T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DUYGU KOÇLUĞUNUN SINIF YÖNETİMİNE VE ÇOCUKLARIN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARINA ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve NEVRUZOĞLU

0000-0003-2222-9669

BURSA - 2023

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DUYGU KOÇLUĞUNUN SINIF YÖNETİMİNE VE ÇOCUKLARIN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARINA ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve NEVRUZOĞLU

0000-0003-2222-9669

Danışman: Prof. Dr. Nalan KURU

BURSA - 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

Merve NEVRUZOĞLU

Tarih: 20/10/2023

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"Okul Öncesi Dönemde Duygu Koçluğunun Sınıf Yönetimine ve Çocukların İstenmeyen Davranışlarına Etkilerinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Merve NEVRUZOĞLU	Prof. Dr. Nalan KURU

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 20/10/2023

Tez Başlığı / Konusu: "Okul Öncesi Dönemde Duygu Koçluğunun Sınıf Yönetimine ve Çocukların İstenmeyen Davranışlarına Etkilerinin İncelenmesi"

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam xv+130 sayfalık kısmına ilişkin, 01.09.2023 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal (benzerlik) tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %3'tür.

Uygulanan filtrelemeler:
1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Merve NEVRUZOĞLU
Öğrenci No:	802082002
Ana Bilim Dalı:	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Programı:	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Nalan KURU
20/10/2023

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 802082002 numara ile kayıtlı Merve NEVRUZOĞLU'nun hazırladığı "Okul Öncesi Dönemde Duygu Koçluğunun Sınıf Yönetimine ve Çocukların İstenmeyen Davranışlarına Etkilerinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 20/09/2023 günü 10:30-12:00 saatleri arasında yapılmış olup, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Dr. Nalan KURU

Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID: 000-0003-3536-8238

Scopus ID: 57112764900

Üye

Doç. Dr. Meral TANER DERMAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-8619-3429

Scopus ID: 26656535200

Üye

Doç. Dr. Emel TOK

Pamukkale Üniversitesi

ORCID: 0000-0001-5970-8693

Scopus ID: 56009194000

ÖN SÖZ

Çalışmamın planlanmasından başlayarak son noktayı koyduğum güne kadar emeğini, zamanını, bilgi ve tecrübesini benden esirgemeyen, zorlandığım, tökezlediğim her anda elimi tutup kaldıran, yıllarca emek vererek anlattığı "Duygu Dostu Öğretmen" kavramının yaşayan bir tezahürü olan, bir danışman hocadan çok daha ötesi, öğrencisi olmaktan daima onur ve gurur duyduğum değerli hocam Sayın Prof. Dr. Nalan KURU'ya sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm öğrencilik hayatım boyunca başım sıkıştığında kapısını çaldığım, bilgi ve tecrübesiyle yol gösteren, azmi ve çalışkanlığına hayran olarak örnek aldığım, her daim bir çözümü olan, olmazları olduran canım hocam Arş. Gör. Demet KOÇ'a verdiği tüm emekler için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisanstan yüksek lisansa kadar derslerine girdiğim, bilgilerinden faydalandığım ve akademik gelişim sürecinde bana katkı sağlayan tüm Bursa Uludağ Üniversitesi ana bilim dalı hocalarıma, jürimde yer alarak yorumlarıyla tezimin gelişmesine katkıda bulunan sayın hocalarım Doç. Dr. Meral TANER DERMAN ve Doç. Dr. Emel TOK'a, ve tez sürecimde bana yardımcı olan, çalışmama katkı sağlayan okul öncesi öğretmenleri ile sınıflarında bulunan sevgili çocuklara teşekkürlerimi sunuyorum.

Benim için ikinci bir üniversite olan, başlamasından bugüne kadar her aşamasında içinde bulunmaktan dolayı kendimi şanslı hissettiğim *"Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi"* isimli TUBİTAK-1001 proje ekibimizde yer alan, kendilerinden çok şey öğrendiğim sayın hocalarım ve değerli bursiyer arkadaşlarıma katkı ve yardımları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman bana inanan, aldığım her kararda arkamda duran, desteklerini her daim hissettiğim ve varlıklarına şükrettiğim canım anne ve babama, emek ve fedakarlıkları için şükranlarımı sunuyorum.

Hayallerime ve uykusuz gecelerime eşlik eden, bana daima güç ve huzur veren, bu zorlu ama güzel yolu birlikte yürüdüğüm sevgili eşime, çoğu zaman bocaladığım, öğretmenden çok öğrenci olduğum annelik yolunda varlıklarıyla hayatıma anlam katan oyun arkadaşlarım oğlum Ömer ve kızım Nehir'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Merve NEVRUZOĞLU

ÖZET

Yazar	Merve NEVRUZOĞLU
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	xv+136
Mezuniyet Tarihi	.../.../2023
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Nalan KURU

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DUYGU KOÇLUĞUNUN SINIF YÖNETİMİNE VE ÇOCUKLARIN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARINA ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmada okul öncesi sınıfında öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımı kullanılmasının sınıf yönetiminde kullandığı yöntemlere, tercih ettiği disiplin modeline ve çocukların istenmeyen davranışlarına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir anaokulunda görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiş gönüllü 2 öğretmen ve öğretmenlerin sınıflarında bulunan 48-60 ay aralığındaki toplam 42 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış *"Öğretmen Kişisel Bilgi Formu*", çocuklarda istenmeyen davranış durumlarını içeren senaryo örneklerinin de yer aldığı yarı yapılandırılmış *"Görüşme Formu"* ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı tercih ettikleri disiplin modellerini anlamak adına araştırmacı tarafından geliştirilen *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Formu"* kullanılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin ve çocukların sınıf içi davranışlarını derinlemesine inceleyebilmek adına *"Gözlem"* tekniği ile veri toplanmış ve notlar alınmıştır. Öğretmenler duygu koçluğu temelli eğitim almadan önceki ilk 2 hafta içinde ön görüşme ve gözlemler yapılmıştır. Eğitim sonrasındaki sekiz hafta

boyunca *"Çevrimiçi Görüşmeler"* ile öğretmenlere mentörlük desteği sağlanmış ve sürece yönelik notlar tutulmuştur. İki haftalık aranın ardından son görüşme ve gözlemlerin yapıldığı çalışma toplam 14 hafta sürmüştür. Verilerin çözümlenmesinde hem içerik analizi hem de betimsel analizden faydalanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi sınıflarında duygu koçluğu yaklaşımını kullanmanın; çocukların istenmeyen davranışlarını azalttığı, öğretmenlerin çocukların duygularını reddetme davranışlarını azaltarak duygu farkındalığını artırdığı ve sınıf yönetimi becerileri ile tercih ettikleri disiplin modeline karşı olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bunun yanında verilen mentörlük desteğinin yaklaşımın uygulanmasını kolaylaştırdığı ve etkisini artırdığı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Duygu koçluğu***,** *istenmeyen davranış, okul öncesi eğitim, sınıf yönetimi*

ABSTRACT

Name and Surname	Merve NEVRUZOĞLU
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Education Sciences
Field	Department of Primary Education
Branch	Department of Preschool Education
Degree Awarded	Master
Page Number	xv+136
Degree Date	…/.../2023
Supervisor	Prof. Dr. Nalan KURU

EXAMINING THE EFFECTS OF EMOTION COACHING IN THE PRESCHOOL PERIOD ON CLASSROOM MANAGEMENT AND CHILDREN'S UNDESIRABLE BEHAVIORS

The aim of the study is to investigate the effects of employing the emotion coaching approach by teachers in the preschool classroom on the methods used for classroom management, the preferred discipline model, and the impact on children's unwanted behaviors. To achieve this aim, a qualitative research method of case study was utilized.

The study group consisted of 2 volunteer teachers who were purposefully selected and were working at an official kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in Bursa during the 2021-2022 academic year, as well as a total of 42 children aged between 48-60 months in the teachers' classrooms. The data collection tools included the researcher-developed *"Teacher Personal Information Form"* a semi-structured *"Interview Form"* containing scenario examples of undesirable behavior situations in children, and the researcher-developed *"Form for Determining Preferred Discipline Models in Classroom Management"* to understand the discipline models preferred by teachers for addressing undesirable behaviors in classroom management. In addition, the *"Observation"* technique was used to deeply analyze the classroom behaviors of teachers and children, and notes were taken. Preliminary interviews and observations were conducted during the first two weeks

before teachers received emotion coaching-based training. During the eight weeks following the training, mentorship support was provided to the teachers through *"Online Meetings"* and notes were kept about the process. After a 2-week break, final interviews and observations were conducted, and the study lasted a total of 14 weeks. Both content analysis and descriptive analysis were employed for data analysis.

According to the results of the research, using the emotion coaching approach in preschool classrooms has been shown to reduce children's undesirable behaviors, decrease teachers' rejection of children's emotions, thereby enhancing emotional awareness, and positively impact classroom management skills and preferred discipline models. Additionally, it is believed that the provided mentoring support facilitated the implementation of the approach and enhanced its effectiveness.

