemlidir. Çocuğun sosyalleştirilmesinde kurulan iletişim ağı etkilidir (Ersanlı, 2013; Gander & Gardiner 2006). Çocuğun benliğinin gelişiminde dil gelişim ve

çocuğun diğer insanlarla etkileşimine girmesinin de önemli olduğu ayna benlik kavramı ile ortaya atılmıştır (Sears, Taylor & Paplau, 2010). Ayna benlik, kişinin kendini diğerlerinin değerlendirmeleri çerçevesinde tanımlamasıdır. Çocuklar, yetişkinlerden farklı olarak kendilerini sosyal etkileşimleri ile anlama ve değerlendirmeye daha eğilimlidirler (Güngör Aytar, 2016; Yavuzer 2012)

Diğer gelişim özelliklerine olduğu gibi, benlik gelişimi de aşamalı olarak özelleşme ile ilerleyen bir süreçtir. Bebekler hayata gözlerini açtıklarında yavaş yavaş kendilerinin farklı olduklarını kavramaya başlarlar (Berk, 2013a). Benliğin kavranması erken dönemde öz farkındalığa işaret etmektedir. Yeni doğanlar kendi vücutlarına ilişkin dışsal uyaranlara kendi vücutlarına karşı kendi yaptıkları etkilerden daha yoğun tepki verirler (Berk, 2013b). Yani bebeğin kendi eliyle yüzüne dokunması veya bir yetişkinin bebeğin yüzüne dokunması bebekte farklı davranışsal tepkilere yol açmaktadır. Yaklaşık iki yaş dolaylarında çocukların fiziksel özellikleri hakkında farkındalıkları artar. Benlik farkındalığı diğerlerinin davranışları hakkında bakış açısı geliştirilmesinde katkı sağlar ayrıca benlik farkındalığı bir sahiplik duygusuna da kaynaklık etmektedir (Berk 2013a). Dil gelişimi de benlik farkındalığı üzerinde önemli bir unsur haline gelmektedir. Çocuklar benliklerini başkaları ile kurdukları ilişkiler çerçevesinde tanımlarlar (Güngör Aytar, 2016). Dil gelişimi ile birlikte ebeveyn ve çocuğun ortak unsurlar ve yaşam öyküsü üzerine konuşmaları çocuğun anımsanan bir “ben”i kazanmasını sağlar. Fiziksel ve bilişsel beceriler geliştikçe anımsanan benlik yavaş yavaş kalıcı bir birime dönüşür (Berk 2013a). Erken çocukluk döneminde çocukların benlik farkındalığı artmıştır ve kendilerine ilişkin benlik ifadeleri somut niteliktedir yani kendilerini isim cinsiyet sahip oldukları eşyalar elbiseler ve somut herkes tarafından görülebilen özellikleri açısından tanımlarlar (Harter 2006). Yine de, erken çocukluk döneminde çocukların kendilerine dair değerlendirmeleri ile sahip oldukları özellikler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Çocuklar kendi özyeterliliklerini olduğundan daha abartılı veya daha aşağı olarak değerlendirebilmektedir. Bu durum erken çocukluk döneminde özyeterlilikler açısından benlik kavramını olumsuz etkilese de, ebeveyn, bakıcı

ve yakın çevredeki bireylerle girilen etkileşimler sonucu oluşturulan benlik kavramı erken çocuklukta psikolojik iyilik hali açısından önemlidir (Ponsodo, Abad, Francis & Hills, 2008).

Benlik algısı erken çocukluk döneminde psikolojik iyilik hali üzerinde etkilidir. Yaşı ilerledikçe özerkleşen, özerkliğine saygı duyulan ve desteklenen çocuklar dış dünya ile kurdukları ilişkilerde daha fazla özgüven duyarlar ve problemlerini çözmüne kavuşturmada daha yetkindirler. Özgüven ve olumlu benlik algısı konusunda desteklenen çocuklar psikolojik iyilik hali açısından daha olumlu bir durumdayken, olumsuz geri dönütler nedeniyle kendine güvenini kaybeden ve olumsuz benlik algısı pekiştirilen çocuklar psikolojik iyilik hali açısından şimdi ve gelecekte dezavantaj yaşamaktadır (Fredrickson, 2001; Snyder & Lopez, 2002).

2.7.6. Kişisel Özellikler ve Psikolojik İyilik Hali

2.7.6.1. Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Psikolojik İyilik Hali

İnsan bedeni beyin tarafından yönetilmektedir. Bebeğin beyni anne karnından itibaren gelişimini sürdürür. Erken çocukluk dönemi ile birlikte çocuğun bilişsel becerileri önceki gelişim dönemlerine göre daha hızlı atılımlar gerçekleştirir. Yine de soyut kavramları anlama ve işleme süreci ile sosyal ve kişisel yaşamlarına ilişkin sahip oldukları bilişte yetişkinlerden farklı özelliklere sahiptirler (Bee & Boyd, 2009; Trawick-Smith 2013).

Erken çocukluk döneminde çocukların sahip olduğu bilişlerin yetişkinlerden farklı olmasının psikolojik iyilik halleri açısından olumsuz sonuçlara neden olup olmaması yetişkinlerin çocuğa yaklaşımları ve bakış açıları ile yakından ilişkilidir. Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim ve zihin özellikleri açısından bilgi sahibi olmayan ya da yetersiz bilgiye sahip olan ebeveynler çocuğun psikolojik iyilik halini olumsuz etkileyebilir. Örneğin

erken çocuklukta animizm özelliği bulunmaktadır (Berk, 2013a). Bu özellik ile çocuk gerçek hayatta yaşadığı şeyler ile hayali ürünleri birbirine katarak anlatabilir veya hiç yaşamadığı şeyleri yaşamış gibi anlatabilir. Bu durumda ebeveyn çocuğu yalancılıkla suçlayıp çeşitli ceza uygulamaları ile bu davranışını şekillendirmeye çalışırsa veya hayalcilikle etiketleyip söylediklerini umursamaz bir tavırla çocuğu ile iletişimine geçerse bu durum çocuğun benlik gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bazı istismar türlerinde hayalci yalan söylüyor gibi nitelendirmek çocuğun istismara maruz kalmasının sürmesine neden olabilir ve bu durum çocuğun psikolojik iyilik hali üzerinde daha yıkıcı etkilere neden olabilir. Çocuğun bilişsel gelişimi göz önünde bulundurulmadan ondan akademik seviyesine uygun olmayan beklentiler içerisine girmek de çocuğu olumsuz etkiler. Benzer biçimde erken çocukluk döneminde bulunan çeşitli korkular (karanlık, çeşitli varlıklar vb.) çocuğun bilişsel gelişimi açısından normal ve geçici bir durumdur fakat bu durum olumsuz geri dönütlerle pekiştirilirse çocuğun hem o andaki hem de gelecekteki psikolojik iyilik halini olumsuz etkileyebilir.

Bilginin kısa süreli bellekte işlemlenmesi, kodlanması, uzun belleğe iletilmesi gibi süreçleri içeren üst bilişsel beceriler bireyden bireye farklılık göstermektedir (Hoy, 2015) ve bireylerin bilişsel gelişimi ile ilişkilidir. Çocuğun üst bilişsel süreçleri ile yakından alakalı olan ve akademik, duygusal ve analitik süreçlerini içeren zekâ kavramı da psikolojik iyilik hali üzerinde etkilidir. Çocuğun hem halihazırdaki hem de gelecekteki beceri ve başarılarını etkileyen zeka hakkında çeşitli kavramsallaştırma ve yaklaşımlar bulunsa da, zeka kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucun meydana gelmektedir (Berk, 2013b). Her iki ebeveyninden kalıtım yoluyla çocuğa aktarılan bilişsel kapasitelerin asgari ve azami sınırları bulunmaktadır ve zekânın asgari veya azami düzeyde kullanılması çocuğun çeşitli uyaranlar ve etkinlikler ile gelişim dönemine uygun biçimde desteklenmesiyle alakalıdır (Restak, 2003). Zekânın çocuğun psikolojik iyilik hali üzerindeki etkisi ise çoğunlukla yaşamda akademik süreçler sonucunda elde edilen başarı ve başarısızlıkla ilişkilendirilse de, erken çocukluk döneminde gelişimi destekleyici oyun ve çeşitli etkinlikler ile keşfetmesi için

imkân sağlanan ve keşifleri sonrasında kendisini ortaya koydukları ürünler ile ifade eden çocukların psikolojik iyilik hali açısından daha avantajlı bir konumda olduğu söylenebilir.

Bilişsel gelişim ile ilişkili olan dil gelişimi de çocuğun psikolojik iyilik hali üzerinde etkili bir unsurdur. Erken çocukluk döneminde çocuklar dilin ana seslerini doğru olarak algılamakta ve düzgün bir biçimde telaffuz etme konusunda daha da uzmanlaşmaktadır (Bee & Boyd, 2009). Dil gelişimi açısından kendisi ile çokça iletişime geçilen ve desteklenen çocuklar kelime dağarcığı, kendi duygu ve düşünceleri ifade etme, dilin başkaları ile iletişime geçilirken aktif olarak kullanılması konusunda daha avantajlıdır (Hoy, 2009; Berk, 2013a). Çocuğun olumsuz olarak değerlendirdiği ve hissettiği durumlarda başkaları ile prososyal beceriler çerçevesinde etkileşime girmesi açısından dil gelişimi önem göstermektedir. Dil gelişimin desteklenmediği durumlarda ise çocuğun kelime haznesi, telaffuz becerisi ve dili kendi rahatsızlığını gidermek veya kendisini ifade etmek için kullanılması konusunda çocuklar daha dezavantajlı duruma gelmektedir (Trawick-Smith, 2014).

2.7.7. Erken Çocuklukta Fiziksel Gelişim, Fiziksel Özellikler ve Psikolojik İyilik Hali

2.7.1.1. Bedensel Büyüme

Erken çocuklukta gelişen fiziksel beceriler çocuğun psikomotor yeterliliğini ve özgüvenini artırmakta ve çocuk çeşitli oyun ve etkinliklerde kaba ve ince motor becerilerini sergilemekten keyif duymaktadır. Çocuğun oynadığı oyunlardaki hareketlilik ve risk unsurlarını tam olarak kavrayamaması, onun tehlikeli oyunlar sonrasında kendisinde veya başkalarında çeşitli yaralanmalarla sonuçlanan süreçlere dönüşebilmektedir. Kaba motor özellikleri içeren ve özellikle erkek çocuklar tarafından tercih edilen boğuşmacalı ve

vurdulu/kırdılı oyunlar sonrasında gelişen yaralanmalar ve ağrılar çocuğu olumsuz etkileyebilmektedir (Aksoy,2014). Herhangi bir fiziksel engeli bulunmayan ve çeşitli nedenlerle hareket etmesi engellenen çocuklar çeşitli davranış ve uyum problemleri gösterebilmektedir.

2.7.1.2. Fiziksel Özellikler ve Psikolojik İyilik Hali

Çocuğun ebeveynlerinden miras olarak aldığı genetik kodlar çerçevesinde fiziksel özellikleri belirlenmektedir. Çocuğun yüz ve beden yapısı, göz rengi, çeşitli organları ve vücudunun şekillenmesi bu kodlar aracılığıyla oluşmaktadır. Ebeveynin kilolu veya aşırı zayıf olmasının yanı sıra beden yapısı çocuğa genetik olarak aktarıldığı için çocuğun psikolojik iyilik hali üzerinde rol oynamaktadır. Ebeveynlerden alınan genetik kodların etkisi, bireylerde beden imajı olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyin kendi fiziksel özellikleri hakkında öznel bir kanaata varması olan beden imajı (Kutlu, 2009), içinde yaşanan kültüre bağlı olarak değişmekle birlikte, ideal beden imajı algısı ve isteği erken çocukluktan itibaren çocuklar tarafından istenen bir durumdur (Harriger, Calogero ve Witherington, 2010). Erken çocuklukta kızlar popüler kültürün etkisiyle zayıflık, erkekler ise kaslı görünmenin önemli olduğunu formal ve informal yollarla öğrenebilmektedir (Furnham, Badmin & Sneade, 2002). Erken çocukluktan itibaren çocukların ideal beden imajı modellerine maruz kalması ve onlarla özdeşleşmesi beden memnuniyetsizliği yaşamalarına neden olabilmekte, bu durum çocukların psikolojik iyilik halini zorlayabilmektedir.

Ebeveynlerden aktarılan genetik materyale bağlı olan ırk ve ten rengi de, bazı ırkların üstün görüldüğü toplumlarda çocuklar için zorlayıcı olabilmektedir. Erken çocuklukta kendi ten renginden farklı olanlara karşı çocukların önyargılı tutumlara sahip olması ve çocukların maruz kaldığı öğretiler ile de siyah ve beyazı iyi ve kötü şeylerle ilişkilendirmesi söz konusu olabilmektedir (Augoustinos & Rosewarne, 2001). Bu durum çocuğun hem şimdiki hem de gelecekteki yaşamında kendi ırkından olmayanlara karşı olumsuz genelleme ve önyargıları

sürdürmesine neden olabilmekte, yaygın olan ırktan farklı özelliklere sahip çocukların ise dışlanma ve ayrımcılıkla karşı karşıya kalmasıyla sonuçlanabilmektedir. Ayrımcılık ve dışlanma ile birlikte diğer ırklara karşı olumsuz tutumlara sahip olma erken çocukluktan itibaren çocukların psikolojik iyilik halini olumsuz etkileyebilmektedir.

2.7.2. Erken Çocuklukta Hastalıklar ve Psikolojik İyilik Hali

Erken çocukluk döneminde doğuştan veya sonradan, kronik veya akut tüm hastalıklar çocuğun o andaki ve gelecekteki psikolojik iyilik halini olumsuz etkileyebilmektedir. Hastalıkların geçici veya kalıcı olmasının yanı sıra, bu hastalığın ebeveyn tarafından nasıl değerlendirildiği ve çocuğun neler hissettiği, hastalığın çocuğun üzerindeki etkileri açısından son derece önemlidir. Ağır ya da hafif olma durumuna göre geçici hastalıklar çocuğun sürecin sonunda edindiği olumsuz deneyimlerin daha az olmasına imkân tanırken, kalıtsal ve kronik hastalıklar çocukların ve ailelerinin hastalık sürecinde daha fazla yıpranmasına neden olabilmektedir. Erken çocukluk dönemindeki bir çocuğun hastaneye yatmasının gerektiği hastalıklarda çocuğun öz bakım ihtiyaçlarının başkaları tarafından giderilmesi ile çocuğun hareketliliğinin kısıtlanması çocuğun özerkliğinin sekteye uğratılmasına neden olabilmektedir (Baykara, Güvenir & Miral, 2011). Çocuğun çeşitli hastalıklar nedeniyle evde veya hastane ortamında fiziksel becerilerini kullanma özerkliğinin askıya alınması, idrar kaçırma, depresyon, kaygı ve korku, yanlış yorumlama, uyku ve yeme alışkanlıklarına değişme, tırnak yeme gibi gerileme davranışları kendini gösterebilmektedir (Çelik ve Özbey, 2011). Hastalık durumlarında çocuğun fiziksel olarak kısıtlı olması ve normal hayatına devam edememesi, duygusal sosyal gelişim alanında gerileme davranışları olarak görülmesinin yanı sıra öğrenme ve çeşitli yollarla kendisini ifade etme yaşantılarının da kısıtlanması ve bilişsel olarak da dezavantaj yaşanmasına neden olabilmektedir.

Çocuğun hastalığa dair yanlış bağdaştırmaları nedeniyle bu hastalığın bir yaramazlık yapması sonrası başına geldiğini düşünmesi çocuğun psikolojik olarak olumsuz etkilenmesine neden olurken, eğitim/öğrenme süreçlerinden uzak kalması da bilişsel gelişimi açısından olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde çocuğun yaşadığı hastalıklardan olumsuz etkilenmesini en aza indirebilmek için ebeveyn ve aileye yardım sağlayan profesyonel personel tarafından çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadır. Ayrıca, hastalığa ilişkin çocuğun zihninde belirsiz herhangi bir durum bırakılmaması ve çocuğun gelişim düzeyine uygun ve anlayabileceği türden açıklamalar yapılması çocuğun psikolojik iyilik haline olumlu katkılar sunacaktır.

2.8. Çocuğun Psikolojik İyilik Halini Dolaylı Etkileyen Durumlar

2.8.1. Aile ve Psikolojik İyilik Hali

Ebeveynin çocuğuna ve çocuk yetiştirmeye ilişkin bilişleri kişisel ihtiyaçları ve ailenin içerisinde yaşadığı ve ait olduğu toplumun kültüründen fazlaca etkilenmektedir. Yetişkinlerin çocuğa ve çocukluğa bakış açısını etkileyen ve ebeveyn-çocuk iletişim süreçlerini şekillendiren toplumun kültürünü ise tarihsel zaman, ekonomik ve siyasal koşullar ve toplum yapısı vb. etkilemektedir (Çağdaş & Seçer, 2005; Sorrin 2005; Yağmurlu & Yavuz, 2012).

Ebeveynlik hakkındaki duygu, düşünce, davranış ve değerleri içeren ebeveynlik etnokuramları, ebeveynin çocuk ile etkileşime girme biçimlerini ve aile içi iletişimi şekillendirmektedir. Ebeveynlik tutumları olarak karşımıza çıkan söz konusu bilişlerin, erken çocukluk döneminde de çocuğun gelişimi üzerinde etkisi fazladır (Berry vd., 2015; Macoby, 2002). Ebeveyn tutumları araştırmacılar tarafından, demokratik ebeveyn tutumu,

otoriter ebeveyn tutumu ve izin verici ebeveyn tutumu biçiminde kategorize edilmiş ve demokratik ebeveyn tutumu dışında diğer ebeveyn tutumlarının çocuk üzerinde olumsuz etkilerinin bulunabileceğini savunmuşlardır (Callender, Olson, Choe & Sameroff, 2011). Ceza ve yaptırımların çokça kullanıldığı otoriter ebeveynlik tutumunda, çocuklar çoğunlukla kaygı ve mutsuzluk yaşayabilmekte ve hem şimdiki hem de ilerleyen yaşamlarında bu durum düşük özgüven ve utangaçlık olarak kendisini gösterebilmektedir (Santrock, 2009). Asgari düzeyde kontrol uygulanan, özerkliğin aşamalı verilmediği ve çocuğun birçok konuda kendi kendine karar vermek zorunda kaldığı izin verici ebeveynlik tutumunda da çocuklar dürtüsel hareket edebilmekte, verilen görevleri tamamlamakta güçlük çekebilmekte ve isyankâr davranışlar gösterebilmektedir (Berk, 2013b). Çocuğun kendisini ifade etmesine sınırlı olarak müsaade edilen, varlığının, kişilik yapısının, ilgi ve ihtiyaçlarının görmezden gelindiği her türlü ebeveynlik tutumunun çocuğun psikolojik iyilik halini olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır.

Ebeveyn tutumlarının yanı sıra, ebeveynin psikolojik yapısı da çocuğun iyilik hali üzerinde etkili olmaktadır. Ebeveynlerin birinin veya her ikisinin yaşadığı bipolar bozukluk, dissosiyatif bozukluklar ve madde kullanım bozuklukları gibi derinleşmiş psikolojik rahatsızlıklar ebeveyn-çocuk etkileşimini ciddi düzeyde bozabilmekte ve çocuğun tutarsız ebeveynliğe maruz kalmasına neden olabilmektedir. Tutarsız ebeveynlik erken çocuklukta çocuğun yaşadığı olaylar nedeniyle kendini suçlama, korku, üzüntü, endişe ve kaygı duygularından ne yapacağını bilmemesine kadar uzanan bir negatif duygulara neden olabilmektedir (Buldukoğlu, Bademli, Karakaya, Göral & Keser, 2011). Ebeveynin psikolojik rahatsızlıklar yaşamasının, çocuğun yaşadığı belirsizlikleri artırmasının yanı sıra çocuğun ebeveyniyle ilişkisinde ihmal ve istismar gibi yıkıcı davranış örüntülerine maruz kalmasına da neden olmaktadır (Berk, 2013a). Çocukların kötü muameleye maruz kalması, onun kendisi ve ailesine ilişkin olumsuz bir bilişe sahip olmasına, prososyal davranış gelişiminin bu durumdan olumsuz etkilemesine ve çocuğun çeşitli uyum problemleri yaşamasına neden olarak psikolojik iyilik halini olumsuz etkilemektedir.

Erken çocuklukta, çocuğun psikolojik iyilik hali üzerinde etkili olan unsurlar arasında ebeveynlerin eğitim durumu, maddi gelir seviyesi, ebeveynlerin çalıştığı iş/meslek gibi ailenin sosyoekonomik özellikleri de yer almaktadır. Ailenin sosyoekonomik özellikleri ebeveynin çocuğun temel ihtiyaçlarının giderilmesi, fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarına yanıt verilmesi, sağlık gereksinimlerinin karşılanması ve çocuğa sunulan imkânlar açısından önem arz etmektedir (Semerci, Müderrisoğlu, Karatay, Akkan, Kılıç, Oy & Uran, 2012). Ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn ve çocuğun birlikte geçirdiği vaktin niteliğini farklılaştırmaktadır. Eğitim seviyesi yükseldikçe ebeveynin çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması konusundaki farkındalığının artması ile ebeveyn tarafından çocuğun kendisini ifade edebileceği çeşitli etkinlik ve aktivitelere yönlendirilmesi ve erken çocuklukta ebeveyn-çocuk ilişkisinin daha nitelikli hale gelmesi söz konusu olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Ailenin sosyoekonomik göstergelerinde önemli bir yer tutan maddi gelir seviyesi de erken çocuklukta psikolojik iyilik hali üzerinde etkili olmaktadır. Bebeklik ve erken çocuklukta yoksulluk çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanamaması ile çocuğun bilişsel, fiziksel ve duygusal/sosyal gelişimi olumsuz etkilenmektedir. Gelir seviyesinin düşük olması çocuklarda yetersiz beslenme, kronik sağlık problemlerine daha eğilimli olma, ebeveynlerin geçim stresi nedeniyle çocukların ikinci plana atılması ve fiziksel şiddete daha fazla maruz kalma, istismar ve ihmal olayları ile daha fazla karşılaşma, çocuğun eğitim imkânlarına erişiminin sınırlı olması gibi çocuğun psikolojik iyilik halini olumsuz etkileyen neticeler doğurmaktadır (UNICEF, 2001, Kurnaz, 2007).

2.8.2. Akranlar ve Psikolojik İyilik Hali

Erken çocuklukta sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda akran ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. Çocuklar ebeveynleri, öğretmenleri veya diğer yetişkinlerden farklı olarak akran gruplarıyla daha eşit ilişkiler kurarlar. Özellikle de erken çocukluk döneminde çocuklar akran grupları ile oynadıkları oyunlar aracılığıyla etkileşime girerler (Corsaro,

2004; Kernan, 2013). Erken çocukluk dönemindeki oyunlarla çocuk, kavramlara benzer anlamlar yüklemek, sosyal sınırlarını öğrenmek, sosyal problemlere çözüm yolları bulmak ve empati, yardım etme, yardım arama, işbirliği gibi prososyal davranışlarını pekiştirmektedir (Berk, 2013a). Çocuğun herhangi bir nedenle akran grubundan ayrı kalması ve doğrudan temas kurmak yerine sanal olarak sınırlı bir sosyallik içerisinde etkileşime girmesi, sosyal problem çözme ve çatışmalara uygun çözümler geliştirme becerisini olumsuz etkileyebilmektedir. Çocukların karşı karşıya kalacağı sınırlı sosyallik, çocuğun kronik hastalığının bulunmasından, salgın hastalıklara, aşırı koruyucu ebeveyn tutumundan, çocukluk coğrafyasının sınırlı etkileşime imkân tanınmasına, çocuğun çekingen bir mizaca sahip olmasından, kültürel beklentilere kadar çeşitli nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Çocuğun akranları ile doğrudan temas kurması çocuğun prososyal becerilerini artıracığından psikolojik iyilik hali açısından önem taşımaktadır.

2.8.3. Okul ve Psikolojik İyilik Hali

Erken çocukluk dönemi, çocuğun fiziksel, bilişsel ve psikomotor birçok beceriyi edindiği önemli bir gelişim dönemidir. Bu dönemde çocuğun aile ve akranları ile etkileşiminin yanı sıra zengin uyaranlı deneyimler oluşturmak için eğitim ortamının düzenlenmesi gereklidir (Arı, 2005). Çocuğun öğreneceği kavramlar, yaşama ilişkin edineceği bilgiler ve geliştireceği alışkanlıklar ile çocuğun yaşamında önemli bir yer edinen okul öncesi eğitim kurumunun niteliği çocuğun gelişimine etki etmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda, nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarına devam çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri ile okul başarıları açısından daha iyi durumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Feyman, 2006; Duyar, 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarının niteliği üzerinde pek çok unsur etkili olmaktadır. Kurumdaki yönetici ve öğretmenlerin çocuk eğitimi konusunda güncel ve dinamik bir anlayışa sahip olup olmaması, okul öncesi eğitim programının çocuğa kazandırmayı hedeflediği yeterlilikleri etkileyen paradigmlar, eğitim kurumunun çocuğa

sağladığı fiziksel imkânlar, öğretmen-ebeveyn ilişkisi ve aile katılımı, okul öncesi kurumundaki yetişkin ve çocuk oranı, çocuk grubunun büyüklüğü, öğretmen ve çocuğun kurduğu ilişki, kullanılan araç gereç ve materyallerin çeşitliliği eğitim kurumlarının niteliğini etkilemektedir (Feinberg & Yazejian, 2010; Ishimine & Tayler, 2014; Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early & Barbarin, 2005; Zembat, 2007).

Okul psikolojik iyilik hali açısından en önemli hizmet birimidir, çünkü çocuklar günün en önemli ve verimli saatlerini eğitim kurumlarında okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile geçirmektedir. Çocukların karakter güçlerinin pozitif örnekler ile desteklenmesi, çeşitli duyu organlarına hitap eden zengin uyarılara sahip etkinlik ve uygulamalar ile karşılaşması, olumlu gelişimi tetikleyici bir rol üstlenmektedir. Çocuğun bilişsel, fiziksel ve duygusal/sosyal gelişimini destekleyici davranış örüntülerini geliştirmek için özellikle öğretmenin rol model olması hem şu andaki hem de gelecekteki psikolojik iyilik halini olumlu etkilemektedir (Norrish vd., 2011; White, 2013).

2.8.4. Toplum ve Psikolojik İyilik Hali

Çocuğun içinde yaşadığı ülkenin refah seviyesinden kültürel uygulamalara, çocuklara ilişkin yasal ve mevzuatsal düzenlemelerden, çocuğun ailesi ve aile dışında nasıl vakit geçireceğini belirleyen normlara kadar uzanan ve çocuğun psikolojik iyilik hali üzerinde dolaylı olarak etkili olan unsur, toplumdur. Toplum, çocuğun içinde yaşadığı fiziksel ve psikolojik bağlamı kapsamaktadır. Çocuğun içinde yaşadığı fiziksel çevre, çocuğa uygun bir yaşam alanı ve bütüncül gelişime elverişli hale getirilen destekleyici fiziksel mekânları(mahalle, park ve bahçeler) içermektedir. Çocuğun içinde yaşadığı fiziksel çevrenin çocuğa hissettirdiği tehlike ve güvenlik algısı çocuğun psikolojik iyilik hali üzerinde etkilidir (Coulton & Korbin, 2007). Çünkü vakit geçirilen yerler çocuğun akranları ile iletişimi, oynanan oyunların niteliğini etkileyerek çocuğun sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır.

Çocuğun psikolojik iyilik hali üzerinde etkili olan bir diğer öge, çocuk hakları ve çocuğun topluma katılımının yasa ile güvence altına alınmasıdır. Çocuğun toplumda bir birey olarak var olmasına imkân tanıyan ve bilimsel çalışmalara dayanan her türlü mevzuat düzenlemesi çocuğun ve çocukluğun şimdiki ve gelecekteki iyilik halini güvence altına almaktadır (Kurt, 2015). Çocuğun var oluşunu destekleyen mevzuatsal düzenlemeler, ülkenin refah seviyesi ile de ilişkilidir (Karakaş & Çevik, 2016). Özellikle, çocuğun emek sömürüsü ve çalıştırılması durumlarına ekonomik açıdan geri kalmış, çeşitli şekillerde alım gücü zayıflatılan ve sömürülen ülkelerde çocukların haklarının korunmasına ilişkin mevzuat düzenlemeleri ile bu düzenlemelerin uygulanıp uygulanmadığını denetleyen kontrol mekanizmaları yetersizdir. Bu nedenle ülkenin refah seviyesi çocuğun psikolojik iyilik hali üzerinde dolaylı da olsa etkili olmaktadır.

2.9. İlgili Araştırmalar

Aşağıda, erken çocuklukta psikolojik iyilik hali, esneklik/yılmazlık/psikolojik dayanıklılık ve ego dayanıklılığı kavramları çerçevesinde yapılan ve uygulama içeren araştırmalara kronolojik olarak yer verilmiştir.

Atan (2020) tarafından yapılan çalışmada, 5 ve 6 yaş çocuklarının psikolojik iyi oluş durumu ile bu çocukların yakın çevresinde yer alan öğretmen ve ebeveynlerinin ego durumları, psikolojik iyilik halleri ve kişilik yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği (BFKÖ), Ego Durumları Ölçeği, Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) ve çocuk hakkındaki bilgilerin ebeveyn ve öğretmenlerden alındığı ve araştırma kapsamında geliştirilen 5/6 Yaş Çocukları için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ile toplam 2208 yetişkinden (943 öğretmen, 726 anne ve 523 baba) elde edilen veriler ilişkisel tarama modeli kapsamında

irdelenmiştir. Araştırmada, yetişkinlerin ego durumları ve kişilik tipleri değişkenlerinin çocuklarının psikolojik iyi oluş düzeyini anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kuru (2020) tarafından yapılan ve tamamlayıcı erken müdahale programının mülteci çocukların benlik saygısına, sosyal becerilerine ve psikolojik sağlamlığına etkisinin incelendiği çalışmada, zorunlu göçe maruz kalan okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan kahkaha yogası programının çocuklara psikolojik dayanıklılık, benlik saygısı ve sosyal beceri açısından etkisinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan eğitim programının etkililiğinin araştırılması için "Demografik Bilgi Formu", "State Benlik Saygısı Ölçeği", "Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Ölçeği" ve araştırmacı tarafından uyarlanan "Çocuk ve Gençlerde Psikolojik Sağlamlık Ölçeği-Revizyon" aracılığıyla veri toplanmıştır. Çocuk ve Gençlerde Psikolojik Sağlamlık Ölçeği özellikleri incelendiğinde ölçek maddelerinin okul öncesi dönem çocukları tarafından “evet”, “hayır” “bazen” biçiminde cevaplanabildiği 17 maddeden oluşmaktadır ve ölçme aracı çocuğun ebeveyni/bakıcısı ile ilişkileri ve kişilerarası ilişkileri biçiminde 2 faktörlü yapıdadır(CYRM-R Manual, 2019). Ölçek 300 Suriyeli okul öncesi dönem çocuğundan toplanan veriler çerçevesinde uyarlanmış ve geçerlik ve güvenirlik açısından istatistiksel olarak yeterli olduğu ve kahkaha yogası eğitim programının deney grubundaki çocukların benlik saygısı, psikolojik sağlamlık ve sosyal beceri açısından olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özbey (2019) tarafından yapılan ve okul öncesi dönem çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin Türkçe’ye uyarlandığı çalışmada, Mayr ve Ulich (2009) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlıkları hakkında yetişkin bildirimlerine dayalı olarak hazırlanan ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması sürecinde Ankara’da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 ay aralığındaki 342 çocuk hakkında ebeveynlerden veri toplanmış ve yapılan analizler sonucunda ölçeğin ülkemiz örnekleminde 36 madde ile 6 faktörlü yapıya sahip olduğu ve geçerlik ve güvenirlik değerlerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zhao, Zhang, Jiang, Ip, Ho, Zhang, ve Huang (2018), tarafından yapılan ve ekran görüntülerine aşırı maruz kalmak ve psikososyal iyilik hali ile vücut kitle indeksi uyku süresi ve bebeğin çocuk etkileşiminin incelendiği çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının ekran görüntülerine maruz kalmaları ebeveyn-çocuk ilişkileri, vücut kitle indeksi ve psikososyal iyilik hali arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde Güçler ve Güçlükler Ölçme Aracı, Ebeveyn-çocuk etkileşimi ölçeği, çocuk uyku alışkanlıkları formu ve aile yapısı, ailenin sosyoekonomik durumu, çocukların yaş ve cinsiyetine ilişkin bilgiler ebeveynlerden elde edilmiştir. 3-4 yaş aralığındaki 20.324 çocuğun katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların %74'ü günlük ortalama 1 saatten fazla %53'ünün ise günlük ortalama 2 saatten fazla ekran karşısında vakit geçirdiği, bu sürenin erkek çocuklarda kız çocuklardan daha fazla olduğu, aile yapısı açısından çocukların sosyoekonomik durumunun düşük olmasının, ebeveynlerin boşanmasının, sadece babanın çocuğun bakımını üstlenmesinin ve bir veya daha fazla kardeşe sahip olmanın ekran karşısında geçirilen süreler artırdığı, çocukların ekran karşısında geçirdiği sürelerin artmasının en fazla ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde olumsuz etkisi olmakla beraber uyku süresi ve vücut kitle indeksini de olumsuz etkilediği ve bu durumda çocuğun psiko-sosyal iyilik halinin bozulmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dağal ve Bayındır (2018) tarafından yapılan ve okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlamlık düzeylerinin incelendiği çalışmada, erken çocukluk dönemindeki çocukların ego sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet, anne baba yaşı, eğitim durumu vb.) göre farklılaşıp farklılaşmadığının ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler Ogelman(2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Beş-Altı Yaş Çocukları için Ego sağlamlık ölçeği ile araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunun anneler tarafından doldurulmasına dayanmaktadır. Toplam 775 çocuğun (397 kız, 378 erkek) annesinden veri toplanan bahse konu araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından kız çocukların erkek çocuklara göre ego sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktan (2018) tarafından yapılan ve 48-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi ve drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelendiği çalışmada, erken çocukluk döneminde psikolojik dayanıklılığı ölçen bir ölçek ve eğitim programının kullanılması amaçlanmıştır. 328 çocuğa uygulanan ve 45 maddeden oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve ölçeğin 8 faktörlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programı 34 çocuğa (17 deney 17 kontrol grubu) 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların 48-72 Aylık Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği son test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shoshani ve Slone (2017), tarafından yapılan ve erken çocuklukta pozitif psikoloji müdahalesinin okul öncesi dönem çocuklarının öznel iyilik hali ve öğrenme davranışlarına etkisinin incelendiği çalışmada, erken çocuklukta pozitif psikoloji ilkelerine dayanan bir erken müdahale programının çocukların ruh sağlığına ve öğrenme davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde çocuklar için Kısaltılmış Pozitif ve Negatif Etki Ölçeği, 10 sıfattan oluşan ve bu sıfatların çocuklara okunması suretiyle gerçekleştirilen olumlu ve olumsuz duygular sıfat listesi, çocukların yaşam doyumu hakkında bilgi toplanmasını sağlayan Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği-Kısa Versiyon, çocukların empati becerilerini belirlemek için farklı senaryolar oluşturulması suretiyle geliştirilen Empati İçin Duygu Durumları Testi, çocukların öz düzenleme becerisini ortaya çıkarmak için bilişsel esneklik, davranış kontrol ve hafıza görevlerini içeren “Baştan Ayağa Görev” testi aracılığıyla doğrudan çocuklardan, Çocuklar İçin Pozitif ve Negatif Duygu Programı (PANAS-C-P) ve Güçler ve Güçlükler Anketi aracılığıyla çocukların ebeveynlerinden ve çocukların öğrenme davranışına ilişkin yaklaşımlarını ortaya çıkarabilmek için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği aracılığıyla çocuklar hakkında öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bununla birlikte olumlu duygular, katılım, başarı ve olumlu ilişkiler biçiminde 4 modül 80 etkinlik olarak tasarlanan eğitim programı 4 ay boyunca 3-6.5 yaş aralığında (müdahale grubu, n:160, kontrol grubu, n:150) toplam 330

çocuğa uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, müdahale grubunda bulunan çocukların hem ebeveyn bildirimleri hem de uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler çerçevesinde, pozitif duygular, yaşam doyumu, empati ve prososyal davranış alt boyutlarındaki öntest ve sontest puanlarının anlamlı derecede yükseldiği, kontrol grubundaki çocukların öntest-sontest puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koch (2017), tarafından yapılan ve okul öncesi dönemde çocukların perspektifinden mutluluk ve öznel iyi oluş kavramlarının incelendiği çalışmada, çocukların erken çocukluk eğitimi ortamlarında yaşadığı mutluluk deneyimlerinin ortaya çıkarılması ve erken çocukluk eğitim ortamının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde çocuklara “Eğitim ortamında sizi ne mutlu eder?” sorusu sorulmuş ve daha sonra kendilerine tahsis edilen fotoğraf makinesi ile eğitim ortamında kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan şeylerin resimlerini çekip, bu fotoğrafların hikayelerini anlatmaları sağlanmış ve çocukların anlattığı hikayeler kamera, bilgisayar ve ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. 5 yaşındaki 16 çocukla gerçekleştirilen çalışmada çocuklar tarafından toplam 200 fotoğraf çekilmiş ve araştırmacı tarafından fotoğraflar hakkında çocuklar tarafından anlatılan hikayeler “oyuna katılım”, “akranlarla olumlu ilişkiler”, “bedensel beceriler” ve “estetik öğeler” biçiminde 4 tema altında incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, erken çocukluk dönemindeki çocukların kendilerini mutlu hissettiren şey olarak çoğunlukla kendi vücut yeterlilikleri ile denemeler yaptıkları, kurallara uymama eğiliminde oldukları resimler çekmeyi tercih ettikleri, sadece 2 tane resimde çocukların kendilerini mutlu eden şey olarak öğretmenlerinin resimlerini çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erken çocukluk ortamında çocukları mutlu eden yaşam deneyimlerinin, serbest oyuna katılmak, arkadaşlık ilişkisi kurmak, olağandışı şeyleri deneyimlemek, doğa, renkler ve sanatsal yapılarla etkileşme girmek ve öğretmenleri ile ilişkilerinde kendilerinden taviz verilmeyecek biçimde genel kural ve normlara uymalarına izin verilmesi biçiminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem (2017) tarafından yapılan ve okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelendiği çalışmada, çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı koruyucu faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde, çocuklar hakkında yetişkin değerlendirmelerine dayanan Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği, Risk Faktörleri Listesi ve Erken Çocuklukta Yılmazlığı Koruyucu Faktörler Ölçeği ile Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla Şanlıurfa ilinde 733 veri toplanan behse konu araştırmanın sonuçlarına göre, aile koruyucu faktörler ile çocuk yılmazlığı arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu ve kız çocukların yılmazlık puanlarının erkek çocuklardan yüksek olduğu görülmüştür.

