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

KOÇLUĞA DAYALI SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİSİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİK VE PROBLEM DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

RABİA ÖZEN UYAR

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2022

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

KOÇLUĞA DAYALI SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİSİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİK VE PROBLEM DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

RABİA ÖZEN UYAR

Danışman : Prof. Dr. Durmuş ASLAN
İkinci Danışman: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Muzaffer Sencer ÖZSEZER
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi İmray NUR

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

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

Başkan: Prof. Dr. Durmuş ASLAN
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR

Üye: Doç. Dr. Muzaffer Sencer ÖZSEZER

Üye: Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

Üye: Dr. Öğr. Üyesi, İmray NUR

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

……/……/2022

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

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

ETİK BEYANI

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

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

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. ….. / ….. / 2022

Rabia ÖZEN UYAR

ÖZET

KOÇLUĞA DAYALI SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİSİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİK VE PROBLEM DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Rabia ÖZEN UYAR

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Durmuş ASLAN
İkinci Danışman: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Ocak 2022, 291 sayfa

Bu araştırmada, düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere uygulanan mesleki gelişim programının etkililiği incelenmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmenlerine eğitim atölyeleri ile birlikte sunulan koçluk desteğinin, öğretmenlerin çocuklara yönelik davranışları, çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi, öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranışları üzerindeki etkisi sınanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel deseninin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını deney grubunda 10, kontrol grubunda 10 olmak üzere toplam 20 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında eğitim almakta olan 48-72 aylık 175 çocuk (91 deney grubu, 84 kontrol grubu) oluşturmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda, gerçekleştirilen öğretmen eğitim atölyelerinde kullanılmak üzere Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilen Reaching Educators and Children (REACH) programının Türkiye için uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Uyarlanan program aracılığıyla deney grubunda yer alan öğretmenlere iki haftada bir olmak üzere toplam altı öğretmen eğitim atölyesi sunulmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin atölye çalışmalarında öğrendikleri stratejileri sınıf içinde uygulamalarını desteklemek için her bir öğretmenin sınıfında haftada bir kez olmak üzere toplam 12 koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan koçluk protokolü, etkililiği çeşitli deneysel çalışmalar aracılığı ile ortaya

konulmuş olan Classroom Check Up (CCU) temelinde hazırlanmış ve uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış olup halihazırda yaptıkları uygulamalara devam etmeleri istenmiştir.

Araştırma verileri deneysel uygulamanın öğretmenlerin olumlu, olumsuz ve sosyal duygusal gelişimi destekleme davranışları ile çocukların istenmeyen davranışları üzerindeki etkisini belirlemek üzere "Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı", öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimlerini belirlemek üzere "Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği", öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğini belirlemek üzere "Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı" ile çocukların sosyal yetkinlikleri ile duygusal ve davranışsal sorun belirtilerini değerlendirmek üzere "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Bununla birlikte, uygulanan mesleki gelişim programının sosyal geçerliğini belirlemek üzere deney grubunda yer alan öğretmenler ve okul yöneticilerinden "Sosyal Geçerlik Anketi" doldurmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA testi ile çözümlenmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin analizinde ise ortalama, frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, uygulanan mesleki gelişim programının deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara yönelik davranışlarını anlamlı düzeyde iyileştirdiği tespit edilmiştir. Buna göre, deney grubunda yer alan öğretmenlerin olumlu ve sosyal-duygusal gelişimi destekleme davranışlarının arttığı, olumsuz davranışlarının ise azaldığı belirlenmiştir. Uygulanan mesleki gelişim programının deney grubundaki sınıfların öğretmen-çocuk etkileşim niteliğini anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır. Deney grubunda yer alan sınıfların duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek niteliğinin arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kurduğu yakın ilişki algısının arttığı, çatışmalı ve bağımlı ilişki algısının ise azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki çocukların sosyal yetkinliklerinin arttığı, kızgınlık-saldırganlık ile anksiyete-içe dönüklük puanlarının azaldığı bulunmuştur. Müdahalenin sınıf genelinde gözlenen istenmeyen davranış sıklığını azalttığı tespit edilmiştir. Son olarak, müdahaleye katılan öğretmenler ve bu okulda görev yapan yöneticilerin uygulanan mesleki gelişim programına ilişkin yüksek düzeyde memnuniyet bildirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal-duygusal öğrenme, öğretmen-çocuk etkileşimi, öğretmen-çocuk ilişkisi, problem davranış, koçluk.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COACHING BASED SOCIAL EMOTIONAL LEARNING TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM ON TEACHER-CHILD RELATIONSHIPS, AND CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE AND PROBLEM BEHAVIORS

Rabia ÖZEN UYAR

Ph.D. Thesis, Department of Early Childhood Education
Supervisor: Prof. Dr. Durmuş ASLAN
Second Supervisor: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
January 2022, 291 pages

The aim of this study is to determine the effectiveness of the professional development program implemented in order to increase the capacity of preschool teachers who teach children with low economic living conditions to support the social emotional development of children in their classrooms and to reduce their problem behaviors. In this direction, the effectiveness of the coaching support provided with the teacher training program on the behavior of the teachers towards children, teacher-child relationship quality, teacher-child interaction quality, and the social competence and problem behaviors of the children were examined. Pretest-posttest control group experimental design was used in the research. The participants of the study consisted of 20 preschool teachers, 10 in the experimental group and 10 in the control group, and 175 children (91 in the experimental group, 84 in the control group) aged 48-72 months who were receiving education in the classrooms of these teachers. In line with the purpose of the research, the Reaching Educators and Children (REACH) program, which was developed in the United States, was adapted for Turkish culture to be used in teacher trainings. A total of six teacher workshops, once every two weeks, were presented to the teachers in the experimental group through the program adapted to the Turkish culture. In addition, a total of 12 coaching sessions were held once a week in each teacher's classroom to support the teachers to implement the strategies they learned in the workshops. The practice-based coaching protocol used in the research was prepared on the basis of Classroom Check Up (CCU). The teachers in the control

group, on the other hand, did not receive any intervention and were asked to continue their current practices.

The research data were collected with the “Structured Teacher-Child Behavior Observation Tool” in order to determine the effect of the intervention on the teachers’ behaviors that positive, negative and supporting the social emotional development and the problem behaviors of the children. “Student-Teacher Relationship Scale” was used to examine teachers’ perceptions of the relationship quality with children. “Classroom Assessment Scoring System” was used to determine the quality of teacher-child interaction, and “Social Competence and Behavior Evaluation-30 Scale” was used to evaluate children’s social competence and signs of emotional and behavioral problems. In addition, teachers and school administrators in the experimental group were asked to fill out a “Social Validity Questionnaire” in order to determine the social validity of the intervention program. The data obtained within the scope of the research were analyzed with a repeated measures two-way ANOVA test. Frequency and percentage values were used in the analysis of social validity data.

As a result of the research, it was determined that the training and coaching support provided to the teachers significantly improved the behavior of the teachers in the experimental group towards children in their classrooms. Accordingly, it was determined that the teachers’ behaviors that positive and supporting social-emotional development in the experimental group increased, while their negative behaviors decreased. In addition, it was determined that the intervention significantly increased the teacher-child interaction quality of the classes in the experimental group. In this direction, it was determined that the emotional support, classroom organization and insturactional support quality of the classes in the experimental group increased. In addition, it was determined that the perception of the close relationship that the teachers in the experimental group established with the children in their classes increased, while the perception of conflicting and dependent relationships decreased. It was found that the social competence of the children in the experimental group, whose teachers received training and coaching support, increased, and their anger-aggression and anxiety-introversion decreased. However, the intervention has been found to reduce the challenging behaviors observed throughout the classroom. Finally, it was determined that the teachers who participated in the intervention and the administrators working in this school reported a high level of satisfaction with the training and coaching support provided to support the social-emotional development of children and reduce problem

behaviors.

Keywords: Social-emotional learning, teacher-child interaction, teacher-child relationship, problem behavior, coaching.

ÖN SÖZ

Tez çalışmamın tamamlanmasında desteği olan pek çok kişiye teşekkür etmek istiyorum. Öncelikle, oldukça zorlayıcı geçen tez uygulamam boyunca desteğini her zaman yanımda hissettiğim, çalışma disiplini ve etik davranışlarını örnek aldığım, tezimin niteliğini arttırmak adına akademik destek ve emeğini esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Durmuş ASLAN'a ve doktora eğitimim boyunca bana her konuda rehberlik eden, yorulduğumda yola devam etmem için beni ceseratlendiren ve üzerimde çok emeği olan kıymetli ikinci danışmanım Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a çok teşekkür ederim. Sizlerin öğrencisi olmaktan gurur duyuyorum.

Tez izleme komitemde yer alarak bilgi ve fikirleri ile araştırmamın şekillenmesine ve gelişmesine katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Mustafa YAŞAR ve Doç. Dr. M. Sencer ÖZSEZER'e destekleri için çok teşekkür ederim. Ayrıca, tez savunma jürimde bulunarak sundukları değerli görüşler ile tezimin son şeklini almasında ve niteliğinin artmasında emeği olan saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi İmray Nur ve Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT'a çok teşekkür ederim. Bununla birlikte tüm emekleri için Doç. Dr. Mustafa KALE'ye teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin pilot ve ana çalışması kapsamında uygulamamı gerçekleştirdiğim okul öncesi öğretmenlerine, beni okulun bir parçası olarak kabul ettikleri, emek gerektiren uzun bir sürecin başından sonuna kadar benimle kaldıkları ve özveri gösterdikleri için çok teşekkür ederim. Bununla birlikte araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen okul yönetici ve personellerine teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimimden beri akademik ve insani değerler bakımından örnek aldığım, akademisyen olma hayalimde çok büyük payı olan kıymetli hocam Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN'e minnettarım. Başaracağıma olan inancınız ile kendime inanmamı sağladığınız ve hayatıma dokunduğunuz için size ne kadar teşekkür etsem azdır Hocam. Güler yüzü ve hoşgörüsü ile mesleki gelişimimi her zaman destekleyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ'a ve mesleki gelişimimde bana katkı sağlayan Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalındaki değerli hocalarıma çok teşekkür ederim. Tez çalışmamda kullandığım materyallere yönelik uzman desteği sunan tüm hocalarıma görüşleriyle araştırmama destek oldukları ve zaman ayırdıkları için sonsuz teşekkür ederim.

Tanıştığım ilk günden itibaren büyük bir hayranlık beslediğim, yalnızca

akademik anlamda değil insani anlamda da gelişmeme katkı sağlayan, hayata bakış açımı değiştiren, kendime olan inancımı arttıran, Amerika'da bulunduğum süre kapsamında tüm imkanlarını benim için seferber eden ve tezime değerli fikirleri ile katkıda bulunan Dr. Wendy REINKE'ye minnettarım. Siz olmadan eksik kalırdı değerli Hocam.

Lisansüstü eğitimimin her sürecinde heyecanımı, korkumu, sevincimi, gözyaşlarımı benimle paylaşan, akademik yol arkadaşlığı ve daha da kıymetlisi dostluğu için Dr. Melek Merve YILMAZ'a minnettarım. Zor zamanlarımdaki iyimser ve motive edici sözlerin benim için çok kıymetliydi. Bu süreçte elimi tuttuğun, her düştüğümde kaldırdığın, güven duymanın ne demek olduğunu gösterdiğin için çok teşekkür ederim. Güzel olan her şeyi sonuna kadar hak eden canım arkadaşım, varlığın paha biçilemez.

Yüksek lisans eğitimimden itibaren hep yanımda olan, bana rehberlik eden, Bursa'nın benim için anlamlanmasını sağlayan, çok güzel anılar biriktirdiğim ve yenilerini dört gözle beklediğim can dostum Doç. Dr. Ümmühan ORMANCI'ya sonsuz teşekkür ederim. Hayatımda olduğun için çok şanslıyım.

Hayatımın her önemli dönüm noktasında yanımda olan çok kıymetli eşim Osman UYAR, yoluma ışık tuttuğun ve elimi hiç bırakmadığın için sana minnetarım. Hiç eksilmeyen sevgi, anlayış ve destekleri ile hayatımı güzelleştiren canım annem Hava ÖZEN, canım babam Erol ÖZEN, ablalarım Ayşegül DURUK ve Sezen ÖZEN SOYLU'ya sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, sıcacık sevgileri ile içimi ısıtan ve hayatıma neşe katan yeğenlerim Begüm, Yusuf Serkan, Nil Duru ve Çağan Cem sizi çok seviyorum. Canım ailem, varlığınıza her gün şükrediyorum.

Son olarak, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'na 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamında sağladığı destek için teşekkürlerimi sunarım.

Rabia ÖZEN UYAR

Adana / 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **ix**
KISALTMALAR ..... **xv**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**
RESİMLER LİSTESİ ..... **xxi**
EKLER LİSTESİ ..... **xxii**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 8
1.3. Araştırmanın Önemi 9
1.4. Sınırlılıklar 12
1.5. Tanımlar 12

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Biyoekolojik Teori 14
2.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Çocuk 20
2.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Yetkinlikleri 23
2.2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Davranışlar 28
2.3. Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Öğretmen 31
2.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Destekleyici Davranışları 36
2.3.2. Öğretmen-Çocuk Etkileşiminin Niteliği 39
2.3.3. Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Kalitesi 42
2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi 46
2.4.1. Mesleki Gelişim Modelleri 48
2.4.2. Mesleki Gelişim Modeli Olarak Koçluk 54

2.5. İlgili Araştırmalar 61
2.5.1. Araştırmaların Belirlenmesi 62
2.5.2. Dâhil Etme ve Hariç Tutma Ölçütleri 62
2.5.3. Belirlenen Araştırmaların Özetlenmesi 63
2.5.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi 78

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 81
3.2. Araştırmanın Değişkenleri 83
3.2.1. Bağımlı Değişken 83
3.2.2. Bağımsız Değişken 83
3.3. Katılımcılar 83
3.3.1. Katılımcı Okulların Belirlenmesi 84
3.3.2. Öğretmenler 85
3.3.3. Çocuklar 87
3.3.4. Araştırmacı-Koç 90
3.4. Veri Toplama Araçları 91
3.4.1. Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı (Ö-ÇDGA) 91
3.4.2. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği 99
3.4.3. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) 100
3.4.4. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği 102
3.4.5. Sosyal Geçerlik Anketi-Öğretmen Formu 103
3.4.6. Sosyal Geçerlik Anketi-Yönetici Formu 104
3.5. Veri Toplama Süreci 104
3.5.1. Deneysel Uygulamaya Hazırlık 104
3.5.2. Uygulama Öncesi (Ön test) Verilerinin Toplanması 106
3.5.3. Uygulama Süreci 108
3.5.3.1. Mesleki Gelişim Programının Hazırlanması 108
3.5.3.1.1. Öğretmen Eğitim Atölyelerinin Hazırlanması 108
3.5.3.1.1.1. Programın Amacı ve Geliştirilme İlkeleri 109
3.5.3.1.1.2. Programın İçeriği 110

3.5.3.1.1.3. Program ve materyallerinin dilsel eşdeğerliği 119
3.5.3.1.2. Uygulama Temelli Koçluk Protokolünün Hazırlanması. 120
3.5.3.1.2.1. Uygulama temelli koçluk protokolü 120
3.5.3.1.2.2. Uygulama temelli koçluk materyallerinin dilsel eşdeğerliği 123
3.5.3.2. Pilot Çalışma 124
3.5.3.3. Mesleki Gelişim Programının Uygulanması 131
3.5.3.3.1. Deney Grubunda Yapılan İşlemler 131
3.5.3.3.2. Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler 147
3.5.4. Uygulama Sonrası (Son test) Verilerinin Toplanması 147
3.6. Verilerin Analizi 149
3.7. Araştırma Sonuçlarının Geçerliği 159
3.7.1. İç Geçerlik 159
3.7.1.1. Katılımcı Özellikleri 160
3.7.1.2. Katılımcı/denek Kaybı 161
3.7.1.3. Ortam 162
3.7.1.4. Ölçme Aracının Bozulması 162
3.7.1.5. Veri Toplayıcının Özellikleri 162
3.7.1.6. Veri Toplayıcının Ön Yargısı 163
3.7.1.7. Test Etkisi 163
3.7.1.8. Zaman 163
3.7.1.9. Olgunlaşma 164
3.7.1.10. Katılımcı/Deneklerin Tutumu 164
3.7.1.11. Deneysel İşlemin Yaygınlaşması 165
3.7.2. Dış Geçerlik 165
3.8. Araştırma Sürecindeki Deneyimler 165

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Çocuklara Yönelik Davranışlarına İlişkin Bulgular 170
4.2. Öğretmen-Çocuk Etkileşiminin Niteliğine İlişkin Bulgular 178
4.3. Öğretmen-Çocuk İlişki Kalitesine İlişkin Bulgular 188

4.4. Çocukların Gözlenen İstenmeyen Davranışlarına İlişkin Bulgular 196
4.5. Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Problem Davranışlarına İlişkin Bulgular 199
4.6. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular 206

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum 210
5.2. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen-Çocuk Etkileşiminin Niteliği Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum 212
5.3. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen-Çocuk İlişki Kalitesi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum 216
5.4. Mesleki Gelişim Programının Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Problem Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum 219
5.5. Mesleki Gelişim Programının Sosyal Geçerliğine İlişkin Tartışma ve Yorum 222

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 224
6.2. Öneriler 226
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 226
6.2.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler 228
6.2.3. Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler 229

KAYNAKÇA 231
EKLER 261
ÖZGEÇMİŞ 289

KISALTMALAR

CASEL : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

CCU : Clasroom Check Up

CSEFEL : Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning

DEC : Division for Early Childhood

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NACCRRA : National Association of Child Care Resource & Referral Agencies

NAEYC : National Association for the Education of Young Children

NCQTL : National Center on Quality Teaching and Learning

NCECDTL : National Center on Early Childhood Development, Teaching and Learning

NPDCI : National Professional Development Center on Inclusion

ÖÇDGA : Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı

PATHS : Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies

REACH : Reaching Educators and Children

SDPA : Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı

SYDD-30 : Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Mesleki Gelişim Modelleri 51
Tablo 2. Koçluk Bileşenleri ve Koçluk Stratejilerinin Tanımları 58
Tablo 3. Uygulama Temelli Koçluk Desteğinin Sunulma Biçimleri 61
Tablo 4. Dâhil Edilen Araştırmaların Özellikleri ve Sonuçları 73
Tablo 5. Araştırmanın Deneysel İşlem Süreci 82
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Karşılaştırılması 86
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Bilgilerinin Karşılaştırılması 87
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ailelerine İlişkin Demografik Verilerin Karşılaştırılması 88
Tablo 9. Gözlem Aracına İlişkin Görüş Sunan Uzmanların Unvanlarına Göre Dağılımı 92
Tablo 10. Gözlemlenen Öğretmen ve Çocuk Davranışlarının İşlevsel Açıklamaları ile Örnek Davranışlar 95
Tablo 11. Veri Toplama Süreci 106
Tablo 12. Öğretmen Eğitimi Atölyelerinin Amacı, İçerdiği Stratejiler ve Materyaller 116
Tablo 13. Pilot Çalışma Doğrultusunda REACH Programında Gerçekleştirilen Uyarlamalar 130
Tablo 14. Türkiye için Uyarlanan REACH Programı Öğretmen Atölyelerine İlişkin Bilgiler 133
Tablo 15. Atölye Çalışmalarının Tarihi, Planlanan ve Gerçekleşen Süreleri 136
Tablo 16. Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bilgiler 139
Tablo 17. Deney Grubundaki Öğretmenlere Göre Bireyselleştirilmiş Müdahaleler ... 143
Tablo 18. Araştırmanın Bağımlı Değişkenlerine İlişkin Normallik Değerleri 150
Tablo 19. Araştırmanın Bağımlı Değişkenlerine İlişkin Levene Testi Sonuçları 152
Tablo 20. Çocukların İstenmeyen Davranışlarına İlişkin Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları 153
Tablo 21. Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları 154

Tablo 22. Duygusal Destek, Sınıf Organizasyonu, Eğitimsel Destek ve Toplam Nitelik Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları..... 155
Tablo 23. Öğretmenlerin Yakınlık, Çatışma ve Bağımlılık Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları 156
Tablo 24. Çocukların Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları 157
Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Olumlu, Olumsuz ve Sosyal-Duygusal Gelişimi Destekleyen Davranış Sıklığı Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler 171
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Olumlu Davranışlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları..... 172
Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları..... 174
Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimi Destekleme Davranışları Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 176
Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Sınıfların Öğretmen-Çocuk Etkileşimi Niteliğine Yönelik Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler. 179
Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Sınıfların Duygusal Destek Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 181
Tablo 31. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Organizasyonu Puanlarına Ait Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 183
Tablo 32. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Sınıfların Eğitimsel Destek Puanlarına Ait Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları..... 185
Tablo 33. Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Öğretmen-Çocuk Etkileşim Niteliği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları..... 187
Tablo 34. Öğretmenlerin Yakınlık, Çatışma ve Bağımlılık Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler..... 189
Tablo 35. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Yakınlık Puanlarına Ait Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları..... 190

Tablo 36. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Çatışma Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 193
Tablo 37. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Bağımlılık Puanlarına Ait Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları..... 195
Tablo 38. Çocukların İstenmeyen Davranış Sıklıklarının Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler..... 197
Tablo 39. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların İstenmeyen Davranışlarına Ait Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları..... 197
Tablo 40. Çocukların Sosyal Yetkinlik, Kıgınlık-Saldırganlık ile Anksiyete-İçe Dönüklük Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler 199
Tablo 41. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Sosyal Yetkinlik Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 201
Tablo 42. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Kızgınlık-Saldırganlık Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları..... 203
Tablo 43. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Anksiyete-İçe Dönüklük Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları..... 205
Tablo 44. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Formundaki Maddelere Verdikleri Yanıtların Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri ... 207
Tablo 45. Deney Grubunda Yer Alan Okulun Yöneticilerinin Sosyal Geçerlik Formundaki Maddelere Verdikleri Yanıtların Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri..... 208

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar bölümüne ilişkin sunum şeması... 14
Şekil 2. Uygulanan mesleki gelişim programı doğrultusunda öngörülen değişim modeli 19
Şekil 3. Rose-Krasnor'un (1997) Sosyal Yetkinlik Prizmasının uyarlanmış ve bütünleştirilmiş formu 26
Şekil 4. Piramit Model 112
Şekil 5. Uygulanan öğretmen eğitim programının bileşenleri 115
Şekil 6. Araştırma kapsamında uygulanan koçluk süreci ve kullanılan materyaller 122
Şekil 7. Piramit modele dayalı atölye çalışmaları 131
Şekil 8. Öğretmenlerin olumlu davranış öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 174
Şekil 9. Öğretmenlerin olumsuz davranış öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 176
Şekil 10. Öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleme davranışlarına ilişkin öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 178
Şekil 11. Duygusal destek öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 182
Şekil 12. Sınıf organizasyonu öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 184
Şekil 13. Eğitimsel destek öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 186
Şekil 14. Öğretmen-çocuk etkileşim toplam niteliği öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 188
Şekil 15. Öğretmenlerin yakınlık öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 192
Şekil 16. Öğretmenlerin çatışma öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 194
Şekil 17. Öğretmenlerin bağımlılık öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 196
Şekil 18. Çocukların istenmeyen davranışlarına ait öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 199

Şekil 19. Çocukların sosyal yetkinlik öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 202
Şekil 20. Çocukların kızgınlık-saldırganlık alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 204
Şekil 21. Çocukların anksiyete-içe dönüklük alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi 206

RESİMLER LİSTESİ

Sayfa

Resim 1. Öğretmen atölye çalışmalarından kesitler 138

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Formu 261
Ek 2. SDPA Gözlemci Sertifikası 264
Ek 3. Sosyal Geçerlik Anketi-Öğretmen Formu 265
Ek 4. Sosyal Geçerlik Anketi-Yönetici Formu 266
Ek 5. Etik Kurul Onay Belgesi 267
Ek 6. MEB Uygulama İzni 269
Ek 7. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kullanım İzni 270
Ek 8. SDPA Kullanım İzni 271
Ek 9. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği Kullanım İzni 272
Ek 10. Öğretmen Gönüllü Katılım Formu 273
Ek 11. Yönetici Gönüllü Katılım Formu 274
Ek 12. Öğretmen Bilgi Formu 275
Ek 13. Veli Onam Formu 276
Ek 14. Çocuk Bilgi Formu 277
Ek 15. Program Uyarlama İzni 279
Ek 16. Koçluk Protokolü 280
Ek 17. Atölye Çalışması Değerlendirme Formu 288

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Okul öncesi dönem, çocukların ilerideki akademik ve sosyal başarıları için gerekli becerilerin kazanıldığı ve geliştirildiği kilit bir gelişim dönemidir. Bu dönemin en önemli gelişim görevi ise sosyal-duygusal yetkinliğin sağlanmasıdır (McCabe & Altamura, 2011). Çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerileri erken çocukluk döneminde önemli ölçüde gelişmektedir (Denham & Burton, 2003; McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan, 2017). Çocuklar zamanlarının önemli bir bölümünü okullarda geçirdiklerinden, okullar sosyal ve duygusal gelişim için önemli bir bağlam olarak görülmektedir. Çocukların, sınıflarda ve diğer okul ortamlarında, olumsuz duygularını yönetme, sakin kalma ve odaklanma, yönergeleri takip etme, akranları ve yetişkinler ile ilişkilerini sürdürme gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu becerileri geliştirmek ve desteklemek için okullar, sosyal-duygusal öğrenme programları uygulamayı yaygın olarak benimsemişlerdir (Jones & Bouffard, 2012).

Çocukların sosyal ve davranışsal alanlardaki yetkinlikleri gelecekteki sosyal ve akademik başarılarına önemli katkıda bulunmaktadır (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2012). Sosyal duygusal yetkinliği gelişmiş çocukların duygularını yönetme, arkadaşlık ilişkilerinde başarılı olma, doğru kararlar verme ve günlük yaşamlarında karşılarına çıkan sosyal ve akademik zorluklar ile başa çıkabilme becerileri yüksektir (Committee for Children, 2011). Sosyal olarak yetkin çocuklar, üzüntülerini, öfkelerini veya hayal kırıklıklarını kontrol edebilen, bu tür zorluklar karşısında duygusal ve davranışsal olarak organize olabilen çocuklar olarak kabul edilmektedir (Raver & Zigler, 1997). Bu çocukların etkili bir şekilde iletişim ve işbirliği kurduğu, yönergeleri takip ettiği, sınıf içi etkinliklere istekli ve aktif olarak katıldığı, yetişkinler ve akranları ile olumlu ilişkiler kurduğu, gerekli durumlarda uygun bir şekilde yardım istediği ve aldığı belirtilmektedir (Hamre vd., 2012).

Sosyal-duygusal faktörler akademik başarı ile giderek daha fazla ilişkilendirilmektedir (Denham & Brown, 2010). Okul öncesi dönem çocukların sosyal-duygusal yetkinliğinin, çocukların alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve fonolojik duyarlılık gibi erken okuryazarlık becerilerini yordadığı belirlenmiştir (Curby, Brown, Bassett, & Denham, 2015). Akranlarına yönelik olumlu sosyal davranışlar, okula devam

etme, akademik bilgi ve yürütücü işlevler ile doğrudan ilişkili görülmektedir (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh, & Gest, 2009). Sosyal yetkinliği yüksek olan çocukların okul algılarının daha olumlu olduğu ve okulu daha çok sevdikleri bilinmektedir (Ladd, 1990). Okul öncesi eğitime başladığında yüksek düzeyde prososyal davranışlar gösteren çocukların daha fazla arkadaş edindikleri ve akran kabullerinin yüksek olduğu görülmektedir (Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Akranları ile olumlu etkileşim kuran çocukların ise sınıf içi öğrenme etkinliklerine etkin olarak katıldıkları, özyeterlik motivasyonu, dikkat ve okula devamlarının yüksek olduğu buna ek olarak öğrenmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott, 2000).

Sosyal olarak başarılı olan çocukların duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlarda birden fazla beceri sergileyebilecekleri açıkken (Raver & Zigler, 1997), sosyal beceri ve sosyal yetkinlikteki yetersizlikler orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki birçok duygusal/davranışsal problemlerin gelişiminde ve sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır (Spence, 2003). Sosyal ve duygusal yetkinliği düşük olan çocuklar, sosyalleşme fırsatlarının azalması, akran reddi, sosyal geri çekilme, davranış problemleri ve akademik başarı sorunları açısından risk altındadır (McCabe & Altamura, 2011). Akran ilişkilerinde zayıf olan bu çocuklar öğretmenleri tarafından dikkatsiz ve pasif olarak görülmekte ve düşük düzeyde motivasyon sergilemektedirler (Coolahan vd., 2000). Bununla birlikte, sosyal duygusal yetkinliği düşük olan çocuklar, ihtiyaçlarını iletmenin bir yolu olarak istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir (Coople & Bredekamp, 2009; Division for Early Childhood [DEC], 2017).

Erken çocukluk eğitim ortamlarında istenmeyen davranışlar sergileyen çocukların sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Benedict, Horner, & Squires, 2007). Öğretmenler sınıf ortamında karşı karşıya kaldıkları, çocuklar arasında yaygın olarak görülen davranışsal problemlerin aşırı hareketlilik (%23,85) ve sosyal davranışlardaki eksiklik (%22,6) olduğunu dile getirmektedir (Hutchings, Williams, Martin, & Pritchard, 2011). Okul öncesi dönem gibi erken yaşta görülmeye başlayan ve müdahale edilmeyen bu davranışsal problemlerin kısa erimli olduğu gibi uzun erimli olumsuz sonuçları da görülmektedir (Moffitt, 1993). Yapılan araştırmalar küçük yaşlarda görülen davranış problemlerinin çocukların ilerideki yaşamlarında daha ciddi problemlere (Huaqing Qi & Kaiser, 2003; Moffitt, 1993; Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001), sosyal beceri eksikliğine (Field, 1991; Mendez, Fantuzzo, & Ciccetti, 2002; Moffitt, 1993) ve akademik zorluklara (Powell, Dunlap, & Fox, 2006; Sutherland,

Conroy, Vo, Abrams, & Ogston, 2012) dönüşme eğilimi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu çocuklar akranları tarafından reddedilebilmekte ve sınıf içi popülerlikleri düşük olabilmektedir (Hanish & Guerra, 2002). Sınıf içerisinde görülen problem davranışların olumsuz etkisi sadece ilgili davranışları gösteren çocuklar ile sınırlı kalmamakta akranları ve öğretmenleri de bu durumdan etkilenmektedir (Carlson, Tiret, Bender, & Benson, 2011). Çocukların istenmeyen davranışları sınıf içerisindeki diğer çocuklar için sosyal ve akademik çevrenin olumsuz şekillenmesine neden olmaktadır (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999). Bu sınıflarda saldırganlık ve akran reddetme seviyeleri artmakta (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008) bu doğrultuda okul içi şiddet yayılmaktadır (Hyman & Snook, 2000). Bununla birlikte, sınıfında yaşanan problemli durumları yönetme becerisi düşük olan öğretmenlerin iş tatminsizliği, tükenmişlik ve stres düzeyleri artmakta bu doğrultuda işten ayrılma oranları yükselmektedir (Adera & Bullock, 2010; Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008; Friedman, 1995, 2006; Kyriacou, 2001).

Problem davranışlar ile başa çıkmak, sınıfta öğretmenlerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biridir (Ducharme & Shecter, 2011). Öğretmenler genellikle sınıf ortamında ortaya çıkan istenmeyen davranışlar ile başa çıkma mücadelesi verdiklerini, olumlu öğrenme ortamlarını destekleyebilecek araştırma temelli stratejiler ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmektedir (Reinke vd., 2014). Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklar ve bu çocuklar ile etkili bir şekilde başa çıkabilme becerilerden yoksun olan öğretmenlerin bir araya gelmesi zayıf öğretmen-çocuk ilişkisine neden olan olumsuz, genellikle zorlayıcı öğretmen-çocuk etkileşimi ile sonuçlanmaktadır (Sutherland vd., 2018). Öğretmenler sınıflarında istenmeyen davranışlar gösteren çocukların sosyal uyumlarına yardım etmek yerine güç odaklı disiplin stratejileri kullanarak (Scott-Little & Holloway, 1992) çoğunlukla sert ve reddedici etkileşim kurma eğilimi göstermektedir (Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000). Jack ve diğerleri (1996) istenmeyen davranışların görüldüğü 20 sınıfı gözlemledikleri araştırmalarında, gözlemlenen zamanın %20'sinde öğretmen ve çocuk etkileşiminin olumsuz olduğunu belirlemişlerdir. Olumlu etkileşim ise gözlemlenen zamanın %5'inden daha azını oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar gösteren çocuklar ile etkileşim kurmada başarısız olması çocukların davranış problemlerinin devamlılık göstermesine neden olmaktadır (Howes vd., 2000). Bu durum problem davranışlar gösteren çocukların, öğretmenleri ile daha çatışmalı ve daha az yakın ilişki geliştirme eğiliminde olmalarına

yol açmaktadır (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008). Öğretmen ile çocuk arasında görülen çatışmalı ilişki ise çocukların olumlu sosyal davranışlarını azaltmaktadır (Birch & Ladd, 1998). Öğretmenler ve problem davranışlar gösteren çocuklar arasındaki süregelen olumsuz etkileşim ve ilişkiye müdahale etmek hem öğretmen hem de çocuk için öğrenme ve öğretme ortamını iyileştirecek olup çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir (Sutherland vd., 2018).

Küçük çocuklar tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, okulda ve yetişkin hayatında ciddi bir uyumsuzluğun habercisi olarak kabul edilmektedir (Dunlap vd., 2006). Zins ve diğerlerine (2007) göre, bu tür problemleri ele alma ve sosyal-duygusal yetkinliği desteklemede hem birey merkezli hem de çevresel yaklaşım bir arada kullanılmalıdır. Birey merkezli yaklaşım, çocuklara akademik becerilerin öğretildiği gibi sosyal-duygusal becerilerin de öğretilebileceğini kabul etmektedir. Bu yaklaşımda, çocuklara temel sosyal ve duygusal becerileri gelişimsel olarak uygun bir şekilde öğretmek için sosyal-duygusal eğitim verilmektedir. Çevresel yaklaşım ise etkili bir sosyal-duygusal öğrenmenin destekleyici ortamlarda gerçekleştiğini varsaymakta ve yalnızca çocuktaki beceri gelişimine odaklanmanın yetersiz olacağını öne sürmektedir. Buna göre, öğretmen davranışları, öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişki, sınıf içi duygusal iklim ve sınıf ortamı, sosyal-duygusal öğrenmenin kritik unsurlardır.

Bierman ve Motamedi'ye (2015) göre, olumlu davranış yönetimi sosyal-duygusal yetkinliklerin geliştirilmesinde özellikle merkezi bir rol oynamaktadır. Öğretmenlere verilen olumlu davranışları desteklemeye yönelik eğitimler, çocukların sosyal yetkinliklerini arttırırken istenmeyen davranışlarını azaltmaktadır (Feil vd., 2009). Öğretmenler, çocukların istenmeyen davranışlarıyla etkili bir şekilde başa çıkma, olumlu problem çözme ve disiplin stratejilerini modellemeyi öğrendiğinde çocukların sosyal yetkinliklerini geliştirebilmektedir (Webster-Stratton, 2000; Webster-Stratton vd., 2008). Öğretmenlerin bu becerileri, özellikle de düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip ailelerden gelen çocukların sosyalleşmesinde hayati bir öneme sahiptir (Kellam, Ling, Merisca, Brown, & Ialongo, 1998). Huaqing Qi ve Kaiser (2003) yoksulluk içinde yaşayan küçük çocukların diğer çocuklara göre daha fazla istenmeyen davranış sergilediğini ortaya koymuşlardır. Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların yaklaşık %30'unda davranış problemlerinin görüldüğü ve bu oranın diğer akranlar arasında %3-6 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ek olarak, düşük gelirli ailelerin çocuklarının devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerin daha az duyarlı olduğu ve sert disiplin

stratejilerini yoğun olarak kullandığı bilinmektedir (Phillips, Voran, Kisker, Howes, & Whitebook, 1994). Dolayısıyla düşük ekonomik yaşam şartlarındaki çocuklar duygusal ve sosyal eksikliklerini karşılamak için ihtiyaçları olan iyi yapılandırılmış, prososyal sınıf ortamı yerine istenmeyen davranışı arttırıcı ve olumsuz sınıf ortamları ile karşılaşmaktadır (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999). Bu durum, düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocukların en fazla ihtiyaç duydukları tutarlı ve olumlu sınıf deneyimine daha az ulaşmalarına neden olmaktadır (Webster-Stratton vd., 2001). Bu noktada, öğretmenlerin istenmeyen davranışları yönetmelerini desteklemek ve düşük ekonomik yaşam şartlarındaki çocuklara yönelik olumsuz davranışlarını önlemek için kapsamlı müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Benedict vd., 2007).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çocukların duygusal ve davranışsal problemlerini azaltmak için deneyim ve eğitim eksiklikleri olduğunu göstermektedir (Kandır, 2000; Latham, 1997; Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011; Yumuş & Bayhan, 2017). Öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmelerine etkili bir şekilde yardımcı olmak için yeterli eğitim almadıklarını belirtmektedirler (McClelland vd., 2017). Pek çok öğretmen sınıflarını daha etkili bir şekilde yönetmek, öğrencilerine daha iyi eğitim sağlamak ve zorlayıcı davranışlar gösteren çocuklar ile başarılı bir şekilde başa çıkmak için sosyal-duygusal öğrenmenin nasıl ele alınacağı konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Bununla birlikte öğretmenlerin, çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini nasıl destekleyecekleri konusunda çok az hizmet öncesi eğitim aldıkları bilinmektedir (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson, & Hymel, 2015). Öğretmenler, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretilmesine ilişkin büyük bir sorumluluk taşımalarına ve çocukların bu alandaki anlayış ve becerilerinin gelişimini destekleyici öğrenme ortamlarının yaratılmasında kritik unsur olmalarına rağmen öğretmen yetiştirme programlarında konuya ilişkin az sayıda içerikle karşılaşmakta veya hiç karşılaşmamaktadırlar (Fleming & Bay, 2004). Benzer olarak, öğretmenlerin çocukların davranışlarını yönetme hususunda lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu (Latham, 1997) ve sınıf ortamında en çok ihtiyaç duydukları becerinin davranış yönetimi olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Reinke vd., 2011). Ülkemizdeki öğretmenlerin %46,6'sı davranış problemlerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu dile getirmektedir (Yumuş, 2013). Buscemi ve diğerleri (1996) ise düşük gelirli ailelerin çocuklarına eğitim veren Head Start okullarında görev yapan yönetici ve

öğretmenlerin en fazla duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuklar ile ilgili konularda eğitim ihtiyacı duyduklarını (%63) belirlemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin davranış yönetimi becerileri (%58) ve çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi sağlamaya (%37) ilişkin eğitim almak istedikleri tespit edilmiştir. Çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve istenmeyen davranışlarını yönetme konusunda kendilerini yetersiz hisseden öğretmenlerin bu becerileri edinmek için eğitim almaları elzem görülmektedir (Benedict vd., 2007; Reinke vd., 2014).

Öğretmenler için en yaygın mesleki gelişim şekli, geleneksel hizmet içi eğitimlerdir (Kretlow & Bartholomew, 2010). Ancak, Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley (2007) öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim araştırmalarını inceledikleri çalışmada, verilen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların başarıları üzerinde küçük değişiklikler yarattığını belirtmektedir. Bu durumun öğretmenlerin hizmet içi eğitimler aracılığıyla edindikleri bilgileri sınıf ortamına yansıtma sürecinde zorluklar yaşamasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Kretlow & Bartholomew, 2010; Scheeler, Bruno, Grubb, & Seavey, 2009). Aldıkları hizmet içi eğitim sonucunda derinlemesine bilgi sahibi olamayan öğretmenler edindikleri bilgileri çocuklara uyarlamada zorluk çekmektedirler (Klingner, Vaughn, Tejero Hughes, & Arguelles 1999; Vaughn, Hughes, Schumm, & Klingner, 1998). Öğretmenler, müdahale çalışmalarını doğru ve planlanan şekilde uygulama hususunda zengin ve sürekli bir desteğe ihtiyaç duymaktadır. Aksi takdirde öğretmenlerin planlanan uygulamaları gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğu bilinmektedir (DiGennaro, Martens, & Kleinmann, 2007). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimden edindikleri stratejileri doğru uygulama düzeyinin artması ancak en az bir bireysel koçluk oturumundan sonra gerçekleşmektedir (Kretlow, Wood, & Cooke, 2011). Koçluk, öğretmenlerin atölye çalışmaları aracılığıyla edindikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamına genelleştirmelerine/yansıtmalarına yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış iş birliğine dayalı bir süreçtir. Bu sayede etkililiği bilimsel araştırmalar ile kanıtlanmış uygulamalar gerçek öğrenme ortamlarına taşınabilmekte (Reinke, Stormont, Webster-Stratton, Newcomer, & Herman, 2012) ve sosyal açıdan önemli gelişimlerin önünde bir engel olarak görülen teori ve uygulama arasındaki boşluk giderilebilmektedir (Fixsen, Blase, Duda, Naoom, & Van Dyke, 2010).

Tüm bu bilgiler ışığında; bu tür problemleri ele alma ve potansiyel olarak önlemenin bir yolu, çocuklara erken dönemde sosyal ve duygusal öğrenme deneyimleri sağlamaktır (Gunter, Caldarella, Korth, & Young, 2012). Okul öncesi dönemde sosyal-

duygusal gelişimi hedefleyen müdahale programları, problemler şiddetlenmeden önce bu becerilerin desteklenmesi için idealdir (McCabe & Altamura, 2011). Murano, Sawyer ve Lipnevich (2020) tarafından 15.498 okul öncesi dönem çocuğun sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ve problem davranışların azaltılması üzerine gerçekleştirilen 48 araştırmanın meta-analizi yapılmıştır. Meta-analiz sonuçları, sosyal ve duygusal öğrenme müdahalesi alan okul öncesi dönem çocukların sosyal-duygusal becerilerinin geliştiğini ve problem davranışlarının azaldığını göstermektedir (Murano, Sawyer, & Lipnevich, 2020). Çocukların problem davranışlarının kısa ve uzun erimli sonuçları, bu davranışların mümkün olan en kısa sürede önlenmesi ve müdahale edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme stratejileri okul öncesi dönem çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleme ve istenmeyen davranışlarını azaltmada oldukça umut verici bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, Zins ve diğerlerinin (2007) birey merkezli ve çevresel yaklaşımın bir arada kullanılması görüşünden hareketle planlanan müdahale programlarının uygulanması elzem görülmektedir.

Uluslararası alan yazında yapılan araştırmalar öğretmenlere destekleyici bir sınıf ortamı yaratmak ve çocukların sosyal gelişimini destekleyerek problem davranışları azaltmak için verilen eğitimin sınıfın duygusal iklimini iyileştirdiğini (Baker-Henningham, Vera-Hernández, Alderman, & Walker, 2016; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Raver vd., 2008; Sutherland vd., 2018), çocuklarda görülen davranış problemlerini azalttığını (Hickey vd., 2017; Webster-Stratton vd., 2001) ve çocukların sosyal-duygusal yetkinliğini arttırdığını göstermektedir (Baker-Henningham vd., 2016; Hemmeter, Snyder, Fox, & Algina, 2016; Shernoff & Kratochwill, 2007; Webster-Stratton vd., 2008). Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise okul öncesi öğretmenlerin istenmeyen davranışlara ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ve bu problemlere uygun şekilde yaklaşmadıkları belirtilmektedir (Yumuş & Bayhan, 2017). Rakap, Balikci, Kalkan ve Aydın'ın (2018), öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal yetkinliğini desteklemek üzere kullandığı stratejileri incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri gözlemsel araştırmada, öğretmenlerin ilgili stratejileri sınırlı düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Uysal ve diğerleri (2010) ise, okul öncesi öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında daha çok tepkisel modeli benimsedikleri, sıklıkla "sözel uyarı", "sözel olmayan uyarı" ve "I. tip ceza" stratejilerini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme, istenmeyen davranışlarını yönetme becerilerine

ve olumlu davranış stratejilerine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Ulusal alanyazındaki müdahale çalışmaları incelendiğinde, çocukların problem davranışlarını azaltma, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerini arttırmaya ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya (Arda & Ocak, 2012; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt, & Kurtyilmaz, 2010; Uysal, 2016) rastlanmakla birlikte hem öğretmen hem de çocuğun gelişimini destekleyen birey merkezli ve çevresel yaklaşımı bir arada sunan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bununla birlikte, istenmeyen davranışlara ilişkin araştırmaların çoğunlukla ilkokul düzeyine yoğunlaştığı (Bulut Özsezer & İflazoğlu Saban, 2016; Çetin, 2013; Elban, 2009; Gündüz & Konuk, 2016; Karahancı, 2013; Sadık, 2008; Sezgin & Duran, 2010; Yılmaz, 2008), okul öncesi dönemi kapsayan çalışmalara yeterli düzeyde yer verilmediği düşünülmektedir. Okul öncesi dönemi kapsayan sınırlı sayıda çalışmanın (Akgün vd., 2011; Öztürk & Gangal, 2016; Uysal vd., 2010) ise öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında uyguladıkları stratejileri temel aldığı görülmektedir. Ancak, mevcut çalışmaların betimsel nitelikte olması ve müdahale çalışmalarına yeterince yer verilmemiş olması bu bağlamda yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere uygulanan mesleki gelişim programının etkililiği incelenmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmenlerine sunulan eğitim atölyeleri ile koçluk desteğinin, öğretmenlerin çocuklara yönelik davranışları, çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimi, öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranışları üzerindeki etkisi sınanmıştır. Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim programına katılan deney grubundaki öğretmenler ile kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara yönelik olumlu, olumsuz ve sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranış sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim programına katılan deney grubundaki öğretmenler ile kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kurdukları etkileşimin niteliğine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim programına katılan deney grubundaki öğretmenler ile kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenleri sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim programına katılan deney grubundaki çocukların gözlenen istenmeyen davranış sıklıkları ile öğretmenleri mesleki gelişim programına katılmayan kontrol grubundaki çocukların istenmeyen davranış sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenleri sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim programına katılan çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranış puanları ile öğretmenleri mesleki gelişim programına katılmayan kontrol grubundaki çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranış puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Sosyal duygusal öğrenme mesleki gelişim programının öğretmen ve yönetici gözünden sosyal geçerliği nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İstenmeyen davranışlar bir kez yerleştikten sonra zaman içerisinde kalıcı hale gelmekte ve müdahaleye direnç göstermektedir (Hinshaw & Anderson, 1996). Önleme ve müdahale çalışmalarının başarılı olmasını sağlamak için gelişimin kolay şekillenebildiği okul öncesi dönemde gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir (Huaqing Qi & Kaiser, 2003; Webster-Stratton vd., 2001). Erken yaşta görülen davranış problemlerinin, ilerleyen dönemlerde görülebilecek olan okulu bırakma, madde bağımlılığı, şiddet ve suç işlemenin önemli bir belirteci (Webster-Stratton & Reid, 2003) olduğu göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi dönem, sosyal yetkinliği desteklemek, problem davranışlara müdahale etmek ve problem davranışları kalıcı özelliklere dönüşmeden önce azaltmak için stratejik bir zaman dilimi olarak görülmektedir (Webster-Stratton & Reid, 2004). Bu noktada, gerçekleştirilen araştırma ile çocukların sosyal-duygusal gelişiminin desteklenmesi ve problem davranışları kalıcı

hale gelip ciddi sorunlara dönüşmeden önlenmesi sağlanmış olacaktır. Ayrıca, araştırmada kullanılan müdahalenin ülke çapında yaygınlaştırılmasının günümüz ve gelecekteki toplumsal iyi olma hali açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler, sınıf içerisindeki zamanlarının büyük kısmını saldırganlık, istenemeyen davranışlar veya öğretmenin isteklerine uymama/karşı çıkma davranışları ile başa çıkmak için harcamaktadır (Hutching vd., 2007). Ducharme ve Shecter (2011) öğretmenlerin çocukların istenmeyen davranışları ile başa çıkmak için çoğunlukla tepkisel ve cezalandırıcı yaklaşımları kullandığını belirtmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin genellikle etkili önleyici stratejilere ilişkin asgari düzeyde eğitim almalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yetersiz düzeyde eğitim ve bilgi sahibi olan öğretmenler, istenmeyen davranışları yönetme aracı olarak daha tepkisel stratejileri kullanmaya yönelmektedir. Tepkisel stratejilerin birçok istenmeyen olumsuz yan etkiye sahip olabileceği düşünüldüğünde, önleyici yaklaşımlara ilişkin gerçekleştirilecek mesleki gelişim çalışmalarının önemi açıktır. Bu noktada, mevcut çalışmanın sınıf içi öğretmen ve çocuk etkileşimlerinin iyileşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen-çocuk etkileşiminin çocukların sosyal, davranışsal ve bilişsel gelişimini destekleyen önemli bir kaynak olduğu (Buyse vd., 2008; Castro, Granlund, & Almqvist, 2017; Curby vd., 2009; Hamre & Pianta, 2005; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002) göz önünde bulundurulduğunda, mevcut araştırmanın olumlu çocuk çıktıları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleme kapasitesini arttırmak üzere geliştirilen bir öğretmen eğitim programının uyarlaması yapılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar, öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal yetkinliğini destekleme (McClelland vd., 2017; Rakap vd., 2018; Zins vd., 2004), istenmeyen davranışlarını önleme ve müdahale etme noktasında eksiklikleri olduğunu göstermektedir (Hutchings, Williams, Martin, & Pritchard, 2011; Kandır, 2000; Latham, 1997; Reinke vd., 2011; Yumuş & Bayhan, 2017). Düşük ekonomik yaşam şartlarından gelen çocukların diğer akranlarına göre daha fazla davranış problemi gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda (Feil, Walker, Severson, & Ball, 2000; Huaqing Qi & Kaiser, 2003; Raadal, Milgrom, Cauce, & Mancl, 1994) öğretmenlerin ihtiyaçlarının daha da arttığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında uyarlaması yapılan müdahale programı ile öğretmenlerin mesleki niteliklerini arttıracağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan öğretmenlerin her yıl farklı bir grup çocuğa eğitim vermesi dolasıyla uygulanan müdahalenin daha

fazla sayıda çocuğa ulaşacak olması araştırmanın yaygın etkisi açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, özellikle, düşük ekonomik yaşam şartlarına maruz kalan küçük çocuklarla çalışan öğretmenlerin desteklenmesi, yüksek risk altındaki bu çocuklar ve onların daha olumlu yaşam standartlarına sahip akranları arasında var olan akademik, sosyal ve duygusal boşluğu azaltmaya yardımcı olabilecektir (Ladd vd., 1999).

Okul öncesi eğitim ortamlarında görülen istenmeyen davranışlar sınıf içerisindeki diğer çocuklar ve öğretmenleri de etkilemektedir (Carlson vd., 2011). Çocukların istenmeyen davranışları, akranlarının da içinde bulunduğu sosyal ve akademik çevreyi olumsuz yönde etkilemektedir (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999). Öğretmenlerin istenmeyen davranışları kontrol etme çabası öğretime ayıracakları zamanın azalmasına (Oliver, Wehby, & Reschly, 2011), yetersizlik duygusu, tükenmişlik ve stres yaşamalarına (Freidman, 1996, 2006; Sayeski & Brown, 2011) ve çoğu zaman diğer okullara geçmesine veya mesleğinden ayrılmasına neden olmaktadır (Rosas & West, 2009). Bu bağlamda, gerçekleştirilen çalışmanın istenmeyen davranışlar gösteren çocuklar kadar öğretmenleri ve akranlarının refahı için de önemli olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada, çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleme ve istenmeyen davranışlarını azaltmada birey merkezli ve çevresel yaklaşım bir arada kullanılmıştır. Ulusal alanyazın incelendiğinde; çocukların problem davranışlarını azaltma, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerini arttırmaya ilişkin birey merkezli araştırmalara rastlanmakla birlikte (Arda & Ocak, 2012; Diken vd., 2010; Uysal, 2016) hem öğretmen hem de çocuğun gelişimini destekleyen bir araştırmaya rastlanmamış olması, bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların ilgili alan yazına katkı sağlayacağını ve bu alanda çalışan araştırmacılara yol göstereceğini düşündürtmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek üzere uluslararası alanyazında yaygın olarak kullanılan Clasroom Check Up (CCU; Reinke vd., 2011) koçluk modeli Türk kültürüne uyarlanarak sunulmuştur. Hazırlanan koçluk modelinin farklı bağlam ve beceri alanlarına uyarlanmaya uygun ve esnek bir çerçeve olduğu göz önünde bulundurulduğunda, modelin çeşitli müdahale programlarına uyarlanarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, müdahale programlarının uygulama süreçleri desteklenerek daha nitelikli mesleki gelişim çalışmaları yapılabilecektir. Mevcut araştırmanın ulusal alanyazına kapsamlı bir koçluk modeli kazandırılmış olması

ve eğitim araştırmacılarına potansiyel bir çalışma alanı sunması noktasında önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Mevcut araştırma COVID-19 pandemi koşulları altında gerçekleştirilmiş olup elde edilen veriler pandemi koşulları göz önünde bulundurularak değerlendirilebilmekte ve genelleme yapılamamaktadır.
2. Çalışmada öğretmen-çocuk etkileşim niteliğini değerlendirmede kullanılan Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) kullanımının gözlemci sertifikası gerektirmesi ve araştırmanın gerçekleştirildiği Adana ilinde bu sertifikaya sahip bir araştırmacının bulunmaması nedeniyle gözlemcilerarası güvenirlik verisinin elde edilememesi sınırlılık olarak görülmektedir.

1.5. Tanımlar

Sosyal-Duygusal Öğrenme: Çocukların ve yetişkinlerin sosyal-duygusal yeterlilik kazanmak için gerekli becerileri, tutumları ve değerleri geliştirdiği bir süreçtir (Elias vd., 1997). Küçük çocukların ve yetişkinlerin sağlıklı kişilik gelişimi, duyguları yönetme, bireysel ve toplumsal amaçlara ulaşma, empati hissedebilme ve gösterme, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme ile sorumlu ve özenli kararlar almak üzere gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve uygulama süreçleri sosyal ve duygusal öğrenmeyi karakterize etmektedir (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], n.d.).

Sosyal Yetkinlik: Bir durum ile ilgili olarak bir başkasının bakış açısını ele alma, geçmiş deneyimlerden öğrenme, esnek ve uygun bir şekilde yanıt verme ve bireyin karşılaştığı sosyal zorluklar ile başa çıkabilme yeteneğidir (Semrud-Clikeman, 2007). LaFreniere ve Dumas (1996) sosyal yetkinlik kavramını olumlu sosyal davranış örüntüleri gösterme ve duygusal olarak olgun davranma şeklinde açıklamaktadır. Arkadaş sahibi olmak, etkileşimi sürdürmek, sevilmek gibi yapıcı sosyal hedefleri gerçekleştirmede etkili olma yeteneğidir (Fabes vd., 1999).

Problem Davranış: Çocuğun öğrenmesini ve gelişimini engelleyen, çocuğun kendisine, akranlarına ya da yetişkinlere zarar veren ve çocuğu gelecekteki sosyal problemler ve okul başarısı açısından riske sokan her türlü davranışı içermektedir (Kaiser & Rasminsky, 2007). Özgün'e (2016) göre, özellikle okul öncesi dönemde

problem davranış ve istenmeyen davranış kavramları birbirleri ile karşılıklı ilişki içinde olduğu ve birbirini etkilediğinden aralarındaki sınırlarını kesin bir şekilde çizmek kolay görünmemektedir. Bu noktada, mevcut çalışmada "istenmeyen davranış" ve "problem davranış" kavramları birbirilerine karşılık gelecek şekilde kullanılmıştır.

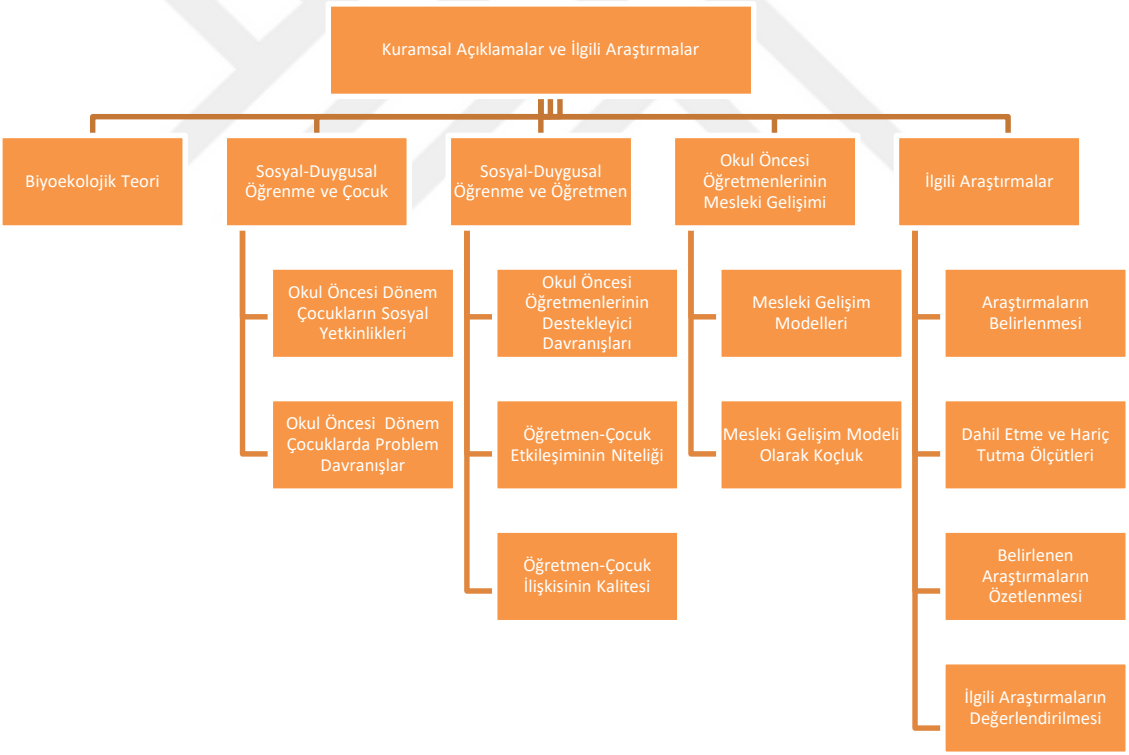
Mesleki Gelişim: Öğrencilerin öğrenmesini arttırmak üzere eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını iyileştirmek için tasarlanmış süreç ve etkinliklerdir (Guskey, 2000).

Koçluk: Öğrenicinin mevcut becerilerini iyileştirme, yeni beceriler geliştirme, şimdi ve gelecekteki durumlarda kullanmak üzere uygulamaları hakkında daha derin bir anlayış kazanma kapasitesini arttırmak üzere kullanılan bir yetişkin öğrenme stratejisidir (Rush & Shelden, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın kuramsal temelini oluşturan Bronfenbrenner tarafından geliştirilen Biyoekolojik Teoriye ilişkin genel bilgi sunumu yapılmış ve bu kuramın temel olarak alınma nedenleri açıklanmıştır. Sonrasında, sosyal-duygusal öğrenme çocuk ve öğretmen açısından teze konu olan bağımlı değişkenler temelinde açıklanmıştır. Ardından, araştırmanın bağımsız değişkenlerini içerisinde barındıran mesleki gelişim modelleri ve bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak koçluk sürecine ilişkin bilgi verilmiştir. Son olarak, ilgili değişkenlere ilişkin alanyazında yer alan araştırmalar özetlenerek bu araştırmaların bütüncül bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bölüm kapsamında sunulan başlıklar Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar bölümüne ilişkin sunum şeması

2.1. Biyoekolojik Teori

Araştırmanın kuramsal temelleri Bronfenbrenner (1994, 2005) tarafından ortaya konulan Biyoekolojik Teori üzerine kuruludur. Bu teoriye göre çocuk farklı düzeylerde

çevreden etkilenen karmaşık bir sistem içerisinde gelişmektedir. Teori, çocuğun içerisinde yaşadığı toplum, okul, politik sistem gibi birçok kurum ve ortamın çocuğun gelişimi üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır (Trawick-Smith, 2014). Biyoekolojik teori insan gelişimini anlamak için büyümenin gerçekleştiği tüm ekolojik sistemin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmekte ve bireyin ekolojik çevresini matruşka bebeklere benzetmektedir. Bu doğrultuda, çevreyi her biri iç içe geçmiş bir dizi yapı olarak tanımlamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu sistem, çocukların günlük yaşamlarını geçirdikleri ev, okul ve mahalleyi de içine alan daha geniş çevreyi kapsamaktadır (Berk, 2015). Ekolojik çevre, bireyi yüz yüze etkileşimde bulunduğu insanlar gibi doğrudan etkileyen mevcut ortamın çok ötesine uzanmaktadır. Buna göre, çevrede bulunan diğer kişiler arasındaki ilişkiler, bu ilişkilerin doğası ve bakım verenler üzerindeki etkileri yoluyla çocuk üzerindeki dolaylı etkileri de eşit derecede önemli kabul edilmektedir. Toplumsal çevre yapısında gözlenen belirgin farklılaşmaların davranış ve gelişimde değişimler ile sonuçlanabileceği belirtilmektedir. Örneğin, doğum sırası uygulamalarındaki değişikliklerin anne ve bebek arasındaki ilişki üzerinde beş yıl sonra dahi tespit edilebilir etkiler üretebilmektedir. Bu duruma yönelik bir başka örnek ise toplumda meydana gelen şiddetli bir ekonomik krizin, çocuğun ailenin maddi sıkıntıya maruz kaldığı dönemdeki yaşına bağlı olarak gelişimini yaşam boyu olumlu veya olumsuz etkileyeceği gerçeğidir (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner, bireyin gelişimine etki eden çoklu ekolojilerin varlığına ve bu ekolojilerin insanın etrafında farklı katmanlar veya ekolojik sistemler halinde bulunduğuna işaret etmektedir (Trawick-Smith, 2014). Buna göre, bireyin gelişimini destekleyen ve rehberlik eden sosyal olarak düzenlenmiş beş alt sistem bulunmaktadır. Bu sistemler; mikrosistem, mesosiztem, eksositem, makrosistem ve kronosistem olarak isimlendirilmektedir. Bahsi geçen sistemler aşağıda ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

Mikrosistem: Mikrosistem, belirli fiziksel ve maddi özelliklere sahip bir ortamda gelişmekte olan birey tarafından deneyimlenen faaliyetler, roller ve kişilerarası etkileşimleri kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Çevrenin en içteki katmanı olan mikrosistem çocuğun yakın çevresiyle olan etkileşimini içermekte (Bronfenbrenner, 1994) ve gelişimini doğrudan etkilemektedir (Trawick-Smith, 2014). Çocuğun yakın çevresi kolayca yüz yüze etkileşime girebileceği ortamları ifade etmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Buna göre, çocuğun ailesi, okulu, öğretmenleri, bakıcıları, akranları, pediyatrik ve bazı sosyal hizmetler mikrosistem içerisinde yer almaktadır (Trawick-Smith, 2014). Çocuğun bu düzeydeki gelişimini anlamak için ilişkilerin çift

yönlü olduğu unutulmamalıdır (Berk, 2015). Çocuk mikrosistem içerisinde yer alan kişiler ve kurumlar tarafından hem etkilenmekte hem de onları etkilemektedir. Örneğin; bir çocuğun sosyal davranışları, hem öğretmenin belirli müdahaleleri ile gelişmekte hem de öğretmenin müdahaleleri çocuğun davranışlarından etkilenmektedir (Trawick-Smith, 2014).

Mesosistem: Modelin ikinci katmanını oluşturan mesositem, gelişmekte olan bireyin aktif olarak içinde bulunduğu iki veya daha fazla çevre arasındaki karşılıklı ilişkileri içermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Ev, okul ve mahalle gibi iki ya da daha fazla mikrosistem arasındaki ilişkiler mesosistemi işaret etmektedir (Bronfenbrenner, 1994). Örneğin, bir çocuk için mesosistem ev, okul ve mahalle akran grubu arasındaki ilişkileri ifade edebilecekken bir yetişkin için aile, iş ve sosyal yaşam arasındaki ilişkileri içerebilmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosistemde yer alan kurum ve kişiler arasında güçlü, destekleyici bağlar kurulduğunda bireyin gelişimi olumlu yönde desteklenecektir (Trawick-Smith, 2014). Ev ve okul arasında işbirliği ve bilgi alışverişinin olması ilişki gelişimi için destekliyici nitelik taşımaktadır (Berk, 2015).

Eksosistem: Eksosistem iki ya da daha fazla sistemin ilişkisini kapsamakla birlikte bu sistemlerden en az birisi doğrudan çocuğu kapsamayan fakat çocukların yakın çevresiyle olan ilişkilerini etkileyen sosyal çevreyi içermektedir (Bronfenbrenner, 1994). Bu katman, çocukların hayatına doğrudan etki etmeyen ama deneyimlerini dolaylı olarak etkileyen kurum veya kişilerden oluşmaktadır (Trawick-Smith, 2014). Bunlar arasında ebeveynin iş yeri, çocuğun kendisinden büyük kardeşinin gittiği okul, devam ettiği sınıf, ebeveynlerin arkadaş ilişkileri vb. yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Örneğin, annenin işi yerinin esnek çalışma saatleri, ücretli doğum izni, hastalık izni gibi imkânlar sunması dolaylı olarak çocuk yetiştirmeyi destekleyici nitelik taşıyabilmektedir (Berk, 2015).

Makrosistem: Belirli bir kültür ya da alt kültürün kapsayıcı değerlerini, inanç sistemini, yaşam stilini ve kaynaklarını kapsamaktadır. Bir anlamda belirli bir kültür ya da alt kültürün sosyal prototiplerini sunmaktadır (Bronfenbrenner, 1994). Makrosistemi temsil eden kurumlar çocuk gelişiminden uzak görünmelerine rağmen çocukların gelişimi üzerinde oldukça etkilidirler (Trawick-Smith, 2014). Örneğin, çocuklara ve bakımına verdiği değerden dolayı çalışan ebeveynlere iyi imkânlar sunulan ülkelerde çocuklar çevreleri ile yakın ilişkiler geliştirebilmektedirler (Berk, 2015).

Kronosistem: Son sistem parametresi olan kronosistem çevreyi üçüncü boyuta genişletmektedir. Kronosistem sadece kişinin karakteristik özelliklerindeki değişim

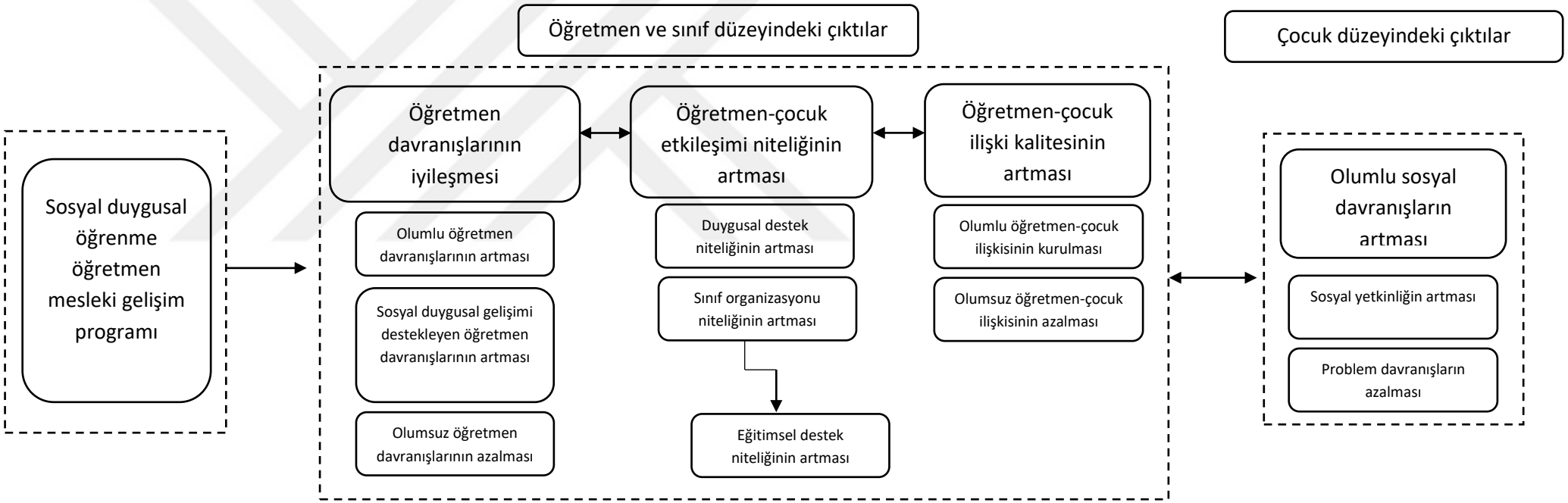
veya sürekliliği değil bireyin yaşadığı çevrenin değişim ya da sürekliliğini de kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1994). Bronfenbrenner'e (2005) göre, çevre uzun yıllar boyunca statik olarak ele alınmış, sadece tek bir zaman noktasında gözlenmiş ve sabit kaldığı varsayılmıştır. Örneğin, aile yapısı ve sosyal sınıf değişmeyen yapılarmış gibi ele alınmıştır. Ancak günümüzde bireyin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, zaman faktörünü yeni bir eksene taşımaktadır. 1970'lerin ortalarında, araştırmacılar yalnızca bireyde değil aynı zamanda çevrede de sürekliliği ve değişimi dikkate alan araştırma tasarımları kullanmaya başlamışlardır. Kronosistem, yaşam olaylarının veya deneyimlerin tetiklediği gelişimsel değişikliklere odaklanmaktadır. Bu deneyimlerin kökenleri dış çevreden (örneğin, bir kardeşin doğumu, okula başlama, boşanma, piyango kazanma vb.) veya organizmanın kendisinden (örneğin, ergenlik, ağır hastalık vb.) kaynaklanabilmektedir. Ancak kökeni ne olursa olsun, bu tür olayların temel özelliği, kişi ve çevre arasındaki mevcut ilişkiyi değiştirmeleri ve böylece gelişimsel değişimi başlatabilecek bir dinamik oluşturmalarıdır (Bronfenbrenner, 2005).

Mevcut araştırma kapsamında, çocuğun sosyal davranışları Biyoekolojik Teorinin ilk katmanı olan mikrosistem içerisinde yer alan öğretmeni ile etkileşimleri bağlamında geliştirilmeye çalışılmıştır. Bronfenbrenner'e göre (1994) mikrosistem çocuğun yakın çevresi ile ilişkili olduğu için gelişimi doğrudan etkilemektedir. Bu katmanda ilişkiler çift yönlü olarak görülmektedir. Buna göre; yetişkin çocuğun davranışlarını etkilediği gibi çocuğun fiziksel özellikleri, kişiliği ve kapasitesi yetişkin davranışlarını etkilemektedir (Berk, 2015). Örneğin, bir çocuğun sosyal davranışları, öğretmenin belirli müdahaleleri ile gelişirken aynı zamanda öğretmenin müdahaleleri de çocuğun davranışından etkilenmektedir (Trawick-Smith, 2014). Bu doğrultuda, mevcut araştırma kapsamda gerçekleştirilecek öğretmen eğitimleri ve koçluk desteği aracılığıyla hem öğretmen hem de çocuğun davranışlarının iyileştirilmesi, öğretmen-çocuk etkileşimi ve ilişkisinin niteliğinin arttırılması, dolayısıyla da çocukların olumlu sosyal davranışlarının desteklenmesi sağlanacaktır.

Araştırma kapsamında uygulanan öğretmen eğitim oturumları ve koçluk desteğini içeren mesleki gelişim programının çocuk, öğretmen ve sınıf düzeyindeki değişimi sağlama sürecine ilişkin öngörülen model Şekil 2'de sunulmaktadır. Şekil 2 incelendiğinde, öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme kapasitelerini arttırmak üzere sunulan eğitim ve koçluk desteğinin öğretmen ve sınıf düzeyi çıktılar ile çocuk çıktıları olmak üzere iki boyutta etki sağlayacağı öngörülmektedir. Müdahalenin birincil çıktısı öğretmen davranışlarının

iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitim ve koçluk oturumlarının temel bileşenlerini oluşturan olumlu ve sosyal duygusal gelişimi destekleyici davranışların arttırılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin olumlu davranışlarının artması ile olumsuz davranışlarının azalacağı öngörülmektedir. Öğretmen davranışlarının niceliği ve niteliğinde yaşanan iyileşmenin öğretmen ile çocuk arasında kurulan etkileşimin niteliğini duygusal destek ve sınıf organizasyonu boyutunda arttıracağı düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin sınıf organizasyonu becerilerinde görülen iyileşmenin, öğretmenlerin çocukların davranışlarını önleyici şekilde ve ustalıkla yönetmesi, dolayısıyla da davranış problemlerinin öğrenme sürecini kesintiye uğratmaması, çocukların boş zaman geçirmelerini engellemek üzere iyi planlanmış etkinlik ve materyal hazırlamaları, geçiş sürelerini en aza indirmeleri ve aktif katılımı sağlayan birçok etkinlik fırsatı sunmaları ile eğitimsel destek niteliğinin arttırılmasına katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Öğretmen davranışlarının iyileştirilmesinin öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğini arttırdığı gibi artan öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin öğretmenleri daha olumlu davranışlar göstermeye teşvik edeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğinde yaşanan iyileşmenin öğretmen-çocuk ilişki kalitesine doğrudan katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Öğretmenin çocuk ile kurduğu olumlu ilişkinin (yakınlık) olumlu davranış stratejilerini daha fazla kullanmasını sağlayacağı, olumsuz ilişkinin (çatışma ve bağımlılık) ise bu stratejilerini daha az kullanmasına yol açacağı düşünülmektedir.

Biyoekolojik teoriye göre mikrosistem içerisinde yer alan bireyler arasında çift yönlü ilişki olduğu (Berk, 2015; Trawick-Smith, 2014) göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun özellikleri ve öğretmen etkileşimleri arasında bir dizi karşılıklı etki olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada, hem öğretmenin hem de çocuğun aralarındaki etkileşim ve bağa katkıda bulunduğu kabul edilmiştir. Öğretmen ve çocuklar arasında sınıf düzeyindeki etkileşimlerde yaşanan olumlu değişimin, çocukların sosyal yetkinliklerini arttıracağı sosyal yetkinliği artan çocukların ise problem davranışlarının azalacağı, bu durumun öğretmenleri daha fazla olumlu davranışlar gösterme ve olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi kurmaya teşvik edeceği, böylece öğretmen ve çocuk arasında olumlu davranış döngüsü kurulacağı düşünülmektedir.



Şekil 2. Uygulanan mesleki gelişim programı doğrultusunda öngörülen değişim modeli

2.2. Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Çocuk

Okul öncesi dönem, çocukların ilerideki akademik ve sosyal başarıları için gerekli becerilerin kazanıldığı ve geliştirildiği kilit bir gelişim dönemidir. Bu dönemin en önemli gelişim görevi ise sosyal-duygusal yetkinliğin kazanılmasıdır (McCabe & Altamura, 2011). Çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerileri erken çocukluk döneminde önemli ölçüde gelişmektedir (Denham & Burton, 2003; McClelland vd., 2017). Çocuklar zamanlarının önemli bir bölümünü okullarda geçirdikleri için okullar sosyal ve duygusal gelişim için önemli bir bağlam olarak görülmektedir (Jones & Bouffard, 2012). Çocukların, sınıflarda ve diğer okul ortamlarında, olumsuz duygularını yönetme, sakin kalma ve odaklanma, yönergeleri takip etme, akranları ve yetişkinlerle ilişkilerini sürdürme gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu becerileri geliştirmek ve desteklemek için okullar, sosyal ve duygusal öğrenme programlarını kullanmayı yaygın olarak benimsemişlerdir (Jones & Bouffard, 2012).

Çocukların sosyal-duygusal becerilerindeki eksiklikler, kısa ve uzun erimli olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Sosyal ve duygusal yetkinliği düşük olan çocuklar, sosyalleşme fırsatlarının azalması, akran reddi, sosyal geri çekilme, davranış problemleri ve akademik başarı sorunları için risk altındadır (McCabe & Altamura, 2011). Bu çocuklar ihtiyaçlarını iletmenin bir yolu olarak istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir (Coople & Bredekamp, 2009; DEC, 2017). Anti-sosyal davranışlarda bulunan çocuklar, sınıf etkinliklerine daha az katılmakta ve sınıf arkadaşları ile öğretmenleri tarafından daha az kabul görmektedirler. Öğretmenler bu çocuklara daha az öğretim fırsatı sunmakta ve daha az olumlu geri bildirim vermektedir. Bu çocuklar akranlarına göre okulu daha az sevmekte, daha az öğrenmekte ve daha az okula gitmektedirler. Anti-sosyal veya saldırgan davranış belirtileri gösteren küçük çocukların, akademik görevlerde başarısız olmaları ve ilk yıllarda okuldan uzaklaştırma almaları olası görülmektedir. Bu çocukların son çocukluk ve ergenlik döneminde okulu bırakma ve suç eylemlerine karışma riski daha yüksektir (Raver & Knitzer, 2002).

Yukarıda açıklanan problemleri ele alma ve potansiyel olarak önlemenin bir yolu çocuklara erken dönemde sosyal ve duygusal öğrenme deneyimleri sağlamaktır (Gunter, Caldarella, Korth, & Young, 2012). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimi hedefleyen müdahale programları, problemler şiddetlenmeden önce bu becerilerin desteklenmesi için idealdir (McCabe & Altamura, 2011). Çocukların problem davranışlarının kısa ve uzun erimli sonuçları bu davranışların mümkün olan en

kısa sürede önlenmesi için müdahale edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, sosyal-duygusal öğrenme stratejileri okul öncesi dönem çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleme ve istenmeyen davranışlarını azaltmada oldukça umut verici bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal ve duygusal öğrenme en geniş tanımıyla çocukların ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterlilik kazanmak için gerekli becerileri, tutumları ve değerleri geliştirdiği bir süreçtir (Elias vd., 1997). Küçük çocukların ve yetişkinlerin sağlıklı kişilik gelişimi, duyguları yönetme, kişisel ve toplumsal amaçlara ulaşma, empati kurabilme ve gösterme, olumlu ilişkiler geliştirme ve sürdürme ile sorumlu ve özenli kararlar alma sürecinde gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve uygulama süreçleri, sosyal-duygusal öğrenmeyi karakterize etmektedir (CASEL, n.d.).

Küçük çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi dönem sosyal-duygusal öğrenme programlarının, ilkokul ve ileri kademeler için hazırlanan sosyal-duygusal öğrenme programlarından içerik ve yapı olarak farklı şekillerde planlanması gerekmektedir (Bierman & Motamedi, 2015). Denham ve diğerleri (2014) tarafından hazırlanan sosyal ve duygusal öğrenme piramidine göre erken çocukluk dönemine özgü sosyal ve duygusal öğrenme görevleri: (1) çevreye olumlu katılımı sürdürme, (2) öz-düzenlemeyi sağlama ve (3) akranlar ve yetişkinlerle olumlu sosyal etkileşimi sürdürme olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk dönemi gelişimsel görevlerine karşılık gelen dört sosyal ve duygusal öğrenme öğesi ise (1) öz düzenleme, (2) sosyal farkındalık/duygu bilgisi, (3) sorumlu karar verme ve (4) ilişki/sosyal becerilerdir. Bierman ve Motamedi'ye (2015) göre, okul öncesi dönem çocukları için öne çıkan sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, temel arkadaşlık ve oyun becerileri, duyguları anlama, öz kontrol ve temel sosyal problem çözmedir. Bu becerileri öğretmek için kullanılan öğretim stratejilerinin açık, ilgi çekici, deneyime dayalı ve somut olması gerekmektedir. Çocuklara bu becerileri uygulamaları için çok fazla fırsat sunulmalı ve olumlu geri bildirimler ile çocukların becerilerini kullanma ve iyileştirmeleri için süregiden yetişkin desteğini deneyimlemeleri sağlanmalıdır (Bierman & Motamedi, 2015).

Araştırmalar sosyal ve duygusal öğrenmenin çocukların gelişimi üzerinde önemli etkileri olabileceğini göstermektedir (McClelland vd., 2017). Okullar öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerine sistematik olarak hizmet ettiğinde çocukların akademik başarıları artmakta, problem davranışlarının görülme sıklığı azalmakta ve her bir çocuğu çevreleyen ilişkilerin kalitesi artmaktadır. Öğrenciler,

üretken, sorumlu, topluma katkıda bulunan üyeler olmaktadır (Elias vd., 1997). Sosyal ve duygusal becerileri güçlü olan çocuklar, okulda daha iyi performans göstermekte, akranları ve yetişkinler ile daha olumlu ilişkiler kurmakta ve duygusal uyum ve ruh sağlığı açısından daha iyi düzeyde olmaktadırlar (Jones & Bouffard, 2012). Sosyal duygusal öğrenme müdahalesi, çocukların sınıf içi gözlemlenen davranışlarının iyileşmesini, saldırgan davranışları (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000) ile çatışmalı etkileşimlerinin azalmasını, bunula birlikte sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin artmasını sağlamaktadır (Morris, Millenky, Raver, & Jones, 2013). Denham, Bassett, Zinsser ve Wyatt (2014) okul öncesi dönem çocukların öz-düzenleme, duygu bilgisi, sosyal problem çözme ve sosyal-duygusal davranışlarının sınıfa uyum ve erken akademik başarıyı olumlu yordadığını tespit etmiştir. Sosyal ve duygusal olarak yetkin olan çocuklar akranlarıyla sosyalleşme fırsatlarını artırmakta, daha fazla arkadaş edinmekte, ebeveynleri ve öğretmenleri ile daha iyi ilişkiler kurmakta, daha fazla akademik ve sosyal başarı elde etmektedir (McCabe & Altamura, 2011). Sosyal ve duygusal öğrenme, akademik becerilerde önemli gelişmeler sağladığı (Blair & Raver, 2014; Schmitt, McClelland, Tominey, & Acock, 2015) gibi nöroendokrin ve nörobilişsel işlevlerde gelişmelere de katkı sağlamaktadır (Blair & Raver, 2014).