Keywords: *Classroom management, emotion coaching, preschool education, undesirable behaviors,*

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK i

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI ii

YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZILIM RAPORU iii

ÖN SÖZ iv

ÖZET vi

ABSTRACT viii

TABLOLAR LİSTESİ xv

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırma Soruları 3

1.3. Amaç 3

1.4. Önem 4

1.5. Varsayımlar 5

1.6. Sınırlılıklar 5

1.7. Tanımlar 5

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim 7

2.2. Sınıf Yönetimi 9

2.2.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları: 9

2.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri 10

2.2.3. Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi: 11

2.2.4. Sınıf Yönetiminde Öğretmen: 12

2.3. Davranış Yönetimi ve Disiplin 13

2.3.1. İstenmeyen Davranış: 13

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar: 14

2.3.3. İstenmeyen Davranışların Altında Yatan Nedenler 15
2.3.4. İstenmeyen Davranışlara Karşı Geliştirilen Disiplin Modelleri.....15
2.4. Sosyal Duygusal Gelişim ve Önemi 21
2.5. Duygu Koçluğu 22
2.6. İlgili Araştırmalar..... 26
2.6.1. Sınıf Yönetimine Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar:..... 26
2.6.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 29
2.6.3. Duygu Koçluğu Yaklaşımına Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: 31
2.6.4. Duygu Koçluğu Yaklaşımına Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: 32

3. BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 36
3.2. Çalışma Grubu 36
3.3. Veri Toplama Araçları 37
3.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu. 38
3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu 38
3.3.3. Araştırmacı Gözlem Notları 39
3.3.4. Çevrimiçi Görüşme Notları 40
3.3.5. Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu 40
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi..... 40
3.4.1. Verilerin Toplanması 41
3.4.2. Verilerin Analizi 44
3.4.3 Geçerlik ve Güvenirlik 45

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Çalışma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde En Zorlandıkları Durumlara Yönelik Bulgular 46

4.2. Çalışma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında En Sık Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlara Yönelik Bulgular 49

4.3. Çalışma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışları Yönetmek İçin Uyguladıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular 52

4.4. Çalışma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışları Yönetebilmek İçin Tercih Ettikleri Disiplin Modelleri Yönelik Bulgular 60

4.5. Duygu Koçluğu Yaklaşımı Konusunda Okul Öncesi Öğretmenlerine Eğitim Sonrası Verilen Mentörlük Desteğinin Öğretmenlerin Duygu Koçluğu Yaklaşımını Uygulama Durumlarına Etkisine Yönelik Bulgular 65

4.5.1. Eğitim Sonrası İlk Mentörlük Görüşmesi 66

4.5.2. Eğitim Sonrası İkinci Mentörlük Görüşmesi 67

4.5.3. Eğitim Sonrası Üçüncü Mentörlük Görüşmesi. 70

4.5.4. Eğitim Sonrası Dördüncü Mentörlük Görüşmesi 72

4.5.5. Eğitim Sonrası Beşinci Mentörlük Görüşmesi 73

4.5.6. Eğitim Sonrası Altıncı Mentörlük Görüşmesi 74

4.5.7. Eğitim Sonrası Yedinci Mentörlük Görüşmesi 75

4.5.8. Eğitim Sonrası Sekizinci Mentörlük Görüşmesi 76

4.6. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Çocukların Sınıf Ortamındaki İstenmeyen Davranışlarına Yansımalarına Yönelik Bulgular 77

4.7. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışları Yönetmek İçin Uyguladıkları Yöntemlere Etkisine Yönelik Bulgular 79

4.8. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışları Yönetmek İçin Tercih Ettikleri Disiplin Modeline Etkisine Yönelik Bulgular 85

4.9. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Sınıf Yönetimine Yansımaları Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular 91

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 94

5.1.1. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Çocukların İstenmeyen Davranışlarına Etkisi. 94

5.1.2. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Sınıf Yönetiminde Kullandığı Yöntemlere Etkisi 96

5.1.3. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Tercih Ettiği Disiplin Modeline Etkisi 99

5.1.4. Mentörlük Sürecinin Öğretmenlerin Duygu Koçluğu Yaklaşımını Uygulama Durumlarına Etkisi: 101

5.2. Öneriler 103

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler: 103

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler 100

5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler 100

KAYNAKÇA 106

EKLER 121

Ek 1: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu 122

Ek 2: Öğretmen Görüşme Formu 123

Ek 3: Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu 126

Ek 4: Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu İçin Uzman Değerlendirme Formu 130

Ek 5: Etik Kurul İzni 131

Ek 6: Milli Eğitim Bakanlığı İzni 132
Ek 7: Katılımcı Onam Formu..... 133
Ek 8: Veli Onam Formu..... 134
ÖZ GEÇMİŞ 136

Tablolar Listesi

Tablo *Sayfa*

1. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler 37
2. Çalışmada yer alan sınıflara ait bilgiler 37
3. Çalışma süreci 41
4. Çalışma öncesi Dünya Sınıfındaki çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışlar 49
5. Çalışma öncesi Güneş Sınıfındaki çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışlar 51
6. Çalışma öncesinde Ö1'in istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemler 53
7. Çalışma öncesinde Ö2'nin istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemler 57
8. Çalışma öncesi Ö1'in "Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"ndan aldığı toplam puanlar 63
9. Çalışma öncesi Ö2'nin "Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"ndan aldığı toplam puanlar 64
10. Çalışma öncesi ve çalışma sonrasında Dünya Sınıfındaki çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışların karşılaştırılması 78
11. Çalışma öncesi ve çalışma sonrasında Güneş Sınıfındaki çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışların karşılaştırılması 78
12. Çalışma öncesi ve çalışma sonrasında Ö1'in istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemlerin karşılaştırılması 80
13. Çalışma öncesi ve çalışma sonrasında Ö2'nin istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemlerin karşılaştırılması 83
14. Çalışma öncesi ve sonrasında Ö1'in "Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"ndan aldığı puanların karşılaştırılması 89
15. Çalışma öncesi ve sonrasında Ö2'nin "Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"ndan aldığı puanların karşılaştırılması 90

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun yaşamı boyunca bazı dönemlerinin fizyolojik ve psikolojik gelişim açısından daha kritik öneme sahip olduğu bilinmektedir. Özellikle gelişim hızının çok yüksek olduğu 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi eğitim yılları, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması, geliştirilmesi, kişiliğin oluşumu ve şekillenmesinde oldukça büyük bir öneme sahiptir. Zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimlerinin en yoğun olduğu okul öncesi eğitim döneminde henüz duygu ve düşüncelerini yeterince ifade edemeyen, kendi gelişim özelliklerini, yeteneklerini ve ilgi alanlarını fark edemeyen çocuklara karşı yetişkinlerin bilinçli ve dikkatli yaklaşmaları gerekmektedir. Bu anlamda okul öncesi eğitim dikkatle yaklaşılması gereken eğitim sürecinin en önemli basamaklarından biridir. Bu kritik dönemde öğretmenlerin çocuğun gelişimine doğru rehberlik edebilmeleri ve iyi bir eğitim ortamı oluşturabilmeleri büyük önem arz etmektedir.

Sınıf yönetimi, iyi bir eğitim ortamının oluşabilmesi için gerekli ilk basamaktır. Eğitimin kaliteli olabilmesi için sınıf yönetiminin de kaliteli olması gerekmektedir (Başar, 1999). Olumlu öğrenme ortamlarının oluşabilmesi için ise en önemli faktör öğretmendir (Aksoy, 2001). Öğretmenlerin sosyal-duygusal yönden çocukları desteklemeleri ve doğru sınıf yönetimi stratejilerini kullanabilmeleri çocuklar ile kurdukları iletişimi oldukça etkilemektedir (Ocak-Karabay ve Şahin-Ası, 2019).

Garrett (2014) tarafından beş başlık altında ele alınan sınıf yönetimi bileşenlerinden biri, çocukla sıcak, iyi ve etkili bir iletişim geliştirilmesi gerektiğidir (aktaran Uyanık-Balat ve Bayındır, 2018). Sınıf yönetiminde öğretmenleri en çok zorlayan şeylerden biri çocuklarda oluşabilecek istenmeyen davranışlardır. İstenmeyen davranışlara karşı geliştirilen Dreikurs'un Ussal Sonuçlar Modeli, Glasser'in Gerçeklik Terapisi - Kontrol Modeli, Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli, Ginnott'un Uygun İletişim Teorisi Modeli gibi yaklaşımlar incelendiğinde hepsinde çocukların sergiledikleri davranışların altında mutlaka bir duygu durumu olduğu, davranışa değil de davranışın altında yatan bu sebebe odaklanılması gerektiği vurgusu vardır (Aydın, 2019; Dreikurs vd., 1998; Özgün, 2018; Şişman, 2020; Tauber, 2007). Özellikle müdahaleci olmayan yaklaşımlar (Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli ve Ginnott'un Uygun İletişim Teorisi Modeli) istenmeyen davranışları önlemek için öğretmenin hem kendi duygularına hem de çocuktaki olumlu ya da

olumsuz tüm duygulara karşı duyarlı olması ve çocukla etkili bir iletişim kurması gerektiğinin altını çizer (Aksoy, 2001; Aydın, 2019; Habacı vd., 2013). Duygu koçluğu yöntemi de istenmeyen davranışlara müdahaleci olmayan disiplin modelleri ile benzer bir yerden yaklaşmakta, bir davranışın değişebilmesi için önce çocuğun içinde bulunduğu duygu durumunun değişmesi gerektiğini savunmaktadır.

