T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ TEMELLİ SINIF YÖNETİMİ MÜDAHALE PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Damla GÜZELDERE AYDIN

Web of Science Researcher ID: NOE-8681-2025
SCOPUS ID: 57197848622
ORCID: 0000-0001-5618-1224

BURSA - 2025

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ TEMELLİ SINIF YÖNETİMİ MÜDAHALE PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Damla GÜZELDERE AYDIN

Web of Science Researcher ID: NOE-8681-2025
SCOPUS ID: 57197848622
ORCID: 0000-0001-5618-1224

Danışman
Prof. Dr. Nalan KURU

BURSA - 2025

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Damla GÜZELDERE AYDIN

16.06.2025

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

"Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" adlı Doktora tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Damla GÜZELDERE AYDIN	Prof. Dr. Nalan KURU

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nalan KURU

JÜRİ ONAY SAYFASI

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 812182001 numara ile kayıtlı Damla GÜZELDERE AYDIN'ın hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 08/07/2025 günü 10:00-12:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oy birliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı (Danışman)
Prof. Dr. Nalan KURU
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: AAJ-6667-2021
Scopus Author ID: 57112764900
ORCID: 000-0003-3536-8238

Üye
Prof. Dr. Selahattin TURAN
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: F-3402-2019
Scopus Author ID: 35751637500
ORCID: 0000-0003-4023-5819

Üye
Doç. Dr. Meral TANER DERMAN
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: AAI-2172-2021
Scopus Author ID: 26656535200
ORCID: 0000-0001-8619-3429

Üye
Doç. Dr. Emel TOK
Pamukkale Üniversitesi
WoS ResearcherID: IXW-6073-2023
Scopus Author ID: 56009194000
ORCID: 0000-0001-5970-8693

Üye
Doç. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ
Trakya Üniversitesi
WoS ResearcherID: GYI-9271-2022
Scopus Author ID: 57209008466
ORCID: 0000-0002-9158-7550

ÖN SÖZ

"Her çocuğa ulaşamayacağımı bilecek kadar gerçekçi ama her sabah kalkıp bunun için çabalayacak kadar iyimserim." (P.M.)

Bu söz, mesleki yolculuğumun ve doktora sürecimin temel motivasyonunu yansıtmaktadır.

Hayata gelişimizin, var oluşumuzun bir nedeni ve sorumluluğu olduğuna inanırım. Benim sorumluluğum ise "çocuk". Çocuklara duyduğum derin bağlılık, bu tezin her satırına işlemiştir. Çocuklarımızın üstün yararını gözetmek için; bilimsel olduğu kadar duygusal temelleri de güçlü, güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı hayal ettim ve çocukların hayatına doğrudan dokunan kıymetli meslektaşlarım, okul öncesi öğretmenlerimizin; çocuklara güzel dokunuşlar yapmalarını destekleyecek bir eğitim ortamı inşa etmelerine katkı sunmak istedim. Böylelikle, belki de her çocuğa tek tek ulaşamasam bile, onların hayatına dokunan öğretmenlerin yanında olarak dolaylı da olsa iz bırakabileceğime inandım. Çünkü benim sorumluluğum "çocuk".

Bu sorumluluğu taşırken yalnız değildim. Benimle aynı duyguları paylaşan, aynı amacı taşıyan ve bu süreçte yanımda olan insanların varlığı bana güç verdi, yolumu aydınlattı.

Katkısı olan herkese teşekkür etmek isterim.

Öncelikle, bu süreçte hayalime gönülden ortak olan; akademik birikimi, rehberliği ve içten desteğiyle çalışmamı geliştirmemi sağlayan, ilham verici bir yol gösterici olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Nalan Kuru'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Karşılaştığım her zorlukta, yalnız olmadığımı bilmek ve kendisinin içten desteğini hissetmek bu süreci benim için çok daha güçlü ve anlamlı kıldı.

Lisans eğitimimden bu yana bana kapılarını açan, koşulsuz güven duyan, her zaman yanımda olan, desteklerini daima hissettiren; akademik yolculuğumun mimarları kıymetli hocalarım Prof. Dr. Şakire Ocak Karabay ve Doç. Dr. Derya Şahin Ası' ya sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Tez izleme komitemde yer alan, bilgi, deneyim ve yapıcı katkılarıyla çalışmama yön veren sayın hocalarım Doç. Dr. Meral Taner Derman ve Prof. Dr. Selahattin Turan'a; tez jürimde yer alan ve çalışmama önemli katkılar sunan sayın hocalarım Doç. Dr. Emel Tok ve Doç. Dr. Ezgi Akşin Yavuz'a çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde benimle birlikte olan, gönülden katkı sunan kıymetli okul öncesi öğretmenlerimize, sürece destek veren okul yöneticilerine ve bu çalışmanın asıl ilham kaynakları olan çok değerli çocuklarıma sonsuz teşekkür ederim.

İnsanın, her zaman yanı başında olacağını bildiği dostlarının olması çok kıymetli. Hatta sen hiçbir şey söylemeden, “Senin için ne yapabilirim?” diye soran dostlarının... Canım Melis Hıdır, bu sürecin her anına ortak oldun, çalışmamı sahiplendin, beni hep motive ettin. “Sen neleri başardın, senin yapamayacağın hiçbir şey yok.” diyerek bir yandan güç verdin; diğer yandan “Yeter artık, kendine bak biraz, sen de insansın, bu kadar yorma kendini.” diyerek bana olan o güzel sevginle sevgi dolu bir sitem ettin. Ama ne olursa olsun sevgini, inancını ve desteğini hep hissettirdin. İyi ki varsın. Canım Melis, sana sonsuz teşekkür ediyorum.

Koşulsuz sevgilerini, ilgilerini ve inançlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen, varlıklarını her daim yanı başımda hissettiğim annem Nuran Güzeldere’ye, babam Necdet Güzeldere’ye ve ablam Yağmur Güzeldere’ye sonsuz teşekkür ederim. Ablamın en güzel hediyeleri, varlıklarıyla kalbimi aydınlatan canım Hira ve Aslan, iyi ki varsınız.

Bu uzun ve emek dolu yolculukta, her zaman yanımda sessiz ama güçlü duran, desteğiyle beni hep ileriye taşıyan eşim Ramazan Aydın’a sonsuz teşekkür ederim. İnancını benden hiç eksik etmeyen, tüm yükleri benimle birlikte taşıyan canım eşim, sevgin ve güveninle bana hem omuz hem de nefes oldun. Hayat yolculuğunda olduğu gibi akademik yolculuğumda da benimle birlikte yürüdüğün için, eşlik ettiğin için ve en önemlisi kalpten desteklediğin için sonsuz teşekkür ederim.

Hayatıma anlam katan, her anı güzelleştiren canım kızım Elfida’m… Varlığın için sana sonsuz teşekkür ediyorum. Gülüşün, en yorgun anlarımda içime umut, kalbime güç verdi. Bu uzun ve zorlu süreçte en büyük motivasyon kaynaklarımdan biri sana iyi bir rol model olabilme arzumdu. Varlığın beni dönüştürdü, geliştirdi ve güçlendirdi. İyi ki benim kızımsın. Seni çok seviyorum.

Ve son olarak… Bu yolculukta en çok emeği veren, en çok düşünen, en çok sorgulayan, en çok yorulan ama hiçbir zaman çocukların üstün yararını gözetmekten vazgeçmeyen; onların ışığına ışık katmak için durmadan çalışan, hep daha iyisini arayan ve çabalayan Damla’ya sonsuz teşekkür ediyorum. Kendi ilkokul yıllarında, sınıf yönetimi adı altında “öğretmen” tarafından duygusal istismara maruz kalmış bir çocuk olarak, hiçbir çocuğun bunu yaşamaması için öğretmen olmaya karar veren, ardından dolaylı da olsa daha çok çocuğa ulaşabilmek amacıyla yolunu öğretmen eğitimine çeviren, tez konusunu da bu inanç doğrultusunda belirleyen ve en önemlisi çocuklardan hiçbir zaman elini çekmeyen ve çekmeyecek olan bir Damla olarak… Ve şimdi, çocukların yararını gözeten her adımda, kendi iyileşme yolculuğumu da onardığım için kendime tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Damla GÜZELDERE AYDIN

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Damla GÜZELDERE AYDIN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	XVI + 201
Mezuniyet Tarihi	…
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Nalan KURU

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ TEMELLİ SINIF YÖNETİMİ MÜDAHALE PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerine yönelik çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli bir "Sınıf Yönetimi Müdahale Programı"nın geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma süreci, Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA) yaklaşımı doğrultusunda, ADDIE modeli temel alınarak çok aşamalı biçimde yapılandırılmıştır. İhtiyaç belirleme aşamasında nitel araştırma modeli kapsamında durum çalışması deseni; tasarım ve geliştirme aşamasında ise Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli doğrultusunda eğitim modülleri, öğrenme yaşantıları ve materyaller geliştirilmiştir. Pilot uygulama da durum çalışması desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama ve değerlendirme aşamasında ise eşzamanlı üçgenleme desenine dayalı karma yöntem kullanılmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmış; süreci derinlemesine incelemek üzere nitel veri toplama süreci de durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın her aşamasında farklı katılımcı grupları yer almış; ihtiyaç belirleme aşamasında 12, pilot uygulamada 6, uygulama ve değerlendirme aşamasında ise 24 okul öncesi öğretmeni (12 deney, 12 kontrol) çalışmaya dâhil edilmiştir. Birinci aşamada öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin farkındalıkları ve ihtiyaçları belirlenmiş; ikinci aşamada bu ihtiyaçlara yönelik eğitim modülleri geliştirilmiştir. Üçüncü aşamada deney grubuna eğitim verilmiş; ardından sekiz haftalık sınıf içi etkinlik uygulamaları ve mentörlük süreci yürütülmüştür. Dördüncü aşamada ise nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla programın etkililiği değerlendirilmiştir. Nicel veriler SPSS 22.0 programında Mann-Whitney U testiyle; nitel veriler ise MAXQDA yazılımıyla içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, geliştirilen müdahale programının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sosyal-duygusal yeterliklerini çok boyutlu olarak geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Programın, öğretmenlerin önleyici ve çocuk merkezli sınıf yönetimi stratejileri geliştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki gelişim, sınıf ortamında çocukların sosyal-duygusal

gelişimini destekleyen uygulamaların yaygınlaşmasını sağlamış; bu sayede çocukların sosyal-duygusal becerilerinde, davranışsal uyumlarında ve sınıf atmosferinde olumlu dönüşümler gözlemlenmiştir. Mentörlük sürecinin ise bu dönüşümü destekleyerek, öğretmenlerin farkındalık ve uygulama yeterliklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Erken çocukluk eğitimi, mentörlük, okul öncesi öğretmeni, program geliştirme, sınıf yönetimi, sosyal duygusal öğrenme.

ABSTRACT

Name and Surname	Damla GÜZELDERE AYDIN
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Department of Primary Education
Branch	Department of Preschool Education
Degree Awarded	PhD
Page Number	XVI + 201
Degree Date	…
Supervisor(s)	Prof. Dr. Nalan KURU

DEVELOPING AND EVALUATING SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS BASED CLASSROOM MANAGEMENT INTERVENTION PROGRAM FOR PRESCHOOL TEACHERS

This study aims to develop, implement, and evaluate the effectiveness of a "Classroom Management Intervention Program" based on contemporary classroom management approaches and social-emotional learning (SEL) competencies for preschool teachers. The research process was structured in a multi-phase manner based on the Design and Development Research approach and the ADDIE model. In the needs analysis phase, a qualitative research design was employed using a case study pattern; in the design and development phase, educational modules, learning experiences, and materials were developed in line with the Taba-Tyler Curriculum Development Model. The pilot implementation was also carried out in accordance with the case study design. In the implementation and evaluation phase, a mixed method design based on concurrent triangulation was utilized. In order to evaluate the effectiveness of the program, a quasi-experimental design with posttest and control groups was applied; in-depth examination of the process was conducted through qualitative data collection using a case study design. Different participant groups were involved in each phase of the study: 12 preschool teachers in the needs analysis phase, 6 in the pilot implementation phase, and 24 (12 experimental, 12 control) in the implementation and evaluation phase. In the first phase, teachers' awareness and needs regarding classroom management and social-emotional learning were identified; in the second phase, educational modules were developed in response to these needs. In the third phase, the experimental group received training, followed by an eight-week classroom activity implementation and mentoring process. In the fourth phase, the effectiveness of the program was evaluated using both qualitative and quantitative data collection tools. Quantitative data were analyzed using the Mann-Whitney U test via SPSS 22.0, while qualitative data were analyzed through content analysis using MAXQDA software. The findings revealed that the developed intervention program enhanced teachers' classroom management skills and social-emotional competencies in a multidimensional way. The program contributed to teachers' development of preventive and child-centered classroom management

strategies. The improvement in teachers' social-emotional learning competencies facilitated the widespread implementation of practices supporting children's social-emotional development in the classroom; consequently, positive transformations were observed in children's social-emotional skills, behavioral adjustment, and overall classroom climate. It was also concluded that the mentoring process supported this transformation by improving teachers' awareness and implementation competencies.

Keywords: Classroom management, early childhood education, mentoring, preschool teacher, program development, social-emotional learning.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK ..... **i**
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
ÖN SÖZ ..... **iv**
ÖZET ..... **vi**
ABSTRACT ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **x**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xvi**

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Problem Cümlesi 5
1.4. Araştırmanın Önemi 5
1.5. Araştırmanın Varsayımları 6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.7. Tanımlar 7

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Erken Çocukluk Penceresinden Sınıf Yönetimi 8
2.2. Erken Çocukluk Penceresinden Sınıf Yönetimi Boyutları 9
2.2.1. Sınıfın Fiziksel Düzeni 10
2.2.2. Eğitim Etkinliklerinin Yönetimi 12
2.2.3. Sınıf İçerisinde Etkili İletişim ve İlişkiler Oluşturma 14
2.2.4. Davranış Yönetimi: Kurallar ve Rutinler 17
2.3. Erken Çocukluk Penceresinden Sınıf Yönetimi Yaklaşımları, Stratejileri, Modelleri . 19
2.4. Erken Çocukluk Penceresinden Sosyal Duygusal Öğrenme 22
2.5. Erken Çocukluk Penceresinden Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri 24
2.5.1. Öz Farkındalık Becerisi 24

2.5.2. Öz Yönetim Becerisi 26
2.5.3. Sosyal Farkındalık Becerisi 27
2.5.4. İlişki Kurma Becerisi 27
2.5.5. Sorumlu Karar Verme Becerisi 29
2.6. Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişki 30

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 33
3.2. Çalışma Grupları 35
3.2.1. İhtiyaç Belirleme Çalışma Grubu 35
3.2.2. Tasarlama ve Geliştirme: Pilot Çalışma Sürecine Yönelik Çalışma Grubu 37
3.2.3. Uygulama ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Çalışma Grubu 38
3.3. ADDIE Yaklaşımı Araştırması Süreci 40
3.3.1. Aşama 1- İhtiyaç Belirleme 40
3.3.2. Aşama 2- Sınıf Yönetimi Müdahale Programını Tasarlama ve Geliştirme 55
3.3.3. Aşama 3- Sınıf Yönetimi Müdahale Programını Uygulama: Mentörlük ve Uygulama Süreci 70
3.3.4. Aşama 4- Değerlendirme 72
3.4. Veri Toplama Araçları 72
3.4.1. Gönüllü Katılımcı Belirleme Formu (EK 4) 74
3.4.2. İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 5) 74
3.4.3. Pilot Uygulamaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 6) 75
3.4.4. Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 7) 75
3.4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği (EK 8) 76
3.4.6. Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu (EK 9) 76
3.4.7. Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği (EK 10) 77
3.4.8. Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Classroom Atmosphere Rating Scale) (EK 11) 77
3.4.9. Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Değerlendirme Formu (EK 12) 78
3.4.10. Öğretmen Bilgi Formu (EK 13) 78
3.5. Veri Toplama Süreci 79
3.6. Veri Analizi 81

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi 81
3.6.2. Nitel verilerin analizi 81
3.7. Geçerlik ve Güvenilirlik 82

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Bulgular 83
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular 83
4.1.2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular 85
4.1.3. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlikleri son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular 86
4.1.4. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının "Sınıf Ortamı Değerlendirme" ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular 88
4.2. Nitel Bulgular 89
4.2.1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin "Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" verilerine göre sınıf içi uygulamaları arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular 90
4.2.2. Deney grubundaki öğretmenlerin eğitim, uygulama ve mentörlük sürecine ilişkin görüşleri 109

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 117
5.1.1. Müdahale Programının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yetkinliklerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma 117
5.1.2. Müdahale Programının Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Yetkinliklerine ve Sınıf İçi Uygulamalarına Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma 123
5.1.3. Müdahale Programının Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine ve Sınıf İçi Davranışlarına Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma 125
5.2. Öneriler 127
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 127
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 128
5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler 129

KAYNAKÇA 131
EKLER 146
EK 1: Etik Kurul Onayı 147
EK 2: Araştırma İzni 148
EK 3: Örnek Modül İçeriği 149
EK 4: Gönüllü Katılımcı Belirleme Formu 151
EK 5: İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 153
EK 6: Pilot Uygulamaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 155
EK 7: Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 157
EK 8: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği 159
EK 9: Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu 163
EK 10: Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği 175
EK 11: Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği 177
EK 12: Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Değerlendirme Formu 185
EK 13: Öğretmen Bilgi Formu 186
EK 14: Katılımcı Onam Formu 187
EK 15: Veli Onam Formu 188
EK 16: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Kullanım İzni 189
EK 17: Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu Kullanım İzni 190
EK 18: Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni 191
EK 19: Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni 192
ÖZ GEÇMİŞ 193

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo *Sayfa*

1 Araştırma süreci 33
2 Son test kontrol gruplu yarı deneysel desen süreci 34
3 Okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri 36
4 Pilot çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin demografik bilgileri 37
5 Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin demografik bilgileri 38
6 Deney ve kontrol gruplarının sınıf yönetimi beceri ölçeği ve sosyal duygusal yetkinlik ölçeği ön test toplam puanlarının Mann-Whitney U Testi sonuçları 40
7 Müdahale programının amaçları ve öğrenme çıktıları 57
8 Sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli sınıf yönetimi programında yer alan materyallerin sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisine yönelik matris 61
9 Etkinliklerin sınıf yönetimi boyutları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisine yönelik matris 71
10 Veri toplama araçları 73
11 Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları 83
12 Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları 85
13 Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlikleri son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları 87
14 Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının “Sınıf Ortamı Değerlendirme” ölçeğinden aldıkları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları 88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

1 Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi özelinde eğitim ihtiyaçları 50
2 Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimlere yönelik önerileri 52
3 Sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli sınıf yönetimi programında yer alan materyaller 62
4 Müdahale programının genel değerlendirilmesine ilişkin kod bulutu 68
5 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf kuralları ve rutinlerine ilişkin uygulamaları 90
6 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenlemelere ilişkin uygulamaları 93
7 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin plan-program etkinlikleri ve zaman yönetimine ilişkin uygulamaları 96
8 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik kullandıkları stratejiler 100
9 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici uygulamaları 104
10 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarına ilişkin görüşler 107
11 Eğitim ve uygulama sürecinin öğretmenler üzerinde etkisi 109
12 Eğitim ve uygulama sürecinin çocuklar üzerinde etkileri 111
13 Program kapsamında geliştirilen merkez ve materyallerin çocuklar üzerinde etkileri 113
14 Mentörlük sürecine yönelik görüşler 115

KISALTMALAR LİSTESİ

CASEL	: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SDÖ	: Sosyal Duygusal Öğrenme
SEL	: Social Emotional Learning

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çocuğun içinde bulunduğu çevre ve aldığı eğitim, yaşamını şekillendiren en temel unsurlardandır. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenlerinin temel hedefi; çocukların geleceğe güvenle hazırlanmalarını sağlayacak kazanımları edinmelerine yardımcı olmak ve onlara nitelikli eğitim ortamları sunmaktır. Bu süreçte öğretmenlerin, sınıf iklimini güvenli, huzurlu ve paylaşımı teşvik eden bir yapıya dönüştürebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Etkili ve kaliteli eğitim ortamlarının oluşturulmasında sınıf yönetimi, hayati bir rol oynar (Aydın, 2017). İyi yapılandırılmış bir sınıf ortamında, hem öğretmenler hem de öğrenciler öğrenme sürecinden en yüksek düzeyde fayda sağlar. Bu da eğitimin verimliliğini ve kalitesini önemli ölçüde artırır.

Etkili sınıf yönetimi, öğretim ve öğrenme süreçlerinin kritik bir bileşenidir. Marzano, Marzano ve Pickering (2003), etkili sınıf yönetiminin öğretme ve öğrenmeyi zenginleştirdiğini vurgulamaktadır. Gülay-Ogelman ve Koyutürk-Koçer (2024) ise sınıf yönetiminin etkili bir biçimde yürütülmesinin, çocuk katılımını teşvik eden, bireysel farklılıklara duyarlı ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen bir anlayışı zorunlu kıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda olumlu bir öğrenme ortamı sağlayacak etkili bir sınıf yönetimi, içerisinde sosyal duygusal öğrenme becerilerini barındırmalıdır.

Eğitimin ve insan gelişiminin ayrılmaz bir parçası olan sosyal duygusal öğrenme, tüm insanların sağlıklı kimlikler geliştirmeleri, duygularını yönetmeleri, başkalarına karşı empati geliştirip bunu göstermeleri, destekleyici ilişkiler kurup bunu sürdürmeleri ve sorumlu kararlar vermeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinip uyguladıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Collaboration of Academics for Social Emotional Learning [CASEL], 2013). Sosyal duygusal öğrenme; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olarak beş temel yeterliliği kapsamaktadır (Greenberg, 2023).

Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerine yönelik farkındalık kazanmaları, sınıf yönetimi becerilerinin niteliksel olarak gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu karşılıklı etkileşim, eğitim ortamında çok boyutlu bir dönüşüm yaratmakta; öğretme-öğrenme süreçlerini daha etkili, kapsayıcı ve destekleyici hâle getirmektedir. Zins, Elias, Greenberg ve Weissberg (2004), öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliklerinin gelişmesinin, sınıf içi etkileşimlerin kalitesini artırarak daha pozitif bir sınıf iklimi oluşmasına katkı sağladığını ve bunun da doğrudan öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını

desteklediğini belirtmektedir. Bu nedenle, sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi süreçlerinin birbirinden bağımsız değil, aksine birbiriyle doğrudan ilişkili ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınması kritik önem taşımaktadır.

Çok boyutlu bir süreç olması nedeniyle sınıf yönetimi kavramına yönelik ise literatürde farklı tanımlamaların olduğu ve sınıf yönetimi tanımlanırken benimsenen yaklaşım biçiminin de etkili olduğu görülmektedir. Geleneksel yaklaşımlar bazında sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf hâkimiyetini ve disiplini sağlamasını ifade ederken (Başar, 2016), çağdaş yaklaşımlarda, olumlu ve güvenli bir sınıf atmosferi oluşturularak öğrencilerin kendi davranışlarını anlama ve davranışlarını yönlendirme becerilerinin geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sadık, 2021). Murdick ve Hogan (1996) sınıf yönetiminde doğru yaklaşımın sadece öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını kontrol etmeyi kapsamadığını belirmektedirler. Bu görüş, sınıfta etkili yönetim öğretim programının planlanmasının, günlük planların, rutinlerin, fiziksel çevrenin düzenlenmesinin ve öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Sadık (2021) sınıf yönetimi sürecinin, "dikkat, çaba, çocuk-öğretmen işbirliği gerektirdiğini ve istenmeyen davranışları önleyen nitelikte bir ortam oluşturmayı" kapsadığını açıklamaktadır. Evertson ve Weinstein (2006); etkili sınıf yönetimini, temel olarak kabul edilen beş bileşeni bir araya getirerek tanımlamaktadır. Evertson ve Weinstein'e göre, yüksek kaliteli ve etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için öğretmenlerin, çocuklarla ve çocuklar arasında ilgili, destekleyici ilişkiler kurması büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, öğretimin çocukların öğrenmeye erişimini en üst düzeye çıkaracak şekilde planlanması ve uygulanması, çocukların akademik sorumluluklara aktif katılım göstermeleri, sosyal becerilerinin ve öz düzenleme yetilerinin gelişiminin teşvik edilmesi, ayrıca problem davranışlar sergileyen çocuklara yönelik uygun destek ve müdahalelerin sağlanması da gereklidir. Sieberer-Nagler (2016) de sınıf yönetimini çok boyutlu bir süreç olarak ele almakta ve bu süreci; sınıfın fiziksel yapısının düzenlenmesi, ortamın çocuklara uygun biçimde dekore edilmesi, oturma düzeninin planlanması, çocuklarla etkili ve anlamlı iletişim kurulması, işleyişi destekleyen rutinlerin oluşturulup sürdürülmesi, gerektiğinde bu rutinlerin gözden geçirilerek güncellenmesi, kuralların belirlenmesi ve çocukların bu kuralları içselleştirmesine yönelik uygulamaların hayata geçirilmesi gibi temel unsurlar üzerinden tanımlamaktadır.

Tüm bunlardan hareketle, sınıf yönetimi kavramı içinde, sınıf içi fiziksel ortamı düzenleme, öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve zaman yönetimi, sınıf içi etkili iletişim ve ilişkiler oluşturma, davranış yönetimi gibi çok boyutlu unsurların tartışıldığı ve temelinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin var olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi fiziksel ortamın düzenlenmesinden davranış yönetimine kadar pek çok boyutu içinde barındıran

ve öğretmenin aktif katılımını gerekli kılan bir süreçtir. Öğretmenlerin söz konusu boyutları etkili bir şekilde yönetmeleri, sınıf ortamında "istenmeyen davranışları" önlemeyi de sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerden, olumlu ilişkilerin kurulmasına öncülük eden, sınıf kurallarını gözeten, öğrenmeyi teşvik eden yapılar oluşturan, sınıf hâkimiyetini üstlenen, istenmeyen davranışları önleyen ve çocuklara özel fırsatlar sunan bir rol üstlenmeleri beklenmektedir (Cartleoge ve Kourea, 2008; Gartrell, 2001; Mitchell-Copeland, Denham ve DeMulder, 1997; Murray ve Greenberg, 2001; Ritchie ve Howes, 2003).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi, beceri ve deneyimleri ile söz konusu boyutları sınıf içerisinde uygulamaları arasında güçlü bir ilişki vardır. İlgili literatür incelendiğinde araştırmacıların öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını belirttikleri (Allen, 2010; Drang, 2011) ve sınıf yönetiminin okul öncesi öğretmenleri tarafından "işlerinin en zorlu ve en az eğitim aldıkları yönü" olarak ifade edildiği görülmektedir (Reinke, Herman ve Stormont, 2013).

Öğretmenlerin, SDÖ becerilerinin öğretiminde etkin role sahip olduklarını belirterek, öğretmenlerin bu konuya olan inançlarının, deneyim ve algılarının SDÖ programlarının uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini, hatta sonuçlarını etkilediğini vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Brackett, Reyes, Riyers, Elbertson ve Salovey, 2012; Poulou, 2007; Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small ve Jacobson, 2009). Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenmeye yönelik yeterli donanıma sahip olmamaları, olumlu sınıf iklimi oluşturulmasına engel teşkil etmekte ve beraberinde sınıf içinde eğitimin akışını bozacak, ilişkileri olumsuz yönde etkileyecek istenmeyen davranışların meydana gelmesini sağlamaktadır. Yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin, bu süreçte geleneksel bakış açısı ile hareket ettikleri; ceza, mahrum bırakma, sözel uyarı, ödül gibi stratejileri uyguladıkları görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin donanımları hangi stratejileri kullanacakları konusunda kritik bir işleve sahiptir. Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının gerekliliğine işaret ettikleri görülmektedir (Emmer ve Stough, 2001; Greenberg ve Kusche, 1998; Hichey vd., 2015; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021; Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014; Stough vd., 2015

Diğer taraftan, öğretmenlere etkili sınıf yönetimi sağlama ve çocukların sosyal-duygusal becerilerini destekleme amacıyla verilen eğitimlerin, çocuklarda görülen istenmeyen davranışların azalmasına katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Baker-Henningham, Walker, Powell ve Gardner, 2009). Erken çocukluk döneminde, okul öncesi öğretmenlerinin sağlayacağı, sınıf ortamını yapılandıran, uygun davranışı teşvik eden, uygun olmayan

davranışları azaltan uygulamaları içeren etkili sınıf yönetiminin, kaliteli bir öğretimi hedefine aldığını göstermektedir (Gaspar vd., 2023). Çoğu araştırmanın sonucu, okul öncesi öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının, erken çocukluk dönemindeki çocukların yeterlilik, özerklik ihtiyaçlarını destekleme, çocukların duygularını tanıma ve anlama, çocukların çeşitli öğrenme stratejilerini daha aktif kullanmalarını sağlamak hususunda büyük bir önemi olduğunu belirtmektedir. Bu durum da, okul öncesi öğretmenlerinin uygun sınıf yönetimini sağlamalarının, uygun bir öğrenme ortamı ve çocukların öğrenme sürecine odaklanarak aktif katılımlarının sağlanması ile mümkün olduğunu ifade etmektedir (Berger, Girardet, Vaudroz ve Crahay, 2018; Collier-Meek, Johnson, Sanetti ve Minami, 2019).

Uluslararası alanyazınında sınıf yönetiminin etkililiğinin bilimsel kanıta dayandırıldığı müdahale programları sayesinde, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara övgü ve çocukları cesaretlendirme eylemlerinde artış, öğretmenlerin eleştiri kullanımlarında azalma, çocukların olumlu duygularında artış, çocukların öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkilerinde artış, uyum güçlüğü yaşayan çocukların uygun olmayan davranışlarında azalma olduğu görülmektedir (Center For The Study and Prevention of Violence, 2010). Özellikle duygusal desteği sağlamaya yönelik gerçekleştirilen stratejilerin problem davranışları azalttığı ve çocukların hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağladığı belirtilmektedir (Buyse, Verschueren, Doumen, Van-Damme ve Maes, 2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirme çabaları için kanıta dayalı müdahalelerin geliştirilmesinin yararları konusunda pek çok fikir birliği olmasına rağmen, yeterliliği ve etkililiği hususunda gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulgular, sonuçların "gerçek dünyaya" taşınması konusundaki önemini gündeme getirmektedir (Chorpita, 2003). Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) ve sınıf yönetimi uygulamalarının etkili bir şekilde "gerçek dünyaya" taşınabilmesi, kapsamlı ve yapılandırılmış süreci gerektirir. Bu sürecin sürdürülebilirliği ve işlevselliği ise, öğretmenlerin hem sosyal duygusal yeterliklerini hem de sınıf yönetimi becerilerini bütüncül bir yaklaşımla destekleyecek kanıta dayalı bir eğitim programının geliştirilmesiyle mümkün olabilir. Böyle bir program, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini güçlendirirken, aynı zamanda çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine de doğrudan katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini desteklemek üzere, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli bir “Sınıf Yönetimi Müdahale Programı” geliştirmek, uygulamak ve etkililiğini değerlendirmektir.

1.3. Problem Cümlesi

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine, sosyal duygusal öğrenme becerilerine ve sınıfın genel atmosferine etkisi nedir?

Alt problemler

1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının "Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği"ne göre son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin "Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" verilerine göre sınıf içi uygulamaları arasında farklılıklar var mıdır?
6. Deney grubundaki öğretmenlerin eğitim, uygulama ve mentörlük sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde, okul öncesi öğretmenlerine yönelik sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri temelli sınıf yönetimi müdahale programına dair kapsamlı bir çalışmaya henüz rastlanmamaktadır. Her ne kadar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini desteklemeyi amaçlayan bazı eğitim programları geliştirilmiş olsa da, bu programlar sayıca oldukça sınırlı kalmakta ve sosyal duygusal öğrenme ile bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılmamaktadır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise, SDÖ ile entegre edilmiş, öğretmenlere uygulamaya dönük kılavuzlar ve materyaller sunan, eğitimde kazanılan bilgi ve becerilerin sınıf içi uygulamalara yansıtılmasını destekleyen ve süreci mentörlük aracılığıyla izlemeye olanak tanıyan yapısal bir müdahale programının eksikliği dikkat çekmektedir.

Erken çocukluk döneminde geliştirilen müdahale programlarının, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri bilimsel çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programı ile uyumlu, öğretmenlerin mesleki ve pedagojik ihtiyaçlarını temel alan, sınıf

içi uygulamalara entegrasyonu kolaylaştırılmış ve mentörlük desteğiyle sürdürülebilirliği sağlanan bir müdahale programının geliştirilmesi, eğitim sistemimiz açısından kritik bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi süreçlerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerini etkin ve bilinçli biçimde kullanmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Program, yalnızca öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeyi değil, aynı zamanda çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine doğrudan katkı sunmayı hedefleyen bütüncül bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Bu yönüyle çalışma, Türkiye'de bu kapsamda gerçekleştirilen ilk özgün müdahale programı niteliğini taşıyarak, erken çocukluk eğitimi alanında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Araştırma, hem öğretmenlerin hem de çocukların ihtiyaçlarına yanıt verebilecek donanımda bir model sunarak, hem ulusal düzeyde hem de uluslararası literatürde kayda değer bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin, çalışma süreci boyunca belirlenen görev ve sorumlulukları eksiksiz bir şekilde yerine getirdikleri varsayılmıştır.
2. Geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı'nın içerik, süre ve yöntem bakımından öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek yeterlilikte olduğu kabul edilmiştir.
3. Uygulama sürecinde kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına uygun geçerli ve güvenilir bilgiler sağladığı varsayılmıştır.
4. Sınıf ortamı değerlendirme gözlemlerinin, öğretmen ve çocukların doğal davranışlarını yansıttığı; gözlemcinin varlığının süreci anlamlı biçimde etkilemediği kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, yalnızca İzmir ili Karşıyaka ilçesindeki üç resmi bağımsız anaokulunda görev yapan 24 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Müdahale programının etkililiği, yalnızca araştırma kapsamında geliştirilen eğitim modülleri ve materyallerin kullanıldığı 18 saatlik eğitim ve 8 haftalık uygulama-mentörlük süreciyle sınırlıdır.
3. Öğrencilere ilişkin veriler doğrudan çocuklardan değil, öğretmen gözlemlerinden ve sınıf ortamı değerlendirmelerinden elde edilmiştir.

4. Uygulama sürecinde sınıf içi uygulamaların niteliği, öğretmenlerin programı anlama, benimseme ve uygulama düzeylerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Doğumdan 6 yaşına kadar olan zaman diliminde, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik; gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları doğrultusunda potansiyelini ortaya çıkarmasını, kendini ifade etmesini ve ilköğretime hazırlanmasını amaçlayan, aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanımasına, benimsemesine ve toplumsal uyum geliştirmesine katkı sağlayan, uygun ve uyarıcı bir çevrede, planlı ve sistemli biçimde sunulan eğitim sürecidir (Kuru-Turaşlı, 2012).

Sınıf Yönetimi: Öğretmenin sınıf içerisindeki kaynakları etkili bir şekilde koordine ederek, belirlenen eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayan çok boyutlu bir süreçtir (Meriç, 2019). Sınıf yönetimi; çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen, öğrenmeyi kolaylaştıran düzenleyici bir yapıdır (Celep, 2020).

Sınıf İklimi: Öğretmen ve çocuklar ile çocuklar arasındaki ilişkilerinin niteliğine bağlı olarak gelişen psikososyal atmosferdir (Sadık, 2021).

Sosyal Duygusal Öğrenme: Bireylerin sağlıklı kimlikler geliştirmeleri, duygularını tanıyıp yönetmeleri, başkalarına empati göstermeleri, olumlu ilişkiler kurmaları ve sorumlu kararlar almaları için gereken bilgi, beceri ve tutumları kazandıkları çok yönlü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2013).

Sosyal Duygusal Beceri: Bireyin yaşamındaki sosyal ve duygusal yönleri anlayabilme, yönetebilme ve ifade edebilme yeterliği olarak tanımlanır. Bu yeterlik, öğrenme, ilişkiler kurma, günlük problemleri çözme ve büyüme-gelişimin karmaşık taleplerine uyum sağlama gibi yaşam görevlerini başarılı şekilde yerine getirebilmeyi mümkün kılar. Bu kapsamda öz farkındalık, dürtü denetimi, iş birliği içinde çalışma ve hem kendine hem de başkalarına karşı duyarlılık geliştirme gibi temel becerileri içerir (Elias vd., 1997).

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Erken Çocukluk Penceresinden Sınıf Yönetimi

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği, öğrencilerin gelişimlerinin desteklendiği ve öğrenme ortamlarının şekillendiği dinamik bir öğrenme ortamıdır. Bu yönüyle sınıf, yalnızca fiziksel bir alan olmaktan öte, kişilerarası ilişkilerin ve öğrenme süreçlerinin bir arada örgütlendiği bir yapıdır. Sınıf ortamında öğrenmenin etkili şekilde gerçekleşebilmesi için bir düzenin sağlanması ve sürdürülmesi gerekmekte, bu da sınıf yönetimini temel bir gereklilik hâline getirmektedir (Demirtaş, 2020). Nitekim sınıf yönetimi, eğitimcilerin öncelik vermesi gereken kritik bir alan olarak vurgulanmaktadır (Putra ve Yanto, 2025).

Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf içerisindeki kaynakları etkili bir şekilde koordine ederek, belirlenen eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayan çok boyutlu bir süreçtir (Meriç, 2019). Bu süreç, yalnızca çocukların uygun davranışları kazanmalarını değil, aynı zamanda onların davranışlarını anlama, yönlendirme ve içselleştirme becerilerini de kapsamaktadır (Sadık, 2021). Bu yönüyle sınıf yönetimi; çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen, öğrenmeyi kolaylaştıran düzenleyici bir yapı işlevi görmektedir (Celep, 2020). Bu kapsamda sınıf yönetimi, öğretmenin çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı olduğu, katılımı teşvik eden ve esnek stratejilerle yön veren bir uygulama alanıdır (Kaihoi, Braun, Bottiani ve Bradshaw, 2023).

Sınıf yönetimi uygulamalarının etkili biçimde yürütülmesinde sınıf iklimi belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Sınıf iklimi; öğretmen ve çocuklar ile çocuklar arasındaki ilişkilerinin niteliğine bağlı olarak gelişen psikososyal atmosferdir (Sadık, 2021). Olumlu sınıf iklimi; karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler, açık iletişim, destekleyici etkileşimler ve güven duygusunun hakim olduğu bir ortamı gerektirmektedir (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron ve Osher, 2020; DeMeulenaere, 2015). Bu tür bir ortam, çocukların yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini destekleyerek sınıf yönetiminin başarısına doğrudan katkı sunmaktadır (Jones ve Bouffard, 2013). Korpershoek, Harms, De-Boer, Van-Kuijk ve Doolaard (2016), sınıf yönetimi stratejilerini öğretmen-çocuk ilişkilerinden başlayarak, sınıf kurallarının belirlenmesi, olumlu davranışın desteklenmesi ve istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya kadar geniş bir yelpazede tanımlamaktadır.

Etkili sınıf yönetimi yaklaşımı yalnızca disipline dayalı bir kontrol süreci olarak ele alınmamalı; çocukların gelişimsel özelliklerine ve bireysel ihtiyaçlarına duyarlı, destekleyici bir yapı olarak değerlendirilmelidir. Bu noktada Cunningham, Chow, Meeker, Taylor,

Hemmeter ve Kaiser (2023), öğretmenin sınıf ortamında çocukların gelişimsel ve duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Jones ve Jones (2004) da etkili sınıf yönetimini; çocukların psikolojik, sosyal ve akademik ihtiyaçlarını dikkate alarak yapılandırılması gereken çok boyutlu bir süreç olarak tanımlamakta ve beş temel ilke önermektedir. Bunların; "çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını anlama, olumlu öğretmen-öğrenci-akran ilişkileri kurma, uygun öğretim stratejileri belirleme, sorumlu davranışları destekleyici yönetim teknikleri kullanma ve istenmeyen davranışlara yönelik rehberlik temelli yaklaşım geliştirme" şeklinde sıralanmaktadır.

Erken çocukluk döneminde sınıf yönetiminin etkili bir biçimde yürütülmesi, çocuk katılımını teşvik eden, bireysel farklılıklara duyarlı ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen bir anlayışı zorunlu kılmaktadır (Gülay-Ogelman ve Koyutürk-Koçer, 2024). Nitekim sınıf yönetimi yalnızca disiplin sağlama süreci değil, aynı zamanda çocukların öz düzenleme, problem çözme, karar verme, empati kurma ve problem çözme gibi sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye olanak tanıyan bir süreçtir (Chow vd., 2024). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içindeki liderlik rollerini doğru biçimde yapılandırmaları ve çocuklarla kurdukları ilişkiyi destekleyici biçimde yürütmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içinde işbirliğine dayalı öğrenme toplulukları oluşturmalarının da çocukların aidiyet duygularını artırarak sınıf iklimini güçlendirdiği ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Darling-Hammond vd., 2020).

Tüm bu bilgiler ışığında, erken çocukluk döneminde sınıf yönetimi; çocuğun gelişimsel özelliklerini, ilgi alanlarını ve bireysel ihtMiyaçlarını dikkate alan, ilişki temelli ve sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu dönemde sınıf yönetimi, yalnızca davranışsal düzeni sağlamakla sınırlı olmayıp; güvenli, rahat ve düzenli bir öğrenme ortamı oluşturmak, akran etkileşimi ve iş birliğini teşvik etmek, öğretmen-çocuk ilişkilerini güçlendirmek, olumlu bir sınıf iklimi yaratmak, sosyal becerilerin gelişimini desteklemek, istenmeyen davranışları önlemek ve etkin öğrenmeyi sürdürülebilir kılmak açısından temel bir işlev görmektedir.

2.2. Erken Çocukluk Penceresinden Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetimi, öğrenmeyi kolaylaştıran, güvenli ve destekleyici bir sınıf ortamı inşa etmeyi hedefleyen çok boyutlu bir yapıdır. Bu bağlamda, öğretmenin sınıf içinde düzeni kurmak ve bu düzeni sürdürülebilir kılmak amacıyla başvurduğu çeşitli stratejiler, sınıf yönetiminin temel boyutlarını oluşturmaktadır (Sadık, 2021). Alan yazında da sınıf yönetiminin; sınıfın fiziksel düzenlenmesi, öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması,

etkili iletişim kurulması, davranışların düzenlenmesi ve zamanın verimli şekilde yönetilmesi gibi çok yönlü bileşenler içerdiği vurgulanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006; Martin, Yin ve Baldwin, 1998; Sieberer-Nagler, 2016). Bu bileşenler, özellikle erken çocukluk döneminin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, çocukların ihtiyaçlarına duyarlı, ilişkisel ve önleyici bir sınıf yönetimi yaklaşımının yapı taşlarını oluşturmaktadır.

2.2.1. Sınıfın Fiziksel Düzeni

Erken çocukluk döneminde etkili sınıf yönetiminin sağlanmasında fiziksel ortamın yapısı temel belirleyicilerden biridir. Fiziksel ortamın bileşenleri; sınıfın büyüklüğü, çocuk sayısı, yerleşim düzeni, ses, ışık, ısı, renk ve temizlik gibi çeşitli unsurları içermektedir (Aktaş-Arnas, 2021). Bu bileşenlerin uygun şekilde düzenlenmesi, sınıf ortamının olumlu bir iklim sunmasını sağlamakta ve çocukların hem bireysel hem de grup hâlinde öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılımlarını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenin, sınıfın fiziksel yapısını çocukların öğrenmesini destekleyecek biçimde yapılandırması önemlidir. Bu yapılandırma sürecinde çocukların gelişimsel düzeyleri, bilişsel yeterlilikleri ve yürütülecek etkinliklerin niteliği göz önünde bulundurulmalıdır (Murdick ve Hogan, 1996; Wardle, 2007). Aksi durumda, sınıf yönetimi zorlaşacak ve uygun bir öğrenme ortamı sağlanamayacaktır (Meriç, 2019).

Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf ortamları, çocukların sosyal etkileşim kurmasına, keşfetmesine ve seçimler yaparak aktif öğrenme yaşantılarına katılmasına olanak tanıyacak şekilde planlanmalıdır (DeMeulenaere, 2015). Bu doğrultuda sınıflar, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak; temiz, güvenli ve çocukların boylarına uygun mobilyalarla donatılmış olmalıdır. Aynı zamanda doğal ışıkla desteklenen, etiketlenmiş öğrenme merkezleri ile sessiz ve hareketli oyun alanlarının dengeli bir biçimde yer aldığı yapılar önerilmektedir (Beaty, 2000; DeMeulenaere, 2015). Bu şekilde düzenlenen fiziksel ortam, çocukların yalnızca katılımlarını değil; bireysel farklılıklarının kabul gördüğü, yeni deneyimlerin teşvik edildiği destekleyici bir atmosferin oluşmasını da sağlamaktadır (Yaşar, 2021).

Fiziksel düzenlemeler çocukların öğrenmeye etkin katılımını da desteklemektedir. Sınıf ortamının karmaşık, gürültülü, karanlık ya da yetersiz havalandırılmış olması öğrenme sürecini olumsuz etkiler (Sadık, 2021). Bu nedenle ortamın sade, estetik ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış biçimde düzenlenmesi önemlidir (Gordon, 2002). Bunlarla birlikte sınıfın, öğretmenin tüm çocukları görebileceği ve kolayca erişebileceği şekilde düzenlenmesi önemlidir. Bu düzenleme, öğretmenin sınıfın çeşitli noktalarındaki çocukları eşzamanlı olarak gözlemlemesine ve sorunları erken fark etmesine imkân tanımaktadır (Jones ve Jones, 2004). Ayrıca öğretmenin sınıfın genel işleyişine hâkim olması ve düzenlemelerde olası problemleri

önceden öngörmesi, önleyici bir sınıf yönetimi anlayışının temelini oluşturmaktadır (Beaty, 2000).

Fiziksel düzenlemede dikkat edilmesi gereken temel unsurlar arasında; öğrenme merkezlerinin net biçimde ayrılması, her merkezin kapasitesinin önceden belirlenmesi, çocuklar tarafından tercih edilmeyen materyallerin kaldırılması, oturma düzeninin etkinliğe uygun biçimde esnek olarak düzenlenmesi yer almaktadır (Gordon, 2002). Ayrıca materyallerin çocukların erişebileceği seviyede açık raflarda sergilenmesi, sınıf kurallarının görsellerle desteklenmesi ve materyal ile alanların kullanımına ilişkin yönergelerin çocuklarla birlikte yapılandırılması önerilmektedir (Beaty, 2000; Gordon, 2002).

Bu çerçevede, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı (2024), fiziksel çevrenin çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesinin önemini açıkça vurgulamaktadır. Programda, fiziksel ortam yalnızca bir öğrenme alanı olarak değil; çocukların yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri, dikkatlerini sürdürebilecekleri, olumlu sosyal etkileşimler kurabilecekleri ve davranış düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri çok yönlü bir yapı olarak tanımlanmıştır (MEB, 2024). Bu açıdan öğrenme ortamlarının, öğrenme merkezlerini içerecek biçimde planlanması gerektiği belirtilmektedir. Merkezlerin düzenlenmesinde çocuk sayısı, sınıfın fiziksel koşulları ve her merkezin işlevsel yapısı dikkate alınmalıdır. Materyaller çocukların ilgisini çekecek, güvenli ve yaşlarına uygun özelliklerde olmalı ve açık raflarda sergilenmelidir. Zamanla materyallerin yenilenmesi önerilmekte, bu süreçte çocukların görüşlerine başvurulması teşvik edilmektedir. Çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre geçici merkezlerin oluşturulması, merkezlerin görünür noktalarına ad ve sembollerin yerleştirilmesi, sesli ve sessiz merkezlerin ayrıştırılması da öneriler arasındadır. Örneğin, müzik ve blok merkezlerinin; kitap merkezinden uzakta konumlandırılması, sınıf alanının sınırlı olduğu durumlarda ise işlevsel açıdan benzer merkezlerin (örneğin dramatik oyun ile müzik merkezi; sanat ile fen merkezi) birleştirilerek kullanılması vurgulanmaktadır. Bunlarla birlikte merkezlerde aynı anda bulunacak çocuk sayısının önceden belirlenmesi, kalabalık kaynaklı sorunları azaltabilecek niteliktedir. Bu amaçla her merkez için belirli sayıda bileklik, yaka kartı ya da sembol kullanılması; çocukların merkezlere giriş-çıkışlarını düzenleyerek sınıf içi işleyişi kolaylaştıracaktır. Ayrıca tüm çocukların farklı merkezlerde deneyim kazanmasını sağlamak için zaman sınırlaması getirilebilir ve öğretmen bu geçişleri bir zil yardımıyla organize edebilir. Bu tür düzenlemeler, merkezlerdeki olası anlaşmazlıkların önüne geçerken; çocukların eşit fırsatlarla etkinliklere katılımını desteklemektedir (MEB, 2024).

Literatür ışığında, okul öncesi eğitim kurumu sınıflarında fiziksel ortamın düzenlenmesi, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun, güvenli, ilgi çekici ve destekleyici bir atmosfer sunarak hem öğrenme süreçlerini zenginleştirmekte hem de istenmeyen davranışların önlenmesinde etkili bir işlev görmektedir.

2.2.2. Eğitim Etkinliklerinin Yönetimi

Etkili sınıf yönetiminin temel boyutlarından biri, eğitim etkinliklerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve bu sürecin etkili bir zaman yönetimi ile desteklenmesidir. Bu süreç, yalnızca bir dizi etkinliğin sıralanmasından ibaret olmayıp, çocukların gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına duyarlı bir şekilde yapılandırılmış öğretimsel deneyimlerin bütüncül biçimde tasarlanmasını gerektirir. Sadık'a (2021) göre bu boyut; doğru yöntem, teknik ve materyal seçimini, dikkat çekme ve dikkat sürdürmeyi, çocukları etkinlik sırasında gözlemlemeyi, etkinlikler arasında düzenli geçişler sağlamayı ve dönüt verme uygulamalarını kapsamaktadır.

Etkinliklerin planlanması, öğretmenin okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımları hangi yöntem ve tekniklerle, hangi materyalleri kullanarak gerçekleştireceğini ve bu süreci nasıl değerlendireceğini önceden yapılandırması anlamına gelmektedir (Akman-Erkılıç, 2020). Planlama sürecinde öğretmenin yalnızca öğretimsel hedefleri değil; çocukların gelişim düzeylerini, bireysel özelliklerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini de göz önünde bulundurması gerekmektedir. Planlamanın, çocuklara etkinlikler arası geçişlerde yeterli süre tanıyacak şekilde yapılandırılması ve daha yoğun dikkat gerektiren etkinliklerin, çocukların dikkatlerinin yüksek olduğu zaman dilimlerine göre düzenlenmesi belirtilmektedir (Murdick ve Hogan, 1996). Ayrıca planlama sürecinde etkinlikler arasında sessiz ve hareketli etkinliklerin sıralı olarak sunulması, büyük grup ve küçük grup etkinliklerinin dengeli biçimde düzenlenmesi ve oyun temelli öğrenmenin merkeze alınması çocukların dikkat sürelerini uzatırken, öğrenme sürecine istekle katılmalarını sağlayacaktır.

Sınıfta uygulama sürecinin başarılı olabilmesi, büyük ölçüde öğretmenin hazırladığı planın niteliğine bağlıdır (Celep, 2020). Planlı etkinlikler; çocuğun gelişimini destekleyen, gerçek yaşamla ilişkili, katılıma teşvik eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran yapısıyla çocukların dikkatini canlı tutmada belirleyicidir (Sadık, 2021). Etkinliklerin uygulanması sırasında dikkat çekme, amaçların açıklanması, güdüleme, içeriğin sunulması, dönüt ve düzeltme, özetleme ve değerlendirme, pekiştirme gibi adımlar izlenmelidir (Başar, 2016). Jones ve Jones (2004), öğretmenlerin etkinliklere başlarken dikkat çekici bir hareket yapmalarını, işaret vermelerini, tüm çocuklar hazır olana kadar beklemelerini, dikkat dağıtan nesne ya da uyaranları ortadan

kaldırmalarını ve etkinlikleri çocukların önceden yaşadıkları deneyimlerle ilişkilendirerek sunmalarını önermektedir. Etkinliklerin amacının ve sürecinin açık şekilde ifade edilmesi, çocukların etkinliğe ilgi duymalarını ve sürece aktif katılımlarını kolaylaştıracaktır. Bu süreçte öğretmenin güdüleyici bir başlangıç yaparak çocukları etkinliğe duygusal olarak hazırlaması da önem arz etmektedir (Jones ve Jones, 2004). Öğretmen, eğitim programı ile çocuklar arasında anlamlı ve akıcı bir bağ kurarak eğitimin hedeflerine ulaşmasını sağlayan bir rehber işlevi görmelidir. Ancak bu bağ, yalnızca planlama ve uygulama süreçleriyle sınırlı kalmayıp; etkinliğin tüm adımlarında çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı bir öğretim sürecini sağlamayı gerektirmektedir (Meriç, 2019). Bu nedenle öğretmenin, çocukların etkinlik sırasında yardıma ihtiyaç duyup duymadığını gözlemlemesi ve ihtiyaç anında destek sunması önemlidir (Jones ve Jones, 2004).

Öğrenme bilimi, bireylerin dikkati dağılmadığında, öğrenme önceki bilgi ve deneyimle bağlantılı olduğunda, aktif katılım sağlandığında ve öğrenilen bilgiler gerçek yaşam problemlerinde kullanılabildiğinde öğrenmenin daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Darling-Hammond vd., 2020). Bu doğrultuda, yapılandırılmış, anlamlı ve aktif katılımı destekleyen planlı etkinlikler; hem öğrenmeyi en üst düzeye çıkaracak hem de sınıfta ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışları önleyecektir (Skiba, Ormiston, Martinez ve Cummings, 2016). Bu noktada etkinlikler arası geçişlerin de iyi düzenlenmiş olması önemlidir. Etkinlikler arası geçişlerin net, açık ve anlaşılır biçimde yapılandırılması, çocukların ne yapacakları konusunda belirsizlik yaşamalarının önüne geçmektedir (Rogers, 2015). Bu amaçla öğretmen, etkinlik geçişlerini görsellerle destekleyerek (örneğin geçişleri simgeleyen resimler aracılığıyla) çocukların o andaki görevlerine dair farkındalıklarını artırabilir (Coleman, Crosby, Irwin, Dennis, Simpson ve Rose, 2013). Görsel destekler, aynı zamanda çocukların günlük akışı öngörmelerini kolaylaştırarak kaygı düzeylerini azaltmakta ve rutinlere uyumlarını sağlamaktadır.

Zaman yönetimi, bu bütünsel sürecin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen, zamanı çocukların gelişimsel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde planlamalı; öğrenme süresi boyunca çocuklara zamanında rehberlik sağlamalıdır (Bulut-Özsezer, 2021). Etkinliklerin kesintisiz biçimde uygulanabilmesi, zamanın verimli kullanılmasını ve sınıf içinde akışın sürdürülebilirliğini sağlamaktadır. Ancak çocukların hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmayan etkinlikler, ani geçişler ya da etkinliklerin tamamlanması adına çocuklara baskı uygulanması, istenmeyen davranışlara yol açabilir ve zamanın etkili kullanılmasını engelleyebilir (Sadık, 2021). Bu nedenle öğretmenin zamanı çocuklar için yeterli kılacak biçimde yönetmesi önemlidir. Zaman yönetimi sürecinde,

toplanma müziği, zamanlayıcı, kum saati gibi somut araçların kullanımı da çocukların zaman algısını geliştirmede destekleyici olabilir.

Sonuç olarak, öğretmenin;

- Önceden planlanmış ve çocuklarla paylaşılmış bir günlük akışı oluşturması,
- Etkinlikleri çocukların yaşına, gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun biçimde hazırlaması,
- Eğlenceli, katılımcı ve güvenli sınıf ortamları yaratması,
- Etkinlik geçişlerini açık ve anlaşılır biçimde yapılandırması,
- Zamanı etkili ve esnek bir şekilde yönetmesi,
- Etkinliklere dikkat çekerek başlaması ve amaçları net biçimde açıklaması,
- Çocukları güdülemesi ve sürece istekle katılmalarını sağlaması,
- Gerektiğinde olumlu rehberlik sunması ve çocukların sorularına destekleyici yanıtlar vermesi,
- Duygusal ifadelerine yer açması ve zorlayıcı durumlarda duygusal destek sağlaması,
- Akran etkileşimini destekleyen grup etkinliklerine yer vermesi,
- Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması,

gerek öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmakta gerekse çocukların aktif, istekli ve olumlu öğrenme deneyimleri geliştirmesini mümkün kılmaktadır.