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2011) okul öncesi eğitimden lise dönemine kadar 270.034 öğrenciye uygulanan 213 okul temelli, evrensel sosyal-duygusal öğrenme müdahale programlarının meta-analizini gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin sosyal-duygusal beceri, tutum, davranış ve akademik başarılarının arttığını tespit etmişlerdir. Sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin sosyal-duygusal yetkinliğini arttırdığı, benlik, başkaları ve okul hakkındaki tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal-duygusal öğrenme programlarının olumlu sosyal davranışların artması, dışa yönelim ve içe yönelim davranış problemlerinin azaltılması yoluyla öğrencilerin davranışsal uyumunu iyileştirdiği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik başarısının %11 oranında arttırdığı tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada ise, Murano, Sawyer ve Lipnevich (2020) 15.498 okul öncesi dönem çocuğun sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ve problem davranışların azaltılması üzerine gerçekleştirilen 48 araştırmanın meta-analizini yapmışlardır. Meta-analiz sonuçları, sosyal ve duygusal öğrenme müdahalesi alan okul öncesi dönem çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin geliştiği, problem davranışlarının azaldığını göstermektedir (Murano vd., 2020).

2.2.1. Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Yetkinlikleri

Sosyal yetkinlik, yaşam boyu olumlu ve sağlıklı işleyişin ayırt edici özelliği olmaya devam eden, sık çalışılan ancak az anlaşılan bir kavramdır (Stump, Ratliff, Wu, & Hawley, 2010). Sosyal yetkinlik pek çok araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmış, dolayısıyla da ortak bir bakış açısı oluşturulamamıştır (Cavell, Meehan, & Fiala, 2003). Dodge'ye (1985) göre, gelişim literatüründeki sosyal yetkinlik tanımlarının sayısı, bu alandaki araştırmacı sayısına yaklaşmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın bu kısmında öncelikle sosyal yetkinliğe ilişkin çeşitli tanımlara yer verilecek ardından bu tanımların ortak noktalarından yola çıkılarak oluşturulan iki sosyal yetkinlik modeli açıklanacak, son olarak sosyal yetkinliğin önemi ortaya konacaktır.

Sosyal yetkinlik, bir durumla ilgili olarak bir başkasının bakış açısını ele alma, geçmiş deneyimlerden öğrenme, esnek ve uygun bir şekilde yanıt verme ve bireyin karşılaştığı sosyal zorluklar ile başa çıkabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Semrud-Clikeman, 2007). Spence ve Donovan (1998) sosyal yetkinliği başkalarıyla etkileşimlerden başarılı sonuçlar elde etme yeteneği olarak ele alırken, Rubin ve Rose-Krasnor (1992) sosyal yetkinliği zaman içinde ve çeşitli durumlarda başkalarıyla olumlu ilişkilerini sürdürürken aynı zamanda sosyal etkileşimde kişisel hedeflere ulaşma yeteneği olarak ifade etmektedirler. Bireyin kendisi hakkında olumlu hissetmesi, ailesi ve akranları ile olumlu ilişkiler ağına uyum sağlama yeteneği genellikle sosyal yetkinlik olarak tanımlanmaktadırlar (Raver & Zigler, 1997). LaFreniere ve Dumas (1996) sosyal yetkinlik kavramını olumlu sosyal davranış örüntüleri gösterme ve duygusal olarak olgun davranma şeklinde açıklamaktadır. Bir başka tanıma göre ise, sosyal yetkinlik, arkadaş sahibi olmak, etkileşimi sürdürmek, sevilmek gibi yapıcı sosyal hedefleri gerçekleştirmede etkili olma yeteneğidir (Fabes vd., 1999). Sosyal yetkinlik en genel tabiri ile etkileşimde etkililik olarak tanımlanmaktadır (Rose-Krasnor, 1997). Sosyal yetkinlik akranları tarafından kabul görmek ve popüler olmak, akranları ile olumlu ilişki (arkadaşlıklar) başlatabilmek ve sürdürebilmek ve sosyal olarak öz yeterliğe sahip olmak olarak da tanımlanmaktadır (Vaughn vd., 2009).

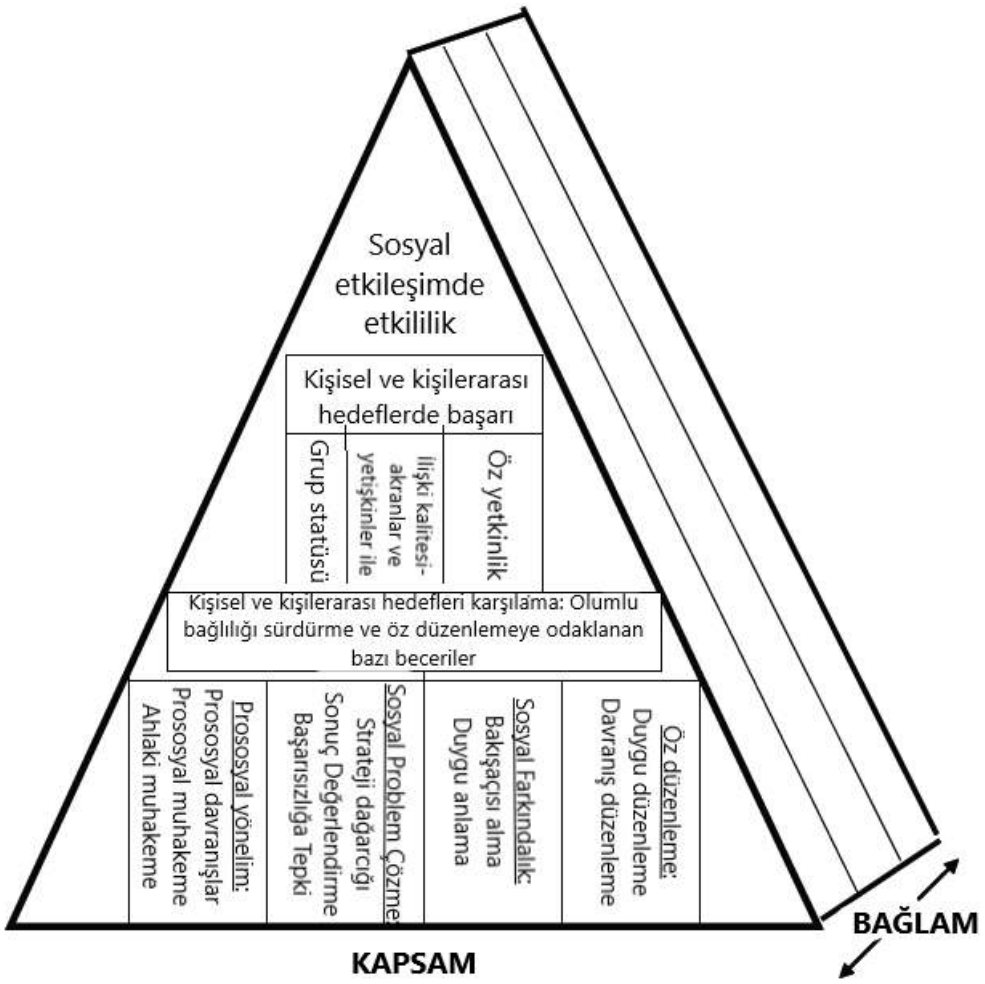
Cavell'e (1990) göre, sosyal yetkinlik birden çok alt bileşeni olan bir üst yapıdır. Cavell, araştırmacıların bu tarifi zor ve büyük yapıyı anlama ve değerlendirmelerine düzen getirmek üzere tasarlanmış üç düzeyli bir model önermiştir. Modele göre, sosyal yetkinlik sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceri alt bileşenlerden oluşan bir

üst yapıdır (Cavell, 1990). Hiyerarşinin en üstünde, çocukların toplumsal olarak belirlenmiş ve gelişimsel olarak uygun hedeflere ulaşma derecesi olarak tanımlanan sosyal uyum bulunmaktadır. Çocukların fiziksel ve duygusal olarak sağlıklı olmaları, akademik olarak sınıf düzeyinde olmaları, geleneksel sosyal ve ahlaki davranış kurallarına uymaları, onları kabul eden ve önemseyen aile üyesi ile akranlara sahip olmaları beklenmektedir. Çocukların bu beklentileri karşılama derecesi onların sosyal uyum düzeylerini göstermektedir. Ardından, çocukların başlıca sosyal durumlar içindeki tepkilerinin genel niteliğini ifade eden sosyal performans gelmektedir. Sosyal performans, bireyin sosyal durumlara verdiği yanıtların sosyal olarak geçerli kriterleri karşılama derecesidir. Üçüncü alt bileşen ise, çocukların belirli bir sosyal tepki üretmek için kullandıkları özel beceriler olarak tanımlanan sosyal becerilerdir. Sosyal beceri, bireyin sosyal görevlerde yetkin bir şekilde performans göstermesini sağlayan belirli becerilerdir. Modelin hiyerarşik doğası, çocukların sosyal performanslarının kalitesinin sosyal becerilerinin düzeyine bağlı olacağını ifade etmektedir. Bir başka deyişle, sosyal becerilerde iyi olan çocuklar, sosyal becerileri zayıf olan çocuklara göre durumlar karşısında daha etkili yanıt vermektedir. Benzer şekilde, çocukların sosyal uyumu, sosyal performanslarının kalitesiyle doğrudan değişmektedir. Daha az etkili performans, daha zayıf sosyal uyuma yol açmakta; daha etkili performans ise, daha fazla sosyal uyum sağlamaktadır (Cavell, 1990; Cavell vd., 2003).

Alanyazında sosyal yetkinliğe ilişkin ortak bir anlayış bulunmaması ve sosyal yetkinliği daha iyi anlama ihtiyacından yola çıkarak Rose-Krasnor (1997) bir Sosyal Yetkinlik Prizması önermiştir. 2009 yılında Rose-Krasnor ve Denham tarafından gözden geçirilerek tekrar sunulan Sosyal Yetkinlik Prizması Şekil 3'te yer almaktadır (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Prizmanın en tepesinde sosyal etkileşimde etkililik bulunmaktadır. Bu bakış açısına göre sosyal yetkinliğin transaksiyonel bir yapısı bulunmakta, bireyin içinde olan bir yetenekten ziyade insanlar arasındaki etkileşimden ortaya çıkmaktadır. Sosyal başarı, bireyin davranışına diğerlerinin nasıl tepki verdiği bağlamında değerlendirilebilmektedir. Sosyal etkileşimde etkililik birey ve sosyal çevrenin müşterek ürünüdür. İkinci olarak sosyal yetkinlik bağlama dayalıdır. Bir görev veya durum için etkili olan davranış, diğer koşullarda yararlı olmayabilmektedir. İdeal koşullardan ziyade tipik etkileşimlerdeki performansı vurgulamaktadır. Günlük etkileşimlerinde çocuklar, motivasyon eksikliği ya da duygusal uyarılmalarının yüksek olması nedeniyle davranış repertuarında bulunan bazı davranışları göstermekte başarısız olabilmektedir. Sosyal yetkinlik önceden tanımlanmış bir dizi davranıştan ziyade

organize bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır. Son olarak, sosyal yetkinlik belirli amaçlara bağlıdır. Örneğin, arkadaşa yardım etmek için sınavda kopya verme davranışı, amaç arkadaşı mutlu etmekse başarılı olabilir, ancak amaç öğretmeni memnun etmekse aynı davranış başarısız olarak görülebilmektedir (Rose-Krasnor, 1997).

Prizmanın orta seviyesi, hem kişisel hem de kişilerarası hedeflerdeki (örneğin, bağlanma ve arkadaşlık ilişkisi kalitesi, grup içerisindeki statü ve sosyal öz yeterlik) başarıyı ifade etmektedir (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Sosyal etkileşim, kendine ve başkalarına yönelik öncelikler arasında süregelen bir diyalektiği temsil etmektedir. Sosyal yetkinlikte başarılı olmak için kişisel ve kişiler arası hedeflerin iyi bir uyum içerisinde ve dengede olması gerekmektedir. Yetkinlik, bireyin başkaları ile olumlu ilişkileri sürdürürken kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Rose-Krasnor, 1997). Prizmanın en alt ve en somut düzeyinde, tümü temelde bireysel olan sosyal, duygusal ve sosyal-bilişsel beceriler, davranışlar ve motivasyonlar yer almaktadır. Eylemsel/fiili "sosyal-duygusal içerik" bu alt analiz seviyesinde yer almaktadır. Burada, belirli davranışlar, sosyal-bilişsel beceriler ve motivasyonlar benzer içerik gruplarını belirtmek için kutucuklara ayrılmıştır. Prizmanın bu düzeyinin temsilcisi olarak prososyal yönelim, sosyal problem çözme, sosyal farkındalık ve öz düzenlemeye odaklanılmaktadır. Ayrıca, prizmanın "derinlik" boyutu, çocuğun etkileşimde bulunduğu çoklu sosyal bağlamları (örneğin aile, grup faaliyetleri) temsil etmektedir. Bu doğrultuda, çocuğun grup statüsünün, ilişki kalitesinin ve öz yeterlik algısının bağlamlar arasında değişebileceği kabul edilmektedir. Ek olarak, yetkinlik elde etmek için gereken temel becerilerin türleri de belirli bağlamlara bağlı olabilmektedir (Rose-Krasnor & Denham, 2009).



Şekil 3. Rose-Krasnor'un (1997) Sosyal Yetkinlik Prizmasının uyarlanmış ve bütünleştirilmiş formu

Genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal etkileşimde etkililiği en üst düzey yapı olarak öneren, transaksiyonel, çok düzeyli bir sosyal yetkinlik modeli tanımlanmaktadır. Etkililik, bir dizi beceri ve motivasyonla desteklenen bireysel ve kişiler arası alanlardaki başarı ile gösterilmektedir. İlgili gelişim teorisini, süreçlerini ve ilerlemelerini göstermek için temsili "beceri kutusu" olarak sosyal prososyal yönelim, sosyal problem çözme, sosyal farkındalık ve öz düzenlemeye odaklanılmaktadır (Rose-Krasnor & Denham, 2009)

Çocukların sosyal ve davranışsal alanlardaki yetkinlikleri gelecekteki sosyal ve akademik başarılarına önemli katkıda bulunmaktadır (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2012). Sosyal duygusal yetkinliği gelişmiş çocukların duygularını yönetme, arkadaşlık ilişkilerinde başarılı olma, doğru kararlar verme ve günlük yaşamlarında karşılarına çıkan sosyal ve akademik zorluklar ile başa çıkabilme becerileri yüksektir

(Committee for Children, 2011). Yetkin çocuklar, üzüntülerini, öfkelerini veya hayal kırıklıklarını kontrol edebilen, bu tür zorluklar karşısında duygusal ve davranışsal olarak organize olabilen çocuklar olarak kabul edilmektedir (Raver & Zigler, 1997). Bu çocukların etkili bir şekilde iletişim kurduğu, yönergeleri takip ettiği ve iş birliği kurduğu, sınıf içi etkinliklere dikkatli, istekli ve aktif olarak katıldığı, yetişkinler ve akranları ile olumlu ilişkiler geliştirdiği, gerekli durumlarda uygun bir şekilde yardım istediği ve aldığı belirtilmektedir (Hamre vd., 2012). Arkadaşlık becerisi sosyal yetkinliğin önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Buna göre, arkadaşlık becerisi yüksek olan okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinliği daha iyi görülürken, arkadaşı olmayan çocukların sosyal yetkinliği daha düşük olarak nitelendirilmektedir. Arkadaş sayısı fazla olan çocuklar öğretmen tarafından daha yetkin ve arkadaşları tarafından daha kabul edilmiş olarak değerlendirilirken, daha az sayıda arkadaşı olan veya hiç arkadaşı olmayan çocukların sosyal yetkinliği ve akran kabulü düşük olarak görülmektedir (Lindsey, 2002).

Sosyal-duygusal faktörler akademik başarı ile giderek daha fazla ilişkilendirilmektedir (Denham & Brown, 2010). Okul öncesi dönem çocukların sosyal-duygusal yetkinliği, çocukların alfabe bilgisi ve yazı farkındalığı ve fonolojik duyarlılık gibi erken okuryazarlık performanslarını yordadığı belirlenmiştir (Curby vd., 2015). Akranlarına yönelik olumlu sosyal davranışlar ile okula devam etme, akademik bilgi ve yürütücü işlevler doğrudan ilişkili görülmektedir (Bierman vd., 2009). Sosyal yetkinliği daha iyi olan çocukların okul algılarının daha olumlu olduğu ve okulu daha çok sevdikleri bilinmektedir (Ladd, 1990). Okul öncesi eğitime başladığında daha yüksek prososyal davranışları olan çocukların daha fazla arkadaş edindikleri ve akran kabullerinin yüksek olduğu görülmektedir (Ladd vd., 1999). Akranları ile olumlu etkileşim kuran çocukların sınıf içi öğrenme etkinliklerine etkin olarak katıldıkları, diğer akranlarına göre yeterlik motivasyonu, dikkat ve okula devamlarının daha yüksek olduğu ve öğrenmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Coolahan vd., 2000).

Sosyal olarak başarılı olan çocukların duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlarda birden fazla beceri sergileyebilecekleri açıkken (Raver & Zigler, 1997), sosyal beceri ve sosyal yetkinlikteki yetersizlikler çocukluk ve ergenlik dönemindeki birçok duygusal ve davranışsal problemlerin gelişiminde ve sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır (Spence, 2003). Sosyal yetkinliği düşük olan çocukların içe yönelim problem davranışları daha fazla sergilediği bilinmektedir (Rubin, Coplan, Fox, & Calkins, 1995).

Bununla birlikte yüksek düzeyde antisosyal davranış sergileyen çocuklar, sınıf arkadaşları tarafından sevilmemekte ve öğretmenleriyle düşük düzeyde yakın ilişki ve yüksek düzeyde çatışmalı ilişki geliştirme eğiliminde olmaktadırlar (Ladd vd., 1999). Akran ilişkilerinde zayıf olan bu çocuklar öğretmenleri tarafından dikkatsiz ve pasif olarak görülmekte ve düşük düzeyde motivasyon sergilemektedirler (Coolahan vd., 2000). Bununla birlikte, sosyal becerileri düşük olan çocukların dil becerilerinin ortalama sosyal becerilere sahip akranlarından daha düşük olduğu bilinmektedir (Kaiser, Hancock, Cai, Michael, & Hester, 2000).

2.2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Davranışlar

Problem davranış, çocuğun öğrenmesini ve gelişimini engelleyen, çocuğun kendisine, akranlarına ya da yetişkinlere zarar veren ve çocuğu gelecekteki sosyal problemler ve okul başarısına yönelik riske sokan her türlü davranışı içermektedir (Kaiser & Rasminsky, 2007). Smith ve Fox (2003), istenmeyen davranışı, akranlar ve yetişkinler ile prososyal etkileşimde bulunmayı veya optimal öğrenmeyi engelleyen ya da engelleme riski olan herhangi bir tekrarlanan davranış kalıbı olarak tanımlamaktadır. DEC (2017) raporuna göre, hemen hemen herkesin istenmeyen davranış olduğu konusunda hemfikir olduğu bazı davranışlar (örneğin, kendine zarar verme ve fiziksel saldırganlık) bulunmakla birlikte istenmeyen davranışların tanımlanmasında davranışın etkisi veya olası etkisi önemli görülmektedir. Buna göre, yetişkinler davranışı değerlendirirken a) ortamdaki öğrenme ve katılımın nasıl olduğuna ve b) davranışın öğrenme ve katılımı engelleme durumuna bakarak karar verebilmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, yaygın olarak atıf yapılan istenmeyen davranış örneklerinin öfke nöbetleri, fiziksel ve sözel saldırganlık, düzen bozucu davranışlar, kendine zarar verme, karşı gelme ve içe kapanıklık olarak sayılabileceği görülmektedir (McCabe & Frede, 2007; Mudford vd., 2008; Smith & Fox, 2003). Bununla birlikte, bu davranışların problem olarak nitelenmesinde davranışın yoğunluğu, devam süresi ve sıklığı önemli görülmektedir (Emerson, 1995). Bu doğrultuda, yaşam kalitesini ve/veya bireyin kendisinin ya da çevresindekilerin fiziksel güvenliğini tehdit edecek yoğunluk, sıklık veya sürede gösterilen davranışlar problem davranış kategorisinde değerlendirilmektedir. Yoğunluk davranışın şiddetine; sıklık hangi aralıkla tekrarlandığına; devam süresi ise, davranışın ne kadar sürdüğüne atıf yapmaktadır (Royal College of Psychiatrists, British Psychological Society & Royal College of

Speech and Language Therapist, 2007). Türü, sıklığı, süresi veya yoğunluğu ne olursa olsun, problem davranışlar çocuğun gelişimi, öğrenmesi ve ilişkilerini potansiyel olarak etkileyebilmekte; aileler, bakım verenler ve eğitimciler için çözüme kavuşturulması zor olabilmektedir (DEC, 2017).

Erken çocukluk döneminde görülen davranış problemleri, dışa yönelim ve içe yönelim olmak üzere iki genel kategoride incelenebilmektedir (Gimpel & Holland, 2003). Çocuklarda yaygın olarak görülen dışa yönelim davranış problemleri öfke patlamaları, karşı çıkma, eşyalara zarar verme, sözel ve fiziksel saldırganlık davranışlarını kapsamaktadır (Campbell, 1995; Pollastri, Epstein, Heath, & Ablon, 2013). Snell, Berlin, Voorhees, Stanton-Chapman ve Hadden (2012) tarafından gerçekleştirilen 78 Head Start personelinin dâhil olduğu araştırmada katılımcılardan sınıflarında karşılaştıkları en zorlayıcı üç davranışı belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin dışa yönelim davranış problemlerini sınıflarındaki baskın zorlayıcı davranış olarak listeledikleri belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenler tarafından en sık karşılaşılan zorlayıcı davranış türleri %53 ile karşı çıkma ve uymama (yapılması isteneni yapmayı reddetme, işbirliği yapmama, saygısızlık yapma), %50 ile saldırganlık veya zorbalık (başkalarını incitme, eşyalara zarar verme, vurma, tekmeleme, çimdikleme, tükürme, ısırma) ve yine %50 ile düzen bozucu ve dürtüsel davranışlar (eşyaları fırlatma, ağlama, sızlanma, başkalarını dürtme, ilgi çekmeye çalışma) olarak belirlenmiştir (Snell vd., 2012).

İçe yönelim davranış problemleri ise çoğunlukla üzüntü, endişe, sosyal geri çekilme, çekingenlik eğilimi ve korku ile karakterize edilmektedir (Campbell, 1995; Eisenberg vd., 2001). Çocuklarda içe yönelim davranış problemleri dışa yönelim davranış problemlerine göre daha az görülme eğilimindedir (Gimpel & Holland, 2003). Bununla birlikte, odaklanma güçlüğü, etkinlik yapmaktan ısrarcı bir şekilde kaçınma, sosyal geri çekilme, ağlama veya saklanma gibi içe dönük bir yapısı olduğu için bu problemlerini gözlemlemek oldukça zordur (DEC, 2017). İçe yönelim problem davranışa sahip okul öncesi dönem çocukları düşük düzeyde sosyal yetkinlik gösterme ve akran kabulünün sosyometrik ölçümlerinde daha düşük puanlar alma eğilimindedirler (Olson & Rosenblum, 1998). İçe yönelim davranış problemleri olan çocuklar akranları ile etkileşimi başlatma ve uygun tepkiler vermede başarısız olmaları nedeniyle çok az sayıda arkadaşlık kurabilmekte veya hiç arkadaşları bulunmamaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi dönemde içe yönelim davranış problemleri gösteren çocukların ilkokul üçüncü sınıfta okula karşı istek ve ilgilerinin azaldığı, hayallere

daldıkları, dikkatlerinin dağıldığı ve dikkatlerini sürdüremedikleri belirlenmiştir (Egeland, Kalkoske, Gottesman, & Erickson, 1990). Ayrıca, yüksek düzeyde içe yönelim davranış problemleri olan çocuklar varsayımsal akran çatışması durumlarına daha az uygun çözümler sunma eğilimindedirler (Olson & Rosenblum, 1998). İçe yönelim davranış problemlerinin uzun erimli olumsuz etkileri görülmekle birlikte bu davranışların düzen bozucu olmaması nedeniyle araştırma ve müdahale çalışmalarında görmezden gelinebilmektedir (Gunter vd., 2012).

Araştırmalar, erken dönemde görülen problem davranışların ileriki dönemdeki zorluklar için bir risk faktörü olduğunu göstermektedir (Campbell, 1995). Küçük çocuklar tarafından sergilenen zorlayıcı davranışlar, sosyal-duygusal gelişim için ciddi bir engel olup okul ve yetişkin yaşamında ciddi uyumsuzlukların habercisi olarak kabul edilmektedir (Dunlap vd., 2006). Problem davranışlar gösteren çocuklar, akranları tarafından kabul görmemektedirler. Buna göre, okul yılının başında gösterilen akranlar ile tartışma davranışları, zamanla daha az istikrarlı olmasına rağmen, sosyal tercih edilme puanlarının düşmesine ve akran reddine yol açmaktadır. Bu çocukların olumsuz itibarları, davranışlarını olumlu yönde değiştirseler bile devam etmekte ve akranları tarafından kabul görmemektedirler (Ladd, Price, & Hart, 1988). Bununla birlikte, okul öncesi dönemde problem davranış gösteren çocuklar yeterli davranışsal destek almadıkları için ilkokula uyum sürecinde de problem yaşamaktadırlar (Stormont, Beckner, Mitchell, & Richter, 2005). Yüksek düzeydeki dışa yönelim davranış problemleri sınıftaki öğrenme problemleriyle güçlü bir şekilde ilişkilidir (Pianta & Caldwell, 1990).

Çocukların problem davranışlarının okul öncesi dönemde çözülmemesi bu problemlerin ilkokul döneminde de devam etmesine neden olmaktadır (Pianta & Caldwell, 1990). Araştırmalar, erken yaşlarda görülen davranış problemlerinin sıklıkla ileriki yaşlarda da sürdüğünü ve okul yıllarında kalıcı hale geldiğini göstermektedir (Campbell, 1995; Mesman, Bongers, & Koot, 2001). Ebeveynleri tarafından yüksek düzeyde dışa yönelim problemleri gösterdiği belirlenen 12-40 aylık çocukların %50'sinin bir yıl sonra da yüksek düzeyde dışa yönelim sorunları gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, içe yönelim davranış problemleri gösteren çocukların bir yıl sonra aynı problemleri gösterme olasılığı %38 olarak tespit edilmiştir. İçe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin bir arada görülmesi ise bu çocukların büyük olasılıkla kalıcı sorunları olduğunu ifade etmektedir (Briggs-Gowan, Carter, Bosson-Heenan, Guyer, & Horwitz, 2006). Basten ve diğerleri (2016) 1,5 yaşından 6 yaşına

kadar içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerinin istikrarını inceledikleri çalışmalarında 7206 çocuğun davranışlarını anneleri tarafından doldurulan Çocuk Davranış Kontrol Listesi (Child Behavior Checklist) aracılığıyla tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları, yaşamın erken dönemlerinde birlikte ortaya çıkan içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemi profiline sahip çocukların altı yaşında büyük olasılıkla problem davranış gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Benzer olarak, Campbell ve Ewing (1990) çocukları 3 yaşında, 6 yaşında ve 9 yaşında değerlendirdikleri boylamsal araştırmalarında, 3 yaşında dışa yönelim davranış problemi gösteren çocukların, özellikle de problemleri 6 yaşında klinik olarak anlamlı kalmaya devam edenlerin, 9 yaşında da davranış kontrolü ile ilgili güçlükler yaşamaya devam etme olasılığının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu kapsamda, okul öncesi dönemdeki problem davranışların ilkokula başlama yaşında hala devam ediyor olması, bu davranışların ileriki dönemlerde de muhtemelen devam edeceğini göstermektedir. Erken çocukluk döneminde duygusal ve davranışsal problemler gösteren çocukların bazı problemlerinin ergenlik dönemi boyunca hatta yetişkinlik yıllarında bile devam ettiği bilinmektedir (Gimpel & Holland, 2003).

Yukarıda açıklanan araştırma sonuçları, erken dönemde başlayan sosyal duygusal/davranışsal sorunlarının geçici olmadığını ve etkili erken müdahale ihtiyacını vurgulamaktadır (Briggs-Gowan vd., 2006). Duygusal ve davranışsal sorunların doğal yollardan azalmayacağı görüşüne paralel olarak okul öncesi dönem çocuklarına yönelik önleme ve müdahale çalışmalarına ilişkin artan bir ilgi bulunmaktadır (Gimpel & Holland, 2003). Okul öncesi dönem çocukların problem davranışlarını azaltmaya yönelik kanıta dayalı müdahalelerin kullanılması yaşam boyu olası problem davranışları önleyebilecektir (Basten vd., 2016).

2.3. Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Öğretmen

Çocuklar için en iyi organize edilmiş ve kapsamlı aile dışı bağlam olan okullar, hemen hemen tüm toplumlarda çocukların sosyalleşmesinde merkezi bir yere sahiptir. Çocuklar okula ilk başladıkları andan örgün eğitimlerini tamamlayana kadar olan süre boyunca okullarda evlerinin dışındaki herhangi bir yerden daha fazla zaman geçirmektedirler. Sonuç olarak, eğitim kurumları hem çocukların bilgi edinmelerini teşvik etmede hem de dikkatlerini, duygularını ve davranışlarını düzenlemeyi öğrenme yollarını şekillendirmede merkezi bir rol oynamaktadır (Eccles & Roeser, 2012).

Özünde okullar sosyal yerlerdir ve öğrenme sosyal bir süreçtir. Öğrenciler tek başlarına değil, öğretmenleri ile iş birliği içinde, akranları eşliğinde ve ailelerinin desteğiyle öğrenmektedirler. Sosyal-duygusal gelişim, çocukların öğrenmesini ve okul başarısını kolaylaştırabilmekte veya engelleyebilmektedir (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Bu süreçte, okullarda sosyal duygusal öğrenme kazanımının mimarları olarak öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Erkman vd., 2019).

Erken çocukluk öğretmenleri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptirler (DeMeulenaere, 2015). Okul öncesi dönem çocuklarında, öz kontrolü kolaylaştıran sinirsel yapıların yeni ortaya çıkması nedeniyle bu çocukların kendilerinden yaşça daha büyük olanlara kıyasla, "oturma, dinleme ve öğrenme" konusundaki kapasiteleri daha az olup duygu ve davranışlarını düzenlemek için dış desteklere ve yetişkin yönetimine çok daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle, eğitim ve öğretime ilişkin yetişkin desteği ile olumlu sınıf yönetimi sosyal-duygusal yetkinliklerin geliştirilmesinde özellikle merkezi bir rol oynamaktadır (Bierman & Motamedi, 2015). Okul öncesi öğretmenleri, zengin bir duygu ve sosyal ilişkiler ekolojisi içinde çocukların sosyal-duygusal öğrenmelerini desteklemektedirler (Zinsser, Christensen, & Torres, 2016). Alanyazında çocukların duygusal gelişiminden ebeveynlerin sorumlu olduğu gibi öğretmenlerin de bu süreçte önemli bir rol oynadığına dair kapsamlı bir kabul vardır (Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2014). Öğretmenler, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmede ebeveynler ile ortak rolleri olduğu üzerinde hemfikirdirler (Blewitt vd., 2021).

Denham, Bassett ve Zinsser (2012) hem ebeveynler hem de öğretmenlerin, duygusal yetkinlik gelişimini destekleyen veya engelleyen deneyimler sunmaları nedeniyle çocukların önemli duygu sosyalleştiricileri olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler daha önce ebeveynlerde gözlemlenen birçok duygu sosyalleştirme davranışını (duyguları ifade etmenin modellenmesi, duyguların öğretilmesi ve çocukların duygularına verilen tepkiler) sınıf ortamında gösterme ihtimallerinin yüksek olması doğrultusunda önemli bir duygu sosyalleştiricisi olarak görülmektedirler. Öğretmenler sınıf ortamında çocuklar ile uzun zaman geçirmekte, birçok duygu yüklü bakım görevini yerine getirmekte ve küçük çocuklar için duygusal güvenlik kaynağı olmaktadırlar. Bununla birlikte, öğretmenler duygu yüklü olaylar ile başa çıkmak için eğitim almakta ve çocukların duygusal gelişimini desteklemek üzere çaba sarf etmektedirler. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duyguları üzerindeki etkisinin ebeveyn etkisinden muhtemelen daha az kalıcı ve kalabalık çocuk grupları ile

ilgilendikleri ve öğretici bir rol üstlendikleri için seyreltilmiş olsa da duygusal ve sosyal yetkinliğin önemli sosyalleştiricileri olduğu söylenebilmektedir (Denham vd., 2012).

Elias ve diğerlerine göre (1997) sosyal-duygusal öğrenme, çocukların ve yetişkinlerin sosyal ve duygusal yeterlilik kazanmak için gerekli becerileri, tutumları ve değerleri geliştirdikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Payton ve diğerlerine (2000) göre, çocukların duygularını tanıma ve yönetme, başkalarının bakış açılarını anlama, olumlu sosyal hedefler oluşturma ve sorunları çözme ile gelişimsel olarak ilgili görevleri etkin ve etik olarak ele almak için çeşitli kişilerarası becerileri kullanma kapasitesi sosyal-duygusal öğrenme tanımının içeriğini oluşturmaktadır. Sosyal-duygusal becerilerde yetkin olan çocuklar duygularını tanıyabilmekte ve yönetebilmekte, sağlıklı ilişkiler kurabilmekte, olumlu hedefler belirleyebilmekte, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmekte ve sorumlu, etik kararlar alabilmektedir. Bununla birlikte, sosyal duygusal öğrenme çocukların akademik başarıları ve yaşam boyu öğrenmeleri üzerinde etkili görülmektedir (Zins vd., 2004). Sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik yeterli kaynak ve desteğe erişimin hem çocukların sınıf içi davranışını iyileştireceği hem de öğretmenlerin çocukların davranışlarını daha az zorlayıcı olarak algılamasına katkı sağlayan öz-yeterlik duygusunu geliştirebileceği bilinmektedir (Zinsser, Zulauf, Das, & Silver, 2019).

Sosyal ve duygusal eğitim, okulun misyonunun bir parçası olmasına rağmen bazen eksik parça olarak nitelendirilmektedir. Pek çok öğretmen sosyal duygusal eğitim düşüncesine yakın olmakla birlikte bir şekilde bu yöndeki düşüncelerinden uzak durmaktadır (Elias vd., 1997). Öğretmenler çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmelerine etkili bir şekilde yardımcı olmak için yeterli eğitim almadıklarını belirtmektedirler (McClelland vd., 2017). Pek çok öğretmen sınıflarını daha etkili bir şekilde yönetmek, öğrencilerine daha iyi eğitim sağlamak ve zorlu öğrenciler ile başarılı bir şekilde başa çıkmak için sosyal-duygusal öğrenmenin nasıl ele alınacağı konusunda eğitime ihtiyaç duymaktadır (Zins vd., 2004). Öğretmenler, çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini nasıl destekleyecekleri konusunda çok az hizmet öncesi eğitim almaktadırlar (Schonert-Reichl, Hanson-Peterson, & Hymel, 2015). Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretilmesine ilişkin büyük bir sorumluluk taşıması ve çocukların bu alandaki anlayış ve becerilerinin geliştirildiği öğrenme ortamlarının yaratılmasında kritik unsur olmalarına rağmen öğretmen yetiştirme programlarında konuya ilişkin az sayıda içerik ile karşılaşmakta veya hiç karşılaşmamaktadırlar (Fleming & Bay, 2004).

Öğretmenler, çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin, (1) besleyici ve duyarlı öğretmen-çocuk ilişkileri kurarak, (2) sosyal-duygusal öğrenmeyi günlük etkileşimler ve uygumalar yoluyla destekleyerek, (3) sosyal-duygusal öğrenmeyi teşvik edici fiziksel ortam sunarak ve (4) bakım verenler ile iş birliği içinde çalışarak desteklenebileceğini belirtmektedir (Blewitt vd., 2021). O'Conner, De Feyter, Carr, Luo ve Romm (2017) 3 ila 8 yaş arası çocukların sosyal-duygusal öğrenmesi ile ilişkili üç sınıf düzeyi faktör tanımlamıştır. Bunlar; olumlu sınıf iklimi (fiziksel çevre ve materyaller, sınıf yönetimi, duygusal olarak destekleyici ortam), öğretim stratejileri (çocukların duygularını ifade etmelerine ilişkin model olma, tepki verme ve öğretme) ve öğretmenin kendi sosyal ve duygusal yetkinliğidir (öğretmenin sosyal ve duygusal yetkinliğini desteklemeye yönelik stratejilerden doğrudan eğitim, yansıtıcı danışmanlık, ilişki kurma ve stres azaltma teknikleri).

Sosyal-duygusal öğrenme güvenli, ilgili, destekleyici, katılımcı ve iyi yönetilen bir ortamda, yani öğrencilerin gelişimini destekleyen ve öğrendikleri becerileri uygulamalarına izin veren bir ortamda gerçekleşmektedir (Schonert-Reichl, 2017). Erken çocukluk eğitimcileri çocukların duygularını rahatça ifade edebilecekleri güvenli bir ortam sağlayarak çocukların sosyal ve duygusal gelişimini etkilemektedirler. Sosyal-duygusal öğrenme, öğretmenlerin oyun ve etkileşim için geniş fırsatlar sunduğu sınıflarda gerçekleşmektedir. Erken çocukluk sınıfında yetişkinler ve akranlarla olan etkileşimlerin kalitesi, çocukların öz düzenleme, empati ve arkadaşlık geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin, sosyal duygusal öğrenmeyi artırmak için güvenli ve rahat ortamlar yaratmaya teşvik edilmesi gerekmektedir. Çocukların duygularını ifade ettikleri, düzenledikleri, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark ettikleri eğitim ortamı başarılı bir okul deneyimi sağlayacaktır (DeMeulenaere, 2015).

Sosyal-duygusal öğrenmeyi günlük etkileşimlere yerleştirme çocukların güçlü yönlerini geliştirmenin ve her çocuğun o andaki benzersiz ihtiyaçlarını karşılamanın en etkili yolu olarak görülmektedir (Blewitt vd., 2021). Bu süreçte öğretmen tarafından gösterilen davranışlar oldukça önemlidir. Öğretmenlerin çocukların duygularına yönelik destekleyici tepkilerinin, çocukların duygularını uygun olarak ifade etme, duygu düzenleme ve duyguları anlama becerileri ile olumlu yönde ilişkili olduğu; cezalandırıcı ve küçümseyici tepkileri ile negatif yönde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin çocukların duygularını ifade etmelerine yönelik cesaretlendirici davranışları, çocukların duygularını kabul etme ve düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu davranışlar ayrıca çocuklara duyguların paylaşılabilir, yönetilebilir ve

hatta yararlı olduğunu öğretecektir. Son olarak, destekleyici tepkiler, çocukların duygular hakkında daha fazla bilgi edinmeleri için anı yaşamalarına yardımcı olacaktır. Çocukların duygularına yönelik verilen uygun tepkiler, onların sosyal yetkinlikleri ile akademik başarılarını destekleyecektir (Denham vd., 2012).

Çocuklar, duygusal yetkinliği öncelikle sosyal etkileşimler yoluyla öğrenmektedir. Çocukların öğretmenleri ile kurdukları etkileşimler sosyal-duygusal öğrenmelerini desteklemektedir (Zinsser vd., 2014). Buna göre, duygusal desteğin yüksek olduğu sınıflardaki çocukların sosyal yetkinliklerinin diğer sınıflardaki akranlarına göre önemli ölçüde yüksek olduğu (Curby vd., 2009; Pianta vd., 2002; Wilson, Pianta, & Stuhlman, 2007), problem davranışların ise düşük olduğu tespit edilmiştir (Mashburn vd., 2008). Olumlu ve duyarlı öğretmenler ile etkileşimde bulunan çocuklar sosyal becerilerini destekleyen modelleme ve özenle hazırlanmış deneyimler yoluyla duygularını ve davranışlarını düzenlemeyi öğrenebilmektedir (Wilson vd., 2007). Bu süreçte öğretmenler kızgın olduklarında ne yapmaları gerektiğini çocuklara anlatarak (sosyalleşme uygulamalarının açıkça öğretilmesi) veya zor bir gün geçiren çocuğa sarılarak (duygularını gösterici) etkileşimde bulunabilmektedir (Zinsser vd., 2014). Böylelikle çocukların sosyal etkileşim becerilerinin destekleneceği düşünülmektedir (Wilson vd., 2007).

Zinsser ve diğerleri (2014) okul öncesi eğitimi sınıflarındaki sosyal-duygusal öğrenme çalışmalarını etkileşimsel sosyal-duygusal öğrenme ve yapılandırılmış sosyal duygusal öğrenme olmak üzere iki temel kategoriye ayırmaktadır. Etkileşimsel sosyal-duygusal öğrenme, öğretmenlerin ortaya çıkan duygular karşısında gösterdikleri tepkiler, duyguları modelleme ve öğretme gibi çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini etkileyebilecek öğretmen-çocuk etkileşimlerinden oluşmaktadır. Etkileşimsel sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin öğretmenlerin çocuklara akranlarıyla yaşadıkları duygusal tartışmalarda yaptığı koçluk ve çocukların duygularını ifade edecek kelimeleri bulmalarına yardımcı olmaya yönelik çabaları örnek olarak gösterilebilir. Yapılandırılmış sosyal-duygusal öğrenme ise üç bileşenden oluşmaktadır: (1) çocuklara duyguları ve sosyal problem çözmeyi doğrudan öğretmek için hazırlanmış paket sosyal-duygusal öğrenme programlarının kullanılması, (2) duygusal yetkinlik becerilerinin diğer program dışı doğrudan öğretim faaliyetlerine dâhil edilmesi (örneğin, duyguların tartışılmasını sağlamak için duygu odaklı hikâye kitaplarının kullanılması) ve (3) çocukların yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için rutinlerin, sınıf kuralları ve düzeninin kullanılması (örneğin, güne başlama zamanında duygu ifadelerini

içeren şarkıların kullanılması). Öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşime ek olarak sınıf ikliminin sıcak olması ve olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi sosyal-duygusal öğrenmeyi desteklemektedir (Schonert-Reichl, 2017). DeMeulenaere'e (2015) göre, çocuk hakkında ve çocuk ile günlük olumlu ve ilgi gösterici /önemseyen iletişim, çocuğun kendine değer verme duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Zinsser ve diğerleri (2016), erken çocukluk programlarında öğretmenlerin sosyal ve duygusal eğitim gerçekleştirmesini destekleyebilecek çeşitli yollar tanımlamışlardır. Bunlar, (1) ruh sağlığı danışmanlığına erişim, (2) sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik kanıta dayalı müdahale programlarına erişim, (3) sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili sınıf içinde kullanılabilecek kaynaklarına erişim (örneğin, duygu odaklı hikâye kitapları), (4) sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili sürekli eğitim ve mesleki gelişim ile (5) sosyal-duygusal öğrenme çabalarını destekleyen liderlik. Bu desteklere daha fazlası erişen öğretmenler kendilerini daha az depresif hissettiklerini ve çocukların davranışlarını daha olumlu algıladıklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde, Zinsser ve diğerleri (2019) olumlu davranışları teşvik eden ve öğretmenlerin yönetim çabalarını destekleyen sosyal-duygusal öğrenme kaynaklarına ve desteklerine erişimin, öğretmen stresinin azaltılmasına ve yönetilmesine yardımcı olmasını muhtemel olarak görmektedirler.

Olumlu ve sosyal duygusal gelişimi destekleyici davranışlarda bulunmak, nitelikli öğretmen-çocuk etkileşimi ile öğretmen-çocuk arasındaki ilişki kalitesini arttırarak ve çocuklar arasındaki ilişkileri geliştirerek okul öncesi dönem çocukların sosyal-duygusal öğrenmelerinin desteklenebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çocukların sosyal-duygusal öğrenmesini etkileyecek ilgili değişkenler aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Destekleyici Davranışları

Erken çocukluk öğretmenleri, çocukların ilkokulda geçirecekleri zamandan en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamak için gerekli önkoşul becerileri geliştirmelerine yardımcı olmada kilit rol oynamaktadır (Hutchings vd., 2007). Okul öncesi dönem çocukları, okula başladıklarında daha önce alışık olmadıkları davranışsal beklentiler, kurallar, rutinler ve sınıf düzeni ile karşılaşmaları ve buna ek olarak sosyal ve etkili iletişim becerilerinde yetersiz olmaları nedeniyle yeni çevreye uyum sağlama sürecinde istenmeyen davranışlar gösterebilmektedir. Bu süreçte okul öncesi öğretmenleri etkili

ve önleyici davranış yönetimi stratejileri ile çocukları destekleyebilmektedir (Coleman vd., 2013). Öğretmenlerin çocukların sosyal yetkinliklerini arttırmak ve istenmeyen davranışlarını azaltmaya yönelik sınıf ortamında kullanabileceği olumlu ve sosyal duygusal gelişimi destekleme davranışları ile bu davranışların tersi etkisine sahip olumsuz davranışları aşağıda açıklanmıştır.

İnsan davranışlarının temel ilkelerinden birisi davranışın olumsuz sonuçlardan çok olumlu sonuçlara daha iyi tepki verdiğini öğretmektedir. Ancak buna rağmen öğretmenlerin sınıf ortamını baskıyla yönetmeye yönelik güçlü bir eğilimleri bulunmaktadır (Latham, 1997). İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin olumsuz davranışları kınama, sert kınama, emir verme, olumsuz duygulanım, olumsuz fiziksel davranışlar, ceza, tehdit, olumsuz yorum, rahatsız/ihlal edici davranış, çocuklar ile sosyal etkileşimden kaçınma şeklinde ifade edilmektedir (Conroy vd., 2015; Hutchings vd., 2007; Martin vd., 2010; Reinke, Herman, & Newcomer, 2016). Öğretmenler tarafından gösterilen bu olumsuz davranışlar çocukların istenmeyen davranışlarının ortaya çıkmasını ve devamlılığını arttırmaktadır (Oliver & Reschly, 2010). Bununla birlikte öğretmenlerin istenmeyen davranışları kontrol altına almaya yönelik olumsuz çabaları öğrenmeye ayıracakları zamanın azalmasına (Hutchings vd., 2007; Oliver, Wehby, & Reschly, 2011), yetersizlik duygusu ve stres yaşamalarına (Sayeski & Brown, 2011) hatta mesleklerinden ayrılmalarına neden olabilmektedir (Rosas & West, 2009).

Öğretmenler, problem davranışlı olarak algıladıkları çocuklara daha fazla olumsuz davranış göstermektedirler (Brophy-Herb, Lee, Nievar, & Stollak, 2007; Dobbs & Arnold, 2009; Latham, 1997; Van Acker, Grant, & Henry, 1996). Van Acker ve diğerleri (1996) problem davranış açısından yüksek ve orta düzeyde risk altındaki çocuklar ve bu çocukların öğretmenlerinin davranışlarını gözlem yoluyla inceledikleri araştırmada, katılımcı öğretmenlerin davranış problemleri açısından yüksek risk altındaki çocuklara, orta düzeyde risk altındaki akranlarına göre daha fazla olumsuz davranış (kınama) gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Buna göre öğretmenler, problem davranış açısından yüksek risk grubundaki öğrencilerin uygun olmayan her bir davranışına düşük riskli altındaki akranlarına göre iki kat daha fazla kınama kullanmışlardır. Öğretmenler ayrıca davranış problemleri açısından risk altındaki bu çocuklara olumlu davranıştan (övgüde bulunma) ziyade olumsuz davranış gösterme (kınama) eğilimindedirler. Yüksek riskli bir öğrencinin olumsuz veya uygun olmayan bir davranışının ardından öğretmenin kınama kullanması daha olumsuz ve/veya

uyumsuz davranış olasılığının artmasına neden olmaktadır. Kınama şeklinde gösterilen öğretmen ilgisi, öğretmenin bu öğrenci grubu için amaçladığı caydırıcılığın aksine, bu davranışlar için ilgi temelli bir sosyal pekiştireç olarak hizmet etmektedir. Sebep ne olursa olsun kınama, saldırganlık açısından büyük risk altındaki öğrencilerde olumsuz davranışı ve uyumsuzluğu şiddetlendirmektedir (Van Acker vd., 1996).

Latham (1997) sınıftaki uygun davranışların %90'ından fazlasının öğretmenler tarafından fark edilmediğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin uygun olmayan davranışlara dikkat etme olasılıkları uygun davranışa dikkat etmelerinden iki ila beş kat daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin dikkati, öğrencilerin nasıl davrandığını açıklayan ana değişkenlerden biri olduğundan, öğretmenler tarafından uygun olmayan davranışa gösterilen dikkat bu davranışın pekiştirilmesine neden olmaktadır. Kısacası, uygun olmayan davranışlar tekrar ve tekrar tahmin edilebilir bir şekilde gerçekleşmektedir. Benzer olarak Dobbs ve Arnold (2009) öğretmenlerin dışa yönelim davranış problemi ve toplam davranış problemi puanlarını yüksek olarak bildirdikleri çocuklara daha fazla yönerge verdiklerini belirlemişlerdir.

Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiyi geliştirmeye yönelik olumlu öğretmen davranışları; çocuk ile göz seviyesinde birebir etkileşim kurma, tatlı ve sakin bir ses tonu kullanma, sıcak, hassas fiziksel temas sağlama, çocuğun liderliğini takip etme, çocuğu dinleme, sınıf beklentilerini anlamalarına yardımcı olma, istenmeyen davranışlarını değiştirmek için yeniden yönlendirme çocuğun beceri ve çabalarını onaylama olarak çeşitlendirilebilmektedir (Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning [CSEFEL], 2008). Bunlara ek olarak, çocukların oyunlarını destekleme ve oyunlarına katılma, çocuklar ile destekleyici konuşmalar yapma, çocuklara olumlu geri bildirim ve pekiştireç sağlama olumlu öğretmen davranışları arasındadır (Snyder, Hemmeter, Fox, Bishop, & Miller, 2013). Bijou (1988), çocukların problem davranışlarını azaltmanın en etkili yolunun, istenmeyen davranışları olumsuz ve itici süreçler kullanarak zayıflatmaya çalışmak yerine olumlu pekiştirme yoluyla istenen davranışı güçlendirmek olduğunu belirtmektedir. Olumlu pekiştirmenin en kolay ve en etkili yollarından birisi, övgüde bulunmaktadır. Öğretmenler genel övgü ve açıklayıcı övgü olmak üzere iki farklı şekilde övgüde bulunabilmektedir. Belirgin bir davranış ile bağlantısı olmayan *"aferin"*, *"çok iyi iş çıkardın"* gibi ifadeler genel övgü olarak adlandırılmaktadır. Genel övgü, çocukların davranışları için pekiştirici olmakla birlikte daha etkili kullanımı davranışa yönelik yapılan açıklayıcı övgüdür. Açıklayıcı övgü, çocuklara hangi davranışlarının uygun

olduğunu gösterirken, olumlu davranışlarının artmasına, istenmeyen davranışlarının ise azalmasına yardımcı olmaktadır (Fullerton, Conroy, & Correa, 2009; Hemmeter, Snyder, Kinder, & Artman, 2011; Moffat, 2011; Rapp & Arndt, 2012; Reinke, Herman, & Sprick, 2011; Thompson, Marchant, Anderson, Prater, & Gibb, 2012; Villeda, Shuster, Magill, & Carter, 2016).

Mevcut araştırmada olumlu ve olumsuz öğretmen davranışlarına ek olarak çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemeye yönelik öğretmen davranışları da ele alınmıştır. Okul öncesi dönem çocukların sosyal-duygusal gelişimi ile ilgili önemli hedefler arasında başkalarıyla ilişki başlatmak ve sürdürmek, çatışmaları çözmek, arkadaş edinmek, duyguları ve ihtiyaçları uygun ve etkili yollarla iletmek yer almaktadır. Okul öncesi dönemde spesifik olarak öğretilmesi gereken sosyal-duygusal beceriler üç kategoride toplanabilmektedir: (a) arkadaşlık becerileri, (b) duygu düzenleme ve empati (örneğin, duyguları tanıma, duygulara yanıt verme ve ifade etme, öz düzenleme) ve (c) problem çözme (Corso, 2007). Öğretmenlerin bu becerileri desteklemeye yönelik gösterdiği davranışlar, sosyal duygusal gelişimi desteklemeye yönelik öğretmen davranışları başlığı altında ele alınmıştır.

2.3.2. Öğretmen-Çocuk Etkileşiminin Niteliği

Öğretmen-çocuk etkileşimi, çocukların sosyal, davranışsal ve bilişsel gelişimini destekleyen önemli bir kaynaktır (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008; Castro, Granlund, & Almqvist, 2017; Curby vd., 2009; Hamre & Pianta, 2005; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002). Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin çocukların yüksek sosyal yetkinlik ve düşük problem davranışlarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Özellikle ebeveynleri düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip risk altındaki çocukların sosyal ve akademik çıktılarını iyileştirmek adına öğretmen-çocuk etkileşiminin yüksek nitelikte olduğu sınıflarda eğitim alması gerekli görülmektedir (Burchinal vd., 2010).

Sınıfın niteliğine yönelik en yaygın kullanılan ve tanınan model Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemidir. Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi, gelişim teorileri ve alanyazındaki araştırma önerilerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Sistem; duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek olmak üzere üç nitelik alanının değerlendirilmesine olanak sağlayan standartlaştırılmış bir gözlem ölçüsüdür. Duygusal

destek; sınıf ikliminin olumlu ve olumsuz yönünü, öğretmen duyarlılığını, çocuğun bakış açısına saygı duymayı içermektedir. Sınıf organizasyonu; davranış yönetimi, üretkenlik ve eğitimsel öğrenme biçimleri ile karakterize edilmektedir. Son olarak eğitimsel destek ise kavram gelişimi, geri bildirim sunma ve dil modeli olma alt boyutlarından oluşmaktadır (Pianta, La Paro, & Hamre 2008).

Duygusal olarak destekleyici sınıf ortamının göstergeleri çocukların ihtiyaçlarını önceleyen öğretmen davranışları, cevaplayıcılık, çocukların karar vermesi ve liderlik etmesi için gelişimlerine uygun fırsatlar sunma, sıcak ve kabul edici bir çevredir (Rudasill vd., 2016). Öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk olumlu etkileşimlerini destekleyerek çocukları sosyal ve duygusal olarak geliştirmeye yönelik öğretmen çabaları etkili sınıf uygulamalarının temel unsurlarıdır. Öğretmenlerin sıcak bir atmosfer yarattığı, öğrenciler arasındaki bağları güçlendirdiği, çocuklara isimleriyle hitap ettiği, çocukların sınıf dışındaki yaşamlarıyla ilgili ayrıntıları bildiği, çocuklara bireysel olarak ilgi gösterdiği, çocukların düşünceleri hakkında konuşmaları ve bağımsız çalışmaları için düzenli fırsatlar sağladığı sınıflar, nitelikli duygusal desteğin sağlandığını göstermektedir (Downer, Sabol, & Hamre, 2010).

Duygusal desteğin yüksek olduğu sınıflardaki çocukların sosyal yetkinliklerinin diğer sınıflardaki akranlarına göre önemli ölçüde yüksek olduğu bilinmektedir (Curby vd., 2009; Pianta vd., 2002; Wilson vd., 2007). Sınıf içerisinde gözlemlenen duygusal etkileşimlerin niteliği, çocukların sosyal yetkinlik gelişimi ile olumlu, problem davranış gelişimi ile olumsuz ilişkilidir (Mashburn vd., 2008). Olumlu ve duyarlı öğretmenler ile etkileşimde bulunan, sosyal becerilerini destekleyen modelleme ve özenle hazırlanmış deneyimler sunulan çocuklar duygularını ve davranışlarını düzenlemeyi öğrenebilmektedirler. Bu doğrultuda sosyal etkileşim becerilerini geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir (Wilson vd., 2007). Duygusal destek, çocukların içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri ile yüksek düzeyde öğretmen-çocuk çatışması arasındaki ilişkide tampon/koruyucu görevi görmektedir. Buna göre, problem davranışlar gösteren çocukların öğretmenleriyle daha çatışmalı ilişkiler geliştirmeleri beklenmesine rağmen duygusal desteğin yüksek olduğu sınıflarda bu ilişkilerin akranlarınınkinden farklı olmadığı dolayısıyla bu çocukların öğretmenleri ile daha az yakın veya daha fazla çatışmalı ilişkiler geliştirme riski altında bulunmadığı tespit edilmiştir (Buyse vd., 2008). Sınıfta görülen olumsuz duygusal iklim tüm çocukları etkilemekle birlikte özellikle utangaç, sosyal geri çekilmesi olan ve içe kapanık çocukların akran reddi, zayıf akran kabulü ve akran zorbalığı açısından risk

altında kalmalarına neden olmaktadır (Gazelle, 2006).

Özellikle erken çocukluk sınıflarındaki duygusal destek düzeyi sadece sosyal gelişimi değil aynı zamanda akademik başarıyı da teşvik eden bir mekanizma olarak hızla kabul edilmektedir (Rudasill vd., 2016). Çocukların okul başarısızlığı riskinin öğretmenlerin desteğiyle nasıl azaltılabileceğini inceleyen Hamre ve Pianta (2005) okul öncesi öğretmenleri tarafından demografik özellikler ve çoklu işlevsel problemler (davranışsal, dikkat, akademik, sosyal) bakımından risk altında bulunan 910 çocuk belirlemiştir. Nitelikli eğitimsel ve duygusal destek sunan sınıflara devam eden risk altındaki bu çocukların birinci sınıfın sonunda yapılan ölçümlerdeki başarı puanları ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin düşük riskli akranları ile benzer olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte daha az destekleyici sınıflarda eğitim alan risk altındaki çocukların ise düşük riskli akranlarına göre akademik başarılarının daha düşük olduğu ve öğretmenleri ile daha fazla çatışmaya yaşadıkları belirlenmiştir. Castro ve diğerleri (2017) de duygusal desteğin öğrenci katılımının en iyi yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, zaman içeresinde sağlanan artan duygusal desteğin, çocukların katılım düzeylerini koruduğu ve daha düşük seviyelere düşmesini önlediği bilinmektedir.

Öğretmenlerin çocukların davranışlarını önleyici şekilde ve ustalıkla yönettiği, çocukların boş zaman geçirmelerini engellemek üzere iyi planlanmış etkinlik ve materyal hazırladıkları, geçiş sürelerini en aza indirdikleri, davranışsal beklentileri açıkça ortaya koydukları ve çocukların aktif katılımını sağlayan pek çok etkinlik fırsatı sundukları sınıfların organizasyon niteliğinin yüksek olduğu söylenebilir. İyi organize edilmiş ve iyi yönetilen sınıfların çocukların kendi davranışlarını yönetmelerini doğrudan desteklediğine dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Downer vd., 2010). Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson ve Brock (2009) nitelikli sınıf organiazsyonunun çocukların davranışsal ve bilişsel öz kontrolünün yüksek olması, olumlu çalışma alışkanlığı, etkinlik dışı davranışların az olması ve öğrenme sürecine etkin katılım ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre, iyi yönetilen sınıflardaki çocuklar organizasyonel desteği az olan sınıflardaki akranlarına kıyasla daha yüksek davranışsal ve bilişsel öz kontrole sahip olup öğrenme sürecine daha fazla dahil olmaktadırlar.

Eğitimsel destek, öğretmenlerin çocukların becerilerine yapı iskelesi kurduğu, soru sorma ve geri bildirim döngüsü ile karakterize edilmektedir. Yüksek eğitimsel desteğe sahip bir sınıf, çocuklar ile öğretmenler arasında akademik içerikle bağlantılı ve bu içeriği genişleten zengin ve ayrıntılı etkileşimlere sahiptir (Rudasill vd., 2016). Eğitimsel olarak destekleyici etkileşimler, içeriğe dayalı eğitimsel tartışmalar,

öğrenmeyi genişleten geri bildirimler ve sözel uyarım yoluyla çocukların bilişsel ve dil gelişimini kolaylaştırdığı varsayılan etkileşimlerdir. Bu etkileşimler, öğretmenlerin problem çözme ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular sorduğu, önceden öğrenilen bilgileri yeni durumlara uygulama fırsatları sağladığı, öğrenmeyi gerçek yaşam bağlamlarına yerleştirdiği, öğrenme anlarını uzatan sık geri bildirim döngüleri başlattığı ve dilin çok amaçlı kullanımına model olduğu sınıflarda gerçekleşmektedir (Downer vd., 2010). Yapılan araştırmalar, eğitim kalitesinin yüksek olduğu sınıflarda yer alan çocukların dil, okuma ve matematik becerileri eğitim kalitesinin düşük olduğu sınıflarındaki akranlarından daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Burchinal vd., 2008; Burchinal vd., 2010; Mashburn vd., 2008). Bununla birlikte, eğitimsel desteğin niteliği ile öğretmen ve çocuğun sınıf içi etkinliklere birlikte katılımını ifade eden eşzamanlı görev davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Pianta vd., 2002).

2.3.3. Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Kalitesi

Çocuk ve yetişkin arasında kurulan ilişki, çocuğun gelişiminde merkezi rol oynamaktadır. Erken çocukluk yıllarında öğretmen, çocuğun hayatındaki temel kişilerdendir (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Çocuğun ailesi dışında süregiden ilişki kurduğu ilk önemli kişi olan okul öncesi öğretmeni, çocuğun okul ortamındaki gelecekteki başarısı veya başarısızlığı için zemin hazırlamaktadır (Dobbs & Arnold, 2009). Öğretmen ile kurulan ilişki tüm çocuklar için sınıf deneyiminin önemli bir parçasıdır ve gelişimsel çıktıları iyileştirmek için potansiyel bir kaynaktır. Bu ilişkiler çocuğu besleyebilmekte veya çocuk için çatışma ve risk kaynağı olabilmektedir (Pianta, 1999). Çocukların pek çok alandaki yetkinlik gelişimi, öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesiyle bağlantılıdır (Pianta & Stuhlman, 2004).

Öğretmen-çocuk ilişkisinin doğası ile işlevlerini kavramsallaştırmak ve incelemek üzere gerçekleştirilen araştırmaların pek çoğu çerçeve olarak bağlanma kuramını temel almaktadır. Uzun yıllar boyunca gelişim araştırmacıları ile özellikle bağlanma alanında çalışanlar, çocukların gelişiminin birincil bağlamı olarak yalnızca ebeveyn-çocuk ilişkilerine odaklanmışlardır. Ancak son yirmi yılda odak, okulda yetişkin-çocuk ilişkilerini de içerecek şekilde genişletilmiştir (Verschueren & Koomen, 2012). Van Campen, Ewing ve Taylor (2009) bağlanma kuramındaki annenin çocuk için güvenli üs olma rolünün okulda öğretmen tarafından üstlenildiğini

belirtmektedirler. Bu sayede çocuklar okulun sunduğu tüm imkânları keşfedebilecek ve bunlardan yararlanabilecektir.

Öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi genel olarak yakınlık, çatışma ve bağımlılık olmak üzere üç boyutta değerlendirilmektedir (Pianta, 1994; Pianta & Steinberg, 1992). Yakınlık boyutu çocuk ve öğretmen arasındaki olumlu duygulanım ile kişisel deneyimlere ilişkin iletişim kurma derecesini içermektedir (Pianta, 1999). Çocuğun keşfetmesi için kendini güvende hissetmesini sağlayan sıcaklık, açık iletişim ve desteği barındırmaktadır (Van Campen vd., 2009). Yakınlık, çocukların öğretmene yaklaşma, duygu ve deneyimleri hakkında konuşma ve üzgün olduklarında öğretmeni bir destek ve teselli kaynağı olarak kullanma konusunda kendilerini ne kadar rahat hissettikleri anlamına gelmektedir (Buyse, Verschueren, Verachtert, & Damme, 2009). Yakın öğretmen-çocuk ilişkisi çocuklar için koruyucu bir faktör olarak nitelendirilmektedir (Pianta, 1999). Destekleyici öğretmen-çocuk ilişkileri, okula uyum, sosyal-duygusal yetkinlik ve akademik performans alanlarında olumlu sonuç edinimini kolaylaştırmaktadır (Driscoll & Pianta, 2010). Çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişki okula uyumun önemli bir bileşenidir. Buna göre okul öncesi dönemde öğretmenleriyle sıcak, yakın ve iletişimsel ilişki kuran çocukların okula daha iyi uyum sağladıkları ve ilkokulda öğretmenleri ile daha olumlu ilişkilere sahip oldukları belirlenmiştir (Pianta vd., 1995). Sınıfın önemli bir figürü ile sıcak ve duygusal bir bağa sahip olmak çocukların okula yönelik olumlu duygu ve tutum geliştirmesini kolaylaştırmaktadır (Birch & Ladd, 1997; Buyse vd., 2009). Benzer şekilde, öğretmen ile kurulan açık iletişim çocukların okula devam etmesini sağlayabilmekte ve okula devamı teşvik edebilmektedir (Birch & Ladd, 1997).

Öğretmen ile çocuk arasında kurulan yakın ilişki, çocukların öğrenmesini ve okul başarısını arttırmaya katkı sağlamaktadır (Birch & Ladd, 1997). Öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların okul başarısı için gerekli becerileri edinmelerinde rol oynamaktadır. Birinci sınıf öğretmenleri, daha yakın bir ilişki paylaştıklarını bildirdikleri çocukların okul başarısını daha yüksek olarak değerlendirmektedir (Pianta & Stuhlman, 2004). Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes (2002) öğretmen ile okul öncesi dönem çocuk arasında kurulan yakın ilişkinin çocukların alıcı dil dağarcığındaki artış ve anaokulundan ikinci sınıftaki okuma becerileri ile olumlu şekilde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmen ile çocuk arasında kurulan olumlu ilişki, çocukların problem davranışlarının azalması ve davranışsal yetkinliklerinin artması ile de ilişkili

görülmektedir (Pianta vd., 1995). Öğretmen ve çocuk arasında yakın ilişki kurulduğunda, çocukların saldırgan ve antisosyal davranışlar sergilemeleri daha az olası hale gelmektedir (Van Campen vd., 2009). Bununla birlikte, öğretmeni ile yakın ilişkiye sahip olan çocukların daha fazla sosyal yetkinlik geliştirdiği bilinmektedir (Ewing & Taylor, 2009). Okul öncesinde kurulan öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi, çocukların gelecekteki davranışsal çıktılarının önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre, anaokulunda öğretmenleri ile yakın ilişki kuran kız çocukların sonraki yıllarda daha az davranışsal problemler gösterdiği belirlenmiştir (Hamre & Pianta, 2001). Howes (2000) okul öncesi dönemdeki öğretmen-çocuk ilişkisinin dört yıl sonra bile çocukların sosyal yetkinliğini önemli ölçüde yordadığını tespit etmiştir. Okul öncesi öğretmeniyle yüksek düzeyde yakın ve düşük düzeyde çatışmalı ilişkisi olan çocukların, ilkokul ikinci sınıf öğretmenleri tarafından öğretmenleriyle düşük yakınlık ve yüksek düzeyde çatışmalı ilişkisi olan akranlarına göre daha fazla olumlu sosyal davranış göstermektedir. Çocuklar, öğretmenleri ile kurdukları yakın ilişkiden duygusal destek ve güvenlik gibi olumlu davranışları artırabilecek ve sınıf gibi sosyal bağlamlarda problem davranışları dışlayabilecek potansiyel kaynaklar elde etmektedirler (Buyse vd., 2009). Bu doğrultuda çocukların daha başarılı akran ilişkileri kurmaları desteklenmektedir (Van Campen vd., 2009).

Öğretmen ile çocuk ilişkilerinde görülen çatışma, öğretmen ve çocuğun sıklıkla birbiriyle anlaşmazlık yaşadığına işaret etmekte (Pianta, 1999) olup öğretmen ile çocuk arasındaki gerginlik ve öfke ile karakterize edilmektedir (Van Campen vd., 2009). Bu tür bir ilişki, öğretmen ile çocuk arasındaki uyumsuz etkileşimler ve uyum eksikliğini ifade etmektedir. Öğretmen ve çocuk arasında kurulan çatışmalı ilişki okul ortamında çocuklar için bir stres kaynağı olmakta ve çocukların okula uyumlarını zedelemektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisinde yaşanan çatışma çocuklarda öfke veya endişe duygularını besleyebilmekte dolayısıyla çocukların okuldan uzaklaşmasına ve okula yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir (Birch & Ladd, 1997). Ladd ve Burgess (2001), öğretmen ile ilişkilerinde çatışma yaşayan çocukların okulu daha az sevdiğini ve iş birlikçi katılımlarının azaldığını tespit etmiştir.

Birch ve Ladd'a (1997) göre, öğretmen ile çocuk ilişkisinde yaşanan çatışma, akademik başarının olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir. Hamre ve Pianta (2001), öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okul başarısının önemli bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, okul öncesi dönemde kurulan öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların gelecekteki akademik çıktılarının en önemli yordayıcısıdır. Okul öncesi

öğretmenlerinin çatışmalı ve/veya bağımlı gibi olumsuz ilişki algıladığı çocukların ileriki yıllardaki ders notlarının, standart test puanlarının ve ilkokul boyunca çalışma alışkanlıklarının düşük olduğu belirlenmiştir (Hamre & Pianta, 2001). Benzer şekilde, Pianta ve Stuhlman (2004) öğretmeni ile ilişkisinde çatışma yaşayan çocukların başarı puanlarının düşük olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişkinin kalitesi çocukların sınıfa uyumunu da etkilemektedir (Ewing & Taylor, 2009). Öğretmeni ile ilişkisinde çatışma yaşayan çocukların sınıf kural ve sorumluluklarına uymaları zorlaşmakta ve öz-yönetimli davranış sergilemeyi içeren etkin sınıf katılımları zayıflamaktadır (Ladd vd., 1999). Bu anlamda, öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi, çocukların davranışlarının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Buna göre öğretmeni ile kurduğu ilişkiyi çatışmalı olarak algılayan çocukların istenmeyen davranışlarının arttığı, olumlu sosyal davranışlarının ise azaldığı bilinmektedir (Birch & Ladd, 1998). Bununla birlikte, öğretmenler dışa yönelim davranış problemleri gösteren çocuklar ile ilişkilerini diğer çocuklara göre daha az yakın olarak algılamaktadır (Roorda, Koomen, Spilt, Thijs, & Oort, 2013). Ayrıca, öğretmen-çocuk ilişkilerinde görülen yüksek düzeyde çatışma ve düşük düzeyde yakınlık, çocukların anti sosyal davranışlarını etkilemektedir (Birch & Ladd, 1998). Öğretmeni ile yüksek düzeyde çatışma yaşayan erkek çocuklar daha saldırgan davranma eğilimi göstermektedir (Ewing & Taylor, 2009). Çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisi, düşük yetkinlik ve yüksek düzeyde problem davranış ile ilişkilendirilmektedir. Buna göre, öğretmenleri ile olumsuz ilişki kuran okul öncesi dönem çocuklarının, öğretmenleriyle oldukça olumlu ilişki kuran akranlarına kıyasla iki yıl sonra daha yüksek düzeyde davranış problemleri ve daha düşük düzeyde davranışsal yetkinlik gösterdikleri tespit edilmiştir (Pianta vd., 1995).

Öğretmen-çocuk ilişkilerinde görülen bağımlılık, çocuğun öğretmene gelişimsel olarak uygun olmayan bağlılığının derecesini ölçmektedir. Bağımlılık, çocukların öğretmenden çok fazla yardıma ihtiyaç duyması, fiziksel yakınlık kurma isteği, duygusal olarak olumsuz etkileşim kurması ve öğretmen tarafından çocuğa yüksek düzeyde yanıt verilmesi ile karakterize edilmektedir (Pianta, 1999). Bağımlılık, bir destek kaynağı olarak öğretmene aşırı bağlılığın göstergesi olan sahiplenici ve ilgi meraklısı çocuk davranışlarına atıfta bulunmaktadır. Öğretmene aşırı bağımlı olan çocuklar, diğer sosyal ilişkilerinde olduğu gibi okul ortamını keşfetme konusunda da kararsız davranışlar sergileyebilmektedirler (Birch & Ladd, 1997). Bağımlılık, yetişkine olgunlaşmamış veya korkulu bir şekilde yapışan ve onu keşif için bir üs olarak

kullanamayan çocuğu tanımlamaktadır (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994). Öğretmen-çocuk ilişkisindeki bağımlılık, düşük akademik başarı, okula yönelik olumsuz tutum ve okul ortamına daha az olumlu katılım dâhil olmak üzere okula uyum zorluklarının güçlü bir korelasyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Okula yönelik olumsuz duygular ve tutumların yanı sıra yalnızlık duygusu da öğretmeni ile bağımlı ilişki kuran çocuklarda yaygın görülebilmektedir (Birch & Ladd, 1997). Bununla birlikte, çocuklar tarafından sergilenen içe yönelim davranış problemleri, bağımlı öğretmen-çocuk ilişkisinin kurulmasına neden olabilmektedir. Buna göre, üzgün ve endişeli çocuklar, öğretmenler tarafından bağımlı olarak algılanmaktadır (Mejia & Hoglund, 2016). Öğretmen ile bağımlı ilişki geliştiren çocuklar bağımlı davranışları nedeniyle akran ilişkilerinde daha az yetkin olmaktadır (Howes vd., 1994).

2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi

Mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenmesini arttırmak üzere eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını iyileştirmek için tasarlanmış süreç ve etkinliklerdir (Guskey, 2000). Mesleki gelişim, mesleki bilgi, beceri ve eğilimlerin kazanılmasını ve bu bilginin uygulamaya yansımasını desteklemek için tasarlanmış kolaylaştırılmış öğretme ve öğrenme deneyimleridir (National Professional Development Center on Inclusion [NPDCI], 2008). Böylelikle öğretmenin performansını arttırarak öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmek amaçlamaktadır (Sparks & Loucks-Harsley, 1989). Day (1999) mesleki gelişimi, bireye, gruba veya okula doğrudan veya dolaylı olarak fayda sağlaması amaçlanan ve sınıfın eğitim kalitesine katkıda bulunan tüm doğal öğrenme deneyimleri ile amaçlı ve planlı çalışmaları olarak tanımlamaktadır.

Son zamanlarda kanıta dayalı uygulamaya yapılan vurguyla desteklenen mesleki gelişim, yaygın olarak uygulayıcıları yeterince hazırlamanın ve işgücüne girdikten sonra eğitim ve müdahale uygulamalarını iyileştirmenin en etkili yaklaşımı olarak görülmektedir (Buysse, Winton, & Rous, 2009). Politika yapıcılar, erken çocukluk alanında çalışan eğitimcilerin etkili uygulamalar için ihtiyaç duydukları temel bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamak, onları öğretim ve müdahale uygulamaları için hazır hale getirmek veya uygulamalarını iyileştirmelerine yardımcı olmak üzere giderek artan bir şekilde mesleki gelişime yönelmektedirler (NPDCI, 2008).

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılması, inanç ve uygulamaları, sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme süreci ve eğitim reformlarının uygulanması

üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Youngs (2001) geleneksel hizmet içi eğitimlerden farklı olarak dört mesleki gelişim modelini (öğretmen ağı, danışmanlık ve karşılıklı ziyaret, öğrencilerin değerlendirilmesi ve okul iyileştirme) incelediği araştırmasında, her bir mesleki gelişim modelinin öğretmenlerin bilgi, beceri ve eğilimlerini güçlendirdiğini belirlemiştir. Borko ve Putnam (1995) öğretmenlere yönelik verilen mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi ve pedagojik içerik inancı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu, bu etkinin ise öğretmenlerin öğretim tekniklerini değiştirmesine dolayısıyla öğrencilerin öğrenmesinin iyileşmesine olanak sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, erken çocukluk öğretmenlerinin mesleki gelişimi, çocuklara ve ailelere yüksek kalitede hizmet sunmak ve okulları geliştirmek için esastır (Borko, 2004; Buysse vd., 2009; NAEYC & NACCRRA, 2011).

Mesleki gelişim çalışmaları hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Hizmet öncesi eğitim, bireylerin iş gücüne girmeden önce katıldığı faaliyetler yelpazesini ifade etmekte olup (NAEYC & NACCRRA, 2011) mesleki hazırlık (professional preparation) olarak da isimlendirilmektedir (Gomez, Kagan, & Fox, 2015). Villegas-Reimers'e (2003) göre, pek çok toplumda hizmet öncesi eğitimin kariyer hayatı için gerekli tek eğitim olarak görülmesine rağmen günümüzde hizmet öncesi eğitimin mesleki gelişimin yalnızca ilk basamağı olduğuna yönelik güçlü bir eğilim bulunmaktadır. Hizmet içi eğitim ise hizmet öncesi eğitim ile ilk mesleki sertifikalarını alan öğretmenlerin çocukları daha etkili bir şekilde eğitebilmeleri için mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yöneliktir (Bolam, 1982). Diğer bir ifadeyle hizmet içi eğitim, eğitimcilerin becerilerini geliştirmek ve sahadaki bilgi ve uygulamaları konusunda güncel kalmak için katıldıkları mesleki eğitimlerdir (NAEYC & NACCRRA, 2011). Erken çocukluk eğitimcilerine yönelik hizmet içi mesleki gelişim çalışmaları, küçük çocuklar ve aileleri ile çalışma konusundaki bilgi ve uzmanlıklarını geliştirmek amacıyla hâlihazırda bir erken çocukluk eğitim kurumunda çalışan eğitimcilere yönelik gerçekleştirilmektedir. Hizmet içi mesleki gelişim, bir yetkinlik belgesi veya sertifika elde etmek için çalışmayı, bireyselleştirilmiş mesleki gelişim planlarını veya bireyin mevcut uygulamalarıyla ilgili belirli bir alanı veya sorunu anlamasını destekleyen atölye çalışmalarını içerebilmektedir (Gomez, Kagan, & Fox, 2015).

Mesleki gelişim fırsatları, tek bir atölye çalışmasından, bir dizi niteliğe sahip mesleki gelişim sağlayıcıları tarafından sunulan ve öğrenme deneyimlerinin felsefesi,

içeriği ve biçimine göre büyük ölçüde farklılaşan akademik kurslara kadar değişebilmektedir (Buysse vd., 2009). Mesleki gelişim ifadesi genellikle konferans, seminer veya atölye çalışmasını, bir çalışma ekibinin üyeleri arasındaki iş birlikçi öğrenmeyi veya üniversitede bir derse katılma gibi formal bir süreci çağrıştırmaktadır. Ancak, mesleki gelişim, iş arkadaşları arasındaki tartışmalar, bireysel okuma ve araştırma, bir meslektaşın çalışmasının gözlemlenmesi veya akrandan öğrenme gibi informal bağlamlarda da gerçekleşebilmektedir (Mizell, 2010). Bunlara ek olarak mesleki yayınlar okumak, mesleki toplantılara katılmak ve hatta akademik bir disiplinle ilgili televizyon programlarını izlemek gibi informal faaliyetler mesleki gelişim çalışmaları arasındadır (Ganser, 2000).

2.4.1. Mesleki Gelişim Modelleri

İlgili alanyazın incelendiğinde mesleki gelişim çalışmalarının çeşitli başlıklar altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Sparks ve Loucks-Harsley (1989), (1) bireysel güdümlü mesleki gelişim, (2) gözlem/değerlendirme, (3) geliştirme/iyileştirme sürecine katılma, (4) eğitim ve (5) sorgulama olmak üzere beş farklı mesleki gelişim modeli ortaya koymuşlardır. Guskey (2000), Sparks ve Loucks-Harsley (1989) ve Drago-Severson (1994) tarafından ortaya konan mesleki gelişim modellerini bir araya getirerek yedi başlıkta toplamıştır. Bunlar: (a) eğitim, (b) gözlem/değerlendirme, (c) geliştirme/iyileştirme sürecine katılma, (d) çalışma grupları, (e) sorgulama/eylem araştırması, (f) bireysel güdümlü çalışmalar ve (g) mentörlüktür. Bu yedi mesleki gelişim modeline ilişkin detaylı bilgi aşağıda yer almaktadır.

Eğitim: Mesleki gelişim ile eş anlamlı olarak kullanılan eğitim, mesleki gelişim modellerinin en yaygın kullanılan formudur (Guskey, 2000; Sparks & Loucks-Harsley, 1989). Eğitimlerde daha deneyimli olan bir eğitmen ya da eğitmen grubu çeşitli grup temelli etkinlikler aracılığıyla fikir ve uzmanlıklarını paylaşmaktadırlar. Büyük gruplar ile yapılan sunum ve tartışmalar, atölye çalışmaları, bilimsel toplantılar, rol oynama, simülasyon ve mikro öğretim bu grupta yer almaktadır. Eğitim, büyük öğretmen grupları ile fikir ve bilgi paylaşımı için oldukça uygun maliyetli bir mesleki gelişim modeli olmasına rağmen eğitim içeriğinde yer alan bilgilerin katılımcılar için bireyselleştirilme olanağının düşük olması modelin en büyük eksikliğidir. Çeşitli beceri düzeyi ve deneyime sahip bütün öğretmenler eğitimden aynı şekilde yarar sağlayamayabilmektedir (Guskey, 2000).

Gözlem/Değerlendirme: Öğrenmenin en iyi yollarından birisi başkasını gözlemlemek ya da bir başkası tarafından gözlemlenerek gözlem sonuçlarına ilişkin geri bildirim almaktır (Guskey, 2000). Bu modelde, öğretmenlere sınıf içi performanslarına ilişkin nesnel veri ve geri bildirim sağlanmaktadır (Sparks & Loucks-Harsley, 1989). Eğitimcilere performansları hakkında geri bildirim sağlamak için meslektaş gözleminin kullanıldığı bu modelin en bilinen örnekleri, akran koçluğu ve klinik süpervizyondur. Modelin en önemli avantajı gözlemleyen ve gözlemlenenin her ikisinin de mesleki bilgisini artması olarak görülürken gözlemleyen ve gözlemlenen için zaman alıcı olması en önemli dezavantajıdır (Guskey, 2000).

Geliştirme/iyileştirme sürecine katılma: Eğitimcilerin program geliştirmek, programı gözden geçirmek, öğretimi iyileştirmek üzere strateji planlamak ya da belirli bir probleme çözüm bulmak üzere bir araya geldikleri modeldir (Guskey, 2000; Sparks & Loucks-Harsley, 1989). Bu süreçte katılımcılar yeni bilgi ve beceri elde etmek için okuma yaparak, araştırarak, tartışarak ve gözlem yaparak mesleki bilgilerini arttırmaktadırlar. Bu modelde katılımcılar yalnızca üzerinde çalıştıkları konuya ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmakla kalmaz aynı zamanda iş birliği içinde çalışma ve ortak karar alma becerilerini geliştirmektedirler. Modelin en önemli dezavantajı ise oldukça küçük bir personel grubunun katılmasına imkân tanımasıdır (Guskey, 2000).