Miljevic-Ridicki, Plantak, ve Bouillet (2017), tarafından yapılan ve öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukların gözünden okul öncesinde yılmazlık/esnekliğin incelendiği çalışmada, öğretmen, ebeveyn ve çocukların öznel iyilik hali ve esneklik kavramlarını algılamalarında bulunan farklılıkların ortaya çıkarılması ve erken eğitim ortamında çocukların esnekliklerinin artırılması konusunda önlemler alınması amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde öğretmen, ebeveyn ve çocuklarla odak grup görüşmeleri ve ebeveyn ve öğretmenlerden çocukların öznel iyilik hali ve esnekliği konusunda bilgi alınmasını sağlayan “Okul öncesi çocuklarda sosyal duygusal iyilik haline esneklik ölçeği” aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma çerçevesinde, ebeveyn (n:10), öğretmen (n:9) ve 5-6 yaş aralığındaki çocuklardan (n:11) oluşan 3 ayrı odak grup oluşturulmuş ve ebeveyn ve öğretmenlerle 60’ar dakikalık, çocuklarla ise 25 dakikalık odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra okul öncesi çocuklarda sosyo-duygusal iyilik hali ve esneklik ölçeği ile yaşları 2 ila 7 arasında değişen 116 çocuk hakkında ve ebeveyn ve öğretmenlerden bilgi toplanmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre genel olarak öğretmenler esnek çocukları mutlu, kendini tanıyan, iyi uyum sağlayan, kendinden emin ve duygusal olarak olgun, istikrarlı olarak tanımlarken, ebeveynler esnek çocukları dengeli, başarısızlıkla başa çıkabilen, özgüvenli, meraklı ve çatışma çözme becerisi olan çocuklar biçiminde tanımlamıştır. Çocuklar tarafından ise esnek kişiler, iyi kimseler ve çok sayıda

arkadaşlarının bulunması özellikleri ile tanımlanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, ebeveynler tarafından çocukların esnekliğine ilişkin en fazla vurgulanan özelliğin, kendini kontrol etme olduğu, öğretmenler tarafından ise sosyal ilişki kurma ve keşfetme özelliklerinin çocukların esnekliği konusunda en fazla vurgulandığı ve ebeveynlerin çocuklarının esnekliğini öğretmenlerden daha olumlu değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Brassell, Rosenberg, Parent, Rough, Fondacaro ve Seehuus (2016), tarafından yapılan ve ebeveynlik ve çocuk psikososyal iyilik hali arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, ebeveynlerin psikososyal esnekliği ve çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında, ebeveynlerin psikolojik iyilik hali ile genel psikososyal iyilik hali arasındaki ilişki, ikinci aşamasında ebeveynlerin psikososyal esnekliği ve uyumsal ebeveynlik davranışları arasındaki ilişki, üçüncü aşamasında ise psikososyal iyilik hali ile uyumsal ebeveynlik uygulamalarının çocuklarda içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerine yol açma durumu incelenmiştir. Araştırmaya erken çocukluk (3-7 yaş, n:205), orta çocukluk (8-12 yaş, n:205) ve ergenlik (13-17 yaş, n:205) döneminde çocuğu bulunan toplam 615 ebeveyn dâhil edilmiştir. Ebeveynlerin demografik bilgileri (yaş, eğitim durumu), aile bilgileri (ör. hane geliri) ve çocuğun demografik bilgileri (cinsiyet, yaş) vb demografik bilgi formu, ebeveynlerin psikolojik esnekliğini ölçmek için Kabul ve Eylem Anketi II', ebeveynlerin ebeveynlik rollerindeki psikososyal esnekliği ise Ebeveynliğe Özgü Psikolojik Esneklik (PSPF) ölçme aracı ile, ebeveynlerin ebeveynlik uygulamalarına ilişkin veri Çok Boyutlu Ebeveynlik Değerlendirme Ölçeği ve çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerine ilişkin veri Kısa Problem Kontrol Listesi Bakıcı Formu ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, her üç grupta da üst düzey psikososyal esneklik, ebeveynlik rolünde üst düzey psikolojik esneklikle, üst düzey psikolojik esnekliğin de daha yüksek uyumsal ebeveynlik seviyeleri ile ilişkili olduğu, yüksek uyumsal ebeveynlik davranışının erken çocukluk, orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki çocuklarda daha az içselleştirme ve

dışsallaştırma davranışına neden olduğu, ebeveynlerin uyumsal ebeveynlik davranışının niteliğinin erken çocukluk dönemindeki çocukların iyilik halini, orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki çocuklardan daha fazla olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ünsal ve Balat (2016) tarafından yapılan ve okul öncesi çocuklar için psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisinin incelendiği çalışmada, eğitim programının çocukların psikolojik dayanıklılıklarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği-Problem Davranışlar Alt Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Psikolojik Dayanıklılık eğitim programının 5 yaş grubu 67 çocuğa (31 Kontrol 36 Deney) uygulandığı araştırmaya göre eğitim programına katılan çocukların katılmayanlara göre daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vasilyeva ve Schherbakov (2016), tarafından yapılan ve okul öncesi çocuğun duygusal ve kişisel iyilik halinin belirleyicileri olarak ebeveyn rolleri ve ebeveynlik türlerinin incelendiği çalışmada, okul öncesi dönemde çocuk-ebeveyn ilişkisinde var olan problemlerin çocukların kişisel ve duygusal iyilik haline etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 6-7 yaş aralığındaki 57 çocuk ve bu çocukların yaşları 25-35 aralığında değişen 114 ebeveyn katılmıştır. Çocukların anksiyete durumunu ortaya çıkarabilmek için kullanılan projektif bir test olan “Doğru Kişiyi Seç” tekniği, bir sistem olarak ebeveynlik dinamiklerinin ortaya çıkarılması, ebeveynlerin çocuklara karşı hissettiği duyguları ve çocuğun karakter özellikleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için “Çocuklara Yönelik Ebeveyn Tutumları Ölçeği”, okul öncesi dönem çocuklarının özsaygı düzeyini belirlemek için V.G. Schur tarafından geliştirilen “Merdiven Tekniği” ve fonksiyonel ebeveynlik rollerinin belirlenmesi için “Sosyal Aile Roller Ölçeği” kullanılmıştır. Mevcut araştırma çerçevesinde çocukların kişisel ve duygusal iyilik hali göstergeleri olarak ebeveynlerin çocuklara karşı davranış biçimleri, “kabul-red”, “işbirliği”, “simbiyoz”, “otoriter” ve “küçük kaybeden” olarak ve çocukların iyilik haline etkisi olan annelik rollerinin “usta kişi”, “savunucu”,

“danışman”, “rahatlatıcı” ve “estetik”, babanın fonsiyonel rollerinin ise, “eğitmen”, “birleştirici”, “koruyucu”, “yardımcı”, “arkadaş”, “danışman” ve “öğretmen” olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, V.G. Schur tarafından geliştirilen “Merdiven” tekniğine göre, okul öncesi çocukların %36’sının benlik saygısının yüksek olduğu, %47’sinin ortalama bir benlik saygısına sahip olduğunu ve %17’sinin benlik saygısının düşük olduğu, “Doğru Kişiyi Seç” tekniğine göre çocukların %11’inin kaygı durumunun yüksek, %53’ünün ortalama ve %36’sının düşük kaygı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynin çocuğa “küçük kaybeden” miş gibi davranması, çocuğunu olduğu gibi kabul etmemesi ile çocuğun anksiyete düzeyi arasında pozitif ilişki olduğu, ebeveyn çocuğa karşı ilgisiz davranması ve çocuğun ilgi ve yeteneklerini göz ardı etmesi, çocuğuna otoriter ebeveynlik göstermemesi ile çocuğun özsaygı düzeyi arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak ebeveyn-çocuk ilişkisi yapısının ana-baba ilişkisi ve işlevsel ebeveyn rolleri gibi unsurların bir okul öncesi çocuğun duygusal ve kişisel iyilik hali üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abed, Pakdaman, Heidari ve Tahmassian (2016), tarafından yapılan ve okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik iyilik halinin incelendiği çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının iyilik haline ilişkin özelliklerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde 5-6 yaş aralığındaki çocuklardan “Rutter çocuk davranışları ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen ve doğrudan çocuklara soru-cevap biçiminde uygulanan “Okul öncesi dönem çocukları için iyilik hali ölçeği” aracılığıyla veri toplanmıştır. Toplam 360 (Kız, n:219, erkek, n:151) çocuğun katıldığı araştırma sonuçlarına göre, erken çocuklukta psikolojik iyilik hali ölçeğinin 11 madde ve esneklik, benlik kavramı ve yaşam doyumu biçiminde 3 alt boyuttan oluştuğu ve geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kroesbergen, Hooijdonk , Viersen, Middel-Lalleman ve Reijnders(2015) tarafından yapılan ve erken dönemde belirlenen üstün yetenekli çocukların psikolojik iyilik halinin incelendiği çalışmada, üstün yetenekli tanısı alan 35 ve normal gelişim gösteren 34 çocuğun psikolojik

iyilik halleri karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamındaki veriler Üstün Zekâlılık Öğretmen Kontrol Listesi, Yaratıcılığı değerlendirmek: Yaratıcı Düşünme Testi – Çizim Ölçeği, Raven Aşamalı Matrisler, Çocuklar İçin algı Ölçeği ve Güçler ve Güçlükler Anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; üstün zekâlı tanısı alan ve normal gelişim gösteren çocuklar arasında psikolojik iyilik hali farklılıklarının az olduğu, yüksek performanslı üstün yetenekli çocukların, başarısız çocuklara göre daha yüksek psikolojik iyilik haline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kennedy-Behr, Rodger, Mickan (2015), tarafından yapılan ve okul öncesi dönemde iyilik hali ve oyun arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, gelişimsel koordinasyon bozukluğu tanısı alan ve almayan çocukların ebeveyn değerlendirmesi ve oyun gözlem yoluyla iyilik hallerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların oyun davranışları 15 dakikalık iç mekân, 15 dakikalık dış mekân oyunlarının kayda alınması suretiyle gerçekleştirilmiştir. Çocukların iyilik halinin incelenmesinde ise ebeveynler tarafından cevaplandırılan ve fiziksel iyilik hali, duygusal iyilik hali, özsaygı, aile, arkadaş ve okul çevresi ve genel iyilik hali alt boyutlarında çocuklar hakkında bilgi edinilmesini sağlayan Çocuk Yaşam Kalitesi Anket Formu (KINDLR) kullanılmıştır. 4-6 yaş aralığında gelişimsel koordinasyon bozukluğu tanısı almış (n:32) ve gelişimsel koordinasyon bozukluğu tanısı almamış (n:31) toplam 63 çocuğun dâhil edildiği araştırma sonuçlarına göre, gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin gelişimsel koordinasyon bozukluğu olmayan çocuğa sahip ebeveynlere göre kendi çocuklarının iyilik halini daha düşük olarak değerlendirdiği, fakat duygusal iyilik hali değerlendirmesinde gelişimsel bozukluğu bulunan ve bulunmayan çocuklar arasında ebeveyn bildirimlerine göre herhangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Diğer yandan, gelişimsel koordinasyon bozukluğu tanısı alan çocukların iyilik hali ve dramatik oyuna katılımları arasında ve gelişimsel koordinasyon bozukluğu tanısı almamış çocukların ise sosyal oyuna katılımları arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Krampen (2013) tarafından yapılan ve iki Avrupa ülkesindeki farklı okul sistemlerinin çapraz incelenmesi ve çocukların iyilik hali arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, farklı

eğitim sistemlerine sahip olan Almanya ve Lüksemburg'daki okul sistemlerinin çocukların eğitim yaşamlarında öznel iyilik hallerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 4-9 yaş aralığındaki çocukların öznel iyi oluşları, çocukların duygu durumları ve benlik saygısı bağlamında ele alınmıştır. Çocukların duygu durumları ve benlik saygısı yarı yapılandırılmış görüşme ile yaratıcılık ve zeka testi aracılığıyla incelenmiştir. Almanya örnekleminde 312 (kız, n:156, erkek, n:156), Lüksemburg örnekleminde ise 224 (kız, n:120, erkek, n:124) çocuğun katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, farklı eğitim sistemlerinde bulunan üst kademelere geçiş sistemlerinin çocukların öznel iyilik halini etkilediği, Lüksemburg örneklemindeki çocukların ilkokula başladıklarında öznel iyilik hali göstergeleri olan benlik saygısı ve duygu durum açısından olumsuz etkilenirken, Almanya örneklemindeki çocukların öznel iyilik hali göstergelerinin 3. ve 4. Sınıfta olumsuz etkilenmeye başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Miller-Lewis, Searle, Sawyer, Baghurst ve Hedley (2013) tarafından yapılan ve erken çocuklukta ruh sağlığı dayanıklılığı için kaynak faktörlerin incelendiği çalışmada erken çocuklukta ruh sağlığı direncine ilişkin kaynak faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 3-5 yaş aralığındaki 474 çocuktan iki yıl ara ile Güçler ve Güçlükler Anketi, Özyeterlik ölçeği öğretmen versiyonu, davranış derecelendirme formu, Devereux Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı, Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği, Olumsuz Yaşam Deneyimleri Ölçeği, Genel Sağlık Anketi, Bileşik Kümülatif Aile Güçlüleri İndeksi ve Bilgi Formu ile veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ailesel problemlere kümülatif olarak daha fazla maruz kalmanın, iki yıl sonraki öğretmen hem de ebeveyn bildirimlerine dayanan ölçümlerde daha fazla ruh sağlığı sorunları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Önder ve Ogelman (2011) tarafından yapılan ve beş-altı yaş çocukları için ego sağlamlığı ölçeği'nin (öğretmen-anne-baba formları) Türkçe'ye uyarlandığı çalışmada, Eisenberg ve arkadaşları tarafından geliştirilen Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. 12 maddeden oluşan ölçek erken çocukluk dönemindeki 120 çocuğun anne,

baba ve öğretmeni tarafından doldurulmuş ve yapılan analizler sonucunda geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nesheiwat ve Brandwein (2011) tarafından yapılan ve okul öncesi ve anaokulu öğrencilerinde esneklik ile ilgili faktörlerin incelendiği çalışmada, 6 yaştan küçük çocukların esneklik ve çocuk özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çerçevesinde 29 çocuktan Joseph Benlik Algısı Skalası, Risk Faktörleri Anketi ve Devereux erken çocukluk değerlendirmesi ölçme aracı ile veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocuğun psikolojik dayanıklılık hali ile benlik kavramı ve davranışsal özellikler arasında ilişki olduğu, özellikle psikolojik dayanıklılık ve davranışsal göstergeler arasında negatif korelasyon bulunduğu anlaşılmıştır.

Calkins, Blandon, Williford ve Keane (2007) tarafından yapılan ve bağlamsal riskler, erken çocukluk davranış problemleri ve biyolojik davranışsal ve ilişkisel yılmazlık düzeylerinin incelendiği çalışmada, 2-5 yaş aralığındaki çocukların yılmazlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 441 çocuktan 2, 4 ve 5 yaşlarında araştırmacıların hazırladığı demografik ve kişisel özelliklere ilişkin bilgi formları ile Gözden Geçirilmiş Belirti Kontrol Listesi, Ebeveynlik Stres Endeksi-Kısa Form, Davranış Değerlendirme Anketi, Erken Ebeveynlik Kodlama Sistemi, Çocuk Davranışları Ölçeği ve çeşitli görüntüleme yöntemleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların 2 yaşındaki risk düzeylerinin 5 yaşındaki içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerini yordadığı, biyolojik, davranışsal ve ilişkisel esnekliğin de 5 yaşındaki içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde; son yıllarda pozitif psikoloji konusunda yapılan çalışmaların artış gösterdiği ve çoğunlukla anket ve ölçme araçları yoluyla veri toplanmasının daha kolay olan ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki bireylerle fazlaca çalışıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, çoğunlukla esneklik, yılmazlık, psikolojik dayanıklılık, ego dayanıklılığı kavramlarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar

incelendiğinde; ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmaların tasarımlarında bazı farklılıkların bulunduğu ve kullanılan ölçme araçları konusunda çeşitlilikler olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar çoğunlukla eudamonizm anlayışı doğrultusunda esneklik, yılmazlık, psikolojik iyilik hali kavramları çerçevesinde tasarlanırken, az da olsa eudamonizm ve hedonizm anlayışının birlikte ele alındığı ve yaşam doyumu ve bireyin iyilik haline ilişkin dışsal göstergelerin de incelendiği araştırmaların bulunduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda kullanılan ölçme araçları incelendiğinde; çoğunlukla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan standartize edilmiş ölçme araçlarına yer verildiği, bazı araştırmalarda ise anketlerle veri toplandığı anlaşılmıştır. Özellikle de erken çocukluk döneminde psikolojik iyilik hali ve ilişkili kavramlarla ilgili yapılan çalışmalarda, çocukların gelişim düzeyine uygun olmadığı değerlendirilen anket ve soru cevap yönteminin kısmen kullanıldığı görülmüştür. Çocukların psikolojik iyilik hali konusunda öğretmen ve ebeveyn gibi yetişkinlerin görüşlerine ise çokça başvurulduğu anlaşılmıştır. Çocukların gelişim düzeyine uygun olarak tasarlanan ve kendileri hakkında yine kendi görüşlerine başvurulmasını sağlayacak ölçme araçlarının ise kullanılmadığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve veri analizi konu başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

5-6 yaş çocuklarının psikolojik iyilik haline İyi Hisset Eğitim Programının etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, Kovid-19 pandemisinin aniden ortaya çıkması ve tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de sosyal hayatın kısıtlanması sosyal mesafe tedbirleri nedeniyle yarı deneysel desenlerden eşdeğer olmayan karşılaştırma grup deseninde yürütülmüştür (Cristensen, Johnson & Turner, 2015; Karasar, 2013). Araştırma desenine ilişkin sembolik gösterim Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Deseni Sembolik Gösterimi

Grup	Öntest	İşlem	Sontest	Kalıcılık Testi
GD M	O1	EY	O3	O5
GK M	O2	X1	O4	X2

GD: Deney grubunu,

GK: Kontrol grubunu

M: Deneklerin gruplara yansız atanmadığını

O1 ve O3: Deney grubunun ön test-son test ölçümlerini,

O2 ve O4: Kontrol grubunun ön test-son test ölçümlerini,

O5: Deney grubunun kalıcılık testi ölçümünü,

EY: Deney grubuna uygulanan İyi Hisset Evde Eğitim Programını,

X1: Kontrol grubunun araştırma kapsamında deney grubuna uygulanan etkinlikleri almadığını ve mevcut uzaktan/yüzyüze eğitim programına devam ettiğini,

X2: Kontrol grubuna kalıcılık testi uygulanmadığını göstermektedir (Büyükoztürk vd., 2018).

Araştırma deseninin, bağımsız değişkeni “İyi Hisset Eğitim Programı”dır. Bağımlı değişkenlerini ise “çocukların yılmazlık/psikolojik dayanıklılık özellikleri” ile “ebeveynlerin çocukların davranış değerlendirmeleri” oluşturmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2.

Araştırma Deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	-5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık Ölçeği -Güçler ve Güçlükler Anketi	İyi Hisset Evde Eğitim Programı (12 Oturum)	-5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık Ölçeği -Güçler ve Güçlükler Anketi	-5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık Ölçeği
Kontrol Grubu	-5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık Ölçeği -Güçler ve Güçlükler Anketi		-5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık Ölçeği -Güçler ve Güçlükler Anketi	

3.2. Çalışma Grubu

5-6 yaş çocuklarının psikolojik iyilik haline İyi Hisset Eğitim programının etkilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma kapsamında geliştirilen 5-6 Yaş Çocukları İçin

Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (ÇYPDÖ) geçerlik/güvenirlik analizleri ve İyi Hisset Eğitim Programı uygulaması için iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.2.1. ÇYPDÖ Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Çalışma Grubu

Bu araştırmaya kapsamında geliştirilen 5-6 yaş çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (ÇYPDÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmaya katılan bireylerin araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen özelliklere göre katılımcıların seçilmesidir (Christenden vd., 2015). Ölçme aracı geçerlik ve güvenirlik çalışmasına herhangi bir kronik hastalığı veya yetersizlik/engel durumu bulunmayan ve 5-6 yaş aralığında olan çocuklar katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar erişim ve zaman planlaması yapılarak Ankara Yenimahalle’de araştırma yapılabilecek bağımsız anaokulları 5-6 yaş grubu çocuk sayılarına göre belirlenmiş ve okul yönetimlerinden telefon aracılığıyla randevu alınmıştır. Randevu günü okul yönetimi ve öğretmenlere araştırmanın kapsamı, içeriği, ölçme aracı ve uygulama süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında öğretmenler aracılığıyla 400 ebeveyne ebeveyn onamı dağıtılmış ve ebeveynlerden 238 onam geri gelmiş, çeşitli sebepler nedeniyle (çocuğun araştırmaya katılmak istememesi, yarım bırakılan ölçme aracı uygulaması, ebeveyni onam veren çocuğun uygulama günü sınıfta olmaması) 210 çocuğa ÇYPDÖ ölçeği uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ÇYPDÖ uygulanan çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Ölçek Uygulaması Yapılan Çocuklara İlişkin Bilgiler

Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Erkek	117
	Kız	93
Yaş (Ay)	60-66 Ay	145
	67-72 Ay	65
Toplam	210	100

Tablo 10’ da, ÇYPDÖ uygulanan çocukların %55’i (n:117) erkek, %45’i (n:93) kızdır. Çocukların %69’unun (n:145) 60-66 ay aralığında, %31’i(n:65) ise 66-72 ay aralığında olduğu görülmektedir.

3.2.2. Eğitim Programı Uygulaması Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında 5-6 yaş çocuklarının psikolojik iyilik halini desteklemek için hazırlanan İyi Hisset Eğitim Programı çalışma grubu belirlenmesi süreci Kovid-19 pandemisinden etkilenmiştir. Eğitim programı uygulamasında oluşturulan çalışma gruplarına ilişkin bilgiler pandemi öncesi ve pandemi sonrası olarak iki başlık altında verilmiştir.

Pandemi Öncesi

Eğitim programının uygulanması sürecinde, okulun fiziki imkânları, ebeveynlerin eğitim programı uygulanmasına yaklaşımı, okul idaresi ve öğretmenlerin eğitim programı uygulaması ile ilgili görüş ve yaklaşımları çerçevesinde bir değerlendirme yapılarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kolayda örnekleme yöntemi ile uygulama yapılacak okullar belirlenmiştir. Uygun/kolayda örnekleme yöntemi ile katılımcıların çalışmaya katılma hakkındaki fikirleri alınarak erişim ve maliyet hesaplaması ile araştırmaya katılması kolay bir grup oluşturulur (Christenden vd., 2015). Aynı semtte belirlenen iki okulun yönetici ve öğretmenleri ile görüşüldükten sonra 5-6 yaş grubu çocukların ebeveynlerine öğretmenleri aracılığıyla bilgilendirme yapılmış ve onam formu dağıtılmıştır. Geri dönen onam formları hakkında bir değerlendirme yapılmış ve çocuklara da eğitim programı hakkında bilgi verilerek onamları alındıktan sonra toplam 44 çocuk (22 kişilik deney ve 22 kişilik kontrol) ile çalışma grupları oluşturulmuştur. 2020 Mart ayı başlangıcında uygulama sürecine geçilmiştir. Deney grubunun tamamının aynı sınıftan

oluşturulamaması ve iki ayrı sınıftan oluşması nedeniyle toplantı salonunda 2020 Mart ayı başlangıcında ilk oturum (tanışma oturumu) yapılmıştır.

Pandemi Sonrası

11 Mart 2020 tarihinde DSÖ tarafından Corona Virüs hastalığı Pandemi (salgın) olarak nitelendirmiş ve kısıtlamalar başlamıştır. Kamu kurum ve kuruluşları ile birlikte bütün eğitim/öğretim kurumları yüzyüze eğitime kapatılmış ve uzaktan eğitime geçmiştir. Bütün bu nedenlerle erişim, zaman ve maliyet değerlendirmesi yapıldıktan sonra katılımcıların seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmesine karar verilmiştir. Ankara Yenimahalle ilçesinde iki bağımsız anaokulu belirlenmiş ve okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş aralığındaki çocuklardan iki grup oluşturulmuştur. Her iki gruptaki çocukların ebeveynlerine öğretmenler aracılığıyla yazılı bilgilendirme ve onam formu iletilmiştir. Geri dönen onam formları incelenmiş ve araştırmaya katılmada gönüllü olan, çocuğunun araştırmaya katılmasına izin veren ve çocuğun da gönüllü olduğu toplam 44 çocuk (deney grubu n:22 ve kontrol grubu n:22) ile araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir. Çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 4.

Deney Grubu Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Erkek		Kız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	11	50	11	50	22	50
Kontrol	11	50	11	50	22	50
Toplam	22	50	22	50	44	100

Tablo 4’ te, deney grubunu oluşturan çocukların %50’si erkek (n:22), %50’si (n:22) kız olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Deney Grubu Çocukların Yaşlarına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	60-66 ay		67-72 ay		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	14	63,6	8	36,4	22	50
Kontrol	16	72,7	6	27,3	22	50
Toplam	30	68,2	14	31,8	44	100

Tablo 5’ te, deney grubunu oluşturan çocukların %68,2’si 60-66 ay (n:30), %31,8’i (n:14) 67-72 ay aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Deney Grubu Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Birinci Çocuk		İkinci Çocuk		Üçüncü Çocuk		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	14	63,6	6	27,3	2	9,1	22	50
Kontrol	13	53,1	7	31,8	2	9,1	22	50
Toplam	27	61,4	13	29,5	4	9,1	44	100

Tablo 6’ da, deney grubunu oluşturan çocukların %61,4’ü (n:27) birinci çocuk, %29,5’i (n:13) ikinci çocuk ve %9,1’i (n:4) üçüncü çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

Deney Grubu Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Ortaokul		Lise		Önlisans/Lisans		Lisansüstü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	3	13,6	6	27,2	11	50	2	9,2	22	50
Kontrol	2	9,2	4	18,1	13	59,1	3	13,6	22	50
Toplam	5	11,3	10	22,7	24	54,5	5	11,3	44	100

Tablo 7’ de, deney grubunu oluşturan çocukların anneleri %11,3’ü (n:5) ortaokul mezunu, %22,7’si (n:10) lise mezunu, %54,5’i (n:24) önlisans/lisans mezunu ve %11,3’ü (n:5) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 8.

Deney Grubu Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Ortaokul		Lise		Önlisans/Lisans		Lisansüstü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	3	13,6	4	18,1	12	54,7	3	13,6	22	50
Kontrol	2	9,2	8	36,3	10	45,3	2	9,2	22	50
Toplam	5	11,3	12	27,4	22	50	5	11,3	44	100

Tablo 8’ de, deney grubunu oluşturan çocukların babaları %11,3’ü (n:5) ortaokul mezunu, %22,7’si (n:10) lise mezunu, %54,5’i (n:24) önlisans/lisans mezunu ve %11,3’ü (n:5) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 9.

Deney Grubu Çocukların Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	0-4000		4001-8000		8001-12000		12001 ve üstü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	1	4,5	8	36,4	11	50	2	9,1	22	50
Kontrol	1	4,5	5	22,7	12	54,5	4	18,2	22	50
Toplam	2	4,5	13	29,5	23	52,3	6	13,6	44	100

Tablo 9’ da, deney grubunu oluşturan çocukların ailelerinin maddi gelir durumu incelendiğinde, %4,5’inin (n:2) 0-4000 tl , %29,5’inin (n:13) 4001-8000 tl , %52,3’ünün (n:23) 8001-12000 tl ve %13,6’sının (n:6) 12000 tl ve üstü gelire sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında veri toplamada kullanılan ölçme araçlarına yer verilmiştir.

3.3.1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (ÇYPDÖ)

Bu araştırma kapsamında 5-6 yaş aralığındaki çocukların yılmazlık/psikolojik dayanıklılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık ölçeği geliştirilmiştir. ÇYPDÖ çocukların bir ana kahramanın başından geçen bazı olaylar

karşısında yapmış olabileceği davranışlar ile hissetmiş olabileceği duyguları tahmin etmesini içermektedir. Ölçme aracı prososyal davranış alt boyutunda 7, dürtü kontrol becerisi alt boyutunda 4 ve duygu farkındalığı alt boyutunda 8 senaryo olmak üzere toplam 19 senaryodan oluşmaktadır. 5-6 yaş aralığındaki çocuklara yüzyüze veya çevrimiçi yüzyüze olarak uygulanabilmektedir. Her bir ölçek maddesi ana senaryonun resminin çocuğa gösterilerek senaryonun okunması ve sonrasında çocuğa seçeneklerin sunulması ile çocuğun seçeneklerden birini tercih etmesi biçiminde uygulanmaktadır. ÇYPDÖ geliştirme süreci aşamalar biçiminde Şekil 4’te verilmiştir.





Şekil 4. Ölçme aracı geliştirme aşamaları. DeVellis R. F. (2003). *Scale Development Theory and applications* (Second Edition). SAGE ve Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci* (1. Baskı). Ankara: Anı'dan uyarlanmıştır.

Şekil 4'te, ÇYPDÖ'nün geliştirilmesi sürecinin sırasıyla; ölçülmek istenen becerinin belirlenmesi, becerinin/ alt becerilerin kuramsal yapısının ortaya çıkarılması, madde havuzu oluşturma, ölçme aracının formatına karar verilmesi, uzman görüşü alma, pilot uygulama,

ölçeğin uygulanması ve istatistiksel analizler ve ölçeğe son şeklini verme biçiminde olduğu görülmektedir.

3.3.3.1. Ölçülmek İstenen Becerinin Belirlenmesi

Erken çocukluk döneminde yılmazlık/psikolojik dayanıklılıkla ilişkili beceriler çocukların şimdiki ve gelecekteki yaşamları için çok önemlidir. Her çocuğun yılmazlık/psikolojik dayanıklılık düzeyi birbirinden farklıdır ve çeşitli travmatik hayat koşullarının olumsuz etkilerine rağmen bazı çocukların diğerlerine göre zorlu yaşam koşullarına daha iyi uyum sağlaması ve zorluklarla başa çıkabilmesi yılmazlık/psikolojik dayanıklılık becerisi ile ilişkilidir (Luthar, 2006; Werner & Smith, 1992). Yılmazlık/psikolojik dayanıklılık açısından avantajlı olan çocuklar mutlu ve başarılı bireylerdir, problemlerini daha yapıcı bir biçimde çözme yeteneğine sahiptirler ve daha üretkendirler (Carr, 2016; Fredrickson, 2001; Seligman, 2002). Erken çocukluk dönemi yılmazlık/psikolojik dayanıklılık becerilerinin alışkanlık haline dönüşmesi konusunda önem taşımaktadır ve özellikle de erken çocukluk dönemi çocukların kendilerini kendi yollarıyla ifade etmelerine imkan tanınması gereken önemli bir dönemdir. Bu araştırmada, çocukların yılmazlık/psikolojik dayanıklılık becerileri ile ilgili olarak kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan bir ölçme aracının geliştirilmesine karar verilmiştir.

3.3.3.2. Becerinin/Alt Becerilerin Kuramsal Yapısının Ortaya Çıkarılması

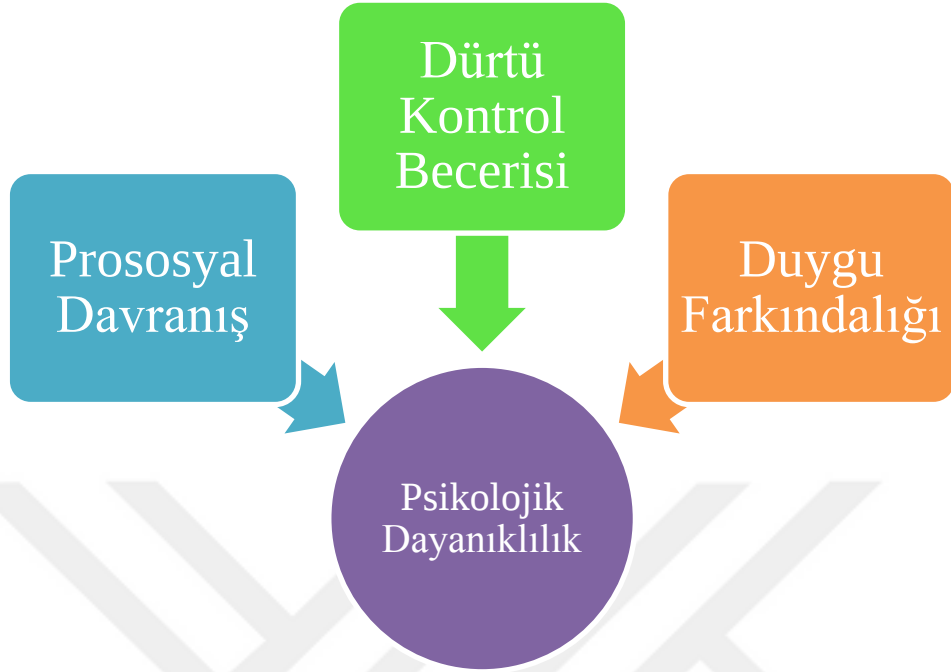
ÇYPDÖ ile ölçülecek becerinin kuramsal yapısının ortaya çıkarılmasında öncelikle alanyazında ilgili ölçme araçları incelenmiş ve yılmazlık/psikolojik dayanıklılık konusundaki ölçme araçlarının çoğunlukla yetişkinlere yönelik olduğu (Baruth & Carroll 2002; Connor & Davidson 2003; Friborg vd., 2003; Doğan, 2015; Gürgan, 2006; Çakar, Karataş & Çakır, 2014; Kaner & Bayraklı, 2010; Wagnild & Young, 1993) görülmüştür. Dünyada ve ülkemizde yılmazlık/psikolojik dayanıklılık becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçme araçları gelişim dönemi sınırlaması yapılarak (erken çocukluk döneminden ergenlik dönemine kadar) alt boyutları ile birlikte Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 10.

Psikolojik Dayanıklılık/Yılmazlık Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar

Ölçme Aracı	Madde Sayısı	Alt Boyutları	Veri Toplanan Örneklem
Ergenler İçin Yılmazlık Ölçeği (Oshio vd. (2003))	21	Yenilik arayışı/ Duygusal düzenleme/ Pozitif gelecek oryantasyonu	13-16 yaş çocuklar
Sosyal Duygusal İyilik Hali ve Yılmazlık Ölçeği (Mary & Ulich, 2009)	36	Sosyal Performans/Öz kontrol/Yönergelere uyma/ Özgüven/ Duygusal istikrar/ Keşfetme	Ebeveynler ve Öğretmenler
Ergenler İçin Yılmazlık Ölçeği (Hjemdal vd., 2006)	28	Kişisel yeterlilik/ Sosyal yeterlilik/Yapısal Stil/ Aileye Bağlılık/ Sosyal kaynaklara erişim becerisi	12-15 yaş çocuklar
Çocuk ve Ergen Yılmazlık Ölçeği (Prince 2007)	20	Yeterlilik algısı/ Sosyal İlişki Becerisi/ Duygusal Kontrol Becerisi	9-18 yaş çocuklar
Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği(Erdem, 2017)	39	Erken Çocuklukta Yılmazlık (Tek Boyutlu)	Öğretmenler
Beş-Altı Yaş Çocukları İçin Ego Sağlamlığı Ölçeği (Önder & Ogelman, 2011)	12	Erken Çocuklukta Yılmazlık (Tek Boyutlu)	Öğretmenler ve Ebeveynler

Tablo 10’ da, yılmazlık/psikolojik dayanıklılık becerilerinin ölçülmesi için çeşitli ölçme araçlarının bulunduğu, ölçme araçlarının bazılarında doğrudan çocuklardan veri toplandığı bazılarında ise çocuk hakkında yetişkinlerden veri toplandığı görülmektedir. Ölçme araçlarının alt boyutlarının; “*yenilik arayışı, duygusal düzenleme, pozitif gelecek oryantasyonu, sosyal performans, öz kontrol, yönergelere uyma, özgüven, duygusal istikrar, keşfetme, kişisel yeterlilik, sosyal yeterlilik, yapısal stil, aileye bağlılık, sosyal kaynaklara erişim becerisi, yeterlilik algısı, sosyal ilişki becerisi, duygusal kontrol becerisi*” olduğu görülmektedir. Ayrıca, tabloda, doğrudan okul öncesi dönem çocuklarından veri toplanmasına imkan sağlayan bir ölçme aracının da olmadığı anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili 3 alan uzmanı ile yüzyüze görüşme yapılarak araştırma kapsamında geliştirilecek ölçme aracının alt boyutları hakkında görüş talep edilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler çerçevesinde ölçme aracının üç alt boyuttan “*duygu farkındalığı, dürtü kontrol ve prososyal davranış becerisi*” oluşmasına karar verilmiştir. ÇYPDÖ’nün alt boyutlarına ilişkin şema Şekil 5’te verilmiştir.

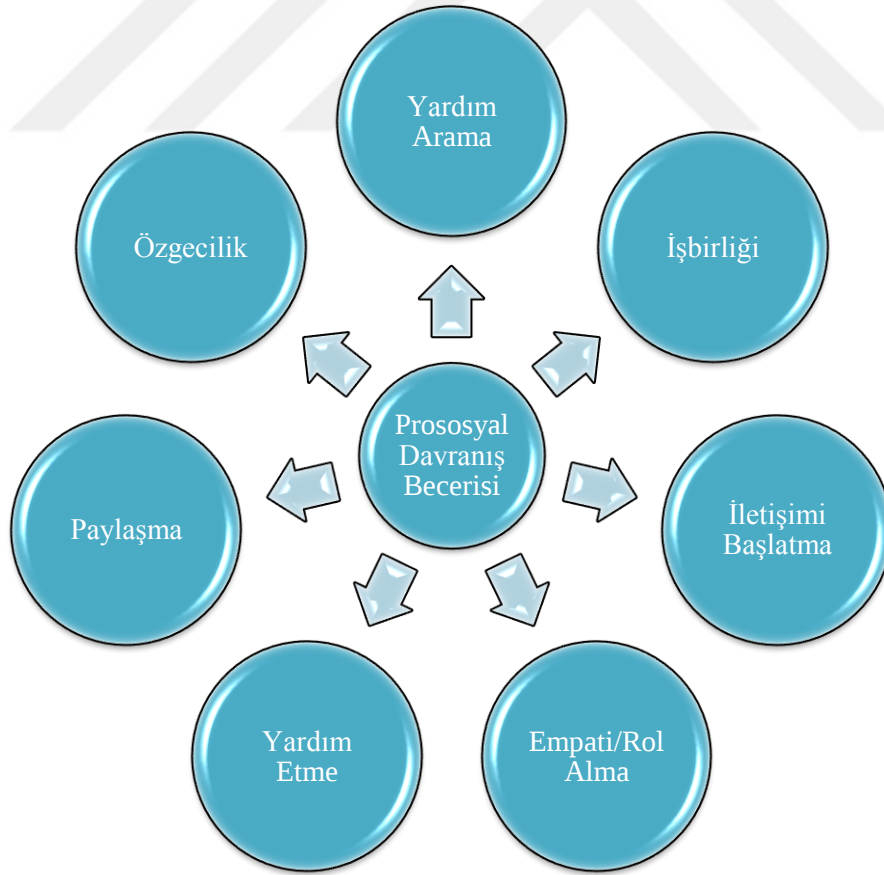


Şekil 5. ÇYPDÖ alt boyutları.

Şekil 5’te, ÇYPDÖ’nün alt boyutları prososyal davranış becerisi, dürtü kontrol becerisi ve duygusal farkındalık becerisi olduğu görülmektedir.

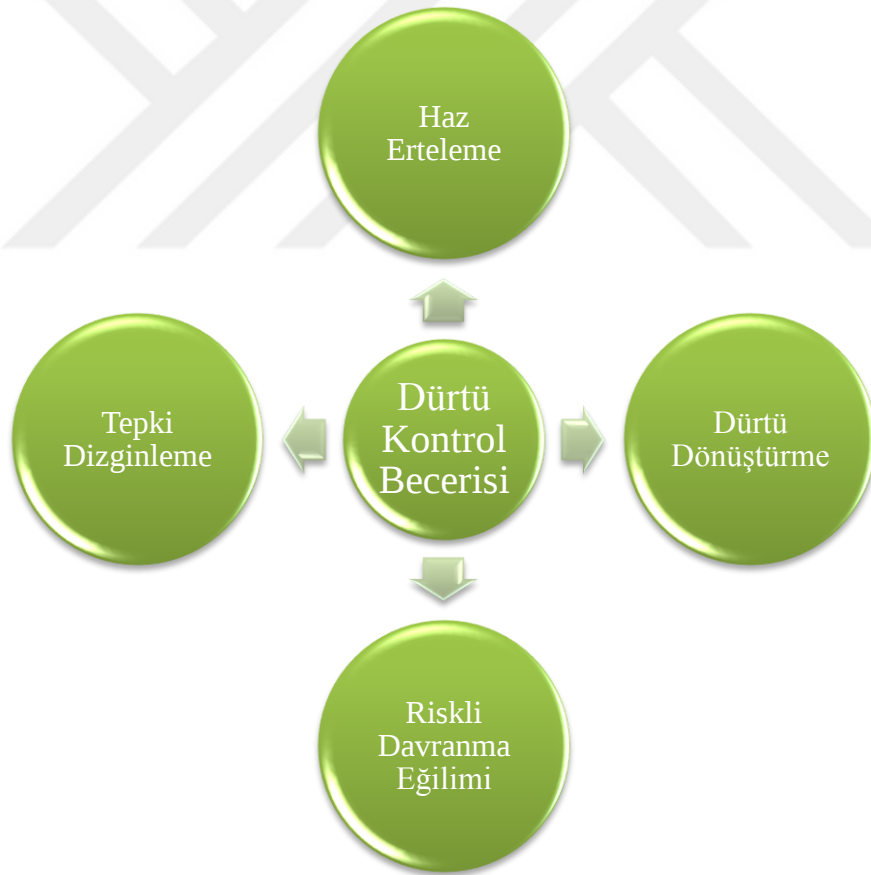
ÇYPDÖ kapsamında ölçülecek özellikler için ayrı ayrı literatür taraması yapılmış ve prososyal davranış becerisi için (Bar-Tal, 1976; Benenson vd., 2003; Bierhoff, 2002; Brattman, 1992; Carkhuff, 2001; Carlo ve Randall, 2002; Eisenberg vd., 2006; Eisenberg & Mussen, 1989; Hartley, 2010; Kail, 2004; Kogut, 2012; Krebs, 1982; Svetlova, Nichols & Browner, 2010; Warneken & Tomasello, 2006; Zahn-Waxler, Radge-Yarrow & Wagner, 1982), öz düzenleme/dürtü kontrol becerisi için (Chamberlian & Sahakian, 2007; Eynseck & Eynseck, 1997; Horn vd., 2003; Hollander & Evers, 2001; Patton vd., 1995; Thompson, 1994; Whiteside & Lynam, 2001) ve duygu farkındalığı becerisi için (Ekman & Davidson, 1994; Denham, 1998; Izard, 1991; Lewis, 2002; Lewis, 2000; Saarni, 1999; Saarni, Campos, Camras & Witherington, 2006; Thompson, 1991) incelenmiştir. Yapılan inceleme sonrasında ÇYPDÖ kapsamında ölçülecek alt boyut becerilerde ilgili literatür bağlamında herhangi bir eksiklik olmaması sağlanmaya çalışılmıştır.

Prososyal davranış becerileri yaşamın ilk yıllarından itibaren ortaya çıkar ve diğer insanlar ile ilişkilerin düzenlenmesini sağlar (Eisenberg&Mussen, 1989; Kail, 2004). İlgili alanyazın incelendiğinde; prososyal davranış becerisi *özgecilik(diğergamlık)* (Carkhuff, 2011; Carlo & Randall, 2002; Eisenberg, Fabes & Spinard, 2006), *yardım arama* (Aydın & Karakelle, 2016; Carkhuff, 2011; Karadağ & Mutaçlılar, 2009; Wagner & Chapman, 1992; Warneken & Tomasello, 2006), *işbirliği* (Jakson& Tisak, 2001; Taygur Altıntaş & Yıldız Bıçakçı, 2017), *iletişimi başlatma* (Bratmann, 1992; Karadağ & Mutaçlılar, 2009 Kogut, 2012), *empati (rol alma)* (Carkhuff, 2011; Carlo & Randall, 2002; Eisenberg & Mussen, 1989; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1992), *yardım etme becerisi* (Bar-Tal, 1976; Carkhuff, 2011; Karadağ & Mutaçlılar, 2009) ve *paylaşma becerisidir* (Bratman, 1992; Taygur Altıntaş & Yıldız Bıçakçı, 2017; Warneken & Tomasello, 2006). ÇYPDÖ kapsamında ele alınan prososyal davranış becerisi alt temalarına Şekil 6’da yer verilmiştir.