Duygu koçluğu yaklaşımı John Gottman tarafından geliştirilmiş öz düzenleme ve öz yönetim başta olmak üzere sosyal-duygusal becerileri geliştirmeyi amaçlayan bir iletişim modelidir (Gus vd., 2017). Duygu koçluğu yaklaşımı özellikle çocukların yoğun yaşadığı duygularla ilgilenmekte ve bu duyguların altında yatan nedenleri anlamaya çalışmaktadır. Uluslararası literatürde duygu koçluğunun ev ve okul ortamlarında, çocuk ve yetişkin ilişkilerinde, çocuğun iyi oluş hali üzerindeki etkileri çok yönlü olarak çalışılmakta ve yaklaşımın olumlu etkilerine vurgu yapılmaktadır (Gus vd., 2017; Havighurst vd., 2013; Loop ve Roskam, 2016; Wu vd., 2019). Aynı zamanda duygu koçluğu yaklaşımı etkili bir iletişim yöntemi olmakla birlikte öğretmen tarafından sınıf ortamında kullanıldığında etkili bir sınıf yönetimi yaklaşımına dönüşebileceği yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Gus vd., 2015; Gus vd., 2017).

Öğretmenler sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarında istenmeyen davranış ve sorunları çözmekte zorlanmaktadır (Beyazkürk ve Kesner, 2005). Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve stratejileri kullanma durumlarına göre yapılan çalışmalar incelendiğinde (Durmaz vd., 2020; Karakaya ve Tufan, 2018; Kılıç vd., 2021; Kutlu-Abu ve Arslan, 2020; Medikoğlu ve Dalaman, 2018; Özen-Altınkaynak vd., 2018; Yağan-Güder vd., 2018) öğretmenlerin istenmeyen davranış ile başa çıkmada olumlu strateji geliştirme konusunda eksik kaldıkları, genellikle tepkisel yöntemlere başvurdukları, sıklıkla ödül ve ceza yöntemini kullandıkları görülmüştür. Bu tutumlar çocuğun sosyal duygusal gelişimini desteklemekten çok uzak kalmakta ve çocuğa zarar vermektedir. Çalışmaların sonucunda ise araştırmacılar tarafından öğretmenlerin olumlu sınıf iklimi oluşturabilmek ve kendilerini geliştirmek adına hizmet içi eğitim almaları gerektiği önerilmiştir.

Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve çocukların istenmeyen davranışlarını düzenleme konusunda yardıma ihtiyaç duydukları düşünülmekte ve sınıf içi iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Duygu koçluğu çocukların özellikle yoğun yaşadığı duygularla ilgilenen ve bu duyguların altında yatan nedenleri anlamaya çalışan bir iletişim modeli olduğundan bu anlamda verilecek bir duygu koçluğu eğitimi

neticesinde çocuklarda görülen istenmeyen davranışlara karşı olumlu sonuçlar alınabileceği, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiyi güçlendirerek daha olumlu bir sınıf iklimi oluşturulabileceği öngörülmektedir.

1.2. Araştırma Soruları

Okul öncesi sınıfında öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımı kullanmasının sınıf yönetiminde kullandığı yöntemlere, tercih ettiği disiplin modeline ve çocukların istenmeyen davranışlarına etkisi nasıldır? sorusu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Bu problem cümleyi anlamak üzere şu alt problemlere cevaplar aranacaktır;

1. Çalışma öncesinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en zorlandıkları konular nelerdir?

2. Çalışma öncesinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar nelerdir?

3. Çalışma öncesinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları yönetebilmek için uyguladıkları yöntemler nelerdir?

4. Çalışma öncesinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları yönetebilmek için tercih ettikleri disiplin modelleri nelerdir?

5. Duygu koçluğu yaklaşımı konusunda okul öncesi öğretmenlerine eğitim sonrası verilen mentörlük desteğinin öğretmenlerin duygu koçluğu yaklaşımını uygulama durumlarına etkisi nasıldır?

6. Okul öncesi sınıfında öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımı kullanmasının çocukların sınıf ortamındaki istenmeyen davranışlarına yansımaları nasıldır?

7. Okul öncesi sınıfında öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımı kullanmasının sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları yönetmek için uyguladıkları yöntemlere etkisi nasıldır?

8. Okul öncesi sınıfında öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımı kullanmasının sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları yönetmek için tercih ettikleri disiplin modeline etkisi nasıldır?

9. Okul öncesi sınıfında öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımı kullanmasının sınıf yönetimine yansımaları hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Amaç

Bu çalışmanın amacı okul öncesi sınıfında öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımı kullanılmasının sınıf yönetiminde kullandığı yöntemlere, tercih ettiği disiplin modeline ve çocukların istenmeyen davranışlarına etkilerinin incelenmesidir.

1.4. Önem

Sınıftaki eğitimin etkili olabilmesi ve başarılı bir sınıf ortamı oluşturulması öğrencilerin davranışlarının doğru yönetilmesi ile sağlanır (Erdem, 2019). Sınıf ortamının düzenlenmesi ile eğitim kalitesinin arttığı ve çocukların davranışlarının olumlu yönde değiştiği bilinmekte (Özkubat, 2013), ancak bu düzenlemeler esnasında duygusal iklim bazen göz ardı edilmektedir (Evans vd., 2009).

Türkiye'de yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında genellikle sözel uyarı ve tepkisel modele başvurmakta (Sadık, 2018; Uysal vd., 2010), sınıfta olumsuz ifadeleri (Akgün vd., 2011) ve baskılayıcı teknikleri (Durmaz vd., 2020) daha sık kullanmakta, çoğunlukla geleneksel davranışçı yaklaşımları tercih etmektedir (Dal ve Akan, 2018; Durmaz vd., 2020; Kutlu-Abu ve Arslan, 2020; Medikoğlu ve Dalaman, 2018). Bununla birlikte davranışçı yaklaşımların kalıcı ve sürdürülebilir bir etki yaratmadığı (Denizel-Güven ve Cevher, 2005; Kurt ve Dikici-Sığırtmaç, 2021), çocuk ile olumlu ilişkiler kurmayı temel alan ilişkisel yaklaşımların ise çocuğun davranışlarını düzenlemede daha etkili olduğu görülmektedir (Bohn vd., 2004; Korpershoek vd., 2016). İlişkisel bir davranış yönetimi yaklaşımı olan duygu koçluğu sınıflarda kullanıldığında, çocuğun duygu düzenleme becerilerinin geliştiği ve öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde olumlu etkiye sebep olduğu bulunmuştur (Gus vd., 2017). Ülkemizde okul öncesi dönemde duygu koçluğu konusunda yapılan çalışmalar (Kuru, 2023; Kuru vd., 2021) sınırlı olmakla birlikte duygu koçluğunun sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar üzerine etkisi konusunda yapılan bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Bu nedenle okul öncesinde öğretmenin duygu koçluğu yöntemi kullanmasının sınıf yönetiminde kullandığı yöntemlere, tercih ettiği disiplin modeline ve çocukların istenmeyen davranışlarına etkilerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte çalışma esnasında verilen duygu koçluğu eğitimi sonrasında uygulanan mentörlük desteği ile yaklaşımın sürdürülebilirliği ve kalıcılığının artması amaçlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin gözlem, geri bildirim ve koçluk edilerek desteklenmesinin eğitimlerin verimini artırdığı ve daha kalıcı olmasını sağladığı bulunmuştur (Brock ve Beaman-Diglia, 2018; Erdoğan vd., 2021; Kalkan, 2019; Özen-Uyar, 2022; Ünlü ve Tunç Pekkan, 2019). Tüm bunlara ek olarak, eğitim sonrasında öğretmenlere verilen mentörlük desteğinin süreci daha olumlu etkileyerek yaklaşımın uygulanabilirliğini artıracağı öngörülmekte ve araştırmanın yapılacak diğer çalışmalar için yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmaya katılan iki öğretmenin;

1. Yapılan görüşmeler esnasında içten ve gerçek görüşlerini yansıtan cevaplar verdiği,
2. Gözlem sürecinde gözlemcinin varlığından etkilenmedikleri ve günlük rutin uygulamaları içerisinde doğal davrandıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Bursa Nilüfer ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız bir anaokulunda görev alan 2 okul öncesi öğretmeni ve onların sınıflarında bulunan toplam 42 çocuk,

2. 2021-2022 Eğitim- Öğretim yılının Bahar döneminde 14 hafta,

3. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem formu ve gözlem notları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Duygu Koçluğu: Duygu koçluğu yaklaşımı John Gottman tarafından geliştirilmiş öz düzenleme ve öz yönetim başta olmak üzere sosyal-duygusal becerileri geliştirmeyi amaçlayan bir ilişkisel davranış yönetimi modelidir (Gus vd., 2017). Duygu koçluğu çocukların özellikle yoğun yaşadığı duygularla ilgilenmekte ve bu duyguların altında yatan nedenleri anlamaya çalışırken davranış ve duyguların kontrolünün geliştirilmesini desteklemektedir (Rose vd., 2021; Wu vd., 2019).

İstenmeyen Davranış: Çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak bir davranışın eğitim sürecini aksatıyor olması, çocuğun arkadaşlarının ya da kendisinin öğrenme sürecini engelliyor olması, çocuğun kendisine, arkadaşlarına ya da çevresine fiziksel veya psikolojik olarak zarar veriyor olması durumunda bu davranış istenmeyen davranış olarak adlandırılmaktadır (Levin ve Nolan, 2007, aktaran Özgün, 2018).

Okul Öncesi Eğitim: Doğumdan itibaren ilk okulun başlangıcına kadar olan çocukluk dönemini kapsayan, bu dönemdeki çocukların gelişimsel düzey ve bireysel özelliklerine göre zengin uyarıcılarla dolu çevre imkanları sağlayan, çocukların gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve yapısı doğrultusunda yönlendiren bir eğitim sürecine okul öncesi eğitim denilmektedir (Poyraz, 2012).