Çalışma grupları: Okuldaki tüm personelin okulun ortak problemine çözüm bulmak için birlikte çalışmasıdır. Personeller 4-6 kişilik küçük gruplar oluşturacak şekilde ayrılmaktadır. Okulun tüm personeli aynı konu ya da probleme odaklanmasına rağmen her bir küçük grup problemin farklı bir yönüne odaklanabilmektedir. Grupların elde ettikleri bilgileri ve önerilerini diğer gruplar ile paylaşmalarına fırsat sunulmaktadır. Çalışma grupları modeli, özellikle gruplar dikkatli bir şekilde yapılandırılmış, iyi eğitilmiş ve denetlenmişse, iyileştirme çabalarına odaklanmayı ve tutarlılığı sağlamaktadır. Ancak gruplar iyi yapılandırılmazsa bazı bireyler gruptaki tüm sorumlulukları üstlenebilmekte ve diğer grup üyelerinin yeterli katılımı sağlanmayabilmektedir (Guskey, 2000).

Sorgulama/Eylem Araştırması: Eğitimcilerin büyük çoğunluğu düşünen, sorgulayan, sorunları çözmeye ve sorulara yanıt aramaya meyilli bireylerdir. Mesleki gelişimin sorgulama/eylem araştırması modeli, onlara tam da bunu yapma fırsatları sağlamaktadır (Guskey, 2000). Bu modelde eğitimciler üzerinde çalışacakları problemi belirlemekte, probleme ilişkin veri toplamakta, amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak bir eylem planlama ve uygulama adımlarını takip etmektedirler (Sparks & Loucks-Harsley, 1989).

Modelin en önemli dezavantajı eylemi gerçekleştiren bireylerin inisiyatifini gerektirmesi, aynı zamanda ele alınan sorunun karmaşıklığına bağlı olarak önemli bir zaman taahhüdü gerektirmesidir (Guskey, 2000).

Bireysel güdümlü çalışmalar: Bu modelde eğitimciler kendi bireysel mesleki gelişim amaçlarını belirlemekte ve ardından bu amaçlarını gerçekleştirmede kullanacakları çalışmaları seçmektedirler (Guskey, 2000). Modelin dayandığı temel varsayım bireyin kendi öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde değerlendirdiği, kendi kendini yönetme ve öz yönetimli öğrenme yeteneğine sahip olduğudur. Bununla birlikte yetişkinler öğrenme çalışmalarını kendileri başlatıp planladıklarında daha etkili bir şekilde öğrenebilmektedirler (Sparks & Loucks-Harsley, 1989). Modelin en önemli avantajı, eğitimciye esneklik sağlaması ve gelişim sürecini bireyselleştirme fırsatı sunmasıdır. Ancak seçilen bireysel hedeflerin yeterince zorlayıcı, üzerinde çalışmaya değer, mesleki uygulamayı ve öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmeye dönük olması gerekmektedir (Guskey, 2000).

Mentörlük: Bu model, genel olarak deneyimli ve başarılı bir eğitimciyi daha az deneyimli bir meslektaşı ile eşleştirme, ardından mesleki hedeflerin tartışılması, etkili uygulama üzerine fikir ve stratejilerin paylaşılması, mevcut uygulamaların yansıtılması, sınıf ortamında gözlem yapma ve uygulamaları iyileştirme stratejileri için düzenli fırsatlar sağlamayı içermektedir. Model, mesleki gelişim için oldukça bireyselleştirilmiş bir yaklaşım olmakla birlikte iş birliği ve meslektaşlar arası paylaşım fırsatları açısından sınırlıdır (Guskey, 2000).

Villegas-Reimers (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mesleki gelişim modelleri iki başlık altında değerlendirilmektedir. Birinci başlık olan yönetimsel ortaklıklar daha çok mesleki gelişim modellerini içerirken ikinci başlık olan bireysel veya küçük grup modeller, mesleki gelişim modelinden ziyade mesleki gelişim tekniği olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda belirlenen mesleki gelişim model/teknikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Mesleki Gelişim Modelleri

Yönetimsel ortaklık modelleri	**Bireysel veya küçük grup modeller**
Mesleki gelişim okulları	Geleneksel ve klinik süpervizyon
Diğer üniversite-okul ortaklıkları	Öğrencilerin performans değerlendirmesi
Diğer kurumlar arası iş birlikleri	Atölye çalışmaları, seminerler, kurslar vb.
Okul ağları	Vaka tabanlı çalışmalar
Öğretmen ağları	Özyönetimli gelişim çalışmaları
Uzaktan eğitim	İş birlikçi gelişim çalışmaları
	Seçkin uygulamaların gözlemi
	Öğretmenlerin yeni roller üstlenmesi
	Beceri geliştirme modeli
	Yansıtıcı modeller
	Proje-tabanlı modeller
	Portfolyolar
	Eylem araştırması
	Öğretmen günlüklerinin kullanılması
	Aşamalı veya ardışık model
	Koçluk/mentörlük

Yönetimsel ortaklık modelleri, mesleki gelişim okulları, diğer üniversite-okul ortaklıkları, diğer kurumlar arası iş birlikleri, okul ağları, öğretmen ağları ve uzaktan eğitim olarak sınıflandırılmaktadır. *Mesleki gelişim okulları*, okula devam eden öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmenin yanı sıra teori ve uygulamayı bütünleştirmek adına öğretmenler, okul yöneticileri ve üniversite personelleri arasında kurulan iş birliğidir. *Diğer üniversite-okul ortaklıkları*, mesleki gelişim okullarının dışında kalan üniversite-okul ortaklıklarını ifade etmektedir. *Diğer kurumlar arası iş birlikleri* ise, mesleki gelişim için farklı kurumlar arasında kurulan iş birliğine işaret etmektedir. Örneğin, okullar ile formal eğitim sistemi dışındaki mesleki kuruluşlar arasında kurulan iş birliği bu gruba girmektedir. *Okul ağları*, öğretmenlerin mesleki gelişimini, okulun değişimini ve daha üst düzeyde eğitim reformunu desteklemek için kurulmaktadır. *Öğretmen ağları*, işlerinde karşılaştıkları problemleri çözmek için öğretmenleri bir araya getirerek bireysel ve grup olarak kendi mesleki gelişimlerini desteklemelerini amaçlamaktadır. Son olarak, *uzaktan eğitim*, öğretimin önemli bir

bölümünün, öğrenciden mekân ve/veya zaman olarak uzakta olan birisi tarafından yürütüldüğü bir eğitim sürecidir (Villegas-Reimers, 2003).

Bireysel veya küçük grup modeller, geleneksel ve klinik süpervizyon, öğrencilerin performans değerlendirmesi, atölyeler, seminerler, kurslar vb., vaka tabanlı çalışmalar, özyönetimli gelişim, iş birlikçi gelişim çalışmaları, seçkin uygulamaların gözlemi, öğretmenlerin yeni roller üstlenmesi, beceri geliştirme modeli, yansıtıcı modeller, proje-tabanlı modeller, portfolyolar, eylem araştırması, öğretmen günlüklerinin kullanılması, aşamalı veya ardışık model ve koçluk/mentörlükten oluşmaktadır. *Geleneksel süpervizyonda* okul müdürü öğretmenin sınıfını ziyaret etmekte, gözlemine ilişkin notlar almakta veya kontrol listesi doldurmakta ve öğretmene geri bildirim vermeden sınıftan ayrılmaktadır. Günümüzde geleneksel süpervizyon klinink süpervizyona dönüşmektedir. *Klinik süpervizyon* gözlem öncesi görüşme, sınıf uygulamalarının gözlemi, gözlem sırasında toplanan verilerin analizi ve gözlem sonrası toplantı süreçlerini içermektedir. Günümüzde pek çok araştırmacı, *öğrenci performans değerlendirmesini* öğretimin kalitesine önemli ölçüde katkıda bulunacak yeni bir mesleki öğrenme ve gelişim tekniği olarak görmektedir. Öğretmenin öğrenmesi ile sınıf temelli performans değerlendirme arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. *Atölye çalışmaları, seminerler, konferans ve kurslar* hizmet içi eğitimin en geleneksel formlarını oluşturmaktadır. Bu çalışmaların pek çoğu tek seferlik olmakta, öğrenenlerin ihtiyaçlarından bağımsız olarak tasarlanmakta ve izleme yapılmamaktadır. *Vaka tabanlı mesleki gelişim çalışmaları*, küçük öğretmen grupları arasındaki tartışmalarda sıçrama tahtası olarak hizmet etmek üzere özenle seçilmiş, gerçek yaşamdan öğretim örneklerinin kullanılmasını içermektedir. *Özyönetimli gelişim çalışmalarında,* öğretmenler kendi gelişimlerinin sorumluluğunu almakta ve kendileri için önemli olan hedefleri, bu hedefe ulaşmaları için uygulayabilecekleri faaliyetleri ve ihtiyaç duydukları kaynakları belirlemekte ardından ilerlemesini değerlendirmektedir. *İş birlikçi gelişim çalışmalarında* ise öğretmenler küçük gruplar halinde mesleki gelişimleri için planlama yapmakta ve o plan doğrultusunda hareket etmektedirler. *Seçkin uygulamaların gözlemi* kapsamında, öğretmenlere öğretimdeki uzmanlıkları ve iyi uygulamaları ile tanınan meslektaşları gözlemleme fırsatı sağlanmaktadır. *Öğretmenlerin yeni roller edinmesi* modelinde ise öğretmenler kendi hizmet içi hazırlıklarından sorumlu olduklarında bu hazırlığın önemli ölçüde daha etkili olacağı görüşünden hareketle öğretmenlere planlamada yeni roller verilmesi amaçlanmaktadır. *Beceri geliştirme* modeli, öğretmenlerin üst düzey sorgulama, sorgulama tabanlı

öğretim ve grup çalışması gibi yeni öğretim teknikleri ve becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. *Yansıtıcı model*, öğretmenlerin kişisel sınıf deneyimlerine dayanmaktadır. Öğretmenin günlük rutine ve günlük akışa dikkatini vermesini, bunların anlam ve etkililiği üzerinde düşünmesini gerektirir. Model, öğretmenlerin öğrencilerin çıkarlarını gözeterek hizmet etme, öğrencilerin esenliği ve hangi uygulamaların onlar için en faydalı olduğu üzerine düşünme, öğretim kalitesini iyileştirmek için uygulamalarını gözden geçirme ve uygulamaya dönük bilgilerini geliştirmeye yönelik mesleki yükümlülüğünü temel almaktadır. *Proje tabanlı* model, öğrenci ve öğretmenlerin yansıtıcı profesyoneller olarak bağımsız ve iş birliği içinde çalışma kapasitesini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Amaç yalnızca kendi proje deneyimleriyle değil aynı zamanda literatürdeki açıklamalar ve diğer öğrencilerin çalışmalarıyla ilgili tartışma, benzerlik ve farklılıklar ile desteklenmektedir. *Portfolyolar*, bir kişinin çalışmasının, mesleki gelişiminin ve becerilerinin farklı yönlerini göstermek için belirli bir süre boyunca toplanan öğeler topluluğudur. Öğretmenlere sınıf içinde ve dışında kendi çalışmaları, amaçları, etkinlikleri üzerinde düşünmeleri için bir fırsat sağladığı için mesleki gelişimi desteklemektedir. Öğretmenin araştırmacı olarak çalıştığı *eylem araştırması* günümüzde mesleki gelişim çalışmalarında oldukça yaygın kullanılmaktadır. *Öğretmen günlükleri*, öğretmenlerin sınıf içerisindeki günlük deneyimlerini yazarak kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesini amaçlamaktadır. *Aşamalı model*de bir grup öğretmene (birinci nesil) belirli bir konu veya öğretim konusunda eğitim verilmekte ve belirli bir süre sonra bu öğretmenler farklı bir öğretmen grubunun (ikinci nesil) eğitimcileri olmaktadırlar. Son olarak, *koçluk/mentörlük* modeli, etkin dinleyici/gözlemci, sorular soran, gözlemler yaparak öğretmenin gelişmesine, yansıtma yapmasına ve farklı kararlar vermesine yardımcı olacak öneriler sunan bir koç ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme sürecini içermektedir (Villegas-Reimers, 2003).

NAEYC ve NACCRRA (2011), mesleki gelişim içerisinde yer alan destek modellerini; mentörlük (mentoring), koçluk (coaching), danışmanlık (consultation), kariyer danışmanlığı (professional development advising) ve akranlar arası teknik destek (peer-to-peer technical assistance) olarak sınıflamaktadır. Buna göre *mentörlük*, benzer mesleki rollerdeki meslektaşlar arasında, yetişkin eğitimine ilişkin bilgi ve becerilere sahip daha deneyimli bir bireyin mentör, daha az deneyimli menti veya danışana rehberlik etmesi ve örnek olmasını sağlayan ilişki temelli bir süreçtir. Mentörlük, bir bireyin kişisel veya mesleki kapasitesini artırmayı ve bunun sonucunda

daha fazla mesleki etkililik sağlamayı amaçlamaktadır. Belirli bir konuyu veya mentinin mesleki gelişimini bütünsel olarak ele almak için gerçekleştirilen süregiden ve tekrar eden bir süreçtir. *Koçluk* ise, genellikle alıcı(lar)dan farklı bir mesleki rolde hizmet veren, konusunda uzman ve yetişkin eğitimine ilişkin bilgi ve becerilere sahip bir uzman tarafından yönetilen ilişki temelli bir süreçtir. Koçluk, belirli mesleki eğilim, beceri ve davranış için kapasite oluşturmak üzere tasarlanmakta olup bir birey veya grup için hedef belirleme ve başarıya ulaşamaya odaklanmaktadır. Alıcı/alıcıların belirli beceri ve uygulamalarının gelişimini destekleyen koçluk, performansa dayalı çıktı/çıktılara odaklanmaktadır. Hedefe başarılı bir şekilde ulaşılmasına bağlı olarak bir kez veya bir dizi oturumda gerçekleştirilebilmektedir. *Danışmanlık* ise, belirli uzmanlığa ve yetişkin eğitimi bilgi ve becerilerine sahip bir dış danışman ile bir okul veya kurum birey/bireyleri arasındaki iş birliğine dayalı problem çözme sürecidir. Danışmanlık okula/kuruma, personele veya çocuk/aileye ilişkin bir endişenin değerlendirilmesi ve çözümlenmesini kolaylaştırmakta ya da belirli bir konuya odaklanmaktadır. Genellikle kısa sürelidir. *Kariyer danışmanlığı* ise, danışmanın bir bireye mesleki gelişim, kariyer seçenekleri ve gerekli nitelikleri edinme veya karşılama yolları hakkında bilgi, rehberlik ve tavsiye sunduğu bire bir süreçtir. Son olarak, *akranlar arası teknik destek*, genellikle benzer rollerdeki meslektaşlar arasındaki ilişki temelli öğrenmenin gelişimini teşvik etmektedir. Model alanda önemli bir uzman bilgi tabanının mevcut olduğu ve sahadaki zorlukları çözen akranların meslektaşlarıyla paylaşılabilecek araçlar ve stratejiler geliştirmiş olduğu öncülüne dayanmaktadır (NAEYC & NACCRRA, 2011).

2.4.2. Mesleki Gelişim Modeli Olarak Koçluk

Koçluk, sosyal yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanmakta ve öğretmenlerin belirli bir hedefe ulaşmalarına yardımcı olmaya odaklanmaktadır (Murphy, Mahoney, Chen, Mendoza-Diaz, & Yang, 2005). Rush ve Shelden (2005) koçluğa dayalı araştırmaların sentezine dayanarak koçluğu, bir öğrenicinin mevcut becerilerini iyileştirme, yeni beceriler geliştirme, şu andaki ve gelecekteki durumlarda kullanmak üzere uygulamaları hakkında daha derin bir anlayış kazanma kapasitesini arttırmak üzere kullanılan bir yetişkin öğrenme stratejisi olarak tanımlamaktadırlar. Snyder ve diğerleri (2012) ise koçluğu, öğrenicilere sunulan sürekli ve amaçlı uygulama desteğini tanımlamak için kullanılan kapsamlı bir terim olarak nitelendirmektedir. Koçluk,

öğrenicilerin yeni edindikleri becerileri, stratejileri veya modelleri uygulamalarına yardımcı olmayı içermektedir. Dört ana işlevi bulunmaktadır. Bunlar; (a) destek sağlamak, (b) teknik veya performans geri bildirimi sunmak, (c) uygulamayı analiz etmek ve (d) çıktıları değiştirmek/uygun hale getirmek. Reinke ve diğerlerine (2012) göre koçluk, öğretmenlerin sınıf içerisinde müdahale stratejilerini istenilen şekilde uygulamasını sağlamak üzere öğretmen ile iş birliği kurularak destek sağlama sürecini içermektedir. Bu sayede öğretmenlerin mesleki gelişiminin artması, yeni stratejilerin uygulaması ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanmaktadır. Dahası, mesleki gelişimi soyut teorilerin ve eğitim ilkelerinin ötesine taşımakta, öğretmenlerin karşılaştığı gerçek günlük zorlukları ele almaktadır (Kretlow & Bartholomew, 2010).

Günümüzde yalnızca öğretmenlerin eğitimini artırmaya odaklanan politikalar sınıf kalitesinin iyileştirilmesi veya çocukların akademik kazanımlarının en üst düzeye çıkarılması için yeterli görülmemektedir (Early vd., 2007). Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, temel alan bilgisi, teori, felsefe ve değerlere ilişkin bilgi sağlama ile uygulamaların bileşenlerini ve gerekçelerini tanıtmanın etkili bir yolu olmakla birlikte başarılı uygulayıcıların ihtiyaç duyduğu becerilerin çoğu gerçekten koçun yardımıyla iş başında öğrenilmektedir (Fixsen vd., 2005). Geleneksel eğitim biçimleri (örneğin, atölye çalışmaları, çalıştaylar, konferanslar) öğretmenlerin müdahale uygulamaları konusundaki farkındalığını artırmada etkili görülmektedir. Ancak amaç öğretmenlerin uygulamaları sürekli kullanımını sağlamak olduğunda, bu mesleki gelişim modellerinin erken çocukluk eğitim ortamlarında kanıta dayalı müdahale uygulamaları için yetersiz olduğu konusunda ilgili literatürde giderek artan bir kabul bulunmaktadır (Artman-Meeker, Fettig, Barton, Penney, & Zeng, 2015). Cornett ve Knight (2009) koçluk takibi olmaksızın tek seferlik profesyonel gelişimin geniş bir uygulamaya yol açmadığını belirtmektedir. Rogers, Brown ve Poblete (2020) ise okul öncesi döneme ilişkin 24 mesleki gelişim çalışmasının sentezini yaptıkları araştırmada koçluk ile birleştirilen mesleki gelişim yaklaşımlarının erken çocukluk eğitim ortamı çıktılarını iyileştirmede en etkili yol olabileceğini ortaya koymuşlardır.

Zayıf eğitim oturumlarına katılan ve ardından öğrendiklerini uygulamaya çalışan öğretmenler sıklıkla bu sürecin işe yaramadığını bildirmektedir. Yetrsiz bir eğitimin işe yaramaması beklendik bir durum olarak görülmekle birlikte en güçlü eğitimde bile öğretmenler yeni bir beceriyi sınıf ortamında kullanırken bir rahatsızlık/ huzursuzluk/ sıkıntı duyduklarını belirtmektedir. Sınıf koşulları eğitim durumlarından farklıdır ve öğretmenler eğitim oturumundan tamamen kullanıma hazır beceriyle sınıfa

girmemektedirler. Deneyimli ve yetenekli öğretmenlerin bile eğitim süreci boyunca beceri geliştirildikten sonra uygulama için kendilerini hazırlamaları gerekmektedir (Joyce & Showers, 1982). Bu süreçte, öğretmenlerin beceri transferini desteklemek üzere koçluk etkili bir mesleki gelişim modeli olarak görülmektedir. Koçluk, bireyin performansını gözlemleme ve cesaretlendirme, tanılama, yönlendirme ve geri bildirim sağlama süreçlerini içermektedir (Murphy vd., 2005). Koçluk sürecinde öğretmen yeni bir stratejiyi deneyip olumlu bir geri bildirim aldığında öğrendiği yeni stratejiyi doğru bir şekilde kullanma olasılığı da artacaktır. Bununla birlikte öğretmen yeni bir strateji uygulayıp bazı hatalar yaptığında koç, stratejiyi doğru bir şekilde modelleyip öğretmenden tekrar etmesini isteyebilmektedir. Öğretmen tekrar ettiğinde ve koç öğretmeni olumlu geri bildirim ile desteklediğine öğretmenin bu stratejiyi gelecekte doğru bir şekilde kullanma olasılığı arttırılmış olacaktır (Kretlow & Bartholomew, 2010).

Koçluk, öğretmenlerin iş doyumunun artması (Edwards, Green, Lyons, Rogers, & Swords, 1998; Edwards & Newton, 1995), öğretmen yeterliğinin artması (Edwards & Green, 1999a, 1999b; Edwards, Green, & Lyons, 1998; Edwards vd., 1998; Edwards & Newton, 1995), öğretmenlerin yeni öğrendikleri becerilerin sınıf ortamında uygulamaya aktarılmasını (Knight, 2007; Showers, 1982; Showers, 1984; Truesdale, 2003) sağlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlere verilen koçluk desteğinin çocukların sosyal yetkinliklerinin artmasına, istenmeyen davranışlarının azalmasına (Conners-Burrow, Patrick, Kyzer, & McKelvey, 2017; Conroy vd., 2015; Hemmeter, Snyder, Fox, & Algina, 2016; Sutherland vd., 2018) ve öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin artmasına katkı sağlamaktadır. (Early, Maxwell, Ponder, & Pan, 2017; Jennings vd., 2017; Vartuli, Bolz, & Wilson, 2014).

Rush ve Shelden (2005) hedeflenen sonuçlara ulaşmak için koçluğun (1) ortak planlama (joint planning), (2) gözlem (observation), (3) eylem/uygulama (action), (4) yansıtma (reflection) ve (5) geri bildirim (feedback) olmak üzere beş özelliği içermesi gerektiğini öne sürmektedirler. Bu özellikler aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır.

Ortak planlama (Joint planning): Ortak planlama, öğrenen/öğrenicinin koçluk oturumları arasında yeni bilgi ve becerilerin kullanımına aktif katılımını sağlamaktadır. Koçluk toplantılarının bir parçası olarak gerçekleşen ortak planlama üzerinde tartışılan bilgi veya becerileri kullanmak için öğrenicinin koçluk oturumları arasında ne yapacağının kararlaştırılmasıdır. Örneğin, koçluk oturumunun bir sonucu olarak bir

ebeveyn, her öğünde çocuğuna seçenekler sunmaya karar verebilir (Rush & Shelden, 2005).

Gözlem (Observation): Öğrenicinin eylemlerinin koç tarafından doğrudan gözlemlenmesi sürecidir. Bu adımda elde edilen veriler yansıtma ve tartışma için fırsat sağlamaktadır. Koçun bir ebeveyni çocuğuna kitap okurken gözlemlemesi bu sürece örnek olarak gösterilebilir. Gözlem, aynı zamanda koçun öğrenici için modelleme yapmasını da içerebilmektedir. Bu durumda, koç öğrenicinin hâlihazırda yaptıklarını temel alabilir ve yeni stratejiler gösterebilir (örneğin, çocuğun bir kitap seçmesine izin vermek) ve ardından bu stratejinin ebeveynin amacına nasıl uyum sağladığını yansıtabilir (Rush & Shelden, 2005).

Eylem (Action): Öğreniciye koçla tartışılan bilgileri kullanma veya yeni öğrenilen becerileri uygulama fırsatları sağlamaktadır. Eylem, koçluk oturumlarında veya koçluk oturumları arasında gerçekleşebilir. Örneğin, bir ebeveyn çocuğuyla yatmadan önce bir kitap okurken, çocuğu kitabı seçmeye ve okurken resimleri betimlemeye teşvik edebilir ve sonra eğer istiyorsa çocuğuna fırsat vermek için hikâyeyi durdurabilir (Rush & Shelden, 2005).

Yansıtma (Reflection): Koçluğu danışma, süpervizyon ve eğitimden ayıran özelliklerden birisi olan yansıtma, öğrenicinin mevcut stratejileri analiz etme, bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatı sunmak üzere bir gözlem veya eylemin ardından yapılmaktadır. Yansıtma sırasında, koç, öğreniciden gözlem ve/veya eylem sırasında neyin işe yarayıp yaramadığını açıklamasını isteyebilir ardından bilgi ve becerilerini geliştirmek için alternatifler ve eylemler üretebilirler (Rush & Shelden, 2005).

Geri bildirim (Feedback): Öğrenicinin gözlemlerini, eylemlerini veya yeni becerileri uygulamaya ilişkin yansıtma fırsatını sahip olduktan sonra gerçekleşmektedir. Geri bildirim, koçun öğrenicinin düşüncelerini onaylayan veya tartışılan konuyu anlamasını derinleştirmeye yarayan, ortaklaşa yeni fikirler ve eylemler geliştirmek için bilgi verme sürecini içermektedir (Rush & Shelden, 2005).

Snyder ve diğerleri (2012), erken çocukluk dönemi koçluk literatürünü inceleyerek 12 koçluk stratejisi belirlemişlerdir. Bunlar; gözlem, sözel performans geri bildirimi, modelleme, problem çözmeye yönelik tartışma, yazılı performans geri bildirimi, yansıtıcı konuşma, hedef belirlemeye yönelik planlama, grafiklerle performans geri bildirimi, yan yana sözel destek, rol oynama, grafiklendirme, yan yana el/kol/baş hareketleri ile desteklemedir. Artman-Meeker ve diğerleri (2015) ise, bu 12 stratejiyi kapsamlı bir koçluk modelini temsil eden beş temel koçluk bileşeninde

toplamışlardır. Bunlar, işbirliğine odaklanma (a focus on partnerships), eylem planlama (action planning), odaklı gözlem (focused observation), yansıtma ve geri bildirim (reflection and feedback) ve sınıf ortamında uygulamadır (action in the work setting). İlgili bileşenler ve her bir bileşenin içerisindeki koçluk stratejileri ve açıklamaları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.
Koçluk Bileşenleri ve Koçluk Stratejilerinin Tanımları

Koçluk bileşeni	**Koçluk stratejisi**	**Tanımı**
İş birliği	Amaçlı olarak ilişkilere odaklanma	Koç, koçluk zamanının bir kısmını öğretmenle ilişki kurmaya ayırmaktadır.
Eylem planlama	Eylem planının sürekli kullanımı	Koçluk oturumları boyunca eylem planı üzerine konuşulur ve bu plan takip edilir.
	Uygulama için oturumlar arasında amaçlı planlama	Öğretmenlerin koçluk ziyaretleri arasında yeni beceriler üzerinde çalışmaları için belirli planları vardır.
Sınıf ortamında uygulama	Kitapçık kullanımı	Koçluk sırasında öğretmenleri desteklemek için kılavuz olarak kitapçık veya yazılı yönergeler kullanılır.
	Öğretim materyalleri ile yardım	Koç, öğretmenlere yeni öğrenilen becerileri uygulamak için gerekli materyalleri hazırlamada yardımcı olur.
	Canlı modelleme	Koç, koçluk oturumu sırasında belirli stratejileri modeller.
	Video model	Koçluk sırasında belirli stratejileri modellemede bir öğretim yöntemi olarak videolar kullanılır.
	Rol oynama	Koç ve öğretmen, stratejileri uygulamak için rol yaparlar (örneğin koç, belirli stratejileri göstermek için öğretmenin rolünü üstlenir)
Odaklı gözlem	Yeni becerinin uygulanması	Öğretmenlerin koçluk/gözlem oturumları sırasında yeni becerileri uygulama fırsatı vardır.
Yansıtma ve geri bildirim	Öz yansıtma	Öğretmen uygulamalarını yansıtır.
	İşbirliğine dayalı ilerleme izleme	Öğretmen ve koç, öğretmenin çalışma boyunca öğrenilen uygulamalardaki ilerlemesini izlemek için birlikte çalışır.
	Performans geri bildirimi	Koç, öğretmen uygulamasının gözlemine dayalı geri bildirim sunar

Cornett ve Knight (2009) literatürde eğitim koçluğuna yönelik dört yaklaşımdan sıklıkla bahsedildiğini belirtmektedirler. Bunlar; akran koçluğu (peer coaching), bilişsel koçluk (cognitive coaching), okuryazarlık koçluğu (literacy coaching) ve öğretimsel koçluktur (instructional coaching). Akran koçluğu (peer coaching), iki veya daha fazla meslektaşın mevcut uygulamalarını yansıtmak, yeni beceriler inşa etmek, geliştirmek ve iyileştirmek, fikir paylaşmak, birbirlerine öğretmek, eylem araştırması yapmak veya işyerindeki sorunları çözmek için birlikte çalıştığı güvene dayalı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Robbins, 1995). Bilişsel koçluk (cognitive coaching), düşünmeyi koçluk ilişkisinin merkezine koymakta olup (Cornett & Knight, 2009), öğretmenin algılarını, kararlarını ve bilişsel işlevlerini geliştirmek için tasarlanmış bir dizi strateji uygulamasını içermektedir (Costa & Garmston, 1989). Bilişsel koçluk; (1) öğrenci başarı puanlarında artış ve diğer olumlu öğrenci çıktıları, (2) öğretmen ve yönetici yeterliğinde artış, (3) öğretmenlerin ve yöneticilerin daha yansıtıcı olmaları ve daha karmaşık şekillerde düşünmeleri, (4) öğretmenlerin mevcut pozisyonlarından ve öğretmenlik mesleğini seçmekten memnuniyet duyması, (5) okullarda profesyonel iklimin artması, (6) öğretmenler arası iş birliğinin artması, (7) öğretmenlere mesleki olarak fayda sağlaması, (8) öğretmenlere kişisel olarak fayda sağlaması, (9) yöneticilere fayda sağlaması ve (10) öğretim dışındaki alanlarda fayda sağlanması gibi alanlarda etkili görülmektedir. Okuryazarlık koçluğu (literacy coaching) öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimini vurgulamakta olup okuryazarlığı artırmak amacıyla öğretmenlerin desteklenmesi sürecidir. Öğretim koçluğu (instructional coaching) ise öğretmenlere bilimsel olarak kanıtlanmış öğretim uygulamalarını uygulayabilmeleri için uygun ve yeterli desteği sağlamaya odaklanmaktadır (Cornett & Knight, 2009). Bu doğrultuda, araştırmaya dayalı öğretim uygulamalarının belirlenmesi ve uygulanmasına yardımcı olmak için öğretmenlerle iş birliği kurma, iş başında bir uzman tarafından sağlanan yoğun ve bireyselleştirilmiş destek sağlama sürecini içermektedir (Knight, 2007).

Son yıllarda erken çocukluk eğitim literatüründe etkili bir koçluk modeli olarak uygulama temelli koçluk (practice-based coaching) kullanılmaktadır (Donegan-Ritter & Van Meeteren, 2018; Miguel, 2020; Shannon, Snyder, Hemmeter, & McLean, 2021; Sutherland, Conroy, Vo, & Ladwig, 2015; von der Embse vd., 2019). Uygulama temelli koçluk, okul öncesi eğitimcilerinin çocuklar için olumlu çıktılar sağlayan etkili öğretim uygulamalarını kullanmalarını desteklemek için gerçekleştirilen döngüsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Etkili öğretim uygulamaları, çocuğun uyumunu, yetkinliğini

veya öğrenmesini desteklemek için fiziksel, zamansal, etkileşimsel veya öğretimsel ortamın organize edilmesini içeren öğretmen eylem veya davranışlarıdır. Uygulama temelli koçluk ile öğretmenlerin kanıta dayalı öğretim uygulamalarının uygulama güvenirliği desteklenmektir (Snyder, Hemmeter, & Fox, 2015).

Uygulama temelli koçluk modelinde kanıt temelli müdahalelerin uygulanması için uygulayıcı ile iş birliği yapmak, uygulayıcıyı desteklemek ve uygulayıcının hizmet verdiği okullardaki çocuklar ve aileler için olumlu sonuçlar elde etmesine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Uygulama temelli koçluk, (1) ihtiyaç analizi yapmak, (2) ortak hedefleri belirlemek ve hedeflenen stratejiyi uygulamak için bir eylem planı geliştirmek, (3) eylem planındaki hedeflerin uygulanmasına yönelik odaklı bir gözlem yapmak ve (4) yansıtma ile geri bildirimi kullanarak gözlem hakkında bilgilendirme adımları içeren döngüsel bir süreci işe koşmaktadır. Döngüdeki her bileşen, sonraki bileşen sırasında (veya koçluk süreci boyunca) bir koç veya uygulayıcı tarafından gerçekleştirilen eylemler hakkında bilgi vermek için tasarlanmıştır. Uygulama temelli koçluğun döngüsel doğası, koçluğun beklentilerinin ve istenen sonuçlarının düzenli olarak gözden geçirildiğini ve güncellendiğini vurgulamaktadır (von der Embse vd., 2019).

Koçluk, gerçekleşme biçimi, süresi ve gerçekleştirildiği ortam bakımından farklılık gösterebilmektedir. Buna göre, koçluk bire bir veya küçük gruplar halinde yapılabilmekte, bir veya bir dizi oturumdan oluşabilmekte, yüz yüze, uzaktan veya teknoloji tabanlı yöntemler ile gerçekleştirilebilmektedir (NAEYC & NACCRRA, 2011). Bununla birlikte, hem yüz yüze hem de uzaktan koçluğun bir arada kullanımı yoluyla destek sağlanabilmektedir. Koçlar; uzmanlar, akranlar veya bireyin kendisi olabilmektedir (National Center on Early Childhood Development, Teaching and Learning [NCECDTL], n.d.). Uygulama temelli koçluk sunma seçenekleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Uygulama Temelli Koçluk Desteğinin Sunulma Biçimleri

		Koç		
		Uzman	Akran	Bireyin Kendisi
Biçim	Yüz yüze (On-site)	Uzman, bir etkinliği gözlemlemek için öğrenme ortamına gelir. Uzman, etkili uygulamalar hakkında geri bildirim sağlamak için öğretmen ile görüşür. Öğretmen, uygulamalarını tartışmak için koç ile bir araya gelir.	Akran, bir etkinliği izlemek için öğrenme ortamına gelir. Akranlar, gözlemleri yansıtmak ve birbirlerine geri bildirim sağlamak için bir araya gelirler.	Öğretmen, öğretim sürecini videoya kaydetmek de dahil olmak üzere öğretim uygulamalarının gözlemini yapılandırmak için kendi kendine rehberlik edecek materyaller kullanır. Öğretmen, ilerlemeyi değerlendirmek için etkili uygulamalara ilişkin verileri inceler.
	Uzaktan (Distance)	Uzman, koçluk yapılan kişinin yüklediği etkinliğin videosunu izler. Uzman, yazılı geri bildirimi web sitesine yükler ve yansıtma için spesifik bilgi vermek üzere bir konferans görüşmesi yapar.	Meslektaşlardan biri, diğer akranının tartışma panosunda paylaştığı bir videoyu inceler. Akranlar, web üzerinden gözlemi tartışmak için bir zaman planlarlar.	Öğretmen, video ile kayıt altına alacağı bir etkinlik planlamak için çevrimiçi öğreticiyi (online tutorial) kullanır. Öğretmen, yapılandırılmış bir çevrimiçi bireysel koçluk aracı kullanarak deneyimleri kaydeder.

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında, okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinliklerinin arttırılması ve istenmeyen davranışlarının azaltılması amacıyla gerçekleştirilen öğretmen eğitimi ve koçluk müdahalelerinin bir arada sunulduğu mesleki gelişim programlarının etkililiğini inceleyen çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Araştırmaların Belirlenmesi

İlgili araştırmaların belirlenmesi sürecinde elektronik ve manuel olmak üzere iki ayrı tarama yapılmıştır. İlk olarak Eylül-Kasım 2021 tarihleri arasında ERIC, PsycINFO, ScienceDirect, ULAKBIM Turkish National Databases, Google Scholar ve YÖK TEZ veri tabanları üzerinden elektronik tarama gerçekleştirilmiştir. Taramalarda değişkenlerin İngilizce ve Türkçe olarak çeşitli kombinasyonları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan terimler; sosyal yetkinlik/social competence, sosyal davranışlar/social behaviors, problem davranış/problem behavior, zorlayıcı davranış/challenging behavior, sosyal-duygusal öğrenme/social-emotional learning, öğretmen-çocuk ilişkisi/teacher-child relationship, öğretmen-çocuk etkileşim kalitesi/teacher-child interaction quality, öğretmenler için mesleki gelişim/professional development for teachers, öğretmenler için hizmet içi eğitim/in-service training for teachers, koçluk/coaching olarak belirlenmiş olup tüm taramalara erken çocukluk/early childhood ve okul öncesi/preschool/kindergarten anahtar kelimeleri eklenmiştir. İkinci olarak, elektronik taramada ulaşılamayan ve/veya gözden kaçan araştırmaları tespit etmek üzere manuel bir tarama gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya konu olan değişkenlere ilişkin alanyazında yayımlanmış olan sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarının kaynakçaları incelenmiştir (Egert, Dederer, & Fukkink, 2020; Elek & Page, 2019; Murano, Sawyer, & Lipnevich, 2020; Stormont, Reinke, Newcomer, Marchese, & Lewis, 2015). Elektronik taramada toplam 795 araştırmaya ulaşılmıştır. Yinelenen 263 araştırma çıkarıldıktan sonra geriye kalan 532 makale ve manuel tarama doğrultusunda belirlenen 21 makale olmak üzere toplam 553 araştırma aşağıda açıklanan dâhil edilme ve hariç tutma ölçütleri kapsamında incelenmiştir.

2.5.2. Dâhil Etme ve Hariç Tutma Ölçütleri

Öncelikli olarak taramalar doğrultusunda tespit edilen 553 araştırmanın başlık ve özetleri aşağıda açıklanan hariç tutma ölçütleri doğrultusunda gözden geçirilmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen hariç tutma ölçütleri; (a) katılımcılarını özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim öğretmenlerinin oluşturduğu, (b) okul öncesi eğitim ortamlarında gerçekleştirilmeyen, (c) grup deneysel veya yarı deneysel desenlerden biri üzerine kurgulanmamış ve (d) 2011 yılından sonra yayımlanmış araştırmalar olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen incelemelerde 444 araştırma hariç tutularak geriye kalan 109 çalışma dâhil edilme ölçütleri doğrultusunda

detaylı analize tabi tutulmuştur.

Mevcut araştırma kapsamında belirlenen dâhil etme ölçütleri; (a) araştırmanın bağımlı değişkenleri olan çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranışları ile birlikte öğretmenlerin destekleyici davranışları, öğretmen-çocuk etkileşim kalitesi ve öğretmen-çocuk ilişkisini geliştirmeye odaklanan, öğretmen eğitimi ve koçluğun bir arada kullanıldığı, (b) katılımcılarını erken çocukluk eğitimcileri ve/veya okul öncesi dönem çocuklarının oluşturduğu, (c) grup deneysel veya yarı deneysel araştırma desenlerinden birisinin kullanıldığı ve (d) son 10 yılda (2011-2021) yayımlanan araştırmalar olarak belirlenmiştir. Başlık ve özet değerlendirmesi doğrultusunda tespit edilen 109 çalışmanın tam metinleri detaylı incelendiğinde, 89 çalışmanın elenmesine geriye kalan 20 çalışmanın ise dâhil edilmesine karar verilmiştir. Belirlenen çalışmaların yazar, yıl ve gerçekleştirildiği ülke, kullanılan araştırma deseni, katılımcı sayısı, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, uygulama süresi ve temel sonucuna ilişkin bilgiler Tablo 4'te özetlenmiştir. Bununla birlikte her bir çalışmanın detaylı açıklaması kronolojik sıra gözetilerek aşağıda sunulmuştur.

2.5.3. Belirlenen Araştırmaların Özetlenmesi

Snyder ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programının uyarlanmış kısa formu ile birlikte sunulan Kabul ve Taahhüt (Acceptance and Commitment) çerçevesi ve koçluk desteğinin öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 14 okul öncesi eğitim sınıfında görev yapan 28 lider ve yardımcı öğretmen ile bu öğretmenlerin sınıflarında problem davranış puanları yüksek ve düşük 136 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, müdahaleye katılan deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundaki öğretmenlere göre olumlu davranışlarının arttığı, olumsuz davranışlarının ise azaldığı tespit edilmiştir. Buna göre; eğitim ve koçluk desteği alan öğretmenlerin çocuklarla etkileşim sırasında daha az eleştiri, daha az öfke ve daha az olumsuz kontrol davranışları gösterdiği bununla birlikte olumlu dikkat ve olumlu katılımı daha sık kullandıkları gözlemlenmiştir. Deney grubunda yer alan ve problem davranış puanı yüksek olan çocukların olumlu davranışlarının arttığı, yapıcı sosyal katılım gösterdikleri ve akranlarına karşı olumsuz davranışlarının azaldığı tespit edilmiştir. Ek olarak, akranların problem davranışları yüksek olan bu çocuklara yönelik olumsuz davranışların azaldığı, onlardan kaçınma ve onları reddetme düzeylerinde umut verici artışların

olduğu belirlenmiştir.

Baker-Henningham, Scott, Jones ve Walker (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programının çocukların okul ve evde gösterdiği davranış problemleri ile sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 12 deney (n=113) ve 12 kontrol (n=112) okulundaki öğretmenler tarafından problem davranışı en yüksek olarak derecelendirilen 3-6 yaşları arasındaki toplam 225 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri, çocukların sınıf ortamında doğrudan gözlemi ve çocukların davranışlarına yönelik ebeveyn ve öğretmenleri tarafından doldurulan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Sınıf ortamında yapılan doğrudan gözlem sonuçları çocukların davranış problemlerinin azaldığını ve arkadaşlık becerilerinin arttığını göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmen ve ebeveyn ölçekleri çocukların davranış problemlerinin azaldığını gösterirken, öğretmen ölçekleri çocukların sosyal becerilerinin ve sınıf içi katılımlarının arttığını ortaya koymuştur.

Ştefan ve Miclea (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönem çocukların sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirilmesi ve problem davranışlarının azaltılmasını amaçlayan çocuk, öğretmen ve ebeveyn odaklı önleme programının çocuk çıktıları üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Randomize kontrollü deneysel desen tasarımının kullanıldığı araştırmaya 7'si deney 7'si ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 14 sınıf dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında ebeveynler, sınıf içi etkinlikler, çocukların sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirmek için ebeveyn koçluğu stratejilerini öğrenme ve uygulama ile çocukların istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmada kullanılabilecek yapıcı stratejiler konularını içeren dört tartışma oturumuna katılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerden sınıf yönetimi ile iletişim ve öğretmen-ebeveyn işbirliği başlıklı iki atölye çalışmasına katılmaları ve beş modülden oluşan bir etkinlik programını sınıfta uygulamaları istenmiştir. Öğretmenler etkinlik programını uygulama sürecinde gözlemlenmiş ve uygulamalarına ilişkin geri bildirim almışlardır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların duygu bilgisi ve sosyal problem çözme becerilerinin arttığı, öğretmen ve ebeveynleri tarafından doldurulan ölçme araçları doğrultusunda sosyal-duygusal yetkinlik ve dışa yönelim davranış problemlerinin iyileştiği tespit edilmiştir.

Artman-Meeker, Hemmeter ve Snyder (2014), Piramit Model stratejilerine yönelik olarak gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin piramit model stratejilerini uygulama düzeyleri ile öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirilen

araştırmanın katılımcılarını 9 farklı Head Start okulunda çalışan 33 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenler, yalnızca atölye çalışması (n=17) ve atölye çalışmaları ile birlikte sunulan uzaktan koçluk desteği (n=16) olmak üzere iki ayrı deney koşuluna atanmışlardır. Araştırma sonunda, atölye çalışması ile koçluk desteği alan öğretmenlerin yalnızca atölye çalışmasına katılan gruptaki öğretmenlere kıyasla Piramit Model stratejilerini doğru uygulama düzeyleri anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, yalnızca atölye çalışmasına katılan öğretmenlerin sınıflarının duygusal destek ve sınıf organizasyonu puanlarının düştüğü, atölye çalışması ile koçluk desteği alan öğretmenlerin ise bahsi geçen iki boyuttaki puanlarının arttığı tespit edilmiştir.

Morris ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek üzere gerçekleştirilen üç farklı programın öğretmen uygulamaları, sınıf iklimi, çocukların davranış düzenleme, yürütücü işlevi, sosyal problem çözme becerileri, duygu bilgileri, öğrenme ve sosyal davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını 104 okuldan 307 sınıf ve her bir sınıftan seçilen 9 çocuk oluşturmuştur. Katılımcılar; İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı (Incredible Years Teacher Training Programı, Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies [PATHS]) ve Zihin Araçları-Oyun (Tools of the Mind-Play) olmak üzere üç deneysel işlem koşuluna rastgele atanmıştır. İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı, öğretmenlerin sınıf içi ve çocukların davranışlarını yönetmesine odaklanmaktadır. Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi programı, çocukların duyguları öğrenmesine ve akranlarıyla uygun şekilde etkileşime girmesine yardımcı olmak için yapılandırılmış etkinlikleri içermektedir. Zihin Araçları-Oyun programı ise çocukların duygularını ve davranışlarını düzenleme becerilerini güçlendirmek için çocukların hayali oyunlar planlama ve canlandırmalarını desteklemek üzere öğretmenleri eğitmektedir. Araştırma sonuçları, her üç kanıta dayalı programın da (özellikle İnanılmaz Yıllar veya PATHS) uygun destekler ve ölçekte uygulanmasının çocukların sosyal duygusal gelişimini iyileştirme hedefini karşılamada etkili olduğunu göstermiştir. Buna göre; Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi programı, çocukların duygu bilgisinde, sosyal problem çözme becerilerinde ve sosyal davranışlarda küçük ila orta dereceli gelişme sağlamıştır. İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitimi programı, çocukların duygu bilgisi, sosyal problem çözme becerileri ve sosyal davranışlarını geliştirmiştir.

Ancak, çocukların problem davranışları ve yürütücü işlev becerileri üzerinde (en yüksek riskli çocuklar hariç) beklenen etkiler gözlenememiştir. Zihin Araçları-Oyun programının ise çocukların yalnızca duygu bilgileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Vartuli, Bolz ve Wilson (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Head Start sınıflarındaki öğretmen-çocuk etkileşim kalitesinin iyileştirilmesi için proje tabanlı öğrenme ile bütünleştirilmiş koçluk desteği sunulmuştur. Araştırmanın katılımcılarını 21 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma kapsamında öğretmenlere öğretmen-çocuk etkileşiminin boyutları ile proje yaklaşımına ilişkin toplam dört saatlik bilgi verilmiş ve haftalık en az bir saatlik koçluk desteği sağlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen-çocuk etkileşimi ile proje yaklaşımı birleştiren bu mesleki gelişim yaklaşımın öğretmen-çocuk etkileşimlerini tüm alt boyutlarda iyileştirdiğini göstermiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin duygusal destek, sınıf organizasyonu, eğitimsel destek puanları ile birlikte toplam öğretmen-çocuk etkileşimi puanlarının anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

Zan ve Donegan-Ritter (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen-çocuk etkileşiminin alt boyutlarına odaklanan atölye çalışmaları ile video tabanlı öz-yansıtma, akran koçluğu ve mentörlük döngüsünden oluşan bir yıllık mesleki gelişim programının öğretmen-çocuk etkileşim kalitesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Amerika Birleşik Develetlerinde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını deney grubunda 38, kontrol grubunda ise 22 öğretmen olmak üzere toplam 60 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenler 2 ayda bir üç saatlik dört atölye çalışmasına katılmış, her ay sınıf içi uygulamalarını 15-20 dakikalık video ile kayıt altına almış ve proje personeli tarafından hazırlanan kılavuz doğrultusunda kendi uygulamalarını izleyerek yansıtma yapmış, aylık olarak da akran koçluğu ve mentörlük desteği almışlardır. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan sınıflardaki davranış yönetimi, üretkenlik, dil modeli olma ve geri bildirim kalitesi alt boyutlarında kontrol grubuna kıyasla önemli artışlar olduğu tespit edilmiştir.

Conroy ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırma, BEST in CLASS mesleki gelişim programının öğretmen davranışları, çocukların problem davranışları ile katılımı üzerindeki etkisini incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 26'sı deney 27'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 53 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan duygusal/davranışsal problemler açısından risk altında olan 130 okul öncesi dönem çocuk (deney=66, kontrol=64) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma

sonuçları, deney grubunda yer alan öğretmenlerin kontrol grubundaki öğretmenlere göre program içeriğinde yer alan öğretim stratejilerini kullanma yüzdesinin arttığını göstermektedir. Deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla yıkıcı, saldırgan ve karşı gelme problem davranışlarının azaldığı ve katılım yüzdesinin arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kontrol grubuna kıyasla, deney grubundaki olumlu öğretmen-çocuk etkileşimlerinin arttığı ve olumsuz öğretmen-çocuk etkileşimlerinin azaldığı saptanmıştır.

Yoshikawa ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 2 yıl süren öğretmen mesleki gelişim programının öğretmen-çocuk etkileşimi ile çocukların dilsel/okuryazarlık becerileri ve davranışsal çıktıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmen mesleki gelişim programı öğretmen atölyeleri ile sınıf içi koçluk ziyaretlerinden oluşmaktadır. Şili'de gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını 64 anaokulundan toplam 1.876 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçları uygulanan mesleki gelişim programının öğretmen-çocuk etkileşimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Programın birinci yılı sonunda gözlemlenen duygusal desteğin yüksek düzeyde, sınıf organizasyonunun orta düzeyde olumlu etkilendiği tespit edilmiştir. Bu etkinin, eğitimsel destek boyutunda ise sınırda olduğu saptanmıştır. Programın ikinci yılının sonunda, duygusal destek ve sınıf organizasyonu üzerinde orta düzeyde olumlu etkiler gözlemlenirken, eğitimsel destek üzerinde etki tespit edilmemiştir. İki yılın sonundaki çocuk çıktıları çocukların okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir farklılaşma olmazken, sosyal-duygusal becerilerinin düşük sınırda bir etki yaptığını göstermiştir.

Hemmeter ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Piramit Model stratejilerine yönelik gerçekleştirilen öğretmen atölyeleri ve uygulama temelli koçluk desteğinin öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları stratejiler, çocukların sosyal-duygusal becerileri ile problem davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 20'si deney 20'si kontrol grubunda yer alan 40 öğretmen ile bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan toplam 494 (deney=252; kontrol=242) okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Bununla birlikte, araştırma kapsamında öğretmenleri tarafından davranış problemleri açısından risk altında olduğu belirtilen 104 (deney=56; kontrol=48) çocuk üzerinden gözlem verisi toplanmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre Piramit Modeli stratejilerini daha doğru uygulama düzeylerinin anlamlı olarak arttığını göstermektedir. Müdahalenin uygulandığı sınıflardaki duygusal desteğin ve sınıf organizasyonun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocuk düzeyinde

elde edilen veriler incelendiğinde; deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki akranlarına kıyasla sosyal becerilerinin daha yüksek, problem davranışlarının ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Son olarak, problem davranış bakımından risk altındaki çocukların sosyal etkileşim becerileri ve problem davranışlarına ilişkin gerçekleştirilen gözlemlerde deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Conners-Burrow ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin çocukların sosyal ve duygusal yetkinliklerini destekleme kapasitelerini desteklemek üzere geliştirilen Reaching Educators and Children (REACH) eğitim ve koçluk programının çocukların prososyal ve problem davranışları ile öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişime yönelik uygulamaları ve öğretmen-çocuk etkileşimine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 139 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin duyarlı ve besleyici stratejileri (çocuklarla sıcak tonlarda konuşma, onlar ile aynı hizada bulunma, çocuklara ilgi gösterme, çocukları dikkatle dinleme gibi) kullanma sıklıklarının arttığını, olumsuz ve mesafeli davranışlarının (sinirli veya düşmanca konuşmak, çocukların yaptıklarıyla ilgilenmiyormuş gibi görünmek gibi) ise azaldığını göstermiştir. Öğretmenlerin duygu ifadelerini öğretme ve problem çözmeyi kullanmada ortalama olarak orta ila yüksek düzeyde kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, çocukların prososyal davranışlarının arttığı, sözel saldırganlık davranışlarının azaldığı ancak fiziksel saldırganlık davranışlarında anlamlı bir azalma olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim ve materyallerden oldukça memnun oldukları belirlenmiştir.

Early, Maxwell, Ponder ve Pan (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlere sınıf içi öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğini arttırmaya yönelik uygulanan üç farklı mesleki gelişim programının etkililiği incelenmiştir. Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını 336 okuldan 486 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılar; küçük öğretmen gruplarının beş günlük eğitim ve destek için bir araya geldiği bir grup modeli olan Sınıf Etkileşimlerinden En İyi Şekilde Yararlanma (Making the Most of Classroom Interactions [MMCI]) grubu (n = 175), video kayıtları üzerinden öğretim, gözden geçirme ve geri bildirim döngülerini kullanarak bir koçla bire bir çalıştıkları Benim Öğretim Eşim (My TeachingPartner [MTP]) grubu (n = 151) ve kontrol grubu (n = 160) olmak üzere üç deneysel işlem koşuluna rastgele atanmıştır. Araştırma sonucunda Sınıf Etkileşimlerinden En İyi Şekilde Yararlanma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki duygusal destek ve

eğitimsel destek niteliğinin kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarına göre yüksek etki düzeyinde, sınıf organizasyonu niteliğinde ise düşük etki düzeyinde de olsa anlamlı bir iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu öğretmenlerin diğer gruptaki öğretmenlere kıyasla öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğine ilişkin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benim Öğretim Eşim programına katılan öğretmenlerin ise duygusal destek niteliği puanları artarken sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek puanlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Jennings ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin sosyal ve duygusal yetkinliğini geliştirmek ve sınıf etkileşimlerinin kalitesini artırmak için tasarlanmış farkındalık temelli bir mesleki gelişim programı olan Eğitimde Farkındalık ve Psiklolojik Sağlamlık Geliştirme (Cultivating Awareness and Resilience in Education [CARE for Teachers])'ın öğretmen ve sınıf düzeyindeki çıktılar üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Buna göre, sınıf düzeyindeki çıktılar; öğretmen-çocuk etkileşiminin duygusal destek ve sınıf organizasyonu boyutundan oluşurken öğretmen düzeyindeki çıktılar; duygu düzenleme, bilinçli farkındalık, psikolojik ve fiziksel sıkıntı ve acelecilik hastalığını içermiştir. Randomize kontrollü deneysel desende tasarlanan araştırmanın katılımcılarını 36 okuldan 224 anasınıfından beşinci sınıfa kadar eğitim veren öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık düzeylerinin arttığını, bununla birlikte psikolojik sıkıntı ve acelecilik hastalığının azaldığını göstermiştir. Sınıf düzeyindeki çıktılar incelendiğinde; deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki duygusal destek ve sınıf organizasyonu niteliğinin kontrol grubundaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir.

Baker-Henningham ve Walker (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Jamaika kültürü için uyarlanan İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programının etkililiği araştırılmıştır. Randomize kontrollü deneysel desenin kullanıldığı araştırmaya, deney (n=37) ve kontrol (n=36) gruplarında yer alan toplam 73 okul öncesi öğretmeni ile bu öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan toplam 225 çocuk (deney=113; kontrol=112) katılmıştır. Araştırmanın çocuk, öğretmen ve sınıf düzeyinde bağımlı değişkenleri bulunmaktadır. Buna göre çocuk düzeyindeki bağımlı değişkenler çocukların uygun davranışları ile sınıf içi katılıma yönelik ilgi ve istek düzeyi iken öğretmen düzeyindeki bağımlı değişkenler öğretmenlerin olumlu ve olumsuz davranışları iken sınıf düzeyindeki bağımlı değişkenler sınıf atmosferi ile sınıf çevresinin kalitesi olarak

belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen gözlem verileri çok düzeyli regresyon analizi (multilevel multiple regression) yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen eğitimi ve koçluk desteğinin öğretmenlerin davranışlarını önemli düzeyde iyileştirdiğini öğretmenlerin olumlu davranışlarının artarken olumsuz davranışlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak duygusal olarak destekleyici bir sınıf ortamının oluştuğu ve sınıf genelindeki çocuk davranışlarının iyileştiği tespit edilmiştir. Müdahalenin tamamlanmasından 6 ay sonra gerçekleştirilen izleme çalışmaları programın etkililiğinin sürdüğünü göstermektedir.

Sutherland ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, BEST in CLASS müdahalesinin çocukların problem davranışları, öğretmen-çocuk etkileşimleri ve öğretmen-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisi randomize kontrollü deneysel desen kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, deney (n=92) ve kontrol (n=93) gruplarında yer alan toplam 185 okul öncesi öğretmeni ile bu öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan duygusal/davranışsal problemler bakımından risk altında olduğu öğretmenleri tarafından doldurulan ölçme aracı aracılığıyla belirlenen 3-5 yaş arası toplam 465 çocuk (deney=231, kontrol=234) oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, müdahalenin gerçekleştiği sınıflarındaki çocukların kontrol grubundaki akranlarına kıyasla hem öğretmenin bildirdiği hem de gözlemlenen problem davranışlarında azalma olduğunu ve öğretmen tarafından bildirilen sosyal beceri ve sınıf etkinliklerine katılımda iyileşme yaşadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, olumsuz öğretmen-çocuk etkileşiminin azaldığı, olumlu öğretmen-çocuk etkileşiminin ise arttığı tespit edilmiştir. Müdahale grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundaki öğretmenlere göre sınıflarındaki çocuklar ile daha yüksek düzeyde yakınlık ve daha düşük düzeyde çatışmalı ilişki geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Kalkan (2019) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında, çocukların sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere okul öncesi öğretmenleri için öğretmen eğitimi ve koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programı hazırlanmış ve hazırlanan bu programın öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları stratejilerin iyileşmesi, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel deseninin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını 34 okul öncesi öğretmeni (deney=15, kontrol=19) ile bu öğretmenlerin sınıflarından seçilen 65 çocuk (deney=29, kontrol=36) oluşturmuştur. Araştırma kapsamında, deney grubunda yer alan öğretmenlere dört öğretmen eğitim çalıştayı ile sekiz hafta uygulama

temelli koçluk desteği sağlanmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek üzere kullandıkları stratejileri olumlu etkilediği ve öğretmenlerin edindikleri bu stratejileri program tamamlandıktan bir ve dört ay sonra gerçekleştirilen izleme oturumları sırasında da kullanmaya devam ettiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve sosyal etkileşim davranışlarının arttığı, problem davranışlarında ise azaldığı tespit edilmiştir. Son olarak, araştırmanın deney grubunda yer alan öğretmenler, okul yöneticileri ve bu sınıflarda eğitim alan çocukların ebeveynleri araştırmanın çocuk çıktılarını olumlu etkilediğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Küçüközdemir (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerine kanıt-temelli bir sosyal ve duygusal öğrenme programını uygulayabilmeleri için verilen eğitim ve koçluk desteğinin etkililiği sınanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını seçkisiz atama yöntemi ile oluşturulan altı kontrol grubu sınıfından 61 çocuk ile yedi deney grubu sınıfından 85 çocuk olmak üzere toplam 146 çocuk oluşturmuştur. Araştırma kapsamında deney grubundaki öğretmenlere iki haftada bir eğitim verilmiş ve uygulama için haftada bir saat sınıf içi koçluk desteği sağlanmıştır. Araştırma sonuçları deney grubundaki çocukların duyguları tanıma ve sosyal problem çözme becerilerinin kontrol grubundaki akranlarına göre anlamlı düzeyde arttığını, ancak ebeveyn ve öğretmen tarafından doldurulan ölçme araçlarına göre çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranış düzeylerinde iki grup arasında anlamlı bir fark tespit edilmediğini göstermiştir.

Wolf, Aber, Behrman ve Peele (2019a) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin etkinliklerine oyun temelli ve çocuk merkezli uygulamaları dâhil etmeleri ile davranış ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik geliştirilen Gana için Kaliteli Anaokulu (Quality Preschool for Ghana [QP4G]) öğretmen mesleki gelişim programı uygulanmıştır. Araştırma, uygulanan öğretmen eğitimi ve koçluk desteğinin üzerinden geçen bir yıl sonra çocukların erken okuryazarlık, erken matematik, sosyal-duygusal beceriler ve yürütücü işlevleri üzerindeki kalıcılığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 240 okuldan 3435 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçları öğretmen eğitimi müdahalesinin çocukların genel olarak okula hazır bulunuşlukları üzerindeki etkisinin sürdüğünü göstermiştir. Hazır bulunuşluk boyutlarına göre inceleme yapıldığında çocukların özellikle sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkilerinin devam ettiği tespit edilmiştir.

Wolf, Aber, Behrman ve Tsinigo (2019b) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlere oyun temelli ve çocuk merkezli uygulamaları etkinliklerine dâhil etme ile davranış ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan öğretmen mesleki gelişim programının öğretmenlerin mesleki refahı, sınıf kalitesi ve çocukların okula hazır bulunuşluğu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gana'da gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını 240 okuldan 444 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan 3345 çocuk oluşturmuştur. Araştırma katılımcıları yalnızca öğretmen eğitimi grubu, öğretmen eğitimine ek olarak ebeveyn farkındalık toplantıları grubu ve kontrol grubu olmak üzere üç deneysel işlem koşuluna rastgele atanmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan programlar, öğretmenler için atölye çalışmaları ve sınıf içi koçluk desteği içerirken ebeveynler için video tabanlı tartışma gruplarını içermiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen eğitimi ve koçluk desteği grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki refahının bazı boyutlarında (tükenmişliğin ve yıl ortasında işten ayrılma olasılığının azalması) ve öğretmen-çocuk etkileşim kalitesinde iyileşme yaşandığını göstermiştir. Buna göre mesleki gelişim programının öğretmen-çocuk etkileşiminin duygusal destek ve sınıf organizasyonu boyutlarında artış sağladığı ancak eğitimsel destek boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çocukların hazır bulunuşluklarının arttığı tespit edilmiştir.

Baker-Henningham, Bowers, Francis, Vera-Hernández ve Walker (2021) tarafından Jamaika'da gerçekleştirilen araştırmada, okul temelli şiddet önleme programının çocukların saldırganlık düzeyleri ve öğretmenler tarafından çocuklara yönelik gösterilen şiddeti üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Kümelenmiş randomize kontrollü deneysel desende gerçekleştirilen araştırmanın deney grubunu 38 anaokulu (119 okul öncesi öğretmeni), kontrol grubunu ise yine 38 anaokulu (110 okul öncesi öğretmeni) oluşturmuştur. Bununla birlikte deney okullarındaki 441 ve kontrol okullarındaki 424 çocuk değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenler, beş tam günlük eğitim almış ve her biri ortalama bir saat süren sekiz koçluk oturumuna katılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin çocuklara yönelik şiddet davranışlarının azaldığını gösterirken çocukların saldırgan davranışlarında herhangi bir değişim olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.

Dâhil Edilen Araştırmaların Özellikleri ve Sonuçları

Yazar(yıl) Ülke	Araştırma deseni	Katılımcılar		Bağımlı değişken			Bağımsız değişken	Uygulama Süresi		Sonuçlar	
		Çocuk	Öğrt.	Çocuk	Öğretmen	Sınıf düzeyi		Eğitim oturumu	Koçluk oturumu	Çocuk çıktıları	Öğretmen ve sınıf düzeyi çıktıları
Baker-Henningham vd. (2021) JM	Randomize kontrollü deneysel desen	865	229	Saldırgan davranış düzeyi, prososyal davranış	Şiddet içerikli davranış	Öğretmen-çocuk etkileşimi	IRIE Araç Kutusu	5 tam gün	8 koçluk oturumu (her oturum 1 saat)	Saldırgan davranışlarda herhangi bir değişim görülmemesi Prosoyal davranışların artması	Çocuklara yönelik şiddet (fiziksel, sözlü ve diğer) davranışlarının azalması Öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin tüm boyutlarda artması
Kalkan (2019) TR	Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen	65	34	Sosyal beceri, davranış problemleri, sosyal etkileşim davranışları	Piramit model stratejilerini uygulama düzeyi	-	Piramit Model temelinde geliştirilen Mesleki Gelişim Programı	İki haftada bir uygulanan 4 oturum (544 dk)	8 koçluk oturumu (672 dk)	Sosyal beceri ve sosyal etkileşim davranışlarının artması, problem davranışlarının azalması	Piramit Model stratejilerini doğru kullanma düzeyinde artış
Küçüközdemir (2019) TR	-	146	13	Sosyal problem çözme, duygu bilgisi, sosyal yetkinlik ve problem davranış	-	-	Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesinden seçilen etkinlikler	İki haftada bir uygulanan altı oturum (900 dk)	Haftada bir sınıf içi koçluk	Duyguları tanıma ve sosyal problem çözme becerilerinin kontrol grubundaki akranlarına göre anlamlı düzeyde artması, Sosyal yetkinlik ve problem davranış düzeylerinde fark görülmemesi	-
Wolf, Aber, Behrman, & Peele (2019a) GH	Randomize deneysel desen	3.435	-	Erken okuryazarlık, erken matematik, sosyal-duygusal beceriler ve yürütücü işlev	-	-	Gana için Kaliteli Anaokulu (Quality Preschool for Ghana)	8 tam gün	6 sınıf ziyareti (en az 1 saat gözlem ardından toplantı)	Sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkinin bir yıl sonra da devam etmesi	

Tablo 4

Dâhil Edilen Araştırmaların Özellikleri ve Sonuçları (devamı)

Yazar(yıl) Ülke	Araştırma deseni	Katılımcılar		Bağımlı değişken			Bağımsız değişken	Uygulama Süresi		Sonuçlar	
		Çocuk	Öğrt.	Çocuk	Öğretmen	Sınıf düzeyi		Eğitim oturumu	Koçluk oturumu	Çocuk çıktıları	Öğretmen ve sınıf düzeyi çıktıları
Wolf, Aber, Behrman, & Tsinigo (2019b) GH	Randomize kontrollü deneysel desen	3.345	444	Okula hazırbulunuşluk becerisi	Mesleki iyi oluş (motivasyon, tükenmişlik, iş tatmini)	Öğretmen-çocuk etkileşimi	Gana için Kaliteli Anaokulu (Quality Preschool for Ghana)	8 tam gün	6 sınıf ziyareti (en az 1 saat gözlem ardından toplantı)	Çocukların okula hazır bulunuşluklarının artması	Tükenmişlik ve yıl ortasında işten ayrılma olasılığının azalması, Duygusal destek ve sınıf organizasyonu niteliğinin artması, eğitimsel destek niteliğinde anlamlı bir farklılılaşma görülmemesi
Baker-Henningham & Walker (2018) JM	Randomize kontrollü deneysel desen	225	73	Uygun davranış, ilgi ve istek düzeyi	Olumlu ve olumsuz öğretmen davranışları	Sınıf iklimi	Jamaika kültürü için uyarlanan İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı	8 tam gün	4 sınıf ziyareti (her biri 1 saat)	Çocuk davranışlarının iyileşmesi	Olumlu davranışlarının artması, olumsuz davranışlarının azalması, Destekleyici sınıf ortamının oluşması
Sutherland, Conroy, Algina, Ladwig, Jessee, & Gyure (2018) USA	Randomize kontrollü deneysel desen	465	185	Problem davranış, sosyal beceri, etkileşim davranışları	Öğretmen-çocuk ilişkisi	Öğretmen-çocuk etkileşimi	BEST in CLASS	1 günlük didaktik öğretmen eğitimi	14 haftalık uygulama temelli koçluk desteği	Problem davranışlarının azalması, Sosyal beceri ve sınıf etkinliklerine katılımda iyileşme görülmesi	Olumsuz öğretmen-çocuk etkileşiminin azalması, olumlu öğretmen-çocuk etkileşiminin artması, Yakın öğretmen-çocuk ilişkinin artması, çatışmalı ilişkinin azalması
Conners-Burrow, Patrick, Kyzer, & McKelvey (2017) USA	Ön test-sontest deneysel desen	-	139	Prososyal ve problem davranışları	Sosyal-duygusal destek uygulamaları	Öğretmen-çocuk etkileşimi	REACH	Ayda bir olmak üzere 6 öğretmen atölyesi; 2 yönetici atölyesi	6 sınıf ziyareti (her atölye çalışmasından sonra bir kez)	Prososyal davranışlarının artması, Sözel saldırganlık davranışlarının azalması Fiziksel saldırganlık davranışlarında anlamlı bir azalma görülmemesi	Sosyal-duygusal gelişimi destekleyici davranışların artması, olumsuz davranışlarının azalması

Tablo 4
Dâhil Edilen Araştırmaların Özellikleri ve Sonuçları (devamı)

Yazar(yıl) Ülke	Araştırma deseni	Katılımcılar		Bağımlı değişken			Bağımsız değişken	Uygulama Süresi		Sonuçlar	
		Çocuk	Öğrt.	Çocuk	Öğretmen	Sınıf düzeyi		Eğitim oturumu	Koçluk oturumu	Çocuk çıktıları	Öğretmen ve sınıf düzeyi çıktıları
Early, Maxwell, Ponder, & Pan (2017) USA	Randomize kontrollü deney	-	486	-	Öğretmen-çocuk etkileşim bilgisi	Öğretmen-çocuk etkileşimi	Sınıf Etkileşimlerinden En İyi Şekilde Yararlanma + Öğretim Ortağım	5 gün 22,5 saat eğitim	Ortalama sekiz koçluk döngüsü	-	Duygusal destek ve eğitimsel destek niteliğinin artması Öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğine ilişkin bilgi düzeylerinin artması
Jennings vd. (2017) USA	-	224	-	-	Duygu düzenleme, bilinçli farkındalık, psikolojik ve fiziksel sıkıntı ve acelecilik hastalığı	Öğretmen-çocuk etkileşimi	CARE	5 tam gün (toplam 30 saat)	Ortalama 26 dk.'lık (ranj= 9-60 dk.) telefon üzerinden koçluk	-	Duygusal destek ve sınıf organizasyonu niteliğinin artması Duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık düzeylerinin artması Psikolojik sıkıntı ve acelecilik hastalığının azalması
Hemmeter ,Snyder, Fox, & Algina (2016) USA	Randomize kontrollü deneysel desen	494	40	Sosyal beceri ve problem davranış, sosyal etkileşim becerisi	Piramit model stratejilerini uygulama düzeyi	Öğretmen-çocuk etkileşimi	Piramit Model Stratejileri	3 gün (toplam 19,5 saat)	12-16 hafta boyunca haftada en az 1 kez	Sosyal becerilerini artması, problem davranışların azalması Sosyal etkileşim becerileri ve problem davranış gözlemlerinin farklılaşmaması	Piramit Modeli stratejilerini daha doğru uygulama düzeyinin artması Duygusal destek ve sınıf organizasyonun artması
Conroy, Sutherland, Algina, Wilson, Martinez, & Whalon (2015) USA	Randomize deneysel desen	130	53	Problem davranış, çocuğun katılımı	Öğretmen davranışı	Öğretmen-çocuk etkileşimi	BEST in CLASS	6 saat	14 hafta boyunca haftada 1 kez (2 saat)	Yıkıcı, saldırgan ve karşı gelme problem davranışlarının azalması ve katılım yüzdesinin artması	Olumlu stratejileri kullanma yüzdesinin artması Olumlu öğretmen-çocuk etkileşimlerinin artması, olumsuz öğretmen-çocuk etkileşimlerinin azalması

Tablo 4
Dâhil Edilen Araştırmaların Özellikleri ve Sonuçları (devamı)

Yazar(yıl) Ülke	Araştırma deseni	Katılımcılar		Bağımlı değişken			Bağımsız değişken	Uygulama Süresi		Sonuçlar	
		Çocuk	Öğrt.	Çocuk	Öğretmen	Sınıf düzeyi		Eğitim oturumu	Koçluk oturumu	Çocuk çıktıları	Öğretmen ve sınıf düzeyi çıktıları
Yoshikawa vd. (2015) CL	Randomize kontrollü deneysel desen	1.876	119	Sosyal-duygusal beceri, dil/okuryazarlık becerileri	-	Öğretmen-çocuk etkileşimi	İyi Bir Başlangıç (A Good Start)	12 modülden oluşan 2 yıllık eğitim (her bir modül 4 saat)	Her modül için 2 koçluk oturumu	Sosyal-duygusal becerilerin anlamlı farklılaşması, Okuryazarlık becerilerinde anlamlı bir farklılaşma olmaması	Programın birinci yılında öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin tüm boyutlarda artması Programın ikinci yılında duygusal destek ve sınıf organizasyonu niteliğinin artması eğitimsel desteğin fark yaratmaması
Artman-Meeker, Hemmeter, & Snyder (2014) USA	Randomize kontrollü deneysel desen	-	33	-	Piramit model stratejileri uygulama düzeyi	Öğretmen-çocuk etkileşimi	Piramit Model Stratejileri	1 gün (toplam 6 saat)	Ortalama 1-8 oturum (her oturum ortalama 2 saat)		Atölye çalışması ile birlikte koçluk desteği alan öğretmenlerin yalnızca atölye çalışmasına katılan gruptaki öğretmenlere kıyasla Piramit Model stratejilerini doğru uygulama düzeylerinin, sınıf içi duygusal destek ile sınıf organizasyonu niteliğinin anlamlı olarak artması
Morris, Mattera, Castells, Bangser, Bierman, & Raver (2014) USA	Randomize kontrollü deneysel desen	-	307 sınıf	Davranış düzenleme, yürütücü işlevi, sosyal problem çözme, duygu bilgisi, öğrenme davranışları ve sosyal davranışlar	Öğretmen uygulamaları	Sınıf iklimi	İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı, ADSD ve Zihin Araçları-Oyun	-	-	Her üç kanıta dayalı programın da (özellikle İnanılmaz Yıllar ve Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejileri) uygun destekler ile ve uygun ölçekte kullanılmasının çocukların sosyal duygusal gelişimini iyileştirmesi	Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğretim uygulamalarının artması

Tablo 4
Dâhil Edilen Araştırmaların Özellikleri ve Sonuçları (devamı)

Yazar(yıl) Ülke	Araştırma deseni	Katılımcılar		Bağımlı değişken			Bağımsız değişken	Uygulama Süresi		Sonuçlar	
		Çocuk	Öğrt.	Çocuk	Öğretmen	Sınıf düzeyi		Eğitim oturumu	Koçluk oturumu	Çocuk çıktıları	Öğretmen ve sınıf düzeyi çıktıları
Vartuli, Bolz, & Wilson (2014) USA	-	-	21	-	İnanç, Proje yaklaşımı doğru uygulama	Öğretmen-çocuk etkileşimi	Proje yaklaşımı ve öğretmen çocuk etkileşimi ile bütünleştirilmiş koçluk	4 saat	Haftalık en az 1 saat	-	Duygusal destek, sınıf organizasyonu, eğitimsel destek puanları ile birlikte toplam öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin anlamlı düzeyde artması
Zan & Donegan-Ritter (2014) USA	-	-	60	-	-	Öğretmen-çocuk etkileşimi	CAMP Quality	4 oturum (12 saat)	Video temelli öz yansıtma (15-20 dk video); akran koçluğu (20-45 dk); aylık mentörlük toplantısı	-	Davranış yönetimi, üretkenlik, dil modeli olma ve geri bildirim kalitesi alt boyutlarının kontrol grubuna kıyasla önemli düzeyde artması
Ştefan & Miclea (2013) RO	Randomize kontrollü deneysel desen	-	14 sınıf	Duygu anlama becerisi, sosyal problem çözme, sosyal yetkinlik ve problem davranış, sosyal beceri	-	-		4,5 saatlik eğitim	5 oturum (her oturum 1 saat)	Duygu bilgisi ve sosyal problem çözme becerilerinin artması, Sosyal-duygusal yetkinliklerini artması Dışa yönelim davranış problemlerinin azalması	-
Baker-Henningham, Scott, Jones, & Walker (2012) JM	Randomize kontrollü deneysel desen	225	-	Olumlu ve olumsuz davranışlar	-	-	İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı	8 tam gün	Ayda bir kere 4 oturum (her oturum 1 saat)	Davranış problemlerinin azalması, Arkadaşlık becerilerinin artması, Sosyal beceri ve sınıf içi katılımlarının artması	-
Snyder ve diğerleri (2011) USA	-	136	28	Problem davranış, sosyal davranış	Öğretmen davranışı	-	Uyarlanmış İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı	5 atölye çalışması (Her biri 3 saat)	3 koçluk oturumu (her biri 45 dk.)	Olumlu davranışlarının artması, Yapıcı sosyal katılım göstermeleri, Akranlarına yönelik olumsuz davranışlarının azalması	Olumlu davranışlarının artması, olumsuz davranışlarının azalması

2.5.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Araştırmaların gerçekleştirildiği ülkeler incelendiğinde çalışmaların yarısından fazlasının (*f*=11) Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Geriye kalan araştırmaların tamamına yakının (*f*=8) düşük ya da orta gelir düzeyindeki ülkelerde yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaların yayım yılı bilgisi de işe koşulduğunda bu durumun çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemeye yönelik müdahale çalışmalarının düşük ve orta gelir grubundaki ülkelerde de giderek yaygınlaştığını göstermektedir. Araştırmaların desenleri incelendiğinde; 20 çalışmanın 13'ünün randomize kontrollü deneysel desende tasarlandığı görülmektedir. Randomize kontrollü deneysel desenin, deneysel tasarımlar içinde en güçlü ve yanlılığı en aza indiren tür olduğu göz önünde bulundurulduğunda alanyazında çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemeye yönelik nitelikli mesleki gelişim araştırmalarının yapıldığını göstermektedir. Araştırmaların katılımcıları incelendiğinde, en az 13 sınıf/öğretmen ile en fazla 486 öğretmenle gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Early vd., 2017; Küçüközdemir, 2019). Araştırmanın çocuk katılımcı sayıları ise en az 65 en fazla 3.345 olarak tespit edilmiştir (Kalkan, 2019; Wolf vd., 2019a). Yüksek örneklem grupları ile gerçekleştirilen araştırmaların gerçekleştirildiği ülkelerde ulusal nitelikte desteklenen projelerin ürünü olduğu (Early vd., 2017; Wolf vd., 2019a) küçük ölçekli araştırmaların ise tez çalışması kapsamında gerçekleştirildiği görülmektedir (Kalkan, 2019; Küçüközdemir, 2019).

Araştırmalar bağımlı değişkenler açısından incelendiğinde, 15'inin çocuk çıktılarına, 14'ünün öğretmen çıktılarına odaklandığı, yalnızca 8 çalışmanın çocuk, öğretmen ve sınıf düzeyinde çıktıları hedeflediği belirlenmiştir. İncelenen araştırmalarda hedeflenen çocuk çıktıları davranış problemleri ve olumlu sosyal davranış değişkenlerinde yoğunlaşmakla birlikte sosyal beceri, problem çözme ve duygu bilgisi gibi çıktılara da ulaşılmıştır. Az sayıda olmakla birlikte okula hazırbulunuşluk, erken matematik ve okuryazarlık, ilgi/istek düzeyi, katılım ve öğrenme davranışları da araştırmalara konu olan değişkenlerdendir. Araştırmalarda öğretmen çıktısı olarak sıklıkla öğretmenlerin olumlu ve sosyal duygusal gelişimini destekleyen davranışları ile olumsuz davranışları hedeflenmiştir. Bununla birlikte yalnızca bir araştırmada öğretmen-çocuk ilişkisi değişkenine (Sutherland vd., 2018) yer verilirken, iki araştırmada ise öğretmenlerin mesleki iyi oluşları ile ruh sağlıklarına yönelik değişkenlere yer verilmiştir (Jennings vd., 2017; Wolf vd., 2019b). Sınıf düzeyinde

incelenen bağımlı değişkenler ise öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği ile sınıf iklimi olarak belirlenmiştir.

Araştırmalarda uygulanan müdahale programları sıklıkla İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı (*f*=4), Piramit Model stratejilerinden oluşan uygulamalar (*f*=3) ve BEST in CLASS (*f*=2) programlarıdır. Her üç müdahale türünde kullanılan stratejiler kanıt temelli uygulamaları içermektedir. Araştırmalarda gerçekleştirilen müdahalelerdeki öğretmen eğitimi oturumlarının sayı ve süresi incelendiğinde; 4 saatlik tek bir oturumdan 8 tam günlük oturumlara kadar geniş bir yelpazede gerçekleştirildiği görülmektedir (Baker-Henningham & Walker, 2018; Wolf vd., 2019a; Wolf vd., 2019b). Gerçekleştirilen koçluk oturumları değerlendirmeye alındığında üç oturumdan 24 oturuma kadar değişen dozda koçluk yapıldığı görülmüştür. Araştırmalarda sıklıkla 8 oturum (*f*=4), 6 oturum (*f*=3) ile 12-16 (*f*=3) oturum tercih edilmiştir.

Araştırmaların sonuçları incelendiğinde, öğretmen eğitimi ve koçluk desteğinin öğretmenlerin olumlu ve sosyal duygusal gelişimini destekleyen davranışlarının artması, olumsuz davranışlarının ise azalması ile sonuçlandığı görülmektedir. Çocuk düzeyindeki çıktılar değerlendirildiğinde, öğretmeni müdahaleye katılan çocukların problem davranışlarının azaldığı ve olumlu sosyal davranış ve sosyal becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyindeki çıktılar ise, öğretmen-çocuk etkileşiminin özellikle duygusal destek niteliğinin tüm araştırmalarda arttığını gösterirken, müdahale çalışmalarından en az etkilenen eğitimsel destek niteliği olmuştur.