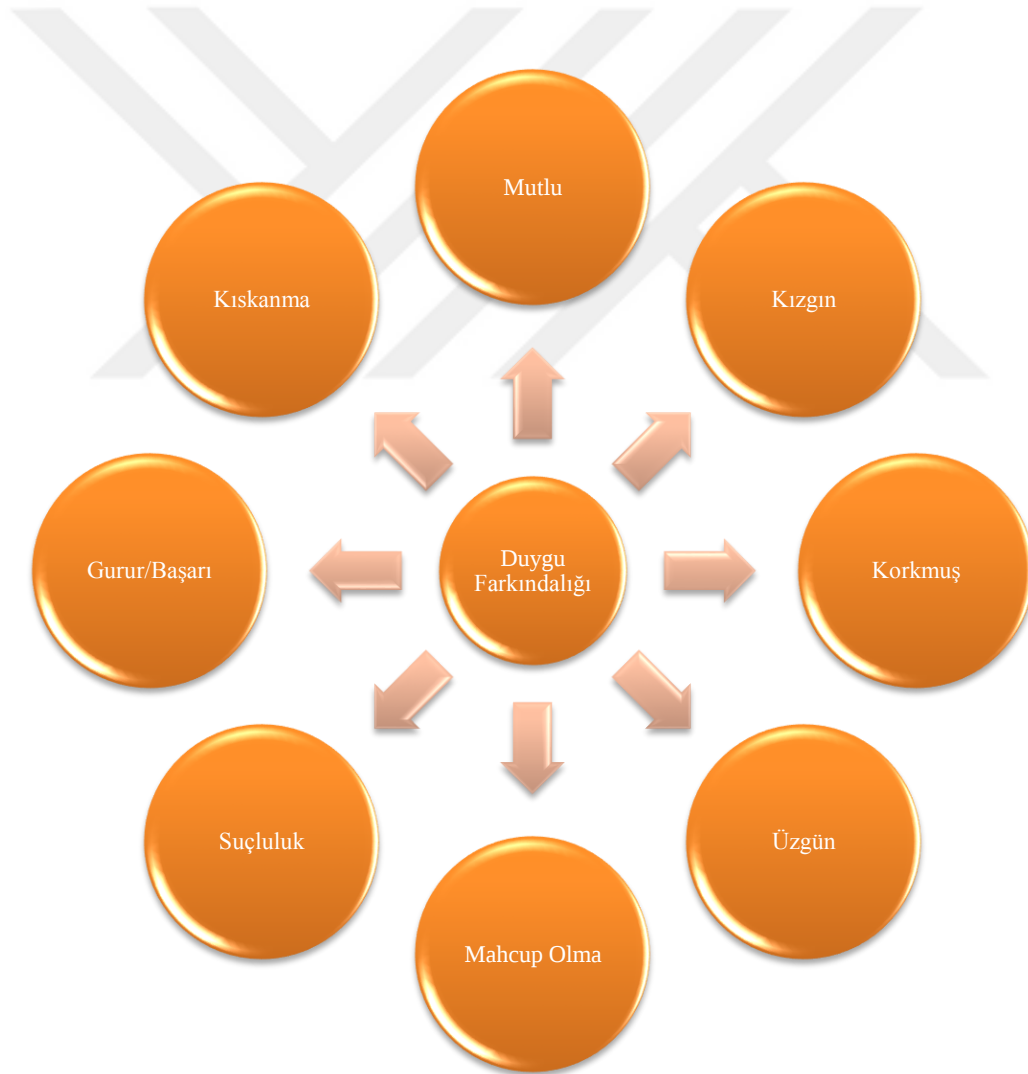
Şekil 6. Prososyal davranış alt boyutu temaları.

Öz düzenleme/dürtü kontrol becerisi çocukların herhangi bir duruma karşı kendi amaç ve gereksinimleri doğrultusunda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönetimini içermektedir (Barkley, 2004). İlgili alanyazın incelendiğinde öz düzenleme/dürtü kontrol becerisinin; *haz erteleme* (Eynseck & Eynseck, 1997; Hollander & Evers, 2001), *dürtü dönüştürme* (Chamberlian & Sahakian, 2007; Horn, Dolan, Elliott, Deakin & Woodruff, 2003), *riskli davranma eğilimi* (Cole vd., 2010; Whiteside & Lynam, 2001) ve tepki dizginleme (Eynseck & Eynseck, 1997; Hollander & Evers, 2001; Whiteside & Lynam, 2001) biçiminde olduğu görülmüş ve ÇYPDÖ kapsamında ele alınan öz düzenleme/dürtü kontrol becerisi alt temalarına Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Dürtü kontrol becerisi alt boyutları.

Duygu farkındalığı bireylerin hem kendisi hem de dış dünya ile ilişkilerinin yapılandırılmasına ve yönetmesine imkan sağlayan işlevlerdir(Campos vd., 1989; Saarni, 1999). İlgili alanyazın incelendiğinde duygu farkındalığı becerisinde; mutluluk, kızgınlık, korku ve üzümlük gibi temel duygular (Izard, 1991; Ekman & Davidson, 1994; Lewis, 2000) ve kıskanma, utanma/mahcubiyet, gurur duyma ve suçluluk duygusu (Lewis, 2000; Saarni, 1999; Saarni vd., 2006; Lewis, 2002; Thompson, 1991) gibi özbilinçli duygular biçiminde olduğu görölmüş ve ÇYPDÖ kapsamında duygusal farkındalık alt boyutlarına ilişkin temalara Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Duygu farkındalığı alt boyutları.

3.3.3.3. Madde Havuzu (Senaryo) Oluşturma

ÇYPDÖ'nün geliştirilmesi sürecinde, ilgili alanyazın incelemesi yapıldıktan sonra, çocukların likert tipi ölçek ve anketlere cevap vermelerinin gelişim düzeylerine uygun olmaması nedeniyle, gelişim düzeylerine uygun olarak resimli senaryolardan seçim hakkı verilmesi biçiminde tasarlanan ölçme aracının madde (senaryo) havuzu oluşturulması sürecine geçilmiştir. ÇYPDÖ kapsamında prososyal davranış, öz düzenleme/dürtü kontrol ve duygu farkındalığı becerilerinin ölçülmesi için toplam 19 alt tema belirlenmiştir.

3.3.3.4. Ölçme Aracının Formatına Karar Verilmesi

Erken çocukluğun gelişim özellikleri dikkate alınarak, çocukların kendilerini ifade etmelerine imkan sağlayacak bir ölçme aracı oluşturulabilmesi için ilgili literatür tekrar gözden geçirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, çocukların doğrudan kendilerini ifade etmelerini sağlayacak biçimde, gelişim dönemlerine uygun kısa senaryolar oluşturularak veri toplanmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir. Senaryo hazırlanması sürecinde öncelikle pozitif psikoloji ekseninde Burns (2016) “Çocuklar ve Ergenler İçin 101 Tedavi Edici Öykü” isimli kitap incelenmiştir. Daha sonra senaryolarda anlaşılabilirlik ve akıcılığın sağlanabilmesi için çeşitli çocuk kitapları dil ve anlatım açısından incelenmiştir. Hikaye kitapları incelendikten sonra, bu araştırma kapsamında hazırlanan ölçme aracının kültürel uyarlılığının sağlanabilmesi için Çelik Kahraman (2019) tarafından hazırlanan “Erken Çocuklukta Prososyal Davranış Ölçeği (61-72)” ve Köksal Akyol ve Aslan (2014) tarafından hazırlanan “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” isimli ölçme araçları incelenmiştir. İnceleme işlemleri tamamlandıktan sonra senaryo yazımı aşamasına geçilmiştir. 19 alt tema kapsamında yazılan senaryolar, Deniz isimli bir ana kahramanın başından geçenlerin çocuklar tarafından tahmin edilmesini sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Senaryoların erken çocukluk gelişim özelliklerine uygun bir biçimde anlaşılır ve sade olması, çocukların senaryolarda geçen olayları zihinlerinde canlandırarak kendilerini ifade etmeleri için resimlerden faydalanılmıştır. Bazı maddelerin (senaryoların) ölçme aracı standartizasyon

sürecinde geçerlik ve güvenirlik süreçlerinden geçememe ihtimaline karşılık bazı temalar için ikişer senaryo yazılmıştır. Ölçeğin puanlama işlemi şu şekildedir;

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 (sıfır) en yüksek puan 38 (otuz sekiz) puandır. 1. senaryodan 15. Senaryoya kadar (15. Senaryo dâhil) her bir istenen seçim 2 puan istenmeyen seçim 0 puan karşılığındadır. 16. Senaryodan 19. senaryoya kadar çocukların duygu seçimlerinin birden fazla olabileceği göz önünde bulundurulur ve istenen her bir temel duygu seçimi için 1(bir) puan verilirken her bir öz bilinçli duygu seçimi için 2 (iki) puan verilir. Örneğin “Deniz okulda düzenlenen resim yarışmasında birinci olmuş ve öğretmeninden hediye kazanmıştır. Sence (Deniz) ne hissetmiştir? (19. Senaryoda) kendisi ile gurur duyan yüz ifadesi 2 (iki) puan, mutlu yüz ifadesinin karşılığı 1 (bir) puandır. Çocuk 16. Senaryodan 19. Senaryoya kadar birden fazla istenen duygu seçimi yapmış olsa bile bu duygu seçimi temel duygular ile sınırlı kalmışsa 1 puan, hem temel hem öz bilinçli duygu biçiminde olmuşsa herhangi bir toplama işlemi yapılmadan üst seviyedeki duygudan puanlama (2 puan) yapılır. Ölçme aracının formatı belirlendikten sonra uzman görüşü alma sürecine geçilmiştir.

3.3.3.5. Uzman Görüşü Alma

ÇYPDÖ kapsamında hazırlanan 23 senaryonun, prososyal davranış, öz düzenleme/dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutlarında belirlenen temalara uygunluk düzeyinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. 23 senaryonun hangi alt boyut ve temaya ilgili olduğuna ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanan Uzman Görüş Formu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Temel Eğitim Bölümü ve Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı bölümlerinde görev yapan 7 öğretim üyesine iletilmiştir. Uzmanlar 23 senaryodan 15’i için “uygun”, 4 senaryo için “düzeltme gerekir”önerileri vermiş ve 4 senaryonun ise ÇYPDÖ kapsamından çıkarılmasını istemiştir. Uzmanlardan

gelen öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve ÇYPDÖ 19 senaryodan oluşan yeni haliyle tekrar uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzmanlar tarafından ikinci kez incelenen senaryolardan uygun bulunan 19 senaryo için teknik bir ressam tarafından, prososyal davranış alt boyutunda 7 temaya ilişkin 1 (bir) ana senaryo 2 (iki) seçenek resmi, dürtü kontrol becerisi alt boyutunda 4 temaya ilişkin 1 (bir) ana senaryo ve 2 (iki) seçenek resmi, duygu farkındalığı alt boyutunda 8 ana senaryo resmi ve 8 duygudurum yüz ifadesi biçiminde çizilmiştir. Senaryolarda kız ve erkek çocuklar için ayrı çizimler kullanılmıştır. Çizimler tamamlandıktan sonra senaryo ve seçenek resimleri aynı uzmanların görüşüne tekrar sunulmuş ve resimlerin anlaşılabilirliği konusunda verilen dönütler çerçevesinde (1. Senaryoda kitabın daha ulaşılabilir olarak resmedilmesi, 4. senaryoda resim perspektifinin düzeltilmesi, 7. senaryoda özgecilik senaryosunun eklenmesi, 10. senaryoda mor t shirtli çocuğun yüzünün düzeltilmesi, 11. senaryoda bahçe korkuluklarının sivrililiğinin giderilmesi ve renginin değiştirilmesi) gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanmıştır. Düzeltmeler yapıldıktan sonra tekrar uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanların resim ve senaryoları uygun bulmalarından sonra pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.3.3.6. Pilot Uygulama Süreci

Pilot uygulama süreci iki aşamada sürdürülmüştür.

Birinci aşamada, 60-72 ay aralığında bulunan (12 kız, 12 erkek) 24 çocuğa ÇYPDÖ uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanmasından önce, araştırmanın yürütülmesi için Gazi Üniversitesi Etik Kurul ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (Ek-1) alınmış ve pilot uygulamanın yapılacağı anaokulu okul yönetimi ile iletişim kurulmuş ve randevu alınmıştır. Randevu günü okul yönetimi ve öğretmenlere ölçme aracı konusunda bilgi verilmiştir. 5 yaş grubu çocukların öğretmenleri aracılığıyla 36 kişilik iki sınıfa ebeveyn onamları dağıtılmış ve ebeveyni araştırmaya katılmalarına izin veren, kendileri de katılmaya

gönüllü olan 24 çocuğa ölçme aracı uygulanmıştır. Uygulama her gün sekiz çocuğu geçmeyecek şekilde yapılmış ve toplamda üç günde tamamlanmıştır. Araştırmacı çocuklar ile tanışmadan önce sınıf öğretmeni ile görüşmüş ve sınıfın dinamikleri ile ilgili dikkat edilmesi gereken hususları sormuş ve tanışma etkinliğinin nasıl yapılacağı konusunda bilgi vermiştir. Araştırmacı tanışma etkinliğini yapmak için sınıfa girmeden önce, ebeveynleri tarafından araştırmaya katılmasına onam verilmeyen çocukların sınıfta olup olmadığı konusunda sınıf öğretmenlerinden bilgi almıştır. Araştırmacı sınıfa girdiğinde öğretmen tarafından çocuklara tanıtıldıktan sonra araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırmanın amacı, içeriği, gizlilik ve istenildiğinde uygulamadan ayrılacakları konularında bilgilendirme yapmıştır. Bilgilendirme sonrasında ebeveyn onamı bulunmayan çocukların tanışma etkinliğine katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuş, sınıfta bulunan tüm çocuklar topla tanışma etkinliğine katılmak istemiştir. Fakat ölçme aracının tamamen uygulanması işlemi sadece ebeveyn ve çocuk onamı tam olanlarda yapılmıştır.

Tanışma etkinliğinin daha eğlenceli olması için renkli bir top seçilmiş ve etkinliğin nasıl yapılacağı sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen bir örnekle anlatılmıştır. Etkinlik şu şekilde yapılmaktadır. Top elinde olan çocuk ismini ve en çok sevdiği rengi söyler. Kendisini tanıttıktan sonra topu atmak istediği arkadaşının gözlerine bakar ve topu ona atar. Çocukların topu farklı şekillerde (eğilerek, havadan vb.) atması konusunda teşvik edilir ve tüm çocuklar kendisini tanıttıktan sonra etkinlik sonlandırılır. Etkinlik sonlandırıldıktan sonra çocuklara “şimdi Deniz isimli bir çocuğun başından geçen bazı olayları tahmin etme oyunu oynayacağız. Bu oyunu benimle birlikte kim oynamak ister?” sorusu sorulur, ebeveyni izin veren ve kendisi de araştırmaya katılmada gönüllü olan çocuklar ölçek uygulama sürecine katılmıştır. Ebeveyni izin vermeyen fakat ölçme aracına uygulamasına katılmak isteyen çocuklara ise sınıf öğretmeni refakatinde birkaç senaryo resmi gösterilmiş, senaryolarda olanları tahmin etmesi sağlanmıştır.

Topla tanışma etkinliği sonrasında onamları tam olan çocuklar daha önceden herhangi bir dikkat dağıtıcı durumun ölçek uygulamasını olumsuz etkilememesi ve çocuğun gelişim

düzeyine uygun masa/sandalye yerleştirilmesi gibi çeşitli önlemlerle düzenlenen sessiz bir odada (boş sınıf, öğretmenler odası vb.) ölçek uygulamasına alınmıştır. Çocuğun sınıfından uygulama yapılan odaya tek başına gelmemesi için çocuk sınıfın kapısından alınmış ve ona “nasılsın? Senin en çok sevdiğin renk hangisiydi?” gibi konularda tekrar sohbet edilmiştir. Daha sonra uygulama yapılacak odaya gelindiğinde çocuk sandalyeye oturtulmuştur. Daha sonra “şimdi sana Deniz isimli bir çocuğun başından geçenler hakkında bazı hikayeler anlatıp bunlarla ilgili resimler göstereceğim, Deniz’in başından geçenleri tahmin ederken istersen resimlerden faydalanabilirsin, bu resimlerde bulunmayan başka bir tahminde de bulunabilirsin. Tahminlerin konusunda sana verdiğim iki mühründen birisini kullanarak seçtiğin resmin yanında bulunan boşluğa mührü basmanı istiyorum, bu resimlerde yer alan herhangi bir şeyi seçmezsen mührü basmana gerek yok” denilir ve çocuktan mührülerden birisini seçmesi istenir. Mührüler açılır kapanır kaşe biçiminde mürekkebi kırmızı renkte (bir adet gülen yüz ve bir adet gülen yıldız), mührün kasası ise çocuklar tarafından renklere herhangi bir cinsiyet atfı yapılmasın diye siyah renkte yaptırılmıştır. Çocuk mührü seçimini yaptıktan sonra ana senaryo resmi tek başına üstte, seçenek resimleri altta yanyana olacak şekilde uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama şu şekilde yapılmaktadır; ana senaryo resmi seçenek bölümündeki resimlerin üstü kapalı olacak şekilde çocuğa gösterilir. Ana senaryo resmi gösterildiği esnada senaryo hikayesi yavaş ve anlaşılır bir biçimde okunur. Senaryo hikayesinin okuma işlemi tamamlandıktan sonra “Sence (Deniz) ne yapmıştır?” denilmekte ve seçenek resimleri üstündeki karton kaldırılır. Senaryo veya resimle ilgili herhangi bir ek açıklama yapılmaz. Ölçme aracı prososyal davranış ve dürtü kontrol alt boyutlarında bir ana senaryo resmi ve iki seçenek resmi kullanılmıştır. Duygu farkındalığı alt boyutunda ise, (12. Senaryodan itibaren) çocuklara senaryo okunur ve Sence (Deniz) ne hissetmiştir?” denilir ve çocuğun her senaryo için isterse sekiz yüz ifadesinden (mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş, kıskanç, gururlu, utanmış, kendini suçlu hisseden) birden fazla yüz ifadesini seçebileceği söylenir.

Uygulama esnasında çocuklara her senaryoda seçeneklerini belirtmeleri için mühür kullanma fırsatı verilmiştir. Her bir çocukla ölçme aracının uygulanması çocuğun kişisel özellikleri bağlamında yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür.

Uygulama tamamlandıktan sonra “bana sormak veya söylemek istediğin bir şey var mı? Sorusu sorulmuş, daha sonra “Teşekkür ederim, şimdi sana iki tane çıkartma hediye etmek istiyorum. Bu çıkartmalardan istediğin iki tane seçebilirsin” denilmiş ve çocuk çıkartma seçtikten sonra sınıfa götürülmüş ve bir sonraki çocuk ile uygulama devam ettirilmiştir. Ebeveyni araştırmaya katılma konusunda onam veren çocuklar ile uygulama süreci tamamlandıktan sonra ebeveyni onam vermeyen çocuklara da çıkartmalardan ikişer adet hediye edilmiş ve ebeveyn onamı bulunmayan ve çocuğun ölçme aracı uygulamasına katılmaya istekli olduğu durumlarda ise, öğretmen refakatinde birkaç senaryo resmi gösterilerek onların da katılımları sağlanmıştır.

İkinci aşamada; pilot uygulama sırasında 12. Senaryodan sonra kullanılan ve duyguları içeren sekiz adet yüz ifadesinden (mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş, kıskanç, gururlu, utanmış, kendini suçlu hisseden) korku duygusuna çocukların “bağırıyor, şaşkın”, üzüntü duygusuna “uyuyor” biçiminde dönütler vermesi nedeniyle bu iki duyguyu gösteren yüz ifadelerinde düzeltme yapılmıştır. Yapılan düzeltmeden sonra hem korku hem üzüntü duygusu için (bkz. yeni yüz ifadeleri) 5 kız 5 erkek (n:10) çocuğa her iki yüz ifadesinin hangi duygu olduğu sorulmuş, çocukların her iki duyguyu doğru biçimde belirttikleri görülmüştür.

Düzeltilen Yüz İfadeleri

a)Korku Duygusu

Eski Yüz İfadesi



Yeni Yüz İfadesi



b)Üzüntü Duygusu

Eski Yüz İfadesi



Yeni Yüz İfadesi



Bazı senaryolar anlatılırken çocukların bazı cümleleri tam olarak anlamadıkları gözlenmiş ve cümle diziliminde çocukların anlayacağı biçimde düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelere ilişkin örnekler aşağıda altı çizili olarak belirtilmiştir.

10. Senaryo

Eski Hali

(Deniz) ile küçük kardeşi evlerinin bahçesinde top ile oynarken top çitleri aşarak karşı komşularının bahçesine düşmüştür. Ve oyunları yarım kalmıştır. O sırada (Deniz)'in anne babası evde değildir. Sence (Deniz) ne yapmıştır?

Yeni Hali

(Deniz) ile kardeşi bahçede top ile oynarken top çitleri aşarak karşı komşularının bahçesine düşmüştür. Ve oyunları yarım kalmıştır. O sırada (Deniz)'in anne babası evde değildir. Sence (Deniz) ne yapmıştır?

17. Senaryo

Eski Hali

(Deniz) mutfakta su doldururken kaza ile bardağı düşürmüştür ve bardak kırılmıştır. (Deniz) bardağın kırıldığını annesine söylememiştir. Mutfaka (Deniz)'in kardeşi geldiğinde kırık cam parçaları kardeşinin ayağına batmıştır. Sence (Deniz) ne hissetmiştir?

Yeni Hali

(Deniz) mutfakta su doldururken kaza ile bardağı düşürmüştür ve bardak kırılmıştır. (Deniz) bardağın kırıldığını annesine söylememiştir. Daha sonra kırık cam parçaları kardeşinin ayağına batmıştır. Sence (Deniz) ne hissetmiştir?

Pilot uygulama sürecinin sonunda, her bir senaryo için ayrı ayrı mühürle işaretleme yapılmasının çocukların dikkatini dağıtması ve uygulamanın uzun sürmesi de göz önünde bulundurularak mühür ile işaretleme konusunda değişikliğe gidilmiştir. Çocukların seçimleri yine çocukların önünde bulunan ve seçeneklere ait resimlerin bulunduğu kâğıda uygulayıcı tarafından işaretlenmiş, uygulama tamamlandıktan sonra çocuğun seçtiği mühür ile işaretleme yapmaları sağlanmıştır. Ön uygulama sonrası yapılan değişiklikler sayesinde ölçeğin uygulanma süresinin daha da azaldığı (yaklaşık 18-24 dk) görülmüştür.

3.3.3.7 Uygulama Süreci

ÇYPDÖ veri toplama sürecinde, erişim, zaman ve maliyet koşulları göz önünde bulundurularak Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bulunan anaokullarında, çocuğu 5-6 yaş aralığında olan toplam 400 ebeveyne ebeveyn onamı dağıtılmış ve ebeveynlerden 238 onam geri gelmiş, bu 238 onama göre her bir sınıf öğretmeninden çocuklarla tanışma etkinliği yapılması amacıyla randevu alınmıştır. Araştırmacı, randevu gününde sınıfta hazır bulunulmuş ve araştırmacı öncelikle kendisini tanıtmış ve araştırmanın amacı ve ÇYPDÖ uygulama sürecini anlatmıştır. Çocuklardan alınan onam sonrasında topla tanışma etkinliği yapılmıştır. Bazı çocuklar soğuk algınlığı nedeniyle o gün okulda bulunmadıkları için tanışma etkinliğine katılmamışlardır. Tanışma etkinliklerine katılmayan çocukların sınıflarına daha sonra tekrar gidilmiş fakat tanışma etkinliğine katılmayan çocukların araştırmaya katılmayı istemedikleri anlaşıldığından araştırmaya alınmamışlardır. Tanışma etkinliğine katılan tüm çocuklarla genel uyarılmışlık halleri göz önünde bulundurularak (yemek ve etkinlik saatleri dışında) sabah 10-12 saatleri ve öğleden sonra 13-15 saatleri arasında “Deniz’in başından geçenleri tahmin etme oyunu” (ÇYPDÖ) uygulanmıştır. Ölçek

uygulaması okulda müsait olan odalar ölçek uygulamaya uygun hale getirilerek (boş bulunan sınıf, toplantı salonu, destek eğitim odası ve öğretmenler odası) yapılmıştır. Ölçek uygulaması yapılmadan önce çocuğun boyuna uygun masa-sandalye ve ışık ayarlaması yapılmış, odanın sıcaklığı ve odada dikkat dağıtıcı nesnelerin düzenlenmesi gibi önlemler alınmıştır. Ebeveyn onamı olmayan bazı çocukların “Deniz’in başından geçenleri tahmin etme oyunu” nu merak ettikleri için öğretmen/sınıf yardımcısı refakatinde ÇYPDÖ kısaca anlatılmış, ölçekten birkaç resim gösterilerek tahmin etmesi istenmiş ve sonrasında hediye çıkartma verilmiştir.

3.3.3.8. İstatistiksel Analizler Ve Ölçeğe Son Şeklini Verme

ÇYPDÖ uygulaması kapsamında 210 çocuktan alınan veriler geçerlik ve güvenirlik analizlerinde kullanılmıştır. Geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği, yapı geçerliği, içerik geçerliği ve ölçüt geçerliği, güvenirlik çalışmalarında ise iç tutarlık güvenirliği ve test tekrar test güvenirliği analizler yapılmıştır.

3.3.3.8.1. ÇYPDÖ Geçerlik Çalışması

Geçerlilik çalışması, ölçmek istenen özelliğin ölçülmek istenmeyen özelliklerle karışmaması ve amaca hizmet eden bir ölçme aracı ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bir analiz çalışmasıdır (Büyüköztürk vd., 2016). ÇYPDÖ’nün geçerlik analizinde kapsam geçerliği, yapı geçerliği, içerik geçerliği ve ölçüt geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

ÇYPDÖ Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği bir ölçme aracı temsili konusudur ve ölçeği meydana getiren maddelerin ölçülmek istenen davranışları ne kadar başarılı ölçtüğünü ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2016; DeVellis, 2014). ÇYPDÖ’nün kapsam geçerliği için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)

$$KGO = \frac{Nu - N/2}{N/2}$$
 formülü (Lawshe, 1975) kapsamında uzman görüşlerine başvurulmuştur. ÇYPDÖ kapsamında hazırlanan 23 senaryo için “uygun, uygun değil, düzeltme gerekir” maddelerini içeren Uzman Görüş Formu hazırlanarak toplamda 7 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanların görev yaptığı anabilim dalları; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (2), Okul Öncesi Öğretmenliği (3), Temel Eğitim Bölümü (1) ve Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı (1) biçimindedir. Uzmanlar 23 senaryoyu değerlendirmiş ve 4 senaryo için düzeltme önerilmiş, 4 senaryonun ise çıkarılması tavsiye edilmiş ve öneriler doğrultusunda senaryo sayısı 19’a düşürülmüştür. 19 senaryo için uzmanlardan alınan geri dönüşler çerçevesinde her bir madde için Lawshe kapsam geçerliği oranı hesaplaması yapılmıştır. Lawshe kapsam geçerliği formülü (KGO) çerçevesinde yapılan hesaplama sonucunda ÇYPDÖ’yü oluşturan 19 senaryonun hiçbirinde Lawshe değerinin .71’in altına düşmediği ve bu oranın kapsam geçerliği açısından yeterli olduğu (Ayre & Scally, 2014) anlaşılmıştır.

ÇYPDÖ Yapı Geçerliği

Geçerlik analizinde uygulanan diğer analiz türü yapı geçerliğidir. Yapı geçerliği ölçme aracının model uyumunun test edilmesi için kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). ÇYPDÖ yapı geçerliğinde, maddelerin ölçekte yer alan üç boyutlu faktör yapısını (prososyal Davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutları) destekleyip desteklemediği doğrulayıcı faktör analizi kapsamında incelenmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık değerleri (+2, -2) kapsamında incelenmiş ve 4 senaryoda (duygusal farkındalık 6, duygusal farkındalık 4, duygusal farkındalık 1 ve prososyal davranış 1) bu değerleri sağlamadığı fakat diğer maddelerde +2, -2 sınırları içerisinde olduğu anlaşıldığından verinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Ölçme aracından alınan puanlar göz önünde (0,1,2) bulundurulduğunda doğrulayıcı faktör analizi

işleminde korelasyon matrisine dayalı ağırlıklandırılmamış en küçük model ULS (Unweighted Least Squares) modeli kapsamında uyum indeksi analizi yapılmıştır. Analiz sonrasında Ki Kare÷Serbestlik Derecesi χ^2/sd (CMIN/df), SRMR (Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalamasının Karekökü), GFI (Uyum İyiiliği İndeksi), AGFI (Düzenlenmiş Uyum İyiiliği İndeksi) ve NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) ve CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) indeksleri de incelenmiştir ve ölçüm sonuçlarına ilişkin kriter alınan ölçütler aşağıda verilmiştir.

Tablo 11.

Kriter Olarak Alınan DFA Uyum Endeksleri*

Model Uyum Endeksi	Mükemmel Uyum	İyi Uyum
Genel Model Uyumu		
Ki Kare Testi (χ^2/sd) Kline, R., B. (2011)	$(\chi^2/sd) < 3$ $p > 0.05$	$2 < (\chi^2/sd) < 5$ $p > 0.05$
Artıklara Dayanan Uyum Endeksi		
GFI (Uyum İyiiliği Endeksi)	$GFI \geq 0.95$	$GFI \geq 0.90$
AGFI (Düzeltilmiş Uyum İyiiliği Endeksi)	$AGFI \geq 0.90$	$AGFI \geq 0.85$
Bağımsız Modele Dayanan Uyum Endeksleri		
NFI (Normlaştırılmış Uyum Endeksi)	$NFI \geq 0.95$	$NFI \geq 0.90$
Mutlak Uyum ve Sıkı Düzeltme Endeksleri		
SRMR (Standartlaştırılmış Kök Ortalama Kare Artık)	$SRMR < 0.05$	$SRMR < 0.10$

* Byrne, B., M. (2010). Testing for the factorial validity of a theoretical construct. New York: Routledge.
Kline, R., B. (2011) *Hypothesis testing. principles and practice of structural equation modeling*. 3rd ed. New York: The Guilford Press.

Tablo 11’ de, doğrulayıcı faktör analizi sonrasında kullanılacak referans değerlere ilişkin bilgi verilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin değerlendirmeler Tablo 12’de verilmiştir.

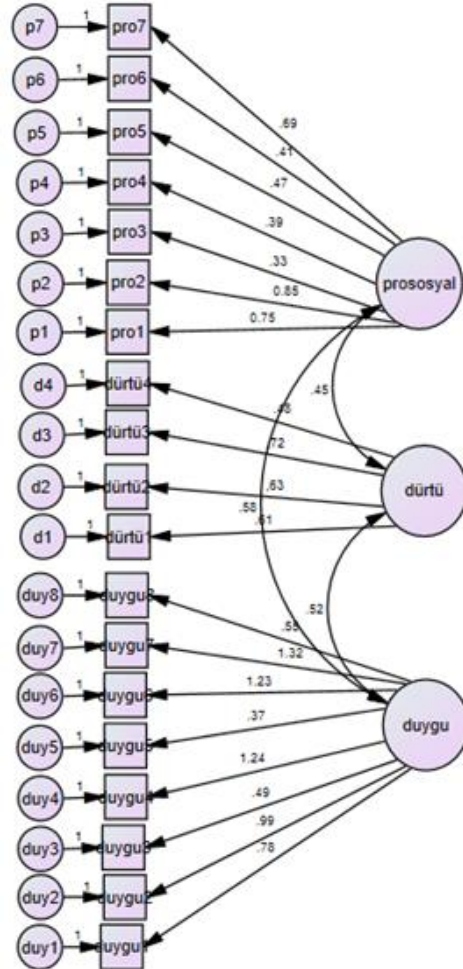
Tablo 12.

ÇYPDÖ Uyum İndeksi

χ^2/sd	SRMR	AGFI	GFI	NFI
3,81	.097	.98	.98	.94

Tablo 12’de, 5-6 yaş çocuklarından (n:210) elde edilen veriler çerçevesinde kurulan 3 alt boyut ve 19 maddeden oluşan ölçme aracının DFA modelinde Ki Kare÷Serbestlik Derecesi değeri incelendiğinde $\chi^2/sd = 3,81$ olduğu ($\chi^2/sd < 5$) (Wheaton, Muthen, Alwin ve Summers,

1977), RMSEA değeri yerine kullanılabilen Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalamasının Karekökü değerinin SRMR= 0.097 olduğu ve SRMR<0.10 şartını sağladığı (Marsh vd., 1988), Normlaştırılmış Uyum İndeksi değerinin NFI=.94 olduğu ($.95 \geq NFI \geq .90$) ve iyi düzeyde olduğu (Gündüz ve Akarçay, 2016) ve her üç verinin uyum iyiliği açısından kabul edilebilir seviyede olduğu, Uyum İyiliği İndeksinin GFI=.98 ($GFI \geq .95$) ve Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi AGFI=.98 olduğu ($AGFI \geq .95$) ve mükemmel uyum gösterdiği (Schermelleh-Engel vd., 2003) görülmektedir. ÇYPDÖ'ye ait Path Diyagramı Şekil 9' da verilmiştir.



Şekil 9. ÇYPDÖ path diyagramı.

Şekil 9’da, p harfi “prosoyal davranış”, d harfi “Dürtü Kontrol” ve “duy” kısaltması ise “duygu farkındalığı” alt boyutlarını temsil etmektedir ve ÇYPDÖ prosoyal davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutlarına kovaryans istatistiklerinin kendi içerisinde uyumlu oldukları ve ait doğrulayıcı faktör analizi modellerinin doğrulandığı görülmektedir.

ÇYPDÖ İçerik Geçerliği

İçerik geçerliği ölçeğin ölçülmek istenen amaca uygun olup olmadığının belirlenmesi için kullanılan diğer bir yöntemdir. İçerik geçerliği hesaplamasında ölçme aracının alt boyutları arasında korelasyon değerleri incelenir (Büyüköztürk vd., 2016). ÇYPDÖ içerik geçerliği çalışmasında prosoyal davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutlarının ilişkisini belirten korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Öncelikle alt boyutlardan alınan puanların normallik şartını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiş ve basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Prosoyal davranış alt boyutunda basıklık değerinin .618, çarpıklık değerinin 1.154 olduğu, dürtü kontrol alt boyutunda basıklık değerinin -.740, çarpıklık değerinin -.467 ve duygu farkındalığı alt boyutunda ise duygu farkındalığı alt boyutunda basıklık değerinin .084, çarpıklık değerinin -.687 olduğu ve normallik şartını sağladığı görülmüştür. Tüm alt boyutlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayı dağılımlarının Hair vd., (2010) tarafından baz alınan (+2, -2) şartını sağladığı anlaşıldığından analizde pearson korelasyon katsayısı baz alınmış ve sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

ÇYPDÖ’nün Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Katsayıları

Alt Boyutlar	Prosoyal Davranış	Dürtü Kontrol	Duygu Farkındalığı
Prosoyal Davranış	1		
Dürtü Kontrol	,426**	1	
Duygu Farkındalığı	,580**	,513**	1

Tablo 13’ te, ÇYPDÖ her üç alt boyutu incelendiğinde prosoyal davranış ve dürtü kontrol alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının .426, prosoyal davranış ve duygu farkındalığı alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının .580 ve dürtü kontrol ve prosoyal davranış alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının .426 olduğu

görülmektedir. Büyüköztürk (2009)'e göre korelasyon katsayısının .30 dan küçük olması zayıf ilişkiye işaret ederken, .30 ve .71 arasında olması orta düzey, .70'den büyük olması ise yüksek korelasyona işaret etmektedir. Bu çerçevede her üç boyut arasındaki korelasyonun pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÇYPDÖ Ölçüt Geçerliği

Ölçüt geçerliği, ölçülmesi amaçlanan özelliğin daha önce o alanda geliştirilen benzer bir ölçme aracı sonuçlarıyla korelasyon kurulmasına dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). İlgili alanyazın incelendiğinde, ülkemize 5-6 yaş çocuklarının yılmazlık/psikolojik dayanıklılık becerilerinin ölçülmesi için herhangi bir ölçme aracı geliştirme ve/veya uyarlama çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu nedenle geliştirilen ölçme aracının alt boyutları ile ilgili olduğu değerlendirilen Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Köksal Akyol & Aslan, 2014), Baş – Ayak – Diz – Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO) (Sezgin & Demiriz, 2016) ve Erken Çocuklukta Prososyal Davranış Ölçeği (61-72) (Çelik Kahraman, 2019), toplam puan sonuçları ile ÇYPDÖ toplam puan sonuçları arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiştir. Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Baş – Ayak – Diz – Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO) ve Erken Çocuklukta Prososyal Davranış Ölçeği (61-72) 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık Ölçeği uygulamasına katılan ve rastgele seçilen 46 çocuğa uygulanmıştır. Öncelikle verilere ait puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. 5-6 Yaş Çocukları için Yılmazlık Ölçeğinin basıklık değerinin -.709, çarpıklık değerinin -.612, Erken Çocuklukta Prososyal Davranış Ölçeğinin (61-72) basıklık değerinin -.603, çarpıklık değerinin .060, Çocuklar İçin Empati Ölçeğinin basıklık değerinin -.411, çarpıklık değerinin .052 olduğu ve (+2, -2) sınırları içerisinde bulunduğundan Hair vd., (2010) tarafından baz alınan (+2, -2) normallik şartını sağladığı, Baş – Ayak – Diz – Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO) Ölçeğinin ise basıklık değerinin 3.383 çarpıklık değerinin 1.348 olduğu ve normallik şartını sağlamadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Veri setinin normallik şartını sağladığı durumlarda pearson korelasyon katsayısı, normallik şartını sağlamadığı durumda ise spearman rho korelasyon katsayısı baz alınmış ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

ÇYPDÖ’nün Ölçüt Geçerliği Pearson Korelasyon Katsayıları

Ölçekler	PDÖ	ÇEÖ	BADO
ÇYPDÖ	,761**	,631**	,362**

Tablo 14’ te, ÇYPDÖ ile Erken Çocuklukta Prososyal Davranış Ölçeği (61-72) toplam puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı incelendiğinde ($r=.761$) orta düzeyin üzerinde ve pozitif olduğu, ÇYPDÖ ile Çocuklar İçin Empati Ölçeği arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.631$) orta düzeyde ve pozitif olduğu, ÇYPDÖ ile , Baş – Ayak – Diz – Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO) arasındaki korelasyon katsayısının ise ($r=.362$) düşük ve pozitif olduğu görülmektedir.

3.3.3.8.2. ÇYPDÖ Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik çalışması, ölçme aracının hatalardan arınık olma derecesi ve ölçülmek istenen özelliğin tekrarlı ölçümlerinde tutarlı sonuçlar vermesi anlamına gelmektedir(Büyüköztürk vd., 2016). ÇYPDÖ’nün güvenilirlik analizlerinde Kuder Richardson 20 ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bir ölçme aracının aradan ortalama 3 hafta veya 1 aylık bir süre geçtikten sonra iki veya daha fazla uygulanması sonucunda uygulama grubunun sonuçlarının benzerlik oranı bu aracın güvenilirliği konusunda bilgi vermektedir (Tavşancıl, 2010; DeVellis, 2014). Kuder Richardson 20 (KR-20) yöntemi ölçme aracı geliştirme sürecinde alternatif bir güvenilirlik belirleme yöntemidir ve iki seçenekli ölçme araçlarında sıklıkla kullanılmaktadır(DeVellis, 2014).

ÇYPDÖ İç Tutarlık Güvenirliği

ÇYPDÖ'nün iç tutarlık güvenirliliğinin belirlenmesinde uygulanan KR-20 değeri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

ÇYPDÖ Güvenirlik Katsayısı

n	Madde sayısı	İçtutarlık (KR-20)
210	19	.786

Tablo 15' te, ÇYPDÖ'nün iç tutarlık güvenirliliğinin .786 olduğu görülmektedir. Büyüköztürk vd., (2016) tarafından, güvenilirlik belirlemede kullanılan Alpha değerinin .70'den yüksek olmasının yeterli olacağı belirtilmektedir. Bu çerçevede ÇYPDÖ'nün iç tutarlık güvenirliliğinin ölçüm yapılan örneklem bağlamında yeterli olduğu söylenebilir.

ÇYPDÖ Test Tekrar Test Güvenirliği

Ölçüm güvenirliliğinin belirlenmesinde bir yöntem olan test tekrar test yöntemi için daha önce uygulama yapılan 40 çocuğa yaklaşık 25-35 gün aralığında ölçme aracı ikinci kez uygulanmıştır. ÇYPDÖ'nün alt boyutları olan prososyal davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı puanlarının birinci ve ikinci ölçümlerin birbiri ile ilişkisi pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

ÇYPDÖ Test Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı

Test-Tekrar-Test	Prososyal Davranış	Dürtü Kontrol	Duygu Farkındalığı
Güvenirlik Katsayısı	.836	.748	.798

Tablo 16' da, test tekrar test ölçüm sonuçları pearson korelasyon katsayısının prososyal davranış alt boyutunda .836, dürtü kontrol alt boyutunda .748, duygu farkındalığı alt boyutunda ise .798 olduğu görülmektedir. Her üç ölçüm için alt boyutlar arasındaki korelasyonun pozitif yönde ve yeterli seviyede ($r > .70$) olduğu görülmektedir. Uygulama yapılan örneklemde geçerlik ve güvenilirlik analizi değerleri açısından yeterli

seviyede olduğu anlaşılan ÇYPDÖ'den alınabilecek en düşük puan sıfır, en yüksek puan 38'dir. Çocuklar tarafından alınan en düşük puan 15, en yüksek puan 38'dir. ÇYPDÖ'nün aritmetik ortalaması 29,52, standart sapması 6,19'dur. ÇYPDÖ'nün çarpıklık katsayısı -,623, basıklık katsayısı -,608'dir.