Sınıf Yönetimi: Çevrenin, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın doğru kullanılması ve öğrenme için uygun ortamın hazırlanarak öğrenme sürecinin başarı ile sürdürülmesini (Başar, 1999) ve öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri olumlu

sınıf iklimi oluşturarak öğrenci davranışlarına rehberlik etmeyi amaçlayan bir süreçtir (Turan, 2020).

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Çocuklar keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir istek ile dünyaya gelirler. Çevrelerini anlamak, öğrenmek ve iletişim kurmak için büyük bir hevesleri vardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Erken çocukluk dönemi, çocuğun öğrenme potansiyeli ve gelişiminin çok hızlı olduğu, kişiliğin şekillendiği, yaşamın en önemli dönemlerinden biridir. Çocuğun bu dönemde aldığı bakım ve eğitimin niteliği, bulunduğu çevre ve çevresindekilerle girdiği etkileşim hayatında derin izler bırakmaktadır (Kuru, 2020). Erken yaşam deneyimleri, çocuğun okula ve öğrenmeye dair tutumlarını şekillendirerek okul başarısını etkiler. Çocuğun sağlıklı gelişimi ve olumlu öğrenme tutumları geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcılar, zengin dil etkileşimleri ve olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin sağlandığı bir ortam gereklidir (MEB, 2013). Bu sebeple bu dönemde çocuğun gelişiminin desteklenmesi, potansiyelini gerçekleştirmesi, güvenli ve mutlu bir hayata adım atması için nitelikli bir eğitim alması çok önemlidir (Kuru, 2020).

Eğitim doğumla başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte birey doğuştan taşıdığı özelliklerini çevre ile girdiği etkileşimler ile geliştirmekte, yeni bilgi, tutum ve beceriler kazanmaktadır (Biber, 2020). Okul öncesi eğitim kavramı ise yüzyıllar boyunca birçok düşünür ve eğitimci tarafından tartışılmış, bir takım süreçlerden geçmiş, gelişmiş ve hala gelişmeye devam etmektedir.

Okul öncesi eğitim doğumdan itibaren ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk dönemini kapsayan, bu dönemdeki çocukların gelişimsel düzey ve bireysel özelliklerine göre zengin uyarıcılarla dolu çevre imkanları sağlayan, çocukların gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve yapısı doğrultusunda yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz, 2012).

Yılmaz (2003) okul öncesi eğitimi 0-72 ay çocukların yaratıcılığını geliştiren, toplumun değerleri doğrultusunda onu yönlendiren, duygularının gelişmesinde, algılama gücünü arttırmada ve akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan, kendini ifade etmesini ve öz denetim kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlamıştır.

Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde ise okul öncesi eğitimin tanımı doğumdan başlayarak zorunlu eğitim yaşına gelene kadar çocukların gelişim düzeyleri, bireysel özellikleri ve yetenekleri göz önüne alınarak onların bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimlerine

yardımcı olmak amacıyla ailelerin ya da bazı kurumların uyguladığı eğitim olarak verilmektedir (aktaran Başal, 2013).

1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanununda kapsam olarak okul öncesi eğitimi, 19. Maddede "Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır." şeklinde tanımlanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde çeşitli kişiler tarafından yapılan birçok farklı okul öncesi eğitim tanımı olduğu görülmekte ancak doğumdan başlayarak zorunlu eğitim çağına kadar süren dönemi kapsadığı ortak olarak belirtilmektedir. Bunun yanında tanımlar incelendiğinde ortak bazı kısımlar göze çarpmaktadır. Bunlar; 0-6 yaş dönemini kapsaması, sistemli ve planlı eğitim etkinliklerini içermesi, çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, dilsel, fiziksel ve motor gelişimini sağlamaya yönelik olması, çocuğun gelişimini ve bireysel farklılıklarını gözetmesi, çocuğun kültürünü tanıyıp topluma uyum sağlamasını hedeflemesi gibi özelliklerdir (Biber, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı (2013) okul öncesi eğitimin amaçlarını dört başlıkta sıralamıştır. Bunlar;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Tüm bu tanımlara bakıldığında, okul öncesi eğitimin çocuğun 0-6 yaş dönemini içine alan, çocukların toplumun kültürel değerleri doğrultusunda gelişimlerini destekleyen, bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal ve dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, onları ilköğretime hazırlayan bilinçli ve planlı bir eğitim süreci olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitimin çocukların zihinsel gelişimine katkı yaptığı (Ceylan ve Ellez, 2020; Ramazan ve Demir, 2011; Yaşar ve Aral, 2010), dil becerilerini geliştirdiği (Taner ve Başal, 2005) sosyal-duygusal gelişimlerini arttırdığı (Dinç, 2002), motor becerilerine katkı sağladığı (Polat vd., 2023) ve ilkokula hazırbulunuşluklarını olumlu etkilediği (Yurdakal ve Erçakır, 2023) bilinmektedir. Bunun yanında okul öncesi eğitime daha erken yaşlarda başlamanın çocuklar üzerindeki olumlu etkileri bulunmuştur (Cesur ve Demir, 2020). Yapılan tüm çalışmalar dikkate alındığında nitelikli bir okul öncesi eğitimin önemi çocuğun

yaşamında yadsınamayacak derecede büyüktür. Nitelikli ve iyi bir okul öncesi eğitimi için ise sınıf yönetimi dikkate alınması gereken önemli etkenlerden bir tanesidir.

2.2. Sınıf Yönetimi

Sınıf, içerisinde öğretmen ve öğrencilerin yer aldığı, keskin sınırları olmasa da sınıfta bulunan öğrencilerin ortak bir bakış açısına sahip oldukları bir öğrenme ve yaşam alanıdır (Turan, 2020). Sınıf yönetimi ise iyi bir eğitim ortamının oluşabilmesi için gerekli ilk basamaktır. Eğitimin kaliteli olabilmesi için sınıf yönetiminin de kaliteli olması gerekmektedir (Başar, 1999). Sınıf yönetimi sınıf içerisinde bir anlam oluşturma ve anlamı ortak hale getirme sürecidir. Sınıf yönetiminde amaç öğrenmeyi odağa alıp, yapılan etkinlikleri etkili bir şekilde organize etme ve sürdürme, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri olumlu sınıf iklimi oluşturma ve öğrenci davranışlarına rehberlik etmektir (Turan, 2020). Kısaca sınıf yönetimi öğrenme için uygun ortamın hazırlanarak öğrenme sürecinin başarı ile sürdürülmesidir (Adıgüzel, 2016). Olumlu öğrenme ortamlarının oluşabilmesi için ise en önemli faktör öğretmendir (Aksoy, 2001). Sınıf yönetimi sürecinin kalitesini öğretmenin iletişim becerisi belirlemekte, yani sınıf yönetiminin ana bileşenini iletişim oluşturmaktadır (Turan, 2020).

2.2.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları: Davranışçı yöntemler ile şekillenen sınıf yönetim modellerinin aksine günümüzde çocuğu merkeze alan, sosyal etkileşim ve iletişimin önemsendiği, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını gören bütünsel yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır Bu bağlamda sınıf yönetimi yaklaşımları davranışçı yöntemlere dayanan geleneksel yaklaşım ve sosyal gelişimi temel alan çağdaş yaklaşım olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir (Toran, 2021).

2.2.1.1. Geleneksel Yaklaşım: Geleneksel sınıf yönetimi kavramı birçok öğretmen tarafından tercih edilen, öğretmenin egemenlik kurarak sınıfı kontrol etmeye çalıştığı bir yöntemdir (Turan, 2020). Geleneksel yaklaşımda öğretmen merkezdedir, davranışların değiştirilmesinde disiplin sağlanmasında ödül-ceza gibi tepkisel yöntemler kullanılır (Toran, 2021). Çocuğun pasif kaldığı bu yaklaşımda öğretmen sınıfı yöneten otorite konumundadır ve sınıfın kurallarını koymak, düzenlemek gerektiğinde ceza uygulamak gibi yaptırımlarda bulunur. Çocukların gelişim özellikleri bakımından uyum sağlayamayacağı bu yaklaşım günümüz eğitim felsefesine özellikle de erken çocukluk eğitiminin felsefesine hiç uymamaktadır. Ayrıca öne sürdüğü disiplin yöntem ve tutumları da kabul edilebilir düzeyde değildir (Uyanık-Balat ve Bayındır, 2018). Kolay olduğu için tercih edilen bu yöntem sınıf içi

öğrenmeleri desteklemediği gibi keyifli bir öğrenme ortamı oluşmasına da engeldir. Burada öğretmenin en büyük kaygısı sınıftaki otorite ve kontrolünü kaybetmesidir (Turan, 2020).

2.2.1.2. Çağdaş Yaklaşım: Çağdaş eğitim yaklaşımında çocukların gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınır (Başar, 1999). Çocuk bilgi yüklenen pasif bir özne değil öğrenme sürecinin içerisinde bulunan aktif bir konumdadır (Adıgüzel, 2016). Bu yaklaşımda sınıf kuralları çocuklar ile birlikte belirlenir, günlük rutinlere ve etkili iletişime önem verilir (Toran, 2021). Geleneksel anlayıştaki otorite yönetimi burada etkileşimsel yönetim anlayışına dönüşmüştür (Uyanık-Balat ve Bayındır, 2018). Öğretmen, çocuk, aile ve çevre iletişime açık ve etkileşim içerisindedir (Başar, 1999). Okul öncesi eğitim programı da çocuğu merkeze alan yapılandırmacı felsefeyi benimsediğinden çağdaş yönetim yaklaşımı desteklenmektedir (Uyanık-Balat ve Bayındır, 2018).

