



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**"YAPABİLİRİM" SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ
SOSYAL BECERİLERİNE, AKRAN İLİŞKİLERİNE VE
YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Zeynep APAYDIN DEMİRCİ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

ANKARA

2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**"YAPABİLİRİM" SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME
PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ
SOSYAL BECERİLERİNE, AKRAN İLİŞKİLERİNE VE
YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Zeynep APAYDIN DEMİRCİ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI**

**ANKARA
2023**

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “"Yapabilirim" Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Becerilerine, Akran İlişkilerine ve Yürütücü İşlevlerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin;

Adı Soyadı: Zeynep APAYDIN DEMİRCİ

Tarih: 14.04.2023

İmza:

KABUL VE ONAY



İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	vii
Şekiller	viii
Çizelgeler	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı ve Önemi	4
1.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Alt Boyutları	6
1.2.1. Öz Farkındalık Becerileri	8
1.2.2. Sosyal Farkındalık Becerileri	10
1.2.3. Öz Yönetim Becerileri	10
1.2.4. İlişki Kurma Becerileri	11
1.2.5. Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme Becerileri	12
1.3. Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Kuramlar	13
1.3.1. Duygusal Zekâ Kuramı	13
1.3.2. Çoklu Zekâ Kuramı	16
1.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	18
1.4. Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	19
1.4.1. Çocuğa İlişkin Faktörler	19
1.4.2. Aile	22
1.4.3. Okul	25
1.4.4. Okul-Aile Etkileşimleri	25
1.5. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Farklı Ortamlarda Desteklenmesi	26
1.5.1. Okul Ortamında Sosyal Duygusal Öğrenmenin Desteklenmesi	27
1.5.2. Ev Ortamında Sosyal Duygusal Öğrenmenin Desteklenmesi	31
1.6. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Öğrenme Programları	32
1.7. Sosyal Beceri Tanımı ve Önemi	35
1.8. Sosyal Becerilerin Alt Boyutları	35
1.9. Akran İlişkileri Tanımı ve Önemi	37
1.10. Akran İlişki Türleri	38
1.10.1. Akranlar tarafından kabul edilme	38
1.10.2. Akranlar Tarafından Reddedilme	39
1.10.3. Akran Şiddeti (zorbalık)	40
1.10.4. Akran Şiddetine (zorbalığa) Maruz Kalan Çocuklar	40
1.11. Yürütücü İşlevlerin Tanımı ve Önemi	41
1.12. Yürütücü İşlevlerin Alt Boyutları	42
1.12.1. Tepki Gecikmesi (Ketleyici kontrol)	42
1.12.2. Çalışan Bellek	43
1.12.3. Bilişsel Esneklik	44
1.13. Konu ile İlgili Araştırmalar	45

1.14. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Sosyal Beceriler, Akran İlişkileri ve Yürütücü İşlevler Arasındaki İlişki	47
1.15. Araştırmanın Önemi	49
2. GEREÇ VE YÖNTEM	51
2.1. Araştırmanın Amacı	51
2.2. Araştırmanın Deseni	52
2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	57
2.4. Veri Toplama Araçları	61
2.4.1. Genel Bilgi Formu	62
2.4.2. Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği (Social Skills Rating System-SSRS)	62
2.4.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu	63
2.4.4. Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme (Preschool Executive Task Assessment, PETA)	63
2.4.5. Öğretmen Uygulama Gözlem Formu	64
2.4.6. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Uygulamasının Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formu	66
2.4.7. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı	68
2.4.7.1. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Tanıtımı	69
2.4.7.2. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Öğretmen Eğitiminin Hazırlanması ve Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Uyarlanması	74
2.4.7.3. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Uygulanması	78
2.5. Verilerin Toplanması	85
2.6. Verilerin Analizi	88
3. BULGULAR	90
3.1. Nicel Bulgular	90
3.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	90
3.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	94
3.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	101
3.2. Nitel Bulgular	105
3.2.2. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Yapılan İçerik Analizine İlişkin Bulgular	108
4. TARTIŞMA	111
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	125
ÖZET	128
SUMMARY	129
KAYNAKLAR	130
EKLER	147
Ek-1: Etik Kurul İzni	147
Ek-2: Aydınlatılmış Onam Formu	148
Ek-3: Genel Bilgi Formu	150
Ek-4: Kurum İzni	152
ÖZGEÇMİŞ	
Error! Bookmark not defined.	

ÖNSÖZ

Bu araştırmada “Yapabilirim” Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların sosyal becerilerine, akran ilişkilerine ve yürütücü işlevlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Doktora programına başladığım günden itibaren gelişim yolculuğumda rehberim olan, birçok deneyim kazanmamı sağlayan, her konuda beni yüreklendiren, tezimin her aşamasında desteğini, bilgisini, deneyimlerini ve yakın ilgisini benden esirgemeyen, tecrübeleri ile yolumu aydınlatan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKCI’ ya sonsuz sevgi, minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Doktora Programında öğrenimim boyunca bilgilerini ve tecrübelerini benimle paylaşan tüm hocalarıma ve özellikle Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL, Prof. Dr. Adalet KANDIR hocalarıma destekleri için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Doktora tez sürecimde eğitim kurumlarının kapılarını bana açan kurum müdürlerine, öğretmenlere, ebeveynlere ve sevgili çocuklara büyük katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini her zaman bana hissettiren, tüm yaşamım süresince büyük özveri, fedakarlıklar ile beni bu günlere getiren canım Annem, Babam ve Kardeşlerime sonsuz teşekkürler...

Son olarak; hayatı benimle paylaşan, varlığıyla bana her şeyin üstesinden gelebileceğimi hissettiren ve hiçbir zaman benden sevgisini ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim Esat Demirci’ye ve minik kızıma teşekkür ediyorum, sizi çok seviyorum.

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletler
CASEL	The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
GBSDÖP	Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı
KGİ	Kapsam Geçerliği İndeksi
PATHS	Promoting Alternative Thinking Strategies
SDÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme
SEAL	Sosyal ve Duygusal Yönleri Öğrenme
YSDÖ	Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme
YSDÖP	Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı

ŞEKİLLER

Şekil 1.1. Sosyal duygusal öğrenme alt boyutları	7
Şekil 2.1. Araştırma deseninin şematik gösterimi	52
Şekil 2.2. Kontrol gruplu desen	53
Şekil 2.3. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programının iki aşaması	54
Şekil 2.4. Araştırma süreci akış şeması	56
Şekil 2.5. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programının şematik gösterimi	69
Şekil 2.6. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenmeye yönelik öğretmen eğitim planı	70
Şekil 2.7. Sosyal duygusal öğrenme üçgeni	72
Şekil 2.8. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme program-çocuk içeriği	72
Şekil 2.9. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programında-çocuk yer alan modül 3'e ilişkin örnek etkinlik	73
Şekil 2.10. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programının-çocuk uyarlanma aşamaları	76
Şekil 2.11. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenmeye yönelik öğretmen eğitimine ait örnek oturum planı	79
Şekil 2.12. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programının uygulama süreci	84
Şekil 2.13. Veri toplama süreci	87
Şekil 3.1. Deney ile kontrol grubu çocukların sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme Ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	94
Şekil 3.2. Deney ile kontrol grubu çocukların oyun etkileşimi ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	99
Şekil 3.3. Deney ile kontrol grubu çocukların oyunda bozulma ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	100

Şekil 3.4. Deney ile kontrol grubu çocukların oyundan kopma ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	101
Şekil 3.5. Deney ile kontrol grubu çocukların yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	105
Şekil 3.6. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programı öğretmen 1 uygulama gözlem formu sonuçları	106
Şekil 3.7. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programı öğretmen 2 uygulama gözlem formu sonuçları	107
Şekil 3.8. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programı öğretmen 3 uygulama gözlem formu sonuçları	107

ÇİZELGELER

Çizelge 1.1. Sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarına ilişkin açıklamalar	8
Çizelge 1.2. Daniel Goleman'ın duygusal zekâ kuramının boyutları	15
Çizelge 1.3. Çoklu zekâ kuramının boyutları	17
Çizelge 1.4. Sosyal duygusal öğrenme programlarının çocuklar üzerindeki etkileri	28
Çizelge 1.5. Sosyal becerilerin alt boyutları	36
Çizelge 2.1. Araştırmanın nicel boyutu	54
Çizelge 2.2. Çalışma grubuna yönelik demografik özellikleri içeren betimsel sonuçlar	59
Çizelge 2.3. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlere ilişkin demografik özellikler	60
Çizelge 2.4. Deney ve kontrol grubu sosyal beceri değerlendirme sistemi ölçeği, akran oyun ölçeği ve yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeğine ilişkin temel istatistik analizleri	88
Çizelge 3.1. Sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği ön-test puanlarının analiz sonuçları	90
Çizelge 3.2. Deney grubu çocukların sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları	91
Çizelge 3.3. Kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları	92
Çizelge 3.4. Sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği son-test puanlarının analiz sonuçları	92
Çizelge 3.5. Deney grubu çocukların sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği kalıcılık testi-son test puanlarının analiz sonuçları	93
Çizelge 3.6. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği ön-test puanlarının analiz sonuçları	95

Çizelge 3.7. Deney grubunda yer alan çocukların penn etkileşimli akran oyun ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları	95
Çizelge 3.8. Kontrol grubu çocukların penn etkileşimli akran oyun ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları	96
Çizelge 3.9. Akran oyun ölçeği son-test puanlarının analiz sonuçları	97
Çizelge 3.10. Deney grubunda yer alan çocukların penn etkileşimli akran oyun ölçeği kalıcılık testi-son test puanlarının analiz sonuçları	98
Çizelge 3.11. Yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeği ön-test puanlarının analiz sonuçları	102
Çizelge 3.12. Deney grubunda yer alan çocukların yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları	102
Çizelge 3.13. Kontrol grubu çocukların yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeğinin ön test-son test puanlarının analiz sonuçları	103
Çizelge 3.14. Yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeği son-test puanlarının analiz sonuçları	103
Çizelge 3.15. Deney grubunda yer alan çocukların yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeği kalıcılık testi-son test puanlarının analiz sonuçları	104
Çizelge 3.16. Tema, kategori ve katılımcıların ifadeleri	109



1. GİRİŞ

Değişen toplumun ve gelişen teknolojinin gereksinimlerine bağlı olarak, kişileri gelecekteki yaşamlarında olumsuz durumlardan korumak için sosyal duygusal kaynakların gözden geçirilme ihtiyacı ve sosyal duygusal becerilere verilen önem son yıllarda artmıştır (Schaps, 2010). Bu önem sosyal duygusal öğrenmeyle desteklenebilen sosyal duygusal öğrenme becerilerine odaklanılmasına neden olmuştur. Kişilerin bir hedef belirlemesi, diğerleri ile sağlıklı iletişim ve empati kurabilmesi, gerektiğinde sorumluluk alması, etik kararlar vermesi sosyal duygusal öğrenmenin (SDÖ) sağlandığını göstermektedir (Mccombs, 2001).

SDÖ kavramı ile ilgili şu ana kadar pek çok tanım bulunmaktadır. SDÖ, çocukların duygularını fark edip duygularını kontrol etmesi, diğer kişilerin duygularını fark etmesi, etik bir şekilde kararlar vermesi ve bu kararlardan sorumlu olduğunun farkında olmasıdır (Zins ve Elias, 2006). Jones ve Bouffard (2012) sosyal ve duygusal öğrenmeyi; çocukların analitik düşünme, iletişim kurma, iş birliği yapma yeterliliklerini geliştiren ve ilgi çekici öğrenme ortamlarından yararlanarak çocuk merkezli uygulamalar ile çocuklarda sosyal ve duygusal yeteneklerin geliştirilmesi olarak tanımlarlar. Kabakçı ve Korkut-Owen (2010) göre SDÖ çocuklara yaşam sürecinde sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini desteklemeye yönelik etkinliklerdir.

Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği'nin (CASEL- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2022) uzun çalışmaları ile SDÖ'nün beş alt boyutunun olduğu belirtilmektedir. Bu alt boyutlar; duygularını fark etme ve özgüvenini geliştirmeyi içeren *Öz-farkındalık*, başkalarının duygularını anlama ve grupla çalışmayı içeren *Sosyal farkındalık*, duygularını düzenleyerek hedeflerine ulaşmak için çalışmayı içeren *Öz-yönetim*, arkadaşları ve çevresi ile etkili iletişim kurmayı içeren *İlişki kurma becerileri*, son olarak karşılaştığı sorunları alternatif çözümleri ile değerlendirerek bunların üstesinden gelebilmek için gereken sorumluluğu alma olan *Sorumlu şekilde karar verme* olarak açıklanmaktadır (Durlak ve ark., 2011; Totan, 2018).

Bir çocuğun öz farkındalığa sahip olması, en uygun kararları alabilmesi, hedefler belirlemesi ve başkalarıyla olumlu iletişim kurması, duygularını anlama, düzenleme ve kullanma yeteneği, çocuğun yaşamını ve gelişme potansiyelini, sorumluluk alma becerisini büyük ölçüde etkiler yani SDÖ becerilerinin alt boyutları kendi içinde de birbirini beslemektedir (Durlak ve ark., 2011). Bu nedenle SDÖ, bu becerileri destekleyerek çocukların sosyal duygusal gelişim açısından olumlu bir şekilde gelişmelerine yardımcı olmaktadır (CASEL, 2022; Zins ve Elias, 2006). SDÖ'nin alt becerileri akran ilişkilerini geliştirmektedir. Çocuklara uygulanan bir SDÖ programı sonucunda çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerinde ve akran ilişkilerinde olumlu gelişmelerin olduğu bulunmuştur (Raimundo ve ark., 2012). Caldarella ve ark. (2010) okullarda SDÖ'ü destekleyen müdahale programının, çocukların akran ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler olduğunu ortaya koymaktadır. Horroks (1965) göre akran ilişkileri, kişinin kendisini tanımasını ve başkalarıyla yaşadığı problemlerle başa çıkabilmesini öğretmekte, kendini kanıtlama ve sosyal ilişkileri başlatma fırsatı da sunmakta dolayısıyla arkadaş ilişkileri sosyal duygusal öğrenme deneyimlerini artırmaktadır. Akran ilişkileri iyi olmayan çocuklar, gelecekteki yaşamlarında sosyalleşme, kişilerarası problem çözme, iletişim kurma ve sürdürme vb. becerileri açısından sorunlar yaşayabilmektedirler.

SDÖ'nin alt becerileri SDÖ programları ile güçlenmektedir (CASEL, 2022). Birçok araştırmada çocukların sosyal duygusal becerilerine yönelik oluşturulan önleyici programların; okul öncesi eğitim programları ile bütünleştirilmesinin, planlı ve sistemli bir şekilde bu programların kullanılmasının ve yaygınlaştırılmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Domitrovich ve Greenberg, 2000; Webster-Stratton ve ark., 2004). Yapılan iki yüzden fazla farklı SDÖ programının meta-analiz çalışmasında, okul temelli bir SDÖ programına katılan çocukların SDÖ programına dahil olmayan çocuklara göre sosyal duygusal beceri, tutum ve davranışlarda gelişim gösterdikleri belirlenmiştir (Durlak ve ark., 2011). Yapılan araştırmalarda, SDÖ temeline dayanan müdahale programlarının, çocukların olumsuz sosyal davranışlarını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur (Ridley ve Vaughn, 1982; Riggs ve ark., 2006). Bu araştırmalar kapsamında çocuklara yönelik yapılan sosyal yeterlilik müdahaleleri sonucunda, çocukların çevresindekilerle başarılı şekilde

iletişim kurmaları için gereksinim duydukları sosyal duygusal becerileri kazandıkları belirlenmiştir (Lynch ve ark., 2013). Bu bilgiler doğrultusunda SDÖ'ye yönelik hazırlanan eğitim programları, çocukların kendisinin ve çevresindekilerin duygularını fark edebilme, etkili sosyal ilişkiler kurabilme ve kişiler arası problem çözebilme becerileri gibi yaşam boyu gereksinim duyacağı bu becerilerin kazandırılmasının önemi fark edilerek program içeriklerinin kapsamlı bir şekilde zenginleştirilmesi gerekmektedir (Greenberg ve ark., 1995; Ocak ve Arda, 2014).

SDÖ programları, çocukların yürütücü işlev becerilerini de desteklemektedir. SDÖ becerileri ile yer değiştirme, duygusal kontrol ve çalışan bellek gibi yürütücü işlev becerileri arasında önemli ölçüde ilişki bulunmaktadır (Temircan, 2022). Çocukların yürütücü işlevlerini SDÖ programları ile okul öncesi dönemde destekleyerek geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Yürütücü işlevler, yaşamsal becerilerin kazanılmasını, geliştirilmesini, kontrolünü sağlayan ve bu işlevlerin düzenlenmesine katkıda bulunan yüksek bilişsel davranışlardır. Bu bilişsel beceriler; dikkat etme, öz yönetim, tepki gecikmesi, çalışma belleği, zihinsel esneklik, planlama ve düzenleme, etkili problem çözme ve yanıt verme becerilerinin kazanılmasını sağlamaktadır (Gold-Kats ve ark., 2020). Bu yürütücü işlevlerden, tepki gecikmesi, çalışma belleği ve zihinsel esneklik okul öncesi çocuklarında en belirgin gelişmenin yaşandığı becerilerdir. Bu işlevler çocuğun kendini durdurmasına, düşüncelerini kontrol etmesine, hazzı ertelemesine, sırasını beklemesine, yönergeleri hatırlamasına, bir başkasıyla konuşmasına, yeni durumlara uyum sağlamasına ve bir görevden diğerine geçmesini sağlamaktadır (Garon ve ark., 2008; Shure 2001). Öğrenme ve uyumun sağlanması için yürütücü işlev becerileri önemli bir temel oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar, yürütücü işlevlerle davranış ve gelişimsel bozukluklarla ilişkili olduğu bulunurken (Brocki ve Bohlin, 2006; Lee ve ark., 2004; Sarkis ve ark., 2005), Blair ve Ursache (2011) yürütücü işlev becerilerinin sosyal becerilerle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca bu becerilerin bozulması duygusal düzenleme sorunlarına ve konuşma sorunlarının gelişmesine yol açtığı da ortaya konmuştur.

SDÖ temeline dayanan programların, küçük çocukların kişilerarası ilişkilerini ve yürütücü işlev becerilerini desteklemede etkili olduğunu göstermektedir (Gold-Kats ve ark., 2020). Bu programlardan biri de “Yapabilirim” (I Can Succesed Preschools) SDÖ Programıdır. Bu program okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini, yürütücü işlev becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirmek için tasarlanmış evrensel bir okul ve ev tabanlı programdır. Gold-Kats ve ark. (2020) yaptıkları çalışma “Yapabilirim” (I Can Succesed Preschools) SDÖ Programının çocukların erken akademik, sosyal duygusal ve yürütücü işlev becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların, sosyal becerilerini, duyguları doğru bir şekilde tanımasını, anlamlandırmasını ve ifade edebilmesini kazandırmak, akran ilişkilerini geliştirmek ve yürütücü işlev becerilerini güçlendirmek için “Yapabilirim” (I Can Succesed Preschools) gibi SDÖ programların uyarlanarak okul öncesi dönemde çocuklara uygulamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında okul öncesi dönem, sosyal-duygusal becerilerde önemli gelişmelerin yaşandığı kritik bir dönem olduğu ve bu dönemin, çocukların yaşamının ilerleyen yıllarındaki gelişimlerinin de belirleyicisi olduğu dikkati çekmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada kullanılacak olan “Yapabilirim” (I Can Succesed Preschools) programının amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların SDÖ becerilerini desteklemektir. Bu bağlamda, bu araştırmada SDÖ programının çocukların sosyal becerilerine, akran ilişkilerine ve yürütücü işlevlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı ve Önemi

SDÖ kavramı için kişilerarası zekâ, barış eğitimi, sosyal beceriler eğitimi ve sosyal yeterlilik ya da sosyal problem çözme becerisi kullanılan kavramlar arasında yer almaktadır (Trina, 1998). Bu kavramlar üzerine 30 yıldır yapılan araştırmalar; uygulayıcıları ve araştırmacıları SDÖ gibi şemsiye bir kavrama yöneltmiştir. SDÖ; sosyal duygusal becerilerin çocuklara sistematik, planlı ve tutarlı bir şekilde

kazandırılmasını kapsamaktadır. SDÖ'nün amacı kişilerin iyi oluş halini desteklemek ve oluşabilecek zihinsel sağlık sorunlarını engellemektir (Whitcomb, 2009). SDÖ; duyguları tanıma ve kontrol etme için gereken bilgi, tutum, becerileri kazanma ve bunları etkin bir şekilde kullanma, başkalarının duygularına karşı farkındalığa sahip olma, sorumlu kararlar verme, diğerleri ile olumlu ilişkiler kurma ve zorlu süreçlerin üstesinden gelme durumudur. Başka bir ifadeyle duyguları tanıma ve yönetme, sorunları etkili bir şekilde çözme ve diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma, bütün kişiler için gerekli olan yeterlilikler olarak ifade edilebilmektedir (Elias ve ark., 1997). Sosyal duygusal alanda öğrenme kavramının kullanılmasındaki amaç, ifade edilen bu becerilerin öğrenilmesini ve öğretilmesini sağlamaktır (Göl-Güven, 2021).

Amerika'da 1994 yılında kurulan CASEL (2022) tanımına göre SDÖ; çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetme, kişisel ve kollektif hedeflere ulaşma, başkaları için duygudaşlık hissedebilme ve gösterme, destekleyici ilişkiler kurma ve muhafaza etme, başkalarını önemseyen ve sorumlu kararlar verme, sağlıklı kimlikler geliştirebilmek için gereken bilgi, tutum, becerileri kazanma ve bunları etkin bir şekilde kullanma süreçleridir.

SDÖ'nün ortaya çıkışında okullarda yaşanan sorunlar etkili olmuştur. Özellikle Amerika'daki okullarda gözlenen olumsuz ve yıkıcı davranışlar öğretmenleri harekete geçirmiştir. Çünkü okullar; çocukları iyi birer vatandaş olmaya ve sağlıklı yaşama yönelten aynı zamanda doğru öğrenmeleri sağlayan bir yer olmalıdır. Son yıllarda olumsuz davranışların yerine kendine ve başkalarına saygı gösterme, güvenilir olma, mantıklı ve etik kararlar verme gibi doğru davranışların ancak SDÖ ile çocuklara kazandırılabilceği vurgulanmaktadır (CASEL, 2022). Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletinde faaliyet gösteren birçok eyalette okulların eğitim ortamlarını SDÖ temelinde yapılandıran CASEL'e (2013) göre çocuğun kendi ve başkaları hakkında geliştirdiği olumlu tutumlar, prososyal davranışlar, davranış ve duygusal problemlerdeki azalmalar ve yüksek akademik başarı sonuçları okullarda uygulanan SDÖ programlarının olumlu bir sonucudur. SDÖ programlarının amacı çocuk ve okul arasındaki bağı kuvvetlendirmektir. Çocukların kendilerini güvende, bağ kurmuş ve motivasyonlu hissetmeden yeni akademik beceriler öğrenmeleri

beklenemez (CASEL, 2013). Romanz ve ark. (2004) SDÖ'ye dayalı programların çocukların akademik başarılarını geliştirdiği ve kişilik gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir. SDÖ becerilerinin akademik başarıdan daha önemli olup hatta bu beceriler akademik başarıyı artırmaktadır (Türnüklü, 2004). SDÖ becerileri, kişinin duygusal süreçleri yaşantısında doğru bir şekilde yönetmesini ve kurduğu ilişkilerden haz almasını sağlamaktadır. Bu durum kişinin yaşam kalitesini arttırmaktadır (Merter, 2013). Yapılan araştırmalar incelendiğinde SDÖ becerilerinin çocukların sosyal becerileri (Franco ve ark., 2017), arkadaş ilişkileri (Blair ve ark., 2004) ve yürütücü işlevleri (Gold-Kats ve ark., 2020) üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

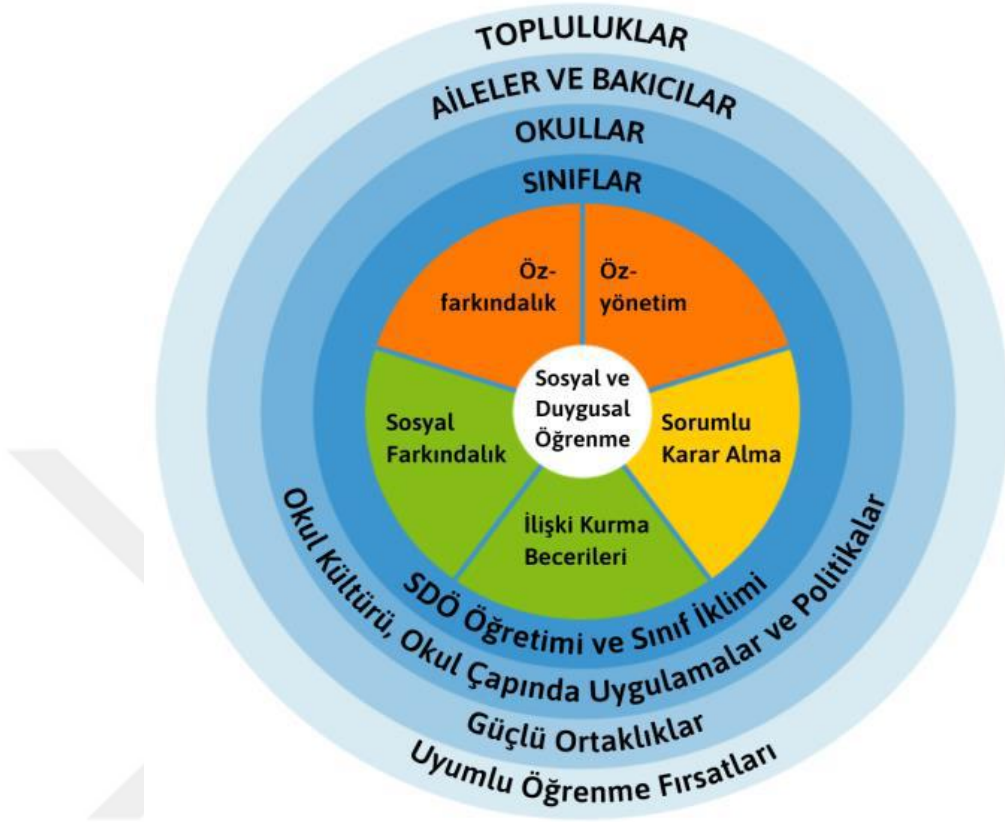
Ralp ve ark. (1998) tarafından çocukların akran ilişkilerindeki sosyal yeterliliklerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada, akran ilişkilerinde güçlük yaşayan çocuklara uygulanan sosyal duygusal program sonunda, çocukların arkadaşlık ilişkilerinde olumlu gelişmeler yaşanmış ve problem çözme becerileri ile benlik saygısında artış olmuştur. Yine arkadaşlık ilişkileri düşük olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerine katkı sağladığı bulunmuştur (Bilbay ve Köseoğlu, 1999).

Sonuç olarak, SDÖ becerilerinin çocukların sosyal becerilerini, akran ilişkilerini ve yürütücü işlevlerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

1.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Alt Boyutları

CASEL (2003) uzun çalışmalar sonucunda beş alt boyutu olan bir SDÖ Modeli ortaya koymuştur. CASEL (2022)'a göre sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutları; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileridir.

Bu alt boyutlar aşağıda Şekil 1.1’de sunulmaktadır (CASEL, 2017).



Şekil 1.1. Sosyal duygusal öğrenme alt boyutları.

CASEL’in SDÖ Modeline göre sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutlarına ilişkin açıklamalar ise Çizelge 1.1’de sunulmaktadır (Weissberg ve ark., 2015).

Çizelge 1.1. Sosyal duygusal öğrenme alt boyutlarına ilişkin açıklamalar.

Sosyal Duygusal Öğrenme Alt Boyutları	Açıklama
Öz Farkındalık Becerileri	Öz farkındalık, kişinin kendi duygularını, kişiliğini, hedeflerini anlamayı, kişinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini doğru bir şekilde belirlemeyi, özgüven ve öz-yeterlik gibi olumlu duygulara sahip olmayı içermektedir.
Öz Yönetim Becerileri	Öz yönetim, kişinin hedeflerine ulaşabilmesi için dürtülerini geciktirme, mevcut stresi yönetme, dürtüleri kontrol etme ve kişisel zorluklar ile baş edebilme yeteneğini içermektedir.
Sosyal Farkındalık Becerileri	Sosyal farkındalık, aynı ve farklı kültürel özelliklere sahip olanların perspektifini alma, empati kurma ve şefkat hissetme yeteneğini içerir. Ayrıca, farklı ortamlardaki davranışlar için sosyal normların anlaşılmasını içermektedir.
İlişki Kurma Becerileri	İlişki kurma becerileri, diğer kişiler ile sağlıklı ilişkiler kurarak bu ilişkiyi sürdürmek ve farklı sosyal normlara sahip ortamlarda etkili bir şekilde yer alabilmeyi içerir. Farklı bir ifadeyle açık iletişim kanallarını kullanmayı, aktif dinleme becerisini, iş birliğini, uygunsuz sosyal baskıya direnmeyi, olumlu bir şekilde çatışmayı çözmeyi ve gerektiğinde yardım istemeyi içermektedir.
Sorumlu Karar Verme Becerileri	Sorumlu karar verme, riskli davranışlar için etik standartları, güvenlik kaygılarını ve davranış normlarını eleştirel bir şekilde incelemeyi, çeşitli kişilerarası ve kurumsal eylemlerin sonuçlarının gerçekçi değerlendirmelerini yapmayı; kendisinin ve başkalarının sağlığını ve refahını dikkate almayı içermektedir.

CASEL'in (2022) SDÖ Modeline göre sosyal duygusal öğrenmenin alt boyutları aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

1.2.1. Öz Farkındalık Becerileri

Öz farkındalık kavramı; kişinin güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerini, benliğini, karakterini, arzularını ve hoşlandığı durumları tanımasını içermektedir. Öz farkındalığın gelişmesi, çocukların stres ya da baskı altında olduklarını hissedebilmelerine ve bu durumun içsel olarak nedenini fark edebilmelerine yardımcı

olabilmektedir. Öz farkındalık bu bağlamda kendi özelliklerini fark etme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler kurma ve başkalarıyla empati kurabilme için bir ön koşuldur (Ulus, 2018). Ayrıca dışsal faktörlerin etkisiyle şekillenebilen; kişinin kimliğine, değer yargılarına, bilgisine, duygularına, hedeflerine, beceri ve potansiyeline dayanmaktadır (Gardner ve ark., 2005).

Öz-farkındalık, kişinin kendi duygularının, inançlarının, değerlerinin, davranışlarının, tutumlarının bilgisine sahip olma becerisidir. Öz farkındalık aşağıdaki becerileri içermektedir (CASEL, 2022).

- Kişisel ve sosyal kimlikleri bütünleştirme,
- Kişisel, kültürel ve dilsel varlıkları belirleme,
- Kişinin duygularını tanımlama,
- Dürüstlük ve bütünlük sergileme,
- Duyguları, değerleri ve düşünceleri birbirine bağlama,
- Önyargıları analiz etme,
- Öz yeterlilik duyma,
- Gelişime açık olma,
- Hedef ve ilgi alanları geliştirme becerileridir.

Öz farkındalık becerisine sahip olan çocuklar, kendi duygu ve düşüncelerini fark ederek güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerini bilmektedir. Bu durum çocukların özgüven duygusunu ve öz yeterlik algısını ise olumlu yönde etkilemektedir. Öz farkındalık, çocuğun güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirleyerek kendisi hakkında gerçekçi bir değerlendirme yapabilmesini sağlamaktadır. Çocuk kendisi hakkındaki bilgileri fark eder, analiz eder ve saklar. Böylece değiştirmek istediği özelliklerine kendisi karar vererek harekete geçme imkânı bulmaktadır (Blakemore ve Frith, 2003). Çocukların kendine güvenmesi, kendine yönelik pozitif düşüncelere ve öz farkındalığa sahip olması; sosyal duygusal beceriler açısından önemlidir (Esen-Aygün, 2017).

1.2.2. Sosyal Farkındalık Becerileri

Sosyal farkındalık; diğer kişilerin duygularını anlama, olaylara ve durumlara onların bakış açısı ile bakabilme, çeşitli gruplar ile olumlu etkileşimler kurabilme ve diğer kişileri takdir edebilme becerileridir (Elias ve Mocerı, 2012). Goleman (1995) sosyal farkındalığı, başkalarının duygularını fark etme olarak tanımlarken, sosyal beceriyi; başkalarının duygularını fark ettikten sonra kişinin nasıl davranacağını bilmesi olarak belirtmektedir. Sosyal farkındalık aşağıdaki becerileri içermektedir (CASEL, 2022).

- Diğerlerinin bakış açısı ile bakabilme,
- Diğer kişilerin güçlü yönleri fark etme,
- Diğerlerine şefkat, ilgi ve empati gösterme,
- Diğerlerinin duygularına ilgi gösterme,
- Minnettarlığı kavrama ve diğerlerine ifade etme,
- Çeşitli sosyal kuralları bilme,
- Toplumun ve sistemlerin kişinin davranışları üzerindeki etkilerini kavrama becerileridir.

Sosyal farkındalık, toplumsal, etik ve ahlaki normlara uygun davranışlar sergilemeyi içermektedir. Sosyal farkındalık, toplumdaki kişileri anlama ve yaşadığı topluma ait olabilme konusunda kişiye katkı sağlamaktadır (Esen-Aygün, 2017).

1.2.3. Öz Yönetim Becerileri

Öz yönetim; duygularla baş etme, hazzı geciktirebilme, amaçlarına ulaşma konusunda azim gösterme, vicdan sahibi olma, aksiliklere ve hayal kırıklığı karşısında sabır gösterme, stresle baş etme yöntemlerini öğrenme, dürtülerini kontrol etme ve hedeflerine ulaşabilmek için kişinin kendi kendini güdüleme sürecidir (Elias ve Mocerı, 2012). CASEL'a göre öz yönetim; kişinin davranış, düşünce ve

duygularını etkili şekilde kontrol etme, hazzı erteleme, stresi yönetme, hedeflere ulaşma becerileri ve kişisel/kolektif bu hedeflere ulaşmak için motivasyon hissetme ve aracılık etme kapasiteleridir. Öz yönetim aşağıdaki becerileri içermektedir: (CASEL, 2022).

- Duygularını yönetme,
- Stres ile başa çıkma yöntemlerini belirleme ve kullanma,
- Öz motivasyon ve disiplin sergileme,
- Planlama ve organizasyon becerilerini kullanma,
- Kişisel ve kolektif hedefler belirleme,
- İnisiyatif alma cesaretini gösterme,
- Kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmada aracılık etme becerileridir.

Öz yönetim becerisi, öfke kontrolü, stres yönetimi, kendi kendini güdüleme, hedefler belirleyerek bunları başarmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, çocukların davranış, düşünce ve duygularını etkili bir şekilde kontrol edebilmeyi öğrenmesini içeren öz yönetimin, sosyal ve duygusal becerilerin kazanılması ve gelişmesinde önemli olduğu düşünülmektedir (Esen-Aygün, 2017).

1.2.4. İlişki Kurma Becerileri

İlişki kurma, diğer kişiler ile etkili ilişkiler başlatabilme ve bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde devam ettirebilme becerisidir. Aynı zamanda kişilerarası ilişkilerdeki çatışmaları çözebilme, baskı ve uygun olmayan arzular ile etkili bir şekilde baş edebilme becerilerine sahip olmayı da içermektedir (Elias ve Mocer, 2012). İlişki kurma becerisi, etkin dinleme, açık iletişim, iş birliği yapma, uygunsuz toplumsal baskıya karşı çıkma, çatışmaları çözme ve gereksinim duyulduğunda araştırma yapma ve araştırma sonuçlarını paylaşmayı kapsamaktadır. Bu beceriler, kişilerin yaşadığı topluma uyum sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır (Esen-Aygün, 2017). İlişki kurma aşağıdaki becerileri içermektedir (CASEL, 2022).

- Etkili iletişim,
- Olumlu ilişkiler geliştirme,
- Kültürel yeterlilik gösterme,
- Takım çalışması ve işbirlikçi problem çözme,
- Çatışmaları olumlu bir şekilde çözme,
- Olumsuz sosyal baskı ile baş etme,
- Gruba liderlik etme,
- Gerektiğinde yardım isteme ya da teklif etme,
- Diğerlerinin haklarını koruma becerileridir.

Kişilerarası ilişkiler, çocukların günlük yaşamlarında etkileşime girdikleri kişilerle olumlu yönde ilişki kurmalarını sağlamaktadır. Aile fertleri ile iyi ilişkiler kurma ve ilişkileri yapıcı bir şekilde sonlandırabilme de kişiler arası ilişki kurma becerileri arasında yer almaktadır. İlişki kurma becerileri çocukların kendilerini topluma uygun olarak ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu durumda ilişki kurma; çocuğun düşüncelerini, ihtiyaçlarını, isteklerini, korkularını ifade edebilmeleridir. Ayrıca gerektiğinde başkalarından öneri ve yardım isteyebilme yeteneğini de kapsamaktadır. Bu nedenle ilişki kurma becerileri çocuğun yaşamında kullanacağı en önemli becerilerinden biridir (Ulus, 2018).

1.2.5. Sorumlu Bir Şekilde Karar Verme Becerileri

Sorumlu karar verme, kişisel ve sosyal davranışlarda etik ve olumlu seçimler yapabilmektir. CASEL (2003) sorumlu karar verebilme becerisini; etik ve sosyal kurallara uygun kararlar verebilme, diğerlerine saygılı davranma, davranışlarının yarattığı sonuçları değerlendirebilme, karar verme becerilerini sosyal ve akademik durumlara uygulayabilme ve çevresinin yararını göz önünde bulundurma olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda farklı durumlarda sosyal etkileşim ve davranışlarına yönelik doğru seçimler yapma, etik standartları ve güvenlik

kaygılarını dikkate alma ve kişisel, sosyal ve kolektif refah için çeşitli eylemlerin faydalarını ve sonuçlarını değerlendirme kapasitesidir. Karar alma; yaşanan problemin farkında olma, probleme çözüm yolları üreterek etik sorumluluk alma becerileridir (Elias ve Mocerı, 2012; Esen-Aygün, 2017). Sorumlu bir şekilde karar verme aşağıdaki becerileri içermektedir (CASEL, 2022).

- Merak ve açık fikirlilik sergileme,
- Kişisel ve toplumsal sorunlara çözüm bulma,
- Bilgileri, verileri, gerçekleri analiz ettikten sonra mantıklı bir karar verme,
- Eylemlerinin sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme,
- Eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme,
- Kişi, aile ve toplumun refahını destekleme,
- Toplum değerlendirme becerileridir.

Kişilerin etkili kararlar alabilmesinin toplumsal yapıdaki varlıklarını korumaları bakımından önemlidir (Esen-Aygün, 2017).

1.3. Sosyal Duygusal Öğrenme ile İlgili Kuramlar

SDÖ çeşitli kuramsal temellere dayanmaktadır. SDÖ; Duygusal Zekâ, Çoklu Zekâ Kuramı ve Sosyal Öğrenme Kuramından etkilenmiştir (Kabakçı, 2006).

1.3.1. Duygusal Zekâ Kuramı

Bu bölümde Salovey ve Mayer, (1990) ve Goleman'ın (1995) Duygusal Zekâ Modellerine yer verilmektedir.