3.3.2. Güçler ve Güçlükler Anketi Ebeveyn Formu

Goodman (1997) tarafından geliştirilen ve 4-16 yaş aralığındaki çocukların yaşadığı uyum sorunlarının (duygusal sorunlar, davranışsal sorunlar, dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik, akran sorunları ve sosyal davranış) ebeveyn gözünden ortaya koymak için hazırlanan ve 25 maddeden oluşan Strength and Difficulties isimli ölçek Güvenir, Özbek, Baykara, Arkar, Şentürk & İncekaş (2008) tarafından Güçler ve Güçlükler Anketi ismiyle Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek ebeveynlerin çocukları hakkında son altı aylık değerlendirmelerini sorulan sorulara 3 lü likert tipi derecelendirme ile “Kesinlikle Doğru, Kısmen Doğru, Doğru Değil” biçiminde cevap vermesini sağlamaktadır. Türkçe'ye uyarlaması yapılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda toplam güçlük puanı açısından iç geçerlik katsayısının 0.84, dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik alt boyutunda iç geçerlik katsayısının 0.80, sosyal davranış alt boyutunda iç geçerlik katsayısının 0.73, duygusal sorunlar alt boyutunda iç geçerlik katsayısının 0.73, davranışsal sorunlar alt boyutunda iç geçerlik katsayısının 0.65, akran sorunları alt boyutunda ise iç geçerlik katsayısının 0.37 olduğu belirtilmiştir.

3.3.3. Bilgi Formu

Çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, anne ve babanın öğrenim düzeyi ve maddi gelir seviyesi hakkında bilgileri içeren ve araştırmacı tarafından hazırlanan formdur (Ek-2).

3.4. İyi Hisset Eğitim Programı

İyi Hisset Eğitim Programının geliştirilmesinde programın kuramsal ve felsefî temellerinin belirlenmesi, program tasarımının saptanması, program içeriğinin oluşturulması, uzman görüşüne başvurma ve uygulama süreci izlenmiştir.

3.4.1. Kuramsal ve Felsefî Temellerin Belirlenmesi

Her bireyin kendine özgü inanç biçimi ve duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen/yönlendiren değerler sistemi vardır. Hangi amaçla olursa olsun, hazırlanan tüm eğitim programları bir felsefî temele dayanmaktadır. Eğitim programının dayandığı temel paradigma eğitim programının içeriğini, amaçlarını, etkinlikleri ve eğitim programı sonucu elde edilen çıktıların belirleyicisidir (Ergün, 2018).

Bu çalışma kapsamında geliştirilen İyi Hisset Eğitim Programının dayanacağı felsefî temelin belirlenebilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Yurt içi ve yurt dışı kaynakların incelenmesinden sonra, bireylerin içindeki iyi potansiyellerin harekete geçirilmesi ve geliştirilmesine önem veren, tüm bireylerin kendine has ve biricik olduğunu savunan ve bireysel gelişimi ön planda tutan insancıl (humanist) yaklaşımın felsefî ilkelerinin (Burger, 2006), İyi Hisset Eğitim Programının temelinde yer almasına karar verilmiştir.

Bireylerin ruhsal problemlerinin sağaltımında, sadece sorun olan davranış ve özelliklere odaklanmayan, bireylerin kişisel güçleri ve erdemlerinin harekete geçirilerek iyi yönlerinin geliştirilmesini amaçlayan pozitif psikoloji yaklaşımı (Seligman, 2008), İyi Hisset Eğitim Programının kuramsal temelini oluşturmaktadır.

3.4.2. Program Tasarımının Saptanması

İyi Hisset Eğitim Programının tasarımının temelinde pozitif psikoloji bulunmaktadır. Pozitif psikoloji ilkelerine bağlı olarak geliştirilen Gelong Grammar Okulu pozitif eğitim ilkeleri

doğrultusunda, İyi Hisset Eğitim Programı tasarımı şekillendirilmiştir. Bu ekol, pozitif eğitim anlayışı duygu, yaratıcılık, öz-yeterlik, farkındalık, minnettarlık, yılmazlık ve psikolojik dayanıklılık kavramlarına dayanmaktadır ve Seligman'ın PERMA modelinden esinlenilerek oluşturulmuştur. Uygulanan programda çocukların kendi karakter güçleri hakkındaki anlayışlarının geliştirilmesi ve farkındalıklarının artırılması amaçlanmaktadır. Eğitim öğretim yılı boyunca özel farkındalık oturumlarla ve sınıf aktiviteleri ile çocukların başa çıkma becerileri desteklenmektedir. Bu sayede çocukların öz yeterlilik algılarının artırılması amaçlanmaktadır. Kişilerarası becerilerinin gelişiminde sevgi, bağışlama, umut, nezaket, takım çalışması, mizah ve minnettarlık kavramlarına odaklanılmaktadır (Norrish vd., 2011; White, 2013).

3.4.3. Program İçeriğinin Oluşturulması

Programın içeriğinin oluşturulmasında, temel becerilerin belirlenmesi, amaç ve kazanımların belirlenmesi, etkinlik içeriklerinin oluşturulması, uzman görüşüne başvurma süreçleri izlenmiştir.

3.4.3.1. Temel Becerilerin Belirlenmesi

İyi Hisset Eğitim Programı kapsamında çocukların geliştirilmesi istenen temel becerilerin belirlenmesinde insancıl (hümanist) yaklaşım, pozitif psikoloji ilkeleri ve Geelong Grammar Okulu pozitif eğitim modeli ilkeleri temel alınmıştır. Bu modelde, pozitif duygu, pozitif katılım, pozitif başarı, pozitif amaç, pozitif ilişki ve pozitif sağlık öğretileri ve öğren, yaşa, öğret ve içselleştir öğretim ilkeleri ile çocuğun karakter güçleri desteklenerek psikolojik iyilik haline/ akışa ulaşması hedeflenmektedir (Linkins, 2015). Çocukların psikolojik iyilik halinin desteklenmesinin amaçlandığı bu programda, yılmazlık/psikolojik dayanıklılık becerisi, (prososyal davranış, dürtü kontrol becerisi ve duygu farkındalığı) (Masten vd., 2011

; Deci & Ryan 2012; Eisenberg vd., 2006; Harter, 2006) kavramlarına odaklanılarak eğitim programı içerikleri düzenlenmiştir.

3.4.3.2. Amaç ve Kazanımlarının Belirlenmesi

İyi Hisset eğitim programı oluşturulurken prososyal davranış, dürtü kontrol becerisi ve duygu farkındalığı kavramları doğrultusunda amaç ve kazanımlar hazırlanmıştır. Çocuklara uygulanacak programın duygusal-sosyal gelişim alanıyla ilişkilidir. Duyuşsal alan hedefleri Bloom'un Taksonomisi olarak adlandırılan aşamalı hedefler *alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme* biçimindedir (Demirel, 1999). Program kapsamında kazandırılması planlanan davranışların kalıcılığının daha fazla sağlanabilmesi için, hedeflerin çocukların gelişim dönemleri de göz önünde bulundurularak Bloom 'un taksonomisinde olabildiğince en üst düzeylere uygun olarak yazılmasına dikkat edilmiştir. İyi Hisset Eğitim Programının amaç ve kazanımları aşağıda verilmiştir:

1. Oturum: Tanışma ve program hakkında bilgilendirme

Amaç:

- Ebeveynin eğitim programının amacı ve içeriği hakkında bilgi sahibi olması
- Ebeveynin eğitim programına katılmada istekli olmasını sağlamak

Kazanımlar:

- Eğitim programının amacını ve içeriğini açıklar.
- Eğitim programının önemini kavrar.
- Eğitim programını uygulamaya istekli olur.
- Eğitim Programının çocuğuna katkı sağlayacağını fark eder.

2. Oturum: Çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesi

Amaç:

- Ebeveynin erken çocuklukta psikolojik iyilik hali ve sosyal/duygusal gelişimi desteklemek için yapılması gerekenler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak.

- Ebeveynin eğitim programını uygulamaya istekli olmasını sağlamak.

Kazanımlar:

- Erken çocuklukta psikolojik iyilik haliyle ilişkili beceriler hakkında bilgi sahibi olur.
- Erken çocuklukta sosyal/duygusal gelişimle ilgili becerileri desteklemenin önemini kavrar.

3. Oturum: Temel duygular bilgisinin geliştirilmesi

Amaç:

- Çocuğun temel duygulara ilişkin farkındalığını artırmak.
- Çocuğun temel duyguları doğru bir biçimde açıklamasını sağlamak.

Kazanımlar:

- Temel Duygularla yüz ifadelerini doğru biçimde eşleştirir.
- Temel Duyguları doğru biçimde açıklar.
- Temel duyguları doğru biçimde canlandırır.

4. Oturum: Özbilinçli duygular bilgisinin geliştirilmesi

Amaç:

- Çocuğun özbilinçli duygulara ilişkin farkındalığını artırmak.
- Çocuğun özbilinçli duyguları doğru bir biçimde açıklamasını sağlamak.

Kazanımlar:

- Özbilinçli duygularla yüz ifadelerini doğru biçimde eşleştirir.
- Özbilinçli duyguları doğru biçimde açıklar.

5. Oturum: Empati becerisinin desteklenmesi

Amaç:

- Empati kavramına ilişkin farkındalık oluşturmak.

Kazanımlar:

- Empatinin önemini fark eder.
- Sağlıklı iletişim kurmada empatinin önemini kavrar.

6. Oturum: İletişim becerisi

Amaç:

- Başkaları ile sağlıklı iletişim kurmanın önemine ilişkin farkındalık oluşturmak

Kazanımlar:

- Başkaları ile iletişim kurmada olumlu ve olumsuz örnekleri fark eder.
- Başkaları ile iletişim kurmada olumlu örneklerin önemini kavrar.

7. Oturum: Benlik saygısı

Amaç:

- Kendi özelliklerini kabul etmenin önemini fark etmek.

Kazanımlar:

- Kendi fiziksel özelliklerini fark eder.
- Kendini kabul etmenin önemini kavrar.

8. Oturum: Problem çözme becerisinin desteklenmesi

Amaç:

- Sosyal ilişkilerde problem çözmenin önemini fark etmek.
- Problem durumlara farklı çözüm yöntemleri sunmasını sağlamak.

Kazanımlar:

- Kişiler arası ilişkilerde sosyal problem çözme becerisinin önemini fark eder.
- Sosyal problemlere yapıcı çözüm önerileri üretir.

9. Oturum: Yardımlaşma becerisinin desteklenmesi

Amaç:

- Yardımlaşmanın önemini fark etmek.
- Gerekğinde uygun yetişkinlerden yardım istemenin önemini kavramak.

Kazanımlar:

- Yardımlaşmanın önemini fark eder.
- Gerekğinde yardım aramanın yardım etmenin önemini kavrar.

10. Oturum: İşbirliği becerisinin desteklenmesi

Amaç:

- İşbirliği yapmanın önemini fark etmek

Kazanımlar:

- İşbirliği yapmanın önemini fark eder.
- Gerekğinde işbirliği yapar.

11. Oturum: Haz erteleme becerisinin desteklenmesi

Amaç:

- Gerekğinde isteklerini ertelemenin faydalı olabileceğini fark etmek.

Kazanımlar:

- İstekleri ertelemenin önemini fark eder.
- Gerekğinde isteklerini ertelemenin faydalı olacağını kavrar.

12. Oturum: Tehlikelerden korunma becerisinin desteklenmesi

Amaç:

- Tehlikelere karşı kendisini korumanın önemli olduğunu anlamak.

Kazanımlar:

- Riskli davranmanın tehlikeli sonuçları olabileceğini anlar.
- Tehlikelerden korunmak için önlem almanın önemini kavrar.

3.4.3.3. Etkinlik ve İçeriklerin Tasarlanmasında Dikkat Edilen Hususlar

Belirlenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda etkinliklerin tasarlanması kısmında evrensel tasarım ilkeleri çerçevesinde ifade, sunum ve katılım çeşitliliğinin sağlanabilmesi için şu hususlara dikkat edilmiştir;

- Etkinliklerin uygulama sürecinde, çocukların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak çocuk merkezli uygulamaların ön plana çıkarılması,
- Etkinliklerin bilimsel ilkelere dayanmasının yanı sıra öğrenmelerin eğlenceli ve kalıcı hale getirmesi ve ifade çeşitliliğinin sağlanması,
- Etkinliklerin davranış değişimini sağlayabilmesi için olabildiğince farklı duyu organlarının sürece dâhil edilmesi ve katılım çeşitliliğinin sağlanması,

- Çocukların etkinlikler sonrasında ürün ortaya çıkarması gerektiğinde kendilerini ifade etme yollarında serbest bırakılarak sunum çeşitliliğinin sağlanması,
- Etkinliklerin MEB Okul Öncesi Eğitim Programını destekleyici nitelikte olması,
- Etkinlikte kullanılan yöntemlerin çocukların gelişim düzeyine uygun olması ve çeşitlilik sağlaması ile etkinlik materyallerinin erişilebilir olması amaçlanmıştır.

Çocuklara kazandırılmak istenen her bir beceri için oluşturulan oturumlarda çocukların aktif olabilmesi için soru cevap, etkileşimli hikâye anlatımı, resim çizme, canlandırma, ses kaydı, slogan oluşturma yöntemleri kullanılmıştır.

3.4.3.4. Uzman Görüşüne Başvurma

Hazırlanan eğitim programı oturumların, oturumlarda uygulanan yöntem ve tekniklerin, oturumlar kapsamında hedef ve kazanımların uygunluğu açısından 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, bir oturum için konu değişikliği yapılması, bir oturumda çocuğa etkileşimli olarak okunacak hikâye kitabının değiştirilmesi ve bir oturumda da kazanım cümlesinin sadeleştirmesini uygun görmüştür. Alınan dönütler çerçevesinde düzeltmeler yapılarak eğitim programı tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından eğitim programının uygun olarak değerlendirilmesinden sonra 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde uygulama sürecine geçilmiştir.

3.4.4. İyi Hisset Eğitim Programının Uygulanması

Pandemi Öncesi

2020 Ocak ayında eğitim programının uygulanacağı okul ve sınıfların belirlenebilmesi için tekrar okul idareleri ve öğretmenler ile görüşülmüştür. Aynı semtte belirlenen iki okulda bulunan 5-6 yaş grubu çocukların ebeveynlerine öğretmenleri aracılığıyla bilgilendirme yapılmış ve onam formu dağıtılmıştır. Geri dönen onam formları hakkında bir değerlendirme yapılmış ve çocuklara da eğitim programı hakkında bilgi verilerek onamları alındıktan sonra 22 kişilik deney ve 22 kişilik kontrol grupları oluşturulmuştur. Fiziki imkanlar ve

ebeveynlerin eğitim programı uygulanmasına yaklaşımı, okul idaresi ve öğretmenlerin eğitim programı uygulaması ile ilgili görüş ve yaklaşımları çerçevesinde belirlenen deney grubu ile 2020 Mart ayı başlangıcında uygulama sürecine geçilmiştir. Deney grubunun tamamının aynı sınıftan oluşturulamaması ve iki ayrı sınıftan oluşması nedeniyle toplantı salonunda 2020 Mart ayı başlangıcında ilk oturum (tanışma oturumu) yapılmıştır.

Pandemi Sonrası

11 Mart 2020 tarihinde ülkemizdeki ilk korona vakasının açıklanması nedeniyle eğitim programı devam ettirilememiştir. Bu süreçte hastalığın seyri izlenmiş ve çeşitli kısıtlamaların devam ettiğinin görülmesi üzerine çocukların kalabalık gruplar olarak bir arada bulunmasının uygun görülmemesi nedeniyle sıfır zarar ilkesine aykırı olduğu sonucuna varılmıştır. Alan uzmanları ile 2020 Aralık ayında yapılan görüşme sonrasında zaman ve maliyet açısından değerlendirmeler yapılmış ve alan uzmanlarının önerileri çerçevesinde İyi Hisset Eğitim Programının evde ebeveyn aracılığıyla uygulanmasına karar verilmiştir. Evde uygulanabilecek biçimde düzenlenen eğitim programı 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının da programın uygun olduğunu belirtmesinden sonra eğitim programının evde ebeveyn aracılı olarak uygulanması sürecine başlanılmıştır.

Eğitim programının uygulanması ile ilgili daha önce uygulama yapılan okul idareleri ile irtibata geçilmiş, bir okul idaresinin araştırma kapsamında yapılacak eğitim uygulamasını uygun görmemesi nedeniyle farklı bir okul idaresi ile görüşülmüştür. Uygulama yapılacak okullar belirlendikten sonra 5-6 yaş grubu çocukların ebeveynleri ile öğretmen aracılığıyla elektronik ortamda tanışılarak programın içeriği ve süreci hakkında açıklama yapılmıştır. Ebeveynlerin ve çocukların onamları alındıktan sonra 22 katılımcıdan deney ve 22 katılımcıdan da kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu belirlendikten sonra çevrimiçi görüşme yapılacak gün belirlenmiş ve o haftaki oturumun teması, hedefleri ve etkinlik uygulama süreci hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Ebeveyn aracılı olarak uygulanacak İyi Hisset Eğitim Programı için aşağıda verilen önlemler alınmıştır;

- İlk oturum bir sosyal medya ağında deney grubu annelerin tamamı katılacak şekilde yapılmıştır. İlk annelerle birlikte kurallar oluşturulmuş ve bu kuralları (gruba ilişkin bilgilerinin gizli tutulması, sosyal medyalarında eğitim programına ilişkin herhangi bir resim paylaşımında bulunmaması, annelerin kendilerine ulaştırılan materyal ve etkinlikleri başkaları ile paylaşmaması) kağıda yazarak imzalamaları sağlanmıştır.
- Annelere her hafta yapılan bilgilendirme toplantılarında oturumun hangi beceri ile ilgili olduğu, oturum hedefleri kapsamında ebeveynin hangi etkinliği neden yapacağını kavraması amacıyla kısa bilgiler verilmiştir. Bilgilerin verilmesinden sonra hangi etkinliklerin nasıl uygulanacağı, etkinlik uygulanması için çocuğun aktif olduğu, çocuğun genel uyarılmışlık düzeyine dikkat edilmesi gerektiği (açlık, hastalık, ekran süresine maruz kalma), etkinliklerin süresi, etkinliklerin sonunda çocuk tarafından ortaya çıkarılacak ürünlerin önemi konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Daha sonra varsa annelerin soruları alınmıştır.
- Ebeveynlerin çocukları ile uygulayacağı etkinliklerin önemini kabul etmeleri ve bu sayede etkinliklerin istenen kazanımlara ulaşılabilmesi amacıyla haftalık ebeveynlerle ve her görüşmeden sonra ebeveyn bültenleri (Ek-6) elektronik olarak iletilmiştir. Bu sayede ebeveynlerin zihninde etkinlikler konusunda herhangi bir belirsizliğe yer verilmemesi sağlanmaya çalışılmıştır.
- Etkinlik ve bültenlere ilişkin bilgilendirmeler annelerin hem sosyal medya ağına hem de e-postalarına iletilmiş, etkinlikler sonrası ortaya çıkan ürünlerin resimlerinin araştırmacıya iletilmesi sağlanarak hem haftalık görüşmeler ile hem de etkinlikler sonucunda ortaya çıkan çocuk ürünlerinin araştırmacıyla paylaşılması suretiyle araştırma üzerindeki araştırmacı kontrolü sağlanmaya çalışılmıştır.
- Kurulan sosyal medya iletişim ağı ile annelerin soruları ve anlaşılmayan konularda anlık geri dönüş sağlanmış ve iletişim canlı tutulmaya çalışılmıştır.
- Etkinlikler planlanırken çocukların bilgisayar başında geçirdiği ekran süresi asgari seviyede tutulmaya çalışılmıştır.

Eğitim programı uygulama aşamasına anneler katılmış, babalar katılmada gönüllü olmamıştır. İyi Hisset Eğitim Programının oturumları, oturumların konusu, içerik ve oturumlarda kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bilgiler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

İyi Hisset Eğitim Programı Oturumları

Oturum No	Modül	Konu	İçerik	Yöntem/Teknik
1	Ebeveyn	Tanışma, Erken Çocuklukta Psikolojik İyilik Hali ve İlişkili Kavramlar	Tanışma, Bilgilendirme Sunumu, Soru Cevap	Anlatım Soru Cevap
2	Ebeveyn	Çocuğumuzun psikolojik iyilik halini ve sosyal-duygusal gelişimini desteklemek için neler yapmamız gerekir?	Bilgilendirme Sunumu, Soru Cevap	Anlatım, Soru Cevap,
3	Çocuk	Temel Duygular	Temel Duygular Emoji resimleri İnceleme, Temel Duyguları İçeren Vektör Resimleri İnceleme, Emoji ve Duygu Vektörleri Eşleştirme Oyunu	Anlatım, Soru Cevap, Oyun, Duygu Canlandırma
4	Çocuk	Öz Bilinçli Duygular	Özbilinçli Duygular Emoji Resimleri İnceleme, Özbilinçli Duyguları İçeren Vektör Resimleri İnceleme, Duygu Tombalası Oyunu	Anlatım, Soru Cevap, Oyun, Resim Çizme, Tekerleme
5	Çocuk	Empati	Sarı Bana isimli Hikaye, Empati isimli Video, Hikaye Tamamlama	Soru-Cevap, Animasyon, Hikâye Anlatımı, Resim Çizimi
6	Çocuk	İletişim Kurma	Şarkı Söyleme, Utangaç Ayı Monti isimli Hikâye, Olumlu ve Olumsuz İletişim Vektör Resimleri, Utangaç Ayı Monti Hikayesinin sonuçlandırılması	Soru-Cevap, Hikâye Anlatımı, Şarkı Söyleme, Hikâye Oluşturma
7	Çocuk	Özsaygı/Benlik saygısı	Pezzettino isimli Hikaye, Kısa Kulaklı Tavşancık isimli Hikaye, Ayna karşısında vücut parçalarını inceleme	Soru-Cevap, Hikâye Anlatımı,
8	Çocuk	Problem çözme becerisi	Kukla veya oyuncak ile hikaye anlatımı, Sence Ne Yapmıştır Örnek Olaylar, Problem Durumu ve Çözüm Yolları	Soru-Cevap, Hikâye Anlatımı, Örnek Olaylar
9	Çocuk	Paylaşma/ Yardımlaşma Becerisi	Yardımsızlık isimli kısa animasyon, Bir Kabuğu Paylaşmak isimli hikaye, Bir Kabuğu Paylaşmak hikayesi ürün ortaya çıkarma	Soru-Cevap, Animasyon, Hikâye Anlatımı, Resim çizme
10	Çocuk	İşbirliği	Takım Çalışmasının Gücü İsimli Animasyon, Böğürtlen Cini ve Sarı Gaga İsimli Hikaye, Puzzle Yapma, Hikaye Tamamlama	Soru-Cevap, Animasyon, Hikâye Anlatımı,
11	Çocuk	Haz Erteleme Becerisi (Öz Denetim)	Şarkı söyleme, Çekirge ve Karınca Masalı, Bekleme Oyunu, Sence Çekirge Bir Sonraki Yaz Ne Yapmış Olabilir Ürün Ortaya Çıkarma	Oyun, Şarkı söyleme, Animasyon, Resim Çizme
12	Çocuk	Tehlikelerden Korunma	Gofret ve Babası İsimli Hikaye Video Gösterimi ve Tehlikeli Olan Durumlar Çalışması Tehlikeli Durumlardan Korunma Slogan Çalışması	Soru-Cevap, Hikaye Anlatımı, Slogan Hazırlama

Araştırma kapsamında ayrıca bir ebeveyn eğitim programı bulunmadığından annelerin eğitim programlarına çevrimiçi yüzyüze katılması zorunlu tutulmuştur. Uygulama sürecinde ülkemizdeki vakaların azalması, kısıtlamaların hafifletilmesi nedeniyle bazı annelerin kendi kurumlarında dönüşümlü çalışmasının sona ermesi ve çalışma günlerinin değişmesi sorunları nedeniyle 3. Oturumdan itibaren en fazla annenin çevrimiçi yüzyüze toplantıya katılabileceği günler belirlenmiş ve çevrimiçi toplantılar yapılmıştır. Çeşitli mazeretler nedeniyle çevrimiçi toplantıya katılamayan annelerle bireysel çevrimiçi yüzyüze görüşmeler ile o haftaki oturumun teması ve hedefleri hakkında kısa bilgilendirme yapılmıştır. Her hafta çoğunlukla 5-7 kişilik iki grup anneyle yapılan çevrimiçi grup görüşmesi ve diğer annelerle yapılan bireysel görüşmelerden sonra, o haftaki oturum etkinliklerin çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanması sonrası en uygun zamanda uygulanması (tercihen ertesi gün) ve ebeveynlerin edindikleri bilgilerin unutulmaması için yapılan çevrimiçi görüşmenin üzerinden çok fazla süre geçmeden uygulanması amaçlanmıştır.

- İyi Hisset Eğitim Programı 1 Mart 2021-10 Mayıs 2021 tarihleri arasında uygulanmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulandığı süreçte Kovid-19 Pandemisinin ortaya çıkması nedeniyle okulların tatil edilmesi, sokağa çıkma yasaklarının uygulanması ve sosyal hayatın kısıtlanması gibi durumların araştırmanın uygulamasına devam edildiği süreçte meydana gelmesi, araştırma kapsamında toplanan verilerin farklı biçimlerde elde edilmesine neden olmuştur.

Pandemiden önce araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan ÇYPDÖ geliştirme süreci tamamlanmıştır. ÇYPDÖ geliştirilmesi sürecinde izlenen aşamalar şu şekildedir;

- ÇYPDÖ pilot uygulaması ilk aşaması 2 Aralık 2019-6 Aralık 2019 tarihleri arasında 12 kız 12 erkek toplam 24 çocuk ile yapılmıştır.
- ÇYPDÖ pilot uygulaması ikinci aşaması 8 Aralık 2019-9 Aralık 2019 tarihleri arasında 5 kız 5 erkek 10 çocuk ile yapılmıştır.
- ÇYPDÖ uygulaması 15 Aralık 2019-16 Mart 2020 tarihleri arasında 210 çocuk ile yapılmıştır.

Ölçeğin yüzyüze uygulamaları boş bir sınıfın, bireysel eğitim yapılan bir odanın ve okul tarafından tahsis edilen konferans salonunun çocuğa uygun masa ve sandalyenin pencere ve ışığın konumuna göre yerleştirilmesi, oda ısısının kontrolü ve korunması vb. önlemler alınarak yapılmıştır.

- ÇYPDÖ nün pandemi sürecine denk gelen çevrimiçi ön uygulaması 28 Aralık 2020-1 Ocak 2021 tarihleri arasında 5 kız 5 erkek 10 çocuk ile yapılmıştır.

Ölçeğin çevrimiçi uygulamaları, çocuk ile annesi eşliğinde tanışma, çevrimiçi bir şarkı söylenmesi ve elektronik form aracılığıyla çocuk ile etkileşime geçilerek cevapların kaydedilmesi biçiminde olmuştur.

3.5.1. Öntest Uygulaması

- Eğitim programı uygulamasından önce deney ve kontrol grubuna öntest uygulaması 22 Şubat- 1 Mart 2021 tarihleri arasında yapılmıştır.

Öntest uygulaması pandemi sürecine denk geldiğinden ÇYPDÖ çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu çocuklara yapılan uygulama anne ve çocukla tanıştıktan sonra anne eşliğinde yapılmıştır. Uygulama öncesinde annelere ölçekte yer alan beceriler ve bu becerilerin çocuğun gelişimi için önemi, çocuğun verdiği cevaplara müdahale edilmemesi ve yönlendirici herhangi bir tepkide bulunmamanın gerekliliği konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Ölçek senaryolarının araştırmacı tarafından okunması ve anne ve

çocuk tarafından anlaşıldığının doğrulanmasından sonra çocuğun cevabı araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Bağlantı sorunları nedeniyle anlaşılmayan senaryolar tekrar edilmiştir. Bilgi formu ve Güçler Güçlükler Anketi ise öğretmenler aracılığıyla eve gönderilmiş ve annelerin doldurması sağlanmıştır.

3.5.2. Sontest Uygulaması

- Eğitim programı uygulaması tamamlandıktan sonra sontest uygulaması deney ve kontrol grubu çocuklara 11 Mayıs 2021-17 Mayıs 2021 tarihleri arasında çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Güçler ve Güçlükler Anketi son test uygulaması ise aynı tarihlerde elektronik form aracılığıyla annelere yapılmıştır.

3.5.3. Kalıcılık Testi Uygulaması

- İyi Hisset Eğitim Programının kalıcılık durumunun belirlenebilmesi için deney grubundaki çocuklara ÇYPDÖ 11 Haziran 2021-16 Haziran 2021 tarihleri arasında çevrimiçi olarak kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Spss 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırma deseni doğrultusunda bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın analiz yönteminin belirlenebilmesi için deney ve kontrol grubundan elde edilen verilere normallik testi ve homojenlik testi uygulanmıştır. Tüm ölçümlerde normallik şartının incelenmesi işlemi anlamlılık değeri ile birlikte basıklık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesi biçiminde olmuştur. Normallik katsayılarında kriter olarak -2 ile +2 arası (Hair, vd., 2010) ve $p > 0,05$ anlamlılık değeri kabul edilmiştir. Bu değerler çerçevesinde ön test-son test-kalıcılık testi incelemesi sonuçlarına göre normallik şartı sağlandığı durumlarda Anova, sağlanmadığı

durumlarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öntest ve son test puanlarının farklılaşma durumunun incelenmesi için normallik varsayımının sağlandığı durumlarda ilişkili örneklem için t testi, sağlamadığında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Deney grubundaki çocukların ÇYPDÖ kalıcılık testi sonuçlarında ise Anova ve Freidman testi uygulanmıştır. Veri analizi yapılan tüm alt boyutlarda kullanılan testlere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

ÇYPDÖ Geçerlik-Güvenirlik Çalışması Analizi

- ÇYPDÖ kapsam geçerliği çalışmasında, Lawshe (1975) Kapsam geçerliği oranı formülü ile hesaplama yapılmıştır.
- ÇYPDÖ yapı geçerliği çalışmasında, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA işleminde korelasyon matrisine dayalı ağırlıklandırılmamış en küçük model (ULS) kapsamında uyum indeksi analizi yapılmıştır.
- ÇYPDÖ içerik geçerliği çalışmasında, prososyal davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplaması yapılmıştır. Her üç alt boyutun normallik şartını sağladığı anlaşıldığından Pearson korelasyon katsayısı ile analizler yapılmıştır.
- ÇYPDÖ ölçüt geçerliğinde ÇYPDÖ ile Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Köksal Akyol& Aslan, 2014), Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO) (Sezgin& Demiriz, 2016) ve Erken Çocuklukta Prososyal Davranış Ölçeği (61-72) (Çelik Kahraman, 2019) arasında korelasyon katsayısı hesaplaması yapılmıştır. ÇYPDÖ ile Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve ÇYPDÖ ile Erken Çocuklukta Prososyal Davranış Ölçeği (61-72) verilerinin normallik şartını sağladığı anlaşıldığından pearson korelasyon katsayısı ile, ÇYPDÖ ve Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri ölçeği verilerinin normallik şartını sağlamadığı anlaşıldığından Spearman Brown korelasyon katsayısı ile analizler yapılmıştır.

- ÇYPDÖ Güvenirlik çalışmasında KR-20 içtutarlık katsayısı ve test tekrar test yöntemi ile analizler yapılmıştır. Her iki işlemde de Cronbach Alpha (p) katsayısı ile analizler yapılmıştır.

İyi Hisset Eğitim Programı Uygulama Sonuçlarının Analizi

- İyi Hisset Eğitim Programı uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ÇYPDÖ toplam, prososyal davranış alt boyutu, dürtü kontrol alt boyutu ve duygu farkındalığı alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığının belirlenebilmesi için öncelikle fark puanları hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normallik değerleri incelenmiş ve ölçümlerin deney ve kontrol grupları için normallik şartını sağlamadığı anlaşıldığından Mann Whitney U Testi ile analizler yapılmıştır.
- İyi Hisset Eğitim Programı uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ÇYPDÖ sontest puanlarında herhangi bir farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için ölçümlerin normallik şartını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Deney grubu ÇYPDÖ öntest ve sontest toplam puanlarının normallik şartını sağladığı anlaşıldığından İlişkili Örneklemeler T Testi, deney grubu ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu, dürtü kontrol alt boyutu ve duygu farkındalığı alt boyutu öntest ve sontest puanları ile kontrol grubu ÇYPDÖ toplam, prososyal davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutu öntest ve sontest puanlarının normallik şartını sağlamadığı anlaşıldığından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analizler yapılmıştır.
- İyi Hisset Eğitim Programının kalıcılığının incelenebilmesi için, deney grubundaki çocukların ÇYPDÖ toplam, prososyal davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutları öntest, sontest ve kalıcılık testi normallik değerleri incelenmiştir. ÇYPDÖ toplam puanı öntest, sontest ve kalıcılık testi verilerinin normallik şartını

sağladığı anlaşıldığından ANOVA testi, ÇYPDÖ prososyal davranışı dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutları verilerinin normallik şartını sağlamadığı anlaşıldığından Freidman Testi sonuçları ile analizler yapılmıştır.

- İyi Hisset Eğitim Programı uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanı öntest ve sontest verilerinin normallik şartını sağladığı anlaşıldığından ANOVA testi sonuçları ile analizler yapılmıştır.
- İyi Hisset Eğitim Programı uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin GGA duygusal sorunlar, davranışsal sorunlar, dikkat sorunları, akran sorunları ve sosyal davranış alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığının belirlenebilmesi için öncelikle fark puanları hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normallik değerleri incelenmiş ve ölçümlerin deney ve kontrol grupları için normallik şartını sağlamadığı anlaşıldığından Mann Whitney U Testi sonuçları ile analizler yapılmıştır.
- İyi Hisset Eğitim Programı uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki ebeveynlerin GGA sontest puanlarında herhangi bir farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için, ölçümlerin normallik şartını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Deney grubu GGA dikkat sorunları ve akran sorunları alt boyutu öntest ve sontest puanlarının normallik şartını sağladığı anlaşıldığından İlişkili Örneklemeler T Testi, kontrol grubu dikkat sorunları ve akran sorunları alt boyutu ile deney ve kontrol grubu GGA duygusal sorunlar, davranışsal sorunlar ve sosyal davranış alt boyutu öntest ve sontest puanlarının normallik şartını sağlamadığı anlaşıldığından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analizler yapılmıştır.
- Ayrıca yapılan deneysel işlemlerde anlaşılabilirliğin artırılması amacıyla etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamasında sadece Güçler Güçlükler Anketi toplam puanlarının normallik şartını sağladığı anlaşıldığından

Cohen d, diğer analizlerde normallik şartının sağlanmadığı anlaşıldığından Cliff's Delta (δ) etki büyüklüğü hesaplama formülü ile analizler yapılmıştır.

- Cohen d hesaplamasında elde edilen değer .20 küçük, .50 orta ve .80 büyük değerleri (Büyüköztürk vd., 2009) Cliff's Delta (δ) etki büyüklüğü hesaplamasında ise 0.11 küçük, 0.28 orta ve 0.43 büyük değerleri(Peng & Chen, 2014) referans alınmıştır.

3.7. Araştırma Etiği

Her araştırmada dikkat edilmesi gereken bazı etik kurallar bulunmaktadır. Çocuklarla yapılan araştırmalarda ise etik koşullar yetişkinlerle yapılan araştırmalardan farklılık göstermektedir. Çocuklarla yapılan araştırmalarda dikkat edilmesi gereken etik ilkelerin başında, çocuğun yüksek yararı ve sıfır zarar ilkeleri gelmektedir (Berk, 2013a). Bu araştırmada, uygulanan veri toplama araçları ve etkinlik süreçlerinde çocukların fiziksel, duygusal ve ya psikolojik herhangi bir zarar görmemesi için etkinliklere katılmada gönüllülük durumları, açlık susuzluk, uykusuzluk ve hastalık gibi göstergeleri ile genel uyarılmışlık halleri ve kaygı durumlarına göre uygulamalara devam edilmiştir.

Deney grubunun eğitim programı uygulamasından elde ettiği kazanımların kontrol grubu açısından herhangi bir haksızlığa sebep olmaması için (Creswell, 2016), deney grubuna eğitim programı uygulaması tamamlandıktan sonra, kontrol grubundaki anneler ile irtibata geçilmiş ve eğitim programını almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Programın tamamlandığı sürenin yaz tatiline denk gelmesi ve pandemi kısıtlamalarının kaldırılması nedeniyle kontrol grubundaki anneler program uygulamasına gönüllü olmamıştır.

Yüzyüze uygulamalı araştırmalarda ve çevrimiçi yapılan her araştırmada bulunması gereken etik standartlar gizlilik, anonimlik ve bilgilendirilmiş onam biçimindedir (Eynon & Schroeder, 2017). Bu araştırmanın yüzyüze ve çevrimiçi aşamalarında çocuk ve ebeveynlerin bilgileri 6698 sayılı Kişisel Verilen Korunması Kanunu kapsamında gizli tutulmuştur ve bu araştırmanın ekinde yer alan çevrimiçi ölçek uygulamalarına dair döküm özetlerinde de kodlar kullanılmıştır (Glesne, 2013).

Araştırmanın ölçek geliştirme sürecinde yapılan yüzyüze uygulamalarda anne ve çocuklardan yazılı ve sözlü olarak onam alınmıştır. Eğitim programı uygulama kısmında, çocuklarının araştırmaya katılmasını isteyen ve çocuklarının da araştırmaya katılmada gönüllü olduğu annelerden onam alınmış ve çocuklardan ölçek uygulamasına başlamadan önce tekrar onam alınmıştır. Ebeveyn onamı bulunmadığı için ölçme aracı uygulama sürecine katılamayan fakat tanışma etkinliği sonrasında ölçme aracı uygulama sürecine katılmak isteyen çocuklara öğretmenleri eşliğinde birkaç senaryo gösterilerek merakları giderilmiştir.

Elektronik araştırmalarda insanların kimliklerini yanlış tanıtabilmesi gibi anonimliğin dezavantajlarının bulunduğu dair görüşler bulunsa da (Walther, 2002), internet araştırmalarındaki etişin yüzyüze araştırmalardan ayrı düşünölemeyeceğı ve bağlama göre uyarlamalar yapılabileceğı savunulmaktadır (Ess, 2002). Araştırmanın yüzyüze ve çevrimiçi ölçme aracı uygulama sürecinde güç eşitsizliğinin meydana gelmemesi (Einarsdóttir, 2007) ve çocukların araştırmacıyı bir otorite figürü olarak görmemesi için gerekli önlemler alınmış, araştırmacı kendisini tanıtarak çalışmanın amacı, içeriğı, kapsamı ve gizlik konuları ile istenildiğı anda araştırmadan çekilebilme hakkı doğrultusunda yüzyüze ve çevrimiçi olarak bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın anonimliğı katılımcıların mahremiyeti ile ilgili bir konudur ve hem elektronik olarak verilerin toplanması hem de yüzyüze veri toplanmasında da mahremiyet önem arz etmektedir (Eynon, Fry & Schroeder, 2017). Mevcut araştırmanın eğitim programı uygulama sürecinde katılımcılardan elde edilen verilerde katılımcı mahremiyeti ile araştırma hedefleri arasında bir denge kurulmaya çalışılmış ve çocuklarla anneleri eşliğinde görüşmeler yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde “İyi Hisset Eğitim Programının” 5-6 yaş aralığındaki çocukların psikolojik iyilik haline etkisinin incelenmesi amacıyla, 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/ Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (ÇYPDÖ) öntest, sontest ve kalıcılık testi puan bulguları ile Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) öntest ve sontest puan bulgularının analizine yer verilmiştir.