İlgili alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmen eğitimi ve koçluk desteğinden oluşan mesleki gelişim uygulamalarının öğretmen, çocuk ve sınıf düzeyindeki çıktıları olumlu yönde etkilediği görülmektedir. İlgili mesleki gelişim uygulamalarının yaygın olarak Amerika Birleşik Devletlerinde uygulandığı ancak günümüzde düşük ve orta gelir grubundaki ülkelerde de görülmeye başlandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi ve koçluk desteğini içeren hizmet içi eğitim çalışmalarının Türkiye'de yakın dönemde çalışılmaya başlandığı belirlenmiştir. Küçüközdemir (2019) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında sadece çocuk çıktılarının hedeflendiği, Kalkan (2019) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında ise çocuk ve öğretmen çıktılarına odaklanıldığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada çocuk, öğretmen ve sınıf düzeyi çıktılarının hedeflenmesi Türkiye örneklemi için yeni bir sonuç elde edilmesini sağlamakla birlikte daha geniş yelpazeden değerlendirme yapılmasına katkı sunması yönünden de önemli görülmektedir. Bununla birlikte alanyazındaki çalışmaların yalnızca birinde öğretmen-çocuk ilişkisinin

değişiminin hedeflenmesi alanyazındaki bilgilerin sınırlı olduğunu düşündürtmekte ve mevcut araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada, düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere uygulanan mesleki gelişim programının etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın yöntem bölümü, araştırmanın modeli, değişkenleri, katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırma sonuçlarının geçerliği ve araştırma sürecindeki deneyimler başlıkları altında detaylandırılmıştır. Araştırmanın değişkenleri bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki ayrı başlık altında açıklanırken katılımcılar, katılımcı okulların belirlenmesi, öğretmenler, çocuklar ve araştırmacı-koç özellikleri başlıkları altında ele alınmıştır. Veri toplama araçları başlığı altında araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgi verilmiştir. Veri toplama süreci deneysel uygulamaya hazırlık, uygulama öncesi verilerin toplanması, uygulama süreci ve uygulama sonrası verilerin toplanması başlıkları altında açıklanmıştır. Verilerin analizinde uygulama öncesi ve sonrası elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilirken araştırma sonuçlarının geçerliği başlığı altında iç ve dış geçerliğe ilişkin bilgiler sunulmuştur. Son olarak, araştırmacının süreçteki deneyimlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve istenmeyen davranışlarını azaltmak üzere öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının öğretmen ve çocuk çıktılarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel tasarımda bir grup araştırma katılımcısı deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmakta ve ön test uygulanmaktadır. Ön testlerin tamamlanmasının ardından müdahale koşulları işe koşulmakta ve müdahaleyi takiben bir son test uygulanmaktadır. Katılımcıların deney ve kontrol gruplarına yansız atanması sayesinde bu desen iç geçerlik yönünden en güçlü desendir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Yansız atama, deney ve kontrol gruplarının müdahalenin başlangıcındaki eşitliği için en iyi güvenceyi sağlayıp regresyon ve diferansiyel yıpranma gibi potansiyel önyargıların

kontrolünü en yüksek düzeyde sağlayan tekniktir (Johnson & Christensen, 2014). Yansız atamada, bağımlı değişken üzerinde etkili olabilecek tehditlerin olasılığı deney ve kontrol gruplarına rastgele dağıtarak bu tehditlerin geçerliliği azaltılmakta, deney grubu ile kontrol grubu ortalama aynı özellikleri taşıma eğiliminde olmaktadır. Böylece, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki tek sistematik farkın müdahale koşullarından kaynaklandığı varsayılmaktadır (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Araştırmanın deneysel işlem süreci Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Araştırmanın Deneysel İşlem Süreci

Grup	**Öntest**	**Müdahale**	**Sontest**
Deney grubu	Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme 30 (SYDD-30) Ölçeği	Sosyal duygusal öğrenme öğretmen mesleki gelişim programı	Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme 30 (SYDD-30) Ölçeği Sosyal Geçerlik Anketi-Öğretmen ve Yönetici Formu
Kontrol grubu	Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme 30 (SYDD-30) Ölçeği	Müdahale yok	Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme 30 (SYDD-30) Ölçeği

Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubunda bulanan öğretmen ve çocuklar için ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön test uygulaması tamamlandıktan sonra deney grubunda yer alan öğretmenlere iki haftada bir olmak üzere toplam altı öğretmen atölyesi ve her bir atölyeyi takiben uygulama temelli koçluk desteği sağlanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış olup hâlihazırda yaptıkları uygulamalara devam etmeleri istenmiştir. Deney grubunda

yer alan öğretmenlere verilen son uygulama temelli koçluk desteğinin ardından katılımcı öğretmen ve çocuklar ile son test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

3.2.1. Bağımlı Değişken

Araştırmada öğretmen, çocuk ve sınıf düzeyinden dört bağımsız değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden ilki okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara yönelik olumlu, olumsuz ve sosyal duygusal gelişimi destekleme davranışlarıdır. Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni öğretmen ile çocuklar arasındaki etkileşimin niteliğidir. Üçüncü bağımlı değişken öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimidir. Son olarak araştırmanın dördüncü bağımsız değişkeni ise çocukların sosyal yetkinliği ve problem davranışlarıdır.

3.2.2. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni, okul öncesi öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleme kapasitesini arttırmak üzere Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilen REACH programının Türkiye için uyarlanmış formu ile birlikte sunulan uygulama temelli koçluk desteğidir. REACH Programı, Piramit Modele dayalı iki yönetici ve altı öğretmen atölyesinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan uygulama temelli koçluk desteği ise etkililiği çeşitli deneysel çalışmalar aracılığı ile ortaya konulmuş olan Classroom Check Up (CCU) temelinde hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, koçluk süreci (1) görüşme, (2) sınıfın incelenmesi, (3) gözden geçirme toplantısı, (4) müdahale seçeneklerinin oluşturulması ve kullanılacak müdahalenin seçilmesi, (5) müdahalenin sınıfta uygulanması ve (6) müdahalenin değerlendirilmesi olmak üzere altı adımda gerçekleştirilmiştir.

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, katılımcı okulların belirlenmesi, öğretmenler, çocuklar ve araştırmacı/koç başlıkları altında detaylı olarak açıklanmıştır.

3.3.1. Katılımcı Okulların Belirlenmesi

Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde rastgele atama birimi olarak anaokulu seçilmiştir. Müdahale koşullarına atanan topluluk ya da kişileri tanımlamak için birim ifadesi kullanılmaktadır (Shadish vd., 2002). Rastgele atama biriminin anaokulu olarak belirlenmesinin iki sebebi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, araştırma kapsamında kullanılan öğretmen eğitim programının okul temelli olması dolayısıyla okuldaki tüm öğretmenlerin katılımını gerektirmesidir. Rastgele atama biriminin anaokulu olarak seçilmesinin ikinci sebebi ise öğretmenler arası olası bulaşmayı önleyerek araştırmanın güvenirliğini arttırmasıdır.

Araştırmaya dâhil edilecek anaokullarının belirlenmesinde (a) düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocukların devam etmesi, (b) aynı anda daha fazla öğretmene ulaşabilmek adına 10 ve üzeri sayıda şubesinin bulunması, (c) şubelerinde 10 ve üzeri sayıda çocuğun yer alması ve (d) okuldaki tüm öğretmenlerin araştırmaya katılmaya gönüllü olması ölçütlerini karşılaması beklenmiştir. Bu doğrultuda katılımcı bağımsız anaokullarının, dolayısıyla öğretmen ve çocukların seçimi dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

Aşama 1. Bu aşamada araştırmanın gerçekleştirildiği Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılarak dört merkez ilçede yer alan resmi bağımsız anaokullarının listesi edinilmiştir. Listede toplam 54 bağımsız anaokulu bulunmaktadır. Bu 54 bağımsız anaokulu arasından düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocukların devam ettiği anaokullarını belirlemek üzere Adana Büyük Şehir Belediyesi Sosyal Hizmetler ve Yardımlar Şube Müdürlüğüne ulaşılmıştır. Müdürlükten elde edilen bilgiler aracılığıyla en çok yardım alan mahalleler ve bu mahallelerde bulunan 17 bağımsız anaokulu belirlenmiştir.

Aşama 2. İkinci aşamada belirlenen bağımsız anaokulları araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Tüm okul yöneticileri araştırmaya katılmaya istekli olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, bütün yöneticilerinden okuldaki şube sayısı ve okula düzenli olarak devam eden çocuk sayısı bilgileri edinilmiştir.

Aşama 3. Yöneticilerden edinilen bilgiler doğrultusunda aynı anda daha fazla öğretmene ulaşma imkânı tanıması adına 10 ve üzeri sayıda şubesi bulunan anaokulları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda toplam 11 bağımsız anaokulu belirlenmiştir. Ardından öğretmen-çocuk oranı bakımından benzeşik bir grup olmasını sağlamak adına tüm

sınıflarının mevcudu 10 ve üzerinde olan bağımsız anaokulları tespit edilmiştir. Beş okulun yöneticisi sınıflarında kayıtlı çocuk sayısının yüksek olmasına rağmen COVID-19 pandemisi nedeniyle her bir sınıfta ortalama 4-5 çocuğun eğitime devam ettiğini belirtmiştir. İki okulun yöneticisi ise sınıf mevcutlarının dengesizlik gösterdiğini, bazı sınıflarda 10 ve üzeri sayıda çocuk varken bazı sınıflarda en fazla 4-5 çocuk olduğunu dile getirmiştir. Geriye kalan dört okulun sınıf mevcutlarının ise 10 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Aşama 4. Bu aşamada programın okul tabanlı olduğu göz önünde bulundurularak tüm öğretmenlerin araştırmaya katılmaya gönüllü olduğu bağımsız anaokulları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, üçüncü aşamada belirlenen dört okul ayrı ayrı ziyaret edilmiştir. Okul yönetici ve öğretmenlerinin birlikte katıldığı bir toplantı yapılarak araştırmanın amacı, araştırma kapsamında kullanılan öğretmen eğitim programının içeriği ve uygulama sürecine ilişkin detaylı bilgi verilmiştir. Bilgilendirme süreci sonunda öğretmenlere Gönüllü Katılım Formu dağıtılmıştır. Okullardan birinde görev yapan öğretmenlerden ikisi sebep bildirmeden araştırmaya katılmak istemezken yine aynı okulda görev yapan başka bir öğretmen ise çocuğu olduğu için eğitime zaman ayıramayacağı gerekçesiyle katılmak istemediğini ifade etmiştir. Geriye kalan üç bağımsız anaokulundaki tüm öğretmenler araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını bildirmişlerdir. Bu okullardan biri yansız atamayla deney grubu, biri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Bu kapsamda, deney grubunda bir bağımsız anaokulunda görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan 91 okul öncesi dönem çocuk yer almaktadır. Benzer şartlarda oluşturulan kontrol grubu ise bir bağımsız anaokulunda görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki 84 okul öncesi dönem çocuktan oluşmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmaya toplam 20 okul öncesi öğretmeni ile bu öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan 175 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenler, çocuklar ve araştırmacıya ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.2. Öğretmenler

Bu araştırmaya Adana ilinin merkez ilçesinde yer alan düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocukların devam ettiği iki anaokulunda görev yapan deney grubunda 10, kontrol grubunda 10 olmak üzere toplam 20 öğretmen katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin (1) okul öncesi öğretmenliği lisans bölümünden mezun olması, (2)

sosyal-duygusal gelişimi destekleme ve istenmeyen davranışları azaltmaya yönelik herhangi bir hizmet içi eğitime katılmamış olmaları ve (3) araştırma sürecinde kendilerinden beklenen tüm yükümlülükleri yerine getirmeyi gönüllü olarak kabul etmeleri ölçütlerini taşıması beklenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubundaki her iki okulda görev yapan tüm öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilme ölçütlerini karşıladığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgilerine göre karşılaştırılması Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Bilgilerinin Karşılaştırılması

Demografik özellikler	**Deney**	**Kontrol**	**Toplam**	**p**
n	10	10	20	
Öğretmenin yaşı, yıl: $\bar{X}$ (SS)	38,50 (6,80)	34,70 (7,75)	36,60 (7,36)	,259[a]
Öğretmenin cinsiyeti, n (%)				
Kadın	9 (%90)	10 (%100)	19 (%95)	,305[b]
Erkek	1 (%10)	0 (%0)	1 (%5)	
Eğitim düzeyi, n (%)				
Lisans	10 (%100)	10 (%100)	20 (%100)	
Öğretmenin deneyim yılı, $\bar{X}$ (SS)	11,10 (5,13)	10,00 (3,53)	10,55 (4,32)	,583[a]
Mevcut okuldaki deneyim yılı, $\bar{X}$ (SS)	4,10 (2,18)	6,20 (2,44)	5,15 (2,50)	,06[a]
Sınıftaki çocuk sayısı, $\bar{X}$ (SS)	9,10 (1,91)	8,40 (1,07)	8, (1,00)	,326[a]

[a] Anlamlı fark ilişkisiz örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.
[b] Anlamlı fark iki yönlü kay-kare testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 6'ya göre, deney grubunda yer alan 10 öğretmenin yaş ortalaması 38,50 (ranj=25-45) iken kontrol grubundaki 10 öğretmenin yaş ortalaması 34,70 (ranj=23-43)'tir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerden 9'u (%90) kadın, 1'i (%10) erkektir. Kontrol grubunda yer alan tüm öğretmenler ise kadındır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezundur. Deney grubundaki öğretmenlerin deneyim yılı ortalaması 11,10 (ranj=1-22) iken kontrol grubundaki öğretmenlerin deneyim yılı ortalaması 10'dur (ranj=1-14). Deney grubundaki öğretmenlerin hâlihazırda görev yaptıkları okuldaki deneyim yılı ortalaması 4,10 (ranj=1-7) olup kontrol grubundaki öğretmenlerin mevcut okuldaki deneyim yılı ortalaması 6,20 (ranj=1-8) olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarında bulunan ortalama

çocuk sayısı 9 iken (ranj=12-7), kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki ortalama çocuk sayısı 8 (ranj=10-7) olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenler arasında yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim yılı, mevcut okuldaki deneyim yılı ve sınıflarında eğitim alan çocuk sayısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>,05).

Katılımcı öğretmenler daha önce çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme ve istenmeyen davranışlarını azaltmaya yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almamıştır. Tüm öğretmenler istenmeyen davranışları önlemeye ilişkin desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerden altısı sabahçı, dördü ise öğlenci olarak görev yaparken, kontrol grubundaki öğretmenlerin beşi sabahçı diğer beşi ise öğlencidir. Deney ve kontrol grubunda yer alan tüm öğretmenlerin sınıflarında haftanın dört günü meslek lisesine devam eden bir öğrenci, haftanın bir günü ise iki öğrenci staj yapmaktadır.

3.3.3. Çocuklar

Araştırmaya deney ve kontrol grubunda yer alan iki anaokulunda görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar dâhil edilmiştir. Katılımcı çocukların (1) yaşlarının 36-72 ay arasında olması, (2) herhangi bir özel gereksinim tanısı almamış olması ve (3) ebeveynleri tarafından araştırmaya katılmalarına izin verilmiş olması ölçütlerini taşıması beklenmiştir. Bu doğrultuda, deney grubunda yer alan bir çocuk özel gereksinimli olduğu için, kontrol grubunda yer alan bir çocuk ise ebeveyni araştırmaya katılmasına izin vermediği için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların demografik bilgilerine göre karşılaştırılması Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Bilgilerinin Karşılaştırılması

Demografik özellikler	**Deney**	**Kontrol**	**Toplam**	**p**
n	91	84	175	
Çocuğun yaşı, ay: $\bar{X}$ (SS)	64,78 (5,33)	64,32 (3,96)	64,56 (4,71)	,522[a]
Çocuğun cinsiyeti, n(%)				
Kız	46 (%51,00)	46 (%55,00)	92 (%53,00)	,577[b]
Erkek	45 (%49,00)	38 (%45,00)	83 (%47,00)	

[a] Anlamlı fark ilişkisiz örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir.
[b] Anlamlı fark iki yönlü kay-kare testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 7'ye göre, araştırmaya deney grubunda 91, kontrol grubunda 84 olmak üzere toplam 175 çocuk katılmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların yaş aralığı 51-72 ay olarak belirlenmiş olup bu çocuklar ortalama 64 aylıktır. Kontrol grubunda yer alan çocukların yaş aralığı ise 53-72 ay olup yaş ortalamaları 64 aydır. Deney grubundaki çocukların yaş ortalaması ile kontrol grubundaki çocukların yaş ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05). Deney grubunda yer alan çocukların 46'sı (%51,00) kız, 45'i (%49,00) erkektir. Kontrol grubunda yer alan çocukların 46'sı (%55,00) kız, 38'i (%45,00) erkektir. Deney grubunda yer alan çocukların cinsiyetleri ile kontrol grubunda yer alan çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (p>,05).

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ailelerinin demografik bilgilerine göre karşılaştırması Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ailelerine İlişkin Demografik Verilerin Karşılaştırılması

Demografik özellikler	**Deney**	**Kontrol**	**Toplam**	**p**
n	91	84	175	
Anne eğitim düzeyi, n(%)				
Okuryazar değil	0(%0)	2(%2,4)	2(%1,1)	
İlkokul mezunu	11(%12,1)	8(%9,5)	19(%10,9)	
Ortaokul mezunu	15(%16,5)	22(%26,2)	37(%21,1)	
Lise mezunu	32(%35,2)	18(%21,4)	50(%28,6)	,162[a]
Yüksekokul mezunu	10(%11,0)	14(%16,7)	24(%13,7)	
Lisans mezunu	22(%24,2)	20(%23,8)	42(%24,0)	
Lisansüstü mezunu	1(%1,1)	0(%0)	1(%0,6)	
Baba eğitim düzeyi, n(%)				
Okuryazar değil	0(%0)	0(%0)	0(%0)	
İlkokul mezunu	9(%9,9)	5(%6,0)	14(%8,0)	
Ortaokul mezunu	17(%18,7)	18(%21,4)	35(%20)	
Lise mezunu	28(%30,8)	29(%34,5)	57(%32,6)	,676[a]
Yüksekokul mezunu	15(%16,5)	9(%10,7)	24(%13,7)	
Lisans mezunu	17(%18,7)	20(%23,8)	37(%21,1)	
Lisansüstü mezunu	5(%5,5)	3(%3,6)	8(4,6)	
Ailedeki çocuk sayısı, n(%)				
Tek çocuk	13(%14,3)	11(%13,1)	24(%13,7)	
2 çocuk	34(%37,4)	38(%45,2)	72(%41,1)	
3 çocuk	30(%33,0)	25(%29,8)	55(%31,4)	,727[a]
4 çocuk	9(%9,9)	8(%9,5)	17(%9,7)	
5 çocuk	3(%3,3)	2(%2,4)	5(%2,9)	
6 çocuk	2(%2,2)	0(%0)	2(%1,1)	
Gelir düzeyi, n(%)				
<1000	0(%0)	2(%2,4)	2(%1,1)	
1000-3000 TL	49(%53,8)	34(40,5)	83(%47,4)	
3001-5000 TL	19(%20,9)	26(%31,0)	45(%25,7)	
5001-7000 TL	9(%9,9)	7(%8,3)	16(%9,1)	,237[a]
7001-10000 TL	14(%15,4)	14(%16,7)	28(%16,0)	
>10000 TL	0(%0)	1(%1,2)	1(%0,6)	

[a] Anlamlı fark iki yönlü kay-kare testi ile analiz edilmiştir.

Annelerin eğitim düzeyi incelendiğinde, çocuğu deney grubunda bulunan annelerin %35,2'sinin (n=32) ilkokul, %24,2'sinin (n=22) lisans, %16,5'inin (n=15) ortaokul, %12,1'inin (n=11) ilkokul, %11'inin (n=10) yüksekokul, %1,1'inin (n=1) lisansüstü mezunu olduğu belirlenmiştir. Çocuğu kontrol grubunda yer alan annelerin %26,2'sinin (n=22) ortaokul, %23,8'inin (n=20) lisans, %21,4'ünün (n=18) lise, %16,7'sinin (n=14) yüksekokul, %9,5'inin (n=8) ilkokul mezunu olduğu, %2,4'ünün (n=2) ise okuryazar olmadığı tespit edilmiştir. Çocukları deney grubunda yer alan annelerin eğitim düzeyi ile kontrol grubunda yer alan annelerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2_{(6)}$= 9,215, p>,05).

Katılımcı çocukların babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde, çocuğu deney grubunda yer alan babaların %30,8'inin (n=28) lise, %18,7'sinin (n=17) ortaokul, %18,7'sinin (n=17) lisans, %16,5'inin (n=15) yüksekokul, %9,9'unun (n=9) ilkokul ve %5,5'inin (n=5) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Çocuğu kontrol grubunda olan babaların %34,5'inin (n=29) lise, %23,8'inin (n=20) lisans, %21,4'ünün (n=18) ortaokul, %10,7'sinin (n=9) yüksekokul, %6'sının ilkokul (n=5) ve %3,6'sının lisansüstü (n=3) mezunu olduğu belirlenmiştir. Çocukları deney grubunda yer alan babaların eğitim düzeyi ile kontrol grubunda yer alan babaların eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2_{(5)}$= 3,157, p>,05).

Ailedeki çocuk sayıları incelendiğinde, deney grubunda yer alan ailelerin %14,3'ünün (n=13) tek çocuk, %37,4'ünün (n=34) iki çocuk, %33'ünün (n=30) üç çocuk, %9,9'unun (n=9) dört çocuk, %3,3'ünün (n=3) beş çocuk ve %2,2'sinin (n=2) altı çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan ailelerin %13,1'inin (n=11) tek çocuk, %45,2'sinin (n=38) iki çocuk, %29,8'inin (n=25) üç çocuk, %9,5'inin (n=8) dört çocuk ve %2,4'ünün (n=2) beş çocuk sahibi olduğu belirlenmiştir. Çocukları deney grubunda yer alan ailelerin sahip olduğu çocuk sayısı ile kontrol grubunda yer alan ailelerin çocuk sayıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2_{(5)}$= 2,827, p>,05).

Ailelerin aylık ortalama geliri incelendiğinde, deney grubunda yer alan ailelerin %53,8'inin (n=49) 1000-3000 TL, %20,9'unun (n=19) 3001-5000 TL, %9,9'unun (n=9) 5001-7000 TL ve %15,4'ünün (n=14) 7001-10000 TL ortalama gelire sahip olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan ailelerin %2,4'ünün (n=2) 1000 TL'den az, %40,5'inin (n=34) 1000-3000 TL, %31,0'inin (n=26) 3001-5000 TL, %8,3'ünün (n=7) 5001-7000 TL ve %16,7'sinin (n=14) 7001-10000 TL ve %1,2'sinin (n=1) 10000 TL'den fazla ortalama gelire sahip olduğu tespit edilmiştir. Çocukları deney grubunda

yer alan ailelerin aylık ortalama geliri ile kontrol grubunda yer alan ailelerin aylık ortalama geliri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2_{(5)}$= 6,781, p>,05).

3.3.4. Araştırmacı-Koç

Araştırmacı, 2010 yılında Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Mezun olduktan sonra 2 yıldan fazla süre ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmıştır. Ardından lisansüstü eğitimine başlayarak 2015 yılında yüksek lisansını Uludağ Üniversitesi İlköğretim Bölümünde tamamlamıştır. 2016 yılında ise Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında doktora eğitimine başlamıştır. Doktora eğitimi süresince yaklaşık 6 yıldır araştırma görevlisi olarak görev yaptığı bölümde Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri kapsamında öğretmen adaylarına danışmanlık desteği sunarak geri bildirimlerde bulunmuştur. Araştırmacı, TÜBİTAK 2214/A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamında desteklenen *"Sosyal Duygusal Gelişimi Destekleme Öğretmen Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmenler ve Çocuklar Üzerindeki Etkisi"* başlıklı araştırma projesi kapsamında Amerika Birleşik Devletlerinde yer alan University of Missouri'de 9 ay boyunca misafir araştırmacı olarak bulunmuştur. Araştırmacı, ABD'de bulunduğu bu süreçte sosyal duygusal gelişim, davranış problemleri ve öğretmen koçluğu alanında önde gelen araştırmacılardan Dr. Wendy Reinke ile birlikte çalışma fırsatı elde etmiştir. Dr. Reinke araştırmacının tezinde kullandığı Classroom Check-Up (CCU) koçluk modelinin temel geliştiricilerindendir. Araştırmacının koçluk uygulama becerisini geliştirmek adına Dr. Reinke danışmanlığında CCU koçluk modelinin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda sınıfındaki çocukların istenmeyen davranışlarını yönetmede problem yaşadığını belirten gönüllü bir öğretmene uygulama temelli koçluk desteği sağlanmıştır. Her bir koçluk oturumunun ardından araştırmacı ve Dr. Reinke bir araya gelmiş, Dr. Reinke araştırmacının koçluk becerilerine ilişkin geri bildirimde bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmacı ve Dr. Reinke araştırmacının tezinde kullandığı öğretmen eğitim programı ile CCU koçluk modeli bütünleştirilme çalışması yürütmüşlerdir. Bu doğrultuda, koçluk modelinin her adımında kullanılacak formlar öğretmen eğitim programına uygun olarak birlikte hazırlanmıştır. Araştırmacı aynı zamanda çeşitli davranışsal, sosyal ve duygusal sorunlara yönelik kanıt temelli müdahalelere ilişkin teorik alt yapısını geliştirmek adına lisansüstü düzeyde bir derse katılmıştır. Bununla

birlikte, araştırmacı gerçekleştirdiği pilot çalışma ile koçluk becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Deneysel uygulamanın öğretmenlerin olumlu, olumsuz ve sosyal duygusal gelişimi destekleme davranışları ile çocukların istenmeyen davranışları üzerindeki etkisini belirlemek üzere Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı (Ö-ÇDGA), öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimlerini belirlemek üzere Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğini belirlemek üzere Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA) ile çocukların sosyal yetkinlik ve duygusal-davranışsal sorun belirtilerini değerlendirmek için Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği kullanılmıştır. Bununla birlikte, uygulanan mesleki gelişim programının sosyal geçerliğini belirlemek üzere Sosyal Geçerlik Anketi-Öğretmen Formu ve Sosyal Geçerlik Anketi-Yönetici Formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.4.1. Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı (Ö-ÇDGA)

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara yönelik olumlu, olumsuz ve sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranışları ile çocukların istenmeyen davranış sıklıklarını belirlemek üzere ilgili alanyazın doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Gözlem aracı, gözlem formu ve kodlama kılavuzu olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Gözlem formu, (1) gözleme ilişkin tanımlayıcı bilgiler, (2) gözleme konu olan öğretmen ve çocuk davranışları listesi ile (3) puanlama sayfasından oluşmaktadır (Ek 1). Gözleme ilişkin tanımlayıcı bilgiler kısmında gözlem yapılan öğretmenin kod adı ya da numarası, gözlemcinin adı, gözlem tarihi, gözlemin yapıldığı zaman dilimi, gözlem yapılan etkinliğin çeşidi, sınıftaki çocuk ve yetişkin sayısı, gözlemin başlangıç ve bitiş saatine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Gözleme konu olan öğretmen ve çocuk davranışları olay kaydı tekniğine göre oluşturulmuş bir liste ile sunulmaktadır. Gözlemci belirlenen davranış her oluştuğunda davranışın adının yazılı olduğu sütunun yanına bir tik (✓) işareti atmaktadır. Son olarak, puanlama sayfası ise her bir gözlem döngüsünden elde edilen ve toplam davranış sıklıklarını kaydetmeye imkân tanımaktadır. Kodlama kılavuzu ise, gözlem sırasında dikkat edilecek noktalar,

kodlamaya konu olan her bir davranışın gözlemlenebilir ve ölçülebilir tanımlamaları ile her bir davranışa ilişkin örnek durumları içermektedir.

Gözlem aracının geliştirilme sürecinde öncelikle ilgili alanyazında kullanılan gözlem formları incelenmiş ve formlarda yer alan davranışların listesi çıkarılmıştır (Barton vd., 2018; Conroy vd., 2015; Martin vd., 2010; Reinke vd., 2016; Robinson & Eyberg, 1981). Listelenen davranışlar uygulanacak olan öğretmen eğitim programı kapsamında değerlendirilmiş ve programın içeriği doğrultusunda üzerinde değişim görülmesi beklenen davranışlar tespit edilmiştir. Tespit edilen öğretmen ve çocuk davranışlarının objektif ve doğru bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla bir kodlama kılavuzu hazırlanmıştır. Kodlama kılavuzu her bir davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlamaları ile her bir davranışa ilişkin örnek ve örnek olmayan durumları içermektedir. Gözlemlerde kullanılacak kayıt tekniğinin belirlenmesinde gözlenecek olan davranışların özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Gözlenen davranışların başlangıç ve bitişinin açıkça ayırt edilebilir olması ve çok sık meydana geliyor olmaması nedeniyle olay kaydı tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür. Olay kaydı tekniği ile davranışın gözlem süresince kaç kere meydana geldiği kaydedilmektedir. Süregelen diğer olaylardan çıkarsamalar yapmayı gerektirmemesi ve kolay uygulanabilir olması tekniğin diğer tercih sebepleridir (Kırcaali İftar & Tekin, 1997). Bu doğrultuda hazırlanan gözlem aracı okul öncesi eğitimi alanında çalışan beş uzmana gönderilerek kılavuzda yer alan davranışlar, davranışların işlevsel tanımları ve örnek/örnek olmayan durumlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüş bildiren uzmanlara ilişkin bilgiler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Gözlem Aracına İlişkin Görüş Sunan Uzmanların Unvanlarına Göre Dağılımı

Prof. Dr.	Doçent Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Arş. Gör. Dr.
1	1	2	1

Tablo 9 incelendiğinde, gözlem formu üzerine görüş sunan bir uzmanın profesör, bir uzmanın doçent, iki uzmanın Dr. Öğretim üyesi ve bir uzmanın ise araştırma görevlisi doktor olduğu görülmektedir. Ayrıca görüş bildiren öğretim elemanlarından birinin eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında ek uzmanlığı bulunmaktadır.

Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı kategori isimlendirmelerinde değişikliğe gidilmiştir. Örneğin, araştırmacı tarafından başlangıçta uyarı olarak isimlendirilen kategoriye ilişkin uzmanlardan "kınama, azarlama, onaylamama" önerileri gelmiş ve araştırmacı tarafından "kınama" ifadesinin kullanımı uygun görülmüştür. Uzman görüşü doğrultusunda davranışa yönelik övgü olarak ifade edilen kategori ulusal alanyazın ile paralellik sağlaması adına açıklayıcı övgü olarak değiştirilmiştir. Bununla birlikte uzmanlardan gelen her bir davranışa ilişkin daha fazla örnek eklenmesi önerisi ile kodlama kılavuzunda yer alan örnekler zenginleştirilmiştir. Böylelikle pilot deneme öncesi son şekli verilen gözlem kılavuzu öğretmen ve çocuk davranışları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Öğretmen davranışları bölümü olumlu öğretmen davranışları ve olumsuz öğretmen davranışları olarak iki boyutu kapsamaktadır. Olumlu öğretmen davranışları; genel övgü, açıklayıcı övgü, olumlu fiziksel davranış, olumlu duygulanım, yansıtıcı ifade, sosyal problem çözme, arkadaşlık becerilerini destekleme ve seçenek sunma davranışlarından oluşmaktadır. Olumsuz öğretmen davranışları ise kınama, sert kınama, olumsuz fiziksel davranış, eleştiri, ihlal edici davranış ve tehdit etme davranışlarını içermektedir. Çocuk davranışları bölümü ise fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, şikâyet etme, tahrip edici davranış, yıkıcı davranış (düzen bozucu davranış) boyutlarından oluşmaktadır.

Hazırlanan gözlem formunun denemesi araştırmanın pilot çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda pilot çalışmanın katılımcıları olan 4 öğretmenin sınıfında ön ve son testler kapsamında sekiz ayrı gün ve zaman diliminde toplam 16 saatlik gözlem yapılmıştır. Her bir öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerin dördü oyun zamanında geriye kalan dördü ise etkinlik zamanında gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma doğrultusunda yapılan gözlemler kodlama kılavuzunda bazı değişikliklere gidilmesi gereğini ortaya çıkmıştır. Başlangıçta gözlem formunda yer almayan "çocuğun eylemlerini betimleme" ve "duyguları etiketleme" öğretmen davranışlarının eklenmesine karar verilmiştir. Bununla birlikte, olumsuz öğretmen davranışları arasında yer alan "eleştirinin" "sert kınama" alt kategorisine uygun olduğu düşünülerek sözü geçen alt kategori ile birleştirilmiştir. Son olarak, programın sosyal duygusal gelişimi desteklemeye yoğunlaştığı göz önünde bulundurularak "sosyal duygusal gelişimi destekleyen öğretmen davranışları" kategorisinin oluşturulması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda son şekli verilen gözlem formu olumlu öğretmen davranışları, olumsuz öğretmen davranışları ve sosyal duygusal gelişimi destekleyen öğretmen davranışları olmak üzere üç boyutta toplam 16 davranış kategorisinden oluşmaktadır. Öğretmenin

olumlu davranışları, onay, yansıtıcı ifade, çocuğun eylemlerini betimleme, olumlu duygulanım, olumlu fiziksel davranışlar, genel övgü ve açıklayıcı övgü alt kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenin olumsuz davranışları, kınama, sert kınama, olumsuz fiziksel davranış, rahatsız/ihlal edici davranış ve tehdit alt kategorilerini içermektedir. Öğretmenin sosyal duygusal gelişimi desteklemeye yönelik davranışları ise duyguları etiketleme, sosyal problem çözme, arkadaşlık becerilerini destekleme ve seçenek sunma alt kategorilerinden oluşmaktadır. Son olarak, çocukların istenmeyen davranışları fiziksel saldırganlık, sözle saldırganlık, tahrip edici davranış, düzen bozucu (yıkıcı) davranış ve şikayet etme kategorilerini içermektedir. Gözlem aracında yer alan öğretmen ve çocuk davranışlarının işlevsel açıklamaları ile örnek davranışlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Gözlemlenen Öğretmen ve Çocuk Davranışlarının İşlevsel Açıklamaları ile Örnek Davranışlar

Tema	Kategori	Tanım	Örnekler
Olumlu Öğretmen Davranışları	**Onay**	Öğretmenin çocuğun davranışına yönelik verdiği kısa bir sözel tepki veya çocuğun başarı ya da davranışını onaylama, takdir etmeyi içerir. Çocuğun sorduğu bir soruya verilen basit bir cevaptan daha fazlasıdır. Çocuğun fark edildiğini ve değer gördüğünü anlamasını sağlar.	*Hı-hı, evet, anlıyorum, peki, tamam, elbette vb.*
	Yansıtıcı ifade	Öğretmenin çocuğun bir önceki sözel ifadesinin tamamını veya bir kısmını sözel olarak yansıtmasını içerir. Öğretmen çocuğun sözel ifadesinin tamamını yansıtabilir veya yansıtma çocuğun bazı kelimelerini içerebilir. Ancak her iki durumda da verdiği mesaj aynıdır.	*Çocuk: Annem hafta sonu beni hayvanat bahçesine götürdü.* *Öğretmen: Demek hayvanat bahçesine gittin.*
	Çocuğun eylemlerini betimleme	Öğretmenin röportaj veriyormuş gibi hareket ederek çocuğun yapmış olduğu eylemleri betimlemesini içerir. Betimleme, çocuğun sıcağı sıcağına yaptığı eylemler ile ilgili olmalı, geçmiş veya gelecekteki faaliyetlere ilişkin olmamalıdır.	*Öğretmen:* Şu an oyuncakları doğru yere koyuyorsun. *Öğretmen:* Hepiniz çember olmuş oturuyorsunuz.
	Olumlu duygulanım	Öğretmenin çocuğa yönelik beğeni, yakınlık ya da ilgisini sözsüz olarak göstermesidir.	*Gülümseme, kahkaha, göz kırpma*
	Olumlu fiziksel davranış	Öğretmenin çocuğa yönelik gösterdiği olumlu fiziksel teması içerir.	*Sarılma, saçını okşama, başına dokunma, kolunu sıvazlama*
	Genel övgü	Öğretmenin bir çocuğa ya da çocuk grubuna yönelik onayını gösteren ancak belirli bir davranışı isimlendirmeyen sözel ifadesini içerir.	*Aferin, çok güzel, harika, teşekkür ederim, doğru* *Örnek olmayanlar:*
	Açıklayıcı övgü	Öğretmenin bir çocuğa ya da çocuk grubuna yönelik onayını gösteren ve belirli bir davranışı isimlendiren sözel ifadelerini içerir.	*Öğretmen: Atıştırmalığını benimle paylaştığın için çok naziksin.* *Öğretmen: Dağılan eşyalarını toplamanı gerçekten takdir ediyorum.*

Tablo 10.

Gözlemlenen Öğretmen ve Çocuk Davranışlarının İşlevsel Açıklamaları ve Örnek Davranışlar (devamı)

Tema	Kategori	Tanım	Örnekler
Olumsuz Öğretmen Davranışları	**Kınama**	Öğretmenin bir çocuğun ya da çocuk grubunun davranışını onaylanmadığını belirtmek için kullandığı sözel ifade veya jestlerini içerir. Öğretmen normal bir ses tonu kullanır ve uyarı kısadır.	*Öğretmen: Çocuklar çok yüksek sesle konuşuyorsunuz, sessiz olun.* *Öğretmen: Yusuf yerine otur (Yusuf sandalyesinden kalktığında)* *Öğretmen: Çocuklar konuştuğunda yanlarına gidip parmağını dudağına götürerek sus işareti yapma* *Öğretmen: Bu masanın çalışma şeklinden hoşlanmıyorum.* *Öğretmen:* Şşşt
	Sert Kınama	Öğretmenin bir çocuğun ya da çocuk grubunun davranışını onaylanmadığını belirtmek için normalden daha yüksek ses tonuyla yaptığı sert, eleştirel, alaycı sözel ifade veya jestlerini içerir.	*Öğretmen (yüksek sesle): Ben konuşuyorum, herkes bana baksın.* *Öğretmen: Size kuralları kaç kez söylemem gerekiyor?* *Öğretmen: Vaay! Sonunda bitirebildin Çağan.* *Öğretmen: Nil hariç herkes etkinliğini çok güzel yaptı.*
	Olumsuz fiziksel davranış	Öğretmenin çocuğu engelleme, canını acıtma, zorlama, itme veya çekiştirme gibi davranışlarını içermektedir.	*Çocuğu engellemek için omzunu veya kollarını tutma, eline vurma, itme*
	Rahatsız/ihlal edici davranış	Öğretmenin çocuğun yapmakta olduğu etkinliğe müdahale etme veya çocuğun kişisel alanına zorla girme davranışlarını içermektedir.	*Çocuk bir nesneyle oynarken nesneyi aniden elinden alarak çocuğun erişiminden uzaklaştırma*
	Tehdit	Öğretmenin çocuğun yönergelere uygun hareket etmemesinin olumsuz sonucunu gösteren sözel ifadelerini içerir.	*Öğretmen: Sandalyene geri dön yoksa oyuncağını elinden alırım.* *Öğretmen: Oyuncakları toplamazsanız herkes okul gezisine giderken biz hepimiz burada kalmak zorunda kalırız.*

Tablo 10.

Gözlemlenen Öğretmen ve Çocuk Davranışlarının İşlevsel Açıklamaları ve Örnek Davranışlar (devamı)

Tema	Kategori	Tanım	Örnekler
Sosyal Duygusal Gelişimi Destekleyen Öğretmen Davranışları	**Duyguları Etiketleme**	Öğretmenin sınıfındaki çocukların duygularının farkına vararak onların duygularını etiketlemesi ve çocukları duygularına ilişkin konuşmaya teşvik etmesidir. Öğretmen aynı zamanda kendi duygularını modelleyerek çocukları cesaretlendirebilir. Cümle başına yalnızca bir duygu etiketleme örneği kodlanacaktır.	*Öğretmen: Üzgün görünüyorsun bana neler olduğunu anlatmak ister misin?* *Öğretmen: Bugün çok mutluyum.* *Öğretmen: Sinirli değilim sadece hayal kırıklığına uğradım.*
	Sosyal problem Çözme	Öğretmenin sınıf içerisinde yaşanan sosyal problemleri çözmek için problem çözme adımlarını işe koşmasıdır. Her 30 saniyede bir kodlama yapılır.	*Öğretmen: Oyuncaklar ile kavga etmeden oynamak için neler yapabiliriz?* *Öğretmen: Bu sorunu başka nasıl çözebiliriz?* *Öğretmen: Gamze'nin üzülmemesi için bir daha ki sefere ne yapabilirsin?*
	Arkadaşlık becerilerini destekleme	Öğretmenin sınıf içeresindeki sosyal etkileşimi destekleyen davranışlarını içermektedir. Bu kapsamda öğretmenin çocukları birlikte oynamaları için cesaretlendirmesi, birlikte oynayan, birbirine yardım eden çocuklara ilişkin yaptıkları olumlu davranışı açıklayan övgüde bulunması, arkadaşları ile etkileşimi başlatma ve olumlu tepki vermeye yönelik destekleyici ifadeleri kodlanmaktadır.	*Öğretmen: Sevgi, arkadaşının boyaları toplamasına yardım ettiğin için teşekkür ederim (aynı zamanda açıklayıcı övgü de kodlanır)* *Öğretmen: Arkadaşınızı da oyununuza almanız çok güzel (aynı zamanda açıklayıcı övgü de kodlanır)*
	Seçenek sunma	Öğretmenin geri çekilmiş, ilgisiz veya zorlayıcı davranışlarda bulunan bir çocuğa ya da çocuk grubuna iki veya üç durum, nesne, materyal veya etkinlik arasından sözel olarak seçenek sunmasıdır. Tüm seçenekler çocuklar için kabul edilebilir olmalıdır.	*Öğretmen: Oyuncakları kendin mi toplamak istersin yoksa bir arkadaşının da sana yardım etmesini mi istersin? (toplanma zamanında oynadığı oyuncakları kaldırmak istemeyen çocuğa yönelik seçenek sunma ifadesi)* *Etkinliğinin tamamlamak için sulu boya mı istersin yoksa pastel boya mı? (etkinlik yapmak istemeyen çocuğa yönelik seçenek sunma ifadesi)*

Tablo 10.

Gözlemlenen Öğretmen ve Çocuk Davranışlarının İşlevsel Açıklamaları ve Örnek Davranışlar (devamı)

Tema	Kategori	Tanım	Örnekler
İstenmeyen Davranışlar	**Fiziksel saldırganlık**	Çocuğun bir akranlarına veya öğretmenine fiziksel olarak zarar vermesidir.	*Vurma, itme, saçını çekme, tükürme, tekme atma, ayağına basma, ısırma, eşyasını/oyuncağını elinden çekme vb.*
	Sözel saldırganlık	Çocuğun akranlarına veya öğretmenine yönelik olumsuz sözel ifadeleri ve/veya el, kol, baş hareketleri gibi bir dizi davranışı içermektedir. Çocuğun diğerlerine hakaret etmesi ve alay etmesi de bu kategoride yer almaktadır.	*Çocuk: Aptalsın.* *Çocuk: Senden nefret ediyorum.* *Alay ifadeleri* *Lakap takmak* *Dil çıkarmak* *Yumruk göstermek*
	Tahrip edici davranış	Çocuğun bir akranı veya öğretmeninden ziyade bir eşya/nesneye yönelik zarar verici davranışlarıdır. Çocuğun kendisine zarar verme davranışları da bu kategoride değerlendirilmektedir.	*Çocuğun duvara blok atması, oyuncak/oyuncakları yere fırlatması, masanın üzerindeki kağıtları fırlatması, kendi kafasını duvara vurması, kendini yere atması vb.*
	Düzen bozucu davranış	Çocuğun etkinlik zamanındaki uygun olmayan, yönlendirilmemiş davranışlarıdır. Bu davranışlar, yalnızca yapılandırılmış öğrenme süreci boyunca düzen bozucu olarak kabul edilmektedir.	*Çocuğun yüksek sesle ağlaması, mızmızlanması, çığlık atması, öğretmenin onlardan yapmasını istediği bir şeyi tamamlamalarını engellemek için akranlarının dikkatini dağıtmaya yönelik davranışları vb.*
	Şikayet etme	Çocuğun bir akranı ile ilgili olumsuz bir durumu öğretmene söylemesidir.	*Çocuk: Öğretmenim, Elif kalemimi aldı.* *Çocuk: Öğretmenim, Selim bana vurdu.*

Araştırma kapsamında her bir öğretmenin sınıfında dört gözlem döngüsü tamamlanmıştır. Gözlemler, her bir gözlem döngüsü 15 dakika olmak üzere dört ayrı gün ve zaman diliminde toplam 60 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Her gözlem döngüsünde öğretmen ve çocuk davranışları aynı anda kodlanmıştır. Öğretmen davranışları 15'er dakika boyunca gözlenirken sınıftaki her bir çocuğun davranışı 5'er dakika boyunca gözlenmiştir. Bu doğrultuda, bir gözlem döngüsünde öğretmen davranışlarına ek olarak üç çocuğun davranışları kodlanmıştır. Gözlemlerin ikisi oyun zamanında gerçekleştirilirken diğer ikisi etkinlik zamanında yapılmıştır. Dört gözlem döngüsünün sonunda her bir kategorideki davranış sıklıkları bir araya getirilerek toplanmıştır. Ardından olumlu, olumsuz ve sosyal duygusal gelişimi destekleyen öğretmen davranışları altında yer alan kategorilerdeki davranış sıklıkları toplanarak her bir temaya ilişkin bir davranış sıklık puanı elde edilmiştir. Benzer şekilde, her çocuğun 5'er dakika gözlenmesi doğrultusunda elde edilen istenmeyen davranış sıklıkları sınıf bazında toplanarak sınıfın geneline ilişkin bir istenmeyen davranış sıklık puanı elde edilmiştir.

Araştırmada Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Gözlem Aracı ile gerçekleştirilen öntest ve sontest gözlemlerin %20'si için gözlemcilerarası güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ön testler için 16, son testler için 16 gözlem döngüsünde araştırmacıya bağımsız bir araştırmacı eşlik etmiştir. Elde edilen verilere ilişkin gözlemcilerarası güvenirlik katsayısı Miles ve Huberman'ın (1994) "[Görüş birliği sayısı/(Toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı)] × 100" formülü kullanılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öntestlere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik %92,16 (ranj = %84,31 - %95,16) olarak belirlenirken sontestlere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik %95,16 (ranj = %94,11 - %97,05) olarak tespit edilmiştir. Buna göre, gözlemcilerarası güvenirliğin yüksek olduğu söylenebilir.

3.4.2. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği

Öğretmenin belli bir öğrenciyle kurduğu ilişkiyi algılama biçimini değerlendirmek amacıyla Pianta (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Şahin (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek yakınlık, çatışma ve bağımlılık olmak üzere üç alt boyutta toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1 (kesinlikle uymuyor) ile 5 (kesinlikle uyuyor) arasında bir değer almaktadır. Ölçeğin yakınlık alt boyutu, çocukla gerektiği kadar ilgilenme ve

cevaplayıcı olma, olumlu duygusal etkileşimler içinde bulunmayı içermektedir. Yakınlık alt boyutuna ilişkin örnek maddeler *"Bu çocuk duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır."*, *"Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşırım."* şeklindedir. Yakınlık alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 11 en yüksek puan ise 55'tir. Çatışma alt boyutu, çocuğun öğretmen tarafından olumsuz algılanan davranışlarını, duygusal boyuttaki olumsuz etkileşimlerini, davranışların etkili biçimde yönetilememesini içermektedir. Çatışma alt boyutuna ilişkin örnek maddeler *"Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz."*, *"Bu çocukla uğraşmak enerjimi tüketir."*, *"Bu çocuk disiplin altına alındıktan sonra kızgınlığını ya da direncini sürdürür."* şeklindedir. Çatışma alt ölçeğinden en düşük 12 en yüksek 60 puan alınabilmektedir. Bağımlılık alt boyutu, öğretmenin çocuğu kendisine ne kadar bağımlı olarak gördüğünü belirlemeye yöneliktir. Bağımlılık alt boyutuna ilişkin örnek maddeler "*Bu çocuk benden ayrılmaya karşı şiddetli tepki gösterir*.", *"Diğer çocuklarla zaman geçirdiğimde, bu çocuk incindiğini ya da kıskandığını belli eder*." şeklindedir. Bağımlılık alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 25'tir. Ölçeğin 4-6 yaş çocuklar ve öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda iç tutarlılık katsayısının yakınlık alt ölçeği için .86, çatışma alt ölçeği için .92, bağımlılık alt ölçeği için .64 ve toplam puan için .89 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları yakınlık alt ölçeği için .88, çatışma alt ölçeği için .92, bağımlılık alt ölçeği için .76 ve toplam puanda .89 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin psikometrik özellikler açısından uygun niteliklere sahip olduğu görülmektedir.

3.4.3. Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA)

Öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğini değerlendirmek üzere Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilmiş olup Türk kültürüne uyarlaması Ertürk Kara, Gönen ve Pianta (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. SDPA, (1) duygusal destek, (2) sınıf organizasyonu ve (3) eğitimsel destek olmak üzere üç ana boyutta toplam 8 alt boyuttan oluşmaktadır. SDPA'nın duygusal destek ana boyutu, sınıf atmosferi, öğretmen duyarlılığı ve çocuğun bakış açısına saygı alt boyutlarından oluşmaktadır. Sınıf organizasyonu alt boyutu, davranış yönetimi ve üretkenlik ile eğitimsel öğrenme biçimleri alt boyutlarını içermektedir. Son olarak, eğitimsel destek ana boyutu ise kavram gelişimi, geri bildirim ve dil model olma alt boyutlarından oluşmaktadır.

Sınıflarda en az dört gözlem dögüsünün tamamlanması gerekmektedir. Her bir gözlem döngüsü 20 dakikalık çocuğunlukla öğretmene odaklanılarak yapılan sınıf gözlemi ile 10 dakikaklık gözlemin puanlanması sürecini içermektedir. Gözlemler bir okul öncesi sınıfının yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış tüm zaman dilimlerinde gerçekleştirilebilmektedir. Yapılan gözlemler doğrultusunda her bir alt boyuta ilişkin 1'den 7'ye kadar olan puan aralığında bir değer atanmaktadır. 1 ve 2 puan düşük, 3, 4 ve 5 puan orta ve 6, 7 puanlar yüksek düzey olarak sınıflandırılmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen dört gözlem döngüsünden sonra her bir alt boyutta elde edilen puanların ortalaması alınmaktadır. Ardından her bir ana boyutun alt boyutlarından elde edilen puanların ortalaması alınarak bir ana boyut puanı elde edilmektedir. Aynı zamanda ölçeğin tüm ana boyutlarının ortalaması alınarak bir genel nitelik puanı hesaplanabilmektedir. Ölçeğin 48-72 aylık çocukların devam ettiği 120 sınıfta gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda iç tutarlılık katsayısının duygusal destek alt boyutu için .78, sınıf organizasyonu alt boyutu için .85, eğitimsel destek boyutu için .92 olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik kapsamında SDPA gözlemci sertifikasına sahip iki bağımsız araştırmacı tarafından 30 sınıfta gerçekleştirilen gözlemlerde gözlemciler arası güvenirlik, sınıf atmosferi alt boyutu için .80, öğretmen duyarlılığı alt boyutu için .80, çocuğun bakış açısına saygı alt boyutu için .83, davranış yönetimi ve üretkenlik alt boyutu için .87, eğitimsel öğrenme biçimleri alt boyutu için .87, kavram gelişimi alt boyutu için .89, geri bildirim alt boyutu için .85, dil model olma alt boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte araştırmacıların gerçekleştirdiği birinci ve ikinci gözlem periyodu arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Elde edilen korelasyon katsayıları, sınıf atmosferi alt boyutu için .974, öğretmen duyarlılığı için .947, çocuğun bakış açısına saygı için .888, davranış yöntemi ve üretkenlik için .978, eğitimsel öğrenme biçimleri için .935, kavram gelişimi için .909, geri bildirim için .923 ve dil model olma için .910'dur. Genel olarak değerlendirildiğinde tüm alt boyutlarda .01 anlamlılık düzeyinde olumlu ve yüksek korelasyon olduğu görülmektedir (Ertürk Kara vd., 2017).

Gözlem aracının güvenilir olarak kullanılmasını sağlamak üzere gözlemci eğitimleri verilmektedir. Gözlemci eğitimi SDPA'yı kullanmak isteyen her bir araştırmacı için zorunlu kılınmaktadır. İki gün süren bu eğitimlerde SDPA'yı oluşturan her bir ana ve alt boyutlar detaylı olarak tanımlanmakta, örnek videolar izlenerek eğitimci ile birlikte puanlanmakta ve puanlama üzerinde tartışılmaktadır. Bununla

birlikte puanlama sürecinde kullanılmak üzere bir rehber kitap ve gözlem formları sunulmaktadır. Eğitim sürecinin sonunda araştırmacılardan on adet videoyu online olarak izleyerek kodlamaları istenmektedir. Araştırmacının kodlamaları uzman bir kodlayıcı ile karşılaştırılmakta ve araştırmacının güvenilir bir kodlama yapıp yapamadığı değerlendirilmektedir. Uzman kodlayıcı ile en az %80 düzeyinde benzer kodlama yapan adaylar uygulayıcı sertifikası almaya hak kazanmaktadır. Bu tez çalışması kapsamında araştırmacı 3-4 Eylül 2020 tarihinde Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirilen gözlemci eğitimine katılmış, 5 Eylül 2020'de gerçekleştirilen online sınavda ise gözlemci sertifikası almaya hak kazanmıştır. Araştırmacının gözlemci sertifikası Ek 2'de yer almaktadır.

Araştırma kapsamında SDPA aracılığı ile deney ve kontrol grubunda yer alan tüm sınıflarda deneysel uygulama öncesinde ön test olarak dört gözlem döngüsü tamamlanmış ardından deneysel uygulama koşulları gerçekleştirilmiş, deneysel uygulama sürecinden hemen sonra ise her bir sınıfta son test olarak dört gözlem döngüsü tamamlanmıştır. Gözlemler Adana ilinde SDPA Gözlemci sertifikasına sahip başka bir araştırmacı bulunmadığı için yalnızca araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve gözlemciler arası güvenirlik hesaplanamamıştır.

3.4.4. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği

Okul öncesi dönemdeki çocukların sorun belirtileri ile sosyal becerilerinin niceliğini değerlendirmek üzere LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 3-6 yaş çocuklar için Türk kültürüne uyarlaması Çorapçı ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çocukların öğretmeni tarafından doldurulan SYDD-30 ölçeği her biri 10 madde içeren üç alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler Sosyal Yetkinlik (SY), Kızgınlık-Saldırganlık (KS) ve Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) olarak belirlenmiştir. Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özelliklerini ölçmektedir. Alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler *"Zorda olan bir çocuğu teselli eder ya da ona yardımcı olur.", "Anlaşmazlıklara çözüm yolları arar."* ve *"Grup faaliyetlerinde diğer çocuklarla birlikte çalışır, onlarla iş birliği yapar."* şeklindedir. Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi sorun belirtilerini ölçmektedir. *"Faaliyeti kesintiye uğradığında kızar.", "Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir."* ve *"Diğer çocuklara*

vurur, onları ısırır ya da tekmeler." maddeleri örnek olarak gösterilebilir. Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi sorun belirtilerini ölçmektedir. Alt ölçeğe ilişkin örnek maddeler *"Çekingen, ürkektir; yeni ortamlardan ve durumlardan kaçınır.", "Gruptan ayrı, kendi başına kalır.", "Üzgün, mutsuz ya da depresiftir."* şeklindedir. Ölçek maddeleri 1 (hiçbir zaman) ile 6 (her zaman) arasında bir değer almaktadır. Ölçeğin Türkiye örneklemi üzerindeki geçerlilik-güvenirlik çalışmaları kapsamında elde edilen faktör analizi sonuçları modelin veri uyumunun yeterli olduğu göstermektedir (RMSEA=.07, GFI=.84, CFI=.84, AGFI=.81). Bununla birlikte SY, KS ve Aİ alt ölçekleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .88, .87 ve .84 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak araştırmalarda kullanılabileceği tespit edilmiştir.

3.4.5. Sosyal Geçerlik Anketi-Öğretmen Formu

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin, uygulanan mesleki gelişim programını değerlendirmelerini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış ve okul öncesi eğitimi alanında çalışan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Form kapsamında öğretmenlerden programın çocuk ve öğretmen üzerindeki etkililiğini, program kapsamında yer alan stratejilerin kullanışlılığını, stratejileri gelecekte uygumaya devam etme durumlarını ve koç ile kurdukları ilişkiyi değerlendirmeleri istenmiştir. Başlangıçta 14 maddeden oluşan form, uzmanlardan birisinden gelen bir maddenin iki yargı içerdiği görüşünden hareketle değişikliğe uğramış, madde tek bir yargı içerek şekilde tekrar yazılmış ve yeni bir madde ekleme yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan 15 madde öğretmenler tarafından 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e (kesinlikle katılıyorum) kadar puanlanmıştır. Formda yer alan örnek maddeler *"Program sınıfımdaki çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yardımcı oldu."*, *"Program olumlu sınıf ikliminin kurulmasına yardımcı oldu."*, *"Program kapsamında aldığım eğitimleri diğer okullarda görev yapan öğretmenlere tavsiye ederim."*, *"Program kapsamında öğrendiğim stratejileri gelecekte kullanmak isterim."* şeklindedir. Form, öğretmenlerin maddeleri sosyal beğenilirlik kaygısından uzak yanıtlamalarını sağlamak üzere her bir öğretmene zarf içerisinde verilmiş ve formu doldurduktan sonra kapalı olarak okul yöneticisine bırakmaları istenmiştir. Tüm öğretmenler formları doldurup okul yöneticisine teslim ettikten sonra araştırmacı

tarafından bütün formlar toplu olarak alınmıştır. Sosyal Geçerlik Anketi-Öğretmen Formu Ek 3'te yer almaktadır.

3.4.6. Sosyal Geçerlik Anketi-Yönetici Formu

Deney grubunda yer alan okul yöneticilerinin uygulanan mesleki gelişim programını değerlendirmelerini sağlamak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan form okul öncesi eğitimi alanında üç uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen görüşler doğrultusunda son şekli verilen form 12 maddeden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinden bu maddeleri 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e (kesinlikle katılıyorum) kadar puanlamaları istenmiştir. Formda yer alan örnek maddeler *"Okulumuzda görev yapan öğretmenlerin programa katılmasından memnunum."*, *"Programın okulumuza devam eden çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklediğini gözlemliyorum."*, *"Program eğitimlerini diğer okul yöneticileri ve öğretmenlere tavsiye ederim."* şeklindedir. Form, yöneticilerin maddeleri güvenilir bir şekilde doldurmalarını sağlamak için zarf içerisinde verilmiş ve kapalı olarak teslim alınacağı söylenmiştir. Sosyal Geçerlik Anketi-Yönetici Formu Ek 4'te sunulmuştur.

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde veri toplama süreci, deneysel uygulamaya hazırlık, uygulama öncesi (ön test) verilerinin toplanması, uygulama süreci ve uygulama sonrası (son test) verilerinin toplanması başlıkları altında açıklanmıştır. Deneysel uygulamaya hazırlık başlığı altında uygulama öncesi alınan izin ve onaylara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Uygulama öncesi verilerinin toplanması başlığı altında ön testlerin gerçekleştirilme süreci açıklanmıştır. Uygulama süreci başlığı altında mesleki gelişim programının hazırlanması, pilot çalışma ve mesleki gelişim programının uygulanmasına yönelik bilgilere yer verilmiştir. Uygulama sonrası verilerinin toplanması başlığı altında ise son test uygulama süreci açıklanmıştır.

3.5.1. Deneysel Uygulamaya Hazırlık

02 Şubat 2021 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen resmi açıklama ile COVID-19 salgını nedeniyle online eğitime devam eden resmi bağımsız anaokullarının 15 Şubat 2021 tarihinde tam zamanlı olarak eğitime başlayacağı

bildirilmiştir. Bu doğrultuda, tez çalışmasının deneysel uygulamasına geçmeden önce, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (Ek 5) ile Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli onay ve izinlerin alınma süreci başlatılmıştır (Ek 6). Bununla birlikte, araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarını geliştiren araştırmacılardan (Ek 7, Ek 8, Ek 9) ölçme aracı kullanım izinleri alınmıştır. Ardından, katılımcı okulların belirlenmesi başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanan deney ve kontrol okullarındaki öğretmen ve yöneticilerden Gönüllü Katılım Formunu (Ek 10, Ek 11) imzalamaları ve Kişisel Bilgi Formunu (Ek 12) doldurmaları istenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan tüm çocukların ailelerine araştırma süreci hakkında bilgi içeren Veli Onam Formu (Ek 13) gönderilmiş ve çocukların katılım durumunu form üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Çocuğunun araştırmaya katılmasını kabul eden ebeveynlerden Çocuk Bilgi Formunu (Ek 14) doldurmaları istenmiştir. Veri toplama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 11'de yer almıştır.

Tablo 11.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama zamanı	Verilerin kimden elde edildiği	Veri toplama aracı	Veri toplama tarihi
Deneysel Uygulamaya Hazırlık	Öğretmen Yönetici Ebeveyn	Öğretmen Bilgi Formu Yönetici Bilgi Formu Çocuk Bilgi Formu	15-17 Şubat 2021
Uygulama Öncesi (Ön Test)	Tüm öğretmenler ve çocuklar (Araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır)	Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı (Ö-ÇDGA)	18 Şubat-5 Mart
	Tüm öğretmenler ve çocuklar (Araştırmacı tarafından toplanmıştır)	Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı	
	Tüm öğretmenler (Deney ve kontrol grubundaki öğretmenler tarafından doldurulmuştur)	Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği	
Deneysel Uygulama Süreci	Deney grubundaki öğretmenler ve sınıflarındaki çocuklar (Araştırmacı tarafından toplanmıştır)	Sınıf İnceleme Formu	8 Mart-11 Haziran 2021
	Deney grubundaki öğretmenler	Atölye Çalışması Değerlendirme Formu	
Uygulama Sonrası (Son Test)	Tüm öğretmenler ve çocuklar (Araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır)	Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı (Ö-ÇDGA)	14-30 Haziran 2021
	Tüm öğretmenler ve çocuklar (Araştırmacı tarafından toplanmıştır)	Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı	
	Tüm öğretmenler (Deney ve kontrol grubundaki öğretmenler tarafından doldurulmuştur)	Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30	
	Deney grubundaki öğretmenler	Sosyal Geçerlik Anketi-Öğretmen Formu	
	Deney grubundaki okul yöneticileri	Sosyal Geçerlik Anketi-Yönetici Formu	

3.5.2. Uygulama Öncesi (Ön test) Verilerinin Toplanması

Deneysel uygulamaya hazırlık kısmında anlatılan tüm izin ve onayların tamamlanmasının hemen ardından ön test verilerinin toplanmasına başlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleme ve istenmeyen davranışlarını azaltmaya yönelik davranışları ile çocukların istenmeyen davranış sıklıklarını belirlemek üzere Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı kullanılmıştır. Gözlem aracı ile her bir öğretmenin sınıfında 15'şer dakikalık dört gözlem döngüsü tamamlanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcı her bir sınıfta

dört ayrı günde toplam 60 dakikalık gözlem yapılmıştır. Gözlemlerin ikisi oyun zamanında, diğer ikisi ise etkinlik zamanında gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerde çocuk ve öğretmen davranışları aynı anda kodlanmıştır. Sınıftaki her bir çocuğun davranışı 5 dakika boyunca gözlenmiş olup sınıftaki tüm çocukların davranış sıklıkları bir araya getirilerek sınıf düzeyindeki toplam istenmeyen davranışlar belirlenmiştir. Gözlemlerin tümünde araştırmacı bulunurken gözlemlerin %20'sinde araştırmacıya bağımsız bir gözlemci eşlik etmiştir. İlk gözlem döngüsünden önce öğretmenlere gözlemin amacı, süresi ve sürecine ilişkin bilgi verilmiş ve öğretmenlerden araştırmacı ve eğer varsa bağımsız gözlemciyi çocuklara tanıtması istenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlere aşağıdaki açıklama yapılmıştır:

"Bugün sınıfınızda yaklaşık 15 dakikalık bir gözlem yapacağım. Gözlem sürecinde sınıfınızın genel iklimini oluşturan belirli davranışları kendi hazırladığım bir form aracılığıyla kodlayacağım. Gözlem süresi başlamadan önce sizden beni çocuklara tanıtmanızı rica ediyorum. Beni tanıtırken sınıfta neler yaptığınızı merak ettiğim ve görmek için geldiğimi söyleyebilirsiniz. Gözlem süresi boyunca sizinle ve sınıfınızdaki çocuklar ile konuşmayacağım. Sizden beklentim günlük uygulama ve rutinlerinize devam etmeniz, normalde neler yapıyorsanız aynısını sürdürmenizdir."

Öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğini değerlendirmek amacıyla Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (Ertürk Kara vd., 2017) kullanılmıştır. Katılımcı her bir öğretmenin sınıfında 20'şer dakikalık dört gözlem döngüsü tamamlanmıştır. Gözlem süresi boyunca gözlem aracında yer alan her bir alt boyuta ilişkin gözlem notları alınmıştır. 20 dakikalık gözlem süresinin tamamlanmasının hemen ardından alınan gözlem notları ve SDPA kodlama kılavuzu aracılığıyla 10 dakikalık puanlama süreci gerçekleştirilmiştir. SDPA ile gerçekleştirilen tüm gözlemler, gözlem aracının kullanımının sertifika gerektirmesi nedeniyle yalnızca araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Ön test kapsamında gerçekleştirilen gözlemler, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıfında eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Sabahçı devrede katılımcı okullardan birinde yapılan gözlemlerin ardından öğlenci devrede diğer okulda gözlemlere devam edilmiştir. Bu sayede gruplarda oluşabilecek zamansal farklılıkların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Tüm gözlem döngülerinden önce öğretmenlerin sözlü onayı alınarak sınıfa geçilmiştir. Gözlemci, sınıfta öğretmen ve çocukları rahatlıkla görüp duyabileceği bir yer belirleyerek yerleşmiş ve herhangi bir müdahalede

bulunmadan gözlem sürecini tamamlamıştır. Bahsi geçen süreçler 18 Şubat-5 Mart 2021 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin sınıflarındaki her bir çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimini belirlemek üzere Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (Şahin, 2014) kullanılmıştır. Öğretmenlerden katılımcı çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranışlarını değerlendirmek üzere Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeğini (Çorapçı vd., 2010) doldurmaları istenmiştir. Öğretmenler her iki ölçme aracını da sınıflarındaki katılımcı tüm çocuklar için doldurmuşlardır. Ölçme araçları öğretmenlere haftanın başında teslim edilmiş ve haftanın son günü geri alınacağı bildirilmiştir. Bu doğrultuda ölçme araçları 22-26 Şubat 2021 tarihleri arasında öğretmenler tarafından doldurularak araştırmacıya teslim edilmiştir.

3.5.3. Uygulama Süreci

Ön testlerin tamamlanmasının hemen ardından deneysel uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama süreci, mesleki gelişim programının hazırlanması, pilot çalışma ve mesleki gelişim programının uygulanması başlıkları altında açıklanmıştır. Mesleki gelişim programının hazırlanması başlığı altında öğretmen eğitim atölyelerinin ve koçluk protokolünün hazırlanmasına yer verilmiştir. Pilot çalışma başlığı altında Türkçeye çevirilen öğretmen eğitim programının nispeten küçük bir örneklem grubunda uygulanması ve elde edilen veriler doğrultusunda programda yapılan uyarlamalar açıklanmıştır. Mesleki gelişim programının uygulanması ise deney ve kontrol grubunda yapılan işlemler başlıkları altında detaylı olarak anlatılmıştır.

3.5.3.1. Mesleki Gelişim Programının Hazırlanması

Araştırma kapsamında uygulanan mesleki gelişim programı öğretmen eğitim atölyeleri ile koçluk oturumlarından oluşmaktadır. Öğretmen eğitim atölyelerinin ve uygulma temelli koçluk protokolünün hazırlanması aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

3.5.3.1.1. Öğretmen Eğitim Atölyelerinin Hazırlanması

Bu kısımda öncelikle öğretmen eğitim atölyelerinde kullanılan program açıklanmıştır. Bu doğrultuda programın amacı, geliştirilme ilkeleri, içeriği ve program kapsamında yer alan materyallere ilişkin detaylı bilgi sunulmuştur. Ardından program

ve materyallerinin uyarlama çalışması kapsamında dilsel eşdeğerliğinin sağlanma süreci açıklanamıştır.

3.5.3.1.1.1. Programın Amacı ve Geliştirilme İlkeleri

Amerika Birleşik Devletlerinde Conners-Burrow ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen programın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme kapasitesini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmaktır. Sosyal-duygusal gelişimi hem birey merkezli hem de çevresel yaklaşımla desteklemeye odaklanan programın tasarlanmasında etkili mesleki gelişim teknikleri temel alınmıştır. Bu bağlamda, özellikle okul öncesi eğitimcileri için mesleki gelişim araştırmaları incelenmiştir. Bununla birlikte, gerçekleştirilecek eğitimin daha etkili olması için ilgili alanda çalışan araştırmacılar arasında yaygın kabul gören beş ilke temel alınmıştır. Bu ilkeler:

1) Her oturum önceki oturumların genişletilmiş ve devamlı bir formu olmalı,
2) Standart bir program katılımcılara göre bireyselleştirilebilir olmalı,
3) Katılımcıların edindikleri bilgileri uygulamasına olanak tanımalı,
4) Sınıf içi uygulamalara dönük olarak eğitmenler gözlem yapmalı ve geri dönütte bulunmalı,
5) Katılımcıların ne öğrendiklerini, başarılarını ve zorlandıkları alanları yansıtmalarına fırsat vermelidir.

Birinci ilke doğrultusunda hazırlanan program her biri bir önceki eğitim atölyesinin üzerine kurulan iki yönetici ve altı öğretmen atölyesinden oluşmaktadır. Program ayda bir gerçekleştirilen öğretmen atölyeleri ile toplam altı aylık bir eğitim sürecini içermektedir. Atölyelerde kullanılan eğitmen/koç kılavuzu daha önceki bir kavramı katılımcılara hatırlatmak ve geri dönüp önceki oturumlara tekrar bakmak için eğitmeni yönlendirmektedir. İkinci ilke ile uyumlu olarak eğitmen/koç, atölye çalışmaları, sınıf içi ziyaretleri, mesajlar ve telefon görüşmeleri aracılığıyla irtibat halinde kalmak suretiyle her bir öğretmen ile ilişki kurmaktadır. Bu durum, eğitmenlerin eğitim süreci boyunca öğretmenlere desteklerini bireyselleştirmelerini sağlamaktadır. Üçüncü ilke doğrultusunda öğretmen atölyeleri, öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamaya geçirdikleri etkileşimli bir yapı sunmaktadır. Öğretmenler sınıf ziyareti sırasında koçları ile ek uygulamalar gerçekleştirebilmektedir. Dördüncü ilkeye paralel olarak sınıf ziyaretleri sırasında beceri ve kavramlar koç tarafından

modellenmekte, öğretmenler bu beceri ve kavramları denedikleri sürece onlara koçluk yapılmakta ve geri dönütte bulunulmaktadır. Son olarak, öğretmenler program aracılığıyla öğrendikleri teknikleri kullanma sıklıklarını ve sınıflarında değiştirmek istedikleri durumları yansıttıkları öz değerlendirmeler yazmaktadırlar.

Amerika Birleşik Devletlerinin Arkansas Eyaletinde yaygın olarak uygulanan program 2018 yılı verilerine göre 31 bölgedeki 90 anaokulundan toplam 1375 katılımcıya uygulanmıştır (UAMS REACH Final Report, 2018). Program geliştiricileri tarafından programa ilişkin deneysel araştırmalar yürütülmeye devam etmektedir.

3.5.3.1.1.2. Programın İçeriği

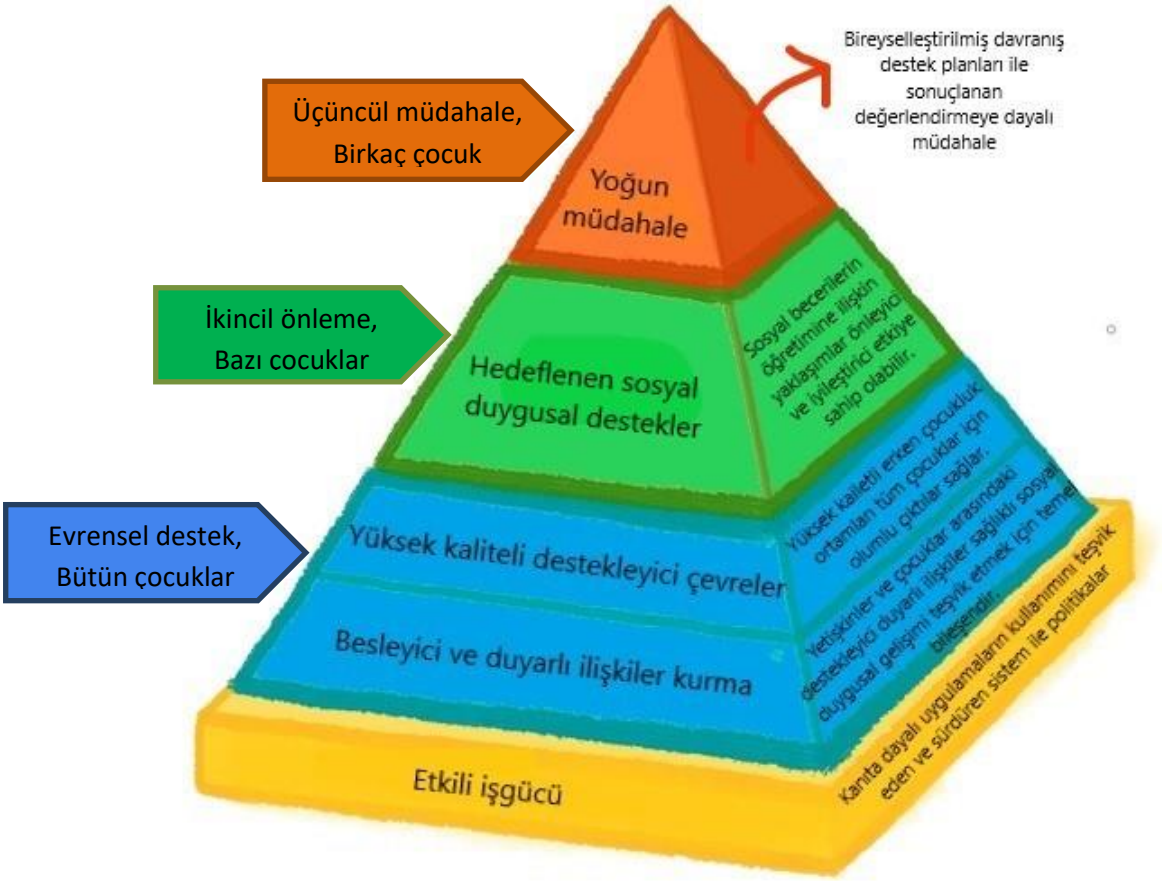
Program, Piramit Modele dayalı olarak oluşturulmuş iki yönetici ve altı öğretmen atölyesinden oluşmaktadır. Bununla birlikte programın diğer bileşenleri başlığı altında sınıf içi uygulama materyalleri, takvim kartları, ebeveyn bilgilendirme formları ile koçluk oturumları bulunmaktadır. Araştırmanın bu kısmında programın daha iyi anlaşılmasını sağlamak üzere öncelikle Piramit Model açıklanmış, ardından programın içeriğinde yer alan yönetici ve öğretmen atölyeleri ile diğer bileşenlere ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Piramit Model

Piramit Model (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003; Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006), okul öncesi eğitimcilerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek, istenmeyen davranışlarını önlemek ve müdahale etmek üzere kullanabileceği kanıta dayalı müdahalelerden oluşan kapsamlı bir çerçevedir (Hemmeter vd., 2014). Model, okul öncesi eğitim ortamındaki tüm çocukların sosyal-duygusal yetkinliğini desteklemek, risk altındaki çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarını ele almak ve sosyal, duygusal ya da davranışsal zorlukları ısrarcı bir şekilde devam eden çocuklar için bireyselleştirilmiş olumlu davranış destekleri tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek üzere geliştirilmiş çok aşamalı bir yapı sunmaktadır (Hemmeter, Snyder, & Fox, 2018). Piramit Model, başlı başına bir program olarak tasarlanmamıştır. Bunun yerine, birincil olarak evrensel destek, ikincil olarak önleme ve üçüncül olarak da müdahaleye yönelik kanıta dayalı stratejilerin nasıl uygulanacağı konusunda rehberlik sağlamak üzere geliştirilmiştir (Hemmeter vd., 2021).

Piramit Model, iki temel varsayıma dayanmaktadır. Bu varsayımlardan ilki, çocukların sosyal-duygusal gelişimi, iletişim becerileri ve problem davranışları arasında bir ilişki bulunduğudur. Bu varsayıma göre, sosyal problem çözme becerisine sahip, sosyal ve iletişim becerileri gelişmiş, çevresinin beklentilerini anlayan ve duygularını düzenleyebilen çocukların problem davranış gösterme olasılıkları daha düşüktür. İkinci varsayım ise öğretmenlerin, erken çocukluk eğitim ortamlarındaki tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamak üzere bir dizi stratejiye ihtiyacı bulunduğudur. Evrensel destek ve önleme stratejileri pek çok problem davranışı ele almak için yeterli olurken az sayıda çocuk bu çabalara rağmen problem davranış göstermede ısrarcı olabilecektir. Bu çocukların problem davranışlarını ele almak için daha sistematik bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Modelin amacı, tüm çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek, problem davranışların yoğunluğunu veya olasılığını azaltmaktır (Hemmeter vd., 2006).

Model Şekil 4'te gösterilen üç aşamalı (evrensel destek, ikincil önleme ve üçüncül müdahale) dört düzeyden (besleyici ve duyarlı ilişkiler, yüksek kaliteli destekleyici çevreler, hedeflenen sosyal destek ve yoğun müdahale) oluşan öğretim piramidi ile temsil edilmektedir (Hemmeter vd., 2014; OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2019).



Şekil 4. Piramit Model
Kaynak: http://csefel.vanderbilt.edu/'dan uyarlanmıştır.

Piramit model temelde *etkili işgücü* tarafından desteklenmektedir. Model, piramidin her seviyesindeki kanıta dayalı uygulamaları bilen, anlayan ve uygulama becerisine sahip erken çocukluk eğitimcileri, yöneticileri ve okul personeli tarafından yürütülmektedir. Etkili işgücü üzerine kurulan modelin ilk iki düzeyi sınıftaki tüm çocuklara sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirmek üzere ihtiyaç duydukları destekleri sunmayı içermeli ve tüm çocuklar için evrensel olarak erişilebilir olmalıdır (Powell, Dunlap, & Fox, 2006). Bu bağlamda, evrensel destek aşaması küçük çocukların sosyal gelişimini desteklemek için kritik olan besleyici ve duyarlı ilişkiler kurma ile yüksek kaliteli destekleyici çevreler olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır. *Besleyici ve duyarlı ilişkiler kurma* düzeyi, sosyal yetkinliği destekleme ve davranış rehberliği için gerekli olan diğer tüm uygulamaların temeli olarak görülmektedir. İlişkilere odaklanmak, öğretmenin çocuklar ile duyarlı ve olumlu etkileşimlerde bulunmasına ve ailelerle iş birliği geliştirmesine birincil önem vermesini sağlamaktadır.

Bu düzeyde yer alan stratejiler arasında çocukların oyunlarını aktif olarak desteklemek, konuşmalarına cevap vermek, olumlu davranışları teşvik etmek için açıklayıcı övgü kullanmak, çocuklar ve aileler ile olumlu ilişkiler geliştirmek ve meslektaş ve diğer okul görevlileri ile işbirliğine dayalı ekip çalışması yapmak yer almaktadır (Fox & Hemmeter, 2009). Piramidin ikinci düzeyi *yüksek kaliteli destekleyici çevre*nin sağlanmasıdır. Piramidin bu düzeyi çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyecek öngörülebilir ve destekleyici ortamların sağlanmasına atıfta bulunmakta, yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi standartlarını karşılayan sınıfların ve programların oluşturulmasını ifade etmektedir (Fox, Carta, Strain, Dunlap, & Hemmeter, 2010). Bu düzey için uygun stratejiler, yeterli materyal sağlamak, öğrenme merkezlerinin oluşturulması, gelişimsel olarak uygun ve dengeli bir eğitim programı sunmak, geçişleri yapılandırmak, az sayıda kuralı öğretmek ve uygulanmasını teşvik etmek, yönergelerin açık ve net olması ve ilgi çekici etkinlikler hazırlamak olarak belirlenmiştir. Bu stratejilerin hepsi, çocukların beceri gelişimini ve öğrenmesini destekleyen yüksek kaliteli bir öğrenme ortamının temeli olarak kabul edilen uygulamalardır (Fox & Hemmeter, 2009).

Yukarıda bahsedilen evrensel destek aşamasındaki stratejiler tutarlı bir şekilde uygulandığında pek çok çocuğun ek desteğe ya da müdahaleye gerek kalmadan sağlıklı sosyal duygusal gelişim göstereceği bilinmektedir. Bununla birlikte bazı çocuklar sosyal duygusal gelişimleri için ek desteğe ya da sistematik stratejilere ihtiyaç duyabilmektedir (CSEFEL, n.d.). Modelin ikincil önleme aşaması, sosyal duygusal beceriler bakımından risk altında olan bu çocuklara yönelik daha kapsamlı ve özelleşmiş stratejileri içermektedir. Bu kapsamda çocukların öz düzenleme, duyguları ifade etme ve anlama, sosyal ilişkiler geliştirme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır (Fox vd., 2010; OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2019; Powell vd., 2006). Bu aşamada duyguları tanıma ve ifade etme, öz düzenleme, sosyal problem çözme, etkileşimi başlatma ve sürdürme, işbirlikçi davranma, hayal kırıklığı ve öfke gibi duygular ile başa çıkma stratejileri ile arkadaşlık becerilerinin (örneğin, yardım etme, sıra bekleme, iltifat etme) öğretilmesi yer almaktadır (Fox & Hemmeter, 2009). Bu düzeydeki stratejiler tutarlı bir şekilde uygulandığında, çocukların yoğun müdahalelere ihtiyaç duyması beklenmemektedir. Ancak, çocukların küçük bir kısmı ısrarcı problem davranışları için yoğun müdahaleye ihtiyaç duyulabilmektedir (CSEFEL, n.d.). Piramidin en üst kısmında yer alan *yoğun müdahale*, önceki aşamalardaki uygulamalara yanıt vermeyen

ve ısrarcı davranış problemleri sergileyen az sayıdaki çocukların problem davranışlarını çözmek ve yeni becerilerin gelişimini desteklemek için kapsamlı müdahaleler geliştirilmesini içermektedir (Fox vd., 2010). Bu doğrultuda, öğretmenlere aile üyeleri ve okul personeli tarafından okulda ve evde uygulanacak değerlendirmeye dayalı bireyselleştirilmiş bir davranış müdahale planının hazırlanması ve uygulanması noktasında rehberlik edilmektedir (Hemmeter vd., 2021). Müdahaleler bir ekip tarafından geliştirilmekte ve davranışın işlevsel değerlendirilmesi ve önleme stratejileri, yeni becerilerin öğretilmesi ve çocuğun bu yeni becerileri edinmesini destekleyecek şekillerde yanıt verme olmak üzere üç bileşeni içermektedir (Hemmeter, Hardy, Schnitz, Adams, & Kinder, 2015). Piramit Modelin her aşamasında, öğretmenlere aileler ile iş birliğini teşvik eden uygulamaları kullanmaları ve aileleri ev ile okul ortamında Piramit Model uygulamalarını kullanmaları konusunda desteklemeleri için rehberlik edilmektedir (Hemmeter vd., 2021).