2.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri: Sınıf yönetimi modelleri incelendiğinde genellikle dört ana başlık altında toplanmıştır. Öğretmenler iyi bir yönetim sağlayabilmek için çeşitli modeller içinden uygun olanı tercih ederek öğrenme sürecini planlamalıdır (Aydın, 2019).

2.2.2.1. Tepkisel Model: Tepkisel model geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımının içinde yer alan bir modeldir (Adıgüzel, 2016). Bu modelde istenmeyen durum veya davranışın altında yatan sebebe bakılmaksızın davranışı değiştirmek için tepki verilir. Öğretmen merkezli bir modeldir ve öğretmen kural koyucu konumdadır. Düzeni sağlamak için ödül ve ceza yöntemleri kullanılır. Müdahaleler bireye yöneliktir. Bu yöntemi sıklıkla kullanan bir öğretmenin sınıf yönetiminin zayıf olduğu söylenebilir. Ayrıca tepki bir karşı tepki doğuracağından bu modelde çok sağlıklı sonuçlar elde edilemez (Başar, 1999; Sadık, 2018). Modelin zayıf olarak görülen yanlarından biri her tepkinin bir karşı tepkiye sebep olmasıdır ancak yine de istenmeyen bir davranış karşısında bu modelin kullanılması gereken durumlar oluşabilir (Toprakçı, 2017)

2.2.2.2. Önlemsel Model: Önlemsel model etkili bir planlama gerektiren ve geleceği önceden öngörmeyi amaçlayan bir modeldir (Sadık, 2018). Sınıfta yanlış bir davranış henüz ortaya çıkmadan önce önlemeye yönelik girişimde bulunmayı içerir. Davranışların sonuçlarından çok neden olabileceklerine odaklanarak buna yönelik kurallar oluşturmayı, plan ve hazırlık yapmayı gerektirir (Başar, 1999). Bireyselden ziyade gruba yönelik bir modeldir ve sınıfın geneline odaklanır (Çelik, 2005). Öğretmenler sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturarak istenmeyen davranışların olmadığı bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır (Başar, 1999) ancak önlemler abartılır ve aşırı kurallar koyulursa çocuklar bu süreçten sıkılabilir (Adıgüzel, 2016).

2.2.2.3. Gelişimsel Model: Gelişimsel modele göre farklı eğitim seviyelerinde farklı gelişimsel özellikler gösterirler ve öğretmenlerin de o dönemin getirdiği gelişimsel özelliklerin farkında olup buna göre davranması gerekmektedir (Uğurlu, 2018). Burada sınıf ortamı çocuğun sosyal, fiziksel, duygusal, ahlaki gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanır. Çocuk merkezli bir modeldir. Etkinlikler planlanıp yürütülürken çocukların gelişimsel özelliklerine uygun bir şekilde hareket edilmesi gerektiğini savunur (Sadık, 2018). Bu model herhangi bir uygulamaya geçilmeden önce çocukların fiziksel, duygusal ve deneyimsel olarak hazır olmaları gerektiğini söyler (Toprakçı, 2017).

2.2.2.4. Bütünsel Model: Diğer modelleri kapsayıcı özellik gösteren bütünsel sınıf yönetimi modelinde önlemsel model öncelenir. Grup dinamiklerine değer verirken aynı zamanda bireyi de göz ardı etmez. İstenmeyen davranışın nedenlerini ortadan kaldırmak için düzenlemeler yapar (Başar, 1999). Bütünsel modelde öğretmenler çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını ve kişilik özelliklerini bilir ve onlara saygı duyarak destekleyici bir sınıf ortamı hazırlamayı hedefler (Sadık, 2018). Öğretmen burada yaşanan duruma göre tüm sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterliliğine sahip olmalıdır (Çelik, 2005).

2.2.3. Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi: Okul öncesi dönemde sınıf yönetimi çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak bazı düzenlemeler ve esneklikler yapılmasını gerektirmektedir. Eğitim ortamı çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli, oyun ve çocuğun merkeze alındığı bir eğitim programı uygulanmalıdır (Bayındır ve Uyanık-Balat, 2018).

Okul öncesinde sınıf yönetimini etkileyen bileşenler Garrett (2014) tarafından 5 başlık altında toplanmıştır. Bunlardan ilk dördü önleme amaçlı iken disiplin faktörü önleyici olmanın yanında müdahale edicidir. Sınıf yönetimini etkileyen bu beş bileşen şu şekilde sıralanmıştır (aktaran Uyanık Balat ve Bayındır, 2018);

2.2.3.1. Sınıfın Fiziksel Tasarımı: Fiziksel ortamın düzenlenmesi özellikle okul öncesi dönemde çok önemlidir. Öğrenme merkezlerinin tasarımı, çocuklara hareket alanı tanınması, mobilyaların ve materyallerin çocukların yaşına uygunluğu, güvenli ve sağlıklı bir ortam oluşturulması dikkat edilmesi gereken maddelerdendir.

2.2.3.2. Kurallar ve Rutinlerin Oluşturulması: İstenmeyen davranışları önlemede en etkili yöntemlerden biri de sınıf kurallarının önceden oluşturulmasıdır. Kurallar basit ve anlaşılır olmalı, öğretmen kuralları çocuklar ile birlikte tartışarak oluşturmalıdır. Kural sayısı fazla olmamalı, cümleler olumsuz yapılarda değil olumlu olarak kurulmalı, kurallar birbiri ile tutarlı olmalı ve kurallar koyulurken çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır.

2.2.3.3. İlişkilerin Geliştirilmesi: Öğretmen çocukla karşılıklı güvene dayanan sıcak bir ilişki geliştirmelidir. Sınıf içi etkileşime önem vermeli iyi ve etkili iletişim kurmaya özen göstermelidir. Yalnızca çocuk ile değil veli, yönetim ve okul personeli ile de iyi ve sağlıklı iletişim kurabilmelidir.

2.2.3.4. Öğretimin İyi Planlanması ve Zaman Yönetimi: Etkinlikleri iyi ve ilgi çekici planlamak ayrıca etkinlik sürecini iyi yönetebilmek de iyi bir sınıf yönetiminin olmazsa olmazlarındandır. Sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi için etkinlik çocukların ihtiyaçlarına göre planlanmalıdır.

2.2.3.5. Disiplin: İstenmeyen davranışları önleme ve meydana geldiyse davranışa müdahale etmeyi içerir. Disiplin ceza değil sınıfın yönetimi için problem davranışlara karşı öğretmenin önleyici eylemlerini içerir.

Bunların yanında etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin davranışları önceden tahmin ederek önleyici stratejiler geliştirmesi, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaya çalışması, çocuklara güvenmesi, çocukların haklarına saygılı, adil ve etkili bir lider olması gerekmektedir (Sadık, 2018).

2.2.4. Sınıf Yönetiminde Öğretmen: Öğretmenler aldıkları kararlar ve uyguladıkları yöntemler ile çocukların hayatlarını ve gelecek yaşamlarını etkiler bu sebeple mesleki anlamda aldıkları nitelikli eğitim, uyguladıkları yöntemlerin çocuğa uygun ve isabetli olmasına yardımcı olur (Veziroğlu, 2018). Özellikle okul öncesi öğretmenleri, nitelikli programların tasarımcıları olarak görev yapmakta ve bu süreçte eğitim programının yanı sıra çocukların ilgi ve ihtiyaçları hakkında sahip oldukları bilgileri de kullanmaktadır. Bu şekilde öğretmenler, hem rehberlik yaparak hem de öğrenme merkezlerini programın hedefleri doğrultusunda düzenleyerek programın kazanım ve amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, gelişim temelli programları uygularken çocukların bireysel gelişim özelliklerine uygun olarak esnek bir yaklaşım sergileyebilirler (National Association fort he Education of Young Children [NAEYC], 2009, aktaran Göle ve Temel, 2015).

Öğretmen nitelikleri, okul öncesi eğitiminin kalitesini ve çocuğun gelişimini etkileyen temel faktörlerden biridir. Çocuklar, değer gördükleri, sevildiklerine inandıkları ve güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşif yaparlar ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın temel unsurunu, öğretmen ve çocuk arasında kurulan istikrarlı ve güvenli ilişki oluşturur. Her çocuğun benzersiz gelişimsel ve bireysel niteliklere sahip olduğunu anlayan öğretmen, çocuğun yeteneklerini fark etmeli ve bunları yeni öğrenme deneyimleriyle birleştirerek çocuğun gelişimini desteklemelidir. Öğretmen, etkinlikler

sırasında çocuğun çabalarını görüp takdir etmeli, model olmalı ve çocuk için yeni öğrenme fırsatları yaratmalıdır. Bu yaklaşımları oyun ve etkinliklerde kullanmalı ve öğrenme ortamını gelişimi destekleyecek şekilde düzenlemelidir (MEB, 2013).

Etkili bir öğretmenin sınıf içerisindeki davranışları incelendiğinde liderlik özellikleri gösterdikleri ve çocuklar ile olumlu duygusal ilişkiler kurarak çocukların sorunları ile ilgilendikleri görülmektedir (Can, 2020). Öğretmen ve çocuk arasındaki olumlu ilişkinin çocuğun öz düzenleme becerilerini geliştirdiği (Güler-Yıldız vd., 2014) ve öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarının sınıftaki problem davranışların azaltılmasında önemli ve olumlu bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu sebeple çocuklarda görülen olumsuz davranışları değiştirmek için öncelikle öğretmen davranışının değişmesi gerekmektedir (Oliver vd., 2011).