4.1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine(ÇYPDÖ)

İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, İyi Hisset Eğitim Programı uygulaması sürecinde çocuklara uygulanan 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (ÇYPDÖ) sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.1. ÇYPDÖ Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan “5-6 Çocukları İçin Psikolojik Dayanıklılık/Yılmazlık Ölçeği(ÇYPDÖ) ve prososyal davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutlarının öntest, sontest ve kalıcılık testi uygulamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Uygulamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	ÇYPDÖ	Grup	n	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan	Çarpıklık	Basıklık
ÇYPDÖ Genel Toplam	Öntest	Deney	22	23,86	2,96	18	28	-,554	-,516
		Kontrol	22	25,77	2,46	22	30	-,110	-,853
	Sontest	Deney	22	31,72	4,24	23	38	-,318	-,717
		Kontrol	22	28,72	2,96	23	33	-,638	-,729
	Kalıcılık Testi	Deney	22	31,18	3,92	25	38	,074	-,979
		Kontrol	22	25,77	2,46	22	30	-,110	-,853
Prososyal Davranış	Öntest	Deney	22	8,54	2,06	4	12	-,321	-,280
		Kontrol	22	9,45	1,76	6	12	-,317	-,345
	Sontest	Deney	22	11,27	3,11	6	14	-,238	-,139
		Kontrol	22	10,63	2,57	6	14	-,514	-,117
	Kalıcılık Testi	Deney	22	11,36	3,10	6	14	-,081	-,460
		Kontrol	22	10,63	2,57	6	14	-,514	-,117
Dütrü Kontrol	Öntest	Deney	22	3,45	1,10	2	6	-,109	-,264
		Kontrol	22	4,09	1,57	2	6	-,83	-,1319
	Sontest	Deney	22	5,27	2,00	2	8	-,413	-,757
		Kontrol	22	4,63	1,67	2	8	-,161	-,649
	Kalıcılık Testi	Deney	22	5,09	1,92	2	8	-,318	-,739
		Kontrol	22	4,09	1,57	2	6	-,83	-,1319
Duygu Farkındalığı	Öntest	Deney	22	11,86	,99	10	13	-,675	-,325
		Kontrol	22	12,22	,42	12	13	1,39	-,057
	Sontest	Deney	22	15,45	,50	15	16	,196	-2,168
		Kontrol	22	13,45	,91	12	16	,562	1,717
	Kalıcılık Testi	Deney	22	15,00	1,06	12	16	-1,286	1,762
		Kontrol	22	13,45	,91	12	16	,562	1,717

$p < 0,05$

Tablo 18' de, deney grubu ÇYPDÖ genel toplam öntest puan ortalaması ($\bar{X}=23,86$), sontest puan ortalaması ($\bar{X}=31,72$) ve kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}=31,18$), kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=25,77$) ve sontest puan ortalaması ($\bar{X}=28,72$) biçimindedir. Buna göre ÇYPDÖ genel toplam puan ortalamasında deney grubu sontest puan ortalamasının en yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18' de, deney grubu ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=8,54$), sontest puan ortalaması ($\bar{X}=11,27$), kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}=11,36$),

kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=9,45$) ve sontest puan ortalaması ($\bar{X}=10,63$) biçimindedir. Buna göre ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu puan ortalamasında deney grubu kalıcılık testi puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18’ de, deney grubu ÇYPDÖ dürtü kontrol becerisi alt boyutu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=3,45$), sontest puan ortalaması ($\bar{X}=5,27$), kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}=5,09$), kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=4,09$) ve sontest puan ortalaması ($\bar{X}=4,63$) biçimindedir. Buna göre ÇYPDÖ dürtü kontrol becerisi alt boyutu puan ortalamasında deney grubu sontest puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18’ de, deney grubu ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=11,86$), sontest puan ortalaması ($\bar{X}=15,45$), kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}=15,00$), kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=12,22$) ve sontest puan ortalaması ($\bar{X}=13,45$) biçimindedir. Buna göre ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu puan ortalamasında deney grubu sontest puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2. ÇYPDÖ Genel Toplam Bulguları

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ÇYPDÖ öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Genel Toplam Puanı Sonuçları

ÇYPDÖ Toplam	ÇYPDÖ	Grup	n	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan	p	Çarpıklık	Basıklık
	Öntest	Deney	22	23,86	2,96	18	28	,207	-,554	-,516
		Kontrol	22	25,77	2,46	22	30	,102	-,110	-,853
	Sontest	Deney	22	31,72	4,24	23	39	,355	-,318	-,717
		Kontrol	22	28,72	2,96	23	33	,039	-,638	-,729

$p<0,05$

Tablo 19’da, ÇYPDÖ toplam puanı açısından deney grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=23,86$, kontrol grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}= 25,77$ deney grubu sontest puan

ortalamasının $\bar{X}=31,72$ ve kontrol grubu son test puan ortalamasının ise $\bar{X}=28,972$ olduğu görülmektedir. Tablo 19, ön test puan ortalamaları açısından incelendiğinde kontrol grubunun deney grubundan yüksek ortalamalara sahip olduğu, son test puanları incelendiğinde ise, deney grubunun kontrol grubundan yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ÇYPDÖ ön test ve son test puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , $+2$ aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları ön test ve son test puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney grubunun anlamlılık değerlerinin hem ön test hem de son test ortalamalarında $.05$ 'ten büyük olduğu ve normallik şartını sağladığı, kontrol grubunda ise ön test puan ortalamalarının anlamlılık değerinin $.05$ 'ten büyük olduğu fakat son test puan ortalamalarında anlamlılık değerinin $.05$ 'ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. ÇYPDÖ ön test-son test fark puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20' de verilmiştir.

Tablo 20.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Ön test-Son test Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	ÇYPDÖ	Grup	n	$\bar{X}$	ss	p	Çarpıklık	Basıklık
Toplam	Fark Puanı	Deney	22	7,86	2,58	,335	,129	-,827
		Kontrol	22	2,95	1,83	,044	,529	-,130

$p<0,05$

Tablo 20'de, ÇYPDÖ ön test-son test toplam puanlarına ilişkin farklar incelendiğinde, deney grubunun fark puanları ortalaması $\bar{X}=7,86$ ve kontrol grubu fark puanları ortalaması $\bar{X}=2,95$ dir. Basıklık ve çarpıklık değerleri açısından fark puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubunun -2 , $+2$ değerleri arasında olduğu ve normallik şartını sağladığı, deney grubu fark puanlarının anlamlılık değerinin $.05$ 'ten büyük olduğu fakat kontrol grubu anlamlılık değerinin $.05$ 'ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu

çerçevede ÇYPDÖ ön test son test toplam puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 21.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mann Whitney U	Grup	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Toplam Fark Puanı	Deney	22	32,25	709,50	27,500	,000
	Kontrol	22	12,75	280,50		

$p < 0,05$

Tablo 21’ de, ÇYPDÖ öntest-sontest toplam fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($U_{çypdötoplamfark}=27,500$ $p=,000$ $p < 0,05$) ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Grupların öntest ve sontest puanlarında farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için Tablo 21’ de yer alan basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney grubunun anlamlılık değerlerinin hem öntest hem de sontest ortalamalarında 05’ten büyük olduğu ve normallik şartını sağladığı, kontrol grubunda ise öntest puan ortalamalarının anlamlılık değerinin .05’ten büyük olduğu fakat sontest puan ortalamalarında anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle, “İyi Hisset Eğitim Programı” sürecinde elde edilen ÇYPDÖ toplam puan verileri, deney grubu için ilişkili örneklem T testi, kontrol grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi aracılığıyla incelenmiştir. Deney grubu İlişkili Örneklem T Testi sonuçları Tablo 22’de, kontrol grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 22.

Deney Grubu ÇYPDÖ Genel Toplam Öntest ve Sontest Puanları İlişkili Örneklem T Testi

Sonuçları

T Testi	Test	n	$\bar{X}$	Sd	T	p
Deney	Öntest	22	23,86	21	-13,86	,000
	Sontest	22	31,72			
	Pozitif sıra	20	10,50	210		
	Eşit	2				

$p < 0.05$

Tablo 22’de, ÇYPDÖ deney grubundaki çocukların eğitim programı öncesi ve sonrası puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($T_{deney} = -13,86$ $p = 0.00$ $p < 0.05$).

Tablo 23.

Kontrol Grubu ÇYPDÖ Genel Toplam Öntest ve Sontest Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar

Testi Sonuçları

Wilcoxon Testi	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Kontrol	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,97	,000
	Pozitif sıra	20	10,50	210		
	Eşit	2				

$p < 0.05$

Tablo 23’ te, kontrol grubundaki çocukların ÇYPDÖ toplam puan sıralamaları öntest ve sontest puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($Z_{kontrol} = -3,97$, $p = ,000$, $P > 0.05$). Yani deney ve kontrol grubu ÇYPDÖ genel toplam puanı sıra ortalamaları ve sıra toplamı açısından öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Verilerin normallik şartını sağlamaması nedeniyle Cliff’s Delta (δ) etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve ÇYPDÖ toplam puanı etki büyüklüğünün $\delta = 0.39$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

4.1.3. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Prososyal Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Prososyal Davranış Alt Boyutu Öntest-Sontest Puan Sonuçları

	ÇYPDÖ	Grup	n	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan	p	Çarpıklık	Basıklık
Davranış	Öntest	Deney	22	8,54	2,06	4	12	,058	-,321	-,280
		Kontrol	22	9,45	1,76	6	12	,011	-,317	-,345
Prososyal	Sontest	Deney	22	11,27	3,11	6	18	,023	-,238	-,139
		Kontrol	22	10,63	2,57	6	14	,001	-,514	-1,117

$p < 0.05$

Tablo 24’de, ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu açısından yapılan inceleme sonucunda, deney grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=8,54$, kontrol grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=9,45$ deney grubu sontest puan ortalamasının $\bar{X}=11,27$ ve kontrol grubu sontest puan ortalamasının ise $\bar{X}=10,63$ olduğu görülmektedir. Tablo 24, öntest puan ortalamaları açısından incelendiğinde kontrol grubunun deney grubundan yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu, sontest puanları incelendiğinde ise deney grubunun kontrol grubundan yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney grubunun anlamlılık değerlerinin öntest ortalamalarında .05’ten büyük olduğu ve normallik şartını sağladığı, deney grubu sontest puan ortalamaları ile kontrol grubu öntest sontest puan ortalamalarının anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir.

ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu öntest-sontest fark puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 25’ te verilmiştir.

Tablo 25.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Prososyal Davranış Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		Grup	n	$\bar{X}$	ss	p	Çarpıklık	Basıklık
Prososyal Davranış	Fark Puanı	Deney	22	2,45	2,21	,022	,196	,627
		Kontrol	22	1,18	1,01	,000	-,397	-2,037

$p < 0.05$

Tablo 25’ te, ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu öntest sontest puanlarına ilişkin farklar incelendiğinde, deney grubunun fark puanları ortalaması $\bar{X}=2,45$ ve kontrol grubu fark puanları ortalaması $\bar{X}=1,18$ dir. Basıklık ve çarpıklık değerleri açısından fark puanları incelendiğinde deney grubunun -2, +2 değerleri arasında olduğu ve normallik şartını sağladığı, fakat kontrol grubunun basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2, +2 arasında olmadığı ve normallik şartını sağlamadığı, deney ve kontrol grubu fark puanlarının anlamlılık değerinin ise .05’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu çerçevede ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu öntest sontest puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 26.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Prososyal Davranış Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mann Whitney U	Grup	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Prososyal Fark Puanı	Deney	22	26,75	588,50	148,500	,019
	Kontrol	22	18,25	401,50		

$p < 0,05$

Tablo 26’ da, ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($U_{\text{çypdöprososyalfark}}=148,500$ $p=.019$ $p<0.05$) ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Grupların öntest ve sontest puanlarında farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için Tablo 25’ te yer alan basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney grubunun anlamlılık değerlerinin öntest ortalamalarında .05’ten büyük olduğu ve normallik şartını sağladığı, deney grubu son test puan ortalamaları ile kontrol grubu öntest sontest puan ortalamalarının anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle, “İyi Hisset Eğitim Programı” sürecinde elde edilen ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu verileri deney ve kontrol grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 27.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Prososyal Davranış Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon Testi	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Deney	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,72	,000
	Pozitif sıra	13	7,00	91,00		
	Eşit	9				
Kontrol	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,60	,000
	Pozitif sıra	2	1,50	3,00		
	Eşit	20				

$p<0,05$

Tablo 27’de, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{\text{deney}}=-3,72$ $p=.000$, $z_{\text{kontrol}}=-3,60$ $p=0,00$ $p<0,05$). Yani deney ve kontrol grubundaki çocukların prososyal davranış alt boyutu puanı sıra ortalamaları ve sıra toplamı açısından öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Verilerin normallik şartını sağlamaması

nedeniyle Cliff's Delta (δ) etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu puanı etki büyüklüğünün $\delta= 0.13$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

4.1.4. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Dürtü Kontrol Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ÇYPDÖ dürtü kontrol becerisi alt boyutu öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Dürtü Kontrol Becerisi Alt Boyutu Öntest-Sontest Puan Sonuçları

	ÇYPDÖ	Grup	n	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan	p	Çarpıklık	Basıklık
Dürtü Kontrol	Öntest	Deney	22	3,45	1,10	2	6	,000	-,109	-,264
		Kontrol	22	4,09	1,57	2	6	,001	-,83	-1,319
	Sontest	Deney	22	5,27	2,00	2	8	,005	-,413	-,757
		Kontrol	22	4,63	1,67	2	8	,006	-,161	-,649

$p<0.05$

Tablo 28'de, ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu açısından yapılan inceleme sonucunda, deney grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=3,45$, kontrol grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}= 4,09$ deney grubu sontest puan ortalamasının $\bar{X}=5,27$ ve kontrol grubu sontest puan ortalamasının ise $\bar{X}=4,63$ olduğu görülmektedir. Tablo 28, öntest puan ortalamaları açısından incelendiğinde kontrol grubunun deney grubundan yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu, sontest puanları incelendiğinde ise deney grubunun kontrol grubundan yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve

sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise tüm gruplarda anlamlılık değerinin .05'ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu öntest-sontest fark puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Dürtü Kontrol Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	ÇYPDÖ	Grup	n	$\bar{X}$	ss	p	Çarpıklık	Basıklık
Dürtü Kontrol	Fark Puanı	Deney	22	1,81	1,50	,001	,196	,154
		Kontrol	22	0,54	1,41	,000	2,278	3,498

$p < 0.05$

Tablo 29'da, ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu öntest sontest puanlarına ilişkin farklar incelendiğinde, deney grubunun fark puanları ortalaması $\bar{X}=1,81$ ve kontrol grubu fark puanları ortalaması $\bar{X}=,54$ tür. Basıklık ve çarpıklık değerleri açısından fark puanları incelendiğinde, deney grubunun -2, +2 değerleri arasında olduğu ve normallik şartını sağladığı, fakat kontrol grubunun basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2, +2 arasında olmadığı ve normallik şartını sağlamadığı, deney ve kontrol grubu fark puanlarının anlamlılık değerinin ise .05'ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu çerçevede ÇYPDÖ ön test son test dürtü kontrol alt boyutu puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 30.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Dürtü Kontrol Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mann Whitney U	Grup	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Dürtü Kontrol Fark Puanı	Deney	22	27,82	512,00	125,00	,002
	Kontrol	22	17,18	378,00		

$p < 0.05$

Tablo 30’da, ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($U_{çypdödürtükontrolfark}=125,00$ $p=,0,02$ $p<0,05$) ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Grupların öntest ve sontest puanlarında farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için Tablo 28’ de yer alan basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise tüm gruplarda anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle İyi Hisset Eğitim Programı sürecinde elde edilen ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu verileri deney ve kontrol grubunda Wilcoxon İşaretli Sıralar testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 31.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Dürtü Kontrol Becerisi Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon Testi	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Deney	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,54	,000
	Pozitif sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	7				
Kontrol	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-1,73	,083
	Pozitif sıra	3	2,00	6,00		
	Eşit	19				

$p<0,05$

Tablo 31’ de, deney grubunda yer alan çocukların ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-3,54$ $p=,000$ $p<0,05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların ise ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z_{kontrol}=-1,73$ $p=0,083$ $p<0,05$). Yani deney grubundaki çocukların ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu puanı sıra ortalamaları ve sıra toplamı açısından öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Verilerin normallik şartını sağlamaması nedeniyle Cliff’s Delta (δ) etki

büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu puanı etki büyüklüğünün $\delta = 0.38$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

4.1.5. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/ Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Duygu Farkındalığı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Öntest-Sontest Puan Sonuçları

Duygu Farkındalığı	ÇYPDÖ	Grup	n	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan	p	Çarpıklık	Basıklık
	Öntest	Deney	22	11,86	,99	10	13	,002	-,675	-,325
		Kontrol	22	12,22	,42	12	13	,000	1,39	-,057
	Sontest	Deney	22	15,45	,50	15	16	,000	,196	-2,168
		Kontrol	22	13,45	,91	12	16	,002	,562	1,717

$p < 0.05$

Tablo 32’ de, ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu açısından yapılan inceleme sonucunda, deney grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=11,86$ kontrol grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=12,22$ deney grubu sontest puan ortalamasının $X=15,45$ ve kontrol grubu sontest puan ortalamasının ise $X=13,65$ olduğu görülmektedir. Tablo 32, öntest puan ortalamaları açısından incelendiğinde kontrol grubunun deney grubundan yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu, sontest puanları incelendiğinde ise deney grubunun kontrol grubundan yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutunda öntest ve sontest puan ortalamaları ve kontrol grubu sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu, deney grubu basıklık ve çarpıklık katsayılarının ise -2, +2 arasında olmadığı ve normallik şartını

sağlamadığı ve benzer biçimde deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise tüm gruplarda anlamlılık değerinin .05'ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu öntest-sontest fark puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	ÇYPDÖ	Grup	n	$\bar{X}$	ss	p	Çarpıklık	Basıklık
Duygu Farkındalığı	Fark Puanı	Deney	22	3,59	0,90	,011	,123	-,696
		Kontrol	22	1,22	1,10	,001	-,103	1,818

$p < 0.05$

Tablo 33' te, ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu öntest-sontest puanlarına ilişkin farklar incelendiğinde, deney grubunun fark puanları ortalaması $\bar{X}=3,59$ ve kontrol grubu fark puanları ortalaması $\bar{X}=1,22$ dir. Basıklık ve çarpıklık değerleri açısından fark puanları incelendiğinde, fark puanının deney ve kontrol grubunda -2, +2 değerleri arasında olduğu ve normallik şartını sağladığı, fakat her iki grubun da anlamlılık değerinin ise .05'ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu çerçevede ÇYPDÖ öntest ve sontest dürtü kontrol alt boyutu puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 34.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mann Whitney U	Grup	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Duygu Farkındalığı Fark Puanı	Deney	22	32,39	712,50	24,500	,000
	Kontrol	22	12,61	277,50		

$P < 0,05$

Tablo 34’de görüldüğü gibi, ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($U_{çypdöduygufarkındalığıfark}=125,00$ $p=,0,02$ $p<0.05$) ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Grupların öntest ve sontest puanlarında farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için Tablo 33’ te yer alan basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Deney grubunun ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutunda öntest ve sontest puan ortalamaları ve kontrol grubu sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu, deney grubu basıklık ve çarpıklık katsayılarının ise -2, +2 arasında olmadığı ve normallik şartını sağlamadığı ve benzer biçimde deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise tüm gruplarda anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle “İyi Hisset Eğitim Programı” sürecinde elde edilen ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu verileri deney ve kontrol grubunda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 35.

Deney ve Kontrol Grubu ÇYPDÖ Duygu Farkındalığı Alt Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon Testi	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Deney	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-4,15	,000
	Pozitif sıra	22	11,50	253,00		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,44	,001
	Pozitif sıra	14	7,50	105,00		
	Eşit	8				

$P<0,05$

Tablo 35’te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-4,15$ $p=,000$, $z_{kontrol}=-3,44$ $p=0,001$ $p<0,05$). Yani deney ve kontrol grubundaki çocukların duygu farkındalığı alt boyutu puanı sıra ortalamaları ve sıra toplamı açısından öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Verilerin

normallik şartını sağlamaması nedeniyle Cliff's Delta (δ) etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu puanı etki büyüklüğünün $\delta= 0.31$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

4.2. Güçler ve Güçlükler Anketine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki annelere uygulanan “Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) toplam puan ve alt boyutlarının öntest ve sontest bulgularına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Alt Boyutlarının Öntest ve Sontest Uygulamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

GGA	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan	Çarpıklık	Basıklık
Genel Toplam	Öntest	Deney	22	36,18	3,38	29	42	,127	-,441
		Kontrol	22	38,27	3,39	32	45	,063	-,208
	Sontest	Deney	22	39,18	3,44	34	46	,230	-,556
		Kontrol	22	40,45	3,29	35	48	,358	,085
Dikkat Sorunları	Öntest	Deney	22	6,09	2,04	2	10	-,098	-,590
		Kontrol	22	6,77	1,26	5	10	,469	,447
	Sontest	Deney	22	6,40	2,06	2	10	-,395	-,401
		Kontrol	22	7,09	1,65	5	10	,392	-1,117
Duygusal Sorunlar	Öntest	Deney	22	7,68	1,83	4	10	-,700	-,419
		Kontrol	22	8,13	1,88	4	10	-,638	-,691
	Sontest	Deney	22	8,22	1,23	6	10	-,476	-,438
		Kontrol	22	8,50	1,89	4	10	-1,083	-,026
Davranış Sorunları	Öntest	Deney	22	7,40	1,36	4	10	-,343	,540
		Kontrol	22	7,81	1,53	6	10	,160	-1,544
	Sontest	Deney	22	8,31	1,12	6	10	-,264	-,760
		Kontrol	22	8,27	1,75	6	10	-,167	-1,890
Akran Sorunları	Öntest	Deney	22	7,22	1,65	4	10	-,054	-,798
		Kontrol	22	7,36	1,46	3	10	-1,103	2,958
	Sontest	Deney	22	7,45	1,76	4	10	-,203	-,958
		Kontrol	22	7,63	1,76	4	10	-,537	,997
Sosyal Davranış	Öntest	Deney	22	7,77	1,84	3	10	-,825	,720
		Kontrol	22	8,18	1,87	6	10	-,360	-,926
	Sontest	Deney	22	8,50	1,30	6	10	-,214	-1,254
		Kontrol	22	8,95	1,29	6	10	-1,372	,920

$p<0.05$

Tablo 36’da, deney grubu GGA genel toplamı öntest puan ortalaması ($\bar{X}=36,18$), son test puan ortalaması ($\bar{X}=39,18$), kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=38,27$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}=40,45$) biçimindedir. Buna göre GGA genel toplam puan ortalamasında kontrol grubu son test puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 36’da, deney grubu GGA dikkat sorunları alt boyutu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=6,09$), son test puan ortalaması ($\bar{X}=6,40$), kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=6,77$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}=7,09$) biçimindedir. Buna göre GGA dikkat sorunları alt boyutu puan ortalamasında kontrol grubu son test puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 36’da, deney grubu GGA duygusal sorunlar alt boyutu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=7,68$), son test puan ortalaması ($\bar{X}=8,22$), kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=8,13$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}=8,50$) biçimindedir. Buna göre GGA duygusal sorunlar alt boyutu puan ortalamasında kontrol grubu son test puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 36’da, deney grubu GGA davranış sorunları alt boyutu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=7,40$), son test puan ortalaması ($\bar{X}=8,31$), kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=7,81$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}=8,27$) biçimindedir. Buna göre GGA davranış sorunları alt boyutu puan ortalamasında deney grubu son test puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 36’da, deney grubu GGA akran sorunları alt boyutu ön test puan ortalaması ($\bar{X}=7,22$), son test puan ortalaması ($\bar{X}=7,45$), kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=7,36$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}=7,63$) biçimindedir. Buna göre GGA akran sorunları alt boyutu puan ortalamasında kontrol grubu son test puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 36’da, deney grubu GGA sosyal davranış alt boyutu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=7,77$), son test puan ortalaması ($\bar{X}=8,50$), kontrol grubu öntest puan ortalaması ($\bar{X}=8,18$) ve son test puan ortalaması ($\bar{X}=8,95$) biçimindedir. Buna göre GGA sosyal davranış alt boyutu puan ortalamasında kontrol grubu son test puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.1. Güçler ve Güçlükler Anketi Toplam Puan Bulguları

Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Öntest-Sontest Toplam Puanı Sonuçları

Genel Toplam	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan	p	Çarpıklık	Baskılık
	Öntest	Deney	22	36,18	3,38	29,00	42,00	,132	,127	-,441
Sontest	Kontrol	Deney	22	38,27	3,39	32	45	,756	,063	-,208
	Kontrol	Deney	22	39,18	3,44	34	46	,418	,230	-,556
	Kontrol	Deney	22	40,45	3,29	35	48	,728	,358	,085

$p < 0,05$

Tablo 37’de, Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanı açısından yapılan inceleme sonucunda, deney grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=36,18$, kontrol grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}= 38,27$, deney grubu sontest puan ortalamasının $\bar{X}=39,18$ ve kontrol grubu sontest puan ortalamasının ise $\bar{X}=40,45$ olduğu görülmektedir. Tablo 37, öntest ve sontest puan ortalamaları açısından incelendiğinde kontrol grubunun GGA toplam puan ortalamalarının deney grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun güçler ve güçlükler anketi öntest ve sontest puan ortalamalarının normallik durumu incelendiğinde, öntest ve sontest puanlarında deney ve kontrol grubunun $p > 0.05$ düzeyinde tüm alt boyutlarda p değerinin .05 ten büyük olduğu ($p > 0.05$) ve çarpıklık ve baskılık değerlerinin -2, +2 arasında olduğu görülmektedir. GGA öntest ve sontest sonuçlarının tüm boyutlarda dağılımın normallik şartını karşıladığı anlaşıldığından araştırma çerçevesinde yapılan İyi Hisset Eğitim Programının sonuçlarının incelenbilmesi için Güçler ve Güçlükler Anketi toplam Puanının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Anova testi aracılığıyla incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Anova Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	944.954	43			
Grup (Deney/Kontrol)	62.227	1	944.954	2,96	0,093
Hata	882.727	42	21.01		
Grup içi	228.999	44	228.999		
Ölçüm (Öntest-Sontest)	147.681	1	147.681	79,893	0.166*
Grup*Ölçüm	3.682	1	3.682	1,992	0.166*
Hata	77.636	42	1,848		

$P < 0,05$

Tablo 38’ de, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin deney-kontrol grupları etkisi istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa sahip değildir ($p > 0,05$). Ölçüm (öntest-sontest) etkisi incelendiğinde benzer biçimde GGA öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Yani annelerin çocukları hakkında GGA çerçevesindeki görüşlerinin İyi Hisset Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına göre öntest ve sontest toplam puan ortalamaları açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin dağılımının normallik şartını sağlaması nedeniyle Cohen d etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve GGA toplam puanı etki büyüklüğünün $=.18$ düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2. Güçler ve Güçlükler Anketi Dikkat Sorunları Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, deney ve kontrol grupları Güçler ve Güçlükler Anketi dikkat sorunları alt boyutu öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Dikkat Sorunları Alt Boyutu Puan Sonuçları

Dikkat Sorunları	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan	p	Çarpıklık	Basıklık
Dikkat Sorunları	Öntest	Deney	22	6,09	2,04	2	10	,567	-,098	-,590
		Kontrol	22	6,77	1,26	5	10	,051	,469	,447
	Sontest	Deney	22	6,40	2,06	2	10	,438	-,395	-,401
		Kontrol	22	7,09	1,65	5	10	,031	,392	-1,117

$p < 0,05$

Tablo 39’da, Güçler ve Güçlükler Anketi dikkat sorunları alt boyutu toplam puanı açısından yapılan inceleme sonucunda, deney grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=6,09$, kontrol grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}= 6,77$ deney grubu sontest puan ortalamasının $\bar{X}=6,40$ ve kontrol grubu sontest puan ortalamasının ise $\bar{X}=7,09$ olduğu görülmektedir. Tablo 39, öntest ve sontest puan ortalamaları açısından incelendiğinde kontrol grubunun güçler ve güçlükler anketi dikkat sorunları alt boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=7.09$) deney grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun GGA duygusal sorunlar alt boyutunun öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney grubu öntest ve sontest puanları ile kontrol grubu öntest puanları açısından p değerinin. 05 ten büyük olduğu, fakat kontrol grubu sontest puanının p değerinin. 05’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Verilerin analizinde kullanılması gereken tekniğin belirlenebilmesi için GGA dikkat sorunları alt boyutu öntest-sontest fark puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş ve Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Dikkat Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	ss	p	Çarpıklık	Basıklık
Dikkat Sorunları Fark Puanı		Deney	22	0,41	1,12	,000	3,884	1,582
		Kontrol	22	0,31	,77	,021	1,336	1,252

$P < 0,05$

Tablo 40' da, Güçler ve Güçlükler Anketi dikkat sorunları alt boyutu öntest-sontest puanlarına ilişkin farklar incelendiğinde deney grubunun fark puanları ortalaması $\bar{X}=,41$ ve kontrol grubu fark puanları ortalaması $\bar{X}=,31$ dir. Tablo 40, basıklık ve çarpıklık değerleri açısından incelendiğinde, kontrol grubu fark puanlarının -2, +2 değerleri arasında bulunduğu, fakat deney grubu fark puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2, +2 değerleri arasında olmadığı (3,884) ve her iki grupta da fark puanlarının anlamlılık değerinin .05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, dikkat sorunları alt boyutu öntest-sontest puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 41.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Dikkat Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mann Whitney U	Grup	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Dikkat Sorunları Fark Puanı	Deney	22	21,61	475,50	222,500	,496
	Kontrol	22	23,39	514,50		

$P < 0.05$

Tablo 41' de, GGA dikkat sorunları alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (Uggadikkatfark=222,500 p=,496 $p < 0.05$). Grupların öntest ve sontest puanlarında farklılık

olup olmadığının incelenebilmesi için Tablo 39’ da yer alan basıklık, çarpıklık ve anlamlılık değerlerine bakılmıştır. Tablo 40’ da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun güçler ve güçlükler anketi duygusal sorunlar alt boyutu öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu, puanların anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney grubu öntest ve sontest puanları ile kontrol grubu öntest puanları açısından p değerinin .05 ten büyük olduğu ve normallik şartını sağladığı, kontrol grubu sontest puanının p değerinin .05’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle, İyi Hisset Eğitim Programı sürecinde elde edilen GGA dikkat sorunları alt boyutu verileri, deney grubu için ilişkili örneklem t testi, kontrol grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi aracılığıyla incelenmiştir. Deney grubu İlişkili Örneklem T Testi sonuçları Tablo 42’de, kontrol grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 42.

Deney Grubu Annelerinin GGA Dikkat Sorunları Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Örneklem Testi Sonuçları

T Testi	Test	n	$\bar{X}$	Sd	T	p
Deney	Öntest	22	6,09	21	-1,322	,200
	Sontest	22	6,40			
	Pozitif sıra	2	1,50	3,00		
	Eşit	20				

p<0.05

Tablo 42’de, deney grubundaki çocukların annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi dikkat sorunları alt boyutu öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (Tdeney=-1,322 p=,200 P<0.05).

Tablo 43.

Kontrol Grubu Annelerinin GGA Dikkat Sorunları Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon Testi	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Kontrol	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-1,34	,068
	Pozitif sıra	2	1,50	3,00		
	Eşit	20				

$p < 0.05$

Tablo 43'te, kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA dikkat sorunları alt boyutuna ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde öntest ve sontest sıra ortalaması puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z_{kontrol} = -1,34$ $p = 0,68$ $p < 0.05$).

Yani deney ve kontrol grubu GGA dikkat sorunları alt boyutu sıra ortalamaları ve sıra toplamı açısından öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Verilerin normallik şartını sağlamaması nedeniyle Cliff's Delta (δ) etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve GGA dikkat sorunları alt boyutu puanı etki büyüklüğünün $\delta = 0.29$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

4.2.3. Güçler ve Güçlükler Anketi Duygusal Sorunlar Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları GGA duygusal sorunlar alt boyutu öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Duygusal Sorunlar Alt Boyutu Puan Sonuçları

Duygusal Sorunlar Alt	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan	p	Çarpıklık	Basıklık
Öntest		Deney	22	7,68	1,83	4	10	,037	-,700	-,419
		Kontrol	22	8,13	1,88	4	10	,009	-,638	-,691

Sontest	Deney	22	8,22	1,23	6	10	,028	-,476	-,438
	Kontrol	22	8,50	1,89	4	10	000	-1,083	-,026

$p<0,05$

Tablo 44'te, Güçler ve Güçlükler Anketi duygusal sorunlar alt boyutu toplam puanı açısından yapılan inceleme sonucunda, deney grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=7,68$, kontrol grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}= 8,13$ deney grubu sontest puan ortalamasının $\bar{X}=8,22$ ve kontrol grubu sontest puan ortalamasının ise $\bar{X}=8,50$ olduğu görülmektedir. Tablo 44, öntest ve sontest puan ortalamaları açısından incelendiğinde kontrol grubunun güçler ve güçlükler anketi duygusal sorunlar alt boyutu puan ortalamalarının deney grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun GGA duygusal sorunlar alt boyutunun öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının, -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney ve kontrol grubu öntest sontest puanları açısından p değerinin .05 ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. GGA duygusal sorunlar alt boyutu öntest-sontest fark puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Duygusal Sorunlar Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	ss	p	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal Sorunlar	Fark Puanı	Deney	22	0,54	1,76	,000	1,517	2,481
		Kontrol	22	0,36	,65	,000	1,660	1,687

$p<0,05$

Tablo 45' te, Güçler ve Güçlükler Anketi duygusal sorunlar alt boyutu öntest ve sontest puanlarına ilişkin farklar incelendiğinde deney grubunun fark puanları ortalaması $\bar{X}=,54$ ve kontrol grubu fark puanları ortalaması $\bar{X}=,36$ dır. Basıklık ve çarpıklık değerleri açısından fark puanları incelendiğinde kontrol grubu fark puanlarının -2, +2 değerleri arasında

bulunduğu, fakat deney grubu fark puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2, +2 değerleri arasında olmadığı, her iki grupta da fark puanlarının anlamlılık değerinin .05'ten küçük olması nedeniyle normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu çerçevede duygusal sorunlar alt boyutu öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 46.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Duygusal Sorunlar Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mann Whitney U	Grup	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Duygusal Sorunlar Fark Puanı	Deney	22	21,73	478,00	225,000	,620
	Kontrol	22	23,27	512,00		

$P < 0,05$

Tablo 46' da, GGA duygusal sorunlar alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (Uggaduygufark=225,000 p=,620 $p < 0.05$). Grupların öntest ve son test puanlarında farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için Tablo 44' te yer alan basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının, -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney ve kontrol grubu öntest sontest puanları açısından p değerinin .05 ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle, “İyi Hisset Eğitim Programı” sürecinde elde edilen Güçler ve Güçlükler Anketi duygusal sorunlar alt boyutu verileri, deney ve kontrol grubunda Wilcoxon İşaretli Sıralar testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 47.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Duygusal Sorunlar Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon Testi	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Deney	Negatif sıra	2	3,00	6,00	-1,36	,172
	Pozitif sıra	5	4,40	22,00		
	Eşit	15				
Kontrol	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,27	,023
	Pozitif sıra	6	3,50	21,00		
	Eşit	20				

$p < 0,05$

Tablo 47’de, deney grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA duygusal sorunlar alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z_{deney} = -1,36$ $p = ,172$ $p < 0,05$). Fakat kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{kontrol} = -2,27$ $p = 0,23$ $p < 0,05$). Yani kontrol grubundaki çocukların duygusal sorunlar alt boyutuna ilişkin anne değerlendirmeleri sontest puanları lehine olacak şekilde farklılaşırken, deney grubunda öntest sontest puanları açısından farklılaşmamıştır. Verilerin normallik şartını sağlamaması nedeniyle Cliff’s Delta (δ) etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve GGA duygusal sorunlar alt boyutu puanı etki büyüklüğünün $\delta = 0.05$ olduğu ve düşük seviyede olduğu anlaşılmıştır.

4.2.4. Güçler ve Güçlükler Anketi Davranış Sorunları Alt Boyutuna İlişkin

Bulgular

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları Güçler ve Güçlükler Anketi davranış sorunları alt boyutu öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Davranış Sorunları Alt Boyutu Puan Sonuçları

Davranış Sorunları	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan	p	Çarpıklık	Basıklık
	Öntest	Deney	22	7,40	1,36	4	10	,214	-,343	,540
		Kontrol	22	7,81	1,53	6	10	,005	,160	-1,544
	Sontest	Deney	22	8,31	1,12	6	10	,045	-,264	-,760
		Kontrol	22	8,27	1,75	6	10	,000	-,167	-1,890

$p < 0,05$

Tablo 48’de görüldüğü gibi, GGA davranış sorunları alt boyutu toplam puanı açısından deney grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=7,40$, kontrol grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=7,81$ deney grubu sontest puan ortalamasının $\bar{X}=8,31$ ve kontrol grubu sontest puan ortalamasının ise $\bar{X}=8,27$ olduğu görülmektedir. Öntest ve sontest puan ortalamaları öntest puanları açısından incelendiğinde kontrol grubunun güçler ve güçlükler anketi davranış sorunları alt boyutu puan ortalamalarının deney grubundan yüksek olduğu, sontest puanlarında ise deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun GGA davranış sorunları alt boyutunun öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney grubu öntest puanlarının .05’ten büyük olduğu ve normallik şartını sağladığı fakat deney grubu sontest puanları ile kontrol grubu öntest ve sontest puanlarının anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. GGA davranış sorunları alt boyutu öntest-sontest fark puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Davranış Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	ss	p	Çarpıklık	Basıklık
Davranış Sorunları Fark Puanı		Deney	22	0,90	1,63	,000	1,538	,966
		Kontrol	22	0,45	,80	,000	2,001	4,052

$p < 0,05$

Tablo 49’da, GGA davranış sorunları alt boyutu öntest ve sontest puanlarına ilişkin farklar incelendiğinde deney grubunun fark puanları ortalaması $\bar{X}=0,90$ ve kontrol grubu fark puanları ortalaması $\bar{X}=0,45$ tir. Basıklık ve çarpıklık değerleri açısından fark puanları incelendiğinde deney grubu fark puanlarının -2, +2 değerleri arasında olduğu fakat kontrol grubu fark puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2, +2 değerleri arasında olmadığı (Kontrol fark basıklık=2,001 ve çarpıklık= 4,052) ve her iki grupta da fark puanlarının anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, GGA davranış sorunları alt boyutu öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 50.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Davranış Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mann Whitney U	Grup	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Davranış Sorunları Fark Puanı	Deney	22	22,80	501,50	235,500	,850
	Kontrol	22	22,20	488,50		

$p < 0,05$

Tablo 50’ de, GGA davranış sorunları alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (Uggadavranışfark=235,000 $p=,850$ $p < 0.05$). Grupların öntest ve sontest puanlarında

farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için, Tablo 48’ de yer alan basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun güçler ve güçlükler anketi davranış sorunları alt boyutunun öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney grubu öntest puanlarının 05’ten büyük olduğu ve normallik şartını sağladığı fakat deney grubu sontest puanları ile kontrol grubu öntest ve sontest puanlarının anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle, “İyi Hisset Eğitim Programı” sürecinde elde edilen GGA davranış sorunları alt boyutu verileri, deney ve kontrol grubunda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 51.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Davranış Sorunları Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon Testi	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Deney	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,21	,027
	Pozitif sıra	6	3,50	21,00		
	Eşit	16				
Kontrol	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,45	,014
	Pozitif sıra	7	4,00	28,00		
	Eşit	15				

$p < 0,05$

Tablo 51’ de, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA davranış sorunları alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney} = -2,21$ $p = ,027$, $z_{kontrol} = -2,45$ $p = ,014$ $p < 0,05$). Yani, deney ve kontrol grubundaki çocukların davranışsal sorunlar alt boyutuna ilişkin anne değerlendirmeleri sontest puanları lehine olacak şekilde farklılaşmıştır. Verilerin normallik şartını sağlamaması nedeniyle Cliff’s Delta (δ) etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve GGA davranış sorunları alt boyutu puanı etki büyüklüğünün $\delta = 0.09$ olduğu ve düşük seviyede olduğu anlaşılmıştır.

4.2.5. Güçler ve Güçlükler Anketi Akran Sorunları Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları GGA akran sorunları alt boyutu öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 52.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Akran Sorunları Alt Boyutu Puan Sonuçları

Akran Sorunları	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	ss	En düşük puan	En yüksek puan	p	Çarpıklık	Basıklık
Akran Sorunları	Öntest	Deney	22	7,22	1,65	4	10	,250	-,054	-,798
		Kontrol	22	7,36	1,46	3	10	,012	-1,103	2,958
	Sontest	Deney	22	7,45	1,76	4	10	,178	-,203	-,958
		Kontrol	22	7,63	1,76	4	10	,013	-,537	.997

$p < 0,05$

Tablo 52’ de, GGA akran sorunları alt boyutu toplam puanı açısından yapılan inceleme sonucunda, deney grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=7,22$, kontrol grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}= 7,36$ deney grubu sontest puan ortalamasının $\bar{X}=7,45$ ve kontrol grubu sontest puan ortalamasının ise $\bar{X}=7,63$ olduğu görülmektedir. Tablo 51, öntest ve sontest puan ortalamaları açısından incelendiğinde kontrol grubunun güçler ve güçlükler anketi akran sorunları alt boyutu puan ortalamalarının deney grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun güçler ve güçlükler anketi akran sorunları alt boyutunun öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney grubu öntest ve sontest puanlarının .05’ten büyük olduğu (deneyöntest =0.25, deneysontest p= 0.178) ve normallik şartını sağladığı fakat kontrol grubu öntest ve sontest puanlarının anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu (kontrol öntest p= 0,012 ve kontrol sontest p=0,013) ve normallik şartını sağlamadığı

görülmektedir. GGA akran sorunlar alt boyutu öntest-sontest fark puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 53’ te verilmiştir.

Tablo 53.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Akran Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	ss	p	Çarpıklık	Basıklık
Akran Sorunları	Fark Puanı	Deney	22	0,25	,55	,000	2.601	5,634
		Kontrol	22	0,28	,80	,000	1,993	3,502

$p > 0.05$

Tablo 53’ te, GGA davranış sorunları alt boyutu öntest-sontest puanlarına ilişkin farklar incelendiğinde deney grubunun fark puanları ortalaması $X = .25$ ve kontrol grubu fark puanları ortalaması $X = .28$ dir. Basıklık ve çarpıklık değerleri açısından fark puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu fark puanlarının -2, +2 değerleri arasında olmadığı ve her iki grupta da fark puanlarının anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu görülmektedir. Bu çerçevede davranış sorunları alt boyutu öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 54.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Akran Sorunları Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mann Whitney U	Grup	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Akran Sorunları Fark Puanı	Deney	22	21,66	476,50	223,500	,518
	Kontrol	22	23,34	513,50		

$p < 0,05$

Tablo 54’ te, GGA akran sorunları alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur

(Uggakranfark=223,000 $p=,518$ $p<0.05$). Grupların öntest ve sontest puanlarında farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için Tablo 52’ de yer alan basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun GGA akran sorunları alt boyutunun öntest ve sontest puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney grubu öntest ve sontest puanlarının .05’ten büyük olduğu (deneyöntest =0.25, deneysontest $p= 0.178$) ve normallik şartını sağladığı fakat kontrol grubu öntest ve sontest puanlarının anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu (kontrol öntest $p= 0,012$ ve kontrol sontest $p=0,013$) ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle, İyi Hisset Eğitim Programı sürecinde elde edilen GGA akran sorunları alt boyutu verileri, deney grubu için ilişkili örneklem t testi, kontrol grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aracılığıyla incelenmiştir. Deney Grubu İlişkili Örneklem T Testi sonuçları Tablo 55’ te, kontrol grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 56’da verilmiştir. Tablo 55.