Salovey ve Mayer (1990) “Duygusal Zekâ” kavramını ilk kez kullananlardır. Onlara göre duygusal zekâ, “kişinin kendisinin ve

çevresindekilerin duygularını anlama, duygulardaki farklılıkları ayırt etme durumudur ve bu durumu düşüncesini ve davranışlarını yönlendirmek için kullanabilmeyi içeren sosyal zekânın bir alt biçimi” olarak tanımlamaktadırlar. Onların görüşüne göre Duygusal Zekâ Modeli dört temel beceriden oluşmaktadır:

1. Kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını anlayabilme,
2. Düşünme, anlama, karar verme vb. gibi bilişsel süreçleri kullanılarak duygularını ifade edebilme,
3. Kişilerin duygusal durumlarını anlayarak duyguların nedenlerini analiz edebilme,
4. Yoğun duygularla baş edebilme, yönlendirme ve yönetme becerileridir.

“Duygusal Zekâ” adlı kitabı olan Daniel Goleman Duygusal Zekâ (1995) Modelinde ise duygusal zekanın; kendini harekete geçirebilme, kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, dürtülerini kontrol edebilme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve iyi ilişkiler geliştirebilme yeteneğinden oluştuğunu ifade etmektedir.

Daniel Goleman’ın Duygusal Zekâ Kuramının boyutlarına Çizelge 1.2’de yer verilmektedir.

Çizelge 1.2. Daniel Goleman’ın duygusal zekâ kuramının boyutları.

Boyut	Tanımı	Önemli Noktalar
Kişinin kendi duygularını fark etmesi (Duygusal öz farkındalık)	Kişinin kendi duygularını tanıyabilme ve kullanabilme becerisidir.	Kişinin özgüvene sahip olabilmesi, gerçekçi bir şekilde kendisini değerlendirmesi ve kendiyle alay edebilmesidir.
Kişinin duygularını yönetebilmesi (Duygu yönetimi)	Kişinin duygularını kontrol edebilme ve olumsuz duygularını kontrol edebilmesi ve onlarla başa çıkabilme becerisidir.	Kişinin güvenilir ve dürüst olabilmesi, belirsizliklere ve değişikliklere açık olabilmesidir.
Kişinin kendi motivasyonunu sağlaması (Duyguların verimli kullanımı)	Kişinin duygularını yönlendirebilme, sorunlar karşısında mücadele etme becerisidir.	Kişinin güçlü bir başarıma duygusunun olması ve başarısızlık durumunda bile iyimser olabilmesidir.
Empati becerisine sahip olması (Duyguları okuma)	Kişinin, diğerlerinin duygu ve düşüncelerini fark edebilme becerisidir.	Kişinin kendisini örgüte adayabilmesi, yeteneklerini koruma ve geliştirebilmeye yönelik uzmanlık geliştirebilmesidir.
Sosyal becerilere sahip olması (İlişkileri yürütme)	Kişinin sosyal ilişkileri kavrama, çevresindekilerin duygularını yönetebilme ve onlarla geçinebilme becerisidir.	Kişinin, ikna etme becerisine sahip olması, sosyal grupları oluşturabilmesi ve onlara liderlik edebilmesidir.

Goleman’ın (1995) Duygusal Zekâ Modeli duyguları tanıma, anlama ve kontrol etme Salovey ve Mayer’ın (1990) modeline benzemenin yanı sıra Goleman kişilerin kendini güdülemesi, duygudaşlık kurma ve sosyal beceriler boyutlarına da duygusal zekâ tanımı içerisinde yer vermektedir (TÜSİAD, 2019).

Duygusal zekâ kavramı ile SDÖ kavramı yakından ilişkilidir (Kuyulu, 2015). Duygusal zekâ kişinin duygularını tanıyabilmesi, fark edebilmesi ve ifade edebilmesi

ile gelişmektedir. Duygusal zekâ genetik etmenlerin etkisinde olmayıp gelişime açıktır. Duygusal zekâyı geliştirmek, kişilerin duygularını kontrol edebilmelerini sağlamaktadır. Böylelikle kendi duygularını anlayan ve kontrol edebilen çocuklar sosyal ilişkilerinde de başarılı olmaktadır. Goleman'ın (1995) Duygusal Zekâ Kuramı ile SDÖ arasında birtakım benzerlikler de vardır. Örneğin, Duygusal zekaya sahip olan kişiler; duygu, düşünce ve davranışlarında öz farkındalık geliştirmektedir (Kuyulu, 2015). Ayrıca duygusal zekanın dürtü kontrolü becerisi ile SDÖ'nün öz yönetim becerisi arasında benzerlikler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra SDÖ kavramı her ne kadar duygusal zekâ ile ilgili çalışmaları dikkate alsa da bir kişinin kendisinin ve diğerlerinin iyiliğini düşünerek olumlu ve saygılı kararlar vermesini ifade eden sorumlu bir şekilde karar verme becerisini içermesi bakımından farklılıklar da göstermektedir (Esen-Aygün, 2017). Duygusal zekâ becerileri yüksek olan çocuklar yaşamın her alanında kurduğu ilişkilerinde daha başarılı olmaktadır (Uşaklı, 2017).

1.3.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner (1999) zekâ alanının en az yedi boyuttan oluştuğunu ve bu alanların zamanla geliştirilebileceğini vurgulamaktadır.

Bu zekâ alanlarına Çizelge 1.3' te yer verilmektedir.

Çizelge 1.3. Çoklu zekâ kuramının boyutları.

Zekâ Alanı	Açıklama
1. Sözel/Dilbilimsel Zekâ	Sözlü ve yazılı dili etkili bir şekilde kullanmaktır.
2.Mantıksal/Matematiksel Zekâ	Neden- sonuç ilişkisini anlayarak rakamları etkili bir şekilde kullanmaktır.
3.Müzik/Ritmik Zekâ	Ritme, sese ve melodiye yönelik güçlü bir duyarlılığa sahip olmaktır.
4.Uzamsal/Görsel Zekâ	Şekle, biçime, renge, çizgiye ve boşluğa yönelik güçlü bir duyarlılığa sahip olmaktır.
5.Bedensel/Kinestetik Zekâ	Duygu ve düşünceleri ifade etmek için, vücudu etkili bir şekilde kullanabilmek ve problemleri çözebilme.
6.Kişiler Arası Zekâ	Başkalarının duygularını, isteklerini ve onlarla iş birliği içerisinde nasıl çalışılabileceğini anlayabilme, problemleri ve çatışmaları çözebilme.
7.İçsel Zekâ	Kişinin, kendinin güçlü ve zayıf yönlerini, duygularını, istek ve niyetlerini anlayabilmesi ve bunların farkında olarak yaşamını daha etkili bir şekilde sürdürebilme.

Gardner (1993) tarafından ortaya atılan Çoklu Zekâ Kuramının alt boyutları olan kişilerarası zekâ, içsel zekâ ile SDÖ'nün alt boyutları olan öz farkındalık, sosyal farkındalık ve ilişki kurma gibi beceriler arasında benzerlikler bulunmaktadır. Örneğin, Çoklu Zekâ Kuramının diğer insanların duygularını, arzularını, onlarla nasıl iş birliği yapabileceğini anlayabilme, kişiler arası çatışmaları çözebilme becerisi olarak tanımlanan kişilerarası zekâ alt boyutu ile SDÖ kapsamında, kişilerle ve doğadaki diğer canlılarla iletişim kurabilme, onları anlama ve koruma ve toplumda yaşanan sosyal olaylara duyarlılık gösterebilme becerisi olarak tanımlanan sosyal farkındalık becerisi benzerliktedir. SDÖ, kişilerle iletişim ve empati kurma becerilerinin yanı sıra doğadaki diğer varlıkların farkına varma, onları anlama, koruma ve toplumda yaşanan sosyal olaylara duyarlılık gösterme becerilerini içerdiğinden sosyal zekâ kapsamında tanımlanan becerilerden daha geniş bir kavram olduğu görülmektedir (Esen-Aygün, 2017).

Çoklu Zekâ Kuramı tüm kişilerin farklı zekâ alanlarına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Her kişinin farklı zekâ alanı baskın olup farklı yetenek ve ilgileri bulunur. Bu nedenle çocuklara verilen eğitimin tek yönlü değil çok yönlü olması önemlidir. SDÖ, bu düşüncüyü paralel olarak çocukların akademik becerilerinin yanında sosyal ve duygusal becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Soylu, 2007).

1.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bu kuram, öğrenme sürecinin sosyal bağlamda gözlem ve taklit yoluyla gerçekleştiği temeline dayanmaktadır. Bandura kuramında öğrenme üzerinde edimsel koşullanma, model alma ve taklidin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Edimsel koşullanmada, davranışların pekiştirilmesi ya da ödüllendirilmesinin davranışın tekrar edilme olasılığını arttırdığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda Bandura kişilerin, diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek birçok şeyi öğrenebileceğini savunmaktadır (Bandura, 2001).

Bandura, kişilerin sıklıkla diğerlerinin davranışlarını sosyal durum ve olaylar karşısında gözleyerek, o anda davranışı öğrenebileceklerini savunmaktadır. Gözlem kişiye yeni bir davranışın olası sonuçlarını göstermekte ve diğer kişiler davranışı yaparken, kişi ne olduğunun farkına varmaktadır. Bandura bu süreci dolaylı pekiştirme olarak adlandırmaktadır (Orçan, 2012). Bandura'ya göre, ilk kez yapılacak bir hareketin sonucuna dair beklentiler; yine çevreden örnek alınan modellerin davranışlarının, ödüllendirmelerine ya da cezalandırmalarına bakılarak belirlenebilmektedir. Kısacası ödüllenen davranışlar tekrarlanır, söndürülen davranışlar ise tekrarlanmaz (İnci, 2014).

Çocukların, okul içi ve okul dışı ortamlarda SDÖ becerileri kazanmalarında “doğal öğrenme” olarak adlandırılan öğrenmenin rolü büyüktür. Bu nedenle ebeveynler, öğretmenler ve diğer yetişkinler çocukların SDÖ becerilerini desteklerken Sosyal Öğrenme Kuramından yararlanarak çocukların bu becerilerini rol model olma yoluyla desteklemektedir (Black, 2021).

1.4. Sosyal Duygusal Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Çocuklara erken yıllardan itibaren SDÖ becerilerinin birikimli olarak kazandırılması gerekmektedir. Kandır ve Alpan, (2008) çocukların yaşama iyi uyum sağlayabilmesi için sosyal duygusal becerileri oldukça önemlidir. Çocukların başta aileleri olmak üzere yaşamlarında birçok faktör gelişiminde etkili olmaktadır. Şekil 1.1’de görüldüğü gibi SDÖ; okulun eğitim-öğretim programı, kültürü ve politikaları içerisinde yer aldığı ve aile ile katılımı ile uygulandığında daha etkili olmaktadır. SDÖ sadece çocuk merkezli değil; okul ikliminin güvenli, şefkatli ve destekleyici yaklaşımı gibi çevresel etkenlerle de gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda SDÖ’ü etkileyen faktörler; çocuğa ilişkin faktörler, aile, okul ve okul- aile etkileşimleri olarak ele alınabilmektedir (Aydoğan ve ark., 2015; Black, 2021).

1.4.1. Çocuğa İlişkin Faktörler

Alan yazın incelendiğinde çocukların SDÖ becerileri üzerinde etkili olan çocuğa ilişkin faktörler; çocuğun sahip olduğu mizaç özellikleri (Yaşar, 2015), sosyal becerileri (Blair ve ark., 2004) ve yürütücü işlevleri (Lezak, 1982) olarak ele alınabilmektedir.

Mizaç: Doğuştan getirilen mizaç gibi bazı özellikler sosyal ve duygusal beceriler konusunda temel belirleyici unsurlardan biridir. Çocukların sosyal ve duygusal becerilerinde mizaç, kişisel farklılıkları açıklaması açısından önemlidir (Yaşar, 2015). Mizaç, kişinin davranışının altında yatan doğuştan var olan nispeten tutarlılığı ifade eder. Aşağıda mizacın özelliklerine yer verilmektedir:

- Çocukların sosyal yeterlikleri üzerinde etkili olan mizaç; duygu, düşünce ve davranış alanlarındaki, tepkisellik ve öz düzenlemedeki kişisel farklılıklardır ve nispeten daha durağan ve biyolojik temeli olan bir özelliktir (Erden, 2012; Rothbart ve Bates, 2006).

- Çocukların mizaç özellikleri, ebeveynleriyle olan ilişkisini belirlemektedir (Paterson ve Sanson, 1999).
- Çocukların biliş, uyarılma, motivasyon ve duygulanım gibi diğer özellikleri devamlı olarak aile içindeki ve dışındaki çevresiyle etkileşime girmektedir. Bu etkileşim, çocukların bazı mizaç özelliklerini değiştirebilmekte veya desteklemektedir (Goldsmith ve ark., 1987).
- Mizaç, çevresel faktörlerin değişimine bağlı olarak zaman içinde görece biçimde sabit bir özelliğe sahiptir (Goldsmith ve ark., 1987).

Thomass ve Chess mizacı zor, kolay ve yavaş ısınan bebekler olarak 3'e ayırmaktadır (Erden, 2012; Rothbart ve Bates, 2006).

Kolay Mizaçlı Bebekler: Kolay mizaçlı bebekler genelde neşeli ve sıcakkanlıdırlar. Yabancılarla karşı ise arkadaşça yaklaşım sergilerler ve rahat bir şekilde avutulabilirler.

Zor Mizaçlı Bebekler: Bu bebekler ağlamaya daha fazla eğilimlidirler. Daha az olumlu duygular sergilemektedirler. Yeni durum ve yabancılarla karşı ise daha fazla olumsuz tepkiler göstermektedirler. Bu bebekler şiddetli öfke nöbetleri geçirebilir ve kolay kolay avutulamazlar. Ebeveynler bu mizaca sahip bebekleri büyütürken kendi kendilerine “Neyi yanlış yapıyorum?” diye sorabilirler.

Yavaş Isınan Bebekler: Bu mizaca sahip bebekler yabancılarla karşı temkinli yaklaşım göstermektedirler. Ebeveynlerinden ayrılma konusunda isteksiz görünmektedirler. Olumlu veya olumsuz duygularını genelde açık bir şekilde belli etmezler.

Yapılan araştırmalar, mizacın SDÖ becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akbaş, 2016; Çorapçı, 2008; Griggs ve ark., 2009; Sterry ve ark., 2010). Örneğin, zor mizaca sahip çocukların sosyal ilişkilerinde problem yaşama risklerinin ve okul öncesi dönemdeki çocukların arkadaşlarına saldırgan tavırlar sergileme olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilmektedir (Campbell, 2006).

Çocukların sahip olduğu mizaç özelliklerinin yanı sıra sahip oldukları sosyal beceriler de onların sosyal duygusal öğrenme becerilerini ve çevresiyle olan ilişkilerini belirlemekte etkili olmaktadır.

Sosyal beceriler: Akran ilişkileri, duyguları düzenleme, etkileşim kurma, öfke kontrolü, empati duyma, çatışma çözme, stresle başa çıkma ve öz düzenleme gibi becerileri içermektedir. Çocukların sahip olduğu sosyal beceriler, onların sosyal duygusal öğrenmeleri üzerinde etkili olmaktadır. Sosyal becerileri yüksek olan çocuklar duygularını başarılı bir şekilde düzenleyebilmektedir. Öfke üzerinde etkili bir kontrol, çocukların kendileri ve arkadaşları arasındaki fikir farklılıklarını uzlaştırmalarına yardımcı olmaktadır. Böylece karşılıklı akran ilişkilerinin sürdürülmesine fayda sağlamaktadır (Asher ve ark., 1998). Sosyal becerileri yüksek olan çocukların reddedilme, izole edilme veya zorbalığa uğrama olasılıkları daha düşüktür (CASEL, 2007). Aynı zamanda bu çocukların kendi ve başkalarının duygularını tanıma becerisi, arkadaş edinme, başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerilerinin geliştiği, başkalarının üzüntüsüne karşı daha ilgili olduğu ve farkındalık gösterdiği, yoğun duyguları ile baş edebildiği ve problemler karşısında herkes için uygun çözümü seçebildikleri görülmektedir (Özgünlü, 2021). Çocukların sosyal becerileri etkin bir şekilde öğrenmeleri, onların ilerideki yaşamlarında çevresindeki diğer kişilerle etkili iletişim kurmalarına fırsat sağlamaktadır (Asher ve ark., 1998).

Sosyal becerilerin içerisinde yer alan akran ilişkileri de çocukların SDÖ becerileri üzerinde etkili olmaktadır.

Akran İlişkileri: Okul öncesi dönemde çocukların, sosyal duygusal becerileri üzerinde akran ilişkilerinin rolü büyüktür. Çocukların akranlarıyla etkileşime girme ve oyun gruplarına dahil olma gereksinimleri yaştan ilerlemesiyle giderek artmaya başlamaktadır. Çocuklar oyun arkadaşları sayesinde paylaşmayı, iş birliğini, sorumluluk almayı, kendi ve başkalarının haklarını korumayı, lider olmayı ya da lideri takip etmeyi, kuralları ve yardımlaşmayı grup oyunları aracılığı ile öğrenmektedir. Böylece çocuk toplum kurallarını benimser. Akran grubu ile

etkileşimin artması, çocuğun değişik rolleri denemesine fırsat sağlayarak sosyal ve duygusal deneyimlerini artırmaktadır (Tuğrul, 1993).

Çocukların sahip olduğu sosyal becerilerin yanında sahip oldukları yürütücü işlev becerileri de onların SDÖ becerileri üzerinde etkili olmaktadır.

Yürütücü işlevler: Dikkat, görevi başlatma ve sürdürme, çalışma belleği, zaman yönetimi, planlama, öz düzenleme ve hedefe ulaşmada çaba, bilişsel esneklik ve üst bilişsel becerileri kapsamaktadır. Çocukların sahip olduğu yürütücü işlev becerileri, onların sosyal duygusal öğrenmeleri üzerinde etkili olmaktadır. Yürütücü işlev becerileri yüksek olan çocukların kendi öğrenme potansiyeli konusunda daha iyimser olmakta, okuldan daha çok zevk almakta ve çevresi ve akranları ile daha iyi ilişkiler geliştirmektedir (Zelazo ve ark., 2016). Yüksek yürütücü işlev becerilerine sahip çocuklar, daha ileri düzeyde SDÖ becerileri geliştirme konusunda daha başarılı olmaktadırlar, çünkü çevresindeki kişiler ile başarılı etkileşimler geliştirmelerini sağlayan davranışları düzenleyebilmektedirler (Lewis ve Carpendale, 2009).

Mizaç, sosyal beceriler, yürütücü işlevler gibi çocuğa ilişkin özelliklerin yanı sıra SDÖ üzerinde çevresel etkilerin ve öğrenme yaşantılarının da önemi büyüktür. Çocuğun sosyal duygusal öğrenme becerileri geliştirmesinde çevresindeki kişilerin model olması etkin bir rol oynamaktadır. Çocuk bu kişilerin davranışlarını gözlemleyip taklit ederek belirli davranış örüntüleri geliştirmektedir (Cirhinlioğlu, 2015). Bu nedenle çocuğa ilişkin özelliklerin yanı sıra aile, akran ve okul gibi çevresel etmenler de SDÖ üzerinde etkili olmaktadır.

1.4.2. Aile

Çocukların sosyal ve duygusal becerilerin niteliği, ebeveyn-çocuk iletişimi ile oldukça ilişkilidir. Çocukların sosyal duygusal gereksinimlerini desteklemeye yönelik ebeveyn davranışları; çocukların öz güven duyma, bağımsız hareket edebilme, yaratıcı ve haklarını koruyan, iş birliği yapabilme, yardımlaşabilen,

kendisiyle barışık ve çevresine uyum sağlayan bir kişi olabilmelerinde etkilidir (Kandır ve Alpan, 2008). Ailenin, sosyal duygusal öğrenmenin kazandırılmasındaki önemi aşağıda sıralanmaktadır:

- Ailenin çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki etkisi anne karnından başlamaktadır. Ebeveynlerin bebeğin dünyaya gelmesine yönelik hazır olup olmamaları ve bebeğe yönelik beklentileri vb. durumlar çocuğun duygusal etkileşiminde büyük önem taşımaktadır (Kandır ve Alpan, 2008).
- Ebeveyn ve diğer yetişkinlerin yaklaşımı bebeğin kazanacağı güven duygusunun belirleyicisi olmaktadır. Bebek özellikle ebeveynlerini davranışlarını gözlemleyerek onları örnek almaktadır. Bu nedenle ebeveynin çocuğa göstereceği ilgi ve sevgi çocuğun sosyal duygusal beceriler açısından kendini iyi hissetmesini sağlamaktadır. Eğer ailedeki etkileşimler olumsuzsa bu durum çocuğun sosyal ilişkilerinde başarısızlığa neden olabilmektedir (Efilti, 2008).
- Çocukta sosyal ilişkilerin ve duygusal özelliklerin gelişmesinde anne çocuk iletişiminin büyük etkisi bulunmaktadır. Annenin çocuğu ile sağlıklı iletişim kurması, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini desteklemektedir. Ayrıca başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmasına temel oluşturmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008).
- Çocuk sosyalleşme sürecinde en yakın çevresi olan ebeveynleri, öğretmenleri, akranları ve diğerleri ile sürekli etkileşim içerisinde. Ebeveynler çocuklarına model olarak önemli davranış değişikliklerine yol açmaktadır. Sosyalleşme sürecinde rol oynayan kritik psikolojik nüvelerin özdeşleşme ve taklit olduğu kabul edilmektedir (Arslan ve ark., 2012). Kaliforniya'da yapılan araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin sosyal beceriler açısından çocuklarına olumlu model olmalarının, çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etkili olduğu bulunmuştur (Taylor ve Machida, 1994).
- Aile değişkenleri içinde sosyal ve duygusal beceriler açısından ebeveyn tutumları ve kardeşler ile geliştirilen ilişkiler önem taşımaktadır (Ogelman, 2012).

- Çocuğun davranışlarını engelleyecek sert bir disiplin anlayışı sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Çocuğa babası, tehlikeli ve cezalandırıcı biri gibi tanıtılmamalı, babanın da çocuğa yeterli zamanı ayırması ve gereken yakınlığı göstermesi gerekmektedir (Efilti, 2008). Yılmaz'ın (2014) çocukların algıladığı ebeveyn tutumları ile SDÖ becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada ebeveynleri ile iletişimlerinin iyi olduğu algısına sahip olan çocukların SDÖ becerilerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.
- Çocukta sosyal davranışların aile tarafından onaylanma, gülümseme vb. yollarla ödüllendirilmesi ya da olumsuz davranışların ilgi gösterilmeyerek söndürülmeye çalışılması, çocuğun o davranışı ileride yapıp yapmamasını belirlemektedir. Örneğin, ağladığı zaman isteklerini elde ettiğini gören çocuk, yeni bir isteği yapılmadığında ağlarsa ve istek yerine getirilirse gelecek sefer çocuk yine isteklerini ağlayarak elde etmeye çalışacaktır. Ağlamaya koşullanan çocuk bunu genelleştirerek isteklerini ağlama yoluyla sağlamaya çalışacaktır. Kısacası, çocuk isteklerini elde etmek için duygularını kullanmaya başlayacak ve zamanla buna koşullanacaktır (Cırhinlioğlu, 2015).
- Çocuğun kardeşi ya da kardeşleri varsa ebeveyni ile geçirdiği zamandan çok daha fazlasını kardeşleriyle geçirmeye başlamaktadır ve ilerideki yaşamında sosyalleşme sürecinde etkili olacak sadakat, yardım etme, çatışma ve rekabet gibi pek çok kavramı onlardan öğrenmektedirler (Yaşar, 2015).
- Çocuğun yetiştiği aile ortamının özellikleri (ailenin yapısı, sosyo-ekonomik düzeyi vb.) çocuğun sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde yetişen çocukların sosyal duygusal beceriler açısından daha başarılı oldukları bilinmektedir (Erden, 2012).
- Aile içerisinde sürekli sosyal, ekonomik ve duygusal strese maruz kalan çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerinin zayıf olma olasılığı daha yüksektir (Raver ve Knitze, 2002).

1.4.3. Okul

Çocukların sosyal duygusal öğrenmelerine etki eden bir çevresel etken de eğitimidir. Eğitim, çocuğun istendik yönde beceriler kazanmasına katkı sağlamaktadır (Cirhinlioğlu, 2015). Okul programları, çocuğun akademik başarısının yanında SDÖ becerileri açısından da yeterliliğe sahip olmasına önem vermektedir. Okul öncesi dönemden itibaren SDÖ becerileri çocuklara kazandırılmalıdır (Günindi, 2011). Okulun, SDÖ becerilerinin kazandırılmasındaki önemi aşağıda sıralanmaktadır:

- Sosyal ve duygusal ihtiyaçlar açısından okul çağı çocuklar için çok önemlidir. Bu dönemde çocuk okula başlayarak yeni bir çevre oluşturmakta ve giderek sosyalleşmektedir. Çocukların gelişim ihtiyaçlarının karşılanması açısından birinci derece sorumluluk ailenin; ikinci derecede de öğretmenindir (Kesici, 2008).
- Öğretmenler okulda çocuklara samimi ve güvene dayalı demokratik bir ortam oluşturup çocuğa gelişimine uygun sorumluluk vererek kendini tanımasını, ifade edebilmesini ve kontrol edebilmesini desteklemektedir (Koçak ve Pirpir, 2014).
- Öğretmenler çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerini sosyal bir müfredat kullanarak destekleyebilir (Yaşar, 2015).

1.4.4. Okul-Aile Etkileşimleri

Çocuğun sosyal duygusal açıdan sağlıklı olabilmesi onun ev ve okul ortamında alacağı eğitimin niteliği ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, eğitim programları aileden bağımsız olmak yerine aileyi de içine almayı hedeflemelidir. Okul-aile etkileşiminin yararları aşağıda sıralanmaktadır:

- Eğitim sürecinde ailelerden destek almak eğitim programının hedeflerine daha kısa sürede ulaşılmasını sağlamaktadır (Vural, 2006).

- Ebeveynlerin eğitim sürecine dahil olmaları çocukların eğitim çabalarını nasıl destekleyeceklerini öğrenmelerine fırsat vermektedir. Çocuklar, gün içinde ev ortamında yaşananları okula, okul ortamında yaşananları ev ortamına rol oynayarak aktarmaktadırlar. Bu bağlamda ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların başlattığı bu etkileşimi desteklemeleri gerekmektedir (Ömeroğlu ve ark., 2014).
- Ailelerin eğitime katılımı ile hem eğitimin devamlılığı hem de çocuk ile geçirilen zamanın niteliğinin artması ile daha zengin ve etkili bir öğrenme ortamı oluşmaktadır. Bu doğrultuda aileler eğitim sürecine dahil olarak çocuklar için daha planlı ve sürekli bir eğitim süreci oluşturmalarıdır (Göktaş, 2015).
- Okul ve aile arasındaki sağlıklı etkileşim; yanlış anlamaları önleme ve çocuklarının durumundan haberdar olma ve buna yönelik destekleyici yaklaşımlar sergileme gibi sosyal bir ilişkinin oluşmasını sağlamaktadır. Bu olumlu etkileşim öğretmenlerin, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik ailelerden yardım istemesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğretmenlerin, ebeveynler ile ortak bir dil geliştirebilmesi için ebeveynlerin çocukları hakkındaki önceliklerini, kültürel ve ekonomik özelliklerini anlamaya çalışmalıdırlar. Sağlıklı ilişkilere dayalı bu iş birliği, ebeveyn, öğretmen ve çocuktan oluşan ekibe eşsiz fırsatlar sağlamaktadır (Ömeroğlu ve ark., 2014).
- Ailesinin kendine ve eğitim sürecine zaman ayrıldığını gören çocuklar, kendini değerli hissetmektedir. Bu durum çocukların hem öğrenme motivasyonunun yükselmesini hem de özgüven gelişimlerini desteklemektedir (Göktaş,2015).

1.5. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Farklı Ortamlarda Desteklenmesi

SDÖ becerilerinin çocukların akranlarıyla ve çevresindeki diğer kişiler ile ilişkilerini güçlendirdiği ve öğrenme motivasyonlarını artırarak çocuklara birçok katkı sağladığı bilinmektedir (Lopes ve Salovey, 2004). SDÖ becerileri okul öncesi

yaş grubundan itibaren tüm çocuklara rahatlıkla kazandırılacak becerilerdir (Uşaklı, 2015). SDÖ açısından gelişen çocuklar; sosyal-duygusal becerilerde daha başarılı olan, yeni ortamlara daha kolay uyum sağlayan, okul hakkında olumlu tutumlar geliştiren ve akranları ile daha iyi ilişkilere sahip çocuklar olarak görülmektedir (Blair ve ark., 2004; Pepler ve Bierman, 2018).

SDÖ'nün çocukların tutum, davranış ve okul performansına yönelik olumlu katkıları düşünüldüğünde okul ve ev ortamında sosyal duygusal öğrenmelerinin desteklenmesi önemlidir.

1.5.1. Okul Ortamında Sosyal Duygusal Öğrenmenin Desteklenmesi

SDÖ sadece çocuk merkezli gelişim ile değil aynı zamanda okul ikliminin güvenli, şefkatli ve destekleyici olma gibi çevresel etkenlerle gerçekleşmektedir. (Black, 2021).

SDÖ ve okul iklimi birbirini tamamlar ve birbiriyle bağlantılıdır. SDÖ ve okul iklimini ve çocuk-öğretmen etkileşimlerini etkiler, çocukları ve öğretmenleri doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. SDÖ programları, çocuklara ve okul personeline sosyal-duygusal yetkinliği geliştirmeleri için fırsatlar sağlamakta, dolayısıyla olumlu bir okul ortamını geliştirmektedir. Bu doğrultuda SDÖ programlarının çocukların tutumları, davranışları ve okul performansı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan meta-analiz çalışmasının sonuçları Çizelge 1.4'de belirtilmektedir (Durlak ve ark., 2011).

Çizelge 1.4. Sosyal duygusal öğrenme programlarının çocuklar üzerindeki etkileri.

TUTUM	DAVRANIŞ	OKUL PERFORMANSI
Daha iyi toplum bilinci duygusu	Daha fazla sınıf katılımı	Gelişmiş matematik, erken okuryazarlık ve sosyal çalışma becerileri
Daha yüksek akademik motivasyon	Daha güçlü pro-sosyal beceriler	Daha yüksek başarı testi puanları
Davranışların sonuçlarının daha iyi anlaşılması	Sosyal alanlara katılımın artması	Gelişmiş problem çözme becerileri
Daha iyi başa çıkma becerileri	Disiplin yönlendirmelerinde azalma	Geliştirilmiş üstbilis becerileri, Üst düzey akıl yürütme becerilerinin kullanılması
Okula ve öğrenmeye karşı artan olumlu tutum		Gelişmiş planlama becerileri

Okul ortamında okul ikliminde etkili olan öğretmenlerin çocuklara SDÖ becerilerini sistematik olarak kazandıracak, çeşitli öğrenme kullanmaları ve geliştirmeleri geliştirmelerine önemli olup, okul ortamında çocukların sosyal duygusal öğrenmelerinin desteklenmesine dair etkinlik önerileri aşağıda yer almaktadır:

- Çocukların SDÖ becerileri hareket ve oyun etkinlikleri ile desteklenebilir. Örneğin; Çocuklar, meyvelerin adlarına göre ayrılır. Oyuna katılan çocuklara meyve adları vermek için dört çeşit meyve seçilir. Elma, armut, portakal ve çilek vb. (her çocuk hangi meyveyi aldığını hatırlamalıdır, bu hafızayı destekler). Sonra aynı meyveler için aynı yönergeler verilir: "Elmaların hepsi zıplasın" veya "Tüm çilekler tek ayak üzerinde dursun" vb. Ayrıca ilerleyen uygulamalarda daha uzun yönergeler verilerek karmaşıklık artırılabilir. Örneğin "Çilekler sandalyede otursun, portakallar 3 parmağını kaldırsın ve elmalar tek ayak üzerinde 5 kere zıplasın." denilebilir. Çocuklar hangi meyveye ait olduklarını ve bu meyveye verilen yönergeleri hatırlamalı ve oyun sırasında öğretmenin söylediklerine dikkat etmelidir. Bu oyun ile çocukların özyönetim becerileri desteklenir.

- Çocukların SDÖ becerileri sanat etkinlikleri ile desteklenebilir. Film afişleri, görsel kartlar, resim tabloları gibi tüm görsel ve sanatsal ürünlerin taşıdığı duyguların incelenmesi özellikle öz farkındalık becerilerinin gelişimini sağlar. Örneğin; öğretmen çeşitli duygu kartlarını zarfların içine yerleştirir. Çocuklar daire olur ve müzik çalarken zarfı elden ele geçirir. Müzik durduğunda, zarfı elinde tutan çocuktan zarfın içinde yer alan duyguyu tanımlaması ve böyle hissettiği bir zamanı tarif etmesi istenebilir. Ayrıca çocuklarla kolaj çalışması yapılabilir. Örneğin; farklı yüz özelliklerine ait resimler hazırlanır ve kesilir. Her çocuk gözlerini, burnunu, ağzını, kulaklarını ve saçını seçer ve bir kâğıt tabak üzerine yapıştırarak bir yüz oluşturur. Çocuklardan belirli bir duyguyu gösteren bir yüz oluşturmaları istenir ve ardından sınıfa bu duyguyu tahmin edip edemedikleri sorularak duygular üzerinde tartışılır.
- Çocukların SDÖ becerileri Türkçe-dil etkinlikleri ile desteklenebilir. Örneğin; herhangi bir öykünün veya filmin farklı sonlar, ortamlar, karakterler ve duygular ile tekrar canlandırılması tüm SDÖ becerilerinin gelişimini destekleyici bir yöntem olarak kullanılabilir. Ayrıca gruplar halinde, kuklaları kullanarak çeşitli senaryo ve tartışma ortamları oluşturulabilir.
- Çocukların SDÖ becerileri drama etkinlikleri ile desteklenebilir. Örneğin; sıraya girme, kibar olma ve arkadaşlarının oyununa katılma vb. durumların canlandırılması gibi etkinliklerden yararlanılabilir (Samur, 2011).
- Çocukların SDÖ becerileri okul dışı ortam etkinlikleri ile desteklenebilir. Müze ve doğa gezileri ile okul dışında birlikte olma, dış kaynakları değerlendirme, yakın çevrenin ihtiyaçlarını belirleme, bu yönde iyileştirici projeler üretme çalışmaları çocukların sınırlarını zorlama, kendilerini keşfetme ve iş birliği ile çalışma becerileri açısından çocukları desteklemektedir (Göl-Güven, 2021).
- Çocukların SDÖ becerileri proje etkinlikleri ile desteklenebilir. Proje çalışmaları ile ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerinin gelişimini desteklemek üzere küçük grup çalışmaları yapılabilir. Örneğin; çocuklar okullarında veya toplum içinde yaşanan gerçek bir sorunu belirlemeye ve

iş birliği içinde çözmeye teşvik edilebilir. Ayrıca takım oluşturma oyunları, çocukların çeşitli beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu etkinliklerin yanı sıra çocukların okul ortamında SDÖ becerilerinin desteklenmesine yönelik çeşitli öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Sınıfa yeni gelen çocuğa akranları arasından bir rehber belirlenir ve okul tanıtılabilir.
- Sınıfın bir yerine büyük bir peluş oyuncak hayvan konularak bunun kendini zaman zaman yalnız hisseden çocuklar için bir arkadaş olabileceği söylenebilir.
- Arkadaşı okuldan ayrılan çocuklara destek verilmesi sağlanabilir. Ayrıca okuldan ayrılan çocukların birbirilerine fotoğraf gibi küçük eşyalar vermeleri sağlanabilir.
- Çocukların yoğun duygularla baş edebilme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Örneğin; çocuklara, özellikle duygularının yoğunluğu yüksek olduğunda duygularla baş edebilmenin daha zor olduğu söylenir. Bu nedenle trafik lambasının duyguların kontrolünde önemli olduğu belirtilir. Çocuklara trafik lambasının ne olduğunu ve niçin kullanıldığı sorulur. Bir tartışma ortamı yaratılır ve trafik lambasının ne olduğu anlatılır. Tıpkı trafik lambasının arabayı durdurması ve beklemesini sağlaması gibi öfkелendiğinde de: “Başkasına veya kendinize zarar verebilecek bir şey yapmamak için önce kırmızıda durmalı, sarı renkte beklemeli yani düşünmeli ve sonra yeşil renkte harekete geçmeli yani uygun davranışı yapmalısın” denir. İlerleyen günlerde sınıfta yaşanan çatışma durumlarında çocuklara trafik lambasını kullanmaları hatırlatılabilir.
- Okulda her zaman çocuğun duygusal özelliklerinin farkında olmasını destekleyecek yapılandırılmamış öğrenme fırsatları meydana gelebilir. Farkındalığı yüksek olan öğretmenler bu fırsatları etkili bir şekilde kullanabilir. Sağlıklı SDÖ; rahat ve güvenli bir öğrenme ikliminde oluşmaktadır (Senemoğlu,1994).

1.5.2. Ev Ortamında Sosyal Duygusal Öğrenmenin Desteklenmesi

Aile çocuğun sosyal ve duygusal becerilerini hızlandırıcı bir etkiye sahiptir (Gilkerson, 1992). Çocuğun sosyal duygusal becerilerinde ebeveynlerin çocuğa model olması ve onunla olumlu etkileşimlere girilmesine ek olarak ebeveyn-çocuk etkileşimi de büyük önem taşımaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Ebeveynlerle ve kardeşlerle yaşanan günlük deneyimler, çocuklara SDÖ becerilerini pekiştirme, modelleme ve uygulama fırsatları sağlaması açısından önemlidir. Bu doğrultuda ev ortamında çocukların sosyal duygusal öğrenmelerinin desteklenmesine dair öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Ebeveynler bebeklikten itibaren çocukların temel ihtiyaçlarını zamanında ve yeterli düzeyde karşılamalıdır.
- Ebeveynler, uygun davranışlar açısından çocuğa model olmalıdır. Sosyal davranış biçimlerini kazanmasında onlara rehberlik etmelidir.
- Ebeveynler; çocuklara karşı tutarlı, kararlı ve dengeli davranmalıdır.
- Ebeveynler çocuklarının yaş ve gelişim özelliklerine uygun beklentilere sahip olmalıdır.
- Ebeveyn-çocuk etkileşiminde; çocuğun duygu ve düşüncelerine değer verilmeli ve iletişim kurarken tehdit etme, avutma gibi iletişimi engelleyen davranışlar kullanılmamalıdır. Çocuklarla iletişim kurarken “sen dili” yerine “ben dili” kullanılmalıdır.
- Ebeveynler çocuklarla yeterli ve kaliteli zaman geçirmeli, onları istekli bir şekilde dinlemeli, sorularına karşılık vermeli, çocukları için gerekli olan uyarıcıları sağlamalı, demokratik tutumla yaşanan problemlere karşı çocuklarla çözüm aramalı, gerektiğinde güven verici bir şekilde sınırlamalar getirilebilmelidir (Kandır ve Alpan, 2008).
- Çocuğun aile içindeki duygularını dile getirmesine fırsat verilmelidir. Örneğin: "mutluyum" çünkü ailemle seyahate çıkarken eğleniyorum, "üzgünüm" çünkü bazen bana istediğim bir şeyi vermiyorlar, "kızgınım" çünkü kardeşim beni rahatsız ediyor. Çocuktan benzer durumlardaki duygularını anlatması istenebilir.