2.2.3. Sınıf İçerisinde Etkili İletişim ve İlişkiler Oluşturma

Erken çocukluk döneminde etkili sınıf yönetiminin en belirleyici bileşenlerinden biri, öğretmen-çocuk arasında kurulan güven temelli iletişim ve destekleyici ilişkidir. Bu ilişkiler yalnızca sınıf içi düzeni sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda çocuğun benlik algısı, sosyal duygusal gelişimi ve akademik motivasyonunu da doğrudan etkilemektedir. Sınıf ortamında olumsuz bir dil kullanımı, kabul eksikliği ve öğretmen desteğinin yetersizliği; iş birliği ve saygı temelli etkileşimleri zayıflatarak çocuklarda zorlayıcı duyguların gelişmesine yol açabilir (Sadık, 2021). Öğretmenin sağladığı desteğin eksikliği, çocukların davranışlarını düzenleyebilecekleri referans kaynaklarını kaybetmelerine neden olmakta; bu da zamanla işlevsiz davranış kalıplarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu tür davranış örüntüleri, hem akran ilişkilerinde hem de sınıf içi performansta ciddi sorunlara yol açarak yönetilmesi güç bir sürece dönüşebilmektedir (Şahin-Ası ve Ocak-Karabay, 2017). Öğretmen ve akranlarla kurulan etkileşimler, çocukların öz düzenleme, duygusal farkındalık ve düşünme becerilerini destekleyen nörolojik gelişim süreçlerini beslemekte ve öğrenmeye elverişli bir zemin oluşturmaktadır (DeMeulenaere, 2015). Çocuk-öğretmen arasında kurulan sıcak, şefkatli ve

destekleyici ilişkiler ile çocukların diğer akranlarıyla olan pozitif etkileşimleri; akademik başarı, okul katılımı, duygusal düzenleme becerileri, sosyal yeterlilik ve zorlayıcı durumlarla başa çıkma gibi gelişimsel çıktılarla doğrudan ilişkilidir (Osher, Cantor, Berg, Steyer ve Rose, 2018). Bu bilgiler, sınıf atmosferinin güvenli ve destekleyici bir yapıya sahip olmasının ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenin sınıf içerisinde yaşanan süreçlere duyarlılıkla yaklaşması ve etkili iletişim becerilerini aktif şekilde kullanması, böylesi bir atmosferin sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Öğretmen-çocuk ilişkilerinin duygusal niteliği, sınıfın sosyal bağlamını şekillendiren temel unsurlardandır. Özellikle öğretmenin tutarlı, güven veren ve öğrencilerin ihtiyaçlarını önemseyen bir yaklaşım sergilemesi; çocukların öğrenme ortamına aktif olarak katılmalarını ve sosyal sorumluluk üstlenmelerini kolaylaştırmaktadır (Şahi-Ası ve Ocak-Karabay, 2017). Bu bağlamda, sınıf içerisinde aidiyet hissinin güçlendirilmesi öğretmen ve okulun öncelikli sorumluluklarından biridir. Osterman'a (2000) göre, öğretmen ve çocuklar bir öğrenme topluluğunun üyeleridir ve bu topluluğun varlığı, iş birliği ve ortak hedeflerle sürdürülebilir hâle gelmektedir. Aidiyet duygusunu deneyimleyen öğrenciler, öz düzenleme, özerklik ve sorumluluk alma gibi becerileri daha kolay geliştirirken; reddedilen ya da dışlanan çocukların ise kurallara uyumda güçlük yaşadıkları ve sınıf içi etkileşimlerden uzaklaştıkları gözlemlenmektedir. Bu kapsamda, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi, yalnızca bireysel gelişim değil; sınıfın genel sosyal yapısı ve öğrenme motivasyonu açısından da belirleyici bir etkendir. Özellikle öğretim yöntemleri, öğretmen desteği ve istenmeyen davranışlara yönelik tutumlar gibi sınıf uygulamaları, çocukların sınıf ortamında kendilerini değerli hissetmelerini sağlayan ilişkisel öğrenme bağlamını desteklemektedir (Osterman, 2000).

Sınıf ortamında yalnızca öğretmen-çocuk ilişkileri değil, akranlar arası bağlar da sınıf yönetiminin temel dayanaklarından biridir. Çocukların kendi arasında bireysel düzeyde bağ kurulabilmesi, zorbalık ve diğer yıkıcı davranışların önlenmesinde koruyucu bir rol oynamaktadır. Özellikle grup çalışmaları gibi yapılandırılmış etkileşimler; çocuklar arasında olumlu ilişkiler kurulmasını desteklemektedir (Ünsal, 2018). Bu doğrultuda, öğretmenin iletişim tarzı, çocukların sosyal etkileşimlerinde model oluşturmakta ve sınıf içerisindeki genel atmosferi doğrudan etkilemektedir. Çocukların bireysel kaygılarına dikkat etmek ve her çocukla birebir ilişki kurmak, öğretmenin sınıf yönetimindeki sosyal beceri alanını güçlendirmektedir.

Pozitif sınıf ikliminin oluşturulması, öğretmenin açık, net ve tutarlı yönergeler sunması, empatik yaklaşım sergilemesi ve olumlu dili sistemli şekilde kullanmasıyla mümkündür (Bulut-Özsezer, 2021). Çocuğun olduğu gibi kabul edilmesi, onun güvende hissetmesini sağlamakta;

bu da olumlu davranışların gelişimine katkı sunmaktadır. Bu süreçte etkin ve empatik dinleme becerisi öğretmen için önemli bir araçtır. Etkin dinleme, çocuğun düşünce ve duygularını rahatça ifade edebilmesine imkân tanırken; empatik dinleme, çocukların iç dünyasına yargılamadan yaklaşmayı gerektirmektedir (Tomul, 2020). Çocuğun anlaşılma ve kabul görme hissi, hem benlik algısını olumlu yönde etkilemekte hem de sınıf içi katılımını arttırmaktadır. Bununla birlikte, sınıfta korku ve kaygıdan arındırılmış bir ortam yaratılması, demokratik ve iş birliğine dayalı bir iklimin oluşmasına olanak sağlamaktadır (Sarpkaya, 2020). Bu iklimde çocuklar kendilerini daha özgürce ifade edebilir, güvenli ilişkiler kurabilir ve sınıf içinde sosyal olarak daha aktif roller üstlenebilirler.

Etkili iletişim, açık ve karşılıklı anlayışa dayalı ilişkiler kurmakla mümkündür. Gordon (2002), öğretmen-öğrenci ilişkisinin ancak açık, anlaşılır ve ihtiyaçları önemseyen bir yapı üzerine kurulduğunda güçlü olabileceğini belirtmektedir. Jones ve Jones (2004) ise etkili iletişim için öğretmenlere zamanında müdahale, doğrudan çocukla iletişim kurma, göz teması ve jest-mimik uyumu gibi öneriler sunmaktadır. Çocukların davranışlarının sorgulanmasından ziyade, davranışların açıklanmasına yönelik iletişim kurulması; ilişki kalitesini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenin hem sözlü hem de fiziksel iletişimde sıcak, destekleyici ve saygılı bir tutum benimsemesi; çocukların öğretmeniyle bağ kurma olasılığını artırmakta ve sınıfın genel iklimini pozitif yönde etkilemektedir (Pianta, La Paro ve Hamre, 2008).

Sonuç olarak, sınıf yönetiminde etkili iletişim ve güçlü ilişkiler kurmak çocukların sosyal-duygusal gelişimi, öğrenmeye aktif katılım, öz düzenleme, prososyal davranışlar ve akademik başarı açısından temel bir işlev görmektedir. Öğretmenin sergileyeceği empatik, kabul edici ve destekleyici iletişim tutumu, sınıf içi tüm süreçlerin niteliğini belirleyen en güçlü etmenlerden biridir. Bu nedenle, sınıf ortamında etkili iletişim ve ilişkilerin geliştirilmesi için olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalı, öğretmenler çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlılık gösteren bir tutum benimsemeli, akran etkileşimini artıran grup çalışmalarına yer verilmelidir. Öğretmenlerin çocuklara anlayış ve saygı göstermesi, onları değerli hissettirmesi, empatik ve güven verici bir yaklaşımla rehberlik sunması; çocukların duygularına odaklanması, seçimlerine saygı duyması ve ihtiyaçlarına zamanında yanıt vermesi, bu süreci güçlendirecektir. Ayrıca, anlaşılır yönergeler vererek olumlu bir dil kullanmaları ve davranış düzenlemelerinde yapıcı iletişim kurmaları önemlidir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yargılama, eleştirme, alaycı ya da suçlayıcı konuşma, güven vermeme, duyguları reddetme ve görmezden gelme gibi olumsuz ve yıkıcı tutumlardan kaçınmaları, sınıf içinde güvene dayalı sağlıklı ilişkilerin temelini oluşturacaktır.

Olumlu tutum ve yaklaşımlar, sınıf içindeki olumlu iletişim ve etkileşim ağını güçlendirerek öğretmenin sınıf yönetimini daha etkili ve sürdürülebilir biçimde gerçekleştirmesine olanak tanımaktadır. Böylelikle, çocukların iş birliğine açık ve sorumluluk alan bireyler olarak gelişmeleri desteklenirken, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını da önleyecektir.

2.2.4. Davranış Yönetimi: Kurallar ve Rutinler

Etkili bir sınıf yönetimi, çocukların kendilerinden beklenen davranışları anlamalarına ve bu davranışları içselleştirmelerine bağlıdır. Sınıf içerisinde etkili ve olumlu bir disiplin anlayışının yerleşebilmesi için öğretmenlerin öncelikle davranış yönetimine ilişkin amaçlarını netleştirmeleri ve çocuklardan beklentilerini açıkça belirlemeleri gerekmektedir. Bu hedefler doğrultusunda, çocukların katılımıyla sınıf kurallarının oluşturulması, demokratik ve katılımcı bir sınıf kültürünün oluşturulması açısından önemlidir (Çelebi-Öncü, 2018). Bu bağlamda, uygun olan ve uygun olmayan davranışların çocuklarla açık bir şekilde tartışılması, sınıf içi etkileşimi kolaylaştırmak, sınıf düzenini sağlamak ve öğrenme süreçlerini verimli bir şekilde yönetmek açısından kritik öneme sahiptir (Sadık, 2021).

Kurallar, sınıf içerisindeki davranışlara ilişkin genel beklenti ve standartları belirleyen araçlardır (İflazoğlu-Saban, 2021). Bu nedenle kuralların öğretim yılı başında belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Maag, 2016; Marzano, 2007; Schwab ve Elias, 2014). Erken dönemde açık biçimde ortaya konan kurallar, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak öğrenme süreçlerine daha etkin katılım göstermelerine yardımcı olmaktadır (Ornstein ve Lasley, 2004). Bu noktada, kuralların; açık, anlaşılır, olumlu ifadelerle sunulması ve çocuklar tarafından uygulanabilir nitelikte olması önemlidir (İflazoğlu-Saban, 2021). Öğretmenin bu süreçte rehberlik eden, güven veren duyarlı bir liderlik sergilemesi; sınıf ortamında sağlıklı davranışların gelişmesine destek sağlayacaktır (Cunningham vd., 2023). Bu noktada öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını engelleyebilecek davranışları kontrol edebilmek amacıyla net ve uygulanabilir kurallar oluşturması büyük önem taşımaktadır (Putra ve Yanto, 2024). Kurallar yalnızca sınıf düzenini sağlamak için değil, çocukların daha etkili öğrenmelerini destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (McLeod, Fisher ve Hoover, 2003). Nitekim yapılandırılmış ve katılımcı bir disiplin anlayışı, hem öğretim sürecinin verimliliğini hem de çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyecek niteliktedir (Korpershoek vd., 2016).

Kuralların belirlenme sürecine çocukların aktif olarak katılması, kuralların içselleştirilmesini kolaylaştırmakta ve çocukların kurallara uyma isteğini artırmaktadır (Beaty,

2000; Ocak-Karabay ve Şahin-Ası, 2015; Marzano, 2007). Marzano (2007), çocuklarla kural belirleme sürecinin üç temel aşamada yürütebileceğini belirtmektedir. Bu süreçte ilk olarak çocuklar küçük gruplara ayrılarak kurallar üzerine tartışma yapar. Ardından çocuklar ve öğretmen birlikte bu kuralları tek bir listede birleştirir. Son olarak çocuklar, bu kurallarla ilişkili belirli davranışları ve uygulama prosedürlerini tanımlar. Bu yaklaşım, çocukların kuralları sahiplenmesini ve uygulamaya gönüllü katılımını destekleyecek niteliktedir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Gordon (2002) da çocukların kural koyma sürecine katılmasının, onların kurallara bağlılıklarını artırdığını, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğretmen-çocuk ilişkilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

Kurallar çocuklarla birlikte belirlendikten sonra, kuralların etkin biçimde uygulanabilmesi için çocuklara uygun yöntemlerle öğretilmesi önemlidir. Özellikle kukla oyunları, görsel materyaller, hikâyeler, dramatizasyonlar, poster hazırlama etkinlikleri, oyun yaratma, tombala gibi oyun temelli yöntemler çocukların kuralları daha eğlenceli yollarla öğrenmelerine olanak sağlamaktadır (Beaty, 2000; Jones ve Jones, 2004; McInerney ve McInerney, 2002).

Kuralların yıl içerisinde unutulmaması ve davranışsal tutarlılık kazandırılması için öğretmenlerin düzenli hatırlatmalar yapmaları ve gerektiğinde kuralları yeniden değerlendirmeleri önemlidir. Bu yaklaşım, sınıf yönetiminde hem öğretmen hem de çocuk arasında süreklilik ve iş birliğini destekleyecektir (Demirtaş, 2020). Ayrıca, kuralların sınıf ortamına görsel yollarla yerleştirilmesi; örneğin kural afişleri, semboller, çocukların kuralları daha kolay hatırlamalarına olanak tanımaktadır. Sözel ya da görsel hatırlatıcıların kullanımı, özellikle küçük yaş gruplarında kuralların sürdürülebilirliğini destekleyen etkili bir uygulamadır (Jones ve Jones, 2004).

Ayrıca, kurallara paralel olarak rutinlerin de eğitim-öğretim yılının başında belirlenmesi ve tutarlılıkla sürdürülmesi; özellikle erken çocukluk döneminde çocukların güven duygusunun gelişmesine ve sınıf ortamına daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Çelebi-Öncü, 2018). Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun, tahmin edilebilir ve tekrar eden rutinler, çocukların beklentileri anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Böylece sınıf ortamı daha öngörülebilir hâle gelmekte ve bu durum çocukların kaygı düzeyini azaltarak olumlu davranışları desteklemektedir. Bu noktada, rutinlerle ilgili günlük akış görsellerinin sınıfta kolayca görülebilecek yerlere asılması, çocukların sınıf ortamına daha kolay uyum sağlamalarına katkı sunacaktır (Baker, Gentry ve Larmer, 2016; Schweinhart, 2003).

Literatür ışığında, davranış yönetimi süreci; öğretim yılı başında belirlenen ve çocukların aktif katılımıyla oluşturulan kurallar, oyun temelli yöntemlerle desteklenen öğretim

stratejileri, düzenli hatırlatmalar ve güvenli, tutarlı rutinlerle birlikte ele alındığında anlamlı ve etkili bir yapı kazanmaktadır. Bu bütünsel yaklaşım, yalnızca istenmeyen davranışların önlenmesine değil; aynı zamanda çocukların sorumluluk duygusu geliştirmelerine, sosyal uyum becerilerini artırmalarına ve sınıf ortamında aktif, kendine güvenen bireyler olarak yer almalarına olanak tanımaktadır.

2.3. Erken Çocukluk Penceresinden Sınıf Yönetimi Yaklaşımları, Stratejileri, Modelleri

Erken çocukluk dönemine özgü sınıf yönetimi yaklaşımları, zaman içerisinde eğitim anlayışındaki değişimlerle birlikte gelişim göstermiş ve farklı kuramsal temellere dayanan modellerle zenginleşmiştir. Başlangıçta, sınıf yönetimi daha çok davranışçı paradigma temelinde şekillenmiş; bu çerçevede ödül-ceza sistemleri ve öğretmen merkezli kontrol yaklaşımları öne çıkmıştır. Skinner'ın pekiştirmeye dayalı davranış değiştirme modeli ile Canter'ın güvengen davranış modeli bu yaklaşımın temel örnekleri arasında yer almaktadır (Charles, 2004; Sadık, 2021). Bu tür geleneksel yaklaşımlar, çocukların olumlu davranışlarının ödüllendirilmesini ve istenmeyen davranışlarının cezalandırılmasını esas almaktadır (Bayındır ve Uyanık-Balat, 2018; Moore, 2001). Ancak bu modellerin, okul öncesi eğitim felsefesi ve çocukların gelişimsel özellikleri ile uyumsuz olduğu görülmektedir. Özellikle otoritenin tek elde toplandığı ve çocukların bu otoriteye sürekli uyum göstermesini bekleyen anlayış, çocukların bireysel ihtiyaçlarını ve gelişimsel farklılıklarını göz ardı etmektedir (Meriç, 2019).

Eğitimde yaşanan dönüşümlerle birlikte sınıf yönetimi yaklaşımları da şekil yöneliminden amaç yönelimine, öğretmen merkezinden çocuk merkezli modellere doğru evrilmiştir (Sadık, 2021). Günümüzde çağdaş sınıf yönetimi anlayışı, çocukların karar alma süreçlerine aktif katılımını ön planda tutmakta ve bireyler arası ilişkiler, duygusal güvenlik ile sosyal-duygusal öğrenmeyi temel alan bir yapıyı benimsemektedir (Demirtaş, 2020; Meriç, 2019). Bu anlayışta öğretmen, yalnızca sınıf düzenini sağlamakla yükümlü değil; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını teşvik eden, onları duygusal ve sosyal yönden destekleyen bir rehber olarak konumlanmaktadır. Öğrenci merkezli bu model, çocukların içsel motivasyonlarını destekleyerek kendi davranışlarını yönetmelerine olanak tanımaktadır.

Sınıf yönetimi modellerine kuramsal düzeyde bakıldığında ise çeşitli sınıflandırmalarla karşılaşılmaktadır. Başar (2016), sınıf yönetimi modellerini tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır. Vitto (2003) ise modelleri iki temel eksende değerlendirmiştir: Önlemsel (proaktif) ve tepkisel (reaktif). Vitto'nun önlemsel modeli; ilişki odaklı sınıf yönetimi, öğretmen atıfları, önleyici stratejiler, öğrenci motivasyonu ve sorumluluğu geliştirme, sosyal-duygusal beceri öğretimi ve güçlü öğretmen-öğrenci

ilişkilerinin kurulması gibi alt başlıklardan oluşurken, tepkisel model; etkili sonuçlar uygulama, dirençli öğrencilerle ilişki kurma ve sınıf yönetim becerilerini analiz etme gibi alanlara odaklanmaktadır (Vitto, 2003). Bayındır ve Uyanık-Balat (2018) ise sınıf yönetimi yaklaşımlarını müdahale edici disiplin yaklaşımı, müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımı ve etkileşimci disiplin yaklaşımı olarak üç başlıkta sınıflandırmıştır. Müdahaleci model davranış değiştirme stratejilerine dayalı iken; müdahaleci olmayan model etkili öğretmenlik uygulamalarını ön plana çıkartmaktadır. Etkileşimci yaklaşım ise Glasser'ın Kontrol Kuramı gibi öğrenci-öğretmen etkileşimini esas alan teorilere dayanmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımlar içinde Kounin'in "withitness" (farkındalık) ilkesi, Dreikurs'un demokratik sınıf yönetimi anlayışı ve Glasser'ın Gerçeklik Terapisi modeli, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını gözeterek sınıf içinde daha esnek ve kapsayıcı bir yönetim anlayışının gelişmesine katkı sunmuştur (Charles, 2004; Moore, 2001). Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol üstlenmelerine olanak tanımakta; aynı zamanda sınıf kurallarının belirlenmesi gibi temel karar mekanizmalarında da öğrencilerin katılımını teşvik etmektedir (Meriç, 2019).

Sonuç olarak, sınıf yönetimi yaklaşımları gelenekselden çağdaşa doğru evrilmiş; bu evrim sürecinde çocuk merkezli, demokratik ve ilişkisel modeller ön plana çıkmıştır. Çağdaş sınıf yönetimi anlayışı, sınıf içi etkinliklerde katılımcı, esnek ve insancıl bir yapı sunmakta; öğrencilerin sadece akademik değil, duygusal ve sosyal gelişimlerini de desteklemektedir. Böylelikle öğretmenin temel rolü, öğrencileri kontrol etmekten ziyade; onların öz düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri destekleyici öğrenme ortamları yaratmaktır (Demirtaş, 2020). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, çağdaş sınıf yönetimi anlayışı, yalnızca düzenin sağlanmasını değil; çocukların duygu düzenleme, öz farkındalık ve sorumluluk gibi sosyal-duygusal becerilerinin gelişimini destekleyen ilişkisel bir süreci içermektedir. Nitekim son yıllarda çocukların çevresiyle kurduğu ilişkilerin niteliği ve bu ilişkilerin öğrenme ve davranış üzerindeki etkisi daha fazla önem kazanmış, bu durum geleneksel davranışsal yaklaşımlar yerine ilişkisel yaklaşımlara olan ilgiyi artırmıştır (Gerhardt, 2019). Bu bağlamda ilişkisel yaklaşımlar, bireyin içinde bulunduğu sorunların çözümünü bireyler arası etkileşimde aramakta; kişiler arası süreçleri, birey içi süreçlerden daha öncelikli kabul etmektedir (Gus, Rose, Gilbert ve Kilby, 2017). Eğitim ortamlarında bu anlayışa dayanan uygulamalar arasında öne çıkan modellerden biri, duygu koçluğudur.

Duygu koçluğu, davranışsal ve yüksek kontrol temelli yaklaşımlara alternatif olarak geliştirilen, çocukların duygularını anlama ve yönetmelerine rehberlik eden bir iletişim yaklaşımıdır (Rose, McGuire-Snieckus ve Gilbert, 2015). Dr. John Gottman'ın ebeveynlik ve duygusal zeka üzerine yürüttüğü çalışmalara dayanan bu yaklaşım, çocukların duygularını fark

etme, adlandırma ve düzenleme süreçlerinde yetişkin rehberliğini esas almaktadır (Gottman ve DeClaire, 2022). Duygu koçluğu, empati ve rehberlik olmak üzere iki temel bileşene dayalı bir yapı sunmaktadır. Empatik yaklaşım, çocuğun yaşadığı duygunun davranıştan bağımsız olarak tanınması ve geçerli kılınmasını içerirken; rehberlik, çocuğa duygularını düzenleme ve uygun davranışları geliştirme süreçlerinde destek sunmayı amaçlamaktadır (Rose vd., 2015).

Duygu koçluğu uygulamasında dört temel adım izlenmektedir. Birinci ve ikinci adım, çocuğun duygularını fark etmek, anlamak, empati kurmak, doğrulamak ve adlandırmaktır. Bu aşamalarda yetişkin, çocuğun o anda hissettiği duyguyu tanır, empatik bir yaklaşımla kabul eder ve bu duygunun davranışla olan ilişkisini anlamaya çalışır. Böylece çocuk, yaşadığı duygunun geçerli olduğunu hisseder ve duygusal farkındalığı gelişir. Üçüncü adımda beklentiyi belirleme/olumlu sınır koyma süreci devreye girer. Bu aşamada önemli olan, her duygunun kabul edilebilir olduğunu ancak tüm davranışların kabul edilemeyeceğini çocuğa açık ve anlayabileceği bir dille ifade etmektir. Duygular olumlu ya da olumsuz, doğru ya da yanlış olarak sınıflandırılmaz; ancak bu duyguların dışavurumu olan davranışlar uygunluk açısından değerlendirilir. Yetişkin, kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışları netleştirir, uygun davranış biçimlerini hatırlatır ve davranışsal beklentilerini olumlu bir dil kullanarak çocuğa sunar. Dördüncü adım ise problemi birlikte çözmeyi içerir. Bu aşamaya geçmeden önce çocuğun duygusal olarak rahatlamış olması önemlidir. Problemi çözme sürecinde yetişkinin rolü, doğrudan çözüm üretmek değil; çocuğun çözüm geliştirmesini destekleyecek bir yapı, yani bir çatı sunmaktır. Çocuk kendi başına çözüm üretebilecek durumda değilse, yetişkin uygun seçenekler sunarak çocuğun karar vermesine yardımcı olur (Gottman ve DeClaire, 2022; Rose, Gilbert ve Richards, 2021).

Duygu koçluğu, çocukların duygularını anlama ve yönetme kapasitelerini güçlendirirken; aynı zamanda öğretmen-çocuk ilişkilerini destekleyen bir yapı sunmaktadır (Gus, Rose ve Gilbert 2015). Empatik ve kabul edici bir tutum sergileyen yetişkin, çocuğun kendini güvende hissetmesine katkı sağlarken; çocuğun sosyal-duygusal yeterliklerinin, öz düzenleme becerilerinin ve prososyal davranışlarının gelişimini desteklemektedir. Bu yönüyle duygu koçluğu, yalnızca bireysel gelişimi değil; sınıf ortamının genel iyilik halini de destekleyen kapsamlı bir yaklaşımdır. Özellikle çocuklarla kurulan güven temelli ilişkiler, geleneksel dışsal kontrol temelli yaklaşımlardan farklı olarak, güven ve bağlanmaya dayalı bir sınıf ikliminin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Gus vd., 2015).

Araştırmalar da, duygu koçluğu uygulamasının çocukların sosyal-duygusal gelişimi ve davranış düzenleme becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Gus ve diğerleri (2017), duygu koçluğunun öğrencilerin psikolojik kaynaklarını

daha etkin kullanmalarına imkân tanıdığını; bu sayede çocukların duygularını anlama ve yönetme yeterliliklerinde gelişim sağlandığını ve öz düzenleme becerilerinde belirgin artışlar gözlemlendiğini belirtmektedir. Aynı çalışmada, bu gelişimin öğrencilerin öğrenmeye duygusal olarak daha hazır hâle gelmesine ve akademik başarılarında artışa katkı sunduğu vurgulanmaktadır.

Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar da bu sonuçları desteklemektedir. Kesen (2023), duygu koçluğu temelli etkinliklerin çocukların öz düzenleme ve duygu düzenleme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koyarken, Kuru, Kesen ve Kesmez (2021) ise duygu koçluğunun öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliğini artırdığını ve sınıf yönetimini kolaylaştırıcı bir etki sunduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Nevruzoğlu (2023), duygu koçluğu yaklaşımının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını, istenmeyen davranışların azaldığını ve öğretmenlerin çocukların duygularına yönelik daha duyarlı bir tutum geliştirdiklerini bildirmiştir. Kesmez'in (2023) bulguları ise öğretmenlerin uygulama süreci sonunda kendilerini daha mesleki açıdan yetkin hissettiklerini, sınıf içindeki sosyal-duygusal problemlerin azaldığını ve problem durumlarında duygu koçluğu stratejilerini aktif biçimde kullandıklarını ortaya koymuştur.

Rose ve diğerleri (2015), duygu koçluğunun yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda sınıf içindeki grup ilişkilerini, sınıf iklimini ve genel öğrenme ortamının niteliğini de iyileştirdiğini vurgulamıştır. Araştırma, duygu koçluğu uygulamalarının çocuklar tarafından sergilenen yıkıcı davranışlarda azalma sağladığını ve prososyal davranışları desteklediğini rapor etmektedir.

Bu bulgular, duygu koçluğunun yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmadığını, aynı zamanda grup içi ilişkileri, sınıf iklimini ve öğrenme ortamlarının genel kalitesini de iyileştirdiğini; erken çocukluk eğitiminde yalnızca bir strateji değil, aynı zamanda çocukların gelişimini bütünsel olarak destekleyen güçlü bir ilişkisel yaklaşım olduğunu göstermektedir.

2.4. Erken Çocukluk Penceresinden Sosyal Duygusal Öğrenme

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ), bireylerin sağlıklı kimlikler geliştirmeleri, duygularını tanıyıp yönetmeleri, başkalarına empati göstermeleri, olumlu ilişkiler kurmaları ve sorumlu kararlar almaları için gereken bilgi, beceri ve tutumları kazandıkları çok yönlü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2013). Bu süreç, bireylerin hem kişisel hem de sosyal gelişimlerini destekleyerek yaşam boyu süren bir öğrenme yolculuğuna zemin hazırlamaktadır.

SDÖ kavramı, 1980'lerin ortalarında psikoloji, eğitim ve gelişim bilimleri alanındaki uzmanlar tarafından tartışılmaya başlanmış, özellikle çocuk ve gençlerin karşılaştığı riskli

davranışlar ve bu davranışların önlenmesi üzerine odaklanılmıştır. İlk dönem çalışmalarında daha çok saldırganlık, okul devamsızlığı, erken yaşta riskli davranışlar ve madde bağımlılığı gibi sorunlar ön planda tutulmuş, bu tür riskleri azaltmaya yönelik müdahale programları geliştirilmiştir (TUSIAD, 2019). Ancak 2000'li yıllarla birlikte, yalnızca riskleri önlemek değil, aynı zamanda dayanıklılığı artırarak bireylerin güçlü yönlerini desteklemeye yönelik daha olumlu ve kapsamlı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda, zorlayıcı yaşam koşullarına rağmen çocukların olumlu sosyal-duygusal özelliklerini geliştirmeye yönelik önleme ve müdahale programları önem kazanmıştır (TUSIAD, 2019).

Sosyal duygusal öğrenmenin yapılandırılmasında en yaygın olarak kabul gören çerçeve, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) tarafından geliştirilmiştir (Greenberg, 2023). CASEL, 1994 yılında sosyal duygusal öğrenmenin eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmesi amacıyla kurulmuş, çocukların öz farkındalığa sahip, sorumlu ve empatik bireyler olarak yetişmelerini hedeflemiştir (Schlinger, VanAusdal, Schonert-Rechl, Suarez ve Yang, 2025). CASEL'in SDÖ modeli, beş temel yeterlilik alanına odaklanmaktadır: öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme (Greenberg, 2023; Zins ve Elias, 2007). Bu yeterlilikler, bireylerin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlama, empati kurma, sosyal ilişkiler geliştirme ve bu ilişkileri sürdürme ile problemlere yapıcı çözümler üretme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Erken çocukluk dönemi, bu becerilerin temellerinin atıldığı, öğrenme ve gelişim açısından kritik bir dönemdir. SDÖ sayesinde çocuklar; başkalarının duygularını kabul etme ve tanıma, empati geliştirme, sağlıklı kararlar alma, arkadaşlık ilişkileri kurma ve zorluklarla etkili biçimde başa çıkma gibi beceriler edinirler (Ülkü, 2023). Murano, Sawyer ve Lipnevich (2020), sosyal duygusal becerilerin erken yaşlardan itibaren sistemli bir şekilde kazandırılmasının, çocukların yaşam boyu sürecek sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirmeleri açısından belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. Nitekim, çocukların erken yaşlarda kazandıkları bu becerilerin, daha sonraki akademik başarıları, kişilerarası ilişkileri ve psikolojik uyumları üzerinde kalıcı etkileri olduğu görülmüştür (Hosokawa, Matsumoto, Nishida, Funato ve Mitani, 2024). Bu dönemde çocuklar, duyguları tanıma, ifade etme, başkalarının bakış açılarını anlama ve sosyal kuralları kavrama becerilerinde hızlı bir gelişim gösterirler (Hosokawa vd., 2024). Ancak, bu yaş grubundaki çocuklar sinirsel gelişim süreçleri henüz olgunlaşma aşamasında olduğundan, duygu ve davranışlarını düzenlemek için dış desteklere ve yetişkin rehberliğine daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Okul öncesi çocuklarında, kendini kontrol etmeyi kolaylaştıran sinirsel yapılar yeni ortaya çıkmakta ve bu dönemde çocuklar "oturma, dinleme

ve öğrenme" gibi görevlerde daha büyük çocuklara kıyasla daha az yetkin olabilmektedirler. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde sosyal duygusal becerilerin kazandırılması, daha büyük yaş gruplarına göre daha fazla yetişkin desteği ve yapılandırılmış öğretim gerektirmektedir. (Ülkü, 2023). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenleri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemede kritik bir role sahiptir. Öğretmenler, güvenli ve destekleyici bir ortam yaratmak, çocukların duygularına odaklanmak ve çocukların sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerini geliştirmede temel bir etkiye sahiptir (DeMeulenaere, 2015).

Bu nedenle, erken çocukluk eğitiminde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde müfredata entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim sosyal duygusal öğrenmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamaların okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi incelendiğinde SDÖ'nün okul öncesi eğitim sürecindeki önemi görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarda, SDÖ müdahalesi alan çocukların sosyal-duygusal becerilerde daha iyi oldukları, problem davranışlarının daha az olduğu (Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina, 2016; Murano vd., 2020), yönetici işlevlerde, duygu bilgisinde/duyguları tanımlamada ve okuryazarlık becerilerinde gelişme olduğu; içselleştirme sorunlarını (kaygı, yalnızlık, üzüntü vb.) azaltmada önemli ölçüde katkısı olduğu (Kats-Gold, Kopelman-Rubin, Mufson ve Klomek, 2021), işbirliği, öz kontrol becerilerinde önemli kazanımlar sunduğu (Kemple, Lee ve Ellis, 2019), çocukların girişkenlik, öz düzenleme, bağlanma/ilişki kurma (İnce-Sezer, 2020), sınıf kurallarına uyma, iletişim, problem çözme (Arda, 2011) duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir (Özdemir-Beceren ve Zembat, 2016).

Bu etkiler, sosyal duygusal öğrenmenin erken çocukluk döneminde yapılandırılmasının, çocukların yaşam boyu sürecek sosyal ve duygusal yeterliklerinin temelini oluşturduğunu ve bu becerilerin çocukların genel gelişimine, okul başarılarına ve sosyal ilişkilerine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

2.5. Erken Çocukluk Penceresinden Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

CASEL'in SDÖ çerçevesinde, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yeterliliklerden oluşan beş temel sosyal duygusal öğrenme becerisi yer almaktadır. Bu beceriler; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma, sorumlu karar vermedir (CASEL, 2013; Erbil, 2021).

2.5.1. Öz Farkındalık Becerisi

Öz farkındalık, bireyin kendi duygu, düşünce ve değerlerinin farkında olması ve bunların farklı bağlamlardaki davranışları üzerindeki etkisini anlaması olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2020). Bu beceri, bireyin kendisini tanıma, güçlü yönlerini ve sınırlamalarını

değerlendirme, duygusal deneyimlerini doğru bir şekilde adlandırma ve içsel süreçlerini anlamaya yönelik bir kapasite geliştirmesini içermektedir (Borowski, 2019). Öz farkındalık becerisi yüksek olan bireyler, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde tanıyabilen, kendilerine yönelik gerçekçi bir bakış açısına sahip olan, güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını değerlendirebilen, sağlam bir özgüven geliştiren ve amaç duygusu taşıyan bireylerdir (Erbil, 2021; Göl-Güven, 2021).

Bu beceri, bireylerin yalnızca içsel deneyimlerini anlamalarına değil, aynı zamanda bu deneyimlerin sosyal etkileşimler üzerindeki etkisini de kavramalarına olanak tanımaktadır (CASEL, 2020). Öz farkındalık, kişinin kendisiyle ilgili olumlu ve olumsuz yönlerini objektif bir şekilde değerlendirmesi, kendini anlaması ve bu farkındalık doğrultusunda hareket etmesi sürecini kapsamaktadır. Bu doğrultuda, öz farkındalık becerisinin temel bileşenleri şunlardır (CASEL, 2020):

- Kendi duygularını tanıma ve bu duyguların davranışlar üzerindeki etkisini anlama
- Kişisel ve sosyal kimlikleri bütünleştirme
- Kişisel, kültürel ve dilsel kaynakları tanımlama
- Duygular, değerler ve düşünceler arasındaki bağlantıları kurma
- Dürüstlük ve bütünlük sergileme
- Önyargıları ve yanlılıkları sorgulama
- Gelişim odaklı bir zihniyet geliştirme
- İlgi alanları ve amaç duygusu oluşturma

Erken çocukluk döneminde öz farkındalık becerileri, çocuğun duygusal farkındalık süreciyle yakından ilişkilidir. Bu dönemde çocukların kendi duygularını tanımaları, anlamlandırmaları ve uygun biçimde ifade edebilmeleri, öz farkındalık becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır (Ulutaş ve Bozkurt-Polat, 2020). Öz farkındalık, diğer sosyal duygusal öğrenme becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Çocuğun kendi duygularının farkında olması, başkalarının duygularını anlayabilmesini, empati kurabilmesini ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirebilmesini kolaylaştırmaktadır (Denham ve Brown, 2010).

Bu beceriler yalnızca doğal süreçlerle değil, aynı zamanda yapılandırılmış öğrenme deneyimleriyle desteklenmeli, yani öğretmenler tarafından bilinçli biçimde öğretilmelidir. Bu noktada, erken çocukluk eğitim ortamlarında çocukların öz farkındalık becerilerini destekleyici uygulamaların planlanması büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, çocukların duygularını fark etmelerini desteklemek amacıyla sınıf içinde duygu panosu gibi görsel materyaller kullanabilir; yüz ifadeleri üzerinden duyguların tanıtıldığı, duyguların benzerlik ve farklılıklarının

tartışıldığı, duyguların bedensel yansımalarının keşfedildiği etkinlikler düzenleyerek çocukların duygularını tanıma ve ifade etme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilirler.

2.5.2. Öz Yönetim Becerisi

Öz yönetim, bireyin farklı durumlarda duygu, düşünce ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleyebilme becerisidir (CASEL, 2013). Bu beceri, bireyin stresle başa çıkma, dürtü kontrolü sağlama, kendini motive etme ve kişisel ya da akademik hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşma sürecinde gerekli olan yetileri kapsamaktadır (Borowski, 2019). Öz yönetim, kişinin sadece duygularını değil, aynı zamanda düşünce ve davranışlarını da düzenlemesini gerektiren çok yönlü bir yetidir.

Öz yönetim becerisi, doyumu erteleme, öz disiplin geliştirme, stresle etkili başa çıkma ve uzun vadeli hedeflere ulaşmak için planlama yapma gibi bileşenleri içermektedir (CASEL, 2020). Bu bağlamda, öz yönetim becerisine sahip bireylerin, günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla daha kolay başa çıktıkları, daha güçlü öz motivasyona sahip oldukları ve kişisel başarılarını sürdürebilme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Öz yönetim becerisine örnek olabilecek davranışlar şunlardır (CASEL, 2020):

- Duyguları uygun şekilde ifade etme ve yönetme,
- Stresle başa çıkma stratejileri geliştirme,
- Öz disiplin ve öz motivasyon gösterme,
- Kişisel ve kolektif hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmak için planlar yapma,
- Kendi davranışlarının sonuçlarını değerlendirme ve sorumluluk alma.

Bu beceriler, bireylerin yaşamlarında daha başarılı, dengeli ve uyumlu bireyler olmalarını destekler niteliktedir. Bu beceriler, kişilerarası problem durumunda tepkilerin kontrol edilebilmesi, her iki taraf için de uygun olacak şekilde çözüm üretilmesi adına gerekli becerilerdir (Ulutaş ve Bozkurt-Polat, 2020). Erken çocukluk döneminde çocukların duygularını ne kadar iyi tanır ve fark eder ise bu duyguları yönetebilmede o kadar başarılı olacaklardır. Bu nedenle, sınıf ortamında çocuklar zorlayıcı duygular yaşadıklarında ya da kişilerarası çatışma durumları ortaya çıktığında, kullanılabilecek bir merkez oluşturulmalıdır. Bu merkezde; duygu durumlarını, sakinleşme tekniklerini ve benzeri ipuçlarını gösteren görseller yer alabilir. Ayrıca, çocukların zor duygularla başa çıkma sürecini resmetmelerine olanak sağlayan, adım adım yönlendiren resimli çizelgeler hazırlanabilir. Öğrenme merkezlerinde ise, oyun zamanında ne yapacaklarını kendilerinin planlaması sağlanarak, çocukların öz yönetim becerileri desteklenmelidir.

2.5.3. Sosyal Farkındalık Becerisi

Sosyal farkındalık, bireylerin farklı geçmişlere ve kültürlere sahip diğer insanların bakış açılarını anlama, onlarla empati kurma ve sosyal ilişkilerde etik davranış normlarını tanıma becerisini ifade etmektedir (CASEL, 2013). Bu yetkinlik, başkalarına karşı şefkat geliştirme, çeşitli toplumsal bağlamlarda geçerli olan davranış normlarını anlama ve aile, okul ve toplum kaynaklarını tanıma kapasitelerini içermektedir (Borowski, 2019; CASEL, 2020).

Sosyal farkındalığa sahip bireyler, farklı sosyal ve kültürel geçmişlerden gelen insanların bakış açılarını anlamada, empati kurmada ve toplumsal kuralları kavramada daha yetkindirler (Borowski, 2019).

Bu becerinin içerdiği temel unsurlar şunlardır (Borowski, 2019; CASEL, 2020):

- Farklı geçmişlere ve kültürlere sahip insanların bakış açılarını anlama,
- Başkalarının duygularını ve güçlü yönlerini fark etme,
- Empati ve şefkat gösterme,
- Başkalarının duygularına önem verme,
- Minnettarlığı anlama ve ifade etme,
- Sosyal ve etik normları kavrama,
- Durumsal ihtiyaçları ve fırsatları tanıma.

Erken çocukluk döneminde sosyal farkındalık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla hikâye okuma etkinliklerinden yararlanılabilir. Etkinlik sırasında, hikâyede geçen olaylar ve karakterlerle ilgili olarak çocuklara yöneltilen sorular; onların başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamalarına, empati kurmalarına ve kendi duygusal deneyimleriyle bağlantı kurmalarına olanak tanımaktadır. Örneğin, “Sence … nasıl hissediyor?”, “Neden böyle hissetmiş olabilir?”, “Bu durumu sen yaşasaydın nasıl hissederdin?” veya “Sen de benzer bir duygu yaşadın mı? Paylaşmak ister misin?” gibi sorular, çocukların empati ve duygusal farkındalık becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Buna ek olarak, her sabah gerçekleştirilen güne başlama zamanı çember uygulaması kapsamında çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla duygularını ve düşüncelerini paylaşmalarına fırsat sunulması, hem duygusal ifadeyi destekler hem de karşılıklı anlayış ve sosyal etkileşimi güçlendirmektedir. Bu tür yapılandırılmış rutinler, çocukların sosyal farkındalık becerileri ile birlikte SDÖ becerilerinin tamamının gelişimini destekleyecek niteliktedir.

2.5.4. İlişki Kurma Becerisi

İlişki kurma, bireylerin farklı kişiler ve gruplarla sağlıklı, ödüllendirici ve uzun süreli ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürme yetileri olarak tanımlanmaktadır (Borowski, 2019;

CASEL, 2013). İlişki kurma becerisi, bireylerin sosyal etkileşimlerinde güçlü, destekleyici ve sürdürülebilir ilişkiler geliştirmelerine olanak tanıyarak, toplumsal hayata etkin katılımlarını desteklemekte ve hem kişisel hem de sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır.

Bu becerinin içerdiği temel unsurlar şunlardır (Borowski, 2019; CASEL, 2020):

- Açık ve net iletişim kurma,
- Aktif dinleme,
- İş birliği yapma,
- Farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda etkili hareket etme,
- Çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme,
- Gerektiğinde destek ve yardım isteme ya da sunma,
- Sosyal baskılara direnme,
- Grup içerisinde liderlik yapma,
- Başkalarının haklarını savunma
- Ekip çalışmasına dayalı problem çözme.

Erken çocukluk döneminde ilişki kurma becerilerini desteklemek amacıyla işbirliğine dayalı grup çalışmaları ve nezakete odaklanan etkinliklerin planlanması önemlidir. Örneğin, müzik eşliğinde yapılan dans etkinliklerinde müzik durduğunda çocukların göz göze geldikleri arkadaşlarına nazik sözler söylemeleri teşvik edilebilir. Bu tür uygulamalar, olumlu sosyal bağların kurulmasına ve pozitif iletişimin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, “nazik ve kibar olma” temalı sohbetlerin ardından çocuklardan arkadaşlarına yönelik kibar bir davranışı resmetmeleri ve bunu sınıfla paylaşmaları, sosyal farkındalık ve değer temelli davranışların içselleştirilmesini desteklemektedir. Çocuklara örnek olay durumlarının yer aldığı görseller göstermek (örneğin, iki çocuğun kalemlerini paylaşması) ve "Bu resimde ne görüyorsun? Bu davranışla ilgili neler söyleyebilirsin? Sence o çocuk arkadaşının kalemi paylaşmasıyla nasıl hissetmiştir? Arkadaşı kalemi paylaşmasaydı nasıl hissederdi?" gibi sorular yöneltmek, empati, paylaşma ve işbirliği kavramlarını somutlaştırmalarına yardımcı olabilir. Buna ek olarak, çocuklara sırayla resim tamamlama fırsatı sunan sanat etkinlikleri, hem bireysel yaratıcılığı hem de grup içi etkileşimi destekler niteliktedir. Her çocuğun katkısıyla ortaya çıkan ortak ürünler, takım çalışmasının önemini vurgulayarak çocukların birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu tür uygulamalar, ilişki kurma becerilerinin gelişimini destekleyen etkili araçlardır.

2.5.5. Sorumlu Karar Verme Becerisi

Sorumlu karar verme, bireylerin kişisel davranışları ve sosyal etkileşimleri konusunda etik standartlar, güvenlik kaygıları, sosyal normlar ve eylemlerinin olası sonuçlarını dikkate alarak yapıcı ve saygılı seçimler yapabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Borowski, 2019; CASEL, 2013). Bu beceri, bireylerin karar alırken yalnızca kendi refahlarını değil, aynı zamanda toplumsal ve çevresel etkileri de göz önünde bulundurmalarını gerektirmektedir. Bu kapsamda, sorumlu karar verme becerisi, bireylerin kendi davranışlarının kişisel, sosyal ve toplumsal sonuçlarını gerçekçi bir şekilde analiz etmelerini, etik değerler doğrultusunda seçimler yapmalarını ve bu süreçte karşılaştıkları problemleri çözme yetkinliklerini artırmalarını sağlamaktadır (Borowski, 2019).

Bu becerinin içerdiği temel unsurlar şunlardır (Borowski, 2019; CASEL, 2020):

- Meraklı ve açık fikirli olma,
- Kişisel ve sosyal sorunlar için çözümler bulma,
- Veriye dayalı kararlar alma; bilgi, veri ve gerçekleri analiz ederek makul yargılarda bulunma,
- Eylemlerinin sonuçlarını öngörme ve değerlendirme,
- Etik sorumluluk bilinci ile kişisel, kişilerarası ve toplumsal etkileri değerlendirme, adil ve ahlaki kararlar alma,
- Toplumsal katkı sağlama; kendi rolünü ve etkisini sorgulama, toplulukların refahına katkıda bulunma.

Sorumlu karar verme becerisi, bireylerin problem durumlarında etik sorumluluk bilinciyle hareket ederek adil ve yapıcı çözümler geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda, sorumlu karar verme, bireylerin davranışlarının sorumluluğunu üstlenmelerini, uzun vadeli etkileri değerlendirmelerini ve toplumsal refaha katkıda bulunmalarını destekleyen kritik bir yetkinliktir.

Erken çocukluk döneminde sorumlu karar verme becerilerini desteklemek için çocuklara problem çözme süreçlerine aktif olarak katılabilecekleri, sorumluluk alabilecekleri fırsatlar sunulması önemlidir. Çatışma durumlarında önce çocukların duygularını ifade etmeleri teşvik edilerek, ardından "Bu durumu nasıl çözebilirsiniz?" gibi yönlendirici sorularla çözüm üretmeleri desteklenebilir. Üretilen çözüm önerilerinin adil ve yapıcı olmasına dikkat çekilmesi, çocukların etik ve sorumlu kararlar alma becerilerini geliştirecektir. Ayrıca sınıfta fikirlerin paylaşıldığı bir "çözüm panosu" oluşturularak çocukların aktif katılımı teşvik edilebilir. Sınıf işleyişine uygun görev dağılımları da çocukların sorumluluk alma becerilerini

geliştirmede etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Örneğin; enerji, temizlik, nezaket veya bitki sorumluluğu gibi görevler belirlenerek, bu görevler yoklama sırasına göre çocuklara günlük olarak dönüşümlü şekilde verilebilir. Görevlerin somutlaştırılması için görsel materyaller ya da sorumluluk kolyeleri kullanılabilir. Bunlara ek olarak, çocuklara problem çözme ve duygu düzenleme becerilerini destekleyecek örnek durum görselleri sunmak etkili bir yaklaşımdır. Örneğin, bir oyuncağı paylaşamayan çocukların yer aldığı bir görsel üzerinden "Bu çocuklar ne yapıyor?", "Nasıl hissediyor olabilirler?", "Bu durumu nasıl çözebilirler?" gibi sorular yöneltilerek, çocukların hem duygusal farkındalık kazanmaları hem de yapıcı çözüm yolları üretmeleri sağlanabilir. Bu tür uygulamalar, çocukların sosyal ve etik açıdan sorumlu kararlar alma becerilerini destekleyecek niteliktedir.

2.6. Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişki

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) ve sınıf yönetimi, erken çocukluk eğitiminde birbirini karşılıklı olarak destekleyen ve tamamlayan iki temel bileşendir. Öğretmenlerin SDÖ becerilerine yönelik farkındalıklarının gelişmesi, sınıf yönetimi becerilerinde olumlu yönde gelişmelere yol açmakta; benzer şekilde, etkili sınıf yönetimi uygulamaları, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek öğrenme ortamının niteliğini artırmaktadır (Brackett vd., 2012; Greenberg vd., 2017; Jones ve Bouffard, 2012; Schonert-Reichl, 2017).

Araştırmalar, öğretmenlerin sosyal farkındalık, öz yönetim ve sorumlu karar verme gibi sosyal duygusal becerileri desteklemesi durumunda, çocukların sınıf içinde daha az istenmeyen davranış sergilediğini, daha olumlu ilişkiler kurduğunu ve öğrenmeye daha açık hale geldiğini göstermektedir (Darling-Hammond vd., 2020; Korpershoek vd., 2016). Nitekim öğretmenlerin çocukların kendi duygularını anlamlandırmasına, başkalarının duygularına empatiyle yaklaşmasına ve sosyal etkileşimlerde bulunmasına fırsat sunmaları; sınıf ortamında daha güvenli, destekleyici bir yapının oluşmasına katkı sağlamaktadır (DeMeulenaere, 2015).

Sınıf ortamında etkili iletişim ve ilişkiler geliştirmek, çocukların sosyal farkındalık ve ilişki kurma becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sunmaktadır. Etkili ilişkiler, olumlu bir sınıf iklimi oluşturarak çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlamakta ve bu güven ortamı, çocukların öğrenmeye daha yüksek motivasyonla katılımlarını teşvik etmektedir. Bu durum, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp, çocukların özgüven gelişimine, olumlu benlik algısına, empati becerisine ve akran ilişkilerine de olumlu katkılar sunmaktadır (Brazzelli, Grazzani ve Pepe, 2021; Darling-Hammond vd., 2020; Martinsone vd., 2022). Sosyal farkındalığı, ilişki kurma becerisi ve diğer SDÖ becerileri gelişmiş çocukların, iş birliği

yapma, duygu düzenleme, problem çözme ve çatışma yönetimi gibi kritik becerileri daha etkin biçimde sergiledikleri de belirtilmektedir (Hemmeter vd., 2016; Murano vd., 2020; İnce-Sezer, 2020).

Öz yönetim ve sorumlu karar verme becerileri ise, sınıf yönetimini kolaylaştırıcı bir işlev görmektedir. Kendi duygularını ve davranışlarını düzenleyebilen çocuklar, sınıf içinde daha az çatışma yaşamakta, etkinliklere daha odaklı katılım göstermekte ve öğretmenin sınıf uygulamalarını daha verimli yürütmesine olanak tanımaktadır. Dürtü kontrolü gelişmiş çocukların dikkat dağıtıcı davranışlardan kaçındıkları, öz motivasyonu yüksek olanların ise sorumluluklarını zamanında ve isteyerek yerine getirdikleri görülmektedir. Tüm bu özellikler, sınıf içindeki etkileşimlerin niteliğini artırarak daha sakin, düzenli ve öğrenmeye elverişli bir atmosferin oluşmasını sağlamaktadır. Çünkü sosyal duygusal desteklerin sınıf ortamında yaygın ve sistematik biçimde kullanılması, dışlayıcı ve cezalandırıcı disiplin yaklaşımlarının kullanımını engellemektedir (Steed, Rodriguez ve Leech, 2024).

Uygulamalı müdahale programları ve öğretmen eğitimleri, hem SDÖ hem de sınıf yönetimi becerilerinin gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Örneğin, Eşsiz Yıllar Programı (Baker-Henningham vd., 2009; Leckey vd., 2016), Bilinçli Disiplin Programı (Hoffman, Hutchinson ve Reiss, 2009) ve Sınıf Yönetimi Eğitim Programları (Aydın, 2017; Marquez, Vincent, Marquez ve Pennefarher, 2016) öğretmenlerin sınıf içi davranış yönetimi, duyguların ifadesi, empatik iletişim ve rutinlerin sürdürülmesi gibi alanlarda yetkinliklerini artırarak çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine de katkı sağlamaktadır.

Nitekim, çocukların SDÖ becerilerinin gelişmiş olması, sınıf yönetiminde ortaya çıkabilecek aksaklıkları önleyici bir işlev üstlenmektedir. Öz yönetim, duygusal düzenleme, etik davranış ve problem çözme becerileri gelişmiş çocuklar, sınıf içi uyumu destekleyen bir atmosferin oluşmasına katkıda bulunmaktadırlar (Kats-Gold vd., 2020; Özdemir-Beceren ve Zembat, 2016; Ventura et al., 2023). Bu bütünsel yapı, yalnızca öğrenme ortamının kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenin mesleki tatminini ve performansını da olumlu yönde etkilemektedir.

Sonuç olarak, bu iki alan birbirlerini tamamlayıcı ve destekleyici bir ilişkiye sahiptir. Bir öğretmenin sosyal-duygusal öğrenme becerileri konusunda farkındalık kazanması, sınıf yönetimi becerilerinin de gelişmesine katkı sağlar. Aynı şekilde, sosyal duygusal becerileri yüksek ve sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların da sosyal duygusal öğrenme becerileri ve uyum düzeyleri gelişmektedir. Etkili sınıf yönetimi, güvenli bir sınıf ortamı sağlamakta ve bu güvenli ortam, çocukların sosyal duygusal becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Sosyal duygusal öğrenme yoluyla kazanılan öz yönetim, ilişki

kurma ve sorumlu karar verme becerileri, çocukların problem çözme ve duygu kontrolü süreçlerini destekleyerek sınıf ortamında istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önlemektedir. Sosyal duygusal öğrenme yoluyla sorumluluk alma ve öz farkındalık becerileri gelişen çocuklar öğrenmeye daha açık hale gelmekte; çocuğun öğrenme sürecine ilgili ve aktif katılımı ise sınıfta eğitim etkinliklerinin yönetimini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenlerle, erken çocukluk eğitiminde bu iki alanın birbirinden ayrı değil, entegre ve bütüncül bir biçimde ele alınması büyük önem taşımaktadır.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerine yönelik sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli bir "Sınıf Yönetimi Müdahale Programı"nın geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu kapsamda, araştırma süreci tasarım ve geliştirme araştırması (TGA) yöntemi temel alınarak yapılandırılmıştır. Tasarım ve geliştirme araştırmaları, öğretim programları, materyaller, modeller tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine odaklanmaktadır.

Araştırmanın planlanmasında, TGA yönteminde sıklıkla kullanılan ve süreç odaklı bir yaklaşım sunan ADDIE modeli (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) temel alınmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021). Bu modelin; ihtiyaç belirleme, tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşması, araştırmanın kuramsal ve uygulamalı boyutlarının sistematik biçimde bütünleştirilmesine olanak tanımıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın her bir aşaması kendi yapısına uygun desen ve modelle desteklenerek yapılandırılmıştır. Araştırma sürecinin genel yapısı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma süreci

Tasarım ve Geliştirme Araştırması Yöntemi ADDIE Yaklaşımı			
Aşama	Aşama 1- İhtiyaç Belirleme	Aşama 2- Tasarlama ve Geliştirme	Aşama 3 ve 4- Uygulama ve Değerlendirme
Araştırma Modeli	Nitel	Nitel	Karma
Araştırma Deseni	Durum Çalışması (Tek Durum Deseni)	Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli Durum Çalışması (Tek Durum Deseni)	Yarı Deneysel Desen ve Durum Çalışması (Çoklu Durum Deseni)

Bu kapsamda; ihtiyaç belirleme aşamasında, nitel araştırma modeli kapsamında, belirli bir olgunun kendi doğal bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan (Yin, 2013) durum çalışması deseni benimsenmiş; öğretmen görüşleri yoluyla programın geliştirilmesine temel oluşturacak eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Tasarım ve geliştirme

aşamasında, Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli çerçevesinde modül içerikleri, öğrenme yaşantıları, materyaller yapılandırılmış; pilot çalışma, durum çalışması deseni kapsamında yürütülmüştür. Uygulama ve değerlendirme aşamalarında, karma yöntem modeli eşzamanlı üçgenleme deseni temel alınmıştır. Bu desende, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanmakta ve analiz edilmektedir. Her iki veri türüne de eşit önem verilmekte ve verilerin yorumlanması sürecinde birleştirme yapılarak, bulguların birbirine ne derece yakın olduğu tartışılmaktadır (Creswell, 2003). Araştırmada geliştirilen programın etkililiğini test etmeye yönelik olarak son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış; aynı zamanda süreci nitel olarak incelemek amacıyla durum çalışması deseninden de yararlanılmıştır. Yarı deneysel desen, tüm değişkenlerin kontrol edilemediği araştırma koşullarında, değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri incelemeye olanak tanıyan ve deney ile kontrol gruplarının rastgele atama yoluyla oluşturulduğu deneysel desen türlerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Bu araştırmada, ön test uygulamasına yer verilmeyip son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmasının temel nedeni, eğitim-öğretim süreci başlamadan önce sınıf yönetimi uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi ve gerekli hazırlıkların tamamlanabilmesidir. Çalışmada sınıf içi gözleme dayalı bir ölçme aracı yer aldığından, ön test uygulanması durumunda müdahale programının uygulama süreci eğitim-öğretim dönemine sarkacak ve bu durum müdahalenin amacına uygun biçimde yürütülmesini sınırlayacaktır. Bu nedenle veri toplama süreci yalnızca son test ile gerçekleştirilmiş ve bulgular kontrol grubu ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Yarı deneysel süreç Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Son test kontrol gruplu yarı deneysel desen süreci

Grup		İşlem	Son Test
D (Deney)	M	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı	O_1
K (Kontrol)	M	Herhangi bir işlem yapılmamıştır	O_2

Yarı deneysel desenin işleyişi şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- Deney grubuna Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı eğitimi verilmiş ve ardından uygulama ve mentörlük süreci yürütülmüştür.
- Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır.
- Eğitim ve uygulama süreci tamamlandıktan sonra, deney grubundaki öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerini almak amacıyla "Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Değerlendirme Formu" uygulanmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarına “Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği”, “Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu”, “Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği”, ve “Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği” veri toplama araçları aracılığıyla son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda yapılandırılan araştırma modeli, geliştirilen müdahale programının hem kuramsal temellere dayalı olarak sistemli biçimde inşa edilmesini hem de farklı veri kaynakları aracılığıyla çok boyutlu biçimde değerlendirilmesini mümkün kılmıştır.