Deney Grubu Annelerinin GGA Akran Sorunları Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanları İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

T Testi	Test	N	$\bar{X}$	Sd	T	p
Deney	Öntest	22	7,22	21	-1,742	,096
	Sontest	22	7,45			
	Pozitif sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	17				

$p<0.05$

Tablo 55’ te, deney grubundaki çocukların annelerinin GGA akran sorunları alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($T_{deney}=-1,742$ $p=,096$ $P<0.05$).

Tablo 56.

Kontrol Grubu Annelerinin GGA Akran Sorunları Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanları
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon Testi	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Kontrol	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,12	,034

$p < 0.05$

Tablo 56’ da, kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA akran sorunları alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{kontrol} = -2,12$ $p = 0,34$ $p < 0,05$). Yani kontrol grubundaki çocukların akran sorunlarına ilişkin anne değerlendirmeleri sontest puanları lehine olacak şekilde farklılaşmıştır. Verilerin normallik şartını sağlamaması nedeniyle Cliff’s Delta (δ) etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve GGA akran sorunları alt boyutu puanı etki büyüklüğünün $\delta = 0.07$ olduğu ve düşük seviyede olduğu anlaşılmıştır.

4.2.6. Güçler ve Güçlükler Anketi Sosyal Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları GGA sosyal davranış alt boyutu öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 57’ de verilmiştir.

Tablo 57.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi Sosyal Davranış Alt Boyutu Puan Sonuçları

	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	En düşük puan	En yüksek puan	p	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Davranış	Öntest	Deney	22	7,77	1,84	3	10	,037	-,825	,720
		Kontrol	22	8,18	1,87	6	10	,021	-,360	-,926
	Sontest	Deney	22	8,50	1,30	6	10	,011	-,214	-1,254
		Kontrol	22	8,95	1,29	6	10	,000	-1,372	,920

$p < 0.05$

Tablo 57’ de, GGA sosyal davranış alt boyutu toplam puanı açısından deney grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}=7,77$, kontrol grubu öntest puan ortalamasının $\bar{X}= 8,18$ deney grubu son test puan ortalamasının $\bar{X}=8,50$ ve kontrol grubu son test puan ortalamasının ise $\bar{X}=8,95$ olduğu görülmektedir. Tablo 57, öntest ve son test puan ortalamaları açısından incelendiğinde, kontrol grubunun güçler ve güçlükler anketi akran sorunları alt boyutu puan ortalamalarının deney grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun GGA sosyal davranış alt boyutunun öntest ve son test puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , $+2$ aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve son test puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise deney ve kontrol grubu öntest ve son test puanlarının $.05$ ’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. GGA sosyal davranış alt boyutu öntest-son test fark puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Sosyal Davranış Alt Boyutu Öntest-Son test Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	GGA	Grup	n	$\bar{X}$	ss	p	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Davranış	Fark Puanı	Deney	22	0,72	1,54	,000	2,026	2,804
		Kontrol	22	0,77	1,02	,000	,797	-,978

$p<0.05$

Tablo 58’ de, GGA sosyal davranış alt boyutu öntest-son test puanlarına ilişkin farklar incelendiğinde deney grubunun fark puanları ortalaması $\bar{X}=0,72$ ve kontrol grubu fark puanları ortalaması $\bar{X}=0,77$ dir. Basıklık ve çarpıklık değerleri açısından fark puanları incelendiğinde kontrol grubunun -2 , $+2$ değerleri arasında olduğu fakat deney grubu basıklık çarpıklık değerlerinin -2 , $+2$ arasında olmadığı ve normallik şartını sağlamadığı, deney ve kontrol grubu fark puanlarının anlamlılık değerinin $.05$ ’ten küçük olduğu görülmektedir. Bu çerçevede davranış sorunları alt boyutu öntest-son test puanlarının deney ve kontrol

gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 59.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Sosyal Davranış Alt Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mann Whitney U	Grup	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Sosyal Davranış Fark Puanı	Deney	22	20,98	461,50	208,500	,340
	Kontrol	22	24,02	528,50		

$p < 0,05$

Tablo 59’ da, GGA sosyal davranış alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($U_{\text{GGA}} = 208,500$ $p = ,340$ $p < 0,05$). Grupların öntest ve sontest puanlarında farklılık olup olmadığının incelenebilmesi için Tablo 57’ de yer alan basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun güçler ve güçlükler anketi sosyal davranış alt boyutunun ön test ve son test puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 , +2 aralığında olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanlarının anlamlılık düzeyi incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öntest ve sontest puanlarının .05’ten küçük olduğu ve normallik şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle, “İyi Hisset Eğitim Programı” sürecinde elde GGA akran sorunları alt boyutu verileri, deney ve kontrol grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 60.

Deney ve Kontrol Grubu Annelerinin GGA Sosyal Davranış Alt Boyutunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Wilcoxon Testi	Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Deney	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,03	,042
	Pozitif sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	17				
Kontrol	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-2,75	,006
	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	13				

$p < 0,05$

Tablo 60’da, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA sosyal davranış alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney} = -2,03$ $p = ,042$, $z_{kontrol} = -2,75$ $p = 0,06$ $p < 0,05$). Yani deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal davranış alt boyutuna ilişkin anne değerlendirmeleri sontest puanları lehine olacak şekilde farklılık göstermektedir. Verilerin normallik şartını sağlamaması nedeniyle Cliff’s Delta (δ) etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış ve GGA sosyal davranış alt boyutu puanı etki büyüklüğünün $\delta = 0.19$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

4.3. 5-6 Yaş Çocukları İçin Psikolojik Dayanıklılık/Yılmazlık Ölçeği Kalıcılık

Testi Bulguları

Araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklara ÇYPDÖ sontest uygulamasından üç hafta sonra tekrar uygulanmış ve Tablo 18’ de belirtilen basıklık, çarpıklık değerleri ile anlamlılık değerleri çerçevesinde ÇYPDÖ toplam puanı öntest, sontest ve kalıcılık testi değerlerinin normallik şartını sağladığı anlaşıldığından Tek Yönlü Varyans Analizi, ÇYPDÖ prososyal davranış, dürtü kontrol becerisi ve duygu farkındalığı alt boyutlarında normallik şartını sağlamadığı anlaşıldığından Freidman Testi uygulanmıştır. ÇYPDÖ toplam puanı sonuçları Tablo 61’ de, ÇYPDÖ prososyal davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 61.

Deney Grubu ÇYPDÖ Toplam Puan Kalıcılık- Anova Testi Sonuçları

Anova	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
	Deneklerarası	749,955	21	35712			
	Ölçüm	848,394	2	424,197			
ÇYPDÖ Toplam	Hata	136,273	42	3,245	130,740	,000	3>1 2>1
	Toplam	1734,622	65				

P<0.05

Tablo 61’de, ÇYPDÖ genel toplam puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{ölçüm(2-42)} = 130,740$ $p = .000$, $p > 0.05$). Yapılan testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($X_s = 31,72$ $X_ö = 23,86$) ($X_k = 31,18$ $X_ö = 23,86$). Fakat sontest ve kalıcılık testi arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre İyi Hisset Eğitim Programı sonrasında çocukların ÇYPDÖ genel toplam puanlarının sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 62.

Deney Grubu ÇYPDÖ Prososyal Davranış, Dürtü Kontrol ve Duygu Farkındalığı Alt Boyutları Kalıcılık- Freidman Testi Sonuçları

Fridman Testi	Test	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
	Öntest	22	1,25				
Prososyal Davranış	Sontest	22	2,34	2	27,763	0,00	3>1 2>1
	Kalıcılık Testi	22	2,41				
	Öntest	22	1,32				
Dürtü Kontrol	Sontest	22	2,39	2	25,623	0,00	3>1 2>1
	Kalıcılık Testi	22	2,30				
	Öntest	22	1,02				
Duygu Farkındalığı	Sontest	22	2,61	2	37,289	0,00	3>1 2>1
	Kalıcılık Testi	22	2,36				

P<0.05

Tablo 62’ de, ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir

($X^2=27,763$ $p=.000$, $p>0.05$). Yapılan post hoc testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($SO_s=2,34$ $SO_ö=1,25$) ($SO_k=2,41$ $SO_ö=1,25$). Buna göre İyi Hisset Eğitim Programı sonrasında çocukların ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu puanlarının önteste göre sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 62' de, ÇYPDÖ dürtü kontrol becerisi alt boyutu puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=25,623$ $p=.000$, $p>0.05$). Yapılan post hoc testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($SO_s=2,39$ $SO_ö=1,32$) ($SO_k=2,30$ $SO_ö=1,32$). Buna göre iyi Hisset Eğitim Programı sonrasında çocukların ÇYPDÖ dürtü kontrol becerisi alt boyutu puanlarının önteste göre sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 62' de, ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=37,289$ $p=.000$, $p>0.05$). Yapılan post hoc testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($SO_s=2,61$ $SO_ö=1,02$) ($SO_k=2,36$ $SO_ö=1,02$). Buna göre İyi Hisset Eğitim Programı sonrasında çocukların ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu puanlarının önteste göre sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5-6 yaş çocuklarının psikolojik iyilik haline İyi Hisset Eğitim Programının etkilerinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde bulgulara ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. Bulgular hakkındaki tartışma ve yorumlar ÇYPDÖ ve GGA ölçme araçlarından elde edilen veriler kapsamında ele alınmıştır.

5.1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (ÇYPDÖ)

Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

Bu bölümde, 5-6 yaş çocuklarının yılmazlık/psikolojik dayanıklılık becerilerine ilişkin doğrudan çocuktan veri alınmasını sağlayan ÇYPDÖ ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

ÇYPDÖ ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmesi yapılan ilk bulgu ÇYPDÖ toplam puanlarına ilişkindir. ÇYPDÖ öntest ve sontest toplam fark puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizler sonucunda, (Tablo 21) ÇYPDÖ öntest sontest toplam fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($U=27,500$ $p=,000$ $p<0.05$) ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır. Yani deney grubundaki çocukların ÇYPDÖ toplam fark puanları ve kontrol grubuna göre daha yüksektir ve bu durum eğitim programının deney

grubundaki çocukların psikolojik iyilik hali ile ilişkili becerilerine olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir. ÇYPDÖ toplam puanlarına ilişkin yapılan ikinci analiz, grupların kendi içinde öntest ve sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı konusudur. Yapılan analizler sonucunda, (Tablo 22, Tablo 23) deney grubundaki çocukların eğitim programı öncesi ve sonrası puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($T_{deney} = -13,86$ $p = 0.00$ $p < 0.05$), kontrol grubundaki çocukların puan sıralamaları öntest ve sontest puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($Z_{kontrol} = -3,97$, $p = ,000$, $p < 0.05$). Yani deney ve kontrol grubu ÇYPDÖ genel toplam puanı sıra ortalamaları ve sıra toplamı açısından öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonucun etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analizler sonucunda ÇYPDÖ toplam puanı etki büyüklüğünün $\delta = 0.39$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmanın ÇYPDÖ toplam puanı ile ilgili sonuçları, ilgili alanyazında yapılan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında bu araştırmanın sonucundan farklı sonuçlar elde edildiği (Aktan, 2018; Kuru, 2020; Shoshani ve Slone, 2017) görülmektedir. Aktan (2018) tarafından yapılan çalışmada, deney grubunun psikolojik dayanıklılık puanları (sontest-öntest) arasındaki farkın anlamlı olduğu ve bu araştırmanın sonucundan farklı sonuçlar elde edildiği, Kuru (2020) tarafından yapılan ve mülteci çocukların psikolojik sağlamlığının incelendiği çalışmada, deney grubunun psikolojik sağlamlık puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve bu araştırmanın sonucundan farklı olduğu, Shoshani ve Slone (2017) tarafından yapılan ve erken çocukluk döneminde pozitif psikoloji müdahalesinin çocukların iyilik hali üzerindeki etkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada, çocukların empati, prososyal davranış, pozitif duygular gibi psikolojik iyilik hallerini içeren alt boyut puanlarında deney grubu açısından anlamlı farklılık olduğu ve bu araştırmanın sonucundan farklı olduğu, Ünsal ve Balat (2016) tarafından yapılan ve okul öncesi çocuklar için hazırlanan psikolojik dayanıklılık programının uygulandığı çalışmada deney grubunun sosyal beceri puanlarındaki farklılığın (sontest-öntest) anlamlı olduğu ve bu araştırmanın sonucundan farklı olduğu anlaşılmıştır.

Sonuç olarak, ÇYPDÖ toplam puanlarında, deney grubunda farkın ortaya çıkmasında, bu araştırma kapsamında uygulanan İyi Hisset Eğitim Programının deney grubundaki çocukların yılmazlık/psikolojik dayanıklılık ile ilişkili özelliklerine orta seviyede olumlu bir etkisi olduğunu ($\delta = 0.39$) göstermektedir. Araştırma kapsamında kontrol grubunda da puan farkının ortaya çıktığı görülmektedir. Kontrol grubunda puan farkının ortaya çıkmasında, Covid-19 kısıtlamaları nedeniyle tüm eğitim-öğretim kademelerinde sadece uzaktan eğitim yapılmasına karşılık, okul öncesi eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime devam edilmesi ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile İyi Hisset Eğitim Programının prososyal davranış ve duygu farkındalığı açısından benzer kazanımlar içermesinin etkisinin olduğu değerlendirilmektedir.

ÇYPDÖ ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmesi yapılan ikinci bulgu ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu puanlarına ilişkindir. ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu öntest ve sontest fark puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizler sonucunda, (Tablo 26) ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($U=148,500$ $p=,019$ $p<0.05$) ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır. Yani deney grubundaki çocukların ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu fark puanları ve kontrol grubuna göre daha yüksektir ve bu durum eğitim programının deney grubundaki çocukların prososyal davranış becerilerine olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir. ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu puanlarına ilişkin yapılan ikinci analiz, grupların kendi içinde öntest ve sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı konusudur. Yapılan analizler sonucunda, (Tablo 27) deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-3,72$ $p=,000$, $z_{kontrol}=-3,60$ $p=0,00$ $p<0,05$). Yani deney ve kontrol grubundaki çocukların prososyal davranış alt boyutu puanı sıra ortalamaları açısından öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonucun etki

büyükluğüne ilişkin yapılan analizler sonucunda YPDÖ toplam puanı etki büyükluğünün $\delta = 0.13$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Erken çocukluk döneminde psikolojik iyilik halinin korunmasında ve sürdürülmesinde önemli bir öge olan prososyal davranış becerisinin gelişiminde ebeveyn ve çocuğın yakınındaki yetişkinin rol model olması ve çocuğın akranları ile kurduğu ilişkide rol model aldığı bu davranışları göstermesi konusunda desteklenmesi çok önemlidir (İnanç Bilgin & Atıcı Kılıç, 2004). Bu araştırmada, prososyal davranış konusunda yetişkinlerin görüşlerine başvurulmasının yanı sıra çocukların görüşleri de temel alınarak değerlendirme yapılmıştır. 5-6 yaş çocukları için yılmazlık/psikolojik dayanıklılık ölçeği prososyal davranış alt boyutu puanlarının deney ve kontrol gruplarında anlamlı farklılık olduğu görölmüştür. Erken çocuklukta prososyal davranışla ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, Kahraman (2012) tarafından yapılan ve 48-60 ay aralığında çocukların prososyal davranışlarının incelendiği çalışmada deney grubunun prososyal davranış alt boyutundaki puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve bu araştırmanın sonucundan farklı olduğu, Sarıkaya (2020) tarafından yapılan ve 5 yaş çocuklarının prososyal davranış becerisinin incelendiği çalışmada deney grubunun prososyal davranış puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve bu araştırmanın sonucundan farklı olduğu, Çetin (2021) tarafından yapılan ve 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarının incelendiği çalışmada deney grubunun prososyal davranış puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve bu araştırmanın sonucundan farklı olduğu, Dereli (2008) tarafından yapılan ve 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelendiği çalışmada deney grubu sosyal problem çözme becerisi puanlarının deney grubunda farklılaşmasının yanı sıra kontrol 2 grubunun da sosyal problem çözme becerisi puanlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu araştırma ile kısmen benzer olduğu anlaşılmıştır.

Sonuç olarak, YPDÖ prososyal davranış alt boyutu puanlarında, deney grubunda farkın ortaya çıkması, bu araştırma kapsamında uygulanan eğitim programının deney grubundaki çocukların prososyal davranış becerilerine orta seviyede olumlu bir etkisi $\delta = 0.13$ olduğunu

göstermektedir. Araştırma kapsamında kontrol grubunda da puan farkının ortaya çıktığı görülmektedir. Kontrol grubunda puan farkının ortaya çıkmasında, Covid-19 kısıtlamaları nedeniyle tüm eğitim-öğretim kademelerinde sadece uzaktan eğitim yapılmasına karşılık, okul öncesi eğitim kurumlarında ise yüz yüze eğitime devam edilmesinin etkili olduğu değerlendirilmektedir.

ÇYPDÖ ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmesi yapılan üçüncü bulgu ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu puanlarına ilişkindir. ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu öntest ve sontest fark puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizler sonucunda, (Tablo 30) dürtü kontrol alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($U=125,00$ $p=,0,02$ $p<0,05$) ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır. Yani deney grubundaki çocukların ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu fark puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir ve bu durum eğitim programının deney grubundaki çocukların dürtü kontrol becerilerine olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir. ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu puanlarına ilişkin yapılan ikinci analiz, grupların kendi içinde öntest ve sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı konusudur. Yapılan analizler sonucunda, (Tablo 31) deney grubunda yer alan çocukların ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-3,54$ $p=,000$ $p<0,05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların ise ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z_{kontrol}=-1,73$ $p=0,083$ $p<0,05$). Yani deney grubundaki çocukların ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu puanı sıra ortalamaları açısından öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonucun etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analizler sonucunda ÇYPDÖ toplam puanı etki büyüklüğünün $\delta= 0.38$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Öz düzenlemenin alt boyutu olarak dürtü kontrol becerisi erken çocuklukta psikolojik iyilik hali açısından önemli bir özelliktir (Thompson, 2006). Duygusal reaksiyonlarını kontrol altına alabilen çocuklar çevreleri tarafından tercih edilen ve kabul gören, yani psikolojik

iyilik hali açısından daha avantajlı olan çocuklardır (Berk, 2014). Bu araştırmada çocukların öz düzenleme becerisi dürtü kontrol alt boyutu açısından ele alınmış ve deney grubundaki çocukların ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocuklukta dürtü kontrol becerisi ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, Tuncer (2018) tarafından yapılan ve çocukların yürütücü işlevlerinin incelendiği çalışmada deney grubunun davranışsal öz düzenleme ve tepkiyi dizginleme alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık olduğu ve bu araştırmanın sonucuyla benzer özellik gösterdiği, Gündüz (2020) tarafından yapılan ve okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisinin incelendiği çalışmada deney grubunun öz düzenleme puanlarındaki farklılığın anlamlı olduğu ve bu araştırmanın sonucuyla benzer özellik gösterdiği, Bilgici (2021) tarafından yapılan ve 4-6 yaş aralığındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin incelendiği çalışmada deney grubunun öz düzenleme puanlarındaki farklılığın anlamlı olduğu ve bu araştırmanın sonucuyla benzer özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırmada ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutu puanlarında deney grubu lehine oluşan bu farklılık uygulanan eğitim programının deney grubundaki çocukların dürtü kontrol ve öz düzenleme becerilerine olumlu bir katkı olarak yansıdığını göstermektedir. Ayrıca, bu araştırma kapsamında uygulanan İyi Hisset Eğitim programının dürtü kontrol becerisi alt boyutunda MEB Okul Öncesi Eğitim Programından farklı özelliklere sahip olmasının bu farkın ortaya çıkmasına etkili olduğu söylenebilir.

ÇYPDÖ ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmesi yapılan dördüncü bulgu ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu puanlarına ilişkindir. ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu öntest ve sontest fark puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizler sonucunda, (Tablo 34) duygu farkındalığı alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($U=125,00$ $p=,02$ $p<0.05$) ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu anlaşılmıştır. Yani deney grubundaki çocukların ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu fark

puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir ve bu durum eğitim programının deney grubundaki çocukların duygu farkındalığı becerilerine olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir. ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu puanlarına ilişkin yapılan ikinci analiz, grupların kendi içinde öntest ve sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı konusudur. Yapılan analizler sonucunda, (Tablo 35) deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-4,15$ $p=,000$, $z_{kontrol}=-3,44$ $p=0,001$ $p<0,05$). Yani deney ve kontrol grubundaki çocukların duygu farkındalığı alt boyutu puanı sıra ortalamaları açısından öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonucun etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analizler sonucunda ÇYPDÖ toplam puanı etki büyüklüğünün $\delta= 0.31$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Duygusal gelişim, akademik başarı ve sosyal uyum ile ilişkili olduğundan özellikle de erken çocukluk döneminde psikolojik iyilik halinin korunması ve sürdürülmesinde etkilidir (Campos, vd., 1989). Yapılan değerlendirmeler sonucunda, ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu puanlarında, deney ve kontrol gruplarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocuklukta duygu farkındalığı ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara sahip araştırmaların bulunduğu (Çetin, 2021; Kahraman, 2012; Sarıkaya, 2020;) görülmektedir. Kahraman (2012) tarafından yapılan ve 48-60 ay aralığında çocukların prososyal davranışlarının incelendiği çalışmada, deney grubunun duygu farkındalığı becerisinin arttığı, Sarıkaya (2020) tarafından yapılan ve 5 yaş çocuklarının prososyal davranış becerisinin incelendiği çalışmada, deney grubunun duygu farkındalığı becerisinin arttığı, Çetin (2021) tarafından yapılan ve 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarının incelendiği çalışmada deney grubunun duygu farkındalığı becerisinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında duygu farkındalığı becerisinin desteklenmesinde temel duyguların yanı sıra özbilinçli duygular da (utanma, kıskançlık, mahcubiyet, suçluluk duygusu) İyi Hisset Eğitim Programında ele alınmıştır. ÇYPDÖ puanlarında, deney grubunda farkın

ortaya çıkması, bu araştırma kapsamında uygulanan eğitim programının duygu farkındalığı açısından deney grubundaki çocuklara olumlu bir etkisinin olduğunu ($\delta = 0.31$) göstermektedir. Araştırma kapsamında kontrol grubunda da puan farkının ortaya çıktığı görülmektedir. Kontrol grubunda puan farkının ortaya çıkmasında, Covid-19 kısıtlamaları nedeniyle tüm eğitim-öğretim kademelerinde sadece uzaktan eğitim yapılmasına karşılık, okul öncesi eğitim kurumlarında ise yüz yüze eğitime devam edilmesi ve bu süreçte çocukların kısıtlı da olsa sosyalleşme imkânı bulması ile ülkemizde yaz aylarına yaklaştıkça kısıtlamaların kaldırılması ve çocukların park ve bahçelerde daha fazla vakit geçirmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, deney grubundaki çocukların özellikle özbilinçli duygulara ilişkin bilgi ve farkındalıklarının İyi Hisset Eğitim Programı ile desteklenmesinin bu araştırmanın sonuçlarına yansıdığı değerlendirilmektedir.

5.2. Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

Bu bölümde, annelerin kendi çocuklarının yılmazlık/psikolojik dayanıklılık becerilerine ilişkin görüşlerini yansıtmalarını sağlayan GGA ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

GGA ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmesi yapılan ilk bulgu GGA toplam puanlarına ilişkindir. Yapılan analizler sonucunda (Tablo 38), deney ve kontrol grupları Güçler ve Güçlükler Anketi öntest-sontest toplam puanlarına ilişkin deney-kontrol grupları etkisi istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa sahip değildir ($p > 0.05$). Ölçüm (öntest-sontest) etkisi incelendiğinde benzer biçimde GGA öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Yani annelerin çocukları hakkında GGA çerçevesindeki görüşlerinin İyi Hisset Eğitim Programı öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına göre öntest ve sontest toplam puan ortalamaları açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analizler sonucunda ÇYPDÖ toplam puanı etki büyüklüğünün $d = 0.18$ olduğu ve düşük olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmanın Güçler ve Güçlükler Anketi genel toplam puanı sonuçları ilgili alanyazında yapılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, araştırmaların büyük bir bölümünde GGA genel toplam puanı açısından deney ve kontrol puanlarında (sontest-öntest) anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı (Doğan Keskin 2019; Günaydın 2019; Güneş 2017; Karakurt 2015; Koçkaya 2016), okul öncesi eğitime devam eden 48-72 ay aralığındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin incelendiği bir araştırmada ise (Karakurt 2015) deney ve kontrol gruplarının genel toplam puanlarının (sontest-öntest) farklılaştığı ve bu araştırmadan farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Bireylerin psikolojik iyilik hali değerlendirmelerinde kendi algı alanları, kendi bakış açıları çok önemlidir. Gelişimsel olarak yaşamın erken döneminde olan çocukların psikolojik iyilik hali değerlendirmelerinde kendi fikirlerinin ön planda tutulması gerekse de, çocuğun yakın çevresinden bir yetişkin tarafından objektif olarak değerlendirme yapılması da önemlidir (Leavers, 2005). Bununla birlikte çocuğun yakın çevresinde çocukla ilgili değerlendirme yapacak kişinin psikolojik iyilik hali de önemlidir. Çeşitli yaşam olayları özellikle de bireylerin akışını sekteye uğratan salgın hastalık, doğal afetler ve ölüm gibi travmatik yaşam olayları bireylerin psikolojik iyilik halini olumsuz etkileyebilmektedir (Fardın, 2020). Özellikle de Kovid-19 pandemisi ve çeşitli kısıtlamalar ailelerin yükünü artırmış ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde bazı avantaj ve dezavantajlara neden olmuştur (Ozyürek & Çetinkaya, 2021). Bu araştırmada, kovid 19'un aniden ortaya çıkması, zaman, maliyet ve erişim sorunları nedeniyle kendi çocuklarının ruhsal durumu hakkında değerlendirmeler yapan annelerin bireysel psikolojik durumları hakkında herhangi bir veri toplanmamış ve çocukları hakkında verdikleri bilgilerin psikolojik olarak iyi durumda oldukları varsayılmakla birlikte, annelerin hâlihazırda içinde bulundukları olağanüstü nedeniyle çocuklarıyla ilgili değerlendirme hataları olabileceği ihtimali de göz önünde bulundurulmuştur.

GGA ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmesi yapılan ikinci bulgu GGA dikkat sorunları alt boyutu puanlarına ilişkindir. GGA dikkat sorunları alt boyutu öntest ve sontest

fark puanlarının deney ve kontrol grupları arasında farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizler sonucunda, (Tablo 41) dikkat sorunları alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($U=222,500$ $p=,496$ $p<0.05$). GGA dikkat sorunları alt boyutu puanlarına ilişkin yapılan ikinci analiz, grupların kendi içinde öntest ve sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı konusudur. Yapılan analizler sonucunda, (Tablo 42, Tablo 43) deney grubundaki çocukların annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi dikkat sorunları alt boyutu öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($T_{deney}=-1,322$ $p=,200$ $P<0.05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA dikkat sorunları alt boyutuna ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi incelendiğinde öntest ve sontest sıra ortalaması puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z_{kontrol}=-1,34$ $p=0,68$ $p<0.05$). Yani deney ve kontrol grubundaki çocukların duygu farkındalığı alt boyutu puanları öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonucun etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analizler sonucunda ÇYPDÖ dikkat sorunları alt boyutu etki büyüklüğünün $\delta= 0.29$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Dikkat ve algılama kapasitesi sağlıklı gelişim ve uyumu kolaylaştırması açısından özellikle de erken çocukluk döneminde psikolojik iyilik hali üzerinde etkili öğelerden biridir ve mutlu bir beyin için dikkat becerisinin önemi büyüktür (Diener & Biswas- Diener, 2008). Yaşamın erken dönemlerinde özellikle erkek çocukları olumsuz etkileyen dikkat eksikliği problemi çocuklar üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Güngör Aytar, 2015). Dikkat becerisinin geliştirilmesinde erken çocuklukta düşünme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında ele alınmış ve çocuğun bilişsel gelişimi ile yakında ilişkili olduğu savunulmuştur (Koyuncu Şahin& Akman, 2018). Bu araştırma kapsamında çocukların dikkat sorunları anneleri tarafından değerlendirilmiş ve GGA dikkat sorunları alt boyutunda (sontest-öntest) deney ve kontrol grupları açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırmanın bu sonucu, Doğan Keskin (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzer özellik

göstermekle birlikte Karakurt (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla farklılaşmıştır.

Bu araştırma kapsamında çocuklara anneleri aracılığıyla İyi Hisset Eğitim Programı uygulanmış, iyi hisset eğitim programı kapsamında çocukların doğrudan dikkat becerisini destekleyecek etkinlikler yerine, etkinlik uygulanma zamanı, çocuğun hazırbulunuşluk durumu ve ekran süresinin azaltılmasına ilişkin çeşitli önlemler ile dikkat sürelerinin verimli kullanılmasına önem verilmiştir. Çocukların covid-19 pandemisi nedeniyle EBA üzerinden eğitimlerine devam etmeleri Karaşahin (2021) tarafından da belirtildiği gibi, ekran süresinin artmasına ve bu durumun onların dikkat becerisi açısından dezavantaj yaşamalarına neden olabileceği ve çocukların kendilerini değerlendiren annelerin psikolojik iyilik hali üzerine herhangi bir verinin olmaması nedeniyle çocuklarıyla ilgili değerlendirme hataları olabileceği ihtimali de göz önünde bulundurulmuştur.

GGA ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmesi yapılan üçüncü bulgu GGA duygusal sorunlar alt boyutu puanlarına ilişkindir. GGA duygusal sorunlar alt boyutu öntest ve sontest fark puanlarının deney ve kontrol grupları arasında farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizler sonucunda, (Tablo 46) duygusal sorunlar alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($U=225,000$ $p=,620$ $p<0,05$). GGA duygusal sorunlar alt boyutu puanlarına ilişkin yapılan ikinci analiz, grupların kendi içinde öntest ve sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı konusudur. Yapılan analizler sonucunda, (Tablo 47) deney grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA duygusal sorunlar alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z_{deney}=-1,36$ $p=,172$ $p<0,05$). Fakat kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{kontrol}=-2,27$ $p=0,23$ $p<0,05$). Yani kontrol grubundaki çocukların duygusal sorunlar alt boyutuna ilişkin anne değerlendirmeleri sontest puanları lehine olacak şekilde farklılaşırken, deney grubunda öntest sontest puanları açısından farklılaşmamıştır. Bu sonucun etki

büyüklüğüne ilişkin yapılan analizler sonucunda GGA duygusal sorunlar alt boyutu etki büyüklüğünün $\delta = 0.05$ olduğu ve düşük seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Duygusal sorunlar bireylerin akışının sekteye uğradığı ve psikolojik iyilik hallerinin duygusal sorunun türüne ve süresine göre etkilendiği zorlayıcı yaşam deneyimleridir (Saarni, 1999). Duygusal zorluklar günlük yaşam olayları içerisinde ortaya çıktığında daha kolay çözümlenebilmekteyken salgın ve hastalık gibi ani ve travmatik yaşam olaylarında psikolojik iyilik halini olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle de belirsiz durumlar erken çocukluk döneminde çeşitli korkular ve fobilerin oluşmasına neden olabilmektedir (Ruppert, 2011). Yapılan çeşitli araştırmalar Covid-19'un erken çocukluk döneminde çocukların okul öncesi eğitim kurumlarından uzun süre ayrı kalması ve evde kapalı alanlarda daha fazla vakit geçirmesinin daha az fiziksel aktivite ve daha uzun süreli elektronik ekran kullanımı (tv, bilgisayar vb) uyku düzeninin bozulması ve daha sağlıksız beslenmeyle sonuçlanabileceği ve bu durumun çocukların psikolojik iyilik halini olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir (Başaran & Aksoy, 2020; Özyürek & Çetinkaya, 2021).

GGA ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmesi yapılan dördüncü bulgu GGA akran sorunları alt boyutu puanlarına ilişkindir. GGA akran sorunları alt boyutu öntest ve sontest fark puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizler sonucunda, (Tablo 54) akran sorunları alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($U=223,000$ $p=,518$ $p<0.05$). GGA akran sorunları alt boyutu puanlarına ilişkin yapılan ikinci analiz, grupların kendi içinde öntest ve sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı konusudur. Yapılan analizler sonucunda, (Tablo 55, Tablo 56) deney grubundaki çocukların annelerinin GGA akran sorunları alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($T_{deney}=-1,742$ $p=,096$ $P<0.05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA akran sorunları alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{kontrol}=-2,12$ $p=0,34$ $p<0,05$). Yani kontrol grubundaki çocukların akran sorunlarına ilişkin anne değerlendirmeleri sontest puanları lehine olacak

şekilde farklılaşmıştır. Bu sonucun etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analizler sonucunda GGA akran sorunları alt boyutu etki büyüklüğünün $\delta = 0.07$ olduğu ve düşük seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Akranlar ile sağlıklı iletişim psikolojik iyilik hali açısından önemli göstergelerinin başında gelmektedir (Eisnberg vd., 2006). Bireyler yakın çevresindeki insanlarla iletişim yoluyla bağlantı kurarlar ve zorlayıcı yaşam olaylarından sonra kendini rahatlatmanın bir yolunu ararlar. İletişim özellikle de akran iletişimi ve etkileşimi erken çocukluk döneminde akranlarla kurulan ilişkileri etkiler ve sosyal bilişin gelişmesine katkı sağlar (Santrock, 2009). Covid-19 pandemisi nedeniyle çocukların akranları ile temastan uzak kalması ve izole olması psikolojik iyilik hali açısından zorlayıcı bir durumdur. Bu araştırma kapsamında GGA akran sorunları alt boyutu puanlarında deney grubunda herhangi bir farklılık olmadığı fakat kontrol grubunda sontest lehine farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Günaydın (2019) tarafından yapılan araştırmanın kontrol grubu öntest sontest puan farkının anlamlı olması açısından benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, GGA duygusal sorunlar ve akran sorunları boyutunda, kontrol grubu çocukların puanlarının sontest puanları lehine olacak şekilde farklılaşması, Covid-19'un annelerin algısal durumlarını da olumsuz etkilemiş olma ihtimalinden kaynaklanabileceği gibi, kontrol grubu çocukların eğitim programı uygulanması sürecinde deney grubu çocuklardan daha olumlu yaşam deneyimleri ile karşılaşmış olabilecekleri ve kendi sosyal destek sistemlerinden daha etkili bir biçimde faydalanmış olabilecekleri ihtimalini de akla getirmektedir.

GGA ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmesi yapılan beşinci bulgu GGA davranış sorunları alt boyutu puanlarına ilişkindir. GGA davranış sorunları alt boyutu öntest ve sontest fark puanlarının deney ve kontrol grupları arasında farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizler sonucunda, (Tablo 50) GGA davranış sorunları alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($U=235,000$ $p=,850$ $p<0.05$). GGA davranış sorunları alt boyutu puanlarına

ilişkin yapılan ikinci analiz, grupların kendi içinde öntest ve sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı konusudur. Yapılan analizler sonucunda, (Tablo 51) deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA davranış sorunları alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-2,21$ $p=,027$, $z_{kontrol}=-2,45$ $p=0,14$ $p<0,05$). Yani, deney ve kontrol grubundaki çocukların davranışsal sorunlar alt boyutuna ilişkin anne değerlendirmeleri sontest puanları lehine olacak şekilde farklılaşmıştır. Bu sonucun etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analizler sonucunda GGA davranış sorunları alt boyutu etki büyüklüğünün $\delta= 0.09$ olduğu ve düşük seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Davranış sorunları, duygusal sorunlarla ilişkili olan ve bireylerin psikolojik iyilik hali konusunda bilgi edinilmesini sağlayan önemli göstergelerden biridir (Snyder& Lopez, 2002). Davranış sorunları çeşitli zorlanma ve gerilimlerin yansıması olarak ortaya çıkan uyumsuz davranış örüntüleridir ve özellikle erken çocuklukta çocuğun akışının bozulduğunun bir işaretidir (Chikszentmihalyi, 1997). Bu araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların davranışsal sorunlar alt boyutuna ilişkin anne değerlendirmeleri sontest puanları lehine olacak şekilde farklılaşmıştır. Araştırmanın bu sonucu, Doğan Keskin (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermekle birlikte Karakurt (2015) tarafından yapılan araştırmadan farklılık göstermiştir.

Bu araştırma çerçevesinde değerlendirmesi yapılan onuncu bulgu GGA sosyal davranış alt boyutu puanlarına ilişkindir. GGA sosyal davranış alt boyutu öntest ve sontest fark puanlarının deney ve kontrol grupları arasında farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan analizler sonucunda, (Tablo 59) sosyal davranış alt boyutu öntest-sontest fark puanlarında deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($U_{ggsosyaldavranışfark}=208,500$ $p=,340$ $p<0,05$). GGA sosyal davranış alt boyutu puanlarına ilişkin yapılan ikinci analiz, grupların kendi içinde öntest ve sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı konusudur. Yapılan analizler sonucunda, (Tablo 60) deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA sosyal davranış alt boyutuna ilişkin

ön test ve son test puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-2,03$ $p=,042$, $z_{kontrol}=-2,75$ $p=0,06$ $p<0,05$). Yani deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal davranış alt boyutuna ilişkin anne değerlendirmeleri son test puanları lehine olacak şekilde farklılık göstermektedir. Bu sonucun etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analizler sonucunda GGA sosyal davranış alt boyutu etki büyüklüğünün $\delta= 0.19$ olduğu ve orta seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Erken çocukluk döneminde psikolojik iyilik halinin korunmasında ve sürdürülmesinde önemli bir öge olan prososyal davranış becerisinin gelişiminde anne ve çocuğun yakınındaki yetişkinin rol model olması ve çocuğun akranları ile kurduğu ilişkide rol model aldığı bu davranışları göstermesi konusunda desteklenmesi çok önemlidir (İnanç Bilgin & Atıcı Kılıç, 2004). Covid-19 pandemisinin neden olduğu kısıtlamalar ekonomik ve duygusal kriz yaşamayan ailelerin birbirlerine daha fazla vakit ayrılmasına neden olmakla birlikte kısıtlamalar çocukların annelerinden öğrendiği prososyal becerileri akranları arasında göstermesi ve bu konuda bir yetişkin tarafından desteklenmesi ve olumlu davranışlarının pekiştirilmesi açısından çocukları dezavantajlı hale getirmiştir (Jiao, Wang, Liu, Fang, Pettoello-Mantovani & Somekh, 2020).

Sonuç olarak, anneler tarafında cevaplandırılan GGA davranış sorunları ve sosyal davranış alt boyutlarında deney ve kontrol grubu çocukların puanlarının son test puanları lehine olacak şekilde farklılaşması, Covid-19'un annelerin algısal durumlarını da olumsuz etkilemiş olma ihtimalinden kaynaklanabileceği gibi, deney grubu çocukların eğitim programı uygulanması sürecinden etkili bir biçimde faydalanmış olabileceğini akla getirmekle birlikte, deney ve kontrol grubu çocukların olumlu yaşam deneyimleri ile karşılaşmış olabilecekleri ve kendi sosyal destek sistemlerinden daha etkili bir biçimde faydalanmış olabilecekleri ihtimalini de akla getirmektedir.

5.3. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Kalıcılık Testi Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

ÇYPDÖ ölçme aracı sonuçlarına ilişkin değerlendirmesi yapılan beşinci bulgu ÇYPDÖ toplam puanı, prososyal davranış alt boyutu, dürtü kontrol alt boyutu ve duygu farkındalığı alt boyutu kalıcılık testi puanlarıdır. Yapılan analizler sonucunda (Tablo 61, Tablo 62) ÇYPDÖ toplam puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{ölçüm(2-42)} = 130,740$ $p=.000$, $p>0.05$). Yapılan testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($X_s=31,72$ $X_ö=23,86$) ($X_k=31,18$ $X_ö=23,86$). Fakat sontest ve kalıcılık testi arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=27,763$ $p=.000$, $p>0.05$). Yapılan post hoc testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($SO_s=2,34$ $SO_ö=1,25$) ($SO_k=2,41$ $SO_ö=1,25$).

ÇYPDÖ dürtü kontrol becerisi alt boyutu puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=25,623$ $p=.000$, $p>0.05$). Yapılan post hoc testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($SO_s=2,39$ $SO_ö=1,32$) ($SO_k=2,30$ $SO_ö=1,32$).

Tablo 62’ de, ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=37,289$ $p=.000$, $p>0.05$). Yapılan post hoc testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($SO_s=2,61$ $SO_ö=1,02$) ($SO_k=2,36$ $SO_ö=1,02$).

Bu araştırma kapsamında kalıcılık testi yaz tatilinin yaklaşması ve çocukların okulları ile bağlarının kalmamasının kalıcılık testi uygulamasında ebeveyn ve çocuğa erişimde oluşturabileceği dezavantajlar, İyi Hisset Eğitim Programı kapsamında istendik davranış değişimi oluşturulması amaçlanan prososyal davranış ve duygu farkındalığı becerilerinin

gelişiminin görece daha hızlı olması ve bu gibi durumlarda birçok araştırmacı tarafından sontest ve kalıcılık testi arasındaki sürenin az tutulması önleminin alındığının anlaşılmasından sonra, sontest ve kalıcılık testi arasındaki sürenin yaklaşık bir ay (25-35 gün) olmasına karar verilmiştir.