- Ebeveynler, çocuklarının yalnız kalmaya ihtiyacı olduğu zamanlarda onlara bu fırsatı sağlamalıdır.
- Ebeveynlerin, çocukların sanat çalışmalarını ev ortamında sergilemeleri, bu konudaki heyecanlarını ve mutluluklarını ifade etmeleri önemlidir.
- Evde oluşturulacak olan kurallara yönelik çocukların da fikirlerinin alınması önemlidir.
- Çocukların ev ve aile ortamında oluşan erken deneyimlerinin yansımaları ev dışındaki çevrelerindeki ilişkilerinin de belirleyicisi olmaktadır (Göl-Güven, 2021). Bu nedenle ailelerin akademik başarıya önem verdikleri kadar çocuklarını sosyal duygusal alanlarda da desteklemeleri gerekmektedir. Bu nedenle aile ortamında çocuğun sosyal duygusal öğrenmelerinin desteklenmesi için farklı materyallerden, oyunlardan ve etkinliklerden yararlanılabilir. Örneğin; birlikte mutlu bir kedi taklidi yapılabilir. Bu kedinin neden mutlu olduğu ile ilgili çocuğun fikirler üretmesi desteklenebilir.

1.6. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Öğrenme Programları

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal duygusal becerilerini desteklemek amacıyla SDÖ'ye yönelik çeşitli programlar hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu bölümde okul öncesi dönemde uygulanan sosyal duygusal öğrenme programlarına yer verilmektedir.

Düşünce Araçları (Tool of the Mind) Programı okul öncesi çocuklar için 2008 yılında Rusya'da ve ABD'de kullanılmıştır (CASEL, 2021). Bu program, Vygotsky'nin yaklaşımını içeren sosyo-kültürel bir temele dayanan çocuk merkezli uygulamalarla, çocuğun öğrenmesine rehberlik etme ve desteklemede öğretmenin rolü büyüktür (Barnett ve ark., 2008). Bu programda çocuklara okunan bir hikâyenin dramatizasyonu ile çocukların iş birliği içinde kurallara uyarak sosyal beceriler kazanmasını sağlamaktadır. Dramatizasyon sonrasında yapılan değerlendirmeler, çocukların yürütücü işlevlerini de geliştirmektedir. Ayrıca çocukların akran desteği

ile kendi kendini düzenleyen ve akranların birbirlerine yardım etmesini destekleyen etkinlikler ile çocukların öz denetim kazanmalarını sağlamaktadır (Blair ve ark., 2018).

Bir diğer program olan *Alternatif Düşünme Stratejilerini Teşvik Etme (Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) Programı*, ilk olarak 1999 yılında ABD’de uygulanmıştır (CASEL, 2021). PATHS programı, okul öncesi dönemden itibaren uygulanan, farklı gelişim dönemleri mevcut olan ve ABD, İngiltere, Fransa, Çin gibi çeşitli ülkelerde kullanılan bir programdır. PATHS programı;

- Dikkat/konsantrasyon
- Öz kontrol,
- Sınıf kurallarına uyum
- Duygusal farkındalık ve
- Kişilerarası problem çözme becerileri geliştirerek,
- Yıkıcı ve saldırgan davranışları,
- Davranış problemleri ve
- Duygusal rahatsızlık durumlarını da azaltmaktadır (Arda, 2011; The PATHS, 2021).

Problem davranışları olan çocuklara uygulanan bu programda, çocuklara sosyal ortamda nasıl davranacaklarına, duygularını tanımaya ve ifade etmeye odaklanan haftada 2-3 kez şeklinde gerçekleştirilen 30 derslik bir müfredat yer almaktadır. Bu dersler alternatif düşünme stratejilerini artırmaya yönelik öz denetim ve problem çözme becerilerini içermektedir (Wallace, 2021).

Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı (GBSDÖP-Strong Start A Social and Emotional Learning Curriculum) ise 2009 yılında geliştirilerek 2012 yılında Özdemir-Beceren (2012) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Türkiye’deki program 3-5 yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarına uygulanmaktadır

GBSDÖP çocukların; (Özdemir-Becerren ve Zembat, 2016).

- Sosyal duygusal becerileri geliştirirken,
- Problem davranışları azaltmada etkili olmaktadır.

GBSDÖP tipik gelişim gösteren çocukların gelişimsel özelliklerini desteklemenin yanı sıra risk altında bulunan ya da gelişimsel gecikme yaşayan çocuklar için erken müdahale programı amacıyla kullanılabilir. Bu program, 10 haftalık oturumlardan ve iki haftalık tekrarlardan oluşur. Ayrıca mevcut okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilerek uygulanmaktadır. Programda çocukların; duyguları anlama ve yönetme, diğerlerinin duygularının farkına varmalarını sağlama ve uyarlanabilir problem çözme stratejilerini öğretme amaçlanmaktadır (Özdemir-Becerren 2012).

Amerika’da geliştirilen *Al’ın Arkadaşları (Al’s Pals) SDÖ Programı*, 3-6 yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarına uygulanmaktadır (CASEL, 2021).

Bu programda;

- Duygu ve davranışları anlama ve kontrol etme
- Problem çözme,
- Olumlu ilişki kurma,
- İş birliği yapma becerileri ele alınmaktadır (Teaching Strategies, 2021).

Bu program 23 hafta boyunca haftada iki defa uygulanan kukla tartışmaları, beyin fırtınası, rol yapma, rehberli yaratıcı oyun ve müzik, kitap, resim, sanat ve hareket etkinliklerini içermektedir. Aktif katılıma, hayal gücüne dayalı ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu etkinlikler, çocukların yaş ve gelişim düzeyine bağlı olarak 15-20 dakika sürebilmektedir (Lynch ve ark., 2004).

Bu bilgiler doğrultusunda, okul öncesi dönemdeki çocukların SDÖ becerilerini desteklemeye yönelik uygulanan programların çocukların akran

ilişkilerini, sosyal becerilerini ve yürütücü işlev becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

1.7. Sosyal Beceri Tanımı ve Önemi

Sosyal becerilere yönelik yapılan ilk çalışmalarda, sosyal becerilerin tam olarak ne olduğu konusunda bir fikir birliği bulunmamaktaydı. Hersen ve Bellack (1977) sosyal becerileri tanımlamanın önemini ilk fark edenlerdendir. Bu bağlamda Hersen ve Bellack (1977) sosyal becerileri, kişinin olumlu ve olumsuz duygularını ifade etme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Daha sonra sosyal beceri kavramı üzerine birçok tanım yapılmaya devam etmiştir. Sosyal beceri, kişinin hem kendisinin hem de diğerlerinin yararına yönelik ve toplumsal kurallara uygun bir şekilde davranabilme becerisidir (Dowrick, 1986).

Sosyal beceriler kişinin başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurarak iş birliği içerisinde çalışabilmesi, yaşamlarında mutlu ve başarılı kişiler olabilmesi, başkalarının haklarına saygı duyabilmesi, başkalarının uygun olmayan isteklerine hayır diyebilmesi ve gerektiğinde diğerlerinden yardım isteyebilme konusunda farkındalık sağlamaktadır. Ayrıca sosyal beceriler çocukların hem ebeveynleriyle ilişkilerinde hem de akran ilişkilerinde de önemli bir role sahiptir. Sosyal açıdan yeterli olan çocukların, akranlarıyla ilişkilerinde daha az güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Mize ve Abell, 2006). Özetle sosyal beceriler, insanın en önemli becerilerinden biri olup başkaları ile olumlu etkileşimler başlatıp sürdürebilmelerini sağlamaktadır (Babaroğlu, 2014).

1.8. Sosyal Becerilerin Alt Boyutları

Sosyal beceriler olumlu bir sosyal gelişim için gerekli olan becerilerdir ve bu beceriler sayesinde çocuk hem diğerleriyle başarılı ilişkiler kurmakta hem de sosyal yönden sağlanan haz ile duygusal gelişiminde de olumlu gelişmeler yaşamaktadır

(Göktaş, 2015). Sosyal beceriye yönelik birçok alt boyut bulunmaktadır. Sosyal beceriye yönelik alt boyutlar aşağıda Çizelge 1.5'te sunulmaktadır:

Çizelge 1.5. Sosyal becerilerin alt boyutları.

Rinn ve Markle (1979)	Gresham (1997)	Bidaux (2012)
Kendini ifade etme	Akran kabulü	Dinleme becerisi
Kendi değerini yükseltme	Davranışsal bakış açısı	Öfke ile başa çıkma becerisi
Atılganlık	Sosyal geçerlik	Duygularla başa çıkma becerisi
İletişim		Sonuçları kabul etme becerisi
Merrell (2003)	Göktaş (2015)	Problem çözme becerisi
Sosyal iş birliği	Kişilerarası davranışlar; konuşma becerileri, otoriteyi kabul etme ve iş birliği yapma	Akran baskısıyla başa çıkma becerisi
Sosyal Etkileşim	Kendisi ile ilişkili davranışlar; duygularını anlama, olumlu davranabilme, kendine yönelik olumlu duygular hissetme	Benlik imajını geliştirme becerisi
Sosyal Bağımsızlık	Görev ile ilişkili davranışlar; uyarılara dikkat etme, yönergeleri takip etme, sorumlulukları ve yönergeleri yerine getirme ve bağımsız olarak çalışabilme	Eyleme geçmeden önce düşünme becerisi

Sosyal beceriler, öğrenilmiş davranışlar olup kişinin sosyal ortamlara uyum sağlamasını desteklemektedir (Babaroğlu, 2014). Erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal becerilerinin bilinmesi ve desteklenmesi konusu önemli olup, bu ortam için en etkili ve uygun ortamlar aile ve eğitim kurumlarıdır (Samur, 2011). Çocukların sosyal becerilerini kazanmalarında etkili olan faktörlerin başında aile gelmektedir. Aile çocuğun yaşamında sevmeye, saygı gösterme, paylaşma, başkalarıyla ilişkilerini ve yaşama yönelik tutumlarını belirleme, toplumda kabul gören iyi ve doğru davranışları benimseme becerilerini kazandığı ilk, yaşamın en uzun sürecini kapsayan ve doğal bir sosyal iletişim ortamı olma özellikleri ile ön plana çıkmaktadır (Efe, 2005). Okul ve akranları sayesinde çocuk toplumda kendini ifade etme fırsatı bularak sosyal beceriler kazanmaya ve sosyalleşmeye başlamaktadır (Samur, 2011).

1.9. Akran İlişkileri Tanımı ve Önemi

Akran ilişkileri; akranları tarafından kabul edilme veya reddedilme, akran şiddeti uygulayan ya da akran şiddetine maruz kalan çocuklar gibi farklı ilişki türlerini içeren olumlu ve olumsuz davranışları içeren çok yönlü bir ilişki şeklidir (Perren ve ark., 2006). Çocukların akran merkezli sosyal beceriler kazanmaları okul öncesi dönem boyunca gerçekleşmektedir. Aynı olgunluk düzeyindeki ya da yaştaki kişileri tanımlayan akranlar, çocuğun sosyal duygusal becerileri açısından vazgeçilmez ve önemli bir parçasıdır. (Farmer, 2000). Akran ilişkilerinin yararları aşağıda sıralanmıştır:

- Karşılıklı ilişkiyi devam ettirebilmek çocuk için hem sosyal anlayış hem de pek çok beceriyi gerektirmektedir. Akranlarının dili, benimsediği sosyal kuralları ve gelenekleri hakkında temel bilgilere sahip olan çocuklar diğerlerine göre akranlarının etkinliklerine etkin bir şekilde katılma olasılıkları daha yüksektir (Yaşar, 2015).
- Akranlar, çocukların sosyal duygusal becerilerini destekleyerek kendilerini tanımlarına ve daha iyi anlamalarına yardım etmektedir (Senemoğlu, 1994).
- Akran ilişkileri ile SDÖ arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucunda, arkadaşlık ilişkileri ile sosyal becerilerin birbirini etkilediği bulunmuştur. Arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşayan çocuklara kişiler arası becerileri kazandırmak için uygulanan sosyal beceri eğitimi programı sonucunda çocukların arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği bulunmuştur (La Greca, 1983; Schofield ve Kafer, 1985). Totan ve Kabakçı (2010), SDÖ becerilerinin akran zorbalığına etkisini inceledikleri araştırmada SDÖ becerilerine sahip çocukların zorbalığa katılma durumlarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Jones ve ark. (2010) yaptığı SDÖ'ye yönelik okul temelli müdahalenin, çocukların sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik sonuçları üzerinde olumlu etkisi olmuştur. Caldarella ve ark. (2010) Okullarda uygulanan SDÖ müdahale programının, çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarının önlenmesinde etkili olup olmadığı

ile ilgili yaptığı çalışmada özellikle daha büyük risk altındaki çocukların akran ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı iyileşmeler olduğunu ortaya koymuştur.

Ebeveynlerin ve bazı öğretmenlerin, çocukların yalnızca bilişsel kapasitelerini ve gelişimlerini aşırı derecede önemsedikleri ve ilgilendikleri görülmektedir. Bu yaklaşım sonucunda, çocukların akran ilişkileri ile kazanabilecekleri uygun ve yeterli sosyal duygusal kazanımlar ihmal edilebilmektedir (Erden, 2012). Çocuklar birçok kişi ile iletişim kurarak sosyal kuralları ve sosyalleşmeyi öğrenirler. Özellikle çocukların akranları ile kurdukları iletişim sürecinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin iyi birer gözlemci ve model olmaları gerekmektedir (Göktaş, 2015).

1.10. Akran İlişki Türleri

Akran ilişki türleri; akranları tarafından kabul edilme veya reddedilme, akran şiddeti uygulama ya da akran şiddetine maruz kalan çocuklar olarak ele alınabilir (Toplu, 2022).

1.10.1. Akranlar Tarafından Kabul Edilme

Akranlar tarafından kabul görme, bir akran grubu tarafından hoş karşılanmayı ve seilmeyi içermektedir. Çocuklarda akran kabulünü destekleyen kişilik özellikleri aşağıda yer almaktadır (Bradley, 2001; Polenski, 2001; Slaughter ve ark., 2002).

- Uyum sağlama,
- Sorumluluk alabilme,
- Fiziksel çekicilik,
- Oyun oynama becerileri,
- Popülerlik,
- İş birliği,
- Yardımsever olma,

- Çatışma çözme,
- Başarılı gösterme,
- Olumlu duygulara sahip olma
- İletişim kurma becerileri,
- Dil ve bilişsel gelişimde yeterlik,
- Kurallara uymadır.

Olumlu akran ilişkileri; okul öncesi çocukların birçok gelişim alanını desteklemenin yanı sıra onların okula uyumunu artmasına, duygularını tanıma ve kontrol etmesine, kişilerarası problemleri çözmesine, öz-düzenleme becerileri ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Çocukların bir akran grubu tarafından kabul görmesi ya da reddedilmesi çocuğun sosyal konumunu belirleyerek gelişim sürecini etkileyen güçlü bir faktör olarak kabul edilmektedir (Gülay, 2011).

1.10.2. Akranlar Tarafından Reddedilme

Çocukların gelişiminde önemli bir yeri olan akran ilişkilerinin olumsuz olması çocukların sosyal ilişkilerde çatışma yaşamasına, duygusal problemlerle karşılaşmasına ve davranışsal sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Akranları tarafından kabul görmeyen çocuklarda; depresyon, dürtüsellik, saldırganlık, hiperaktivite, korku ve kaygı gibi birçok duygusal ve davranış sorunları görülebilmektedir (Perren ve ark., 2006).

Akranları tarafından reddedilen çocuklar, akranlarıyla geliştirdikleri etkileşimleri uygun bir şekilde başlatamadıkları veya ilişkilerini uygun bir şekilde devam ettiremedikleri için kısır bir döngü yaşayıp giderek yalnızlaşmaya başlamaktadırlar (Oden ve Asher, 1997).

1.10.3. Akran Şiddeti (Zorbalık)

Akran şiddeti (zorbalığı), okul öncesi dönemden ergenliğe kadar farklı yaş gruplarında ortaya çıkabilmektedir. Akran şiddeti (zorbalığı); bir kişinin diğer kişiye uyguladığı, tekrarlayıcı ve sürekliliği olan, var olan gücün sistemli bir şekilde kötüye kullanılması, saldırgan ve yıkıcı davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Pişkin, 2002).

Olweus (1999) bir davranışın zorbalık olarak adlandırılabilmesi için şu üç temel özelliğin olması gerekmektedir:

- Kasıtlı bir şekilde çocukların yıkıcı ve zarar verici saldırgan davranışların sergilenmesi,
- Şiddetin sürekli ve sistematik bir biçimde gerçekleştirilmesi,
- Şiddete maruz kalan çocuk ile şiddet uygulayan çocuk arasında eşit olmayan bir güç dengesinin olmasıdır.

Akran zorbalığının etkisi çocukların üzerinde uzun süre devam etmektedir. Bu etki hem zorbalığa uğrayan çocukların hem zorbalığa tanık olan çocukların hem de zorba davranışları uygulayan çocukların gelişimini olumsuz açıdan etkilemektedir (Pişkin, 2002).

1.10.4. Akran Şiddetine (Zorbalığa) Maruz Kalan Çocuklar

Akran şiddetine uğrayan çocuklar, zorbalardan gördüğü ilişkisel, sözel ve fiziksel kötü muamele sonucunda çevrelerinden giderek izole olmaktadır. Çocukların okul öncesi dönemde zorbalık davranışlarına maruz kalması onları sosyal duygusal açıdan olumsuz yönde etkilemektedir. Zorbalık yapan ya da zorbalığa maruz kalan çocuklar gelecekte kendilerine ve çevresindekilere bu olumsuzluğu yansıtmaktadırlar. Bu nedenle çocuklara zorbalıktan uzak ve güvenli bir ortamın sağlanması, zorbalık ortaya çıkmadan önce gerekli önlemlerin alınması ya da tüm önlemlere rağmen zorbalık meydana gelmişse hemen uygun olan müdahale

yönteminin seçilerek uygulanması, çocukların sağlıklı gelişimleri için oldukça önemlidir (Topaloğlu, 2013).

1.11. Yürütücü İşlevlerin Tanımı ve Önemi

Yürütücü işlev becerileri kişinin çevresine dair öğrenme ve uyumu için gerekli olan temel becerilerdir (Brown, Odom, McConnell ve Rathel, 2008). Yürütücü işlevler; beyinin ön bölgesinde yer alan prefrontal lob olarak adlandırılan kısımda gerçekleşen düzenleyici ve denetleyici işlevlere denir (Daniels ve Peters, 2015; Taşkın-Gökçe ve Kandır, 2017). Yürütücü işlevler; dikkat, görevi başlatma ve sürdürme, çalışma belleği, zaman kontrolü, planlama, öz düzenleme ve hedefe ulaşmada gösterilen çaba, bilişsel esneklik ve üst bilişsel beceriler gibi birçok beceriyi içermektedir (Dawson ve Guare, 2012; Harris, 2016). Yürütücü işlev becerilerinin gelişimi, frontal lobların gelişimiyle bağlantılıdır ve bebeklik döneminden itibaren çalışan frontal loblar onuncu yaşa kadar hızlı bir şekilde gelişmektedir. Yaşanan bu olgunlaşma, yürütücü işlev becerileri içerisinde yer alan dikkat ve davranış kontrolü becerilerini de geliştirmektedir (Carlson ve Meltzoff, 2008; Casey ve ark., 2000; Cragg ve Nation, 2007; McCloskey ve Perkins, 2012; Segalowitz ve Davies, 2004).

Yürütücü işlev becerilerindeki gelişme sonucunda çocuklar, özellikle kendilerini yönetebilmelerini gerektiren tüm karmaşık görevler ile baş edebilmekte, dikkati ve belleği geliştirme, yönergeleri izleme ve yeni bakış açılarını kazanma becerilerini yönetebilmektedirler (Brown ve ark., 2008; Meuwissen ve Carlson, 2015). Yapılan araştırmalarda belleğin yaşa bağlı geliştiği, yürütücü işlevlerin temelinin dikkat olduğu, dikkatin gelişmesi ile odaklanma süresinin arttığı, çocuğun kurallar üzerine düşünerek yeni durumları düzenleyip çevresine uyum sağladığı görülmektedir. (Baddeley ve Hitch, 2000; Garon ve ark., 2008; Zelazo ve Frye, 1998).

1.12. Yürütücü İşlevlerin Alt Boyutları

Yürütücü işlevlerin alt boyutları; dikkat, görevi başlatma ve sürdürme, ketleyici kontrol, çalışma belleği, zaman yönetimi, planlama ve organizasyon, öz yönetim ve hedefe ulaşmaya yönelik çaba, bilişsel esneklik ve üst bilişsel beceriler olarak ele alınmaktadır. Ancak yürütücü işlevlerin üç temel alt boyutu olduğu yönünde genel bir görüş mevcuttur. Bu alt boyutlar; bilişsel esneklik, çalışma belleği ve ketleyici kontroldür (Lehto, 2003; Miyake ve ark., 2000). Bu bölümde okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan bu üç temel alt boyuta yer verilmektedir.

1.12.1. Tepki Gecikmesi (Ketleyici kontrol)

Tepki gecikmesi, kişinin davranışını, dikkatini ve duygularını kontrol etmeyi içermektedir (Diamond, 2012). Ayrıca dürtülerle başa çıkmayı ve eyleme geçmeden önce durup düşünmeyi sağlayan bir beceridir (Neitzel, 2018).

Tepki gecikmesi, okul öncesi dönemde gelişen en önemli yürütücü işlev becerilerinden biridir. Bu beceri, otomatikleştirilmiş ve tanıdık bir yanıt erteleme ve bunun yerine başka bir yeni yanıt seçme yeteneğini ifade etmektedir. Örneğin, bir çocuğun oynadığı oyuncağı isteyen çocuğun, iki yanıt seçeneği bulunmaktadır: birincisi otomatik olan oyuncağı elinden almak ya da kapmak ikincisi ise öğrenmesi ve uygulaması gereken yeni tepki; oyuncağı istemek, beklemek vb. (Gold-Kats ve ark., 2020).

Yeni yanıt seçmek için çocuğun otomatik düşünmeyi bırakması gerekmektedir. Durup bekleyebilme, aslında tepkide bir gecikme davranışdır ve çocukların öğrenme süreci ve kişilerarası becerilerinin merkezinde yer almaktadır. Aslında, davranışlar genellikle farkında olunmayan uyaranların yönetimindedir, fakat ketleyici kontrol becerileri kişiye seçim yapma ve değişim fırsatı yaratmaktadır (Diamond, 2013). Ketleyici kontrol, çocukların dikkat, düşünce, duygu ve davranışları kontrol etmelerini ve duruma uygun şekilde davranmalarını

sağlamaktadır. Ketleyici kontrol becerileri gelişmiş olan çocuklar, dikkat dağıtıcı durumlarda bile göreve odaklanma, kuralları hatırlama ve bunlara daha kolay uyum sağlamada başarılı olmaktadır (McClelland ve ark., 2007b). Çünkü ketleyici kontrol becerisi, çocuğun dikkat dağıtıcı uyaranları engellemesini ve ana göreve odaklanmasını desteklemektedir (Diamond ve Lee, 2011; Serpell ve Esposito, 2016; Welsh ve ark., 2010). Ketleyici kontrol performansı yaşla birlikte önemli ölçüde artmaktadır. Üç ve beş yaş arasında çocuklar ketleyici kontrol ve tatmin becerilerini geciktirme performansı ile ilgili görevlerde hızlı ilerlemeler kaydetmektedir (Büyükkaymaz ve Yıldız-Bıçakçı, 2021).

Okul öncesi çocukların ketleyici kontrol becerilerine; hazzı bir süre ertelemeleri, sırasını bekleme gibi sınıf kurallarına uymaları ve bazı görevlerde sabır göstermeleri örnek olarak verilebilir. Bu beceri; durup, düşünmeyi ve düşündükten sonra harekete geçmeyi sağlayan çok önemli bir beceridir. Tepkiyi erteleme becerisi, çocukların hazzı reddetmesine ve dürtüsel davranmamasına yardımcı olmaktadır. Örneğin; çocuklara ay resmi gösterildiğinde “gündüz” ve güneş resmi gösterildiğinde “gece” demeleri söylenir, bu oyunda çocukların iki kuralı hatırlamaları gerekmektedir. Uygulama sonucunda 3-4 yaş çocukları bu beceriyi başarılı bir şekilde tamamlamada zorluk yaşarken 5-6 yaş arası çocuklar bu beceriyi başarılı bir şekilde gerçekleştirmiştir (Gerstadt, Hong ve Diamond, 1994). Yine bir araştırmada çocuklara cazip bir atıştırmalık sunulmakta ve birkaç dakika boyunca yiyeceği yememeleri söylenmektedir (Mischel ve ark., 1989). Ketleyici kontrol becerisi yüksek olan çocuklar verilen süreyi bekleyebilmişlerdir. Etkileşimler, etkinlikler, çeşitli oyunlar ve zaman içinde üzerinde çalışma ile çocukların ketleyici kontrol gelişimi desteklenebilir.

1.12.2. Çalışan Bellek

Çalışan bellek, beynin bellekteki bilgileri saklama ve kullanma yeteneğine yönelik yönetimsel bir işlevidir (Gold-Kats ve ark., 2020). Çalışan bellek, itici uyaranlara rağmen kişinin ilgili bilgileri zihninde sürdürebilmesidir. Bu beceri

çocukların bu bilgileri manipüle etmesine izin vererek yönergeleri ve olayları hatırlamalarını sağlamaktadır (Hughes ve Graham, 2002). Çalışan bellek, önceki ile yeni bilgiler arasında ilişki kurma, ifadeleri anlama ve bağlantılar kurma için çok önemlidir (Diamond, 2014). Çalışan bellek bilgileri zihinde tutma becerilerini içermektedir. Dikkat kontrolü, dili anlama, bilinç ve problem çözme gibi yüksek zihinsel işlevler çalışma belleği ile gerçekleşmektedir. Neden-sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme, yaratıcılık, tümdengelim ve tümevarım yapma gibi zihinsel beceriler için de çalışma belleği büyük önem arz etmektedir. Kişinin planlama yaparken ve kararlar alırken geçmiş bilgileri hatırlayarak gelecekle ilgili düşünceleri geliştirmesini, çalışma belleği sağlamaktadır (Diamond, 2013).

Çocukların yönergeleri takip etme, bir öykünün içeriğini anlama, bir arkadaşla sohbet etme, zihinden aritmetik alıştırmayı yapma, çözümler düşünme, kararlar alma ve eylemleri planlama için çalışma belleği önemlidir. Çalışma belleği çocuğun karmaşık yönergeleri anlamasını ve bunları yerine getirmesini, problemleri çözmesini sağlamaktadır (Gold-Kats ve ark., 2020).

1.12.3. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik, eşit görevler ve gereksinimler, eşit durumlar ve eşit eylemler arasındaki ilişkiyi açıklama yeteneğini ifade etmektedir. Kişinin dikkatini; bir görev, uyarıcı, tepki, bakış açısı veya stratejiler arasında kaydırma yeteneği bilişsel esnekliktir. Bilişsel esneklik, bir yanıtı geciktirme yeteneğine ve çalışma belleğine dayanır, çünkü esnek olabilmek için çocuğun otomatik tepkiyi geciktirmesi ve yeni duruma uygun bir karar vermek için bilgi işlemeyi gerçekleştirmesi gerekmektedir. Esneklik yaratıcılık için çok önemlidir. Çünkü kişinin yeni durumlara uyumunu, değişim ve geçişlerle başa çıkmayı ve problem çözme için mümkün kılmaktadır. Birçok çalışma, bilişsel esnekliğin matematik ve okumada daha yüksek akademik performans sağlayarak akademik başarı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Aynı zamanda bilişsel esneklik, sosyal ve kişisel alanda (problem çözme, sosyal durumları anlama, uyum vb.) başarıyı desteklemektedir (Gold-Kats ve ark., 2020).

Neitzel (2018), Nguyen ve Duncan (2019) bilişsel esnekliği; değişen durumlara uyum sağlama, bir şeyi farklı açılardan değerlendirme, farklı bakış açıları arasında geçiş yapma, farklı ortamlarda farklı kuralları anlama ve soyut düşünebilme olarak tanımlamaktadır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel esneklik becerilerine; oyunun kurallarına göre davranışlarını değiştirebilmeleri, yeni ortamlara uyum sağlamalarını, davranışlarını ortamın ve durumun gereklerine göre kendilerini ayarlamaları örnek olarak gösterilebilir. Okul öncesi çocuklarında bilişsel esnekliği değerlendirmek için çocuklara farklı iki özellikteki resimli kartlar gösterilmektedir. Çocuklar kartları önce şekil özelliklerine göre gruplandırır ve sonra aynı kartları bu defa renk özelliklerine göre gruplandırmaları istenmektedir. Üç yaşındaki çocuklar dört ve beş yaşındaki çocuklara göre daha başarısız olmuşlardır. Dört yaşındaki çocuklar ise bir üst versiyonunda beş yaşındaki çocuklara göre daha olumsuz performans sergilemişlerdir. Bilişsel esneklik, yürütücü işlev alt boyutları arasında en karmaşık ve en geç gelişen alt boyuttur. Okul öncesi ve orta çocukluk döneminin sonlarında kritik bir şekilde ilerleme göstermektedir. Bu nedenle yaşı ilerlemesiyle bilişsel esneklik becerisinde ilerleme görülmektedir (Büyükkaymaz ve Yıldız-Bıçakcı, 2021).

1.13. Konu ile İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde SDÖ programlarının etkililiğini incelemeye yönelik yurt içi ve yurt dışı birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir.

Güçlü Başlangıç SDÖ Programı uygulanan okul öncesi çocukların sosyal beceri ve duygusal becerilerinin geliştiği belirlenirken problem davranışlarının azaldığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda SDÖ programlarının çocukların sosyal duygusal becerilerini etkilediği bulunmuştur (Özdemir-Beceren, 2012).

Espelage ve ark. (2015) yaptıkları araştırmada, özel gereksinimli çocuklar arasında zorbalık, fiziksel saldırganlık ve akran mağduriyetinin azaltılmasına yönelik sosyal duygusal öğrenme programının olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca Eraslan-Çapan ve Korkut-Owen, (2017) yaptıkları araştırmada, ön ergenlik dönemindeki çocuklara yönelik uygulanan Sosyal Duygusal Eğitim ve Kendilik Değerini Geliştirme Programın çocukların benlik algılarını geliştirdiği ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan araştırmada çocuklara yönelik aile katılımlı sosyal beceri oyunları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu çocukların sosyal becerilerinin geliştiği belirlenmiştir (Boz ve ark.,2018). Aslan (2008) okul öncesi çocukları ile yaptığı araştırmada çocuklara “Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” uygulanmış ve bu program sonucunda çocukların sosyal ilişkiler ve iş birliği becerilerinin geliştiği bulunmuştur.

Jones ve ark. (2010) uyguladığı okul temelli SDÖ müdahale programının, 3. sınıf çocuklarının sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik sonuçları üzerinde olumlu etkisi olmuştur. Kramer ve ark. (2010) okullarda uygulanan SDÖ müdahale programının, ikinci sınıf öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunlarının önlenmesinde etkili olup olmadığı ile ilgili yaptığı çalışmada özellikle daha büyük risk altındaki öğrencilerin akran ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı iyileşmeler olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklara yönelik uygulanan SDÖ programı sonucunda bu programın çocukların akademik başarılarını ve kişilik gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir (Romanz ve ark., 2004).

Ralp ve arkadaşlarının (1998) yaptıkları çalışmada, arkadaşlık ilişkilerinde güçlük yaşayan ergen grubuna uygulanan SDÖ programı sonucunda, ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinin, benlik saygılarının ve problem çözme becerilerinin geliştiği bulunmuştur.

Mandelberg ve ark. (2014) yaptıkları çalışmada, araştırmacılar çalışmalarında otizmlili ergenlerde geliştirdikleri sosyal beceri eğitim programı sonucunda otizmlili ergenlerin akranları ile ilişkilerinin ve sosyal becerilerinin geliştiğı bulunmuştur. Ayrıca ortaokula giden çocukların SDÖ ile benlik saygıları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Merter, 2013).

Göktaş'ın (2015) yaptığı araştırmada, "Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programına" dahil olan çocukların sosyal becerileri düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

1.14. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Sosyal Beceriler, Akran İlişkileri ve Yürütücü İşlevler Arasındaki İlişki

SDÖ çocukların sosyal ve duygusal açıdan başarılı olmalarının akademik becerilerden daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (Türnüklü, 2004). Yapılan araştırmalarda, SDÖ becerilerinin çocukların sosyal becerileri (Franco ve ark., 2017), arkadaş ilişkileri (Blair ve ark., 2004) ve yürütücü işlevleri (Gold-Katz ve ark., 2020) üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

SDÖ becerilerinin çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerini güçlendirdiğı ve öğrenme motivasyon düzeylerini yükselterek çocuklara önemli katkı sağladığı bilinmektedir (Lopes ve Salovey, 2004). SDÖ, okul öncesi dönemden itibaren bütün çocuklara rahatlıkla öğretilebilecek becerilerdir (Uşaklı, 2015). Yapılan araştırma, sosyal-duygusal gelişimi sağlamak için her çocuğun evde, okulda, akran grubunda sağlıklı ilişkilere girebilmesinin ve olumlu akran süreçlerine katılabilmesinin önemli olduğunu göstermektedir (Pepler ve Bierman, 2018). Sosyal duygusal yönden yeterliliğe sahip olan çocuklar, duygularını anlayarak uygun bir şekilde ifade edebilmekte, öğretmenleri tarafından topluma uyum sağlayan bir çocuk olarak değerlendirilmekte ve akranları tarafından çoğunlukla daha kolay kabul görmektedirler (Denham ve ark., 2007). Olumlu bir SDÖ becerilerine sahip okul öncesi çocukları; sosyal-duygusal becerilerde daha başarılı olan, yeni ortamlara daha

kolay uyum sağlayan, okul hakkında olumlu tutumlar geliştiren ve akranları ile daha iyi ilişkilere sahip çocuklardır (Blair ve ark., 2004). Sosyal beceriler, çocukların genel gelişimine, sosyal etkinliklere katılmalarını sağlamada, iyi seçimler yapmalarına, aile ve arkadaşlık ilişkilerini düzenlemede, öğretmenlerle ve diğer tüm kişilerle iyi anlaşmada onlara yardımcı olmaktadır. Sosyal ve duygusal beceriler, kişilerin iletişim becerileri üzerinde önemli rol oynamaktadır. Çocukların; izin isteme, selamlaşma, paylaşma, vb. sosyal davranışlar sergilemesi, onun çevresi ile sağlıklı bir etkileşim kurmasını ve çevresine kolay bir şekilde uyum sağlamasını desteklemektedir (Bilek, 2011). Çocukların sosyal duygusal alanlardaki yetersizlikleri kısa ve uzun vadede davranışsal sorunlara ve akademik başarısızlığa yol açabilmektedir. Örneğin, sosyal duygusal açıdan yetersiz olan okul öncesi çocukları, akran ilişkileri açısından çeşitli zorluklar (Arsenio ve ark., 2000) saldırgan davranışlar gösterebilmekte ve akademik zorluklar yaşayabilmektedirler (Miles ve Stipek, 2006). Sosyal duygusal alanlarda yeterliliğe sahip olan çocuklar, yaşamlarında başarılı ilişkiler geliştirebilmektedirler (Semrud-Clikeman 2007; Kathryn, 1991). Sosyal becerilerde ve akran ilişkilerinde zorlanan çocukların sistematik ve yoğun olarak SD rehberliğine ihtiyacı bulunmaktadır (Pepler ve Bierman, 2018).

Çocukların sosyal açıdan uyum ve işlevselliğini yordayan bir önemli faktör yürütücü işlev becerileridir (Rinsky ve Hinshaw, 2011). Yürütücü işlevler, kişinin hedeflerini net olarak ifade etmesi, hedeflerini nasıl başaracağını planlaması ve etkili bir şekilde planlarını gerçekleştirmesi için gerekli zihinsel potansiyeli içermektedir (Anderson ve Reidy, 2012; Lezak, 1982). Yürütücü işlev becerileri gelişmiş bir kişinin; duygusal, motor veya bilişsel güçlükleri olsa da kişi bağımsız yaşayabilmekte ve sosyal olarak üretken olabilmektedir. Fakat yürütücü işlev becerileri zayıf olan kişiler ne kadar iyi duygusal özelliğe sahip olsalar da ya da yürüyüp konuşsalar da bu kişilerin bağımsızlık, üretkenlik ve kendini geliştirme becerileri açısından imkanları sınırlı olmaktadır (Lezak, 1982).

Bu bağlamda, çocuklar için son on yılda çeşitli SD programların uygulandığı görülmektedir (Webster-Stratton ve Herman, 2010). Ayrıca araştırmalar, gelişimin

ilk yıllarının sosyal-duygusal sorunların belirlenmesi, azaltılması ve hatta önlenmesinde son derece önemli olduğunu göstermektedir (Webster-Stratton ve ark., 2008). Bu doğrultuda, bu araştırmada YSDÖP'nin çocukların sosyal duygusal becerileri, akran ilişkilerine ve yürütücü işlevlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.15. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların SDÖ becerilerinin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. SDÖ; duygularını tanıyabilme ve yönetebilme için gereken bilgi, beceri ve tutumun olması, başkalarını önemsemeyi, etik ve sorumlu bir şekilde davranarak doğru kararlar vermeyi, olumlu ilişkiler kurmayı ve olumsuz davranışlardan uzaklaşmayı gerektirmektedir (Elias ve Mocer, 2012). Bu dönemde sosyal beceriler çocukların; okula hazır bulunuşluluğunu, akademik başarısını (Denham, 2006; Denham ve Brown, 2010) ve sosyal ilişkilerin kalitesini belirlemektedir (Curby ve ark., 2015). Ashdown ve Bernard (2012) çalışmasında SDÖ programlarının, erken yaşlardan itibaren çocukların akademik becerilerini ve iyilik hallerini desteklediğini ortaya koymuşlardır.

SDÖ programlarının okul öncesi çocukların kişilerarası çatışma çözme becerilerini ve dil becerilerini geliştirirken çocuklarda suça eğilimi ve saldırganlığı azalttığı bilinmektedir (Franco ve ark., 2017). Akranlarla iş birliği yapma, davranışları ve duyguları düzenleme ve yeni sosyal durumlara uyum sağlama yeteneği, çocukların öğrenme fırsatlarından en iyi şekilde yararlanmasına, akranları ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler geliştirmesine ve sürdürmesine olanak tanımaktadır (Ladd ve ark., 1999; McClelland ve ark., 2007).