3.2. Çalışma Grupları

Araştırma süreci, tasarım ve geliştirme araştırması yaklaşımı doğrultusunda çok aşamalı olarak yapılandırıldığından, her bir aşamada farklı yöntem ve veri toplama stratejileri benimsenmiş; dolayısıyla her aşamada farklı katılımcı grupları ile çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında üç ayrı çalışma grubu belirlenmiştir. Her bir çalışma grubunun belirlenme süreci, demografik özellikleri ve araştırmadaki işlevi aşağıda detaylı şekilde sunulmuştur.

3.2.1. İhtiyaç Belirleme Çalışma Grubu

İhtiyaç belirleme sürecine katılım gösterecek örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Örneklem seçiminde, katılımcıların okul öncesi öğretmeni olması, lisans mezunu olup aktif olarak öğretmenlik mesleğini icra etmesi ve daha önce sınıf yönetimi ile sosyal-duygusal öğrenme konularında herhangi bir eğitim almamış olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, Türkiye genelinde İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflamasına göre belirlenen 12 bölgenin her birinden bir öğretmen olmak üzere toplamda 12 okul öncesi öğretmeninin çalışmaya katılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından hazırlanan “Gönüllü Katılımcı Belirleme Formu” aracılığıyla sosyal medya üzerinden Türkiye genelinde katılımcı çağrısı yapılmıştır. Çağrıya yanıt olarak 38 öğretmen ilgili formu doldurmuş, ancak belirlenen ölçütleri karşılayan TR1, TR2, TR3, TR4, TR5, TR6, TR9, TRA ve TRB bölgelerinde görev yapan 11 okul öncesi öğretmeni araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Görev Yaptığı İl	Görev Yaptığı Kurum	Çalıştığı Yaş Grubu
Ö1	Kadın	30	Yüksek Lisans	Eskişehir	Resmi Bağımsız Anaokulu	5
Ö2	Kadın	35	Yüksek Lisans	Rize	Resmi Bağımsız Anaokulu	3
Ö3	Kadın	29	Yüksek Lisans	İstanbul	Resmi Bağımsız Anaokulu	4
Ö4	Kadın	30	Lisans	Mardin	Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı	5
Ö5	Kadın	38	Lisans	Mersin	Resmi Bağımsız Anaokulu	3
Ö6	Erkek	26	Lisans	Van	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	5
Ö7	Kadın	42	Lisans	İzmir	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	5
Ö8	Kadın	33	Lisans	Bursa	Resmi Bağımsız Anaokulu	4
Ö9	Kadın	30	Lisans	Ankara	Resmi Bağımsız Anaokulu	5
Ö10	Kadın	30	Lisans	Bursa	Resmi Bağımsız Anaokulu	4
Ö11	Kadın	35	Lisans	Balıkesir	Resmi Bağımsız Anaokulu	4

Tablo 3'te yer alan verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerden 10'u kadın, 1'i erkektir. Yaş dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin 6'sı 25-30 yaş, 3'ü 31-36 yaş, 2'si ise 37-42 yaş aralığındadır. Eğitim durumları incelendiğinde, 3 öğretmenin yüksek lisans, 9 öğretmenin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir. Görev yaptıkları kurumlara göre dağılım şu şekildedir: 8 öğretmen resmi bağımsız anaokulunda, 2 öğretmen ilkokula bağlı anasınıfında,

1 öğretmen ise ortaokula bağlı anasınıfında çalışmaktadır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında, 5 öğretmen 5 yaş grubu, 4 öğretmen 4 yaş grubu, 2 öğretmen ise 3 yaş grubu ile çalışmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenme alanlarında aldıkları eğitimler incelendiğinde, tüm öğretmenlerin bu konularda herhangi bir eğitim almadıkları belirlenmiştir.

3.2.2. Tasarlama ve Geliştirme: Pilot Çalışma Sürecine Yönelik Çalışma Grubu

Pilot çalışma süreci, İzmir ili sınırları içerisinde yer alan özel bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın amacı, geliştirilen müdahale programının uygulanabilirliğini ve içerik bütünlüğünü değerlendirmek ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerekli düzenlemeleri yapmaktır.

Bu kapsamda, öncelikle okul müdürü ile görüşülerek araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulama süreci hakkında bilgilendirme yapılmış; ardından gönüllülük esasına dayalı olarak, kurumda görev yapan lisans mezunu altı okul öncesi öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Pilot çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Pilot çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin demografik bilgileri

	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyim	Çalıştığı Yaş Grubu
PÖ1	Kadın	25-34	Lisans	4 yıl	4 yaş
PÖ2	Kadın	25-34	Lisans	5 yıl	5 yaş
PÖ3	Kadın	25-34	Lisans	5 yıl	3 yaş
PÖ4	Kadın	25-34	Lisans	6 yıl	5 yaş
PÖ5	Kadın	35-44	Lisans	4 yıl	4 yaş
PÖ6	Kadın	25-34	Lisans	4 yıl	3 yaş

Tablo 4'e göre katılımcıların tümü kadındır. Yaş dağılımı incelendiğinde, beş öğretmen 25–34 yaş aralığında, bir öğretmen ise 35–44 yaş aralığındadır. Mesleki deneyim açısından değerlendirildiğinde, üç öğretmenin 4 yıl, iki öğretmenin 5 yıl, bir öğretmenin ise 6 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ikisi 3 yaş grubu, ikisi 4 yaş grubu, kalan ikisi ise 5 yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır.

3.2.3. Uygulama ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Çalışma Grubu

Bu araştırmanın Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı'nın uygulanmasına ilişkin çalışma grubunu İzmir ili Karşıyaka ilçesinde bulunan üç resmi bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan toplam 24 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin daha önce sınıf yönetimi, sosyal duygusal öğrenme ve ilişkili konularda herhangi bir eğitim almamış olmaları; ayrıca araştırma süreci boyunca belirlenen sorumlulukları eksiksiz bir şekilde yerine getirmeyi gönüllü olarak taahhüt etmeleri temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

Belirlenen üç okuldan biri deney grubu, diğer ikisi ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda yer alan okulda görev yapan 12 öğretmen, müdahale programına katılmış; kontrol grubunu oluşturan diğer iki okulda görev yapan 12 öğretmene ise herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Uygulama ve değerlendirme aşamasının yarı deneysel sürecine katılan okul öncesi öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin demografik bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem	Çalıştığı Yaş Grubu
D1	Kadın	39	Lisans	15	5
D2	Kadın	38	Lisans	13	4
D3	Kadın	40	Lisans	15	5
D4	Kadın	44	Lisans	15	5
D5	Kadın	44	Lisans	15	5
D6	Kadın	40	Lisans	17	4
D7	Kadın	47	Lisans	22	4
D8	Kadın	44	Lisans	27	5
D9	Kadın	55	Lisans	32	5
D10	Kadın	38	Yüksek Lisans	15	4
D11	Kadın	32	Lisans	10	5
D12	Kadın	32	Lisans	6	4
K1	Kadın	40	Lisans	18	5

K2	Kadın	40	Lisans	18	5
K3	Kadın	42	Lisans	18	4
K4	Kadın	31	Lisans	7	4
K5	Kadın	41	Lisans	12	4
K6	Kadın	43	Yüksek Lisans	20	5
K7	Kadın	40	Lisans	15	4
K8	Kadın	40	Lisans	15	5
K9	Kadın	41	Lisans	19	5
K10	Kadın	38	Lisans	15	4
K11	Kadın	40	Lisans	18	4
K12	Kadın	41	Lisans	15	5

D: Deney grubu öğretmenleri

K: Kontrol grubu öğretmenleri

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının kadın olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin yaşları 32 ile 55 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 41,8'dir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin yaş aralığı ise 31 ile 43 olup, yaş ortalamaları 39,75 olarak hesaplanmıştır. Her iki grupta da öğretmenlerin çoğunluğu lisans mezunu, yalnızca birer öğretmen yüksek lisans mezunudur. Deney grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemleri 6 ile 32 yıl arasında değişmekte ve kıdem yılı ortalaması 16,8'dir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri 7 ile 20 yıl arasında değişmekte olup, ortalama 15,8 yıl olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki 7 öğretmen 5 yaş grubuyla, 5 öğretmen 4 yaş grubuyla; kontrol grubundaki 6 öğretmen 5 yaş grubuyla, 6 öğretmen de 4 yaş grubuyla çalışmaktadır. Bu veriler, deney ve kontrol gruplarının demografik özellikler açısından birbirine oldukça denk bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Uygulama sürecine başlamadan önce, deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeyinde denkliğinin belirlenmesi amacıyla, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 30'un altında olması nedeniyle verilerin normal dağılıma uygunluğu sağlanamamış; bu nedenle analiz sürecinde parametrik olmayan testlerden biri olan Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 6

Deney ve kontrol gruplarının sınıf yönetimi beceri ölçeği ve sosyal duygusal yetkinlik ölçeği toplam puanlarının Mann-Whitney U Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Toplam	Deney	12	11,67	140	62	0,560
	Kontrol	12	13,33	160		
Sosyal Duygusal Yetkinlik Ölçeği Toplam	Deney	12	9,96	119,50	41,50	0,560
	Kontrol	12	15,04	180,50		

Tablo 6'da sunulan sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = .560 > \alpha = .05$). Benzer şekilde, Sosyal Duygusal Yetkinlikler Ölçeği toplam puanları açısından da gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p = .560 > \alpha = .05$).

Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ölçülen değişkenler açısından istatistiksel olarak denk olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, araştırmada gerçekleştirilen grup atamasının adil olduğu ve uygulama bulgularının iç geçerliliğini desteklediği söylenebilir.

3.3. ADDIE Yaklaşımı Araştırması Süreci

3.3.1. Aşama 1- İhtiyaç Belirleme

İhtiyaç belirleme aşamasında, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin farkındalıklarını ve eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. İlgili desen, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışma, ortam ve olayların bütüncül yorumunu hedefleme (Yin, 2017) özelliklerini içermesi ve bu özelliklerin çalışma ile paralellik göstermesi nedeniyle tercih edilmiştir.

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma grubunun seçiminde belirlenen ölçütler; katılımcıların okul öncesi öğretmeni olması, lisans mezunu olup aktif olarak öğretmenlik mesleğini icra etmesi ve daha önce sınıf yönetimi ile sosyal-duygusal öğrenme konularında herhangi bir eğitim almamış olmasıdır.

Bu aşamada, Türkiye genelinde İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflamasına göre belirlenen 12 bölgenin her birinden bir öğretmen olmak üzere toplamda 12 okul öncesi öğretmeninin çalışmaya katılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından hazırlanan "Gönüllü Katılımcı Belirleme Formu" aracılığıyla sosyal medya üzerinden Türkiye genelinde katılımcı çağrısı yapılmıştır. Çağrıya yanıt olarak 38 öğretmen ilgili formu doldurmuş, ancak belirlenen ölçütleri karşılayan TR1, TR2, TR3, TR4, TR5, TR6, TR9, TRA ve TRB bölgelerinde görev yapan 11 okul öncesi öğretmeni araştırma kapsamına alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama süreci başlamadan önce, çalışmaya katılacak öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı ve süreç hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Katılımcıların gönüllü katılımı esas alınarak, her bir öğretmenden bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır.

Bu doğrultuda, toplam 11 okul öncesi öğretmeni, 6 ve 5 kişilik iki ayrı gruba ayrılmıştır. Katılımcıların programlarına uygun olacak şekilde belirlenen tarih ve saatlerde, 2 ayrı oturumda odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tümü, çevrim içi bir ortamda Zoom platformu aracılığıyla yürütülmüştür.

Her bir odak grup görüşmesi yaklaşık 60 dakika sürmüş olup, toplamda 120 dakika boyunca veri toplanmıştır. Görüşmelerin tamamı, katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmış ve daha sonra yazılı döküme dönüştürülmüştür.

Araştırmada toplanan verilerin sistematik bir şekilde işlenmesi ve anlamlandırılması amacıyla nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile veriler derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve bu yolla betimsel yaklaşımda fark edilmeyen kavram ve temaların ortaya çıkarılması sağlanır (İnal, 2020). Veri analizi sürecinde öncelikle, çevrim içi platformda gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, katılımcılardan alınan izin doğrultusunda ses kaydına alınmış ve ardından kelimesi kelimesine yazılı döküm yapılarak deşifre edilmiştir. Deşifre edilen metinler, araştırmanın amaçları doğrultusunda sistematik bir şekilde düzenlenmiş ve veri seti oluşturulmuştur. Veri seti, MAXQDA yazılımına aktarılarak açık

kodlama yöntemiyle incelenmiş ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirli kavramlar altında kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar, araştırma sorularına uygun olacak şekilde alt temalar altında gruplandırılmıştır; alt temalar arasındaki ilişkiler incelenerek ana temalar oluşturulmuştur. Temaların belirlenmesi aşamasında, verilerin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasına özen gösterilmiştir.

Kodlama sürecinin güvenirliğini artırmak amacıyla, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlama alan uzmanı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlama uyumunu belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+ görüş ayrılığı)X100) uygulanmıştır. Bu hesaplama sonucunda, kodlamalar arasında %89,9 oranında bir tutarlılık sağlandığı belirlenmiştir. Bu oran, nitel araştırmalarda önerilen %80'in üzerindeki güvenilirlik kriterini karşıladığı için araştırma verilerinin kodlama sürecinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Son aşamada, elde edilen bulgular ayrıntılı betimleme ve yorumlama teknikleri kullanılarak raporlanmıştır. Bulguların desteklenmesi amacıyla, öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Böylece, araştırma sonuçlarının veriye dayalı, nesnel ve şeffaf bir şekilde ortaya konulması sağlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin içerik analizi doğrultusunda dokuz ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; *"sınıf yönetimi tanımı", "sınıf yönetimi uygulamaları", "sınıf yönetimi boyutları", "istenmeyen davranışlara yaklaşım biçimi", "sosyal duygusal öğrenme tanımı", "erken çocukluk döneminde kazandırılması gereken sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri", "sosyal becerilerin sınıf yönetimine etkisi", "SDÖ ve sınıf yönetimi özelinde öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları" ve "öğretmenlerin eğitimlere yönelik önerileri"* olarak belirlenmiştir.

Sınıf yönetimi tanımı

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi kavramına ilişkin görüşleri *"öğretim etkinliklerini* planlama *ve uygulama", "davranış yönetimi" ve "olumlu sınıf iklimi"* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Öğretim etkinliklerini planlama ve uygulama teması kapsamında öğretmenler, sınıf yönetiminin etkili olabilmesi için ön hazırlık yapma, etkinlikleri planlama, oyun, parmak oyunu ve şarkılar aracılığıyla çocukların dikkatini çekme, zaman yönetimini sağlama, eğitim programını etkili ve verimli şekilde uygulama ve çocukların sürece aktif katılımını destekleme gibi unsurların önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö1: "Sınıf yönetimi deyince benim aklıma ilk olarak parmak oyunları ve şarkılar geliyor. Lisansta da gördüğümüz gibi parmak oyunları gerçekten çocukların dikkatini

çekmekte çok başarılı olduğu için öncelikli kullandığımız faktörlerden birisi. Dikkati çektikten sonra zaten, dikkati toplayabildikten sonra etkinliğe daha kolay adapte olabiliyorlar. Bence sınıf yönetimi okul öncesine karşı anahtarı, altın madeni parmak oyunlarıdır."

Ö2: "Ön hazırlık da diyebilirim aslında. Ya da en azından benim için hani ne kadar ön hazırlıkla gidersem sınıf yönetimi konusunda o kadar kendimi daha böyle tatmin olmuş hissediyorum gün içinde, zaman yönetimi iyi oluyor"

Ö3: "Genel olarak tanımını aklıma gelen, sınıf içerisinde uygulayacağımız işte o eğitim öğretim programımız var o programın en etkili ve en verimli bir şekilde uygulanabilmesi."

Davranış yönetimi teması altında ise öğretmenler, sınıf yönetimini sınıf kurallarının belirlenmesi, çocuklarda istendik davranışlar geliştirilmesi ve sınıfta disiplinin sağlanması yönleriyle tanımlamışlardır.

Ö4: "Benim de aklıma yönetim dediğinde özellikle senenin başlarını düşündüğümüzde bir şeyi yönetebilmek için öncelikle kuralların olması gerektiği geliyor ama bu kuralları da belirlerken özellikle çocuklarla birlikte organize bir şekilde aldığımız kurallar geliyor."

Ö6: "Genel kurallar çerçevesinde öğrencilerimizin sınıf kurallarına uyması sınıf içerisinde bizim istediğimiz şekilde davranılması, istendik davranışlar oluşturması diyebilirim."

Bunlarla birlikte olumlu sınıf iklimi oluşturmanın sınıf yönetiminde önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Ö2: "Sınıf yönetimi dediğiniz zaman benim aklıma ilk gelen şey sınıf iklimi oldu açıkçası. Hani dersi yani, yürütmemiz gereken hani bir programımız var programla beraber sınıfın içerisinde oluşturduğumuz ve öğrencilerle beraber oluşan, kendiliğinden oluşan o sınıf iklimi de aslında sınıf yönetimi. Çünkü beraber bir enerji yakalanıyor, enerjiyi doğru yönettiğimiz zaman hani planladığım bütün hedef ve göstergelere de ulaşmış oluyoruz."

Sınıf yönetimi boyutları

Öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşleri *"çocuk", "öğretmen" ve "sınıfın fiziki imkânları"* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Çocuk temasında, çocuk sayısı, çocukların yaş grubu, gelişimsel özellikleri ve ailelerin desteği kodları yer alırken; öğretmen teması altında, sınıf yönetiminde öğretmenin mesleki

deneyiminin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte sınıfın fiziki koşullarının sınıf yönetimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Ö2: "Sınıf yönetimi boyutları deyince benim aklıma gelen de şu oldu, hani sınıf yönetiminin alt başlığı gibi düşündüm ya da sınıf yönetimi neleri kapsar gibi. Mevcudun çok önemli olduğunu düşünüyorum sınıf mevcudunun hani bu girebilir herhalde. Sınıfın fiziki şartları ya da imkânları nedir ya da okulun nedir, o gelebilir. Yaş grubu gelebilir hani çocukların gelişim özellikleri gelebilir. Belki öğretmenin hani şey olabilir çalışma süresi tecrübesi gibi bir şey, çok emin değilim."

Ö6: "Öğrenci boyutu öğretmen boyutu olabilir. Yani çocuk boyutunda arka planında ailede var. Aile boyutu çocuğun çocuk boyutunun da arkasında farklı bir boyut mesela aile de bir etken oluyor sınıf yönetiminde…"

Sınıf yönetimine yönelik uygulamalar

Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri "*dikkat çekici aktiviteler sunma, sınıf kuralları belirleme, etkinlik planlama ve uygulama, çocukların sosyal becerilerini destekleme"* olmak üzere dört temada toplanmıştır.

Dikkat çekici aktiviteler sunma teması altında, enstrüman çalma, oyunlar, şarkılar, parmak oyunları kodları yer almaktadır. Öğretmenler, sınıf yönetimini sağlamak amacıyla enstrümanlar, şarkılar ve parmak oyunları gibi dikkat çekici aktiviteler kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ö4: "Ukulele çalıyorum ben, ukulelemi götürmüştüm hani o şekilde çocukların dikkatini çekip şarkılar oyunlar ve de onlar da hani o şeye kuralları ve duruma işte adaptasyon sürecine uyun sağladığı için hani güzel durdukları zaman ya da o dinlemeye katıldıkları zaman onlar da çalabildiklerini gördükleri için böyle bu şekilde ukulele yöntemini denemiştim. İşe yaradı güzel oldu."

Ö9: "Parmak oyunları, şarkılar, küçük aralarda oyunlar bunlar çocukların derste de etkinliklere katılımlarını artırıyor."

Sınıf kuralları teması altında, sınıf kuralları belirleme, çocukları kural belirleme sürecine dâhil etme, kurallara yönelik görsel hatırlatıcılar kullanma, sınıf kuralları hakkında velileri bilgilendirme kodları yer almaktadır. Öğretmenler, sınıf kurallarını belirleme sürecine çocukları da dâhil ettiklerini ve bu kuralları hatırlatmak için görsel hatırlatıcılar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Veliler ile iş birliği sağlayarak sınıf içi kurallara yönelik velileri bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir.

Ö9: "Sürecin başında kural oluşturmak çocuklarla beraber, bu ilk başta yaptığımız bir şey. Yaptığımız bu kuralları zaten çocuklar kendileri sahipleniyor bu kuralları kendileri

bulmaya çalışırlarsa, kendileri söylerlerse daha aktif katılımlı oluyor bunların görsellerle sınıfta desteklenmesi süreç boyunca çocuklar unuttuğunda tekrar tekrar görüp hatırlamalarına da yol açıyor."

Ö5: "Şimdi biz sınıf yönetiminin ilk başında ilk önce velilerle bir biz çünkü okul öncesi veli öğretmen çocuk arasında gerçekleşen bir süreç. İlk önce veliyle toplantı yapılıyor veliyle sınıf kuralları hakkında konuşuluyor ki ilk önce anne baba çocuğa bazı şeyleri konuşarak gelsinler."

Etkinlik planlama ve uygulama teması altında, etkinlikleri önceden planlama, etkinliklerin aktif-pasif biçiminde planlanması ve uygulanması, zaman yönetimi sağlama kodları yer almaktadır. Öğretmenler, aktif ve pasif etkinlikleri dengeleyerek çocukların sürece dâhil edilmesini önemsediklerini ve zaman yönetimine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Ö9: "Etkinliklerin aktif-pasif şekilde dizilmesi, pasif etkinlikleri arka arkaya vermemek bunlar sınıf içerisinde kullandığım yöntemler."

Ö3: "Yani yapacağımız etkinliği önceden hazırlayıp en azından zaman yönetimini kontrol etmek olabilir."

Çocukların sosyal becerilerini destekleme teması altında, kimsenin sınırlarını ihlal etmeme, izin isteme, saygılı olma kodları yer almaktadır. Öğretmenler, sınıfta çocukların saygı, izin isteme, sınırları ihlal etmeme gibi sosyal becerilerinin desteklenmesi için uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Ö10: "Öncelikle ben çocuklarıma her şeyden önce arkadaşlarına saygılı olmayı bir şey alırken izin istemeleri ya da bir tuvalete giderken bile öğretmenim tuvalete gidebilir miyim demeyi öğretmeyi amaçlıyorum. Benim amacım arkadaşımıza sevgi ve saygıda durmak sınırlarımız bilmek kimsenin sınırlarını ihmal etmemek ben çocuklarımda şuan öncelikli olarak bunu amaçlıyorum."

İstenmeyen davranışlara yaklaşım

Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlara yönelik yaklaşımları "destekleyici *yaklaşımlar ve tepkisel/kısıtlayıcı yaklaşımlar*" olmak üzere iki temada ele alınmıştır.

Destekleyici yaklaşımlar teması altında, çocuğun empati geliştirmesi sağlama, o anki duygusu hakkında konuşma, duygu ifadelerini görseller yoluyla gösterme, rol oynama ve drama aracılığıyla duygulara yönelik uygulamalar yapma, problem durumuna yönelik çocukla iletişim kurma, davranışın nedeninin sorma, kuklalar, resimli hikaye kitapları aracılığıyla doğru davranışa yönlendirme ve işbirliğine dayalı oyunlar ile olumlu ilişkiler geliştirmelerini sağlama kodları yer almaktadır. Öğretmenler, çocukla duyguları hakkında konuşma, empati geliştirme,

problem durumlarını iletişim yoluyla çözme, kukla ve hikâye kitapları aracılığıyla doğru davranışı modelleme ve iş birliğine dayalı oyunlarla olumlu ilişkiler kurmalarını sağlama gibi stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ö2: "Sınıf yönetiminde benim önceliğim kendini korumak oldu çünkü çok ciddi bir şey var birbirlerine karşı hiç acımaları yok. O yüzden hani baktım şey yapamıyorum sınıf da kalabalık, kendinizi önce korumayı hani, kendini korumayı, beden bütünlüğünü korumayı çalıştım önce bunu tutmaya çalıştım hani en azından uzaklaşmayı. Sonra bunu yapabilmek için de olumlu ilişkiyi geliştirebilmek için de daha birbirlerine ısınacakları oyunlar, sürekli onlara yer vermeye çalıştım. En azından bir şey oluşsun beraber hareket edebilme beraber oyun oynayabilme."

Ö4: "Ben de drama ve rol oynama şeklinde ilerlemeyi tercih ediyorum. Drama şeklinde ilerlediğimiz zaman hani çocuk bunu sözlü ifadeden ziyade vücudu da dahil ettiği için ya da daha iyi anlamlandırabildiği için dramayla daha güzel ilerliyoruz ya da bazen sözlü anlamadıkları zaman sınıfta büyük bir beyaz tahta var orda işte duyguları kullanarak yüz ifadelerini kullanarak şimdi sen bunu yaptığın zaman arkadaşın sence hangisi gibi. Çocuk mutluyu bilmeyebilir üzgünü sinirliyi kelime olarak bilmeyebilir ama en azından hangisi olduğunu bunu bir şekilde ifade edebiliyor ben de genelde bunu kullanmayı tercih ediyorum."

Ö7: "Ben şöyle söyleyeyim, ben daha çok empati yönetimini kullanmayı tercih ediyorum. Hani aynı davranış sana da yapılsaydı sen ne hissederdin ya da sen konuşurken ben seni dinlemeseydin ne hissederdin. Hani bu çok etkili oluyor açıkçası ben öyle deneyimledim."

Ö9: "Ben de empati yönünde çocukları geliştirmeye çalışıyorum bu noktada. Olumsuz durumun sebebini öğrenmeye çalışıyorum çocukla iletişim kurarak. Neden böyle yaptığını, neden, bunun sebebi ne olmuş olabilir onu kendimce anlamaya çalışıyorum. Bir de dramadan ziyade ben kuklalarla ya da buna uygun kitaplarla, hani artık yazın çok gelişti kitaplar çok gelişti. Her durumla her konuyla alakalı kitaplar olabiliyor. Bununla alakalı kitap okuyunca çocukların çok dikkatini çektiğini fark ettim bu şekilde kitaplı etkinliklere gidebiliyorum."

Tepkisel/kısıtlayıcı yaklaşımlar teması altında, sözel uyarıda bulunma, gruptan ayrı oturup düşünmesini isteme ve arkadaşından özür diletme kodları yer almaktadır.

Ö6: "Çocuğumuz bir şey yaptığında yanlış bir şey yaptın da onun kenara gelip oturmasını istiyorum ondan sandalyesiyle birlikte gruptan ayrılıp ve düşünmesini istiyorum neden burada oturduğunu bana söylemesini gerektiğini istiyorum. Hani

yanlış yaptığı davranışın farkına varması için… Öğrenci 3 dakika 5 dakika içinde muhtemelen söylüyor. Öğretmenim ben arkadaşıma bunu yaptığım için burada oturuyorum diye ben de ondan sonra farkına vardığı için de tekrar yapmaması gerektiğini arkadaşından özür dilemesi gerektiğini daha sonra etkinliğe devam edebileceğini söylüyorum. Ben de bu şekilde. Onun dışında da canını yakan bir olay olmadığı sürece de bir göz teması kurarak veya çağırıp uyarıp arkadaşından özür dinlemesini isteyerek de bu şekilde hallediyorum ben."

Ö11: "Sınıfta bir şey oldu. Uyardım, izin vermeyeceğimi belirttim. Çocuk reddetti bağırdı bağırdı ben gitmek istiyorum diye bağırdı en son bende bağırdım ben gitmek istiyorum diye bağırıyor o, ben de diyorum ki hayır ben de gitmene izin vermiyorum. Çok yükseldim ben öyle bağırınca ki normalde çok yüksek ses kullanan bir öğretmen değilim. Ben o kadar yüksek bağırınca bir şok oldu ve sustu dedim ki ben gitmene izin vermiyorum. Şu an gitmek istiyorsan çık git dedim gidebiliyorsan git bakalım gidebilecek misin? Ama ben izin vermiyorum dedim ve kapıdan çekildim gittim sandalyeme oturdum sınıfla etkinliğime devam ettim ve o köşede kaldı çıkıp da gitmedi. Az önce kapıyı tırmalayan kapıyı yumruklayan çocuk çıkıp gitmedi sonra arkadaşlarının yanında konuşmuyor çok arkadaşlara el yıkamaya gitti beslenme saatinde oluyor bu el yıkamaya gittiler gittim yanına oturdum dedim ki sakinleştin mi? Evet dedi hani bir şey söylemedi sanırım sakinleşti şimdi oradan çık konuşalım mı? dedim o da konuşalım dedi ve konuştuk."

Ö10: "O anda sınıfın düzenini bozarsa onu uyarıyorum. Dinlemek istemiyor olabilirsin ama arkadaşlarını rahatsız edemezsin çünkü arkadaşlarının hakkına giriyorsun onların hakkını ihlal ediyorsun o yüzden ya kenarda otur ya arkanı dön otur ya da gel yanıma otur ama arkadaşlarını rahatsız etme çünkü onlar şu anda bu etkinliği yapmak istiyorlar ya da hikâyeyi dinlemek istiyorlar onlara müsaade etmelerini istiyorum."

Sosyal duygusal öğrenme tanımı

Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeyi tanımlamalarından, "*duyguları anlama/farkında olma, model* alma*, akran aracılığıyla öğrenme, duygu ifade etme biçimi ve toplumsal olayların duygular üzerindeki etkisi*" temaları elde edilmiştir.

Ö1: "Benim aklıma da ilk gelenler kendi duygularının farkında olmak başkalarının duygularının farkında olmak onları anlayabilmek şeklindeydi."

Ö2: "Akran eğitimi geldi ilk aklıma hani sosyal-duygusal. Çocukların en iyi ve en çabuk öğrendikleri şey akran eğitimi diye hep söylendi. Bunun yanında öğretmen bazında

baktığım zaman da sanırım sosyal ortamı oluşturmada hem çocukların birbirleri arasında hem öğretmen öğrenci arasında duygularına da yönelik onları, duygularını anlamaya yönelik çalışmaları kapsayabilir diye akıl yürütüyorum."

Ö6: "Çevresinden gördüklerini uygulaması da olabilir eğer kardeşi diyelim bir davranışı sürecinde bir aferin aldıysa kardeşinde görerek ya da ablada görerek bunun olumlu bir sonucu olduğunu görüp bunu yapabilir. Model alarak yine yapabilir sevdiği bir dayısı vardır onu model alarak yapabilir."

Ö7: "Toplumsal farkındalık gibi de düşünülebiliriz hani bazı sosyal olaylar karşısındaki çocukların hangi davranışlarının ya da duygularının ne olduğu konusunda mesela bir savaş ortamı olabilir ya da bir sosyalliğin içine her şey girdiği için o yüzden hani öyle düşündüm bilmiyorum ben de emin değilim."

Ö11: "Tam kavram anlamını bilmiyorum yani şuan kendim mantık çerçevesinde ne demektir acaba deyip düşündüğümde aklıma gelen sosyal çevremizden öğrendiğimiz duygularımızı gösterme şeklimiz yani hangi olaya nasıl tepki vereceğimizi anne babamızdan gördüğümüz etrafımızdan gördüğümüz şeyler mesela kızımın aynı benim gibi kardeşine kızıyor olması sosyal duygusal öğrenme diye düşünüyorum."

Erken çocukluk* döneminde *kazandırılması gereken SDÖ becerileri

Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde çocuklara kazandırılması gerektiğini belirttikleri sosyal duygusal öğrenme becerileri, *"sosyal farkındalık, ilişki ve iletişim, öz farkındalık"* olmak üzere üç temada toplanmıştır.

Sosyal farkındalık teması altında, başkalarının haklarına, kendi haklarına ve farklılıklara saygılı olma ve merhamet kodları yer almaktadır. Öğretmenler, çocukların başkalarının haklarına ve farklılıklara saygılı olma ve merhametli olma gibi becerileri kazanmasının önemi vurgulamışlardır.

Ö8: "Empati yapabilme."

Ö7: "Karşıdakine saygı gösterme"

Ö2: "Kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygı duymak olabilir."

Ö8: "En basta herhalde empati gelir, merhamet gelir, saygı gelir."

İlişki ve iletişim teması altında, iş birliği yapma ve paylaşma kodları yer almaktadır.

Ö9: "Paylaşma, işbirliği, bunlar geldi benim aklıma."

Öz farkındalık teması altında ise çocukların kendi duygularının farkında olması ve duygularını ifade edebilmesi kodları yer almaktadır.

Ö3: "Duygularını ifade edebilme olabilir, kendi duygularının farkına varabilme ve bunu ifade edebilme."

Sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi ilişkisi

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, *"çocukların sosyal becerilerinin gelişmiş olmasının sınıf yönetimine etkisi ve çocukların sosyal becerilerinin gelişmemiş olmasının sınıf yönetimine etkisi"* olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

Öğretmenler, sosyal becerileri gelişmiş çocukların sınıfa uyum sağlama, kendini daha iyi ifade etme, sorumluluk alma, olumlu iletişim kurma ve anlayışlı olma gibi beceriler sergilediklerini ve bu durumun sınıf yönetimini olumlu yönde desteklediğini belirtmişlerdir. Buna karşılık, sosyal becerileri yeterince gelişmemiş çocukların, sınıf içinde uygun olmayan davranışlar sergileme, zor duygularla baş etmekte güçlük yaşama, kurallara uymama ve sınıf düzenini sağlayamama gibi sorunlarla karşılaştıkları vurgulanmıştır. Öğretmenler, bu durumun sınıf yönetimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö1: "Sosyal becerileri yüksek çocukların sınıfa daha çabuk adapte olduklarını düşünüyorum."

Ö5: "Bu konuda kesinlikle sosyal beceriye sahip olarak gelmesi gerekiyor çocuğun öğretmenin de sınıf yönetimini düzenli bir şekilde yapabilmesi için gerekiyor…"

Ö6: "Benim bir öğrencim var. Kendine ifade etmiyor. Normalde ediyor ama ben ona mesela hayır kızım bunu yapma dediğimde köşesine çekilip ağlamaya başlıyor. Mesela bu sınıf yönetimini olumsuz etkiliyor. Ben o an diğer arkadaşlarının ona ilgisini veriyorlar hiçbir şey olmamışken ben kendimi ifade edip sorun çözebilecekken ben onunla ekstra ilgilenmek durumunda kalıyorum, olumsuz etkiliyor."

Ö7: "Ben de şöyle düşünüyorum, çocukların bu becerilerinin olmaması, okula geldiğinde olmaması demek bu kuralsızlığı getirir. Kuralsızlık da düzensizliği, düzensizlik de eğitimin maalesef yetersizliğini getiriyor bana göre."

Ö9: "Yani gelişmiş olması tabi ki olumlu etkiler. Bazı durumları kabullenebilen ve bu konuda daha anlayışlı olabilen çocuklarla sınıf süreci çok daha başarılı bir şekilde ilerliyor. Ama hani bu yönden zayıf çocuklarla önce bu duyguları onlara anlatmak, bu duyguların hayatımızda var olduğunu, bunların normal olduğunu, bunları sınıfımızda hani daha iyi nasıl yapılacağı gelişmediyse sınıf yönetiminde hani olumsuz olan şeylere sebebiyet veriyor başlangıçta onları konuşarak, anlatarak çocuklara süreci devam

ettiriyoruz. Hani çocukların bu becerilere sahip olması tabi ki sınıf yönetimini olumlu yönde etkiliyor bence."

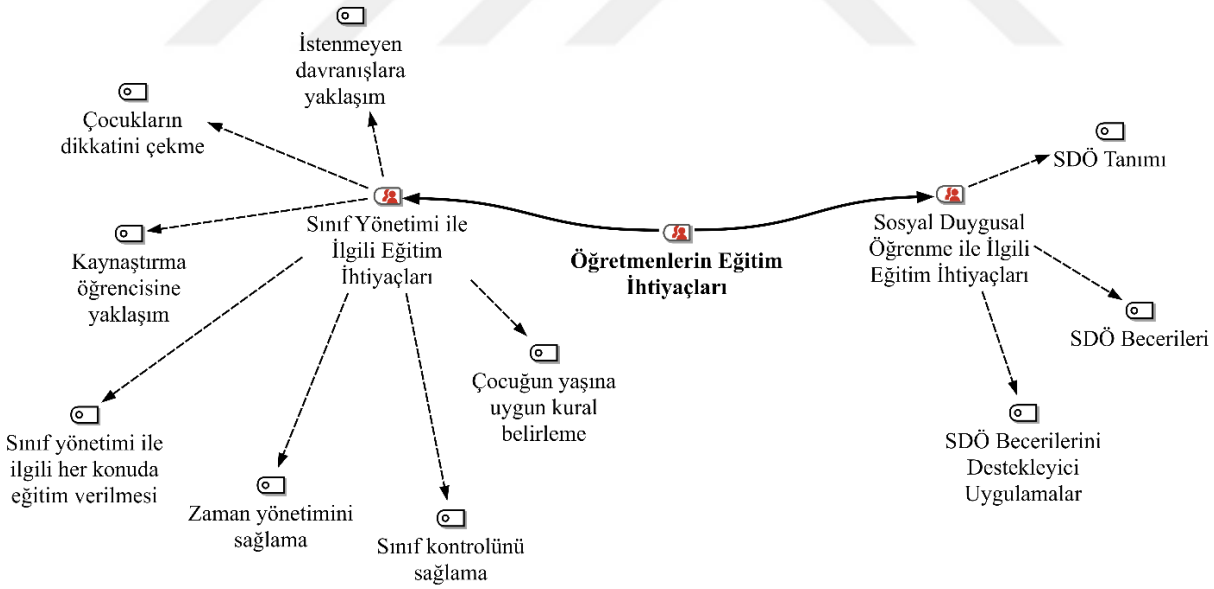
Ö11: "Sosyal öğrenme becerisi yüksek çocuklar sınıfta çok yardımcı oluyorlar yani sınıfımızda eğer üç dört tane sosyal becerisi yüksek çocuk varsa bazı çocukları onların sorumluluğuna verebiliyorsunuz. Hani böyle çünkü o sosyal becerisi yüksek çocuklar biraz orta yolu bulan çocuklar, inatlaşmayan çocuklar yani karşısındakini ikna etmeye çalışan, karşısındakini bir şekilde oyuna dâhil etmeye çalışan çocuklar onları birazda böyle yardımcı gibi kullanıyorum ve sosyal becerisi yüksek olan çocuklar tabii ki sınıf yönetimini çok olumlu etkiliyor. Sosyal becerisi düşük olan çocuklar bir tık daha ittirmek bir tık daha fazla ilgilenmek lazım."

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi özelinde eğitim ihtiyaçları

Öğretmenlerin, SDÖ ve sınıf yönetimi özelinde eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1

Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi özelinde eğitim ihtiyaçları



Şekil 1 incelendiğinde, öğretmenler, sınıf yönetimi alanında istenmeyen davranışlara yaklaşım, dikkat çekme teknikleri, zaman yönetimi, sınıf kontrolü sağlama, yaşa uygun kurallar belirleme ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik stratejiler konusunda eğitim ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir.

Ö1: "Ben davranış problemleri olan çocuklara yaklaşım ve kaynaştırma öğrencileriyle ilgili daha çok bilgi almak isterdim."

Ö2: "Ben de davranış problemleri olan öğrencilere yaklaşım nasıl olmalı, hani biliyoruz ya da bildiğimizi de düşünüyoruz ama bazen çaresiz kaldığımız anlar oluyor gerçekten. Yani sabır demiyim de başka bir şey oradaki şey. Orada kilitlendiğimiz yerler oluyor. O konuda hani böyle bir sihirli değnek gelip böyle bir şeyleri hatırlatsa ya da yapabiliyor olsak çok güzel olurdu."

Ö3: "Çok dikkat dağılıyor ve ben çok zorlanıyorum. Bunu hangi cümleyle kelimeyle tanımlayabilirim bilmiyorum ama zaman yönetimini de iyi yönetemiyorum. Sınıfı toparlayamıyorum çocukların dikkatlerini toparlayamıyorum. Bir sınıfa girdiğimde tekrar dikkat toplama sürecim başlıyor etkinliğe. Ve biraz yorucu oluyor. Ya bir süre sonra kendimi çocuklara uyarı yaparken buluyorum bu noktada da kendimi çok kötü hissediyorum kendimi yetersiz hissediyorum. Kendi iş ahlakımı iş özgüvenimi de kaybetmeye başlıyorum. Yani sürekli uyarı uyarı ıyarı, yani zaten bir süre sonra çocuklarda etki etmiyor. Sınıf yönetiminin her şeyiyle ilgili bilgi almak isterdim."

Ö5: "Tekrardan güncellenmeye ihtiyacım var sınıf yönetimi konusunda, her konuda…"

Ö6: "Ben şunu merak ediyorum ben mesela kendimi biraz kuralcı, düzenli bir sınıf yönetimi modeli uyguluyor olarak görüyorum. Evet, hepsi bir çocuk bunun farkında olmalıyız. Ama bu çocuklar 1. sınıfa başlıyorlar ve anasınıfında biraz kuralları öğrenmeleri gerekiyor ki birinci sınıfa başladığında sınıf öğretmenleri de biraz rahatlasın öğrenciler de bir ne oluyoruz demesinler. Çünkü orada da kurallar var ben acaba diyorum çok fazla mı kuralcıyım ya da hani biraz buna yönelik bir merakım var açıkçası."

Ö7: "En çok ihtiyaç duyduğum şey sınıf kontrolünü sağlamak. Problem davranışı olan çocuklara nasıl bir yaklaşım uygulamam gerektiği konusunda. Hani buna kendi tekniklerim var, kendi tecrübelerim var ama bunun daha bir profesyonel daha hani karşı tarafın beni anlayacağı ve doğru şekilde ifade edeceği bir ortamda anlatılması benim için daha etkili olurdu. Artı bir de kaynaştırma olarak gelen çocuklarımıza ne yapmamız gerektiği. Hani onların uyum sürecinde yardımcı olacak, olunması konusunda destek almak isterdim."

Ö8: "Benim özellikle bu sene çok ihtiyacım olan dikkat toplama çocukların dikkatlerini toplayabilirsek eğer sınıf yönetimimiz zaten çok daha güzel olacak."

Ö11: "İstenmeyen çocuk davranışlarına nasıl halledebiliriz en çok buna ihtiyaç duyuyorum ben."

Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme ile ilgili eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, sosyal duygusal öğrenme kavramı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve çocukların bu becerilerini destekleyici uygulamalar konularında bilgi edinme gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir.

Ö4: "Öncelikle bizim de sanırım bununla ilgili bir eğitime ihtiyacımız var. Şu an kafamızda oturan bir şeyler yok. Anahtar sözcükler yok. Bu kavramın her şeyiyle ilgili eğitim almamız gerekiyor.

Ö7: "Tam tanımını bilmiyoruz galiba, hani duygusal deyince benim kafamda böyle uçuşuyor hani şu mu bu mu hani buradan mı acaba diye belki hani bu şey mi oturmamış kafamızda, bu netleşmemiş bence. Belirttiğiniz tanımı, becerileri, nasıl uygulayacağız hepsini baştan öğrenmeliyiz."

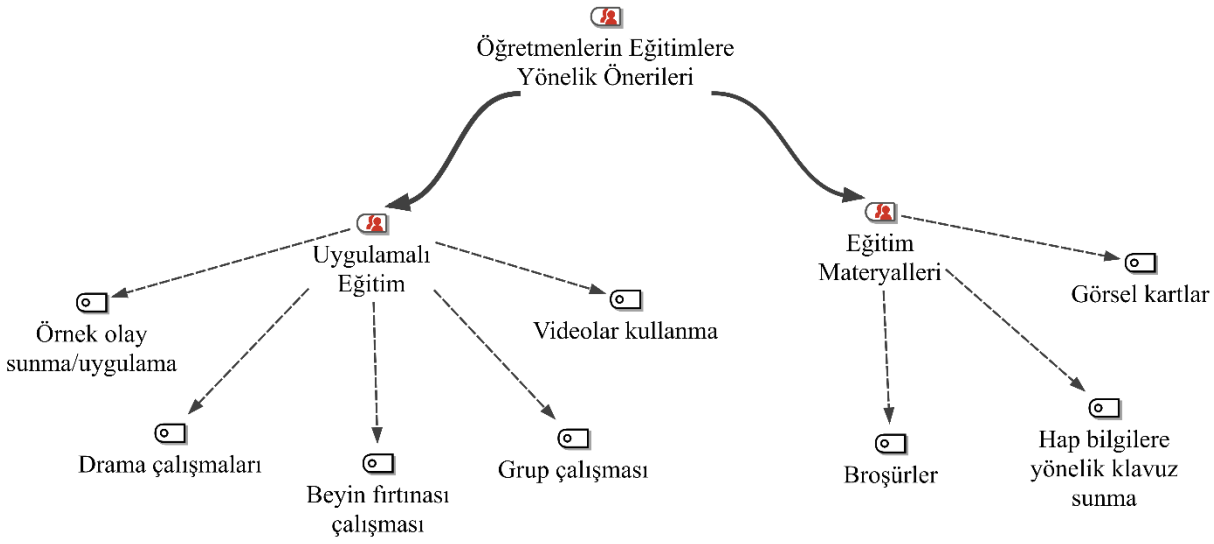
Ö11: "Sosyal duygusal öğrenmenin temelinden başlayarak hani bu kavram nedir ne değildir, her şeyi öğrenmeye ihtiyacımız var."

Öğretmenlerin eğitim sürecine yönelik önerileri

Okul öncesi öğretmenlerinin ilgili konulara yönelik eğitim verilmesi durumunda, bu sürecin işleyişine yönelik önerileri Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimlere yönelik önerileri



Şekil 2 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin önerilerinin iki tema altında toplandığı görülmektedir: uygulamalı eğitim ve eğitim materyalleri.

Öğretmenler, eğitimlerin örnek olaylar, drama çalışmaları, beyin fırtınası, grup çalışmaları ve videolar gibi interaktif yöntemler kullanılarak uygulamalı şekilde sunulması

gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, eğitim sürecinin daha etkili hale getirilmesi için görsel kartlar, broşürler ve hap bilgiler içeren kılavuzlar gibi eğitim materyallerinin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ö1: "Artık bizim pratik bilgilere ihtiyacımız var. Hemen alıp kullanabileceğimiz bilgilere ihtiyacımız var kitabi bilgilerden ziyade."

Ö3: "Bilgi aktarımı şeklinde değil de daha çok örnek olaylar üzerinden anlatılabilir."

Ö4: "Drama, kukla nasıl biz sınıfta bunları uyguluyorsak yine aynı şekilde işbirlikçi çalışma olabilir, grup çalışması ya da bazı şeyleri bireysel resimle ifade etme ya da sizin hazırladığınız minik videolar olabilir bununla ilgili, görsel kartlar olursa bunların etkili olabileceğini düşündüm ben."

Ö5: "Yaparak yaşayarak öğrenme vardır ya hani anlatımın şu kadarını ama hani görerek kendim yaparak yaşayarak öğrenme daha kalıcıdır ve daha bir olayın üzerinde öğrenilme olduğunda daha kalıcı öğrenme olur bence ortamında öğrenmenin olmasını isterim ben. Yani uygulamalı eğitim olmalı."

Ö6: "Uygulamalı bir şekilde bizim de aktif olduğumuz bir ortamda gerekirse örnek olaylarla desteklenip güzel bir eğitim olabilir."

Ö7: "Ben de şöyle düşünüyorum hani siz bize nasıl bir eğitim verirseniz biz de çocuklara o şekilde bir uygulamaya dönüştürebiliriz diye düşündüğüm için hani birazcık çocuklara da yönelik hani bizi eğitirken de çocukları düşünerek yani biz uygulayacağımız için onlara onun, onların seviyesine uygun da bir öğretim yöntemi kullanılabilir diyorum. Drama gibi, hani daha eğlenceli daha böyle örnekli çok daha güzel olurmuş gibi geliyor hani moda mod anlatmak yerine daha aktif olduğumuz bir eğitim benim için daha etkili olur diye düşünüyorum."

Ö9: "Örnek olayla olabilir diye düşünüyorum. Böyle belli başlı problem durumlarını belirtip o problem durumuna nasıl çözümler üretebileceğimizi, aynı sınıf içinde yaşadığımız problem durumları gibi, bize iletip hani bununla alakalı bir beyin fırtınası yapıp, yani her öğretmen kendi fikrini söyleyebilir. Yani bu şekilde hani tek bir doğru yoktur büyük ihtimalle. Konuşa konuşa birçok şeyi ufkumuzu genişletebiliriz diye düşünüyorum. Örnek olay ve beyin fırtınası kullanılabilir."

Ö10: "Yüz yüze, uygulamalı bir şekilde olsun isterdim."

Ö11: "Bende yüz yüze olmasından yanayım ama yüz yüze ders gibi değil böyle uygulamalı, örnek olaylı, çözüm odaklı, ne yapalım beyin fırtınalı hani o tarz bir eğitim hani böyle dokümanları gelip birlerinin bize okumasına gerek yok onları bizde okuruz da o şekilde bir çalışma daha güzel olabilir."

Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıf yönetimi kavramını büyük ölçüde davranış yönetimi çerçevesinde ele aldıklarını ve bu süreci sınıf kuralları belirleme, istendik davranış geliştirme ve disiplin sağlama ekseninde tanımladıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin, sınıf yönetimi boyutlarını ifade etmekte zorluk yaşadıkları, çocukların yaş ve gelişim özellikleri, öğretmenin deneyimi ve sınıfın fiziksel koşulları gibi faktörlere değinmekle birlikte, bu boyutları bütüncül bir perspektifle ele alamadıkları belirlenmiştir**.** Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik algılarındaki sınırlılık, doğrudan sınıf içi uygulamalarına ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma süreçlerine de yansımaktadır. Bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak amacıyla dikkat çekici aktiviteler sunduklarını, sınıf kurallarını çocuklarla birlikte belirleyerek görsel hatırlatıcılar kullandıklarını ve etkinlikleri dengeli bir şekilde planlayarak zaman yönetimini sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Ancak, sınıf yönetiminin ilişkisel yönü ve çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici stratejiler konusunda yeterli uygulamalara yer vermedikleri belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik yaklaşımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, destekleyici stratejiler olarak duygular üzerine konuşma, empati kurma, problem çözme süreçlerinde çocukları aktif kılma ve olumlu davranışları modelleme gibi yöntemleri benimsedikleri görülmüştür. Ancak, sözel uyarılar, çocukları gruptan ayırarak düşünmelerini sağlama ve özür dilemeye yönlendirme gibi tepkisel/kısıtlayıcı stratejileri de kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma süreçlerinde geleneksel ve müdahaleci yöntemleri tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlere sınıf yönetimine yönelik eğitim ihtiyaçları sorulduğunda, sınıf yönetimi ile ilişkili her konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını ve özellikle istenmeyen davranışlara yönelik stratejiler konusunda eksiklik hissettiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Benzer şekilde, sosyal duygusal öğrenme özelinde elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu kavramı yeterince tanımlayamadıklarını ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleme süreçlerinde sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmeyi büyük ölçüde duygularla ilişkilendirdiklerini, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde model alma ve akran etkileşimi gibi unsurlara vurgu yaptıklarını ortaya koymaktadır. Erken çocukluk döneminde kazandırılması gereken sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu becerileri saygılı, merhametli, paylaşımcı, iş birliği yapabilme ve duygularını anlayıp ifade edebilme şeklinde yüzeysel tanımladıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenmenin temel becerileri olan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerini ifade edemediklerini, yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını

göstermektedir. Nitekim, öğretmenler de sosyal duygusal öğrenme kavramını tam olarak bilmediklerini belirterek, bu alanda kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö11'in, "Sosyal duygusal öğrenmenin temelinden başlayarak, hani bu kavram nedir ne değildir, her şeyi öğrenmeye ihtiyacımız var." ifadesi ile Ö7'nin "Tanımı, becerileri, nasıl uygulayacağız, hepsini baştan öğrenmeliyiz." şeklindeki görüşü, öğretmenlerin bu konudaki eğitim eksikliklerini açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerinin gelişmiş olmasının sınıf yönetimine olumlu etkilerini fark ettikleri, çocukların sosyal becerilerinin gelişmemiş olmasının ise kurallara uyum sürecini zorlaştırdığı, sınıfta olumsuz davranışların artmasına neden olduğu ve duygu düzenleme becerilerinin sınırlı olması sebebiyle sınıf yönetimini olumsuz etkilediği öğretmenler tarafından kabul edilmiştir. Ancak, hem sınıf yönetimi hem de sosyal duygusal öğrenme becerileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu farkındalıklarını sınıf içi uygulamalarına yansıtamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu süreçte etkin rol üstlenmelerini engelleyen bir faktör olarak bilgi eksikliği ön plana çıkmaktadır.

Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri konularında bilgi eksiklikleri olduğunu ve bu alanlarda uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu aşamada ortaya çıkan ihtiyaçlar, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı'nın tasarlanması ve geliştirilmesine rehber olmuştur.

3.3.2. Aşama 2- Sınıf Yönetimi Müdahale Programını Tasarlama ve Geliştirme

Bu aşamada, belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilecek olan Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı kapsamında yer alacak eğitim modüllerinin ve destekleyici materyallerin tasarımı ve geliştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Programın tasarım süreci, ilerlemeci eğitim anlayışı çerçevesinde ve Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarında sıkça temel alınan Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli doğrultusunda yapılandırılmıştır (Demirel, 2013).

Bu modelin; ihtiyaç belirleme, genel amaçları belirleme, özel amaçları saptama, içeriği seçme ve düzenleme, öğrenme yaşantılarını yapılandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşması (White, 1988; akt. Demirel, 2013), araştırmada geliştirilen müdahale programının planlama süreciyle yapısal olarak örtüşmektedir. Bu nedenle, programın tasarım ve geliştirme süreci, söz konusu modelin işlem basamakları temel alınarak yürütülmüştür.

İhtiyaçları belirleme: İlk aşamada, araştırmanın ihtiyaç analizi sürecinde gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel veriler analiz edilmiş;

öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi konularındaki bilgi düzeyleri, uygulamaları ve eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu sürece ilişkin detaylı bilgiler, bir önceki başlıkta ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Genel amaçları belirleme ve amaçları Saptama: İhtiyaç analizi bulguları doğrultusunda, geliştirilecek müdahale programının öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve sınıf yönetiminin temel boyutlarına ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda program, okul öncesi öğretmenlerinin hem kuramsal yeterliklerini artırmayı hem de sınıf uygulamalarına rehberlik edecek stratejiler kazandırmayı amaçlamaktadır.

Programın genel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme ile bütünleştirilmiş sınıf yönetimi yeterliklerini artırarak çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini destekleyen öğrenme ortamları oluşturabilmelerini sağlamaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen özel amaçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin, sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetiminin temel ilkelerini kavrayarak bu iki alan arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık geliştirmeleri,
- Sosyal duygusal öğrenme temelli yaklaşımlarla sınıfın fiziksel düzenini çocukların güvenliği, rahatlığı ve etkileşimini destekleyecek biçimde yapılandırma becerisi kazanmaları,
- Öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve zaman yönetimini sosyal duygusal öğrenme becerileriyle bütünleştirerek etkili öğrenme ortamları oluşturabilmeleri,
- Güvene dayalı, destekleyici ve duyarlı iletişim ortamları oluşturarak çocuklarla ve çocuklar arasında olumlu ilişkiler geliştirmeleri,
- Uygun olmayan davranışlara yönelik önleyici ve destekleyici stratejiler geliştirerek sınıf yönetimini sosyal duygusal beceriler yoluyla etkili biçimde sürdürebilmeleri,
- Sosyal duygusal öğrenme temelli sınıf yönetimine ilişkin uygulamaya dönük strateji, yaklaşım ve önerileri kendi sınıf ortamlarına uyarlama kapasitelerini artırmaları hedeflenmiştir.