Öğretmenin sergilediği tutumların çocukların üzerinde olumlu ya da olumsuz bıraktığı etkiler göz önüne alındığında öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanmaları için önerilecek bazı stratejiler şunlardır (F. Ö. Ünsal, 2018);

- Çocuğu kendi sorumluluğunu alması için teşvik etmek,
- Çocukla iletişim kurmak için vakit ayırmak,
- Çocukların kişisel endişelerine karşı duyarlı olmak,
- Çocukların kültürel geçmişlerini öğrenmek,
- Çocuğa birey olarak değer vermek ve ilgilenmek.

Tüm bunların yanında öğretmen ve öğretmen adayları kendilerini sürekli geliştirme ve performanslarını artırma gayretinde olmalıdır. Kendi alanlarında özellikle sınıf yönetimi, aile ile iletişim, çocuk gelişimi gibi ilgi duydukları konulara yönelik hizmetiçi eğitim almalı, seminer ve konferanslara katılmalıdırlar (Veziroğlu, 2018).

2.3. Davranış Yönetimi ve Disiplin

Erken çocukluk eğitimindeki amaçlardan biri de çocuklara olumlu davranışlar kazandırabilmektir. Yapılacak sınıf yönetimi uygulamaları ile çocuklar istenen ve istenmeyen davranışları birbirinden ayırt edebilecek, davranışlarının sorumluluğunu alarak öz düzenleme becerilerini geliştireceklerdir (Bayındır ve Uyanık-Balat, 2018).

2.3.1. İstenmeyen Davranış: İnsanoğlunun davranışlarının altında yatan sebep onun ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçları gidermek adına insan bazı eylemlerde bulunur. Bir eylemin istenen ya da istenmeyen oluşu yazılı ya da sözlü toplumsal kurallar çerçevesinde şekillenir. Okul içerisinde ise eğitimsel süreci olumsuz etkileyen eylemlerin tümüne istenmeyen davranışlar denir (Başar, 1999).

Sınıf yönetiminde öğretmeni en çok zorlayan şeylerden biri de istenmeyen davranışların olmasıdır. Bir davranışa istenmeyen diyebilmek için bu davranışın eğitim sürecini aksatıyor olması, çocuğun arkadaşlarının ya da kendisinin öğrenme sürecini engelliyor olması, çocuğun kendisine, arkadaşlarına ya da çevresine fiziksel veya psikolojik olarak zarar veriyor olması gerekmektedir (Levin ve Nolan, 2007, aktaran Özgün, 2018). Aynı zamanda bir davranışın istenmeyen olduğunu söyleyebilmek için çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır.

Sınıftaki eğitimin etkili olabilmesi ve başarılı bir sınıf ortamı oluşturulması öğrencilerin davranışlarının yönetilmesi ile sağlanır. Birçok öğretmen istenmeyen davranışlarla karşılaşır ancak bu olumsuz davranışlara engel olabilmek için öğrenci davranışları iyi tahlil edilmeli, uygun müdahale yöntemi seçilerek istenmeyen davranışın önüne geçilebilmelidir (Erdem, 2019).

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar: Okul öncesi dönemde karşımıza en çok çıkan istenmeyen davranışların başında saldırganlık gelmektedir. Saldırganlık vurma, itme gibi fiziksel olarak zarar veren davranışların yanında sosyal ilişkileri olumsuz etkileyecek alay etme, lakap takma, küçük düşürme gibi sözel olarak zarar verecek davranışları içerebilir. Öğretmen böyle bir durumda çocuğu saldırganlığa iten asıl sebebi bularak o durumu ortadan kaldırmaya çalışmalı, çocukla arasında güvenli bir ilişki kurmalı ve iyi bir rol model olmalıdır (Bayındır ve Uyanık-Balat, 2018; Özgün, 2018).

Öfkenin kontrol edilememesi yine erken çocuklukta sıkça karşılaşılan bir problem davranıştır. Öfke kontrolünü sağlayamayan ve kendini ifade edemeyen çocuklar kendini yere atma, bağırma, ağlama, vurma gibi davranışlar sergileyebilir. Bunların olmaması için ailelerin ve öğretmenlerin doğru rol model olarak öfkeyi doğru bir şekilde yönlendirmeleri gerekmektedir (Bayındır ve Uyanık-Balat, 2018).

Aşırı hareketli ve çevresini rahatsız edecek kadar çok konuşan çocuklar da öğrenme ortamının bozulmasına sebep olabilir. Ayrıca sürekli kendi istediği olsun isteyen çocuklarda da karşı gelme, her şeye hayır deme gibi bazı davranışlar gözlenebilir (Bayındır ve Uyanık-Balat, 2018).

Yalan söyleme, hırsızlık yapma gibi davranışlar da bu dönemde karşımıza çıkabilir. Ancak burada çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır. Çocuk henüz gerçek ile yalanı ayırt edemiyor olabilir. Bu durumda da gerçek ve yalan arasındaki farkı göstermeli ve doğru söylemenin önemine vurgu yapılmalıdır (Özgün, 2018).

Ayrıca başkalarını rahatsız etme, yaptığı işte özensiz olma, arkadaşlarına veya öğretmenine kaba ve saygısız davranma, bir başkası konuşurken onu dinlememe ve konuşma, okuldaki eşyalara zarar verme gibi davranışlar da karşımıza çıkabilecek bazı istenmeyen davranışlardandır (Başar, 1999).

2.3.3. İstenmeyen Davranışların Altında Yatan Nedenler: İstenmeyen davranışlar çocuktan, öğretmenden, aileden ya da sınıftan kaynaklanıyor olabilir (Bayındır ve Uyanık-Balat, 2018). İstenmeyen davranışı çözebilmek için altında yatan sebepleri bulmak gerekir. Bunun için yapılacak ilk şey bu durum çocuğun gelişimsel özelliklerinden mi kaynaklanıyor yoksa gerçekten de problem bir davranış mı buna karar vermektir. Yetişkinlerin çocuktan büyük beklentiler içerisinde olması da soruna sebep olabilmektedir. Çocuklar yaşı itibari ile sosyal-duygusal ve iletişim becerilerinde bazı eksiklikler gösterebilirler. Duyguları ile baş edemeyen öz düzenleme yetisi gelişmemiş çocuklar problem davranışlara yönelebilirler. Bir diğer sebep de çocukların karşılanmamış gereksinimleridir. Çocuklar bazen de problem davranışları bir başkasında görüp öğrenebilir, ya da neyi neden yapması gerektiğini anlamadığından istenmeyen davranışa yönelebilir (Özgün, 2018). İstenmeyen davranışın altında birçok neden yatabilir ve bunları görmek bazen öğretmen için zorlayıcı olabilir. Ancak öğretmen davranışa sebep olan asıl kaynağı bulabilirse çözümü çok daha kolay olacaktır.

2.3.4. İstenmeyen Davranışlara Karşı Geliştirilen Disiplin Modelleri: Bugüne kadar istenmeyen davranışların yönetimini dair birçok strateji geliştirilmiştir. Wolfgang ve Glickman (1980) bu disiplin modellerini üç ana başlık altında kavramsallaştırmıştır. Bunlar müdahaleci yaklaşım, etkileşimsel yaklaşım ve müdahaleci olmayan yaklaşımdır (aktaran Aksoy, 2001).

2.3.4.1. Müdahaleci Yaklaşım: Diğer adıyla davranışçı yaklaşım olan müdahaleci yaklaşım öğretmenin otorite kullanarak çocuğun davranışını şekillendirmeye çalıştığı bir yaklaşımdır (Başar, 1999). Davranışların öğrenilebilir ve değiştirilebilir olduğunu savunur. Sınıfta kuralları koyan kişi öğretmendir kurallara uyulması için genellikle ödül ve ceza yöntemini kullanır. Genellikle çocukların farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alınmaz ve davranışa müdahale edilir (Levin ve Nolan, 1991, aktaran Aksoy, 2001). Bu yaklaşım modelindeki öğretmenler genellikle "Size kaçıncı kez söylüyorum artık susar mısınız?" şeklinde konuşurlar ancak çocuğun davranışını değiştirip değiştirmediğine bakmaksızın etkinliğe devam ederler (Özgün, 2018).

Bu yaklaşım kapsamına giren modeller; Skinner'in davranış değiştirme modeli, Canter'ın güvengen disiplin modeli, Jones modeli sayılabilir.

2.3.4.1.1. Jones Modeli: Jones (1985) öğrencilerin sergilediği davranış bozukluklarının temelinde genellikle öğrenme ortamına karşı duyarsız ve ilgisiz olmanın yer aldığını, bunun da öğretmenin öğretme şekli ile ilgili olduğunu savunmaktadır (aktaran Aydın, 2019). Bu model sınıf ortamının iyi düzenlenmesi ve öğretmenin beden dilini iyi kullanması ile davranış sorunlarının çözüleceğini savunur ve öğrencileri güdülemek amacı ile de pekiştireçlerin kullanılması gerektiğinden bahseder (Şişman, 2020).