SDÖ bilişsel alanda yürütücü işlevler üzerinde de etkili olduğu ifade edilmekte olup, bu konuda çalışmaların yeni başladığı görülmektedir. Gold-Kats ve ark. (2020) yaptıkları çalışmada uygulanan SDÖ programının okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Yürütücü işlevler, kişinin

davranışlarını kontrol edebilme ve düzenleyebilme becerilerini içermektedir. Okul öncesi dönemden itibaren gelişen yürütücü işlev becerileri; çocukların plan yapma, bilişsel işlemleri izleme, yönetme ve soyut düşünme becerilerini kapsamaktadır (Devine ve Hughes, 2014; McAlister ve Peterson, 2013; Zelazo ve Carlson, 2012). Birçok SDÖ programı, çocukların duygularını düzenleme ve başkalarıyla uygun şekilde etkileşim kurma becerilerini öğretmekle önleme odaklı bir yaklaşım ile çocukları destekleyerek çocukların yürütücü işlevlerinin destekleyebileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de SDÖ üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla; genel durumu belirleme, ölçek geliştirme, davranış belirleme ve program geliştirip uygulamayı içermektedir (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010; Kandır ve Alpan, 2008; Totan ve Kabakçı, 2010). Erken çocukluk yıllarında SDÖ programlarının etkililiğini araştıran çok sayıda çalışma olmasına karşın (Barthel ve ark., 2018; Eisenberg ve ark., 2010; Marroquín ve ark., 2017; Ponitz ve ark., 2009; Steinberg ve Drabick, 2015, Ursache ve ark., 2012) Türkiye’deki alan yazın incelendiğinde erken çocukluk yıllarına yönelik SDÖ programı çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Mestci ve ark., 2019; Yılmaz ve Tepeli, 2013). Ayrıca yürütücü işlevlerin erken çocukluk yıllarında gelişimine yönelik de çok az sayıda araştırma bulunmakta olup özellikle okul öncesi dönemin yürütücü işlev becerilerine yönelik bilgilerin çok sınırlı olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik kısa vadeli önleyici müdahaleleri destekleyen mevcut bir araştırma tabanı olmasına rağmen, çocukların akran ilişkilerini, yürütücü işlev ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi açısından en iyi uygulamaları belirlemeye yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkiye’de özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik SDÖ programının oluşturulması ve bu programın çocukların sosyal becerileri, akran ilişkileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisinin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada YSDÖP’ nin çocukların sosyal becerilerine, akran ilişkilerine ve yürütücü işlevlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacına, desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizlerine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada “Yapabilirim” Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların sosyal becerilerine, akran ilişkilerine ve yürütücü işlevlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

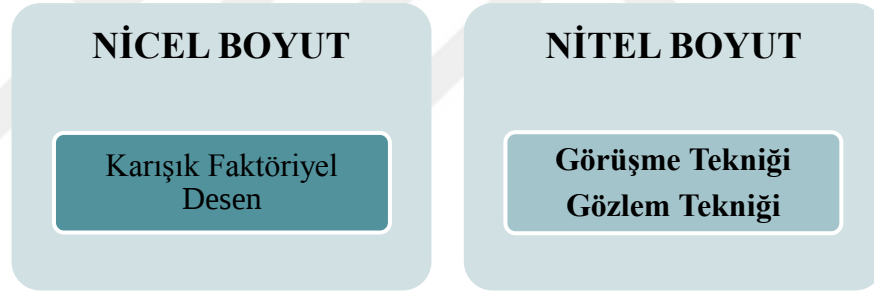
1. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların sosyal becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi var mıdır?
2. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların akran ilişkileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi var mıdır?
3. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların yürütücü işlevleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi var mıdır?
4. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının öğretmen uygulamalarına yönelik gözlem sonuçları nasıldır?
5. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu amaç ve alt problemler doğrultusunda, ilk aşamada okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler için araştırmacı tarafından hazırlanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Öğretmen Eğitimi 5 gün ve 10 oturum şeklinde 20.09.2021-24.09.2021 tarihlerinde öğretmenlere yüz yüze uygulanmıştır. İkinci aşamada ise Gold-Kats ve ark. (2020) tarafından geliştirilen Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanarak bu

program araştırmacı rehberliğinde öğretmenler tarafından çocuklara 11.10.2021-06.05.2022 tarihleri boyunca uygulanmıştır.

2.2. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada karma yöntemli desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının nitel ve nicel yöntemleri birleştirmesidir (Baki ve Gökçek, 2012). Creswell’e göre (2006) karma yöntemin kullanılması, bir yöntemin tek başına kullanılmasına oranla araştırmanın sonuçlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu çalışmada sıralı açıklayıcı karma desen tercih edilmiştir. Bu desende öncelik genellikle nicel verilerde olup nitel veriler nicel verileri desteklemek için toplanmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell, 2006).



şekil 2.1.Araştırma deseninin şematik gösterimi.

Bu araştırmada, nicel boyutta deneysel model kullanılmış olup bu kapsamda, Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı (YSDÖP) nın okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine, akran ilişkilerine ve yürütücü işlevlerine etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desende bağımlı değişkenler çocukların sosyal becerileri, akran ilişkileri ve yürütücü işlevleri iken bağımsız değişken ise; Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programıdır. Araştırmada, bir karışık desen olan “Deney ve kontrol grubu ön test, son test ve kalıcılık” testi kullanılmıştır. Karışık desenlerde; gruplar arası değişken olan deney ve kontrol grupları, gruplar içi değişkeni olan ön test, son test uygulamaları olmak üzere bağımlı değişken üzerinde

etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. (Büyüköztürk ve ark., 2014). Program uygulanmadan önce ön-test, program sonrası son-test ve dört hafta sonra kalıcılık ölçümü yapılmıştır. Kontrol gruplu desenin sembollerle gösterimi Şekil 2.2’de sunulmuştur:

	Ön test	Uygulanan İşlem	Son test	Kalıcılık testi
D	Q1	YSDÖP	Q3	Q5
K	Q2	X	Q4	

Şekil 2.2. Kontrol gruplu desen.

Bu desende;

D: “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı” uygulanan deney grubunu,

K: Kontrol grubu,

Q1: Deney grubunun ön-test ölçümleri

Q2: Kontrol grubunun ön-test ölçümleri

Q3: Deney grubunun son-test ölçümleri,

Q4: Kontrol grubunun son-test ölçümleri,

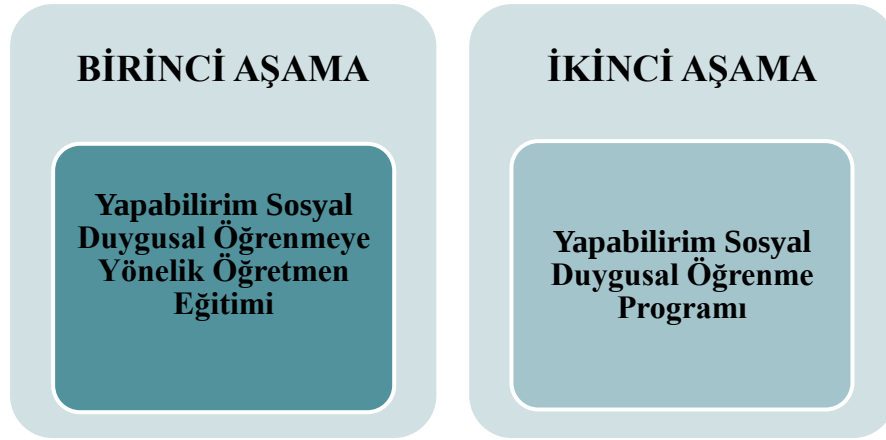
Q5: Deney grubu kalıcılık test ölçümleri,

YSDÖP: Deney grubuna uygulanan “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı” nı,

X: Kontrol grubuna hiçbir işlemin yapılmadığını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017).

Deneyisel süreç araştırmacı tarafından hazırlanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitiminin öğretmenlere uygulanması ve araştırmacı tarafından uyarlanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocuklara uygulanması olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamalara ilişkin süreç Şekil 2.3'te verilmiştir.



Şekil 2.3. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programının iki aşaması

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik detaylı aşamalar Çizelge 2.1’de sunulmuştur.

Çizelge 2.1. Araştırmanın nicel boyutu

Deney Grubu	İşlem/Ölçüm
Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ve Okul Öncesi Yürütücü Görev Değerlendirme Aracı	Ölçüm 1: Ön Test
Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitimi	İşlem 1
Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı: Modül 1: Üçlü Bağlam + Ebeveynlere 1 Numaralı Mektup	İşlem 2
Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı: Modül 2: Kurallar + Ebeveynlere 2 Numaralı Mektup	İşlem 3
Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı: Modül 3: Öz Farkındalık + Ebeveynlere 3 Numaralı Mektup	İşlem 4
Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı: Modül 4: Tepki Gecikmesi+ Ebeveynlere 4 Numaralı Mektup	İşlem 5
Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı: Modül 5: Çalışma Belleği + Ebeveynlere 5 Numaralı Mektup	İşlem 6
Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı: Modül 6: Bilişsel Esneklik + Ebeveynlere 6 Numaralı Mektup	İşlem 7
Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı: Modül 7: Duygusal Beceriler + Ebeveynlere 7 Numaralı Mektup	İşlem 8
Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı: Modül 8: Duyguları Düzenleme + Ebeveynlere 8 Numaralı Mektup	İşlem 9
Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı: Modül 9: Problem Çözme + Ebeveynlere 9 Numaralı Mektup	İşlem 10
Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı: Modül 10: Özet + Ebeveynlere 10 Numaralı Mektup	İşlem 11
Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ve Okul Öncesi Yürütücü Görev Değerlendirme Aracı	Ölçüm 2: Son Test
Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ve Okul Öncesi Yürütücü Görev Değerlendirme Aracı	Ölçüm 3: Kalıcılık Testi

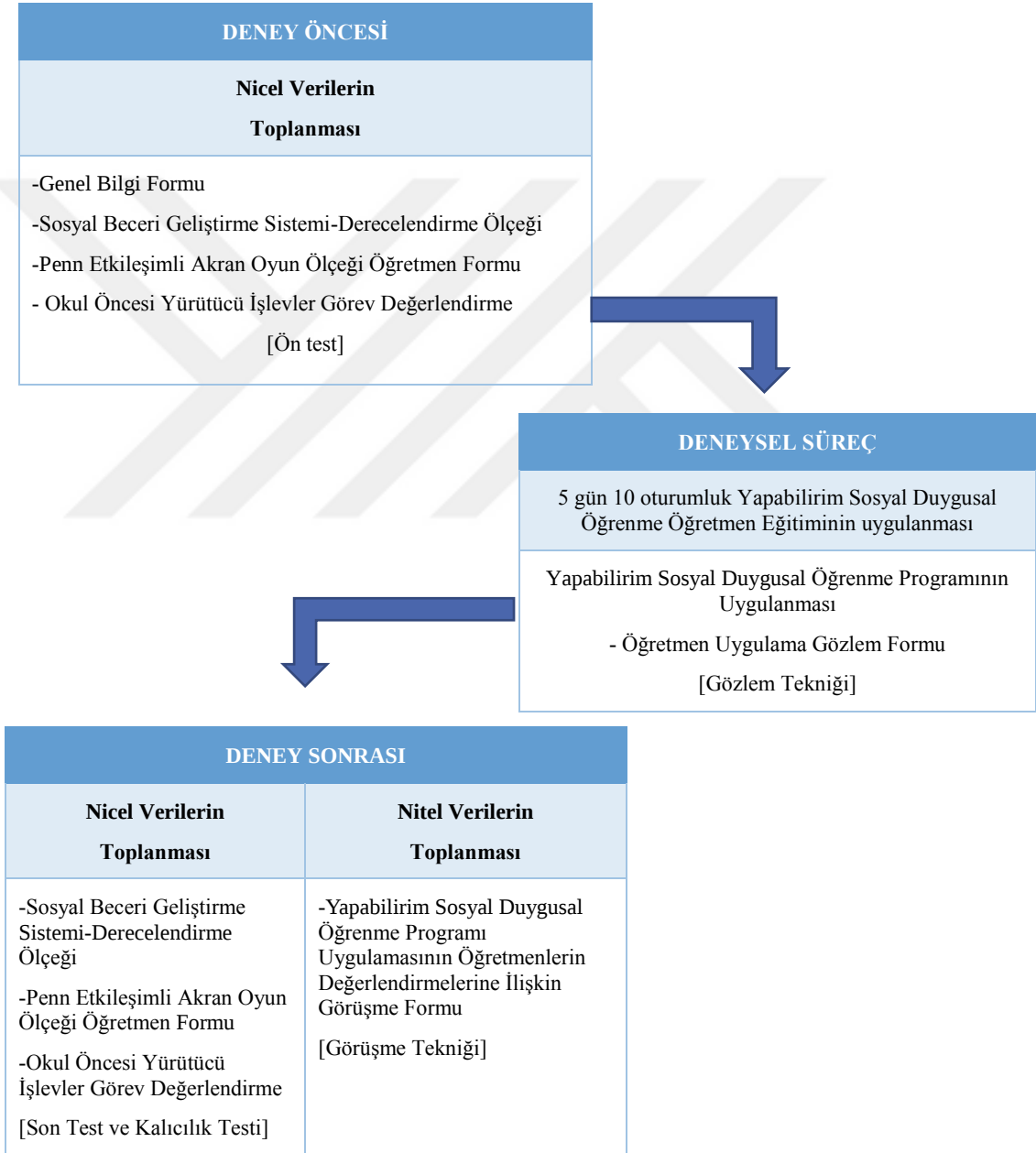
Araştırmanın nitel boyutunda ise gözlem tekniği ile görüşme tekniği kullanılmıştır. Gözlem tekniği, diğer elde edilmiş verilerin desteklenmesinde ya da tamamlanmasında yararlanılan ve verilerin doğrudan elde edilmesini sağlayan bir tekniktir (Büyüköztürk ve ark., 2014; Karasar, 2005). Bu çalışmada gözlemler, araştırmacı tarafından ilk ay her hafta diğer aylar ayda birer kez ve tam gün şeklinde deney grubundaki kuruma yapılan ziyaretlerle ve öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirdiği uygulamalar esnasında yapılmıştır. Gözlem sonuçları uygulanan her modülün sonunda “Öğretmen Uygulama Gözlem Formuna” kaydedilmiştir. Gerçekleştirilen kurum ziyaretlerinde öğretmenlerin; programın felsefesi hakkında yeterli bilgiye sahip olma, programın amacına uygun olarak etkinlikler gerçekleştirme, uygulama rehberine göre ilerleme, uygun materyal, uygun ortam sağlama, aile katılım etkinliklerini uygulama, çocukların aktif katılımını sağlama, uygun yönergeler verme, kişisel farklılıklar ışığında etkinliği uygulama, ev temelli etkinliklerin uygulanmasını sağlama ve oluşturulan plan/zaman ışığında hareket etme durumları gözlemlenmiştir. Öğretmenlere, yapılan gözlemler sonucunda uygulanan etkinlikler konusunda toplantılar gerçekleştirilerek geri bildirimler verilmiş ve ilgili yönlendirmelerde bulunulmuştur.

Görüşme tekniği ise, nitel araştırmalarda sık tercih edilen, sosyal gerçekliği ortaya çıkarmada sözlü iletişim yöntemleri ile veri toplama yöntemidir (Karasar, 2013). Görüşme türlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde ise araştırmacı sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formunu önceden hazırlar, görüşmenin akışına göre ise araştırmacı başka sorularla veya alt sorularla görüşmenin akışını düzenleyebilmektedir (Ekiz, 2003; Karasar, 2005; Türnüklü, 2000). Bu görüşmeler öğretmenler ile Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının uygulanma sürecini ve programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerde araştırmacı tarafından oluşturulan ve açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu görüşmelerde, sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlansa da görüşme sırasında kısmi esneklik sağlamaktadır. Görüşmeler, sadece deney grubundaki öğretmenler ile

gerçekleştirilmiş olup, Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının uygulanması sonrasında gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmadaki nitel ve nicel boyutları detaylı bir şekilde anlatan çalışmaya ilişkin araştırma süreci akış şeması Şekil 2.4'te sunulmuştur.



Şekil 2.4. Araştırma süreci akış şeması.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma grubunda yer alacak okulların ve sınıfların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılırken hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olacağını belirlemek için basit olasılıklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, olasılık ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir. Bu yaklaşımda belli özelliklere ve ölçütlere sahip olan özel durumların araştırılması istenildiğinde tercih edilmektedir. Araştırmacı, araştırmanın amacına hizmet edecek örnekleme seçmeyi tercih etmektedirler (Büyüköztürk ve ark., 2014; Özen ve Gül, 2007). Basit olasılıklı örnekleme yönteminde ise evrendeki her bireyin örnekleme seçilme şansı birbirine eşit ve birbirinden bağımsızdır. Bu yöntemin uygulanması oldukça kolaydır, bu yöntemde örnekleme girecek denekler rastgele belirlenir (Büyüköztürk ve ark., 2014; Özen ve Gül, 2007).

Araştırmanın çalışma grubu, 1 deney ve 1 kontrol grubu olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Bilecek il merkezinde bulunan özel anaokullarından oluşmaktadır. 2021-2022 eğitim yılında öğrenim gören 47'si deney grubu ve 47'si kontrol grubu olmak üzere 94 çocuk ve 3'ü deney ve 3'ü kontrol grubunda yer almak üzere gönüllü 6 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu üç aşamada belirlenmiştir. Aşağıda ayrıntılı olarak aşamalar açıklanmıştır.

- Birinci Aşama – Okulların Belirlenmesi: Okulların belirlenmesini içeren bu aşamada Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının uzun bir süre boyunca (bir eğitim yılı) uygulanacak olması ve deney grubu öğretmenlerine araştırmacı tarafından hazırlanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına yönelik öğretmenlere 5 günlük eğitimin verilecek olması sebebiyle okul idaresi ve öğretmenlerin bu araştırmaya uzun bir zaman ayırabilmeleri konusunda gönüllü olmalarının büyük önem taşıdığı düşünülerek amaçlı örnekleme yöntemi ile iki farklı gönüllü ve benzer özellikte olan (Öğretmen cinsiyeti, öğretmen yaşı, öğretmen

mesleki deneyim yılı, öğretmen öğrenim düzeyi, öğretmenin çalıştığı çocuk sayısı ve ebeveyn öğrenim düzeyi gibi) özel anaokulu belirlenmiştir.

- İkinci Aşama –Sınıfların Belirlenmesi: Okullar belirlendikten sonra ise amaçlı örnekleme yöntemi ile araştırmada çalışılacak çocukların ve öğretmenlerin yer aldığı sınıfların belirlenmesine geçilmiştir. İki okuldan öncelikli olarak herhangi bir engeli bulunmayan 94 çocuk ve 6 öğretmen amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının uzun bir süre boyunca uygulamaya ve Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitimine yönelik 5 günlük eğitim almaya gönüllü olmaları önem oluşturmıştır. Bunun yanı sıra deney ve kontrol grubunun özelliklerinin birbirine benzer olmasını sağlamak amacıyla da amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 3 sınıf deney grubunda ve 3 sınıf kontrol grubunda yer almak üzere 6 sınıf belirlenmiştir.

- Üçüncü Aşama-Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi: Hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olacağını belirlemek için basit olasılıklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda hangi grubun deney hangi grubun kontrol grubu olacağını belirlenmesine yönelik kura çekilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin deney grubundaki öğretmenlerden etkilenmemeleri için deney ve kontrol grubu iki farklı okulda yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın sonuçlanmasının ardından kontrol grubundaki öğretmenlere araştırmacı tarafından Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına yönelik bilgilendirme toplantıları gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına yönelik demografik özellikleri içeren betimsel sonuçlar Çizelge 2.2’de yer verilmektedir.

Çizelge 2.2. Çalışma grubuna yönelik demografik özellikleri içeren betimsel sonuçlar.

Demografik Özellikler			n	%
Cinsiyet	Deney	Kız	19	40,4
		Erkek	28	59,6
	Kontrol	Kız	19	40,4
		Erkek	28	59,6
Yaş	Deney	60 ay	15	31,3
		71 ay	32	66,7
	Kontrol	60 ay	15	31,3
		71 ay	32	66,7
Kardeş sayısı	Deney	Tek çocuk	23	48,9
		2 kardeş	18	38,3
		3 kardeş	6	12,8
	Kontrol	Tek çocuk	26	54,2
		2 kardeş	18	37,5
		3 kardeş	3	6,3
Doğum sırası	Deney	1	37	78,7
		2	5	10,6
		3	5	10,6
	Kontrol	1	35	72,9
		2	12	25
		3	1	2,1
Anne Öğrenim Durumu	Deney	İlkokul	-	-
		Ortaokul	2	4,2
		Lise	18	38,3
		Üniversite	27	57,4
	Kontrol	İlkokul	-	-
		Ortaokul	-	-
		Lise	15	66,7
		Üniversite	32	33,3
Baba Öğrenim Durumu	Deney	İlkokul	-	-
		Ortaokul	2	4,3
		Lise	21	44,7
		Üniversite	24	51,1
	Kontrol	İlkokul	-	-
		Ortaokul	-	-
		Lise	11	77,1
		Üniversite	36	22,9
Toplam			94	100

Çizelge 2.2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocukların %40,4'ü kız, %59,6'sı ise erkektir. Yaşlara bakıldığında çocukların %31,3'ü 60 aylık, %66,7'si 71 aylıktır. Kardeş sayısına bakıldığında, deney grubu çocukların %48,9'u tek çocuk, %38,3'ü iki kardeş, %12,8'i üç kardeş, kontrol grubunda ise çocukların %54,2'si tek çocuk, %37,5'i iki kardeş, %6,3'ü üç kardeştir. Doğum sırasına bakıldığında, deney grubundaki çocukların %78,7'si ilk çocuk, %10,6'sı ikinci çocuk, %10,6'sı üçüncü çocuk, kontrol grubunda ise çocukların %72,9'u ilk çocuk, %25'i ikinci çocuk, %2,1'i üçüncü çocuktur. Anne eğitim düzeylerine bakıldığında deney grubundaki annelerin %57,4'ü yükseköğretim, %38,3'ü lise, %4,2'si ortaöğretim mezunu, kontrol grubunda ise annelerin %33,3'ü yükseköğretim, %66,3'ü, lise mezunudur.

Baba eğitim düzeylerine bakıldığında deney grubundaki babaların %51,1'i yükseköğretim, %44,7'si lise, %4,3'ü ise ortaöğretim mezunu, kontrol grubunda ise babaların %22,9'u yükseköğretim, %77,1'i, lise mezunudur. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlere ilişkin demografik özellikler ise Çizelge 2.3'te yer verilmektedir.

Çizelge 2.3. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlere ilişkin demografik özellikler.

Demografik Özellikler			N	%
Cinsiyet	Deney	Kadın	3	100
		Erkek	-	-
	Kontrol	Kadın	3	3
		Erkek	-	-
Yaş	Deney	25-30	1	31,3
		30 ve üzeri	2	66,7
	Kontrol	25-30	1	31,3
		30 ve üzeri	2	66,7
Öğrenim Durumu	Deney	Ön lisans	3	100
		Lisans	-	-
	Kontrol	Ön lisans	3	100
		Lisans	-	-
Mesleki Deneyim Yılı	Deney	1-5 yıl	1	31,3
		6-10 yıl	2	66,7
	Kontrol	1-5 yıl	1	31,3
		6-10 yıl	2	66,7
Mezun Olunan Bölüm	Deney	Çocuk Gelişimi	3	100
		Diğer	-	-
	Kontrol	Çocuk Gelişimi	3	100
		Diğer	-	-
Çalışılan Çocuk Sayısı	Deney	15 ve daha az	-	-
		16-20	3	100
		21 ve üzeri	-	-
	Kontrol	15 ve daha az	-	-
		16-20	3	100
		21 ve üzeri	-	-
Toplam			6	100

Çizelge 2.3 incelendiğinde, çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin 6'sının da kadın olduğu, 2 öğretmenin 25-30 arasında olduğu 4 öğretmenin de 30 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı önlisans çocuk gelişimi programı mezunudur, 2 öğretmenin mesleki deneyim süresinin 1-5 yıl arasında olduğu 4 öğretmenin mesleki deneyim süresinin 6-10 yıl arasında olduğu ve öğretmenlerin tamamının çalıştıkları çocuk sayısının ise 16-20 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney (3 öğretmen) ve kontrol (3 öğretmen) gruplarını oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin birbirine benzer özellikte olduğu görülmektedir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutu için;

- Araştırmaya dahil olan çocuklar, aileler ve öğretmenler hakkında bilgi edinmek için “Genel Bilgi Formu”,
- Çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için Gresham ve Elliott (2008) tarafından geliştirilen Tutkun ve Dinçer (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği”
- Çocukların akran ilişkilerini değerlendirmek için Fantuzzo ve ark. (1998) tarafından geliştirilen Ahmetoğlu ve ark. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu”
- Çocukların yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek için Downes ve ark. (2017) tarafından geliştirilen Büyükkaymaz ve Yıldız-Bıçakcı (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme” araçlarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için,

- Deney grubundaki okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanan sosyal duygusal öğrenme programının uygulama sürecini izleme ve değerlendirme amacıyla kurum ziyaretleri sırasında “Öğretmen Uygulama Gözlem Formu”
- Deney grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Uygulamasının Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formu” uygulanmıştır.

2.4.1. Genel Bilgi Formu

Bu form çocuğun ve ailesinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu formda çocuk ile ilgili cinsiyet, doğum tarihi, doğum sırası, kardeş sayısı soruları yer alırken aile ile ilgili, annenin öğrenim düzeyi ve babanın öğrenim düzeyi soruları yer almaktadır. Öğretmenlere yönelik ise cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olduğu bölüm, mesleki deneyim süresi ve kaç çocukla çalıştığına ilişkin sorular yer almaktadır. Genel Bilgi Formunda (EK-3) yer alan sorular çocukların gelişim dosyalarından yararlanılarak çalışmaya dahil olan deney ve kontrol grubunu oluşturan öğretmenler tarafından yanıtlanmıştır.

2.4.2. Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği (Social Skills Rating System-SSRS)

Çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için Gresham ve Elliott (2008) tarafından geliştirilen Tutkun ve Dinçer (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği (Social Skills Rating System-SSRS) kullanılmıştır. Bu ölçek üç-altı yaş grubu çocuklarına yönelik, 4'lü likert tipi (hiçbir zaman (1), nadiren (2), genellikle (3) ve her zaman (4)) ve 46 maddelik bir ölçektir. Bu ölçek aile, öğretmen ve öğrenci formu olmak üzere 3 ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada öğretmen formu kullanılmıştır. Öğretmenler, çocukların bazı sosyal becerileri ne kadar sıklıkla gösterdiklerini değerlendirmektedir. (Gresham ve Elliot, 2008). Bu ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının ,70 ile ,86 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekten yüksek puan alınması çocukların sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği ön test, son test ve kalıcılık testi olarak çocukların sosyal becerileri göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

2.4.3. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu

Çocukların akran ilişkilerini değerlendirmek için Fantuzzo ve ark. (1998) tarafından geliştirilen Ahmetoğlu ve ark. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu” erken çocukluk dönemdeki çocukların akran oyun davranışlarının niteliğinin ölçülmesi için oluşturulmuştur. Öğretmenler, çocukların akranları ile bazı davranışları ne kadar sıklıkla gösterdiklerini değerlendirmektedir. Bu ölçek, 4'lü Likert tipi (hiçbir zaman (1), nadiren (2), sık sık (3) ve her zaman (4)) ve 32 maddelik üç alt boyuta sahip bir ölçektir. İç güvenirlik katsayıları; Oyun Etkileşimi alt boyutu için $\alpha=,85$, Oyundan Kopma alt boyutu için $\alpha=,81$, Oyunun Bozulması alt boyutu için $\alpha=,89$ olarak bulunmuştur. Ölçekten yüksek puan alınması çocukların alt boyut düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu ön test, son test ve kalıcılık testi olarak çocukların akran ilişkileri göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

2.4.4. Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme (Preschool Executive Task Assessment, PETA)

Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Aracı, Downes ve ark. (2017) tarafından geliştirilmiş olup, Büyükkaymaz ve Yıldız-Bıçakcı (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Okul Öncesi Yürütücü Görev Değerlendirme aracı performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Bu araç, 3 yaş ve 5 yaş 12 ay arasındaki çocukların dinleme becerisini, dikkatini sürdürebilme, görevleri takip etme ve yönergeleri hatırlama becerisini incelemektedir. Değerlendirme aracının Cronbach's alpha katsayısının 0,83 ve McDonald's Omega katsayısının 0,84 olduğu belirlenmiştir. Okul Öncesi Yürütücü Görev Değerlendirme aracına ilişkin Doğrulamalı faktör analizi sonuçları incelendiğinde χ^2/sd değeri 0,36'dır. CFI değeri 1,00, NFI değeri 0,99 ve GFI değeri ise 0,89 olarak bulunmuştur. RMSEA indeksi açısından 36 değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,000 olduğu saptanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda Okul Öncesi Yürütücü Görev Değerlendirme Aracının tek boyutlu yapıda

olduğu görülmektedir. Ölçekten yüksek puan alınması çocukların yürütücü işlev düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme ölçekleri çocuklara ön test, son test ve kalıcılık testi olarak araştırmacı tarafından okul ortamında ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış uygun bir odada uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür.

2.4.5. Öğretmen Uygulama Gözlem Formu

Gold-Kats ve ark. (2020) tarafından geliştirilen Yapabilirim (I Can Succesed Preschools) Sosyal Duygusal Öğrenme Programı içeriğinde yer alan modüllerde her modülün sonunda etkinliklerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine yönelik kontrol listesi bulunmaktadır. Fakat bu kontrol listesinin sınırlı olduğu düşünülerek öğretmenlerin uygulamalarını birçok açıdan değerlendirmeye ilişkin araştırmacı tarafından “Öğretmen Uygulama Gözlem Formu” oluşturulmuştur. Bu form araştırmacı tarafından oluşturularak, öğretmenler tarafından uygulanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulama sürecine rehberlik etmek ve programının uygulama sürecini değerlendirmek amacıyla kurum ziyaretleri sırasında kullanılmıştır. Bu formun içeriğinde programın uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilerek literatür bilgisi ve Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı temel alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan form 5 alan uzmanın görüşüne sunulurken uzman görüşleri ile forma son şekli verilmiştir. Bu gözlem formu 11 maddeden oluşmaktadır. Bu form; programın felsefesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmak, programın amacına uygun olarak etkinlikler gerçekleştirmek, uygulama rehberine göre ilerlemek, uygun materyal, uygun ortam sağlamak, aile katılım etkinliklerini uygulamak, çocukların aktif katılımını sağlamak, uygun yönergeler vermek, kişisel farklılıklar ışığında etkinliği uygulamak, ev temelli etkinliklerin uygulanmasını sağlamak ve oluşturulan plan/zaman ışığında hareket etmek maddelerini içermektedir. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulama aşamasında öğretmenlerin uygulama sürecini gözlemlemek adına her

eğitim modülüne ait gözlem sonuçları (0=yapılmadı, 1=kısmen yapıldı, 2=yapıldı) kaydedilmiştir. Gözlem formundan alınacak en yüksek puan 22 dir.

Öğretmen Uygulama Gözlem Formunun hazırlanma aşamaları aşağıda sunulmuştur:

1. Aşama Literatür Taraması ve Madde Havuzunun Oluşturulması:

Bu gözlem formunun hazırlanmasına yönelik sosyal duygusal öğrenme sınırları çerçevesi dahilinde literatür taraması yapılarak ve Yapabilirim (I Can Succesed Preschools) Sosyal Duygusal Öğrenme Programı temel alınarak madde havuzu oluşturulmuştur.

2. Aşama Oluşturulan Gözlem Formunun Uzman Görüşüne Sunulması ve Kapsam Geçerliği

Araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem maddeleri havuzunda bulunan maddeler düzenlenerek erken çocuklukluk, erken çocuklukta program geliştirme, çocuk gelişimi, sosyal duygusal öğrenme alanlarında uzman olan ve aile ve öğretmenlerle çalışan farklı özellikteki 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüşü alınan uzmanlar daha önce Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının uyarlanması aşamasında görüşü alınan aynı uzmanlardan oluşmaktadır. Bunun nedeni Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının uyarlanma ve uygulanma süreci arasında bütünlüğü sağlamaktır.

Uzman görüşleri “uygun” 3, “uygun ancak düzeltilmeli” 2 ve “uygun değil/çıkarılmalı” 1, olarak Lawshe (1975) tekniği kullanılarak puanlanmıştır. Lawshe (1975) tekniğindeki derecelendirmenin yanı sıra araştırmacı tarafından uzmanlardan “uygun ancak düzeltilmeliyi” ya da “uygun değil” işaretlemişler ise nedenini “açıklama” kısmına belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerinin ardından Kapsam Geçerliği İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. KGİ değerinin ,99 olduğu

belirlenmiştir. Elde edilen $KGI > 0,60$ olduğundan gözlem formunu kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

3. Aşama Pilot Uygulama ve Formların Son Halinin Verilmesi

Pilot uygulama, gözlem formunda yer alan maddelerin anlaşılır olması ve elde edilen ölçümlerin güvenilir olmasını sağlar. Bu doğrultuda hazırlanan maddelerin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla iki öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın yapıldığı öğretmenler, Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının pilot uygulamasına katılan aynı iki öğretmenden oluşmuştur. Bunun nedeni Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının değerlendirilme sürecinde kullanılacak formlar arasında bütünlüğü sağlamaktır. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonunda formda herhangi bir değişiklik olmamıştır. Gözlem formunda yer alan maddelerin anlaşılır olduğu görülmüştür.

2.4.6. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Uygulamasının Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formu

Bu form araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulama sürecine ve etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı tamamlanmasından sonra deney grubundaki öğretmenlerine uygulamak için hazırlanmıştır. Öğretmen Görüşme Formu 12 maddeden oluşmakta olup form oluşturulurken Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanma sürecinin değerlendirmesini ve programın çocuklara katkısını ortaya koymayı hedefleyen soruların yer almasına dikkat edilmiştir.

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Uygulamasının Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formunun hazırlanma aşamaları aşağıda sunulmuştur:

1. Aşama: Literatür Taraması ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Uygulamasının Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formu oluşturulurken kuramsal sınırlar çerçevesinde sosyal duygusal öğrenmenin desteklenmesine yönelik çalışmalara ait alan yazın taraması yapılarak ve Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı ana felsefesi ve bakış açısı temel alınarak görüşme maddeleri havuzu oluşturulmuştur.

2. Aşama: Oluşturulan Görüşme Formunun Uzman Görüşüne Sunulması ve Kapsam Geçerliği

Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme maddeleri havuzunda bulunan görüşme soruları düzenlenerek erken çocuklukluk, erken çocuklukta program geliştirme, çocuk gelişimi, sosyal duygusal öğrenme alanlarında uzman olan ve aile ve öğretmenlerle çalışan farklı özellikteki 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimlerin ardından forma son şekli verilmiştir.

Uzman görüşleri “uygun” 3, “uygun ancak düzeltilmeli” 2 ve “uygun değil/çıkarılmalı” 1, olarak Lawshe (1975) tekniği kullanılarak puanlanmıştır. Lawshe (1975) tekniğindeki derecelendirmenin yanı sıra araştırmacı tarafından uzmanlardan “uygun ancak düzeltilmeliyi” ya da “uygun değil” işaretlemişler ise nedenini “açıklama” kısmına belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerinin ardından Kapsam Geçerliği İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. KGİ değerinin ,99 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen $KGİ > 0,60$ olduğundan görüşme formlarının kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

3. Aşama Pilot Uygulama ve Formların Son Halinin Verilmesi

Pilot uygulama, görüşme formlarında yer alan maddelerin anlaşılır olması ve elde edilen ölçümlerin güvenilir olmasını sağlar. Bu doğrultuda hazırlanan soruların

öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla pilot uygulamaya yönelik iki öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı öğretmenler, Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının pilot uygulamasına katılan ve gözlem formunun pilot uygulamasının yapıldığı aynı iki öğretmenden oluşmuştur. Bunun nedeni Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının değerlendirilme sürecinde kullanılacak formlar arasında bütünlüğü sağlamaktır. Yapılan görüşme sonunda formlarda herhangi bir değişiklik olmamıştır. Görüşme formlarında yer alan soruların anlaşılır olduğu görülmüştür.

2.4.7. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler için araştırmacı tarafından hazırlanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitimi 5 gün ve 10 oturum olarak 20.09.2021-24.09.2021 tarihlerinde öğretmenlere yüz yüze şeklinde uygulanmıştır. İkinci aşamada ise Gold, Kopelman-Rubin, Mufson ve Klomek (2020) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı öğretmenler tarafından çocuklara 11.10.2021-06.05.2022 tarihleri boyunca uygulanmıştır. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının şematik gösterimi Şekil 2.5'te sunulmuştur.



Şekil 2.5. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programının şematik gösterimi.

2.4.7.1. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Tanıtımı

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitimi: Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı temel alınarak ve alan yazın incelenerek öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili farkındalık düzeylerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programı olarak Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitimi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program; sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutları, yürütücü işlevler (bilişsel esneklik, çalışma belleği, tepki gecikmesi) ve Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı etkinliklerin uygulanması konularını içermektedir. Bu program günde iki oturum olacak şekilde toplam 5 gün ve 10 oturum olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan oturumlar eğitsel oyun, soru-cevap, tartışma, örnek olay teknikleri kullanılarak zenginleştirilmiş ve etkileşimli olacak şekilde hazırlanmıştır. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitim Planı aşağıda yer alan Şekil 2.6’da sunulmuştur.

1.Gün	2.Gün	3.Gün	4.Gün	5.Gün
1.Oturum A.Tanışma ve Programın Tanıtımı B.Sosyal Duygusal Öğrenme ve Alt Boyutları	3. Oturum A.Öz farkındalık	5.Oturum A.Çalışma Belleği	7.Oturum A.Duygusal Beceriler	9.Oturum A.Problem Çözme
2.Oturum A.Üçlü Bağlamı Anlamak B.Kuralların Önemi ve Yararları	4.Oturum A.Yürütücü İşlevler ve Alt Boyutları B.Dürtüsel Tepki Gecikmesi	6.Oturum A.Bilişsel Esneklik	8.Oturum A.Duygu Düzenleme	10.Oturum A.Programdaki Etkinliklerin Uygulanması

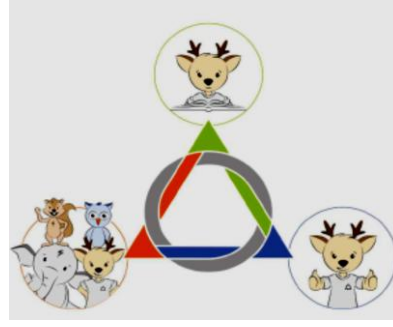
Şekil 2.6. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenmeye yönelik öğretmen eğitim planı.

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı: Gold-Kats ve ark. (2020) tarafından İsrail’de geliştirilen Yapabilirim (I Can Succesed Preschools) Sosyal Duygusal Öğrenme Programı okul öncesi öğretmenleri tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklara (4-6 yaş) uygulanan, SDÖ ve yürütücü işlev becerilerinin ilkelerini birleştiren ve okul öncesi çocukların sosyal/kişilerarası, duygusal ve akademik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan okul ve ev tabanlı evrensel bir önleme programıdır. Gold-Kats ve ark. (2020) tarafından yapılan araştırmada 49’u deney ve 43’ü kontrol grubunda yer almak üzere 92 okul öncesi çocuğu ile çalışılmıştır. Örneklem grubunda randomize yöntem ile belirlenen 3’ü deney ve 3’ü kontrol grubunda yer almak üzere altı anaokulundan 43 erkek ve 49 kız yer almaktadır. Orijinal program Kasım 2016'dan Mayıs 2017'ye kadar yedi aylık bir süre boyunca uygulanmıştır. Okul yılının başında, deney grubundaki üç öğretmene program, ilkeler ve teorik çerçeve tanıtılmış, öğretmenlere materyallerin ve uygulama yönergelerinin yer aldığı uygulama rehberi verilmiştir. Öğretmenler, Eylül ayından itibaren tüm okul yılı boyunca her 3 haftada bir araştırmacı ile iki saat süren toplantılar yapmışlardır. Her toplantı teorik ve deneyimsel eğitim sürecini içermektedir. Her toplantıda öğretmenlerin bir önceki modülün uygulamasını araştırmacı ile gözden geçirdiği bir süpervizyon gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak öğretmenler bir sonraki modülün uygulanması konusunda bilgilendirilmiş ve

modülleri uygulamak üzere öğretmenlere öneriler sunulmuştur. Bu program aynı zamanda farklı kültürlerle uyulanarak çeşitli ülkelerde de uygulanmaktadır.

Yapabilirim (I Can Succesed Preschools) Sosyal Duygusal Öğrenme Programı, çocukların üç alandaki becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, sosyal/kişilerarası, duygusal ve akademik alanlarının birbiriyle ilişkili olduğu kanıtına (üçlü bağlama) dayalı bir SDÖ programıdır. Bu program okul öncesi dönemdeki çocuklar için İsrail Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen programlar arasında yer almaktadır.