Modül bazında müdahale programının amaçları ve öğrenme çıktıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Müdahale programının amaçları ve öğrenme çıktıları

Modüller	Genel Amaçlar	Öğrenme Çıktıları
Modül 1: Sosyal Duygusal Öğrenme ve Sınıf Yönetimi	Öğretmenlerin, sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetiminin temel ilkelerini kavrayarak bu iki alan arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık geliştirmeleri hedeflenmektedir.	❖ Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramları açıklar. ❖ Erken çocukluk döneminde sınıf yönetiminin boyutlarını ve bu boyutların kritik özelliklerini açıklar. ❖ Erken çocukluk döneminde sınıf yönetiminin önemini açıklar. ❖ Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal öğrenmenin önemini kavrar. ❖ Sosyal duygusal öğrenme becerilerini açıklar. ❖ Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi açıklar.
Modül 2: Sosyal Duygusal Öğrenme Bakış Açısıyla Sınıf İçi Fiziksel Ortamı Düzenleme	Sosyal duygusal öğrenme temelli yaklaşımlarla sınıfın fiziksel düzenini çocukların güvenliği, rahatlığı ve etkileşimini destekleyecek biçimde yapılandırma becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır.	❖ Fiziksel ortamın düzenlenmesinin sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenme açısından önemini bilir. ❖ Fiziksel ortamın düzenlenmesinde dikkat edilecek hususları açıklar. ❖ Öğrenme merkezlerinin önemini açıklar. ❖ Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilir. ❖ Materyal seçiminin nasıl yapılması gerektiğini açıklar.
Modül 3: Sosyal Duygusal Öğrenme	Öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve zaman yönetimini sosyal duygusal	❖ Öğrenmede duyguların rolünü açıklar. ❖ Aktif öğrenmenin önemini bilir. ❖ Eğitim etkinliklerini planlama sürecinde nelere dikkat edileceğini bilir.

Bakış Açısıyla Sınıfta Eğitim Etkinliklerinin Yönetimi	öğrenme becerileriyle bütünleştirerek etkili öğrenme ortamları oluşturabilmeleri hedeflenmektedir.	❖ Eğitim etkinliklerini uygulama sürecinde nelere dikkat edileceğini bilir. ❖ Eğitim etkinliklerini değerlendirme sürecinde nelere dikkat edileceğini bilir.
Modül 4: Sosyal Duygusal Öğrenme Bakış Açısıyla Etkili İletişim ve İlişkiler Oluşturma – Sosyal Farkındalığı Destekleme	Güvene dayalı, destekleyici ve duyarlı iletişim ortamları oluşturarak çocuklarla ve çocuklar arasında olumlu ilişkiler geliştirmeleri amaçlanmaktadır.	❖ İlişki kurma ile sosyal farkındalık becerilerinin tanımını bilir. ❖ İlişki kurma ile sosyal farkındalık becerilerinin önemini açıklar. ❖ Sınıf ortamında etkili iletişim ve ilişkiler geliştirme ile sosyal farkındalık becerilerini desteklemenin önemini açıklar. ❖ Sınıf ortamında iletişim ve ilişkileri destekleyecek; sosyal farkındalığı geliştirecek unsurları bilir.
Modül 5: Sosyal Duygusal Öğrenme Bakış Açısıyla Davranış Yönetimi	Uygun olmayan davranışlara yönelik önleyici ve destekleyici stratejiler geliştirerek sınıf yönetimini sosyal duygusal beceriler yoluyla etkili biçimde sürdürebilmeleri hedeflenmektedir.	❖ Sınıf kurallarının belirlenmesinin önemini bilir. ❖ Kural belirleme sürecine çocukların dâhil edilmesinin önemini açıklar. ❖ Sınıf rutinlerinin oluşturulmasının önemini bilir. ❖ Öz yönetim becerisini açıklar. ❖ Çocukların öz yönetim becerisine sahip olmasının önemini açıklar. ❖ Sorumlu karar verme becerisini bilir. ❖ Çocukların öz yönetim ve sorumlu karar verme becerilerini destekleyici unsurları bilir.
Modül 6: Sosyal Duygusal Öğrenme	Sosyal duygusal öğrenme temelli sınıf yönetimine ilişkin uygulamaya dönük	❖ Sınıf yönetiminin farklı boyutlarında ortaya çıkabilecek sorunları sosyal duygusal öğrenme bakış açısıyla değerlendirir. ❖ Sınıf yönetiminde önleyici yaklaşımı bilir.

Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi: Öneriler, Stratejiler, Yaklaşımlar	strateji, yaklaşım ve önerileri kendi sınıf ortamlarına uyarlama kapasitelerini artırmaları hedeflenmiştir.	❖ Sınıf yönetimi için sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli materyal kullanımını bilir. ❖ İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada SDÖ temelli yaklaşımları açıklar.

İçerikleri ve Öğrenme Yaşantılarını Belirleme - Düzenleme: Belirlenen amaçlar doğrultusunda, geliştirilecek müdahale programı kapsamında yer alacak modüllerin içerikleri ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerini destekleyecek öğrenme yaşantıları yapılandırılmıştır. Bu aşamada hem programın kuramsal temelini oluşturan sosyal duygusal öğrenme ile sınıf yönetiminin bütünleştirilmesine, hem de öğretmenlerin edindikleri bilgileri sınıf içi uygulamalarına aktarabilecekleri deneyimsel süreçlerin planlanmasına önem verilmiştir.

Program içeriği; okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları, alanyazındaki güncel araştırmalar ve sınıf yönetimi alanında tanımlanan boyutlar dikkate alınarak, sosyal duygusal öğrenme becerileri çerçevesinde altı eğitim modülü olarak yapılandırılmıştır:

1. Sosyal Duygusal Öğrenme ve Sınıf Yönetimi
2. Sosyal Duygusal Öğrenme Bakış Açısıyla Sınıfta Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi
3. Sosyal Duygusal Öğrenme Bakış Açısıyla Sınıfta Eğitim Etkinliklerinin Yönetimi
4. Sosyal Duygusal Öğrenme Bakış Açısıyla Sınıfta Etkili İletişim ve İlişkiler Oluşturma
5. Sosyal Duygusal Öğrenme Bakış Açısıyla Davranış Yönetimi
6. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi: Öneriler, Stratejiler, Yaklaşımlar

Her modül, hem kuramsal bilgileri içeren teorik bir bölümü hem de öğretmenlerin bu bilgileri sınıf ortamına aktarmalarını kolaylaştıracak uygulamaya dönük stratejiler ve etkinlikleri içeren pratik bir bölümü kapsamaktadır. Bu yapı, öğretmenlerin yalnızca bilgi düzeyinde farkındalık kazanmalarını değil, aynı zamanda öğrendiklerini sınıf ortamında nasıl uygulayacaklarını deneyimlemelerini de amaçlamaktadır.

Modüller; giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç temel bölümden oluşacak şekilde sistematik olarak yapılandırılmıştır. Her modül, toplamda 3 saatlik bir eğitim oturumu şeklinde planlanmıştır.

- Giriş Bölümü (15 dakika):

Modül içeriğine ilişkin kısa bir tanıtım yapılmakta, öğretmenlerle konuya yönelik dikkat çekici bir ısınma oyunu oynanmakta ve öğrenme sürecine duygusal ve bilişsel hazırlık sağlanmaktadır.

- Gelişme Bölümü (Toplam 150 dakika):

Teorik Oturum (90 dakika): Modüle ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeve sunulmakta; ilgili boyuta dair sosyal duygusal öğrenme temelli açıklamalar paylaşılmaktadır.

Uygulamalı Oturum (60 dakika): Katılımcılar, bireysel ya da grup çalışmalarıyla örnek uygulamalar gerçekleştirerek teorik bilgileri somutlaştırmaktadır. Bu oturumda senaryo çözümlemeleri, canlandırmalar, örnek olaylar, video analizleri ve materyal uygulamaları gibi etkinlikler yer almaktadır.

- Sonuç Bölümü (15 dakika):

Eğitimin değerlendirme ve yansıtma süreci olarak planlanmıştır. Öğretmenlerin modülde edindikleri bilgileri sınıflarına nasıl aktaracaklarına dair düşünmeleri teşvik edilmekte; modül içeriği tartışma ve bireysel yansıtma etkinlikleriyle pekiştirilmektedir.

Eğitim modüllerinde öğretmenlerin aktif katılımını sağlayacak öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri esas alınmıştır. Modül içeriklerine uygun olarak; sunuş, buluş ve araştırma-inceleme öğretim stratejileri temel alınmış; öğretim yöntemleri arasında anlatım, tartışma, soru-cevap, örnek olay ve canlandırma gibi tekniklere yer verilmiştir. Uygulamalı oturumlarda ise aktif öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Özellikle "beyin fırtınası", "düşün-eşleş-paylaş", "küçük grup çalışmaları" gibi tekniklerle öğretmenlerin iş birliği içinde öğrenmeleri desteklenmiştir. Ayrıca her modülün sonunda yer alan bireysel yansıtma çalışmalarıyla öğretmenlerin iç görü geliştirmelerine fırsat tanınmıştır.

Bu yapının, öğretmenlerin hem teorik donanım kazanmalarını hem de sosyal duygusal öğrenme temelli sınıf yönetimi uygulamalarını kendi sınıf ortamlarına etkili bir biçimde transfer edebilmelerini desteklemesi hedeflenmiştir.

Modül içeriklerinin belirlenmesi süreciyle eş zamanlı olarak, her bir modülün kazanımlarını destekleyecek ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını kolaylaştıracak çeşitli materyaller ve "Gökkuşağı Lori" adında bir öğrenme merkezi araştırmacı tarafından özgün olarak tasarlanmıştır. Bu materyaller ve merkez, öğretmenlerin hem sınıf yönetimi boyutlarında etkinlik uygulamalarını desteklemeyi hem de çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini günlük yaşam içinde yapılandırmalarını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Tasarlanan tüm araçlar, programın kuramsal temelleri ve uygulama hedefleri ile doğrudan ilişkilendirilmiş; her biri farklı sınıf yönetimi boyutlarını ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyecek

biçimde yapılandırılmıştır. Müdahale programında yer alan materyallerin, sınıf yönetimi boyutları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisine yönelik matris, Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8

Sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli sınıf yönetimi programında yer alan materyallerin sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisine yönelik matris

Materyal	Sınıf Yönetimi Boyutu				Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri					
	Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi	Plan-Program	İletişim ve İlişki	Davranış Yönetimi	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sosyal Farkındalık	İlişki Becerileri	Sorumlu Karar Verme	
Nasıl Hissediyorum?	X		X	X	X			X		
Neye İhtiyacım Var?	X		X	X	X	X	X	X		
Biz Problemimizi Çözeriz	X		X	X	X	X	X	X	X	
Rutin Panosu	X	X		X		X			X	
Gürültü Ölçer	X	X		X		X			X	
Elçi Kolyeleri	X		X	X	X	X	X	X	X	

Gökkuşağı Lori merkezi: çocukların zorlayıcı duygu durumlarıyla başa çıkmalarını ve sosyal çatışmalarda çözüm üretebilmelerini desteklemek amacıyla "Gökkuşağı Lori Merkezi" adı verilen bir öğrenme merkezi tasarlanmıştır. Bu merkez, çocuklara sakinleşme, duygularını tanıma ve ifade etme, kişilerarası sorunlara çözüm üretme gibi beceriler kazandırmak üzere yapılandırılmış güvenli bir alan işlevi görmektedir. Merkez, çocukların öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerinin tümünü desteklemektedir. Aynı zamanda sınıf içinde ortaya çıkabilecek istenmeyen davranışları önleyici bir unsur olarak, eğitim sürecinin daha düzenli ve etkili işlemesine katkı sunmaktadır.

Merkeze “Gökkuşağı Lori” adı verilmesinin nedeni, tıpkı bu kuş türünün renkli tüyleri gibi çocukların duygularının da renkli, çeşitli ve doğal olmasıdır. Bu metafor, merkezin amacına anlamlı bir sembolik katkı sunmaktadır.

Şekil 3

Sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli sınıf yönetimi programında yer alan materyaller



Merkezde yer alan materyaller şunlardır:

- “Nasıl Hissediyorum?” Panosu
- “Neye İhtiyacım Var?” Panosu
- “Biz Problemimizi Çözeriz” Panosu
- Duygularla ilgili resimli öykü kitapları
- Yumuşak minderler ve pelüş oyuncaklar
- Duyusal şişeler
- Duyguları tanımaya yönelik duygu kartları

Bu merkez, sınıfın bir köşesinde yapılandırılmış olup saha ziyaretleri sırasında öğretmenlere merkezin uygun alana konumlandırılmasına ilişkin rehberlik sunulmuştur. Deney grubunda yer alan tüm sınıflarda Gökkuşağı Lori Merkezi oluşturulmuş ve aktif biçimde kullanıma alınmıştır.

Program kapsamında geliştirilen diğer özgün materyaller aşağıda içerikleri ve amaçlarıyla birlikte sunulmuştur:

Nasıl hissediyorum?

- İçerik: Farklı temel duyguları simgeleyen yüz ifadeleri.
- Amaç: Çocukların duygularını tanımalarına, ifade etmelerine ve başkalarının duygularına yönelik farkındalık kazanmalarına yardımcı olmak.

Neye ihtiyacım var?

- İçerik: Duygu düzenleme sürecinde kullanılabilecek ihtiyaç ve stratejilere yönelik görseller.
- Amaç: Çocukların duygularının ardındaki ihtiyaçları tanımlamaları ve duygu düzenleme stratejileri geliştirmeleri.

Biz problemimizi çözeriz

- İçerik: Çocukların zorlayıcı durumlarda kullanabilecekleri örnek problem çözme stratejileri.
- Amaç: Anlaşmazlıkları çözmek için olumlu sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olmak.

Rutin panosu

- İçerik: Günlük sınıf rutinlerini gösteren resimli kartlar.
- Amaç: Günün akışının öngörülebilirliğini artırarak çocuklarda güven ve öz düzenleme becerilerini desteklemek.

Gürültü ölçer

- İçerik: Sınıf içindeki ses düzeyine göre ayarlanabilen renkli seviye göstergesi.
- Amaç: Ses kontrolünü sağlayarak çocukların öz denetim becerilerini geliştirmek.

Elçi kolyeleri

- İçerik: Sınıf içi sorumlulukları temsil eden, görev tanımlı kolyeler (ör. yardımlaşma elçisi, nezaket elçisi vb.).
- Amaç: Çocuklara sorumluluk alma, empati kurma ve olumlu sosyal davranışlar geliştirme becerileri kazandırmak.

İçerikleri ve öğrenme yaşantılarını düzenleme:

Geliştirilen eğitim modüllerinin içerik geçerliliğini sağlamak ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hazırlanan program taslağı, öncelikle uzman görüşüne sunulmuştur.

Bu süreçte program, farklı alanlarda uzmanlaşmış akademisyenler ile saha deneyimine sahip okul öncesi öğretmenlerinden oluşan bir değerlendirme grubuna iletilmiştir.

Uzman grubu:

- Okul öncesi eğitimi alanında doktora derecesine sahip, sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenme alanlarında çalışmaları bulunan 4 uzman akademisyen,
- Eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip 1 uzman,
- Aktif olarak görev yapan 4 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 9 kişiden oluşmaktadır.

Uzman ve öğretmen görüşü sürecinde, hazırlanan her modül içeriği belirli kriterler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Uzman ve öğretmen görüşleri; öğrenme çıktıları ile modül içeriğinin uyumu, eğitim süresinin yeterliliği, ısınma çalışmasının etkililiği, modül içeriğinin kapsamı ve bütünlüğü, uygulama çalışmalarının öğretim hedeflerine hizmet etme düzeyi, tartışma-değerlendirme bölümlerinin öğretmen katılımını teşvik edici niteliği, içeriklerdeki özgünlük ve yaratıcılık düzeyi ile anlatımın anlaşılırlığı gibi ölçütler üzerinden alınmıştır.

Gelen dönütler doğrultusunda; bazı modüllerin ısınma etkinlikleri daha işlevsel hâle getirilmiş, uygulama çalışmaları sadeleştirilmiş ve örnek senaryolar güncellenmiş, öğrenme çıktılarının daha görünür ve ölçülebilir biçimde yapılandırılmasına yönelik değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca, modüller arası geçişlerin akıcılığını desteklemek amacıyla içerik sıralamaları yeniden gözden geçirilmiş; tüm modüllerin içeriği özgünlüğü koruyacak şekilde yeniden şekillendirilmiştir. Bu süreçte uzmanların ve öğretmenlerin önerileri, programın hem bilimsel geçerliliğini hem de uygulama açısından etkililiğini artıracak şekilde değerlendirilmiştir. Bu düzenlemelerin ardından içerikler pilot uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

Pilot çalışma süreci, İzmir ili sınırları içinde yer alan özel bir okul öncesi eğitim kurumunda yürütülmüştür. Araştırmanın amacı ve pilot uygulamanın kapsamı hakkında okul müdürüyle ön görüşme yapılmış; gönüllülük esasına dayalı olarak kurumda görev yapan lisans mezunu altı okul öncesi öğretmeni pilot çalışmaya dâhil edilmiştir.

Öğretmenlere, geliştirilen müdahale programının her biri 3 saatlik 6 modülden oluşan toplam 18 saatlik yüz yüze eğitim ile verilmiştir. Eğitimler, modül yapısına uygun şekilde üç bölümden oluşmuş; giriş bölümlerinde ısınma etkinlikleriyle içerik tanıtımı yapılmış, gelişme bölümlerinde teorik bilgiler aktarılmış ve ardından uygulamalı etkinliklerle bu bilgilerin sınıf ortamında nasıl hayata geçirileceği çalışılmıştır. Sonuç bölümünde ise her modül, değerlendirme ve yansıtıcı tartışmalarla sonlandırılmıştır.

Değerlendirme: Geliştirilen müdahale programının içeriği, yapısı ve uygulanabilirliği, pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu amaçla, eğitimi tamamlayan öğretmenlerle yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler, nitel analiz yöntemleriyle derinlemesine incelenmiştir. Görüşmelerde, araştırmacı tarafından geliştirilen "Pilot Çalışmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Söz konusu formda, öğretmenlerin programda yer alan altı modülü; içerik, kapsam, süre, öğretim yöntemi ve teknikleri açısından değerlendirmelerine olanak tanıyan soruların yanı sıra, modüllerin iyileştirilmesine yönelik önerilerini ifade edebilecekleri açık uçlu sorular da yer almıştır.

Her bir öğretmenle bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda toplam 90 dakikalık veri elde edilmiştir. Bu veriler, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde, MAXQDA veri analiz yazılımı kullanılmıştır.

Pilot çalışma kapsamında müdahale programına katılan altı okul öncesi öğretmeninin her bir modüle ilişkin görüşleri; eğitimin süresi, kapsam ve içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri ile geliştirilmeye yönelik öneriler boyutları üzerinden değerlendirilmiştir.

Modül 1: Sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi modülüne ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi modülüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, ilgili modülün eğitim süresini *yeterli*; kapsam ve içeriğini *uygulanabilir, kapsamlı, öğretici, dengeli, etkili, eğlenceli ve anlaşılır* bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin *öğrenmeyi kolaylaştırıcı, aktif katılımı destekleyici ve etkili* olduğunu vurgulamışlardır. İlgili modüle ilişkin eklenmesi/geliştirilmesi gereken hususlara yönelik görüşleri sorulduğunda geliştirilmesi gereken husus ya da herhangi bir önerilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Eğitimin kapsam ve içeriği ile ilgili Ö2: *"Teorik anlatım ve uygulama çalışmaları birbiriyle uyumluydu ve sınıfımızda uygulanabilir nitelikteydi"* ifadesini kullanırken öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik *"Grupça yapılan atölye çalışmaları, incelemeler oldukça etkiliydi"* şeklinde görüş bildirmiştir. Ö1: *"Eğitimin süresi yeterli ve aktif bir şekilde yürütüldü. Keyifli, eğlenceli bir şekilde yürütüldü. Kullanılan süre oldukça yeterliydi"* ifadeleriyle eğitimin süresi ve içeriği hususundaki görüşlerini ifade etmiştir.

Modül 2: SDÖ bakış açısıyla sınıf içi fiziksel ortamında düzenlenmesi modülüne ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin ilgili modüle ilişkin görüşleri incelendiğinde, Eğitim süresinin *yeterli*; eğitimin kapsam ve içeriğinin *uygulanabilir, etkili, faydalı, dengeli, özgün, yeterli, anlaşılır ve*

eğlenceli şeklinde değerlendirildiği görülmüştür. Öğretmenler eğitim sürecinde uygulanan yöntem ve teknikleri; *etkili, etkileyici ve faydalı* bulduklarını belirtmişlerdir. İlgili modüle ilişkin eklenmesi/geliştirilmesi gereken hususlara yönelik görüşleri sorulduğunda bir öğretmen *örnek öğrenme merkezlerinin görsellerinin arttırılması* yönünde öneri sunmuştur. Ö6 bu önerisini *"Sunum içerisindeki ortamlara yani öğrenme merkezlerine yönelik örnek görseller arttırılabilir. Görsel açıdan daha fazla örnek olabilir."* şeklinde ifade etmiştir. Ö4: *"Anlatım görsellerle desteklendiği için ve anlaşılır olduğu için eğitim süresi yeterliydi. Uygulamalar ve içerik hem eğlenceli hem de etkiliydi."* ifadeleriyle eğitimin süresi, içeriği ve yöntemi hususundaki görüşlerini ifade etmiştir. Bununla birlikte Ö3 ilgili modülün özgünlüğüne dikkat çekmek adına şu ifadeleri kullanmıştır; *"Akılda kalan ve heyecanlandığım bir modüldü. Özgün çalışmaları çok sevdiğim için Gökkuşağı Lori Merkezi oldukça etkileyiciydi, çok çok özgün…"*

Modül 3: SDÖ bakış açısıyla etkili iletişim ve ilişkiler oluşturma / sosyal farkındalığı destekleme modülüne ilişkin öğretmen görüşleri

SDÖ bakış açısıyla etkili iletişim ve ilişkiler oluşturma / sosyal farkındalığı destekleme modülüne ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, eğitim süresini *yeterli*; eğitimin kapsam ve içeriğini *uygulanabilir, anlaşılır, öğretici, etkili, eğlenceli ve yeterli* şeklinde değerlendikleri görülmüştür. Bununla birlikte modülün öğretim yöntem ve teknikleri *öğrenmeyi kolaylaştırıcı, etkileyici ve öğretici* olarak değerlendirmişlerdir. Ö6 *"İçerik eğlenceliydi, dikkat edeceğimiz noktala kolaylıkla odaklanabilmemizi sağlayıcıydı. Uygulamalar oldukça etkileyici, iletişimin önemini öğretici nitelikte…"* görüşleriyle kapsam ve içeğin eğlenceli, etkili, öğretici olduğuna; öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikte olduğuna dikkat çekmiştir. Ö5 ise *"Konu içeriği, anlatım, uygulamalar ilişkiler, iletişim ve sosyal farkındalık modülü kapsamında gayet uygun, uygulanabilir ve etkileyici. Süre tüm eğitim açısından yeterli, faydalıydı."* ifadeleriyle eğitim süresinin yeterliliğini, kapsam ve içeriğinin uygunluğunu ve öğretim yöntem ve tekniklerinin etkileyiciliğine vurgu yapmıştır.

Modül 4: SDÖ bakış açısıyla eğitim etkinliklerinin yönetimi

İlgili modüle ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, eğitim süresinin *yeterli*; eğitimin kapsam ve içeriğinin *dikkat çekici, anlaşılır, uygulanabilir, eğlenceli, etkili ve yeterli* olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bunlarla birlikte öğretmenler, ilgili modülde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin *verimli, dikkat çekici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı* nitelikte olduğu belirtmişlerdir. Ö4: *"Eğitim süresi oldukça iyiydi. İçerik anlaşılır ve açıktı. Uygulama çalışmaları hem dikkat çekici hem de akılda kalıcıydı."* ifadeleriyle öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve dikkat çekici olduğuna vurgu yaparken aynı zamanda

eğitim süresinin yeterli olduğuna ve eğitim kapsam ve içeriğinin anlaşılır olduğuna dikkat çekmiştir. Ö2 de eğitimin içeriğinin anlaşılır; öğretim yöntem ve tekniklerinin dikkat çekici ve verimli olduğuna dair görüşlerini şu ifadelerle belirtmiştir; *"Eğitim oldukça dikkat çekiciydi. Verilen teorik bilgilerin uygulama ile pekiştirilmesi konuyu anlaşılır kılarken, verimli geçmesini sağlayıcı nitelikteydi."*

Modül 5: SDÖ bakış açısıyla davranış yönetimi modülüne ilişkin öğretmen görüşleri

İlgili modüle ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, eğitim süresinin *yeterli*; eğitimin kapsam ve içeriğinin *dikkat çekici, anlaşılır, uygulanabilir, özgün, etkili, yeterli ve öğretici* olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bunlarla birlikte öğretmenler, ilgili modülde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin aktif katılımı destekleyici, verimli ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Ö1 *"Yaptığımız uygulamalar aktif olmamızı sağladı süreci verimli hale getirdi"* ifadeleriyle öğretim yöntem ve tekniklerin aktif katılımı destekleyici ve verimli olmasına dikkat çekmiştir. Ö3 de benzer şekilde *"İçerik çok özgündü, öğreticiydi ve uygulamalar aktif öğrenmeyi sağlayıcıydı"* ifadeleriyle yöntem ve tekniklerin aktif katılımı destekleyici niteliğine vurgu yapmıştır. Ö2 ise *"İçerik o kadar yeterliydi ki direk olarak sınıfımızda neden kurallar, anlaşmalar koymamız gerektiğini öğretici ve uygulamalı olarak gösterici nitelikteydi"* ifadeleriyle ilgili modülün öğretici ve uygulanabilirliğini belirtmiştir.

Modül 6: SDÖ becerileri temelli sınıf yönetimi: öneriler, stratejiler, yaklaşımlar modülüne ilişkin öğretmen görüşleri

Son modüle ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, diğer modüllerde olduğu gibi eğitimin süresini *yeterli*; eğitim kapsam ve içeriğini *uygulanabilir, anlaşılır, dikkat çekici, farkındalık geliştirici, etkili ve yeterli* bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerinin bilgileri pekiştirici, etkileyici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ö1 *"Yapılan uygulamalar tüm öğrendiklerimizi pekiştirme adına etkiliydi"* ifadeleriyle yöntem ve tekniklerin bilgileri pekiştirici ve etkileyici olduğuna vurgu yapmıştır.

Ö2 de kapsam ve içeriğin farkındalık geliştirici nitelikte olduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır; *"İçerik, sunulan örnek olaylar, özellikle öğretmenlerin istenmeyen davranışlara bakış açısına yönelik farkındalık geliştirmemi sağladı, oldukça etkiliydi."*

Müdahale programının genel değerlendirilmesi

Şekil 4

Müdahale programının genel değerlendirilmesine ilişkin kod bulutu



Öğretmenlerin müdahale programına yönelik genel değerlendirmeleri incelendiğinde, ilgili programın *çocuk dostu, farkındalık geliştirici, uygulama ağırlıklı, uygulanabilir, faydalı, kapsayıcı, öğretici, dikkat çekici, destekleyici, aktif katılımlı, önleyici, akılda kalıcı, detaylı, etkili ve verimli* olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Öğretmenler genel görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ö1: *"Bu eğitim teorik değil uygulama ağırlıklıydı, bu çok kıymetli. Bu bilgilerin hepsini direk sınıfta sınıf yönetiminde kullanacağız. Üniversitede bazı bilgiler edindik ancak bu kadar uygulanabilir, uygulama ağırlıklı değildi. Oldukça faydalı ve öğreticiydi. Direk olarak çocuğun nasıl sdö becerilerini destekleyeceğini, sınıf yönetimini bu yönde nasıl oluşturacağımı öğrendim, farkındalık gelişti bende."*

Ö2*: "Sunulan örnek olaylar, uygulamalar, grup çalışmaları çok kapsamlıydı, aklımızda direk kalacak. SDÖ ve Sınıf yönetimi konusunda oldukça kapsayıcı, tüm hatlarıyla uygulama ağırlıklı bir eğitim almış olduk. Sınıfımda uygulamak için sabırsızlanıyor. Önleyici bir program."*

Ö3: *"Önleyici öğretmen olmayı öğrendik hem de çocuk bakış açısıyla, çocuk dostu. Sınıfımızda nasıl uygulayabileceğimizi direk olarak örneklerle gördük, oldukça verimliydi. Program güvenli, sınıfta uygulanabilir. Hem çocukları hem de öğretmenleri destekleyici."*

Ö4: *"Çok yararlı bir program. Neler yapmam gerektiğini gördüm ve hatta ne yapmamam gerektiğini de gördüm. Sunulan materyaller, örnekler, anlatımlar hepsi*

direk sınıfta uygulayabileceğimiz şeyler. Önleyici olacağız ancak bir sorun olduğunda da nasıl müdahale edeceğiz öğrendim. Bu eğitim hep aklımda olacak. Hiçbir içerik sahadan uzak değil…"

Ö5: *"Kesinlikle çok faydalı. Bunları uyguladığımızda önleyici öğretmen olmuş olacağız. Çocukların nasıl SDÖ becerilerini destekleyeceğimizi fark ettik, öğrendik ve bunları hep uygulamalı yaptık. Direk gidip sınıfta uygulayacağımız şekilde gördük. Sınıf yönetiminde farkındalık kazandık."*

Ö6: *"Sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenmenin bütünleştirildiği çok detaylı bir eğitim almış olduk. Sınıfımda çok rahat kullanacağım ve çok etkili olacak. Sadece ne yapacağımızı değil, nasıl yapacağımızı da öğrendik, fark ettik. Çok fazla örnek uygulama aldık. Farklı yöntem ve tekniklerle istenmeyen davranışları önleyici oldu. Uygulamalar da anlatım da çok etkileyiciydi."*

Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ilgili modüllerin öğretmenler tarafından büyük ölçüde yeterli süreye, anlaşılır ve kapsamlı içeriğe, etkili ve uygulanabilir yöntem-tekniklere sahip olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Öğretmenler, tüm modüllerdeki uygulamaların aktif katılımlarını desteklediğini, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, sahaya uyarlanabilir ve çocuk dostu olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmen görüşleri, programın genel olarak "faydalı, kapsayıcı, uygulama ağırlıklı, önleyici, akılda kalıcı ve etkili" olarak tanımlandığını ortaya koymaktadır. Özellikle uygulama çalışmalarına ağırlık verilmesi, teorik bilginin somut örnek ve atölye etkinlikleriyle desteklenmesi, gerçek sınıf ortamlarına kolayca uyarlanabilir örnekler sunması, katılımcıların programı değerli bulmalarında etkili olmuştur. Katılımcılar, bu program sayesinde yalnızca yönetim stratejilerini değil; aynı zamanda sosyal duygusal öğrenme becerilerini nasıl geliştirebileceklerini ve sınıf ortamında bunu nasıl uygulayabileceklerini daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen, özellikle "fiziksel ortamın düzenlenmesi" modülünde daha fazla görsel örnek sunulmasını önerse de genel olarak eklenmesi veya geliştirilmesi gereken başka bir hususa ihtiyaç duymadıklarını aktarmışlardır.

Sonuç olarak, müdahale programı dahilindeki modüllerin içerik, yöntem, teknik ve süre açısından öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabildiği, çocuk dostu ve önleyici bir sınıf yönetimi yaklaşımı sunarak, öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme bakış açısını pekiştirdiği görülmektedir. Bu bulgular, programın erken çocukluk eğitiminde SDÖ temelli sınıf yönetimi uygulamalarını güçlendirebilecek nitelikte olduğunu göstermekte; sınıf içi uygulamaları zenginleştiren, öğretmeni aktif hale getiren, kuramsal bilginin pratikle bütünleştirildiği bir çerçeve sunduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu müdahale programının, daha geniş

öğretmen kitlelerine ulaştırılabilecek biçimde yaygınlaştırılması ve uzun vadeli etkilerinin izlenmesi, hem SDÖ becerilerinin hem de etkili ve önleyici sınıf yönetimi anlayışının yerleşmesine katkı sağlayabilecektir.

Bu sonuçların ardından, müdahale programının sadece *"SDÖ bakış açısıyla sınıf içi fiziksel ortamında düzenlenmesi"* modülünde, öğrenme merkezlerini daha zengin ve anlaşılır kılmak amacıyla ek görseller kullanılarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve program uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Örnek modül içeriği EK 3'de sunulmaktadır.

3.3.3. Aşama 3- Sınıf Yönetimi Müdahale Programını Uygulama: Mentörlük ve Uygulama Süreci

Sınıf yönetimi müdahale programının uygulama aşamasında, deney grubunda yer alan okulda gerçekleştirilecek eğitim sürecinin planlanması amacıyla ilgili okulun müdürü ile görüşme yapılmış ve eğitim takvimi oluşturulmuştur.

Eğitim süreci, okulun belirlenen bir sınıfında yürütülmüş; deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine eğitim-öğretim yılının başlangıcında (oryantasyon sürecinde) 4 hafta içinde toplamda 18 saatlik eğitim verilmiştir. Bu eğitim süreci, altı modülden oluşan program yapısına uygun olarak teorik ve uygulamalı oturumları içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Eğitim sonunda öğretmenlere, program kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen özgün materyaller teslim edilmiş ve bu materyallerin sınıf yönetimini kolaylaştırmak, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemek amacıyla nasıl kullanılacağı detaylı biçimde açıklanmıştır.

Uygulama ve mentörlük sürecine geçmeden önce, araştırmacı tarafından okula saha ziyareti gerçekleştirilmiş; Gökkuşağı Lori Merkezi'nin ve materyallerin sınıfta uygun alanlara yerleştirilmesi konusunda öğretmenlere rehberlik sunulmuştur. Böylece, uygulama sürecinde kullanılacak görsel ve yazılı materyallerin etkili bir şekilde sınıf ortamına yerleştirilmesi sağlanmıştır. Bu süreç tamamlandığında, uygulama ve mentörlük sürecine geçilmiştir.

Öğretmenlerin eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri sınıf uygulamalarına yansıtmalarını desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal duygusal öğrenme becerileri ve sınıf yönetimi boyutlarını kapsayan etkinlik örnekleri aracılığıyla 8 haftalık bir sınıf içi uygulama süreci planlanmış ve yürütülmüştür. Her etkinlik; belirli bir sınıf yönetimi boyutuna ve bir ya da birden fazla sosyal duygusal öğrenme becerisine odaklanacak şekilde tasarlanmıştır. Deney grubundaki öğretmenler, kendilerine sunulan bu etkinlikleri haftalık planlarına entegre ederek sınıf ortamlarında uygulamışlardır.

Tablo 9'da, haftalık uygulama etkinlikleri, ilişkili sınıf yönetimi boyutları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile birlikte sunulmuştur:

Tablo 9

Etkinliklerin sınıf yönetimi boyutları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilişkisine yönelik matris

Hafta	Etkinlik	Sınıf Yönetimi Boyutu				Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri				
		Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi	Plan-Program	İletişim ve İlişki	Davranış Yönetimi	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sosyal Farkındalık	İlişki Becerileri	Sorumlu Karar Verme
1	Sınıf Kurallarını Keşfedelim ve Canlandıralım	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	Duygulara Yolculuk			X		X		X	X	
3	Duygularımızı Yönetelim, Çatışmaları Çözelim	X		X	X	X	X	X	X	X
4	Nezaket Elçileri			X	X	X		X	X	
5	Duygu Çarkı			X	X	X	X	X	X	
6	Sihirli Çözümler Atölyesi			X	X	X	X	X	X	X
7	Küçük Sevgi Noktası			X	X	X		X	X	
8	Kukla Arkadaşımıza Destek Olalım	X		X	X	X	X	X	X	X

Uygulama sürecinin izlenebilirliğini sağlamak ve öğretmenlerin yaşadıkları deneyimleri yapılandırmalarına destek olmak amacıyla, araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak bir mentörlük programı yürütülmüştür. Bu kapsamda, haftada iki gün (Perşembe ve Cuma günleri) olmak üzere, 6 kişilik gruplarla birer saatlik oturumlar gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar süresince öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmış; öğretmenlerin uygulamalarına

ilişkin yaşadıkları güçlükler, başarılar, gözlemler ve geri bildirimler sistematik biçimde ele alınmıştır.

Sekiz haftalık mentörlük sürecinin tamamlanmasının ardından, öğretmenlerin eğitim, uygulama ve mentörlük sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Değerlendirme Formu" uygulanmıştır. Bu formla öğretmenlerin genel süreci nasıl değerlendirdikleri, programın mesleki gelişimlerine katkısı, sınıf içi uygulanabilirliği ve mentörlük sürecinin işlevselliği hakkında veriler toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler, araştırmanın bulgular bölümünde detaylı şekilde sunulmuştur.

3.3.4. Aşama 4- Değerlendirme

Araştırmanın uygulama aşamasının tamamlanmasının ardından, geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı'nın etkililiğini belirlemeye yönelik olarak son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, hem deney hem de kontrol gruplarında yer alan okul öncesi öğretmenlerinden veri toplanmıştır.

Bu aşamanın sonunda, nicel ve nitel veriler bütüncül olarak yorumlanarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı'nın etkililiği çok boyutlu bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Bu aşamada kullanılan ölçme araçlarına, veri toplama sürecine ve uygulanan analiz yöntemlerine ilişkin ayrıntılı bilgilere, ilerleyen bölümlerde yer alan "Veri Toplama Araçları" ve "Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi" başlıkları altında kapsamlı bir biçimde yer verilmiştir. Ayrıca, elde edilen bulgulara ilişkin analiz sonuçları ve yorumlar, "Bulgular" bölümünde sistematik biçimde sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde, problemi çok boyutlu ve derinlemesine ele alabilmek amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Kullanılan nicel araçlar, daha önce geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçeklerden oluşmakta olup, araştırmacılarından gerekli izinler alınmıştır. Nitel veri toplama araçları ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan tüm araçlar, içerik ve dil açısından uzman değerlendirmesine ek olarak pilot uygulama yoluyla test edilerek veri toplamaya hazır hâle getirilmiştir.

Çalışmanın farklı aşamalarında farklı veri toplama araçları kullanılmış olup, her araç ilgili aşamanın amacına ve doğasına uygun şekilde yapılandırılmıştır. Araştırmada kullanılan

veri toplama araçları ile bu araçların hangi aşamada kullanıldığına ilişkin bilgiler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Veri toplama araçları

Veri Toplama Aracı	Veri Toplama Aşaması
Gönüllü Katılımcı Belirleme Formu	Aşama 1- İhtiyaç Belirleme
İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Aşama 1- İhtiyaç Belirleme
Pilot Çalışmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Aşama 2- Sınıf Yönetimi Müdahale Programını Tasarlama ve Geliştirme
Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Aşama 3 ve 4- Uygulama ve Değerlendirme Aşamaları (Deneysel çalışma kapsamında son test uygulamalarında)
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	Aşama 3 ve 4- Uygulama ve Değerlendirme Aşamaları (Deneysel çalışma kapsamında son test uygulamalarında)
Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu	Aşama 3 ve 4- Uygulama ve Değerlendirme Aşamaları (Deneysel çalışma kapsamında son test uygulamalarında)
Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği	Aşama 3 ve 4- Uygulama ve Değerlendirme Aşamaları (Deneysel çalışma kapsamında son test uygulamalarında)
Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği	Aşama 3 ve 4- Uygulama ve Değerlendirme Aşamaları (Deneysel çalışma kapsamında son test uygulamalarında)
Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Değerlendirme Formu	Aşama 3 ve 4- Uygulama ve Değerlendirme Aşamaları
Öğretmen Bilgi Formu	Tüm Aşamalar

3.4.1. Gönüllü Katılımcı Belirleme Formu (EK 4)

Bu form, ihtiyaç belirleme sürecinde gerçekleştirilecek odak grup görüşmelerine katılım sağlayacak okul öncesi öğretmenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form aracılığıyla öğretmenlerin yaşı, mesleki deneyimi, eğitim düzeyi, sınıf mevcutları, çalıştıkları yaş grubu ile daha önce sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi konularında eğitim alıp almadıkları gibi demografik ve mesleki bilgilere ulaşılması amaçlanmıştır.

3.4.2. İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 5)

Bu form, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde öncelikle kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi alanlarında yapılan güncel araştırmalar incelenmiştir. Bu süreçte özellikle öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretim sürecine entegrasyonu ve öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerine odaklanılmıştır. Alan yazındaki kuramsal çerçeve ve araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarını ve gereksinimlerini derinlemesine ortaya çıkaracak bir görüşme formu oluşturulmuştur.

Taslak formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, doktora derecesine sahip beş alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu uzmanlar, okul öncesi eğitimi, sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri alanlarında akademik ve uygulamalı çalışmaları bulunan kişilerden oluşmaktadır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda formda soru yapıları ve kapsam açısından bazı düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranı 0.98 bulunmuştur.

Formun uygulanabilirliğini ve anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla, üç okul öncesi öğretmeni ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, formun öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, soruların yeterince açık olup olmadığı ve verilen yanıtların araştırma sorularını karşılamada yeterli olup olmadığı değerlendirilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve form nihai haline getirilerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Görüşme formu üç ana bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde, sınıf yönetimi kavramı, sınıf yönetiminin boyutları, tercih edilen uygulamalar ve stratejiler ile istenmeyen davranışlara yönelik yaklaşımlar ele alınmaktadır. İkinci bölümde, sosyal duygusal öğrenme kavramı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve bu becerilerin sınıf yönetimiyle ilişkisine yönelik öğretmenlerin farkındalıklarını ölçmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Üçüncü ve son bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenme alanındaki ihtiyaçları değerlendirilmektedir. Bu bölümde ayrıca, bu alanlarda düzenlenecek eğitimlerin içeriği, kapsamı, uygulanacak yöntem ve teknikler, süresi ve diğer temel bileşenleri hakkında öğretmen görüşlerini tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.4.3. Pilot Uygulamaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 6)

Bu form, programın pilot uygulamasına katılım sağlayan öğretmenlerin, eğitim süreci ve içerik hakkında görüşlerini almak ve programın uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşmelerde, öğretmenlerin modüllerin içeriği, süresi, uygulama boyutu, sınıf içi uyarlanabilirliği gibi konulardaki deneyim ve önerileri alınmıştır.

Taslak formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, doktora derecesine sahip beş alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda formda soru yapıları ve kapsam açısından bazı düzenlemeler yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranı 0.96 bulunmuştur.

3.4.4. Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 7)

Bu görüşme formu, araştırmanın son test aşamasında, deney ve kontrol gruplarında yer alan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici sınıf içi yaklaşımlarına ilişkin bilgi, deneyim ve uygulamalarını derinlemesine ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Formda yer alan sorular, öğretmenlerin sınıf yönetimi kapsamında kullandıkları stratejiler; sınıf kuralları ve rutinlerinin oluşturulması; fiziksel ortamın düzenlenmesi; öğrenme merkezlerinin işleyişi; materyal seçimi; zaman yönetimi; iletişim ve ilişki kurma biçimleri; sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici uygulamaları; problem çözme süreçleri ve istenmeyen davranışlara yönelik müdahale stratejileri gibi çok boyutlu temalara odaklanmaktadır. Sorular, öğretmenlerin deneyimlerini, algılarını ve uygulamalarını yansıtacak şekilde açık uçlu olarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan taslak form, kapsam ve içerik açısından beş okul öncesi eğitim uzmanına sunulmuş, uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla, son hâli üç okul öncesi öğretmenle pilotlanmış ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranı 0.98 bulunmuştur.

3.4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği (EK 8)

Bu ölçek, Kaplan (2018) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme sürecinde geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve ölçek bilimsel ölçme kriterlerini karşıladığı doğrulanmıştır. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach α=.974 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucu oluşan alt boyutların Cronbach Alfa değerleri .85 ile .96 arasında değişmektedir. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Kaplan, 2018).

Toplam 49 maddeden oluşan ölçek, dört alt boyutta yapılandırılmıştır: İletişim ve Davranış Düzenleme, Plan-Program Etkinliği, Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Zaman Yönetimi.

Ölçekte yer alan maddeler, 1 (çok zayıf) ile 5 (çok iyi) arasında derecelendirilen beşli Likert tipi bir puanlama sistemiyle değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin düzeyinin yüksek olduğu kabul edilmektedir.

İlgili ölçek, araştırmanın son test aşamasında, deney ve kontrol gruplarında yer alan okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.4.6. Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu (EK 9)

Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu, Büyüktaşkapu-Soydan, Durmuşoğlu-Saltalı ve Öztürk-Samur (2022) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi süreçlerinde tercih ettikleri stratejileri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek; öğretmenlerin önleyici, destekleyici ve soruna yönelik strateji kullanımlarını değerlendirmek üzere yapılandırılmıştır. Geliştirme sürecinde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve bilimsel olarak kullanıma uygunluğu doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı α = .98 olarak bulunmuştur.

Toplamda 89 maddeden oluşan ölçek, aşağıda belirtilen üç alt boyutta toplanmaktadır:

- Önleyici Stratejiler
- Destekleyici Stratejiler
- Soruna Yönelik Stratejiler

Ölçek maddeleri, 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında derecelendirilen beşli Likert tipi bir puanlama sistemi ile değerlendirilmektedir.

İlgili ölçek, araştırmanın son test aşamasında, deney ve kontrol gruplarında yer alan okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.4.7. Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği (EK 10)

Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Tom (2012) tarafından geliştirilmiş; Sarısoy, Alcı ve Erişen (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur.

Toplam 25 maddeden oluşan ölçek, aşağıda belirtilen dört alt boyuttan oluşmaktadır:

- Öğrenci-Öğretmen İlişkisi
- Duygusal Düzenleme
- Sosyal Farkındalık
- Kişilerarası İlişki

Ölçekte yer alan her madde, 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 6 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında puanlanmaktadır. Ölçek, öğretmenlerin kendi sosyal-duygusal becerilerini öz değerlendirme yoluyla ifade etmelerine olanak tanımaktadır.

Bu ölçek, araştırmanın son test aşamasında, deney ve kontrol gruplarında yer alan okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.4.8. Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Classroom Atmosphere Rating Scale) (EK 11)

Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği, Conduct Problems Prevention Research Group (1999a; 1999b) tarafından geliştirilmiş ve Arda (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin, Türkiye'de kullanılabilirliği için kodlayıcılar arası korelasyon hesaplanmış ve Ölçeğin yüksek iç tutarlılığı Cronbach's alpha: .99 ve kodlayıcılar arası güvenirliği için korelasyon katsayısı. 99* (*p< .01) olarak bulunmuştur (Arda, 2011) Ölçek; çocukların kurallara uyumu, bozucu davranışları, öğretmenin rehberliği ve desteği, sınıf içindeki iletişim, problem çözme, odaklanma düzeyi gibi alanları değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ölçekte toplam 10 madde yer almakta olup maddeler aşağıdaki üç temel boyut altında toplanmaktadır:

- Yıkıcı/Rahatsız Edici Davranış ve Uyum
- İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme

- Sınıf İlgisi, Odaklanma ve Hızlı Çözüm Üretme

Her madde, 1 (Çok Yüksek) ile 5 (Çok Düşük) arasında puanlanan Likert tipi bir ölçekle değerlendirilir. Gözlem süresi yetersiz olduğunda veya maddeyle ilgili veri elde edilemediğinde 6 (Kodlanamaz) seçeneği işaretlenebilir (Arda, 2011).

Bu ölçek, araştırmanın son test aşamasında, deney ve kontrol grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında, araştırmacı tarafından doğrudan gözlem yöntemiyle uygulanmıştır. Gözlemler, her öğretmenin sınıfında iki ayrı oturumda gerçekleştirilmiş; bunlardan biri yapılandırılmış etkinlik, diğeri ise serbest etkinlik zamanı olarak planlanmıştır. Her oturumda 20 dakika gözlem, ardından 10 dakika kodlama yapılmış; böylece her gözlem süreci toplamda 30 dakika olarak tamamlanmıştır.

3.4.9. Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Değerlendirme Formu (EK 12)

Bu form; deney grubundaki öğretmenlerin eğitim süreci, sınıf içi uygulamalar ve mentörlük desteğine ilişkin görüşlerini sistematik biçimde ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Form, açık uçlu sorulardan oluşmakta ve üç ana temaya odaklanmaktadır:

- Eğitim Sürecine Yönelik Değerlendirmeler: Programın genel katkısı, öğretmenlik uygulamalarına etkisi, içerik uygunluğu ve eğitimin ihtiyaçlara yanıt verip vermediğine ilişkin öğretmen görüşleri alınmaktadır.
- Uygulama ve Etkinlik Sürecine Yönelik Değerlendirmeler: 8 haftalık sınıf içi uygulama örneklerine ilişkin öğretmenlerin gözlemleri ve çocuklar üzerindeki etkiler (öz farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme, ilişki kurma, sosyal farkındalık vb.) incelenmektedir.
- Mentörlük Sürecine Yönelik Değerlendirmeler: Haftalık mentörlük toplantıları, sağlanan geri bildirimlerin etkisi ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları güçlükler ile önerileri ele alınmaktadır.

Formun geliştirilme sürecinde, kapsam ve içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla beş okul öncesi eğitim uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranı 0.97 bulunmuştur. Uzman dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra form, uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Form, deney grubunda yer alan öğretmenler tarafından uygulamanın sonunda bireysel olarak doldurulmuştur.

3.4.10. Öğretmen Bilgi Formu (EK 13)

Bu form, araştırmacı tarafından, araştırmanın tüm aşamalarında yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form aracılığıyla öğretmenlerin

öğrenim durumu, mesleki deneyim süresi, yaşı, çalıştıkları yaş grubu, sınıf mevcudu ve önceki eğitim geçmişleri gibi tanımlayıcı veriler toplanmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde, araştırmanın uygulama ve değerlendirme aşamasına yönelik veri toplama süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın önceki aşamaları olan ihtiyaç belirleme ve pilot uygulama süreçlerine ilişkin veri toplama faaliyetleri, ilgili alt başlıklarda sunulmuştur. Bu bölümde ise deneysel uygulama süreci kapsamında gerçekleştirilen eğitim, sınıf içi uygulama, mentörlük ve son test aşamalarına yönelik veri toplama süreci ele alınmaktadır.

Araştırma sürecine başlamadan önce, gerekli etik ilkelere uygun şekilde hareket edilmiş; Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 27.10.2023 tarihli ve 2023-09 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Ardından, araştırmanın İzmir ili Karşıyaka ilçesinde bulunan üç resmi bağımsız anaokulunda yürütülebilmesi için İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 100689387 sayılı ve 19.04.2024 tarihli yazı ile gerekli resmî izin alınmıştır.

İzinlerin alınmasının ardından, belirlenen anaokullarıyla iletişime geçilmiş ve okul yöneticilerine araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmayı kabul eden, belirlenen ölçütleri sağlayan üç resmi anaokulu ve bu kurumlarda görev yapan toplam 24 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan öğretmenlerle bilgilendirme toplantısı düzenlenmiş; araştırmanın amacı, süreci ve müdahale programının içeriği hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Her bir katılımcıya bilgilendirilmiş onam formu sunularak yazılı onamları alınmıştır.

Araştırmada deney grubuyla etkili ve sürekli iletişim kurulabilmesi amacıyla çevrim içi bir iletişim grubu oluşturulmuş; tüm duyurular, hatırlatmalar ve bilgilendirmeler bu grup aracılığıyla sağlanmıştır.

- *Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci:* Deney grubundaki öğretmenlere, toplam 6 modülden oluşan ve 18 saat süren müdahale programı eğitimi 4 hafta süresince yüz yüze verilmiştir. Eğitimin sonunda öğretmenlere, program kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen özgün materyaller teslim edilmiş; bu materyallerin sınıf yönetimini kolaylaştırmak ve çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemek amacıyla nasıl kullanılacağı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Eğitim sonrası araştırmacı tarafından okullara saha ziyareti gerçekleştirilmiş ve her sınıfta Gökkuşağı Lori Merkezi ile materyallerin uygun bölgelere yerleştirilmesi

konusunda öğretmenlere rehberlik sunulmuştur. Bu süreçlerin ardından, 8 haftalık uygulama ve mentörlük süreci başlatılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri sınıf içi uygulamalarına entegre etmelerini desteklemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlikler öğretmenlerle haftalık olarak paylaşılmıştır. Her haftanın başında, o haftaya ait uygulama etkinlikleri öğretmenlerle paylaşılmış; öğretmenlerin bu etkinlikleri kendi sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Süreç boyunca, araştırmacı tarafından haftada iki kez birer saatlik bireysel mentörlük görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Mentörlük oturumlarında öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmış; uygulamalar sırasında yaşadıkları zorluklar, başarılar, gözlemler ve geri bildirimler sistematik biçimde ele alınmıştır.

- *Son Test Verilerinin Toplanması:* 8 haftalık uygulama ve mentörlük süreci tamamlandıktan sonra, öncelikle öğretmenlerin sürece ilişkin deneyimlerini değerlendirmek amacıyla Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Değerlendirme Formu öğretmenlere iletilmiş ve doldurmaları sağlanmıştır. Ardından, deney ve kontrol grubu öğretmenlerine yönelik son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği, Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu ve Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere basılı formlar hâlinde ulaştırılmış ve formlar eksiksiz biçimde geri toplanmıştır.

  Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği, araştırmacı tarafından doğrudan gözlem yoluyla uygulanmıştır. Gözlemler, her öğretmenin sınıfında biri yapılandırılmış etkinlik, diğeri ise öğrenme merkezlerinde oyun zamanı olmak üzere iki ayrı oturumda gerçekleştirilmiştir. Her gözlem oturumu 20 dakika gözlem, ardından 10 dakika kodlama olacak şekilde toplam 30 dakika sürmüştür. Gözlem sırasında araştırmacı, sınıf ortamının doğal akışını bozmayacak biçimde pasif bir konumda bulunmuş, herhangi bir yönlendirmede bulunmadan süreci izlemiştir.

  Eş zamanlı olarak, öğretmenlerin uygunluk durumlarına göre Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptığı kurumlarda, sessiz ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış bir ortamda yapılmıştır. Veri kaybını önlemek amacıyla, katılımcı onayıyla görüşmeler hem ses kaydı alınarak hem de not tutularak yürütülmüştür. Görüşmelerde,

öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri için güvenli ve destekleyici bir ortam sağlanmış; araştırmacı, yönlendirici olmayan açık uçlu sorularla görüşmeleri yönetmiş ve etik ilkelere uygun şekilde tarafsız bir tutum sergilemiştir.

3.6. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nicel ve nitel olmak üzere iki farklı veri türü kapsamında analiz edilmiştir. Veri analizi süreci, araştırma sorularına sistematik biçimde yanıt aramak amacıyla yapılandırılmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği, Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu, Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği ve Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen nicel veriler, SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 30'un altında olması nedeniyle verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş; bu nedenle parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Veriler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi, .05 ($p < .05$) olarak belirlenmiştir.

3.6.2. Nitel verilerin analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler, verilerin kodlanması, temalara ulaşma, temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması (Sözbilir, 2013) aşamalarından oluşan içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları kelimesi kelimesine yazılı hâle getirilerek deşifre edilmiş, ardından araştırmanın amaçlarına uygun şekilde sistematik olarak düzenlenmiş ve analiz için veri seti oluşturulmuştur. Deşifre edilen veriler MAXQDA yazılımına aktarılmış ve açık kodlama yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Kodlama sürecinde öğretmen ifadeleri doğrultusunda kavramsal kodlar oluşturulmuş; bu kodlar alt temalar altında gruplandırılmış ve alt temalar arasındaki ilişkiler analiz edilerek ana temalara ulaşılmıştır. Kodlama sürecinin güvenirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar alan uzmanı tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formüle göre kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Verileri için kodlama uyumu %91,8; Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Görüşme Formu Verileri için ise %89 olarak bulunmuştur. Bu oranlar, nitel araştırmalarda önerilen %80'in üzerindeki güvenilirlik ölçütünü karşıladığından, veri analiz

sürecinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular, betimsel anlatım ve yorumlama teknikleri kullanılarak raporlanmış; öğretmen görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılarla bulgular desteklenmiştir. Böylece, araştırma sonuçlarının veriye dayalı, şeffaf ve güvenilir bir şekilde sunulması hedeflenmiştir.