Kalıcılık testi uygulanmasından sonra yapılan analizlere göre, çocukların ÇYPDÖ prososyal davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutlarında öntest ve sontest puanları arasındaki fark, İyi Hisset Eğitim Programının kalıcılık testi uygulandığı sürede (25-35 gün) istendik davranış değişimine katkı sağladığını göstermektedir. ÇYPDÖ prososyal davranış, dürtü kontrol ve duygu farkındalığı alt boyutlarında sontest ve kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmaması ise kalıcılık testi uygulandığı sürede (25-35 gün) İyi Hisset Eğitim Programının etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması sonuçları, İyi Hisset Eğitim Programı uygulama sonuçları ile önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, Geelong Grammar Okulu pozitif eğitim modeline dayalı olarak geliştirilen İyi Hisset Eğitim Programının 5-6 yaş çocuklarının psikolojik iyilik haline etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 2020-2021 Eğitim öğretim yılında Ankara Yenimahalle ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına yüzyüze ve uzaktan eğitim yoluyla devam eden 22 deney 22 kontrol grubu olmak üzere toplamda 44 çocuk katılmıştır. Çalışma yarı deneysel desenlerden eşdeğer olmayan karşılaştırma grup deseninde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında Güçler ve Güçlükler Anketi Ebeveyn Formu, 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla veri toplanmıştır. İyi Hisset Eğitim Programının uygulaması 12 hafta sürmüş ve deney grubundaki çocukların anneleri aracılığıyla uzaktan eğitim şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, *5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği*

geliştirme sürecine ilişkin sonuçlar ve İyi Hisset Eğitim Programı uygulama sonuçları biçiminde iki başlık altında verilmiştir.

5.1. 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Geliştirme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında geliştirme çalışması yapılan, 5-6 Yaş Çocukları İçin Yılmazlık/Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (ÇYPDÖ) sonuçları aşağıda verilmiştir.

- Geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ÇYPDÖ Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bulunan bağımsız anakullarındaki 5-6 yaş aralığında 210 çocuğa uygulanmıştır.
- ÇYPDÖ uygulaması yapılan çocukların %69'u (n:145) 60-66 ay aralığında, %31'i (n:65) ise 67-72 ay aralığındadır.
- Çocukların %56'sı (n:117) erkek, %44'ü (n:93) kızdır. Çocuklar tarafından alınan en yüksek puan 38 iken en düşük puan 15'tir.
- ÇYPDÖ kapsam geçerliği Lawshe formülü çerçevesinde hesaplanmış ve ÇYPDÖ'yü oluşturan 19 senaryonun hiçbirinde .71'in altına düşmediği ve yeterli seviyede olduğu anlaşılmıştır.
- ÇYPDÖ yapı geçerliğinde ölçme aracının DFA modelinde Ki Kare÷Serbestlik Derecesi değeri incelendiğinde $\chi^2/sd=3,81$ olduğu ($\chi^2/sd < 5$), RMSEA değeri yerine kullanılabilen Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalamasının Karekökü değerinin SRMR= 0.097 olduğu ve SRMR<0.10 şartını sağladığı, Normlaştırılmış Uyum İndeksi değerinin NFI=.94 olduğu ($.95 \geq NFI \geq .90$) ve iyi düzeyde olduğu ve her üç verinin uyum iyiliği açısından kabul edilebilir seviyede olduğu, Uyum İyiliği İndeksinin GFI=.98 ($GFI \geq .95$) ve Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi AGFI=.98 olduğu ($AGFI \geq .95$) ve mükemmel uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- ÇYPDÖ içerik geçerliğinde her üç alt boyutu incelendiğinde prososyal davranış ve dürtü kontrol alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının .426, prososyal

davranış ve duygu farkındalığı alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının .580 ve dürtü kontrol ve prososyal davranış alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının .426 olduğu ve her üç boyut arasındaki korelasyonun pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- ÇYPDÖ ölçüt geçerliğinde ise Erken Çocuklukta Prososyal Davranış Ölçeği (61-72), Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Baş – Ayak – Diz – Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO) toplam puan sonuçları karşılaştırılmıştır. ÇYPDÖ ile Erken Çocuklukta Prososyal Davranış Ölçeği (61-72) toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde ($r=.761$) orta düzeyin üzerinde ve pozitif olduğu, ÇYPDÖ ile Çocuklar İçin Empati Ölçeği arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.631$) orta düzeyde ve pozitif olduğu, ÇYPDÖ ile Baş – Ayak – Diz – Omuz Dokunma Yönergeleri (BADO) arasındaki korelasyon katsayısının ise ($r=.362$) düşük ve pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÇYPDÖ iç tutarlık güvenirliğinin .786 olduğu sonucuna ulaşılmış ve ölçüm yapılan örneklem bağlamında iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ÇYPDÖ test tekrar test güvenirliğinde ise ölçme aracı 25-35 gün arayla 2 defa uygulanmış ve pearson korelasyon katsayısının prososyal davranış alt boyutunda .836, dürtü kontrol alt boyutunda .748, duygu farkındalığı alt boyutunda ise .798 olduğu görülmektedir. Her üç ölçüm için alt boyutlar arasındaki korelasyonun pozitif yönde ve yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. İyi Hisset Eğitim Programı Uygulama Sonuçları

5-6 yaş çocuklarının psikolojik iyilik halini içeren becerilerinin desteklenmesi amacıyla bu araştırma kapsamında Geelong Grammar Okulu pozitif eğitim Modeli ilkeleri doğrultusunda geliştirilen “İyi Hisset Eğitim Programı” uygulama sürecine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Güçler ve Güçlükler Anketi öntest-sontest puanları istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa sahip değildir ($p>0,05$).
- Deney grubundaki çocuklara uygulanan İyi Hisset Eğitim Programının annelerin Güçler ve Güçlükler Anketi dikkat sorunları alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($T_{deney}=-1,322$ $p=,200$ $P<0,05$).
- Deney grubunda yer alan çocukların annelerinin Güçler ve Güçlükler Anketi duygusal sorunlar alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z_{deney}=-1,36$ $p=,172$ $p<0,05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA davranış sorunları alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-2,21$ $p=,027$, $z_{kontrol}=-2,45$ $p=0,14$ $p<0,05$).
- Deney grubundaki çocuklara uygulanan İyi Hisset Eğitim Programının annelerin GGA akran sorunları alt boyutu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($T_{deney}=-1,742$ $p=,096$ $P<0,05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA akran sorunları alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{kontrol}=-2,12$ $p=0,34$ $p<0,05$).
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin GGA sosyal davranış alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-2,03$ $p=,042$, $z_{kontrol}=-2,75$ $p=0,06$ $p<0,05$).
- Deney grubundaki çocukların eğitim programı öncesi ve sonrası puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($T_{deney}=-13,86$ $p=0,00$ $p<0,05$). Kontrol grubundaki çocukların ÇYPDÖ toplam puan sıralamaları eğitim programı öncesi ve sonrası anlamlı bir farklılık göstermektedir ($Z_{kontrol}=-3,97$, $p=,000$, $P<0,05$).

- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-3,72$ $p=,000$, $z_{kontrol}=-3,60$ $p=0,00$ $p<0,05$).
- Deney grubunda yer alan çocukların ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-3,54$ $p=,000$ $p<0,05$). Fakat kontrol grubunda yer alan çocukların ÇYPDÖ dürtü kontrol alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z_{kontrol}=-1,73$ $p=0,083$ $p<0,05$).
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇYPDÖ Duygu farkındalığı alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z_{deney}=-4,15$ $p=,000$, $z_{kontrol}=-3,44$ $p=0,001$ $p<0,05$).
- ÇYPDÖ genel toplam puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{ölçüm(2-42)}=130,740$ $p=.000$, $p>0.05$). Yapılan testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($X_s=31,72$ $X_ö=23,86$) ($X_k=31,18$ $X_ö=23,86$).
- ÇYPDÖ prososyal davranış alt boyutu puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=27,763$ $p=.000$, $p>0.05$). Yapılan post hoc testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($SO_s=2,34$ $SO_ö=1,25$) ($SO_k=2,41$ $SO_ö=1,25$).
- ÇYPDÖ dürtü kontrol becerisi alt boyutu puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=25,623$ $p=.000$, $p>0.05$). Yapılan post hoc testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($SO_s=2,39$ $SO_ö=1,32$) ($SO_k=2,30$ $SO_ö=1,32$).

- ÇYPDÖ duygu farkındalığı alt boyutu puanına ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=37,289$ $p=.000$, $p>0.05$). Yapılan post hoc testleri sonrasında farkın kaynağının öntest-sontest ve öntest-kalıcılık testi arasında olduğu görülmektedir ($SO_s=2,61$ $SO_ö=1,02$) ($SO_k=2,36$ $SO_ö=1,02$).

5.3.Öneriler

Araştırma sonuçları bağlamında önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma salgın hastalık koşulları nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anneleri aracılığı ile yürütülmüştür. Salgın hastalık koşulları ortadan kalktığında araştırmacılar tarafından çocuklarla yüzyüze olacak şekilde uygulama yapılabilir. Salgın hastalık koşulları devam etmesi halinde bu araştırma babalar ile de tasarlanabilir.
- Araştırmacılar tarafından çocukların kendi psikolojik iyilik haline ilişkin yine çocukların kendi fikirlerinin ön plana alındığı araştırmalara odaklanılabilir.
- Araştırma kapsamında çocukların psikolojik iyilik hali durumuna doğrudan çocuklardan alınan verilere öncelik verilmiş ve annelerin de görüşlerine başvurulmuştur. Bu konuda çalışacak araştırmacılar tarafından babaların ve öğretmenlerin görüşleri de ek olarak sürece dahil edilebilir.
- Araştırmacılar tarafından erken çocukluk dönemindeki çocukların psikolojik iyilik hali üzerinde etkili olan/olabilecek ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk iletişim stilleri ve ebeveynlik tutumları üzerindeki araştırmalar artırılabilir.
- Çocukların psikolojik iyilik haline ilişkin boylamsal çalışmalar yapılabilir.

5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çocuklara uygulanacak psikolojik iyilik hali eğitimlerinde çocukların halihazırdaki psikolojik iyilik hali ve hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır.
- Etkinliklerin doğrudan çocuklarla yapılamadığı durumlarda yapılacak olan ebeveyn aracılı çalışmalarda ebeveynlere telefon ile ulaşabilmek için alternatif iletişim numarası alınmalıdır.
- Uzaktan eğitim yolunun kullanılacağı araştırmalarda etkışelimli bir arayüz aracılığıyla çalışmaların desenlenmesi yoluna başvurulabilir.
- Hazırlanacak etkileşimli arayüzde sadece çocuğun değil ebevynin (anne veya baba) psikolojik iyilik halini destekleyici öğelere de yer verilmelidir.
- Bu çalışmada Geelong Grammar Okulu pozitif eğitim anlayışı temel alınarak eğitim programı geliştirilmiştir. Erken çocukluk döneminde psikolojik iyilik halinin korunması ve desteklenmesinde farklı anlayışları temel alan eğitim programları geliştirilebilir.
- Erken çocukluk dönemindeki çocukların psikolojik iyilik halinin korunması ve desteklenmesine ilişkin çeşitli strateji ve farkındalık becerilerinin geliştirilmesi amacıyla anne, baba ve öğretmenlere çeşitli eğitim programları uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Abed, N., Pakdaman, S., Heidari, M. & Tahmassian, K. (2016). Developing psychological well-being scale for preschool children. *Global Journal of Health Science*. 8(11), 104-111.
- Ainsworth, M., D., S, Blehar, M., C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdate, NJ:Erbaum.
- Akın, A. & Akın, Ü. (2015). *Psikolojide güncel kavramlar: pozitif psikoloji*. Ankara. Nobel Akademik.
- Aksoy, B., A. (2014). *Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri*. A., B. Aksoy ve H., D., Çiftçi (Eds.) *Erken çocukluk döneminde oyun içinde* (s. 36-53). Ankara Pegem Akademik.
- Aktan, B.(2018). *48-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi ve eğitici drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Almqvist, K. & Brandell-Forsberg, M. (1995). Iranian refugee children in Sweden: Effects of organized violence and forced migration on preschool children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(2), 225- 237
- Andelman, R. B., Attkisson, C. C., Zima, B. T., & Rosenblatt, A. B. (1999). Quality of life of children: Toward conceptual clarity. In M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment* (pp.1383-1414). London: LEA.
- Arı, M. (2005). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç, (Ed.),

- Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1* içinde (s. 31-36). İstanbul: Morpa.
- Atan, A.(2020). *5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Barblett, L. & Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 13–18.
- Barkley, R. A. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder and self-regulation: taking an evolutionary perspective on executive functioning. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 301-323). New York, NY, US: Guilford.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: theory and research*, NY: John Willey and Sons.
- Baruth, K., E & Carroll, J. (2002) A formal assessment of resilience: the baruth protective factors inventory. *J Individ Psychol*, 58, 235–244.
- Baykara, A., Güvenir, T. & Miral S. (2011).Hastalığın ve hastaneye yatışın çocuk üzerindeki etkileri. A. Ekşi (Ed) *Ben Hasta Değilim* içinde (s.395-402). İstanbul: Nobel Tıp.
- Benenson, J. F., Markovits, H., Roy, R., & Denko, P. (2003). Behavioural rules underlying learning to share: Effects of development and context. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 116–121.
- Berk, L. (2013a). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev). Ankara: İmge.
- Berk, L. (2013b). *Bebekler ve çocuklar* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev). Ankara: Nobel.
- Bernard, M. E. & Pires, D. (2006). Emotional resilience in children and adolescence: Implications for rational-emotive behavior therapy. M. E Bernard A. Ellis (Eds.) In *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders* (pp. 156-174). Boston: Springer.
- Berry, J., Poortinga, Y. Breugelmans, M., S., Chasiotis, A. & Sam, D. (2015). *Kültürlerarası*

- psikoloji araştırma ve uygulamalar*. (L., P., Tosun, Çev Ed). Ankara. Nobel.
- Beyazova, U. (2015). İhmal. O. Derman, K. Karataş (Eds.) *Çocuk istismarına ve ihmeline yaklaşım temel bilgiler içinde* (s. 39-41). Ankara: Çocuk İstismarını Önleme Derneği.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behavior*. New York: Psychology.
- Bilgici, G., B.(2021). *Öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme ve öğrenme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and lost*. Vol. 3 Loss. New York: Basic Books.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bradshaw, J., Holscher, P., & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133–177.
- Brassell, A. A., Rosenberg, E., Parent, J., Rough, J. N., Fondacaro, K., & Seehuus, M. (2016). Parent's psychological flexibility: Associations with parenting and child psychosocial well-being. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 111-120.
- Bratman, M. E. (1992). Shared cooperative activity. *The Philosophical Review*, 101(2), 327- 341.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment*, (pp. 89-111). New York: Guilford.
- Bronfenbrenner U. & Ceci S., J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*. 101(4), 568-86.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828.). New York: Wiley.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY US: Guilford.

- Buldukoğlu, K., Bademli, K., Karakaya, D., Göral, G. & Keser, İ. (2011). Ruhsal hastalığı olan ebeveynle yaşamak. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*; 3(4):683-703
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal birimler için veri analizi el kitabı*. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademik.
- Byrne, B., M. (2010). Testing for the factorial validity of a theoretical construct. New York: Routledge
- Calkins S. D., Blandon A. Y., Williford A. P., & Keane S. P. (2007). Biological, behavioral, and relational levels of resilience in the context of risk for early childhood behavior problems. *Development and Psychopathology*, 19, 675–700.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology*, 25(3), 394.
- Carkhuff, R. R. (2011). *21. Yüzyılda yardım etme sanatı*. (R. Karaca, & E. F. İkiz, Çev.). İstanbul: Nobel.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-44.
- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji*. (Ü. Şendilek, Çev). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Casas, F. (1998). Children's rights and children's quality of life: conceptual and practical issues. *Social Indicators Research*, 42, 283–298.
- Casas, F., Coenders, G., Gonzales, M., Malo, S., Bertran, I., & Figuer, C. (2012). Testing the relationship between parents' and their children's subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 13, 1031–1051.
- Caspi, A., Sugden, K., Moffitt, T. E., Taylor, A., Craig, I. W., Harrington, H., & Poulton,

- R. (2003). Influence of life stress on depression: Moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene. *Science*, 301(5631), 386–389.
- Chamberlain, S. R., & Sahakian, B. J. (2007). The neuropsychiatry of impulsivity. *Current opinion in psychiatry*, 20(3), 255-261.
- Cherubini, J. (2009). Positive psychology and quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80, 42–47.
- Chikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Christopher, J., C.(1999). Situating psychological well-being: exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counselling and Development*, 77(2), 141-152.
- Clary, E. G., & Miller, J. (1986). Socialization and situational influences on sustained altruism. *Child Development*, 57, 1358–1369.
- Coenders, G., Casas, F., Figuer, C., & Gonzalez, M. (2005). Relationships between parents' and children's salient values for future and children's overall life satisfaction. A comparison across countries. *Social Indicators Research*, 73(2), 141–177.
- Cole, P., Armstrong, L., & Pemberton, C. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. Calkins & M. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and recognition* (pp. 59–77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mother of school age children: conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relation*, 49, 13-24.
- Connor, K., M. & Davidson, J., R. (2003) Development of a New Resilience Scale: The Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18, 76–82.
- Corey, G. (2007). *Psikolojik danışma kuramları*. (T. Ergene, Çev). Ankara: Metis.
- Corsaro, W.(2004) *The sociology of childhood*. Second edition. Thousand Oaks, C. A.:Pine Forge Press.

- Coulton C. & Korbin, J., E.(2007). Indicators of child well being through a neighbourhood lens. *Soc Indic Res* 84; 349-361
- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal Of Community Psychology*, 22(2), 149-179.
- Creswell, J. (2016). *Araştırma deseni. Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev ed). Ankara. Eğiten Kitap.
- Cristensen, L., B., Johnson, R., B. Ve Turner, L., A.(2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz*.(A. Aypay, Çev). Ankara: Anı.
- Crockenberg, S. & Esther L.(2003). Infant negative emotionality, caregiving, and family relationships. In (Eds., Ann C. Crouter and Alan Booth) *children's influence on family dynamics* (pp. 57-78). Mahwah: NJ Erlbaum.
- Çağdaş, A. & Seçer, Z. (2005). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Eğitim.
- Çakar, F., Karataş, Z., & Çakır, M. A. (2014). Yetişkin yılmazlık ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-39.
- Çelik, A. & Özbey, H.(201). Ameliyatların çocuklara psikososyal etkileri. A. Ekşi (Ed.) *Ben Hasta Değilim* içinde (s. 403-405). İstanbul: Nobel Tıp.
- Çetin, B., B.(2021). *Prososyal davranış psikoeğitim programının okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Çivitçi, A . (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 29-52.
- Dagal, B., A. & Bayındır, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 132-150.
- Davies, D. (1990). *Child development: A practitioner's guide*. New York: Guildford.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within

- embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford Handbook of human motivation* (pp. 85–107). Oxford, UK: Oxford.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford.
- Dereli, E.(2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 5, 343.
- Diener, E. (2009). *The science of well-being*. New York: Springer.
- Diener, E. & Seligman, M.(2002). Very happy people. *Psychological Science*. 13, 81-84.
- Diener, E., Emmons, R. & Griffin, S.(1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Doğan, T. (2006). *Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan Keskin, A.(2019). *Oyun bağımlılığı müdahale programının ergenlerin oyun bağımlılığı ve oyun motivasyonu ile duygusal davranışsal sorunlarına ve annelerinin düşüncelerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Duyar, İ. (2010). Relationship between school facility conditions and the delivery of instruction. *Journal of Facilities Management*, 8(1), 8-25.
- Dwivedi, K., N. & Harper, B. P. (2004). *Promoting the emotional well being of children and adolescents and their mental health*. London: Jessica Kinsley.
- Dyregrov, A. (1997). The process in psychological debriefings. *Journal of Traumatic Stress*, 10(4), 589-605.

- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*. 15(2):197-211.
- Eisenberg, N., & Mussen P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinard, T. L. (2006). *Prosocial development*. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 646–718). New York: Wiley.
- Ekman, P. E., & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University.
- Elder, G. H., & Conger, R. D. (2014). *Children of the land: Adversity and success in rural America*. University of Chicago.
- Ellis, A.(2003). Early theories and practices of rational emotive behaviour and how they have been augmented and revised during the last three decades. *Journal of Rational Emotive& Cognitive-Behaviour Therapy*, 21(3-4), 219-243.
- Elmas, İ., H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin hayat tatmin düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdem, E. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (2018). Eğitim Felsefesi Temelleri (ed: Özcan demirel& zeki kaya). *Eğitime Giriş* (14. Baskı) içinde (ss 69-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersanlı, K. (2013). *Benliğin gelişimi ve görevleri*. (3. Baskı). Samsun: E Yazı Yayınları.
- Ess, C. (2002) ‘Introduction to Special Issue on Internet research ethics’, *Ethics and Information Technology*, 4 (3), 177–88.
- Eynon, R., Fry, J. & Schroeder, R. (2017). The ethics of online research. In N., G. Fielding, R., M., Lee and G., Blank (Eds.) *The SAGE Handbook of online research methods* (pp. 19-37). SAGE Publications.

- Eysenck, S. B., & Eysenck, H. J. (1977). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16(1), 57-68.
- Feyman, N. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fredrickson, B. (2001) The role of positive emotions in positive psychology – the broaden and build theory of positive emotions. *Am Psychol*. 56(3), 218–226.
- Friborg O, Hjemdal O. & Rosenvinge J.,H.(2003) A New Rating Scale for Adult Resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *Int J Methods Psychiatr Res*, 12:65-76.
- Furnham A, Badmin N. & Sneade I. (2002). Body image dissatisfaction: Gender differences in eating attitudes, self-esteem, and reasons for exercise. *Journal of Psychology*, 136, 581-596.
- Gander, J., Marry & Gardiner, W., Harry. (2006). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (A. Dönmez, N. Çelen & B. Onur, Çev). (6. Basım). Ankara: İmge.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı.
- Godfrey, C., Devine-Wright, H., and Taylor, J. (2015). The positive impact of structured surfing courses on the wellbeing of vulnerable young people. *Community Practitioner*, 88(1), 26-29..
- Gün, Z. & Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19, 167-176.
- Günaydın, Y.(2019). *Aile içi şiddete tanıklık etmiş çocuklarda, çocuk ebeveyn ilişkisi terapisine dayalı oyun desteğinin; Ebeveynin stresi ve kabulüne, çocuk davranışlarına etkisi*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Gündoğdu, Z., Keskindemirci, G., Aksakal, M. T., Aşkan, Ö. Ö., & Gökçay, G. (2016).

- Fiziksel çevre kirliliğinin çocuk sağlığına etkileri. *Çocuk Dergisi*, 16(2), 60-66.
- Gündüz, A. (2020). *Öz düzenleme eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine ve etkileşimli akran oyunlarına etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Güngör Aytar, F., A.(2016). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 139-178). Ankara: Anı.
- Güngör Aytar, F., A.(2016). Kişilik ve gelişimi A. Ulusoy (Ed). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 139-178). Ankara: Anı.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B. & İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketi'nin (gga) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 15, 65-74.
- Hagerty, M., & Veenhoven, R. (2003). Wealth and happiness revisited – Growing national income does go with greater happiness. *Social Indicators Research*, 64, 1–27.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2010). *Multivariate data analysis, Pearson-Prentice-Hall*, Englewood Cliffs: NJ.
- Hakvoort, E., M., Bos, H., M., W., Balen, F.,V. & Hermanns,J., M., A. (2010). Family relationships and the psychosocial adjustment of school-aged children in intact families. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(2), 182–201
- Harriger J., A, Calogero R., M, Witherington, D., C, & Smith J., E. (2010). Body size stereotyping and internalization of the thin ideal in preschool girls. *Sex Roles*, 63, 609–620.
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505–570). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hartley, P. (2010). *Kişilerarası iletişim*. (Ü. Doğanay, M., B. Şimşek, P., Özdemir, H. Şanlı, & İ. Taştan, Çev) Ankara: İmge.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2018). *Pozitif psikoloji kuram araştırma ve uygulamalar* (T.

- Doğan, Çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and evaluation in Counseling and Development*, 39(2), 84.
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 440-455). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Hogg, A., M. & Vaughan, M. G. (2006). *Sosyal psikoloji*. (İ. Yıldız & A. Gelmez). Ankara. Ütopya.
- Hollander, E., & Evers, M. (2001). New developments in impulsivity. *The Lancet*, 358 (9286), 949-950.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000) Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology: The Journal of the British Sociological Association*, 34(4), 763–783.
- Horn, N. R., Dolan, M., Elliott, R., Deakin, J. F., & Woodruff, P. W. R. (2003). Response inhibition and impulsivity: an fMRI study. *Neuropsychologia*, 41(14), 1959-1966.
- Hoy, W., A. (2015) *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev Ed). İstanbul Kaknüs Yayıncılık.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231–240.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1–2), 3–33.
- Huebner, E.S., Valois, R.F., Paxton, R.J. & Drane, J.W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 15-24.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Springer Science & Business Media.
- Izard, C. E., & Harris, P. (1995). Emotional development and developmental

- psychopathology. In D. Cicchetti and D., J. Cohen(Eds). *Developmental psychopathology: vol 1 Theory and Practice methods*. (Pp. 467-503). New York: Wiley.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272.
- James, A. (2010) 'Interdisciplinarity-for better or worse'. *Children's Geographies* 8(2), 215-216.
- James, A. & Prout, A.(2003). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- James, S. (1990) 'Is there a place for children in geography?' *Area* 22 (3), 278–83.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the covid-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*.221-264-266.
- Joinson, A. & Paine, C. B. (2007). 'Self-disclosure, privacy and the Internet'. In A. Joinson, K. McKenna, T. Postmes and U.-D. Reips (eds.), *Oxford Handbook of Internet Psychology* (pp. 235-250). Oxford: Oxford University.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=f61i3quHcv4C&oi=fnd&pg=PR15&dq=Structural+equation+modeling+with+the+SIMPLIS+&ots=ujymtf3A-A&sig=OtKZnEP4vZ3MvXWe_P3POU9_EL8&redir_esc=y#v=onepage&q=Structural%20equation%20modeling%20with%20the%20SIMPLIS&f=false sayfasından erişilmiştir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: kültürel psikoloji*. (3. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Kültür ve anababalık. (M. Sayıl & B. Yağmurlu, Ed.), *Anababalık: kuram ve araştırma içinde* (s. 61–79). İstanbul: Koç Üniversitesi.

- Kahraman, Ö., G.(2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kail, R., V. (2004). *Children and their development*. New Jersey: Pearson.
- Karakaş, B. & Çevik, Ö., C.(2016).Çocuk refahi: çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 18 (3); 887-906
- Karakurt, N.(2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların televizyon izleme sıklığına bağlı olarak ailelere ve öğretmenlere verilen danışmanlığın çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarına etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Karremman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G. & Dekovic, M. (2006). Parenting and self regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15, 561–579.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah: Erlbaum.
- Kennedy-Behr A., Rodger S. & Mickan S. (2015). Play or hard work: unpacking well-being at preschool. *Res Dev Disabil.* 38(3), 30-38.
- Kernan, M.(2013).Çocuklar ve ebeveynlerin oyun ve arkadaşlık perspektifleri. A. Tüfekçi & Ü. Deniz, Çev Ed). *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri içinde* (ss. 27-37). Ankara: Nobel Akademik.
- Kernis, M. H. (2003). Optimal self-esteem and authenticity: Separating fantasy from reality. *Psychological Inquiry*, 24, 1–26.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
- Keyes, C. L. M. & Ryff, C. D. (1999). Psychological well-being in midlife. In Herry L. Willis, James D. Reid (Ed) *Life in the middle* (pp. 161-180). NY: Academic.
- Keyes, C. & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in

- ancient philosophy and contemporary science. *Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197-201.
- Keyes, C., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002) Optimizing wellbeing: the empirical encounter of two traditions. *J Pers Soc Psychol.* 82(6),1007-22.
- Kline, R., B. (2011) *Hypothesis testing. principles and practice of structural equation modeling*. 3rd ed. New York: The Guilford.
- Koch, A., B. (2018). Children's perspectives on happiness and subjective well-being in preschool. *Children & Society*, 32(1), 73-83.
- Kogut, T. (2012). Knowing what I should, doing what I want: from selfishness to inequity aversion in young children's sharing behavior. *Journal of Economic Psychology*, 33, 226-236.
- Köroğlu, E. (2001). *DSM-IV-TR tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. Ankara: Hekimler Birliği.
- Krampen, G. (2013). Subjective well-being of children in the context of educational transitions: Cross-sequential results from two european countries with different school systems. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 744-763.
- Krebs, D. L. (1982). Prosocial behavior, equity, and justice. In J. Greenberg & R.L. Cohen (Eds.). *Equity and justice in social behavior* (pp. 261-308), NY: Academic.
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30.
- Kurnaz, A., Ş. (2007). Çocuk yoksulluğu. *Aile ve Toplum Dergisi*. 9(3), 47-55.
- Kuru, N.(2020). *Tamamlayıcı erken müdahale programının mülteci çocukların benlik saygısına, sosyal becerilerine ve psikolojik sağlamlığına etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, S., L. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* 36(1), 99-127
- Kutlu B. (2009). *Beden İmajının Gelişimi ve Sağlıklı Beden Ağırlığının Korunmasında*

Yemeyle İlgili Tutumlar, Temel İnançlar ve Ebeveyne Bağlanmanın Rolü. Yüksek Lisans Tezi Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Linkins, M.(2015). The model for positive education. In J. Norrish(Ed) *Positive education Geelong Grammar School Journey* (pp. 30-45). NY: Oxford Positive Psychology.

Miller-Lewis, R. L., Searle, K.,A.,Sawyer, M. G., Baghurst A., P. & Hedley D.(2013). Resource factors for mental health resilience in early childhood: an analysis with multiple methodologies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7, 6, 1-23.

Lawton, M. P. (1983). The varieties of wellbeing. *Experimental aging research*, 9(2), 65-72.

Levin, J., S. & Taylor, R., J.(1998). Panel analysis of religious involvement and well being in african americans: contemporaneous vs. longitudinal effect. *Journal For The Scientific Study Of Religion*, 37. 695-709.

Lewis, M. (2000). *The emergence of human emotions. Handbook of emotions*, 2, 265-280.

Lewis, M. (2007). *Early emotional development*. In A. Slater & M. Lewis (Eds.), *Introduction to infant development* (pp. 289-303). London: Blackwell.

Logue, A. W. (1995). *Self-control: Waiting until tomorrow for what you want today*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. J. Cohen & D. Cicchetti (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., Vol. 3, pp. 739–795). Hoboken, US: Wiley.

Luthar, S., S. & Ziegler, E.(1991). Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*. 61, 6-22.

Luthar, S., S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000) Research on resilience: Response to Commentaries. *Child Development*, 71(3), 573-575.

Maccoby, E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. In J. G. Borkowski, L. S.

- Ramey & M. Bristol-Power, (Ed.) *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and social-emotional development* (pp. 35-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Madge, C. & O'Connor, H. (2002). 'On-line with e-mums: exploring the Internet as a medium for research', *Area*, 34(1), 92–102.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Marsh, H., W., Craven, R. & Debus, R. (1998). Structure, satability and development of young children's self-concept: a multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69,1030-1053.
- Mashford-Scott, A, Church, A. & Tayler, C (2012) 'Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings', *International Journal of Early Childhood*, 44, 231–247.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, E. J., & Reed, M. G. J. (2011). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 117–132). New York: Oxford University.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and psychopathology*, 11(1), 143-169.
- Masten, A., S., Burt, K., B. & Coatsworth, J., D. (2006). Competence and psychopathology. In D. Cicchetti and D., J. Cohen(eds). *Developmental psychopathology: vol 3. Risk, disorder and adaption* (pp.696-78). Hoboken. New York: Wiley.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2009) Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: an empirically based observation scale for practitioners, *Early Years: An International Research Journal*, 29:1, 45-57,

- McGoldrick, M., Carter, B. & Garcia-Preto, N (2011). *The expanded family life circle. Individual, family and social perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Miljevic-Ridicki, R., Plantak, K. & Bouillet, D.(2017). Resilience in preschool children the perspectives of teachers, parents and children. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 31 – 43.
- Moore, K. A., & Lippman, L. (Eds.). (2005). What do children need to flourish?: Conceptualizing wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–81.
- Moore, K. A., & Lippman, L.(2005). *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive youth development*. New York: Springer.
- Moore, K. A., Lippman, L., & Brown, B. (2004). Indicators of child well-being: The promise for positive youth development. *ANNALS, AAPSS*, 591, 125–145.
- Murdock, L., N. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (F. Akkoyun, Çev). Ankara: Nobel Akademik.
- Myers, D.(2000). The funds, friends and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56-67.
- Myers, D.,G. & Diener, E. (1995). Who is happy. *Psychological Science*. 6, 10-19.
- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher–child relationships in relation to Head Start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development*, 20(5), 756-774.
- Naglieri, J. A., & LeBuffe, P. A. (2004). Measuring resilience in children. In S. Goldstein, R. B. Brooks (Eds.), *Resilience in children* (pp. 107- 121). New York: Springer.
- Nesheiwat, K. M. & Brandwein, D. (2011). Factors related to resilience in preschool and kindergarten students. *Child Welfare*, 90 (1), 7-24.
- Newman, M., D. (2013). *Sosyoloji (Özet Basım)*. (A. Arslan, Çev). Ankara: Nobel.
- Norrish, J, Robinson J. & William, J. (2011). Literature reviews.
<https://www.ggs.vic.edu.au/Positive-Education2/Model-for-Positive-Education>
adresinden erişilmiştir.

- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., & Nakaya, M. (2003). Construct validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports*, 93, 1217-1222.
- Özbey, S.(2019). Okul öncesi dönem çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*.10(17)-756-786.
- Önder, A. & Gülay Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the ego resiliency scale (Teacher-Mother-Father Forms) for children aged between 5 and 6. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 5-21.
- Öztan, S. (2013). Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel üniversitesi Sosoyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of clinical psychology*, 51(6), 768-774.
- Peterson , C. , and Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* . New York, NY: Oxford University Press .
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of prekindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and childteacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Ponsodo, V., Abad, F.J., Francis, L.J. & Hills, P.R.(2008). Gender Differences in the Coopersmith Self- Esteem Inventory. *Journal of Individual Differences*, 29, 217-222,
- Posner, M., I. & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 353(1377), 1915-1927.
- Prince-Embury, S. (2007). *Resiliency scales for children and adolescents: profiles of*

- personal strengths*. San Antonio, TX: Harcourt Assess.
- Pugh, G. (2005). Policies in the UK to promote the wellbeing of children. In J. Scott & H. Ward (Eds.), *Safeguarding and promoting the wellbeing of children, families and communities* (pp. 44–58). London: Jessica Kingsley.
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low income families: review of the literature. *Top Early Child Spec.* 23, 188–216.
- Rainisio, N., & Inghilleri, P. (2013). Culture, environmental psychology, and well-being: an emergent theoretical framework. In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives from positive psychology* (pp. 103–116). Springer Science & Business Media.
- Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H. and Keung, A.(2010). *Understanding children's well being: a national survey of young people's well-being*. London, The Children's Society.
- Restak, R. (2003). *The new brain: How the modern age is rewiring your mind*. Rolade Books.
- Roberts, M. C., Brown, K. J., Johnson, R. J., & Reinke, J. (2002). Positive psychology for children. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 663–675). New York: Oxford University.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C, D.(1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1989b). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4(2), 195–210.

- Ryff, C. D. and Keyes, C. L. M. (1995) The structure of psychological wellbeing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* 69(4),719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(1), 14-23.
- Saarni, C.(1999). *The developmental of emotional competence*. New York. Guilford Press.
- Saarni, C., Campos, J., Camras L. A. &Wetherington, D., (2006). Emotional development.. In (Eds., Wamon, D. and R., Lerner) *Handbook of Child Psychology* 6th edition (pp. 226-299). New York, Wiley.
- Sarikaya, H., E.(2020). *Okul öncesi öğretmenleri iletişim becerileri psiko-eğitim programı öğretmenlerin iletişim becerileri ile 5 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Schapiro, T. (1999). What is a child? *Ethics*, 109(4), 715–738.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seligman, M. (1995). *The optimistic child. A proven program to safeguard childrens against depression and build lifelong resilience*. New York: Regan Books.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. London: Nicholas Brealey.
- Seligman, M. E., P. & Chikszentmihalyi, M.(2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University.

- Seligman, M. E., (2007b). *Öğrenilmiş iyimserlik* (E. Köroğlu& S. K. Akbaş, Çev). HYB.
- Seligman, M. E., (2007a). *Gerçek mutluluk* (E. Köroğlu& S. K. Akbaş, Çev). HYB.
- Semerci, P., U., Müderrisoğlu, S., Karatay, A., Akkan, B., Kılıç, Z., Oy, B., & Uran, Ş.(2012). *Eşitsiz bir toplumda çocuk olmak*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sezgin, E. & Demiriz, S.(2016).Çocuk davranışları değerlendirme ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12(2), 702-718.
- Shantz, C. V. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 282–305.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy.
- Shoshani, A. and Slone, M. (2017). Positive education for young children: effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Front. Psychol.* 8, 1866.
- Smith, J., & Prior, M. (1995). Temperament and stress resilience in school-age children: A within-families study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(2), 168-179.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University.
- Sorin, R. (2005). Changing images of childhood–reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12–21.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1999). The environment as culture in developmental research. In S. L. Friedman, & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 279–323). Washington, DC: American Psychological Association.
- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814–1827.

- Şirin, S. & Rogers-Şirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of syrian refugee children*. Washington DC. Migration Policy İnstitute.
- Şahin, M.(2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. Ankara: Nobel Akademik.
- Taygur Altıntaş, T., & Yıldız Bıçakçı, M. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(57), 245–261.
- Taylor, E. Sheller, Peplau, A. Letitia & Sears, O. David (2007). *Sosyal Psikoloji*. (A. Dönmez, Çev) Ankara. İmge.
- Thompson, R. (2007). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In W. Damon, & R. Lerner (Series Eds.), and N. Eisenberg (Volume Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (p. 26-85). New York: Wiley.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Trawick-Smith, J.(2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim. kültürlerarası bir karşılaştırma*. (B. Akman, Çev). Ankara: Nobel Akademik.
- Trommsdorff, G. (2009). Culture and Development of Self-Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3 (5), 687-701.
- Tuncer, N.(2018). *Okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevlerinin gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UNICEF (2001) *The State of World’s Children*. New York.
<https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children> sayfasından erişilmiştir.
- Ünsal, F. Ö. ve Balat, G. U. (2016). The effects of “resilience program for preschool children” on 5-year-old children’s social skills. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Vandeveld, S., Van Keer, H., Schellings, G. & Van Hout-Wolters, B. (2015). Using think

- aloud protocol analysis to gain in-depth insights into upper primary school children's self regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 43, 11-30.
- Vasilyeva, E., N. & Shcherbakov, A. V. (2016). Parental roles and types of parentings as determinants of a preschooler's emotional and personal well-being. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 144 – 149.
- Wagnild G.,M. &Young, H., M. (1993) Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *J Nurs Meas*, 1:165-178.
- Walther, J. (2002) 'Research ethics in Internet-enabled research: human subjects issues and methodological myopia', *Ethics and Information Technology*, 4 (3), 205–16.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301-1303.
- Weinstein, N. & Ryan, R., M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222–244.
- Werner E., E. S. R. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister, and Cox.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136.
- White, A., M. (2013) Positive education at Geelong Grammar School. In A. Susan, I. Boniwell & A. Conley Ayers(Eds). *The Oxford Handbooks Of Happiness* (pp. 657-670). NY: Oxford University Press.
- Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The five factor model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and individual differences*, 30(4), 669-689.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi*. (34. Basım). İstanbul: Remzi.

Yazgan, B., Bilgin M. & Kılıç M.(2004). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. Adana, Nobel Kitabevi

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126.

Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (s. 25-45). Ankara: Morpa.

Zhao, J., Zhang, Y., Jiang, F., Ip, P., Ho, F. K. W., Zhang, Y. & Huang, H. (2018). Excessive screen time and psychosocial well-being: the mediating role of body mass index, sleep duration, and parent-child interaction. *The Journal Of Pediatrics*, 202, 157-162.

EKLER



EK- 1 İZİN YAZILARI



T.C.
YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68191173-605.99-E.9880917
Konu : Araştırma İzni

20.05.2019

İLGİLİ ANAOKULU MÜDÜRLÜKLERİNE

İlgi: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 17.05.2019 tarihli ve 9748793 sayılı yazısı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ali Can BAŞAY'ın "**48-65 Ay Aralığındaki Çocukların Öznel ve Psikolojik İyilik Hali Eğitim Programının Etkilerinin İncelenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Komisyonunca incelenmiş olup ekli listede belirtilen okullarda uygulamanın yapılmasının İl Milli Eğitim Müdürlüğünce uygun görüldüğüne dair ilgi yazı ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve gerekli duyurunun yapılarak anketin doldurulmasının sağlanmasını rica ederim.

Mustafa EKİCİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
1-İlgi yazı
2-Uygulama Formu
3-Okul Listesi (2 sayfa)



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 29/01/2019 tarih ve E.12023 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Ali Can BAŞAY'ın, Prof.Dr. Fatma Abide GÜNGÖR AYTAZ'ın danışmanlığında yürüttüğü "48-65 Aylık Çocuklara Uygulanan Psikolojik İyi Hali Programının Etkilerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 12.03.2019 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-017

Ek: 1 Liste

Bu

21:03

78



[Android için Outlook](#)'u edinin



sümeýra çelik
ali c

29.11.2019



Desktop.rar

Merhabalar Ali Can bey,
Mail ekimde ölçeği, resimlerini ve çocukların
senaryolara yönelik verdikleri cevapların kodlama
ve puanlamasını sizinle paylaşıyorum.
İyi çalışmalar.

kodlama-puanlama.docx

ali c < >, 28 Kas 2019 Per,
15:46 tarihinde şunu yazdı:

Sümeýra hocam merhaba erken çocuklukta
prososal davranış ölçeğinizi tezim
kapsamında geliştirdiğimiz erken çocuklukta
Yılmazlık/psikolojik dayanıklılık ölçeğinin
geliştirilmesi aşamasında ölçüt geçerliliği
kısımında kullanabilir miyim?
Çok teşekkür ederim iyi çalışmalar dilerim.