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı 10 modülden oluşmaktadır. Modüller; Amerika Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği'nin (CASEL, 2022) tanımladığı etkili bir programda ele alınması gereken anahtar beceriler olarak nitelendirdiği beş yetkinliği içerir. Bu yetkinlikler öz farkındalık, özyönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerileridir. CASEL ile tutarlı olarak Yapabilirim (I Can Succesed Preschools) Sosyal Duygusal Öğrenme Programı, “kişilerarası ilişkiler-duygu durumu-öğrenme” arasındaki yakın ilişkiyi ele alan Sosyal Duygusal Öğrenme üçgenine dayanmaktadır. Sosyal Duygusal Öğrenme üçgeninde, “kişilerarası ilişkileri ve duygu durumunu etkileyebilir; duygu durumu, kişilerarası ilişkileri etkileyebilir ve kişilerarası ilişkiler öğrenmeyi ve duygu durumunu etkileyebilir” anlayışı bulunmaktadır. Aynı zamanda, kişilerarası ilişkiler-duygu durumu -öğrenme arasındaki ilişkiler yürütücü işlevler aracılığıyla sürdürülür ve güçlendirilir. Kişilerarası ilişkiler-duygu durumu-öğrenme arasındaki yakın ilişkiyi ele alan Sosyal Duygusal Öğrenme üçgenine aşağıda Şekil 2.7’de yer verilmektedir.



Şekil 2.7. Sosyal duygusal öğrenme üçgeni.

Yapabilirim (I Can Succesed Preschools) Sosyal Duygusal Öğrenme Programı, SDÖ ve yürütücü işlev becerilerinin alt becerilerini birleştiren bir programdır. Bu bağlamda program; üçlü bağlam, kurallar, öz farkındalık, çalışma belleği, dürtüsel tepki gecikmesi, bilişsel esneklik, duyguları düzenleme, duygusal beceriler, sosyal problem çözme ve özet modüllerinden oluşmaktadır. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Program içeriği aşağıda Şekil 2.8’de yer almaktadır.

GİRİŞ
Modül 1 Üçlü Bağlam(Kişilerarası İlişkiler- Duygu Durumu-Öğrenme)
1 Numaralı Modül Ekleri - Üçlü Bağlam
Ebeveynlere 1 numaralı mektup
Modül 2 – Kurallar
2 Numaralı Modül Ekleri – Kurallar
Ebeveynlere 2 numaralı mektup
Modül 3 – Öz Farkındalık
3 Numaralı Modüle Ekler – Öz Farkındalık
Ebeveynlere 3 numaralı mektup
Modüller 4-6 – Yürütücü İşlevler
Modül 4 – Dürtüsel Tepki Gecikmesi
4 Numaralı Modüle Ekler –Dürtüsel Tepki Gecikmesi
Ebeveynlere 4 numaralı mektup
Modül 5 - Çalışma Belleği
5 Numaralı Modüle Ekler - Çalışma Belleği
Ebeveynlere 5 numaralı mektup
Modül 6 – Bilişsel Esneklik
Ebeveynlere 6 numaralı mektup
Modül 7 - Duygusal Beceriler
7. Modül Ekleri - Duygusal Beceriler
Ebeveynlerden 7 numaralı mektup
Modül 8 - Duyguları Düzenleme
8. Modül Ekleri - Duyguları Düzenleme
Ebeveynlere 8 numaralı mektup
Modül 9- Sosyal Problem Çözme
9 Numaralı Modüle Ekler - Sosyal Problem Çözme
Ebeveynlerden 9 numaralı mektup
Modül 10 Özet
10 Numaralı Modül Ekleri – Özet
Ebeveynlerden 10 numaralı mektup

Şekil 2.8. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme program içeriği.

Bu programda, modüller sırayla uygulanır, ancak bir modül uygulandıktan sonra, sonraki modüllerle birleştirilerek tüm program bir eğitim yılı boyunca uygulanır. Her modülün içeriği; dil etkinlikleri, sanat etkinlikleri, hareket etkinlikleri, oyun, çember zamanında gerçekleştirilen tartışmalar/sohbetler gibi yapılandırılmış etkinliklerden oluşur. Bu etkinlikler, okul müfredatı ile bütünleştirilen kişilerarası çatışma veya akademik güçlüklerle yönelik yapılandırılmamış etkinliklerle birleştirilerek uygulanır. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programında yer alan Modül 3'e ilişkin örnek etkinlik aşağıda Şekil 2.9'da yer almaktadır.

Özfarkındalık Oyunu

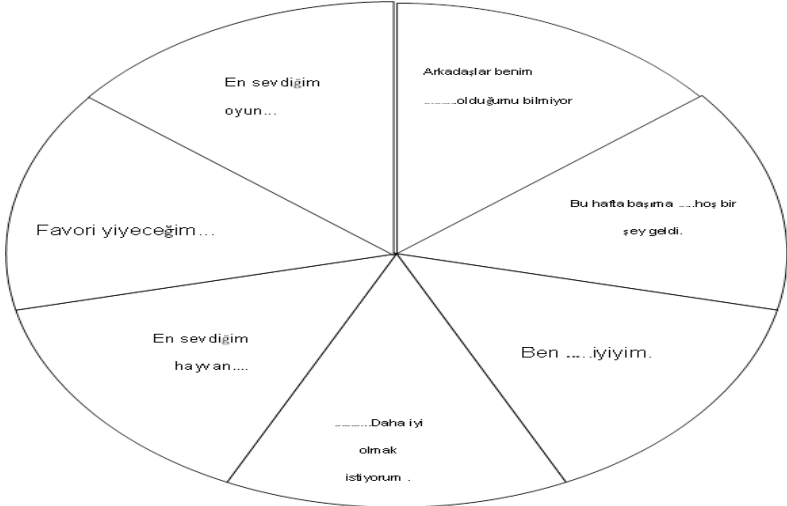
Yaş Grubu: 48-72 Ay

Materyaller: Çark

Çocuklara Katkıları: Çocukların kendilerini ve arkadaşlarını tanımlarına katkı sağlamaktadır.

Müdahale/Uygulama Süreci:
Çocukların özelliklerini tanımaya ve öz farkındalıklarını geliştirmeye yönelik aşağıda yer alan "çark" hazırlanır. Örneğin; en sevdiğim yemek, arkadaşlarımdan benim hakkında bilmediği özel bir şey, sevmediğim bir şey, yardıma ihtiyaç duyduğum şey, en sevdiğim hayvan, en sevdiğim oyun vb. çarkı çeviren çocuk kendisinden bahseder. Benzer şekilde, aynı sorular kâğıt şeritlere yazılabilir ve bir kutuya konabilir. Her çocuk bir soru seçer ve cevaplar.

Aile Katılımı: Ebeveynlere 3 numaralı mektup gönderilir.



Şekil 2.9. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programında yer alan modül 3'e ilişkin örnek etkinlik.

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programında öğretmenlere yönelik uygulama rehberi bulunmaktadır. Uygulama rehberinde her bir modülün uygulanmasının önemini anlatan bir gerekçe yazısı, görsel materyaller (her modülün sonunda kullanılacak görsellere yönelik Ekler yer alır) ve etkinlikler yer almaktadır. Aynı zamanda bu uygulama rehberi, boyama sayfaları eşliğinde Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme hikayeler serisine, çocuklarla gerçekleştirilecek tartışmalarla ilgili yönergelere, sanat etkinliklerine, hareket parkurlarının hazırlanışına ve oyunların nasıl oynanacağına ve hangi kutu oyunlarının temin edileceğine yönelik bilgileri de içermektedir. Bu rehber, programın öğretmenler tarafından bir eğitim yılı boyunca çocuklara rahat bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırmanın yanı sıra her öğretmenin yaratıcılığını ve esnekliğini kullanması için de gereken fırsatı sağlamaktadır. Ayrıca her modülün sonunda okulda yapılan uygulamalar konusunda hem ebeveynleri bilgilendirmek hem de modüllerde yer alan becerileri desteklemek amacıyla ebeveynlerin çocuklarına ev ortamında ne tür etkinlikler ve uygulamalar yapabileceklerine yönelik öneriler içeren açıklayıcı mektuplar ebeveynlere gönderilmektedir. Böylece programın uygulanmasında okul-ev sürekliliğinin önemi de vurgulanmaktadır.

Bu programın orijinali COVID-19 salgının ardından, dijital format ve çocukların ebeveynlerine iletilen içeriğin zenginleştirilmesi ile birlikte uzaktan eğitime de uyarlanmıştır.

2.4.7.2. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Öğretmen Eğitiminin Hazırlanması ve Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Uyarlanması

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitiminin Hazırlanması: Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitiminin hazırlanması literatür taraması ve kavramsal çerçevenin belirlenmesi, uzman görüşüne sunulması ve kapsam geçerliği şeklinde 2 aşamadan oluşur.

1. Aşama: Literatür Taraması ve Kavramsal Çerçevenin Belirlenmesi

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Öğretmen Eğitimi hazırlanırken Gold-Kats ve ark. (2020) tarafından geliştirilen araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı temel alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlere Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programını tanıtan ve alan yazın incelenerek öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili farkındalık düzeylerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programı hazırlanmıştır.

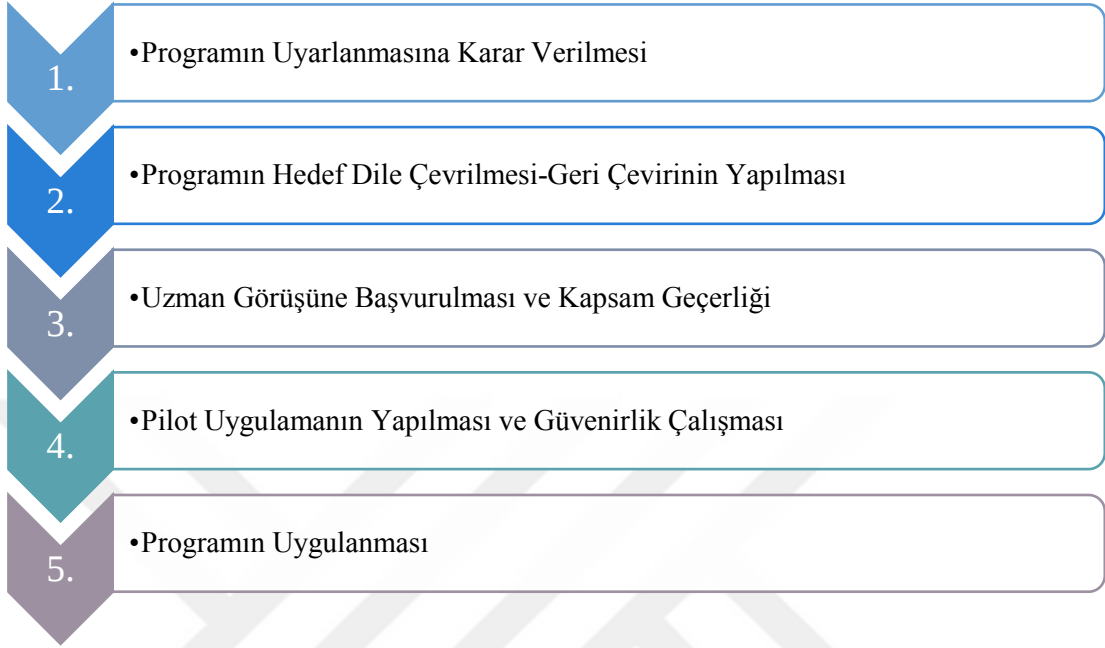
2. Aşama: Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Öğretmen Eğitiminin Uzman Görüşüne Sunulması ve Kapsam Geçerliği

Araştırmacı tarafından hazırlanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Öğretmen Eğitimi erken çocuklukluk, erken çocuklukta program geliştirme, çocuk gelişimi, sosyal duygusal öğrenme alanlarında uzman olan ve aile ve öğretmenlerle çalışan farklı özellikteki 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Olumlu geri bildirimler sonrasında programa son şekli verilmiştir.

Uzman görüşleri “uygun” 3, “uygun ancak düzeltilmeli” 2 ve “uygun değil/çıkarılmalı” 1, olarak Lawshe (1975) tekniği kullanılarak puanlanmıştır. Lawshe (1975) tekniğindeki derecelendirmenin yanı sıra araştırmacı tarafından uzmanlardan “uygun ancak düzeltilmeliyi” ya da “uygun değil” işaretlemişler ise nedenini “açıklama” kısmına belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerinin ardından Kapsam Geçerliği İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. KGİ değerinin ,90 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen KGİ>0,60 olduğundan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitiminin kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Uyarlanması: Gold-Kats ve ark. (2020) tarafından geliştirilen Yapabilirim (I Can Succesed Preschools) Sosyal Duygusal Öğrenme Programı bu araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanmıştır.

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uyarlanmasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:



Şekil 2.10. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programının uyarlanma aşamaları.

1. Aşama: Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programın Uyarlanmasına Karar Verilmesi

Problem durumunu açık bir şekilde ifade etmek ve program aracılığıyla çözüm bulmak isteyen kişilerin gereksinimlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Amaç belirleme aynı zamanda hedef kitlenin saptanmasını da sağlamaktadır. Bu doğrultuda çocukların kendisinin ve çevresindekilerin duygularını fark edebilme, etkili sosyal ilişkiler kurabilme ve kişiler arası problem çözebilme becerileri gibi yaşam boyu gereksinim duyacağı bu becerilerin erken dönemde kazandırılmasının önemi fark edilerek sosyal duygusal öğrenme programlarının, planlı ve sistemli bir şekilde kullanılmasının ve yaygınlaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda alan yazın incelenerek okul öncesi döneme yönelik geliştirilen sosyal duygusal öğrenme programları araştırılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda Gold-Kats ve ark. (2020) tarafından geliştirilen Yapabilirim (I Can Succesed Preschools) Sosyal Duygusal Öğrenme Programı özgünlüğü ve bu

programın bir eğitim yılı boyunca uygulanması, uzun soluklu olması ve her bir modülün bir sonraki modüle geçişte tekrar ele alınması nedeniyle çocuklar üzerinde olumlu etkisinin olacağı düşünülerek uyarlanmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda bu programın sosyal duygusal öğrenmeyi yürütücü işlevler ve akran ilişkileri bağlamında ele alarak çocukların 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek olması nedeniyle güçlü bir program olarak öngörölmüş ve Türkçeye uyarlanmasına karar verilmiştir.

2. Aşama: Programın Hedef Dile Çevrilmesi-Geri Çevirinin Yapılması

Gold-Kats ve ark. (2020) tarafından geliştirilen Yapabilirim (I Can Succesed Preschools) Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Türkçeye uyarlanması amacıyla programın hedef dile çevrisi ve geri çevirisi iki dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, her iki dili de konuşan iki uzman orijinal dildeki programı hedef dile çevirmiştir. Bu çeviri sürecinde uzmanlar önce bireysel olarak çevirileri yapmış ve çeviriler tamamladıktan sonra birbirlerine çevirdikleri programı vererek gözden geçirme sürecine tabii tutmuşlardır. Daha sonra geri çevirme aşamasına geçilmiştir. Hedef dile çevrilmiş olan programın orijinal dile tekrar çevirisinin yapılmasına geri çevirme denir. Geri çevirme süreci tamamlandıktan sonra orijinal dildeki ve çevrilmiş olan program birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bu süreç de aynı iki dil uzmanı ile yürütölmüştür.

3. Aşama: Uzman Görüşüne Başvurulması ve Kapsam Geçerliliği

Programın geçerliliği için araştırma kapsamında uyarlanması amacıyla Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı için uzman görüş formu hazırlanmıştır. Uyarlanan programın içerik uygunluğunun değerlendirilmesi için erken çocuklukluk, erken çocuklukta program geliştirme, çocuk gelişimi, sosyal duygusal öğrenme alanlarında uzman olan ve aile ve öğretmenlerle çalışan farklı özellikteki 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Uzman görüşleri “uygun” 3, “uygun ancak düzeltilmeli” 2 ve “uygun değil/çıkartılmalı” 1, olarak Lawshe (1975) tekniği kullanılarak puanlanmıştır. Lawshe (1975) tekniğindeki derecelendirmenin yanı sıra araştırmacı tarafından uzmanlardan “uygun ancak düzeltilmeliyi” ya da “uygun değil” işaretlemişler ise nedenini “açıklama” kısmına belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerinin ardından Kapsam Geçerliği İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. KGİ değerinin ,77 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen KGİ>0,60 olduğundan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

4. Aşama: Pilot Uygulama ve Güvenirlik Çalışması

Çalışmaya dahil edilme kriterlerini taşıyan, deney ve kontrol grubunda yer almayan 60 aylık 10 çocuk, 71 aylık 10 çocuk ve iki öğretmen ile Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı programında yer alan her bir modülden (uyarlanacak program 10 modül içermektedir) birer etkinlik gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında herhangi bir sorun ile karşılaşılmamış olup uyarlanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına pilot uygulama doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının güvenilirliğini belirlemek amacı ile yapılan pilot uygulama için her bir modülden birer etkinlik gerçekleştirilerek toplam on etkinlik video kaydına alınmıştır. Ancak videolardan bir tanesine alt yazı eklenerek çevrim içi olarak programı geliştiren uzmanlara izletilmiş ve yapılan uygulamaya yönelik görüşleri istenmiştir. Programı geliştiren uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılan işlemin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.7.3. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Uygulanması

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitiminin Uygulanması: Deney grubundaki öğretmenlere araştırmacı tarafından okul ortamında ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış uygun bir odada Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı felsefesi, teorik alt yapısı ve

uygulama sürecine yönelik 20.09.2021-24.09.2021 tarihlerinde 5 günlük yüz yüze Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitimi uygulanmıştır. Eğitimler günde 2 oturum şeklinde toplam 5 gün ve 10 oturumda yürütülmüştür. Her bir oturum en az 45 dakikada gerçekleştirilmiştir. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitimi ile öğretmenlerin; sosyal duygusal öğrenme becerileri ve alt boyutları, yürütücü işlevler (bilişsel esneklik, çalışma belleği, tepki gecikmesi) ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin günlük yaşam ile ilgili ilişkilendirilmesini sağlayacak ve öğretmenlere sosyal duygusal öğrenme becerilerini daha kolay anlamaları için eğitsel oyun, soru cevap, tartışma gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılarak bilgi edinmeleri ve farkındalık kazanmaları sağlanmıştır. Sınıf içerisinde Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı etkinliklerin uygulanmasına yönelik örnek uygulamalar yaparak bu konuda bilgi ve beceri kazanmaları için fırsat verilmiştir. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına Yönelik Öğretmen Eğitimine ait örnek oturum planı Şekil 2.11’de sunulmuştur.

2. OTURUM: Sosyal Duygusal Öğrenme ve Alt Boyutları			
Genel Amaç; Öğretmenlerin, sosyal duygusal öğrenme kavramı, alt boyutları ve önemi ile “Yapabilirim” sosyal duygusal öğrenme programı hakkında bilgilenmelerini sağlamaktır.			
KAZANIMLAR	KONULAR	YÖNTEM-TEKNİK	SÜRE/dk.
1. Sosyal Duygusal Öğrenme kavramını açıklar. 2. Sosyal Duygusal öğrenmenin önemini açıklar. 3. Sosyal Duygusal öğrenmenin alt boyutlarını açıklar. 4. Sosyal Duygusal öğrenmenin alt boyutlarının önemini örneklerle söyler.	GİRİŞ: OTURUMUN AMACI	Anlatım	10
	UYGULAMA -Sosyal Duygusal öğrenme ve alt boyutları -Sosyal duygusal öğrenmenin önemi -Okul Öncesi Dönemde “Yapabilirim” sosyal duygusal öğrenme programının tanıtımı ve amacı	Anlatım, Soru-Cevap, Tartışma	30
	DEĞERLENDİRME -Oturumun Değerlendirilmesi	Anlatım, Soru-Cevap, Tartışma	5
Oturum Materyal ve Ekleri: Tahta, tahta kalem, bilgisayar, kâğıt, kalem, yapıştırıcı, video, karton			

Şekil 2.11. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenmeye yönelik öğretmen eğitimine ait örnek oturum planı.

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Uygulanması: Deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine verilen eğitim sonrasında öğretmenler araştırmacı tarafından uyarlanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı; program uygulama rehberine, uygulama zaman çizelgesine ve verilen eğitimlere uygun şekilde 11.10.2021-06.05.2022 tarihleri boyunca sınıfında yer alan çocuklara mevcut olan on modülü (üçlü bağlam, kurallar, öz farkındalık, çalışma belleği, dürtüsel tepki gecikmesi, bilişsel esneklik, duyguları düzenleme, duygusal beceriler, sosyal problem çözme ve özet modülü) uygulamıştır. Öğretmenler uygulama rehberine uygun ilerleyerek tüm modülleri sırayla uygulayıp bir modülü uyguladıktan sonra, sonraki modüllerle birleştirerek tüm programı bir eğitim yılı boyunca çocuklara uygulamıştır.

Öğretmenler, Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına şu konuları ele alarak başlamışlardır: sosyal duygusal öğrenme üçgenini anlamak, sınıf ve ev kuralları ve öz farkındalık etkinlikleri aracılığıyla başkalarına yönelik farkındalık kazanma (öz farkındalık ve sosyal farkındalık) becerilerini gerçekleştirmiştir. Sonra kendini kontrol etme ve hazzı geciktirme (öz yönetim), çalışma belleğini geliştirme, hikâye ve yönergeleri anlama, oyun sırasında ve oyun ortamında yönerge değişimine esnek uyum sağlama ve eylemler ile sonuçlar arasındaki ilişkileri anlama gibi becerilere odaklanan yürütücü işlev (tepki gecikmesi, çalışma belleği ve bilişsel esneklik) becerileri ele alınmıştır. Yürütücü işlev becerilerinin ardından duygusal beceriler modülü; duyguyu bilme, anlama, ifade etme ve düzenleme (öz farkındalık, sosyal farkındalık ve öz yönetim yeterlilikleri) etkinlikleri uygulanmıştır. Son olarak, sosyal problem çözme ve öğrenme sorunlarıyla başa çıkmaya odaklanan bir sosyal problem çözme becerileri modülü (ilişki becerileri ve sorumlu karar verme becerileri) uygulanmıştır. Modüller sırayla ele alınmış, ancak bir modül ele alındıktan sonra, sonraki modüllerle birleştirilerek tüm program boyunca uygulanmıştır. Öğretmenler modülleri uygularken dil etkinlikleri, sanat etkinlikleri, hareket etkinlikleri, oyun, çember zamanında gerçekleştirilen tartışmalar/sohbetler gibi yapılandırılmış etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Yapılandırılmış etkinlikleri, sınıf ortamında gün içerisinde yaşanan kişiler arası çatışma veya akademik zorluk gibi devam eden durumları yapılandırılmamış etkinlikler aracılığıyla ele alarak

yapılandırılmış etkinliklerle birleştirmeye özen göstermişlerdir. Yapılandırılmamış etkinlikler, ortaya çıkan durumların tartışılmasını, öz kontrol ve duygu düzenleme stratejilerinin uygulanmasını ve sosyal problem çözme becerilerini içermektedir.

Programın önemli bir bileşeni, program için özel olarak geliştirilen hikayelerin çocuklara anlatılarak çocukların bu hikayeleri dinlemesidir. Bunun temel amacı çocukların hikâye karakterleriyle özdeşim kurmalarını destekleyerek sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmektir. Programın bir diğer önemli bileşeni ise hareket etkinlikleridir. Hareket etkinlikleri, yürütücü işlev odaklı müdahaleler açısından etkili bulundukları için programın önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Programın uygulanışını göstermek amacıyla, çocuğun kişiler arası ilişkilerini, duygu durumunu ve öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi vurgulayan üçlü bağlam (sosyal duygusal öğrenme üçgeni), eğitim yılının başında bir hikâye aracılığıyla çocuklara tanıtılmış ve bununla ilgili çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ana karakteri geyik olan hikâye aracılığıyla içinde bulunulan çeşitli zor durumları (anne babasını özleme, hangi arkadaşı ile oynayacağını bilememe vb.) betimleyen olaylar ve duygusal durumlar arasındaki ilişkileri açıklayarak Sosyal Duygusal Öğrenme üçgenine yönelik etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Bu modül ile çocukların, sorunları çözmelerine ve daha iyi kişilerarası etkileşimler ve öğrenme deneyimleri yaşamalarına yardımcı olabilecek çeşitli becerileri kazanmaları desteklenmiştir. Özellikle, çocuklara kuralların önemi öğretilmiş, öz farkındalıkları desteklenmiş, yürütücü işlevler ve duygusal beceriler konusunda birçok beceri kazanmaları sağlanmıştır. Tüm modüller bir öncekinin üzerine inşa edilerek modüller çeşitli yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler aracılığıyla sunulmuştur. Örneğin, yürütücü işlevler modülünde çocuklara özdenetimin önemine odaklanan bir hikâye okunmuş ve çember zamanı sırasında bu konuya birlikte örnekler vererek tartışılmıştır. Daha sonra, ilgili hareket etkinlikleri planlanmış ve günlük olarak uygulanmıştır (yapılandırılmış etkinlikler). Buna ek olarak, öğretmen sınıf ortamında yaşanan olağan çatışmalara dikkat çekerek çocukların özdenetim becerilerini kazanmalarına yönelik uygulamalar ile onlara yardımcı olmuştur (yapılandırılmamış etkinlikler). Bir süre yürütücü işlevler etkinlikleri uygulandıktan sonra; duyguları tanıma, adlandırma ve düzenlemeyi kolaylaştıran hikayeler ve görsel materyaller

aracılığıyla duygusal beceriler modülü ele alınmıştır. Daha sonra hem özdenetim hem de duygusal becerileri içeren iki modül etkinlikler aracılığıyla birleştirilmiştir. Çocuklar akademik bir görevi yerine getirirken hayal kırıklığına uğradıklarında, öğretmenler duygularını adlandırmada ve duygu düzenleme stratejilerini kazanmalarına yardımcı olmuştur. Ayrıca, çocuklar dürtüsel davrandıklarında (örneğin, uygun olmayan bir tepkide bulunduklarında), öğretmenler çocukların yürütücü işlev becerilerini kullanmaları için dürtüsel tepki gecikmesi stratejilerini uygulamalarına yardımcı olmuştur. Benzer şekilde, çocuklar oyunların ve çeşitli hareket etkinliklerin planlanmasında ve yürütülmesinde sorumluluk alarak ve iş birliği yaparak kişilerarası becerilerini kullanma fırsatı bulmuşlardır. Bu şekilde, tüm eğitim yılı boyunca kişiler arası/sosyal, duygusal ve akademik olmak üzere üç alan, çeşitli yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler aracılığıyla ele alınmıştır. Çocuklar ile üzerinde tartışılan Sosyal Duygusal Öğrenme üçgeni tüm yıl boyunca sınıfın uygun bir alanına asılmış ve sınıf ortamında günlük rutinler sırasında yaşanan sosyal çatışmalarda Sosyal Duygusal Öğrenme üçgenine atıfta bulunarak yapılandırılmamış etkinlikler aracılığıyla çocuklara problem çözme becerisi kazandırılmıştır.

Programda yer alan etkinlikler günlük olarak uygulanmış ve öğretmen tarafından, Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programını uygulamanın çocukların gelişimi için çok önemli olduğu varsayımına dayanarak MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile bütünleştirilerek uygulanmıştır. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı, öğretmenler tarafından okul ortamında uygulanan etkinliklere ek olarak, çocukları evde aileleriyle birlikte etkinlikler yapmalarını destekleyerek çocukların ebeveynlerini de bu programa dahil etmiştir. Örneğin, öğretmen çocuklardan aile kurallarını ebeveynleriyle tartışmalarını ve sınıfta öğrendiklerini de (sınıf kurallarını) ebeveynleriyle paylaşmalarını istemiştir. Ebeveynler ayrıca programın içeriğine yönelik her modülü ayrıntılı olarak ele alan mektuplar almıştır. Mektuplar, program içeriğinin açıklamasını ve evde uygulanacak etkinlik önerilerini içermektedir. Böylece mektuplar aracılığıyla ebeveynlere, programın uygulanmasında okul-ev sürekliliğinin önemi vurgulanmıştır.

Programının çocuklara uygulanma süreci olan 11.10.2021-06.05.2022 tarihleri boyunca ilk ay her hafta diğer aylar ayda bir kez tam gün olmak üzere gözlem ve toplantılar yoluyla öğretmenlere araştırmacı tarafından rehberlik edilmiştir. Gözlem sonuçları her modülün uygulanması sonucunda “Öğretmen Uygulama Gözlem Formuna” kaydedilmiştir.

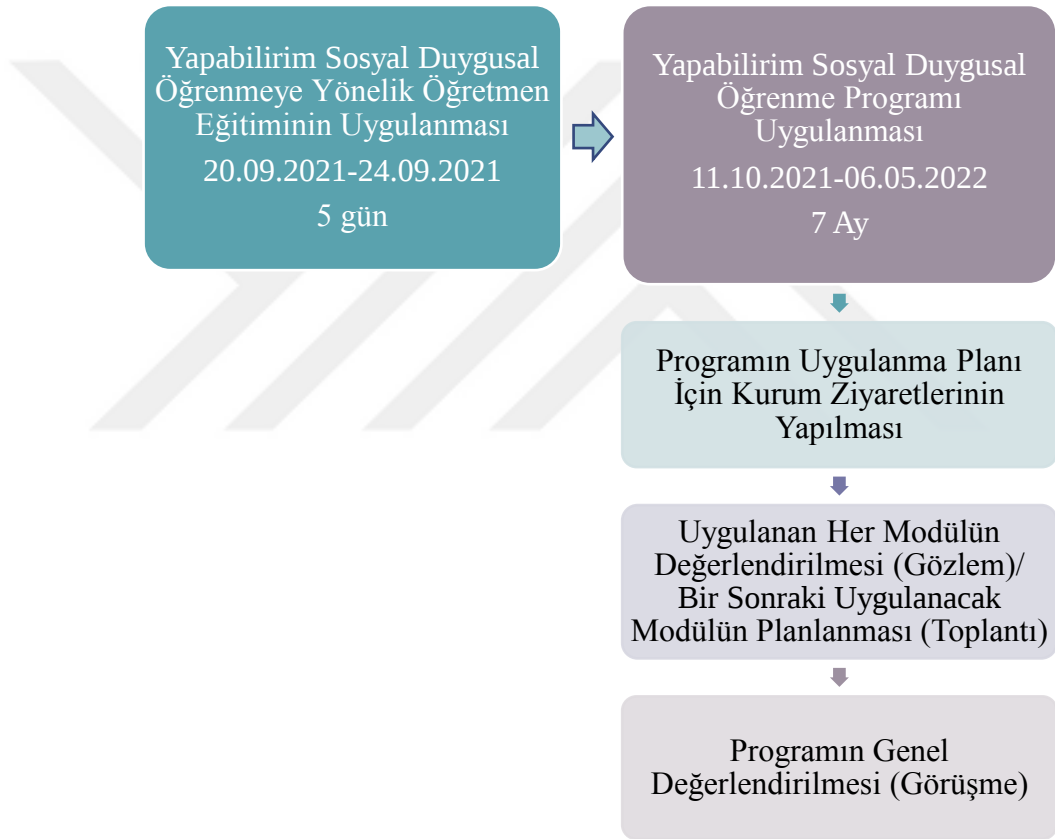
Programın Uygulanma Planı İçin Kurum Ziyaretlerinin Yapılması: Her bir uygulama öncesinde öğretmenlerle telefon görüşmesi yoluyla, modül içeriği ile ilgili detaylı bilgi, modül materyallerinin okulda bulunup bulunmadığı, bulunmadığı halde araştırmacı tarafından tedarik edileceği bilgisi verilmiş olup, kurum ziyareti için öğretmenlerin uygunluğuna göre ziyaret gün/saati belirlenmesi yapılmıştır. Ayrıca, araştırmacı öğretmenlere özellikle etkinlik başlangıç ve bitiş aşamalarında, materyal sağlamada, programa göre sınıf ortamının hazırlanmasında ve gereken diğer durumlarda araştırmacı etkinliklerde yer alarak destek olmuştur.

Uygulanan Her Modülün Değerlendirilmesi / Bir Sonraki Uygulanacak Modülün Planlanması: Her modülün uygulama öncesinde modülün yazılı dokümanı öğretmenlere kurum ziyaretleri sırasında basılı şekilde sunulmuştur. Her okul ziyaretinde bir önceki modül hakkında konuşulmuş ve öğretmen davranışları, “Öğretmen Uygulama Gözlem Formuna” kaydedilmiştir. Bu gözlemler sonucunda toplantılar gerçekleştirilerek bir sonraki modülü uygularken dikkat edilecek noktalar hakkında öğretmenlere bilgi verilmiş, soruları cevaplanmış ve bir sonraki uygulamada bu hususları göz önünde bulundurarak etkinliklerin gerçekleştirilmesi yönünde öneriler sunularak o haftaki kurum ziyareti tamamlanmıştır. Öğretmenlerin ve uygulamanın yapıldığı kurumun uygun olup olmaması nedeniyle aksayan kurum ziyaretleri araştırmacı ve öğretmenlerin ortak kararı ile başka bir günde telafisi yapılmıştır.

Programın Genel Değerlendirilmesi: Öğretmenlerin Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulama sürecine ve etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı tamamlanmasından sonra deney grubundaki öğretmenlerin görüşleri “Yapabilirim

Sosyal Duygusal Öğrenme Programı Uygulamasının Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formu” ile değerlendirilmiştir. Görüşme Formu 12 maddeden oluşmakta olup formda Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanma sürecinin değerlendirmesini ve programın çocuklara katkısını ortaya koymayı hedefleyen sorular yer almaktadır.

Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının uygulama süreci Şekil 2.12’de gösterilmektedir.



Şekil 2.12. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programının uygulama süreci.

2.5. Verilerin Toplanması

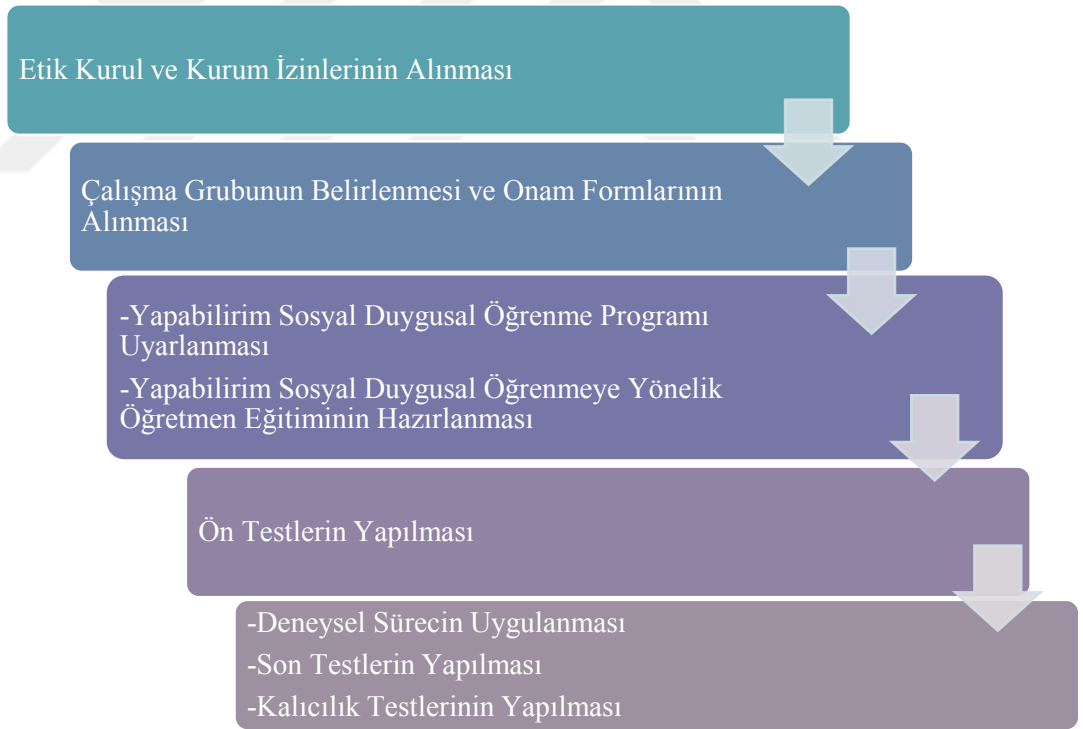
Verilerin toplanması sürecinde aşağıda belirtilen adımlar izlenmiştir:

- Veri toplama süreci öncesinde araştırmanın amacını, kapsamını ve içeriğine yönelik formlar ile birlikte Ankara Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuştur ve yapılacak çalışma için Etik Kurul izni (EK-1) alınmıştır.
- Araştırmada gerekli olan etik izinler alındıktan sonra, çalışmanın yapılacağı Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğünden kurum izni alınmış (EK-4) ve sonrasında araştırmanın amacı okul yöneticileri ve öğretmenlere anlatılmıştır ve gerekli onam formları (EK-2) alınmıştır.
- Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uyarlama çalışması yapıldıktan sonra; deney grubunda uygulamaları gerçekleştirecek olan öğretmenlere, programın prensipleri ve uygulamalarla ilgili bilgiler araştırmacı tarafından verilmiştir.
- Uygulamalar başlamadan önce deney ve kontrol grubuna “Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği”, “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu” ve “Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme” araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır. Ardından deney grubunda yer alan öğretmenlere araştırmacı tarafından okul ortamında ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış uygun bir odada Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı felsefesi, teorik alt yapısı ve uygulama sürecine yönelik Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Eğitimi 20.09.2021-24.09.2021 tarihlerinde 5 gün ve 10 oturum olarak yüz ve anlatım, örnek olay, soru-cevap, oyun gibi çeşitli teknikler kullanılarak uygulanmıştır.
- Öğretmen eğitimi tamamlandıktan sonra deney grubunda yer alan öğretmenler Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı çocuklara uygulamışlardır. Kontrol grubundaki öğretmenler ise MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programını uygulamayı sürdürmüşlerdir.

- Araştırmacı uygulama sürecinde sınıflarda gözlem yaparak, öğretmenlere özellikle etkinlik başlangıç ve bitiş aşamalarında, materyal sağlamada, programa göre sınıf ortamının hazırlanmasında ve gereken diğer durumlarda etkinliklerde araştırmacının kendisi yer alarak destek olmuştur.
- Araştırmacı tarafından uyarlanan Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programını; program uygulama rehberine, uygulama zaman çizelgesine ve verilen eğitimlere uygun şekilde bir eğitim-öğretim yılı boyunca (11.10.2021-06.05.2022 tarihleri boyunca) sınıfında yer alan çocuklara mevcut olan on modülü uygulamışlardır. Araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerinin programı yürütmesi nedeniyle okul öncesi öğretmenlerine yönelik programın uygulanması konusunda bilgilendirme toplantıları gerçekleştirmiştir.
- Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanması sürecinde okul öncesi öğretmenleri ve çocuklar araştırmacı tarafından kurum ziyaretleri gerçekleştirilerek gözlemlenmiştir. Gözlem sonuçları modüllerin uygulanması sonunda kaydedilmiştir. Gözlemler sonucunda öğretmenlerle en az 45 dakika görüşmeler yapılarak gerekli dönütler verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze ve okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaretler ilk ay her hafta diğer aylar ayda bir kez tam gün şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaretlerde programın felsefesi hakkında yeterli bilgiye sahip olma, programın amacına uygun olarak etkinlikler gerçekleştirme, uygulama rehberine göre ilerleme, uygun materyal, uygun ortam sağlama, aile katılım etkinliklerini uygulama, çocukların aktif katılımını sağlama, uygun yönergeler verme, kişisel farklılıklar ışığında etkinliği uygulama, ev temelli etkinliklerin uygulanmasını sağlama ve oluşturulan plan/zaman ışığında hareket etme durumları gözlemlenmiştir. Ayrıca, uygulamalar sırasında araştırmacı öğretmenlere özellikle etkinlik başlangıç ve bitiş aşamalarında, materyal sağlamada, programa göre sınıf ortamının hazırlanmasında ve gereken diğer durumlarda etkinliklerde araştırmacının kendisi bizzat yer alarak destek olmuştur.
- Kurum ziyaretlerine bir önceki modülde uygulanan etkinliklerin değerlendirilmesi ile başlanarak, bir sonraki modül için planlanan

etkinlikler öğretmenlere aktarılıp daha sonra öğretmenlerden bu etkinlikleri program kılavuzuna uygun bir şekilde gerçekleştirmeleri istenmiştir. Araştırmacı bu aşamada öğretmenlerin uygulamalarını gözlemleyerek öğretmenlere sınıf ortamında program hakkında geri dönüt vererek, gerekli önerileri sunmuştur. Bir sonraki modüle bir önceki modülün değerlendirmesi yapılarak başlanmıştır.