3.7. Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla veri toplama, uygulama ve analiz süreçlerinde çeşitli önlemler alınmış; hem yöntemsel hem de içeriksel açıdan bütüncül bir yapı benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik çerçevesinde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, araştırmanın bilimsel tutarlılığını ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Öncelikle, araştırmanın çok boyutlu ve kapsamlı bir şekilde yürütülmesi amacıyla yöntem çeşitliliğine gidilmiştir. Hem nitel hem de nicel veri toplama araçları ve süreçleri kullanılmış; bu doğrultuda görüşme formları, ölçekler, gözlem formları ve değerlendirme formları aracılığıyla veri çeşitliliği sağlanmıştır. Bu durum, elde edilen verilerin birbirini desteklemesine ve doğrulamasına olanak tanımış; aynı zamanda katılımcılarla uzun süreli ve derinlik odaklı etkileşim kurulmasını sağlamıştır. Deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeyleri belirlenmiş ve gruplar arası istatistiksel denklik sağlandığı gösterilmiştir. Bu durum, deneysel süreçte ortaya çıkan farkların yalnızca müdahale programının etkisiyle ilişkili olduğunun kabul edilmesini mümkün kılmıştır. Araştırma sürecine dâhil olan öğretmenlere, deneysel sürecin başlamasından önce araştırmanın amacı, işleyişi ve uygulama basamakları hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak ve süreç boyunca aktif katılım göstereceklerini beyan ederek çalışmaya dâhil edilmiştir. Uygulama süresince araştırmacı ile katılımcılar arasında düzenli iletişim kurulmuş; bu durum denek kaybını önleyerek veri bütünlüğünü sağlamıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen nitel görüşmelerde, görüşme sonrasında katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırmacı, öğretmenin verdiği yanıtları özetleyerek sözlü onay almış; böylece ifadelerin yanlış anlaşılmasının önüne geçilmiştir. Bununla birlikte, araştırmada elde edilen tüm veriler (ses kayıtları, formlar, ölçekler vb.), birden fazla ortamda (harici bellek, e-posta vb.) güvenli biçimde yedeklenmiştir. Çalışma grupları amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; örneklemin özellikleri detaylı şekilde raporlanmıştır. Raporlama sürecinde ayrıntılı betimlemeler yapılmış ve katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilerek verilerin aktarılmasında şeffaflık sağlanmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulama ve analiz süreçlerinde araştırmacı, tüm süreci dışarıdan gözlemleyebilecek bir uzman ile paylaşmış; uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapmıştır. Kodlama süreci, hem araştırmacı hem de alan uzmanı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş ve kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Ayrıca, elde edilen sonuçlar ile ham veriler karşılaştırılarak teyit incelemesi yapılmış; araştırmacı ulaştığı bulguları sürekli olarak veriyle karşılaştırarak doğrulamıştır.

4. BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının etkililiğine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, nicel ve nitel olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

Nicel bulgular kapsamında, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda; "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği", "Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu", "Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği"ne ait son test verileri analiz edilmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farklılıklar Mann-Whitney-U testi ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında, müdahale programının etkisini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği toplam puanları ve alt boyutlara ilişkin sıra ortalamaları karşılaştırılmıştır. Müdahale sonrasında her iki grubun son test verileri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği (SYBÖ)	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
SYBÖ Toplam	Deney	12	15,75	189	33,00	0,024*
	Kontrol	12	9,25	111		
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Deney	12	15,88	190,50	31,50	0,014*
	Kontrol	12	9,13	109,50		
Plan-Program Etkinlikleri	Deney	12	17,00	204	18,00	0,001*
	Kontrol	12	8,00	96		

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri		Deney	12	15,67	188	34,00	0,027*
		Kontrol	12	9,33	112		
Zaman Yönetimi		Deney	12	16,25	195	27,00	0,006*
		Kontrol	12	8,75	105		

*p<0,05

Tablo 11 sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=33,00; p = 0,024; p < 0,05). Deney grubunun sıra ortalamasının (15,75), kontrol grubunun sıra ortalamasından (9,25) yüksek olması, müdahale programının genel sınıf yönetimi becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler alt boyutunda deney grubundaki öğretmenlerin sıra ortalamalarının (15,88) kontrol grubundaki öğretmenlerin sıra ortalamalarından (9,13) yüksek olması, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır (U=31,50; p=0,014; p<0,05). Bu sonuç, deney grubundaki öğretmenlerin sınıf düzenlemesi konusundaki becerilerinin program sonrasında geliştiğine işaret etmektedir.

Plan-Program Etkinlikleri alt boyutunda da deney grubunun sıra ortalamasının (17,00) kontrol grubundaki öğretmenlerin sıra ortalamasından (8,00) yüksek olduğu ve bu farklılığın deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir (U=18,00; p=0,001; p<0,05). Bu durum, deney grubu öğretmenlerinin etkinlik planlama ve uygulama süreçlerinde daha yetkin hâle geldiklerini ortaya koymaktadır.

İletişim ve Davranış Düzenlemeleri alt boyutunda, deney ve kontrol gruplarının sıra ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U=34,00; p=0,027; p<0,05). Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki öğretmenlerin sıra ortalamalarının (15,67) kontrol grubuna (9,33) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, programın, öğretmenlerin çocuklarla etkili iletişim kurma ve sınıf içi davranışları düzenleme becerilerini geliştirici olduğunu göstermektedir.

Son olarak, Zaman Yönetimi alt boyutunda da benzer şekilde, deney grubunun sıra ortalamasının (16,25) kontrol grubundaki öğretmenlerin sıra ortalamasından (8,75) yüksek olması, deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır (U=27,00; p=0,006; p<0,05). Bu bulgu, programın öğretmenlerin zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanma konusunda beceriler kazanmasını destekleyici yönünü ortaya koymaktadır.

Genel olarak, bu bulgular Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini çok boyutlu olarak geliştirdiğini ve uygulama sürecine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

4.1.2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Bu alt problem kapsamında, müdahale programının öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin "Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu" toplam puanları ile alt boyutlarına ilişkin son test sıra ortalamaları karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış; elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği (SYSÖ)	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SYSÖ Toplam	Deney	12	17,17	206	16,00	0,001*
	Kontrol	12	7,83	94		
Önleyici Stratejiler	Deney	12	16,58	199	23,00	0,005*
	Kontrol	12	8,42	101		
Destekleyici Stratejiler	Deney	12	16,83	202	20,00	0,003*
	Kontrol	12	8,17	98		
Soruna Yönelik Stratejiler	Deney	12	15,79	189,50	32,50	0,018*
	Kontrol	12	9,21	110,50		

*p<0,05

Tablo 12'de yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U = 16,00$; $p = 0,001$; $p < 0,05$). Deney grubunun sıra ortalamasının (17,17), kontrol grubuna göre (7,83) anlamlı düzeyde yüksek olması, müdahale programının öğretmenlerin genel sınıf yönetimi stratejilerini kullanma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir.

Önleyici Stratejiler alt boyutu incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin sıra ortalamasının (16,58), kontrol grubuna (8,42) kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($U = 23,00$; $p = 0,005$; $p < 0,05$). Bu sonuç, müdahale programının öğretmenlerin problem ortaya çıkmadan önce önlem alma ve önleyici sınıf yönetimi stratejilerini benimsemelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Destekleyici Stratejiler alt boyutuna ilişkin bulgular da benzer yöndedir. Deney grubundaki öğretmenlerin sıra ortalamasının (16,83), kontrol grubuna göre (8,17) daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($U = 20,00$; $p = 0,003$; $p < 0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını olumlu yönde destekleme ve sınıf içi ilişkileri güçlendirme becerilerinde gelişme olduğunu göstermektedir.

Soruna Yönelik Stratejiler alt boyutunda da deney grubunun sıra ortalamasının (15,79), kontrol grubuna göre (9,21) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($U = 32,50$; $p = 0,018$; $p < 0,05$). Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi problem davranışlarla etkili biçimde başa çıkma ve çözüm üretme konusunda müdahale programı aracılığıyla desteklendiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak, elde edilen bu bulgular, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejileri çeşitlendirmede ve geliştirmede etkili ve anlamlı bir katkı sunduğunu göstermektedir.

4.1.3. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlikleri son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Bu alt problem kapsamında, müdahale programının öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlik düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin "Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği" son test puanları karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmış; elde edilen sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlikleri son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği (SDYDÖ)	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SDYDÖ Toplam	Deney	12	16,92	203	19,00	0,002*
	Kontrol	12	8,08	97		
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Deney	12	17,29	207,50	14,50	0,001*
	Kontrol	12	7,71	92,50		
Duygusal Düzenleme	Deney	12	14,54	174,50	47,50	0,154
	Kontrol	12	10,46	125,50		
Sosyal Farkındalık	Deney	12	18,04	216,50	5,50	0,000*
	Kontrol	12	6,96	83,50		
Kişilerarası İletişim	Deney	12	16,04	192,50	29,50	0,013*
	Kontrol	12	8,96	107,50		

*p<0,05

Tablo 13'te yer alan sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin "Sosyal-Duygusal Yetkinlikleri Değerlendirme Ölçeği" toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U = 19,00; p = 0,002; p < 0,05). Deney grubunun sıra ortalamasının (16,92), kontrol grubunun sıra ortalamasından (8,08) daha yüksek olması, müdahale programının genel sosyal-duygusal yetkinlik düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrenci-Öğretmen İlişkisi alt boyutunda da deney grubunun sıra ortalamasının (17,29), kontrol grubundan (7,71) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (U = 14,50; p = 0,001; p < 0,05). Bu bulgu, öğretmenlerin çocuklarla güvene dayalı ve destekleyici ilişkiler kurma becerilerinde desteklendiğini göstermektedir.

Duygusal Düzenleme alt boyutunda ise deney grubunun sıra ortalaması (14,54), kontrol grubundan (10,46) daha yüksek olmakla birlikte, bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (U = 47,50; p = 0,154; p > 0,05).

Sosyal Farkındalık alt boyutunda deney grubunun sıra ortalamasının (18,04), kontrol grubuna kıyasla (6,96) anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($U = 5,50$; $p = 0,000$; $p < 0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin başkalarının duygularını anlama, empati kurma ve sosyal ortamlarda daha duyarlı davranma becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Son olarak, Kişilerarası İletişim alt boyutunda da deney grubunun sıra ortalamasının (16,04), kontrol grubundan (8,96) daha yüksek olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($U = 29,50$; $p = 0,013$; $p < 0,05$). Bu sonuç, öğretmenlerin kişiler arası ilişkileri yönetme ve etkileşim kurma becerilerinde gelişme sağladığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu bulgular, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini çok boyutlu olarak geliştirmede etkili ve anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.4. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının "Sınıf Ortamı Değerlendirme" ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Bu alt problem kapsamında, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sınıflarına ilişkin "Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği" son test toplam puanları ve alt boyutlara ait puanları karşılaştırılmıştır. Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış; elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının "Sınıf Ortamı Değerlendirme" ölçeğinden aldıkları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (SODÖ)	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SODÖ Toplam	Deney	12	6,88	82,50	4,50	0,000*
	Kontrol	12	18,13	217,50		
Yıkıcı/Rahatsız Edici Davranış ve Uyum	Deney	12	7,13	85,50	7,50	0,000*
	Kontrol	12	17,88	214,50		
İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme	Deney	12	6,88	82,50	4,50	0,000*
	Kontrol	12	18,13	217,50		

Sınıf İlgi Düzeyi, Odaklanma, Hızlı Çözümler Üretme	Deney	12	7	84	6,00	0,000*
	Kontrol	12	18	216		

*p<0,05

Tablo 14'te yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sınıflarının "Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği" toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U = 4,50; p = 0,000; p < 0,05). Deney grubunun sıra ortalamasının (6,88), kontrol grubuna göre (18,13) anlamlı düzeyde düşük olması, ölçek puanlamasında düşük puanların daha olumlu bir sınıf ortamını temsil etmesi nedeniyle, bu farkın deney grubu lehine olduğunu göstermektedir.

Yıkıcı/Rahatsız Edici Davranış ve Uyum alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, deney grubunun sıra ortalamasının (7,13), kontrol grubuna göre (17,88) daha düşük olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (U = 7,50; p = 0,000; p < 0,05). Bu sonuç, deney grubundaki sınıflarda istenmeyen davranışların daha az, kurallara uyumun ise daha yüksek olduğunu göstermektedir.

İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme alt boyutunda da deney grubunun sıra ortalamasının (6,88), kontrol grubuna göre (18,13) anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir (U = 4,50; p = 0,000; p < 0,05). Bu bulgu, müdahale programının öğretmenlerin sınıflarında çocuklar arası etkileşimi ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyici yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Son olarak, Sınıf İlgi Düzeyi, Odaklanma ve Hızlı Çözümler Üretme alt boyutunda da deney grubunun sıra ortalaması (7,00), kontrol grubundan (18,00) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur (U = 6,00; p = 0,000; p < 0,05). Bu sonuç, sınıfın dikkat ve odaklanma düzeyinin artması, hızlı çözümler üretme becerisinin gelişmesi açısından deney grubunun daha olumlu bir sınıf ortamına sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak elde edilen bulgular, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının; sınıf içerisindeki ilgi düzeyini artırmada, kurallara uyumu sağlamada, problem çözme ve iş birliği becerilerini geliştirmede anlamlı ve olumlu etkiler sunduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, programın sınıf ortamının niteliğini yükseltmede etkili ve işlevsel bir rol üstlendiği söylenebilir.

4.2. Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan veriler, çalışmanın üçüncü ve dördüncü aşamalarında elde edilen görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda, "Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve

"Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş, analiz süreci MAXQDA programı aracılığıyla yürütülmüş ve öğretmen görüşleri doğrultusunda temalar altında yapılandırılmıştır.

4.2.1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin "Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" verilerine göre sınıf içi uygulamaları arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Bu alt problem kapsamında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin son test aşamasında "Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"na verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular dört başlık altında sunulmuştur: sınıf yönetimi uygulamaları, istenmeyen davranışlara yönelik stratejiler, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici uygulamalar, genel sınıf atmosferi.

Sınıf yönetimi uygulamaları

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri; sınıf kuralları, sınıf rutinleri, sınıf içi fiziksel düzenlemeler, plan-program etkinlikleri ve zaman yönetimi olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Şekil 5'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf kuralları ve rutinlerine ilişkin uygulamalarına yönelik bulgular yer almaktadır.

Şekil 5

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf kuralları ve rutinlerine ilişkin uygulamaları

Kod Sistemi	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU	TOPLAM
SINIF YÖNETİMİ UYGULAMALARI			0
Sınıf Kuralları			0
Sınıf kurallarını çocuklarla birlikte belirleme	12	10	22
Sınıf kurallarını hatırlatıcı görseller kullanma	10	3	13
Kuralları sözel olarak hatırlatma	3	3	6
Aileyi sınıf kuralları hakkında bilgilendirme	2	1	3
Canlandırma yoluyla kural öğretimi	2		2
Kuralları tutarlılıkla uygulama	1		1
Sınıf Rutinleri			0
Rutin oluşturma	10	8	18
Rutinleri çocuklarla paylaşma	11	3	14
Günlük akış panosu kullanma	6		6
TOPLAM	57	28	85

Şekil 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf kurallarına ilişkin olarak sınıf kurallarını çocuklarla birlikte belirleme, kuralları hatırlatıcı görseller kullanma ve sözel hatırlatmalarda bulunma gibi ortak uygulamalara yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca her iki gruptaki bazı öğretmenler, çocukların ailelerini sınıf kuralları hakkında bilgilendirdiklerini belirtmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sınıf kurallarına ilişkin uygulamaları karşılaştırıldığında, deney grubu öğretmenlerinin kurallara yönelik uygulamalara daha fazla vurgu yaptıkları, özellikle hatırlatıcı görsellerin kullanımını kontrol grubuna kıyasla daha sık ifade ettikleri dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, yalnızca deney grubundaki öğretmenlerin, kuralları canlandırma yoluyla öğretme ve kuralların tutarlılıkla uygulanması gibi stratejilere yer verdiklerini belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan bazı öğretmenlerin sınıf kurallarına ilişkin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

D1: *"Çocuklarla birlikte sınıf kurallarını koyuyoruz. Bu çok etkili oluyor. Onların da bizimle birlikte karar vermesi, ortak bir karar vermesi çok etkili oluyor bu süreçte. Bu yıl işte şey yaptık mesela, görselleştirdik bu olayı da, bir pano oluşturduk. Sınıf kurallarını, yine onu çocuklarla belirledik. Kendileri boyadılar, çizdiler, sonra bir pano oluşturduk. Hepsinin altına hatta isimlerini yazıp parmak bastılar falan. Bu çok etkili oldu bence. Orada görmeleri ve sınıfta sürekli asılı duruyor şu an."*

D12: *"Kuralları beraber birlikte belirliyoruz. Mesela bazen sessiz olmamız gereken yerleri falan anlamıyorlar. Gerçekten çok ses çıkarıp ben daha çok ses çıkarıp onlar çok rahatsız olunca kuralın öneminden bahsediyorum, yani böyle uygulamalar, canlandırmalar yapıp kuralları öğretiyorum."*

K1: *"Şimdi kuralları ilk baştan belirledik çocuklarla birlikte belirledik. Sosyal bir anlaşma yaptık, imzaladık. Görsellerini hazırlayıp, zaman zaman uymadıklarından kurallara tekrar dönüp hatırlatıyorum."*

K7: *"Sene başında çocuklarla tanıştıktan sonra sınıf kurallarını belirliyoruz, hep birlikte. Çocuklarla bunu konuşarak nedenlerini, sonuçlarını işte mesela atıyorum sınıfta koşmamız yasak. Neden yasak? Çünkü tehlikeli olabileceği için. Gibi sebeplerle açıklayarak çocuklara sınıf kurallarını oluşturuyorum."*

Sınıf rutinlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki gruptaki öğretmenlerin sınıf rutinleri oluşturdukları ve bu rutinleri çocuklarla paylaştıkları görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sınıf rutinlerine ilişkin uygulamaları karşılaştırıldığında, deney grubu öğretmenlerinin rutinleri çocuklarla paylaşma konusunu daha sık ifade ettikleri ve sadece deney grubundaki öğretmenlerin sınıf içerisinde günlük akış panosu kullandıkları tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan bazı öğretmenlerin sınıf rutinlerine ilişkin ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

D5: "*Bu günlük akış panosu çok etkili oldu. Çocuklar magneti kendisi hareket ettiriyor. 'Öğretmenim şu anda oyun saatindeyiz' diyerek magneti koyuyorlar. Yemeğe geçtiğimizde ilerletiyorlar. Çocuklarım onu aktif bir şekilde takibini sağlıyorlar."*

D6: *"Rutinimiz var. Bir çember saati yapıyoruz. Çember saatinde önce bugün nasıl hissediyorsun? Mesela mutlu geldim okula ya da üzgünüm. Ne oldu peki? Gelirken bir şey mi oldu? Bu şekilde sohbet ettikten sonra bugün yapacaklarımızı anlatıyorum. Mesela bugün de beş rakamını öğreneceğiz çocuklar. En son hangi rakamımızı öğrendik?... Yani rutin oluşturduk bu rutini çocuklara öğrettim ve her gün çocukları günlük akış noktasında bilgilendiriyorum."*

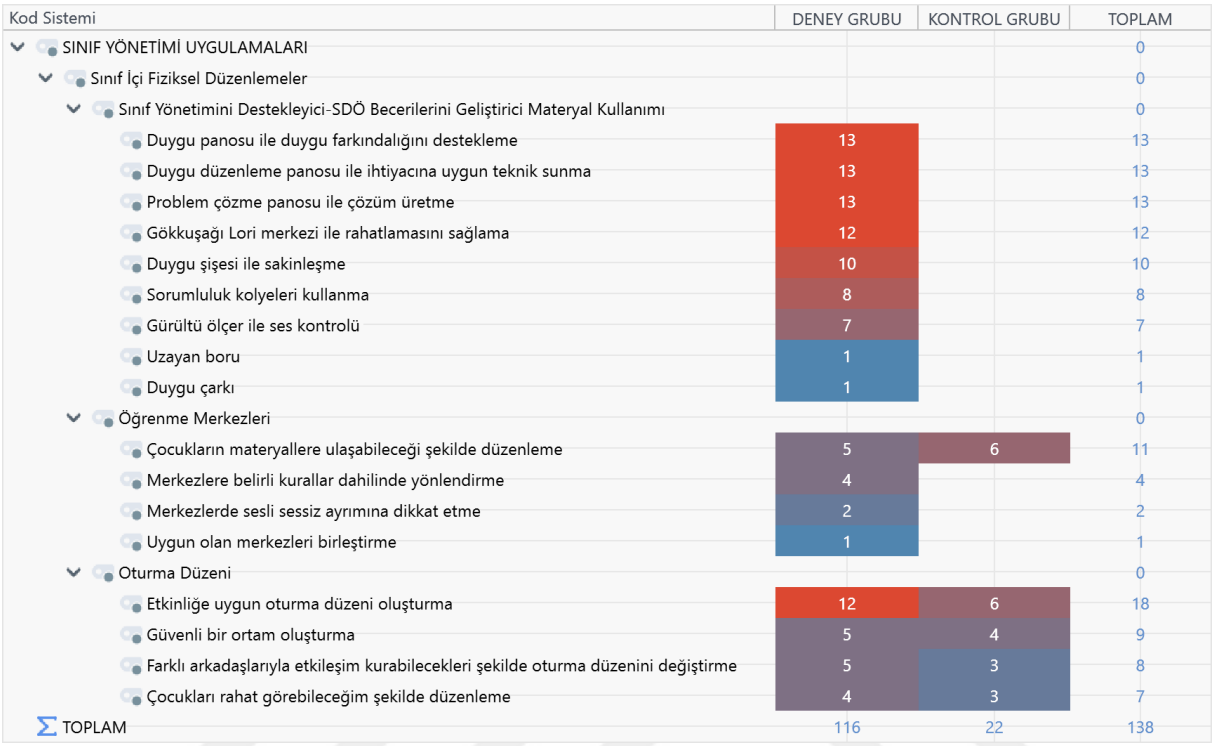
K4: *"Rutin işleyişimiz var. Sabahları çocuklar ilk geldiğinde zaten serbest zaman oluyor ve çocuklar hepsi aynı anda gelmediği için ben sabah günlük akışa başlayamıyorum. Bir saat kadar serbest zamanda oyun oynuyorlar her gelen çocuk oyuna dâhil oluyor. Sonrasında oyun saatimiz bittiğinde sınıfı toparlıyorlar. Orada günlerden hangi gün, hangi aydayız, mevsimler bunları konuşup sonrasında el yıkama ve kahvaltı faslına geçiyoruz. Daha sonra etkinlik saati… Çocuklarla sabah sohbetinde rutini yine paylaşıyorum."*

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sınıf kuralları ve rutinlerine yönelik benzer uygulamalarda bulundukları görülmekle birlikte, deney grubundaki öğretmenlerin bu süreçleri daha yapılandırılmış, tutarlı ve çocuk katılımını önceleyen bir yaklaşımla yürüttükleri anlaşılmaktadır. Özellikle görsel materyallerin kullanımı, günlük akışın görünür kılınması ve çocukların sürece aktif katılımının sağlanması gibi uygulamalar, sınıf yönetiminin çocuklar açısından daha anlaşılır ve sürdürülebilir hâle gelmesine katkı sağlamaktadır.

Şekil 6' da deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenlemelere ilişkin uygulamalarına yönelik bulgular yer almaktadır.

Şekil 6

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenlemelere ilişkin uygulamaları



Kod Sistemi	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU	TOPLAM
SINIF YÖNETİMİ UYGULAMALARI			0
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler			0
Sınıf Yönetimini Destekleyici-SDÖ Becerilerini Geliştirici Materyal Kullanımı			0
Duygu panosu ile duygu farkındalığını destekleme	13		13
Duygu düzenleme panosu ile ihtiyacına uygun teknik sunma	13		13
Problem çözme panosu ile çözüm üretme	13		13
Gökkuşağı Lori merkezi ile rahatlamasını sağlama	12		12
Duygu şişesi ile sakinleşme	10		10
Sorumluluk kolyeleri kullanma	8		8
Gürültü ölçer ile ses kontrolü	7		7
Uzayan boru	1		1
Duygu çarkı	1		1
Öğrenme Merkezleri			0
Çocukların materyallere ulaşabileceği şekilde düzenleme	5	6	11
Merkezlere belirli kurallar dahilinde yönlendirme	4		4
Merkezlerde sesli sessiz ayrımına dikkat etme	2		2
Uygun olan merkezleri birleştirme	1		1
Oturma Düzeni			0
Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma	12	6	18
Güvenli bir ortam oluşturma	5	4	9
Farklı arkadaşlarıyla etkileşim kurabilecekleri şekilde oturma düzenini değiştirme	5	3	8
Çocukları rahat görebileceğim şekilde düzenleme	4	3	7
TOPLAM	116	22	138

Şekil 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenlemelere ilişkin bazı benzer ve farklı uygulamalarda bulundukları görülmektedir. Her iki gruptaki öğretmenler, öğrenme merkezlerini çocukların materyallere ulaşabilecekleri şekilde düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yalnızca deney grubundaki öğretmenlerin, merkezlere çocukları belirli kurallar dâhilinde yönlendirdikleri, merkezlerde sesli-sessiz ayrımına dikkat ettikleri ve uygun olan merkezleri birleştirdikleri görülmektedir.

Öğrenme merkezleri işleyişine yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

> D2: *"Şu dengeyi olabildiğince kurmaya çalışıyorum. Yani sessiz olunması gereken bir merkezi, daha hareketli bir merkezden ayırmaya çalışıyorum."*
>
> D8: *"Düzenleme yaparken çocukların görebileceği, materyalleri rahat alabilecekleri şekilde yapmaya dikkat ediyorum."*
>
> D9: *"Bazı köşeleri birleştiririm. İşte fen merkezi ile matematik merkezini birbirine yakın tutarım. Çünkü bu her iki merkez de birbirini destekleyici nitelikte etkinlikler oluşturduğu için onun ikisini birbirine yakın oluştururum, birleştiririm."*

D7: *"Mesela merkezlere dağılım için dağılım panosu gibi yaptık, kurallı. Her merkezde aynı ayna kaç çocuk oynayacağız görselli var. Çocuklar öyle takip ediyorlar."*

K10: *"Sınıf içi fiziği yani sınıfın kalabalıklığına göre, çocuk nüfusuna göre değişiyor. Genellikle boş alan bırakmaya çalışıyorum. Orta alanı boş bırakmaya çalışıyorum. Rahat hareket edebilmeli. Ulaşılabilir olmasını istiyorum oyuncakların."*

K2: *"Kolay ulaşabilecekleri, güvenli olabilecek şeyler. Öğrenme merkezlerine, materyallere ulaşabilecek bir şekilde…"*

Oturma düzenine ilişkin bulgulara göre, her iki gruptaki öğretmenler etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma, güvenli bir ortam sağlama, çocukların farklı arkadaşlarıyla etkileşim kurabilecekleri şekilde düzenleme yapma ve çocukların tüm alanı rahat görebilecekleri biçimde oturma düzeni oluşturma gibi ortak uygulamalarda bulunmuşlardır. Bununla birlikte, etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma ifadesinin deney grubundaki öğretmenler tarafından daha sık dile getirildiği görülmektedir.

Oturma düzenine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

D3: *"Etkinliğe göre düzenini oturtmaya çalışıyorum. Birde hep aynı arkadaşlarla da olmasınlar. Farklılıkları da görsünler. Farklı çocuklarla iletişim kursunlar diye yerlerini değiştiriyorum ara ara..."*

D9: *"Oturma düzenini çok dikkatli düzenlemek gerekiyor. Çocuklar rastgele oturdukları zaman sınıfta bir kaos oluşuyor. Mesela sadece tek bir arkadaş seçen çocuklar var. Bu dışarıdaki hayatında, ev hayatında da böyledir. İşte bir kişiyle konuşmak ister, bir kişiyle arkadaşlık yapmak ister ve sınıftaki diğer çocuklara karşı böyle bir arkadaşını bulur ve diğerleriyle arasına bir duvar örer. O tür çocukların bu davranışını değiştirmek için farklı kişilerle oturmasını sağlarım."*

D12: *"Mesela kitap okumak istiyoruz. Kitap okurken genelde otururak halının üstünde mesela altlarına bir şeyler alarak otururak daha çok hoşlarına gidiyor orada yapıyoruz. Etkinlik saatinde ise genel olarak beni görecekleri şekilde ayarlıyorum. U şeklinde yapıyoruz ve ben ortaya oturuyorum genel olarak. Yani bu şekilde yapıyoruz. Bazen de tüm masaları komple getiriyoruz, sandalyeleri kaldırıyoruz. Yani etkinliğe göre ayarlıyorum."*

K3: *"Oturma düzeninde şöyle bir durum var. Hani erkekler bir yere toplanıp, kızlar bir yere böyle bir grup oluşturma şeyiyle gidiyorlar. Bunları genelde dağıtmaya çalışırım. Ki herkes birbiriyle otursun, herkes birbiriyle arkadaşlık kursun şeklinde. Bunlara dikkat ederim."*

K5: *"Öncelikle güvenli ortam sağlamaya çalışıyorum. Güvenlik önemli. Oturma düzeninde bazen tek büyük bir masa yapıyoruz bazen de bu şekliyle tutuyorum. Etkinliğe göre değişiyor."*

K8: *"Çocukların hepsini görebileceğim şekilde. Çünkü kalabalık bir sınıfım. Özel olan çocuklarım var. Hepsini net görebileceğim şekilde."*

Sınıf yönetimini destekleyici sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirici materyal kullanımına ilişkin bulgular incelendiğinde ise, bu uygulamalara yalnızca deney grubundaki öğretmenlerin yer verdikleri tespit edilmiştir. Deney grubu öğretmenlerinin duygu panosu, duygu düzenleme panosu, problem çözme panosu, gökkuşağı lori merkezi, duygu şişesi, sorumluluk kolyeleri, gürültü ölçer, uzayan boru ve duygu çarkı gibi materyaller aracılığıyla çocukların duygularını tanıma, düzenleme, problem çözme ve sorumluluk alma gibi becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarda bulundukları görülmektedir.

Deney grubunda yer alan bazı öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirici materyal kullanımına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

D4: *"Evet, bunlar mesela dedim ya ses grafiği çok bizde aşırı kullanıldı. Çünkü ilk başlarda dışarıdan gelen çocuklarım oldu sonradan. Biz bir anda 25'i çıktık. Onlar da tabii ki yükseldik. Çünkü tanıyanlar var, kemik kadrom var 10 tane. Sonradan gelen çocuklarım olduğu için o ses grafiğini kullandık, gürültüyü kontrol ettik. Mesela duygu panosu kullanıyorum. Onlar bizim için kurtarıcı. Bugün kendini çok kötü hisseden bir çocuğum vardı mesela, ağlayarak geldi. Özlüyormuş annesini. Arkadaşım bana sarılabilirsin diyen bir çocuğumuz vardı. Yani çok aslında o merkezler beni hep kurtardı. Yani o zaman nasıl hissediyorum, neye ihtiyacım var? İşte biz problemimizi çözeriz. Birkaç materyaller kullanıyoruz."*

D6: *"En çok o nasıl hissediyorsun bölümü işte kendi mandalını alıp işte bugün Üzgün hissediyorum. Ben de bakıyordum panoya mesela. Neden böyle hissediyorsun? En azından biraz daha duygularının bilincine vardılar. Bir de kolyeleri de sık kullanıyoruz. Onlar da çok etkili oldu. Hatta birkaç tane daha kendim kolye de çıkartmayı düşünüyorum. Faydalı olabilir. Ayrıca şey... Biz problemimizi çözeriz panosunu stresli olduklarında ya da zor durumlarda kullanmalarını sağlıyorum. İşte, sakinleşmek için ne yapabiliriz? Balon üfleyelim mi hemen? Balon üflüyoruz. Beşik gibi sallanma yöntemi. Bunlar çok işime yarıyor."*

D1: *"Gürültü metre dediğimiz bir şey var, o çok etkili oldu mesela. Özellikle mandalı takmayı unuttuğum zaman da eve giderken mesela ya da bahçeye çıkarken unutuyorum bazen yerini değiştirmeyi. Hemen uyarıyorlar. 'Öğretmenim değiştirmedin yerini,*

serbest zamandayız ama öğretmenim hikâye saatinde kalmış. Hemen değiştirir misin? Yoksa konuşuruz' falan diye bana espriler de yapıyorlar. Çok keyifli geçiyor bence."

Müdahale programı uygulamaları, deney grubundaki öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenlemeleri sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırmalarını sağlamış; bu sayede öğretmenlerin sınıf yönetimini yalnızca davranışsal düzenlemelerle sınırlı görmeyip, çocukların duygu farkındalığını, öz düzenleme becerilerini, problem çözme yetilerini ve sosyal ilişkilerini geliştirmeye yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsemeleri desteklenmiştir. Bu durum, sınıf ortamının yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal açıdan da güvenli ve destekleyici bir alan olarak kurgulandığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, kontrol grubunda bu tür materyallerin kullanılmaması, sınıf yönetiminin daha geleneksel bir anlayışla ele alındığını göstermektedir.

Şekil 7'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin plan-program etkinlikleri ve zaman yönetimine ilişkin uygulamalarına yönelik bulgular sunulmaktadır.

Şekil 7

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin plan-program etkinlikleri ve zaman yönetimine ilişkin uygulamaları

Kod Sistemi	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU	TOPLAM
SINIF YÖNETİMİ UYGULAMALARI			0
Plan-Program Etkinlikleri			0
Etkinlikleri Planlama ve Uygulama			0
Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik planlama ve uygulama	17	12	29
Çocukların dikkatini çekme	17	6	23
İlgili çekici geçiş etkinlikleri (parmak oyunu, tekerleme, şarkı vb.)	12	7	19
Aktif-pasif sıralaması	8	5	13
Uygulama sürecini takip etme ve dönüt verme	4		4
Hazır plan kullanımı		2	2
Etkinliklerin Değerlendirilmesi	1		1
Soru cevap tekniği ile değerlendirme	11	11	22
Oyun yolu ile değerlendirme	7	1	8
Değerlendirme sonucuna göre iyileştirme	8	1	9
Zaman Yönetimi			0
Toplanma müziği açma	13	1	14
Etkinlik süresi ile ilgili hatırlatmalarda bulunma	7	3	10
Kum saati kullanma	5		5
Zamanlayıcı kullanma	4	2	6
Çocuklara yeteri kadar zaman tanıma	4	2	6
Herhangi bir uygulama yok		5	5
TOPLAM	118	58	176

Şekil 7 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin etkinlikleri planlama ve uygulama kapsamında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik planlama yaptıkları, çocukların dikkatini çekmeye yönelik stratejiler kullandıkları ve ilgili geçiş etkinliklerine (parmak oyunu, tekerleme, şarkı vb.) yer verdikleri görülmektedir. Her iki grup öğretmeninin aktif-pasif etkinlik sıralaması yaptığı belirlenirken, yalnızca deney grubundaki öğretmenlerin uygulama sürecini takip ederek dönüt verdikleri tespit edilmiştir. Öte yandan kontrol grubundaki bazı öğretmenlerin hazır plan kullandıklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

D7: *"Sakin-dinlendirici dengesine dikkat ediyorum. Bir hareketli etkinlikten sonra daha sakin, dinlendirici bir etkinlik. O dengeye dikkat etmeye çalışıyorum. Uygularken öncelikle dikkat çekiyorum. Yani anlatmam gerekiyor. Ön deneme yapıyoruz mesela. Ön deneme anlatıp uygulamak. Sonrasında çocuklardan yapmalarını bekliyorum. Bir etkinlikten diğerine geçerken mutlaka tekerleme, şarkı ya da materyal varsa da materyali saklıyorum bir kutuda ya da poşete götürüyorum. Bunun içinde ne var diyerekten…"*

D10: *"Uygularken en başta eğer anlaşılmadıysa onun bir tekrarını yapmam gerekiyor. Şimdi mesela çocuklara anlatıyorum. Çocuklar burada. Bunu ne yapacağız? İşte atıyorum üç kavramını vereceğiz. Üçlerinin üstünden gideceğiz. Bakın burada üç tane de top çizeceğiz. Çocuklar bakıyorsa bana böyle anlıyorum ki anlamamışlar. Sonra hemen farklı yöntemlerle anlatırım. Yani takip ederim anında geri bildirim veririm."*

K1: *"Sınıfın yapısını dikkate alıyorum mesela. Aktif pasif dengesine dikkat ediyorum. Tabii bunun yanına dikkatlerini de çekmesi lazım. Dikkatlerini çekecek farklı etkinliklere, farklı türden etkinliklere yer vermeye özen gösteriyorum."*

K7: *"Hazır plan kullanıyoruz, önce onu belirteyim. Ama plana ne kadar uyuyoruz, ne kadar sadık kalıyoruz, o hazır plan olduğu için diyorum. Şu şartlar altında kendimizin plan hazırlaması da çok zor. Keşke hazırlayabilsek, evet. Ama biz bir nevi, artık yılların getirmiş olduğu bir tecrübeyle, bir şey oturuyor artık, kemikleşiyor. Dolayısıyla plan bizim için çok şey kalıyor. Sadece resmiyete de olacak bir belge olarak kalıyor."*

K11: *"Çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda plan program yapıyoruz. Beraber belirliyoruz ve uyguluyoruz. Etkinlikler arası geçişlerde ilgili etkinliğe uygun tekerleme, şarkı, oyun vs o şekilde geçiş yapıyorum."*

Etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara göre, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin yaygın olarak soru-cevap tekniğiyle değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Ayrıca her iki grupta oyun yoluyla değerlendirme stratejisinden de söz edilmiştir; ancak bu yöntemi deney grubundaki öğretmenler daha sık kullanmışlardır. Bununla birlikte deney

grubundaki öğretmenlerin, değerlendirme sonuçlarına göre etkinliklerinde iyileştirmeye gittikleri belirlen, kontrol grubundan bir öğretmenin bu uygulamadan bahsettiği görülmüştür.

D5: *"Günün sonunda bizim bir alarmımız var yine. Ne yaparsan yap aşk ile yap. Alarmımız çalıyor. Daha sonra çocuklar bulunduğu materyali ya da etkinliği bırakıyor, sonlandırıyor. Halıya geçiyoruz. Bir yuvarlak oluşturuyoruz. Bağdaş kuruyoruz ellerimiz dizimizde. Günü nasıl değerlendirdiğinizi düşünmenizi istiyorum diyorum. Gözlerinizi kapatın diyorum. Ondan geriye sayıyoruz. Gözlerimizi açtıktan sonra çocuklar gün içinde neler yaptıklarından bahsediyorlar. Hangi etkinlikleri yaptıklarını söylüyorlar. En çok hangi etkinliği yaparken mutlu oldun ya da neden öfkelendin, neden sıkıldın gibi sorularla beraber çocuklarla sohbet ediyoruz. Hem duygularını ifade ediyorlar, hem o gün mutlu oldukları, üzüldükleri ya da duygularının farklı olduğu etkinlikleri ifade etme şansı yakalıyorlar."*

D6: *"Mesela diyorum ki yok ben bunu almamalıyım. Çocuklara ya da eksik oldukları kavram, kazanım bir daha şu şekilde, şu etkinlikle tekrar edebilirim. Eksik kaldı. Bunları not alıyorum."*

D11: *"Masaların üstüne oturuyorlar. Mesela diyorum bugün gününüz nasıl geçti? İşte güzeldi diyorlar. Bazen işte genelde eğlenceliydi, güzeldi. Peki diyorum en çok sevdiğiniz etkinlik neydi bugün gün içinde diyorum. Ya da sizi üzen bir durum oldu mu? Ya da bazen top atıyorum. Mesela top kime gelirse. Ya da masanın etrafında ayaktaysak topu masadan yuvarlama gibi. Ya da kuklayı birbirlerine veriyorlar. O şekilde."*

K5: *"Değerlendirmede kronikleşmiş bir davranış sorunudur, bir şeydir onları yazıyorum ve görüşmede kayıt altına alıyorum. Genel olarak kavramları, kazananları zaten biliyorlar. Bireysel olarak da arkadaşlarının gerisinde olduğunu gözlem yaparak ve geri bildirimde bulunarak değerlendirme yapıyoruz. Gelişim raporları falan var. Oralara da yazıyoruz. Ona göre düzenleme yapıyoruz."*

K9: *"Değerlendirme sürecini genelde gün sonunda yapıyoruz. Otururak. Neler yaptığımızı öncelikle soruyoruz ve hatırlamalarına yardımcı olmaya çalışıyoruz. Daha sonra en çok zevk aldıkları etkinlik, en çok zorlandıkları etkinliklerin neler olduğunu, nasıl hissettikleri gibi sorular sorarak günü değerlendirip pekiştirmiş oluyoruz."*

Zaman yönetimine yönelik uygulamalarda ise, deney grubu öğretmenlerinin zaman yönetimi stratejilerine daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir. Deney grubu öğretmenlerinin etkinliklerin bitimini haber veren müzik açma, etkinlik süresi ile ilgili hatırlatmalarda bulunma, kum saati ve zamanlayıcı kullanma gibi uygulamalara yer verdikleri; kontrol grubundaki

öğretmenlerin ise bu tür uygulamalara daha sınırlı düzeyde yer verdikleri ve bazı öğretmenlerin zaman yönetimine ilişkin herhangi bir uygulama belirtmedikleri görülmüştür.

D2: *"10 dakika önce uyarı verme ya da birazdan tamamlayacağız… Video açabiliyorum, toplama şarkısı falan."*

D5: *"10 dakikalık kum saatimiz var. Oyun oynuyoruz. Ya da diyorum 3 kere kum saatini çevireceğim. Üçüncüden sonra toplanma zamanımız var. Ya da bir etkinliğimiz uzadığında kum saatini kullanıyoruz. Ya da kısa bir zaman dilimine ihtiyacımız varsa kum saatinin yarısı bittiğinde oyunumuz sonlanacak, etkinliğimiz tamamlanacak gibi çocuklarımla iletişime geçiyoruz.*"

K1: *"Şöyle mesela oyuncak toplayacaksak bir geri sayım açıyorum en altta mesela. Çocuklar onun geriye sayıp sıfıra gitmiş olması gerektiğini biliyorlar. Oyunlarda mesela şey yapıyorum. Oyun ya da mesela serbest zaman bahçeye çıkıyor. Son 10 dakika, son 5 dakika hazır hale getirmeye çalışıyorum çocukları. Ya da işte saatimizden bu buraya geldiği zaman sonlandıracağız..."*

K3: *"Yok aslında, özel belirttiğim bir şeyim yok. Zaten plan çerçevesinde gidersek onu düzenle uyguladığım zaman da ekstra bir şey çıkmazsa, gün içerisinde bir şey olmazsa yetiştiriyoruz, yetişiyor zaten."*

K12: *"Zaman için çocuklara anlayabilecekleri şekilde komutlar veriyorum aslında. Yani bir etkinlikteyken bir süre sonra 5 dakikanız kaldı ya da bazen sayıyoruz, geri sayıyoruz, şu kadar zaman kaldı falan. Onları yavaş yavaş oturtabiliyoruz."*

Müdahale programı kapsamında desteklenen deney grubundaki öğretmenlerin planlama, değerlendirme ve zaman yönetimi süreçlerini daha yapılandırılmış, esnek ve çocuk merkezli bir yaklaşımla yürüttükleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca etkinliklerin içeriğine değil; aynı zamanda uygulama sürecine dönüt verme, değerlendirme sonuçlarına göre iyileştirme yapma ve zamanı etkili biçimde yönetme gibi öğretim sürecinin bütüncül boyutlarına da odaklandıklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan, kontrol grubundaki öğretmenlerin bu alanlarda daha sınırlı uygulamalara yer verdikleri ve zaman yönetimi gibi bazı alanlarda eksik yaklaşımlar sergiledikleri görülmektedir.

İstenmeyen davranışlara yönelik stratejiler

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara ilişkin görüşleri; önleyici stratejiler, destekleyici stratejiler ve tepkisel/kısıtlayıcı stratejiler olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

Şekil 8'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Şekil 8

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik kullandıkları stratejiler

Kod Sistemi	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU	TOPLAM
İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA YÖNELİK STRATEJİLER			0
Önleyici Stratejiler			0
Lori merkezinde rahatlamasını sağlama	18		18
Hikaye, canlandırmalar ile uygun davranışların öğretimi	15		15
Kuralları hatırlatma	11	1	12
Duygularının nedenini fark etmesini sağlama	10		10
Çocuklara problem çözme fırsatı sunma	8	2	10
Çocuklara problem çözme stratejilerini öğretme	8		8
Duygu ile davranış arasındaki bağlantıyı belirtme	6		6
Empati kurmasını sağlama	3	1	4
Adil çözüm üretmesini sağlama	3		3
Destekleyici Stratejiler			0
Doğru davranışa yönlendirme	5	8	13
Davranışın nedeni hakkında konuşma	4	7	11
Duyguları hakkında konuşma	4	5	9
Çocuğun duygusunu fark etmesini sağlama	9		9
Aileyle iletişim kurma	1	6	7
Rehber öğretmen ile görüşme	1	5	6
Çözüm için seçenek sunma	1	5	6
Teşvik edici övgü	3	2	5
Sözel uyarı		2	2
Ödül verme (çıkartma vb.)		1	1
İstenmeyen davranış durumunda sorumluluk verme	1		1
Tepkisel/Kısıtlayıcı Stratejiler			0
Etkinlikten/oyun saatinde mahrum bırakma		7	7
Ortamdan uzaklaştırma-Yerini değiştirme		1	1
Bebekler sınıfına göndereceğini söylemek		1	1
Özür diletme		1	1
TOPLAM	111	55	166

Şekil 8 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik kullandıkları stratejilerde bazı benzerlikler bulunmakla birlikte, genel olarak farklılaştıkları görülmektedir.

Önleyici stratejiler kapsamında, her iki grup öğretmenin de kuralları hatırlatma, çocuklara problemi çözmeleri için fırsat tanıma ve empati kurmalarını sağlama yönünde uygulamalar gerçekleştirdiği görülmekle birlikte, bu uygulamaların deney grubunda daha yoğun olarak ifade edildiği tespit edilmiştir. Diğer yandan sadece deney grubundaki öğretmenlerin lori merkezinde rahatlama, hikâye ve canlandırmalarla uygun davranışları öğretme, duygularının nedenini fark etmesini sağlama, çocuklara problem çözme stratejilerini

öğretme, duygu ile davranış arasındaki bağlantıyı belirtme ve adil çözüm üretmesini sağlama stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

D1: *"İşte hani onun yerine ne yapabilirdin, nasıl bir çözüm bulabilirdin diye sohbet ediyorum. Ve sonra arkadaşıyla konuşmasını istiyorum. Arkadaşıyla zaten konuşuyoruz, mahcup oluyor ya zaten direkt diyor özür dilerim falan diye söylüyor ama hani birazcık arkadaşın sana bu şekilde yaklaştığında sen ne yaparsın? Empati kurmasını sağlıyorum. Aslında duyguları hakkında konuşuyorum. Arkadaşının ne hissettiğini soruyorum. Zaten hani dediğim burada hatasını anlıyor çocuklar. Konuşuyorlar. Ya da sen benim oyuncağımı aldığın için hani nedenini en azından arkadaşına ifade ediyor."*

D7: *"Diyorum ki hani... görevini yerine getirmediğin için ya da kurala uymadığın için. Biz bu kuralı beraber almıştık. Herkesin uyması gerekiyor. Sen de söz verdin bunun için. Bak imzan da burada diyorum işte. Parmak izin burada diyorum. Hatırlatıyorum kuralımızı."*

D11: *"Diyorum hani şu an seni ne üzdü? Duygusunun önce farkına varmasını sağlıyorum. İşte bu yüzden üzüldüm, işte buna çok kızdım diyor. Ne yapabiliriz diyorum. İşte ne yapsak daha iyi hissedersin diyorum. Hani bizim diyorum lori merkezindeki çözümlerimiz var diyorum. Lori merkezine hani yönlendirelim. Hemen zaten bir şey oluyor. Bir ağlama duruyor. Ne yapabilirdik deyince bir oraya hani dikkatini veriyor. Oradan incelemeleri de çünkü daha kolay oluyor. Diyor şunu yapabilirim. Bazen böyle yani o çok sinir anında kızın diyor. Ama diyorum belki istemeden yapmış olabilir mi? Bunu bir düşün istersen diyorum. Şimdi ben ona kızsam, o şu an sen nasıl hissediyorsun? Üzgünüm. Ben ona kızsam o da üzülmez mi? Diyorum. Aslında bu çözüm adil mi? O zaman üzülürüm. O zaman diyorum başka bir çözüm üretebiliriz. Bir düşün bakalım. Hani artık önceden mesela ben direk çözüm söylüyordum. Ama artık yapmıyorum."*

K6: *"Üzülüyorum ben şu anda bu harekete diyorum. Arkadaşın da sanırım üzülüyor diyorum. Empati kurmasını sağlıyorum."*

K9: *"Problemi onun çözmesini bekliyorum. Ciddi anlamda zorlanıyor ve çözemiyorsa bana geliyor çocuklar. Zaten bunu da kural olarak koyduk. Problemi önce kendin hallet. Arkadaşınla yaşıyorsun, arkadaşınla hallet. Halledemediğin zaman gelip bana söyleyebilirsin. Benimle paylaşabilirsin, ben dâhil olurum konunuza diyorum."*

Destekleyici stratejilere bakıldığında, her iki grup öğretmenin de çocukları doğru davranışa yönlendirme, davranışın ve duygunun nedenine ilişkin konuşmalar yapma ve teşvik edici övgü kullanma gibi benzer yaklaşımlar benimsedikleri görülmektedir. Aileyle iletişim kurma, rehber öğretmene yönlendirme ve çözüm için seçenek sunma stratejilerinin kontrol grubundaki öğretmenler tarafından daha sık ifade edildiği tespit edilmiştir. Öte yandan, yalnızca deney grubundaki öğretmenlerin çocuğun duygusunu fark etmesini sağlama ve istenmeyen davranış durumlarında çocuğa sorumluluk verme uygulamalarına yer verdikleri; buna karşılık sadece kontrol grubu öğretmenlerinin sözel uyarı ve ödül verme stratejilerinden söz ettikleri belirlenmiştir.

D2: *"Gürültü yapana gidip bir yere almak yerine başına dokunma, bir görev verme... Hani klasik ama etkili uygulamalar bence. Bunları kullanıyorum."*

D3: *"Yani o tür durumlarda zaten zarar verdiyse önce nedenini öğrenmeye çalışıyorum. Sonuçta karşıdan, sebepsiz de zarar vermiş olmadıkları için illa ki onu dürten bir şey ortaya çıkıyor. Onu rahatsız eden bir durum olması gerekiyor. Ama çözümün bu şekilde olmayacağını, duygularını bu şekilde ifade edemeyeceğiyle ilgili konuşuyorum."*

K2: *"Çözmelerini beklerim önce. Yani direkt müdahale etmem. Kendi kişiliğinde de o var. Birebir çözmelerini beklerim. Eğer çözemiyorlarsa işte gelin beraber bir şey yapalım. Aracı gibi. Çözüm önerisi sunarım."*

K4: *"Bir ödül yöntemiyle. Sınıf kurallarına uyanlara artı bir stiker. Ay sonunda en çok stikere olana ödül şeklinde devam ediyorum."*

K8: *"Birlikte konuşabiliriz, sakinleşebiliriz. Ama bu davranışla tekrar edersen arkadaşların üzülecek diyorum o da 'çevremdeki bütün arkadaşlar benimle oynamak istemiyor' diyor. Niçin oynamak istemiyor? Düşün. Ona vurduğum için. Ama bak vurduğun zaman neler olabileceğini bir sonucunu gördük seninle diyorum. Zarar verdiğin için gelmiyor. Yani sonuçlarını göstermem gerekiyor. Yani çocuk sandalyesini alıp gittiği zaman o anda farkına varmıyor. Birkaç gün sonra benimle oynamıyor o yüzden vuruyorum. Sonra diyorum ki, bakın neden gittiğini soralım. Arkadaşını çağırıyorum. Niye gitmeyin? Bana vuruyor. Arkadaşı uzaklaştırdı. Yani sonuçları görmesini sağlıyorum mutlaka. Doğru davranışı anlatıyorum."*

Tepkisel/kısıtlayıcı stratejiler ise yalnızca kontrol grubu öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Bu stratejiler; çocuğu etkinlikten ya da oyundan mahrum bırakma, ortamdan uzaklaştırma ya da yerini değiştirme, bebekler sınıfına göndereceğini söyleme ve özür diletme şeklinde sıralanmaktadır. Deney grubu öğretmenlerinin bu tür tepkisel stratejileri kullanmadıkları tespit edilmiştir.

K3: *"Eğer uymuyorsa davranışlara mahrum bırakma gibi. Biraz yaptırımlı olarak yaklaşıyorum o tarz çocuklara. Ortamdan o oyuncağı alıyorum. Diyorum ki şu an oynayamayız bununla. Başka bir oyuncakla oynayayım diyorum. Kaldırıyorum mesela. Belli bir yaptırımım oluyor. Oyun saatinde oyunda oynayamama ya da istediği bir etkinliği o anda yapamama gibi mahrum bırakma şeklinde bir yaptırımım oluyor. Böyle ilerlemeye çalışıyorum."*

K5: *"Yani başta da hiç kabul edilemeyecek bir şeyin birisinin birisine zarar vermesi olduğunu konuştuk. Zarar verdiğin durumda da Oyun oynamamayı seçiyorsun. Devam ettiğinde oturtuyorum. Düşünüyor."*

K10: *"Bu tarz durumlarda mahrum bırakma stratejisi uyguluyorum ben. Cezadan hoşlanmıyorum ama mahrum bırakma çocuklar için yeteri kadar somut bana göre. Oyuncağını toplamazsan yani şu an sınıfı topluyoruz ve katılmazsan bir sonraki etkinliğe de katılamazsın gibi zincirleme gidiyor. Bir görev bilinci aslında bu benim için. Kurallara uymayan bir çocuk olduğunda da etkinliğe katılamama ya da yeteri kadar hoşlandığı bir şeyi elinden almak gibi demeyeyim de yani biraz uzak durmak gibi oluyor aslında. Yani ki biz bahçeye çıkıyoruz, o da çıkıyor. Bundan mahrum kalmıyor fakat bahçede benim yanımda oturuyor ya da başka bir görev yapıyor ya da atıyorum bahçede resim yapıyor gibi. Biraz mahrum bırakma tekniğinden yararlanıyorum ben."*

K12: *"Yaptırım uygulayabiliyoruz. Oyun saatinden çekebiliyorum. Uyarılara rağmen devam ediyorsa o an etkinlikten ayrı kalıp düşünmesini sağlıyorum."*

Bu bulgular, müdahale programının etkisiyle deney grubundaki öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik daha çok önleyici ve destekleyici stratejilere yöneldiklerini, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyen yapıcı bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Buna karşılık, kontrol grubundaki öğretmenlerin tepkisel ve kısıtlayıcı stratejilere başvurma eğiliminde olmaları ve önleyici stratejileri kullanmamaları, bu grupta davranış yönetiminin daha çok geleneksel disiplin anlayışıyla yürütüldüğünü göstermektedir.

Çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici uygulamalar

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici uygulamalarına ilişkin görüşleri; etkinlikler aracılığıyla destekleme ve öğretmen-çocuk etkileşimi olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

Şekil 9

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici uygulamaları

Kod Sistemi	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU	TOPLAM
ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ UYGULAMALAR			0
Etkinlikler Aracılığıyla Destekleme			0
Drama ve canlandırma	12	5	17
Hikaye kitabı okuma (prososyal davranışlara yönelik)	12	4	16
Sakinleşme teknikleri öğretme	12	2	14
Arkadaşlık bağını güçlendirici uygulamalar	6	4	10
Problem çözme stratejileri öğretme	9		9
Duygulara yönelik oyunlar	8		8
Nezaket ve Övgü Etkinlikleri	5		5
Etkinliklerde kazanım içinde yer verme		4	4
Selamlaşma rutini	2		2
İşbirliğine dayalı oyunlar	2		2
Öğretmen-Çocuk Etkileşimi			0
Duygularını ifade etmelerini destekleme	15	5	20
Çocukların duygularını önemseme	11	1	12
Çocukların duygularını anlama ve kabul etme	9	2	11
Empati kurmalarını sağlama	8	3	11
Çocuklarla duyguları hakkında konuşma	7	2	9
Çocuklara saygı duyma	5		5
Övgüde bulunarak teşvik etme	1	4	5
Sorumluluk verme	4		4
Model olma	3	1	4
Prososyal davranışlara yönelik konuşma		1	1
TOPLAM	131	38	169

Şekil 9 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik çeşitli uygulamalara yer verdikleri, ancak bu uygulamaların çeşitliliği ve yoğunluğunun deney grubunda belirgin şekilde daha fazla olduğu görülmektedir.