Programın bileşenleri

Program, iki yönetici ve altı öğretmen atölyesinden oluşmaktadır. Bununla birlikte programın sınıf içi uygulama sürecinde kullanılan materyalleri, takvim kartları, ebeveyn bilgilendirme kitapçığı ve koçluk ziyareti bileşenleri bulunmaktadır. Programın uygulama sürecini desteklemek üzere her bir öğretmen atölyesinden sonra öğretmenlere sınıf içi uygulamalarında kullanmaları için çeşitli materyaller verilmektedir. Materyaller her bir öğretmen atölyesinin içeriğine göre farklılaşmaktadır. Atölye çalışmalarının ardından öğretmenlerin stratejileri kullanmalarını sağlamak üzere takvim kartları sunulmaktadır. Bununla birlikte her bir öğretmen atölyesinin içeriğine paralel olarak hazırlanan, stratejilerin ev ortamında kullanımına ilişkin örneklerin yer aldığı ebeveyn bilgilendirme kitapçıkları bulunmaktadır. Program kapsamında öğretmen atölyelerini takiben sınıf içi koçluk ziyaretleri yapılması önerilmekte olup bu sürece ilişkin ipuçları sunulmaktadır. Programın tüm bileşenleri Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5. Uygulanan öğretmen eğitim programının bileşenleri

Yönetici atölyeleri

Program kapsamında iki yönetici atölyesi gerçekleştirilmektedir. Birinci yönetici atölyesi okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemenin önemi, sosyal duygusal öğrenme piramidinin tanıtılması, uygulanacak programın detaylı bir sunumunu içermektedir. İkinci yönetici atölyesi ise yöneticinin, çocukları desteklemeleri için öğretmenleri nasıl destekleyebileceğine odaklamaktadır. Bu doğrultuda mesleki gelişim programın uygulanmasını desteklemek için kullanabileceği stratejiler, örgüt ikliminin değerlendirilmesi, personel ilişkilerini ve ekip çalışmasını geliştirmek için yetişkin düzeyindeki stratejilere dönük bir eğitim oturumu gerçekleştirilmektedir. Örneğin, yetişkinler için problem çözme becerisi bu atölyelerde ele alınan becerilerden birisidir. Bu sayede yöneticinin olumlu yetişkin-yetişkin ilişkisi kurmasına ve örgüt ikliminin iyileştirilmesine yardım etmek amaçlanmaktadır.

Öğretmen atölyeleri

Program Piramit Modele göre düzenlenmiş altı öğretmen atölyesinden oluşmaktadır. Her bir atölye çalışmasının amaçları, kullanılan stratejiler ve atölye çalışmalarına eşlik eden materyallerin tanıtımı Tablo 12'de yer almıştır.

Tablo 12.

Öğretmen Eğitimi Atölyelerinin Amacı, İçerdiği Stratejiler ve Materyaller

Öğretmen Atölyesi 1- Bütün çocuklar ile besleyici ilişki geliştirme: Olumlu davranış için zemin oluşturma	
Atölye çalışmasının amacı: Sosyal duygusal becerileri tanımlama. Sosyal duygusal becerileri öğretme ile olumlu davranış ve okul başarısı ilişkisini kurma. Yetişkin-çocuk ilişkisini inşa eden besleyici stratejileri amaçlı olarak uygulayarak çocuğa sosyal duygusal becerileri öğretme ve çocuğun beceri gelişimini destekleme. **Atölye kapsamında öğretilen stratejiler:** Günlük alışkanlıklar: Her çocukla olumlu, besleyici ilişkiler kurmak için günlük alışkanlıklar (örneğin, her çocuğa adıyla hitap etme, gülümseme, duygularını onaylama, stresli/gergin bir çocuğu rahatlatma). Çocuğun oyununa katılma: Çocuğun oyununa katılma adımlarını kullanma. Bu adımlar şöyledir: Çocuğa oyuna katılma talebinde bulunma, çocuğun liderliğindeki oyunu takip etme, çocuğun oyununa ilişkin yorum yapma, açık uçlu sorular sorma, olumlu pekiştirme. Rahatlatıcı konuşma: Çocuğun karşılıklı konuşmada liderlik almasına fırsat verme, etkin dinleme becerisini kullanma (Çocuğun belli bir konuya ilişkin duygu ve düşüncesini paylaşmasını isteme-çocuğu dinleme-çocuğun söylediklerini kendi cümlelerini kullanarak tekrar etme)	**Öğretmenlere stratejileri uygulama sürecinde yardımcı olmak üzere tasarlanan materyaller:** Öğretmen atölyesi kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilere ilişkin detaylı bilgi ve uygulama örneği içeren kitapçık Posterler: Hedeflenen sosyal-duygusal beceriler listesi, tüm stratejilere ilişkin hatırlatıcılar, rahatlatıcı konuşma ipuçları Takvim kartları: Öğretmenin programı uygulama sürecinde rehberlik etmesi için her bir okul gününde neler yapabileceğini gösteren takvim Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilerin ev ortamında kullanımına ilişkin örneklerin yer aldığı broşür
Öğretmen Atölyesi 2- Rutinler, program ve ritüeller: Etkili davranış rehberliği için araçlar	
Atölye çalışmasının amacı: Gelişimsel olarak uygun ve tutarlı günlük etkinlik planı, rutinler ve geçişlerin önemini ve bunların sosyal duygusal gelişimi nasıl desteklediğini tanımlama. Rutinler ve günlük eğitim programının özellikleri olarak öngörülebilir olma, eğlenceli/ilgi çekici olma, yaşa uygun olma, çocuğu destekleme ve öğretilmenin anlaşılması. **Atölye kapsamında öğretilen stratejiler:** Programın hazırlanması: Etkili program hazırlama ilkeleri Günlük eğitim akışını sergileme: Günlük eğitim akışını gösteren görsellerin çocuğun göz hizasında sergilemesi ve gün boyunca uygulanması. Rutinlerin oluşturulması ve öğretilmesi: El yıkama, okula varış, okuldan ayrılma vb. rutinlerin oluşturulması ve uygulanması. Geçişlerin planlanması: Geçişleri kolaylaştırmak için ilgi çekici etkinlikler, şarkılar ve oyunlar kullanma. Geçiş nesneleri kullanmayı öğretme. Uzun, sıkıcı bekleme dönemlerini azaltma.	**Öğretmenlere stratejileri uygulama sürecinde yardımcı olmak üzere tasarlanan materyaller:** Öğretmen atölyesi kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilere ilişkin detaylı bilgi ve uygulama örneği içeren kitapçık Günlük eğitim akışı kartları: Akışı görselleştirmelerini sağlamak üzere hazırlanan günün bölümlerini içeren üzerinde hem resim hem de yazı bulunan kartlar Geçiş nesneleri: Duyu materyalleri kutusu, içerisinde geçişlerde kullanılabilecek şarkılar olan bir CD Takvim kartları: Öğretmenin programı uygulama sürecinde rehberlik etmesi için her bir okul gününde neler yapabileceğini gösteren takvim Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilerin ev ortamında kullanımına ilişkin örneklerin yer aldığı broşür

Tablo 12.

Öğretmen Eğitimi Atölyelerinin Amacı, İçerdiği Stratejiler ve Materyaller (devamı)

Öğretmen Atölyesi 3- Duygulara ilişkin konuşma ve problem çözme	
Atölye çalışmasının amacı: Duygusal okuryazarlığın çocukların duyguları ile başa çıkmalarına ve başkalarıyla etkileşime girmelerine yardım ettiğini, duygusal okuryazarlığın öğretilebildiğini anlama. Çocukların duygularını uygun şekilde ifade etmeleri ve sorunları barışçıl yollarla çözmelerini sağlamak için problem çözme adımlarını kullanma. **Atölye kapsamında öğretilen stratejiler:** Duygu ifadelerini öğretme: Posterleri, çeşitli duygu ifadelerini gösteren yüz fotoğraflarını, şarkıları, parmak oyunları ve kitapları kullanarak duygu ifadelerini öğretme. Duyguların ortaya çıktığı öğretime uygun anları yakalama ve kullanma. Duygu kavramını öğretme (örneğin, duygular değişir, herkesin duyguları vardır vb.). Problem çözme adımları: Çocuklara problem çözmeyi öğretmek için belirli problem çözme adımlarını kullanma (örneğin, problemi fark etmek, her bir çocuğun "ne olduğunu" ifade etmesine fırsat verme ve bunun onları nasıl hissettirdiğini sorma, çocukların söylediklerini ve duygularını kendi cümleleri ile ifade etme, olası çözüm yolları üzerinde beyin fırtınası yapmaları için onlara rehberlik etme, bir çözüm seçme ve onu deneme, çözüme ilişkin geri bildirimde bulunma)	**Öğretmenlere stratejileri uygulama sürecinde yardımcı olmak üzere tasarlanan materyaller:** Öğretmen atölyesi kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilere ilişkin detaylı bilgi ve uygulama örneği içeren kitapçık Posterler: Duygu kavramı posteri, çocuklar için problem çözme adımlarını gösteren poster Duygu ifadelerini öğretme materyalleri: Duyguları öğretmek için hazırlanmış şarkılardan oluşan bir CD, el kuklaları ve resimli hikâye kitapları Çözüm kiti: Sınıf içinde yaygın olarak görülen problemlerin olası çözümlerine ilişkin hazırlanmış görseller Takvim kartları: Öğretmenin programı uygulama sürecinde rehberlik etmesi için her bir okul gününde neler yapabileceğini gösteren takvim Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilerin ev ortamında kullanımına ilişkin örneklerin yer aldığı broşür
Öğretmen Atölyesi 4- Olumlu dikkat: Olumlu davranışı arttırmak için nasıl etkili kullanılır?	
Atölye çalışmasının amacı: Çocuğun davranışlarını şekillendirme ve istenmeyen davranışlar gösteren çocuklar ile ilişkiyi desteklemede olumlu davranışa dikkat çekmenin gücünü anlama. Çocukların kendilerine ilişkin olumlu mesajları içselleştirmelerine yardım etmek için uygun davranışın farkına varma ve davranışı tanımlama. İstenmeyen davranışlar (çekme, itme, vurma) gösteren çocuklara arkadaşlık becerilerinin öğretilmesi gerektiğini fark etme **Atölye kapsamında öğretilen stratejiler:** İyi davranışlar gösterirken yakalama: Çocuğun olumlu davranışlarını ön plana çıkarmak için kullanılan üç adımdan oluşan bir süreç (çocuğun adı, gösterdiği olumlu davranış ve davranışın sınıf için olumlu değeri ya da çocuğun çabasını tanımlayan övgü ifadesi) Yansıtıcı Konuşma: Çocuğa fark edildiğini göstermek için kullanılan iki adım yaklaşımı (çocuğun ne yaptığını fark etme ve bunu yüksek sesle söyleme) Arkadaşlık becerilerini öğretme: Akranlarına olumlu ilgi göstermeyi öğretmek için çocukları destekleme.	**Öğretmenlere stratejileri uygulama sürecinde yardımcı olmak üzere tasarlanan materyaller:** Öğretmen atölyesi kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilere ilişkin detaylı bilgi ve uygulama örneği içeren kitapçık Posterler: Arkadaşlık becerilerini listeleyen poster, Paylaşma cümlelerini gösteren poster Arkadaşlık becerileri materyalleri: Arkadaşlık becerilerini öğretmek için şarkılardan oluşan bir CD, paylaşma çantası, resimli hikâye kitapları İyi davranışlar gösterirken yakalama formu: Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar gösteren çocuğa amaçlı olarak olumlu dikkat sağlama konusunda kendi gelişimlerini takip etmeleri için hazırlanan form Takvim kartları: Öğretmenin programı uygulama sürecinde rehberlik etmesi için her bir okul gününde neler yapabileceğini gösteren takvim Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilerin ev ortamında kullanımına ilişkin örneklerin yer aldığı broşür

Tablo 12.

Öğretmen Eğitimi Atölyelerinin Amacı, İçerdiği Stratejiler ve Materyaller (devamı)

Öğretmen Atölyesi 5-Seçimler: Çocuklara iyi davranışlar göstermeleri için güç verme	
Atölye çalışmasının amacı: Çocuklara amaçlı olarak seçim yapma fırsatı vererek bağımsızlık ve sorumluluk almalarına yardımcı olma. Çocukların iyi tercihler yapmalarına yardımcı olmak için sınıf kurallarını ve öğrenme merkezlerini etkili kullanma. İyi tanımlanmış öğrenme merkezlerinde çocuklara oyun yoluyla öğrenebilecekleri alanlar ve zaman yaratma. **Atölye kapsamında öğretilen stratejiler:** Etkili seçenek sunma: **S**ınırlı ve gerçek seçenekler kullanma gibi etkili seçenek sunma ilkelerini anlama. Çocuklarının iyi seçimler yapma becerisini seçenek sunmada tutarlı, amaçlı ve sabırlı olma ile çocuklar karşı çıktığında rehberli seçimi kullanma yöntemleri aracılığıyla destekleme. Sınıf kurallarını oluşturma: Sınıf kurallarının oluşturulmasında dikkat edilecek ilkeler (örneğin, az sayıda, sınırlı, olumlu olarak ifade edilmiş olmalı), kukla gösterileri ve gün boyunca kurallara atıfta bulunarak kuralları öğretme. Öğrenme merkezleri: Sınıf düzeni ve öğrenme merkezi kullanımının çocukların öğrenmeleri ve davranışları üzerindeki etkisini vurgulama.	**Öğretmenlere stratejileri uygulama sürecinde yardımcı olmak üzere tasarlanan materyaller:** Öğretmen atölyesi kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilere ilişkin detaylı bilgi ve uygulama örneği içeren kitapçık Posterler: Öğrenme merkezi görselleri seti, kural görselleri seti Takvim kartları: Öğretmenin programı uygulama sürecinde rehberlik etmesi için her bir okul gününde neler yapabileceğini gösteren takvim Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilerin ev ortamında kullanımına ilişkin örneklerin yer aldığı broşür
Öğretmen Atölyesi 6- İleri düzey stratejiler: Bir çocuğun daha fazla yardıma ihtiyacı varsa ne yapılmalı?	
Atölye çalışmasının amacı: İstenmeyen davranışları tanımlama. Davranışın ABC'lerinin (Antecedent-öncül, Behavior-davranış, Consequence-sonucu) basitleştirilmiş bir versiyonunu ile istenmeyen davranışların işlevinin nasıl tanımlanacağını öğrenme. İstenmeyen davranışları kayıt altına alma ve ardından daha önceki oturumlarda yer alan stratejilerin sistematik kullanımı içeren bir plan hazırlama. Ebeveynler ile işbirliği yapmanın önemini fark etme. **Atölye kapsamında öğretilen stratejiler:** ABC yöntemi: Çocuğun istenmeyen davranışını daha iyi anlamak için davranışı kayıt altına alma. Davranışın öncüllerini ve sonuçlarını belirleme, bunları değiştirerek çocuğun istenmeyen davranışlarını nasıl ortadan kaldıracağını görme ve buna ilişkin bir müdahale planı hazırlama. Nefes alma ve rahatlama teknikleri: Sınıfta derin nefes alma ve rahatlama teknikleri kullanma. Çocuklara, yoğun duygularıyla başa çıkmalarına yardımcı olacak, yumuşak ve rahat bir sakinleşme alanını nasıl kullanacaklarını öğretme. Ebeveynler ile işbirliği içinde çalışma: Daha verimli etkileşim için ebeveyn-öğretmen toplantılarında standart bir format kullanma, sorunları çözmek için birlikte çalışma ilkeleri.	**Öğretmenlere stratejileri uygulama sürecinde yardımcı olmak üzere tasarlanan materyaller:** Öğretmen atölyesi kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilere ilişkin detaylı bilgi ve uygulama örneği içeren kitapçık Posterler: Nefes alam ve rahatlama tekniklerini gösteren posterler ABC analizi çalışma sayfası: Çocukların istenmeyen davranışlarını kayıt altına almak ve davranışın işlevini belirlemek için ABC çalışma sayfaları Takvim kartları: Öğretmenin programı uygulama sürecinde rehberlik etmesi için her bir okul gününde neler yapabileceğini gösteren takvim Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı: Öğretmen atölyesi kapsamında ele alınan stratejilerin ev ortamında kullanımına ilişkin örneklerin yer aldığı broşür

Programın diğer bileşenleri

Program, kapsamlı bir materyal listesine sahiptir. Her atölye çalışmasında içeriğin detaylı bir şekilde ele alındığı, stratejilerin kullanılma gerekçelerinin, kullanılma adım ve ilkelerinin detaylandırıldığı ve sınıf içi uygulama örneklerinin yer aldığı bir öğretmen kitapçığı sunulmaktadır. Öğretmenlerden her öğretmen atölyesinde aldıkları kitapçıkları sonraki atölye çalışmasına gelirken getirmeleri istenmektedir. Böylelikle gerekli durumlarda geriye dönüp stratejilere ilişkin hatırlatmalarda bulunulabilmekte ve önceki öğrenilenler ile yeni bilgiler arasında bağ kurma çalışmaları yapılabilmektedir. Her atölye çalışmasının içeriğine uygun olarak öğretmenlerin atölyeler sırasında öğrendikleri stratejileri sınıf içinde uygulamada kullanabilecekleri posterler, CD'ler, kuklalar, resimli çocuk kitapları, çalışma sayfaları, takvim kartları gibi çeşitli içeriklere sahip tamamlayıcı uygulama materyalleri eşlik etmektedir. Bununla birlikte, her bir atölye çalışmasındaki içeriğin ev ortamında uygulamasına ilişkin örneklerin bulunduğu ebeveyn bilgilendirme kitapçıkları bulunmaktadır. Öğretmenlerden her bir atölye çalışması sonucu edindikleri kitapçıkları aileler ile paylaşması istenmektedir.

Program kapsamında öğretmen atölyelerini gerçekleştiren eğitmenler için her bir atölye çalışmasına yönelik eğitmen kılavuzu bulunmaktadır. Bu doğrultuda atölyelerinin nasıl yürütüleceğini adım adım gösteren bir kılavuz oluşturulmuştur. Buna ek olarak, her bir öğretmen atölyesinde kullanılacak sunular ve sunu içeriklerinde yer alan stratejilerin sınıf ortamında uygulamasına ilişkin örnek videolar bulunmaktadır.

3.5.3.1.1.3. Program ve materyallerinin dilsel eşdeğerliği

Conners-Burrow ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen programın uyarlama süreci, program geliştiricileri ile yapılan izin yazışmaları aracılığıyla başlatılmıştır. Programı uyarlamaya ilişkin gerekli izinler alınmıştır (Ek 15). Araştırmacının programı uyarlama ve uygulama sürecine katkı sağlaması adına program geliştiricilerinden Terese Patrick ile video konferans yoluyla bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, Google Drive üzerinden çevrimiçi bir doküman oluşturulmuştur. Uyarlama sürecinde anlaşılmayan kısımlar araştırmacı tarafından doküman üzerinden program geliştiricilerine sorulmuş ve cevapları çevrimiçi doküman üzerinden alınmıştır.

Program materyallerinin uyarlama süreci beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, program İngiliz dilinde uzman bağımsız bir çevirmen ile araştırmacı tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Bu doğrultuda altı atölye çalışmasına ilişkin

toplam 208 sayfa öğretmen kitapçığı, 21 sayfa ebeveyn bilgilendirme kitapçığı, 23 poster, her bir modüle ilişkin takvim kartları ile 252 sayfa eğitmen kılavuzu Türkçeleştirilmiştir. İkinci aşamada, çevrilen materyaller atölye çalışması sıralaması takip edilerek araştırmacı ve tez danışmanı tarafından bağımsız bir şekilde incelenmiştir. Her bir atölye çalışmasına yönelik bağımsız inceleme sürecinin hemen ardından araştırmacı ve danışmanı bir araya gelerek materyallerin dilsel eşdeğerliği üzerinde çalışmışlardır. Üçüncü aşamada, araştırmacı ve danışmanı tarafından üzerinde anlaşmaya varılan Türkçe program materyalleri anlam ve dil bilgisi hatalarını önlemek adına bir Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli görülen düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Dördüncü aşamada, tüm materyaller okul öncesi eğitim alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine sunulmuş ve programın son şeklini alması sağlanmıştır. Son olarak, program materyalleri arasında yer alan videolar Türkçeleştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle videolar yazılı metin haline getirilmiştir. Ardından Movavi Video Editor Plus (https://www.movavi.com/tr/video-editor-plus/) programı kullanılarak videolara Türkçe alt yazı eklenmiştir.

3.5.3.1.2. Uygulama Temelli Koçluk Protokolünün Hazırlanması

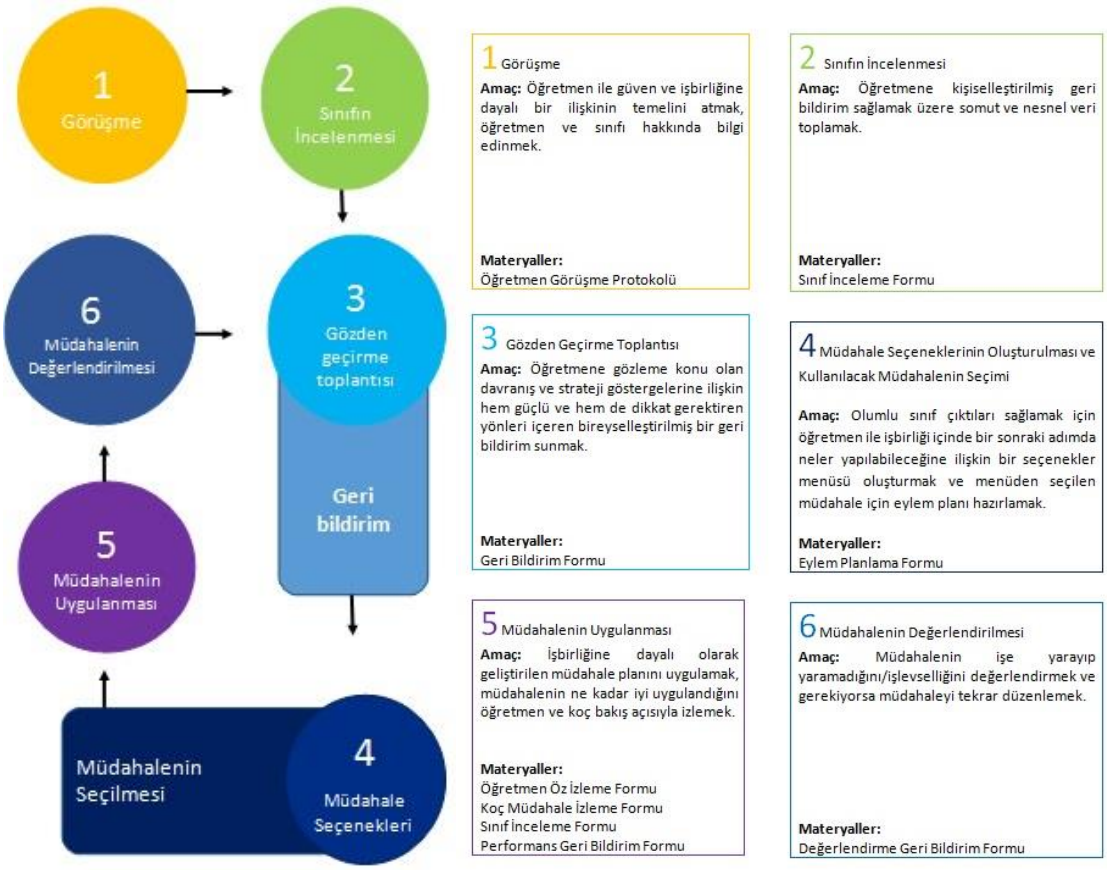
Bu kısımda öncelikle araştırmada temel alınan koçluk modeli ve koçluk materyallerinin hazırlanma sürecine ilişkin detaylı bilgi sunulmuştur. Ardından koçluk materyallerinin uyarlama çalışması kapsamında dilsel eşdeğerliğinin sağlanma sürecine yer verilmiştir.

3.5.3.1.2.1. Uygulama temelli koçluk protokolü

Çalışma kapsamında öğretmenler eğitim atölyelerine ek olarak koçluk desteği almışlardır. Araştırmada kullanılan uygulama temelli koçluk protokolü Reinke (2005) tarafından geliştirilen ve etkililiği çeşitli deneysel çalışmalar aracılığı ile ortaya konulmuş Classroom Check Up (CCU) temelinde hazırlanmıştır (Darney, 2013; Gion, McIntosh, & Falcon, 2020; Kleinert, Silva, Codding, Feinberg, & James, 2017; Oram, 2015; Reinke, Lewis-Palmer, & Merrell, 2008). CCU, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi uygulamalarını ve sınıflarındaki çocukların sosyal duygusal gelişimlerini destekleme kapasitelerini artırmak için geliştirilmiş bir koçluk modeli olmakla birlikte farklı bağlam ve beceri alanlarına uyarlanmaya uygun, esnek bir çerçevedir (Reinke vd., 2011). CCU, uluslararası literatürde yaygın olarak kullanılan Okul Öncesi Alternatif

Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (PATHS), İyi Davranış Oyunu (Good Behavior Game; Reinke vd., 2012) ve Başarıya İlk Adım (First Step to Success; Frey vd., 2013) gibi evrensel müdahale programlarının uygulama süreçlerini desteklemek adına sözü geçen programlara uyarlanarak kullanılmıştır. Pas, Larson, Reinke, Herman ve Bradshaw (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada kültüre duyarlı sınıf yönetimi müdahalelerinin iyileştirilmesini desteklemek adına CCU'nun uyarlaması yapılmıştır. Bununla birlikte orijinal CCU materyalleri öğretmenlerin zorbalığı tanıma, önleme ve müdahale etme becerilerini ele alacak şekilde düzenlenerek uygulanmış ve etkililiği tespit edilmiştir (Bradshaw, Waasdorp, Pas, Larson, & Johnson, 2018; Pas, Waasdorp, & Bradshaw, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin tüm öğrenciler için güvenli ve kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik stratejileri uygulamalarını desteklemek üzere CCU'nun genişletilmiş bir formundan yararlanılmıştır (Christensen, Larson, & Dykes, 2021).

CCU, öğretmenlerin sınıf düzeyinde destek ihtiyacını ele alarak uygulama güvenirliği sorunlarını en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, sınıf düzeyinde değişim ve motivasyon geliştirme stratejilerini önceliğine alan bir koçluk modeli olduğu söylenebilir. Genel olarak CCU'nun amacı (a) öğretmenlerin çocuklar üzerinde olumlu etkisi olan mevcut uygulamalarını sürdürmelerini sağlamak için motivasyonlarını arttırmak, (b) problem davranışa neden olabilecek olumsuz öğretmen-öğrenci etkileşimini azaltmak ve (c) çocukların yetkinliği ve başarısını teşvik edici öğretmen davranışlarını artırmaktır. Orijinal CCU, (1) öğretmeni tanımak adına yapılan görüşme, (2) sınıfın incelenmesi, (3) gözden geçirme toplantısı, (4) müdahale seçeneklerinin oluşturulması ve kullanılacak müdahalenin seçilmesi, (5) müdahalenin sınıfta uygulanması ve (6) müdahalenin değerlendirilmesi adımlarından oluşmaktadır. Modelde yer alan adımların amacı ve her bir adımın sistematik olarak yürütülmesini sağlayan materyallere ilişkin genel bilgiler Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Araştırma kapsamında uygulanan koçluk süreci ve kullanılan materyaller

Bu araştırmada CCU'nun uygulama temelli koçluk modeli olarak seçilmesinin üç sebebi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, CCU'nun REACH programı ile doğrudan örtüşmesidir. REACH programı ile öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme ve istenmeyen davranışlarını azaltmaya yönelik stratejiler öğretilirken, CCU aracılığı ile öğretmenlerin bu stratejileri uygulama güvenirliği arttırılmış olacaktır. İkinci sebep ise CCU'nun bireysel öğrenci değişimini hedeflemekten ziyade sınıf düzeyindeki uygulamaların değiştirilmesine odaklanmasıdır. Benzer olarak, REACH programı ile öğretmenlerin sınıf düzeyindeki uygulamalarının iyileştirilmesi amaçlanmakta ve bu doğrultuda çocukların bireysel olarak da destekleneceği öngörülmektedir. Son olarak CCU'nun koçluğun sistematik olarak sunulmasını sağlayan materyaller içermesi koçluk modeli olarak seçilmesini sağlamıştır.

Araştırmada CCU'nun REACH programına göre uyarlanmış formu kullanılmıştır. Uyarlama, CCU'nun temel geliştiricisi olan Dr. Wendy Reinke ile araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama sürecinde dört adım takip edilmiştir. Birinci adımda, REACH programının temel bileşenleri belirlenmiştir. Bu kapsamda her bir atölye çalışması temel bir bileşen olarak değerlendirilmiştir. Temel

bileşenler; (1) Bütün Çocuklar ile Besleyici İlişki Geliştirme, (2) Program, Fiziksel Çevre ve Kurallar, (3) Duygular ve Problem Çözme Hakkında Konuşma, (4) Olumlu Dikkat, (5) Seçenekler ve (6) İleri Düzey Stratejiler olarak isimlendirilmiştir. Bununla birlikte sınıftaki istenmeyen davranış düzeyi, öğretmenin övgü ve kınama kullanımı ile öğretmenin olumlu davranışlarının olumsuz davranışlarına oranı "Sınıfın Genel Görünüşü" bileşeni olarak eklenmiştir. İkinci adımda, öğretmen atölyelerinin her birinde odaklanılan stratejiler ve bu stratejilerin temel göstergeleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı ve Dr. Reinke her bir öğretmen eğitiminde kullanılan öğretmen atölyesi kitapçığı ve eğitmen kılavuzunu birlikte inceleyerek stratejilerin sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin temel göstergeleri belirlemişlerdir. Ardından her bir stratejiye ilişkin belirlenen göstergelerin sınıf ortamında uygulamaya yansıması, olumsuzdan olumluya olacak şekilde kırmızı, sarı ve yeşil renkli kodlama sistemi üzerine yerleştirilerek Strateji Uygulama Rubriği hazırlanmıştır. Üçüncü adımda, Geri Bildirim Formu doğrudan REACH programının temel bileşenleri ile eşleşecek şekilde güncellenmiştir. Son olarak, dördüncü adımda ise, Öğretmen Görüşme Protokolü, Eylem Planlama Formu, Öğretmen Öz İzleme, Koç Müdahale İzleme, Performans Geri Bildirim Formu ve Değerlendirme Geri Dönüt Formu REACH programı ile tutarlı bir dil içerecek şekilde güncellenmiştir.

3.5.3.1.2.2. Uygulama temelli koçluk materyallerinin dilsel eşdeğerliği

Yukarıda açıklanan basamaklar doğrultusunda hazırlanan koçluk materyallerinin Türkiye için uyarlaması yapılmıştır. Bu doğrultuda, hazırlanan tüm materyaller araştırmacı ile birlikte her iki dil ve kültüre hâkim, bunun yanı sıra ilgili konuya ilişkin bilgi sahibi olan iki okul öncesi eğitim uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen üç ayrı çeviri formu bir araya getirilerek çeviriler arasında uyum sağlanmıştır. Ardından, materyallerin orijinalleri ile üzerinde uzlaşmaya varılan Türkçe çevirilerini içeren değerlendirme formları hazırlanarak okul öncesi eğitim alanında doktora derecesine sahip beş uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan çevirilerin doğruluğu, akıcılığı, cümlelerin netliğini ile birlikte Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmeleri ve düzeltme gerekli gördükleri alanlar için önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı ifadeler üzerinde değişikliğe gidilerek cümleler sadeleştirilmiş, daha anlaşılır hale getirilmiş ve cümleler arası çeviri tutarlığı sağlanmıştır. Bununla birlikte, uzmanlardan birisi tarafından verilen düzeltme ile

materyallerde yer alan bazı terimlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına uygun şekilde kullanılması sağlanmıştır. Örneğin, çocukların istenmeyen davranış düzeyine ilişkin geliştirilen ölçütlerden birisi "Çoğu davranış son derece rahatsız ediciydi ve *etkinlik sürecini* 30 saniyeden fazla süre ile kesintiye uğrattı" ifadesi uzman tarafından "Çoğu davranış son derece rahatsız ediciydi ve *öğrenme sürecini* 30 saniyeden fazla süre ile kesintiye uğrattı" şeklinde düzeltilmiştir. Benzer olarak, yumuşak geçişler başlığı altında yer alan "Geçişler, hiç bir çocuğun etkinliğe başlayamaması nedeni ile *eğitim sürecini* engeller." ifadesi "Geçişler, hiç bir çocuğun etkinliğe başlayamaması nedeni ile *öğrenme sürecini* engeller." şeklinde değiştirilmiştir. Bununla birlikte "Asılan ve Takip Edilen *Program*" başlığı "Asılan ve Takip Edilen *Günlük Eğitim Akışı*" olarak değiştirilmiş ve başlık altında yer alan tüm günlük program ifadeleri günlük akışa çevrilmiştir.

Yapılan uyarlamalar genel olarak değerlendirildiğinde, CCU koçluk modelinin temel yapısının korunduğu ancak görüşme, geri bildirim ve eylem planlama süreçlerinin içeriğinin REACH programının temel bileşenlerini kapsayacak şekilde düzenlendiği söylenebilir. Bu kapsamda, hazırlanan tüm formlar koçluk protokolü olarak kayıt altına alınmış ve Ek 16'da sunulmuştur.

3.5.3.2. Pilot Çalışma

Pilot çalışmanın amacı Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilen Reaching Educators and Children (REACH) programının Türkiye için uyarlamasının yapılması ve işlevselliğinin değerlendirilmesidir. Pilot çalışmanın katılımcılarını düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocuklara eğitim veren 4 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan 92 çocuk oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesinde (1) düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocukların devam ettiği bir bağımsız anaokulunda görev yapıyor olma, (2) Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olma, (3) daha önce benzer içerikte bir hizmet içi eğitim almamış olma ve (4) araştırmaya katılmaya gönüllü olma ölçütleri aranmıştır. Bu doğrultuda belirlenen öğretmenlerden üçü kadın, birisi ise erkektir. Öğretmenlerin hepsi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü lisans mezunu olup en az 7 en fazla 8 yıllık deneyime sahiptir. 54-72 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenlerin sınıf mevcutları 21-31 çocuk arasında değişmektedir. Öğretmenlerin hiçbiri sosyal duygusal gelişimi destekleme ve istenmeyen davranışları azaltmaya yönelik hizmet içi eğitim almamıştır. Çalışmaya

katılacak çocukların belirlenmesinde (1) katılımcı öğretmenlerin sınıfında eğitim alma, (2) herhangi bir özel gereksinim türüne sahip olmama, (3) okula düzenli olarak devam etme ve (4) ebeveynlerden araştırmaya katılım konusunda izin almış olma ölçütlerini karşılaması beklenmiştir. Katılımcı çocukların %46'sı (n=42) kız, %54'ü (n=50) erkektir. Çocukların %17,39'u (n=16) 48-59 aylık, %26,08'i (n=24) 60-65 aylık, %56,53'ü (n=52) 66-72 aylıktır. Katılımcı çocukların annelerinin eğitim düzeyi incelendiğinde, %14,13'ünün (n=13) ilkokul, %26,08'inin (n=24) ortaokul, %32,60'ının (n=30) lise, %11,95'inin (n=11) ön lisans, %15,21'inin (n=14) lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde, %7,60'ının (n=7) ilkokul, %15,21'inin (n=14) ortaokul, %44,56'sının (n=41) lise, %4,34'ünün (n=4) ön lisans, %27,17'sinin (n=25) lisans ve %1,09'unun (n=1) lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Pilot çalışma kapsamında hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı-Pilot Çalışma Versiyonu, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu ve Sosyal Geçerlik Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın nitel verileri ise deneysel uygulama süreci sonrası katılımcı öğretmenler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin uygulama süreci boyunca deneyimlerini yansıttıkları öğretmen günlükleri ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla elde edilmiştir. Pilot çalışmanın deneysel uygulama süreci 18 Şubat 2019 tarihinde başlamış olup 10 Mayıs 2019 tarihinde tamamlanmıştır. Bu doğrultuda, 12 haftalık bir deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Deneysel uygulama süreci, yönetici ve öğretmen atölyeleri ile koçluk oturumlarından oluşmuştur. Ön test verilerinin toplanmasının hemen ardından biri 47, diğeri 64 dakika olmak üzere iki yönetici atölyesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlere iki haftada bir olmak üzere toplam altı öğretmen atölyesi uygulanmıştır. Atölyeler tüm öğretmenlerin katılımıyla küçük grup olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir atölye çalışması iki saat ve üzeri sürede tamamlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenler ortalama 12 saatlik bir eğitim almışlardır. Öğretmenlerin atölye çalışmalarında öğrendikleri stratejileri sınıf içinde uygulamalarını desteklemek için her bir öğretmenin sınıfında haftada bir kez olmak üzere toplam 12 koçluk oturumu tamamlanmıştır. Koçluk oturumları döngüsel olarak üç adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda, her bir atölye çalışmasından sonra öğretmenlerin sınıfı ziyaret edilerek gözlem yapılmıştır. Gözlemler, bir önceki atölye çalışmasında öğretilen stratejiler özelinde gerçekleştirilmiştir. Ancak öğretmen

atölyeleri ilerledikçe daha önceki atölye çalışmalarında öğretilen stratejilere ilişkin uygulama fırsatı ortaya çıktığında araştırmacı bunları da gözlemine dâhil etmiştir. İkinci adımda, üç saatlik gözlemin hemen ardından öğretmen ile geri bildirim toplantısı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, gözlem notları doğrultusunda stratejilerin uygulanmasına ilişkin öğretmenlere geri bildirimde bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerden uygulama sürecini yansıtmaları ve değerlendirmeleri istenmiştir. Üçüncü adımda, öğretmen ve araştırmacı stratejilerin daha iyi uygulanmasını sağlamak üzere işbirliği içinde bir eylem planı hazırlamışlardır. Öğretmenlerden hazırlanan bu planı sınıf içerisinde uygulamaları istenmiştir. Bahsi geçen üç adımdan oluşan koçluk süreci 12 hafta boyunca her hafta tekrarlanmıştır. Koçluk sürecinde yer alan sınıf içi uygulamaların gözlemlenmesi aşaması her bir öğretmen ile haftada üç saat, geri bildirim sunma ve eylem planı hazırlama aşamaları ise yaklaşık 30 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda her bir öğretmen için haftada 3,5 saat olmak üzere toplamda 42 saat koçluk desteği sağlanmıştır. Ayrıca, gerekli durumlarda öğretmenler ile mesajlaşma ve telefon görüşmeleri aracılığıyla iletişime geçilmiştir. Altı öğretmen atölyesi ile 12 koçluk oturumunun tamamlanmasının ardından son testler uygulanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi ile frekans ve yüzde değerleri kullanılırken nitel veriler tümevarımsal analiz ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde pilot çalışmaya katılan dört öğretmenin de müdahale sonrası olumlu davranışlarının arttığı, olumsuz davranışlarının azaldığı tespit edilmiştir. Müdahalenin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisi incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu ilişkiyi yakınlık boyutunda algılama puanlarının anlamlı düzeyde arttığı çatışma boyutuna ilişkin puanlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Müdahalenin çocukların gözlenen istenmeyen davranış sıklıklarına etkisi incelendiğinde, pilot çalışmaya katılan dört öğretmenin sınıfında da istenmeyen davranış sıklığının azaldığı saptanmıştır. Katılımcı çocukların müdahale sonrası sosyal yetkinlik puanlarının anlamlı düzeyde arttığı, kızgınlık-saldırganlık ile anksiyete-içe dönüklük puanlarının ise anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir. Sosyal geçerlik verilerine göre, öğretmenlerin tamamı müdahalenin çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleme ve istenmeyen davranışlarını azaltmada çok etkili olduğunu belirtmiştir. Müdahaleye katılan 4 öğretmenden 3'ü (%75) programı diğer öğretmenlere de şiddetle tavsiye etmişlerdir. Tüm öğretmenler çocukların sosyal duygusal gelişimini

destekleme ve istenmeyen davranışları azaltma noktasında kendilerine “çok” ya da “çok fazla” güvendiklerini belirtmişlerdir.

Çalışmanın nitel bulguları, öğretmenlerin uygulanan müdahale programına ilişkin deneyimleri, programın güçlü ve zayıf yönleri, programın öğretmenlere ve çocuklara faydaları, uygulama sürecinde yaşanan zorluklar ve gelecek uygulamalara dönük öneriler temaları altında toplanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre programın güçlü yönleri işlevsellik, içerik, kullanılan materyaller ve koçluk süreci kategorilerinden meydana gelmektedir. İşlevsellik kategorisi altında öğretmenler uygulanan müdahaleyi etkili, uygulamaya dönük, uygulaması kolay başlıkları altında değerlendirmişlerdir. Öğretmenler program kapsamında aldıkları eğitim içeriğinin kapsamlı olduğunu, sınıf içindeki güncel/olası problemleri ele aldığını ve eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Pilot çalışmada yer alan öğretmenler müdahalede kullanılan materyallerin ilgi çekici olduğunu, kendilerine rehber olduğunu belirtirken materyallerin hazır sunulmasının uygulama sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler müdahale kapsamında gerçekleştirilen koçluk sürecinin anında destek alabilmelerini sağladığını bu sayede eksikliklerinin giderildiğini, programı doğru bir şekilde uygulamalarının sağlandığını ve motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre müdahalenin zayıf yönleri, eğitim sürecinin kısa olması, uygulamaların gerçekleştirilmesi için yüksek öğretmen niteliğine ihtiyaç duyulması, ailelerin sürece etkin katılmaması, programın büyük ve donanımlı sınıfa uygun olması başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenler, müdahale aracılığıyla davranış yönetimi becerilerinin geliştiğini, duygusal refah ve öz yetkinliklerinin arttığını, olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi kurabildiklerini ve iş yüklerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Davranış yönetimi becerisi kapsamında öğretmenler olumsuz stratejileri daha az kullanırken olumlu stratejileri ise daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Olumlu öğretmen-çocuk ilişkisinin kurulması bağlamında öğretmenler çocuklar ile daha fazla zaman geçirdiklerini, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının farkına vardıklarını, çocuğa yönelik bakış açılarını değiştirdiklerini ve çocuklara daha fazla değer vermeye başladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler program aracılığıyla duygusal olarak geliştiklerini bu doğrultuda öz yetkinliklerinin arttığını, stres düzeylerinin azaldığını ve kendilerini güvende hissederek yalnız olmadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler iş yüklerinin azaldığını dile getirmişlerdir.

Pilot çalışmada yer alan öğretmen görüşlerine göre müdahalenin çocuklara faydaları, davranışların iyileştirilmesi, duygusal yetkinliğin artması, sosyal yetkinliğin artması, akademik becerilerin gelişimi ve sınıf ortamının iyileşmesi başlıkları altında toplanmıştır. Davranışların iyileştirilmesi kategorisi altında öğretmenler çocukların olumlu davranışlarının arttığını ve istenmeyen davranışların azaldığını belirtmişlerdir. Müdahale aracılığıyla çocukların duygusal yetkinliklerinin geliştiğini ifade eden öğretmenler çocukların duyguları anlama ve ifade etme becerilerinin ve özgüvenlerinin arttığını, kendilerini güvende hissettiklerini ve keyif aldıklarını/mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Müdahalenin çocukların sosyal yetkinliğini desteklediğini dile getiren öğretmenler çocukların problem çözme, kendilerini ifade etme ve arkadaşlık becerilerinin geliştiğini, paylaşma davranışlarının arttığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler çocukların sosyal ve duygusal yetkinliklerinin yanında akademik becerilerinin de geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda çocukların düşünme becerilerinin geliştiğini, daha iyi odaklandıklarını ve etkinliklere daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler müdahale aracılığıyla gürültünün azaldığını, daha güvenli bir ortam oluştuğunu ifade ederek sınıf ortamının iyileştiğine vurgu yapmışlardır.

Pilot çalışma kapsamında öğretmenlerin uygulama sürecinde yaşadığı zorluklar, öğretmenin kendisine, eğitim ortamına, sınıftaki çocuklara ve program kapsamında öğretilen stratejilere bağlı faktörler olarak kategorileştirilmiştir. Öğretmenlerin programı uygularken alışkanlıklarını değiştirmede, yeni bakış açısı kazanmada, öfke kontrolünde zorluk yaşadıkları, bazı stratejileri doğru bulmadıkları ve kişisel problemlerinden dolayı müdahaleyi uygulamada zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler programın uygulanmasını zorlaştıran bir diğer kategorinin çocuklara ilişkin faktörlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler çocukların kullanılan stratejilere alışkın olmadığını, problem çözme becerisinin problemlere çözüm önerisi sunma basamağında ve duygularını ifade etmede zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler okula ilişkin faktörlerden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenler öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, sınıf mevcudunun fazla olması ve materyal eksikliği nedenleri ile müdahaleyi uygulamada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler bazı stratejileri uygulamanın zor olduğunu ve bu stratejileri kullanma yetkinliğine ulaşmak için çok fazla uygulama yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Pilot çalışma kapsamında uygulanan müdahaleye katılan öğretmenlerin programın tekrar uygulanmasına dönük önerileri programın yaygınlaşması ve programın uygulanması olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Katılımcı öğretmenler programın yaygınlaştırılmasına ilişkin olarak bütün öğretmenlerin eğitim alması, program içeriğinin lisans eğitiminde bir ders kapsamında sunulması ve programın adaylık eğitim sürecine dâhil edilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Katılımcı öğretmenlerin tümü alanda görev yapan bütün okul öncesi öğretmenlerinin bu eğitimi alması yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, programın uygulanmasına yönelik olarak müdahaleye ebeveynlerin de dâhil edilmesi ve öğretilen stratejilere ilişkin uygulamaların arttırılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Pilot çalışma doğrultusunda elde edilen veriler ile programda Türk kültüründeki öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılaşamaya yönelik önemli uyarlamalar gerçekleştirilmiştir. Uyarlamalar doğrultusunda elde edilen programın içeriği, orijinal programa oldukça yakın olmakla birlikte gerçekleştirilen uyarlamalar ile öğretmenlerin derinlemesine bilgi edinmesi, yeni eklenen videolar ile farklı öğretmenleri gözlemleme ve en önemlisi daha fazla uygulama fırsatı edinmeleri ile öğrendikleri bilgileri sınıf ortamlarına kolaylıkla yansıtabilmeleri amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, programda gerçekleştirilen uyarlamalar, uyarlamanın gerekçesi ve bu gerekçenin edinildiği kaynaklar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Pilot Çalışma Doğrultusunda REACH Programında Gerçekleştirilen Uyarlamalar

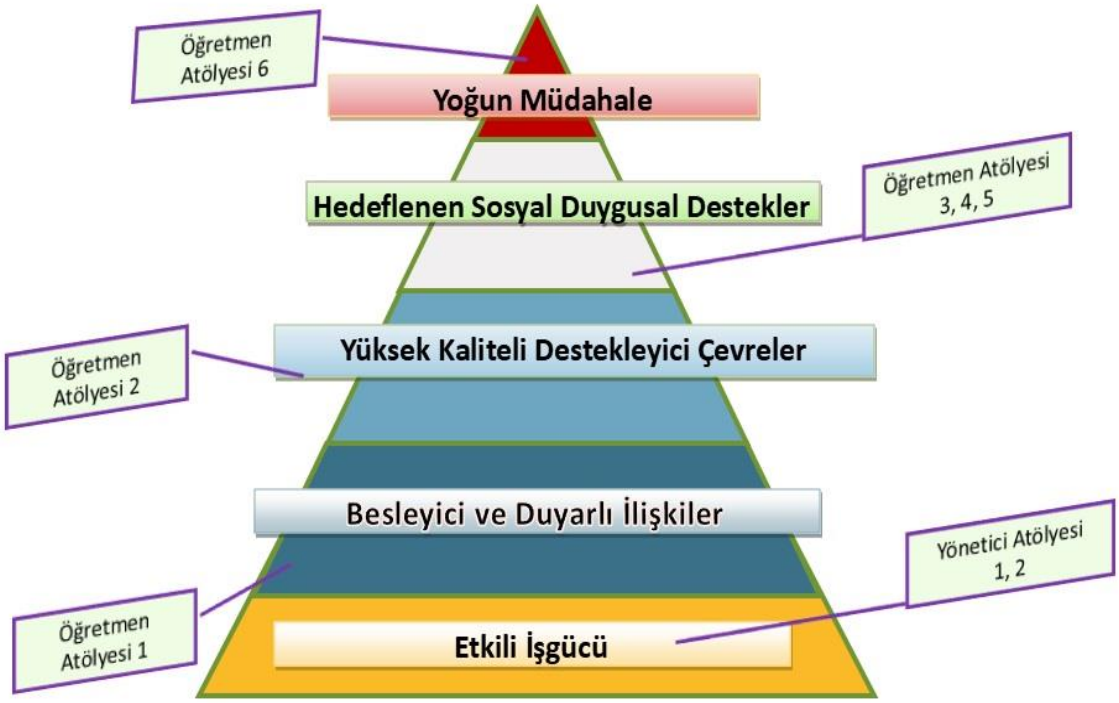
Uyarlamanın gerekçesi	Gerekçenin edinildiği kaynak	Gerçekleştirilen uyarlama
Öğretmenlerin orijinal programda yer alan stratejilere ilişkin yeterli ön bilgilerinin olmaması	(1) Pilot çalışma sonrası gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri (2) Araştırmacı günlüğü	Atölye çalışmalarına öğretmenlerin stratejilere ilişkin bilgilerini arttırmaya yönelik ek bilgiler ilave edilmiştir. Bu doğrultuda her bir atölye çalışmasının süresi uzatılmıştır. Her bir atölye çalışması kitapçığına yeni bilgilerin sınıf ortamında nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnek uygulamalar eklenmiştir.
Öğretmenlerin orijinal programda yer alan stratejileri uygulama yetkinliği kazanmada yaşadıkları zorluklar	(1) Pilot çalışma sonrası gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri (2) Araştırmacı günlüğü	Öğretmenlerin stratejilere ilişkin uygulama becerilerini desteklemeye yönelik ek uygulamalı etkinlikler (rol oynama, küçük grup çalışması, senaryolar) tasarlanmıştır.
Çocukların duygularını ifade etme becerisinde sorun yaşamaları	(1) Pilot çalışma sonrası gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri	Çocukların duyguları anlama ve ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içi etkinlik örnekleri hazırlanmış ve öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenlerin sınıf ortamında kullanmaları için duygulara ilişkin 15 resimli çocuk kitabı belirlenerek programa eklenmiştir.
Öğretmenlerin çocuklar ile zaman geçirmeye, duygular ve problem çözme süreci hakkında konuşmaya alışkın olmaması	(1) Pilot çalışma sonrası gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri	Öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştirilmesine yönelik bilgi ve uygulama örnekleri eklenmiştir. Duygular ve problem çözme atölye çalışmasına yeni bilgiler, uygulama örnekleri, senaryolar ve video örnekleri eklenmiştir.
Öğretmenler tarafından problem çözme basamaklarına oldukça önem atfedilmesine rağmen uygulama sürecinde zorluk yaşamaları	(1) Pilot çalışma sonrası gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri (2) Araştırmacı günlüğü	Öğretmen atölyelerinde konuya ek vurgu yapılmıştır. Pilot çalışmadaki öğretmen deneyimlerine ilişkin yeni bir başlık oluşturulmuştur.
Eğitim ortamının özelliklerinden dolayı (öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, materyal eksikliği, sınıf mevcudunun fazla olması vb.) stratejileri uygulamada zorluk yaşanması	(1) Pilot çalışma sonrası gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri (2) Araştırmacı günlüğü	Öğrenme merkezlerinin aynı dersliği paylaşan iki öğretmen ve koç ile birlikte planlanması sağlanacaktır. Öğretmen atölyelerinde problemleri ortadan kaldırmak adına farklı öğretmenlerin sınıflarında ne tür uygulamalar yaptıkları tartışmaya açılacaktır. Öğretmenler için hazırlanan kitapçıklara öğrenme merkezi oluşturma ve artık materyal kullanımına ilişkin ipuçları eklenmiştir.
Öğretmenlerin sınıf kurallarının oluşturulmasında olumsuz ifadeler kullanmaları	(1) Sınıf ziyaretlerinde asılı kural listelerinin incelenmesi (2) Sınıf içi gözlemler	Sınıf kurallarının destekleyici öğrenme çevresi yaratmak adına dönem başında oluşturulmasının önemli görülmesinden yola çıkılarak konu ikinci öğretmen atölyesi kapsamına alınmıştır.
Öğrenme merkezlerinin oluşturulması ve merkezde oynayacak çocukların dağılımına ilişkin yönlendirme	(1) Pilot çalışma sonrası gerçekleştirilen öğretmen görüşmeleri	Öğrenme merkezleri destekleyici öğrenme çevresi yaratmak adına dönem başında oluşturulması önemli görülmesinden yola çıkılarak konu ikinci öğretmen atölyesine alınmıştır.

3.5.3.3. Mesleki Gelişim Programının Uygulanması

Pilot çalışma doğrultusunda son şekli verilen mesleki gelişim programı nispeten daha büyük bir öğretmen ve çocuk grubu üzerinde uygulanmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarında yapılan işlemler aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

3.5.3.3.1. Deney Grubunda Yapılan İşlemler

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğretmen atölyeleri Piramit Modele dayalı olarak geliştirilmiştir. Atölyeler aracılığıyla Piramit modelin her düzeyindeki temel stratejilerin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Program iki yönetici ve altı öğretmen atölyesinden oluşmaktadır. Programda yer alan öğretmen atölyeleri ile Piramit Model eşleştirmesi Şekil 7'de yer almıştır.



Şekil 7. Piramit modele dayalı atölye çalışmaları

Yönetici Atölyeleri: Programda Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerini Desteklemek için Bir Plan Hazırlama ve Çocukları Desteklemeleri için Öğretmenleri Destekleme adında iki yönetici atölyesi yer almaktadır. Yönetici atölyelerinin ilkinde yöneticilere okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemenin önemi ve müdahale programının dayandığı Piramit Model hakkında bilgi verilmektedir. Bununla birlikte, öğretmen eğitim programının içeriği ve uygulanma

süreci açıklanmaktadır. Okul müdürü ve bir müdür yardımcısının katıldığı birinci yönetici atölyesi yaklaşık 30 dakika sürmüştür. İkinci yönetici atölyesi ise çocukları desteklemeleri için öğretmenlerin nasıl desteklenebileceğine odaklamaktadır. Bu doğrultuda müdahale programının uygulamasını desteklemek için kullanabileceği stratejiler, örgüt ikliminin değerlendirilmesi, personel ilişkilerini ve ekip çalışmasını geliştirmek için yetişkin düzeyindeki stratejileri kullanmaya dönük bir eğitim oturumunu içermektedir. Örneğin, yetişkinler için problem çözme becerisi bu atölyelerde ele alınan becerilerden birisidir. Bu sayede yöneticinin olumlu yetişkin-yetişkin ilişkisi kurmasına ve örgüt ikliminin iyileştirilmesine yardım etmek amaçlanmaktadır. İkinci yönetici atölyesi okul müdürü ve bir müdür yardımcısının katılımıyla yaklaşık 60 dakika sürmüştür.

Öğretmen Atölyeleri: Pilot çalışma kapsamında Türkiye için uyarlaması yapılan program iki hafta ara ile uygulanan altı öğretmen atölyesinden oluşmaktadır. Atölyelerin iki haftada bir uygulanmasının nedeni öğretmenlerin atölye kapsamında edindikleri stratejileri sınıf içerisinde uygulama fırsatı elde etmeleri ve uygulamalarını geliştirmek üzere koçluk desteği almalarıdır. Her bir öğretmen atölyesinin amacı, atölye kapsamında odaklanılan stratejiler ile bu stratejilerin açıklamaları, materyaller ve eğitim için planlanan süreler Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Türkiye için Uyarlanan REACH Programı Öğretmen Atölyelerine İlişkin Bilgiler

Atölye çalışması	Amaç	Odaklanılan stratejiler ve açıklamaları	Materyaller	Süre
Atölye Çalışması 1- Bütün çocuklar ile besleyici ilişki geliştirme: Olumlu davranış için zemin oluşturma	Öğretmenlere, öğretmen-çocuk ilişkisini inşa eden besleyici stratejilerin kazandırılmasıdır.	**Günlük alışkanlıklar:** Her çocukla olumlu, besleyici ilişkiler kurmak için günlük alışkanlıklar (ör. Her çocuğu adayıyla hitap etme, gülümseme, duygularını onaylama, stresli/gergin bir çocuğu rahatlatma). **Çocuğun oyununa katılma:** Çocuğun oyununa katılma adımlarını kullanma. Bu adımlar şöyledir: Çocuğa oyuna katılma talebinde bulunma, çocuğun liderliğindeki oyunu takip etme, çocuğun oyununa ilişkin yorum yapma, açık uçlu sorular sorma, olumlu pekiştirme. **Rahatlatıcı konuşma:** Çocuğun karşılıklı konuşmada liderlik almasına fırsat verme, etkin dinleme becerisini kullanma (Çocuğun belli bir konuya ilişkin duygu ve düşüncesini paylaşmasını isteme-çocuğu dinleme-çocuğun söylediklerini kendi cümlelerini kullanarak tekrar etme)	➢ Öğretmen atölyesi 1 kitapçığı ➢ Posterler ➢ Takvim kartları ➢ Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı	120 dk.
Atölye Çalışması 2- Program, fiziksel çevre ve kurallar: Etkili davranış rehberliği için araçlar	Öğretmenlere gelişimsel olarak uygun ve tutarlı günlük eğitim programı hazırlama, destekleyici fiziksel ortam oluşturma ve kural belirleme sürecine ilişkin stratejilerin kazandırılmasıdır.	**Günlük eğitim akışını sergileme:** Günlük eğitim akışını gösteren görsellerin çocuğun göz hizasında sergilemesi ve gün boyunca uygulanması. **Rutinlerin oluşturulması ve öğretilmesi:** El yıkama, okula varış, okuldan ayrılma vb. rutinlerin oluşturulması ve uygulanması. **Geçişlerin planlanması:** Geçişleri kolaylaştırmak için ilgi çekici etkinlikler, şarkılar ve oyunlar kullanma. Geçiş nesneleri kullanmayı öğretme. Uzun, sıkıcı bekleme dönemlerini azaltma. **Sınıf kurallarını oluşturma:** Sınıf kurallarının oluşturulmasında dikkat edilecek ilkeler (ör. Az sayıda, sınırlı, olumlu olarak ifade edilmiş olmalı), kukla gösterileri ve gün boyunca kurallara atıfta bulunarak kuralları öğretme. **Öğrenme merkezleri:** Sınıf düzeni ve öğrenme merkezi kullanımının çocukların öğrenmeleri ve davranışları üzerindeki etkisini vurgulama.	➢ Öğretmen atölyesi 2 kitapçığı ➢ Posterler ➢ Takvim kartları ➢ Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı	150 dk.

Atölye Çalışması 3- Duygulara ilişkin konuşma ve problem çözme	Öğretmenlere çocuklara duygu ifadelerini etkinlikler ve gerçek zamanlı olarak öğretme stratejilerinin kazandırılması, problem çözme adımlarının kullanılması	**Duygu ifadelerini öğretme**: Posterleri, çeşitli duygu ifadelerini gösteren yüz fotoğraflarını, şarkıları, parmak oyunları ve kitapları kullanarak duygu ifadelerini öğretme. Duyguların ortaya çıktığı öğretime uygun anları yakalama ve kullanma. Duygu kavramını öğretme (örneğin, duygular değişir, herkesin duyguları vardır vb.). **Problem çözme adımları:** Çocuklara problem çözmeyi öğretmek için belirli problem çözme adımlarını kullanma (ör. problemi fark etmek, her bir çocuğun "ne olduğunu" ifade etmesine fırsat verme ve bunun onları nasıl hissettirdiğini sorma, çocukların söylediklerini ve duygularını kendi cümleleri ile ifade etme, olası çözüm yolları üzerinde beyin fırtınası yapmaları için onlara rehberlik etme, bir çözüm seçme ve onu deneme, çözüme ilişkin geri bildirimde bulunma)	➢ Öğretmen atölyesi 3 kitapçığı ➢ Günlük eğitim akışı kartları ➢ Geçiş nesneleri ➢ Posterler ➢ Takvim kartları ➢ Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı	150 dk.
Atölye Çalışması 4- Olumlu dikkat: Olumlu davranışı arttırmak için nasıl etkili kullanılır?	Öğretmenlerin olumlu davranışa dikkat çekmenin önemini kavramalarını sağlama, olumlu dikkat ve arkadaşlık becerilerini destekleme stratejilerinin kazandırılması	**İyi davranışlar gösterirken yakalama:** Çocuğun olumlu davranışlarını ön plana çıkarmak için kullanılan üç adımdan oluşan bir süreç (çocuğun adı, gösterdiği olumlu davranış ve davranışın sınıf için olumlu değeri ya da çocuğun çabasını tanımlayan övgü ifadesi) **Yansıtıcı konuşma:** Çocuğa fark edildiğini göstermek için kullanılan iki adım yaklaşımı (çocuğun ne yaptığını fark etme ve bunu yüksek sesle söyleme) **Arkadaşlık becerilerini öğretme:** Akranlarına olumlu ilgi göstermeyi öğretmek için çocukları destekleme.	➢ Öğretmen atölyesi 4 kitapçığı ➢ Duygu ifadelerini öğretme materyalleri ➢ Çözüm kiti ➢ Posterler ➢ Takvim kartları ➢ Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı	120 dk.

Atölye Çalışması 5- Seçimler: Çocuklara iyi davranışlar göstermeleri için güç verme	Öğretmenlere, çocuklara amaçlı olarak seçim yapma fırsatı vererek bağımsızlık ve sorumluluk almalarına yardımcı olan etkili ve rehberli seçenek sunma stratejisinin kazandırılmasıdır.	**Etkili seçenek sunma: S**ınırlı ve gerçek seçenekler kullanma gibi etkili seçenek sunma ilkelerini anlama. Çocuklarının iyi seçimler yapma becerisini seçenek sunmada tutarlı, amaçlı ve sabırlı olma ile çocuklar karşı çıktığında rehberli seçimi kullanma yöntemleri aracılığıyla destekleme.	➢ Öğretmen atölyesi 5 kitapçığı ➢ Arkadaşlık becerilerini öğretme materyalleri ➢ İyi davranışlar gösterirken yakalama formu ➢ Posterler ➢ Takvim kartları ➢ Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı	90 dk.
Atölye Çalışması 6- İleri düzey stratejiler: Bir çocuğun daha fazla yardıma ihtiyacı varsa ne yapılmalı?	İstenmeyen davranışların işlevini tanımlama ve bu davranışları azaltmak için daha önceki beş modülde yer alan stratejileri kullanarak bir plan hazırlama	**ABC yöntemi:** Çocuğun istenmeyen davranışını daha iyi anlamak için davranışı kayıt altına alma. Davranışın öncüllerini ve sonuçlarını belirleme, bunları değiştirerek çocuğun istenmeyen davranışlarını nasıl ortadan kaldıracağını görme ve buna ilişkin bir müdahale planı hazırlama. **Nefes alma ve rahatlama teknikleri:** Sınıfta derin nefes alma ve rahatlama teknikleri kullanma. Çocuklara, yoğun duygularıyla başa çıkmalarına yardımcı olacak, yumuşak ve rahat bir sakinleşme alanını nasıl kullanacaklarını öğretme. **Ebeveynler ile işbirliği içinde çalışma:** Daha verimli etkileşim için ebeveyn-öğretmen toplantılarında standart bir format kullanma, sorunları çözmek için birlikte çalışma ilkeleri.	➢ Öğretmen atölyesi 6 kitapçığı ➢ ABC analizi çalışma sayfası ➢ Posterler ➢ Takvim kartları ➢ Ebeveyn bilgilendirme kitapçığı	150 dk.

Öğretmen eğitim atölyeleri ön test verilerinin toplanmasının hemen ardından başlatılmıştır. Bu doğrultuda, ilk öğretmen atölyesi 8 Mart 2021 tarihinde gerçekleştirilmiş olup altıncı öğretmen atölyesi 31 Mayıs 2021 tarihinde tamamlanmıştır. Program okul temelli olduğu için atölyeler, okuldaki tüm öğretmenlerin katılımını gerektirmektedir. Süreçte öğretmenlerden birisi COVID-19 virüsüne yakalandığı için Öğretmen Atölyesi 3'e katılamamış ve on gün karantinada kalmıştır. Öğretmenin iyileşme süreci tamamlandıktan sonra 72 dakika süren bir telafi atölyesi gerçekleştirilmiştir. Telafi kapsamında üçüncü atölye çalışmasının içeriğinde yer alan stratejilere ilişkin temel bilgi ve uygulama örnekleri öğretmen ile paylaşılarak sınıfında uygulaması istenmiştir. Bunun dışında gerçekleştirilen tüm atölye çalışmalarına öğretmenler tam katılım göstermiştir. Atölyeler eğitim öğretim sürecini aksatmayacak şekilde katılımcı öğretmenlerin ters devrelerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı altı öğretmen sabahçı devrede, diğer dört öğretmen ise öğlenci devrede çalıştığı için aynı gün içerisinde iki ayrı oturum yapılmıştır. Atölyelerde mekân olarak okulun çok amaçlı salonu kullanılmıştır. Atölye çalışmalarının gerçekleştirildiği tarih, planlanan ve gerçekleştirilen süreler Tablo 15'te yer almıştır.

Tablo 15.

Atölye Çalışmalarının Tarihi, Planlanan ve Gerçekleşen Süreleri

Atölye adı	**Gerçekleşme Tarihi**	**Planlanan Süre (dk.)**	**Gerçekleşen Süre (dk.)**	
			Oturum I	**Oturum II**
Atölye Çalışması 1- Bütün çocuklar ile besleyici ilişki geliştirme: Olumlu davranış için zemin oluşturma	8 Mart 2021	120 dk.	137 dk.	123 dk.
Atölye Çalışması 2- Program, fiziksel çevre ve kurallar: Etkili davranış rehberliği için araçlar	22 Mart 2021	150 dk.	188 dk.	154 dk.
Atölye Çalışması 3- Duygulara ilişkin konuşma ve problem çözme	5 Nisan 2021	150 dk.	169 dk.	153 dk.
Atölye Çalışması 4- Olumlu dikkat: Olumlu davranışı arttırmak için nasıl etkili kullanılır?	19 Nisan 2021	120 dk.	142 dk.	122 dk.
Hatırlatma Oturumu		60 dk.	76 dk.	62 dk.
Atölye Çalışması 5- Seçimler: Çocuklara iyi davranışlar göstermeleri için güç verme	17 Mayıs 2021	90 dk.	102 dk.	96 dk.
Atölye Çalışması 6- İleri düzey stratejiler: Bir çocuğun daha fazla yardıma ihtiyacı varsa ne yapılmalı?	31 Mayıs 2021	150 dk.	182 dk.	152 dk.
Toplam			996 dk.	862 dk.

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen atölyelerinin 8 Mart-31 Mayıs 2021 tarihleri arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. COVID-19 pandemisi nedeniyle öğretmen atölyeleri başlangıçta planlandığı tarih aralığında tamamlanamamıştır. 26 Nisan 2021 tarihinde alınan karar neticesinde, hâlihazırda uygulanmakta olan kısmi kapanma tedbirlerine yeni önlemler eklenerek 29 Nisan 2021 Perşembe günü saat 19.00'dan 17 Mayıs 2021 Pazartesi günü saat 05.00'e kadar tam kapanma dönemine geçileceği duyurulmuştur. Tam kapanma sürecinde 17 gün boyunca sokağa çıkma yasağı uygulanmış ve okullar kapalı kalmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarında 3-7 Mayıs 2021 tarihleri arasında öğretmen tarafından belirlenen üç günde yaklaşık yarım saat olmak üzere online eğitim yapılmıştır. Tam kapanma süresi boyunca öğretmenlerin atölye çalışmalarında öğrendikleri stratejileri sınıf içerisinde uygulama fırsatı bulamayacakları ve dolayısıyla koçluk desteğinin sağlanamayacağından yola çıkılarak atölye çalışmalarına ara verilmiştir. Okulların tekrar açıldığı 17 Mayıs 2021 tarihinde öğretmen atölyelerine devam edilmiştir. Öğretmenlerin bu 17 günlük süreçte stratejileri uygulama fırsatı bulamadıkları göz önünde bulundurularak okulun açıldığı ilk gün hatırlatma oturumu gerçekleştirilmiştir. Hatırlatma oturumunda tam kapanma öncesinde yapılan dört öğretmen atölyesi kapsamında öğrenilen stratejilere ilişkin özet bilgiler sunulmuş ve hazırlanan Hatırlatma Kılavuzu dağıtılmıştır. Hatırlatma oturumunun hemen ardından Öğretmen Atölyesi 5 gerçekleştirilmiştir. Son öğretmen atölyesi ise 31 Mayıs 2021 tarihinde tamamlanmıştır.

Tablo 15'e göre öğretmen atölyelerinin planlanan süresi ile uygulamada gerçekleştirilen süresi arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcı öğretmenlerin bireysel deneyimlerini eğitim ortamına yansıtmaları ve ek sorular sormalarından kaynaklanmıştır. Bununla birlikte, oturum I ve II arasında da süre açısından farklılaşma yaşanmıştır. Bunun oturum II'ye katılan öğretmen sayısının daha az olması ve dolayısıyla deneyim paylaşımların daha kısa sürmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, oturum I'e katılan öğretmenler toplam 996 dakika uzunluğunda oturum II'ye katılan öğretmenler ise 862 dakika uzunluğunda altı öğretmen atölyesine katılmışlardır.

Atölye çalışmaları PowerPoint sunuları ile birlikte öğretmenlerin aktif katılımını sağlayan örnek olaylar ve senaryolar üzerinden tartışma, rol oynama, her bir stratejinin uygulanmasını gösteren video örnekleri sunma, tartışma soruları sorma, çalışma sayfaları üzerinden etkinlikler yapma, araştırmanın stratejileri modellemesi gibi yetişkin öğretim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Her bir atölye çalışmasının başında

bir önceki atölyede yer alan stratejiler katılımcılara hatırlatılmış ve stratejileri sınıf içi uygulamalarına yansıtma sürecinde yaşadıkları deneyimleri grup ile paylaşmaları istenmiştir. Her bir atölye çalışmasının sonunda ise o gün öğretilen stratejilerin bir özeti sunulmuş ve öğretmenlerden atölye kapsamında edindikleri stratejileri sınıf içinde kullanmaları istenmiştir. Bununla birlikte, tüm atölye çalışmalarının sonunda öğretmenlerden ilgili atölyeyi değerlendirmeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğretmenlerden Atölye Çalışması Değerlendirme Formunu (Ek 17) doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerin atölyeleri sosyal beğenilirlik kaygısından uzak ve objektif olarak değerlendirmeleri için forma isimlerini yazmadan soruları yanıtlamaları sağlanmıştır. Doldurulan formlar tek bir öğretmende toplanmış ve ilgili öğretmen tarafından araştırmacıya teslim edilmiştir. Öğretmen atölyelerinin gerçekleştirilme sürecine ilişkin görseller aşağıda sunulmaktadır.

Resim 1. Öğretmen atölye çalışmalarından kesitler

Koçluk Protokolünün Uygulanması

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin atölye çalışmalarında öğrendikleri stratejileri sınıf içinde uygulamalarını desteklemek için her bir öğretmenin sınıfında haftada bir kez olmak üzere toplam 12 koçluk oturumu tamamlanmıştır. Koçluk süreci (1) görüşme, (2) sınıfın incelenmesi, (3) gözden geçirme toplantısı, (4) müdahale seçeneklerinin oluşturulması ve kullanılacak müdahalenin seçilmesi, (5) müdahalenin sınıfta uygulanması ve (6) müdahalenin değerlendirilmesi olmak üzere altı adımda gerçekleştirilmiştir.

Adım 1. Görüşme: Öğretmen ve koç arasında olumlu, güvene dayalı ve iş birlikçi bir ilişki geliştirmek ve koçun öğretmeni tanımasını sağlamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme kapsamında öğretmenlere, öğretmenlik deneyimi, sınıfının sosyal duygusal iklimi, sınıf yönetimi, öğretmenin gözünden ideal sınıf ortamı ve geçmiş mesleki eğitim deneyimlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde kullanılan protokol Ek 16'da yer almaktadır. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.
Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bilgiler

Öğretmenin Adı	**Görüşme Tarihi**	**Görüşme Süresi**	**Görüşmenin Gerçekleştirildiği Mekân**
Öğretmen 1	10 Mart 2021	61 dk.	Çok amaçlı salon
Öğretmen 2	10 Mart 2021	26 dk.	Öğretmenler odası
Öğretmen 3	10 Mart 2021	56 dk.	Öğretmenler odası
Öğretmen 4	11 Mart 2021	42 dk.	Öğretmenler odası
Öğretmen 5	11 Mart 2021	37 dk.	Öğretmenler odası
Öğretmen 6	11 Mart 2021	36 dk.	Öğretmenler odası
Öğretmen 7	12 Mart 2021	48 dk.	Öğretmenler odası
Öğretmen 8	12 Mart 2021	32 dk.	Öğretmenler odası
Öğretmen 9	12 Mart 2021	35 dk.	Öğretmenler odası
Öğretmen 10	12 Mart 2021	34 dk.	Öğretmenler odası

Tablo 16'ya göre, öğretmen görüşmeleri 10-12 Mart 2021 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Görüşmeler 26 dakika ile 61 dakika arasında olmak üzere ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşmelerden biri öğretmenler odası dolu olduğu için çok amaçlı salonda gerçekleştirilmiş olup diğer dokuzunda öğretmenler odası kullanılmıştır. Görüşmeler öğretmenin izni dâhilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Bu adım sadece ilk koçluk oturumu için gerçekleştirilmiştir. Diğer koçluk oturumları ikinci adım olan sınıfın incelenmesi ile başlatılmıştır. Görüşmenin sonunda koç, araştırma sürecindeki rolünü ve bundan sonraki uygulama adımlarını detaylı olarak aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Bundan sonraki süreçte birlikte nasıl çalışacağımızı kısaca anlatmak istiyorum. Benim rolüm, çocukların sosyal duygusal beceri gelişimini destekleyen stratejileri sınıfınızda

uygularken size destek olmaktır. İlk olarak gözlem yapmak üzere sınıfınızı ziyaret edeceğim. Yapacağım ziyaretlerde atölye çalışmaları sırasında öğretilen stratejileri sınıfa yansıtma durumunuza, sınıfınızın olumlu-olumsuz davranış açısından genel görünüşüne ve çocukların istenmeyen davranış sıklığı ile bu davranışların türüne ilişkin bilgi toplayacağım. Topladığım bilgilerin tümü yalnızca sizinle paylaşılacak ve hiçbir şekilde sizi değerlendirmek için kullanılmayacaktır. Topladığım bilgileri bir araya getirdikten sonra gözden geçirmek üzere sizinle bir toplantı düzenleyeceğim. Bu toplantıda, sınıf ziyaretleri doğrultusunda edindiğim bilgileri sizinle paylaşacağım ardından uygulamalarınızda geliştirmek/iyileştirmek istediğiniz herhangi bir kısım olup olmadığını birlikte gözden geçireceğiz. Toplantı sonrasında sürecin nasıl ilerlediğini görmek ve yolunda gitmeyen kısımları beyin fırtınası yaparak düzeltmek üzere sınıfınıza düzenli ziyaretler yapacağım.

Adım 2. Sınıfın İncelenmesi: Öğretmen atölyesinin hemen ardından öğretmenlerin sınıfları ziyaret edilmiş ve her bir sınıfta 60 dakikalık gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinde sınıfın genel görüşünü ve öğretmenlerin atölye çalışmaları sırasında öğretilen stratejileri sınıfa yansıtma durumlarını incelemek üzere Sınıf İnceleme Formu (EK 16) kullanılmıştır. Sınıf İnceleme Formu iki kısımdan oluşmaktadır. Formun ilk kısmını öğretmenlerin genel övgü, açıklayıcı övgü, kınama ve sert kınama davranışları ile sınıflarındaki çocukların istenmeyen davranışlarını kaydetmeye imkân tanıyan Gözlem Sıklık Kaydı oluşmaktadır. Bununla birlikte bir sonraki adım olan gözden geçirme toplantısında kullanmak üzere her bir davranışa ilişkin örnekleri not alma ve gözleme ilişkin genel değerlendirme yazmak için yorumlar kısmı yer almaktadır.

Formun birinci kısmı ile gerçekleştirilen 20 dakikalık gözlemin ardından formun ikinci kısmı olan Strateji Uygulama Rubriğine geçilmektedir. Strateji Uygulama Rubriği her bir stratejiye ilişkin belirlenen temel göstergelerin öğretmenin sınıf içi uygulamalarına ne düzeyde yansıdığını değerlendirmek üzere kullanılmıştır. Göstergeler, stratejiye dayalı olarak oluşturulmuş, gözlenebilir ifadelerdir. Öğretmenin ilgili stratejiyi uygulama becerisini edinip edinmediğini belirlemede araştırmacıya yol göstermektedir. Rubrik her bir göstergenin olumsuzdan olumluya olacak şekilde kırmızı, sarı ve yeşil renkli kodlama sistemine yerleştirilmesi ile hazırlanmıştır. Bununla birlikte, rubrik her bir göstergeye ilişkin gözlem notları almaya imkân tanımaktadır. Yapılan toplam 60 dakikalık gözlemin sonunda öğretmenin stratejilere ilişkin göstergeleri karşılama düzeyleri kırmızı, sarı ve yeşil alanlar üzerinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, rubrikte yer alan her bir gösterge 0'dan 5'e kadar puanlanmıştır. Yüksek

puanlar göstergenin daha iyi karşılandığını ifade etmektedir. 5 puan, göstergenin güçlü bir şekilde uygulandığını göstermekte (yeşil alan), 3 puan göstergenin eksik kullanımına ve iyileştirme yapılabilecek alana işaret etmekte (sarı alan), 0 puan ise göstergenin olumsuz kullanımı ve dikkat edilmesi gereken alanları belirtmektedir (kırmızı alan). Sınıf İnceleme Formu Ek 16'da yer almaktadır.

Gözlemler bir önceki atölye çalışmasında öğretilen stratejiler özelinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen atölyeleri ilerledikçe daha önceki atölye çalışmalarında öğretilen stratejiler de gözleme dâhil edilerek gözlemlenen içerik arttırılmıştır. Örneğin birinci öğretmen atölyesinden sonra günlük alışkanlıklar, çocuğun oyununa katılma ve rahatlatıcı konuşma stratejilerine ilişkin gözlem yapılırken ikinci öğretmen atölyesinden sonra bu stratejilere ikinci atölye çalışmasında ele alınan günlük eğitim akışını sergileme, rutinlerin oluşturulması ve öğretilmesi, geçişlerin planlanması, sınıf kurallarını oluşturma, öğrenme merkezleri eklenmiştir. Sınıfın genel görünüşü ise her bir gözlem sürecinde değerlendirilmiştir.

Adım 3. Gözden geçirme toplantısı: Gözlem ve bu gözleme dayalı rubriğin puanlanmasından sonra gözden geçirme toplantısı yapılmıştır. Gözden geçirme toplantısı öğretmene yapılandırılmış bir şekilde sunulan bireyselleştirilmiş geri bildirim ile başlamaktadır. Öğretmenlere gözleme konu olan davranış ve göstergelere ilişkin hem güçlü (yeşil alan) hem de dikkat gerektiren (kırmızı alan) alanları içeren bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlanmıştır. Bu süreçte Geri Bildirim Formu (Ek 16) kullanılmıştır. Başlangıçta öğretmenin dikkatinin kendi puanları üzerinde yoğunlaşmasını önlemek üzere boş bir form üzerinden geri bildirim süreci açıklanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere şu açıklama yapılmıştır:

Bugün sizinle sınıfınızı ziyaret ettiğimde yaptığım gözlemlerden edindiğim bilgiler hakkında konuşmak istiyorum. Gözlemlerimden edindiğim bilgileri paylaşırken her bir öğretmen atölyesindeki stratejilere göre hazırlanmış bu formu kullanacağım (boş geri bildirim formu gösterilir). Gördüğünüz üzere formda her bir strateji için bir renk aralığı mevcut. Bunlar trafik işaretlerindeki gibi kırmızı, sarı ve yeşil renklerden oluşuyor. Buradaki yeşil renk sınıfınızın güçlü yanlarına işaret etmektedir. Yeşilin anlamı o alanda sınıfınızda ne yapıyorsanız yapmaya devam edin demektir. Sarı renk trafikte olduğu gibi yavaşlayın anlamına gelir ve bu alanda değiştirmeyi düşünebileceğimiz şeyler olduğunu işaret etmektedir. Uyarı alanı gibi düşünebiliriz. Kırmızı renk ise dikkat gerektiren alanları işaret etmektedir. Dur ve farklı bir şey yap anlamına gelir. Formu gözden geçirirken, üzerinde çalışmak istediğiniz bir şey

dikkatinizi çekerse bana bildirin lütfen ben de onu not alacağım. Geri bildirimi tamamladığımızda belirttiğiniz kısımlar üzerinde konuşabiliriz. Herhangi bir sorunuz var mı?

Geri Bildirim Formunu incelemeyi tamamladıktan sonra geri bildirimin bir özeti sunulmuş ve sonraki adımlar hakkında konuşmaya başlamak için bir geçiş yapılmıştır.