- Eğitim-öğretim yılı sonunda Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının etkililiğini ölçmek için deney ve kontrol grubuna son test ve kalıcılık testi olarak “Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği”, “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu” ve “Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme” araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır. Veri toplama süreci Şekil 2.13’te sunulmuştur.



Şekil 2.13. Veri toplama süreci.

2.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve yürütücü işlev düzeylerinin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına yönelik verilerin analizi istatistiksel işlemlerden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon analizleri gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney grubu çocukların demografik özelliklerini belirlemek için verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Nitel boyutta ise içerik analizine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubu okul öncesi çocukların Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği, Akran Oyun Ölçeği ve Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Ölçeğinin ön test-son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık ile Shapiro-Wilk Testi değerleri Çizelge 2.2’de gösterilmiştir. Buna göre verilerin normal dağılmadığı belirlenerek non-parametrik analizler gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 2.4. Deney ve kontrol grubu sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği, akran oyun ölçeği ve yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeğine ilişkin temel istatistik analizleri.

Ölçek	Alt Boyut	Test	Grup	$\bar{x}$	Ss	Shapiro Wilk (p)	Çarpıklık/Standart Hata	Basıklık/Standart Hata
Sosyal Beceri		Ön test	Deney	144,8	19,9	,126	-,201/,347	-,827/,681
			Kontrol	140,2	28,6	,013	-,207/,347	-1,026/,681
		Son Test	Deney	158,7	25	,000	-,566/,347	-1,31/,681
			Kontrol	144,2	25,7	,011	-,261/,347	-,047/,681
Akran Oyun	Oyun etkileşim	Ön test	Deney	27,2	6	,898	-,248/,347	-,036/,681
			Kontrol	24,9	7	,016	-,532/,347	-,572/,681
		Son test	Deney	31,7	6,3	,000	-,700/,347	-,846/,681
			Kontrol	26	9,2	,001	-,282/,347	-1,228/,681
	Oyunda bozulma	Ön test	Deney	14,1	3,5	,000	1,09/,347	,503/,681
			Kontrol	13,9	4,6	,000	2/,347	5,98/,681
		Son test	Deney	13,4	4,3	,000	1,23/,347	,513/,681
			Kontrol	14	4,7	,000	1,15/,347	,801/,681
	Oyundan kopma	Ön test	Deney	14,7	3,4	,031	,070/,347	-1,16/,681
			Kontrol	13,9	3,7	,001	,974/,347	1,87/,681
		Son test	Deney	12,1	4,1	,000	1,22/,347	,202/,681
			Kontrol	13,3	4,01	,000	,591/,347	-,430/,681
Yürütücü işlevler		Ön test	Deney	49,4	18,6	,001	1,24/,347	2,27/,681
			Kontrol	53	18,7	,010	1,01/,347	1,29/,681
		Son test	Deney	33,1	15,1	,011	,294/,347	-1,07/,681
			Kontrol	38,1	13,8	,031	,647/,347	,398/,681

Çizelge 2.4 incelendiğinde Shapiro Wilk analizi değerlerinin $p < 0,05$ değerinde olduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon analizleri gerçekleştirilmiştir.



3. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerin, analiz sonuçları sunulmuştur. Verilerin analizi sunulurken araştırmanın amacının alt problemleri doğrultusunda bir sıra izlenmiştir.

3.1. Nicel Bulgular

Nicel bulgularda sırasıyla Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi- Derecelendirme Ölçeği bulguları, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği bulguları ile Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Formuna ait bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların sosyal becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi var mıdır?” sorusuna yönelik sonuçlar bu bölümde verilmektedir.

Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu okul öncesi çocukların aldıkları Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği ön-test puanlarının Mann Whitney U testi analiz sonuçları Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği ön-test puanlarının analiz sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	47	49,24	2314,5	1022,5	,535
Kontrol	47	45,76	2150,5		

$p<0,05$

Çizelge 3.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği ön-test puanları karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan okul öncesi çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla ön-testte daha fazla puan aldıkları söylenilebilir. Ancak bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$). Bu bağlamda, deney ve kontrol grubunun eş gruplar olduğu görülmektedir.

Deney grubu çocukların Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.2’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.2. Deney grubu çocukların sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları.

Son-test/Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	5	16,6	83	-4,711	,000
Pozitif Sıra	38	22,7	863		
Eşit	4				

$p<0,05$

Çizelge 3.2 incelendiğinde, deney grubu çocukların Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-4,711$, $p<,05$). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında, gözlenen bu farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, gerçekleştirilen YSDÖP’nin çocukların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.3’te verilmiştir.

Çizelge 3.3. Kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları.

Son-test/Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	22	18,4	406,5	-1,033	,302
Pozitif Sıra	22	26,5	583,5		
Eşit	3				

p<0,05

Çizelge 3.3 incelendiğinde kontrol grubu çocukların Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-1,033$, $p>,05$). Kontrol grubunda bulunan çocukların yarısının son-test puanlarının ön-test puanlarına göre daha yüksek olmasına karşın diğer yarısının puanlarında düşüş olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu çocukların Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği son-test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.4'te gösterilmektedir.

Çizelge 3.4. Sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği son-test puanlarının analiz sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	P	η^2 $Z^2/(n-1)$
Deney	47	54,5	2559,5	-2,491	777,5	,013	0,066
Kontrol	47	40,5	1905,5				

p<0,05

Çizelge 3.4 incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenme eğitimi alan okul öncesi çocuklar ile bu eğitimi almayan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=777,5$, $p<,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, sosyal duygusal öğrenme eğitimi alan okul öncesi çocukların bu eğitimi almayan çocuklara göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, YSDÖP'nin

çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu gösterir. Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = ,066$ bulunmuştur. Bu bulgular uygulanan YSDÖP'nin çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde “orta düzeyde” etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubu çocukların Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği kalıcılık testi-son test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.5'te gösterilmektedir.

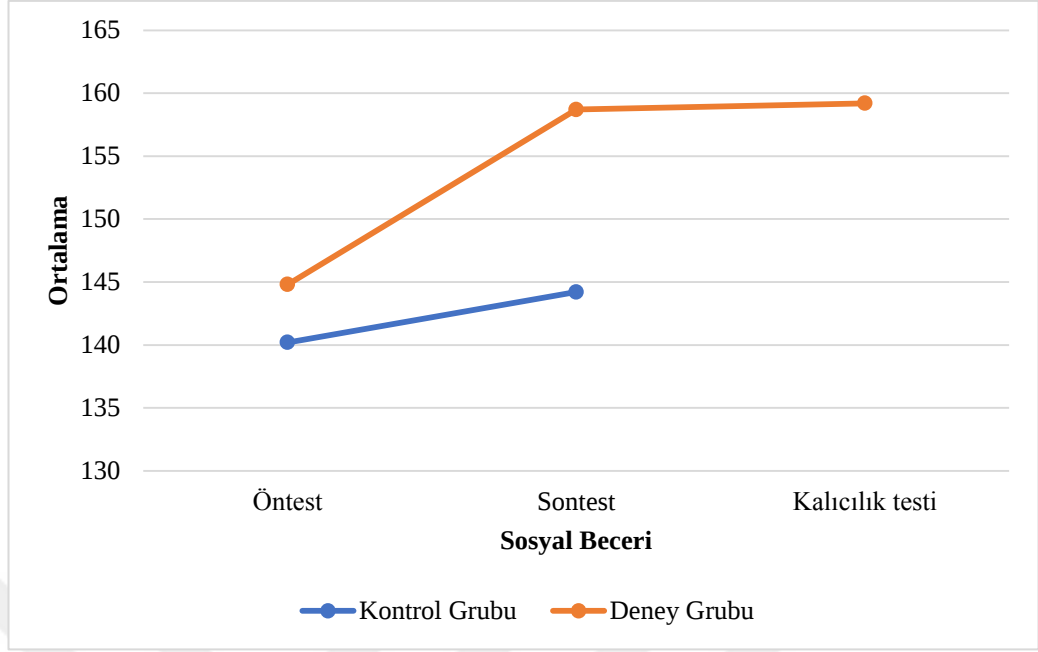
Çizelge 3.5. Deney grubu çocukların sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği kalıcılık testi-son test puanlarının analiz sonuçları.

Kalıcılık testi-Son-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	13	12,7	166	-,848	,396
Pozitif Sıra	15	16	240		
Eşit	19				

$p < 0,05$

Çizelge 3.5 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeğinden aldıkları son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z = -,848$, $p > ,05$). Bu sonuçlara göre, gerçekleştirilen YSDÖP'nin çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirmede etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Deney ile kontrol grubunun Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği ön test-son test kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik çizgi grafiği Şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Deney ile kontrol grubu çocukların sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme Ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.

Şekil 3.1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubun Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği ön test puanlarının birbirine yakın olduğu, bu durum deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Son-test puanlarında deney grubundaki çocukların son-test sosyal beceri puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testi puanlarında ise deney grubu puan ortalama değerine yakın olduğu ve kalıcılık testi puanlarının azalmadığı görülmektedir.

3.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların akran ilişkileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi var mıdır?” sorusuna yönelik sonuçlar bu bölümde verilmektedir.

Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu okul öncesi çocukların aldıkları Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ön-test puanlarının Mann Whitney U testi analiz sonuçları Çizelge 3.6’da verilmiştir.

Çizelge 3.6. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği ön-test puanlarının analiz sonuçları.

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Oyun etkileşimi	Deney	47	51,5	2404	933	,194
	Kontrol	47	43,8	2061		
Oyunda bozulma	Deney	47	50,5	2376	961	,274
	Kontrol	47	44,4	2089		
Oyundan kopma	Deney	47	51,4	2417	920	,161
	Kontrol	47	43,5	2048		

p<0,05

Çizelge 3.6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ön-test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki okul öncesi çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla ön-testte daha fazla puan aldıkları söylenilebilir. Ancak bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>,05). Bu bağlamda, deney ve kontrol grubunun eş gruplar olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.7’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.7. Deney grubunda yer alan çocukların penn etkileşimli akran oyun ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları.

Alt Boyut	Son-test/Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Oyun etkileşimi	Negatif Sıra	7	16,1	113	-4,001	,000
	Pozitif Sıra	33	21,4	707		
	Eşit	7				
Oyunda bozulma	Negatif Sıra	27	18,6	504	-1,949	,051
	Pozitif Sıra	11	21,5	237		
	Eşit	9				
Oyundan kopma	Negatif Sıra	36	24,5	884	-4,151	,000
	Pozitif Sıra	9	16,7	151		
	Eşit	2				

p<0,05

Çizelge 3.7 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği alt boyutu olan oyun etkileşimi ($z=-4,001$, $p<,05$) ve oyundan kopma durumu ($z=-4,151$, $p<,05$) ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülürken oyunda bozulma durumu ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($z=-1,949$, $p>,05$). Akranlarla oyun etkileşimi incelendiğinde fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında gözlenen bu farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, gerçekleştirilen YSDÖP'nin çocukların akranlarıyla oyun etkileşimini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Akranlarla oyun oynarken oyundan kopma durumu incelendiğinde fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında, gözlenen bu farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, gerçekleştirilen YSDÖP'nin çocukların akranlarıyla oyun oynarken oyundan kopma düzeylerini azaltmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Akranlarla oyun oynarken oyunda bozulma durumu incelendiğinde anlamlı farklılık olmamasına rağmen gerçekleştirilen YSDÖP'nin çocukların akranlarıyla oyun oynarken oyunu bozma davranışlarını azalttığı söylenebilir.

Kontrol grubundaki çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.8'de verilmiştir.

Çizelge 3.8. Kontrol grubu çocukların penn etkileşimli akran oyun ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları.

Alt Boyut	Son-test/Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Oyun etkileşimi	Negatif Sıra	18	20,4	368	-1,271	,204
	Pozitif Sıra	25	23,1	578		
	Eşit	4	15,9			
Oyunda bozulma	Negatif Sıra	18	15,1	273,5	-,126	,90
	Pozitif Sıra	15	19,1	287,5		
	Eşit	14				
Oyundan kopma	Negatif Sıra	20	19,08	381,5	-1,1	,271
	Pozitif Sıra	15	16,5	248,5		
	Eşit	12				

$p<0,05$

Çizelge 3.8 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Kontrol grubunda yer alan okul öncesi çocukların neredeyse yarısının akran oyun etkileşimi son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol grubunda yer alan okul öncesi çocukların neredeyse yarısının akran oyun bozma ve oyundan kopma davranışlarının azaldığı söylenebilir. Bu durum gerçekleştirilen eğitimin çocukların yarısına ulaşmada ve onların akran oyun becerilerini etkilemekte yeterli olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği son-test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.9’da gösterilmektedir.

Çizelge 3.9. Penn etkileşimli akran oyun ölçeği son-test puanlarının analiz sonuçları.

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	P	η^2 $Z^2/(n-1)$
Oyun etkileşimi	Deney	47	55,7	2618	- 2,929	718,5	,003	0,09
	Kontrol	47	39,2	1846				
Oyunda bozulma	Deney	47	45,9	2160	-,564	1032	,573	0,003
	Kontrol	47	49,04	2305				
Oyundan kopma	Deney	47	43,1	2027	- 1,588	899,5	,112	0,027
	Kontrol	47	51,8	2437				

$p<0,05$

Çizelge 3.9 incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenme eğitimi alan okul öncesi çocuklar ile bu eğitimi almayan çocukların akran oyun etkileşimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunurken ($U=718,5$ $p<,05$), oyunda bozulma ($U=1032$, $p>,05$) ve oyundan kopma ($U=899,5$ $p>,05$) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sosyal duygusal öğrenme eğitimi alan okul öncesi çocukların bu eğitimi almayan çocuklara göre akran oyun etkileşiminin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, YSDÖP’nin çocukların akran oyun etkileşim düzeylerini arttırmada etkili olduğunu gösterir. Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2=,09$ bulunmuştur. Bu bulgular uygulanan YSDÖP’nin

çocukların akranları ile oyun etkileşimi becerisi üzerinde olumlu yönde “orta düzeyde” etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çocukların oyunda bozulma ve oyundan kopma durumu incelendiğinde puanlar arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen sıra ortalama puanlarına bakıldığında gerçekleştirilen sosyal duygusal öğrenme eğitim programı çocukların akranlarıyla oyun oynarken oyunu bozma ve oyundan kopma davranışlarını azalttığı söylenebilir.

Deney grubunda yer alan çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği kalıcılık testi-son test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.10’da gösterilmektedir.

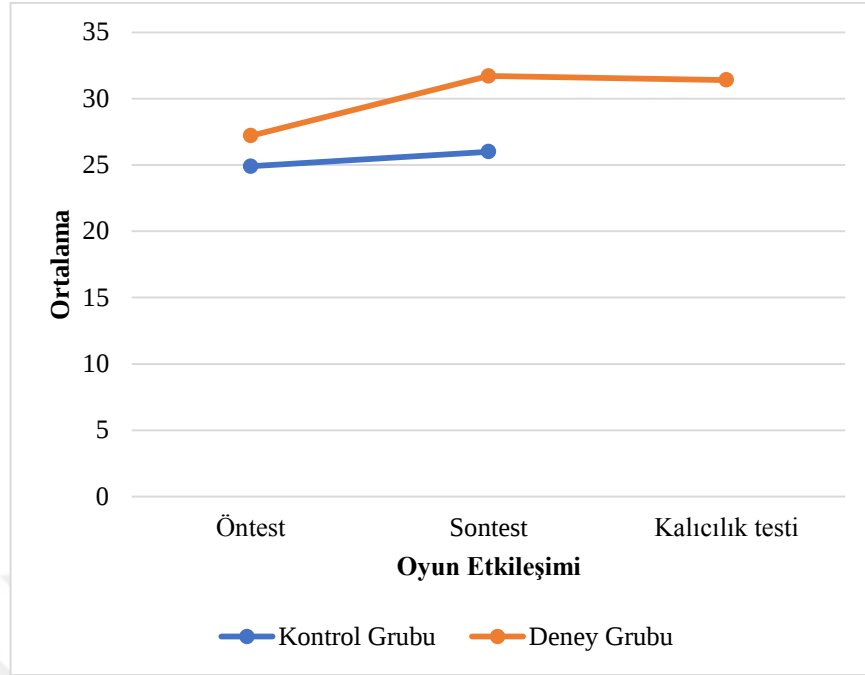
Çizelge 3.10. Deney grubunda yer alan çocukların penn etkileşimli akran oyun ölçeği kalıcılık testi-son test puanlarının analiz sonuçları.

Alt Boyut	Son-test/Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Oyun etkileşimi	Negatif Sıra	18	20,4	368	-,879	,379
	Pozitif Sıra	17	15,4	262		
	Eşit	12				
Oyunda bozulma	Negatif Sıra	18	15,3	276	-1,288	,198
	Pozitif Sıra	11	14,4	159		
	Eşit	18				
Oyundan kopma	Negatif Sıra	14	18,5	259,5	-,232	,816
	Pozitif Sıra	17	13,9	236,5		
	Eşit	16				

$p < 0,05$

Çizelge 3.10 incelendiğinde, deney grubu çocukların Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğinin alt boyutu olan oyun etkileşimi ($z = -,879$, $p > ,05$) ve oyundan kopma durumu ($z = -1,288$, $p > ,05$) oyunda bozulma durumu son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($z = -,232$, $p > ,05$). Bu sonuçlara göre, gerçekleştirilen YSDÖP’nin çocukların akranları ile oyun etkileşim becerileri düzeylerini geliştirmede etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir.

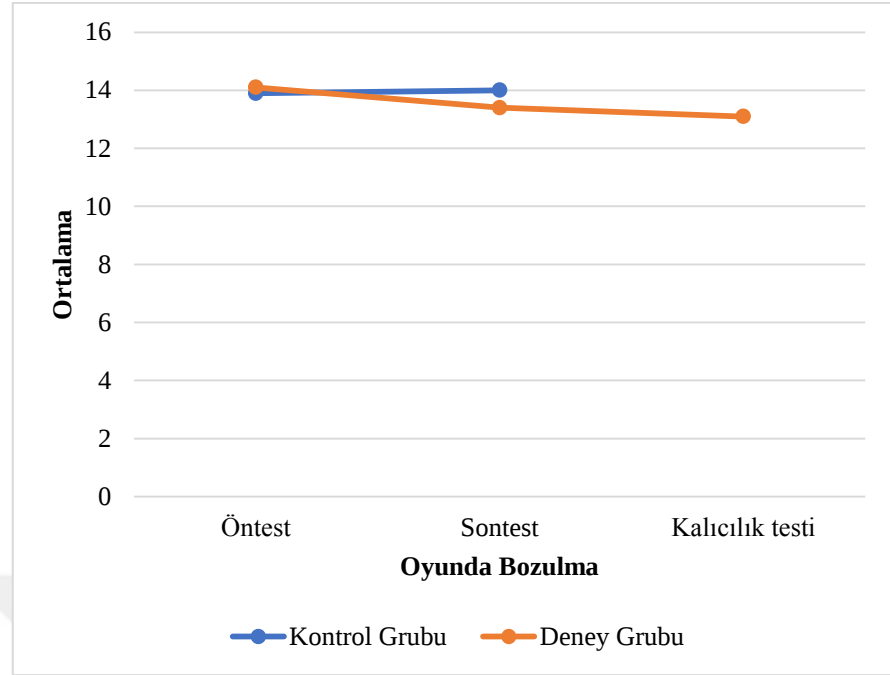
Deney ile kontrol grubunun oyun etkileşimi alt boyutunun ön test-son test- kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik çizgi grafiği Şekil 3.2’de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Deney ile kontrol grubu çocukların oyun etkileşimi ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.

Şekil 3.2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubun oyun etkileşimi alt boyutunun ön test puanlarının birbirine yakın olduğu, bu durum deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Son-test puanlarında, deney grubundaki çocukların son-test puan ortalamalarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testi puanlarında ise deney grubu puan ortalamasına yakın olduğu ve kalıcılık testi puanlarının azalmadığı görülmektedir.

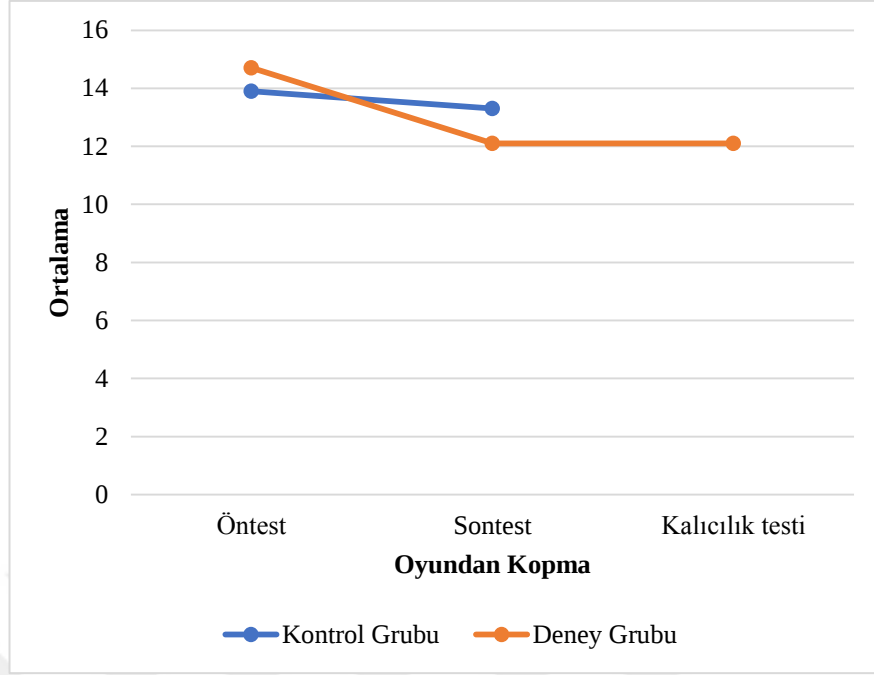
Deney ile kontrol grubunun oyunda bozulma alt boyutunun ön test-son test-kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik çizgi grafiği Şekil 3.3'te sunulmuştur.



Şekil 3.3. Deney ile kontrol grubu çocukların oyunda bozulma ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.

Şekil 3.3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubun oyunda bozulma alt boyutunun ön test puanlarının birbirine yakın olduğu, bu durum deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Son test puanlarında, deney grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarının da yakın olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testi puanlarında ise deney grubu puan ortalama değerine yakın olduğu görülmektedir.

Deney ile kontrol grubunun oyundan kopma alt boyutunun ön test-son test-kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik çizgi grafiği Şekil 3.4'te sunulmuştur.



Şekil 3.4. Deney ile kontrol grubu çocukların oyundan kopma ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.

Şekil 3.4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubun oyundan kopma alt boyutunun ön test puanlarının birbirine yakın olduğu, bu durum deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Son test puanlarında, deney grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının ön test puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testinde ise deney grubu puan ortalama değerine yakın olduğu görülmektedir.

3.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların yürütücü işlevler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi var mıdır?” sorusuna yönelik sonuçlar bu bölümde verilmektedir.

Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu okul öncesi çocukların aldıkları Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Ölçeği ön-test puanlarının Mann Whitney U testi analiz sonuçları Çizelge 3.11’de verilmiştir.

Çizelge 3.11. Okul öncesi yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeği ön-test puanlarının analiz sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	47	44,29	2081,5	953,5	,253
Kontrol	47	50,71	2383,5		

p<0,05

Çizelge 3.11 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Ölçeği ön-testten almış oldukları puanlar karşılaştırıldığında, kontrol grubundaki okul öncesi çocukların deney grubundaki çocuklara kıyasla ön-testte daha fazla puan aldıkları söylenilebilir. Ancak bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>,05). Bu bağlamda, deney ve kontrol grubunun eş gruplar olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.12’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.12. Deney grubunda yer alan çocukların okul öncesi yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeği ön test-son test puanlarının analiz sonuçları.

Son-test/Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	47	24	1128	-5,972	,000
Pozitif Sıra	-	-	-		
Eşit	-				

p<0,05

Çizelge 3.12 incelendiğinde, deney grubu çocukların Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z=-5,972, p<,05). Fark puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında, gözlenen bu farkın son test puanı lehinde olduğu görülmektedir

(Yürütücü İşlev Ölçeğinden yüksek puan almak yürütücü işlev düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir).

Kontrol grubu çocukların Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Ölçeğinin ön test-son test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.13'te gösterilmektedir.

Çizelge 3.13. Kontrol grubu çocukların okul öncesi yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeğinin ön test-son test puanlarının analiz sonuçları.

Son-test/Ön-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	42	24,04	1009,5	-5,555	,000
Pozitif Sıra	3	8,5	25,5		
Eşit	2				

$p < 0,05$

Çizelge 3.13 incelendiğinde, kontrol grubu çocukların Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -5,555$, $p < 0,05$). Kontrol grubunda bulunan çocukların neredeyse tamamının son-test puanlarının ön test puanlarına göre daha düşük olduğu ve yürütücü işlev becerileri düzeylerinin geliştiğini göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu çocukların Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Ölçeği son-test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.14'te gösterilmektedir.

Çizelge 3.14. Okul öncesi yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeği son-test puanlarının analiz sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	P	η^2 $Z^2/(n-1)$
Deney	47	43,6	2052	-1,369	924	,171	0,02
Kontrol	47	51,3	2413				

$p < 0,05$

Çizelge 3.14 incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenme eğitimi alan okul öncesi çocuklar ile bu eğitimi almayan çocukların yürütücü işlev beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=924$, $p>,05$). Puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen deney ve kontrol grubunun sıra ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun yürütücü işlev becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Yürütücü işlev ölçeğinden yüksek puan almak yürütücü işlev düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2=,02$ bulunmuştur. Bu bulgular uygulanan YSDÖP'nin çocukların yürütücü işlev becerileri üzerinde “düşük düzeyde” etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Ölçeği kalıcılık testi-son test puanlarının analiz sonuçları Çizelge 3.15’de gösterilmektedir.

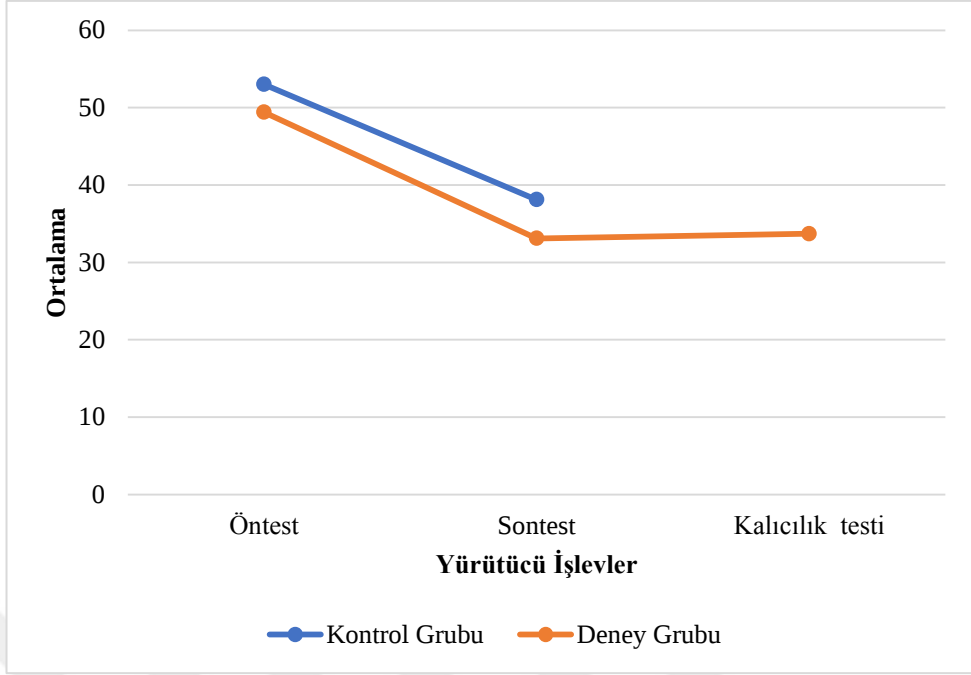
Çizelge 3.15. Deney grubunda yer alan çocukların okul öncesi yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeği kalıcılık testi-son test puanlarının analiz sonuçları

KalıcılıkTesti/Son-test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	11	15,7	173,5	-1,702	,089
Pozitif Sıra	21	16,8	354,5		
Eşit	15				

$p<0,05$

Çizelge 3.15 incelendiğinde, deney grubu çocukların Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları son-test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-1,702$, $p>,05$). Bu sonuçlara göre, gerçekleştirilen YSDÖP'nin çocukların yürütücü işlev becerileri düzeylerini üzerinde etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Deney ile kontrol grubunun Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Ölçeği ön test-son test kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına yönelik çizgi grafiği Şekil 3.5’te sunulmuştur.



Şekil 3.5. Deney ile kontrol grubu çocukların okul öncesi yürütücü işlevler görev değerlendirme ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.

Şekil 3.5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Ölçeği ön test puanlarının birbirine yakın olduğu, bu durum deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Son test puanlarında, deney grubundaki çocukların yürütücü işlevler son-test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testi puanlarında ise deney grubu puan ortalamasına yakın olduğu görülmektedir.

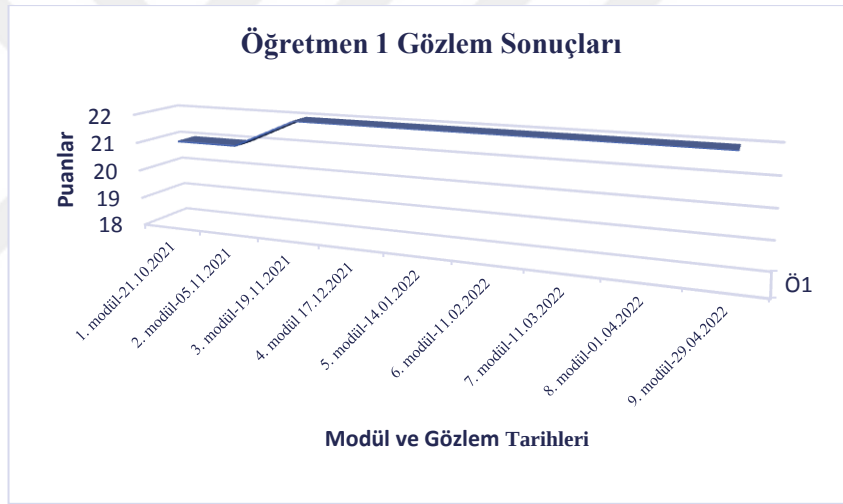
3.2. Nitel Bulgular

Nitel bulgularda program sonunda deney grubundaki öğretmenlerin Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının uygulanmasına ilişkin öğretmen uygulama gözlem sonuçları ile Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının uygulanma sürecine ilişkin, program etkililiğini değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşleri bulgularına yer verilmiştir.

3.2.1. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Uygulama Gözlem Bulguları

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının öğretmen uygulama gözlem sonuçları nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmektedir.

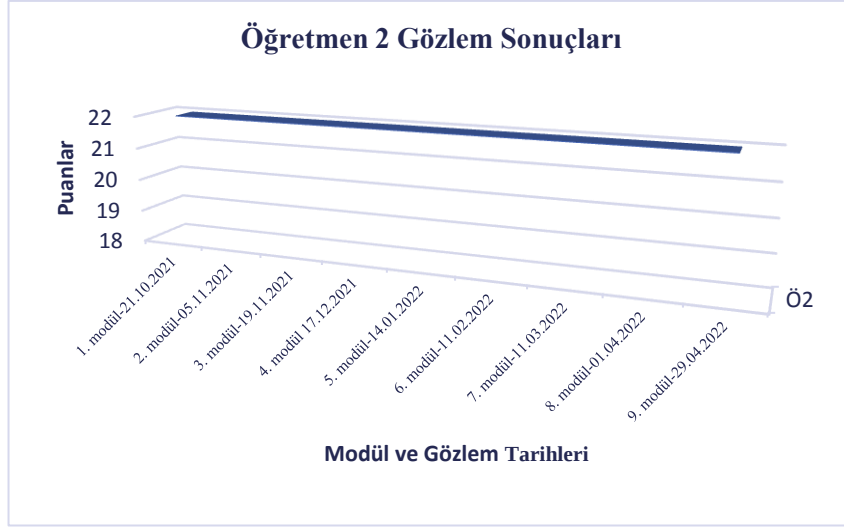
Bu doğrultuda YSDÖP’nin uygulama aşamasında öğretmenlerin uygulama sürecini gözlemlemek adına her eğitim modülüne ait gözlem sonuçları (0=yapılmadı, 1=kısmen yapıldı, 2=yapıldı) kaydedilmiştir. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programı öğretmen 1 uygulama gözlem formu sonuçları Şekil 3.6’da sunulmuştur.



Şekil 3.6. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programı öğretmen 1 uygulama gözlem formu sonuçları.

Şekil 3.6 incelendiğinde Öğretmen 1 için ilk iki modülde, öğretmen uygulama gözlem puanları daha düşük iken ilerleyen haftalarda bir artış olup sabit kaldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Öğretmen 1 için program uygulama sürecinde ilerleyen haftalarda bir gelişimin olduğu söylenebilir.

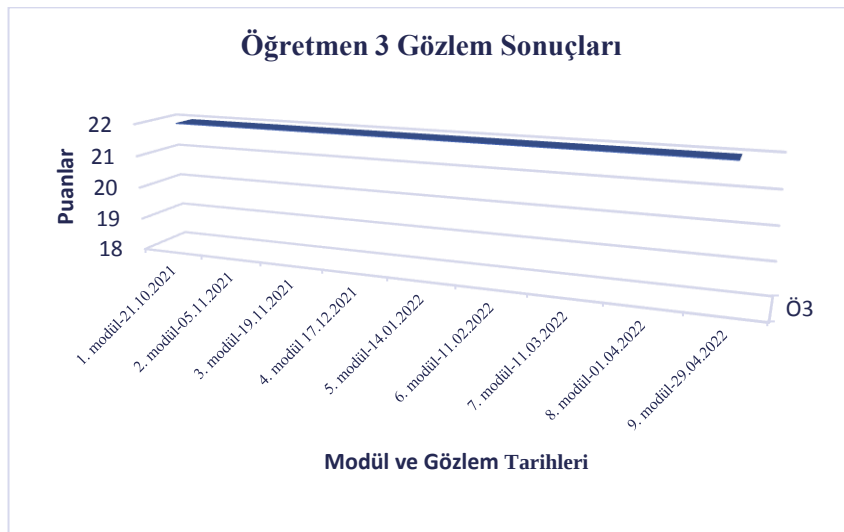
Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programı öğretmen 2 uygulama gözlem formu sonuçları Şekil 3.7’de sunulmuştur.



Şekil 3.7. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programı öğretmen 2 uygulama gözlem formu sonuçları.

Şekil 3.7 incelendiğinde Öğretmen 2 için uygulama gözlem puanlarının tüm modüllerin uygulanma sürecinde yüksek olup sabit kaldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Öğretmen 2 için program uygulama sürecinde tüm modüllerde tam puan aldığı ve herhangi bir sorunun yaşanmadığı söylenebilir.

Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programı öğretmen 3 uygulama gözlem formu sonuçları Şekil 3.8’de sunulmuştur.



Şekil 3.8. Yapabilirim sosyal duygusal öğrenme programı öğretmen 3 uygulama gözlem formu sonuçları.

Şekil 3.8 incelendiğinde, Öğretmen 3 için uygulama gözlem puanlarının tüm modüllerin uygulanma sürecinde yüksek olup sabit kaldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Öğretmen 3 için program uygulama sürecinde tüm modüllerde tam puan aldığı ve herhangi bir sorunun yaşanmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak gözlem sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin uygulama sırasında genel olarak sorun yaşamadıkları ve genellikle programın felsefesi hakkında yeterli bilgiye sahip olma, programın amacına uygun olarak etkinlikler gerçekleştirme, uygulama rehberine göre ilerleme, uygun materyal, uygun ortam sağlama, aile katılım etkinliklerini uygulama, çocukların aktif katılımını sağlama, uygun yönergeler verme, kişisel farklılıklar ışığında etkinliği uygulama, ev temelli etkinliklerin uygulanmasını sağlama ve oluşturulan plan/zaman ışığında hareket etme konusunda yüksek puanlar alarak başarılı oldukları görülmektedir.

3.2.2. Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Yapılan İçerik Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin yapılan içerik analizi bu bölümde verilmektedir. Tema, kategori ve katılımcıların ifadeleri Çizelge 3.16’da gösterilmektedir.

Çizelge 3.16. Tema, kategori ve katılımcıların ifadeleri.