Etkinlikler aracılığıyla destekleme kapsamında, her iki gruptaki öğretmenlerin drama ve canlandırma, prososyal davranışlara yönelik hikâye kitabı okuma, sakinleşme teknikleri öğretme ve arkadaşlık bağını güçlendirici uygulamalara yer verdikleri; ancak bu stratejilerin deney grubu öğretmenleri tarafından daha sık ifade edildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, yalnızca deney grubundaki öğretmenlerin problem çözme stratejileri öğretme, duygulara yönelik oyunlar, nezaket ve övgü etkinlikleri, selamlaşma rutini oluşturma ve işbirliğine dayalı oyunlar gibi uygulamalara yer verdikleri belirlenmiştir. Öte yandan kontrol grubundaki bazı öğretmenlerin, sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik doğrudan etkinlikler yerine, kazanımlarda bu becerilere yer verdiklerini ve ayrıca bu konulara özel etkinlik planlamadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

D6: "*İşte, annecim sakinleşmek için ne yapabiliriz? Balon üfleyelim mi hemen? Balon üflüyoruz. Beşik gibi sallanma yöntemi. Bunları öğretiyorum.*"

D11: *"Birbirinize nazik davranacak mıyız bugünden sonra? Güzel bir konuşma yaptık. Onun üstüne hikâye okudum. İşte kibar olmak diye bir kitap vardı, biliyorsunuz. O kitaplardan okudum. Ama bunu biz bir hafta boyunca yaydık. Hep onu anlatan, empati kurmasını böyle geliştirecek ve o becerileri geliştirecek etkinlikler aldık. Bir haftaya yaydık."*

D12: *"Aslında aralarındaki ilişkileri destekleyecek etkinlikler. Destekleyecek şeyler, beraber grup oyunları çok yapıyorum. Birlikte bir şeyi başaracağını gösteren grup çalışmaları çok yapıyorum. Sınıfı mesela dörde, beşe bölüyorum ve hani hep beraber çalışınca ne çıkıyor? Yani tek başına bunu yapıp mesela çok büyük bir etkinlik hazırlıyorum ilk başlarda. Diyorum ki bunu hadi hep tek başınıza boyamaya çalışın. Yapamıyorlar. Şimdi diyorum hadi hep beraber bir yapalım ne kadar hızlı gidiyor."*

K7: *"Sosyal ve duygusal alan olarak daha çok biz Türkçe etkinliklerinde hikâye kitapları ve peşinde sohbetler ediyoruz. Gerekirse drama yapıyoruz. Neler hissettiğim gibi bu tarz uygulamalar kullanıyorum,"*

K8: *"Hikayelerde de şöyle yaptım. Dramada, hikâyede mesela yapıştırıcılar alıyorduk, bıyık yapıyorduk, işte şey yapıyorduk. Onlar baktılar ki böyle komik komik şeyler yapıyor. Bu normal bir şey. Sonra onlara da verdim. Kendilerini iyi ifade edebilmelerini geliştirmek adına… Yani işte öğretmenim ben de olacağım. Ay sen de mi yapacaksın? Hadi gel bakalım diyerek. Sosyal anlamda drama çok önemli sınıf içerisinde. Çocuğun kendini ifade etmesini. Yani sosyal duygusal anlamda problem yaşayan çocuklarla drama çok önemli. Sınıf içerisinde yavaş yavaş tabii hani bu iki üç aydır oldubitti mi hayır. Daha da bir süreç ve bu süreç devam edecek."*

Öğretmen-çocuk etkileşimi kapsamında ise, her iki grup öğretmenin de duyguların ifade edilmesini destekleme, çocukların duygularını anlama, kabul etme ve önemseme, empati kurmalarını sağlama, çocuklarla duygular hakkında konuşma, övgüde bulunarak teşvik etme ve model olma uygulamalarına yer vermiştir. Ancak bu uygulamalar, deney grubundaki öğretmenler tarafından daha fazla vurgulanmıştır. Ayrıca, çocuklara saygı duyma ve onlara sorumluluk verme uygulamalarının yalnızca deney grubundaki öğretmenler tarafından dile getirildiği, prososyal davranışlara yönelik konuşmanın ise sadece bir kontrol grubu öğretmeni tarafından ifade edildiği görülmüştür.

D2: *"Mesela bugün daha oldu. Ağlayan çocuk vardı, diğerleri böyle işte kendi hallerindelerdi, oyuncak oynamak istiyorlardı. Dedim ki biliyor musunuz işte o bugün annesini çok özlediği için ağlıyor. Bakın ne kadar üzgün hissediyor kendini. Acaba biz Asya'ya bugün ne yapsak? Dedim. İşte Asya sen benimle oynayabilirsin, Asya benimle*

oyna falan. Böyle bir Asya kendini bir güvende hissetti. O çocuğun duygusunda diğerlerinin görmesini ve anlamasını sağlamaya çalışıyorum."

D8: *"Duyguların ifade edilmesi, işte karşımızdakini anlama, işte mutlu olduğumuzu dile getirme, ifade etme gibi bunlarla ilgili konuşuyorum, önemsiyorum."*

K5: *"Bütün duyguların normal olduğunu konuşarak… Hepsinin normal olduğunu, kızgın olabilirsin işte falan diye konuşuyoruz hani o duyguları hakkında."*

K8: *"Bu devam eden bir şey. Onun her yaptığı küçük bir şey de "Aa çok güzel." İşte buydu. "Aa çok güzel." İşte geldiği anda çantasının montunu yere atan, fırlatan, işte arkadaşını sürekli vuran, davranış gösteren öğrencinin her gün Aa işte bak bugün ben seni takip ettim, gözlemledim. Çok güzel oynadın arkadaşınla, çok iyiydin, muhteşemdin"*

K10: *"Açık iletişim kullanıyoruz. Küsmek, darılmak... Böyle şeylere çok izin vermemeye çalışıyoruz. Hemen konuşmalarını sağlamaya çalışıyoruz. Ben de hemen duygularımı söylüyorum. Yorgunsam hemen yorgun olduğumu söylüyorum. O gün hastaysam bugün hastayım diye baştan söylüyorum. Ağlamak isteyen çocuğa hiçbir zaman ağlama demem. Ağlamak istiyorsan ağlayabilirsin, rahatlayabilirsin. Yani duygularını rahatça ifade etmelerine yardımcı olmak istiyorum. Ben de ifade ediyorum duygularımı."*

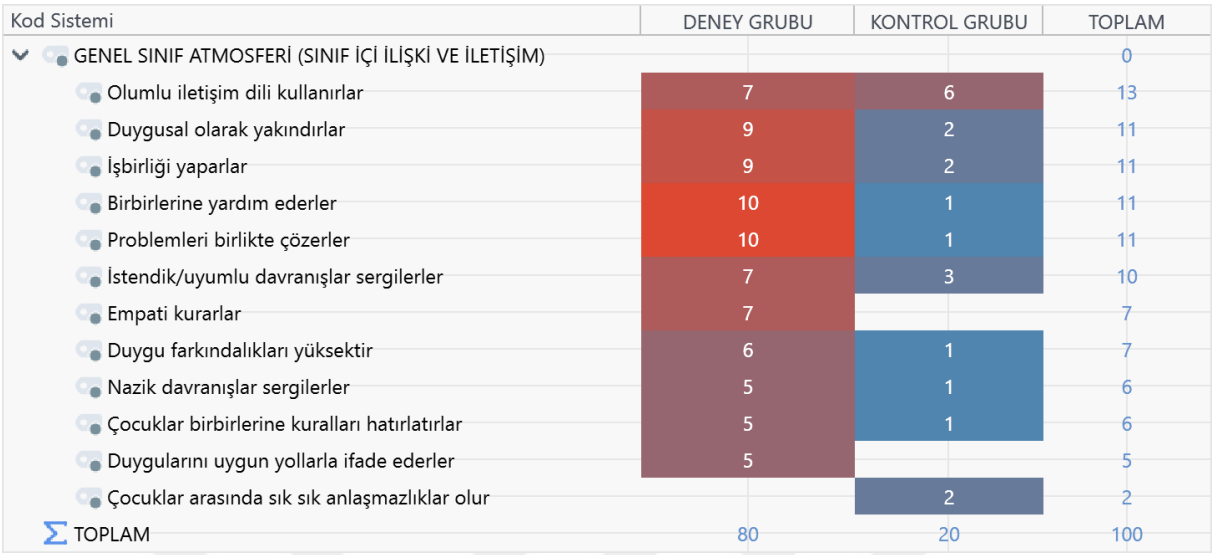
Deney grubu öğretmenlerinin sosyal duygusal öğrenmeyi desteklemeye yönelik hem etkinlik temelli hem de etkileşim odaklı stratejilere daha sistemli ve çeşitli biçimde yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, müdahale programının öğretmenlerin çocukların duygu farkındalığını geliştirme, olumlu sosyal ilişkiler kurmalarını destekleme ve sosyal-duygusal becerileri yapılandırılmış şekilde öğretme konularında farkındalık ve yetkinlik kazanmalarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Genel sınıf atmosferi (sınıf içi ilişki ve iletişim)

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin genel sınıf atmosferine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarına ilişkin görüşler



Kod Sistemi	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU	TOPLAM
GENEL SINIF ATMOSFERİ (SINIF İÇİ İLİŞKİ VE İLETİŞİM)			0
Olumlu iletişim dili kullanırlar	7	6	13
Duygusal olarak yakındırlar	9	2	11
İşbirliği yaparlar	9	2	11
Birbirlerine yardım ederler	10	1	11
Problemleri birlikte çözerler	10	1	11
İstendik/uyumlu davranışlar sergilerler	7	3	10
Empati kurarlar	7		7
Duygu farkındalıkları yüksektir	6	1	7
Nazik davranışlar sergilerler	5	1	6
Çocuklar birbirlerine kuralları hatırlatırlar	5	1	6
Duygularını uygun yollarla ifade ederler	5		5
Çocuklar arasında sık sık anlaşmazlıklar olur		2	2
TOPLAM	80	20	100

Şekil 10 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin genel sınıf atmosferine ilişkin bazı ortak değerlendirmelerde bulundukları, ancak deney grubu öğretmenlerinin daha zengin ve çeşitli sınıf içi ilişki ve iletişim örnekleri sundukları görülmektedir. Her iki grup öğretmeni, sınıflarında olumlu iletişim dilinin kullanıldığını ve çocukların duygusal olarak birbirlerine yakın olduklarını ifade etmiş; iş birliği yapma ve yardım etme gibi davranışların da hem deney hem kontrol grubu sınıflarında gözlendiği belirtilmiştir. Ancak bu tür uygulamalar, deney grubu öğretmenleri tarafından daha yüksek sıklıkta dile getirilmiştir.

Deney grubu öğretmenlerinin sınıflarında çocukların problemleri birlikte çözme, istendik/uyumlu davranışlar sergileme, empati kurma, duygusal farkındalıklarının yüksek olması, nazik davranışlar gösterme, birbirlerine kuralları hatırlatma ve duygularını uygun yollarla ifade etme gibi davranışlarının daha yaygın biçimde gözlendiği belirlenmiştir. Öte yandan, yalnızca kontrol grubundaki öğretmenler sınıflarında çocuklar arasında sık sık anlaşmazlık yaşandığını ifade etmişlerdir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarına ilişkin görüşlerine yönelik ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

> D2: *"Sene başına göre daha iyi. Bu eğitimden sonra bence daha iyi. Daha önce çok dediğim gibi duygularını görmek yerine hani anı kurtarmak adına bir şeyler yapıyormuşum ona. Ben iyi bir şey yaptığımı zannediyordum. Bazen artık şunu kabullendiriyorum ki bugün bir etkinliğin yarım kalabilir. Ama diyorum o çocuk sınıfa*

ait olduğunu, öğretmenin onu anladığını, üzüldüğü zaman sinirlenmenin kabul görebildiğinin, bazen duyguları tamir etmenin o etkinliği yapmaktan daha önemli olduğunu anladım. Bazen bir etkinliğimiz yarım kalıyor ama o problemle ilgili oturup konuşuyoruz. Çocukların kendi, birbirleriyle olan iletişimleri, ilişkileri daha iyi. Mesela aslında sürekli bağıran bir kız çocuğum vardı. Şimdi sen niye bağırıyorsun diyemiyorum. Ama artık şey diyorlar, hemen bir iki kişi toplanıyor falan. Birbirlerine aslında çözüm ürettikleri süreç oluyor. Artık %90 çözümü ben üretmiyorum. Eskiden %90 ben üretiyordum, emrediyordum bir nevi. Hadi bunu yapın, çözüm bu. Ama artık %90 kendileri buluyorlar."

D9: "*Benim öğrenciliğim şu anda birbirlerine rahatsızlıklarını, sıkıntılarını asla es geçmeyendir. Birbirine yardım eden. Bazen arkadaşı kalemini bulamadığında hiç bana duyurmadan öbür arkadaşın hemen kalemini verir, boyasını verir. Bir tane oyuncağını ben şimdi 5 dakika oynayayım ondan sonra da sen oyna. Ha olmadı tamam üzülüyorsan tamam önce sen 5 dakika oyna gibi davranışlar gösterdi. O kadar vicdanlı bir sınıf oldu ki…"*

K1: *"Çocuklar çok bireysel davranıyorlar. Aileler fazla evhamlı ve çocuklar tabi daha ben merkezi dönemlerine tam çıkmadıkları için dünyanın kendi etraflarında döndüğünü sanıyorlar. Arkadaşlarıyla sık sık anlaşmazlık yaşıyorlar. Bunları konuşarak çözmeleri konusunda yoğunlaşıyoruz. Bu yönde ilerlemeye çalışıyoruz."*

K2: *"Paylaşma bu dönemde, özellikle paylaşma çok sıkıntılı oluyordu. Onu aştık. Hatta birbirlerine hediye veriyorlar çocuklar artık, işbirliği yapıyorlar. Arkadaşlık ilişkileriyle de oturmuş durumda."*

K3: *"Bir gruplaşma var. Bir kısım, 3-5 çocuk diyeyim, kız çocuğu kendi aralarında, diğer erkekler kendi aralarında. 4-5 grup halinde anlaşanlar kendi aralarında ankaşıyorlar. Ve o gruplar arasında diğer gruptaki öbür çocuğun yanına gidip de oynamak istediğinde falan bazen almayabiliyorlar bu grupları, bir sınır koyabiliyorlar. Öyle noktalarla bazen sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Anlaşmazlıklar yaşanıyor yani genel olarak."*

Deney grubundaki öğretmenlerin uygulamaları sonucunda çocukların sosyal ilişkilerinin daha güçlü, duygusal paylaşımlarının daha yoğun ve iş birliği düzeylerinin daha yüksek olduğu, dolayısıyla sınıf ortamlarının daha destekleyici ve olumlu bir atmosfer sunduğunu göstermektedir. Müdahale programının, öğretmenlerin sınıf içi ilişki ve iletişimi daha bilinçli şekilde yönetmelerini sağladığı ve çocuklar arasında sosyal-duygusal iklimin güçlenmesine katkıda bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

4.2.2. Deney grubundaki öğretmenlerin eğitim, uygulama ve mentörlük sürecine ilişkin görüşleri

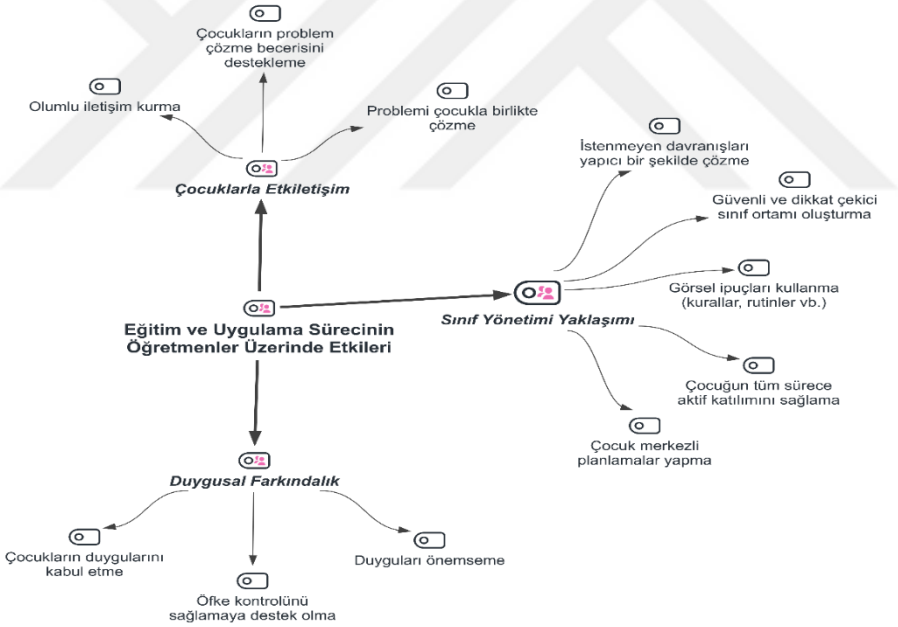
Bu alt problem kapsamında, deney grubunda yer alan öğretmenlerin "Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Değerlendirme Formu"na verdikleri yanıtlar ve mentörlük toplantılarının kayıtları analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, iki ana başlık altında sunulmuştur: Eğitim ve uygulama sürecine ilişkin görüşler, mentörlük sürecine ilişkin görüşler.

Eğitim ve uygulama sürecine ilişkin görüşler

Eğitim ve uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşleri, *eğitim ve uygulama sürecinin öğretmenler üzerinde etkisi, eğitim ve uygulama sürecinin çocuklar üzerinde etkisi, gökkuşağı lori merkezi ve materyallerin çocuklar üzerinde etkisi* olmak üzere 3 ana tema altında toplanmıştır.

Şekil 11

Eğitim ve uygulama sürecinin öğretmenler üzerinde etkisi



Şekil 11 incelendiğinde, eğitim ve uygulama sürecinin deney grubunda yer alan öğretmenler üzerindeki etkileri "sınıf yönetimi yaklaşımı, duygusal farkındalık ve çocuklarla etkileşim" olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır.

Öğretmenler, sürecin kendilerini güvenli ve dikkat çekici bir sınıf ortamı oluşturma, görsel ipuçları kullanma (örneğin, kurallar, rutin panoları vb.), çocukların sürece aktif katılımını sağlama, çocuk merkezli planlama yapma ve istenmeyen davranışları yapıcı yollarla ele alma konularında geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu gelişim, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin

daha bütüncül, esnek ve çocuk ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım benimsemelerine katkı sağlamıştır. Bu kapsamda bir öğretmen, sürecin sınıf yönetimine etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Bu program ile sınıf yönetiminde karşılaştığımız çocukların zorlayıcı duygular karşısında çözüm üretme çeşitliliği noktasında bakış açımızı, süreç penceremizi genişlettiğini ve daha farklı düzenlemelerimizi fark ettik" (D9).*

Ayrıca öğretmenler, süreç sonunda çocukların duygularını fark etme ve kabul etme, duyguları önemseme, öfke kontrolü konusunda destek olma ve sorun davranışlar karşısında daha sakin ve bilinçli tepkiler verme konularında kendilerinde farkındalık geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeler, sürecin öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeylerine olumlu katkı sunduğunu göstermektedir. Öğretmenler bu süreci şöyle değerlendirmişlerdir:

> *"Çocukların duygularını fark etmeleri, duygularını ifade etmeleri, duygularının nedenini anlamaları noktasında çocuklara rehberlik etmeyi öğrendim. Benim de çocukların duygularını kabul etme noktasında farkındalığım arttı." (D8)*

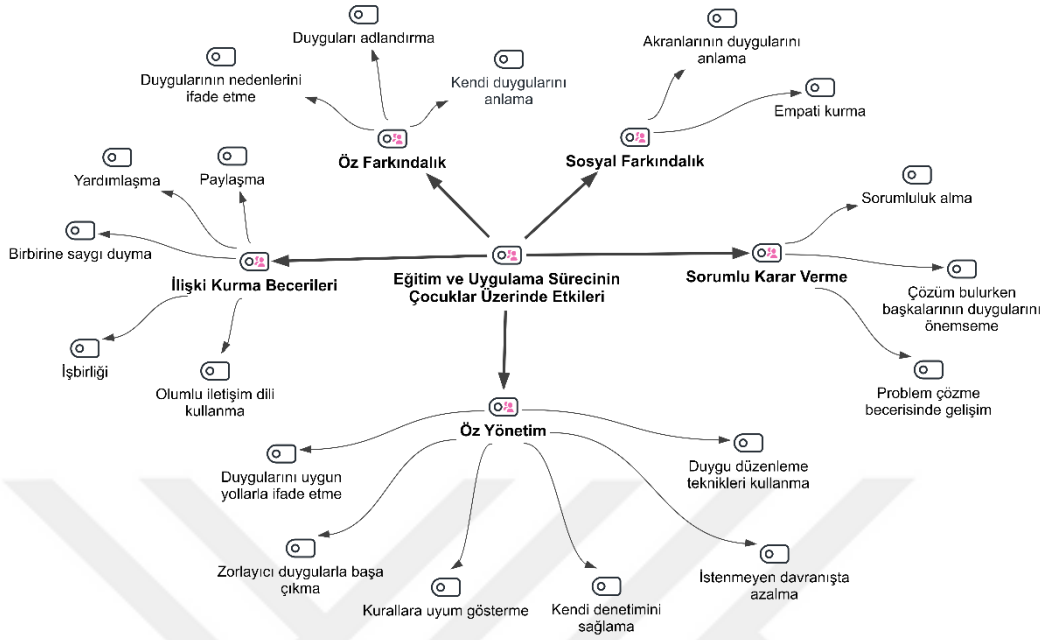
> *"Çocukların duygularını ifade etmeleri ve zorlayıcı duygularla başa çıkmaları konusunda farkındalığım arttı. Özellikle öfke kontrolünde daha sabırlı davranmam gerektiğini öğrendim." (D7)*

Son olarak, çocuklarla etkileşim alt teması kapsamında öğretmenler; çocukların problem çözme becerilerini destekleme, olumlu iletişim kurma ve problem durumlarında çocukla birlikte çözüm üretme gibi beceriler açısından kendilerini geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Çocuklarla etkileşim konusunda ise bir başka öğretmen şunları dile getirmiştir:

> *"Problem çözme konusunda çocuklarla birlikte çözüm üretmenin önemini fark ettim. Artık çocuklarla daha çok konuşuyor, onların fikrini soruyorum." (D4)*

Şekil 12

Eğitim ve uygulama sürecinin çocuklar üzerinde etkileri



Şekil 12 incelendiğinde, eğitim ve uygulama sürecinin çocuklar üzerindeki etkileri öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri, öz yönetim ve sorumlu karar verme olmak üzere beş temel sosyal-duygusal öğrenme becerileri alanında değerlendirilmiştir.

Deney grubu öğretmenlerinin ifadelerine göre, süreç sonunda çocuklarda öz farkındalık becerilerinde belirgin gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğretmenler, çocukların kendi duygularını tanıma, duygularını doğru şekilde adlandırma ve bu duyguların nedenlerini ifade etme konusunda daha yetkin hâle geldiklerini belirtmişlerdir.

> *"Etkinlikler sayesinde çocuklar önce duygularını fark etmeye başladılar. 'Şu anda üzgünüm öğretmenim' diyen bir çocuk, artık neden üzgün olduğunu da ifade edebiliyor." (D6)*

> *"Çocuklar duygularını tanımlama ve ifade etme konusunda çok geliştiler. Artık bir problem yaşadıklarında önce nasıl hissettiklerini ifade ediyorlar." (D7)*

Sosyal farkındalık becerileri kapsamında ise çocukların akranlarının duygularını fark etme ve empati kurma konularında ilerleme gösterdiği vurgulanmıştır. Bu durum, çocukların sosyal çevrelerine karşı daha duyarlı ve anlayışlı bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir.

> *"Çocuklar birbirlerinin duygularını daha iyi anlamaya başladılar. Empati kurma davranışları çok gelişti. Artık arkadaşlarının ihtiyaçlarını fark edip ona göre davranıyorlar." (D2)*

"Programın en güzel yanı çocukların birbirlerini daha çok önemsemeleri oldu. Birbirlerinin duygularına karşı daha duyarlılar." (D9)

İlişki kurma becerileri bağlamında, öğretmenler çocukların olumlu iletişim dili kullanma, paylaşma, yardımlaşma, saygılı davranma ve iş birliği yapma gibi becerilerde olumlu yönde gelişim kaydettiklerini ifade etmişlerdir.

"Çocuklarımın iletişim dilinde belirgin bir iyileşme var. Daha nazik ve olumlu cümleler kuruyorlar, birbirleriyle daha yapıcı bir ilişki içindeler." (D11)

"Paylaşma ve işbirliği becerileri gözle görülür şekilde arttı. Oyunlarda bile birbirlerine destek olmayı daha çok tercih ediyorlar." (D5)

Öz yönetim alt teması çerçevesinde, çocukların zorlayıcı duygularla baş etme, duygularını uygun yollarla ifade etme, duygu düzenleme tekniklerini kullanma, istenmeyen davranışların azalması, kurallara uyum sağlama ve kendini denetleme becerilerinde gelişim gösterdikleri belirtilmiştir. Bu kazanımlar, çocukların bireysel öz düzenleme kapasitelerini artırdığına işaret etmektedir.

"Öfkesini kontrol edemeyen çocuklar bile artık duygularını daha sakin ifade etmeyi deniyor. 'Şu an çok sinirliyim, biraz dinlenmek istiyorum' gibi cümleler kurabiliyorlar."(D8)

"Kurallara uymayan öğrenciler artık sınıf rutinlerine daha kolay adapte oluyor. Sınıf içinde kendini daha çok denetleyen çocuklar var."(D3)

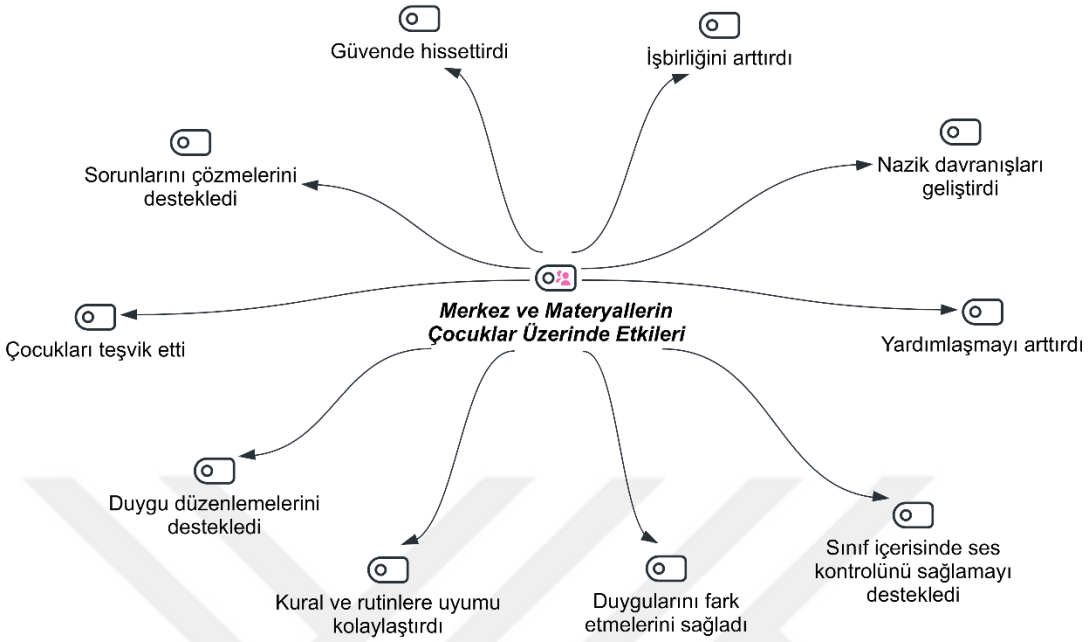
Son olarak, sorumlu karar verme becerisi kapsamında, çocukların problem çözme becerilerinde gelişme gösterdiği ve çözüm üretme sürecinde başkalarının duygularını dikkate alma eğilimlerinin arttığı vurgulanmıştır. Bu durum, çocukların karar alma süreçlerinde daha empatik ve sorumluluk sahibi bir yaklaşım geliştirdiklerini göstermektedir.

"Problem çözme konusunda çocuklar artık daha aktifler. 'Şimdi ne yapabilirim?' diye düşünüyor ve arkadaşlarıyla çözüm arıyorlar."(D10)

"Çözüme ulaşırken birbirlerinin duygularını önemseyerek karar veriyorlar. Bu da büyük bir değişim." (D4)

Şekil 13

Program kapsamında geliştirilen merkez ve materyallerin çocuklar üzerinde etkileri



Deney grubu öğretmenlerinin görüşlerine göre, program kapsamında geliştirilen Gökkuşağı Lori Merkezi ve destekleyici materyaller, çocukların çok yönlü gelişimlerine katkı sağlamıştır. Şekil 13'te görüldüğü üzere, öğretmenler söz konusu merkezin ve materyallerin çocuklarda çeşitli becerilerin gelişimini desteklediğini vurgulamışlardır.

Öğretmenler, merkezin çocuklara güvenli bir alan sunduğunu, çocukların duygularını fark etmelerine ve düzenlemelerine yardımcı olduğunu, problemlerini çözmelerine olanak tanıdığını ve teşvik edici bir öğrenme ortamı yarattığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda kural ve rutinlere uyumu kolaylaştırdığı, sınıf içerisinde ses kontrolünü desteklediği, çocuklara yardımlaşma, nazik davranış sergileme ve iş birliği yapma gibi beceriler kazandırdığı da belirtilmiştir. Gökkuşağı lori merkezi ve materyallerin çocuklar üzerinde etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

> *"Bir öğrencim kendini ifade ederken gökkuşağı lori merkezine gidip 'Şu anki duygumun ne olduğunu bilmiyorum' dedi. Sonra bana gösterdi, 'Bu neydi' diye. Kendisini 'özlemiş' hissediyormuş." (D1)*
>
> *"Sınıf içinde oluşturulan Gökkuşağı Lori Merkezi, güvenli alanların olması çocukları güvende hissettirdi. Bu alana ikili yaşanan zor durumlarda yönlendirme yapmadan kendi başlarına gittiklerini, sonrasında sakinleşip bizim yanımıza gelip etkinliğe devam ettiklerini gözlemledim."(D7)*

"Günlük akışımız çok güzel ilerliyor. Çocuklarım kendisi koyuyorlar. Hatta ben karışmıyorum. Öğretmenim unuttuk, akışı değiştirelim diyorlar. Uyarılarda bulunuyorlar."(D7)

"Sınıfta ses yükseldi. Bir çocuğum sandalyeyi çekti, 'Öğretmenim' dedi. Tahtaya çıktı. 'Şimdi biz kırmızıdayız' diyor. Bu duygu... hakikaten hocam keyifli. Boyu da yetmiyor, çözümünü bulup kırmızıya koyuyor ve herkesi sessizliğe davet etti." (D1)

"Oyuncağını paylaşamayanlar kum saati uygulaması yapıyor. Elçilerimiz sayesinde kendi denetimimizi sağlıyoruz, sorumluluk bilincimiz daha da gelişiyor Kum saatimiz çok etkili. Evlere de alınması çok güzel bir durum oluşturdu. Çocuk evde de kendi kendini kontrol etmeye başladı. Bu beni mutlu ediyor." (D5)

"Nasıl Hissediyorum? panosu çok aktif kullanıldı. Ne hissediyorsun? sorusuna çocuklar somut olarak panodan yanıt verdi. Bu da duygularını daha iyi ifade etmelerini sağladı"(D9)

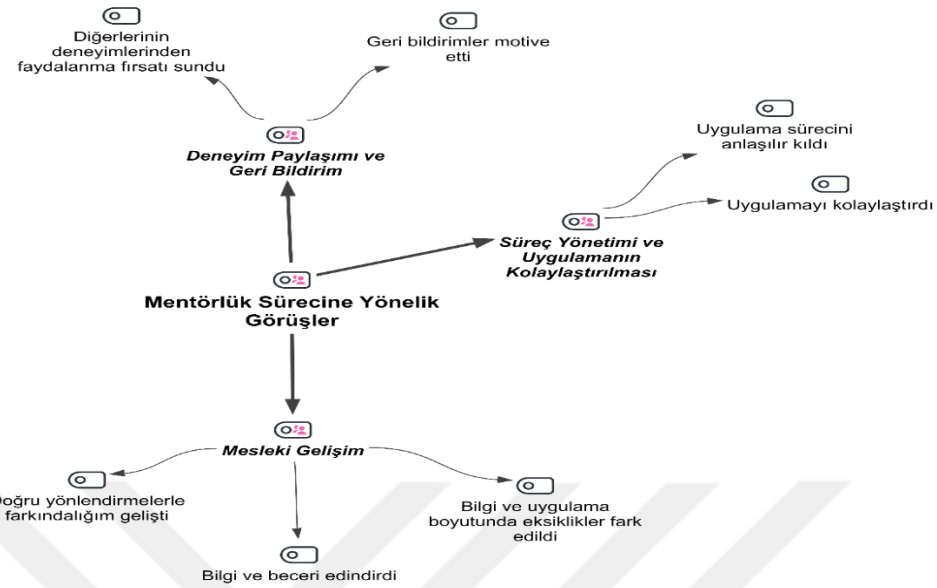
"Yaka kartlarımızı taktığımız için, 'Nezaket elçisi, yardım lazım' gibi diyerek arkadaşlarını alana çağırıyorlar. 'Bize bir çözüm önerir misin?' diyerek çözüm üretmesini istiyorlar."(D12)

Mentörlük sürecine ilişkin görüşler

Mentörlük sürecine ilişkin öğretmen görüşleri, içerik analizi doğrultusunda doğrultusunda, "süreç yönetimi ve uygulamanın kolaylaştırılması, deneyim paylaşımı ve geri bildirim, mesleki gelişim" olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Şekil 14'te yer alan bulgular bu temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Şekil 14

Mentörlük sürecine yönelik görüşler



Süreç yönetimi ve uygulamanın kolaylaştırılması temasında, öğretmenler mentörlük sürecinin uygulamaların daha anlaşılır hâle gelmesine katkı sunduğunu ve uygulama sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Mentörlük oturumlarının, eğitimde edinilen bilgilerin sınıf pratiğine aktarılmasında yönlendirici ve destekleyici bir rol oynadığı vurgulanmıştır.

> *"Etkinlik ve uygulama süreci detaylı ve anlaşılır ifade edildiğinden kolay uygulandı."(D7)*

Deneyim paylaşımı ve geri bildirim teması kapsamında, öğretmenler mentörlük toplantılarının diğer öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma fırsatı sunduğunu belirtmiş; araştırmacı tarafından verilen geri bildirimlerin ise hem yönlendirici hem de motive edici nitelikte olduğunu dile getirmişlerdir.

> *"Uygulama sürecinde diğer öğretmen arkadaşlarımın uygulama şekilleri hakkında fikrim oldu. Toplantıda olumlu geri dönütler verilmesi motive etti. Eksikler fark edildi. Doğru yönlendirmelerle bakış açım daha da gelişti." (D7)*

> *"Her zorluğumuzda mentörlük yapan eğitmenimizle süreci konuşup yönlendirmesi ve konular hakkında bizi bilgilendirmesi sayesinde uygulamanın zorluğu olmadı." (D4)*

Son olarak, mesleki gelişim teması altında öğretmenler, mentörlük sürecinin mesleki bilgi ve becerilerine doğrudan katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Süreç boyunca hem bilgi düzeyinde hem de uygulama boyutunda eksikliklerini fark ettiklerini, mentörlük sayesinde bu eksiklikleri giderebildiklerini ve yönlendirmeler aracılığıyla farkındalıklarının önemli ölçüde arttığını belirtmişlerdir.

"Bu süreç sayesinde bilgi ve uygulama boyutunda eksikliklerimi fark ettim ve kendimi geliştirme fırsatı buldum." (D4)

Sonuç olarak, öğretmenlerin ifade ettiği görüşler doğrultusunda, uygulanan müdahale programı; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerine, sosyal duygusal öğrenme yaklaşımını içselleştirmelerine ve bu yaklaşımları sınıf içi süreçlere entegre etmelerine katkı sunarken; çocukların öz farkındalık, öz denetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme gibi sosyal-duygusal becerilerinde anlamlı gelişmeler sağlamış; aynı zamanda sınıf ortamında düzeni, etkileşimi ve öğrenme motivasyonunu artırarak hem öğretmenlere hem de çocuklara çok yönlü kazanımlar sunmuştur.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı'nın etkililiğini belirlemeye yönelik elde edilen nicel ve nitel bulgular bu bölümde bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak tartışılmıştır. Araştırmanın nicel verileri; "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği", "Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu", "Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise, "Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve "Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Değerlendirme Formu" yoluyla elde edilen öğretmen görüşlerinin içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirilerek geliştirilen müdahale programının; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, sosyal-duygusal yetkinlikleri ve sınıf içi uygulamaları ile çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ve sınıf içi davranışları üzerindeki etkileri çok yönlü bir biçimde ortaya konmuştur.

5.1.1. Müdahale Programının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yetkinliklerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği son test puanları incelendiğinde; genel sınıf yönetimi becerisi ile sınıf içi fiziksel düzenlemeler, plan-program etkinlikleri, iletişim ve davranış düzenlemeleri ve zaman yönetimi alt boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuç, geliştirilen müdahale programının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini çok boyutlu biçimde desteklediğini ve bu becerilerin sınıf içi uygulamalara etkin şekilde yansımasını sağladığını göstermektedir. Nitel bulgular da nicel verilerle tutarlı biçimde, müdahale programının etkilerini destekler niteliktedir. Son test aşamasında deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle yapılan görüşmeler incelendiğinde, sınıf kuralları, sınıf rutinleri, sınıf içi fiziksel düzenlemeler, plan-program etkinlikleri ve zaman yönetimi gibi sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin deney grubu öğretmenlerinin daha olumlu, planlı ve yapılandırılmış uygulamalara yer verdikleri belirlenmiştir. Sınıf yönetiminin, sınıf içi fiziksel düzenlemeler, etkinlik planlama ve uygulama, etkili iletişim ve davranış düzenleme ile zaman yönetimi gibi çok boyutlu unsurları içerdiği alan yazında da sıklıkla vurgulanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006; Martin, Yin ve Baldwin, 1998; Sadık, 2021; Sieberer-Nagler, 2016). Araştırmada geliştirilen müdahale programı da

öğretmenlerin sınıf yönetiminin bu çok boyutlu doğasına uygun bir gelişim sergilemelerine katkı sağlamıştır.

Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nin sınıf içi fiziksel düzenlemeler boyutunda deney grubu lehine elde edilen anlamlı farklılık, görüşme verileriyle de desteklenmiştir. Kontrol grubu öğretmenlerinin sınıf içi fiziksel düzenlemelerde ağırlıklı olarak materyallerin çocuklar tarafından kolayca ulaşılabilir olmasına odaklandıkları görülürken, deney grubu öğretmenlerinin yalnızca fiziksel erişilebilirliği değil, aynı zamanda merkezlerin pedagojik işleyişini de dikkate alarak daha bilinçli düzenlemeler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Alanyazında, sınıf içi fiziksel düzenlemelerin sınıf iklimi, çocukların bağımsızlık kazanımı, iş birliği yapma becerileri ve öğrenme süreçlerine aktif katılımları üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmektedir (Fields, Meritt, ve Fields, 2020; Hohmann ve Weikart, 2002; Moore, Sugiyama, ve O'Donnell, 2003). Özellikle yaş, gelişim düzeyi ve etkinlik türleri dikkate alınarak yapılan sınıf düzenlemelerinin öğrenme ortamını daha işlevsel ve destekleyici kıldığı vurgulanmaktadır (Murdick ve Hogan, 1996; Wardle, 2008). Bu bağlamda, öğrenme merkezlerinin etkin kullanımı sınıf yönetiminde kritik bir rol oynamaktadır. Her merkezin çalışma alanının net bir şekilde belirlenmesi ve bir merkezde aynı anda kaç çocuğun bulunabileceğine yönelik kurallar oluşturulması, hem öğrenme süreçlerini desteklemekte hem de kalabalıktan kaynaklanan istenmeyen davranışların önlenmesine katkı sağlamaktadır (Gordon, 2002; MEB, 2024). Araştırmada, müdahale programı sonrasında deney grubundaki öğretmenlerin, merkezlere çocukları belirli kurallar dâhilinde yönlendirme, merkezlerde sesli-sessiz etkinlik ayrımı yapma ve merkezleri işlevsellik amacıyla birleştirme gibi stratejileri daha bilinçli ve sistematik şekilde uyguladıkları görülmüştür. Bu bulgu, müdahale programının öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenlemeleri pedagojik hedeflerle uyumlu hâle getirme ve sınıf ortamını çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırma becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Etkili sınıf yönetiminin sağlanmasında ve istenmeyen davranışların önlenmesinde sınıf kurallarının temel bir bileşen olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmakta (Barbetta, Leong-Norona ve Bicard, 2005; Marzano vd., 2003; Watson vd., 2016) ve kurallar, sınıf düzeninin korunmasına yönelik en etkili önleyici yaklaşımlardan biri olarak tanımlanmaktadır (Carlson, Tiret, Bender ve Benson, 2011). Bu araştırmada, Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nin iletişim ve davranış düzenlemeleri boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca, son test aşamasında yapılan görüşmelerde elde edilen nitel bulgular da bu sonucu desteklemiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin sınıf kuralları ve rutinlerine ilişkin uygulamaları incelendiğinde, her iki grup da temel uygulamalara yer vermiş olsa da, deney

grubu öğretmenlerinin süreci daha planlı, yapılandırılmış ve çocuk katılımını önceleyen bir anlayışla yürüttükleri görülmüştür. Özellikle deney grubundaki öğretmenlerin kurallara yönelik uygulamalara daha fazla vurgu yaptıkları, kuralları destekleyici görselleri daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazında da desteklenmektedir; çocukların kural dışı davranış sergilemelerini önlemek amacıyla sözel ya da görsel hatırlatıcıların kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır (Akçadağ, 2020; Jones ve Jones, 2004). Buna ek olarak, yalnızca deney grubundaki öğretmenlerin kuralları canlandırma, hikâyeleştirme gibi yöntemlerle öğretme ve kuralların tutarlı bir biçimde uygulanmasını sağlama stratejilerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmacılar, kuralların çocuklara ilgi çekici ve eğlenceli yollarla aktarılmasının, kurallara uyumu artırdığı ve çocukların sürece aktif katılımını desteklediğini belirtmektedir (Jones ve Jones, 2004). Özellikle çeşitli oyunlar, hikâyeler, dramalar ve şarkılar yoluyla yapılan kural öğretiminin, çocukların kuralları daha hızlı benimsemelerine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Beaty, 2000; McInerney ve McInerney, 2002).

Kurallar ile birlikte sınıf rutinlerinin oluşturulması ve çocukların bu rutinler hakkında bilgilendirilmesi de etkili sınıf yönetiminin önemli bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda, deney grubu öğretmenlerinin sınıf rutinlerini çocuklarla paylaşmaya daha fazla önem verdikleri ve yalnızca bu gruptaki öğretmenlerin günlük akış panosu kullandıkları belirlenmiştir. Alanyazında çocukların plan ve düzen eğilimi içerisinde oldukları, bu nedenle de gün içerisinde gerçekleşecek etkinlikler hakkında bilgilendirilmelerinin ve sınıf rutinlerine uyum sağlamalarının önemine vurgu yapılmaktadır (Hanley, Cammilleri, Tiger ve Ingvarsson, 2007; Murphy, McSweeney, Smith ve McComas, 2003). Özellikle görsel materyaller kullanılarak hazırlanan günlük akış panolarının çocukların rahatça görebileceği alanlara yerleştirilmesi önerilmekte; bu uygulamanın çocukların kendilerini daha güvende hissetmelerine ve sınıf ortamına uyum sağlamalarına katkı sunduğu belirtilmektedir (Arıkan, 2018; Baker vd., 2016; Beaty, 2000; Schweinhart, 2003). Günlük akışın görselleştirilmesi, rutinlerin şeffaf hâle getirilmesi ve çocukların sürece aktif katılımının sağlanması, deney grubu öğretmenlerinin sınıf yönetimini çocukların gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda daha etkili bir şekilde yapılandırdıklarını göstermektedir.

Öte yandan, plan-program etkinlikleri ve zaman yönetimi boyutunda da deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş; bu bulgu nitel verilerle de desteklenmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerin etkinlik planlama, uygulama, değerlendirme ve zaman yönetimi süreçlerinde, kontrol grubuna kıyasla daha esnek, çocuk merkezli ve etkileşim odaklı bir yaklaşım benimsedikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, çocukların bireysel ilgi ve gelişim özelliklerini dikkate alarak planlama yapmanın sınıf yönetimi üzerindeki olumlu etkisini

vurgulayan çalışmaları desteklemektedir (Bilir, 2014; Skiba vd., 2016). Deney grubu öğretmenlerinin etkinlik uygulamaları sırasında süreci gözlemleyerek anlık dönütler verdikleri, etkinlikleri ihtiyaçlar doğrultusunda esnetip yeniden yapılandırdıkları ve zamanı etkili kullanabilmek için toplanma müziği açma, kum saati kullanımı ve zamanlayıcı gibi çeşitli araçlardan yararlandıkları tespit edilmiştir. Buna karşın, kontrol grubundaki öğretmenlerin planlama ve uygulama süreçlerinde daha geleneksel bir yaklaşımı sürdürdükleri ve zaman yönetimine ilişkin stratejik uygulamalara daha sınırlı şekilde yer verdikleri görülmüştür. Araştırmacılar da etkin planlamaların, çocuklara etkinlikler arası geçişlerde yeterli süre tanıyacak biçimde yapılandırılması ve çocukların dikkat yoğunluklarının yüksek olduğu zaman dilimlerinde daha karmaşık etkinliklerin sunulması gerektiğini belirtmektedir (Murdick ve Petch-Hogan, 1996). Ayrıca, etkinlikler ve zaman yönetimi süreçlerinde, çocukların gelişim düzeylerine uygun, açık ve somut ifadelerin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Beaty, 2000). Sürecin etkili yürütülebilmesi için ise öğretmenlerin öğrencileri sürekli gözlemleyerek yardıma ihtiyaç duyan çocuklara zamanında ve doğru şekilde destek sunmaları gerektiği ifade edilmektedir (Jones ve Jones, 2004). Bu bağlamda, deney grubundaki öğretmenlerin planlama, uygulama ve zaman yönetimi süreçlerinde gösterdikleri gelişimin, alanyazında vurgulanan etkili sınıf yönetimi ilkeleriyle uyumlu olduğu ve müdahale programının bu gelişimi destekleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu bulgular, geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının, öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenlemeleri yapılandırma, sınıf kuralları ve rutinlerini etkin şekilde uygulama, planlama ve zaman yönetimi süreçlerini çocuk merkezli ve esnek bir yaklaşımla yürütme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin çok boyutlu yeterliklerinin desteklenmesinde yapılandırılmış müdahale programlarının etkili olduğunu gösteren literatür bulgularıyla da örtüşmektedir. Marquez ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlere uygulanan "Sınıf Yönetimi Faaliyet Eylem Programı"nın, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Gangal (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, "Pedagojik Dokümantasyon Programı" ve "Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitim Programı"nın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine farklı boyutlarda katkı sağladığı belirlenmiştir. Özellikle Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi alan öğretmenlerin, fiziksel düzenleme, plan-program etkinlikleri, sınıf içi ilişkiler ve davranış yönetimi boyutlarında anlamlı gelişim gösterdikleri vurgulanmıştır. Aydın (2017) tarafından yürütülen çalışmada da "Sınıf Yönetimi Eğitim Programı"nın, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öğretmenlik

stillerinde ve çocukların sınıf içi davranışlarında olumlu değişiklikler sağladığı belirlenmiştir. Söz konusu programın, sınıfta sürekliliği ve rutini sağlamada, olumlu davranış yönetimi stratejilerini kullanmada, çocuklara duygusal olarak model olmada, sınıf içinde duyguların ifade edilmesinde ve düzenlenmesinde öğretmenlerin performanslarını anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Öte yandan, Leckey ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise "Eşsiz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı"nın öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde, sınıf yönetimi becerilerinde ve eğitim uygulamalarında anlamlı gelişmeler sağladığı ortaya konulmuştur.

Bu bağlamda, mevcut araştırmanın bulguları da, literatürde yer alan söz konusu çalışmalarla paralellik göstermekte; geliştirilen müdahale programının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde, uygulamalarında ve sınıf ortamı düzenlemelerinde anlamlı ve çok boyutlu iyileşmeler sağladığını desteklemektedir. Özellikle sınıf yönetiminin fiziksel düzenleme, etkinlik planlama, zaman yönetimi ve çocuk katılımını önceleyen uygulamalar boyutunda elde edilen gelişimler, programın bütüncül yapısının öğretmenlerin sınıf içi süreçleri daha etkili biçimde yönetmelerine katkı sunduğunu göstermektedir.

Sınıf yönetiminin temel bileşenleri olan sınıf kuralları, rutinler, planlama ve zaman yönetimi alanlarında geliştirilen öğretmen yeterliklerinin, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı geliştirdikleri yaklaşımlar üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmüştür. Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği'ne ilişkin son test bulguları incelendiğinde, ölçeğin toplam puanı ile önleyici, destekleyici ve soruna yönelik strateji alt boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuç, müdahale programına katılan öğretmenlerin, sınıf içinde problem ortaya çıkmadan önce önlem alma, olumlu davranışları destekleme ve sosyal ilişkileri güçlendirme konularında daha etkili stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir. Nitel bulgular da bu nicel sonuçları destekler niteliktedir. Görüşme verileri incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin öncelikli olarak istenmeyen davranışları önlemeye yönelik stratejilere (örneğin, hikâye ve canlandırmalar yoluyla uygun davranış öğretimi, duyguların nedenlerini fark ettirme, problem çözme stratejilerinin öğretimi ve adil çözüm üretme gibi) yöneldikleri; ihtiyaç hâlinde ise destekleyici stratejilere başvurdukları belirlenmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyen yapıcı ve çocuk merkezli bir yaklaşım benimsedikleri görülmüştür. Buna karşılık, kontrol grubundaki öğretmenlerin önleyici stratejilere daha sınırlı düzeyde yer verdikleri, bunun yerine destekleyici stratejilerin yanı sıra etkinlikten veya oyundan çıkarma, ortamdan uzaklaştırma gibi tepkisel ve kısıtlayıcı stratejilere başvurdukları tespit edilmiştir. Araştırmacılar, sınıf yönetimi öz yeterliliği düşük olan öğretmenlerin geleneksel ve otoriter

sınıf yönetimi yaklaşımlarına daha fazla yöneldiklerini vurgulamaktadır (Shen, Cheng ve Lee, 2023). Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının doğrudan sınıf içi uygulamalara yansıdığı bilinmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada geliştirilen müdahale programı sayesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi noktasında daha donanımlı hâle geldikleri ve bunun da strateji kullanım biçimlerini dönüştürdüğü söylenebilir.

Alanyazın, güvenli ve kapsayıcı bir sınıf iklimi oluşturmayı hedefleyen öğretmenlerin, otoriter yaklaşım benimseyenlere kıyasla sınıf yönetiminde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Garrett, 2008). Bu kapsamda araştırmacılar, öğretmenlerin tepkisel stratejiler yerine önleyici sınıf yönetimi stratejilerini tercih etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Emmer ve Stough, 2001; Lewis ve Sugai, 1999; Pala, 2005; Tillery vd., 2010; Uğurlu, Doğan, Ay ve Zorlu, 2014). Benzer şekilde, öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitim programlarının, onların istenmeyen davranışlar sergileyen çocuklara karşı daha donanımlı ve önleyici stratejiler geliştirmelerini sağladığı da belirtilmektedir (Diken vd., 2010; Domitrovich vd., 2009; Elias ve Tobias, 1996; Shure, 2001). Önleyici programlarının etkisini ortaya koyan çeşitli çalışmalar da mevcut bulguları desteklemektedir. Örneğin, Eşsiz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin sınıflarında olumsuz öğretmen davranışlarının azaldığı, buna karşılık olumlu öğretmen davranışlarının anlamlı düzeyde arttığı (Baker-Henningham vd., 2009), sınıf yönetimi stratejileri kullanımında olumlu değişimler yaşadıkları ve tepkisel stratejilerden uzaklaştıkları tespit edilmiştir (Carlson vd., 2011). Benzer şekilde, Domitrovich ve diğerleri (2009) ile Ünlü ve Tunç-Pekkan'ın (2019) çalışmalarında da, müdahale/eğitim programı uygulanan öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla daha olumlu bir sınıf iklimi oluşturdukları ve sınıf yönetiminde önleyici stratejileri daha yoğun şekilde benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca, Responsive Classroom Programı'na ilişkin yapılan çalışmada da (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004), programı tutarlı şekilde uygulayan öğretmenlerin öğretmenliğe yönelik olumlu tutumlarının ve olumlu disiplin uygulamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Duygu koçluğu yaklaşımını temel alan araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Duygu dostu iletişim yaklaşımı eğitimi alan ve bu yaklaşımı sınıf ortamında uygulayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde ve disiplin modellerinde olumlu dönüşümler yaşadıkları (Nevruzoğlu, 2023) belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişimde olumlu gelişmeler gözlemlenmiş ve bu sayede ikili ilişkilerde yaşanan çatışmaların azaldığı (Kuru, 2023) vurgulanmıştır.

Tüm bu bulgular, bu araştırmada geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının, öğretmenlerin sınıf yönetiminde önleyici, yapıcı ve çocuk merkezli stratejiler geliştirmelerine anlamlı ve güçlü bir katkı sunduğunu; sınıf

yönetimi becerilerini çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu bir şekilde dönüştürdüğünü göstermektedir.

5.1.2. Müdahale Programının Öğretmenlerin Sosyal Duygusal Yetkinliklerine ve Sınıf İçi Uygulamalarına Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin Sosyal Duygusal Yetkinlikleri Değerlendirme Ölçeği son test puanları incelendiğinde, genel sosyal-duygusal yetkinlik düzeyinde ve alt boyutlardan öğrenci-öğretmen ilişkisi, sosyal farkındalık ve kişilerarası iletişim alanlarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Duygusal düzenleme alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, deney grubundaki öğretmenlerin sıra ortalamalarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, geliştirilen müdahale programının öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini artırmada etkili olduğunu; özellikle öğretmenlerin çocuklarla güvene dayalı ilişkiler kurma, başkalarının duygularını anlama ve empati geliştirme gibi sosyal-duygusal becerilerin kazanımını sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin kişilerarası ilişkileri yönetme, iş birliği kurma ve olumlu iletişim sürdürme gibi becerilerinde de kayda değer bir gelişim gözlemlenmiştir. Bu bulgular, alanyazında müdahale programlarının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin Hoffman (2009), Bilinçli Disiplin programının etkililiğine yönelik çalışmada, öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiği ve olumlu sınıf ikliminin oluşumuna katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Caldarella, Page ve Gunter'in (2012) çalışmasında da programın öğretmenlerin duygularını düzenleme süreçlerine önemli ölçüde katkı sunduğu ortaya konmuştur.

Güncel literatürde, çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimseyen öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olmalarının bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır (Karacan-Özdemir ve Bacanlı, 2020). Öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinlikleri, sınıf içi kişilerarası problem durumlarında sergiledikleri tutumlar çocuklara doğrudan model olmalarını sağlamaktadır (Özkara, 2021). Bu noktada öğretmenlerin SDÖ becerilerini kendileri içselleştirip kullanarak çocuklara model olmaları gerektiği üzerinden durulmaktadır (Elias, Parker, Kash, Weissberg ve O'Brien, 2008). Bu bağlamda, öğretmenlerin sosyal duygusal becerilere sahip olmalarının, sınıf içi uygulamalarında belirleyici olduğu belirtilmektedir (Brackett vd., 2012; Greenberg, Domitrovich, Weissberg ve Durlak, 2017; Jones ve Bouffard, 2012; Schonert-Reichl, 2017). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin çocuklara sosyal-duygusal beceriler kazandırabilmeleri için öncelikle bu becerileri kendilerinin içselleştirmeleri ve sınıf

pratiğinde etkin bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Nitekim bu araştırmanın bulguları da bu anlayışı destekler niteliktedir. Deney grubu öğretmenlerinin sosyal-duygusal yetkinlik düzeylerinde sağlanan gelişimin doğrudan sınıf içi uygulamalara da yansıdığı görülmüştür. Özellikle çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarda deney grubundaki öğretmenlerin daha yapılandırılmış, sistemli ve çeşitli stratejilere yer verdikleri belirlenmiştir. Her iki grup öğretmeni çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik çeşitli etkinlikler uyguladıklarını ifade etmiş olsalar da, deney grubundaki öğretmenler hem uygulamaların çeşitliliği hem de uygulamaların derinliği açısından daha kapsamlı bir yaklaşım benimsemişlerdir. Deney grubu öğretmenleri, yalnızca etkinlik temelli çalışmalarla değil, aynı zamanda çocuklarla kurdukları etkileşim odaklı uygulamalarla da sosyal duygusal gelişimi desteklemişlerdir. Ayrıca yalnızca deney grubundaki öğretmenlerin sınıf ortamında duygu panosu, duygu düzenleme panosu, problem çözme panosu, Gökkuşağı Lori Merkezi, duygu şişesi, sorumluluk kolyeleri ve duygu çarkı gibi destekleyici materyalleri aktif biçimde kullandıkları tespit edilmiştir. Nitekim araştırmacılar, sınıf içerisinde görsel materyallerin (duygular panosu, problem çözme becerilerini destekleyici görsel ipuçları vb.) kullanılmasını, çocuklar arasında yardımlaşma ve işbirliğini destekleyici, problem çözme becerilerini geliştirici, duygu farkındalığını destekleyici öğretmen uygulamalarını, öğretmenin SDÖ'ye verdikleri değer ve bu konudaki algıları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir (Özkara, 2021). Bu araştırmanın bulguları, geliştirilen müdahale programının yalnızca öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerini artırmakla kalmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyici uygulamalarında daha bilinçli, sistematik ve etkili bir yaklaşım benimsemelerine katkı sunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, müdahale programlarının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimindeki önemini göstermektedir. Nitekim alanyazında da öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi ve sosyal-duygusal öğrenme alanlarında bilgi ve beceri kazandıracak eğitimlerin önemi vurgulanmaktadır (Drang, 2011; Emmer ve Stough, 2001; Greenberg ve Kusche, 1998; Hickey vd., 2015; MEB, 2021; Ritz vd., 2014; Stough vd., 2015; Tillery vd., 2010). Baker-Henningham ve diğerleri (2009) tarafından yürütülen bir araştırmada da bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte Eşsiz Yıllar Öğretmen Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin çocuklara yönelik davranışlarında ve ilgilerinde anlamlı gelişmeler olduğu; çocukların sosyal-duygusal becerilerini destekleyici girişimlerde bulunma oranlarının arttığı tespit edilmiştir.