Adım 4. Müdahale Seçeneklerinin Oluşturulması ve Kullanılacak Müdahalenin Seçilmesi: Geri bildirim sunumunun hemen ardından dikkat edilmesi gereken (kırmızı alan) alanları iyileştirmek için neler yapılabileceği üzerine konuşulmuş, müdahale seçenekleri belirlenmiş ve öğretmenin kendisi için uygun olan müdahaleyi seçmesine fırsat tanınmıştır. Araştırmalar, insanlara ne yapacakları konusunda seçenekler sunulduğunda planı takip etme olasılıklarının çok daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, seçeneklerin oluşturulması önemli görülmektedir. Seçenekler arasından kullanılacak müdahale seçildikten sonra öğretmen ile iş birliği içinde eylem planı hazırlama aşamasına geçilmektedir. Belirlenen müdahaleyi/stratejileri sınıflarında uygulamada öğretmenin desteklenmesine yardımcı olacak belirli, ölçülebilir ve gerçekçi hedefler geliştirmek için Eylem Planlama Formunu kullanılmıştır (EK 16). Koçluk süreci boyunca her bir öğretmen için hazırlanan bireyselleştirilmiş müdahale planları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Deney Grubundaki Öğretmenlere Göre Bireyselleştirilmiş Müdahaleler

Koçluk oturumları	Öğretmen 1	Öğretmen 2	Öğretmen 3	Öğretmen 4	Öğretmen 5	Öğretmen 6	Öğretmen 7	Öğretmen 8	Öğretmen 9	Öğretmen 10
1. oturum	Övgü kullanımını arttırmak adına görsel hatırlatıcı kullanılması	Görmezden gelinebilecek davranışların görmezden gelinmesi, onun yerine övgünün kullanılması	Kınama/düzeltme kullanmak yerine övgüde bulunacak fırsatlar arama	Övgü kullanımını arttırmak adına görsel hatırlatıcı kullanılması	Açıklayıcı övgü örneklerine ilişkin bir liste hazırlamak	Övgü kullanımını arttırmak adına görsel hatırlatıcı kullanılması	Çocukları karşılama rutini oluşturma	Oyun zamanında tüm merkezleri dolaşmak için planlama yapma	Kınama/düzeltme kullanmak yerine övgüde bulunacak fırsatlar arama	Çocukların oyunlarına katılmak için hatırlatıcı kullanma
2. oturum	Kınama/düzeltme kullanmak yerine övgüde bulunacak fırsatlar arama	Oyun zamanında tüm merkezleri dolaşmak için planlama yapma	Kınamanın hangi durumlarda yoğun olarak verildiğinin farkına varılması	Oyun zamanında tüm merkezleri dolaşmak için planlama yapma	Açıklayıcı övgü örneklerinin de yer aldığı görsel hatırlatıcı kullanma	Çocukların oyununa katılmak için etkinlik hazırlığını bir gün öncesinden yapma	Kınama/düzeltme kullanmak yerine övgüde bulunacak fırsatlar arama	Övgü kullanımını arttırmak adına görsel hatırlatıcı kullanılması	Çocukları karşılama rutini oluşturma	Görmezden gelinebilecek davranışların görmezden gelinmesi, onun yerine övgünün kullanılması
3. oturum	Kuralların gözden geçirilmesi ve görselleştirilmesi	Görselleştirilmiş günlük eğitim akışının çocukların göz hizasında sergilenmesi ve çocuklara tanıtılması	Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi	Öğrenme merkezleri ve merkezlerde yer alan materyallerin görselleştirilmesi	Çocukların ilgisini çekecek etkinlik planı hazırlama	Öğrenme merkezleri ve merkezlerde yer alan materyallerin görselleştirilmesi	Kuralların güne başlama zamanında hatırlatılması ve kurallara uyan çocuklara övgüde bulunma	Sınıf rutinlerinin görselleştirilerek asılması	Günlük eğitim akışının çocuklara tanıtılması ve gün içinde takip edilmesi	Kuralların gözden geçirilmesi ve görselleştirilmesi
4. oturum	Görselleştirilmiş günlük akışın çocukların hizasında sergilenmesi ve çocuklara tanıtılması	Geçişlerde bekleme süresini azaltmak adına geçiş oyunları planlama	Kuralların çocuklar ile tartışılarak oluşturulması, belirlenen kuralların görselleştirilmesi	Geçişlerde yaşanan karışıklığı önlemek adına her geçişten önce kullanılacak ön düzeltme ifadelerinin belirlenmesi ve öğretmene hatırlatıcı olarak asılması	Görselleştirilmiş günlük akışın kullanılmasını arttırmak adına her gün farklı bir çocuğa kartları hazırlama ve geçişlerde kartları gösterme görevini verme	--- (Öğretmen COVID-19 virüsü nedeniyle karantinada olduğu için eylem planlamamıştır)	Kuralların gözden geçirilmesi ve görselleştirilmesi	Kuralların gözden geçirilmesi ve görselleştirilmesi	Kuralların kukla gösterisi yolu ile çocuklarla tartışarak konulması	Övgü kullanımını arttırmak adına görsel hatırlatıcı kullanılması, kurallara uyan çocuklara açıklayıcı övgü sunulması

5. oturum	Duyguların öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmesi (kitaplar, oyunlar, şarkılar vb.)	Duygu ifadeleri çizelgesinin hazırlanması ve kullanılması	Güne başlama zamanında çocukların duygularına ilişkin sohbet edilmesi	Duyguların öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmesi (kitaplar, oyunlar, şarkılar vb.)	Duyguların öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmesi (kitaplar, oyunlar, şarkılar vb.)	Sınıfta koç ile birlikte duygulara ilişkin etkileşimli kitap okuma çalışmasının yapılması	Duygu ifadeleri çizelgesinin hazırlanması ve kullanılması	Duyguların öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmesi (kitaplar, oyunlar, şarkılar vb.)	Sınıfta koç ile birlikte duygulara ilişkin etkileşimli kitap okuma çalışmasının yapılması	Güne başlama zamanında çocukların duygularına ilişkin sohbet edilmesi
6. oturum	Çözüm kitinin öğretmenin görebileceği bir yerde bulunması ve problem anında kullanılması	Problem çözme adımlarının görsel üzerinden çocuklara öğretilmesi	Problem çözmenin öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmesi (kitaplar, oyunlar, şarkılar vb.)	Problem çözme adımlarının görselleştirilerek öğretmenin göz hizasında sergilenmesi	Sınıfta koç ile birlikte öfke kontrolüne ilişkin etkileşimli kitap okuma çalışmasının yapılması	Problem çözme adımlarının görselleştirilerek öğretmenin göz hizasında sergilenmesi	Problem çözme adımlarının koç tarafından modellenmesi ve birlikte uygulama fırsatı sunulması	Çözüm kitinin etkin olarak kullanılması, çocuklara kartların tanıtılması	Sınıfta koç ile birlikte öfke kontrolüne ilişkin etkileşimli kitap okuma çalışmasının yapılması	Sınıfta koç ile birlikte öfke kontrolüne ilişkin etkileşimli kitap okuma çalışmasının yapılması
7. oturum	Sınıfta görülmesi istenen davranışların listesini oluşturma ve istendik davranışlarda açıklayıcı övgü kullanma	İyi Davranışlar Gösterirken Yakalama Formunun öğretmenin göz hizasına asılması ve her kullanımda doldurulması	Zorlayıcı davranışları olan bir kaç çocuğa odaklanılması ve olumlu davranışlarına yönelik açıklayıcı övgü fırsatı aranması	Toplanma zamanında zorlayıcı davranışları olan çocuklar için yansıtıcı konuşma kullanılması	İyi Davranışlar Gösterirken Yakalama Formunun hatırlatıcı olarak kullanılması	Problem çözme becerisinde iyiye giden çocukların davranışlarıyla ilgili övgüde bulunma	Zorlayıcı davranışları olan bir kaç çocuğa odaklanılması ve bu çocuklar için İyi Davranışlar Gösterirken Yakalama Formunun doldurulması	Toplanma zamanında zorlayıcı davranışları olan çocuklar için yansıtıcı konuşma kullanılması	Sınıfta görülmesi istenen davranışların listesini oluşturma ve istendik davranışlarda açıklayıcı övgü kullanma	Arkadaşlık becerilerinin öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmesi (kitaplar, oyunlar, şarkılar vb.)
8. oturum	Arkadaşlık becerileri ile ilgili kukla gösterisi hazırlanması ve sınıfta koçla birlikte uygulanması	Etkinlik zamanında zorlayıcı davranışları olan çocuklar için yansıtıcı konuşma kullanılması	Arkadaşlık becerilerinin öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmesi (kitaplar, oyunlar, şarkılar vb.)	Sınıfta koç ile birlikte arkadaşlık becerilerine ilişkin etkileşimli kitap okuma çalışmasının yapılması	Oyuna katılmak istemeyen bir çocuğun oyununa katılarak birlikte oynamaya teşvik etme	Arkadaşlık becerilerine ilişkin kitapların etkinlik planına dahil edilmesi	Etkinlik zamanında zorlayıcı davranışları olan çocuklar için yansıtıcı konuşma kullanılması	Arkadaşlık becerilerinin öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmesi (kitaplar, oyunlar, şarkılar vb.)	Zorlayıcı davranışları olan bir kaç çocuğa odaklanılması ve bu çocuklar için İyi Davranışlar Gösterirken Yakalama Formunun doldurulması	Arkadaşlık becerilerinde iyi olan çocukların davranışlarına yönelik övgüde bulunma

9. oturum	Zorlayıcı davranışları olan çocuklara gerçek seçenek sunma, seçenek sunmayı hatırlatıcı olarak cebine 5 tane bozuk para koyma ve her seçenek sunduğunda birini çıkarma	Gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme	Zorlayıcı davranışları olan çocuklara gerçek seçenek sunma, seçenek sunmayı hatırlatıcı olarak cebine 5 tane bozuk para koyma ve her seçenek sunduğunda birini çıkarma	Senaryolar üzerinden gerçek seçenek sunma alıştırması yapma, gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme	Zorlayıcı davranışları olan çocuklara gerçek seçenek sunma, seçenek sunmayı hatırlatıcı olarak cebine 5 tane bozuk para koyma ve her seçenek sunduğunda birini çıkarma	Senaryolar üzerinden gerçek seçenek sunma alıştırması yapma	Gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme	Zorlayıcı davranışları olan çocuklara gerçek seçenek sunma, seçenek sunmayı hatırlatıcı olarak cebine 5 tane bozuk para koyma ve her seçenek sunduğunda birini çıkarma	Zorlayıcı davranışları olan çocuklara gerçek seçenek sunma, seçenek sunmayı hatırlatıcı olarak cebine 5 tane bozuk para koyma ve her seçenek sunduğunda birini çıkarma	Sınıfta seçenek kullanımına uygun senaryoları belirleme ve uygun seçenekleri yazarak öğretmenin göz hizasına asma
10. oturum	Gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme	Gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme	Gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme	Zorlayıcı davranışları olan çocuklara gerçek seçenek sunma, seçenek sunmayı hatırlatıcı olarak cebine 5 tane bozuk para koyma ve her seçenek sunduğunda birini çıkarma	Gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme	Gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme	Gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme	Gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme	Gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme	Gün içinde seçenek sunma fırsatı arama ve gün sonunda kullanılan seçenekleri not etme
11. oturum	Zorlayıcı davranışları olan bir çocuk belirleme ve ABC Analiz Çalışma Sayfasını doldurma	Zorlayıcı davranışları olan bir çocuk belirleme ve ABC Analiz Çalışma Sayfasını doldurma	Zorlayıcı davranışları olan bir çocuk belirleme ve ABC Analiz Çalışma Sayfasını doldurma	Zorlayıcı davranışları olan bir çocuk belirleme ve ABC Analiz Çalışma Sayfasını doldurma	Zorlayıcı davranışları olan bir çocuk belirleme ve ABC Analiz Çalışma Sayfasını doldurma	Zorlayıcı davranışları olan bir çocuk belirleme ve ABC Analiz Çalışma Sayfasını doldurma	Zorlayıcı davranışları olan bir çocuk belirleme ve ABC Analiz Çalışma Sayfasını doldurma	Zorlayıcı davranışları olan bir çocuk belirleme ve ABC Analiz Çalışma Sayfasını doldurma	Zorlayıcı davranışları olan bir çocuk belirleme ve ABC Analiz Çalışma Sayfasını doldurma	Zorlayıcı davranışları olan bir çocuk belirleme ve ABC Analiz Çalışma Sayfasını doldurma
12. oturum	Seçilen çocuğun davranışlarını iyileştirmek adına bu güne kadar öğrenilen stratejileri işe koşma	Seçilen çocuğun davranışlarını iyileştirmek adına bu güne kadar öğrenilen stratejileri işe koşma	Seçilen çocuğun davranışlarını iyileştirmek adına bu güne kadar öğrenilen stratejileri işe koşma	Seçilen çocuğun davranışlarını iyileştirmek adına bu güne kadar öğrenilen stratejileri işe koşma	Seçilen çocuğun davranışlarını iyileştirmek adına bu güne kadar öğrenilen stratejileri işe koşma	Seçilen çocuğun davranışlarını iyileştirmek adına bu güne kadar öğrenilen stratejileri işe koşma	Seçilen çocuğun davranışlarını iyileştirmek adına bu güne kadar öğrenilen stratejileri işe koşma	Seçilen çocuğun davranışlarını iyileştirmek adına bu güne kadar öğrenilen stratejileri işe koşma	Seçilen çocuğun davranışlarını iyileştirmek adına bu güne kadar öğrenilen stratejileri işe koşma	Seçilen çocuğun davranışlarını iyileştirmek adına bu güne kadar öğrenilen stratejileri işe koşma

Adım 5. Müdahalenin Uygulanması: Bu adımda öğretmen ile işbirliği içinde geliştirilen eylem planını, öğretmen sınıfında uygulamış ve müdahalenin ne kadar iyi uygulandığı öğretmen ve koç tarafından izlenmiştir. Öğretmen gün sonunda müdahaleyi ne kadar iyi uyguladığını değerlendirmek üzere Öz İzleme Formunu (Ek 16) doldurmuştur. Öğretmen ayrıca gün içerisinde iyi yaptığı ve iyileştirilmesi gereken noktalara ilişkin notlar almıştır. Öğretmenin kendi uygulamasını izlemesine ek olarak koç müdahale sürecinde öğretmenlerin sınıflarını ziyaret etmiş ve gözlem yapmıştır. Gözlemler öğretmenin eylem planı kapsamında değiştirmeye odaklandığı strateji temelinde gerçekleştirilmiştir. Koç gözlemlerini Koç Müdahale İzleme Formuna (Ek 16) kaydetmiştir. Koç aynı zamanda gözlemin hemen ardından Performans Geri Bildirim Formunu (Ek 16) doldurmuş ve eğer öğretmenin uygun zamanı varsa gözlemine ilişkin kısa bir geri dönütte bulunmuştur. Öğretmenin yeterli zamanı olmadığı durumlarda ise Performans Geri Bildirim Formunu öğretmene vererek sınıftan ayrılmıştır. Müdahalenin uygulanması aşamasında öğretmenin ihtiyaç duyması halinde strateji koç tarafından modellenmiş ve öğretmene birlikte uygulama fırsatı sunulmuştur.

Adım 6. Müdahalenin Değerlendirilmesi: Müdahalenin uygulama sürecinde yapılan gözlemler neticesinde müdahalenin işe yarayıp yaramadığı değerlendirilmiş ve gerekli durumlarda müdahale tekrar düzenlenmiştir. Müdahalenin işlevselliği, iyileştirilmesi hedeflenen alana ilişkin koçluk oturumundan önceki ve mevcut veriler karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Örneğin, müdahale övgü kullanımını arttırmaya yönelik ise öğretmenin koçluk oturumundan önceki sunduğu övgü sıklığı ile müdahaleyi uygulamaya başladıktan sonraki mevcut övgü sıklığı karşılaştırılarak Değerlendirme Geri Bildirim Formuna (Ek 16) kaydedilmiştir.

Koçluk sürecinin ilk adımı olan görüşme yalnızca ilk koçluk oturumundan önce gerçekleştirilmiştir. Görüşme dışındaki diğer beş adımdan oluşan koçluk süreci 12 hafta boyunca her hafta tekrarlanmıştır. Koçluk sürecinin ikinci adımı olan sınıfın incelenmesi kapsamında her bir öğretmenin sınıfında haftada bir saat gözlem yapılmıştır. Geri bildirim sunma ve müdahale seçeneklerini belirleme, bir müdahaleyi seçme ve o müdahaleye ilişkin eylem planlama sürecini kapsayan Geri Bildirim Toplantıları her bir öğretmen ile yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Müdahalenin uygulama sürecinin izlenmesi her öğretmenin sınıfında en az 20 dakika olacak şekilde planlanmış ve hemen ardından müdahalenin işlevselliği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda her bir öğretmen için haftada ortalama 2 saat olmak üzere toplamda 240 saat koçluk desteği

sağlanmıştır. Ayrıca, gerekli durumlarda öğretmenler ile mesajlaşma ve telefon görüşmeleri aracılığıyla iletişime geçilmiştir.

3.5.3.3.2. Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler

Kontrol grubunda yer alan 10 öğretmene deneysel uygulama süreci kapsamında araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale sunulmamıştır. Bu öğretmenlere öğretmen atölyeleri, uygulama temelli koçluk oturumları ve eğitim materyalleri sağlanmamış olup öğretmenlerden hali hazırda devam ettikleri uygulamaları sürdürmeleri istenmiştir. Deneysel uygulama sürecinin ortasında, üçüncü öğretmen atölyesinden sonra, kontrol okulu ziyaret edilmiştir. Öğretmenlere herhangi bir eğitime katılıp katılmadıkları, COVID-19 virüsüne yakalanma ve okula devam edememe durumları ile sınıf mevcutlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tümü herhangi bir eğitime katılmadıklarını, COVID-19 geçirmediklerini ve okula düzenli devam ettiklerini bununla birikte sınıf mevcutlarında herhangi bir değişim olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden birisi ile yapılan görüşme neticesinde okulda değerler eğitimine ilişkin bir proje başlatıldığı proje kapsamında yedi değer (vatanseverlik, saygı, yardımseverlik, hoşgörü, sevgi, çalışkanlık ve paylaşmak) belirlendiği, her hafta bir değere ilişkin çocuklar ile sohbet edildiği ve haftanın sonunda okul yöneticisinin sınıfları gezerek o değere ilişkin çocuklara rozet taktığı öğrenilmiştir. Müdahalenin tamamlanmasının ardından öğretmen atölyelerinin içeriğinde yer alan bilgiler kontrol grubundaki öğretmenler ile de paylaşılmış olup uygulama temelli koçluk desteği sunulmamıştır.

3.5.4. Uygulama Sonrası (Son test) Verilerinin Toplanması

Deneysel uygulama sonrası verileri son koçluk oturumunun hemen ardından, 14-30 Haziran 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu kapsamda, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleme ve istenmeyen davranışlarını azaltmaya yönelik davranışları ile çocukların istenmeyen davranış sıklıklarını belirlemek üzere ön testlerde kullanılan Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı kullanılmıştır. Gözlem sürecinde ön test verilerinin toplanmasında dikkat edilen tüm ilkeler işe koşulmuştur. Bu doğrultuda her öğretmenin sınıfında dört ayrı günde 15'şer dakika olmak üzere toplam 60 dakika gözlem yapılmıştır. Dört gözlemden ikisi oyun zamanında gerçekleştirilirken geriye kalan ikisi

etkinlik zamanında gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin %20'sinde araştırmacıya bağımsız bir gözlemci eşlik etmiştir.

Öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğini değerlendirmek amacıyla ön testlerde kullanılan Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (Ertürk Kara vd., 2017) tekrar uygulanmıştır. Bu kapsamda, deney ve kontrol grubundaki her bir öğretmenin sınıfında 20'şer dakikalık dört gözlem döngüsü tamamlanmıştır. 20 dakikalık gözlem süresinin tamamlanmasının hemen ardından alınan gözlem notları ve SDPA kodlama kılavuzu aracılığıyla puanlama süreci gerçekleştirilmiştir. SDPA ile gerçekleştirilen tüm gözlemler, gözlem aracı kullanımının sertifika gerektirmesi nedeniyle yalnızca araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı ve SDPA ile gerçekleştirilen tüm gözlemler deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarında eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bunu sağlamak adına sabahçı devrede katılımcı okullardan birinde yapılan gözlemlerin ardından öğlenci devrede diğer okulda gözlemlere devam edilmiştir. Bu sayede gruplarda oluşabilecek zamansal farklılıkların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Tüm gözlem döngülerinden önce öğretmenlerin sözlü onayı alınarak sınıfa geçilmiştir. Gözlemci sınıfta öğretmen ve çocukları rahatlıkla görüp duyabileceği bir yer belirleyerek yerleşmiş ve herhangi bir müdahalede bulunmadan gözlem sürecini tamamlamıştır. Tüm gözlemler 14-30 Haziran 2021 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcı öğretmenlerden uygulama öncesi sınıflarındaki her bir çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimini belirlemek üzere Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (Şahin, 2014) ve katılımcı çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranışlarını değerlendirmek üzere Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeğini (Çorapçı vd., 2010) okula düzenli devam eden çocuklar için tekrar doldurmaları istenmiştir. Ölçme araçları öğretmenlere haftanın başında teslim edilmiş ve haftanın son günü geri alınacağı bildirilmiştir. Bu doğrultuda ölçme araçları 14-18 Haziran 2021 tarihleri arasında öğretmenler tarafından doldurularak araştırmacıya teslim edilmiştir.

Son olarak, deney grubundaki öğretmenlerin sürece ilişkin memnuniyetlerini değerlendirmek üzere Sosyal Geçerlik Anketi-Öğretmen Formunu doldurmaları istenmiştir. Bununla birlikte katılımcı okul yöneticilerinin memnuniyetlerini belirlemek üzere Sosyal Geçerlik Anketi-Yönetici Formunu tamamlamaları beklenmiştir. Anketler zarf içerisinde verilmiş, anketleri doldurduktan sonra okul yöneticisine ağzı kapalı

olarak teslim etmeleri istenmiştir. Anketler, 26 Haziran 2021 tarihinde okul yöneticisinden toplu olarak alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde kullanılacak testlere karar vermek amacıyla öncelikle parametrik test varsayımlarının karşılanma durumu gözden geçirilmiştir. Parametrik testlerin genel olarak üç sayıltıyı sağlaması beklenmektedir. Bunlar (1) verilerin en az aralık ölçeğinde olması, (2) normal dağılıma uygun olması ve (3) birden fazla grup söz konusu ise grupların varyansının eşit olmasıdır (Can, 2013). Araştırma kapsamında kullanılan tüm ölçme araçlarından elde edilen verilerin en az aralık ölçeğinde olması bu varsayımın karşılandığını göstermektedir. Parametrik testlerin diğer iki sayıltısı doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan dağılımlarının normallik ve homojenlik varsayımlarını sağlama durumları test edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalama, mod, medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık katsayısının ±1,5 sınırları arasında, George ve Mallery'e (2010) göre ise ±2 sınırları arasında yer almasının verilerin normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir. Bu araştırmada normallik katsayıları George ve Mallery (2010) tarafından önerilen ±2 sınırı göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte Can'a (2013) göre, merkezi eğilim ölçüleri aracılığıyla normallik konusunda fikir yürütülebilmektedir. Mevcut araştırmada verilerin ortalama, ortanca (medyan), tepedeğer (mod) değerlerinin birbirine yakınlık durumu gözetilerek normallik konusunda değerlendirme yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanlara ilişkin aritmetik ortalama, ortanca, mod, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18.

Araştırmanın Bağımlı Değişkenlerine İlişkin Normallik Değerleri

Faktör	Grup	Ölçüm	$\bar{X}$	Median	Mod	Çarpıklık	Basıklık
İstenmeyen davranış	Deney	Öntest	13,20	11,00	6,00	0,667	-0,581
		Sontest	5,80	5,00	4,00	0,603	-0,106
	Kontrol	Öntest	8,00	7,00	7,00	0,030	-1,263
		Sontest	8,40	8,00	7,00	0,205	-0,346
Sosyal yetkinlik	Deney	Öntest	45,53	44,93	32,36	-0,379	0,593
		Sontest	52,83	52,09	44,14	0,666	-0,721
	Kontrol	Öntest	47,25	46,81	35,90	-0,293	-1,100
		Sontest	49,40	52,88	55,29	-0,672	-1,354
Kızgınlık-Saldırganlık	Deney	Öntest	16,33	15,22	10,50	0,514	-1,428
		Sontest	11,39	11,52	10,00	0,128	-1,157
	Kontrol	Öntest	16,36	15,96	12,89	1,008	0,639
		Sontest	16,61	17,32	13,90	-0,440	-1,178
Anksiyete-İçe dönüklük	Deney	Öntest	18,44	16,99	12,88	1,358	1,817
		Sontest	12,73	11,21	10,00	0,923	-0,934
	Kontrol	Öntest	20,32	20,28	14,71	-0,376	-0,749
		Sontest	18,20	17,94	12,71	0,004	-0,567
Olumlu öğretmen davranışları	Deney	Öntest	17,50	16,0	3,00	0,459	-0,941
		Sontest	53,70	54,00	18,00	-0,020	-0,638
	Kontrol	Öntest	9,70	8,50	3,00	0,870	-0,098
		Sontest	17,10	20,00	7,00	0,037	-0,872
Olumsuz öğretmen davranışları	Deney	Öntest	23,70	22,50	10,00	0,175	-1,150
		Sontest	12,50	11,50	,00	0,633	-0,275
	Kontrol	Öntest	17,80	17,00	28,00	0,761	0,278
		Sontest	23,200	24,50	2,00	-0,486	-0,469
SDG destekleyen öğretmen davranışları	Deney	Öntest	1,10	,50	0,00	0,751	-1,466
		Sontest	10,30	11,00	11,00	-0,683	0,577
	Kontrol	Öntest	2,20	2,50	3,00	-0,818	-0,054
		Sontest	1,90	2,00	2,00	0,678	0,625

Tablo 18.

Araştırmanın Bağımlı Değişkenlerine İlişkin Normallik Değerleri (devamı)

Faktör	Grup	Ölçüm	$\bar{X}$	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal destek	Deney	Öntest	2,77	2,54	2,33	0,629	-1,132
		Sontest	5,23	5,08	4,16	0,692	0,307
	Kontrol	Öntest	2,96	2,75	2,33	1,068	0,263
		Sontest	2,62	2,50	2,50	0,985	0,145
Sınıf organizasyonu	Deney	Öntest	2,15	1,87	1,75	1,308	1,392
		Sontest	4,89	4,87	4,63	0,132	1,417
	Kontrol	Öntest	2,10	1,75	1,75	0,717	-1,355
		Sontest	2,54	2,69	2,13	-0,421	-0,689
Eğitimsel destek	Deney	Öntest	1,18	1,08	1,00	0,559	-1,552
		Sontest	2,06	2,08	1,67	-0,155	-1,444
	Kontrol	Öntest	1,20	1,00	1,00	1,750	1,548
		Sontest	1,33	1,25	1,25	1,036	0,613
Toplam nitelik	Deney	Öntest	2,03	1,91	1,92	1,025	0,613
		Sontest	3,94	3,97	3,32	-0,181	-0,233
	Kontrol	Öntest	2,08	1,80	1,69	0,547	-1,846
		Sontest	2,14	2,07	1,50	0,58	-0,983
Yakınlık	Deney	Öntest	38,07	38,15	31,91	-0,536	-0,772
		Sontest	42,53	42,18	40,14	0,438	-1,151
	Kontrol	Öntest	39,89	40,42	35,50	0,512	0,859
		Sontest	38,64	38,13	34,20	0,637	0,130
Çatışma	Deney	Öntest	18,96	18,56	11,57	0,472	-0,274
		Sontest	14,17	13,96	14,00	0,462	0,707
	Kontrol	Öntest	17,90	19,24	11,00	-0,755	-0,859
		Sontest	18,97	19,15	16,00	-0,193	-1,831
Bağımlılık	Deney	Öntest	15,21	15,12	9,57	0,437	-0,008
		Sontest	12,58	12,98	8,43	0,027	-1,565
	Kontrol	Öntest	15,22	15,56	15,63	1,268	2,984
		Sontest	15,91	15,11	12,88	1,534	2,382

Not. SDG=Sosyal duygusal gelişimi

Tablo 18'e göre, deney ve kontrol grubunda yer alan çocuk, öğretmen ile sınıf düzeyi değişkenlerine ait öntest ve sontest puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri

incelendiğinde tüm değerlerin -2 ile +2 arasında yer aldığı yani normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının öntest ve son test puanlarının ortalama, mod ve ortancalarının birbirine yakın değerler alması dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

Normallik sınamasına ek olarak her bir ölçme aracından elde edilen verilerin homojenlik varsayımını karşılayıp karşılamadığı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Test sonucunda anlamlılık düzeyinin 0,05'ten büyük olduğu, diğer bir ifade ile puanların varyansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı durumda varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir. Tablo 19'da araştırma kapsamında elde edilen verilere ilişkin Levene testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19.

Araştırmanın Bağımlı Değişkenlerine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Faktör	Ölçüm	F	sd1	sd2	p
İstenmeyen davranış	Öntest	2,895	1	18	,106
	Sontest	1,851	1	18	,190
Sosyal Yetkinlik	Öntest	,285	1	18	,600
	Sontest	1,632	1	18	,218
Kızgınlık-Saldırganlık	Öntest	2,785	1	18	,112
	Sontest	3,448	1	18	,080
Anksiyete-İçe dönüklük	Öntest	1,082	1	18	,312
	Sontest	,141	1	18	,711
Olumlu öğretmen davranışları	Öntest	2,141	1	18	,161
	Sontest	3,303	1	18	,086
Olumsuz öğretmen davranışları	Öntest	1,937	1	18	,181
	Sontest	,505	1	18	,486
SDG destekleyen öğretmen davranışları	Öntest	,186	1	18	,672
	Sontest	2,641	1	18	,121
Duygusal destek	Öntest	1,017	1	18	,327
	Sontest	,088	1	18	,771
Sınıf organizasyonu	Öntest	,086	1	18	,772
	Sontest	,079	1	18	,782
Eğitimsel destek	Öntest	1,600	1	18	,222
	Sontest	1,365	1	18	,258
Toplam nitelik	Öntest	4,059	1	18	,059
	Sontest	,580	1	18	,456
Yakınlık	Öntest	,197	1	18	,663
	Sontest	3,060	1	18	,097
Çatışma	Öntest	,414	1	18	,528
	Sontest	2,206	1	18	,155
Bağımlılık	Öntest	2,706	1	18	,117
	Sontest	1,423	1	18	,248

Tablo 19 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki tüm ölçümlere ilişkin Levene testi sonucunda anlamlılık düzeyinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durum varyanslar arasında anlamı fark olmadığını yani varyansların eşit olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda homojenlik varsayımının karşılandığı söylenebilir.

Parametrik test varsayımlarının karşılandığı anlaşıldıktan sonra deney ve kontrol gruplarının ön test puanları açısından denk olup olmadıkları incelenmiştir. Grupların ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için t testi kullanılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlara ait çıktılar aşağıda sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur. Çocukların istenmeyen davranışlarına ait öntest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 20'de yer almıştır.

Tablo 20.

Çocukların İstenmeyen Davranışlarına İlişkin Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İstenmeyen davranış	Deney	10	13,20	8,230	18	1,725	,102
	Kontrol	10	8,00	4,807			

Tablo 20'de yer alan ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları incelendiğinde, istenmeyen davranışlarına ait öntest puanları öğrencilerin deney ve kontrol grubunda bulunmasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t(18)=1,725$, $p>,05$). Deney grubundaki çocukların istenmeyen davranış puan ortalamaları 13,2 iken kontrol grubundaki çocukların istenmeyen davranış puan ortalamaları 8 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış sıkılıklarının benzer nitelikler gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin olumlu, olumsuz ve sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranışlarına ait öntest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21.

Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Olumlu davranışlar	Deney	10	17,50	12,07	18	1,705	,105
	Kontrol	10	9,70	7,95			
Olumsuz davranışlar	Deney	10	23,70	9,70	18	1,027	,318
	Kontrol	10	17,80	15,36			
SDG destekleyen davranışlar	Deney	10	1,10	1,37	18	-1,831	,084
	Kontrol	10	2,20	1,31			

Not. SDG=Sosyal duygusal gelişimi

Tablo 21'de yer alan ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin olumlu (t(18)=1,705, p>,05), olumsuz (t(18)=1,027, p>,05) ve sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranışlarına (t(18)=-1,831, p>,05) ait öntest puanlarının öğretmenlerin deney ve kontrol grubunda bulunmasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin olumlu davranış puan ortalamaları ($\bar{X}$=17,50) ile kontrol grubundaki öğretmenlerin olumlu davranış puan ortalamaları ($\bar{X}$=9,70); deney grubundaki öğretmenlerin olumsuz davranış puan ortalamaları ($\bar{X}$=23,70) ile kontrol grubundaki öğretmenlerin olumsuz davranış puan ortalamaları ($\bar{X}$=17,80); deney grubundaki öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranış puan ortalamaları ($\bar{X}$=1,10) ile kontrol grubundaki öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranış puan ortalamaları ($\bar{X}$=2,20) deneysel işlem öncesinde benzer özellikler taşımaktadır.

Öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğine ilişkin duygusal destek, sınıf organizasyonu, eğitimsel destek ve toplam nitelik öntest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 22'de yer almıştır.

Tablo 22.

Duygusal Destek, Sınıf Organizasyonu, Eğitimsel Destek ve Toplam Nitelik Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Duygusal destek	Deney	10	2,77	0,51	18	-0,666	,514
	Kontrol	10	2,96	0,75			
Sınıf organizasyonu	Deney	10	2,15	0,61	18	0,184	,856
	Kontrol	10	2,10	0,60			
Eğitimsel destek	Deney	10	1,18	0,21	18	-0,123	,904
	Kontrol	10	1,20	0,38			
Toplam nitelik	Deney	10	2,03	0,36	18	-0,277	,785
	Kontrol	10	2,08	0,48			

Tablo 22'de yer alan ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları incelendiğinde, duygusal destek (t(18)=-0,666, p>,05), sınıf organizasyonu (t(18)=0,184, p>,05), eğitimsel destek (t(18)=-0,123, p>,05) ve toplam nitelik (t(18)=-0,277, p>,05) öntest puanları deney ve kontrol grubunda bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan sınıfların duygusal destek niteliği puan ortalaması 2,77 iken kontrol grubunda bu puan ortalaması 2,96'dır. Deney grubunun sınıf organizasyonuna ilişkin ortalama puanı 2,15 olarak belirlenirken kontrol grubunun puanı 2,10 olarak hesaplanmıştır. Deney grubundaki eğitimsel destek puan ortalaması 1,18 iken kontrol grubunda 1,20 olarak tespit edilmiştir. Son olarak deney grubundaki öğretmen-çocuk etkileşim niteliğine ilişkin ortalama puan 2,03 olarak hesaplanırken kontrol grubunda 2,08 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının duygusal destek, sınıf organizasyonu, eğitimsel destek ve toplam nitelik puanları bakımından benzer özellikler taşıdığını göstermektedir.

Öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu ilişkiyi algılama biçimleri olan yakınlık, çatışma ve bağımlılık öntest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23.

Öğretmenlerin Yakınlık, Çatışma ve Bağımlılık Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yakınlık	Deney	10	38,07	3,47	18	-1,206	,243
	Kontrol	10	39,89	3,28			
Çatışma	Deney	10	18,96	5,12	18	0,504	,620
	Kontrol	10	17,90	4,19			
Bağımlılık	Deney	10	15,21	4,30	18	-0,004	,997
	Kontrol	10	15,22	2,77			

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu ilişkiyi yakınlık (t(18)=-1,206, p>,05), çatışma (t(18)=0,504, p>,05) ve bağımlılık (t(18)=-0,04, p>,05) boyutunda algılama puanlarına ilişkin öntest puanları öğretmenlerin deney ve kontrol grubunda bulunmasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre, deney grubundaki öğretmenlerin yakınlık puan ortalamalarının 38,07, kontrol grubundaki öğretmenlerin puanlarının ise 39,89 olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerin çatışma puan ortalamaları 18,96 iken kontrol grubu öğretmenlerin puan ortalamaları 17,90 olarak belirlenmiştir. Son olarak, deney grubundaki öğretmenlerin bağımlılık puan ortalamaları 15,21, kontrol grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları ise 15,22 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu ilişkiyi yakınlık, çatışma ve bağımlılık boyutunda algılama puanları bakımından benzer nitelikler taşıdığı görülmektedir.

Çocukların sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük puanlarına ilişkin öntest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24.

Çocukların Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık-Saldırganlık ve Anksiyete-İçe Dönüklük Öntest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İlişkisiz Örneklemler t Testi Sonuçları

Faktör	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Sosyal yetkinlik	Deney	10	45,53	6,68	18	-0,582	,568
	Kontrol	10	47,25	6,52			
Kızgınlık-saldırganlık	Deney	10	15,09	4,76	18	-0,716	,483
	Kontrol	10	13,36	3,13			
Anksiyete-içe dönüklük	Deney	10	18,44	5,05	18	-1,003	,329
	Kontrol	10	20,32	3,09			

Tablo 24'te yer alan ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları incelendiğinde, çocukların sosyal yetkinlik (t(18)=-0,582, p>,05), kızgınlık-saldırganlık (t(18)=-0,716, p>,05) ve anksiyete-içe dönüklük (t(18)=-1,003, p>,05) öntest puanları çocukların deney ve kontrol grubunda bulunmasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre deney grubundaki çocukların sosyal yetkinlik puan ortalamaları 45,53, kontrol grubundaki çocukların ortalama puanları ise 47,25 olarak tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların kızgınlık-saldırganlık puan ortalamaları 15,09 iken kontrol grubundaki çocukların puan ortalamaları 13,36 olarak tespit edilmiştir. Son olarak deney grubundaki çocukların anksiyete-içe dönüklük puan ortalamaları 18,44, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamaları ise 20,32 olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük puanları bakımından benzer nitelikler taşıdığı görülmektedir.

Parametrik test varsayımlarına ek olarak grupların ön test puanlarına ilişkin gerçekleştirilen denklik analizleri doğrultusunda deneysel işlemin etkisini test etmek amacıyla öntest ve sontestler arasında grupiçi, gruplararası ve ortak etkiyi beraber ele alabilen karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testinin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar vermesi için (1) bağımlı değişkene ait en az aralık ölçeğindeki verilerin normal dağılmış olması, (2) grupların varyanslarının homojen olması, (3) grupların ikili ölçüm kombinasyonlarının eşit olması ve (4) herhangi bir gruptaki katılımcı için tekrarlı ölçümlerdeki fark puanının diğer katılımcıların fark puanlarından bağımsız olması gerekmektedir. Normallik varsayımı aynı zamanda bir parametrik test

varsayımı olduğundan daha önceki yapılan analizlerde verilerin normal dağılım şartlarını taşıdığını göstermiştir (Tablo 18'e bakınız). Benzer olarak parametrik test varsayımlarından olan varyansların homojenliği daha önce yapılan Levene testi ile tespit edilmiştir (Tablo 19'a bakınız).

Ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı farklıklık olup olmadığı Box Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi ile kontrol edilmiştir. Testten elde edilen sonuçlara göre, istenmeyen davranış açısından deney ve kontrol gruplarının ikili kombinasyonlarının birlikte değişimlerinin arasında fark olmadığı belirlenmiş ve kovaryansların eşit olduğu görülmüştür (BOX M=7,039, F=2,064, p>,05). Öğretmenlerin çocuklara yönelik davranışları incelendiğinde, olumlu davranış (BOX M=6,307, F=1,849, p>,05), olumsuz davranış (BOX M=7,404, F=2,171, p>,05) ve sosyal duygusal gelişimi destekleme davranışları (BOX M=2,960, F=0,868, p>,05) alt boyutlarında kovaryans materislerinin eşitliği varsayımının sağlandığı görülmektedir. Öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği incelendiğinde, sınıf ortamının duygusal destek (BOX M=6,647, F=1,949, p>,05), sınıf organizasyonu (BOX M=0,925, F=0,271, p>,05), eğitimsel destek (BOX M=3,277, F=0,961, p>,05) alt boyutları ile toplam öğretmen-çocuk etkilşim niteliğinin (BOX M=2,457, F=0,720, p>,05) kovaryanslarının eşit olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisi incelendiğinde, çatışma (BOX M=2,320, F=0,680, p>,05) ve bağımlılık (BOX M=3,132, F=0,918, p>,05) alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının ikili kombinasyonları arasındaki kovaryanslar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ancak yakınlık (BOX M=21,533, F=6,313, p<,05) alt boyutunda kovaryans eşitliği varsayımının sağlanamadığı belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) örneklem büyüklüklerinin eşit olduğu durumlarda kovaryans matrisleri eşitliği varsayımını değerlendirmeye gerek olmadığını belirtmektedir. Can (2013)'a göre çok değişkenli varyans analizinin sonucu örneklem sayısı küçük olmadığı müddetçe bu testten etkilenmemektedir. Ancak testin anlamlılık düzeyi ,001 düzeyine yakınsa test sonucu üzerindeki olumsuz etki kabul edilebilirlik sınırını aşmaktadır. Bu durumda Pillai's Trace ölçütü kullanılmalıdır. Mevcut araştırmada yakınlık alt boyutuna ilişkin anlamlılık düzeyinin ,001'e yakın olması nedeniyle Pillai's Trace ölçütü kullanılarak analize devam edilmiştir. Çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranış puanları incelendiğinde, sosyal yetkinlik (BOX M=5,911, F=1,733, p>,05), kızgınlık-saldırganlık (BOX M=6,285, F=1,843, p>,05), anksiyete-içe dönüklük (BOX M=3,526, F=1,034, p>,05) alt boyutlarında kovaryans materislerinin eşitliği varsayımının karşılandığı saptanmıştır.

Karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testinin son varsayımı olan herhangi bir gruptaki katılımcı için tekrarlı ölçümlerdeki fark puanının diğer katılımcıların fark puanlarından bağımsız olması gerekliliği Mauchly küresellik testi ile kontrol edilmektedir. Can'a (2013) göre Mauchly küresellik testi sonuçları ikiden fazla grup olduğunda anlamlı çıkmaktadır. Mevcut araştırmada yalnızca iki grup olması nedeniyle Mauchly küresellik testi varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir.

Elde edilen tüm bu veriler doğrultusunda deneysel işlemin çocuk, öğretmen ve sınıf düzeyi çıktılar üzerindeki etkililiğinin karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi ile çözümlenmeye uygun koşulları taşıdığı kanaatine ulaşılmıştır. Analizler doğrultusunda anlamlı farklılaşma görüldüğü durumlarda eta kare değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında Cohen tarafından önerilen etki büyüklüğü değerleri kullanılmıştır. Cohen'e (1988) göre ,01 düşük, ,09 orta ve ,25 yüksek etki büyüklüğü anlamına gelmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Deney grubundaki öğretmenler ve okul yöneticilerinin uygulanan müdahalenin sosyal geçerliğine ilişkin sorulan sorulara verdikleri yanıtlar her bir soru bazında frekans, yüzde ve ortalama değerleri olarak sunulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen tüm çıktılar bulgular bölümünde detaylı olarak yer almıştır.

3.7. Araştırma Sonuçlarının Geçerliği

Deneysel araştırmalarda geçerliğe yönelik iki tür tehdit bulunmaktadır. Bunlar iç geçerliğe yönelik tehditler ve dış geçerliğe yönelik tehditler olarak isimlendirilmektedir. İç geçerlik, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki nedensellik ilişkisinin doğru kurulma düzeyidir. Bağımsız değişkendeki farklılaşmanın bağımlı değişkende değişime yol açtığını gerekçelendirerek açıklayabilme düzeyi ile ilgilidir. Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının diğer insanlara, ortamlara, deneylere ve zamanlara genellenebilme durumu üzerine çıkarımda bulunma sürecidir (Christensen vd., 2015). Mevcut araştırma kapsamında iç ve dış geçerliği sağlamak üzere atılan adımlar aşağıda iki ayrı başlık altında açıklanmıştır.

3.7.1. İç Geçerlik

Araştırma kapsamındaki iç geçerlik tehditleri ve bu tehditlere karşı araştırmacı tarafından alınan önlemler katılımcı özellikleri, katılımcı/denek kaybı, ortam, ölçme aracının bozulması, veri toplayıcının özellikleri, veri toplayıcının ön yargısı, test etkisi,

zaman, olgunlaşma, katılımcı/denek tutumu ve deneysel işlemin yaygınlaşması başlıkları altında açıklanmıştır.

3.7.1.1. Katılımcı Özellikleri

Katılımcıların seçimi, bireylerin veya grupların incelenecek değişkenler ile ilgili olarak istenmeyen şekillerde birbirinden farklılaşmasına neden olabilmektedir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Bu doğrultuda, mevcut araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki katılımcıların benzer özellikler göstermesine özen gösterilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının eşitliğini sağlamada yaygın olarak kullanılan en iyi teknik yansız atamadır (Johnson & Christensen, 2014; Shadish vd., 2002; Solso & Johnson, 2005). Yansız atama, bir deneye katılan her kişinin herhangi özel bir gruba atanmak için eşit şansa sahip olduğu anlamına gelmektedir (Kantowitz, Roediger III, & Elmes, 2013). Katılımcılar deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atandıklarında beraberinde getirdikleri değişkenler de doğal olarak rastgele atanmaktadır. Bu nedenle karşılaştırma grupları bu değişkenlerde benzerlik göstermekte ve herhangi bir farklılık da şansa bağlı olmaktadır (Johnson & Christensen, 2014). Mevcut araştırmada yansız atama birimi anaokulu olarak belirlenmiştir. Sosyoekonomik açıdan bulunduğu bölge, öğretmen sayısı, sınıf mevcudu açısından benzeşik anaokulları tespit edilerek bu okullar deney ve kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Yansız atama bilgisayar ortamında https://www.randomizer.org/ internet adresi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yansız atama dışsal değişkenlerin tehdidini yok etme ve benzer gruplar oluşturmada en güçlü yöntem olsa da grupların her zaman eşit olduğunu garantilememektedir (Johnson & Christensen, 2014; Kantowitz vd., 2013). Araştırmacılar iki grubun incelenen veya bağımsız değişkenler dışındaki tüm değişkenler üzerinde mümkün olduğunca eşdeğer olmasını sağlamalıdır (Fraenkel vd., 2012). Bu doğrultuda, deney ve kontrol grubundaki öğretmenler ile bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların benzer özellikler gösterip göstermediğini belirlemek üzere katılımcı öğretmen ve çocuklara ait kişisel bilgiler toplanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler doğrultusunda deney ve kontrol grubundaki öğretmenler arasında yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim yılı, mevcut okuldaki deneyim yılı ve sınıflarında eğitim alan çocuk sayısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüş olup ilgili bilgiler Katılımcılar başlığı altında detaylı olarak sunulmuştur. Benzer olarak, deney ve kontrol grubundaki çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, aylık gelir açısından aralarında fark olmadığı

belirlenmiştir. Kantowitz ve diğerlerine (2013) göre deney ve kontrol grubundaki katılımcı özelliklerinin birbirine ortalama olarak benzemesi, grupların performansları arasındaki tüm farklılıkları daha güvenli bir şekilde ilgilenilen faktöre atfedilebilmeyi sağlamaktadır.

3.7.1.2. Katılımcı/denek Kaybı

Katılımcıların araştırma grubundan ayrılmaları sonucu katılımcı sayısının azalması iç geçerliği tehdit etmektedir (Christensen vd., 2015). Çok oturumlu deneylerde katılımcılar deneylerin bir oturumdan fazla süreceği konusunda bilgilendirilmeli ve eğer ikinci oturuma da katılabileceklerse birinci oturuma katılmaları istenmelidir (Solso & Johnson, 2005). Bu doğrultuda, denek kaybını önlemek adına araştırma başlamadan önce öğretmenlere araştırma süresi ve işlem süreçlerine ilişkin detaylı bilgi verilmiş ve araştırmaya devamlılığın esas olduğu vurgulanmıştır. Katılımcı öğretmenler, işlem sürecini gönüllü olarak kabul eden öğretmenler arasından seçilmiştir. Böylelikle deney ve kontrol grubundaki öğretmen sayısında herhangi bir kayıp yaşanmamıştır. Ancak, deneysel işlem sürecinde öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocuk sayısında düşüş yaşanmıştır. Deney grubundan 12, kontrol grubundan ise 17 çocuk çeşitli ailevi nedenler ile tam kapanma döneminden sonra okula devam etmemiştir. Okula devam etmeme açısından en yaygın sebep hava sıcaklıkları nedeniyle yaylaya gidilmesi, okulların tam kapanmadan sonra devam edip etmeyeceğine ilişkin yaşanan belirsizlik, aile üyelerinin COVID-19 virüsüne yakalanmasıdır. Fraenkel ve diğerlerine (2012) göre grup karşılaştırma çalışmalarında, kayıp tüm gruplarda hemen hemen aynıysa, denek kaybı muhtemelen sorun yaratmayacaktır. Bu doğrultuda, kayıp verinin araştırma için iç geçerlik tehdidi oluşturmadığı düşünülmektedir. Buna ek olarak, denek kaybının araştırma sonuçlarını etkileyip etkilemeyeceğine ilişkin bir öngörü elde edebilmek amacıyla araştırmaya devam etmeyen çocukların kişisel bilgileri grup temelinde incelenmiştir. Deney grubundan ayrılan çocukların 7'si kız, 5'i erkek iken kontrol grubundan ayrılan çocukların 10'u kız, 7'si erkektir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunun birbirinden farklılaşmasına neden olacak bir değişim yaratmadığı görülmektedir.

3.7.1.3. Ortam

Araştırma verilerinin toplandığı veya bir müdahalenin gerçekleştirildiği ortamlar sonuçlar için alternatif açıklamalar oluşmasına neden olabilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Mevcut araştırmanın gerçekleştirildiği ortamlar göz önünde bulundurulduğunda, deney ve kontrol okulunun büyüklük, donanım ve aydınlatma açısından benzer kaynaklara sahip olduğu söylenebilir. Her iki okulun sınıflarında da temel öğrenme merkezleri ve materyalleri bulunmaktadır. Sınıf büyüklükleri benzer olmakla birlikte kontrol grubunun bir sınıfı araştırma kapsamındaki diğer sınıflardan daha küçüktür. Buna paralel olarak sınıftaki çocuk sayısı da diğer sınıflara göre daha az olarak belirlenmiştir. Böylelikle bir denge sağlandığı söylenebilmektedir. Tüm sınıflarda büyük pencereler bulunmakta ve doğal aydınlatma sağlanmaktadır. Deney ve kontrol okullarının tümünde sınıflarda yalnızca bir öğretmen bulunmakta ve bu sınıflara her gün meslek lisesinden uygulama öğrencileri katılmaktadır. Tüm sınıflarda eşit sayıda uygulama öğrencisi staj yapmaktadır.

3.7.1.4. Ölçme Aracının Bozulması

Bu tehdit ölçme aracının ya da puanlama prosedürünün değişmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Ölçme aracının bozulmasını kontrol etmenin en temel yolu, herhangi bir ölçme aracı veya puanlama prosedüründeki değişiklikleri en aza indirecek şekilde veri toplama ve/veya puanlamayı programlamaktır (Fraenkel vd., 2012). Bu doğrultuda ölçme aracı tehdidini önlemek adına ön test ve son test ölçümlerinde aynı ölçme araç ve prosedürleri kullanılmış olup puanlamada herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

3.7.1.5. Veri Toplayıcının Özellikleri

Veri toplayıcının cinsiyet, yaş gibi kişisel özellikleri araştırma sonuçlarını etkileyebilmektedir. Bu tehdidi kontrol etmenin temel yolu araştırmanın başlangıcından sonuna kadar aynı veri toplayıcıyı/toplayıcıları kullanmaktır (Fraenkel vd., 2012). Bu kapsamda, mevcut araştırmanın ön test ve son testlerinde kullanılan tüm gözlem verileri aynı araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından toplanmıştır. Bununla birlikte, araştırmacı gözlemlerine dayalı veri toplama sürecine ölçme hataları karışabilmektedir. Ölçme hatalarının önüne geçmek adına yapılması önerilen ilk şey gözlemcinin tecrübe kazanmış olmasıdır (Christensen vd., 2015). Mevcut araştırma kapsamında temel

gözlemci olarak araştırmacı uzun süreli gözlemler yaparak deneyim kazanmış ve gözlemlenen tüm davranış kategori ve tanımları üzerinde yetkinlik kazanmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında birden fazla gözlemcinin kullanılması önemli görülmektedir. Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Aracı ile elde edilen gözlem verilerinin %20'si biri araştırmacı bir diğeri bağımsız gözlemci olmak üzere iki farklı gözlemci tarafından kodlanmıştır. Bağımsız gözlemci gözleme konu olan davranış tanımları, örnek ve örnek olmayan davranışlara ilişkin 63 dakika süren bir eğitime katılmış, araştırmacı ve bağımsız gözlemci arasında uyuşum sağlanana kadar araştırmaya dâhil olmayan üç sınıfta pilot gözlemler yapılmıştır. Bu kapsamda, kodlayıcılar arası güvenirlik %88 olarak hesaplanmış olup güvenirliğin yüksek olduğu söylenebilir.

3.7.1.6. Veri Toplayıcının Ön Yargısı

Veri toplayıcı(lar)ın ve/veya puanlayıcı(lar)ın belirli sonuçlara (hipotezi destekleyen sonuçlar gibi) veri sağlayacak şekilde verileri bilinçsizce çarpıtabilme olasılığı da vardır (Fraenkel vd., 2012). Bunu engellemek adına tüm süreçler standart hale getirilmiştir. Bu doğrultuda bir gözlem kodlama kılavuzu hazırlanmış ve bağımsız gözlemciye eğitim verilmiştir.

3.7.1.7. Test Etkisi

Katılımcılar için sonuç değişkeni tanıdık hale geldikçe sonraki testlerde önceki cevaplarını hatırlayabilmektedirler (Creswell, 2012). Bu tehdidi önlemek adına öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerin ön testleri ile son testleri arasındaki zaman aralığı uzun tutulmuştur. Son testler ön testlerden 16 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, araştırmada kontrol grubunun bulunmasının ölçme aracı tehdidini her iki grup için de eşitlediği düşünülmektedir.

3.7.1.8. Zaman

Müdahalenin başlangıcı ile son testler arasında meydana gelen ve elde edilen sonucu müdahale yokluğunda da etkileyebilecek tüm olaylar zaman tehdidi olarak ele alınmaktadır. Zaman tehdidi araştırma gruplarının aynı genel konumdan seçilmesi ve kullanılan testlerin uygulama takviminin her iki grupta da aynı olmasını sağlayarak kontrol altına alınabilmektedir (Shadish vd., 2002). Mevcut araştırma kapsamında ön ve

son testler deney ile kontrol gruplarında eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçme araçları deney ve kontrol gruplarındaki tüm öğretmenlere aynı gün dağıtılmış ve aynı günde toplanmıştır. Bununla birlikte araştırma kapsamında yapılan gözlemler hem deney hem de kontrol okulunda paralel zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda gün içerisinde hem deney hem de kontrol grubu sınıflarında gözlem yapmaya imkân veren bir veri toplama takvimi hazırlanmıştır. Böylelikle zaman tehdidinin kontrol altına alındığı düşünülmektedir.

3.7.1.9. Olgunlaşma

Zamanın geçmesiyle oluşan ve bağımlı değişken puanlarını etkileyen her türlü fiziksel ve zihinsel değişim olgunlaşma tehdidi olarak karşımıza çıkmaktadır (Christensen vd., 2015). Olgunlaşmayı kontrol etmenin en iyi yolu iyi seçilmiş bir karşılaştırma grubunu çalışmaya dahil etmektir (Fraenkel vd., 2012). Deney grubundaki çocukların zamana bağlı olarak gelişimlerinde görülebilecek olgunlaşma etkisini kontrol altına almak adına öğretmenleri mesleki gelişim programına katılmayan kontrol grubundaki çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer olgunluk düzeyine sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere yaşları arasında fark olup olmadığı istatistiksel olarak test edilmiş ve gruplar arasında fark olmadığı görülmüştür.

3.7.1.10. Katılımcı/Deneklerin Tutumu

Katılımcıların müdahaleyi nasıl gördükleri ve katıldıkları müdahale sonuçlarını etkileyebilmektedir. Bu durumun en bilinen örneği Hawtorne etkisi olarak isimlendirilmektedir. Hawtorne etkisine göre bir çalışmanın parçası olduklarını bilen deneklerin, bu tedavi ne olursa olsun, bir tür özel tedavi gördükleri hissinin bir sonucu olarak iyileşme göstermeleri beklenebilir (Fraenkel vd., 2012). Burada kontrol grubu kullanma iyileşmenin başka değişkenlerden kaynaklanmadığına emin olmanın bir yolu olarak görülmektedir (Solso & Johnson, 2005). Araştırma kapsamında deney grubu ile benzer özellikler gösteren bir kontrol grubunun bulundurulması, hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenlerin araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmeleri ve çalışmaya katılmaya gönüllü olmaları denek/katılımcı tutumunu kontrol altına almak adına önemli görülmektedir. Bununla birlikte, kontrol grubu üyelerinin hiç bir müdahale almadığı durumlarda ters bir etki ortaya çıkabilmektedir. Sadece deney grubuna bir

işlem yapıldığında deneyin katılımcılar için sağladığı kazanç eşit olmayabilmekte veya kontrol grubu üyelerinin moralleri bozulabilmekte, kırılabilmekte ve bu nedenle deney grubundan daha kötü performans gösterebilmektedir (Creswell, 2012; Fraenkel vd., 2012). Bunu önlemek adına son test verilerinin toplanmasının ardından öğretmen atölyeleri kontrol grubundaki öğretmenlere de uygulanmış olup uygulama temelli koçluk desteği sunulmamıştır.

3.7.1.11. Deneysel İşlemin Yaygınlaşması

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların birbiri ile iletişim kurmaları her iki grubun da deney sonundaki puanlarını etkileyebilmektedir (Creswell, 2012). Mevcut araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin aynı okulda görev yapmamaları, farklı deney ve kontrol okullarının seçilmiş olmasının deneysel işlemin yaygınlaşması tehdidini ortadan kaldırdığı düşünülmektedir.

3.7.2. Dış Geçerlik

Araştırma sonuçlarının diğer bireylere, gruplara, ortamlara, müdahalelere, sonuçlara ve zamanlara genellenebilme derecesine dış geçerlik adı verilmektedir. Deneysel araştırmalar çoğunlukla yüksek düzeyde iç geçerliğe sahip olma ve dolayısıyla dış etkenlerin etkisini azaltmaya odaklanmaktadır. Bu durum araştırmanın farklı insanları, müdahale değişkenlerini, ortamı ve zamanı göz ardı ederek dış geçerliğin sınırlanmasına yol açmaktadır (Christensen vd., 2015). Mevcut araştırma kapsamında temel amaç bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkisinin nedenselliğini tespit etmek olduğundan iç geçerlik öne çıkmıştır. Bununla birlikte, araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının yansız atama yoluyla belirlenmiş olması dış geçerliği arttıracak bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Katılımcılarının ulaşılabilir evrenden yansız atama ile seçilmiş olması araştırma sonuçlarının hedef evrene genellenebileceğini göstermektedir. Araştırmada kapsamında mevcut çalışmanın yeni ortam ve daha sonraki zamanlarda tekrarlanarak aynı sonuçların elde edilip edilemeyeceği hakkında genelleme yapılmayacaktır.

3.8. Araştırma Sürecindeki Deneyimler

Bu kısımda, araştırmacının deneysel süreç başlamadan önce ve süreç boyunca edindiği deneyimler açıklanarak ilgili alanda çalışan araştırmacılara ışık tutması

amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel uygulama süreci başlamadan önce Adana ili merkez ilçelerinin sosyoekonomik açıdan düşük bir bölgesinde yer alan, 10 ve üzeri sayıda öğretmenin görev yaptığı, sınıf mevcutlarının 10 ve üzeri olduğu ve son olarak tüm öğretmenlerin araştırmaya katılmaya gönüllü olduğu anaokulları belirlenmiştir. Bu doğrultuda tüm ölçütleri karşılayan okulları tespit etmek üzere sosyoekonomik açıdan düşük bir bölgede yer alan MEB'e bağlı tüm bağımsız anaokulları ziyaret edilmiştir. Yapılan ziyaretlerde araştırmacı okul yöneticileri tarafından memnuniyet ile karşılanmış ve uygulamanın kendi okullarında gerçekleştirilmesi halinde tüm desteklerini sunacakları belirtilmişlerdir. Ancak araştırmacı okulların büyük bir kısmını sınıflardaki çocuk sayısının çok az olması gerekçesi ile elemek durumunda kalmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen ilk üç ölçütü sağlayan okullarda görev yapan öğretmenler ile toplantı yapılarak çalışmanın amacı ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Gerçekleştirilen pek çok toplantıda araştırmacının aldığı ilk tepki *"Hocam pandemiden dolayı bu sene sınıfımda az çocuk var, öyle problemler de oluşmuyor."* ve *"Hocam size geçen sene çok ihtiyacım vardı. Bu sene çocuk az olunca problem de az."* şeklinde olmuştur. Bu durum COVID-19 pandemisinin bir getirisi olmakla birlikte öğretmenlerin sınıf içi problemlerin kendilerinden ziyade çocuk sayısı gibi dış faktörlere bağladıklarını göstermektedir.

Yapılan okul ziyaretlerinden edinilen gözlemlere göre, öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olmama sebepleri arasında ilk tekrar eden *öğretmenlerin evde ilgilenmeleri gereken çocuklarının olması*dır. Bu öğretmenler, okul saati bittikten sonra zaman kaybetmeden eve gitmeleri gerektiğini ve okul saati dışındaki eğitim ve uygulamalara katılamayacaklarını bildirmişlerdir. Az sayıda olmakla birlikte bazı öğretmenler araştırmanın amaç ve kapsamı açıklandıktan sonra böyle bir eğitime ihtiyacı olmadığını belirterek toplantıyı terk etmişlerdir. Bu okuldaki öğretmenlerden bazıları ise *"Hocam ben böyle bir eğitime katılmayı çok isterim. Deneyimli sayılabilecek bir öğretmenim ama buna çok ihtiyacım var. İlaç gibi geldiniz. Kabul etmeyen arkadaşı ikna etmeye çalışsak burada eğitim verir misiniz?"* , *"Biz bu grupla devam edelim o da belki süreçte bize katılır"*, *"O biraz yorgun galiba anlamadı söylediklerinizi ama biz eğitim almak istiyoruz"* şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Gerçekleştirilen toplantılarda reddeden öğretmenler olduğu gibi çekimser kalan ve fikrini bildirmeyen öğretmenler de olmuştur. Öğretmenlerin çekimser kalmasındaki en temel etkenin hizmet içi eğitimlerin verimsiz geçtiğine ilişkin algıları olduğu düşünülmektedir. Eğitim sürecinin anlatımdan ziyade rol oynama, sınıf içi olası

senaryolar üzerinde tartışma, video örnekleri izleme üzerine kurulu olduğu açıklandığında öğretmenlerin çekimserden olumluya doğru bir geçiş gösterdiği gözlenmiştir. Bununla birlikte grup dinamiğinin hem olumlu hem de olumsuz karar alma yönünde oldukça önemli olduğu görülmüştür. Örneğin, eğitimlere katılamayacağını belirten bir öğretmenin ardından diğer bazı öğretmenler de benzer gerekçeler ile olumsuz görüş bildirmiştir. Bu durumun tam aksi durumlar olduğu da görülmüştür. Örneğin bir okulda gerçekleştirilen toplantıda öğretmenlerden birisi *"Hocam yaptığınız çalışmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Benim böyle bir eğitime çok ihtiyacım var. Aynı zamanda koçluktan bahsediyorsunuz. Ben şu an para versem uzman birinden böyle bir destek alamam. Eğitim ayağımıza geldi."* yorumunun çekimser öğretmenleri etkilediği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ilk öğretmen atölyelerinde ortak olarak karşılaşılan temel öğretmen sorularından birisi araştırmacının öğretmenlik deneyiminin olup olmadığıdır. Çünkü öğretmenler üniversitede aldıkları eğitim ile uygulamanın aynı olmadığını düşünmekte ve öğretmenlik deneyimi olmayan bir araştırmacıyı dikkate değer görmeyebilmektedir. Araştırmacının yaklaşık 2,5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olması öğretmenlerin gözünden araştırmacı algısını güçlendirmekle birlikte araştırmacıya uygulama sürecinde oldukça katkı sağlamıştır. Araştırmacıya deneysel uygulama sürecinde destek sağlayan bir diğer durum pilot çalışmanın yapılmış olmasıdır. Araştırmacı pilot çalışma ile eğitim sürecinin hangi kısımlarında aksama olduğunu, geliştirilmesi gereken alanları fark ederek çeşitli düzeltmelere gitmiş ve deneysel uygulamayı daha güçlü hale getirmiştir. Bununla birlikte pilot çalışmadaki öğretmen deneyimlerinin paylaşılması deneysel uygulamadaki öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmış ve stratejileri sınıf ortamında kullanmalarına ilişkin ikna mekanizması olmuştur.

Deneysel uygulamanın ilk koçluk oturumunda verilen geri bildirimden sonra hazırlanan eylem planları doğrultusunda öğretmenlerin sınıflarında uygulama yapmaları istenmiştir. İlk uygulamalardan sonra öğretmenlerden alınan değerlendirmeler oldukça önemli görülmekte ve araştırmanın planlandığı şekilde tamamlanması konusunda ipucu sunduğu düşünülmektedir. Bu süreçte ilk oturumun ardından pek çok öğretmenden olumlu yönde görüş alınmıştır. Öğretmenlerden birisi *"Bu hafta kendimi dinledim. Gerçekten çok fazla uyarıda bulunma ihtiyacı hissediyormuşum. Sanırım kontrolü seviyorum. Sürekli kontrol etme ihtiyacı hissediyorum. Bu sefer uyarıda bulunma ihtiyacı hissettiğimde yuttum onun yerine doğru davranış için övgüde bulundum. Baktım*

tüm çocuklar övdüğüm davranışı yapmaya başladı. 'Oh be dünya varmış' dedim. Ben boşuna kendimi kasmışım o kadar." ifadelerinde bulunmuştur. Bir diğer öğretmen düşüncelerini *"Hocam geri bildirim toplantısından sonra düşündüm de uygulamam hakkında söylediğiniz her şey doğru. Hiç kendime dışardan bakmamıştım. Çok haklıydınız. Hatta bunları bir arkadaşıma anlattım o da aynı desteği almak istiyor."* şeklinde ifade etmiştir.

Araştırma süreci deneyimlerine dayanarak uygulamadaki temel sıkıntılardan birinin öğretmenlerin uygulamaları düzenli olarak tekrarlamayı göz ardı etmeleridir. Araştırmanın özellikle başında öğretmenler araştırmacıdan sihirli bir değnek beklemiş ve yaptıkları tek uygulama ile problemlerin ortadan kalkmasını istemişlerdir. Bu süreçte araştırmacı böyle bir sihirli değnek olmadığı, bazı stratejilerin amaçlı ve kasıtlı olarak kullanıldığında olumlu etki görüleceği konusunda öğretmenleri ikna etme yoluna gitmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin bazı günler stratejileri sınıf ortamına oldukça iyi düzeyde yansıttıkları gözlemlenirken bazı günlerde isteksiz olabildikleri görülmüştür. Öğretmenlerden birisi ile gerçekleştirilen gözden geçirme toplantısında öğretmen duruma ilişkin şu ifadelerde bulunmuştur:

"Uygularken istikrar kısmında sıkıntı yaşıyorum. Örneğin bugün çok mutluyum. Sabah erken kalktım, kahvemi içtim, keyifliyim, sınıf ortamında da iyiyim. Ama mesela geçen cuma günü kimse bana dokunmasın istiyordum. Çok kötüydüm sınıfta. Moralim bozuk olduğunda uygulamama yansıyor. Normalde çocukların oyununa katılıyorum, övgüde bulunuyorum ancak bazı günler yapamıyorum. Hatta tam tersi gibi davranabiliyorum."

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katılmış olmalarına rağmen bazılarının "ulaşılması zor öğretmen(ler)" olduğu düşünülmektedir. Bu öğretmen(ler)in okul yönetimine zıt düşmek istememe gerekçesi ile araştırmaya gönüllü oldukları öngörülmektedir. Bahsi geçen öğretmen(ler)in sınıf içi uygulamalarını değiştirmek ve geliştirmeye ilişkin yeterli motivasyona sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmen(ler)in atölye çalışmalarında üzerinde konuşulan stratejileri sınıflarında istendik şekilde uygulayamamalarına rağmen çok iyi uyguladıklarına ilişkin güçlü bir algıları vardır. Öğretmen(ler) uygulamalarına ilişkin verilen geri bildirimleri bazen kişisel algılayabilmekte ve her bir kırmızı düzeydeki geri bildirime açıklama yapma, bahane gösterme ihtiyacı hissedebilmektedirler. Ulaşılması zor öğretmen(ler) ile çalışma konusunda araştırmacı öncelikli olarak olumlu ilişki geliştirmeye odaklanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı öğretmenin olumlu uygulamalarını ön plana çıkararak iyimser konuşmalar yapmıştır. Özellikle olumsuz geri bildirim sunma aşamasında

araştırmacı kendi öğretmenlik deneyiminden örnekler vererek kendi duyguları ile ilgili paylaşımda bulunmuştur. Olumlu ilişkinin gelişiminden sonra işbirliği yapma aşamasına geçilebilmiştir.

Bu araştırma COVID-19 pandemi koşulları altında gerçekleştirilmiştir. Pandemi koşullarının sınıftaki çocuk sayısının az olması, öğretmenlerden birinin COVID-19 virüsünü kapması nedeniyle kendisinin ve sınıfındaki çocukların okuldan uzak kalmaları, bu öğretmenin sınıfındaki bazı çocukların okulu tamamen bırakmaları ve eğitime geri dönmemeleri gibi pek çok konuda araştırmayı olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bununla birlikte 29 Nisan-17 Mayıs 2021 tarihleri arasında 17 günlük tam kapanma süreci yaşanmış ve okullar yüz yüze eğitime ara vermiştir. Bu durumun araştırma sürecine iki temel olumsuz etkisi olmuştur. Bunlardan birincisi tam kapanma sürecinden sonra bazı çocuklar okula devam etmemiş ve katılımcı çocuk sayısında düşüş yaşanmıştır. İkincisi ise öğretmenlerin motivasyonunun düşmesidir. Öğretmenler okulların tekrar yüz yüze eğitime açılmayacağını düşündüklerini ve 17 günden sonra okula adapte olmada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada, düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere uygulanan mesleki gelişim programının etkililiği incelenmiş olup elde edilen çıktılar araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur. Öncelikli olarak deneysel işlemin deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin olumlu, olumsuz ve çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemeye yönelik davranışları üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından, deney ve kontrol grubu sınıflarındaki öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğine ilişkin farklılaşmalar rapor edilmiştir. Sonrasında, deneysel işlemin ardından deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kurduğu ilişkiyi algılamasına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çocuk çıktılarına ilişkin bulgular ise öğretmenleri deneysel işleme katılan ve katılmayan çocukların gözlenen istenmeyen davranış değişimi ile öğretmen tarafından rapor edilen sosyal yetkinlik ve problem davranış değişimi sıralamasıyla sunulmuştur. Son olarak, deney grubunda yer alan öğretmenler ile bu öğretmenlerin görev yaptığı okul yöneticilerinin mesleki gelişim programına ilişkin memnuniyet durumlarını gösteren sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Çocuklara Yönelik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin atölye çalışmalarının içeriğini oluşturan olumlu ve sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranışları ile olumsuz davranışlarına ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem aracı doğrultusunda deneysel işlem öncesi ve sonrasında toplanmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin olumlu, olumsuz ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen davranış sıklığı öntest ve sontest puanlarına ait betimsel istatistikleri Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Olumlu, Olumsuz ve Sosyal-Duygusal Gelişimi Destekleyen Davranış Sıklığı Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Faktör	Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	En düşük puan	En yüksek puan
Olumlu davranışlar	Öntest	Deney	10	17,50	12,08	3	38
		Kontrol	10	9,70	7,96	1	25
	Sontest	Deney	10	53,70	21,89	18	87
		Kontrol	10	17,10	11,22	0	36
Olumsuz davranışlar	Öntest	Deney	10	23,70	9,71	10	38
		Kontrol	10	17,80	15,36	0	49
	Sontest	Deney	10	12,50	9,58	0	30
		Kontrol	10	23,20	11,62	2	38
SDG destekleyen davranışlar	Öntest	Deney	10	1,10	1,37	0	3
		Kontrol	10	2,20	1,32	0	4
	Sontest	Deney	10	10,30	2,63	5	14
		Kontrol	10	1,90	1,52	0	5

Not. SDG=Sosyal duygusal gelişimi

Tablo 25'te görüldüğü üzere, deney grubundaki öğretmenlerin müdahale öncesindeki olumlu davranışlarına ait ortalama puanları 17,50(±12,08) iken, bu değer müdahale sonrasında 53,70(±21,89) olacak biçimde artış göstermiştir. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğretmenlerin program öncesindeki olumlu davranış puanlarının ortalaması 9,70(±7,96) iken program sonrası 17,10(±11,22) olacak biçimde artmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin olumlu davranışlarına ait en düşük ve en yüksek puanlar incelendiğinde, hem en düşük hem de en yüksek puanın müdahale sonrasında arttığı görülmektedir. Öte yandan, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin olumlu davranışlarına ait en düşük ve en yüksek puanlar incelendiğinde, en düşük puanın sontestte önteste göre düşüş gösterdiği en yüksek puanın ise sontestte artış gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 25 incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin müdahale öncesindeki olumsuz davranışlarına ait ortalama puanları 23,70(±9,71) iken bu değerin müdahale sonrasında 12,50(±9,58) olacak biçimde düşüş gösterdiği görülmektedir. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğretmenlerin olumsuz davranış ön test puanlarının ortalaması 17,80(±15,36) iken müdahale sonrası 23,20(±11,62) olacak

biçimde arttığı belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin olumsuz davranışlarına ait en düşük ve en yüksek puanlar incelendiğinde hem en düşük hem de en yüksek puanların müdahale sonrasında düştüğü belirlenmiştir. Ancak kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin olumsuz davranışlarına ait en düşük ve en yüksek puanlar incelendiğinde, en düşük puanın sontestte önteste göre arttığı en yüksek puanın ise sontestte düştüğü söylenebilir.

Tablo 25'e göre, deney grubundaki öğretmenlerin müdahale öncesindeki sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranışlarına ait ortalama puanları 1,10(±1,37) iken bu değer müdahale sonrasında 10,30(±2,63) olacak biçimde artmıştır. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise program öncesindeki öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranış puanlarının ortalaması 2,20(±1,32) iken program sonrası 1,90(±1,52) olacak biçimde düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranışlarına ait en düşük ve en yüksek puanlar incelendiğinde, hem en düşük hem de en yüksek puanlarının müdahale sonrasında arttığı belirlenmiştir. Ancak, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranışlarına ait en düşük ve en yüksek puanları incelendiğinde, en düşük puanın değişmediği en yüksek puanın ise sontestte arttığı görülmektedir.

Uygulanan müdahale programının öğretmenlerin olumlu davranışları üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA sonuçları Tablo 26'da yer almıştır.

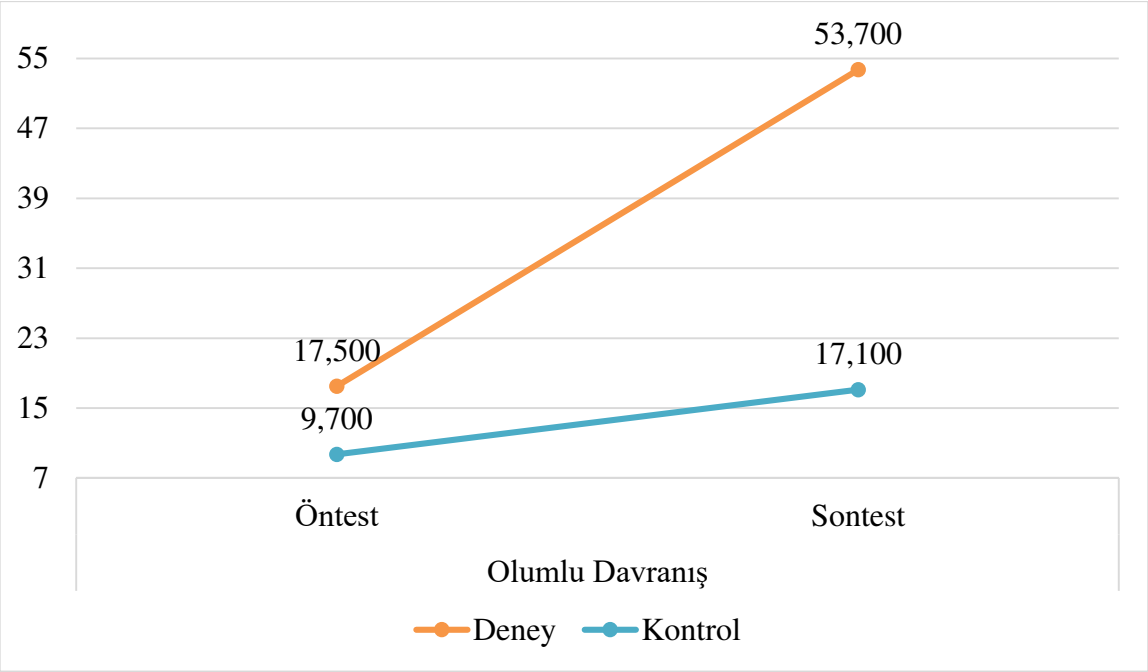
Tablo 26.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Olumlu Davranışlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**η^2**
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	4928,400	1	4928,400	27,477	,001*	0,604
Hata	3228,600	18	179,367			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	4752,400	1	4752,400	20,859	,001*	0,537
Grup*Ölçüm	2073,600	1	2073,600	9,101	,007*	0,336
Hata	4101,000	18	227,833			

*p < ,05

Tablo 26'da görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin öntest ve sontest olumlu davranış puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir ($F_{ölçüm(1-18)}$=27,477; p=,001; p<,05; η^2=0,604). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin öntest ve sontest olumlu davranışa ait toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaştığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, öğretmenlerin öntest ve sontest ortalama olumlu davranış puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir ($F_{ölçüm(1-18)}$=20,859; p=,001; p<,05; η^2=0,537). Elde edilen bulguya göre, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmadan öğretmenlerin tamamının olumlu davranış puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği söylenebilir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, öğretmenlerin olumlu davranış puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=9,101; p=,007; p<,05; η^2=0,336). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu yani öğretmenlerin olumlu davranış puanlarının müdahale koşullarına bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Olumlu davranışa ait ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$= 36,200 > $Kontrol_{sontest-öntest}$=7,400) deney grubunda yer alan öğretmenlerin olumlu davranış puanlarındaki artışın kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu, müdahalenin öğretmenlerin olumlu davranışlarını arttırmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan öğretmenlerin olumlu davranışları üzerinde büyük etkiye (η^2=0,336) sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu bağımlı değişkendeki değişimin %33'ünün uygulanan yöntemden kaynaklandığını işaret etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin çocuklara yönelik olumlu davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilmektedir. Öğretmenlerin olumlu davranış öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 8'de yer almıştır.



Şekil 8. Öğretmenlerin olumlu davranış öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

Uygulanan müdahale programının öğretmenlerin olumsuz davranışları üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

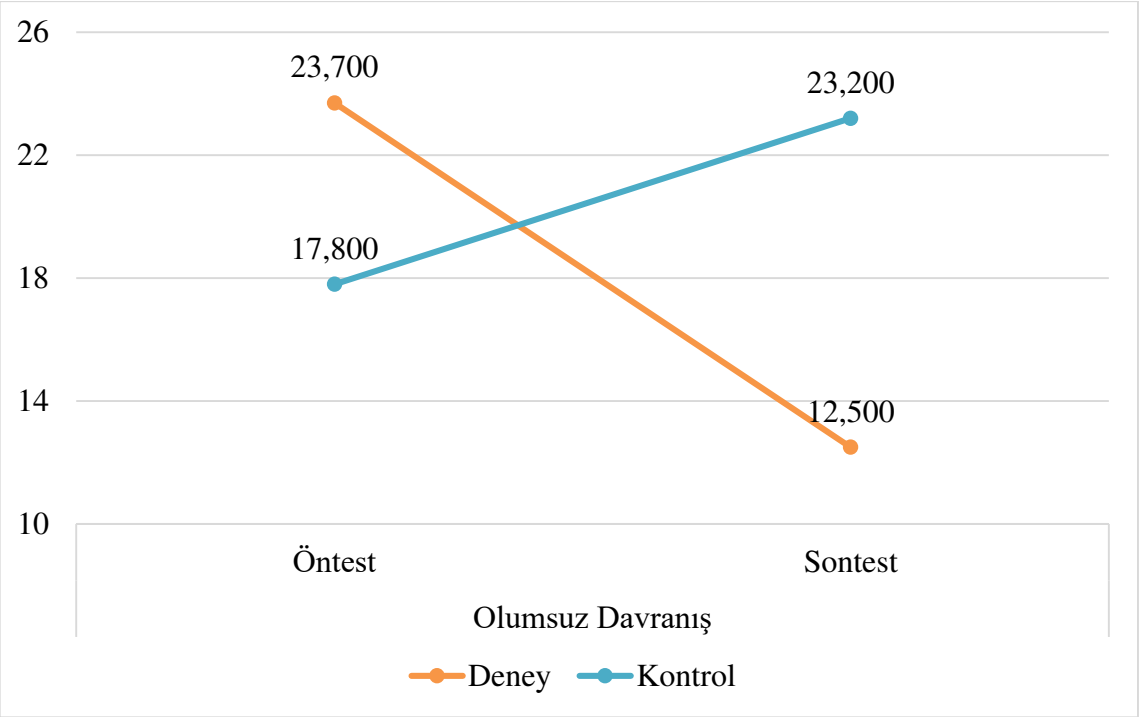
Tablo 27.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlarına Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Eta kare**
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	57,600	1	57,600	0,453	,510	
Hata	2289,800	18	127,211			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	84,100	1	84,100	0,556	,466	
Grup*Ölçüm	688,900	1	688,900	4,552	,047*	0,202
Hata	2724,000	18	151,333			

*p < ,05

Tablo 27'de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin öntest ve sontest olumsuz davranış puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>,05). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin öntest ve sontest olumsuz davranışa ait toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaşmadığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, öğretmenlerin öntest ve sontest ortalama olumlu davranış puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>,05). Elde edilen bulguya göre, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmaksızın öğretmenlerin tamamının olumsuz davranış puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değişmediği görülmektedir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, öğretmenlerin olumsuz davranış puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=4,552; p=,047; p<,05; η^2=0,202). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu yani öğretmenlerin olumsuz davranış puanlarının müdahale koşullarına bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Olumsuz davranış puanlarına ait ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$= -11,200 < $Kontrol_{sontest-öntest}$=5,400) deney grubunda yer alan öğretmenlerin olumsuz davranış puanlarındaki azalışın kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu müdahalenin öğretmenlerin olumsuz davranışlarını azaltmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan öğretmenlerin olumsuz davranışları üzerinde büyük etkiye (η^2=0,202) sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bağımlı değişkendeki değişimin %20'sinin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin çocuklara yönelik olumsuz davranışları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin olumsuz davranış öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 9'da yer almıştır.