2.3.4.1.2. Skinner'ın Davranış Değiştirme Modeli: Davranışçı yaklaşıma göre insanların seçimlerini dış koşullar belirler (Sarı, 2005). Bu yüzden Skinner'a göre davranış değiştirmenin yolu ödül ve cezadan geçmektedir (Pala, 2005). Olumlu davranışları pekiştirmek ve devamlılığı sağlamak için ödüller kullanılırken istenmeyen davranışlar ise yoksun bırakma ya da ceza gibi yöntemler ile ortadan kaldırılmaya çalışılır (Sarıtaş, 2003, aktaran Gangal, 2020)

2.3.4.1.3. Canter'ın Güvengen Disiplin Modeli: Bu modelin temelinde öğrencinin sorumlu davranışlar sergilemesi, sorumluluk alması yatmaktadır (Pala, 2005; Sarı, 2005). Çocukların sınırlara ihtiyacı olduğunu ve bu sınırları çizip kuralları koyacak olan kişinin de öğretmen olması gerektiğini söyler. Bu modele göre sınıfta disiplini sağlamak için otoriter ve kendine güvenen öğretmenler olması gerekmektedir (Gangal, 2020). Burada öğretmenin tavrı tehditkar değil, tavsiye vericidir. Kurallara uymak bu modelde oldukça önemlidir. Kurallar hiçbir şekilde bozulmamalı, kurallara uyulmadığında ise sonucuna katlanılmalıdır. Ceza çocuğu olumsuz davranıştan vazgeçirir, ödül ise olumlu davranışı pekiştirir. (Sarı, 2005).

2.3.4.2. Etkileşimsel Yaklaşım: Etkileşimsel yaklaşım hem insancıl hem de davranışçı yaklaşımın özelliklerini göstermektedir. Bu yaklaşımda sorumluluk hem öğretmen hem de öğrenciye aittir. Sınıf kuralları birlikte koyularak yaşanan problemler birlikte çözülmeye çalışılır. Öğrencinin bireysel özellikleri dikkate alınır ancak grup dinamikleri göz ardı edilmez. Burada öğretmenin görevi çocuğun yanlış davranışını fark etmesini sağlamak ve bu davranışın sorumluluğunu almasını istemektir (Aksoy, 2001; Başar, 1999; Sarı, 2005).

Dreikurs'un sosyal disiplin modeli, Glasser'in gerçeklik terapisi/ kontrol teorisi, Kounin'in dalga etkisi modeli etkileşimsel yaklaşımlardan sayılabilir.

2.3.4.2.1. Kounin'in Dalga Etkisi Modeli: Kounin'e (1970) göre etkili sınıf yönetimi için öğretmenin sınıf ortamına ve ders akışına hakim olması gerekmektedir. Her şeye tanık ve her şeyin farkında olan bir öğretmen oluşacak disiplin problemlerini erken fark ederek önlemini buna göre alır ve sorunun kaynağına ulaşabilir (aktaran Aydın, 2019). Örneğin, bir etkinlik sırasında Ali sürekli olarak Elif'i rahatsız ediyordur. Elif en sonunda dayanamayıp

yüksek sesle bağırır. Bu durumda sınıfa hakim olan bir öğretmen Elif'in bağırmasına değil onu asıl rahatsız eden kişiye yönelmelidir. Sınıftaki dalga etkisinden bahseden Kounin bir öğrencinin istenmeyen davranışının düzeltilmesinin sınıftaki diğer öğrencileri de etkileyeceğini savunur (Pala, 2005). Bu yöntem cezanın etkili olmadığını, öğrencinin olumlu davranışlar sergileyebilmesi için öğretmenin çocuğa karşı sevgi ve saygı duymasının gerekli olduğunu söyler (Şişman, 2020). Öğretmenin etkinlikler arasında hızlı ve düzgün geçişler yapmayı başarması, grubun ilgisini canlı tutması gerekmektedir (Özgün, 2018).

2.3.4.2.2. Glasser'in Gerçeklik Terapisi - Kontrol Modeli Yaklaşımı: Glasser'e göre (1999) tüm insanlarda bulunan beş temel gereksinim vardır. Bunlar; yaşamını sürdürme, ait olma, özgürlük, eğlence ve güçtür (aktaran Aksoy, 2001). Bu yöntemin temelinde ihtiyaçları karşılanan çocukların davranışlarını kontrol edebilmesi ve eylemlerinin sonuçlarını kabullenip sorumluluk alması vardır (Tertemiz, 2011). Kurallar çocuk ile birlikte oluşturulur ve çocuğun yaptığı davranışı sorgulamasına fırsat verilir. Ayrıca sınıf içi toplantılar yapılarak sorunlar üzerine konuşulur ve çözüm yolları aranır (Aksoy, 2001). Çocuklar eğer sınıfa uyum sağlayamıyor ya da derse ilgi göstermiyorlarsa öğretmen kendi davranışlarını sorgulamalıdır. Bu modelde problemi çözerken öncelikle olumlu iletişim kurma, istenmeyen davranışları tanımlama, çocuğun davranışlarını değerlendirmesine yardım etme, davranışı değiştirmek için plan yapma ve çocuğun plana dair onayını alma, planın işleyişini kontrol etme ve eğer işe yaramazsa neler yapılabileceğini tekrar düşünme aşamaları kullanılır (Özgün, 2018). Erken çocukluk döneminde gelişimsel açıdan çocuğun plan yapma becerisi zayıf olabileceğinden bu yöntem okul öncesinde kullanılırken öğretmenin rehberliği önem kazanır (Bayındır ve Uyanık-Balat, 2018).

2.3.4.2.3. Dreikurs'un Ussal Sonuçlar Modeli: Dreikurs iyi bir disiplin anlayışının istenmeyen davranışta bulunan çocuklara müdahale etmekle ilgili olmadığını söyler. Ona göre iyi bir disiplin anlayışı, çocukların ihtiyaçları olduğunu ve bu ihtiyaçlar karşılanmaz ise bazı istenmeyen davranışlar ile kendini gösterebileceğini kabul etmekle başlar. Öğretmenler öğrencilerin var olan ihtiyaçlarını fark etmeli bu ihtiyaçlar karşılanarak uygun davranışta bulunmaları için desteklenmelidir. Bu şekilde ihtiyaçları karşılanan çocuklar yanlış davranışlara daha az yöneleceklerdir (Tauber, 2007). Dreikurs, istenmeyen davranışların düzeltilmesinde cezaya yer olmadığını savunan ve sınıfta yaşanan bu olumsuzlukların asıl sebeplerinin araştırılması gerektiğini söyleyen ilk kişiler arasındadır (Aksoy, 2001; Tauber, 2007). Tüm insanlar gibi çocuklar da bulundukları sınıf ortamına kendilerini ait hissetmeyi ve çevreleri tarafından kabul edilmeyi isterler (Sarı, 2005; Tauber, 2007). Davranışlar amaca

veya hedefe yöneliktir. Çocuklar ait olma ve sosyal kabul görme isteği ile bazen yanlış davranışlarda bulunabilir. Bu yüzden davranışı anlamak için öncelikle çocuğun bunu neden yaptığına bakılması gerekmektedir. Çocuk düzgün davranış edinimleri ile doğmaz. Bu becerinin geliştirilmesi gerekir. Bunları elde etmek uzun ve sancılı bir süreçtir. Çocuk doğru davranışları öğrendiği bu yolda hatalar yapmak zorundadır. Aslında çocuğun her hareketinin bir amacı vardır ancak yetişkinler bunu çoğu zaman fark etmezler. Dreikurs özellikle sosyal eşitlik, sosyal bütünlük ve sosyal tanınma üzerinde durmuştur (Dreikurs vd., 1998). Çocuklar fark edilmediklerini ya da kabul görmediklerini hissettiklerinde bazen yanlış hedeflere yönelerek bu arzularını tatmin etmeye çalışırlar. Yanlış hedefler dikkat çekme, güç mücadelesi, intikam arayışı ve yetersizlik gösterme şeklinde sıralanır. Dreikurs (1964) cesaretlendirmenin bir çocuk için çok önemli olduğunu söyler. Birçok istenmeyen davranışın altında bunun yattığını söyleyen Dreikurs cesareti kırılan çocukların istenmeyen davranışlarda bulunacağını dile getirir. (aktaran Tauber, 2007). Dreikurs ve Cassel (1991) istenen toplumsal davranışları kazanabilmek için çocukların destekleyici ve demokratik bir ortamda yetişmesi gerektiğini aksi halde cesareti kırılmış çocukların uyumsuz ve istenmeyen davranışlar sergileyebileceklerini söylemiştir (aktaran Dilekmen, 2008). Öğretmenlerin asıl amacı demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak çocuğun ait olma ve kabul edilme duygusunu kazanmalarını sağlamak olmalıdır (Tauber, 2007). Demokratik bir sınıfta sınıf kuralları çocukların katılımı ile birlikte geliştirilir. Doğru olan davranışlar belirtilir ve çocukların kendi davranışlarından sorumlu olması gerektiği vurgulanır. Bu modelde amaç öğrencilerin öz disiplinlerini geliştirmeleridir. Kurallara uymak ya da uymamak seçenek dahilindedir (Tertemiz, 2011). Çocuklarda sorumluluk duygusunu geliştirebilmek için yaptıkları eylemler ile oluşan sonuçlar arasında ilişki kurmalarına yardımcı olunmalıdır. Etki-tepki arasındaki ilişki sınıfta oluşturulacak bir sosyal sözleşme ile belirtilmelidir (Shindler, 2016). Çocuklar tercih ettikleri davranışın sonucunu yaşamalı, istenmeyen bir davranış gösterdiklerinde oluşacak ussal sonuçlar davranış ile ilişkili ve mantığa dayanan bir sonuç olmalıdır (Yılmaz, 2003). Davranışlar neticesinde doğal ve ussal olmak üzere iki farklı sonuç meydana gelir. Doğal sonuçlar kendiliğinden ortaya çıkarken, ussal sonuçlar davranış ile ilişkilendirilen mantıklı ve çocuğun gelişimine uygun bir yaptırımı anlatır (Shindler, 2016; Tauber, 2007). Bu modelde çocuğa öncesinde koyulan kurallara uyulmadığında oluşacak davranışların sonuçları açıklanır, tercih seçeneği sunulur ve çocuğun kendi tercihi sonucunda oluşacak durumun sorumluluğunu alması beklenir. Burada amaç çocuğun kendi eylemlerinden doğan sonuçların sorumluluğunu alabilmesi ve öz denetiminin gelişmesidir. Özellikle okul öncesi dönemdeki

bir çocuğun öz denetiminin gelişmesi oldukça önemlidir. Ussal sonuçlar modeli çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak uygulandığında okul öncesinde kullanılabilecek iyi bir disiplin modelidir.