Müdahale programına yönelik deney grubu öğretmenlerinin görüşleri de bu bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenler, programın sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerine, sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımını içselleştirip sınıf içi uygulamalarına entegre etmelerine

önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Program sürecinde öğretmenlerin güvenli ve ilgi çekici bir sınıf ortamı oluşturma, görsel ipuçları kullanarak çocukların aktif katılımını teşvik etme, çocuk merkezli planlamalar yapma ve istenmeyen davranışlara yapıcı çözümler geliştirme gibi alanlarda kendilerini geliştirdikleri belirtilmiştir. Ayrıca süreç sonunda, çocukların duygularını fark etme ve ifade etme, öfke kontrolü sağlama, olumlu iletişim kurma ve problem çözme becerilerini destekleme gibi alanlarda da öğretmenlerin hem bilgi düzeyinde hem de uygulama boyutunda farkındalık kazandıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sosyal-duygusal yeterliklerini güçlendirerek sınıf içi uygulamalarının daha bilinçli, etkili ve çocuk merkezli bir yapıya dönüşmesine anlamlı katkılar sağlamıştır.

5.1.3. Müdahale Programının Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine ve Sınıf İçi Davranışlarına Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney grubu öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik edindikleri beceriler, çocukların sınıf içi davranışlarına ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine olumlu biçimde yansımıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarının "Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği" son test toplam puanları ve alt boyut (yıkıcı/rahatsız edici davranış ve uyum, iş birliği, iletişim ve problem çözme, sınıf ilgi düzeyi, odaklanma, hızlı çözümler üretme) puanları incelendiğinde, deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, deney grubu sınıflarında istenmeyen davranışların daha az, kurallara uyumun ise daha yüksek olduğunu; çocuklar arası etkileşimin, sosyal problem çözme becerilerinin ve sınıfın genel dikkat ile odaklanma düzeyinin anlamlı biçimde geliştiğini göstermektedir. Aynı zamanda, hızlı ve yapıcı çözümler üretme becerisinin gelişmesi açısından da deney grubundaki sınıfların daha olumlu bir ortam sunduğu anlaşılmaktadır. Nitel bulgular da bu sonuçları desteklemektedir. Deney grubu öğretmenleri, sınıflarında çocukların problemleri birlikte çözme, uyumlu ve istendik davranışlar sergileme, empati kurma, duygusal farkındalık gösterme ve duyguları uygun yollarla ifade etme gibi olumlu sosyal-duygusal davranışları daha yaygın biçimde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan, yalnızca kontrol grubundaki öğretmenler sınıflarında çocuklar arasında sık sık anlaşmazlık yaşandığını belirtmişlerdir. Bu durum, sınıf yönetimi müdahale programlarının çocukların davranışsal ve sosyal-duygusal becerilerini destekleme gücünü ortaya koyan (Korpershoek vd., 2016) bulgularla örtüşmektedir.

Deney grubu öğretmenlerinin müdahale programına ilişkin değerlendirmeleri de nicel bulgularla tutarlıdır. Öğretmenler, program kapsamında sunulan uygulamalar ve destekleyici materyaller sayesinde çocukların öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki kurma, öz yönetim ve sorumlu karar verme alanlarında gözle görülür ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle çocukların duygularını tanıma ve düzenleme, empati kurma, olumlu iletişim kurma, problem çözme ve kurallara uyum sağlama becerilerinde gelişmeler olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, alanyazında sosyal-duygusal öğrenmeye dayalı programların etkilerini inceleyen çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (ADSD) Okul Öncesi Programı'na ilişkin çalışmalarda, müdahale sınıfındaki çocukların sosyal-duygusal yeterliklerinde, kişilerarası ilişkilerinde ve duygu düzenleme becerilerinde anlamlı gelişmeler olduğu bildirilmiştir (Bilir-Seyhan vd., 2019). Benzer şekilde, çocukların duygu tanımlama ve anlama becerilerinde gelişme kaydettikleri (Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007) ve saldırganlık davranışlarında azalma ile sınıf ortamının genel atmosferinde olumlu değişimler gözlendiği belirtilmiştir (Arda, 2011). Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'na ilişkin yapılan çalışmalarda da, çocukların duygusal beceri puanlarında (duyguları tanıma, anlama ve ifade etme) anlamlı artışlar gözlenmiş (Özdemir-Beceren ve Zembat, 2016), olumlu sosyal davranışlarda gelişme sağlanmış ve içselleştirme davranışlarında azalma meydana geldiği raporlanmıştır (Gunter, Caldarella, Korth ve Young, 2012; Kramer, Caldarella, Christensen ve Shatzer, 2010). Ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesinde de artış olduğu tespit edilmiştir (Gunter vd., 2012).

Bu kapsamda, okul öncesi öğretmenlerine sınıf yönetimi ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı ve kanıta dayalı eğitim programlarının sunulması, hem öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmak hem de çocukların gelişimsel kazanımlarını desteklemek açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen çok sayıda çalışma, benzer müdahale programlarının çocuklardaki istenmeyen davranışları azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur (Baker-Henningham vd., 2009; Hemmeter vd., 2016; Major, Gaspar, Palos ve Pereira, 2024; McGilloway vd., 2011; Murano vd., 2020; Seabra-Santos vd., 2018). Ayrıca sosyal-duygusal öğrenme programlarının, çocukların sınıf kurallarına uyum sağlamaları, etkili iletişim kurmaları, problem çözme becerileri geliştirmeleri, duygu farkındalığı kazanmaları, iş birliği yapmaları ve öz düzenleme becerilerini edinmeleri gibi çok boyutlu gelişim alanlarında olumlu katkılar sunduğu görülmektedir (Arda, 2011; Apaydın-Demirci ve Yıldız-Bıçakçı, 2023; Gold vd., 2021; İnce-Sezer, 2020; Jakob, 2005; Kemple vd., 2019; Mishara ve Ystgaard, 2006; Off, 2018; Özdemir-Beceren ve Zembat, 2016; Schmitt,

Lewis, Duncan, Korucu ve Napoli, 2018; Schmitt, Flay ve Lewis, 2014; Upshur, Heyman, ve Wenz-Gross, 2017; Ventura vd., 2023).

Elde edilen tüm bulgular dikkate alındığında, deney grubunda yer alan öğretmenlerin çok yönlü gelişiminde müdahale programı kapsamında yürütülen mentörlük sürecinin önemli bir katkı sağladığını düşündürmektedir. Nitekim deney grubundaki öğretmenler, mentörlük oturumlarının eğitim sürecinde edinilen bilgilerin sınıf pratiğine aktarılmasını kolaylaştırdığını, uygulamaların daha anlaşılır hâle gelmesine katkı sağladığını ve sürece yönelik yaşanan güçlüklerde rehberlik edici ve destekleyici işlev üstlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, mentörlük toplantılarında diğer öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma fırsatı bulduklarını, araştırmacı tarafından sunulan geri bildirimlerin ise hem geliştirici hem de motive edici nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bu süreç sayesinde hem bilgi düzeyinde hem de uygulama boyutunda fark ettikleri eksikliklerini giderme imkânı bulduklarını, mentörlük desteği ile mesleki farkındalıklarının ve uygulama yeterliklerinin anlamlı düzeyde geliştiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, alanyazındaki çalışmalarla da örtüşmektedir. Nitekim öğretmenlere mentörlük desteği verilmesinin, uygulamaların sürdürülebilirliğini, etkililiğini ve anlaşılırlığını artırdığı pek çok çalışmada ifade edilmiştir (Brock ve Beaman-Diglia, 2018; Nevruzoğlu, 2023; Özen-Uyar, 2022;). Özellikle yapılandırılmış ve sistematik olarak planlanan mentörlük süreçlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olduğu kadar sınıf içi uygulamalara da doğrudan katkı sunduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, elde edilen tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı'nın yalnızca öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmekle kalmayıp, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen sınıf içi uygulamaların niteliğini artırdığı ve bu yolla çocukların sosyal-duygusal becerilerini, sınıf içi davranışsal uyumlarını ve genel sınıf atmosferini olumlu yönde dönüştürdüğü söylenebilir. Bu dönüşümde mentörlük sürecinin bütüncül ve sistematik yapısının önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Gelecek araştırmalarda, çocukların sınıf içi davranışları ve sosyal duygusal becerileri doğrudan çocuklardan toplanan verilerle daha kapsamlı bir şekilde incelenebilir. Bu kapsamda, gözlem formları, oyun temelli değerlendirme araçları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılabilir. Ayrıca, çocukların velilerinden alınacak bilgilerle çocukların sınıf içindeki davranışları ve sosyal

etkileşimleri hakkında daha zengin veri setleri oluşturulabilir. Bu, çocukların farklı ortamlardaki davranışlarını ve sosyal becerilerini anlamak açısından önemli katkılar sağlayabilir.

- Çocukların sosyal-duygusal becerilerinde ailenin önemli bir rol oynadığı göz önünde bulundurularak, gelecekteki araştırmalarda ailelerin de sürece aktif katılımını sağlayacak eğitim programları geliştirilebilir. Ailelerin çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini desteklemesine yönelik rehberler, evde uygulanabilir etkinlik önerileri ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerini güçlendirmeye yönelik eğitim modülleri oluşturulabilir. Böylelikle, okul-aile işbirliği güçlendirilerek çocukların sosyal-duygusal becerileri daha bütüncül bir yaklaşımla desteklenebilir.
- Mentörlük sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki uzun vadeli etkilerini, sürdürülebilirliğini ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yansımalarını değerlendiren daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda, mentörlük sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede nasıl daha etkili kullanılabileceğine dair yeni modeller geliştirilebilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler, eğitim-öğretim yılı başlangıcında sınıf düzenini, istenmeyen davranışları önleyici ve çocukların sosyal duygusal becerilerini destekleyici nitelikte yapılandırmalıdır. Bu düzenlemeler, çocukların güvenli bir öğrenme ortamında kendilerini rahat hissetmelerini sağlarken, aynı zamanda bağımsızlıklarını destekleyen ve sosyal etkileşimi teşvik eden bir sınıf atmosferi yaratmalıdır. Bu doğrultuda, sınıfta bu becerileri destekleyici materyaller de kullanılmalıdır.
- Öğretmenler, sınıf kurallarını ve rutinlerini dönem başında çocuklarla birlikte belirlemeli ve bu süreci çocukların aktif katılımını sağlayacak şekilde planlamalıdır. Kuralların öğretimi için oyunlar, dramalar ve hikayeler gibi eğlenceli ve dikkat çekici yöntemler kullanılmalı, görsel hatırlatıcılar (posterler, grafikler, işaretler) sınıfta görünür şekilde sergilenmelidir. Bu uygulamalar, çocukların kuralları daha iyi anlamalarını ve içselleştirmelerini kolaylaştıracaktır.
- Öğretmenler, sınıf içi katılımı ve olumlu davranışları desteklemek amacıyla çocukların gelişimsel düzeylerine uygun etkinlik planlamaları ve uygulamaları önemlidir. Aynı zamanda, etkinliklerin geçişlerini kolaylaştırmak ve zamanı etkili

kullanmak için somut araçlar kullanarak çocuklara zaman yönetimi becerileri kazandırılmalıdır.

- Sınıf içi etkileşimleri güçlendirmek ve çocukların sosyal duygusal becerilerini desteklemek amacıyla, yıl boyunca düzenli olarak sosyal duygusal öğrenme becerilerine odaklanan etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinlikler, çocukların aktif katılımını sağlayacak şekilde hazırlanıp uygulanmalıdır.
- Öğretmenler, çocuklarla iletişimde duygu dostu iletişim yaklaşımını benimsemelidir. Bu yaklaşım, çocukların duygularını anlama, kabul etme, empati kurma, net beklentiler belirleme ve çocukla birlikte çözüm bulma süreçlerini içermektedir. Çocukların duygusal ihtiyaçlarını gözeten ve duygularını ifade etmelerine fırsat veren bu iletişim yaklaşımı, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine, sosyal-duygusal becerilerine, tutum ve davranışlarına katkı sunacaktır.
- Öğretmenler, sınıf yönetiminde müdahale edici değil, önleyici ve destekleyici yaklaşımlar benimsemelidir. Bu doğrultuda, sınıf içi planlamalarını çocukların ihtiyaçları doğrultusunda yapmalı, istenmeyen davranışları ortaya çıkmadan önlemeli ve gerektiğinde ilişkisel, destekleyici stratejilerle süreci yönetmelidirler. Başka bir deyişle, öğretmenler, yukarıda sunulan önerileri uygulayarak önleyici öğretmen olmalıdırlar.

5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin gereksinimlerinden hareketle, sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi temelli programların mesleki gelişim programları olarak sunulması önerilmektedir. Bu eğitimlerin teorik bilgiyle sınırlı kalmaması, uygulamalı etkinliklerle (vaka analizleri, drama, rol oynama, video incelemeleri) desteklenmesi önemlidir. Böylece öğretmenlerin sınıf içi süreçlere daha kolay entegre edebilecekleri, pratik ve uygulamaya dönük beceriler geliştirmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek mentörlük programları yaygınlaştırılmalıdır. Bu kapsamda, her okulda deneyimli öğretmenlerin mentör olarak belirlenmesi ve diğer öğretmenlere rehberlik etmesi sağlanabilir. Mentörlük sistemi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini pekiştirmeleri ve mesleki gelişimlerini sürdürülebilir kılmaları açısından önem taşımaktadır.
- Okullarda sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyici, sınıf yönetimini kolaylaştırıcı materyal ve kaynakların sağlanması önemlidir. Özellikle duygusal

farkındalık, problem çözme ve iş birliği becerilerini destekleyen materyallerin yaygınlaştırılması, sınıf ortamlarında daha olumlu sosyal etkileşimlerin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

- Öğretmen adaylarının sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi konularında mesleğe başlamadan önce yeterli bilgi ve deneyime sahip olmalarını sağlamak amacıyla, eğitim fakültelerindeki ders programlarının bu alanlara daha fazla ağırlık verecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemi çocuklarının gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan, bu yaş grubuna özgü sınıf yönetimi stratejileri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine odaklanan derslerin müfredata eklenmesi önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının bu dönemin gereksinimlerine uygun stratejiler geliştirebilmeleri ve sınıf ortamında bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri için uygulama temelli ve erken çocukluk dönemine özgü içeriklerle desteklenen eğitimlerin sunulması önemlidir.

KAYNAKÇA

Akçadağ, T. (2020). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss.255-288). Anı.

Akman-Erkılıç, T. (2020). Zaman yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss.1-32). Anı.

Aktaş-Arnas, Y. (2021). Fiziksel ortamların planlanması. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (s.46-59). Pegem.

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator, 34*(1).

Apaydın-Demirci, Z. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2023). "Yapabilirim" sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9*(69):3637-3647. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/JOSH AS.72252

Arda, T. B. (2011). *Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.

Arıkan, A. (2018). HighScope programı. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* içinde (ss. 369-410). Vize.

Aydın, D. (2017). *Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik stilleri üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.

Baker, C., Gentry, J., ve Larmer, W. (2016). A model for online support in classroom management: perceptions of beginning teachers. *Practice, 6*(1), 22-37.

Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C. ve Gardner, M. J. (2009). A pilot study of the ıncredible 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.

Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Anı.

Bayındır, D. ve Uyanık-Balat, G. (2018). Erken çocukluk eğitiminde sınıfta davranış yönetimi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 139-152). Anı.

Beaty, J. J. (2000). S*kill for preschool teachers* . Prentice –Hall Inc. Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey, USA.

Berger, J.L., Girardet, C., Vaudroz, C., Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: a coherent network. *SAGE Open, 8*, 1–12.

Bilir Seyhan, G., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., ve Domitrovich, C. (2019). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher–children relationships and children's social competence in Turkey. *International Journal of Psychology*, *54*(1), 61-69.

Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: önlemsel model. *Folklor/Edebiyat, 20*(78), 203-214.

Borowski, T. (2019). CASEL's framework for systemic social and emotional learning. *Measuring SEL: Using Data to Inspire Practice, 8*, 1-7.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., ve Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(3), 219- 236. doi:10.1177/07342829114248

Brazzelli, E., Grazzani, I., ve Pepe, A. (2021). Promoting prosocial behavior in toddlerhood: A conversation-based intervention at nursery. *Journal of Experimental Child Psychology*, *204*, 105056.

Brock, M. E., ve Beaman-Diglia, L. E. (2018). Efficacy of coaching preschool teachers to manage challenging behavior. *Education and Treatment of Children, 41*(1), 31-48. https://doi.org/10.1353/etc.2018.0001

Bulut-Özsezer, M.S. (2021). Okul öncesi sınıflarında zaman yönetimi. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss.99-119). Pegem.

Bulut-Özsezer, M.S. (2021). Sınıf atmosferini olumlu yönde geliştiren etkili iletişim becerileri. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 120-135). Pegem.

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

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Büyüktaşkapu-Soydan, S., Durmuşoğlu-Saltalı, N., Öztürk-Samur, A. (2022). Validity and reliability study of Classroom Management Strategies Scale: CMSS-Preschool Teacher Form. *Theory and Practice in Child Development, 2*(1), 76-100. Doi: 10.46303/tpicd.2022.11

Caldarella, P., Page, N. W., ve Gunter, L. (2012). Early childhood educators' perceptions of conscıous discipline. *Education, 132*(3). 591-599.

Carlson, J. S., Tiret, H. B., Bender, S. L., ve Benson, L. (2011). The ınfluence 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. https://doi.org/10.1080/15377903.2011.565277

Cartleoge, G., ve Kourea, L. (2008). Culturally responsive classrooms for culturally diverse students with and at risk for disabilities. *Exceptional Children, 74*(3), 351-371.

Celep, C. (2020). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Nobel.

Center for the Study and Prevention of Violence. (2010). Blueprint for violence prevention: Model programs. http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/modelprograms/IYS.html 'dan alınmıştır.

Charles, C. M. (2004). *Building classroom discipline*. Longman Pub Group, White Plains, NY.

Chorpita, B. F. (2003). The frontier of evidence-based practice. Kazdin, A. E. ve Weisz, J. R. (Ed.), *In Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*, (ss.42–59). Guilford Press.

Chow, J. C., Sayers, R., Fu, Y., Granger, K. L., McCullough, S., Kingsbery, C., ve Morse, A. (2024). A systematic meta-review of measures of classroom management in school settings. *Assessment for Effective Intervention*, *49*(2), 60-74.

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

Collaboration of Academics for Social Emotional Learning [CASEL]. (2020). *SEL: What are the core competence areas and where are they promoted?*.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs- preschool and elementary school edition.* Chicago, IL: Author.

Collier-Meek, M.A., Johnson, A.H., Sanetti, L.H., ve Minami, T. (2019). Identifying critical components of classroom management ımplementation. *School. Psych. Rev., 48*, 348–361.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Cunningham J. E., Chow J. C., Meeker K. A., Taylor A., Hemmeter M. L., Kaiser A. P. (2023). A conceptual model for a blended intervention approach to support early language and social-emotional development in toddler classrooms. *Infants ve Young Children*, 36(1), 53–73. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000232

Çelebi-Öncü, E. (2018). Etkili eğitim için sınıf kuralları oluşturmak. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 49-62). Anı.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., ve Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied developmental science*, *24*(2), 97-140.

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

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya.* Pegem.

Demirtaş, H. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss.1-32). Anı.

Denham, S. A., ve Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, *21*(5), 652–680. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450

Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F., ve Kurtyılmaz, Y. (2010). *Proje ADYEP: Anasınıfı, ilköğretim birinci ve ikinci sınıflarında anti sosyal davranışları önlemeye yönelik bir erken müdahale programının etkililiği* (206K165 nolu TÜBİTAK projesi).

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., ve Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, *28*(2), 67-91.

Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., ve Jones, D. J. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional development: Head Start REDI. *American Educational Research Journal*, *46*, 567–597.

Drang, D.M. (2011). *Preschool teachers' beliefs, knowledge, and practices related to classroom management.* Faculty of Graduate School of The University Of Maryland College Park. Doctoral dissertation.

Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P., ve O'Brien, M. U. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education. A comparative analysis and a view toward convergence. L. Nucci ve D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral education* (ss.248-266) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Elias, M. J., ve Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving interventıon in the schools*. New York: The Guilford School Practitioner Series.

Elias, M., Zins, J. E.,, Weissberg, R. P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. ve Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.

Emmer, E. T. ve Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with ımplications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112.

Erbaş, D. (2015). Sınıfta davranış yönetimi. D. Erbaş (Ed.). *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim* içinde (ss. 291-347). Pegem Akademi.

Erbil, F. (2021). SDÖ kavramsal çerçeve ve eğitim programı ilişkisi. M. Göl Güven (Ed.). *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme* içinde (ss. 73-106). Yeni İnsan.

Evertson, C. M., ve Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues, 3*(1), 16.

Fields, M. V., Meritt, P. A., ve Fields, D. M. (2020). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı rehberlik ve disiplin: doğumdan sekiz yaşına kadar*. (Çev. B. Akman ve H. Namlı) Nobel.

Gangal, M. (2020). *Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gartrell D. (2001). Replacing time-out part one – using guidence to build an encouraging classroom. *Young Children,* 8-16.

Gaspar, M. F., Patras, J., Hutchings, J., Homem, T., Azevedo, A. F., Pimentel, M., … Seabra-Santos, M. (2023). Effects of a teacher classroom management program on preschool teachers' practices and psychological factors: a randomized trial with teachers of children from economically disadvantaged families. *Early Education and Development*, *34*(3), 626–647. https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2063612

Gerhardt, S. (2019). *Sevgi neden önemlidir? Şefkat bir bebeğin beynini nasıl biçimlendirir?* (Çev. B. Tırnakçı). Yapı Kredi.

Gordon, T. (2002). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. E. Aksay (Çev. Ed.). Sistem.

Gottman, J., ve Declaire, J. (2022). *Duygusal zekası yüksek çocuklar yetiştirmek.* (Çev. Y. Ataman). Görünmez Adam.

Greenberg, M. T. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/928.269

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., ve Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32. https://www.jstor.org/stable/44219019

Greenberg, M. T., ve Kusché, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of deaf studies and deaf education*, 49-63. Vol. 3, No. 1

Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., ve 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.

Gus, L., Rose, J., Gilbert, L., ve Kilby, R. (2017). The introduction of Emotion Coaching as a whole school approach in a primary specialist social emotional and mental health setting: Positive outcomes for all. *The Open Family Studies Journal, 9*(1) , 95-109. http://doi.org/10.2174/1874922401709010095

Gus, L., Rose, J., ve Gilbert, L. (2015). Emotion Coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. *Educational and Child Psychology, 32*(1), 31-41. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2015.32.1.31

Gülay Ogelman, H., ve Koyutürk Koçer, N. (2024). Okul öncesi eğitim sınıflarında okula uyum süreciyle başlayan ve ilerleyen bir süreç: sınıf yönetimi. *International Journal of Social Science Research, 13*(1), 1-18.

Hanley, G. P., Cammilleri, A. P., Tiger, J. H., ve Ingvarsson, E. T. (2007). A method for descrıbıng preschoolers'actıvıty preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(4), 603-618. https://doi.org/10.1901/jaba.2007.603-618

Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., ve 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. 5.

Hichey, G., McGilliway, S., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Lodge, A., Donnelly, M. ve O'Nell, D. (2015). Exploring the effects of a unıversal classroom management training programme on teacher and child behaviour: a group randomised controlled trial and cost analysis. *Journal of Childhood Research. 1(*21).

Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J., ve Reiss, E. (2009). On ımproving school climate: reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling*, *5*(1), 13-24.

Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., ve Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychol,18;12*(1):761. doi: 10.1186/s40359-024-02280-w

İflazoğlu-Saban, A. (2021). Kural ve prosedürler. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 62-82). Pegem.

İnal, H. (2020). Veri analiz teknikleri. E. Oğuz (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde, (ss. 205-272). Eğiten Kitap.

İnce Sezer, Ş. (2020). *"DEVEREUX" Okul öncesi ölçeğinin uyarlanması ve İkinci Adım erken müdahale programının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Jakob, J. R. (2005). *An evaluation of Second Step: A violence prevention curriculum with kindergarten students*. [Doctorol Dissertation]. Hofstra University.

Jones S. M., Bouffard S. M. (2013). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Jones, V., ve Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems*. BostonUnited States of America: Pearson Education.

Kaihoi, C. A., Braun, S. S., Bottiani, J. H., ve Bradshaw, C. P. (2023). Contextual factors contributing to variability within middle school teachers' observed classroom management and student engagement. *Psychology in the Schools*, *60*(10), 4117-4142. https://doi.org/10.1002/pits.22995

Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Karacan-Özdemir, N., ve Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(226), 323-344.

Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., ve Klomek, A. B. (2020). I can succeed for preschools: a randomized control trial of a new social-emotional learning program. *Early Education and Development*, *32*(3), 343–359. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1755777

Kaya, S., Lundeen, C. ve Wolfgang, H. C. (2010). Discipline orientations of pre-service teachers before and after student teaching. *Teaching Education. 21*(2), 157-169.

Kemple, K. M., Lee, I., ve Ellis, S. M. (2019). The impact of a primary prevention program on preschool children's social–emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 47*(6), 641-652.

Kesen, N. (2023). *Duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniveristesi, Bursa.

Kesmez, Ş. (2023). *Duygu koçluğu yaklaşımı uygulamasının 4-5 yaş grubu çocuklar üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi .* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniveristesi, Bursa.

Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., ve Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research, 86*(3), 643-680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., ve Shatzer, R. H. (2010). Social-emotional learning in kindergarten classrooms: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37*(4), 303-398

Kuru, N. (2023). Emotion coaching practice with whole school approach "emotionally friendly kindergarten transformation program" process analysis. *Journal Of Educatıon And Learning, 12*(2), 106-122. https://doi.org/10.5539/jel.v12n2p106

Kuru, N., Kesen, N., ve Kesmez, Ş. (2021). Duygu koçluğu iletişim eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin yaşamlarına etkisi: Bir deneyim paylaşımı, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 1083-1124. https://doi.org/10.19171/uefad.955407

Leckey, Y., Hyland, L., Hickey, G., Lodge, A., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Donnelly, M., ve McGilloway, S. (2016). A mixed-methods evaluation of the longer-term implementation and utility of a teacher classroom management training programme in irish primary schools. *Irish Educational Studies, 35*(1), 35-55. http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2016.1147974.

Lewis, T. J., ve Sugai, G. (1999). Effective behavior support: Systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on exceptional children, 31*(6).

Maag, J. W. (2016). *Behavior management: from theoretical implications to practical applications.* Cengage Learning.

Major, S. O., Gaspar, M. F., Palos, A. C., ve Pereira, M. D. (2024). Effectiveness of the Incredible Years® Teacher Classroom Management program: Preschool children's outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 90*, 101616. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101616

Marquez, B., Vincent, C., Marquez, J., ve Pennefarher, J. (2016). Opportunities and challenges in training elementary school teachers in classroom management: ınitial results from classroom management in action, an online professional development program. *Jl. of Technology and Teacher Education . 24*(1), 87-109.

Martin, A. J., Linfoot, K., ve Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools*, *36*(4), 347-358.

Martin, N., Yin. Z. ve Baldwin, B. (1998). *Classroom management training, class size and graduate study: do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style?* Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association (San Diego), CA.

Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., ... ve Grazzani, I. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: Parent and teacher evaluations. *Frontiers in Psychology*, *12*, 760782.

Marzano R. J. (2007). *The art and science of teaching,* ASCD Member Book, Alexandria, Virginia, USA.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., ve Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

McGilloway, S., Hyland, L., Mháille, G. N., Lodge, A., O'Neill, D., Kelly, P., ... ve Donnelly, M. (2011). *Positive classrooms, positive children. A randomised controlled trial to investigate the effectiveness of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in an Irish context (short-term outcomes).*

McInerney, D. M., ve McInerney, V. (2002). *Educational psychology*. Pearson Education.

McLeod, J., Fisher, J., ve Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management: managing time and space, student behavior, and instructional strategies*. ASCD.

Meriç, E. (2019). Sınıf yönetimi. E. Arslan (Ed.). *Erken çocuklukta davranış yönetimi* içinde (s.172-181). Eğiten Kitap.

Miles, M. B., ve HubermAN, A. M. (1994). Qualitative *data analysis: an expanded sourcebook,* 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). OECD *sosyal ve duygusal beceriler araştırması türkiye ön raporu.* Eğitim ve Analiz Değerlendirme Raporları Serisi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Okul öncesi eğitim programı.* Akara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Mishara, B. L., ve Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(1), 110-123.

Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., ve DeMulder, E.K., (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development, 8*(1), pp: 27–39.

Moore, G. T., Sugiyama, T., ve O'Donnell, L. (2003). Children's physical environments rating scale. *In Children: The core of society, Proceedings of the Australian Early Childhood Association biennial conference* (pp. 73-81). Environment, Behaviour ve Society Research Group, Faculty of Architecture, The University of Sydney.

Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching skills.* Boston : McGraw-Hill.

Murano, D., Sawyer, J. E., ve Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research, 90*(2), 227–263. https://doi.org/10.3102/0034654320914743

Murdick, N. L., ve Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: using preintervention strategies. *Interventıon In School and Clinic, 31*(3), 172-176.

Murphy, E. S., McSweeney, F. K., Smith, R. G., ve McComas, J. J. (2003). Dynamic changes in reinforcer effectiveness: Theoretical, methodological, and practical implications for applied research. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *36*(4), 421-438. https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-421

Murray, C., ve Greenberg, M.T., (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38* (1), 25–41.

Nevruzoğlu, M. (2023). *Okul öncesi dönemde duygu koçluğunun sınıf yönetimine ve çocukların istenmeyen davranışlarına etkilerinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniveristesi, Bursa.

Ocak-Karabay, Ş., ve Şahin-Ası, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları kurallar ve çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 69-86. https://doi.org/10.17679/iuefd.16331426

Off, N. (2018). *Exploring a mindfulness-informed social emotional learning program in kindergarten classrooms: The moderating role of participant characteristics on behavioural outcomes* [Electronic thesis, The University of Western Ontario].

Ornstein, A. C., ve Lasley, T. C. (2004). *Strategies for effective teaching.* Boston : McGraw-Hill.

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., ve Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(1), 6–36. https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367. https://doi.org/10.3102/00346543070003323

Özdemir Beceren, B., ve Zembat, R. (2016). Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 yaş çocuklarının duygusal gelişimleri üzerine etkisi. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 1003- 1016. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3475

Özen-Uyar, R. (2022). *Koçluğa dayalı sosyal duygusal öğrenme öğretmen mesleki gelişim programının öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranışlarına etkisi.* [Doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özkara, E. (2021). Öğretmenlerin sdö bilgileri, inançları ve uygulamaları. M. Göl Güven (Ed.). *Çocuklukta sosyal ve duygusal öğrenme* içinde (ss. 205-234). İstanbul: Yeni İnsan.

Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(13), 171-179.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., ve Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system manual Pre-K.* Paul H. Brookes Publishing Co.

Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in greece. *Emotional ve Behavioural Difficulties, 12* (2), 91-104.

Putra, E., ve Yanto, M. (2025). Classroom management: boosting student success—a meta-analysis review. *Cogent Education, 12*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2458630

Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., ve Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review, 38*(4), 510–532.

Reinke, W. M., Herman, K. C., ve Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*(1), 39–50.

Rimm-Kaufman, S. E., ve Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal, 104*(4), 321-341. https://doi.org/10.1086/499756

Ritchie, S., ve Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology. 24*:497–516.

Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., ve Green J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: ınsights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools, 51*(2), 181-197. doi: 10.1002/pits.21744.

Rogers, B. (2015). *Classroom behaviour: a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support.* Sage.

Rose , J., McGuire- Snieckus, R., ve Gilbert, L. (2015). Emotion Coaching - a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/ young people in schools: A pilot study. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS,* 1767-1790. http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.159

Rose, J., Gilbert, L., ve Richards, V. (2021). *Erken çocuklukta sağlık ve iyi oluş.* (Çev. N. Kuru, S. Erdoğan ve B. Madi). Sola Unitas.

Sadık, F. (2021). Sınıf yönetiminde temel kavramlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss.1-22). Pegem.

Sarısoy, B., Alcı, B. ve Erişen, Y. (2021). Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 38*(2), 3-26. https://doi.org/10.52597/buje.953597

Sarpkaya, R. (2020). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss.173-202). Anı.

Schlinger, M., VanAusdal, K., Schonert-Reichl, K. A., Yang, H. M., ve Enciso, S. S. (2025). *How Do Disruptive Innovators Prepare Todays Students To Be Tomorrows Workforce?: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).*

Schmitt, S. A., Flay, B. R., ve Lewis, K. (2014). A pilot evaluation of the Positive Action prekindergarten lessons. *Early Child Development and Care*, *184*(12), 1978-1991.

Schmitt, S. A., Lewis, K. M., Duncan, R. J., Korucu, I., ve Napoli, A. R. (2018). The effects of Positive Action on preschoolers' social–emotional competence and health behaviors. *Early Childhood Education Journal*, *46*(1), 141-151.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, *27*(1), 137–155. http://www.jstor.org/stable/44219025

Schwab, Y., ve Elias, M. J. (2014). From compliance to responsibility: social-emotional learning and classroom management. E. Emmer, ve E. J. Sabornie (Ed.). *Handbook of Classroom Management* içinde (s. 94-115). Routledge.

Schweinhart, L. J. (2003). Benefits, costs, and explanation of the high/scope perry preschool program.

Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Major, S. O., Patras, J., Azevedo, A. F., Homem, T. C., ... ve Vale, V. (2018). Promoting mental health in disadvantaged preschoolers: A cluster randomized controlled trial of teacher training effects. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3909-3921.

Shen, K. M., Cheng, Y. W., ve Lee, M. H. (2023). Exploring preschool teachers' conceptions of teaching and learning, and their self-efficacy of classroom management and pedagogical content knowledge. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *32*(2), 263-273. https://doi.org/10.1007/s40299-022-00649-2

Shure, M. B. (2001). *I can problem solve* (An interpersonal cognitive problem-solving program) (ICPS). Illinois: Research Press.

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management ve positive teaching. *English Language Teaching*, *9*(1), 163-172. doi:10.5539/elt.v9n1p163

Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S., ve Cummings, J. (2016). Teaching the social curriculum: classroom management as behavioral ınstruction. *Theory Into Practice, 55*(2), 120-128. doi: 10.1080/00405841.2016.1148990.

Sözbilir, M. (2013). *Nitel veri analizi.*

Steed, E.A., Rodriguez, D.S. ve Leech, N.L. (20249. Early childhood teachers' use of discipline practices and social emotional supports. *Early Childhood Educ J*. 1-12 https://doi.org/10.1007/s10643-024-01815-5

Stough, L. M., Montague, M. L., Jo-Landmark, L., ve Williams-Diehm, K. (2015). Persistent classroom management training needs of experienced teachers. *journal of the scholarship of teaching and learning, 15*(5), 36-48. doi: 10.14434/josotl.v15i5.13784.

Şahin-Ası, D. ve Ocak-Karabay, Ş. (2017). Okul öncesi eğitim ortamlarında ilişkiler: öğretmenler ve akranlar. S. Yoleri (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (ss.127-151). Eğiten Kitap.

Teyyar Uğurlu, C., Doğan, S., Şöförtakımcı, G., Ay, D., ve Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. *Electronic Turkish Studies, 9*(2), 577-602.

Tillery, A. D, Varjas, K. Meyers, J., ve Collins, A. S. (2010). General education teachers' perceptions of behavior managements and ıntervention strategies. *Journal of Pozitive Behavior Interventions, 12*(2), 86-102.

Tomul, E. (2020). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. H. Kıran ve K. Çelik (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss.145-172). Anı.

TUSIAD (2019). Sosyal *ve duygusal öğrenme becerileri raporu*. https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri' dan alınmıştır.

Ulutaş, İ. ve Bozkurt-Polat, E. (2020). Erken çocukluk eğitiminde yer alan sosyal beceriler. D. Aslan (Ed.). *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* içinde (ss. 221-246). Pegem.

Upshur, C. C., Heyman, M., ve Wenz-Gross, M. (2017). Efficacy trial of the second step early learning (SSEL) curriculum: Preliminary outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 50,* 15-25.

Ülkü, H. H. (2023). Okul öncesinde sosyal-duygusal öğrenme. *Sosyal ve duyuşsal öğrenme kuramdan uygulamaya* içinde, M. Yalın Uçar (Ed.). (ss. 209-231). Efe Akademik.

Ünlü, C., ve Tunç-Pekkan, Z. (2019). Okul öncesi sınıfında olumlu eğitim iklimi geliştirmek için durum çalışması ile çözüm arayışı. *Bogazici University Journal of Education*, *36*(2), 67-91.

Ünsal, F. Ö. (2018). Erken çocukluk eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkileri. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 139-152). Anı.

Ventura, A. B., Kissam, B. I., Chrestensen, K., Tfirn, I., Brailsford, J., ve Dale, L. P. (2023). Implementation of a whole-school mindfulness curriculum in an urban elementary school: Tier 1 through tier 3. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, *8*(2), 1-25.

Vitto J. M. (2003). *Relationship – driven classroom management strategies that promote student motivation.* Corwin Press. Inc. Thousand Oaks, California.

Wardle, F. (2007). Creating indoor environments for young children. *Earlychildhood News*, 1-5.

Watson, T. L., Skinner, C. H., Skinner, A. L., Cazzell, S., Aspiranti, K. B., Moore, T., ve Coleman, M. (2016). Preventing disruptive behavior via classroom management: validating the color wheel system in kindergarten classrooms. *Behavior Modification*, 518-540.

Yaşar, M. (2021). Sınıf yönetimini etkileyen çevresel unsurlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 23-44). Pegem.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin. Yin, R. K. (2013). *Qualitative research from start to finish.* Guilford.

Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T., ve Weissberg, R. P. (2004). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* ASCD.

Zins, J. E., ve Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *17*(2–3), 233–255. https://doi.org/10.1080/10474410701413152

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onayı

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI
27 EKİM 2023	2023-09

KARAR NO 11: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nalan KURU'un danışmanlığında Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Damla GÜZELDERE AYDIN'ın "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek ve test sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nalan KURU'un danışmanlığında Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Damla GÜZELDERE AYDIN'ın "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek ve test sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Zekeriyya ARI
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Atila ERKAL
Üye

Prof. Dr. Nuran BAYRAM ARLI
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Dr. Yusuf ALPER
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

EK 2: Araştırma İzni

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-100689387 19/04/2024
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğünün 29.03.2024 tarihli ve 156965 sayılı yazısı.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Damla GÜZELDERE AYDIN' ın, "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) dilekçede belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Dr. Ömer YAHŞİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Nur Sevinç ÖZBEK ÇAKAS
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (39 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni
Telefon No : 0 (232) 280 36 31
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
E-Posta: strateji35_1@meb.gov.tr
İnternet Adresi: Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a312-d0c2-3946-bce1-2844 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: Örnek Modül İçeriği

<table>
<tr><td colspan="2">Modül 3
Sosyal Duygusal Öğrenme Bakış Açısıyla Sınıfta Eğitim Etkinliklerinin Yönetimi</td></tr>
<tr><td colspan="2">Öğrenme çıktıları:
1. Öğrenmede duyguların rolünü açıklar.
2. Aktif öğrenmenin önemini bilir.
3. Eğitim etkinliklerini planlama sürecinde nelere dikkat edileceğini bilir.
4. Eğitim etkinliklerini uygulama sürecinde nelere dikkat edileceğini bilir.
5. Eğitim etkinliklerini değerlendirme sürecinde nelere dikkat edileceğini bilir.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Yöntem-Teknik: Anlatım, tartışma, soru-cevap, örnek olay, canlandırma, aktif öğrenme teknikleri</td></tr>
<tr><td>Isınma- Giriş
(15 dakika)</td><td>Isınma
Duygu kartları aracılığıyla hikâye oluşturma;
Katılımcılara bir öykü anlatılır ve bu öykü, belirli bir noktada kesilir. Katılımcılardan, araştırmacının göstereceği duygu kartına göre öykünün devamını anlatmaları istenir. Öykünün devamı oluşturulurken, katılımcının gösterilen duyguları yansıtmasına önem verilir.
Modül İçeriğinin Tanıtılması:
● Oturumların teorik ve uygulamalı olmak üzere 75 dakikalık iki bölümden oluştuğunun açıklanması.
● İlgili modül içeriğinin başlıklarının sunulması</td></tr>
<tr><td>Oturum 1
(Teorik)
(45 dakika)</td><td>• Öğrenmede duyguların rolü
• Aktif öğrenme
• Beyin ve Öğrenme
(Duygu salınımı, limbik sistemin öğrenme üzerindeki etkileri)</td></tr>
<tr><td>Oturum 1
(Uygulama)
(30 dakika)</td><td>*Katılımcılara Taare Zameen Par filminden bazı kesitler izletilir. İzlenen videolarda çocuğun duygularının öğrenme sürecini nasıl etkilediğini analiz etmeleri istenir. Katılımcılardan alınan geri bildirimlerin ardından, olumlu duyguların ve duygusal bağların öğrenme sürecini desteklediği, zor duyguların ise öğrenmeyi</td></tr>
</table>

	engelleyebileceği vurgulanır. Limbik sistemi dengeleyerek duygu düzenlemenin öğrenme performansını nasıl artırdığı tartışılır. *Katılımcılarla "Nokta" başlıklı resimli öykü kitabı okunur ve bu kitapta öğretmen tutumunun çocuğun öğrenme süreciyle olan ilişkisi tartışılır.
Oturum 2 (Teorik) (45 dakika)	Birinci oturumda anlatılan konular temel alınarak, bu bakış açısıyla; • Eğitim etkinliklerini planlama nasıl olmalı? Planlamada nelere dikkat edersek duygu salınımını yükseltebiliriz? • Eğitim etkinliklerinin uygulanması nasıl olmalı? Uygulama yaparken duygu salınımını, limbik sistemi devrede tutmak için neler yapılmalıdır? • Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi nasıl olmalı?
Oturum 2 (Uygulama) (30 dakika)	Katılımcılar, iki gruba ayrılır ve her bir gruba iki farklı öğretmen yaklaşımını (aktif öğrenmeye ve duygu salınımına önem vermeyen otoriter/sert bir öğretmen; sakin, aktif öğrenmeye ve duygu salınımına önem veren öğretmen) içeren önceden hazırlanmış örnek olaylar sunulur. Grupların, kendi aralarında bu örnek olayları incelemeleri ve ardından birinin öğretmen, diğerlerinin ise öğrenci rolünü üstlenerek ilgili durumu canlandırmaları istenir. İki grup da uygulamalarını tamamladıktan sonra süreç tartışılır. Tartışma sırasında, iki yaklaşım arasındaki farklılıklar, öğrenci rolündeki bireylerin hisleri, otoriter öğretmen yaklaşımı sergilenen gruptaki çocukların belirtilen görevi yerine getirememe nedenleri ve bu başarısızlığın sorumluluğunun kime ait olduğu gibi konular ele alınarak, öğrenmede duyguların rolü üzerinde durulur.
Tartışma - Değerlendirme (15 dakika)	Katılımcılara, altı bölümden oluşan film şeridi dağıtılır. Her bir şeritte bir modül başlığı yer almaktadır. Katılımcılardan, ilgili modül kapsamında akıllarında kalan en önemli durumu yazmaları istenir. Yazdıklarını grupla paylaşmaları beklenir.

EK 4: Gönüllü Katılımcı Belirleme Formu

Saygıdeğer Katılımcımız,

Prof. Dr. Nalan KURU danışmanlığında, Damla GÜZELDERE AYDIN tarafından yürütülen "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezi kapsamında geliştirilecek olan sınıf yönetimi müdahale programı içerisinde yer alacak eğitim modüllerinin içeriğine ilişkin ihtiyaç belirleme amacıyla okul öncesi öğretmenleri ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilecektir. Görüşmeler, çevrimiçi ortamda 6 kişilik paydaş grupları ile ayrı ayrı düzenlenecek ve yaklaşık 1 saat sürecektir. Her gönüllü katılımcı, sadece bir odak grup görüşmesinde yer alacaktır.

Görüşmeye katılan paydaşlardan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyecek ve görüşmelerden elde edilen veriler tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Odak grup görüşmelerinde yer almak isterseniz lütfen aşağıdaki formu eksiksiz doldurunuz. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederiz.

*Bu form, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine yöneliktir.

Araştırmacı

Damla GÜZELDERE AYDIN

1. Görev yaptığınız il:
2. Yaşınız:
3. Mesleki kıdem yılınız:
4. Eğitim durumunuz:
5. Görev yaptığınız kurum türü:

( ) İlkokul bünyesindeki ana sınıfı

( ) Ortaokul bünyesindeki ana sınıfı

( ) Lise bünyesindeki uygulama sınıfı

( ) Özel okul bünyesindeki ana sınıfı (Kolej bünyesinde)

( ) Özel anaokulu

( ) Bağımsız anaokulu

( ) T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kreş

( ) T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı gündüz bakımevleri

( ) İş Kanununa göre işletmelerde açılan kurumlar

( ) Diğer (belirtiniz)

6. Çalıştığınız Yaş Grubu:
7. Sınıf Mevcudunuz:
8. Çocuğunuz var mı? Varsa lütfen yaşını/yaşlarını belirtiniz.
9. Sosyal Duygusal Öğrenme konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?

   ( ) Evet ( ) Hayır
10. Sınıf Yönetimi konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?

    ( ) Evet ( ) Hayır
11. Sınıf Yönetimi Boyutları konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?

    ( ) Evet ( ) Hayır

EK 5: İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Saygıdeğer Katılımcılarımız,

Bu görüşme, "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezi kapsamında geliştirilecek olan sınıf yönetimi müdahale programı içerisinde yer alacak eğitim modüllerinin içeriğine ilişkin ihtiyaç belirleme amacıyla gerçekleştirilmektedir. Odak grup görüşmemiz yaklaşık 1 saat sürecektir.

Kimlik belirleyici hiçbir bilginiz çalışmada yer almayacak ve görüşmelerden elde edilen veriler tamamıyla gizli tutulacak sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Görüşme Soruları

1. Sınıf yönetimi sizce nedir?
2. Sınıf yönetimi kavramını nasıl tanımlarsınız?
3. Sınıf yönetiminin boyutları nelerdir? (sınıf yönetiminin boyutları deyince aklınıza neler geliyor?)
4. Sınıfınızda sınıf yönetiminde tercih ettiğiniz uygulamalar nelerdir? (yöntemler stratejiler)
5. Sınıfınızda istenmeyen/uygun olmayan davranışlara (örneğin, kurallara uymamak-arkadaşlarına zarar vermek vb.) karşı ne tür stratejiler/yaklaşımlar kullanıyorsunuz?
6. Sosyal Duygusal Öğrenmeyi nasıl tanımlarsınız?
7. Erken çocukluk döneminde kazandırılması gereken Sosyal Duygusal Öğrenme becerileri sizce nelerdir?
8. Sizce çocukların sosyal becerilerinin gelişmiş veya gelişmemiş olması sınıf yönetimini nasıl etkiler?
9. Sınıf yönetimi ile ilgili hangi konularda desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?
10. Sınıf yönetimi ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduğunuz konularda neler öğrenmek istersiniz?
11. Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili hangi konularda desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?
12. Sosyal duygusal öğrenme ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduğunuz konularda neler öğrenmek istersiniz?

13. Bu konularda bir eğitim alacak olsanız eğitimin hangi yöntemler ile verilmesini isterdiniz? (anlatım, soru-cevap, örnek olay, senaryo çalışmaları, videolar, podcastler vb.)
14. Sizin için daha etkili olması adına eğitim gün ve saatlerinin nasıl düzenlenmesini tercih ederdiniz?

EK 6: Pilot Uygulamaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Saygıdeğer Öğretmenlerim,

Bu görüşme, "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezi kapsamında geliştirilen "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı"nın pilot çalışması uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek adına gerçekleştirilecektir. Odak grup görüşmemiz yaklaşık 1 saat sürecektir.

Kimlik belirleyici hiçbir bilginiz çalışmada yer almayacak ve görüşmelerden elde edilen veriler tamamıyla gizli tutulacak sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Veriler araştırma kapsamında kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

1. Sosyal duygusal öğrenme ve sınıf yönetimi modülü
   Eğitim süresini
   Teorik anlatımı
   Uygulama çalışmalarını (yöntem ve teknikler ile materyalleri) nasıl değerlendirirsiniz? Süreç sizin için anlaşılır ve etkili miydi?
2. Sosyal duygusal öğrenme bakış açısıyla sınıf içi fiziksel ortamı düzenleme modülü
   Eğitim süresini
   Teorik anlatımı
   Uygulama çalışmalarını (yöntem ve teknikler ile materyalleri) nasıl değerlendirirsiniz? Süreç sizin için anlaşılır ve etkili miydi?
3. Sosyal duygusal öğrenme bakış açısıyla öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve zaman yönetimi modülü
   Eğitim süresini
   Teorik anlatımı
   Uygulama çalışmalarını (yöntem ve teknikler ile materyalleri) nasıl değerlendirirsiniz? Süreç sizin için anlaşılır ve etkili miydi?
4. Sosyal duygusal öğrenme bakış açısıyla sınıf içi etkili iletişim ve ilişkiler oluşturma modülü
   Eğitim süresini
   Teorik anlatımı
   Uygulama çalışmalarını (yöntem ve teknikler ile materyalleri) nasıl değerlendirirsiniz? Süreç sizin için anlaşılır ve etkili miydi?

5. Sosyal duygusal öğrenme bakış açısıyla davranış yönetimi modülü

   Eğitim süresini

   Teorik anlatımı

   Uygulama çalışmalarını (yöntem ve teknikler ile materyalleri) nasıl değerlendirirsiniz? Süreç sizin için anlaşılır ve etkili miydi?

6. Sosyal duygusal öğrenme bakış açısıyla istenmeyen davranışlara yönelik stratejiler/yaklaşımlar modülü

   Eğitim süresini

   Teorik anlatımı

   Uygulama çalışmalarını (yöntem ve teknikler ile materyalleri) nasıl değerlendirirsiniz? Süreç sizin için anlaşılır ve etkili miydi?

7. Bu eğitimin sınıfta davranışı yönetmeniz için size yeterince yararlı olabileceğini düşünüyor musunuz? Hangi açılardan yararlı? Size neler kattı?
8. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı eğitim modüllerine yönelik önerileriniz var mıdır? Evet ise bu öneriler nelerdir?

EK 7: Sınıf Yönetimi ve Sosyal Duygusal Öğrenmeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Saygıdeğer Katılımcılarımız,

Bu görüşme, "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezi kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenmeye yönelik bilgi, beceri ve uygulamalarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir.

Kimlik belirleyici hiçbir bilginiz çalışmada yer almayacak ve görüşmelerden elde edilen veriler tamamıyla gizli tutulacak sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

1. Sınıfınızda sınıf yönetimini sağlamak adına ne tür uygulamalar gerçekleştiriyorsunuz? / Sınıfınızda sınıf yönetiminde tercih ettiğiniz uygulamalar nelerdir? (yöntemler stratejiler)
   Kural
   Rutin
   Kural belirleme süreci
2. Sınıf içi fiziksel ortamı düzenlerken nasıl bir yol izliyorsunuz? Sınıf yönetimi ve sosyal duygusal öğrenme bağlamında dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir?
   Öğrenme merkezlerinin işleyişi
   Materyal seçimi
   Oturma düzeni
3. Günlük eğitim akışının;
   Planlanmasında
   Uygulanmasında
   Akıştaki etkinlikler arasındaki geçişlerde
   Değerlendirme sürecinde dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir? İzlediğiniz stratejiler var mı? Varsa bunlar nelerdir?
4. Sınıfınızda zaman yönetimini sağlamak adına izlediğiniz stratejiler var mı? Varsa bunlar nelerdir?
5. Şu an sınıfınızı ilişki ve iletişim açısından değerlendirmenizi istesem neler söylersiniz? Sınıf ortamında kurulan ilişki ve iletişimi güçlendirmek için neler yapıyorsunuz?

6. Sınıfınızdaki çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerini desteklemek/geliştirmek adına sınıfınızda uygulamalar/etkinlikler gerçekleştiriyor musunuz?
   (Evet ise) Ne tür uygulamalar/etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz?
7. Çocukların duygusal olarak zor bir an yaşadıklarında duygularını kontrol edip, düzenleyebilme ve problem çözme becerilerinin gelişebilmesi için dönem başından itibaren ne tür girişimlerde bulunuyorsunuz?
8. Sınıfınızda istenmeyen/uygun olmayan davranışlara (örneğin, kurallara uymamak-arkadaşlarına zarar vermek vb.) karşı ne tür stratejiler/yaklaşımlar kullanıyorsunuz?
9. Sınıfınızda istenmeyen davranışları önlemek adına kullandığınız stratejiler var mıdır? Var ise bunlar nelerdir?

EK 8: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

Açıklama: Her bir maddeyi okuyarak bu becerilere hangi düzeyde sahip olduğunuzu işaretleyiniz.					
Öğretmen Becerileri	**Çok iyi**	**İyi**	**Orta**	**Zayıf**	**Çok Zayıf**
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler					
1. Çocuklar için güvenli bir fiziksel ortam oluşturabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. Kullanılacak makas vb.araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6. Öğrenme merkezlerini çocukların kolaylıkla ulaşabileceği şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7. Kural ve rutinleri resimler/afişler ile çocukların rahatlıkla görebileceği şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8. Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9. Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10. Sınıfı kendi hareketlerini engellemeyecek şekilde Düzenleyebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Plan-Program Etkinlikleri					
11. Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri Kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12. Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

13. Çocukların ilgilerini çekecek materyal hazırlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
14. Çocukların ilgilerini çekecek materyal kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
15. Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16. Etkinlikleri planlarken (Büyük grup-küçük grup etkinlikleri) çocukların sayılarını göz önünde bulundurabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17. Günlük akışı hareketli-dinlendirici sıralaması ile yönetebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18. Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19. Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri					
20. Çocuğu bir birey olarak görme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
21. Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
22. Çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
23. Çocukla çocuğun yaşadığı problem hakkında etkili olarak konuşma	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
24. Çocuklara karşı iyi bir dinleyici olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25. Ben dilini kullanarak çocuklara istenmeyen davranış hakkında ne hissettiğini ifade edebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
26. Çocuklar arasında olumlu ilişkiler kurulmasını sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
27. Çocuklara empati ile yaklaşabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28. Aile ile etkili iletişim sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
29. Çocukların öğrenme ortamını (sınıfı, okulu, eğitimi, öğrenmeyi) sevmesini sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

30. Çocukların gelişim düzeylerine uygun kurallar belirleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31. Çocuklarda sosyal becerileri (paylaşma, sıra bekleme, öfke kontrolü gibi) geliştirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32. Çocuklara, onlardan beklenilen uygun davranışları net bir şekilde açıklayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33. Sınıfındaki davranış bozukluğuna (hiperaktivite vb.) sahip çocukların farkında olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
34. Sınıf kurallarını tüm çocuklara tutarlı bir şekilde uygulayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
35. Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle çocukların problemi çözmeleri için fırsat verebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
36. Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37. Uygun davranış için çocuklara rol model olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
38. Sınıfın kurallarını çocukların tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
39. Çocuklara farklılıklara karşı saygılı olmalarını öğretebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
40. Çocuklardan yapması beklenen davranışlarda tutarlı olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
41. Çocukları sınıfı ilgilendiren konularda karar alma sürecine mümkün olduğunca dahil edebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
42. Aileleri okul kaynakları ile (rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu) problem davranışlar ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
43. Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

Zaman Yönetimi					
44. Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarını (gıda, su, dinleme vb) karşılamada onlara yeterli zaman verebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
45. Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
46. Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
47. Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
48. Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
49. Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

EK 9: Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu

1 (Kesinlikle Katılmıyorum) 2 (Katılmıyorum) 3 (Kararsızım) 4 (Katılıyorum) 5 (Kesinlikle Katılıyorum)						
Alt boyut	**Maddeler**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. PROGRAM VE RUTİNLER	1. Her eğitim günü için günlük eğitimi akışını planlarım.					
	2. Etkinlikler için gerekli ortamı çocuklar gelmeden hazırlarım. (Materyal, çevre düzeni vb.)					
	3. Günlük eğitim akışında yapılacak etkinlik sıralamasına ilişkin görselleri çocuklar gelmeden asarım.					
	4. Her eğitim gününün başında güne başlama zamanı yaparım.					
	5. Güne başlama zamanında eğitim akışına ilişkin çocuklara bilgi veririm.					
	6. Günlük eğitim akışında büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinliklere yer veririm.					
	7. Çocuk liderliğinde etkinliklere yer veririm.					
	8. Öğretmen liderliğinde etkinliklere yer veririm.					

	9. Aktif ve pasif etkinlik sıralamasına dikkat ederim.					
	10. Her gün sınıf dışında (okul bahçesi vb.) etkinlikler planlarım.					
	11. Ek desteğe ihtiyacı olan çocuk varsa, etkinliğin başında bir etkinlik çizelgesi veya ipucu kullanarak çocuğu hazırlarım.					
2. ETKİNLİKLER ARASI GEÇİŞLER	12. Etkinlikler arası geçişte anlaşılır yönergeler veririm. (Örn; Oyun hamurlarının kapaklarını kapatıp, yerlerine kaldıralım. Eve gidiş zamanı geldi, montlarımızı giyelim.)					
	13. Etkinlik geçiş sürecinde sözel yönergeler yerine müzik, hareket vb. yöntemler kullanırım.					
	14. Etkinlik geçişlerinde kargaşa yaşandığında ses tonumu yükseltmek zorunda kalırım.					
	15. Kargaşaya neden olduğunu düşündüğüm çocukları doğrudan uyarırım.					
	16. Etkinlik geçişlerinde yönergelerime uyan çocuklara olumlu geri bildirim veririm.					
	17. Sınıfımda yeterli sayıda öğrenme merkezleri vardır.					