Şekil 9. Öğretmenlerin olumsuz davranış öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

Uygulanan müdahale programının öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleyen davranışları üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

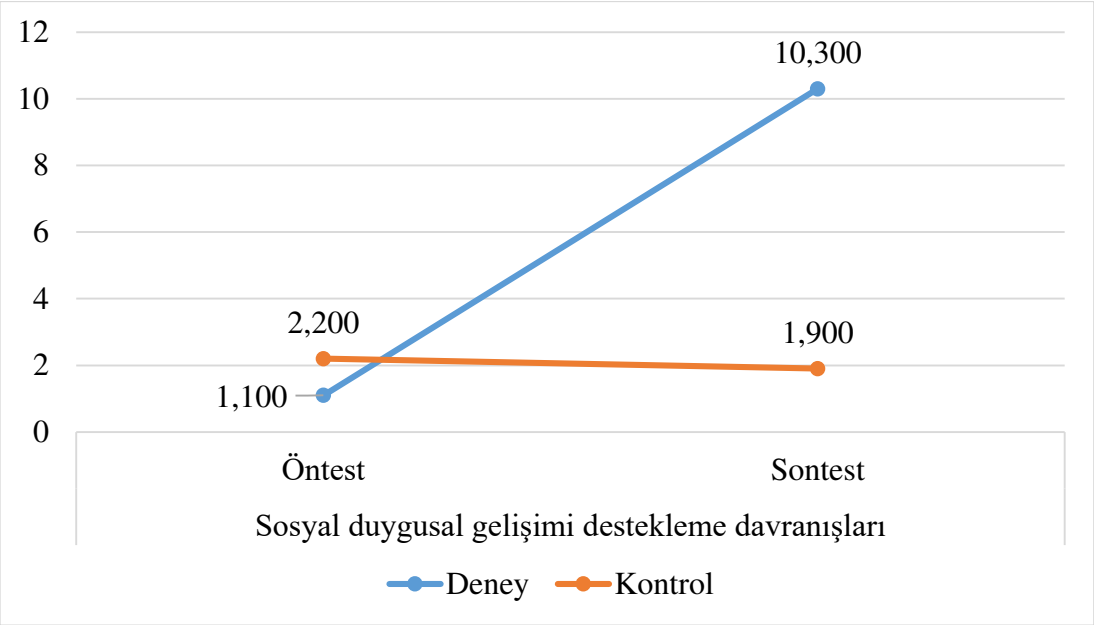
Tablo 28.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimi Destekleme Davranışları Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Eta kare**
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	133,225	1	133,225	38,898	,001*	0,684
Hata	61,650	18	3,425			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	198,025	1	198,025	66,192	,001*	0,786
Grup*Ölçüm	225,625	1	225,625	75,418	,001*	0,807
Hata	53,850	18	36,103			

*p < ,05

Tablo 28'e göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin öntest ve sontest sosyal duygusal gelişimi destekleme davranış puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı olup büyük etki büyüklüğüne sahiptir ($F_{ölçüm(1-18)}$=38,898; p=,001; p<,05; η^2=0,684). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin öntest ve sontest sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranışa ait toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaştığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, öğretmenlerin öntest ve sontest ortalama sosyal duygusal gelişimi destekleme davranış puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir ve etki büyüklüğü geniştir ($F_{ölçüm(1-18)=}$66,192; p=,001; p<,05; η^2=0,786). Elde edilen bulgu, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmadan öğretmenlerin tamamının sosyal duygusal gelişimi destekleme davranış puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranış puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=75,148; p=,001; p<,05; η^2=0,807). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, müdahale koşullarının öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranış puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranış puanlarına ait ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$= 9,200 > $Kontrol_{sontest-öntest}$=-0,300) deney grubunda yer alan öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranış puanlarındaki artışın kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu müdahale programı uygulamanın öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranışlarını arttırmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleme davranışları üzerinde büyük etkiye (η^2=0,807) sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu bağımlı değişkendeki değişimin %80'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan eğitim ve koçluk desteğinin öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye yönelik davranışları üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleme davranış öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 10'da yer almıştır.



Şekil 10. Öğretmenlerin sosyal duygusal gelişimi destekleme davranışlarına ilişkin öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

4.2. Öğretmen-Çocuk Etkileşiminin Niteliğine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıflardaki öğretmen-çocuk etkileşim niteliğine yönelik öntest ve sontest puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Sınıfların Öğretmen-Çocuk Etkileşimi Niteliğine Yönelik Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Faktör	Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	En düşük puan	En yüksek puan
Duygusal Destek	**Öntest**	**Deney**	10	2,77	0,52	2,17	3,67
		Kontrol	10	2,97	0,75	2,33	4,50
	Sontest	**Deney**	10	5,23	0,74	4,16	6,67
		Kontrol	10	2,62	0,70	1,83	3,83
Sınıf Organizasyonu	**Öntest**	**Deney**	10	2,15	0,62	1,50	3,50
		Kontrol	10	2,10	0,60	1,50	3,00
	Sontest	**Deney**	10	4,89	0,83	3,38	6,50
		Kontrol	10	2,54	0,65	1,38	3,38
Eğitimsel Destek	**Öntest**	**Deney**	10	1,18	0,21	1,00	1,50
		Kontrol	10	1,20	0,38	1,00	2,00
	Sontest	**Deney**	10	2,06	0,28	1,67	2,42
		Kontrol	10	1,33	0,23	1,00	1,75
Toplam Nitelik	**Öntest**	**Deney**	10	2,04	0,36	1,61	2,77
		Kontrol	10	2,09	0,49	1,61	2,83
	Sontest	**Deney**	10	3,94	0,37	3,32	4,50
		Kontrol	10	2,14	0,42	1,50	2,80

Tablo 29'da görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan sınıfların müdahale öncesindeki duygusal destek ortalama puanları 2,77($\pm$0,52) iken bu değer müdahale sonrasında 5,23($\pm$0,74) olacak şekilde artmıştır. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise program öncesi sınıfların duygusal destek puanlarının ortalaması 2,97($\pm$0,75) iken program sonrası 2,62 ($\pm$0,70) olacak biçimde düşmüştür. Deney grubunda yer alan sınıflardaki en düşük ve en yüksek duygusal destek puanları incelendiğinde, hem en düşük hem de en yüksek puanının müdahale sonrasında arttığı tespit edilmiştir. Ancak kontrol grubunda yer alan sınıflardaki en düşük ve en yüksek duygusal puanları incelendiğinde, sontestte önteste göre her iki puanın da düştüğü belirlenmiştir.

Tablo 29 incelendiğinde, deney grubunda yer alan sınıfların müdahale öncesindeki sınıf organizasyonu ortalama puanları 2,15(±0,62) iken bu değer müdahale sonrasında 4,89(±0,82) olacak biçimde artmıştır. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise programı öncesi sınıf organizasyonu puan ortalaması 2,10(±0,60) iken program sonrası 2,54(±0,65) olacak şekilde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan sınıfların sınıf organizasyonuna ilişkin en düşük ve en yüksek puanları incelendiğinde, hem en düşük hem de en yüksek puanının müdahale sonrasında artış gösterdiği belirlenmiştir. Ancak kontrol grubunda yer alan sınıfların sınıf organizasyonu en düşük ve en yüksek puanları incelendiğinde, en düşük puanın sontestte önteste göre düşüş gösterdiği en yüksek puanın ise sontestte arttığı görülmektedir.

Tablo 29'a göre, deney grubunda yer alan sınıfların müdahale öncesindeki eğitimsel destek ortalama puanları 1,18(±0,21) iken bu değer müdahale sonrasında 2,06(±0,28) olacak biçimde artmıştır. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise program öncesi eğitimsel destek puan ortalaması 1,20(±0,38) iken program sonrası 1,33(±0,23) olacak biçimde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan sınıfların eğitimsel destek boyutuna ilişkin en düşük ve en yüksek puanlar incelendiğinde, hem en düşük hem de en yüksek puanın müdahale sonrasında arttığı görülmektedir. Ancak kontrol grubunda yer alan sınıflara ait en düşük ve en yüksek eğitimsel destek puanları incelendiğinde, en düşük puanın değişmediği en yüksek puanın ise sontestte düştüğü belirlenmiştir.

Tablo 29'da görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan sınıfların müdahale öncesindeki toplam nitelik puan ortalamaları 2,04(±0,36) iken bu değer müdahale sonrasında 3,94(±0,37) olacak şekilde artmıştır. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise, programı öncesi toplam nitelik puan ortalaması 2,09(±0,49) iken program sonrası 2,14(±0,42) olacak biçimde artış göstermiştir. Deney grubunda yer alan sınıflara ilişkin en düşük ve en yüksek toplam nitelik puanları incelendiğinde, hem en düşük hem de en yüksek puanının programı sonrasında arttığı belirlenmiştir. Ancak kontrol grubunda yer alan sınıfların en düşük ve en yüksek toplam nitelik puanları incelendiğinde, her ikisinin de düştüğü saptanmıştır.

Uygulanan müdahale programının öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin duygusal destek boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlenmek amacıyla

yapılan karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30.

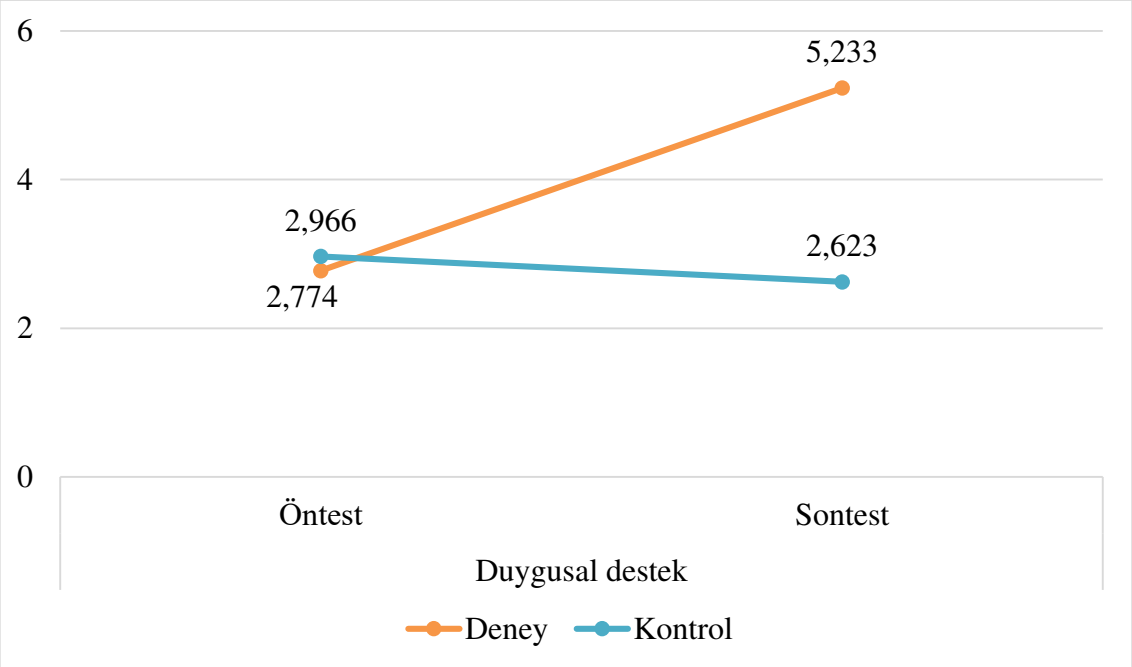
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Sınıfların Duygusal Destek Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	14,617	1	14,617	19,657	,001*	0,522
Hata	13,385	18	,744			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	11,194	1	11,194	58,380	,001*	0,764
Grup*Ölçüm	19,628	1	19,628	102,370	,001*	0,850
Hata	3,451	18	0,192			

*p < ,05

Tablo 30'da görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan sınıflardaki öntest ve sontest duygusal destek puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir ($F_{ölçüm(1-18)}$=19,657; p=,001; p<,05; η^2=0,522). Elde edilen bu bulgu, sınıfların öntest ve sontest duygusal destek boyutuna ait toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaştığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, sınıflardaki öntest ve sontest ortalama duygusal destek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve etki büyüklüğünün yüksek olduğu tespit edilmiştir ($F_{ölçüm(1-18)}$=58,380; p=,001; p<,05; η^2=0,764). Elde edilen bulguya göre, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmaksızın sınıfların tamamının duygusal destek puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği belirlenmiştir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin sınanması amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin sınıfların duygusal destek puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=102,370; p=,001; p<,05; η^2=0,850). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, müdahale koşulunun sınıfın duygusal destek puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Duygusal destek puanlarına ait ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında

($Deney_{sontest-öntest}$= 2,459 > $Kontrol_{sontest-öntest}$= -0,343), deney grubunda yer alan sınıfların duygusal destek puanlarındaki artışın kontrol grubundaki sınıflara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu uygulanan müdahale programının sınıftaki duygusal destek puanlarını arttırmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan sınıfların duygusal destek niteliğini üzerinde büyük etkiye (η^2=0,850) sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bağımlı değişkendeki değişimin %85'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının sınıfın duygusal destek niteliği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Duygusal destek öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 11'de yer almıştır.



Şekil 11. Duygusal destek öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

Uygulanan müdahale programının öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin sınıf organizasyonu boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlenmek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31.

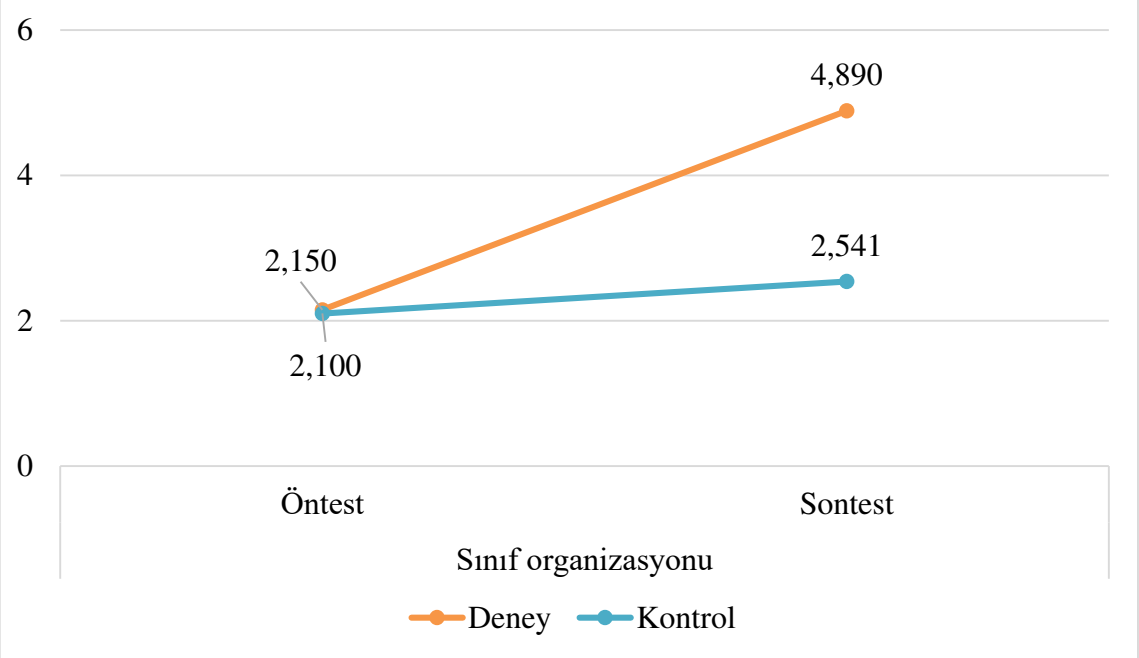
Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf Organizasyonu Puanlarına Ait Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	14,388	1	14,388	22,762	,001*	0,558
Hata	11,378	18	,632			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	25,297	1	25,297	86,819	,001*	0,828
Grup*Ölçüm	13,214	1	13,214	45,349	,001*	0,716
Hata	5,245	18	0,291			

*p < ,05

Tablo 31'e göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan sınıflardaki öntest ve sontest sınıf organizasyonu puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir ($F_{ölçüm(1-18)}$=22,762; p=,001; p<,05; η^2=0,558). Elde edilen bu bulgu, sınıf organizasyonu boyutuna ilişkin öntest ve sontest toplam puanların gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaştığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, öntest ve sontest ortalama sınıf organizasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiş olup eta kare değeri yüksek etki büyüklüğünü göstermektedir ($F_{ölçüm(1-18)}$=86,819; p=,001; p<,05; η^2=0,828). Elde edilen bulgu, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmadan tüm sınıfların organizasyon puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiğini ortaya koymaktadır. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin sınıf organizasyonu boyutu puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=45,349; p=,001; p<,05; η^2=0,716). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, müdahale koşullarının sınıf organizasyonu puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Sınıf organizasyonu puanlarına ait ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$= 2,740 > $Kontrol_{sontest-öntest}$= 0,441) deney grubunun sınıf organizasyonu puanlarındaki artışın kontrol grubundaki sınıflara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu araştırma kapsamında gerçekleştirilen müdahalenin sınıf organizasyonu puanlarını arttırmada olumlu yönde etkiye sahip

olduğunu ifade etmektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan sınıfların sınıf organizasyonu niteliği üzerinde büyük etkiye (η^2=0,716) sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bağımlı değişkendeki değişimin %72'sinin uygulanan yöntemden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının sınıf organizasyonu niteliği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sınıf organizasyonu boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 12'de sunulmuştur.



Şekil 12. Sınıf organizasyonu öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

Araştırma kapsamında uygulanan müdahale programının öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin eğitimsel destek boyutu üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlenmek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32.

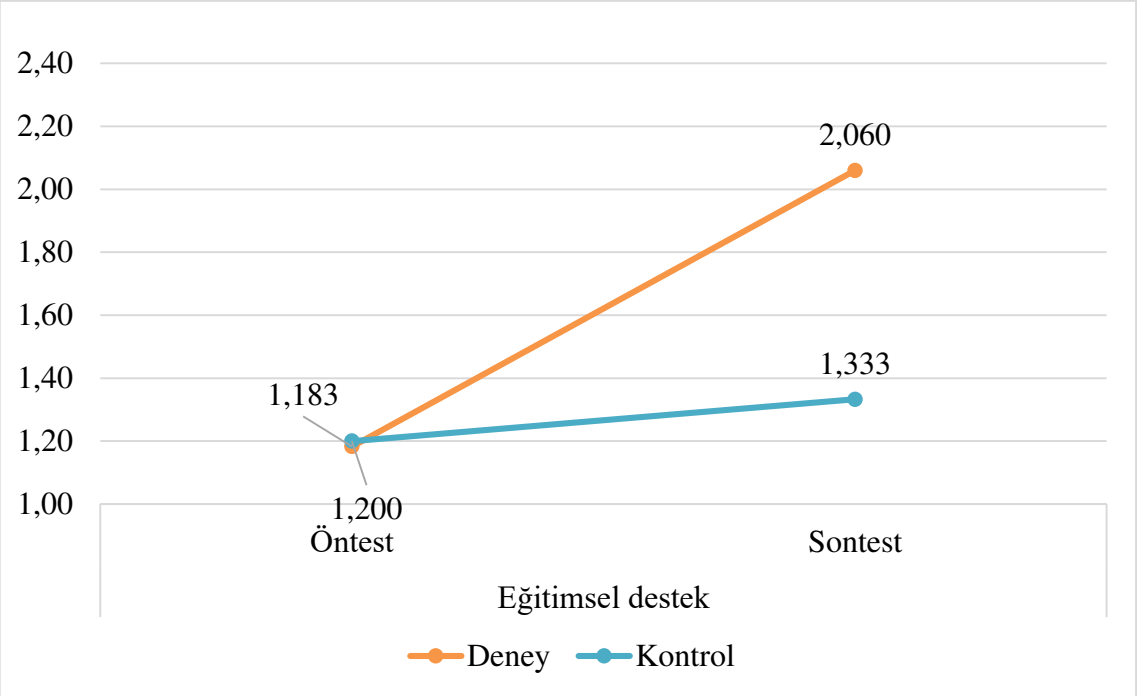
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Sınıfların Eğitimsel Destek Puanlarına Ait Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	1,260	1	1,260	12,272	,003*	0,405
Hata	1,848	18	0,103			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	2,550	1	2,550	41,066	,001*	0,695
Grup*Ölçüm	1,384	1	1,384	22,284	,001*	0,553
Hata	1,118	18	0,062			

*p < ,05

Tablo 32'de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan sınıfların öntest ve sontest eğitimsel destek puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne işaret ettiği tespit edilmiştir ($F_{ölçüm(1-18)}$=12,272; p=,003; p<,05; η^2=0,405). Elde edilen bu bulgu öntest ve sontest eğitimsel destek toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaştığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, sınıflardaki öntest ve sontest ortalama eğitimsel destek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiş olup etki büyüklüğü yüksektir ($F_{ölçüm(1-18)}$=41,066; p=,001; p<,05; η^2=0,695). Bu bulguya göre, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmaksızın tüm sınıfların eğitimsel destek puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değişmiştir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, sınıfların eğitimsel destek puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=22,284; p=,001; p<,05; η^2=0,553). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, müdahale koşulunun öğretmenlerin eğitimsel destek puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Eğitimsel destek puanlarına ait ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$= 0,877 > $Kontrol_{sontest-öntest}$= 0,133), deney grubundaki sınıfların eğitimsel destek

puanlarındaki artışın kontrol grubundaki sınıflara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu mevcut araştırmada kullanılan müdahalenin öğretmen-çocuk etkileşiminin eğitimsel destek boyutuna ilişkin puanları arttırmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan sınıfların eğitimsel destek niteliği üzerinde büyük etkiye (η^2=0,553) sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bağımlı değişkendeki değişimin %55'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının sınıfın eğitimsel destek niteliği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Eğitimsel destek öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 13'te yer almıştır.



Şekil 13. Eğitimsel destek öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

Uygulanan müdahale programının toplam öğretmen-çocuk etkileşim niteliği puanları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlenmek amacıyla gerçekleştirilen karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33.

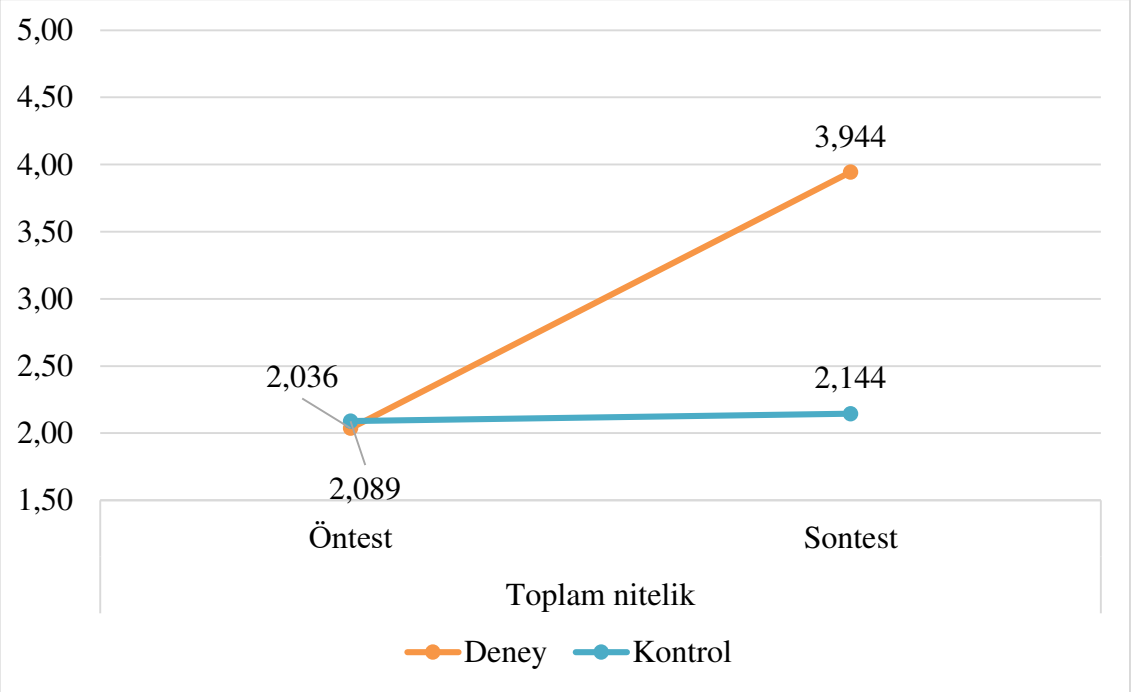
Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Öğretmen-Çocuk Etkileşim Niteliği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Eta kare**
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	7,630	1	7,630	32,069	,001*	0,640
Hata	4,283	18	0,238			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	9,640	1	9,640	95,292	,001*	0,841
Grup*Ölçüm	8,584	1	8,584	84,854	,001*	0,825
Hata	1,821	18	0,101			

*p < ,05

Tablo 33 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan sınıfların öntest ve sontest toplam öğretmen-çocuk etkileşim niteliği puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir ($F_{ölçüm(1-18)}$=32,069; p=,001; p<,05; η^2=0,640). Elde edilen bu bulgu, sınıfların öntest ve sontest toplam niteliğine ilişkin toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaştığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, sınıfların öntest ve sontest ortalama toplam nitelik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiş olup etki büyüklüğü yüksektir ($F_{ölçüm(1-18)}$=95,292; p=,001; p<,05; η^2=0,841). Buna göre, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmaksızın sınıfların tamamının toplam nitelik puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmektedir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, sınıfların toplam nitelik puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=84,854; p=,001; p<,05; η^2=0,825). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, müdahale koşulunun sınıfların toplam nitelik puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Toplam öğretmen-çocuk etkileşim niteliği puanlarına ait ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$=

1,908 > $Kontrol_{sontest-öntest}$= 0,055), deney grubunda yer alan sınıflardaki toplam öğretmen-çocuk ilişki niteliği puanlarındaki artışın kontrol grubundaki sınıflara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu, mevcut araştırmada uygulanan müdahalenin toplam öğretmen-çocuk etkileşim niteliği puanlarını arttırmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan sınıfların toplam öğretmen-çocuk etkileşim niteliği üzerinde büyük etkiye (η^2=0,825) sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu bağımlı değişkendeki değişimin %82'sinin uygulanan yöntemden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının toplam öğretmen-çocuk etkileşim niteliği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Toplam öğretmen-çocuk etkileşim niteliği öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 14'de yer almıştır.



Şekil 14. Öğretmen-çocuk etkileşim toplam niteliği öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

4.3. Öğretmen-Çocuk İlişki Kalitesine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kurdukları ilişkiyi yakınlık, çatışma ve bağımlılık boyutunda algılama öntest ve sontest puanlarına ait betimsel istatistikleri Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34.

Öğretmenlerin Yakınlık, Çatışma ve Bağımlılık Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Faktör	Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	En düşük puan	En yüksek puan
Yakınlık	Öntest	Deney	10	38,07	3,47	31,91	42,00
		Kontrol	10	39,90	3,28	35,50	46,57
	Sontest	Deney	10	42,53	1,73	40,14	45,13
		Kontrol	10	38,64	4,49	30,60	45,29
Çatışma	Öntest	Deney	10	18,96	5,12	11,57	28,38
		Kontrol	10	17,91	4,20	11,00	22,25
	Sontest	Deney	10	14,18	1,73	11,29	17,44
		Kontrol	10	18,97	4,85	11,00	25,89
Bağımlılık	Öntest	Deney	10	15,22	4,31	9,57	23,50
		Kontrol	10	15,22	2,78	12,11	21,71
	Sontest	Deney	10	12,58	3,29	8,43	17,25
		Kontrol	10	15,91	2,60	12,88	21,86

Tablo 34'te görüldüğü üzere, deney grubundaki öğretmenlerin müdahale öncesinde yakınlık alt boyutuna ait ortalama puanları 38,07(±3,47) iken bu değer müdahale sonrasında 42,53(±1,73) olacak şekilde artmıştır. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise öğretmenlerin program öncesi yakınlık puanlarının ortalaması 39,90(±3,28) iken müdahale sonrası 38,64(±4,49) olacak biçimde artış gösterdiği görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin yakınlık boyutuna ilişkin en düşük ve en yüksek puanları incelendiğinde hem en düşük hem de en yüksek puanın müdahale sonrasında arttığı tespit edilmiştir. Ancak kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yakınlık boyutuna ilişkin en düşük ve en yüksek puanları incelendiğinde hem en düşük hem de en yüksek puanının müdahale sonrasında düştüğü belirlenmiştir.

Tablo 34 incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin müdahale öncesinde çatışma alt boyutuna ait ortalama puanları 18,96(±5,12) iken bu değer müdahale sonrasında 14,18(±1,73) olacak şekilde düşmüştür. Herhangi bir programın uygulanmadığı kontrol grubunda ise öğretmenlerin müdahale öncesi çatışma puan ortalaması 17,91(±4,20) iken müdahale sonrası 18,97(±4,85) olacak biçimde artış göstermiştir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin çatışma boyutuna ait en düşük ve

en yüksek puanları incelendiğinde, hem en düşük hem de en yüksek puanının müdahale sonrasında düştüğü saptanmıştır. Ancak kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çatışma boyutundaki en düşük ve en yüksek puanları incelendiğinde, en düşük puanın sontestte önteste göre değişim göstermediği en yüksek puanın ise sontestte artış gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 34'e göre, deney grubundaki öğretmenlerin müdahale öncesinde bağımlılık alt boyutuna boyutuna ait ortalama puanları 15,22(±4,31) iken bu değer müdahale sonrasında 12,58(±3,29) olacak biçimde düşmüştür. Herhangi bir programın uygulanmadığı kontrol grubunda ise, öğretmenlerin müdahale öncesi bağımlılık puanlarının ortalaması 15,22(±2,79) iken program sonrası 15,91(±2,60) olacak biçimde artmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin bağımlılık boyutuna ait en düşük ve en yüksek puanları incelendiğinde, hem en düşük hem de en yüksek puanının müdahale sonrasında düştüğü saptanmıştır. Ancak kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin bağımlılık boyutundaki en düşük ve en yüksek puanları incelendiğinde, en düşük puanın sontestte önteste göre değişim göstermediği en yüksek puanın ise sontestte arttığı belirlenmiştir.

Uygulanan müdahale programının öğretmenlerin çocuk ile kurduğu ilişkiyi yakınlık boyutunda algılama puanları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlenmek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35.

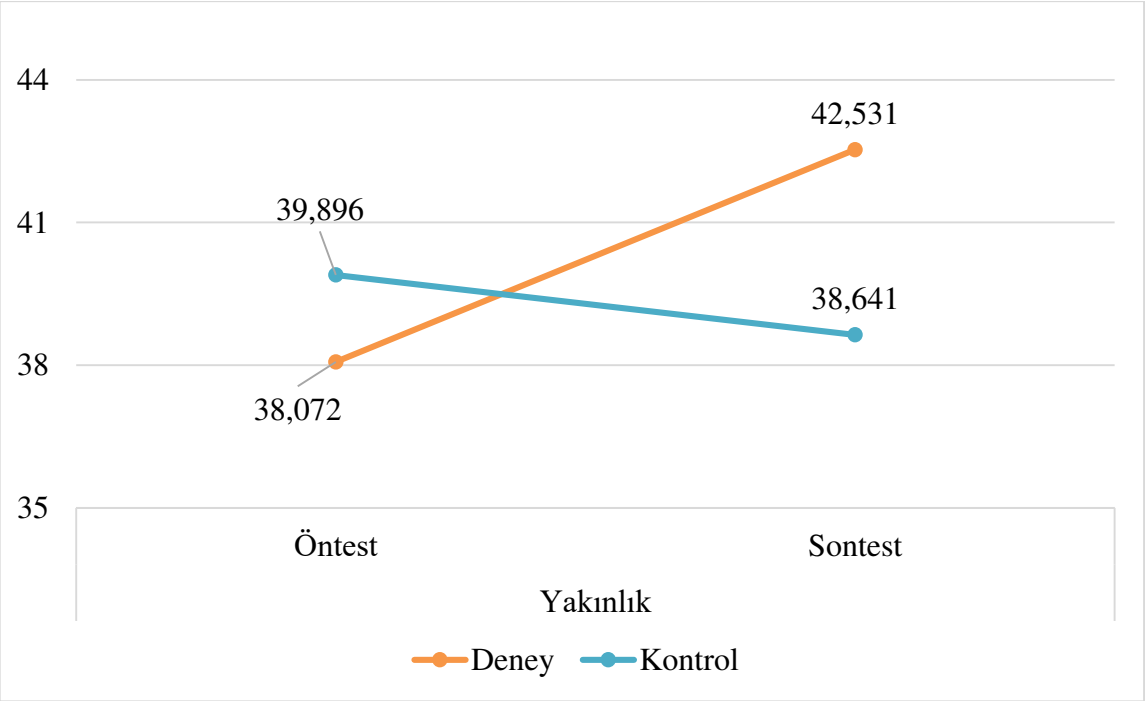
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Yakınlık Puanlarına Ait Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Eta kare**
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	10,671	1	10,671	,806	,381	
Hata	238,206	18	13,234			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	25,664	1	25,664	4,717	,043	0,208
Grup*Ölçüm	81,624	1	81,624	15,004	,001*	0,455
Hata	111,174	18	6,176			

*p < ,05

Tablo 35'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin öntest ve sontest yakınlık puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisi

istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>,05). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin öntest ve sontest yakınlık boyutuna ait toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaşmadığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, öğretmenlerin öntest ve sontest ortalama yakınlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiş olup etki büyüklüğü yüksektir ($F_{ölçüm(1-18)}$=4,717; p=,043; p<,05; η^2=0,208). Bu bulgu, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmaksızın öğretmenlerin tamamının yakınlık puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte, tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, öğretmenlerin yakınlık puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=15,004; p=,001; p<,05; η^2=0,455). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, müdahale koşullarının öğretmenlerin yakınlık puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yakınlık puanlarına ait ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$= 4,459 > $Kontrol_{sontest-öntest}$= -1,345), deney grubunda yer alan öğretmenlerin yakınlık puanlarındaki artışın kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu, mevcut araştırma kapsamında uygulanan müdahalenin öğretmenlerin yakınlık puanlarını arttırmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan öğretmenlerin çocuk ile kurduğu ilişkiyi yakınlık boyutunda algılama puanları üzerinde büyük etkiye (η^2=0,455) sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bağımlı değişkendeki değişimin %45'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin çocuk ile kurduğu yakın ilişki üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yakınlık öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 15'te yer almıştır.



Şekil 15. Öğretmenlerin yakınlık öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

Uygulanan müdahale programının öğretmenlerin çocuk ile kurduğu ilişkiyi çatışma boyutunda algılama puanları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlenmek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36.

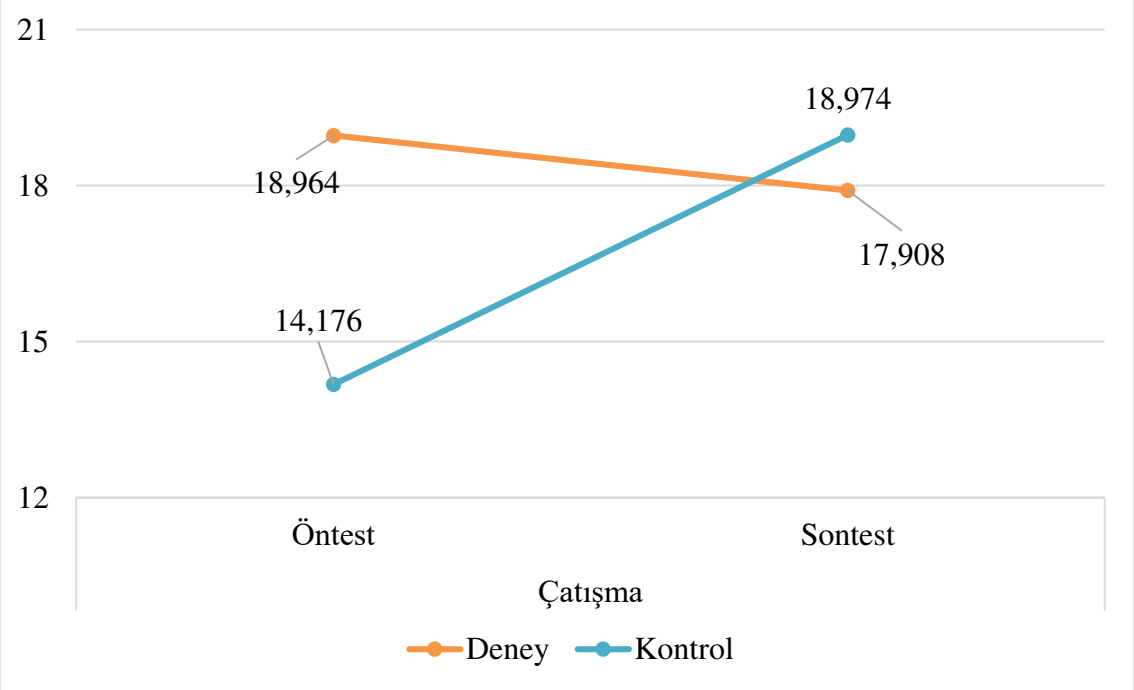
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Çatışma Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	35,006	1	35,006	1,995	,175	
Hata	315,830	18	17,546			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	34,633	1	34,633	4,272	,053	
Grup*Ölçüm	85,673	1	85,673	10,568	,004*	0,370
Hata	145,919	18	8,107			

*p < ,05

Tablo 36 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin öntest ve sontest çatışma puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>,05). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin çatışma boyutuna ilişkin öntest ve sontest toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaşmadığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, öğretmenlerin öntest ve sontest ortalama çatışma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>,05). Buna göre, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmaksızın öğretmenlerin tamamının çatışma puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre değişmediği görülmektedir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, öğretmenlerin çatışma puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=10,568; p=,004; p<,05; η^2=0,370). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, müdahale koşulunun öğretmenlerin çatışma puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Çatışma boyutuna ilişkin ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$= -4,788< $Kontrol_{sontest-öntest}$= 1,066), deney grubunda yer alan öğretmenlerin çatışma puanlarındaki azalmanın kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu mevcut araştırma kapsamında uygulanan müdahalenin öğretmenlerin çatışma puanlarını azaltmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan öğretmenlerin çocuk ile kurduğu ilişkiyi daha az çatışmalı algılama puanları üzerinde büyük etkiye (η^2=0,370) sahip olduğunu göstermektedir. Bu

bulgu bağımlı değişkendeki değişimin %37'sinin uygulanan yöntemden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin çocuk ile kurduğu çatışmalı ilişki üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çatışma boyutuna yönelik öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 16'da yer almıştır.



Şekil 16. Öğretmenlerin çatışma öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

Uygulanan müdahale programının öğretmenlerin çocuk ile kurduğu ilişkiyi bağımlılık boyutunda algılama puanları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlenmek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37.

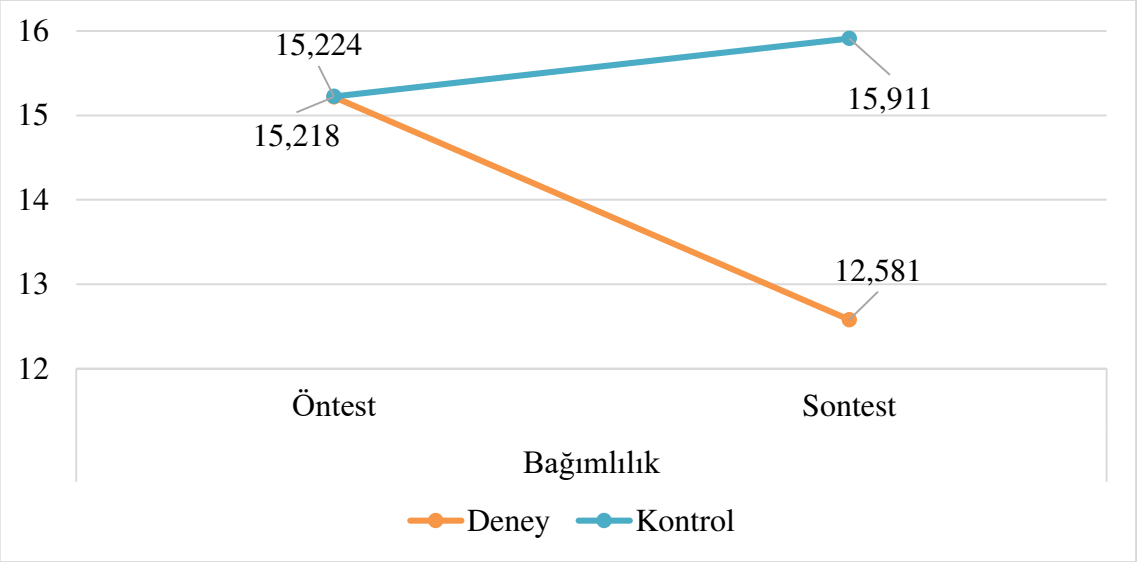
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmenlerin Bağımlılık Puanlarına Ait Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	27,822	1	27,822	1,495	,237	
Hata	334,988	18	18,610			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	9,506	1	9,506	2,851	,109	
Grup*Ölçüm	27,622	1	27,622	8,285	,010*	0,315
Hata	60,010	18	3,334			

*p<,05

Tablo 37'de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin öntest ve sontest bağımlılık puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>,05). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin öntest ve sontest bağımlılık puanlarına ait toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaşmadığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, öğretmenlerin öntest ve sontest ortalama bağımlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>,05). Bu bulguya göre, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmaksızın öğretmenlerin tamamının bağımlılık puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre değişmediği görülmektedir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, öğretmenlerin bağımlılık puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=8,285; p=,010; p<,05; η^2=0,315). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, müdahale programının uygulanmasının ve herhangi bir müdahale uygulanmamasının öğretmenlerin bağımlılık puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bağımlılık puanlarına ait ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$= -2,638< $Kontrol_{sontest-öntest}$= 0,687), deney grubunda yer alan öğretmenlerin bağımlılık puanlarındaki azalmanın kontrol grubundaki öğretmenlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu, araştırma kapsamında uygulanan müdahale programının öğretmenlerin bağımlılık puanlarını azaltmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan

öğretmenlerin çocuk ile kurduğu ilişkiyi bağımlı algılama puanları üzerinde büyük etkiye (η^2=0,315) sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bağımlı değişkendeki değişimin %31'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin bağımlılık ilişki algısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bağımlılık öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 17'de yer almıştır.



Şekil 17. Öğretmenlerin bağımlılık öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

4.4. Çocukların Gözlenen İstenmeyen Davranışlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların doğrudan gözlemler neticesinde elde edilen istenmeyen davranış sıklıklarının öntest ve sontest puanlarına ait betimsel istatistikleri Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38.

Çocukların İstenmeyen Davranış Sıklıklarının Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Faktör	Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	En düşük puan	En yüksek puan
İstenmeyen Davranış	Öntest	Deney	10	13,20	8,23	3	28
		Kontrol	10	8,00	4,81	1	15
	Sontest	Deney	10	5,80	2,70	2	11
		Kontrol	10	8,40	7,95	1	26

Tablo 38'de görüldüğü üzere, deney grubundaki çocukların müdahale öncesi istenmeyen davranışlarına ait ortalama puanları 13,20(±8,23) iken bu değerin müdahale sonrasında 5,80(±18,21) olacak şekilde düştüğü belirlenmiştir. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise çocukların müdahale öncesi istemeyen davranış puan ortalaması 8,00(±4,81) iken müdahale sonrası 8,40(±7,95) olacak biçimde arttığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranışlarına ait en düşük ve en yüksek puanlar incelendiğinde hem en düşük hem de en yüksek puanının müdahale sonrasında düştüğü saptanmıştır. Ancak kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranışlarına ait en düşük ve en yüksek puanlar incelendiğinde, en düşük puanın öntest ve sontestte değişim göstermediği en yüksek puanın ise sontestte arttığı görülmektedir.

Uygulanan müdahale programının çocukların doğrudan gözlem neticesinde elde edilen istenmeyen davranışları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlenmek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 39'da yer almıştır.

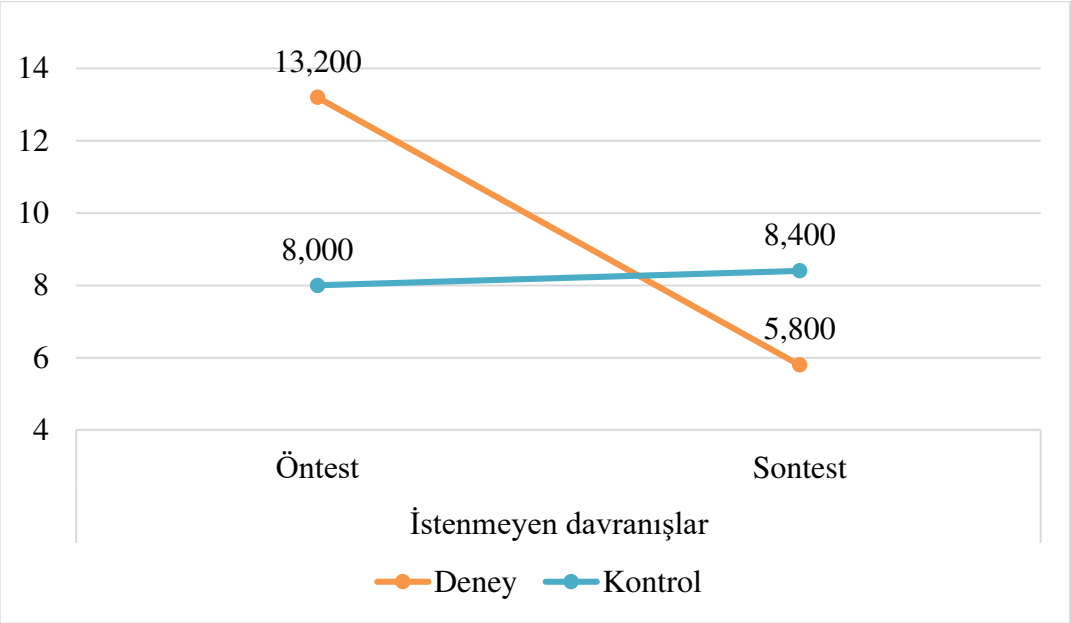
Tablo 39.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların İstenmeyen Davranışlarına Ait Öntest ve Sontestlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	16,900	1	16,900	0,403	,533	
Hata	754,200	18	41,900			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	122,500	1	122,500	7,414	,014*	0,292
Grup*Ölçüm	152,100	1	152,100	9,206	,007*	0,338
Hata	422,400	18	23,467			

*p < ,05

Tablo 39'a göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların öntest ve sontest istenmeyen davranış puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>,05). Elde edilen bu bulgu, çocukların öntest ve sontest istenmeyen davranış puanlarına ait toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaşmadığını ifade etmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, çocukların öntest ve sontest ortalama istenmeyen davranış puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir ve etki büyüklüğü geniştir ($F_{ölçüm(1-18)}$=7,414; p=,014; p<,05; η^2=0,292). Buna göre, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmaksızın çocukların tamamının istenmeyen davranış puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmektedir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin çocukların istenmeyen davranış puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=9,206; p=,007; p<,05; η^2=0,338). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, müdahale koşullarının çocukların istenmeyen davranış puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. İstenmeyen davranış puanlarına ait ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$=-7,400 < $Kontrol_{sontest-öntest}$=0,400), deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış puanlarındaki azalmanın kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu çıktı, mevcut araştırma kapsamında uygulanan müdahalenin çocukların istenmeyen davranışlarını azaltmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış puanları üzerinde büyük etkiye (η^2=0,338) sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu bağımlı değişkendeki değişimin %33'ünün uygulanan yöntemden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının sınıflarındaki çocukların istenmeyen davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Çocukların istenmeyen davranışlarına ait öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 18'de sunulmuştur.



Şekil 18. Çocukların istenmeyen davranışlarına ait öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

4.5. Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Problem Davranışlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük öntest ve sontest puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 40'ta yer almıştır.

Tablo 40.

Çocukların Sosyal Yetkinlik, Kıgınlık-Saldırganlık ile Anksiyete-İçe Dönüklük Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Faktör	Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	En düşük puan	En yüksek puan
Sosyal yetkinlik	**Öntest**	**Deney**	10	45,54	6,68	32,36	54,90
		Kontrol	10	47,26	6,53	35,90	55,43
	Sontest	**Deney**	10	52,84	3,75	48,14	59,10
		Kontrol	10	49,40	7,34	37,50	56,88
Kızgınlık-Saldırganlık	**Öntest**	**Deney**	10	16,34	4,77	10,50	23,00
		Kontrol	10	16,36	3,13	12,89	22,75
	Sontest	**Deney**	10	11,40	1,09	10,00	13,00
		Kontrol	10	16,62	3,69	11,56	22,50
Anksiyete-İçe dönüklük	**Öntest**	**Deney**	10	18,45	5,06	12,88	29,75
		Kontrol	10	20,33	3,09	14,71	24,00
	Sontest	**Deney**	10	12,74	3,08	10,00	18,00
		Kontrol	10	18,20	3,76	12,71	23,80

Tablo 40'ta görüldüğü üzere, deney grubundaki çocukların müdahale öncesi sosyal yetkinlik boyutuna ilişkin ortalama puanları 45,54(±6,68) iken bu değer müdahale sonrasında 52,84(±3,75) olacak şekilde artmıştır. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise çocukların program öncesi sosyal yetkinlik puanlarının ortalaması 47,26(±6,53) iken program sonrası 49,40(±7,34) olacak biçimde arttığı belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların sosyal yetkinlik boyutuna ait en düşük ve en yüksek puanları incelendiğinde, hem en düşük hem de en yüksek puanın müdahale sonrasında arttığı görülmektedir. Benzer olarak kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal yetkinlik boyutuna ilişkin en düşük ve en yüksek puanlarının da müdahale sonrasında arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 40'a göre, deney grubundaki çocukların müdahale öncesi kızgınlık-saldırganlık boyutuna ilişkin ortalama puanları 16,34(±,4,77) iken bu değerin müdahale sonrasında 11,40(±1,09) olacak şekilde düştüğü tespit edilmiştir. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise çocukların program öncesi kızgınlık-saldırganlık puanlarının ortalaması 16,36(±3,13) iken müdahale sonrası 16,62(±3,69) olacak biçimde düştüğü görülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların kızgınlık-saldırganlık boyutuna ait en düşük ve en yüksek puanları incelendiğinde, her iki puanın da müdahale sonrasında düştüğü belirlenmiştir. Benzer olarak, kontrol grubunda yer alan çocukların da kızgınlık-saldırganlık boyutuna ilişkin en düşük ve en yüksek puanlarının düştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 40 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların müdahale öncesi anksiyete-içe dönüklük boyutuna ilişkin ortalama puanları 18,45(±5,06) iken bu değerin müdahale sonrasında 12,74(±3,08) olacak şekilde düştüğü görülmektedir. Herhangi bir müdahalenin uygulanmadığı kontrol grubunda ise çocukların müdahale öncesi anksiyete-içe dönüklük puanlarının ortalaması 20,33(±3,09) iken program sonrasında 18,20(±3,76) olacak biçimde düşmüştür. Deney grubunda yer alan çocukların anksiyete-içe dönüklük boyutuna ait en düşük ve en yüksek puanları incelendiğinde hem en düşük hem de en yüksek puanını müdahale sonrasında düştüğü belirlenmiştir. Benzer olarak kontrol grubunda yer alan çocukların anksiyete-içe dönüklük alt boyutuna ilişkin en düşük ve en yüksek puanların da müdahale sonrasında düştüğü tespit edilmiştir.

Uygulanan müdahale programının çocukların sosyal yetkinlik puanları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlenmek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 41'te sunulmuştur.

Tablo 41.

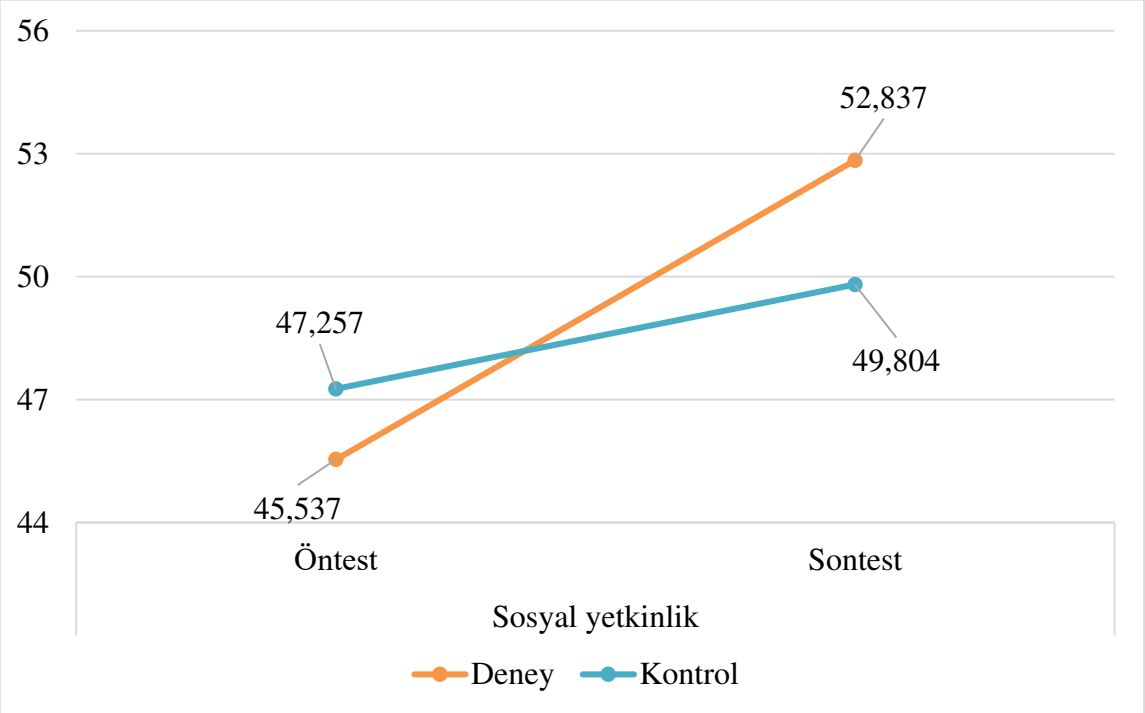
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Sosyal Yetkinlik Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Eta kare**
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	7,336	1	7,336	,103	,752	
Hata	1286,640	18	71,480			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	223,115	1	223,115	18,024	,001*	0,500
Grup*Ölçüm	66,384	1	66,384	5,363	,033*	0,230
Hata	222,818	18	12,379			

*p < ,05

Tablo 41'de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların öntest ve sontest sosyal yetkinlik puanlarına ilişkin grup (deney-kontrol) etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>,05). Elde edilen bu bulgu çocukların sosyal yetkinlik boyutuna ilişkin öntest ve sontest toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaşmadığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, çocukların öntest ve sontest ortalama sosyal yetkinlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmekte olup yüksek etki büyüklüğü tespit edilmiştir ($F_{ölçüm(1-18)}$=18,024; p=,001; p<,05; η^2=0,500). Buna göre, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmaksızın çocukların tamamının sosyal yetkinlik puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmektedir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, çocukların sosyal yetkinlik puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=5,363; p=,033; p<,05; η^2=0,230). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin

etkili olduğunu, müdahale koşullarının çocukların sosyal yetkinlik puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Sosyal yetkinlik alt boyutuna ilişkin ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$= 7,300 > $Kontrol_{sontest-öntest}$=2,547), deney grubunda yer alan çocukların sosyal yetkinlik puanlarındaki artışın kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu mevcut araştırma kapsamında uygulanan müdahalenin çocukların sosyal yetkinliğini arttırmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan çocukların sosyal yetkinlik puanları üzerinde büyük etkiye (η^2=0,230) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, bağımlı değişkendeki değişimin %23'ünün uygulanan yöntemden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının sınıflarındaki çocukların sosyal yetkinlikleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çocukların sosyal yetkinlik boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 19'da yer almıştır.



Şekil 19. Çocukların sosyal yetkinlik öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

Uygulanan müdahale programının çocukların kızgınlık-saldırganlık puanları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlenmek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42.

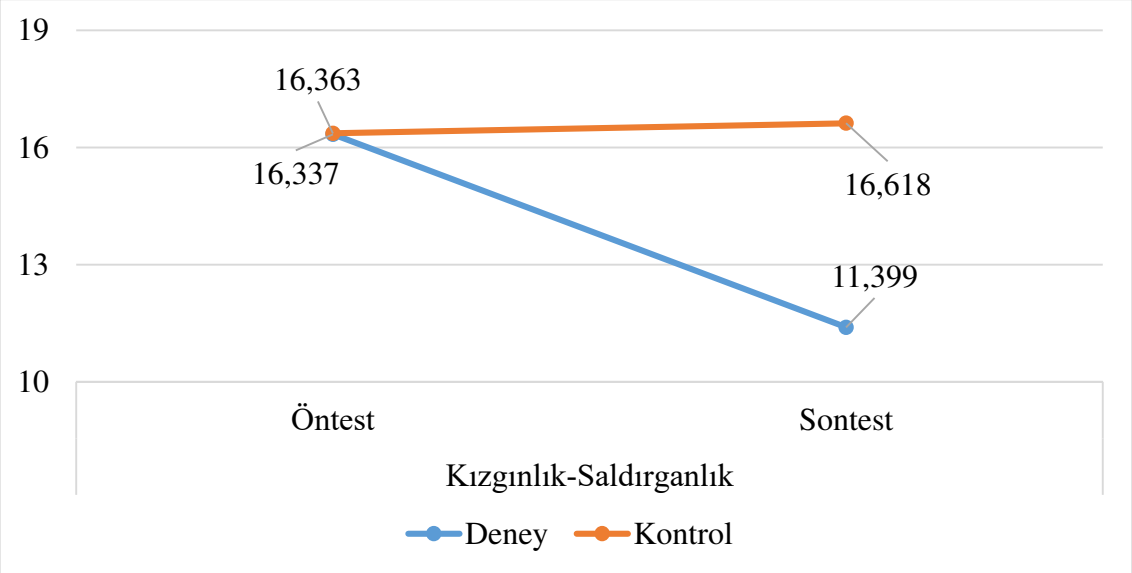
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Kızgınlık-Saldırganlık Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Eta kare**
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	68,775	1	68,775	6,124	,024*	0,254
Hata	202,131	18	11,230			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	54,826	1	54,826	7,864	,012*	0,304
Grup*Ölçüm	67,418	1	67,418	9,670	,006*	0,349
Hata	125,490	18	6,972			

*p < ,05

Tablo 42 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların öntest ve sontest kızgınlık-saldırganlık puanlarına ait grup (deney-kontrol) etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne işaret ettiği tespit edilmiştir ($F_{grup(1-18)}$=6,124; p=,024; p<,05; η^2=0,254). Elde edilen bu bulgu çocukların kızgınlık-saldırganlık boyutuna ilişkin öntest ve sontest toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaştığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, çocukların öntest ve sontest ortalama kızgınlık-saldırganlık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiş olup etki büyüklüğü geniştir ($F_{ölçüm(1-18)}$=7,864; p=,012; p<,05; η^2=0,304). Buna göre, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmaksızın çocukların tamamının kızgınlık-saldırganlık puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği görülmektedir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, çocukların kızgınlık-saldırganlık puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=9,670; p=,006; p<,05; η^2=0,349). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu, müdahale koşullarının çocukların kızgınlık-saldırganlık puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Kızgınlık-saldırganlık alt

boyutuna ilişkin ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$= -4,938< $Kontrol_{sontest-öntest}$=0,255), deney grubunda yer alan çocukların kızgınlık-saldırganlık puanlarındaki azalmanın kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu, mevcut araştırma kapsamında uygulanan müdahalenin çocukların kızgınlık-saldırganlık puanlarını azaltmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan çocukların kızgınlık-saldırganlık puanları üzerinde büyük etkiye (η^2=0,349) sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu bağımlı değişkendeki değişimin %35'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının sınıflarındaki çocukların kızgınlık-saldırganlıkları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Çocukların kızgınlık-saldırganlık öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 20'de yer almıştır.



Şekil 20. Çocukların kızgınlık-saldırganlık alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

Uygulanan müdahale programının çocukların anksiyete-içe dönüklük puanları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlenmek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43.

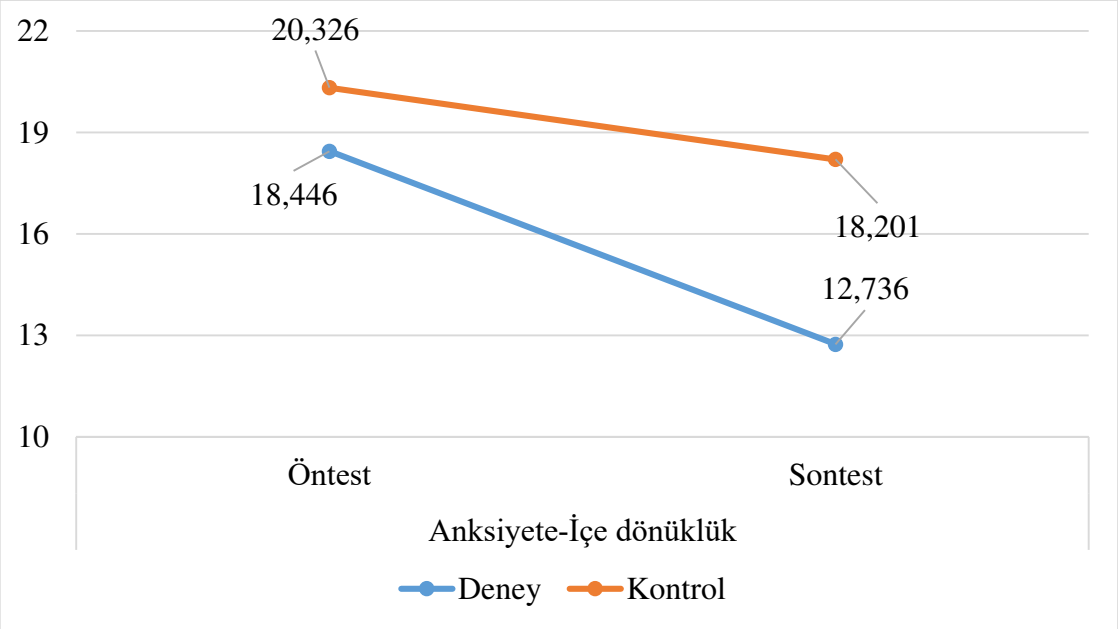
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Anksiyete-İçe Dönüklük Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta kare
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	134,873	1	134,873	5,844	,026*	0,245
Hata	415,410	18	23,078			
Gruplariçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	153,468	1	153,468	24,393	,001*	0,575
Grup*Ölçüm	32,131	1	32,131	5,107	,036*	0,211
Hata	113,244	18	6,291			

*p < ,05

Tablo 43'e göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların öntest ve sontest anksiyete-içe dönüklük puanlarına ilişkin grup (deney-kontrol) etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne işaret ettiği tespit edilmiştir ($F_{grup(1-18)}$=5,844; p=,026; p<,05; η^2=0,245). Elde edilen bu bulgu çocukların anksiyete-içe dönüklük boyutuna ilişkin öntest ve sontest toplam puanlarının gruplar arasında (deney-kontrol) farklılaştığı anlamına gelmektedir. Ölçüm (öntest-sontest) etkisi dikkate alındığında, çocukların öntest ve sontest ortalama anksiyete-içe dönüklük puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmekte olup etki büyüklüğü yüksektir ($F_{ölçüm(1-18)}$=24,393; p=,001; p<,05; η^2=0,575). Buna göre, grup (deney-kontrol) ayrımı yapılmaksızın çocukların tamamının anksiyete-içe dönüklük puanlarının ölçümlere (öntest-sontest) göre anlamlı düzeyde değiştiği tespit edilmiştir. Uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan grup*ölçüm ortak etkisi dikkate alındığında, farklı işlem gruplarında (deney-kontrol) olmakla birlikte tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin, çocukların anksiyete-içe dönüklük puanları üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{grup*ölçüm(1-18)}$=5,107; p=,036; p<,05; η^2=0,211). Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu ve müdahale koşullarının çocukların anksiyete-içe dönüklük puanları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Anksiyete-içe dönüklük alt boyutuna ilişkin ortalama puanlardaki değişim dikkate alındığında ($Deney_{sontest-öntest}$=

5,710 > $Kontrol_{sontest-öntest}$=2,125), deney grubunda yer alan çocukların anksiyete-içe dönüklük puanlarındaki artışın kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bu bulgu, mevcut araştırmada gerçekleştirilen müdahalenin çocukların anksiyete-içe dönüklük puanlarını azaltmada olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eta kare değeri incelendiğinde, gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yer alan çocukların anksiyete-içe dönüklük puanları üzerinde büyük etkiye (η^2=0,211) sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, bağımlı değişkendeki değişimin %21'inin uygulanan yöntemden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre, mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının sınıflarındaki çocukların anksiyete-içe dönüklükleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Çocukların anksiyete-içe dönüklük öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi Şekil 21'de yer almıştır.



Şekil 21. Çocukların anksiyete-içe dönüklük alt boyutuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre değişimi

4.6. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri deney grubunda yer alan öğretmenler ile bu öğretmenlerin görev yaptığı okulda çalışan yöneticilerden toplanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda iki ayrı tablo halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin sosyal geçerlik formunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar Tablo 44'te yer almıştır.

Tablo 44.

Deney Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Formundaki Maddelere Verdikleri Yanıtların Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri

Maddeler	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle katılıyorum**	**Ortalama**
	n (%)	**n (%)**	**n (%)**	**n (%)**	**n (%)**	$\bar{X}$
Program sınıfımdaki çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yardımcı oldu.				2 (20)	8 (80)	4,80
Program sınıfımdaki çocukların istenmeyen davranışlarını azaltmaya yardımcı oldu.				4 (40	6 (60)	4,60
Program olumlu sınıf ikliminin kurulmasına yardımcı oldu.				3 (30)	7 (70)	4,70
Program sınıfımdaki çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme konusunda kendime güvenimi arttırdı.				3 (30)	7 (70)	4,70
Program sınıfımdaki çocukların istenmeyen davranışlarını yönetme konusunda kendime güvenimi arttırdı.				4 (40)	6 (60)	4,60
Programın amaçlarının (sosyal duygusal gelişimi destekleme ve istenmeyen davranışları azaltma) önemli olduğunu düşünüyorum.				2 (20)	8 (80)	4,80
Programa ilişkin genel izlenimim olumludur.				1 (10)	9 (90)	4,90
Program kapsamında aldığım eğitimleri diğer okullarda görev yapan öğretmenlere tavsiye ederim.				1 (10)	9 (90)	4,90
Program kapsamında öğrendiğim stratejileri gelecekte kullanmak isterim.				1 (10)	9 (90)	4,90
Program kapsamında öğretilen stratejileri anlamak kolaydı.				2 (20)	8 (80)	4,80
Programı sınıfımda uygulamak kolaydı.			1 (10)	3 (30)	6 (60)	4,50
Programı sınıfımda uygulamak için zamanımı ayırabildim.			1 (10)	3 (30)	6 (60)	4,50
Program mevcut iş ve sorumluluklarımı yerine getirmemi engellemedi.			1 (10)	3 (30)	6 (60)	4,50
Program iş yükümü arttırmadı.			1 (10)	3 (30)	6 (60)	4,50
Programı uygulayan eğitim koçu ile olumlu bir ilişki geliştirdim.					10 (100)	5,00

Tablo 44 incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin gerçekleştirilen müdahaleye yönelik yüksek düzeyde memnuniyet bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun formda yer alan maddelere "kesinlikle katılıyorum" veya "katılıyorum" şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Buna göre, deney grubundaki öğretmenlerin tümü programı uygulayan eğitim koçu ile olumlu ilişki geliştirdiğini ($\bar{X}$ =5,0) belirtirken on öğretmenden dokuzu program kapsamında öğretilen stratejileri gelecekte de kullanmayı planladığını ($\bar{X}$ =4,9), programa ilişkin genel izleminin olumlu

olduğunu ($\bar{X}$ =4,9), program kapsamında aldığı eğitimleri diğer okullarda görev yapan öğretmenlere de tavsiye edeceğini ($\bar{X}$ =4,9) belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, programın sosyal duygusal gelişimi destekleme ve istenmeyen davranışları azaltma amacını önemli bulduklarını ($\bar{X}$ =4,8), program kapsamında öğretilen stratejilerin anlaşılmasının kolay olduğunu ($\bar{X}$ =4,8) ve programın çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir ($\bar{X}$ =4,8).

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okul yöneticilerinin sosyal geçerlik formunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlar Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45.

Deney Grubunda Yer Alan Okulun Yöneticilerinin Sosyal Geçerlik Formundaki Maddelere Verdikleri Yanıtların Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri

Maddeler	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle katılıyorum**	**Ortalama**
	n (%)	**n (%)**	**n (%)**	**n (%)**	**n (%)**	$\bar{X}$
Müdahale programının amaçları (sosyal duygusal gelişimi destekleme ve istenmeyen davranışları azaltma) benim için önemlidir.					2 (100)	5,00
Okulumuzda görev yapan öğretmenlerin programa katılmasından memnunum.					2 (100)	5,00
Programın okulumuza devam eden çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklediğini gözlemliyorum.					2 (100)	5,00
Programın okulumuza devam eden çocukların istenmeyen davranışlarını azaltmaya yardımcı olduğunu gözlemliyorum.					2 (100)	5,00
Programın olumlu okul ikliminin kurulmasına yardımcı olduğunu gözlemliyorum.					2 (100)	5,00
Programa ilişkin genel izlenimim olumludur.					2 (100)	5,00
Program eğitimlerini diğer okul yöneticileri ve öğretmenlere tavsiye ederim.					2 (100)	5,00
Program öğretmenlerin mevcut iş ve sorumluluklarını yerine getirmesini engellemedi.					2 (100)	5,00
Programı uygulayan eğitim koçu ile olumlu bir ilişki geliştirdim.					2 (100)	5,00
Programına ilişkin öğretmenlerden olumlu geri bildirimler aldım.					2 (100)	5,00
Programın okulumuzda yarattığı değişimden memnunum.					2 (100)	5,00
Programda öğrenilen stratejilerin öğretmenler tarafından uygulanmaya devam etmesini isterim.					2 (100)	5,00

Tablo 45'e göre, deney grubunda yer alan okulda görev yapan iki yöneticinin gerçekleştirilen müdahaleye yönelik yüksek düzeyde memnuniyet bildirdikleri

görülmektedir. Yöneticiler formda yer alan tüm maddelere “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu bulgular, mevcut araştırma kapsamında uygulanan müdahale programının yöneticilerin gözünden sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada, öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal yetkinliklerini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere sunulan mesleki gelişim programının, (1) öğretmenlerin olumlu, olumsuz ve sosyal duygusal gelişimi destekleme davranışları, (2) öğretmen-çocuk etkileşiminin duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek niteliği, (3) öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kurduğu yakın, çatışmalı ve bağımlı ilişki algısı ile (4) bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların gözlenen istenmeyen davranışları ve (5) öğretmenleri tarafından rapor edilen sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük durumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bununla birlikte mesleki gelişim programına katılan öğretmen ve bu öğretmenlerin çalıştığı okulda görev yapan yöneticilerin gözünden programın sosyal geçerliği incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum

Çalışma bulguları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmenlere eğitim atölyeleri ile birlikte sunulan koçluk desteğinin öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara yönelik davranışlarını iyileştirdiği tespit edilmiştir. Buna göre, deney grubunda yer alan öğretmenlerin olumlu ve sosyal duygusal gelişimi destekleme davranışları kontrol grubundaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde artarken olumsuz davranışlarının anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, uluslararası alanyazında öğretmenlere sunulan eğitim ve koçluk desteğini içeren çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Baker-Henningham & Walker, 2018; Conners-Burrow vd., 2017; Conroy vd., 2015; Snyder vd., 2011). Baker-Henningham ve Walker (2018) tarafından Jamaika kültüründe gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlere sekiz tam gün eğitim verilmiş ve dört kez sınıfları ziyaret edilerek koçluk yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, müdahalenin öğretmenlerin olumlu davranışlarını arttığı, olumsuz davranışlarını ise azalttığını göstermektedir. Benzer şekilde, Snyder ve diğerleri (2011) Amerika Birleşik Devletlerindeki öğretmenler ile gerçekleştirdiği beş atölye çalışması ve koçluk desteği ile deney grubundaki öğretmenlerin olumlu davranışlarının artmasına, olumsuz

davranışlarının ise azaltılmasına katkıda bulunmuşlardır. Mevcut araştırma kapsamında öğretmenlerin davranışlarında görülen bu iyileşmenin öğretmen eğitimlerine ek olarak sunulan nitelikli koçluk desteğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Günümüzde geleneksel eğitim modellerinin, öğretmenlerin kanıt temelli müdahalelere ilişkin farkındalığını sağlamak adına önemli olduğu ancak bu müdahaleleri sınıf ortamında uygulama sürecine yansıtabilmeleri için yetersiz olduğuna ilişkin ciddi bir kabul bulunmaktadır (Artman-Meeker vd., 2015). Joyce ve Showers (1982) öğretmenlerin en güçlü eğitimde bile edindikleri yeni becerileri sınıf ortamında kullanmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmekte ve öğretmenlerin beceri transferi için koçluğun etkili bir mesleki gelişim modeli olduğunu ifade etmektedir. Rogers, Brown ve Poblete (2020) okul öncesi döneme ilişkin 24 mesleki gelişim çalışmasının sentezini yaptığı araştırmasında, koçluk ile birleştirilen mesleki gelişim modellerinin erken çocukluk eğitim ortamı çıktılarını iyileştirmede en etkili yol olabileceğini göstermektedir. Mevcut araştırma bulgusunun, öğretmen davranışlarının eğitim ve koçluk desteği ile iyileştirilebileceğine ilişkin alanyazına güncel ve ek kanıtlar sunduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin olumsuz davranışlarının müdahale sonrası yapılan ölçümlerde arttığı tespit edilmiştir. İlgili araştırma bulgusuna benzer olarak Snyder ve diğerleri (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada, herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubundaki öğretmenlerin okul yılı ilerledikçe çocuklara karşı daha fazla eleştiride bulunduklarını, öfke ve olumsuz kontrol davranışlarının arttığını gözlemişlerdir. Baker-Henningham, Walker, Powell ve Gardner (2009) eğitim ve koçluk desteği almayan öğretmenlerin çocuklara yönelik olumsuz davranışlarının yılın sonunda %50 oranında arttığını tespit etmiştir. Okulların açıldığı sonbahar aylarını balayı süreci olarak nitelendiren Raver ve diğerleri (2008) yıl ilerledikçe sınıf içinde yaşanan günlük sorunlara ilişkin stresin tırmandığını belirtmektedir. Baker-Henningham ve diğerlerine (2009) göre bu durum öğretmenlerin, çocukların sınıfa alıştıkları okul yılının başında istenmeyen davranışlara karşı daha hoşgörülü olmalarından kaynaklanmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğretmenlerin olumsuz davranışları gözle görülür ve anlamlı şekilde azalırken kontrol grubundaki öğretmenlerin olumsuz davranışlarının artması uygulanan mesleki gelişim programının önleyicilik noktasında umut vadeden bir program olduğunu göstermektedir. Olumsuz öğretmen davranışlarının çocuk ve öğretmen üzerindeki negatif etkileri göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bu bulgunun okul

öncesi eğitim ortamlarının iyileştirilmesi üzerine çalışan araştırmacı ve politika yapıcılar için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında deney grubundaki öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme davranışlarının kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada kullanılan müdahale programının odak noktasının çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu durumun beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir. Müdahale programı kapsamında öğretmenlere, duygu ifadelerini planlanmış etkinlikler ve doğal olarak ortaya çıkan öğrenme fırsatları aracılığıyla öğretme, sosyal problem çözme adımlarını kullanma, çocukları problem çözme sürecinde destekleme, arkadaşlık becerilerini öğretmeye yönelik eğitimler verilmiştir. Bununla birlikte, eğitimlerde öğretilen stratejileri sınıf ortamında uygulama motivasyonlarını arttırmak ve stratejileri sınıf içerisinde doğru bir şekilde uygulamalarını sağlamak üzere bireyselleştirilmiş koçluk desteği sunulmuştur. Bu doğrultuda, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programı aracılığıyla öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal gelişimini destekleyen davranışlarının arttığı söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Baker-Henningham vd., 2009; Conners-Burrow vd., 2017). Conners-Burrow ve diğerleri (2017) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirilen çalışmada, uygulanan müdahale programın öğretmenlerin duygu ifadelerini öğretme ve sosyal problem çözmesinde geniş etki büyüklüğünde bir farklılaşma yarattığı belirlenmiştir. Baker-Henningham ve diğerleri (2009) tarafından Jamaika kültüründe gerçekleştirilen araştırma sonuçları, İnanılmaz Yıllar öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre sınıflarındaki çocuklara paylaşma ve birbirlerine yardım etme konusunda daha fazla fırsat sunduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada elde edilen bulgunun, kanıt temelli müdahalelerin farklı bir kültürel ve ekonomik bağlamda kullanımının öğretmen davranışlarını olumlu yönde etkileyeceğine ilişkin alanyazına güçlü bir kanıt sunduğu düşünülmektedir.

5.2. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen-Çocuk Etkileşiminin Niteliği Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum

Çalışma bulguları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının sınıflardaki öğretmen-çocuk etkileşim niteliğini arttırdığı görülmektedir. Buna göre, eğitim ve koçluk desteği alan öğretmenlerin

sınıflarındaki duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek niteliği ile toplam nitelik puanlarının kontrol grubunda yer alan sınıflara kıyasla anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusu, uluslararası alanyazında öğretmen eğitim ve koçluk desteğini içeren mesleki gelişim programlarının çıktıları ile örtüşmektedir (Artman-Meeker vd., 2014; Baker-Henningham vd., 2021; Early vd., 2017; Hemmeter vd., 2016; Wolf vd., 2019b; Yoshikawa vd., 2015). Baker-Henningham ve diğerleri (2021), Jamaikalı öğretmenlere şiddeti önlemek üzere sunulan beş tam gün eğitim ile sekiz koçluk oturumunun öğretmen-çocuk etkileşiminin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir artış ile sonuçlandığını saptamışlardır. Wolf ve diğerleri (2019b) Gana kültüründe gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlere sunulan sekiz tam gün eğitim ve altı koçluk oturumunun, sınıfın duygusal destek ve sınıf organizasyonu niteliğini arttırdığını ancak eğitimsel destek niteliğinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını belirlemişlerdir. Benzer olarak Hemmeter ve diğerleri (2016), Amerika kültüründeki öğretmenlere verdiği üç tam gün eğitim ve 12-16 haftalık koçluk desteğinin sınıftaki öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin duygusal destek ve sınıf organizasyonu boyutunda etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Early ve diğerleri (2017) Amerika'daki öğretmenlere uyguladıkları beş tam gün eğitim ve ortalama sekiz koçluk oturumdan oluşan mesleki gelişim programının, sınıfın duygusal destek ve eğitimsel destek niteliğini arttırdığını ortaya koymuşlardır. Yoshikawa ve diğerleri (2015) ise Şili'deki öğretmenlere sunulan 48 saatlik eğitim ile birlikte sunulan 24 koçluk oturumunun, öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin tüm boyutlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Mevcut araştırmada, uluslararası alanyazındaki bahsi geçen çalışmalara kıyasla daha az süreli eğitim atölyesi sunulmuş olmasına rağmen öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinde görülen artışın bu araştırmalar ile benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Bu durumun araştırma kapsamında sunulan koçluk desteğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Geleneksel eğitim formları öğretmenlerin müdahale uygulamaları konusundaki farkındalığını arttırmada etkili görülmekte ancak öğretmenlerin kanıta dayalı müdahaleleri sınıf ortamında kullanmalarını sağlama noktasında yetersiz kalmaktadır (Artman-Meeker vd., 2015; Sandholtz, 2002). Bu durum, öğretmenlerin geleneksel hizmet içi eğitim yoluyla edindikleri bilgileri sınıf ortamına yansıtmakta zorluk yaşamalarından kaynaklanmaktadır (Kretlow & Bartholomew, 2010; Scheeler vd., 2009). Müdahale çalışmalarını doğru ve planlandığı gibi uygulamak için öğretmenlerin etkili ve sürekli bir desteğe ihtiyaçları vardır. Aksi takdirde öğretmenlerin

uygulamaları planlandığı şekilde gerçekleştirme düzeylerinin oldukça düşük olacağı bilinmektedir (DiGennaro vd., 2007). Bu noktada, öğretmenlere sunulan koçluk desteğinin eğitimlerde edinilen stratejileri uygulamaya yansıtmada oldukça önem arz ettiği düşünülmektedir. Zira, Artman-Meeker ve diğerleri (2014) atölye çalışması ile birlikte koçluk desteği alan öğretmenlerin yalnızca atölye çalışmasına katılan gruptaki öğretmenlere kıyasla uygulama performanslarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Mevcut çalışma bulgusunun, araştırma kapsamında sunulan koçluk desteğine ek olarak sunulan koçluğun niteliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan koçluk protokolü, CCU temelinde hazırlanmıştır. CCU'nun genel amacı ise (a) öğretmenlerin çocuklar üzerinde olumlu etkisi olan mevcut uygulamalarını sürdürmelerini sağlamak için motivasyonlarını arttırmak, (b) problem davranışa neden olabilecek olumsuz öğretmen-öğrenci etkileşimini azaltmak ve (c) çocukların yetkinliği ve başarısını teşvik edici öğretmen davranışlarını artırmaktır (Reinke vd., 2011). Bu bağlamda, CCU koçluk protokolünün genel amacı ile araştırma bulgusunun doğrudan örtüştüğü söylenebilmektedir. Bununla birlikte CCU'nun öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerine göre bireysel olarak uyarlanabilme avantajına sahip olması, öğretmenlerin uygulanacak müdahaleyi belirleme ve eylem planı geliştirme sürecine dâhil hatta sürecin önemli bir parçası olmalarının uygulama düzeylerini arttığı düşünülmektedir.