Temalar	Kategori	Katılımcıların ifadeleri
Üçlü Bağlam	-Kişilerarası ilişki -Duygu -Öğrenme	-Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı deyince aklıma “çocuğun mutlu olunca arkadaşlarıyla daha iyi anlaşacağı ve öğrenmelerinin daha kolay olacağı” geliyor. Aynı zamanda tüm yıl boyunca çocuklara vurguladığımız sosyal duygusal öğrenme üçgeni gözümün önünde canlanıyor. (Ö1) - Bence Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı çocukların çevresiyle arasında yaşanan diyalogu, arkadaşlarıyla etkileşimini ve aralarındaki paylaşımı güçlendiren bir programdır. (Ö2) - Çocuğun sabah kalkıp okula gelmesinden itibaren tüm gün sahip olduğu beceriler SDÖ içinde ele alınabilir. YSDÖP çocuğun elini yıkamasını öğrenmesinden tutun duygularını fark etmesini içeren bütün günlük yaşam becerilerini kapsayabilir. (Ö3)
Sosyal Duygusal Beceriler	-Akranlarla İletişim -İş Birliği -Paylaşma -Duygularını Anlama -Duygularını İfade Etme	-Bu program ile çocuklar arkadaşlarıyla oyunlarında daha az sorun yaşıyor. Çocukların paylaşma, iş birliği gibi becerilerine katkı sağladığını düşünüyorum. (Ö2) -Bu program beklentilerime cevap verdi diyebilirim. Genellikle sınıfımızda matematik, deney gibi etkinlikler ve kitap çalışmalarını gerçekleştiriyordum. Bu program ile bilişsel becerilere ağırlık verdiğimi ve sosyal duygusal beceri etkinliklerine daha az yer verdiğimi fark ettim. Aslında çocuklar sosyal duygusal açıdan yeterli olduklarında öğrenmeye daha istekli oluyorlar. (Ö1) - Çocuklar mutlu, üzgün, kızgın vb. duygularını fark etmeye ve daha kolay ifade etmeye başladılar. Hatta bir arkadaşımı üzgün gördüklerinde “şu an çok mutsuzsun arkadaşım, ne olduğunu benimle paylaşmak ister misin” gibi diyaloglar sınıfımızda daha sık yaşanmaya başladı. Birbirlerini daha iyi dinliyorlar. Bu durumun çocukların arkadaşlarıyla olan iletişimini olumlu yönde etkilediğini söyleyebilirim. (Ö3)
Yürütücü İşlevler	-Bellek -Ketleyici Kontrol -Bilişsel Esneklik	-Programda yer alan hareketli oyunlar ve parkur oyunları çok eğlenceliydi. Çocuklar bu etkinlikler ile bedenini daha iyi kontrol etmeye başladı. Özellikle “Kral dedi” oyunu çocukların farklı yönergelere göre hareket etme ve dikkat becerilerini destekledi (Ö1) - Kutu oyunlarını hem çocuklar hem de ben istekli ve severek oynadık. Bu oyunlar çocukların hafızalarını ve düşüncelerini kontrol edebilme becerilerini desteklemek için etkili oldu. Programı uygulamadan önce nadirde olsa bu oyunları oynadığımız için çocukların bu oyunlara uyum sağlaması kolay oldu. (Ö2) -Bu program ile çocukların sırasını bekleme, isteklerini gerektiğinde erteleme, yönergeleri akılda tutma ve yeniliklere uyum becerilerinin geliştiğini gözlemledim. Bu programın uygulanmasından sonra genel olarak çocuklar duyguyu ve davranışları üzerinde daha çok düşünmeye ve daha kontrollü olmaya başladılar.
Mesleki Yeterlilik	-Çocukların Uyum -Materyal Kullanımı -Eğitim Ortamı	-Programın oyun, öykü, hareket ve dil etkinliklerini içermesi, farklı materyallerin olması ve bu etkinlikleri zaten sınıfımızda zaman zaman uyguladığım için çocukların programa uyum sağlaması konusunda zorluk yaşamadım. (Ö2) -Programda çeşitli görsel materyallerin olması etkili ve ilgi çekiciydi. Programda kullanacağımız materyaller araştırmacının rehberliği ile etkili bir şekilde uygulandı. (Ö1) -Çeşitli etkinliklerin uygulanması ve materyallerin kullanılması mesleki anlamda sosyal duygusal beceriler üzerine yoğunlaşmam gerektiğini gösterdi. (Ö3)
Aile Katılımı	-Yaşanan Zorluklar -Sağladığı Katkılar	-Aile katılım çalışmalarında ailelerin istekli ve gönüllü olmasını göz önünde bulundurdum. Aile katılım konusunda daha fazla katılım sağlanabilirdi (Ö1) - Zaman zaman aile katılımı etkinliklerinde aksamalar yaşandı. Fakat programda yer alan ebeveyne mektuplar yolu ile ailelere sınıfta yapılan etkinlikler ve uygulamalar aktarıldı. Ev ortamında bu becerilerin desteklenmesi istendi. (Ö2) -Aile sınıfta uygulanan etkinlikleri evde desteklediğinde çocukta değişim daha çabuk ve kolay fark ediliyor. Çocuğa kazandırdığımız beceriler ailenin sağladığı destek ile becerinin kalıcı olma ihtimali artırıyor. (Ö3)
Gelecekteki Yaşama Yansımaları	-Sosyal Uyum -Problem Çözme -İlişki Kurma	-Çocukların ilerleyen yıllarda sosyal duygusal becerileri olumlu yönde ilerleyecektir. Diğer kişilerle ilişki kurmaları daha kolay olacaktır. İlişki kurma becerilerinin gelişimi ile çocuklar kendilerini sosyal ortamlarda daha iyi ifade edecekleridir. (Ö1) -Çocuklar bu programda yer alan sosyal problem çözme modülünde öğrendikleri problem çözme stratejileri ile ilerleyen yıllarda başkalarıyla yaşadığı problemlerini daha kolay çözebilirler. (Ö2) -Yeni ortamlara girdiklerinde çocukların o ortama uyum süreci daha hızlı olacaktır (Ö3)
Geliştirilmesi Gereken Özellikler	-Deneyim Kazanma -Aile Katılımı	-Bu programı ilk defa uyguluyorum. Bizim Okul Öncesi Eğitim Programına benzer özellikte. Fakat gelecek yıl tekrar uygularsam bu deneyimle daha etkili uygulayacağımı düşünüyorum. (Ö2) -Aile katılımı çalışmaları konusunda ailelerin yoğunluğu nedeniyle zaman zaman zorlandığımı düşünüyorum. (Ö1) -Araştırmacının sağladığı yoğun destek sayesinde zorluk yaşamadım diyebilirim. Programın uygulanma sürecinde gerekli materyallerin ve ortamın sağlanması konusunda araştırmacı tarafından verilen destek etkili oldu. (Ö3)

Çizelge 3.16 incelendiğinde içerik analizi sonucunda yedi tema oluşturulmuştur. Temalar; üçlü bağlam, sosyal duygusal beceriler, yürütücü işlevler, mesleki yeterlilik, aile katılımı, gelecekteki yaşama yansımaları ve geliştirilmesi gereken özellikler olarak adlandırılmıştır. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde deney grubundaki öğretmenler tarafından YSDÖP'nin dayandığı temel ilkenin anlaşıldığı ve benimsendiği görülmektedir. YSDÖP, öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların; akranlarla iletişim, iş birliği, paylaşma, duygularını anlama, duygularını ifade etme gibi sosyal duygusal becerilerini; sırasını bekleme, isteklerini gerektiğinde erteleme, yönergeleri akılda tutma ve yeniliklere uyum sağlama gibi yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu programın öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Fakat öğretmenler zaman zaman aile katılımı etkinliklerinde zorluklar yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu yaşanan zorlukların, programda yer alan ebeveyne mektuplar yolu ile sınıfta yapılan etkinlikler ve uygulamalar ailelere iletilip ev ortamında bu becerilerin desteklenmesi istenerek çözülmeye çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenler; YSDÖP'nin çocukların sosyal uyum, problem çözme ve ilişki kurma becerilerine olumlu yansıyacağı görüşündedirler. Ayrıca öğretmenler daha fazla deneyim ve daha aktif aile katılımı ile YSDÖP'yi daha etkili uygulayabilecekleri görüşündedirler.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile yorumlanmaktadır. Tartışma öncelikle nicel, ardından nitel verilerin tartışılması şeklinde sunulmuştur.

Nicel bulgularda sırasıyla Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi- Derecelendirme Ölçeği bulguları, Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği bulguları ile Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Formuna ait bulgular tartışılmıştır.

Bu araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerini ölçmek için Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre YSDÖP'nin uygulama öncesinde çocukların sosyal becerileri incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve grupların benzer özellikte olduğu bulunmuştur.

YSDÖP'nin uygulanmasından sonra deney ve kontrol grubunun Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu için uygulama yapılmadan önce ve sonra Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, YSDÖP'nin çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde olumlu etki sağladığı düşünülmektedir.

Yapılan kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine yönelik son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre YSDÖ programının çocukların sosyal becerilerini geliştirmedeki etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, YSDÖP'nin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirdiği görülmektedir. Bu durumun yanı sıra YSDÖP'nin uygulanmamasına rağmen, kontrol grubundaki çocuklarında sosyal beceri düzeylerinde artış olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeninin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında sosyal duygusal gelişim kazanımlarına yer verilmesi ile ilgili olduğu söylenebilir. Fakat deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği son-test puanları arasındaki anlamlılık düzeyi, YSDÖ programının sosyal beceri üzerindeki etkisinin, deney grubu lehine olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, YSDÖ programının okul öncesi çocuklarının sosyal beceri gelişimini, olumlu yönde etkilediğini destekler niteliktedir. YSDÖ Programının uygulandığı çocukların sosyal becerilerinin 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programına devam eden çocuklardan daha yüksek olması YSDÖ Programının temel özelliğinden kaynaklanıyor olabilir. YSDÖ Programı; sosyal duygusal öğrenme ve yürütücü işlev becerilerinin ilkelerini birleştiren ve okul öncesi çocukların sosyal/kişilerarası, duygusal ve akademik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan okul ve ev tabanlı evrensel bir önleme programıdır (Gold-Katz ve ark. 2020). Bu programın sosyal duygusal öğrenme becerilerini kapsamlı ve özel bir şekilde sosyal, duygusal ve öğrenme ilişkisi içerisinde ele alması programın sosyal beceriler üzerindeki etkisini güçlendirdiği düşünülmektedir. YSDÖP'nin içeriğinde çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik kurallar, öz farkındalık, duyguları düzenleme, duygusal beceriler ve sosyal problem çözme becerileri modüllerinin yer alması ve bu becerilerin çeşitli etkinlikler ile farklı görsel materyalleri kullanarak etkili bir şekilde sunulmasının çocukların sosyal becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir. Özellikle uygulanan YSDÖ programında yer alan duygu düzenleme modülü ile çocuklar planlı ve sistemli bir şekilde yoğun duygularla baş etme stratejilerini öğrenip uygulayarak üzüntü, neşe, korku, heyecan, öfke, gurur duyma vb. gibi duyguları tanımlamayı ve duyguların farklı yoğunlukları olduğunu, yoğun duygular hissettiklerinde bunun hakkında konuşmayı ve yoğun duygularla baş edebilmeyi, duygular üzerine düşünmeyi ve duyguları kontrol etmenin yollarını öğrenerek öfke, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygularla başa çıkma becerileri kazanmaktadır. Bu doğrultuda çocukların YSDÖP sayesinde planlı ve sistemli bir şekilde duygu düzenleme stratejilerini öğrenip uygulamasının onların olumlu sosyal

beceriler ve ilişkiler geliştirmelerini güçlendirmede etkili olduğu düşünölmektedir. Ayrıca programda yer alan sosyal problem çözme modöü ile çocuklar planlı ve sistemli bir şekilde problem çözme adımlarını öğrenip uygulayarak yaşanan bir problem karşısında eyleme geçmeden önce problemi tanımlamayı, problem karşısında ne hissettiğini anlamayı, rahatlamak için kendisine neyin yardımcı olabileceğini, gerektiğinde problemi başkalarına anlatarak yardım istemeyi ya da probleme uygun bir çözüm bulma adımlarını takip ederek problemi uygun bir şekilde çözme becerisi kazanabilmektedir. Bu doğrultuda çocukların YSDÖP sayesinde planlı ve sistemli bir şekilde problem çözme adımlarını öğrenip uygulamasının onların sosyal becerilerini güçlendirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu özelliklerin yanı sıra programda öğrenilen becerilerin çocuklar tarafından okul ortamına ek olarak ebeveyn desteğı ile ev ortamlarında da kullanılabilmesi, sınıf içerisinde veya dışarısında gözlemlenen herhangi bir becerinin pekiştirilmesi, bir olayın ya da durumun sosyal ve duygusal etkileri üzerine sınıfta ya da evde tartışma ortamlarının sağlanması ve sıklıkla pekiştirenlerin kullanılması programın etkililiğini arttırmış olabilir. Ayrıca programda kullanılan görsel materyallerin çeşitli olması ve program boyunca her becerinin bir öykü ile ele alınması, bunun için bir hayvan karakterinin kullanılması ve kuklasının yapılarak sınıf içerisinde bir olay yaşandığında çocukların duygularını rahatlıkla ifade edebilmelerinin sağlanması çocukların sosyal becerilerini geliştirmiş olabilir. Ayrıca bu durum daha kolay ve etkili öğrenmelerini sağlamış olabilir. YSDÖ Programında her modöünün içeriğı; dil etkinlikleri, sanat etkinlikleri, hareket etkinlikleri, oyun, çember zamanında gerçekleştirilen tartışmalar/sohbetler gibi yapılandırılmış etkinliklerden oluşur. Bu etkinlikler, okul müfredatı ile bütünleştirilen kişilerarası çatışmalara yönelik yapılandırılmamış etkinliklerle birleştirilerek uygulanır. Bu doğrultuda öğretmenin sınıfta bir olay yaşanması sonucunda çocukların yaşamış olduğu duygular üzerine konuşmalarını teşvik etmesi gibi yapılandırılmamış uygulamalar da programda yer almaktadır (Gold-Kats ve ark. 2020). Programın bu özellikleri YSDÖP'nin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olmasına katkı sağlamış olabilir. Ayrıca her modöünün sonunda ebeveynlere gönderilen ebeveyn mektupları ile programda yapılan etkinliklerin ailelerle paylaşılması, aile katılımı için sınıf ortamındaki etkinliklere katılmaları ve okuldaki

etkinliklerin yaşamla bütünleştirilmesi için evde de bazı etkinliklerin uygulanmasının programın etkisini artırdığı düşünülebilir.

Gold-Kats ve ark. (2020) yaptıkları araştırma, okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal duygusal öğrenme programının çocukların sosyal becerilerini geliştirme üzerinde etkili olduğunu ortaya koyarak araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Özdemir-Beceren (2012) yaptığı araştırma sonuçları doğrultusunda, GBSDÖP'nin okul öncesi çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. McMahon ve ark. (2000) tarafından yapılan çalışmada, İkinci Adım Programı'nın çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve çocukların empati duyma, öfke yönetimi ve problem çözme becerilerini arttırdığını saptamışlardır. Durualp ve Aral'ın (2010) oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Ekinci-Vural (2006) yaptığı çalışmada da "Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının" çocukların sosyal becerilerinin gelişim düzeylerini arttırdığı bulunmuştur. Humphrey ve ark. (2010) altı-on bir yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada Sosyal ve Duygusal Yönleri Öğrenme (SEAL) Programı'nın çocukların sosyal duygusal beceriler üzerinde olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca Bahçuvanoğlu'nun (2019) ilköğretim 2. sınıf çocukları ile yaptığı çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin çocukların sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir. Çocuklara yönelik gerçekleştirilen sosyal beceri eğitimi uygulamalarından elde edilen sonuçlar SDÖ programlarının çocukların sosyal becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Ekinci-Vural, 2006). Bu araştırmalar, çocukların SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ve uygulanan müdahale programlarının çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği sonucunu desteklemektedir.

YSDÖ Programının çocukların sosyal becerilerini geliştirmedeki etkisinin kalıcı olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgumuzu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Özdemir-Beceren'in (2012) beş yaş çocuklarına yönelik yaptığı çalışmada da GBSDÖP'nin çocukların problem davranışlarını azaltma ve

sosyal duygusal becerilerini geliştirmede etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür. Bahçuvanoğlu'nun (2019) ilkokul 2. sınıf çocukları ile yaptığı araştırmada SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirmedeki etkisinin kalıcı olduğunu ortaya koymuştur. Humphrey ve ark. (2010) altı-on bir yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada SEAL Programı'nın çocukların öz farkındalık, öz düzenleme ve empati duyma gibi sosyal duygusal becerileri üzerinde etkisinin kalıcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca Harlecher ve Merrell (2010) tarafından uygulanan Güçlü Çocuklar Programı'nın ilkokuldaki çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirdiği ve programın etkisinin kalıcı olduğu bulunmuştur. Yapılan bu araştırmalar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ve uygulanan müdahale programlarının kalıcı etkisinin devam ettiği sonucunu desteklemektedir.

Bu araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkilerini ölçmek için Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre YSDÖP'nin uygulanması öncesinde çocukların akran ilişkileri incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve grupların benzer özellikte olduğu bulunmuştur.

YSDÖP'nin uygulanmasından sonra deney ve kontrol grubunun Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu son test puanları arasında çocukların akran oyun etkileşimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, oyunda bozulma ve oyundan kopma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat deney ve kontrol grubunun sıra ortalamaları incelendiğinde, uygulanan YSDÖP sonrasında çocukların akranlarıyla oyun oynarken oyunu bozma ve oyundan kopma davranışlarının azaldığı görülmektedir. Buna göre, YSDÖP'nin çocukların akran etkileşimlerine olumlu etki sağladığı düşünölmektedir.

Yapılan kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki okul öncesi çocuklarının akran ilişkilerine yönelik son test ve kalıcılık testi puanları arasında

anlamli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre YSDÖ programının çocukların akran etkileşimlerini geliştirmedeki etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grubunun Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği son-test puanlarında akran oyun etkileşimi düzeyleri boyutunda anlamli bir farklılık bulunurken, oyunda bozulma boyutu ve oyundan kopma boyutu düzeyleri arasında anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Bu doğrultuda YSDÖ Programının okul öncesi dönemdeki çocukların akran etkileşimlerini geliştirdiği görülmektedir. YSDÖ Programındaki etkinliklerin okul öncesi dönem çocukların akran etkileşimini destekleyici nitelikte olması ve gün içerisinde sohbet/tartışma zamanlarında, oyunlarda ve diğer etkinlikler sırasında akran-çocuk etkileşimlerinin artmış olduğu söylenebilir. Arkadaş edinme, başkalarının bakış açısından bakabilme yeteneği, iletişim becerileri, özdenetim, başkalarının niyetlerini, arzularını ve inançlarını anlama gibi sosyal beceriler sosyal duygusal öğrenmeyi gerektirir (Rubin ve ark. 1998). YSDÖ Programının içeriğinde kurallar, öz farkındalık, dürtüsel tepki gecikmesi, bilişsel esneklik duyguları düzenleme, duygusal beceriler ve sosyal problem çözme becerileri modüllerinin yer alması çocukların kurallara uyma, olumlu iletişim, iş birliği yapma ve yardımlaşma davranışlarının ortaya konması akran etkileşimini güçlendirmiş ve çocukların oyun gruplarına kabulünü kolaylaştırmış olabilir. Ayrıca bu becerilerin çeşitli etkinlikler ile farklı görsel materyalleri kullanarak etkili bir şekilde sunulmasının çocukların kendisinin ve akranlarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve duygularını kontrol edebilme, diğerleri ile etkili ilişkiler başlatabilme ve sağlıklı sürdürebilme becerilerini destekleyerek akran etkileşimlerini geliştirdiği düşünülmektedir. Ayrıca her modülün sonunda okulda yapılan etkinliklerin ailelerle paylaşılması ve zaman zaman ailelerin sınıf ortamındaki etkinliklere katılmaları ile okuldaki uygulamaların pekiştirilmesinin de YSDÖ Programının çocukların akran ilişkileri üzerinde etkisini olumlu yönde artırdığı düşünülebilir. Ayrıca çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi sonucunda akran ilişkilerinin de geliştiği söylenebilir. Bu doğrultuda, çocuklar programda yer alan öykü karakteri ile birlikte sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye yardımcı olan stratejileri öğrenmelerine, öz farkındalığı destekleyici etkinlikler ile hem kendilerini hem de akranlarının fiziksel ve karakteristik özelliklerini fark etmelerine,

akranları ile yaşanan çatışmalarda nasıl davranmaları gerektiğine, yeni durumlara uyum sağlamalarına, kendinin ve başkalarının duygularını anlamalarına ve kontrol edebilmelerine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi çocukların akran ilişkilerini geliştirdiği söylenebilir. Araştırmamızın sonuçları, sosyal duygusal becerilerin akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediğine yönelik yapılan pek çok çalışma ile tutarlılık göstermektedir (Kramer ve ark., 2010; Lawrence, 1982; Schofield ve Kafer, 1985). Downs ve Strand (2008) yaptıkları çalışmada duygularını fark eden ve ifade eden çocukların sosyal davranışlarının geliştiği ve akranları arasında daha iyi ilişkiler kurdukları bulunmuştur. Aslan (2008) yaptığı çalışmada uygulanan Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi sonucunda okul öncesi çocuklarının iş birliği yapma ve sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Topaloğlu'nun (2013) uyguladığı Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı sonucunda bu programın çocukların akran ilişkilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bahçuvanoğlu'nun (2019) ilköğretim 2. sınıf çocukları ile yaptığı çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin çocukların akran ilişkilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Dördüncü sınıf çocuklarına uygulanan bir SDÖ programı sonucunda çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerinde ve akran ilişkilerinde önemli gelişmelerin yaşandığı görülmüştür (Raimundo ve ark., 2012). La Greca (1983) Sosyal Beceri Eğitimi Programı sonucunda çocukların akran ilişkilerinin anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur. Arkadaşlık ilişkileri düşük olan çocukların akran ilişkilerini güçlendirmek için sosyal beceri eğitimi programının uygulanan araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların akran ilişkilerinin anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur (Bilbay ve Köseoğlu, 1999). Bütün bu yapılan çalışmalar, araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Yapılan bu araştırmalar doğrultusunda çocukların SDÖ becerilerini destekleyen programların çocukların akran ilişkileri üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Çocukların oyunda bozulma ve oyundan kopma davranışları üzerinde ise farklı değişkenlerin (çocukların bilgisayar, telefon, tablet ve televizyon ile geçirdiği süreler, izledikleri programların, oynadıkları oyunların çeşidi ve içeriği vb. durumların) etkili olduğu düşünülmektedir. Yurdakul ve Bütün-Ayhan (2018) yaptıkları araştırma bu düşünceyi destekler nitelikte olup çocukların bilgisayar, tablet, cep telefonu ve televizyonda vakit geçirdikleri sürenin ve izledikleri karakterlerin özelliklerini günlük

hayatta sergilemeleri oyundan kopma ve oyunun bozulması davranışlarına neden olduğunu ortaya koymuştur.

YSDÖ Programının çocukların akran etkileşimlerini geliştirmedeki etkisinin kalıcı olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgumuzu destekleyen Özdemir-Beceren'in (2012) beş yaş çocuklarına yönelik yapmış olduğu araştırmada da GBSDÖP'nin çocukların akranlar arasındaki problem davranışlarını azaltmada ve akran ilişkilerini geliştirmede etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür. Bahçuvanoğlu'nun (2019) ilkökul 2. sınıf çocukları ile yaptığı araştırmada SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çocukların akran ilişkileri düzeylerini geliştirmedeki etkisinin kalıcı olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan bu araştırmalar, çocukların akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ve uygulanan müdahale programlarının kalıcı etkisinin devam ettiği sonucunu desteklemektedir.

Bu araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocukların yürütücü işlev düzeylerini ölçmek için Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre YSDÖP'nin uygulanması öncesinde çocukların yürütücü işlev düzeyleri incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve grupların benzer özellikte olduğu bulunmuştur.

YSDÖP'nin uygulanmasından sonra deney ve kontrol grubunun Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Formu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen deney ve kontrol grubunun sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun yürütücü işlev becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki okul öncesi çocuklarının yürütücü işlevler becerilerine yönelik son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre YSDÖ programının çocukların yürütücü işlevleri üzerinde etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, YSDÖP'nin uygulanmasından sonra deney ve kontrol grubunun yürütücü işlev becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. YSDÖP'nin içeriğinde dürtüsel tepki gecikmesi, çalışma belleği ve bilişsel esneklik yürütücü işlev becerilerini destekleyen modüllerinin yer almasına rağmen çocukların yürütücü işlev becerilerinde anlamlı bir farklılık olmamasının nedeninin bu becerilerin sadece üç modül ile kısa süreli ele alınmasının olduğu düşünülmektedir. Çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişebilmesi için daha çok yürütücü işlev becerileri üzerine yoğunlaşan eğitim programlarının uygulanması gerekmektedir. Arslan-Çiftçi (2020) Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Eğitim Programı'nın okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyması bu düşüncemizi destekler niteliktedir. Ayrıca programda özellikle yürütücü işlevlerin kazanımı, grup oyunların oynanmasından daha çok beden kontrolünü sağlayan hareket parkurları gibi çeşitli bireysel oyunlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi nedeniyle çocukların yürütücü işlev düzeyleri üzerinde etkisini sınırladığı söylenebilir. Amani ve ark. (2018), okul öncesi çocuklarının grup oyunları aracılığıyla yürütücü işlevlerini güçlendirmeye yönelik yaptıkları araştırmada yürütücü işlevleri güçlendirme oyunlarının saldırgan ve sosyal olmayan davranışları azaltırken sosyal davranışları artırdığı görülmüştür. Bu araştırma sonucu ortaya koyduğumuz düşüncayı destekler nitelikte olup grup oyunlarının çocukların yürütücü işlevlerini güçlendirerek sosyal becerilerini geliştirmede etkisinin büyük olduğu söylenebilir. Araştırma sonucumuz ile çelişen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Gold-Kats ve ark. (2020) yaptıkları araştırma okul öncesi çocuklarına yönelik SDÖ programının çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirme üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca Bahçuvanoğlu'nun (2019) ilkokul 2. sınıf çocukları ile yaptığı araştırmada SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin çocukların yürütücü işlev becerilerinden biri olan öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Yürütücü işlevler ve sosyal duygusal becerilerin yakından ilişkili olduğu yapılan çeşitli çalışmalar ile ortaya konmuştur. Bu iki beceri de okul öncesi dönemde hızlı bir şekilde gelişir ve bu gelişim beynin aynı bölgesinde gerçekleşir (Sabbagh ve ark., 2008; Zelazo ve Müller, 2010). Yürütücü işlevleri gelişmiş çocukların; daha az çaba ve daha iyi ön planlama ile kişilerarası problem çözme becerileri, sosyal becerileri ve sosyal yeterlilik düzeyleri daha yüksektir

(Taşkın-Gökçe ve Kandır, 2019). Bu bağlamda okul öncesi çocukların yürütücü işlev becerilerini destekleme konusunda daha çok yürütücü işlev becerileri üzerine yoğunlaşan eğitim programlarından yararlanılması büyük önem arz etmektedir.

Nitel bulgularda program sonunda deney grubundaki öğretmenlerin Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının uygulanmasına ilişkin öğretmen uygulama gözlem sonuçları ile Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının uygulanma sürecine ilişkin, program etkililiğini değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşleri tartışılmıştır.

YSDÖP'nin uygulanmasına ilişkin araştırmacı tarafından yapılan öğretmen uygulama gözlem sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin uygulama sırasında genel olarak sorun yaşamadıkları ve genellikle programın felsefesi hakkında yeterli bilgiye sahip olma, programın amacına uygun olarak etkinlikler gerçekleştirme, uygulama rehberine göre ilerleme, uygun materyal, uygun ortam sağlama, aile katılım etkinliklerini uygulama, çocukların aktif katılımını sağlama, uygun yönergeler verme, kişisel farklılıklar ışığında etkinliği uygulama, ev temelli etkinliklerin uygulanmasını sağlama ve oluşturulan plan/zaman ışığında hareket etme konusunda yüksek puanlar alarak başarılı oldukları görülmektedir. Bunun nedeni olarak, YSDÖP'de öğretmenlere yönelik uygulama rehberinin yer alması, uygulama rehberinde her bir modülün uygulanmasının önemini anlatan bir gerekçe yazısı, görsel materyallerin ve etkinliklerinin bulunması ve etkinliklerin nasıl uygulanacağını anlatılması programın öğretmenler tarafından bir eğitim yılı boyunca rahat bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Aynı zamanda sınıf ortamında öğretmen uygulamalarına ilişkin yapılan gözlemlerin ardından araştırmacının gözlem sonuçlarını paylaşmak ve etkinliklerin uygulanma süreçlerini değerlendirmek amacıyla öğretmenlerle toplantıların gerçekleştirilmesinin ve bu toplantılarda uygulanan etkinliklerin öğretmen, çocuk ve program açısından değerlendirilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca her modülün uygulama öncesinde araştırmacının modülün yazılı dokümanını öğretmenlere kurum ziyaretleri sırasında basılı şekilde sunması, her okul ziyaretinde bir önceki modül hakkında öğretmenlerle konuşulması ve program uygulama rehberine göre dikkat edilecek

noktalar hakkında öğretmenlere bilgi verilmesi ve bir sonraki uygulamada bu hususları göz önünde bulundurarak etkinliklerin gerçekleştirilmesi yönünde önerilerin sunulmasının öğretmenlerin programı uygulama becerilerini artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Bunların yanı sıra uygulamalar sırasında araştırmacının öğretmenlere özellikle etkinlik başlangıç ve bitiş aşamalarında, materyal sağlamada, programa göre sınıf ortamının hazırlanmasında ve gereken diğer durumlarda etkinliklerde yer alarak öğretmenlere destek olmasının da öğretmenlerin uygulama sürecini başarılı bir şekilde sürdürmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarımızı destekleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocukların SDÖ becerilerini geliştirmeleri için hazırlanan Raising Healthy Children (Sağlıklı Çocuklar Yetiştirme) Programının uygulanmasına yönelik yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin deneyimlerini geliştirmek ve pekiştirmek için araştırmacının öğretmenlere sınıf rehberliği sağlamasının, ayda bir tekrar toplantılarının ve gözlem gibi çeşitli uygulamaların yapılmasının öğretmenlerin program uygulama yeterliliklerini arttırdığı ortaya konulmuştur (Yoder, 2014). Sosyal ve duygusal öğrenme programı olan RULER yaklaşımının etkili olabilmesi için araştırmacıların öğretmenlere rehber olması ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve program uygulama yeterliliklerinin artırılması sağlanmıştır (Yale Center for Emotional Intelligence, 2023). Yapılan bu araştırmalar, SDÖ programlarının uygulanmasına yönelik öğretmenlere sunulan rehberliğin, onların SDÖ programlarını uygulama becerilerini geliştirdiği sonucunu desteklemektedir.

YSDÖ Programı öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların; akranlarla iletişim, iş birliği, paylaşma, duygularını anlama ve ifade etme gibi sosyal duygusal becerilerini ve sırasını bekleme, isteklerini gerektiğinde erteleme, yönergeleri akılda tutma ve yeniliklere uyum sağlama gibi yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bunun nedeni, programın içeriğinde yer alan kurallar, öz farkındalık, çalışma belleği, dürtüsel tepki gecikmesi, bilişsel esneklik, duyguları düzenleme, duygusal beceriler ve sosyal problem çözme becerilerinin dil etkinlikleri, sanat etkinlikleri, hareket etkinlikleri, oyun, çember zamanında gerçekleştirilen tartışmalar/sohbetler gibi çeşitli yapılandırılmış etkinlikleri yapılandırılmamış

etkinliklerle birleştirilerek uygulanmasının ve bu etkinliklerin görsel materyallerle etkili bir şekilde desteklenmesinin çocukların sosyal becerileri, akran ilişkileri ve yürütücü işlevleri geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu programın öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin YSDÖ programını uygulama sonrasında, genellikle sınıflarında fen ve matematik etkinlikleri ve kitap çalışmalarını gerçekleştirerek bilişsel becerilere daha çok odaklanmanın yerine sosyal duygusal öğrenme beceri etkinliklerine de gereken önemi vermeleri gerektiğini ve çocukların sosyal duygusal açıdan yeterli olduklarında öğrenmeye daha istekli olabileceklerine dair farkındalık düzeylerinin artması sonucu olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıfta bir olay yaşanması sonucunda çocukların yaşamış olduğu duygular üzerine konuşmalarını teşvik etmesi gibi yapılandırılmamış uygulamalara daha sık yer vermelerinin sonucu olarak da çocukların sosyal becerilerini, akran ilişkilerini ve yürütücü işlevlerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda programın uygulanma sürecinde ebeveynlere programın içeriğine yönelik her modülün ayrıntılı olarak ele alındığı bilgilendirici mektuplar gönderilmiştir. Mektuplar, program içeriğinin açıklamasını ve evde uygulanacak etkinlik önerilerini içermektedir. Böylelikle mektuplar aracılığıyla programın uygulanmasında okul-ev sürekliliği sağlanarak programın çocukların sosyal becerilerini, akran ilişkilerini ve yürütücü işlevlerini geliştirmedeki etkisi artırılmıştır.

Bahçuvanoğlu'nun (2019) yaptığı araştırmada SDÖ'ye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği bulunmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler, sosyal duygusal öğrenmenin, çevre ve toplumla uyumlu kişi olmak, kişilik gelişimi ve kişinin iyi yetişmesi için önemli olduğu ve SDÖ becerilerinin mevcut eğitim programına katılması ve ilişkili olduğu kazanımların artırılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buchanan ve ark. (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin SDÖ'ü önemli buldukları ve SDÖ programlarının okulda uygulanması görüşünde oldukları bulunmuştur. Ayrıca Kılıç ve Bavlı'nın (2021) öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonucunda araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin SDÖ becerilerinin önemli olduğu görüşünde oldukları

görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak çocukların öz farkındalık, motivasyon, duygusal yönetim, iletişim becerileri, düşünme becerileri, iş birliği, akademik başarıya olumlu katkılar sağlayacağı ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan bu araştırmalar doğrultusunda öğretmenler; SDÖ programlarının çocukların sosyal duygusal becerilerini, akran ilişkilerini ve yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde etkilediği görüşünde oldukları görülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların sosyal becerileri ve akran etkileşimlerini olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur. Bu programın sosyal duygusal öğrenmeyi kişilerarası ilişkiler, duygu durumu ve öğrenme bağlamında ele alarak bir eğitim yılı boyunca uygulanması, uzun soluklu olması ve her bir modülün bir sonraki modüle geçişte tekrar ele alınması nedeniyle çocukların sosyal becerilerine ve akran etkileşimlerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu doğrultuda çocukların YSDÖP sayesinde planlı ve sistemli bir şekilde problem çözme adımlarını ve yoğun duygularla baş edebilme becerilerini öğrenip günlük yaşam içerisinde uygulamalarının çocukların sosyal becerilerini ve akran ilişkilerini güçlendirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu özelliklerin yanı sıra programda öğrenilen becerilerin çocuklar tarafından okul ortamına ek olarak ebeveyn desteği ile ev ortamlarında da kullanılabilmesi, sınıf içerisinde veya dışarısında gözlemlenen herhangi bir becerinin pekiştirilmesi, bir olayın ya da durumun sosyal ve duygusal etkileri üzerine sınıfta ya da evde tartışma ortamlarının sağlanması ve sıklıkla pekiştireçlerin kullanılması programın etkililiğini arttırmış olabilir.

Öğretmenlerin bu programı çocuklara uygulamaları sonucunda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini desteklediği, sosyal duygusal öğrenme beceri etkinliklerine gereken önemi vermeleri gerektiğini ve çocukların sosyal duygusal açıdan yeterli olduklarında öğrenmeye daha istekli olabileceklerine dair farkındalık düzeylerini artırmada önemli rol oynadığı düşünülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerine göre YSDÖP çocukların; akranlarla iletişim, iş birliği, paylaşma, duygularını anlama ve ifade etme gibi sosyal duygusal becerilerini ve sırasını bekleme, isteklerini gerektiğinde erteleme, yönergeleri akılda tutma ve yeniliklere uyum sağlama gibi

yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak programın uygulanma sürecinde ebeveynlere programın içeriğine yönelik her modülün ayrıntılı olarak ele alındığı program içeriğinin açıklamasını ve evde uygulanacak etkinlik önerilerini içeren bilgilendirici mektupların gönderilmesinin etkili olduğu düşünülmüştür. Böylelikle mektuplar aracılığıyla programın uygulanmasında okul-ev sürekliliği sağlanarak programın çocukların sosyal becerilerini, akran ilişkilerini ve yürütücü işlevlerini geliştirmedeki etkisi artırılmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın sosyal duygusal öğrenmeyi desteklemeye yönelik hazırlanan eğitim programlarının çocukların sosyal becerilerini, akran etkileşimlerini geliştirdiğini ortaya koyarak literatüre katkı sağladığı düşünülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklara uygulanan YSDÖP'nin çocukların sosyal becerilerine, akran ilişkilerine ve yürütücü işlevlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeğine ait ön test, son test ve kalıcılık testinde deney grubu çocukların sosyal beceri puanı üzerinde YSDÖP sonrasına göre anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur ($p<,05$). Bu bağlamda, deney grubuna uygulanan YSDÖP'nin çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların Akran Oyun Ölçeğine ait ön test, son test ve kalıcılık testinde deney grubu çocukların uygulanan YSDÖP sonrası oyunda bozulma puanı üzerine anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>,05$) oyun etkileşimi ve oyundan kopma puanı üzerinde uygulanan YSDÖP sonrasına göre anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur ($p<,05$). Bu bağlamda, deney grubuna uygulanan YSDÖP'nin çocukların akranları ile oyun etkileşimini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme Ölçeğine ait ön test, son test ve kalıcılık testinde deney grubunda yer alan çocukların yürütücü işlev puanı üzerinde uygulanan YSDÖP sonrasına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ($p>,05$). Ayrıca uygulanan YSDÖP'nin deney grubundaki çocukların sosyal becerilerinin, akran ilişkilerinin ve yürütücü işlev becerilerinin kalıcı etkisinin devam ettiği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda ebeveynlere, öğretmenlere, çocuk gelişimcilere ve araştırmacılara aşağıda yer alan öneriler sunulabilir:

Ebeveynlere,

- Çocukların sosyal becerilerini, akran ilişkilerini ve yürütücü işlev becerilerini yapılandırılmamış uygulamalar ile günlük rutinler esnasında destekleyebilirler.

- Çocukların sosyal becerilerinin, akran ilişkilerinin ve yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan farklı ve çeşitli SDÖ etkinliklerini ev ortamında uygulayabilirler.

Öğretmenlere,

- Okul öncesi çocukların sosyal becerilerin, akran oyun ilişkilerini geliştirilmesinde etkili olan “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programını” sistemli ve planlı bir şekilde sınıflarında uygulayabilirler. Ayrıca daha çok yürütücü işlev becerileri üzerine yoğunlaşan eğitim programlarından yararlanarak çocukların yürütücü işlev becerilerini destekleyebilirler.
- Öğretmenler çocukların akranları ile oyun oynama davranışlarına yönelik oyunda bozulma ve oyundan kopma durumlarını azaltmaya ve yürütücü işlev becerilerini artırmaya ilişkin sınıf ortamında grup oyunlarına daha fazla yer verebilirler.
- Okul öncesi çocukların sosyal becerilerin, akran ilişkilerinin geliştirilmesinde etkili ve okul-ev temelli olan “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programına” yönelik ebeveynlere eğitim düzenleyebilirler.
- Yüksek Öğrenim kurumları ve MEB iş birliği ile okul öncesi dönemde “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının” uygulanmasına yönelik yaygınlaştırma çalışmaları yapılabilir.

Çocuk Gelişimcilere,

- Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini, akran oyun ilişkilerini destekleme konusunda “Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programı” gibi sosyal duygusal öğrenme müdahale

programlarından yararlanabilirler. Ayrıca daha çok yürütücü işlev becerileri üzerine yoğunlaşan müdahale programlarından yararlanarak çocukların yürütücü işlev becerilerini destekleyebilirler.

- Sosyal duygusal beceriler ve yürütücü işlevler konusunda desteklenmeye ihtiyacı olan okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik çeşitli sosyal duygusal öğrenme ve yürütücü işlev müdahale programları hazırlayabilirler.
- Okul öncesi çocukların sosyal becerilerin, akran oyun ilişkilerinin ve yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan sosyal duygusal öğrenme programlarının önemine ilişkin ebeveynlere yönelik eğitim düzenleyebilirler.

Araştırmacılara,

- Araştırma sonuçlarına göre YSDÖP çocukların sosyal beceri, akran ilişkilerinin gelişimini desteklemiştir. Bu programın etkilerini uzun vadede gözlemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmacılar okul öncesi döneme yönelik çeşitli SDÖ programları geliştirerek çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyebilirler. Ayrıca yürütücü işlev müdahale programları geliştirerek çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisini inceleyebilirler.
- Farklı öğrenim kademelerinde bulunan çocuklar için SDÖ programları geliştirilebilir.
- Araştırmacılar SDÖ programlarının; çocukların benlik algısı, problem çözme, öznel iyi oluş, duygu düzenleme vb. beceriler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapabilir.