3. SINIF ÇEVRESİNİ DÜZENLEME	18. Öğrenme merkezlerinde yeterli (çocuk sayısına uygun ve çeşitli) materyal bulunmaktadır.					
	19. Öğrenme merkezlerini kazanım ve göstergelerim, çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda güncellerim.					
	20. Öğrenme merkezlerini çocukların kolayca ve güvenli bir şekilde hareket edebilecekleri şekilde düzenlerim.					
	21. Sınıfımdaki öğrenme merkezleri merkezlerde oynayan çocukların tamamını görebileceğim şekilde konumlandırılmıştır.					
4. ETKİNLİKLERE KATILIMI TEŞVİK	22. Çocukların farklı öğrenme merkezlerinde ve farklı çocuklarla oynamaları için çeşitli teknikler kullanırım. (Örn; Kum saati, kura çekme vb.)					
	23. Öğrenme merkezlerinde oyun sırasında, oyuna katılım gösteremeyen çocuklara rehberlik ederim. (Örn; Traktörden kötü sesler geliyor, bir traktör tamircisine ihtiyaç var sanırım.)					
	24. Etkinliklere katılan çocuklar hakkında sık sık olumlu yorum yaparım.					
	25. Yapılandırılmış büyük grup etkinliklerinde çocukların etkinliğe aktif katılımları için yanıt verme,					

	etkileşimde bulunma gibi stratejiler kullanırım.					
	26. Sorunlu davranış sergileyen çocukların etkinliğe aktif katılımına yardımcı olurum.					
	27. Çocuklar etkinliğe ilgisini kaybettiğinde diğer etkinliğe geçerim.					
5. DAVRANIŞ BEKLENTİLERİ N ÖĞRETMEK	28. Davranış beklentilerini, çocuklarla iş birliği içerisinde belirlerim.					
	29. Davranış beklentilerini hatırlatan görseller asarım.					
	30. Sorunlu bir davranış ortaya çıktığında, çocuğa davranış beklentilerini hatırlatırım.					
	31. Davranış beklentilerine uygun davranan çocuklara olumlu, açıklayıcı geri bildirim sağlarım.					
	32. Sınıfta olmadığımda beklentilere uygun davranıp davranmadıklarını kontrol ederim.					
	33. Sınıf davranış beklentilerini çocuklara benimsetmede itaate dayalı bir otorite kullanırım.					
	34. Davranış beklentileri ve bunların sınıftaki önemi hakkında eleştirel düşünmeye teşvik ederim. (Örn; Oyuncağınızı arkadaşınızla paylaşmasaydınız ne olabilirdi? Bu					

	onu nasıl hissettirir? Oyuncağını paylaşırken nasıl hissettin?)					
6. DESTEKLEYİCİ DİYALOGLAR	35. Gün boyunca çocukları isimleriyle selamlar/çağırırım.					
	36. Çocuklarla konuşmalarımda üslubumun olumlu, sakin ve destekleyici olmasına dikkat ederim.					
	37. Çocukların becerileri, davranışları ve etkinlikleri hakkında açıklayıcı övgüler kullanırım. (Örn; "Sena lütfen kalemi uzatır mısın" demeni beğendim)					
	38. Çocukların yorumlarına ve fikirlerine yanıt veririm.					
	39. Etkileşimlerini desteklemek ve fikirlerini genişletmek için çocukların oyunlarına katılırım.					
	40. Çocuklarla rutinler ve etkinlikler esnasında ilgi alanları ve fikirleri hakkında sohbet ederim.					
	41. Dil gecikmesi yaşayan veya Türkçe öğrenen çocuklarla iletişim kurarken alternatif stratejiler kullanırım. (Örn: Çocuğun bilmediği kelime olduğunda resimli kelime kartı kullanırım.					

7. YÖN VERME	42. Çocuklara ne yapmamaları gerektiğini söyleyen yönergeler veririm					
	43. Basit, kısa ve anlaşılır yönergeler kullanırım.					
	44. Yönergeleri takip eden çocuklara olumlu, açıklayıcı geribildirimde bulunurum.					
	45. İçine kapanık, dikkati dağılmış veya görevden ayrılan çocukları daha üretken faaliyetlere yönlendiririm. (Örn; Oyun hamuru ile oyun gibi)					
	46. Yönergeleri anladıklarından emin olmak için çocuklarla konuşurum.					
	47. Daha fazla desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için yönlendirmelerimi kişiselleştiririm. (Örn; Ek bilgi isteme, sözlü yönlendirme ile birlikte sözlü olmayan yönlendirme, resimli yönlendirmeler)					
	48. Etkinlik uygulamalarında yeterli ve anlaşılır yönergeler veririm.					
1. SOSYAL BECERİ VE DUYGUSAL YETERLİLİK	49. Sosyal becerilerin kullanılabileceği etkinliklerden önce çocuklara açıklamalar yaparım (Örn; "Bahçeye çıktığınız zaman salıncağa sırayla binebilirsiniz.")					

	50. Çocukların sosyal becerilerini kullanm alarını cesaretlendirecek planlı ve detaylı etkinlikler tasarlarım. (Bu kasıtlı olmalıdır. Örn; "Birlikte kitap okuyacak bir arkadaş seçin.")					
	51. Beklenen sosyal beceri ve duygusal davranışlar hakkında model olurum. (Örn; "Bu boya kalemlerini arkadaşım ile paylaşıyorum". "Gerçekten mutluyum çünkü hepiniz halıda çok güzel oturuyorsunuz". "Gülümsüyorum çünkü mutluyum")					
	52. Çocuğun önceden belirlenmiş sosyal becerileri kullandığı için somut pekiştireç kullanırım. (Örn; çıkartma ya da etkinlik pekiştireci)					
	53. Çocukların beceri kullanımlarını tek tek veya gruplar halinde gözden geçirmesine yardımcı olurum.					
	54. Sosyal becerilerin öğretimini çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına göre kişiselleştiririm.					
2. DUYGULARI ANLAMA VE İFADE ETME	55. Duygularımı sözlü/sözsüz olarak uygun şekilde ifade ederek model olmaya dikkat ederim.					
	56. Hem olumlu hem de olumsuz çeşitli duyguları öğretirim.					
	57. Kendisinin, diğer çocukların veya yetişkinlerin duygularını nasıl anlayacaklarını öğretirim.					

	58. Diğer çocukların duygularına nasıl tepki vereceklerini öğretmek için çeşitli stratejiler kullanırım. (Örn; drama etkinliğinde; kardeşimin oyuncağı kırıldığı için üzgün olduğunu benim onunla konuşarak onun üzüntüsünü paylaştığımı canlandırırım)					
	59. Çocukları duyguları hakkında konuşmaları konusunda cesaretlendiririm.					
	60. Olumsuz duygular içindeyken sakinleşmede kullanabilecekleri stratejiler öğretirim. (Örn; içinden ona kadar sayarak derin derin nefes alıp vermek)					
3. PROBLEM ÇÖZME	61. Çocuklara problem çözme adımlarını öğretirim.					
	62. Çocukları sınıf sorunlarına çözümler bulma sürecine dahil ederim. (Örn; "Bu sabah kitap köşesinde bir tartışma fark ettim. Ne hakkında tartıştınız? Böyle bir problem tekrar olursa sizce ne yapabilirsiniz?")					
	63. Problem çözme adımları ve olası çözümler hakkında görsel hatırlatmalar sağlarım.					
	64. Problem durumlarını not eder ve bunları problemin nasıl çözüleceği					

	hakkında konuşmak için grup sohbetlerinde örnek olarak kullanırım.					
	65. Çocuklarla etkileşimlerimde problem çözme adımlarını kullanarak model olurum.					
	66. İyi problem çözücü olan çocukları tanır ve açıklayıcı övgüler sunarım.					
4. ARKADAŞLIK BECERİLERİ	67. Çocuklara arkadaşlığı nasıl başlatacaklarını ve nasıl tepki vereceklerini açıkça öğretirken çeşitli stratejiler ve materyaller kullanırım. (Örn; başkalarına yardım etme, sırayla oynama vb.)					
	68. Çocukların arkadaşça davranmalarını teşvik eden hikâye, şarkı ya da oyunları kullanırım. (Örn; "Eğer mutluysan ve biliyorsan ellerini çırp", "Eğer mutluysan ve biliyorsan bir arkadaşına söyle")					
	69. Çocuklara daha az sosyal yetenekli akranı ile iletişime geçerken özel beceriler kullanmayı öğretirim. (Örn; "Ayşe onlara karşılık vermediğinde onun koluna kibarca dokunmalarını, tekrar etmelerini ve aynı şeyi başka kelimelerle söylemelerini veya mimiklerle anlatmalarını çocuklara öğretirim.")					

	70. Akranları ile etkileşimleri esnasında düşünmelerini teşvik ederek anında destek veririm. (Örn; "Ne oynayabileceğimiz konusunda farklı düşünüyorsunuz. Bu konuda ne yapabilirsin? Belki doktoru ve cadıyı aynı anda oynamanın bir yolunu bulabilirsiniz.")					
	71. Çocuğun akranlarıyla olan etkileşimleri üzerinde düşünmesi için fırsatlar sağlarım.					
	72. Birlikte çalışan, birbirlerine yardım eden veya diğer arkadaşlık davranışlarında bulunan çocuklar hakkında olumlu ve açıklayıcı geri bildirimler kullanırım					
	73. Çocuklarla veya diğer yetişkinlerle etkileşimlerimde arkadaşlık becerilerini modellerim					
5. KALICI DAVRANIŞ SORUNLARI OLAN ÇOCUKLARI DESTEKLEME	74. Sürekli zorlu davranışları olan çocuklar için kişiselleştirilmiş davranış destek planı uygularım.					
	75. Destek planı geliştirme sürecine aileleri dahil ederim.					
	76. Evde zorlayıcı davranışlarla karşılaştıklarında kullanabilecekleri stratejiler ile ilgili ailelerle birlikte çalışırım.					
6. AİLE EĞİTİMİ VE KATILIMI	77. Tüm ailelerle iletişim kurmak için çeşitli yöntemler kullanırım. (Örn; ev					

	ziyaretleri, sınıf ziyaretleri, notlar, haber bülteni, telefon ile iletişim)					
	78. Ailelerin sınıfı ziyaret etmeleri için fırsatlar sunarım.					
	79. Aileleri sınıfta yapılan etkinlikler hakkında düzenli olarak bilgilendiririm.					
	80. Çocuğun olumlu tutum ve davranışlarını kutlamak için ailelerle iletişimler kurarım.					
	81. Aile veya çocuk hakkındaki bilgileri öğretmenle paylaşmaları için ailelere fırsat sunarım.					
	82. Ailelere sosyal duygusal gelişimin önemi hakkında bilgi verir, evde gelişimlerini desteklemede kullanabilecekleri stratejiler geliştirmek için ailelerle birlikte çalışırım.					
	83. Ailelere, çocuklarının sosyal duygusal gelişimini ve toplum yanlısı davranışlarını desteklemek için kullanabilecekleri pratik stratejiler öğretirim.					
	84. Sorun davranış durumunda, beklenen davranışı yani ne yapmaları gerektiğini çocuklara söylerim.					

	85. Küçük sorun davranışları çocuğun kendisine ya da başkasına zarar vermiyorsa görmezden gelirim. (Örn; Hikaye etkinliği sırasında iki öğrencinin kısık sesle birbirleriyle konuşması).					
	86. Çocukları uygun davranışları kullanmaya yönlendirmek için mantıksal ve doğal sonuçlar kullanırım. (Örn; blokları fırlatacaksanız, o zaman blokları kaldırmamız gerekecek.)					
	87. Çocuk uygun şekilde davranmaya başladığında çocuğa olumlu geri bildirimler veririm.					
	88. Çocuğun sorunlu davranışları konusunda aileyi bilgilendirir birlikte çözümler üretmeye çalışırım.					
	89. Ailelere çocuğa ilişkin evde yaşanan sorunları öğretmenle paylaşmaları için fırsat sunarım.					

EK 10: Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği

Kesinlikle Katılmıyorum (1)
Katılmıyorum (2)
Kısmen Katılmıyorum (3)
Kısmen Katılıyorum (4)
Katılıyorum (5)
Kesinlikle Katılıyorum (6)

		1	2	3	4	5	6
1	Öğrencilerimle yakın bir ilişkim vardır.						
2	Tüm öğrencilerimin nasıl hissettiklerinin farkındayımdır.						
3	Öğrencilerimin nasıl hissettiklerini anlama konusunda iyiyim.						
4	Öğrenciler problemleri için yanıma gelir.						
5	Öğrencilerle ilişki kurmak benim için çok zordur.						
6	Sınıfımda bir topluluk duygusu yaratırım.						
7	Öğrencilerimin aileleriyle olumlu ilişkiler kurarım.						
8	Bir öğrenci beni üzdüğünde neredeyse her zaman sakin kalırım.						
9	Öğrencilerin uygunsuz davranışlarını ele alırken sakin davranırım.						
10	Öğrenciler beni kışkırttığında, çoğunlukla üzülürüm.						
11	Eyleme geçmeden önce düşünürüm						
12	Sınıfta çoğunlukla üzülüyorum ve nedenini anlamıyorum.						
13	Duygularımı ve hislerimi sağlıklı yollarla yönetebilirim.						
14	Bireysel ve grup farklılıklarını anlayışla karşılarım. (ör. Kültürel, dilsel, sosyoekonomik, vs.)						
15	Öğrencilerimin güvenliği, aldığım kararlarda önemli bir faktördür.						
16	Bir problem veya tartışma olduğunda bunu öğrencilerimle çözerim.						

17	Duygusal ifadelerimin öğrencilerle etkileşimlerimi nasıl etkilediğini bilirim.						
18	Yönergelerimin kültürel açıdan duyarlı olmasını sağlamak için çaba sarf ediyorum.						
19	Karar verirken öğrencilerimin iyi olma halini göz önünde bulundururum.						
20	Çalışma arkadaşlarım bir sorunu çözerken benim tavsiyemi alır.						
21	Nasıl hissettiğimi başkalarına kolaylıkla söyleyebilirim.						
22	Diğer çalışma arkadaşlarımla, çatışma durumlarında çözümleri etkili bir şekilde tartışabilirim.						
23	Okulumdaki çalışma arkadaşlarım bana saygı duyar.						
24	Okuldaki çalışma arkadaşlarımın duygularına dikkat ederim.						
25	Ebeveynlerle konuşurken kendimi rahat hissederim						

EK 11: Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği

SINIF ORTAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ		
A. Yıkıcı/Rahatsız Edici Davranış ve Uyum		
1-Yapılandırılmış zamanda öğrencilerin uyum düzeyi (Çocuğun yaşı gereği, ağızdan uygunsuz sözcükler kaçırması, yerinden kalkması vb durumları yıkıcı davranış değildir).		
1-Çok Yüksek	-Öğrenciler çok uyumludur ve etkinliğe odaklanmışlardır. Sürekli tekrar eden, birbirini sözel olarak rahatsız etme ya da kavga etme gibi herhangi bir **yıkıcı davranış örneği yoktur.**	
2- Kısmen Yüksek	-Öğrenciler, (en az %80'inde) oldukça yüksek seviyede uyum davranışı gösterirler. -Farklı kişilerin **2 YADA DAHA AZ** yıkıcı davranışı gözlenir.	
3- Orta	- (sürenin %60-%80'i arasında) ortalama bir uyum gösterirler. 3 ya da daha fazla kişinin yıkıcı davranışlarının sıklığı **3-5 ARASINDADIR.**	
4- Kısmen Düşük	-Öğrenciler,ortalamanın altında, %40-%60 arasında bir uyum gösterirler. -Yıkıcı davranışların sıklığı **5-7 ARASINDA**	
5-Çok Düşük	-Öğrenciler, sert tartışmalar yapmak, yüksek sesle konuşmak, şakalaşmak, uyumsuzluk, şikâyet etmek gibi davranışları sıkça gösterirler ve bu hareketler açıkça sınıfta süren grup aktivitelerini engeller. -Yıkıcı davranış örnekleri **7'DEN FAZLA**.	
6-Kodlanamaz	Gözlem, yapılandırılmış zaman sırasında, **10 dakikadan daha az olursa**, kodlama yapılamaz.	
2- Öğrenciler etkinlik arası geçişlerde uyumludur. (Bu değerlendirme sadece geçiş etkinliklerinde puanlanır. Farklı zamanlarda, birçok geçiş durumu gözlendiğinde, değerlendirme sırasında belirli bir zamanda gözlenen tüm durumların ortalaması alınmalıdır).		
1- Çok Yüksek	-Öğrenciler gözlem süresince, etkinlik arası geçişlerde (bireysel masa başı etkinlikler, küçük grup, tüm grup öğretici etkinlikler arasındaki geçişlerde) ya da sınıf aktivitelerinden bahçeye çıkışlardaki geçişlerde çok uyumludur ve etkinliğe odaklanmışlardır. -Gözlem boyunca kavga etme gibi herhangi bir **zarar verici davranış örneği yoktur**.	

2- Kısmen Yüksek	Öğrenciler, geçiş etkinlikleri sırasında çoğunlukla (en az %80'inde) oldukça yüksek seviyede uyum davranışı gösterirler. -Farklı kişilerin **EN FAZLA 2 yıkıcı davranışı gözlenir**.	
3- Orta	-Öğrenciler, gözlem süresinde (sürenin %60-%80'i arasında) ortalama bir uyum gösterirler. 3 ya da daha fazla kişi tarafından yapılmış, **Yıkıcı davranışların sıklığı 3-5 ARASINDADIR**.	
4- Kısmen Düşük	-Öğrenciler, gözlem süresinde ortalamanın altında, %40-%60 arasında, bir uyum gösterirler. **Yıkıcı davranışların sıklığı 5-7 ARASINDADIR.**	
5Çok Düşük	-Öğrenciler, sert tartışmalar yapmak, yüksek sesle konuşmak, şakalaşmak uyumsuzluk göstermek, şikâyet etmek gibi davranışları sıkça gösterirler. -Bu hareketler sınıfta süren grup aktivitelerini açıkça engeller. **Yıkıcı davranış örnekleri 7'DEN FAZLA.**	
6- Kodlanamaz	-Gözlem, aktiviteler arası geçiş sırasında, **10 dakikadan daha az olursa, kodlama yapılamaz.**	
3-Öğrenciler, düzenlemelere uygun kurallara devamlı uyarlar. (Değerlendirme, oyun alanında değil sadece sınıf ortamında yapılır. Eğer bir çocuk, örneğin, yanlış aktivite alanında bulunma gibi bir kurala uymazsa, , öğretmen kuralları hatırlattığında uyum sağlıyorsa, kurala uymamış olarak değerlendirilmez).		
1- Çok Yüksek	- Öğrenciler, gözlem süresince sınıf kurallarının bilincinde görünürler ve kurallara uyarlar. Gözlem boyunca herhangi bir **kurallara uymama davranışı yoktur.**	
2- Kısmen Yüksek	- Öğrenciler, (en az %80'inde) sınıf kurallarının bilincinde görünürler. - Farklı kişiler tarafından yapılmış **2 YADA DAHA AZ kural dışı davranış gözlenir.**	
3- Orta	- Öğrenciler, gözlem süresinin %60-%80'inde sınıf kurallarını tipik olarak izleme davranışı gösterirler. (3 ya da daha fazla kişi tarafından yapılmış) **Kural dışı davranışların sıklığı 3-5 ARASINDADIR.**	
4- Kısmen Düşük	- Öğrenciler, gözlem süresinde ortalamanın altında, %40-%60 arasında, kurallara uyarlar**. Yıkıcı davranışların sıklığı 5-7 ARASINDADIR.**	

5-Çok Düşük	-Öğrencilerin, **sınıf kurallarına uymadıkları gözlenir.** Yetişkin ya da diğer çocuklar tarafından **belirtilen kurallara uymama davranışı sıkça 7'DEN FAZLA** görülür. -Bunlar, yıkıcı /zarar verici davranışlar olabilir. Yine de, bu sınıf bu maddeden yıkıcı davranışlar olmadan ya da sınırlar koyma veya başkaları tarafından hatırlatmalar olmadan da düşük puanlar alabilir. -(örneğin, sırası gelmeden konuşma, yerinden kalkma, kurala uymayarak uyarılmadan diğer aktiviteleri yapma vb).	
6-Kodlanamaz	Gözlem, yapılandırılmış zamanda **10 dakikadan daha az olursa, kodlama yapılamaz.**	
B. İşbirliği, İletişim ve Problem Çözme		
4- Öğrencilerin işbirliği seviyesi.		
1- Çok Yüksek	- Öğrenciler, genel hedefler ya da birbirlerine yardımcı olmak için sık sık materyalleri,oyunları birbirleriyle paylaşırlar. Bu durum bütün gözlem süresince devam eder. Çocuklar birbirlerini düzenli olarak överler ve birbirlerine olumlu dönütler verirler.	
2- Kısmen Yüksek	- Öğrenciler çoğunlukla (en az %80'inde) oldukça yüksek seviyede işbirliği gösterirler. - Farklı kişilere ait, **2 YADA DAHA AZ**, materyalleri/eşyaları paylaşmaya ilişkin **çözümlenmemiş tartışmalar gözlenir.**	
3- Orta	- Öğrenciler, (sürenin %60-%80'i arasında) ortalama bir işbirliği gösterirler. (3 ya da daha fazla kişi tarafından yapılmış) materyalleri/eşyaları paylaşmaya ilişkin **çözümlenmemiş tartışmaların görülme sıklığı 3-5 ARASINDADIR.**	
4- Kısmen Düşük	- Öğrenciler, ortalamanın altında, %40-%60 arasında, işbirliği gösterirler. Çözümlenmemiş tartışmaların sıklığı **5-7 ARASINDADIR.**	
5-Çok Düşük	-Öğrenciler, kendi aralarında ve yetişkinlerle **çok düşük işbirliği gösterirler**. -Bu durum, materyalleri paylaşamama ve birlikte çalışmaktan çok bireysel odaklı bir atmosfer yaratır.	

	Materyalleri, oyun gereçlerini ve kaynakları paylaşmamaktan kaynaklanan **bir çok çözümlenmemiş tartışma vardır**.	
6- Kodlanamaz	-**Birlikte oynama fırsatı gözlemlenmediğinden** kodlama yapılamaz.	
5- Öğrenciler, problem çözmeyi denerler.		
1- Çok Yüksek	- Kişilerarası anlaşmazlıklar ortaya çıktığında, öğrenciler problemi kendi başlarına ya da diğer çocuklardan veya yetişkinlerden yardım alarak çözmeyi denerler. - Genel hedefler ya da birbirlerine yardımcı olmak için sık sık materyalleri, oyunları, ve kaynakları birbirleriyle paylaşırlar. Bu durum bütün gözlem süresince devam eder. -Çocuklar birbirlerini düzenli olarak överler ve birbirlerine olumlu dönütler verirler.	
2- Kısmen Yüksek	- Öğrenciler, gözlem sırasında çoğunlukla anlaşmazlıklara çözüm üretirler. -Ortaya çıkan kişilerarası anlaşmazlıkların **en az %80'i tatmin edici bir şekilde çözülür**.	
3- Orta	- Öğrenciler, gözlem süresinde ortalama çözümler gösterirler. Anlaşmazlıkların **%60-%80 arasındakileri tatmin edici bir şekilde çözülür.**	
4- Kısmen Düşük	- Öğrenciler, gözlem süresinde ortalamanın altında çözümler üretirler. Anlaşmazlıkların **%40-%60 arasındakiler tatmin edici bir şekilde çözülür**.	
5-Çok Düşük	- Kişilerarası anlaşmazlıklar ortaya çıktığında, öğrencilerin problemi kendi başlarına ya da diğer çocuklardan veya yetişkinlerden yardım alarak çözmedeki becerileri düşüktür. -Anlaşmazlıkları kızıştırmak (çocukların duyguları incinir, eleştiri, alay etme ve fiziksel saldırı olabilir) yerine çocuklar problemi tartışmaksızın durumdan geri çekilirler. -Böylece, **anlaşmazlıkların %50'den daha azı tatmin edici bir şekilde çözülür.**	

6- Kodlanamaz	- Gözlem sırasında **kişilerarası anlaşmazlıklar gözlenmediğinde**, kodlama yapılamaz.	
6- Öğrenciler, duygularını uygun şekilde ifade ederler.		
1- Çok Yüksek	- Öğrenciler doğal bir şekilde bütün olumlu (mutlu, heyecanlı, gururlu vb) ve olumsuz (mutsuz, kıskanç, kızgın) duygularını duruma uygun bir şekilde ifade ederler. Başkalarına zarar vermelerine izin vermeme veya ifadelerin durumla uyumsuz görülmesine kadar bazı ifadeler kontrol altında tutulur. Bu durumlar içten ve doğaldır. Gözlem süresince **bütün duygu durumları uygun şekilde ifade edilmiştir.**	
2- Kısmen Yüksek	- Öğrenciler, çoğunlukla duygu ifadelerini kullanmışlardır. -Duygu durumlarının **en az %80'i yukarıda tanımlandığı gibi uygun bir şekilde** ifade edilmiştir.	
3- Orta	- Öğrenciler, **ortalama bir şekilde (%60-%80 arasında)** duygularını ifade etmişlerdir.	
4- Kısmen Düşük	- Öğrenciler, gözlem süresinde ortalamanın altında, duygu ifadeleri kullanırlar. -İfade ettikleri **duyguların %40-%60'ı uygundur.**	
5-Çok Düşük	- Öğrencilerin, duygularını uygun olmayan bir şekilde ifade ettikleri görünür. -İfadelerin **%50'den daha azı olumlu durumların içinde yer alır**. Bu durum 2 şekilde olabilir. -Birincisi, hem olumlu duyguların (zorlamasıyla) hem de olumsuz duyguların bastırmasıyla öğrenciler duygularını kontrol altında tutabilirler. İfadeler, kontrol altına alınmış, zorlanmış ve bastırılmış görünür. -Duyguların uygunsuz biçimde ifade edilmesinin ikinci şekli ise, davranış kontrolünün kaybolmasıdır. Örneğin; çocuklar sinirlendiklerinde, kızgınlıklarına uygun düşen sözel ya da sözel olmayan ifadeler kullanmak yerine, çığlık atabilir, alay edebilir, utanabilir ya da bir şekilde başka bir çocuğun canını acıtabilirler.	

6- Kodlanamaz	- Gözlem sırasında **hiçbir duygu ifadesi gözlenmediğinden** dolayı kodlama yapılamaz.	
C. <u>Sınıf, İlgi Düzeyi, Odaklanma, Hızlı Çözümler Üretme</u>		
7- Çocukların ilgi, istek ve katılım seviyeleri		
1-Çok Yüksek	- Öğrenciler, sınıf aktivitelerinin içinde bulunurlar ve aktivitelerde keyif almış görünürler. Sorular sorar, önerilerde bulunurlar ve sınıf aktivitelerine karşı isteklidirler ve bitmesini istemezler.	
2- Kısmen Yüksek	- Öğrenciler, **(en az %80'inde)** oldukça yüksek seviyede ilgi/istek gösterirler.	
3 – Orta	- Öğrenciler, (**sürenin %60-%80'i arasında) ortalama** bir ilgi/ istek gösterirler.	
4- Kısmen Düşük	- Öğrenciler, **ortalamanın altında, %40-%60 arasında**, ilgi/istek gösterirler. Genellikle sıkılmış ve huzursuz görünürler.	
5- Çok Düşük	- Öğrenciler, huzursuz, dalgın, sıkılmış ve uyuşuk görünürler. - Sınıf ortamı katılım ve odaklanılan enerjiyi düşürür. -Soru sormaz, öğretmen merkezli etkinliklere katılmazlar.	
6- Kodlanamaz	- Gözlem, **yapılandırılmış zaman sırasında, 10 dakikadan daha az olursa**, kodlama yapılamaz.	
8- Sınıf odaklanmış, etkinlik yapılmaktadır.		
1- Çok Yüksek	- Öğrenciler, **aktivite dışı şeylerle çok az ilgilenirler** -Tüm dikkatlerini küçük grup zamanı, sınıf tartışması, çember zamanı vb gibi sınıf aktivitelerine verirler.	
2- Kısmen Yüksek	- Öğrenciler, **(en az %80'inde) oldukça yüksek seviyede odaklanma** davranışı gösterirler.	
3- Orta	- Öğrenciler, (**sürenin %60-%80'i arasında**) **ortalama seviyede** odaklanma davranışı gösterirler.	
4- Kısmen Düşük	- Öğrenciler ortamda, gözlem süresinde **ortalamanın altında, %40-%60 arasında**,	

	odaklanma davranışı gösterirler.	
5-Çok Düşük	- Öğrenciler, kolayca sınıf aktivitesine karşı ilgilerini kaybederler, hayal kurar, - izin almadan yerlerinden kalkar ve izin verilemeden diğerleriyle konuşurlar.	
6- Kodlanamaz	- Gözlem, **yapılandırılmış zaman sırasında, 10 dakikadan daha az olursa**, kodlama yapılamaz.	
9- Sınıf, çocukların ihtiyaçları, duyguları vb gibi bireysel farklılıklarını karşılar.		
1- Çok Yüksek	- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının, ilgilerinin, becerilerinin farkında olunduğu ve ilgilenildiği bir sınıftır. Örneğin, utangaç bir çocuğa, yetişkinlere cevap vermesi için daha çok zaman verilir ya da yavaş bir çocuğa işini bitirmesi için daha çok zaman verilebilir.	
2- Kısmen Yüksek	- Öğrenciler ve öğretmenler, **(en az %80'inde) oldukça yüksek seviyede** bireysel ihtiyaçlarla ilgilenirler.	
3- Orta	- Öğrenciler ve öğretmenler**,(%60-%80'i arasında) ortalama seviyede** bireysel ihtiyaçların farkındadır ve bunlarla ilgilenirler.	
4- Kısmen Düşük	- Öğrenciler ve öğretmenler, **ortalamanın altında, %40-%60 arasında,** bireyselliğin farkında ve bunlarla ilgilidirler.	
5-Çok Düşük	- **Bireysel ihtiyaçların, ilgilerin, becerilerin çok az farkında** olunduğu ya da göz önünde bulundurulmadığı bir sınıftır. - Örneğin; bütün öğrenciler aynı işi yapar, hepsinden aynı zamanda aynı performans beklenir ya da öğrencilerin aynı uyumsuzluk davranışına aynı ceza verilir.	
6- Kodlanamaz	- Gözlem, **yapılandırılmış zaman sırasında, 10 dakikadan daha az olursa**, kodlama yapılamaz.	
10- Sınıf, çocukların çabalarını destekler.		
1-- Çok Yüksek	- Sınıf atmosferi, olumlu, destekleyici ve ödüllendiricidir. Öğrencilerin başarıları, zayıf yönlerinden ya da başarısızlıklarından daha çok vurgulanır. Problem anında, eleştirmeden ya da kızmadan öğrenciye yardım edilir ve öğrenci cesaretlendirilir.	

2- Kısmen Yüksek	- Öğrenciler, **(en az %80'inde) oldukça yüksek seviyede destek** görürler.	
3- Orta	- Öğrenciler, **(sürenin %60-%80'i arasında) ortalama** bir destek görürler.	
4- Kısmen Düşük	- Öğrenciler, **ortalamanın altında, %40-%60 arasında**, destek görürler.	
5-Çok Düşük	- **Sınıf atmosferi olumsuz ve eleştireldir**. Çocuklar, birbirlerinden ya da yetişkinlerden, akademik çabaları ya da iyi davranışları için övgü almazlar.	
6- Kodlanamaz	- Gözlem, **yapılandırılmış zaman sırasında, 10 dakikadan daha az olursa, kodlama** yapılamaz.	

EK 12: Eğitim, Uygulama ve Mentörlük Süreci Değerlendirme Formu

1) Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programı eğitimi hakkındaki genel görüşleriniz nelerdir? Bu programın öğretmenlik uygulamanıza, sınıf yönetiminize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl katkıları olduğunu açıklayınız.
2) Eğitimlerin içeriği sizin ihtiyaçlarınıza uygun muydu? Hangi yönleriyle?
3) A. Size iletilen 8 haftalık uygulama örnekleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
   B. Uygulamaların sınıfınızda çocuklar üzerinde gözlemlediğiniz etkileri neler oldu? (Öz Farkındalık, sorumlu karar verme, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma, kurallara uyma gibi süreçler özelinde değerlendirme yapabilirsiniz.)
4) Haftalık mentörlük toplantılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Mentörlük sırasında size sağlanan geri bildirimler, uygulamalarınızı geliştirmede ne kadar etkili oldu? Lütfen açıklayınız.
5) Aldığınız eğitimi sınıf içi uygulamalarınıza yansıtma noktasında karşılaştığınız zorluklar var mıdır? Var ise bu zorluklar nelerdir?
6) Eğitim, uygulama ve mentörlük süreçlerinin geliştirilmesi için önereceğiniz değişiklikler veya eklemeler nelerdir?

EK 13: Öğretmen Bilgi Formu

1. Görev yaptığınız il:
2. Yaşınız:
3. Mesleki kıdem yılınız:
4. Eğitim durumunuz:
5. Görev yaptığınız kurum türü:

   ( ) İlkokul bünyesindeki ana sınıfı
   ( ) Ortaokul bünyesindeki ana sınıfı
   ( ) Lise bünyesindeki uygulama sınıfı
   ( ) Özel okul bünyesindeki ana sınıfı (Kolej bünyesinde)
   ( ) Özel anaokulu
   ( ) Bağımsız anaokulu
   ( ) T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kreş
   ( ) T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı gündüz bakımevleri
   ( ) İş Kanununa göre işletmelerde açılan kurumlar
   ( ) Diğer (belirtiniz)
6. Çalıştığınız Yaş Grubu:
7. Sınıf Mevcudunuz:
8. Çocuğunuz var mı? Varsa lütfen yaşını/yaşlarını belirtiniz.

EK 14: Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" adıyla, Damla GÜZELDERE AYDIN tarafından Eylül 2024 - Şubat 2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini desteklemek için çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları ve sosyal duygusal öğrenme becerileri temelli "Sınıf Yönetimi Müdahale Programı" geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesidir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ■ Tez çalışması

Araştırma Uygulaması: O Anket ■ Görüşme

■ Gözlem ■ Ölçek

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Damla GÜZELDERE AYDIN

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

…./…../……

İsim-Soyisim

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 15: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Bu çalışma, Prof. Dr. Nalan KURU danışmanlığında, Damla GÜZELDERE AYDIN tarafından yürütülen "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezi kapsamında yürütülmektedir. Çalışma kapsamında, deney ve kontrol gruplarında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında toplamda 2 kez yapılandırılmış etkinlik zamanlarında ve serbest etkinlik zamanlarında gözlem gerçekleştirecektir. Araştırmacı 20 dakika gözlem, 10 dakika kodlama ile toplamda 30 dakikalık değerlendirme yapacaktır. Çocuğunuzun kimlik belirleyici hiçbir bilgisi istenmemektedir. Ölçek ile sınıf içi gözlem gerçekleştirilecek; elde edilecek veriler sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Ayrıca araştırma kapsamında öğretmenler sınıflarındaki çocuklar adına sosyal-duygusal uyum düzeylerine yönelik değerlendirme gerçekleştireceklerdir. Araştırmada çocuklarınız ile birebir görüşme, çalışma yapılmayacak olup öğretmenler aracılığıyla ve gözlem yöntemiyle veri toplanacaktır.

Araştırma veli bilgisi ve izni dâhilinde gerçekleştirilecektir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Saygılarımızla,

Damla GÜZELDERE AYDIN

(Bursa Uludağ Üniversitesi/Doktora Öğrencisi)

Velisi bulunduğum …….'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

Veli İsim-Soyisim İmza:

EK 16: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Kullanım İzni



KAVRAM MESLEK YÜKSEKOKULU

DAMLA GÜZELDERE AYDIN

Ölçek Kullanım İzni Hk.

2 ileti

DAMLA GÜZELDERE AYDIN <
Alıcı:
12 Temmuz 2023 10:00

Sayın Hocam Merhabalar,

Ben Öğr. Gör. Damla Güzeldere Aydın. Bursa Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Doktora öğrencisiyim. Doç. Dr. Nalan KURU danışmanlığında "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezimde veri toplama aracı olarak sizler tarafından geliştirilmiş "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği"ni kullanmak istiyoruz. Bunun için sizin izninizle birlikte, ölçeğe ve ölçeğin puanlama bilgilerine ihtiyacım vardır.

Şimdiden çok teşekkür ediyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

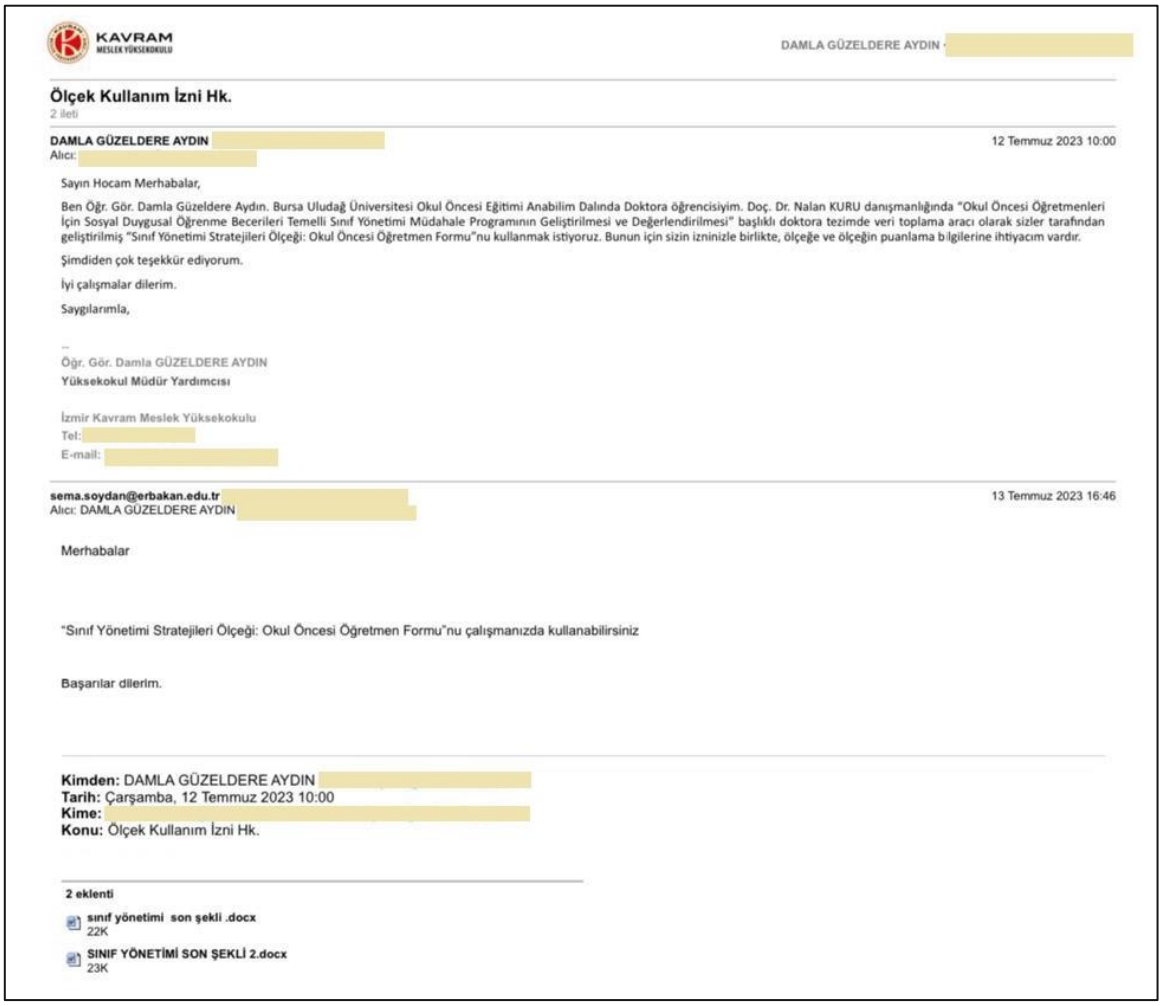
--
Öğr. Gör. Damla GÜZELDERE AYDIN
Yüksekokul Müdür Yardımcısı

İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu
Tel:
E-mail:

Zehra Sarıca Kaplan ·
Alıcı: DAMLA GÜZELDERE AYDIN
12 Temmuz 2023 12:09

Merhaba Damla,
Ölçeğimi kullanabilirsiniz. Başarılar ve kolaylıklar dilerim,

EK 17: Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu Kullanım İzni



KAVRAM MESLEK YÜKSEKOKULU

DAMLA GÜZELDERE AYDIN

Ölçek Kullanım İzni Hk.
2 ileti

DAMLA GÜZELDERE AYDIN 12 Temmuz 2023 10:00
Alıcı:

Sayın Hocam Merhabalar,

Ben Öğr. Gör. Damla Güzeldere Aydın. Bursa Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Doktora öğrencisiyim. Doç. Dr. Nalan KURU danışmanlığında "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezimde veri toplama aracı olarak sizler tarafından geliştirilmiş "Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu"nu kullanmak istiyoruz. Bunun için sizin izninizle birlikte, ölçeğe ve ölçeğin puanlama bilgilerine ihtiyacım vardır.

Şimdiden çok teşekkür ediyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

--
Öğr. Gör. Damla GÜZELDERE AYDIN
Yüksekokul Müdür Yardımcısı

İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu
Tel:
E-mail:

sema.soydan@erbakan.edu.tr 13 Temmuz 2023 16:46
Alıcı: DAMLA GÜZELDERE AYDIN

Merhabalar

"Sınıf Yönetimi Stratejileri Ölçeği: Okul Öncesi Öğretmen Formu"nu çalışmanızda kullanabilirsiniz

Başarılar dilerim.

Kimden: DAMLA GÜZELDERE AYDIN
Tarih: Çarşamba, 12 Temmuz 2023 10:00
Kime:
Konu: Ölçek Kullanım İzni Hk.

2 eklenti

sınıf yönetimi son şekli .docx
22K

SINIF YÖNETİMİ SON ŞEKLİ 2.docx
23K

EK 18: Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni



KAVRAM
MESLEK YÜKSEKOKULU

DAMLA GÜZELDERE AYDIN

Ölçek İzni Hakkında
1 mesaj

Barış Sarısoy
Alıcı:
Cc: YAVUZ ERIŞEN

24 Temmuz 2023 20:46

Damla Hocam Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek google form şeklinde uygulandı. Google form halini paylaşıyorum. Ayrıca ekte pdf halini de bulabilirsiniz.

https://forms

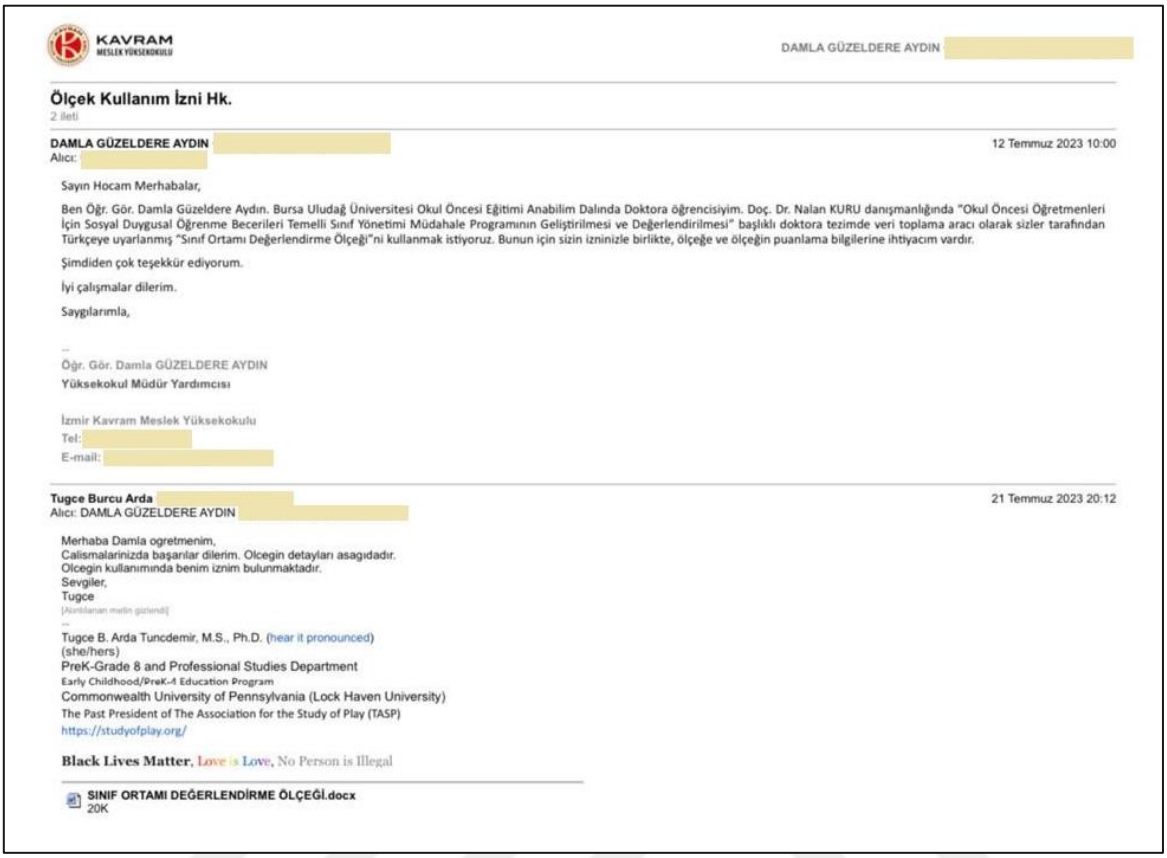
Ölçek altılı likert tipi bir ölçek formatında puanlandırıldı. Ölçekteki olumsuz maddeler (5-10-12) ters bir şekilde puanlanıyor.

Ölçekle ilgili diğer bilgilere makaleden erişebilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dileriz.
İyi çalışmalar.

Öğretmenlerin Sosyal-Duygusal Yetkinliklerini Değerlendirme Ölçeği Google Form PDF.pdf
325K

EK 19: Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni



KAVRAM MESLEK YÜKSEKOKULU

DAMLA GÜZELDERE AYDIN [redacted]

Ölçek Kullanım İzni Hk.

2 ileti

DAMLA GÜZELDERE AYDIN [redacted] 12 Temmuz 2023 10:00
Alıcı: [redacted]

Sayın Hocam Merhabalar,

Ben Öğr. Gör. Damla Güzeldere Aydın. Bursa Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Doktora öğrencisiyim. Doç. Dr. Nalan KURU danışmanlığında "Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Temelli Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezimde veri toplama aracı olarak sizler tarafından Türkçeye uyarlanmış "Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği"ni kullanmak istiyoruz. Bunun için sizin izninizle birlikte, ölçeğe ve ölçeğin puanlama bilgilerine ihtiyacım vardır.

Şimdiden çok teşekkür ediyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

--
Öğr. Gör. Damla GÜZELDERE AYDIN
Yüksekokul Müdür Yardımcısı

İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu
Tel: [redacted]
E-mail: [redacted]

Tugce Burcu Arda [redacted] 21 Temmuz 2023 20:12
Alıcı: DAMLA GÜZELDERE AYDIN [redacted]

Merhaba Damla ogretmenim,
Calismalarinizda başarılar dilerim. Olcegin detayları asagıdadır.
Olcegin kullanımında benim iznim bulunmaktadır.
Sevgiler,
Tugce
[Alıntılanan metin gizlendi]
--
Tugce B. Arda Tuncdemir, M.S., Ph.D. (hear it pronounced)
(she/hers)
PreK-Grade 8 and Professional Studies Department
Early Childhood/PreK-4 Education Program
Commonwealth University of Pennsylvania (Lock Haven University)
The Past President of The Association for the Study of Play (TASP)
https://studyofplay.org/

Black Lives Matter, Love is Love, No Person is Illegal

SINIF ORTAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.docx
20K

ÖZ GEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Damla GÜZELDERE AYDIN		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	**Başlama**	**Bitirme**	**Kurum Adı**
Lisans	2013	2015	Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2015	2017	Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi
Doktora	2021	2025	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi
Çalıştığı Kurum	**Başlama**	**Bitirme**	**Kurum Adı**
1.	2015	2015	Özel Ege Artı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi *(Okul Öncesi Öğretmeni)*
2.	2018	-	İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu *(Öğretim Görevlisi)*
3.	2022	-	İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu *(Yüksekokul Müdür Yardımcısı)*
	2023-2024 - Yükseköğretim Kurumları Destekli Proje Glütensiz Beslenme İhtiyacı Olan Çocukların Diyete Uyum Sürecinde Yaşanılan Psikososyal Durumlar: Ebeveyn Değerlendirmesi (Araştırmacı) **2022-2023 - TÜBİTAK 1001 Projesi** Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi, (Yürütücü: Prof. Dr. Nalan KURU), (Bursiyer)		

Katıldığı Proje ve Toplantılar	**2020-2021 - Yükseköğretim Kurumları Destekli Proje** İzmir İlindeki Özel Sektör Kuruluşlarının Meslek Yüksekokulu Mezunlarından Beklediği Mesleki Yetkinliklere Yönelik Bir Envanter Çalışması (Araştırmacı)
	Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler: Çiçek, R., Güzeldere Aydın, D., Rüstemoğlu, H. P., Pekkarakaş, E., ve Başal, H. (2025). An examination of teacher approaches to aggressive behaviors in preschool children. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi, 10*(1), 12-29. Güzeldere Aydın D., ve Karabay Ş. (2020). Improvement of classroom management skills of teachers leads to creating positive classroom climate. *International Journal of Educational Research Review*, *5*(1), 10-25. Karabay Ş., Güzeldere Aydın D., Tunç M., ve Kanbur B. N. (2019). The effects of social gender equality-oriented educational activitiesand materials on gender stereotypes of children. *International Journal of Educational Research Review, 4*(3), 275-287. Karabay Ş., Güzeldere Aydın D., ve Arıcı S. (2019). Farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullarda görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin önleyici boyutta kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(11), 22-50.

Yayınlar	Ası D., Güzeldere Aydın D., ve Karabay Ş. (2018). How preschool teachers handle problem situations: discussing some indicators of emotional ıssues. *Journal of The European Teacher Education Network*(13), 126-135. Karabay Ş., Güzeldere Aydın D., Kanbur B. N., ve Tunç M. (2018). Evaluation of awareness levels of five year old children on social genderequality. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(61). Ası D., Karabay Ş., ve Güzeldere Aydın D. (2018). Emotional correspondence between preschoolers and teachers: What are the effects on child-teacher relationships?. *Education* 3-13. **Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler:** Güzeldere Aydın D.**,** Karabay Ş., ve Arıcı S. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Önlemsel Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 132-159. Karabay Ş., ve Güzeldere Aydın D. (2017). Farklı geçmiş yaşantılardan gelen çocukların mutluluk ve gelecek ile ilgili görüşleri. *İlköğretim-Online, 16*(4), 1816-1828. **Kitap & Kitap Bölümleri:** Dünyada ve Türkiye'de Erken Çocuklukta Sosyal Duygusal Öğrenme Programları, Bölüm Adı:(Bölüm I) (2024)., Güzeldere

	Aydın D., Eğiten Kitap, Editör: Kuru Nalan, Güzeldere Aydın Damla, Basım Sayısı:1, Sayfa Sayısı:375 Dijital Dönüşüm Çağında Meslekler ve Mesleki Yetkinlik Beklentileri, Bölüm adı: (Özel Sektör Yetkililerinin Çocuk Gelişimi Meslek Elemanlarından Beklediği Mesleki Yetkinlikler: İzmir İline Yönelik Bir Araştırma) (2021)., Güzeldere Aydın D., Kriter Yayınevi, Editör: Kuşku Özdemir, Emel, Basım Sayısı:1 **Editörlük:** Dünyada ve Türkiye'de Erken Çocuklukta Sosyal Duygusal Öğrenme Programları (2024). Editör: Güzeldere Aydın Damla, Eğiten Kitap. **Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler:** Çiçek R., Güzeldere Aydın D., Pekkarakaş E., ve Poyraz Rüstemoğlu H. (2024). *An Investigation Of Teacher Approaches Towards Aggressive Behaviors Of Preschoolers In Turkey.* 16th World Conference on Educational Sciences (Wces-2024) (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) Güzeldere Aydın D., ve Kuru N. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal-Duygusal Öğrenmeye Yönelik Bakış Açıları: Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması.* International Education Congress / Educongress 2022 (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

	Güzeldere Aydın D., Karabay Ş., ve Arıcı S. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmenlerin Eğitim Ortamlarında Kullandıkları Önleyici Yaklaşım Biçimlerine Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi.* II. International Education Research and Teacher Education Congress Adnan Menderes Üniveristesi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) Karabay Ş., Güzeldere Aydın D., Tunç M., ve Kanbur B. N. (2018). *Okul Öncesinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Eğitim Etkinliklerinin ve Eğitici Materyallerin Çocukların Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarına Etkisinin İncelenmesi.* II. International Education Research And Teacher Education Congress Adnan Menderes Üniveristesi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) Yıldırım M., Güzeldere Aydın D.,, Kanbur B. N., ve Karabay Ş. (2018). *Okulöncesi Dönem Çocuklarının Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarının İncelenmesi.* 3.Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi Celal Bayar Üniversitesi (/Sözlü Sunum) Barış M. S., Tunç M., Güzeldere Aydın D., ve Karabay Ş. (2018). *"Toplumsal Cinsiyet" Teması Çerçevesinde Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Eğitici Oyun Materyalleri.* 3.Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi Celal Bayar Üniversitesi (/Sözlü Sunum) Güzeldere Aydın D., ve Karabay Ş. (2018). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğretmenlik Stilleri Üzerindeki Etkisi.* IV. International Eurasian Educational Research Congress (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

	Güzeldere Aydın D., Karabay Ş., ve Arıcı S. (2018). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Önlemsel Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi.* V. International Eurasian Educational Research Congress (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) Ası D., Karabay Ş., ve Güzeldere Aydın D.(2017). *Okul Öncesinde Çocuk-Öğretmen İlişkisini Yordamada Çocukların ve Öğretmenlerin Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi.* 5. Uluslararası Okulöncesi Kongresi Gazi Üniversitesi (/Sözlü Sunum) Güzeldere Aydın D., Ası D., ve Karabay Ş. (2017). *Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Son Sınıf ve Birinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Durumlarına Yönelik Yaklaşımlarının, Mesleklerine Yönelik İnançlarının ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi.* 5. Uluslararası Okulöncesi Kongresi Gazi Üniversitesi (Sözlü Sunum) Karabay Ş., Bilir Seyhan G., ve Güzeldere Aydın D., (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gözünden Görsel Sanat Eğitimi ve Estetik: Bir Odak Grup Çalışması.* IV. International Eurasian Educational Research Congress Pamukkale Üniversitesi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) Güzeldere Aydın D., ve Karabay Ş. (2017). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Çocukların Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi.* IV. International

	Eurasian Educational Research Congress Pamukkale Üniversitesi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) Güzeldere Aydın D., ve Barboros E. (2016). *Okulöncesi Uygulama Öğretmeni İle Öğretmen Adayı Etkileşiminin İncelenmesi.* III. International Eurasian Educational Research Congress (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) Güzeldere Aydın D., ve Karabay Ş. (2016). *Sokakta Çalışan Çocuklar ile Orta ve Yüksek Sosyo-Ekonomik Seviyede Aile Yaşantısına Sahip Çocukların Geleceğe Dair Bakış Açılarının Karşılaştırılması.* III. International Eurasian Educational Research Congress (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
Sertifika	Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Yaklaşımı EC Eğitmen Sertifikası, Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Eğitmen Eğitimi, Emotion Coaching Türkiye Enstitüsü, Sertifika, 01.02.2024 -02.02.2024 (Ulusal) Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Yaklaşımı EC Uygulayıcı Sertifikası, Emotion Coaching İleri Düzey Eğitimi, Emotion Coaching Türkiye Enstitüsü, Sertifika, 18.12.2022 - 25.12.2022 (Ulusal) TS EN ISO 9001:2015 Kalite Yönetim Sistemi Temel Eğitimi, TS EN ISO 9001:2015 Kalite Yönetim Sistemi Temel Eğitimi, İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu, Sertifika, 03.12.2018 - 04.12.2018 (Ulusal)

	Kodlama ve Robotik Eğitmenliği, Kodlama ve Robotik Eğitmenliği Sertifika Programı, Uludağ Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sertifika, 01.06.2017 - 01.07.2017 (Ulusal) Çocuk Değerlendirme Testleri Eğitimi Uygulayıcı Sertifikası, AGTE, GİSD-A, Benton-F, Bender Gestalt, Ken EGY, Peabody, Beier Cümle Tamamlama Testi ve Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Psikoaktif, Sertifika, 09.11.2013 -10.11.2013 (Ulusal)
Tarih **Adı - Soyadı** **İmza**	16.06.2025 Damla GÜZELDERE AYDIN