Çalışma bulguları incelendiğinde, deney grubunda yer alan sınıflardaki duygusal destek niteliğinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir. Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemden en çok etkilenen öğretmen-çocuk etkileşim niteliği boyutu olan duygusal destek, olumlu ve olumsuz sınıf iklimi, öğretmen duyarlılığı ve çocuğun bakış açısına saygı duyma alt başlıklarından oluşmaktadır. Buna göre, deney grubunda yer alan sınıflarda kontrol grubuna kıyasla genel duygusal iklim ve öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin olumlu olduğu, öğretmen ve çocuklar arasındaki olumsuzluğun düşük olduğu, öğretmenin sınıf içi etkinliklerde çocukların ilgi, motivasyon ve bakış açılarına önem verdiği, çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olduğu ve çocukların akademik, duygusal işlevsellik düzeylerinin farkında olduğu belirlenmiştir. Bu durumun mevcut araştırma kapsamında uygulanan öğretmen eğitim atölyelerinin içeriğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen eğitiminin özellikle birinci atölye çalışması, öğretmenin çocuk ile ilişkisini geliştirmeyi amaçlayan besleyici stratejilere odaklanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere her çocuğu adıyla hitap etme, gülümseme, duygularını onaylama, stresli/gergin bir çocuğu rahatlatma gibi

günlük stratejilere ek olarak çocukların oyununa katılma ve rahatlatıcı konuşma adımları öğretilmiştir. İlgili stratejilerin sınıf ortamında uygulamaya konulmasının sınıfın olumlu iklimini arttırdığı, olumsuz iklimini azalttığı ve öğretmenin duyarlılığını arttırdığı öngörülmektedir. Bununla birlikte, ikinci öğretmen atölyesi kapsamında esnek ve çocuk odaklı etkinlik planlama, çocukların bağımsızlık ve liderliğini destekleme uygulamaları ile öğretmenin çocuğun bakış açısına saygı duyma noktasında kazanım elde etmesini sağladığı düşünülmektedir. Uygulanan eğitimin içeriğine ek olarak öğretmenlerin koçluk desteği alması, duygusal olarak desteklenmelerini sağlamıştır. Koçluk süreci öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözme sürecinde yalnız olmadıklarını ve desteklendiklerini hissetmelerine katkı yapmıştır. Bununla birlikte, koçluk sürecinde tüm duygularının kabul edilmesi ve güçlü yanların ön plana çıkarılması ile duygusal olarak desteklenen öğretmenlerin sınıf ikliminin olumlu yönde etkilendiği ve duygusal olarak desteklenen öğretmenlerin sınıflarındaki çocukları duygusal olarak desteklediği düşünülmektedir.

Çalışma bulguları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan sınıfların müdahaleden önceki duygusal destek niteliğinin orta düzeyde olduğu müdahale sonrasında deney grubunun duygusal destek niteliği yüksek düzeye çıkarken kontrol grubunun duygusal destek niteliğinin düştüğü görülmektedir. Benzer olarak Jennings ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen müdahale çalışmasında, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki duygusal destek niteliğinin okul yılının başından sonuna kadar düştüğü belirlenmiştir. Mevcut araştırmada uygulanan müdahalenin sınıfların duygusal destek niteliğini arttırdığı görülmekle birlikte duygusal destek niteliğinin zamanla azalması noktasında önleyici rol üstlendiği de görülmektedir.

Araştırma kapsamında, hem deney hem de kontrol grubunda yer alan sınıfların müdahaleden önceki sınıf organizasyonu niteliğinin orta düzeyde olduğu müdahale sonrasında deney grubunun sınıf organizasyonu niteliğinin kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Downer, Sabol ve Hamre'ye (2010) göre, öğretmenlerin çocukların davranışlarını önleyici yöntemler ile etkili bir şekilde yönettiği, iyi planlanmış etkinlik ve materyal hazırladıkları, geçiş sürelerini en aza indirdikleri, davranışsal beklentileri açıkça ortaya koydukları ve çocukların aktif katılımını sağlayan pek çok etkinlik fırsatı sundukları sınıfların organizasyon niteliği yüksektir. Çalışma kapsamında deney grubunda yer alan sınıfların organizasyon niteliğinin artmasının öğretmen eğitimi içeriğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna göre, ikinci öğretmen atölyesi kapsamında günlük eğitim programının

hazırlanması ve takip edilmesi, rutinlerin oluşturulması, geçiş sürelerinin azaltılması ve kuralların oluşturulması stratejilerinin öğretmenlerin sınıf organizasyon becerilerini arttırdığı öngörülmektedir. Bununla birlikte araştırmada sunulan koçluk desteğinin öğretmenlerin motivasyonlarını arttırdığı ve duygusal olarak olumlu yönde etkilenmelerini sağladığı düşünülmektedir. Jennings ve Greenberg'in (2009) prososyal sınıf modeline göre, sosyal-duygusal yetkinliği yüksek olan öğretmenlerin daha etkili bir sınıf yönetimi sergilemeleri, daha önleyici olmaları, çocukların öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerini arttırmaları, çocukların davranışlarını yönlendirmek ve yönetmek için duygusal ifade ve sözel desteği ustaca kullanmaları muhtemel görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sosyal yetkinlikleri sınıf içi çatışma durumlarının dinamiklerini anlayarak sınıfı daha etkili yönetmelerini sağlamaktadır.

Mevcut araştırma kapsamında deney grubunda yer alan sınıfların eğitimsel destek niteliğinin kontrol grubunda yer alan sınıflara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artması doğrudan beklenen bir sonuç değildir. Yüksek nitelikli eğitimsel destek, öğretmenlerin problem çözme ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular sorduğu, önceden öğrenilen bilgileri yeni durumlara uygulama fırsatları sağladığı, öğrenmeyi gerçek yaşam bağlamlarına yerleştirdiği, öğrenme anlarını uzatan sık geri bildirim döngüleri başlattığı ve dilin çok amaçlı kullanımına model olduğu sınıflarda gerçekleşmektedir (Downer vd., 2010). Araştırmada gerçekleştirilen öğretmen eğitim ve koçluk oturumlarının odak noktası göz önünde bulundurulduğunda sınıfın eğitimsel destek niteliğinin artması araştırmanın temel amaçları arasında görülmemektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme ve istenmeyen davranışlarını azaltmaya yönelik eğitim ve koçluk desteği sunan benzer mesleki gelişim araştırmalarında da eğitimsel desteğin etkilenmediği tespit edilmiştir (Hemmeter vd., 2016; Wolf vd., 2019b). Bu araştırma kapsamında eğitimsel destek niteliğinin artmasının, uygulanan mesleki gelişim programı doğrultusunda çocukların istenmeyen davranışlarının azalması ve öğretmenlerin çocukların istenmeyen davranışlarını yönetmeye ayırdıkları zamanı eğitime ayırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.3. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen-Çocuk İlişki Kalitesi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum

Çalışma bulguları incelendiğinde, öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak

üzere sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kurduğu ilişkinin kalitesini arttırdığı tespit edilmiştir. Buna göre, deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile yakınlığa dayalı kurduğu ilişki algısının kontrol grubundaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde arttığı, çatışma ve bağımlı ilişki algılarının ise anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen eğitimi ve koçluk desteğinin birlikte sunulduğu yalnızca bir mesleki gelişim çalışmasında öğretmen-çocuk ilişki kalitesinin incelendiği tespit edilmiştir. Sutherland ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, duygusal ve davranışsal problemler açısından risk altında olan çocukların problem davranışlarını azaltmak ve öğretmen-çocuk etkileşimini güçlendirmek üzere öğretmenlere sunulan bir günlük didaktik eğitim ile 14 haftalık koçluk desteğinin öğretmenlerin yakınlık ilişki algısını arttırdığı, çatışma ilişki algısını azalttığı saptanmıştır. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgunun doğrudan ilişki geliştirmeye odaklanmayan bir müdahale programının öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkililiğine yönelik sınırlı alanyazına yeni bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarla kuruduğu ilişkiyi yakınlık boyutunda algılamasının kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde arttığı kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ise müdahale sonrası yakınlık puanlarının azaldığı tespit edilmiştir. Silver ve diğerlerine (2005) göre, öğretmenlerin yakınlık puanları, çocuklara yönelik güven ve sıcaklık geliştirme becerilerini temsil etmektedir. Bu noktada, elde edilen araştırma bulgusunun öğretmen eğitimlerinin içeriğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğretmen eğitimleri Piramit Model temelinde hazırlanmıştır. Piramit Modelin ilk düzeyi olan *besleyici ve duyarlı ilişkiler kurma*, müdahalenin birinci öğretmen atölyesine karşılık gelmekte ve çocukların sosyal yetkinliği destekleme ve istenmeyen davranışlarını azaltmak için gerekli olan diğer tüm uygulamaların temeli olarak görülmektedir. Bu düzeyde, öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile duyarlı, sıcak ve olumlu ilişkiler kurmasına birincil önem atfedilmektedir (Fox & Hemmeter, 2009). Birinci öğretmen atölyesi kapsamında, öğretmenlerin çocuklar ile besleyici ve duyarlı ilişkiler kurmalarını sağlamak üzere günlük alışkanlıklar, çocukların oyununa katılma ve rahatlatıcı konuşma stratejilerini kullanmaları istenmiş ve bu stratejileri etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak için koçluk desteğinde bulunulmuştur. Her bir koçluk oturumunda öğretmenlerin stratejileri uygulama düzeylerine ilişkin geri bildirimlerde bulunulmuştur. Geri bildirimler bir

önceki öğretmen atölyesinde öğretilen stratejiler özelinde gerçekleştirilmiş ve atölyeler ilerledikçe daha önceki eğitimlerde öğretilen stratejilere ilişkin geri bildirimde bulunulmaya devam edilmiştir. Bu doğrultuda, müdahale kapsamında en fazla geri bildirim öğretmen-çocuk ilişkisinin geliştirilmesine odaklanan ilk atölye çalışmasının stratejilerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Kretlow ve Bartholomew'e (2010) göre öğretmenler yeni bir stratejiyi deneyip olumlu bir geri bildirim aldığında öğrendiği bu stratejiyi doğru şekilde kullanma olasılığı ve sıklığı artmaktadır. Bu noktada, müdahalenin Biyoekolojik Teori temelinde kurulan değişim modelinin işlemeye başladığı düşünülmektedir (Şekil 2'ye bakınız). Bu modele göre, öğretmenlerin öğretilen stratejileri kullanma sıklığı arttıkça öğretmen ve çocuklar arasında karşılıklı bir olumlu etkileşim döngüsü kurulmakta, çocukların olumlu davranışları artmakta ve istenmeyen davranışları azalmaktadır. Öğretmen ile çocuk arasında kurulan bu olumlu etkileşim döngüsünün zaman içerisinde öğretmen ile çocuk arasında yakın ilişki kurulmasına imkân tanıdığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarla kuruduğu ilişkiyi çatışma boyutunda algılamasının kontrol grubunda yer alan öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgunun müdahalenin temelini oluşturan değişim modeli ile tutarlı olduğu düşünülmektedir (Şekil 2'ye bakınız). Buna göre, deney grubundaki öğretmenlerin aldıkları eğitim ve koçluk desteği sınıflarındaki çocuklar ile yakın ilişki kurmalarını sağlamıştır. Pianta, Steinberg ve Rollins'e (1995) göre öğretmen ile çocuk arasında kurulan olumlu ilişki çocukların problem davranışlarının azalmasına ve davranışsal yetkinliklerinin artmasına olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kurduğu ilişkiyi yakınlık boyutunda algılamasının çocukların olumlu davranışlarını arttırdığı, olumsuz davranışlarını ise azalttığı düşünülmektedir. Silver ve diğerlerine (2005) göre, öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma boyutu öğretmenlerin ilişki algıları üzerindeki çocuk odaklı etkileri yansıtmaktadır. Buna göre, öğretmenler dışa yönelim davranış problemleri gösteren çocuklar ile ilişkilerini diğer çocuklara göre daha az yakın ve daha fazla çatışmalı algılamaktadırlar (Roorda vd., 2013). Bu noktada, mevcut araştırmanın deney grubunda yer alan çocukların hem gözlenen hem de öğretmen raporlarında belirtilen problem davranışlarının azalmasının, deney grubundaki öğretmenlerin çocuklar ile yakın ilişki kurması yolundaki engelleri kaldırdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, deney grubundaki öğretmenlerin müdahale sonrası çatışmalı ilişki algıları azalırken kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çatışmalı

ilişki algılarının arttığı belirlenmiştir. Bu bulgunun, kontrol grubundaki öğretmenlerin çocuklara yönelik olumsuz davranışlarının yılın sonunda arttığı bulgusu ile birlikte değerlendirilmesi uygun görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin zaman içerisinde artan olumsuz davranışları çocuklar ile kurduğu ilişkiyi çatışmalı algılamasına yol açmış olabilir. Bu bağlamda, uygulanan mesleki gelişim programının iyileştirici etkisine ek olarak önleyici nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarla kurudukları ilişkiyi bağımlılık boyutunda algılamasının kontrol grubunda yer alan öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir. Bağımlılık, genel olarak öğretmenin çocuğu kendisine ne kadar bağımlı olarak gördüğüne işaret etmekte olup çocuğun öğretmenden ayrılmaya karşı şiddetli tepki göstermesi ve ihtiyacı olmadığı halde yardım talep etmesi gibi durumlarda söz konusu olmaktadır (Şahin, 2014). Elde edilen araştırma bulgusunun, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek üzere gerçekleştirdiği uygulamalardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu uygulamalar, çocukların sosyal becerilerinin artmasına imkân tanımıştır. Artan sosyal beceriler ise çocukların sınıf içerisinde akranları ile olumlu ilişki kurmasını dolayısıyla öğretmenlerinden ziyade akranlarına yakın olacak şekilde zaman geçirmesine katkı sağlamıştır.

5.4. Mesleki Gelişim Programının Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Problem Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Yorum

Çalışma bulguları incelendiğinde, öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal yetkinliğini arttırdığı, gözlenen (Ö-ÇDGA) ve öğretmen tarafından rapor edilen (SYDD-30) problem davranışlarını azalttığı tespit edilmiştir. Buna göre, araştırmanın deney grubunda yer alan çocukların sosyal yetkinliklerinin kontrol grubunda yer alan akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, uluslararası alanyazında öğretmenlere sunulan eğitim ve koçluk desteğini içeren çalışmaların çocuk çıktıları ile benzerlik göstermektedir (Baker-Henningham vd., 2012; Baker-Henningham vd., 2021; Conners-Burrow vd., 2017; Hemmeter vd., 2016; Morris vd., 2014; Sutherland vd., 2018; Ştefan & Miclea, 2013; Yoshikawa vd., 2015). Hemmeter ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlere sunulan atölye çalışmaları ile uygulama temelli koçluk desteğinin sınıflarındaki çocukların sosyal

beceri ve etkileşim düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir. Benzer olarak, Sutherland ve diğerleri (2018) öğretmenleri mesleki gelişim programına katılan deney grubundaki çocukların sosyal beceri puanlarının kontrol grubunda yer alan akranlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığını saptanmıştır. Baker-Henningham ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen araştırma sonuçları öğretmenleri eğitim ve koçluk desteği alan çocukların paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği gibi olumlu sosyal davranışları daha fazla gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmaya ek olarak, Conners-Burrow ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının sınıflarındaki çocukların prososyal davranışlarını arttırdığını göstermektedir. Mevcut araştırma kapsamında deney grubunda yer alan çocukların sosyal yetkinliklerinde görülen bu iyileşmenin öğretmenlerinin mesleki gelişim programına katılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mesleki gelişim programı kapsamında gerçekleştirilen üç öğretmen atölyesinin içeriği doğrudan çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini desteklemeye odaklanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere duygu ifadelerinin öğretimi, sosyal problem çözme adımlarının kullanımı ve arkadaşlık becerilerinin öğretilmesi gibi stratejilerin önemi ve sınıf içi uygulama örnekleri sunulmuştur. Bununla birlikte, her bir stratejiye ilişkin resimli çocuk kitapları verilerek sınıflarında etkileşimli olarak bu kitapları okumaları istenmiştir. Bu noktada, deney grubundaki öğretmenlerin doğrudan öğretim yöntemi ile çocukların sosyal yetkinliğini desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca, süreçte sağlanan koçluk desteği ile öğretmenlerin uygulamalarının niteliği arttırılarak çocuklara yönelik faydanın arttırıldığı öngörülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen deney grubundaki öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişimi destekleyen davranışlarının artması bulgusu ile çocukların sosyal yetkinliğinin artması bulgusu birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki önemli etkisi gözler önüne serilmektedir.

Müdahalenin çocukların problem davranışları üzerindeki etkililiği sınıf içi doğrudan gözlem (Ö-ÇDGA) ve öğretmen raporuna (SYDD-30) dayalı olarak test edilmiştir. Sınıf içi doğrudan gözlem bulguları incelendiğinde, öğretmenleri mesleki gelişim programına katılan çocukların istenmeyen davranış sıklığının öğretmenleri kontrol grubunda yer alan akranlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalmıştır. Benzer olarak öğretmen raporlarından elde edilen veriler, deney grubundaki çocukların kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük problem davranışlarının kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı düzeyde azaldığını göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde benzer araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Conroy vd., 2015; Hemmeter vd., 2016; Snyder vd., 2011; Sutherland vd., 2018; Ştefan & Miclea, 2013). Sutherland ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlere sunulan eğitim ve koçluk desteğinin duygusal/davranışsal açıdan risk altında olan okul öncesi dönem çocukların hem öğretmen raporları hem de doğrudan gözlemlere göre davranış problemlerinin azaldığı belirlenmiştir. Benzer olarak, Conroy ve diğerleri (2015) duygusal/davranışsal açıdan riskli okul öncesi dönem çocukların öğretmenlerine verilen eğitim ve koçluk desteğinin çocukların problem davranışlarının azalmasına katkı sağladığını saptamışlardır. Snyder ve diğerleri (2011) öğretmenlere 15 saatlik eğitim ile birlikte koçluk desteği sundukları araştırmalarında, öğretmenleri tarafından düşük ve yüksek problem davranış gösterdiği belirtilen deney grubundaki çocukların akranlarına yönelik olumsuz davranışlarının azaldığını tespit etmişlerdir. Hemmeter ve diğerleri (2016) öğretmenleri mesleki gelişim programına katılan deney grubundaki çocuklar ile öğretmenlerine herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubundaki çocuklar arasında davranış problemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı ve dikkate değer farklılıklar bulunduğunu tespit etmiştir. Buna göre, deney grubundaki çocukların öğretmen raporları doğrultusunda davranış problemlerinin azaldığı belirlenmiştir. Mevcut araştırma bulgusunun, çocukların problem davranışlarının eğitim ve koçluk desteği ile iyileştirilebileceği ile ilgili alanyazına güncel ve ek kanıtlar sunduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın öğretmen eğitimlerinde kullanılan programın orijinali ile Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçları, çocukların sözel saldırganlık davranışlarının azalmasına rağmen fiziksel saldırganlık davranışlarının değişmediğini ortaya koymuştur (Conners-Burrow vd., 2017). Mevcut çalışmada, Conners-Burrow ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada geliştirilen öğretmen atölyelerinin kullanılmasına rağmen çocukların problem davranışlarında görülen değişimin temelinde koçluk desteğinin nitelik ve yoğunluğu olduğu düşünülmektedir. Conners-Burrow ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen atölyeleri ayda bir uygulanmış ve her atölye çalışmasından sonra bir kez olmak üzere toplamda altı kez öğretmenler sınıflarında ziyaret edilmiştir (6 ay). Mevcut araştırmada ise iki haftada bir uygulanan öğretmen atölyeleri ile birlikte toplamda 12 hafta koçluk desteği sağlanmıştır. Bu araştırmada, müdahalenin görece kısa bir zamanda (3 ay) tamamlanmasına rağmen öğretmenlerde davranış değişikliğinin

görülmesi ve müdahalenin etkilerinin çocukların davranışlarına yansıması koçluk desteğinin önemini gözler önüne sermektedir.

Elde edilen araştırma bulgusunun müdahalenin temelini oluşturan değişim modeli ile tutarlı olduğu düşünülmektedir (Şekil 2'ye bakınız). Müdahalenin kuramsal temelini oluşturulan Biyoekolojik Teoriye göre, öğretmen çocuğun mikrosistemi içerisinde yer almakta ve çocuğun gelişimini doğrudan etkilemektedir. Buna göre, eğitim ve koçluk desteği sunulan öğretmenlerin olumlu ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen davranışlarının artması ile olumsuz davranışlarının azalmasının, çocukların problem davranışlarının düşmesinde kilit rol oynadığı düşünülmektedir. Bu noktada ortaya çıkan olumlu öğretmen-çocuk etkileşimi zamanla olumlu öğretmen-çocuk ilişkisini getirmektedir. Öğretmeni ile olumlu ilişki kuran çocukların olumsuz ilgi çekme ihtiyacının azalacağı dolayısıyla problem davranışlarının azalmasına bir katkının da buradan sağlanacağı düşünülmektedir. Mikrosistem içerisindeki ilişkilerin çift yönlü olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin davranışlarının çocuğu etkilediği gibi çocuğun davranışlarının da öğretmeni etkilediği öngörülmektedir. Buna göre, çocuğun problem davranışlarının azalması öğretmenin çocuğa yönelik daha olumlu davranışlar göstermesini ve çocukla yakınlık boyutunda ilişki kurmasını teşvik etmektedir. Böylelikle uygulanan mesleki gelişim programının öğretmen ve davranış problemleri gösteren çocuk arasında kurulan olumsuz etkileşim döngüsünü kırdığı ve sosyal-duygusal açıdan destekleyici bir sınıf ortamı oluşmasını sağladığı düşünülmektedir.

5.5. Mesleki Gelişim Programının Sosyal Geçerliğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada, deney grubundaki öğretmenler ve okul yöneticilerinin, çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere sunulan mesleki gelişim programına ilişkin genel olarak yüksek düzeyde memnuniyet bildirdikleri belirlenmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerin tümü programı uygulayan eğitim koçu ile olumlu ilişki geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, programa ilişkin genel izlenimlerinin olumlu olduğunu, program kapsamında öğretilen stratejileri gelecekte de kullanmayı planladıklarını, program kapsamında aldıkları eğitimleri diğer okullarda görev yapan öğretmenlere de tavsiye edeceklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, öğretmenler programın sosyal duygusal gelişimi destekleme ve istenmeyen davranışları azaltma amacını önemli

bulduklarını, program kapsamında öğretilen stratejilerin anlaşılmasının kolay olduğunu ve programın çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye yardımcı olduğunu bildirmişlerdir. Benzer olarak, okul yöneticileri program ile ilgili genel izlenimlerinin olumlu olduğunu, programın çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklediği, istenmeyen davranışlarını azalttığı ve okul iklimini iyileştirdiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Yöneticiler ayrıca müdahaleye ilişkin öğretmenlerden olumlu geri bildirimler aldıklarını ve programda yer alan stratejilerin öğretmenlerden tarafından uygulanmaya devam etmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen öğretmen ve yönetici görüşleri birlikte değerlendirildiğinde araştırma kapsamında gerçekleştirilen müdahalenin sosyal geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilmektedir. Benzer olarak, Conners-Burrow ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin %90'ından fazlası uygulanan müdahale programını diğer öğretmenlere tavsiye edeceklerini, programın sınıflarında değişime yol açtığını ve müdahale koçları ile iyi bir ilişki kurduklarını belirtmişlerdir. Stormont ve diğerleri (2015) çocukların sosyal ve davranışsal gelişimini desteklemek üzere gerçekleştirilen koçluk araştırmalarını incelediği çalışmasında, sosyal geçerlik verisi sunan tüm araştırmalarda öğretmenlerin uygulanan müdahalelerden memnuniyet duyduklarını ve müdahalenin anlamlılığına ilişkin algılarının olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen sonuçların genel bir değerlendirmesi yapılarak belirlenen sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara yönelik davranışlarını anlamlı düzeyde iyileştirdiği tespit edilmiştir. Buna göre, deney grubunda yer alan öğretmenlerin olumlu ve sosyal-duygusal gelişimi destekleme davranışları kontrol grubundaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde artarken olumsuz davranışlarının anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, öğretmen davranışlarının eğitim ve koçluk desteği ile iyileştirilebileceği ile ilgili alanyazına güncel ve ek kanıtlar sunmaktadır.
2. Öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin sınıflarındaki öğretmen-çocuk etkileşim niteliğini arttırdığı saptanmıştır. Buna göre, eğitim ve koçluk desteği alan öğretmenlerin sınıflarının duygusal destek, sınıf organizasyonu ve eğitimsel destek niteliğinin kontrol grubunda yer alan sınıflara göre anlamlı düzeyde arttığı bununla birlikte toplam öğretmen-çocuk etkileşim niteliğinin de anlamlı olarak artığı tespit edilmiştir.
3. Öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kurduğu ilişkinin kalitesini arttırdığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kurduğu yakın ilişki algısının kontrol grubundaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde arttığı, çatışmalı ve bağımlı ilişki puanlarının ise anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir.

4. Öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere sunulan mesleki gelişim programının çocukların sınıf genelindeki gözlenen istenmeyen davranışlarını azalttığı saptanmıştır. Buna göre, deney grubunda yer alan sınıflardaki çocukların istenmeyen davranışlarının kontrol grubundaki akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı tespit edilmiştir.
5. Öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere sunulan mesleki gelişim programının çocukların sosyal yetkinlikleri ile problem davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu bulunmuştur. Buna göre, deney grubundaki çocukların kontrol grubunda yer alan akranlarına kıyasla sosyal yetkinliklerinin anlamlı düzeyde arttığı, kızgınlık-saldırganlık davranışları ile anksiyete-içe dönüklük davranışlarının azaldığı tespit edilmiştir.
6. Deney grubundaki öğretmenler ve bu okulda görev yapan yöneticilerin, çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini destekleme kapasitelerini arttırmak ve istenmeyen davranışları azaltmak üzere sunulan mesleki gelişim programına ilişkin genel olarak yüksek düzeyde memnuniyet bildirdikleri belirlenmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğretmenlerin tümü programı uygulayan eğitim koçu ile olumlu ilişki geliştirdiğini belirtirken öğretmenlerin tamamına yakını programa ilişkin genel izlenimlerinin olumlu olduğunu, program kapsamında öğretilen stratejileri gelecekte de kullanmayı plandığını, program kapsamında aldığı eğitimleri diğer okullarda görev yapan öğretmenlere de tavsiye edeceğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, programın sosyal duygusal gelişimi destekleme ve istenmeyen davranışları azaltma amacını önemli bulduklarını, program kapsamında öğretilen stratejilerin anlaşılmasının kolay olduğunu ve programın çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

6.2. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ve araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda, araştırmacılara, öğretmen yetiştiren kurumlara ve eğitim politikacılarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, koçluk protokolünün nitelikli bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla deney grubunda 10, kontrol grubunda 10 olmak üzere toplam 20 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla müdahalenin görece küçük bir öğretmen grubu üzerinde uygulandığı söylenebilir. Bu durum, elde edilen bulguların tüm okul öncesi öğretmenleri ve çocuklarına genellenmesini güçleştirmektedir. Dolayısıyla ileriki araştırmalarda müdahalenin daha büyük örneklem grupları üzerinde tekrar edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.
- Bu çalışma, düşük ekonomik yaşam şartlarından gelen çocuklara eğitim veren anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik düzeyinin öğretmen ve çocuk davranışlarını önemli ölçüde etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, müdahalenin diğer ekonomik yaşam şartlarından gelen çocukların bulunduğu okullarda görev yapan öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkililiği bilinmemektedir. Bu noktada, müdahalenin orta ve üst sosyoekonomik yaşam şartlarından gelen çocukların devam ettiği anaokullarında uygulanarak farklı bağlamlardan elde edilecek sonuçlara ulaşılması önerilmektedir.
- Mevcut araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Müdahalenin 12 hafta gibi uzun bir süreyi kapsaması ve COVID-19 pandemisi nedeniyle okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi izleme testlerinin gerçekleştirilememesine yol açmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin müdahale kapsamında edindikleri stratejileri bağımsız olarak uygulamaya devam edip etmedikleri bilinmemektedir. Bu noktada, ileriki araştırmalarda müdahale tamamlandıktan sonra gerçekleştirilecek izleme testlerinin mesleki gelişim programının çocuk ve öğretmen çıktıları üzerindeki kalıcılığına ilişkin bilgi edinilmesine ek olarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bu araştırma COVID-19 pandemisi şartları altında gerçekleştirilmiştir. Pandeminin araştırmanın yürütülme sürecine çeşitli olumsuz etkileri olmuştur. Bunlardan ilki sınıflardaki çocuk sayısının pandemiden önceki sınıf mevcutlarından oldukça düşük olması ve araştırma sonuçlarının normal dönemdeki okul öncesi sınıflarına genellenemeyeceği gerçeğidir. Bununla birlikte, müdahale sürecinde pandemi şartları nedeniyle çocukların sosyal etkileşimlerinin sınırlandırıldığı görülmüştür. Sınıf ortamlarının çocukların birbirlerinden mümkün olduğunca uzağa oturacak şekilde düzenlenmesi müdahalenin normal düzende etkililiği üzerinde belirsizliğe neden olmuştur. Buna ek olarak, çocukların haftanın beş günü her gün üç saat olacak şekilde okula devam etmeleri müdahalenin etkisine daha az maruz kalmaları sonucunu doğurmuştur. Ayrıca, deney grubunda yer alan bazı öğretmenler, ikinci öğretmen atölyesi kapsamında önerilen öğrenme merkezlerinin oluşturulma ve kullanılma stratejisini merkezlerin çocukların sosyal mesafelerini koruyamamalarına neden olacağı gerekçesiyle reddetmişlerdir. Bu doğrultuda müdahale programının pandemi önlemleri kaldırıldıktan sonra tekrarlanması önerilmektedir.
- Bu çalışmada, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarında yer alan tüm çocuklar araştırmanın katılımcıları arasında yer almış ve müdahalenin etkililiği sınıf düzeyinde değerlendirilmiştir. İleriki araştırmalarda müdahalenin sosyal-duygusal gelişim açısından risk altındaki çocuklar üzerindeki etkililiği sınanabilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıflarından sosyal-duygusal açıdan risk altında olan çocukları aday göstermesi veya tüm çocukların gelişimini belirli ölçme araçları ile değerlendirilerek risk altında olan çocukların belirlenmesi yoluna gidilerek müdahalenin etkililiğinin doğrudan bu çocuklar üzerinden değerlendirilmesi sağlanabilir.
- Araştırma kapsamında elde edilen gözlem verilerinin tamamı araştırmanın amacı ve çalışma gruplarından habersiz, bağımsız bir araştırmacı tarafından toplanamamıştır. Ancak öğretmenlerin olumlu, olumsuz ve sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranışları ile çocukların istenmeyen davranış gözlemlerinin %20'sinin bağımsız bir gözlemci tarafından değerlendirilmesinin ve gözlemciler arası güvenirliğin yüksek olmasının bu

sınırlılığı hafiflettiği düşünülmektedir. İleriki araştırmalarda gözlemlerin bağımsız araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

- Araştırma kapsamında çocukların sosyal yetkinlik ve davranış problemleri öğretmenler tarafından doldurulan ölçme aracı yoluyla belirlenmiştir. Öğretmenlerin grup dağılımının farkında olmaları nedeniyle deney grubundaki öğretmenlerin çocukları daha olumlu değerlendirme eğiliminde olması mümkün görülmektedir. Ancak, çocukların istenmeyen davranışlarının doğrudan gözlemler neticesinde elde edilen etki büyüklüğü ile öğretmenler tarafından doldurulan ölçme aracının kızgınlık-saldırganlık alt boyutu etki büyüklüklerinin oldukça benzer olmasının bu sınırlılığı ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. Gelecek araştırmalarda çocukların olumlu ve olumsuz davranışlarının uzun süreli gözlemler neticesinde ortaya konması önerilmektedir.
- Bu araştırmada, çocukların sosyal-duygusal gelişimi öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programı ile sağlanmaya çalışılmıştır. Çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerinde ebeveynlerinin ve aile ortamının etkisi göz önünde bulundurulduğunda ailelerin de dâhil edildiği müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanması önerilmektedir.
- Mevcut araştırmada, müdahalenin öğretmenlerin tutum, motivasyon, inanç, özyeterlik gibi duyuşsal değişkenleri üzerindeki etkisi incelenmemiştir. Bu noktada, müdahalenin öğretmenlerin duyuşsal çıktıları üzerindeki etkililiğinin farklı araştırmalar ile değerlendirilmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada, yüz yüze koçluk biçimi kullanılmıştır. Öğretmenler sınıf ortamında ziyaret edilmiş ve işbaşında eğitim gerçekleştirilmiştir. Ancak günümüzde teknolojinin yaygınlaşması, internete erişimin kolaylaşması, zaman ve maliyetten tasarruf sağlaması nedeniyle çevrimiçi etkinliklere rağbet artmıştır. Bu doğrultuda ileriki araştırmalarda yüz yüze ve web tabanlı koçluk desteği olmak üzere iki farklı biçimde sunulan koçluk desteğinin etkililiği incelenebilir.

6.2.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler

- Araştırma kapsamında çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini geliştirmek üzere öğretmenlere sunulan eğitim ve koçluk desteğinin

öğretmen, çocuk ve sınıf düzeyi çıktıları üzerinde yüksek etki büyüklüğünde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen etki büyüklüklerinin yüksek olmasının temel sebebinin öğretmenlerin başlangıç puanlarının düşük olmasından kaynaklandığı öngörülmektedir. Öğretmenlerin başlangıç puanlarının düşük olmasının öncelikli olarak hizmet öncesi eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve deneyimlerin yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna göre, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018) incelendiğinde, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin alan eğitimi seçmeli dersleri kapsamında "Çocukta Sosyal Beceri Eğitimi" dersini aldıkları ancak konuya ilişkin zorunlu bir ders almadan lisans programından mezun oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda lisans programlarına sosyal-duygusal öğretim stratejilerini içeren zorunlu bir dersin eklenmesi önerilmektedir.

6.2.3. Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler

- Araştırma kapsamındaki öğretmenler sosyal-duygusal gelişimi destekleme ve istenmeyen davranışları önleme/müdahale etmeye ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen uygulamalarının çocukların olumlu ve olumsuz davranışları üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerine konuya ilişkin verilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması ve uygulamaya konması önerilmektedir.
- Bu çalışma, çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerini geliştirmek üzere öğretmenlere sunulan eğitim ve koçluk desteğinin öğretmen, çocuk ve sınıf düzeyi çıktılar üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu noktada, araştırma kapsamında kullanılan mesleki gelişim programının Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla geniş öğretmen kitlelerine ulaştırılması önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, ilk adım olarak eğitici eğitimleri aracılığıyla konuya ilişkin uzman personel yetiştirilebilir. Ardından bu uzmanların çok sayıda öğretmene eğitim vermesi ve koçluk desteği sunması için fırsatlar sağlanabilir. Ayrıca, uzmanlardan aldığı eğitimi başarıyla tamamlayan öğretmenlerin okullarında bulunan diğer öğretmenlere edindiği bilgileri

aktarması ve hatta akran koçluğu yaparak sınıf içi uygulamaların zenginleşmesine katkıda bulunması teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

Adera, B. A., & Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *15*(1), 5-14.

Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(3), 1-9.

Arda, T. B., & Ocak, S. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies-PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 2691-2698.

Artman-Meeker, K., Fettig, A., Barton, E. E., Penney, A., & Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, *35*(3), 183-196.

Artman-Meeker, K., Hemmeter, M. L., & Snyder, P. (2014). Effects of distance coaching on teachers' use of pyramid model practices: A pilot study. *Infants & Young Children*, *27*(4), 325-344.

Baker-Henningham, H., & Walker, S. (2018). Effect of transporting an evidence-based, violence prevention intervention to Jamaican preschools on teacher and class-wide child behaviour: a cluster randomised trial. *Global Mental Health*, *5*, 1-16.

Baker-Henningham, H., Bowers, M., Francis, T., Vera-Hernández, M., & Walker, S. P. (2021). The Irie Classroom Toolbox, a universal violence-prevention teacher-training programme, in Jamaican preschools: A single-blind, cluster-randomised controlled trial. *The Lancet Global Health*, *9*(4), e456-e468.

Baker-Henningham, H., Scott, S., Jones, K., & Walker, S. (2012). Reducing child conduct problems and promoting social skills in a middle-income country: cluster randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, *201*(2), 101-108.

Baker-Henningham, H., Vera-Hernández, M., Alderman, H., & Walker, S. (2016). Irie Classroom Toolbox: A study protocol for a cluster-randomised trial of a universal violence prevention programme in Jamaican preschools. *BMJ Open*, *6*(5), 1-8.

Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C., & Gardner, J. M. (2009). A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on

social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: Care, Health and Development*, *35*(5), 624-631.

Barton, E. E., Pokorski, E. A., Gossett, S., Sweeney, E., Qiu, J., & Choi, G. (2018). The use of email to coach early childhood teachers. *Journal of Early Intervention*, *40*(3), 212-228.

Basten, M., Tiemeier, H., Althoff, R. R., van de Schoot, R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Hudziak, J. J., Verhulst, F. C., & van der Ende, J. (2016). The stability of problem behavior across the preschool years: an empirical approach in the general population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44*(2), 393-404.

Benedict, E. A., Horner, R. H., & Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, *27*(3), 174-192.

Berk, L. E. (2015). *Bebekler ve cocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.

Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.) *The handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135-151). New York: Guilford.

Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, *18*(2), 305-323.

Bijou, S. W. (1988). The education and treatment of behavior-disordered mentally retarded children. In J. A. Stark, F. J. Menolascino, M. H. Albarelli, V. C. Gray (Eds.) *Mental retardation and mental health* (pp. 294-299). New York, NY: Springer.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 61-79.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology*, *34*(5), 934-946.

Blair, C., & Raver, C. C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PloS One*, *9*(11), 1-13.

Blewitt, C., O'connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., ... & Skouteris, H. (2021). "It's embedded in what we do for every child": A qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting children's social and emotional learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(4), 1530-1546.

Bolam, R. (1982). INSET for professional development and school improvement. *Journal of In-Service Education*, *9*(1), 14-17.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, *33*(8), 3-15.

Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.) *Professional development in education: New Paradigms and Practices* (pp. 35-65) New York, NY: Teachers College Press.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Pas, E. T., Larson, K. E., & Johnson, S. R. (2018). Coaching teachers in bullying detection and intervention. In J. U. M. Gordon (Ed.) *Bullying prevention and intervention at school* (pp. 53-72). Springer Nature Switzerland : Springer, Cham.

Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E., & Horwitz, S. M. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *45*(7), 849-858.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the Development of Children*, *2*(1), 37-43.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage.

Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*(2), 134-148.

Bulut Ozsezer, M. S., & Iflazoglu Saban, A. (2016). An Investigation on Teacher Candidates' Perspectives about Behaviors Positively Affecting Classroom Atmosphere. *Eurasian Journal of Educational Research*, *66*, 139-158.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, *40*(5), 415-436.

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Development Science*, *12*(3), 140-153.

Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(2), 166-176.

Buscemi, L., Bennett, T., Thomas, D., & Deluca, D. A. (1996). Head Start: Challenges and training needs. *Journal of Early Intervention*, *20*(1), 1-13.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, *46*(4), 367-391.

Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, *110*(2), 119-141.

Buysse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education*, *28*(4), 235-243.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, *36*(1), 113-149.

Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *31*(6), 871-889.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Carlson, J. S., Tiret, H. B., Bender, S. L., & Benson, L. (2011). The influence of group training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, *27*(2), 134-154.

Castro, S., Granlund, M., & Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: a longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(1), 122-135.

Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, *19*(2), 111-122.

Cavell, T. A., Meehan, B. T., & Fiala, S. E. (2003). Assessing social competence in children and adolescents. In C. E. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.) *Handbook of psychological and educational assessment of children*: *Personality, behavior, and context* (pp. 433-454.). New York, London: The Guilford Press.

Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. (2008). Building Positive Teacher-Child Relationships: What Works Brief Training Kit #12. Retrieved April 9, 2020 from http://csefel.vanderbilt.edu/kits/wwbtk12.pdf

Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. (n.d.). Retrieved April 30, 2020, from http://csefel.vanderbilt.edu/.

Christensen, J. E., Larson, K. E., & Dykes, F. O. (2021). Using a school-wide coaching framework to create safe and inclusive spaces for students who identify as LGBTQ. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 1-8.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı.

Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, *28*(6), 693-710.

Coleman, J. C., Crosby, M. G., Irwin, H. K., Dennis, L. R., Simpson, C. G., & Rose, C. A. (2013). Preventing challenging behaviors in preschool: Effective strategies for classroom teachers. *Young Exceptional Children*, *16*(3), 3-10.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.). Retrieved September 10, 2021, from https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel/.

Committee for Children. (2011). Second Step: Social- emotional skills for early learning. Seattle: Author.

Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *67*(5), 648-657.

Conners-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. (2017). A preliminary evaluation of REACH: Training early childhood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal*, *45*(2), 187-199.

Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J. J., Wilson, R. E., Martinez, J. R., & Whalon, K. J. (2015). Measuring teacher implementation of the BEST in CLASS intervention program and corollary child outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *23*(3), 144-155.

Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 458.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Cornett, J., & Knight, J. (2009). Research on coaching. In J. Knight (Ed.) *Coaching: Approaches and perspectives* (pp. 192–216). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Corso, R. M. (2007). Practices for enhancing children's social-emotional development and preventing challenging behavior. *Gifted Child Today*, *30*(3), 51-56.

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1989). *The art of cognitive coaching: Supervision for intelligent teaching*. Sacramento, CA: Institute for Intelligent Behavior.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.

Creswell, J. W. (2012). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social–emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, *24*(5), 549-570.

Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, *20*(2), 346-372.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 255-269.

Çorapçı, F., Aksan N., Arslan-Yalçın D. & Yağmurlu B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(2),63-74.

Darney, D. J. (2013). *The classroom check-up: Modularizing effective classroom management interventions to support teacher implementation*. Unpublished doctoral thesis, University of Missouri-Columbia, Columbia.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

DeMeulenaere, M. (2015). Promoting social and emotional learning in preschool. *Dimensions of Early Childhood*, *43*(1), 8-10.

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, *21*(5), 652-680.

Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, *40*(3), 137-143.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social–emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, *23*(4), 426-454.

DiGennaro, F. D., Martens, B. K., & Kleinmann, A. E. (2007). A comparison of performance feedback procedures on teachers' treatment implementation integrity

and students' inappropriate behavior in special education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(3), 447-461.

Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtyilmaz, Y. (2010). First Step to Success–a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *15*(3), 207-221.

Division for Early Childhood. (2017). *Position statement on challenging behavior and young children*. Washington D.C.: Author.

Dobbs, J., & Arnold, D. H. (2009). Relationship between preschool teachers' reports of children's behavior and their behavior toward those children. *School Psychology Quarterly*, *24*(2), 95-105.

Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. Schneider, K. H. Rubin, & J. Ledingham (Eds.) *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). New York, NY: Springer.

Donegan-Ritter, M., & Van Meeteren, B. (2018). Using practice-based coaching to increase use of language facilitation strategies in early head start and community partners. *Infants & Young Children*, *31*(3), 215-230.

Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, *21*(5), 699-723.

Drago-Severson, E. E. (1994). *What does "staff development" develop?: How the staff development literature conceives of adult growth*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.

Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships. *Early Education and Development*, *21*(1), 38-64.

Ducharme, J. M., & Shecter, C. (2011). Bridging the gap between clinical and classroom intervention: Keystone approaches for students with challenging behavior. *School Psychology Review*, *40*(2), 257-274.

Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., ... & Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: Perspectives regarding current knowledge. *Behavioral Disorders*, *32*(1), 29-45.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432.

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, *78*(2), 558-580.

Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, *38*, 57-70.

Eccles, J., & Roeser, R. (2012). School Influences on Human Development. In L. Mayes & M. Lewis (Eds.), *The cambridge handbook of environment in human development* (pp. 259-283). Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, J. L., & Green, K. E. (1999b). Persisters versus nonpersisters: Characteristics of teachers who stay in a professional development program. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Edwards, J. L., & Newton, R. R. (1995). The effect of Cognitive Coaching on teacher efficacy and empowerment. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A. (1998). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Edwards, J. L., Green, K. E., Lyons, C. A., Rogers, M. S., & Swords, M. E. (1998). The Effects of Cognitive Coaching and Nonverbal Classroom Management on Teacher Efficacy and Perceptions of School Culture.

Edwards, J., & Green, K. (1999a). Growth in coaching skills over a three-year period: Progress towards mastery. *Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association*.

Egeland, B., Kalkoske, M., Gottesman, N., & Erickson, M. F. (1990). Preschool behavior problems: Stability and factors accounting for change. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, *31*(6), 891-909.

Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *29*, 100309.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, *72*(4), 1112-1134.

Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, *45*(4), 567-585.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Emerson, E. (1995). *Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with learning difficulties*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erkman, F., Göl Güven, M., Ertenü, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M., ... & Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. İstanbul: TÜSİAD.

Ertürk Kara, H. G., Gönen, M. S., & Pianta, R. (2017). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, *32*(4), 880-895.

Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(1), 92-105.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, *70*(2), 432-442.

Feil, E. G., Walker, H., Severson, H., & Ball, A. (2000). Proactive screening for emotional/behavioral concerns in Head Start preschools: Promising practices and challenges in applied research. *Behavioral Disorders*, *26*(1), 13-25.

Feil, E. G., Walker, H., Severson, H., Golly, A., Seeley, J. R., & Small, J. W. (2009). Using positive behavior support procedures in Head Start classrooms to improve school readiness: A group training and behavioral coaching model. *NHSA DIALOG*, *12*(2), 88-103.

Field, T. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development*, *62*(4), 863-870.

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Duda, M. A., Naoom, S. F., & Van Dyke, M. (2010). Implementation of evidence-based treatments for children and adolescents: Research findings and their implications for the future. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 435-450). New York, NY, US: Guilford Press.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase´, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network.

Fleming, J., & Bay, M. (2004). Social and emotional learning in teacher preparation standards: Implications for teacher educators. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building school success through social and emotional learning: Implications for practice and research* (pp. 94–110). New York, NY: Teachers College Press.

Fox, L., & Hemmeter, M. L. (2009). A Program-Wide Model for Supporting Social Emotional Development and Addressing Challenging Behavior in Early Childhood Settings. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, and R. Horner (Eds.) H*andbook of positive behavior support* (pp.177-202). New York: Springer.

Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2010). Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children*, *23*(1), 3-13.

Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: a model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, *58*(4), 48-52.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.

Frey, A. J., Walker, H., Seeley, J., Lee, J., Small, J., Golly, A., & Feil, E. (2013). First step classroom check-up resource manual. Louisville, KY: University of

Louisville, Kent School of Social Work. Retrieved September 10, 2021, from http://www. firststeptosuccess. org.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *8*(2), 102-112.

Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, *88*(5), 281-289.

Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fullerton, E. K., Conroy, M. A., & Correa, V. I. (2009). Early childhood teachers' use of specific praise statements with young children at risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *34*(3), 118-135.

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, *84*(618), 6-12.

Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A Child X Environment model. *Developmental Psychology*, *42*(6), 1179.

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Boston, MA: Pearson.

Gimpel, G. A., & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions.* New York: Guilford Pres.

Gion, C., McIntosh, K., & Falcon, S. (2020). Effects of a multifaceted classroom intervention on racial disproportionality. *School Psychology Review*, 1-17.

Gomez, R. E., Kagan, S. L., & Fox, E. A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview. *Professional Development in Education*, *41*(2), 169-186.

Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., & Young, K. R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Education Journal*, *40*(3), 151-159.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gündüz, H. B., & Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Educational Research*, *1*(1), 37-54.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*(2), 625-638.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, *76*(5), 949-967.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education & Development*, *23*(6), 809-832.

Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, *14*(1), 69-89.

Hemmeter, M. L., Fox, L., Snyder, P., & Algina, J. (2014). A classroom wide model for promoting social emotional development & addressing challenging behavior in preschool children. Retrieved April 14, 2020 from https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/A-classroom-wide-model-promoting-soical-emotional-dev-addressing-challenging-behavior-preschool.pdf

Hemmeter, M. L., Fox, L., Snyder, P., Algina, J., Hardy, J. K., Bishop, C., & Veguilla, M. (2021). Corollary child outcomes from the Pyramid Model professional development intervention efficacy trial. *Early Childhood Research Quarterly*, *54*, 204-218.

Hemmeter, M. L., Hardy, J. K., Schnitz, A. G., Adams, J. M., & Kinder, K. A. (2015). Effects of training and coaching with performance feedback on teachers' use of Pyramid Model practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, *35*(3), 144-156.

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, *35*(4), 583-601.

Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, *36*(3), 133-146.

Hemmeter, M. L., Snyder, P., & Fox, L. (2018). Using the teaching pyramid observation tool (TPOT) to support implementation of social–emotional teaching practices. *School Mental Health*, *10*(3), 202-213.

Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K., & Artman, K. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(1), 96-109.

Hickey, G., S. McGilloway, L. Hyland, Y. Leckey, P. Kelly, T. Bywater, C. Comiskey, A. Lodge, M. Donnelly, & D. O'Neill (2017). Exploring the effects of a universal classroom management training programme on teacher and child behaviour: A group- randomised controlled trial and cost analysis. *Journal of Early Childhood Research*, *15*(2), 174-194.

Hinshaw, S.P. & Anderson, C.A. (1996). Conduct and oppositional defiant disorders. In R. A. Barkley & E.J. Mash (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 113–149). New York: Guilford Press.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, *9*(2), 191-204.

Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, *65*(1), 253-263.

Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher–child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, *38*(2), 113-132.

Huaqing Qi, C., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, *23*(4), 188-216.

Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T., & Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton Incredible Years Teacher Classroom Management training program in North West Wales. *Journal of Children's Services, 2*(3), 15–26.

Hutchings, J., Williams, M. E., Martin, P., & Pritchard, R. O. (2011). Introduction of the Incredible Years Child and Teacher programs in Gwynedd: Levels of behavioral difficulties among young welsh school children. *Welsh Journal of Education, 15*(1), 103–115.

Hyman, I. A., & Snook, P. A. (2000). Dangerous schools and what you can do about them. *Phi Delta Kappan*, *81*(7), 488-501.

Jack, S. L., Shores, R. E., Denny, R. K., Gunter, P. L., DeBriere, T., & DePaepe, P. (1996). An analysis of the relationship of teachers' reported use of classroom management strategies on types of classroom interactions. *Journal of Behavioral Education*, *6*(1), 67-87.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491-525.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 1-19.

Jhonson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, *26*(4), 1-33.

Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, *40*(1), 4-10.

Kaiser, A. P., Hancock, T. B., Cai, X., Michael, E., & Hester, P. P. (2000). Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start classrooms. *Behavioral Disorders*, *26*(1), 26-41.

Kaiser, B., & Rasminsky, J. S. (2007). *Challenging behavior in young children*. New York, NY: Pearson.

Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesiçocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği.* Yayınlanmamış doktorz tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin 5-6 yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumlar. *Mesleki Eğitim Dergisi, 3*, 49-58.

Kantowitz, B. H., Roediger III, H. L., & Elmes, D. G. (2013). *Deneysel psikoloji* (N. Er, Y. A. Duyan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karahancı, E. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin düşük düzeyde istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerinin nitel bir analizi: Kars ili ilköğretim okulları örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, *10*(2), 165-185.

Kırcaali İftar, G. & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Kleinert, W. L., Silva, M. R., Codding, R. S., Feinberg, A. B., & James, P. S. S. (2017). Enhancing classroom management using the Classroom Check-Up consultation model with in-vivo coaching and goal setting components. *School Psychology Forum*, *11*, 5-19.

Klingner, J. K., Vaughn, S., Tejero Hughes, M., & Arguelles, M. E. (1999). Sustaining research-based practices in reading: A 3-year follow-up. *Remedial and Special Education*, *20*(5), 263-287.

Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, *33*(4), 279-299.

Kretlow, A. G., Wood, C. L., & Cooke, N. L. (2011). Using in-service and coaching to increase kindergarten teachers' accurate delivery of group instructional units. *The Journal of Special Education*, *44*(4), 234-246.

Küçüközdemir, Ö. (2019). *Social and emotional learning in a preschool context: A teacher-led intervention program*. Unpublished master's thesis, Boğaziçi University, İstanbul.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, *53*(1), 27-35.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, *61*(4), 1081-1100.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, *72*(5), 1579-1601.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, *70*(6), 1373-1400.

Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, *59*(4), 986-992.

LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: the short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, *8*(4), 369.

Latham, G. (1997). *Behind the schoolhouse door: Eight skills every teacher should have*. Logan, Utah: Mountain Plains Regional Resource Center.

Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, *32*(3), 145-156.

Martin, P. A., Daley, D., Hutchings, J., Jones, K., Eames, C., & Whitaker, C. J. (2010). The teacher-pupil observation tool (T-POT) development and testing of a New classroom observation measure. *School Psychology International*, *31*(3), 229-249.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, *79*(3), 732-749.

McCabe, L., & Frede, E. (2007). *Challenging behaviors and the role of preschool education*. New Brunswick: National Institute for Early Education.

McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, *48*(5), 513-540.

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 33-47.

Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher–child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, *34*, 13-26.

Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low–income African American preschool children. *Child Development*, *73*(4), 1085-1100.

Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *42*(5), 679-689.

Miguel, T. (2020). Practice-Based Coaching to Impact Early Childhood Teacher Candidate Uptake of Evidence-Based Practice in Clinical Internship. In P. E. Bernhardt, T. R. Conway, & G. M. Richardson (Eds.), *Engaged Clinical Practice: Preparing Mentor Teachers and University-based Educators to Support Teacher Candidate Learning* (pp. 105-116). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Dallas, TX: Learning Forward.

Moffat, T. K. (2011). Increasing the teacher rate of behaviour specific praise and its effect on a child with aggressive behaviour problems. *Kairaranga*, *12*(1), 51-58.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, *100*(4), 674-701.

Morris, P., Mattera, S., Castells, N., Bangser, M., Bierman, K., & Raver, C. C. (2014). *Impact findings from the Head Start CARES demonstration: National evaluation of three approaches to improving preschoolers' social and emotional competence.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families.

Morris, P., Millenky, M., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children's behavior and academic skills? Evidence from the foundations of learning project. *Early Education & Development*, *24*(7), 1020-1042.

Mudford, O. C., Arnold-Saritepe, A. M., Phillips, K. J., Locke, J. M., Ho, I. C. S., & Taylor, S. A. (2008). Challenging behaviors. In J. L. Matson (Ed.), *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders* (pp. 265-291). Burlington, MA: Elsevier Inc.,

Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, *90*(2), 227-263.

Murphy, K. L., Mahoney, S. E., Chen, C. Y., Mendoza-Diaz, N. V., & Yang, X. (2005). A constructivist model of mentoring, coaching, and facilitating online discussions. *Distance Education*, *26*(3), 341-366.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) & National Association of Child Care Resource & Referral Agencies (NACCRRA). (2011). Early childhood education professional development: Training and technical assistance glossary. Retrieved October 19, 2021 from https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/public-policy-advocacy/glossarytraining_ta.pdf.

National Center on Early Childhood Development, Teaching and Learning. (n.d.). Practice-Based Coaching: What Is Practıce-Based Coaching? Retrieved September 10, 2021 from https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-handout.pdf

National Professional Development Center on Inclusion. (2008). *What do we mean by Professional development in the early childhood field?* Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, Author.

O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3-8: teacher and classroom strategies that contribute to social and emotional learning (Part 3 of 4).* Retrieved November 5, 2021 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572723.pdf

Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *35*(3), 188-199.

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, *7*(1), 1-55.

Olson, S. L., & Rosenblum, K. (1998). Preschool antecedents of internalizing problems in children beginning school: The role of social maladaptation. *Early Education and Development*, *9*(2), 117-129.

Oram, L. E. (2015). *Consultation as a vehicle for increasing novice teachers' use of evidence-based classroom management strategies*, Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2019). *Positive behavioral interventions & supports*. Retrieved April 14, 2020 from www.pbis.org.

Özgün, Ö. (2016). Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi. Aktaş Arnas, Y. & Sadık, F. (Ed.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi*, içinde (ss. 140-162). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 593-608.

Pas, E. T., Larson, K. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Bradshaw, C. P. (2016). Implementation and acceptability of an adapted classroom check-up coaching model to promote culturally responsive classroom management. *Education and Treatment of Children*, *39*(4), 467-491.

Pas, E. T., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2019). Coaching teachers to detect, prevent, and respond to bullying using mixed reality simulation: An efficacy study in middle schools. *International Journal of Bullying Prevention*, *1*(1), 58-69.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, *70*(5), 179-185.

Phillips, D. A., Voran, M., Kisker, E., Howes, C., & Whitebook, M. (1994). Child care for children in poverty: Opportunity or inequity?. *Child Development*, *65*(2), 472-492.

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, *32*(1), 15-31.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Pianta, R. C., & Caldwell, C. B. (1990). Stability of externalizing symptoms from kindergarten to first grade and factors related to instability. *Development and Psychopathology*, *2*(3), 247-258.

Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher–child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 61–80). San Francisco: Jossey-Bass.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, *33*(3), 444-458.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual Pre-K*. Charlottesville, Virginia: Teachstone Training, LLC.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, *102*(3), 225-238.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, *7*(2), 295-312.

Pollastri, A. R., Epstein, L. D., Heath, G. H., & Ablon, J. S. (2013). The collaborative problem solving approach: Outcomes across settings. *Harvard Review of Psychiatry*, *21*(4), 188-199.

Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, *19*(1), 25-35.

Raadal, M., Milgrom, P., Cauce, A. M., & Mancl, L. (1994). Behavior problems in 5 to 11-year-old children from low-income families. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *33*(7), 1017-1025.

Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., & Aydin, B. (2018). Preschool teachers' use of strategies to support social-emotional competence in young children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *10*(1), 11-25.

Rapp, W. H., & Arndt, K. L. (2012). *Teaching everyone: An introduction to inclusive education*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Raver, C. C., & Knitzer, 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.

Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, *12*(4), 363-385.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(1), 10-26.

Reinke, W. M. (2005). *The classroom check-up: A brief intervention to reduce current and future student problem behaviors through classroom teaching practices*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene, OR.

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2016). The Brief Student–Teacher Classroom Interaction Observation: Using dynamic indicators of behaviors in the classroom to predict outcomes and inform practice. *Assessment for Effective Intervention*, *42*(1), 32-42.

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Sprick, R. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management: The classroom check-up*. Newyork: Guilford Press.

Reinke, W. M., Herman, K. C., Darney, D., Pitchford, J., Becker, K., Domitrovich, C., & Ialongo, N. (2012). Using the classroom check-up model to support implementation of PATHS to PAX. *Advances in School Mental Health Promotion*, *5*(3), 220-232.

Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, *37*(3), 315-332.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, *26*(1), 1-13.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L., & King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *22*(2), 74-82.

Reinke, W. M., Stormont, M., Webster-Stratton, C., Newcomer, L. L., & Herman, K. C. (2012). The Incredible Years Teacher Classroom Management program: Using coaching to support generalization to real-world classroom settings. *Psychology in the Schools, 49*, 416–428.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, *45*(4), 958.

Robbins, P. (1995). Peer coaching: Quality through collaborative work. In J. Block, S. F. Everson, & T. R. Guskey (Eds.). *School improvement programs: A handbook for educational leaders (pp.* 205-228). New York: Scholastic.

Robinson, E. A., & Eyberg, S. M. (1981). The dyadic parent–child interaction coding system: Standardization and validation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *49*(2), 245-250.

Rogers, S., Brown, C., & Poblete, X. (2020). A systematic review of the evidence base for professional learning in early years education (The PLEYE Review). *Review of Education*, *8*(1), 156-188.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of School Psychology*, *51*(1), 143-158.

Rosas, C., & West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: pre-service and ınservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, *5*(1), 54-61.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, *6*(1), 111-135.

Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). New York: Guilford.

Royal College of Psychiatrists, British Psychological Society and Royal College of Speech and Language Therapists. (2007). *Challenging behaviour: A unified approach. Clinical and service guidelines for supporting people with learning disabilities who are at risk of receiving abusive or restrictive practices*. Retrieved April 12, 2020 from https://www.rcpsych.ac.uk/docs/default-source/improving-

care/better-mh-policy/college-reports/college-report-cr144.pdf?sfvrsn=73e437e8_2.

Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). New York: Plenum Press.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, *7*(1), 49-62.

Rudasill, K. M., Hawley, L., Molfese, V. J., Tu, X., Prokasky, A., & Sirota, K. (2016). Temperament and teacher–child conflict in preschool: The moderating roles of classroom instructional and emotional support. *Early Education and Development*, *27*(7), 859-874.

Rush, D. & M. Shelden (2005). Evidence-based definition of coaching practices. *CASEinPoint, 1*(6), 1-6.

Sadık, F. (2008). İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, *7*(2), 232-251.

Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, *18*(7), 815-830.

Sayeski, K. L., & Brown, M. R. (2011). Developing a classroom management plan using a tiered approach. *Teaching Exceptional Children*, *44*(1), 8-17.

Scheeler, M. C., Bruno, K., Grubb, E., & Seavey, T. L. (2009). Generalizing teaching techniques from university to K-12 classrooms: Teaching preservice teachers to use what they learn. *Journal of Behavioral Education*, *18*(3), 189-210.

Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, *30*, 20-31.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, *27*(1), 137-155.

Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406-421). New York, NY: Guilford.

Scott-Little, M. C., & Holloway, S. D. (1992). Child care providers' reasoning about misbehaviors: Relation to classroom control strategies and professional training. *Early Childhood Research Quarterly*, *7*(4), 595-606.

Semrud-Clikeman M. (2007). Social competence in children. In *Social competence in children* (pp. 1-9). Boston, MA: Springer.

Sezgin, F., & Duran, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik önleme ve müdahale yöntemleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *30*(1), 147-168

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Boston, MA: Houghton Mifflin and Company.

Shannon, D. K., Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & McLean, M. (2021). Exploring Coach–Teacher Interactions Within a Practice-Based Coaching Partnership. *Topics in Early Childhood Special Education*, *40*(4), 229-240.

Shernoff, E. S., & Kratochwill, T. R. (2007). Transporting an evidence-based classroom management program for preschools with disruptive behavior problems to a school: An analysis of implementation, outcomes, and contextual variables. *School Psychology Quarterly, 22*, 449–472.

Showers, B. (1982). *Transfer of training: The contribution of coaching.* Eugene, OR: Center for Educational Policy and Management.

Showers, B. (1984). School improvement through staff development: The coaching of teaching. In *Making our schools more effective: Proceedings of three state conferences*. San Francisco: Far West Laboratory.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, *43*(1), 39-60.

Smith, B., & Fox, L. (2003). *Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*. Tampa, FL: Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior, University of South Florida.

Snell, M. E., Berlin, R. A., Voorhees, M. D., Stanton-Chapman, T. L., & Hadden, S. (2012). A survey of preschool staff concerning problem behavior and its

prevention in Head Start classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *14*(2), 98-107.

Snyder, J., Low, S., Schultz, T., Barner, S., Moreno, D., Garst, M., ... & Schrepferman, L. (2011). The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and treatment utility. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*(6), 336-345.

Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, *35*(3), 133-143.

Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., Fox, L., Bishop, C. C., & Miller, M. D. (2013). Developing and gathering psychometric evidence for a fidelity instrument: The Teaching Pyramid Observation Tool–Pilot version. *Journal of Early Intervention*, *35*(2), 150-172.

Snyder, P., Hemmeter, M. L., Meeker, K. A., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants & Young Children*, *25*(3), 188-212.

Solso, R. L., & Johnson, H. H. (2005). *Psikolojide deneysel yönteme giriş: Vaka yaklaşımı* (A. Ayçiçeği, Çev. Ed.). İstanbul: Kitabevi.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Development for Teachers. *Journal of Staff Development*, *10*(4), 40-57.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, *8*(2), 84-96.

Spence, S. H., & Donovan, C. (1998). Interpersonal problems. In P. Graham (Ed.), *Cognitive behaviour therapy for children and families* (pp. 217-245). United Kingdom: Cambridge University Press.

Stormont, M., Beckner, R., Mitchell, B., & Richter, M. (2005). Supporting successful transition to kindergarten: General challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, *42*(8), 765-778.

Stormont, M., Reinke, W. M., Newcomer, L., Marchese, D., & Lewis, C. (2015). Coaching teachers' use of social behavior interventions to improve children's outcomes: A review of the literature. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *17*(2), 69-82.

Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., & Hawley, P. H. (2010). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering

foundational human needs. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 23-37). New York, NY: Springer.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 31-43.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Vo, A., & Ladwig, C. (2015). Implementation integrity of practice-based coaching: Preliminary results from the BEST in CLASS efficacy trial. *School Mental Health*, *7*(1), 21-33.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Vo, A., Abrams, L., & Ogston, P. (2012). An initial evaluation of the teacher–child interaction direct observation system: Measuring teacher–child interaction behaviors in classroom settings. *Assessment for Effective Intervention*, *39*(1), 12-23.

Şahin, D. (2014). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Journal of Educational Sciences & Practices*, *13*(25), 87-102.

Ştefan, C. A., & Miclea, M. (2013). Effects of a multifocused prevention program on preschool children's competencies and behavior problems. *Psychology in the Schools*, *50*(4), 382-402.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. New Jersey: Pearson.

Thompson, M. T., Marchant, M., Anderson, D., Prater, M. A., & Gibb, G. (2012). Effects of tiered training on general educators' use of specific praise. *Education and Treatment of Children*, *35*(4), 521-546.

Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Truesdale, W. T. (2003). *The implementation of peer coaching on the transferability of staff development to classroom practice in two selected Chicago public elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University, Chicago.

UAMS REACH Final Report (2018). Retrieved January 10, 2020 from https://medicine.uams.edu/familymedicine/research/red/ecpd/reach/.

Uysal, H. (2016). *Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun uyarlanması ve programın etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, *9*(3), 971-979.

Van Acker, R., Grant, S. H., & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education and Treatment of Children*, 316-334.

Van Campen, K.S., Ewing, A.R., & Taylor, A.R. (2009). *Teacher-child relationship quality and classroom adjustment: Does gender matter?* (Frances McClelland Institute for Children, Youth, and Families ResearchLink, Vol. 1, No. 5). Tucson, AZ: The University of Arizona.

Vartuli, S., Bolz, C., & Wilson, C. (2014). A Learning Combination: Coaching with CLASS and the Project Approach. *Early Childhood Research & Practice*, *16*(1), 1-17.

Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., ... & Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development*, *80*(6), 1775-1796.

Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Klingner, J. K. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly, 21*, 57-74.

Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 205-211.

Villeda, S. T., Shuster, B. C., Magill, L., & Carter, E. W. (2016). *Behavior-specific praise in the classroom.* Retrieved April 10, 2020 from https://vkc.mc.vanderbilt.edu/assets/files/resources/psibehaviorspecpraise.pdf .

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

von der Embse, M., Nemec, A., Vorhaus, E., Fox, L., Ferro, J., Hemmeter, M. L., & Binder, D. (2019). *Program leadership team guide: Implementing practice-based coaching within the Pyramid Model.* Retrieved October 20, 2021 from https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/LeadershipTeam_PBC_Guide.pdf .

Webster-Stratton, C. (2000). *The incredible years training series.* Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and

success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, *17*(2), 96-113.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, *30*(3), 283-302.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(5), 471-488.

Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, *108*(2), 81-96.

Wolf, S., Aber, J. L., Behrman, J. R., & Peele, M. (2019a). Longitudinal causal impacts of preschool teacher training on ghanaian children's school readiness: Evidence for persistence and fade-out. *Developmental Science*, *22*(5), 1-19.

Wolf, S., Aber, J. L., Behrman, J. R., & Tsinigo, E. (2019b). Experimental impacts of the "Quality Preschool for Ghana" interventions on teacher professional well-being, classroom quality, and children's school readiness. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *12*(1), 10-37.

Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 1-38.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers. REL 2007-No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C., ... & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, *51*(3), 309-322.

Youngs, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity. *Educational Policy*, *15*(2), 278-301.

Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yumuş, M., & Bayhan, P. (2017). Early childhood behavioural problems in Turkey: Teachers' views, challenges and coping strategies. *Early Child Development and Care*, *187*(12), 1833-1843.

Yükseköğretim Kurulu. (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf. Erişim Tarihi: 14.05.2021.

Zan, B., & Donegan-Ritter, M. (2014). Reflecting, coaching and mentoring to enhance teacher–child interactions in Head Start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, *42*(2), 93-104.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2–3), 191–210.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. P., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, *59*, 55-66.

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

Zinsser, K. M., Zulauf, C. A., Das, V. N., & Silver, H. C. (2019). Utilizing social-emotional learning supports to address teacher stress and preschool expulsion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *61*, 33-42.

EKLER

Ek 1. Yapılandırılmış Öğretmen-Çocuk Davranış Gözlem Formu

1. Tanımlayıcı Bilgiler

Öğretmen (kod adı ya da numarası):_____

Gözlemci (kod adı ya da numarası): _____

Gözlem Tarihi: ……../……/20…

Gözlemin yapıldığı zaman dilimi: ( ) Oyun zamanı ( ) Etkinlik zamanı (Eğer etkinlik zamanı ise lütfen çeşidini belirtiniz.)

Etkinlik çeşidi: ( ) Türkçe ( ) Hareket ( ) Okuma Yazmaya Hazırlık

( ) Sanat ( ) Oyun ( ) Müzik

( ) Drama ( ) Fen ( ) Matematik

Gözlem başlangıç saati: _____ Gözlem bitiş saati: _____

Sınıftaki yetişkin sayısı: _____

Gözlemin başlangıcında sınıftaki çocuk sayısı: _____

Gözlemin bitiminde sınıftaki çocuk sayısı: _____

Öğretmen ya da sınıftaki çocukların büyük bir kısmı sınıftan ayrıldığında gözlemi durdurarak sürece ilişkin bilgileri aşağıya kaydediniz.

Gözlemin durdurulduğu saat: _____

Gözlemin kaldığı yerden devam ettiği saat: _____

Gözleme ara verme süresi (dk.): _____

2. Gözlemlenecek Davranış Listesi

<table>
<tr><th colspan="3">Öğretmen Davranışları</th><th colspan="2">Çocuk Davranışları
Çocuk 1: ……...</th></tr>
<tr><td rowspan="8">Olumlu davranışlar</td><td>Onay</td><td></td><td>Fiziksel saldırganlık</td><td></td></tr>
<tr><td>Yansıtıcı ifade</td><td></td><td>Sözel saldırganlık</td><td></td></tr>
<tr><td>Çocuğun eylemlerini betimleme</td><td></td><td>Tahrip edici davranış</td><td></td></tr>
<tr><td>Olumlu duygulanım</td><td></td><td>Düzen bozucu davranış</td><td></td></tr>
<tr><td>Olumlu fiziksel davranış</td><td></td><td>Şikâyet etme</td><td></td></tr>
<tr><td>Genel övgü</td><td></td><td colspan="2">Çocuk 2: ……...</td></tr>
<tr><td>Açıklayıcı övgü</td><td></td><td>Fiziksel saldırganlık</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="5">Olumsuz davranışlar</td><td>Kınama</td><td></td><td>Sözel saldırganlık</td><td></td></tr>
<tr><td>Sert kınama</td><td></td><td>Tahrip edici davranış</td><td></td></tr>
<tr><td>Olumsuz fiziksel davranış</td><td></td><td>Düzen bozucu davranış</td><td></td></tr>
<tr><td>Rahatsız/ihlal edici davranış</td><td></td><td>Şikâyet etme</td><td></td></tr>
<tr><td>Tehdit</td><td></td><td colspan="2">Çocuk 3: ……...</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Sosyal duygusal gelişimi destekleyen davranışlar</td><td>Duyguları etiketleme</td><td></td><td>Fiziksel saldırganlık</td><td></td></tr>
<tr><td>Sosyal problem çözme</td><td></td><td>Sözel saldırganlık</td><td></td></tr>
<tr><td>Arkadaşlık becerilerini destekleme</td><td></td><td>Tahrip edici davranış</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Seçenek sunma</td><td rowspan="2"></td><td>Düzen bozucu davranış</td><td></td></tr>
<tr><td>Şikâyet etme</td><td></td></tr>
</table>

3. Puanlama

Öğretmen Davranışları

	1. Gözlem Döngüsü (*f*)	2. Gözlem Döngüsü (*f*)	3. Gözlem Döngüsü (*f*)	4. Gözlem Döngüsü (*f*)	Toplam (*f*)
Olumlu öğretmen davranışları					
Olumsuz öğretmen davranışları					
Sosyal duygusal gelişimi destekleyen öğretmen davranışları					

Çocuk Davranışları

	1. Gözlem Döngüsü (*f*)	2. Gözlem Döngüsü (*f*)	3. Gözlem Döngüsü (*f*)	4. Gözlem Döngüsü (*f*)	Toplam (*f*)
Çocuk 1					
Çocuk 2					
Çocuk 3					
Toplam					

Ek 2. SDPA Gözlemci Sertifikası

Proof of Certification

Pre-K CLASS

Certified Pre-K CLASS™ Observer

Rabia Ozen Uyar

may conduct classroom observations as a Certified Pre-K CLASS™ Observer.

This Certified CLASS Observer has demonstrated proficiency in observing and coding classroom interactions reliably using the CLASS measure.

Date: September 05, 2020

Certificate is valid through September 05, 2021

teachstone.com | tel 434.293.3909 | toll free 866.998.8352 | fax 434.293.4338 | Charlottesville, VA

Teachstone

Building connections. Enhancing learning.

Ek 3. Sosyal Geçerlik Anketi-Öğretmen Formu

Sayın Öğretmenim,

Aşağıda, uygulanan mesleki gelişim programını değerlendirmeniz için bir anket yer almaktadır. Soruları eksiksiz ve içtenlikle yanıtlamanız araştırmamız için oldukça önem taşımaktadır. Verdiğiniz tüm bilgilerin / cevapların gizli tutulacağından emin olabilirsiniz. Araştırmamıza sağladığınız katkı ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Rabia ÖZEN UYAR

Maddeler	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle katılıyorum**
Program sınıfımdaki çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yardımcı oldu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Program sınıfımdaki çocukların istenmeyen davranışlarını azaltmaya yardımcı oldu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Program olumlu sınıf ikliminin kurulmasına yardımcı oldu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Program sınıfımdaki çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme konusunda kendime güvenimi arttırdı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Program sınıfımdaki çocukların istenmeyen davranışlarını yönetme konusunda kendime güvenimi arttırdı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Programın amaçlarının (sosyal duygusal gelişimi destekleme ve istenmeyen davranışları azaltma) önemli olduğunu düşünüyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Programa ilişkin genel izlenimim olumludur.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Program kapsamında aldığım eğitimleri diğer okullarda görev yapan öğretmenlere tavsiye ederim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Program kapsamında öğrendiğim stratejileri gelecekte kullanmak isterim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Program kapsamında öğretilen stratejileri anlamak kolaydı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Programı sınıfımda uygulamak kolaydı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Programı sınıfımda uygulamak için zamanımı ayırabildim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Program mevcut iş ve sorumluluklarımı yerine getirmemi engellemedi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Program iş yükümü arttırmadı.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Programı uygulayan eğitim koçu ile olumlu bir ilişki geliştirdim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Ek 4. Sosyal Geçerlik Anketi-Yönetici Formu

Sayın Yönetici,

Aşağıda, okulunuzda uygulanan mesleki gelişim programını değerlendirmeniz için bir anket yer almaktadır. Soruları eksiksiz ve içtenlikle yanıtlamanız araştırmamız için oldukça önem taşımaktadır. Verdiğiniz tüm bilgilerin / cevapların gizli tutulacağından emin olabilirsiniz. Araştırmamıza sağladığınız katkı ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Rabia ÖZEN UYAR

Maddeler	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle katılıyorum**
Müdahale programının amaçları (sosyal duygusal gelişimi destekleme ve istenmeyen davranışları azaltma) benim için önemlidir.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Okulumuzda görev yapan öğretmenlerin programa katılmasından memnunum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Programın okulumuza devam eden çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklediğini gözlemliyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Programın okulumuza devam eden çocukların istenmeyen davranışlarını azaltmaya yardımcı olduğunu gözlemliyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Programın olumlu okul ikliminin kurulmasına yardımcı olduğunu gözlemliyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Programa ilişkin genel izlenimim olumludur.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Program eğitimlerini diğer okul yöneticileri ve öğretmenlere tavsiye ederim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Program öğretmenlerin mevcut iş ve sorumluluklarını yerine getirmesini engellemedi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Programı uygulayan eğitim koçu ile olumlu bir ilişki geliştirdim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Programa ilişkin öğretmenlerden olumlu geri bildirimler aldım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Müdahale programının amaçları (sosyal duygusal gelişimi destekleme ve istenmeyen davranışları azaltma) benim için önemlidir.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Okulumuzda görev yapan öğretmenlerin programa katılmasından memnunum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Ek 5. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 01/03/2021-43250

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-95704281-604.02.02-43250
Konu : Etik Kurul Onay Belgesi

01/03/2021

TEMEL EĞİTİM BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 45346595 - 05/02/2021 tarihli, 25439 sayılı ve "Etik Kurul Onayı" konulu yazı,

İlgi yazınız ekinde Enstitümüz Müdürlüğüne gönderilen Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'ın danışmanlığını yaptığı 2016933038 numaralı doktora öğrencisi Rabia ÖZEN UYAR'ın doktora tezi çalışmasının yürütülmesi için "Etik Kurul Onay Belgesi" ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

Ek:Etik Kurul Onay Belgesi

Ek 6. MEB Uygulama İzni

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98258552-605.01-21479034 01/03/2021
Konu : Rabia ÖZEN UYAR 'ın
Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi'nin 08/02/2021 tarihli ve 26171 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Rabia ÖZEN UYAR, danışmanı Prof.Dr.Yaşare AKTAŞ ARNAS yönetiminde hazırlamış olduğu "Okul Tabanlı Öğretmen Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuklar İle Kurduğu İlişkiyi Algılama Biçimi, Çocuklara Yönelik Etkileşim Davranışları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Davranış, Sosyal Yetkinlik ve Etkileşim Davranışlarına Etkisi" başlıklı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı anaokullarda uygulamak istediği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 22/02/2021 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı bulunan ilgi anaokullarda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, okul içerisinde öğrencilerin yer aldığı herhangi bir görüntü kaydı yapılmadan, veli izin belgelerinin ve gönüllü katılım formunun toplatılarak okul müdürlükleri tarafından muhafazasından sonra 2020/2 nolu Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Veysel DURGUN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
01/03/2021

Zafer ÖZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres :
Telefon No : 0 (322) 200 91 82
E-Posta: arge01@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@ha01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: AYLİN SCHREGELMANN - Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: http://adana.meb.gov.tr Faks:_____
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a835-d235-3a54-88dd-f536 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 12. Öğretmen Bilgi Formu

Değerli Öğretmenimiz,

Aşağıda, araştırma için sizin hakkınızda kişisel bilgi almaya yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada hiçbir şekilde isiminiz kullanılmayacak olup toplanan tüm veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve üçüncü şahıslar ile kesinlikle paylaşılmayacaktır. Soruları eksiksiz bir şekilde yanıtlamanız araştırmamız için oldukça önem taşımaktadır. Araştırmamıza sağladığınız katkı ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Rabia ÖZEN UYAR
Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

1. Adınız Soyadınız: ……
2. Yaşınız: ……
3. Cinsiyetiniz **:** ( ) Kadın ( ) Erkek
4. Mezuniyet durumunuz : ( ) Ön Lisans ( )Lisans
( )Yüksek Lisans ( )Doktora
5. Deneyim yılınız : …….
6. Mevcut okuldaki deneyim yılınız:……
7. Şuan eğitim verdiğiniz yaş grubu (ay):……
8. Şuan eğitim verdiğiniz sınıfa kayıtlı öğrenci sayısı:……..
9. Şuan eğitim verdiğiniz sınıfa devam eden öğrenci sayısı:……..
10. Şuan eğitim verdiğiniz sınıfta sosyal duygusal açıdan desteklenmesine ihtiyaç olduğunu düşündüğünüz çocuk sayısı (varsa): ……..
11. Okuldaki çalışma zamanınız: ( )Sabahçı ( ) Öğlenci
12. Daha önce çocukların istenmeyen davranışlara yönelik mesleki eğitim aldınız mı?

( ) Evet ( )Hayır

Aldıysanız eğitimin içeriğinden kısaca bahseder misiniz?
…….

…….

…….

Ek 14. Çocuk Bilgi Formu

Sayın Ebeveyn,

Aşağıda, araştırma için ebeveyn olarak siz ve çocuğunuz hakkında kişisel bilgi almaya yönelik sorular yer almaktadır. Araştırma kapsamında çocuğunuzun isimi hiçbir şekilde kullanılmayacak olup toplanan tüm veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve üçüncü şahıslar ile kesinlikle paylaşılmayacaktır. Sizden ricam aşağıda yer alan bilgileri eksiksiz olarak doldurmanızdır. Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Rabia ÖZEN UYAR

Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Çocuğunuzun;

1. Adı Soyadı:……..

2. Doğum tarihi:……../……../……. (Lütfen gün/ay/yıl olarak belirtiniz)

3. Cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

4. Kardeş Sayısı:…….

5. Doğum sırası: …….

6. Daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam etti mi?: ( ) Evet ( ) Hayır

7. Okul öncesi eğitime devam süresi:……

8. Anne eğitim düzeyi: ( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Yüksekokul ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

9. Baba eğitim düzeyi: ( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Yüksekokul ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

10. Annenin mesleği: ( )Ev Hanımı ( )İşçi ( )Memur ( ) Esnaf / Zanaatkar ( )Teknisyen / Tekniker ( )Serbest Meslek (Avukat, Doktor, Mimar vb.) ( ) Diğer (lütfen belirtiniz):……

11. Babanın mesleği: ( )İşçi ( )Memur ( )Esnaf / Zanaatkar ( )Öğretmen ( )Teknisyen / Tekniker ( )Serbest Meslek (Avukat, Doktor, Mimar vb.) ( ) Diğer (lütfen belirtiniz):……

12. Ailenizin toplam aylık geliri (maaş+kira gibi ek gelirler toplamı):……..

13. Oturduğunuz ev: ( ) Kira ( ) Kendimize ait ( ) Lojman

14. Oturduğunuz evin ısınma düzeni: ( ) Soba ( ) Kat kaloriferi (Kombi) ( )Kalorifer

15. Ailenizin sahip olduğu eşyalar (birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla sahipseniz, eşyanın yanındaki parantez içinde sayısını belirtiniz.)
( ) Çamaşır kurutma makinesi ( ) Yazlık/yaylalık ev ( ) En çok 5 yaşında araba ( ) DVD player ( ) ADSL internet bağlantısı ( ) Mikrodalga fırın ( ) Ev-sinema ses sistemi

16. Evde yaşayan birey sayısı: ( ) 8 ve daha fazla kişi ( ) 6-7 kişi ( ) 4–5 kişi ( ) 3 kişi

17. Toplumun genelini göz önüne aldığınızda ailenizin ekonomik durumunu nasıl görüyorsunuz:
( ) Alt ( ) Ortanın altı ( ) Orta ( ) Ortanın üstü ( ) Üst