[Android için Outlook](#)'u edinin

21:04



Durmus Aslan
ali c

30.12.2018



Merhaba Ali Can bey,

“Çocuklar İçin Empati Ölçeği”ni tezinizde ve sonrasında yapacağınız çalışmalarda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum. Ölçeğe ve uygulama yönergelerine aşağıdaki linkten ulaşabilirsiniz.

https://www.researchgate.net/publication/324079212_COCUKLAR_ICIN_EMPATI_OLCEGI_CEMO_Olcuk_Maddeleri_ve_Uygulama_Yonergeleri

Hoşçakalın

Doç.Dr. Durmuş Aslan
Çukurova Üniversitesi

30 Ara 2018 Paz, saat 19:59 tarihinde ali c

<

> şunu yazdı:

Hocam merhaba,

20:59

79



Taner Güvenir

08.01.2019



Sayın Başay
Güçler ve Güçlükler Anketini (GGA/SDQ)
bilimsel çalışmalarınızda kullanmanızdan
mutluluk duyarım. Ölçekle ilgili detaylı bilgiye
ve ücretsiz formalara

sdqinfo.com - Information for researchers

The SDQ is part of the DAWBA family of mental health measures. Read about DAWBA here. As of September 2016, you can search 4000 SDQ-related articles from over 100 countries.. Information for researchers

www.sdqinfo.com

adresinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar

Doç. Dr. Taner Guvenir

Dokuz Eylül Üniversitesi

Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hast AD

Öğretim Üyesi

20:56

79



Ali Can BAYRAK



esin sezgin
ali c

08.01.2019



BADO.docx
DOCX - 93 KB



Uluslararası Aile Çocuk Dergi
PDF - 7 MB

2 ek (8 MB)

Merhaba,

"48-65 Aylık Çocuklara Uygulanan Psikolojik İyilik Hali Programının Etkilerinin İncelenmesi" isimli doktora tezi çalışmanızda çerçe **"Baş-Ayak Parmakları Dizler Omuzlar Görevleri"** isimli ölçme aracını kullanabilirsiniz. gerekli bilgileri ekli dosyada gönderiyorum. Çalışmanız yayınlandığında sonuçlarını gönderebilerseniz sevinirim.

...

ali c
esin sezgin

08.01.2019



EK-2 BİLGİ FORMU

1. Çocuğun Doğum Tarihi :(Yıl) / (Ay) / (Gün)
2. Çocuğun cinsiyeti :
Kız () Erkek ()
3. Çocuğunuzun herhangi bir kronik hastalığı var mı?
() Hayır () Evet
4. Çocuğunuzun Boyu cm Kilosu.....gram
5. Çocuğun doğum sırası :
() Birinci çocuk () İkinci çocuk () Üçüncü çocuk () Dördüncü çocuk () Beşinci çocuk
6. Okul öncesi eğitime kaç yıldır devam ediyor?
() 1 Yıl () 2 Yıl ve üzeri
7. Anne: Öz () Üvey ()
8. Baba: Öz () Üvey ()
9. Annenin yaşı:
10. Babanın yaşı:
11. Annenin Eğitim Düzeyi:
() Okuryazar değil () Okuryazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Ön lisans mezunu () Lisans mezunu ()Yüksek lisans/doktora mezunu
12. Babanın Eğitim Düzeyi:
() Okuryazar değil () Okuryazar () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
() Lise mezunu () Ön lisans mezunu () Lisans mezunu ()Yüksek lisans/doktora mezunu
13. Annenin iş/mesleği:
14. Babanın iş/mesleği:
15. Anne baba birlikte yaşıyor mu?

☐Evet ☐Hayır

18. Evde kaç kişi yaşıyor?

☐Üç ☐Dört ☐Beş ☐Altı ve daha fazlası

19. Ailenizin aylık gelirini nasıl görüyorsunuz?

☐Düşük ☐Orta ☐İyi ☐Çok İyi

20. Çocuğun kendine ait odası var mı?

☐Evet ☐Hayır



EK-3 ÇYPDÖ ÖRNEK MADDELER





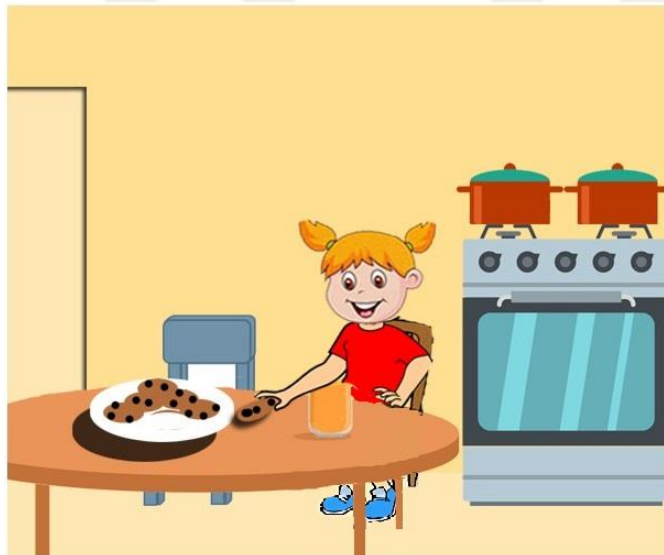
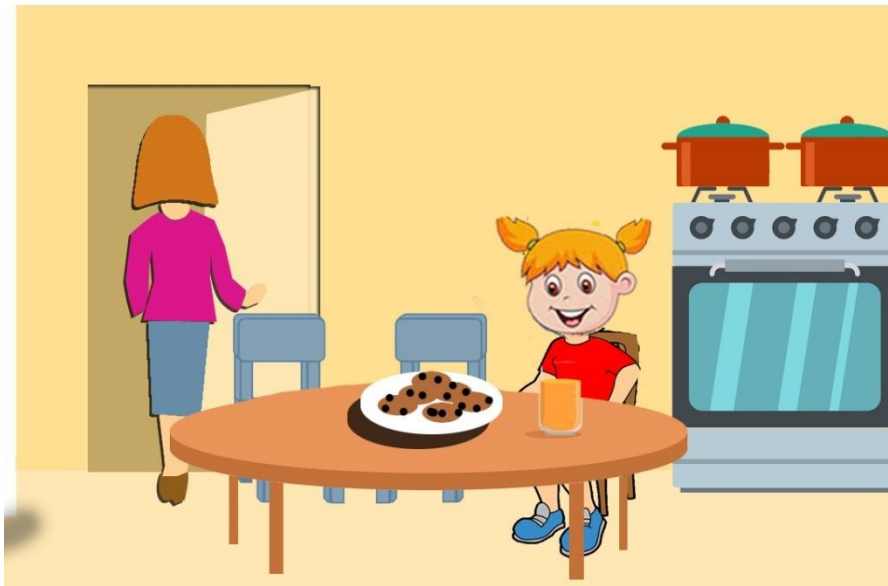
1



1-A



1-B



EK-4 EĞİTİM PROGRAMI ÖRNEĞİ

8. Oturum Sosyal Problem Çözme Becerisi

Amaçlar	Amaç: Sosyal problem çözmenin önemini fark etmek Kazanım 3 Kişiler arası ilişkilerde sosyal problem çözme becerisinin önemini fark eder. 4 Sosyal problemlere yapıcı çözüm önerileri üretir.
Materyal	Video Kaydı, Oturum ile İlgili Bilgilendirme Bülteni Ek-15, Sence Ne Yapmıştır Örnek Olaylar Ek-16, Problem Durumu ve Çözüm Yolları Ek-17
Süre	25 dk
Yöntem ve Teknikler	Soru-Cevap, Hikâye Anlatımı, Örnek Olaylar
Öğrenme Süreci	Ebeveynlere erken çocuklukta sosyal problem çözme becerisinin önemi ve etkinliklerin nasıl uygulanacağına kısa bir çevrimiçi yüzyüze görüşme yapılacak ve oturumla ilgili bilgilendirme bülteni (Ek-15) iletilecektir. 1. Etkinlik Ebeveyn tarafından (anne veya baba) “hadi şimdi hikâye zamanı denir” ve (Evde el kuklası varsa bununla hikâye anlatılabilir. Yoksa çocuğun en sevdiği oyuncuğu ile de anlatılabilir). “Diyelim ki oyuncuğunun (çocuğun en sevdiği oyuncak) adı Dabi olsun.” Denilerek çocuğun en sevdiği oyuncuğu/kuklayı ebeveyn elinde tutarak anlatmaya başlar. <i>“Merhaba benim adım Dabi, oyun oynamayı çok seviyorum arkadaşlarımla oyun oynarken bir arkadaşım ben izin vermeden oyuncuğımı elimden aldı ve bana oyuncuğımı vermedi. Bu nedenle çok sinirlendim ve oyuncuğım ile oynayamadığım için çok üzıldüm.”</i> Ardından çocuğa şu sorular sorulur <i>“Sizce Dabi’nin arkadaşı neden Dabi’nin oyuncuğunu izinsiz almış olabilir? Dabi oyuncuğunu arkadaşından alamadığında neler hissetmiştir? Senin başından böyle bir olay geçti mi? ve çocuğun paylaşım yapması sağlanır. Daha hepimizin arkadaşlarımızla vakit geçirirken çeşitli problemler yaşayabileceği ve bunları çözüme kavuşturabileceği vurgulanır.</i> 2. Etkinlik Sence ne yapmıştır? (Ek-16) Şimdi seninle sence ne yapmıştır? Oyunu oynayacağız. Denilerek vektör resimler çocuğa gösterilir ve resimlerdeki örnek olaylar üzerinden çocuğun problem çözme konusundaki fikirleri alınır. Ve ebeveyn tarafından ses kaydı, video veya yazılı olarak kaydedilir. <i>Bu çocuğun kuzeni onun en sevdiği oyuncuğunu kırmış, Sence bu çocuk ne hissetmiştir? Daha sonra ne yapmıştır?</i> <i>Bu çocuk ile arkadaşı sürekli alay ediyor. Sence bu çocuk ne hissetmiştir? Daha sonra ne yapmıştır?</i> <i>Bu çocuğu parkta arkadaşları oyuna almıyor. Sence bu çocuk ne hissetmiştir. Daha sonra ne yapmıştır?</i>

	Soruları sorularak çocukların yapıcı çözümler üretmeleri teşvik edilecektir. (ebeveynler yapıcı çözümler hakkında ayrıca bilgilendirilecektir) 3. Etkinlik Problem durum ve çözüm yolları (Ek-17) <i>Bu resimdeki çocuklar birbirlerine küsmüşler. Sence neden küsmüş olabilirler? Sence birbirleri ile küsmeden problemlerini çözmenin başka bir yolu var mı?</i> <i>Bu resimdeki çocuklar birbirlerine bağıyorlar. Sence neden birbirlerine bağırarak küsmüş olabilirler? Sence problemlerini birbirlerine bağırarak çözmenin başka bir yolu var mı?</i> <i>Bu resimdeki çocuklar bir konuda anlaşamamışlar ve birbirlerini itiyorlar. Sence neden birbirlerini itmiş olabilirler? Sence birbirlerine böyle kötü davranmadan problemlerini çözmenin başka bir yolu var mı?</i> Ebeveyn tarafından çocuğun neden küstükleri ve ne yapsalardı küsmezlerdi konusunda olabildiğince fazla olumlu problem çöme yolu ile ilgili senaryo üretmesi teşvik edilecektir. (ebeveynler yapıcı çözümler hakkında ayrıca bilgilendirilecektir)
--	---

EK-5 ÇEVİRİMİÇİ YÜZYÜZE ÇYPDÖ UYGULAMASI DÖKÜM ÖRNEKLERİ

DÇ1 ÇYPDÖ UYGULAMA DÖKÜMÜ

Tarih: 22.02.2021

Görüşmenin Türü: Araştırmaya Katılma Onam Teyidi ve Öntest Uygulaması

Süresi: 25 dk.

Araştırmacı: Merhaba, benim adım Ali Can. Senin adın ne?

DÇ1: S.....

Araştırmacı: Nasılsın?

DÇ1: İyiyim....

Araştırmacı: Sen Şarkı dinlemeyi sever misin?

DÇ1: Evet

Araştırmacı: Haydi o Zaman seninle bir şarkı dinleyelim. İstersen Eşlik edebilirsin. Yeni selamlaşma Şarkısı açılmıştır.

Araştırmacı: Şarkı tamamlandıktan sonra daha önceden annen ile konuştum ve o araştırmaya katılamana izin verdi. Şimdi de sana araştırma hakkında bazı bilgiler vermek istiyorum. Araştırmaya katılıp katılmamak senin kararın. İstemiyorsan katılmayabilirsin. Ben Gazi Üniversitesinde öğrenim görüyorum. Doktora tezim kapsamında seninle annene her hafta göndereceğim oyunları oynamanı ve Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin Etme Oyununu oynamak istiyorum.

DÇ1: Tamam. Oynayalım.

Araştırmacı: Araştırma hakkında biraz daha bilgi vermek istiyorum. Bu araştırmaya sadece gönüllü olanlar katılabiliyor. Araştırmadan istediğin zaman ayrılma hakkın var. Ayrıca Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin Etme Oyununda yaptığın tahminler ben ve danışman hocam tarafından analiz edilecek ve yayınlanacak. Ama bilgilerin gizli tutulacak. Bu araştırmaya katılmak ister misin?

DÇ1: Evet.

Araştırmacı: O zaman seninle bu oyunu şimdi oynayabiliriz. (Araştırmacı tarafından çocuğa refakat eden annenin e postasına Google Formlar aracılığıyla hazırlanan ölçek linki iletilmiş ve telefonu hem çocuğun duyabileceği hem de bilgisayar ekranı görülebilecek şekilde konumlandırması istenmiş, konumlandırma işlemi tamamlandıktan sonra ölçek uygulama aşamasına geçilmiştir.)

Araştırmacı: şöyle yapacağız. Öncelikle büyük resme birlikte bakacağız ve ben sana o resimdeki hikayeyi anlatacağım. Daha sonra ne olduğuna dair tahmin yapacağız. Tahmininde aşağıdaki iki küçük resimden birini seçmeni isteyeceğim. İstersen parmağınla gösterebilirsin, istersen de üstteki resim alttaki resim diyebilirsin. Eğer sesim kesilirse beni uyarman istiyorum. Bu sayede tekrar resmin hikayesini sana anlatabilirim ve oyunumuz yarım kalmaz.

D1: Tamam.

Araştırmacı: şimdi büyük resme bakmanı istiyorum. (Araştırmacı tarafından 1. Senaryo yavaş yavaş okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D1: Bu. (ocuk parmağıyla işaret etmiştir)

Araştırmacı: Üstteki resim mi alttaki resim mi?

D1: Alttaki.

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğer resmimize geçelim. 2. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D1: Üstteki resim.

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğer resmimize geçelim. 3. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D1: Ayakkabıyı vermiştir.

Araştırmacı: Yani hangi resim?

D1: Alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğer resmimize geçelim. 4. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 5. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 6. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 7. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 8. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 9. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 10. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 11. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi Deniz'in duygularını tahmin edeceğiz. Denilerek 8 duyguyu içeren kısım açılması sağlanmıştır. Sen bunların hangi duygular olduğunu biliyor musun?

DÇ1: Iıııı. Evet. Şu mutlu, şu üzgün, şu korkmuş, şu da kızgın.

Araştırmacı: Evet, doğru. şimdi ben sana baştan itibaren yüz ifadelerinin hangi duygular olduğunu söyleyim. Kıskanma duygusu, Kendisi ile Gurur Duyma, Kızgın, Utanma/Mahçup hissetme duygusu,mutlu, suçluluk duygusu, zgn, Korkmuş.

D1:.....

Araştırmacı: haydi şimdi duyguları tahmin edelim. 12. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

D1: Korkmuş

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğer resme geçelim. 13. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

D1: zlmştr.

Araştırmacı: şimdi diğer resme geçelim. 14. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

D1: zlmş

Araştırmacı: şimdi diğer resme geçelim. 15. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

D1: Mutlu

Araştırmacı: şimdi diğer resme geçelim. 16. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

D1: zlmş.

Araştırmacı: şimdi diğer resme geçelim. 17. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

D1: zlmştr.

Araştırmacı: şimdi diğer resme geçelim. 18. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

D1: Korkmuş.

Araştırmacı: şimdi diğer resme geçelim. 19. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Mutlu olmuştur.

Araştırmacı: Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin etme Oyununu tamamladık. Umarım eğlenmişsinizdir. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Tarih: 11.05.2021

Görüşmenin Türü: Sontest Uygulaması

Süresi: 20 dk.

Araştırmacı: Merhaba S. Nasılsın?

DÇ1: İyiyim.

Araştırmacı: Bu gün seninle yine Deniz'in başından geçenleri tahmin etme oyunu oynayacağız. Nasıl oynadığımızı sana kısaca tarif etmek istiyorum. Öncelikle büyük resme birlikte bakacağız ve ben sana o resimdeki hikayeyi anlatacağım. Daha sonra ne olduğuna dair tahmin yapacağız. Tahmininde aşağıdaki iki küçük resimden birini seçmeni isteyeceğim. Eğer sesim kesilirse beni uyarman istiyorum. Hazırsan başlayabiliriz.

DÇ1: Tamam.

Araştırmacı: Şimdi büyük resme bakmanı istiyorum. Araştırmacı tarafından 1. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 2. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üstteki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 3. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 4. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 5. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D1: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 6. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 7. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D1: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 8. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 9. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 10. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 11. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D1: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi Deniz'in duygularını tahmin edeceğiz. Şimdi ben sana baştan itibaren yüz ifadelerinin hangi duygular olduğunu söyleyeyim. Kıskanma duygusu, Kendisi ile Gurur Duyma, Kızgın, Utanma/Mahçup hissetme duygusu,mutlu, suçluluk duygusu, Üzgün, Korkmuş. Hazırsan başlayabiliriz.

D1: Tamam.

Araştırmacı: 12. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne hissetmiőtır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Korkmuş

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resme geçelim. 13. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üzülmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 14. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üzülmüş

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 15. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Mutlu

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 16. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üzülmüş.

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 17. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üzülmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 18. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Korkmuş.

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 19. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Gurur duymuştur.

Araştırmacı: Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin etme Oyununu tamamladık. Umarım eğlenmişsindir. Katıldığın için teşekkür ederim.

Tarih: 11.06.2021

Görüşmenin Türü: Kalıcılık Testi Uygulaması

Süresi: 18 dk.

Araştırmacı: Merhaba S. Nasılsın?

DÇ1: İyiyim.

Araştırmacı: Bu gün seninle yine Deniz'in başından geçenleri tahmin etme oyunu oynayacağız. Nasıl oynadığımızı hatırlıyor musun?

DÇ1: evet.

Araştırmacı: Hazırsan başlayabiliriz.

DÇ1: Tamam.

Araştırmacı: Araştırmacı tarafından 1. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 2. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üstteki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 3. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 4. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 5. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: İıııı..... hatırladım üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 6. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 7. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: İııı,..... Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 8. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 9. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 10. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 11. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi Deniz'in duygularını tahmin etme kısmına geçeceğiz. Hazırsan Başlayalım.

DÇ1:Tamam.

Araştırmacı: Araştırmacı tarafından 12. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Korkmuş

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resme geçelim. 13. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üzülmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 14. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üzölmüş

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 15. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Mutlu

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 16. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üzölmüş.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 17. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Üzölmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 18. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Korkmuş.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 19. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ1: Gurur duymuştur.

Araştırmacı: Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin etme Oyununu tamamladık. Umarım eğlenmişsindir. Katıldığın için teşekkür ederim.

DÇ2 ÇYPDÖ UYGULAMA DÖKÜMÜ

Tarih: 23.02.2021

Görüşmenin Türü: Araştırmaya Katılma Onam Teyidi ve Öntest Uygulaması

Süresi: 27 dk.

Araştırmacı: Merhaba, benim adım Ali Can. Senin adın ne?

DÇ2: K.....

Araştırmacı: Nasılsın?

DÇ2: İyiyim....

Araştırmacı: Sen Şarkı dinlemeyi sever misin?

DÇ2: Evet

Araştırmacı: Haydi o Zaman seninle bir şarkı dinleyelim. İstersen Eşlik edebilirsin. Yeni selamlaşma Şarkısı açılmıştır.

Araştırmacı: Şarkı tamamlandıktan sonra daha önceden annen ile konuştum ve o araştırmaya katılamana izin verdi. Şimdi de sana araştırma hakkında bazı bilgiler vermek istiyorum.

Araştırmaya katılıp katılmamak senin kararın. İstemiyorsan katılmayabilirsin. Ben Gazi Üniversitesinde öğrenim görüyorum. Doktora tezim kapsamında seninle annene her hafta göndereceğim oyunları oynamanı ve Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin Etme Oyununu oynamak istiyorum.

DÇ2: Tamam. Oynayalım.

Araştırmacı: Araştırma hakkında biraz daha bilgi vermek istiyorum. Bu araştırmaya sadece gönüllü olanlar katılabiliyor. Araştırmadan istediğin zaman ayrılma hakkın var. Ayrıca Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin Etme Oyununda yaptığın tahminler ben ve danışman hocam tarafından analiz edilecek ve yayınlanacak. Ama bilgilerin gizli tutulacak. Bu araştırmaya katılmak ister misin?

DÇ2: Evet.

Araştırmacı: O zaman seninle bu oyunu şimdi oynayabiliriz. (Araştırmacı tarafından çocuğa refakat eden annenin e postasına Google Formlar aracılığıyla hazırlanan ölçek linki iletilmiş ve telefonu hem çocuğun duyabileceği hem de bilgisayar ekranı görülebilecek şekilde konumlandırması istenmiş, konumlandırma işlemi tamamlandıktan sonra ölçek uygulama aşamasına geçilmiştir.)

Araştırmacı: şöyle yapacağız. Öncelikle büyük resme birlikte bakacağız ve ben sana o resimdeki hikayeyi anlatacağım. Daha sonra ne olduğuna dair tahmin yapacağız. Tahmininde aşağıdaki iki küçük resimden birini seçmeni isteyeceğim. İstersen parmağınla gösterebilirsin, istersen de üstteki resim alttaki resim diyebilirsin. Eğer sesim kesilirse beni uyarman istiyorum. Bu sayede tekrar resmin hikayesini sana anlatabilirim ve oyunumuz yarım kalmaz.

D2: Tamam.

Araştırmacı: şimdi büyük resme bakmanı istiyorum. (Araştırmacı tarafından 1. Senaryo yavaş yavaş okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D2: Bu. (ocuk parmağıyla işaret etmiştir)

Araştırmacı: Üstteki resim mi alttaki resim mi?

D2: Alttaki.

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğer resmimize geçelim. 2. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D2: Üstteki resim.

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğer resmimize geçelim. 3. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D2: Ayakkabıyı vermiştir.

Araştırmacı: Yani hangi resim?

D2: Alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğer resmimize geçelim. 4. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 5. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 6. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 7. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 8. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 9. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 10. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 11. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi Deniz'in duygularını tahmin edeceğiz. Denilerek 8 duyguyu içeren kısım açılması sağlanmıştır. Şimdi ben sana baştan itibaren yüz ifadelerinin hangi duygular olduğunu söyleyim. Kıskanma duygusu, Kendisi ile Gurur Duyma, Kızgın, Utanma/Mahçup hissetme duygusu, mutlu, suçluluk duygusu, Üzgün, Korkmuş.

Araştırmacı: hazırsan şimdi duyguları tahmin edelim. 12. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Kızgın

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğeri resme geçelim. 13. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üzölmüştür.

Araştırmacı: şimdi diğeri resme geçelim. 14. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üzölmüş

Araştırmacı: şimdi diğeri resme geçelim. 15. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Mutlu

Araştırmacı: şimdi diğeri resme geçelim. 16. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üzölmüş.

Araştırmacı: şimdi diğeri resme geçelim. 17. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: kızgın.

Araştırmacı: şimdi diğeri resme geçelim. 18. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Korkmuş.

Araştırmacı: şimdi diğeri resme geçelim. 19. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Mutlu olmuştur.

Araştırmacı: Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin etme Oyununu tamamladık. Umarım eğlenmişsindir. Katıldığın için teşekkür ederim.

Tarih: 12.05.2021

Görüşmenin Türü: Sontest Uygulaması

Süresi: 20 dk.

Araştırmacı: Merhaba K. Nasılsın?

DÇ2: İyiyim.

Araştırmacı: Bu gün seninle yine Deniz'in başından geçenleri tahmin etme oyunu oynayacağız. Nasıl oynadığımızı sana kısaca tarif etmek istiyorum. Öncelikle büyük resme birlikte bakacağız ve ben sana o resimdeki hikayeyi anlatacağım. Daha sonra ne olduğuna dair tahmin yapacağız. Tahmininde aşağıdaki iki küçük resimden birini seçmeni isteyeceğim. Eğer sesim kesilirse beni uyarman istiyorum. Hazırsan başlayabiliriz.

DÇ2: Tamam.

Araştırmacı: Şimdi büyük resme bakmanı istiyorum. Araştırmacı tarafından 1. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 2. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 3. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: üstteki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 4. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 5. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 6. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 7. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 8. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 9. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 10. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 11. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi Deniz'in duygularını tahmin edeceğiz. Şimdi ben sana baştan itibaren yüz ifadelerinin hangi duygular olduğunu söyleyeyim. Kıskanma duygusu, Kendisi ile Gurur Duyma, Kızgın, Utanma/Mahçup hissetme duygusu,mutlu, suçluluk duygusu, Üzgün, Korkmuş. Hazırsan başlayabiliriz.

DÇ2: Tamam.

Araştırmacı: 12. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Korkmuş

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resme geçelim. 13. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üzölmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 14. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üzölmüş

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 15. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Mutlu

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 16. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üzölmüş.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 17. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üzölmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 18. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Korkmuş.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 19. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Gurur duymuştur.

Araştırmacı: Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin etme Oyununu tamamladık. Umarım eğlenmişsindir. Katıldığın için teşekkür ederim.

Tarih: 11.06.2021

Görüşmenin Türü: Kalıcılık Testi Uygulaması

Süresi: 20 dk.

Araştırmacı: Merhaba K. Nasılsın?

DÇ2: İyiyim.

Araştırmacı: Bu gün seninle yine Deniz'in başından geçenleri tahmin etme oyunu oynayacağız. Nasıl oynadığımızı hatırlıyor musun?

DÇ2: evet.

Araştırmacı: Hazırsan başlayabiliriz.

DÇ2: Tamam.

Araştırmacı: Araştırmacı tarafından 1. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 2. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 3. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 4. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 5. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 6. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 7. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 8. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 9. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 10. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 11. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi Deniz'in duygularını tahmin etme kısmına geçeceğiz. Hazırsan Başlayalım.

Araştırmacı tarafından 12. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Korkmuş

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resme geçelim. 13. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üzülmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 14. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: kızgın

Araştırııacı: Şimdi diğer resme geçelim. 15. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Mutlu

Araştırııacı: Şimdi diğer resme geçelim. 16. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üzülmüş.

Araştırııacı: Şimdi diğer resme geçelim. 17. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Üzülmüştür.

Araştırııacı: Şimdi diğer resme geçelim. 18. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: Kızgın.

Araştırııacı: Şimdi diğer resme geçelim. 19. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ2: mutlu

Araştırııacı: Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin etme Oyununu tamamladıık. Umarım eęlenmiőtindir. Katıldığın için teşekkür ederim.

DÇ3 ÇYPDÖ UYGULAMA DÖKÜMÜ

Tarih: 23.02.2021

Görüşmenin Türü: Araştırmaya Katılma Onam Teyidi ve Öntest Uygulaması

Süresi: 25 dk.

Araştırmacı: Merhaba, benim adım Ali Can. Senin adın ne?

DÇ3: B.....

Araştırmacı: Nasılsın?

DÇ3: İyiyim....

Araştırmacı: Sen Şarkı dinlemeyi sever misin?

DÇ3: Evet

Araştırmacı: Haydi o Zaman seninle bir şarkı dinleyelim. İstersen Eşlik edebilirsin. Yeni selamlaşma Şarkısı açılmıştır.

Araştırmacı: Şarkı tamamlandıktan sonra daha önceden annen ile konuştum ve o araştırmaya katılamana izin verdi. Şimdi de sana araştırma hakkında bazı bilgiler vermek istiyorum.

Araştırmaya katılıp katılmamak senin kararın. İstemiyorsan katılmayabilirsin. Ben Gazi Üniversitesinde öğrenim görüyorum. Doktora tezim kapsamında seninle annene her hafta göndereceğim oyunları oynamanı ve Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin Etme Oyununu oynamak istiyorum.

DÇ3: Hadi oynayalım.

Araştırmacı: Oyundan önce araştırma hakkında biraz daha bilgi vermek istiyorum. Bu araştırmaya sadece gönüllü olanlar katılabiliyor. Araştırmadan istediğin zaman ayrılma hakkın var. Ayrıca Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin Etme Oyununda yaptığın tahminler ben ve danışman hocam tarafından analiz edilecek ve yayınlanacak. Ama bilgilerin gizli tutulacak. Bu araştırmaya katılmak ister misin?

DÇ3: Tamam istiyorum.

Araştırmacı: O zaman seninle bu oyunu şimdi oynayabiliriz. (Araştırmacı tarafından çocuğa refakat eden ebeveynin e postasına Google Formlar aracılığıyla hazırlanan ölçek linki iletilmiş ve telefonu hem çocuğun duyabileceği hem de bilgisayar ekranı görülebilecek şekilde konumlandırması istenmiş, konumlandırma işlemi tamamlandıktan sonra ölçek uygulama aşamasına geçilmiştir.)

Araştırmacı: şöyle yapacağız. Öncelikle büyük resme birlikte bakacağız ve ben sana o resimdeki hikayeyi anlatacağım. Daha sonra ne olduğuna dair tahmin yapacağız. Tahmininde aşağıdaki iki küçük resimden birini seçmeni isteyeceğim. İstersen parmağınla gösterebilirsin, istersen de üstteki resim alttaki resim diyebilirsin. Eğer sesim kesilirse beni uyarman istiyorum. Bu sayede tekrar resmin hikayesini sana anlatabilirim ve oyunumuz yarım kalmaz.

D3: (kafa salladı) tamam

Araştırmacı: şimdi büyük resme bakmanı istiyorum. (Araştırmacı tarafından 1. Senaryo yavaş yavaş okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D3: şu Altteki...

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğer resmimize geçelim. 2. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D3: Üstteki resim.

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğer resmimize geçelim. 3. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D3: İıı ...Altteki

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğer resmimize geçelim. 4. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D3: Altteki resim

Araştırmacı: şimdi diğer resmimize geçelim. 5. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D3: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 6. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D3: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 7. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D3: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 8. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D3: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 9. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D3: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 10. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D3: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 11. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

D3: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi Deniz'in duygularını tahmin edeceğiz. Denilerek 8 duyguyu içeren kısım açılması sağlanmıştır. Şimdi ben sana baştan itibaren yüz ifadelerinin hangi duygular olduğunu söyleyim. Kıskanma duygusu, Kendisi ile Gurur Duyma, Kızgın, Utanma/Mahçup hissetme duygusu,mutlu, suçluluk duygusu, Üzgün, Korkmuş.

Araştırmacı: hazırsan Şimdi duyguları tahmin edelim. 12. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne hissetmiőtır? Sorusu sorulmuştur.

D3: Kızgın

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resme geçelim. 13. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiőtır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üzölmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 14. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üzölmüş

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 15. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Mutlu

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 16. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Kızgın.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 17. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üzgün.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 18. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üzgün.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 19. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Mutlu olmuştur.

Araştırmacı: Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin etme Oyununu tamamladık. Umarım eğlenmişsindir. Katıldığın için teşekkür ederim.

Tarih: 13.05.2021

Görüşmenin Türü: Sontest Uygulaması

Süresi: 22 dk.

Araştırmacı: Merhaba B. Nasılsın?

DÇ3: İyiyim.

Araştırmacı: Bu gün seninle yine Deniz'in başından geçenleri tahmin etme oyunu oynayacağız. Nasıl oynadığımızı sana kısaca tarif etmek istiyorum. Öncelikle büyük resme birlikte bakacağız ve ben sana o resimdeki hikayeyi anlatacağım. Daha sonra ne olduğuna dair tahmin yapacağız. Tahmininde aşağıdaki iki küçük resimden birini seçmeni isteyeceğim. Eğer sesim kesilirse beni uyarman istiyorum. Hazırsan başlayabiliriz.

DÇ3: olur.

Araştırmacı: Şimdi büyük resme bakmanı istiyorum. Araştırmacı tarafından 1. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 2. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üstteki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 3. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: alttaki.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 4. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 5. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üstteki resim

Araştırmacı: şimdi diğer resmimize geçelim. 6. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üstteki resim

Araştırmacı: şimdi diğer resmimize geçelim. 7. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üstteki resim

Araştırmacı: şimdi diğer resmimize geçelim. 8. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Alttaki resim

Araştırmacı: şimdi diğer resmimize geçelim. 9. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Alttaki resim

Araştırmacı: şimdi diğer resmimize geçelim. 10. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üstteki resim

Araştırmacı: şimdi diğer resmimize geçelim. 11. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Alttaki resim

Araştırmacı: şimdi Deniz'in duygularını tahmin edeceğiz. şimdi ben sana baştan itibaren yüz ifadelerinin hangi duygular olduğunu söyleyeyim. Kıskanma duygusu, Kendisi ile Gurur Duyma, Kızgın, Utanma/Mahçup hissetme duygusu,mutlu, suçluluk duygusu, Üzgün, Korkmuş. Hazırsan başlayabiliriz.

DÇ3: Olur tamam.

Araştırmacı: 12. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Korkmuş

Araştırmacı: Tamam. şimdi diğer resme geçelim. 13. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üzölmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 14. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üzölmüş

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 15. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Mutlu

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 16. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üzölmüş.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 17. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üzölmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 18. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Korkmuş.

Araştırmacı: Şimdi diğér resme geçelim. 19. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: çok mutlu olmuştur.

Araştırmacı: Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin etme Oyununu tamamladık. Umarım eğlenmişsindir. Katıldığın için teşekkür ederim.

Tarih: 11.06.2021

Görüşmenin Türü: Kalıcılık Testi Uygulaması

Süresi: 16 dk.

Araştırmacı: Merhaba B. Nasılsın?

DÇ2: İyiyim.

Araştırmacı: Bu gün seninle yine Deniz'in başından geçenleri tahmin etme oyunu oynayacağız. Nasıl oynadığımızı hatırlıyor musun?

DÇ3: evet.

Araştırmacı: Hazırsan başlayabiliriz.

DÇ3: Tamam.

Araştırmacı: Araştırmacı tarafından 1. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 2. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üstteki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 3. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Alttaki resim.

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resmimize geçelim. 4. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 5. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 6. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ23: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 7. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 8. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 9. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 10. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Alttaki resim

Araştırmacı: Şimdi diğer resmimize geçelim. 11. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne yapmıştır? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üstteki resim

Araştırmacı: Şimdi Deniz'in duygularını tahmin etme kısmına geçeceğiz. Hazırsan Başlayalım.

Araştırmacı tarafından 12. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Korkmuş

Araştırmacı: Tamam. Şimdi diğer resme geçelim. 13. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üzülmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 14. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: kızgın

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 15. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Mutlu

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 16. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üzülmüş.

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 17. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Üzülmüştür.

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 18. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: Kızgın.

Araştırmacı: Şimdi diğer resme geçelim. 19. Senaryo okunmuş ve Sence Deniz ne Hissetmiştir? Sorusu sorulmuştur.

DÇ3: gururlu.

Araştırmacı: Deniz'in Başından Geçenleri Tahmin etme Oyununu tamamladık. Umarım eęlenmiőtindir. Katıldığın için teşekkür ederim.

Ebeveyn Bülteni-Erken Çocuklukta Duygusal Gelişim-1

İyi Hisset Evde Eğitim Programı 3. Oturum Bülteni

Bu Bültende

- Erken Çocuklukta Duygusal Gelişim
- Erken Çocuklukta Duygusal Gelişimin Önemi
- Etkinlik Uygulama Süreci

Yer Almaktadır...

Erken Çocuklukta Duygusal Gelişim

Yaşamın ilk yıllarında yetiştikine ve çevresine tamamen bağlı olan çocuklar, büyüme sürecinde gelişen becerileri (bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal) sayesinde duygularını ifade etmeye, güçlü duygularını düzenlemeye, dürtülerini kontrol etmeye başlarlar. En azından bu alanlarda ilerleme göstermelerini bekleriz. 2- 3 yaşında oyuncacı elinden alındığı için saatlerce ağlayan, teselli ve teskin edilemeyen çocuk, ilkokul yıllarında benzer bir durumu daha iyi yönetebilir hale gelir. Bunu yapmasını sağlayan şey duygusal yeterlilik kapasitesinin 2 yaşındaki halinden daha yüksek olmasıdır. Yani hayatının o döneminde oyuncacıyı kaybetmenin sistemde yarattığı gerginliği tanıyıp, isimlendirmek, bu gerginliği azaltmak için kendini sakinleştirebilmek ve gerekiyorsa sorunu çözmek için çözüm üretmek vb. becerilere sahip değilken (ya da bunları yapabilmek için yetişkin desteğine ihtiyaç duyuyorken) ilkokul yıllarına geldiğinde bu becerilerin birçoğunu (ideal olarak) öğrenmiş olmasıdır.

Duygusal yeterlilik gelişimsel bir süreç olsa da çevresel koşullar ve çocuğun hayatındaki yetişkinler bu sürecin nasıl şekilleneceğinde önemli rol oynar. Şöyle ki erken çocukluk döneminden itibaren duygularını tanıması, ifade etmesi için rehberlik edilen bir çocuğun duygusal yeterlilik gelişimi daha güçlü olacaktır. Ebeveynleri tarafından duyguları fark edilen, duygularını ifade etmesine fırsat verilen, gerektiğinde dürtülerini kontrol edebilmesi için desteklenen çocukların öz düzenleme becerileri gelişir. Bu süreç hem sosyal, hem duygusal hem de bilişsel bir gelişim sürecidir.

Genel kanının aksine duyguları ifade edebilme ve tanıyabilme, bir zayıflık belirtisi değildir. Çoğu zaman “çok duygusal” “bu kadar hassas olma” diyerek ifade edilen tepkiler, duyguların bilişsel becerilerin ya da “aklın” karşıtıymış gibi algılanmasında kaynaklanır. Aslında tam tersi duygular ile bağı zayıf olan bireylerin bedenleri, düşünceleri ve davranışları üzerindeki kontrolleri ya da farkındalıkları çok daha sınırlıdır.

Gabor Mate (2003) kendimizi ciddi sağlık risklerinden koruyabilmek için gizli stresten uzak durmanın önemli olduğunu ifade eder. Gizli stresten korunabilmenin de en etkin yolu çocukluktan itibaren duygusal yeterliliğimizi güçlendirmektir.

Duygusal yeterliliğe sahip bireyler;

– duygularının farkındadır, ne hissettiğini anlamlandırabilir, böylece eğer gerginlik ya da stres altındaysa bunu da fark edebilir.

– duygularını, ihtiyaçlarını ifade edebilir, bu şekilde sınırlarını koruyabilir (gerektiğinde hayır diyebilmek, kendini istemediği bir durumdan uzaklaştırabilmek, akran baskısıyla baş edebilmek vb.)

– Şu anki durum ve deneyimle ile geçmiş arasında ayırım yapabilir. Hissettiği duygunun geçmişten gelen bir anıya ait bir tepki mi yoksa şu anda yaşanılana ait bir his mi olduğunu fark edebilmek zor bir beceridir. Geçmişten gelen izler ile şu anda olanı yorumlamak bazen işleri daha karmaşık hale getirebilir.

Bu beceriler çok kolay ve bir anda kazanılan beceriler değildir. Ama çocukluktan itibaren duyguların öneminin ve gücünün farkında olmak, onları ciddiye almak önemli bir adımdır.

Günlük yaşamımızda birçok duyguyu aynı gün içerisinde yaşarız. Ortama uygun olarak duygularımızı ifade etmeye çalışır ve duygularımızla başa çıkma sürecinde bazı zorluklar ile karşılaşırız. Bizler gibi çocuklar da duygularını anlamlandırmak ve ifade etmek isterler. Onların duygularını anlamak konusunda duygusal gelişimlerinin ne şekilde ilerleyeceğini bilmek onlara rehberlik etmemizi sağlayacaktır.

İletişim

rehber71@hotmail.com

[05544516755](tel:05544516755)

Etkinlik Uygulama Süreci

Bu etkinlik ile çocuğunuzun hem temel duygular, duyguların beden diline yansımaları konularında bilgi ve farkındalığı artacak hem de eğlenceli bir zaman geçirecektir.

Uygulama sürecinde ebeveynin yapacakları

1. Size iletilen word dosyasındaki emojileri çocuğunuzun doğru biçimde adlandırmasını sağlayana kadar alıştırmak yapmak resmi göstererek sence bu hangi duygu? Biz bu duyguyu ne zaman hissederiz? Soruları ile çocuğun duygusal farkındalığını artırmak
2. Siz gönderilen word dosyasındaki çocuk resimleri ile emojilerin eşleştirilmesi oyununu oynamak. Size iletilen resimler ile emojilerin çocuğunuz tarafından doğru biçimde eşleştirilmesini sağlamak. Örneğin resimdeki çocuk üzgün ise çocuğunuzun üzgün emoji ile bu resmi eşleştirmesini teşvik etmek.
3. Size iletilen resimlerdeki çocukların duygusal durumları ile beden dilleri arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlamak için bu çocuk ne hissediyordu? Haydi onun yüzünü inceleyelim. Kaşları nasıl görünüyor?, Gözleri nasıl görünüyor, omuzları, kolları ... nasıl görünüyor?
4. Size iletilen duyguları ebeveyn olarak önce kendinizin ayna karşısında taklit ederek çocuğunuzun da duyguları ayna karşısında taklit etmesi için teşvik etmek ve resim çekmek veya video kaydı alarak çocuğunuzun yüz ifadesi ve beden dili üzerine konuşmak
5. Sonra bu gün neler yaptık? Bu etkinlikleri yapmak sana neler hissettirdi? Soruları ile yapılan etkinlikleri özetlemesini sağlamak.

Etkinlik süreci ile ilgili sormak istediğiniz sorular bulunursa bana iletişim bilgilerimden ulaşabilirsiniz. Geleceğin çocuklarımız için mutluluk getirmesi umuduyla...



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...