ÖZET

"Yapabilirim" Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine, Akran İlişkilerine ve Yürütücü İşlevlerine Etkisinin İncelenmesi

Bu araştırma, "Yapabilirim" Sosyal Duygusal Öğrenme Programının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine, akran ilişkilerine ve yürütücü işlevlerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, anasınıfına devam eden çocuklar arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 94 çocuk oluşturmuştur. Çocukların 47'si deney grubu ve 47'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında çocuk ve aileleri hakkında demografik bilgi edinmek için "Genel Bilgi Formu", çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için Gresham ve Elliott (2008) tarafından geliştirilen Tutkun ve Dinçer (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği" çocukların akran ilişkilerini değerlendirmek için Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu" ve çocukların yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek için Downes ve ark. (2017) tarafından geliştirilen Büyükkaymaz ve Yıldız-Bıçakcı (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirme" formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, "Yapabilirim" Sosyal Duygusal Öğrenme Programı uygulanan deney grubundaki çocukların sosyal becerilerinde ve akran ilişkilerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenirken ($p<,01$) yürütücü işlev becerilerinde anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen deney ve kontrol grubunun sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun yürütücü işlev becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($p>,05$). Ayrıca deney grubuna son testten dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testi ile eğitimin etkisinin korunduğu görülmüştür ($p>,05$). Deney grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri ise uygulanan "Yapabilirim" Sosyal Duygusal Öğrenme Programının çocukların; akranlarla iletişim, iş birliği, paylaşma, duygularını anlama, duygularını ifade etme gibi sosyal duygusal becerilerini; sırasını bekleme, isteklerini gerektiğinde erteleme, yönergeleri akılda tutma ve yeniliklere uyum sağlama gibi yürütücü işlev becerilerini olumlu yönde etkilediğine yöneliktir.

Anahtar Sözcükler: Akran ilişkileri, çocuklar, okulöncesi eğitim, sosyal-duygusal öğrenme, yürütücü işlevler

SUMMARY

Investigation of the Effect of " I Can Succeded Preschools" Social Emotional Learning Program on Social Skills, Peer Relationships and Executive Functions of Preschool Children

This research purpose to examine the effect of the "I Can Succeded Preschools" Social Emotional Learning Program on the social skills, peer relationships and executive functions of preschool children. In the research, mixed research design, in which quantitative and qualitative research methods are used together, was used. The sample of the research consisted of 94 children selected by the purposeful sampling method among the preschool children. 47 of the children were determined as the experimental group and 47 as the control group. In the collection of research data, "General Information Form" to obtain demographic information about children and their families, "Social Skills Development System" developed by Gresham and Elliott (2008) and adapted into Turkish by Tutkun ve Dinçer (2019) to evaluate children's social skills. "Penn Interactive Peer Play Scale Teacher Form" developed by Fantuzzo, Mendez and Tighe (1998) to evaluate children's peer relationships and adapted into Turkish by Ahmetoğlu, Acar and Aral (2017) and Downes et al. (2017) and adapted into Turkish by Büyükkaymaz and Yıldız-Bıçakcı (2021), "Preschool Executive Functions Task Evaluation" forms were used. As a result of the research, it was determined that there was a significant difference in the social skills and peer relations of the children in the experimental group to whom the "I Can Succeded Preschools" Social Emotional Learning Program was applied ($p<.01$), although there was no significant difference in the executive function skills, when the mean rank of the experimental and control groups were taken into account, the executive function of the experimental group was determined. It is seen that their skills are higher ($p>.05$). In addition, it was observed that the effect of the education was preserved with the permanence test applied to the experimental group four weeks after the posttest ($p>.05$). The opinions of the teachers in the experimental group are that the "I Can Succeded Preschools" Social Emotional Learning Program applied to the children; social-emotional skills such as communication with peers, cooperation, sharing, understanding and expressing emotions; it positively affected executive function skills such as waiting for one's turn, postponing requests when necessary, keeping instructions in mind and adapting to innovations.

Keywords: Children, executive functions, peer relations, preschool education, social-emotional learning

KAYNAKLAR

- AHMETOĞLU E, ACAR İ, ARAL N (2017). Penn etkileşimli oyun ölçeği öğretmen formunun uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- AKBAŞ B (2016). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ilköğretim Anabilim Dalı, Aksaray
- AMANI M, KORUZHDEH E, TAIYARI S (2018). The effect of strengthening executive functions through group games on the social skills of preschool children. *Games for Health Journal*. doi:10.1089/g4h.2018.0052.
- ANDERSON PJ, REIDY N (2012). Assessing executive function in preschoolers. *Neuropsychology review*, 22(4): 345-360.
- ARDA TB (2011). Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- ARSENİO WF, COOPERMAN S, LOVER A (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36(4): 438-448.
- ARSLAN E, ARSLAN C, ARI R (2012). Kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimler Dergisi*, 12(1): 15-23.
- ARSLAN-ÇİFTÇİ H (2020). Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri'nin 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması ve okul öncesi yürütücü işlevler eğitim programı'nın etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ASHDOWN DM, BERNARD ME (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being and academic achievement of young children? *Early Childhood Educ J*, 39: 397-405.
- ASHER SR, PARKER JG, WALKER DL (1998). Distinguishing Friendship From Acceptance: Implications for Intervention and Assessment. New York, NY: Cambridge University Press.
- ASLAN E (2008). Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.
- AYDOĞAN Y, ÖZYÜREK A, AKDUMAN G (2015). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Vize Yayıncılık.
- BABAROĞLU A (2014). Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı. Ankara: Vize Yayıncılık.

- BADDELEY A (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, **4**: 417–423.
- BAHÇUVANOĞLU FF (2019). Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- BAKİ A, GÖKÇEK T (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **11**(42): 1-21.
- BANDURA A (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective, *Annual Reviews Psychology*.
- BARNETT W, JUNG K, YAROSZ D, THOMAS J, HORNBECK A, STECHUK R, BURNS S (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, **23**(3): 299-313.
- BARTHEL A, HAY A, DOAN S, HOFMANN S (2018). Interpersonal emotion regulation: A review of social and developmental components. *Behaviour Change*, **35**(4): 203-216.
- BİDAUX B (2012). What are social skills? learning disabilities association of canada. <https://www.ldabc.ca/wp-content/uploads/2012/08/English-Social-Emotional.pdf>
Erişim Tarihi: 26.08.2012.
- BİLBAY-ALPA A, KÖSEOĞLU F (1999). Arkadaşlarınca düşük kabul gören 4. ve 6. Sınıf çocukların akran ilişkilerini güçlendirmek için geliştirilen sosyal beceriler programının etkinliği. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Bölümü, İstanbul.
- BİLEK MH (2011). Okul öncesi dönem çocukların ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- BLACK DL (2021). Emergence of social emotional learning (SEL) as a world phenomenon. In A. S. Kaufman & N. L. Kaufman (Eds.), *Essentials of Social Emotional Learning (SEL): The Complete Guide for Schools and Practitioners* (1st ed., pp. 3-27). John Wiley & Sons, Inc.
- BLAİR C, URSACHE A (2011). A bidirectional model of executive function and self-regulation.
- BLAİR K, DENHAM S, KOCHANOFF A, WHIPPLE B (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, **42**: 419- 443.
- BLAİR C, MCKINNON R, DANERİ M (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, **43**: 52-61.
- BLAKEMORE SJ, FRITH C (2003). Self-awareness and action. *Current Opinion in Neurobiology*, **8**(2):219-224.

- BOZ M, ULUDAĞ G, TOKUÇ H (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **38**(1): 137-158.
- BUCHANAN, R., GUELDNER, B. A., TRAN, O. K., MERRELL, K. W. (2009). Social And Emotional Learning In Classrooms: A Survey Of Teachers-Knowledge, Perceptions, And Practices. *Journal Of Applied School Psychology*, **25**(2), 187-203.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, KILIÇ-ÇAKMAK E, AKGÜN ÖE, KARADENİZ Ş, DEMİREL F (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, KILIÇ-ÇAKMAK E, AKGÜN ÖE, KARADENİZ Ş, DEMİREL F (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- BRADLEY KD (2001). Group entry strategies as socially excluded children as a function of sex, ethnicity, and sociometric status. Unpublished Doctoral Thesis, The University Of Texas, USA.
- BROCKİ KC, BOHLİN G (2006). Developmental change in the relation between executive functions and symptoms of ADHD and co-occurring behaviour problems. *Infant and Child Development*, **15**: 19-40.
- BROWN WH, ODOM SL, MCCONNELL SR, RATHIEL J (2008). Social competence interventionsfor preschoolen with developmental difficulties. In Brown, W. H., odom, S. L., McConnell, S.R. (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and evidence_based practices* (2nd ed., pp. 141-163). Baltimore, MD: Brookes.
- BÜYÜKKAYMAZ M (2022). Yürütücü işlev beceri temelli gelişim destek programının okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BÜYÜKKAYMAZ M, YILDIZ-BIÇAKÇI M (2022). Yürütücü işlevler. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- CALDARELLA P, CHRISTENSEN L KRAMER TJ, SHATZER RH (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, **37**(4): 303.
- CAMPBELL SB (2006). Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues. Guilford Press.
- CASEL (2022). Collaborative for academic, social, and emotional learning. Erişim Adresi <https://casel.org>. Erişim Tarihi: 10.12.2022.
- CASEL. (2021). View all programs. Erişim Adresi <https://pg.casel.org/review-programs/> Erişim Tarihi: 10.12.2021.
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2017). Key implementation insights from the collaborating districts initiative. <http://www.casel.org/wpcontent/uploads/2017/06/CDI-Insights-Report-May.pdf> adresinden erişildi.

- CASEL (2013). Casel guide. Effective social and emotional learning programs (Pre-School and Elementary School Edition). <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>.
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2007). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEY B, GIEDD JN, THOMAS KM (2000). Structural and functional brain development and its relation to cognitive development. *Biological Psychology*, **54**(1): 241-257.
- CARLSON SM, MOSES LJ (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, **72**(4): 1032-1053.
- CİRİNLIOĞLU F (2015). Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 121-150.
- COHEN J (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, **20**(1): 37-46.
- ÇORAPÇI F (2008). The role of child temperament on head start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **29**: 1-16.
- CRAGG L, NATION K (2007). Self-ordered pointing as a test of working memory in typically developing children. *Memory*, **15**(5):526-535.
- CRESWELL JW (2006). Qualitative inquiry and research design Choosing among five approaches. London Sage Publications.
- CURBY TW, BROWN, CA, BASSETT HH, DENHAM SA (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, **24**: 549-570.
- DANİELS S, PETERS. DB (2015). Yaratıcı çocuklar yetiştirmek. (Çev: Ü. Ogurlu ve F. Kaya), Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- DENHAM S (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What it is and how do we assess it? *Early Education and Development*, **17**(1): 57-89.
- DENHAM SA, BASSETT HH, WYATT T (2007). The socialization of emotional competence. J. E. Grusec & P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization içinde* (614-637). New York: Guilford Press.
- DENHAM SA BROWN C (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education & Development*, **21**: 652-680.

- DEVİNE RT, HUGHES C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: a meta-analysis. *Child development*, **85**(5): 1777-1794.
- DİAMOND A (2014). Want to optimize executive functions and academic outcomes? Simple, just nourish the human spirit. *Minnesota Symposium in Child Psychology*, **37**: 205-232.
- DİAMOND A (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, **64**(1): 135–168.
- DİAMOND A (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, **21**: 335–341.
- DİAMOND A, LEE K (2011) Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science* **333**:959-964.
- DOMİTROVİCH CE, CORTES RC, GREENBERG, MT (2007). Küçük çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin geliştirilmesi: Okul öncesi "PATHS" müfredatının randomize bir çalışması. *J Primary Prevent*, **28**: 67–91.
- DOMİTROVİCH CE, GREENBERG MT (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs for school aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, **11**:193-222.
- DOWRICK PW (1986). Video Training. Chapter 11 in Social Survival for Children: A Trainer's Resource. New York: Brunner/Mazel.
- DOWNES M, BERG C, KIRKHAM FJ, KİSCHKE L, MCMURRAY I, HAAN M (2017). Task utility and norms for the Preschool Executive Task Assessment (PETA). *Child Neuropsychology*, 744-4136.
- DOWNS A, STRAND P (2008). Effectiveness of emotion recognition training for young children with developmental delays. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*. **5**(1).
- DURLAK JA, WEİSSBERG RP, DYMİCKİ AB, TAYLOR RD, SCHELLİNGER KB (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, **82**(1): 405-432.
- DURUALP E, ARAL N (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **39**(39): 160-172.
- EKİNCİ-VURAL D (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- EFE K (2005). Okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan ailelerin denetim odağı türü ve çocuklarının sosyal davranışlarını denetlemeleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- EFİLTİ E (2008). Çocukta Sosyal duygunun gelişmesi ve bunu zorlaştıran şartlar (Editör: Ali Murat Sünbül). Eğitime yeni bakışlar. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınevi, 127-135.
- EISENBERG N, EGGUM ND, SALLQUIST J, EDWARDS A (2010). Relations of selfregulatory/control capacities to maladjustment, social competence, and emotionality. R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (s. 21-46).
- EKİZ D (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Anı Yayıncılık: Ankara
- ELİAS MJ, MOCERİ DC (2012) Developing social and emotional aspects of learning: the American experience, *Research Papers in Education*, **27**: 423-434, doi: 10.1080/02671522.2012.690243.
- ELIAS MJ, ZINS JE, WEISSBERG RP, FREY KS, GREENBERG MT, HAYNES NM, KESSLER R, SCHWAB-STONE ME, SHRIVER TP (1997). Promoting social and emotional learning: guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ERASLAN-ÇAPAN B, KORKUT OWEN F. (2017). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **16**(62): 756-769.
- ERDEN Ş (2012). Duygusal gelişim. (Editör: M. Engin Deniz) Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Maya Akademi Yayınevi, 127-217.
- ESEN-AYGÜN H (2017). Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- ESPELAGE DL, ÇAD AG ve CHAD AR (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, **36**(5).
- FANTUZZO J, MENDEZ J, TIGHE E (1998). Parental assessment of peer play: development and validation of the parent venion of the penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, **13**(4): 659- 676.
- FLEİSS JL (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, **76**(5): 378-382.
- FARMER TW (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior. *Remedial And Special Education*.
- FRANCO M, BEJA MJ, CANDEİAS A, SANTOS N (2017). Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal. *Frontiers in Psychology*, **8**: 1376.
- GARDNER WL, AVOLİO BJ, LUTHANS F, MAY DR, WALUMBWA F (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, **16**(3): 343-372.

- GARDNER H (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- GARDNER H (1993). *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*. Basic Books. Published By Basicbooks, New York.
- GARON N, BRYSON SE., SMİTH IM (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, **134**(1): 31.
- GERSTADT CL, HONG YJ, DİAMOND A (1994). The relationship between cognition and action: performance of children 3 1/2-7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, **53**(2): 129-153.
- GİLKERSON PC (1992). Poverty Law Narratives: The Critical Practice and Theory of Receiving and Translating Client Stories, 43 Hastings LJ 861
- GOLD-KATS I, KOPELMAN-RUBİN D, MUFSON L, KLOMEK A (2020). I can succeed for preschools: a randomized control trial of a new social emotional learning program. *Early Education and Development*, **1**: 556-693.
- GOLDSMİTH HH, BUSS AH, PLOMİN R, ROTHBART MK, THOMAS A, CHESS S, HİNDE RA, MCCALL RB (1987). Roundtable: What is temperament? four approaches. *Child Development*, **58**: 505-529.
- GOLEMAN D (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- GÖKTAŞ İ (2015). Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne- çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- GÖL-GÜVEN M (2021). *Çocuklukta sosyal duygusal öğrenme*. İstanbul: Yeni insan yayınevi.
- GREENBERG MT, KUSCHE CA, COOK ET, QUAMMA, JP (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS Curriculum. *Development and Psychopathology*, **7**: 117-136.
- GREENBERG MT, KUSCHE CA (1998). Preventative intervention for school-aged deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, **3**: 49-63.
- GRESHAM FM (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are and where we should go. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, September, 194-201.
- GRESHAM FM, ELLIOTT SN (2008). *Social skills improvement system rating scales*. Minneapolis, MN : Pearson Assessments.
- GRIGGS MS, GAGNON SG, HUELSMAN TJ, KIDDER ASHLEY P, BALLARD M (2009). Student-Teacher Relationships Matter: Moderating Influences Between Temperament and Preschool Social Competence. *Psychology in The Schools*, **46**(6): 553-567.

- GÜLAY H (2010). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- GÜLCAN C (2021). Nitel bir veri toplama aracı: odak (focus) grup tekniğinin uygulanışı ve geçerliliği üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2): 94-109.
- GÜNİNDİ Y (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 133-144.
- HARLACHER JE, MERRELL KW(2010) Social and Emotional Learning as a Universal Level of Student Support: Evaluating the Follow-up Effect of Strong Kids on Social and Emotional Outcomes, *Journal of Applied School Psychology*, 26(39): 212-229.
- HUMPHREY N, KALAMBOUKA A, WIGELSWORTH M, LENDRUM A (2010). Going for goals an evaluation of a short, social-emotional intervention for primary school children. *School Psychology International*, 31(3): 250-270.
- HERSEN M, BELLACK A (1977). Assessment of social skills. In A. R. Ciminero, K. S. Calhoun, & H. E. Adams (Eds.), *Handbook of behavioral assessment* (pp. 679-695). New York, NY: Wiley.
- HORROKS J (1965). Adolescent attitudes and goals. Chicago: Aldine Pub.
- HUGHES C, GRAHAM A (2002). Measuring executive functions in childhood: Problems and solutions?. *Child and Adolescent Mental Health*, 7: 131-142.
- İLHAN M, ÇETİN B (2014). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education* , 3(2): 4-15.
- İNCİ MA (2014). Baba tutumlarının anasınıfı ve ilkököl birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- JONES SM, BOUFFARD SM (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26: 1-33.
- JONES SM, BROWN JL, HOGLUND WLG, ABER JL (2010). A school-randomized clinical trial of an integrated social-emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6): 829-842.
- KABAKÇI ÖF (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KABAKÇI ÖF, KORKUT-OWEN, FK (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157): 153-166.
- KANDIR A, ALPAN Y (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSEA) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6: 41-61.
- KARASAR N (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

- KARASAR N (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- KATHRYN RW (1991). Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, **61**(1): 1-24.
- KESİCİ Ş (2008). Okul Çağı Dönemi Gelişim İhtiyaçları. (Editör: Ali Murat Sünbül). Eğitime yeni bakışlar. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınevi, 49-72.
- KILIÇ C, BAVLI B (2021). Ortaöğretim öğretmenleri gözünden sosyal duygusal öğrenme becerileri: fenomenolojik bir çalışma. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, **14**(86): 605-628.
- KOÇAK N, PİRPIR D (2014). Okul Öncesi Eğitimde Aile ve Toplum İş birliği. (Editör: Neslihan Avcı ve Mehmet Toran). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi, 267-273.
- KRAMER TJ, CALDARELLA P, CHRISTENSEN L, SHATZER RH (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Educ J*, **37**: 303-30.
- KUYULU İ (2015). Spor lisesi ve anadolu liselerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- LADD GW, BİRCH SH, BUHS ES (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence. *Child Development*, **70**: 1373-1400.
- LA GRECA AM (1983). Teaching interpersonal skills: A model for instruction in the schools. *School Psychology International*, **4**(2): 109-112.
- LAWRENCE AK, DONNA K. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competencechild development. *Early Adolescence*, **53**(6): 1485-1491. <http://dx.doi.org/10.2307/1130075>.
- LAWSHE CH (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, **28**(4): 563- 575.
- LEE D, RİCCİO CA, HYND GW (2004). The role of executive functions in attention deficit hyperactivity disorder: Testing predictions from two models. *Canadian Journal of School Psychology*, **19**: 167-189.
- LEHTO JE, JUUJÄRVİ P, KOOİSTRA L, PULKKİNEN L (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, **21**(1): 59-80.
- LEWİS C, CARPENDALE, JI (2009). Introduction: The links between social interaction and executive function. *New Directions in Child and Adolescent Development*, **123**: 1-15.
- LEZAK MD (1982): The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, **17**(1-4): 281-297.

- LOPES PN, SALOVEY P (2004). TOWARD A BROADER EDUCATION: SOCIAL, EMOTIONAL AND PRACTICAL SKILLS. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Eds.), Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press.
- LYNCH AD, LERNER RM, LEVENTHAL T (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence*, **42**(1): 6–19. doi: 10.1007 / s10964-012-9833-0.
- LYNCH K, GELLER S, SCHMIDT M (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *The Journal of Primary Prevention*, **24**: 335-353.
- MANDELBERG J, LAUGESON EA, CUNNINGHAM TD, ELLINGSEN R, BATES S ve FRANKEL F (2014). Long-term treatment outcomes for parent-assisted social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA PEERS program. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, **7**(1): 45–73.
- MCMAHON SD, WASHBURN J, FELIX ED, YAKIN J, CHILDREY G (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied ve Preventive Psychology*, **9**: 271-281.
- MARROQUIN B, TENNEN H, STANTON AL (2017). Coping, emotion, regulation and wellbeing: Intrapersonal and interpersonal processes. In M. D. Robinson & M. Eid (Ed), *The Happy Mind: Cognitive Contributions to Well-Being*, Cham. İsviçre: Springer.
- MCALISTER AR, PETERSON CC (2013). Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3–6 years: New longitudinal evidence. *Child Development*, **84**(4): 1442-1458.
- MCCLELLAND MM, CAMERON CE, CONOR CM, FARRIS CL, JEWKES AM, MORRISON FJ (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, **43**(4): 947-959.
- MCCOMBS BL (2001). Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view, in B.J. Zimmerman ve D.H. Schunk (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MCCLOSKEY G, PERKINS LA (2012). *Essentials of executive functions assessment* (Vol. 68): John Wiley & Sons
- MERTER K (2013). *Ortaokul çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Maltepe ilçesi örneği). Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MESTCİ S, GÖKKAYA F, ORMANKIRAN B (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkililiği: bir pilot çalışma. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, **4**(1): 56-71.

- MERRELL KW (2003). Preschool and kindergarten behavior scales (2.edition). Examiner's Manual. Pro-Ed. An International Publisher.
- MİLES SB, DEBORAH STİPEK D (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, **77**: 103–17.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara.
- MİSCHEL W, SHODA Y, RODRİGUEZ MI (1989). Delay of gratification in children. *Science* **244**(4907): 933–938.
- MİYAKE A, FRIEDMAN NP, EMERSON MJ, WITZKİ AH, HOWERTE A, WAGER TD (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, **41**(1): 49–100.
- MİZE J, ABELL E (2006). Teaching Social Skills To Kids Who Don't Have Them. Retrieved 17.12.2006 from <http://www.behavioradvisor.com/Socialskills.html>.
- NEİTZEL J (2018) What measures of program quality tell us about the importance of executive function: Implications for teacher education and preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, **39**(3): 181-192.
- NGUYEN T, DUNCAN GJ (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Childhood Research Quarterly*, **46**: 49-61.
- OCAK Ş, ARDA BT (2014). Okul öncesi dönemde önleyici müdahale programlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, **29**(4):171-188.
- ODEN S, ASHER SR (1977). Coaching Children in Social Skills for Friendship Making, *Child Development*, **46**: 495-506.
- OGELMAN H (2012). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. (Editör: Eda Kargı). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- OLWEUS D (1990). Bullying Prevention Program Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.
- ORÇAN M (2012). Sosyal gelişim. (Editör: M. Engin Deniz) Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Ankara: Maya Akademi Yayınevi, 127-217.
- ÖMEROĞLU E, BÜYÜKÖZTÜRK Ş, AYDOĞAN Y, ÇAKAN M, ÖZYÜREK A, AKDUMAN G, GÜNİNDİ Y, KUTLU Ö, ÇOBAN A, CEYLAN Ş, ÖZAYDIN L, SERT N, YURT Ö, KOĞAR H, KARAYOL S, CEYHUN A, ATABEY D, OĞUZ T (2014). Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı [OSBEP]. Ankara. Fikri ala Görsel İletişim Hizmetleri.

- ÖZDEMİR-BECEREN B (2012). Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZDEMİR-BECEREN B, ZEMBAT R (2016). The Effect of Strong Start Social Emotional Learning Program on social and emotional development of five-year-old children Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkisi. *Journal of Human Sciences*, **13**(1): 1003-1016.
- ÖZEN Y, GÜL A (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15: 395-422.
- ÖZGÜNLÜ M (2021). SDÖ Farklı kavramsallaştırmaların programlarla ilişkisi (Ed. Mine Göl-Güven). Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- PATERSON G, SANSON A (1999). 5 yaşındaki çocuklarda davranışsal uyumun mizaç, ebeveynlik ve aile özellikleriyle ilişkisi. *Sosyal Gelişim*, **8**(3), 293-309.
- PATHS Program LLC. (2021). Paths program. Erişim Adresi: <https://pathsprogram.com/> Erişim Tarihi: 10.02.2021.
- PEPLER D, BIERMAN K (2018). With a little help from my friends: the importance of peer relationships for social-emotional development. The Pennsylvania State University. <https://www.rwjf.org/en/library/research/2018/11/with-a-little-help-from-my-friends--the-importance-of-peer-relationships-for-social-emotional-development.html>. 03.04.2020.
- PERREN S, ALSAKER FD (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **47**(1): 45-57.
- POLENSKI TA (2001). Child characteristics and relations in the family as predictors of peer relationships. Unpublished doctoral thesis, University Of Pittsburg, USA.
- PONITZ, CC, MCCLELLAND MM, MATTHEWS JS, MORRISON FJ (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, **45**: 605-619.
- RAIMUNDO R, MARQUES-PINTO A, LIMA ML (2012). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: the role of pupils' characteristics. *Psychology and Schools*, **50**(2): 165-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>.
- RALPH A, HOGAN SJ, HILLS M, PERKINS E, RYAN J, STRONG L (1998). Improving Adolescent Social Competence in Peer Interactions using Correspondence Training. *Education and Treatment of Children*, **21**(2): 171-194.
- RAVER C, KNITZE J (2002). Ready to Enter: What Research Tells Policymakers About Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness Among Three- and Four-Year-Old Children. New York: National Center for Children in Poverty.

- RİDLEY CA, VAUGHN SR, WITTMAN SK (1982) Developing empathic skills: A model for preschool children. *Child Study J*, **12**: 89-97.
- RİGGS NR, GREENBERG MT, KUSCHE CA, PENTZ MA (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, **7**: 91-102.
- RİNN RC, MARKLE A (1979). Modification of Social Skill Deficits in Children, In A. S. Bellack & M. Heren (Eds.), *Research and Practice in Social Skills Training*, New York, NY: Plenum, 107–129.
- ROMANZ TE, KANTOR JH, ELİAS MJ (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evolution and Program Learning*, **27**(1): 89-103.
- ROTHBART MK, BATES JE (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 99–166). John Wiley & Sons, Inc.
- RUBİN K, BUKOWSKI W, PARKER J (1998). Peer interactions, relationships, and groups W. Damon, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.), Wiley, New York.
- SABBAGH MA, BOWMAN LC, EVRAİRE LE, ITO JMB. (2008). Neurodevelopmental correlates of theory of mind in preschoolchildren. *Child Development*, **80**: 1147–1162.
- SALOVEY P, MAYER JD (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, **9**: 185-21.
- SAMUR A (2011). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- SARKİS S, M, SARKİS EH, MARSHALL D, ARCHER J (2005). Self-regulation and inhibition in comorbid ADHD children: An evaluation of executive functions. *Journal of Attention Disorders*, **8**: 96-108.
- SCHAPS E (2010). How a changing society changes SEL. İçinde R. Slavin (Ed.). *Better: Evidence-based education. Social-emotional learning*, **2**(2), 20-21, York: Institute for Effective Education, University of York.
- SCHOFİELD MJ, KAİER NF (1985). Children's understanding of friendship issues: development by stage or sequence?. *Journal of Social and Personal Relationships*, **2**(2): 151-165. <https://doi.org/10.1177/0265407585022003>.
- SEGALOWİTZ S, DAVİES PL (2004). Charting the maturation of the frontal lobe: an electrophysiological strategy. *Brain and cognition*, **55**(1): 116-133.
- SEMRUD-CLİKEMAN M (2007). Social competence in children. New York: Springer.

- SENEMOĞLU N (1994). Okul öncesi programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, **10**: 21-30.
- SERPELL ZN, ESPOSITO AG (2016). Development of executive functions: Implications for educational policy and practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, **3**(2): 203-210.
- SHURE MB (2001). I can problem solve (an interpersonal cognitive problem-solving program) (ICPS). Illinois: Research Press. 2. Baskı
- SLAUGHTER V, DENNIS MJ, PRITCHARD M (2002). The-ory of mind and peer acceptance in preschool children.*British Journal of Developmental Psychology*, **20**: 545-564.
- SOYLU A (2007). Fırat üniversitesi öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- STEINBERG EA, DRABICK DA (2015). A developmental psychopathology perspective on ADHD and comorbid conditions: The role of emotion regulation. *Child Psychiatry and Human. Development*, **46**: 951-966.
- STERRY TW, REITER PURTILL J, GARTSTEIN MA, GERHARDT CA, VANNATTA K, NOLL RB (2010). Temperament and peer acceptance: The mediating role of social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, **56**: 189-219.
- TAŞKIN-GÖKÇE T, KANDIR P (2019). Erken Çocukluk Döneminde Yönetici İşlevlerin Gelişimi ve Değerlendirilmesi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **21**(2), 529-546.
- TAYLOR A, MACHIDA S (1994). The contribution of parent and peer support to Head Start children's early school adjustment, *Early Childhood Research Quarterly*, **9**: 387-405.
- TEMİRCAN Z (2022). Assessment of executive functioning and social emotional learning among adolescents. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, **14**(Ek 1): 286-292.
- TEACHING STRATEGIES (2021). Young children need resiliency now, more than ever. Erişim Adresi: <https://teachingstrategies.com/product/als-pals/> Erişim Tarihi: 12.10.2021
- TOPALOĞLU Ö. A. (2013). Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- TOPLU M. (2022). Okul öncesi eğitimi alan çocukların etkileşimli akran ilişkilerinin sosyal beceriler üzerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- TOTAN T (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, **48**(48): 41-58. doi: 10.15285/maruaeabd.393209.

- TOTAN T, KABAKÇI Ö (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2): 575-600. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16692/173499>.
- TRİNA E (1998). Social-emotional learning in the elementary classroom: an inquiry into the needs of teachers and subsequent training program development. Doctor Of Psychology. The State University Of New Jersey.
- TUĞRUL B (1993). Okulöncesi dönemde etkin öğretmen modeli. YA-PA 9. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- TUTKUN C, DİNÇER Ç (2019). Sosyal beceri geliştirme sistemi- derecelendirme ölçeği (3-5 yaş okul öncesi versiyonu) öğretmen formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* , 14 (28) , 301-323.
- TÜRNÜKLÜ D A (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24): 543-559.
- TÜRNÜKLÜ A (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37(10): 136-152.
- TÜSİAD (2019). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri> Erişim Tarihi: 04.11.2021.
- ULUS L (2018). Ergen kişiler için yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12): 516-537.
- URSACHE A, BLAİR C, RAVER CC (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6: 22-128.
- UŞAKLI H (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir? Neden önemlidir? (İnsan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1): 1-16.
- WALLACE (2021). Navigating sel from the inside out. Erişim Adresi: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf>. Erişim Tarihi: 19 10 2021.
- WEBSTER-STRATTON C, HERMAN K (2010). Disseminating incredible years series early-intervention programs: integration and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, 47(1): 36-54.
- WEBSTER-STRATTON C, REİD MJ, HAMMOND M (2004). Treating Children With Early-Onset Conduct Problems: Intervention outcomes for Parent, Child, and Teacher Training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1):105-124.
- WEBSTER-STRATTON C, REİD JM, STOOLMİLLER M (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher

and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **49**(5): 471-488.

WEISSBERG RP, DURLAK JA, DOMITROVICH CE, GULLOTTA TP (2015). Social and emotional learning: past, present and future. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg and T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York, NY: Guilford Press.

WELSH JA, NIX RL, BLAIR C, BIERMAN KL, NELSON KE (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, **102**(1): 43.

WHITCOMB SA (2009). Strong start: impact of direct teaching of a social emotional learning curriculum and infusion of skills on emotion knowledge of first grade students. Doctoral Dissertation, University Of Oregon, Oregon.

VURAL D (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

YALE CENTER FOR EMOTIONAL INTELLIGENCE (2023). RULER for schools. Erişim Adresi: <https://medicine.yale.edu/childstudy/services/community-and-schools-programs/center-for-emotional-intelligence/training/ruler/> Erişim Tarihi: 10.02.2023

YAŞAR M (2015). Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişim. (Editör: Figen Turan ve Arzu Yükselen). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim-1*. Ankara: Hedef Yayıncılık.

YILMAZ F (2014). Ortaokul 6.7.8. Sınıf Çocukların Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

YILMAZ E, TEPELİ K (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **2**: 117-130.

YODER N (2014). Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks. Research-to-practice brief. *Center on Great Teachers and Leaders*.

YURDAKUL Y, BEYAZIT, U, BÜTÜN AYHAN A (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **23** (4): 1291-1307.

ZELAZO PD, MÜLLER U (2010). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (2nd ed., pp. 574– 603). Malden, MA: Blackwell.

ZELAZO PD, FRYE D (1998). Cognitive complexity and control: II. The development of executive function in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, **7**(4): 121–126.

ZELAZO PD, BLAIR CB, WILLOUGHBY MT (2016). Executive function: Implications for education. NCER 2017-2000. National Center for Education Research.

ZELAZO PD, CARLSON SM (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. Child Development Perspectives, 6(4): 354-360.

ZINS JE, ELIAS MJ (2006). Social and emotional learning içinde G. G. Bear ve K. M. Minke (Ed.). Children's Needs III. National Association of School Psychologist.



EKLER

Ek-1: Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 13/09/2021
Toplantı Sayısı : 13
Karar Sayısı : 148

148-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı'nın danışmanlığını yaptığı doktora öğrencisi Zeynep Apaydın Demirci'nin "Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine, Akran İlişkilerine ve Yürütücü İşlevlerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 06/07/2021 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı'nın** danışmanlığını yaptığı doktora öğrencisi **Zeynep Apaydın Demirci'nin** "Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine, Akran İlişkilerine ve Yürütücü İşlevlerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili COVID-19 salgını nedeniyle; çalışma takviminiz de dâhil araştırmanızda oluşabilecek tüm değişikliklerin Etik Kurulumuza yazılı olarak bildirilmesi, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Ek-2: Aydınlatılmış Onam Formu

Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: “Yapabilirim” Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine, Akran İlişkilerine ve

“Sayın Gönüllü,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Doktora Programı tez çalışması kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Araştırma kapsamında herhangi bir ücret ödenmeyecektir. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

Bilgilendirme Bölümü

Bu araştırmada “Yapabilirim” sosyal duygusal öğrenme programının çocukların sosyal becerilerine, akran ilişkilerine ve yürütücü işlevlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 1 deney ve 1 kontrol grubu olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Bilecek il merkezinde bulunan bağımsız anaokullarından 6 sınıf oluşturacaktır. 2019-2020 Eğitim Öğretim Dönemi yılına bakıldığında sınıfların yaklaşık kontenjanın 20 olduğu görülmekte olup, 120 çocuk ve 6 öğretmenin çalışmaya dahil edilmesi planlanmaktadır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi içinde zenginleştirilmiş desende yürütülecektir. Nicel verilerin toplanmasında yarı deneysel yöntem, nitel verilerin toplanmasında görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılacaktır. Çalışmada çocuk ve aileleri hakkında demografik bilgi edinmek için “Genel Bilgi Formu”, çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için Gresham ve Elliott (2008) tarafından geliştirilen Tutkun ve Dinçer (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği” çocukların akran ilişkilerini değerlendirmek için Fantuzzo, Mendez ve Tighe (1998) tarafından geliştirilen Ahmetoğlu, Acar ve Aral (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formu” ve çocukların yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek için Downes ve ark. (2017) tarafından geliştirilen Büyükkaymaz ve Yıldız-Bıçakçı (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Öncesi Yürütücü İşlevler Görev Değerlendirmesi” kullanılacaktır. Ayrıca öğretmen tarafından uygulanan sosyal duygusal öğrenme programının uygulama sürecine rehberlik etmek ve programının uygulama sürecini değerlendirmek amacıyla kurum ziyaretleri sırasında doldurulacak olan Gözlem Formu ile deney grubundaki öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme programının uygulama sürecine ve etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılacaktır. Deneysel süreçte Gold-Kats, Kopelman-Rubin, Mufson ve Klomek (2020) tarafından geliştirilen ve Türkçeye araştırmacı tarafından uyarlanacak olan “Başarabilirim” (I Can Succeed Preschools) Sosyal Duygusal Öğrenme Programı bir eğitim öğretim yılı boyunca uygulanacaktır.

Bu araştırma bilimsel bir amaçla yapılmaktadır ve katılımcı bilgilerinin gizliliği esas tutulmaktadır. Katılımcılardan toplanan veriler sadece araştırmacılar tarafından görülebilecek, katılımcıların isimleri kendilerinden alınan verilerle eşleştirilmeyecek ve toplanan veriler bireysel olarak değil, toplu olarak değerlendirilip yayınlanacaktır. Katıldığınız takdirde çalışmanın herhangi bir aşamasında herhangi bir sebep göstermeden onayınızı çekmek hakkına da sahipsiniz. Bu durumda yapılan değerlendirme sonuçları imha edilecektir. Yapmak istediğimiz araştırmanın size risk getirmesi beklenmemektedir. Bu çalışma Ankara Üniversitesi etik kurulu tarafından onaylanmıştır. Elinizde bulunması için bu onam formunun bir kopyası size verilecektir.

Araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız [] e-posta adresi ve [] numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.”

Güvence Bölümü

“Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.”

Onay Bölümü

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

İmza Bölümü

İmza/Tarih
Katılımcının/ların adı/soyadı

İmza/Tarih
Araştırmacının/ların adı/soyadı

Ek-3: Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

Çocuğun;

1. Kod/Rumuz:

2. Cinsiyet:

3. Doğum Tarihi:

4. Kardeş Sayısı:

Tek Çocuk () 2 kardeş () 3 ve daha fazla ()

5. Doğum Sırası:

İlk çocuk () İkinci çocuk () 3 ve daha fazla ()

6. Anne Öğrenim Düzeyi:

Okuryazar Değil ()

İlköğretim Mezunu ()

Lise Mezunu ()

Üniversite Mezunu ()

Lisansüstü ()

7. Baba Öğrenim Düzeyi:

Okuryazar Değil ()

İlköğretim Mezunu ()

Lise Mezunu ()

Üniversite Mezunu ()

Lisansüstü ()

Öğretmenin;

1. Kod/Rumuz:

2. Cinsiyet:

3. Doğum Tarihi:

4. Öğrenim Düzeyi:

Ön Lisans Mezunu ()

Lisans Mezunu ()

Lisansüstü ()

5. Mezun Olduğu Bölüm

Çocuk Gelişimi ()

Diğer ()

6. Mesleki Deneyim Süresi:

1-5 yıl ()

6- 10 yıl ()

7. Kaç Çocuk İle Çalıştığı:

15 ve daha az ()

16-20 ()

21 ve üzeri ()

Ek-4: Kurum İzni



T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-21174680-604.01.01-34706612
Konu : Makale/Araştırma Çalışması
(Zeynep APAYDIN DEMİRCİ)

14/10/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB-Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi.

İlgi Genelge gereği, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğretim Görevlisi Zeynep APAYDIN DEMİRCİ'nin **“Yapabilirim Sosyal Duygusal Öğrenme Programının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine, Akran İlişkilerine ve Yürütücü İşlevlerine Etkisinin İncelenmesi”** konulu Doktora tezinin araştırma ve uygulama çalışmasını İlimiz Merkez Resmi-Özel Anaokulu ve Anasınıflarında yapmak istemektedir.

Genelge gereği Anketlerin Müdürlüğümüzce onaylanmış ve mühürlenmiş nüshalarının Kurum Müdürlüğünün sorumluluğunda uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Mustafa Sami AKYOL
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Akgün CORAV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hürriyet Mah. Üniversite Sokak No:5 Merkez - BİLECİK
Telefon No : 0228 2801100
E-Posta: sinavlar11@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebi@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Zekai ÇOBANDERE Vesile ÖZGEN
Unvan : Şube Müdürü Şef
İnternet Adresi: <http://bilecik.meb.gov.tr/> Faks: 0228 2801199

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3527-b4d6-351a-b30b-6239 kodu ile teyit edilebilir.