2.3.4.3. Müdahaleci Olmayan Yaklaşım: Müdahaleci olmayan yaklaşımı hümanist felsefeye dayanmaktadır (Aksoy, 2001). Öğretmen çocukların kendi davranışlarını kontrol edebilecek yeterlilikle olduklarını düşünür. Sınıfa dair konularda çocukların da görüşleri alınır, tartışılır ve kurallar birlikte belirlenir. İstenmeyen davranışa karşı çocuğu anlamak ve ihtiyaçlarını karşılamak asıl amaçtır (Özgün, 2018). Çocuğun iyi niyetli olduğu, eğer fırsat verilirse kendini kontrol edebileceğini varsayar. Öğretmen yargılayıcı değildir ve çocuğun davranışını değerlendirmez. Çocuğa güvenli bir ortam sağlar ve sorunu çözmesi için özgür bir alan tanır (Başar, 1999). Burada öğretmenin asıl rolü çocuğun davranışlarını kontrol etmesini sağlayacak ortamı oluşturmaktır. Çocuğun istenmeyen davranışının nedeni duygu durumundaki karışıklıklardır ve davranışı çözebilmek için çocuğun duygularına yoğunlaşma ve duygularını anlamak gerekir (Levin ve Nolan, 1991, aktaran Aksoy, 2001).

Gordon'un etkili öğretmenlik modeli, Ginnott'un uygun iletişim teorisi modeli, Redl ve Wattenberg modeli müdahaleci olmayan modellerdendir.

2.3.4.3.1. Ginnott'un Uygun İletişim Teorisi Modeli: Ginnott'ın yaklaşımı Dreikurs'un öne sürdüğü demokratik yönetim kavramından oldukça etkilenilerek oluşturulmuştur. Bunun yanında çocuk ile etkili iletişim ve işbirliğinin öneminden bahseder. Ona göre öğretmen hem kendi hem de öğrencilerindeki olumlu ya da olumsuz tüm duygulara karşı duyarlı olmalıdır ve öğrenciye iyi model olabilmelidir (Aydın, 2018). Ginnott'a göre davranışa değil de çocuğun kişiliğine yönelik söylemler çocuğun benlik saygısını zedeleyecektir (Sarı, 2005). İstenmeyen davranış yaşandığında çocuğa karşı "ben dili" ile yaklaşılması gerekir (Şişman, 2020). Çocukların özdisiplin geliştirmesinin öneminden bahseden bu model, eğer öğretmen imkan tanırsa çocukların kendi davranışlarını kontrol edebileceklerini savunur (Aksoy, 2001; Gangal, 2020). Ruhsal anlamda iyi hissetmeyen öğrencilerin öğrenemeyeceğini söyleyen model öğrencilerin duyguları ile uyumlu bir iletişim kurulması gerektiğini söyleyerek olumlu iletişimin öneminden bahseder (Aydın, 2018). Ginnott'a göre ceza hiçbir şeyi çözmez, aksine karşıdaki kişide nefret gibi olumsuz duygulara sebep olabilir. Bu sebeple istenmeyen davranış sorunlarını ceza haricinde başka şekilde çözmek gerekir (Aksoy, 2001). Disiplin sorunlarını çözmenin anahtarı ise etkili iletişimdir (Sarı, 2005). Özetle Ginnott'a göre etkili iletişim için benlik kavramı çok önemlidir. Benlik algıları olumlu desteklenen çocuklar istenmeyen davranışlardan kaçınacaklardır (Aydın, 2018).

2.3.4.3.2. Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli: A. Maslow ve C. Rogers'ın insancıl felsefesinden etkilenerek oluşturulan etkili öğretmenlik modelinde öğretmen ve çocuk arasında güvenilir ve iyi ilişkiler kurmak esastır (Aksoy, 2001; Habacı vd., 2013). Bu modelde otoriter öğretmenin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri olduğundan bu sebeple de öğretmenin anlayışlı ve sakin tavırları ile istenmeyen davranışları önleyebileceğinden bahsedilir (Sarıtaş, 2003, aktaran Gangal, 2020; Şişman, 2020). Modelde çocukların karar verme ve sorunlara çözüm üretme konusunda özgüvenlerini geliştirmek, çocukta öz disiplin ve öz denetim becerilerini desteklemek amaçlanmaktadır (Bayındır ve Uyanık-Balat, 2018; Şişman, 2020). Öğretmenler çocukların kendi sorunlarını çözebileceklerine dair onlara güvendiğini hissettirmeli, sonuç almak uzun sürse bile çocuğa sabırla yaklaşmalıdır (Bayındır ve Uyanık-Balat, 2018). Sınıftaki sorun çocuktan ya da öğretmenden kaynaklanıyor olabilir. Çocuktan kaynaklı sorunlarda öğretmen sorunu çocuğun çözmesi için rehberlik ederken öğretmen kaynaklı sorunlarda da yine öğrencilere danışarak ortaklaşa çözüm ararlar. (Şişman, 2020). Öğretmenin yüzleşmeci, yardımcı ve önleyici olarak tanımlanan becerilerini geliştirmesi gerektiğini söyleyen Gordon (1995), bu becerileri şu şekilde açıklamıştır; Yüzleşmeci beceri içerisinde çevreyi düzenleme, ortaya çıkan ikincil duygunun altında yatan birincil duyguyu tanımlayabilme, çocukla iletişimde "ben" dilini kullanma, çocuğu anlayışla dinleme durumları vardır. Yardımcı beceriler ise etkin dinleme ve iletişim engellerinden kaçınmadır. Sınıf kurallarını işbirliği içinde belirleme, çocukların karar alma sürecine dahil edildiği demokratik bir ortam oluşturma ve problemi çözme vardır (Özgün, 2018). Problem çözme aşamaları ise sorunu tanımlama, soruna dair çözüm yolları üretme, uygun bir çözüm bulma, çözümü uygulama, uygulamanın başarısını değerlendirme (Şişman, 2020).

2.3.4.3.3. Redl ve Wattenberg Modeli: Bu modelde sınıf içi disiplini sağlamak için grup dinamiğinden faydalanılabileceği ileri sürülmektedir (Sarı, 2005). Sınıf içerisinde birçok psikolojik ve sosyal faktör davranışları etkileyebilir. İstenmeyen bir davranışın sınıfta yayılma ihtimali yüksek olduğu durumlarda öğretmen buna müdahale etmelidir. Bu müdahale ise göz kontağı, başını sallama, yanına yaklaşma ya da mizaha başvurma olabilir (Habacı vd., 2013). Çocuklar bireysel olarak farklı grup içerisinde farklı davranabilirler. Grubu bir bütün olarak gören yaklaşım grubun bireyin davranışlarını, bireyin de grubun davranışlarını etkilediğini savunur. Grup içerisinde çocukların lider, palyaço, kabadayı ve kışkırtıcı rollerine girdiğini bu sebeple öğretmenin bu rolleri çok iyi tanımlayıp buna göre davranması gerekliliğinin sınıf yönetimi açısından öneminden bahseder (Şişman, 2020).

2.4. Sosyal Duygusal Gelişim ve Önemi

Bilgiyi doğru analiz etmek, anlamlandırabilmek ve kullanabilmek, geleceğe uygun ve iyi bir yaşam standardında yaşayıp çağı yakalayabilmek için de üst düzey beceri ve yeterliliklere gerek vardır. Sahip olunması gereken bu beceriler 21. yy becerileri diye adlandırılmaktadır (Anagün vd., 2016; Cansoy, 2018; Çepni ve Ormancı, 2018). 21. yy becerileri incelendiğinde ise yaratıcı ve eleştirel düşünme, etkili iletişim, işbirliği, sosyal ve kültürlerarası beceriler, öz yönetim, sorumluluk, uyum gibi sosyal-duygusal becerileri içiren maddeler göz çarpmaktadır. Bu da şimdinin ve geleceğin dünyasında yalnızca bilişsel becerilerin yeterli olmadığı, sosyal-duygusal becerilerin de yaşam boyu öğrenmede ne kadar etkili olduğunu gözler önüne sermektedir.

Sosyal ve duygusal gelişim kişinin duygularını anlama ve tanımlama, başkalarının duygu durumlarını doğru bir şekilde anlama, güçlü duyguları ifade etme ve yönetme, kişinin davranışını düzenleme, empati geliştirme, sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme gibi becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler özellikle çocukların okulda ve yaşamlarında başarılı olmaları için geliştirmeleri gereken niteliklerdir (Hamilton ve Redmond, 2010).

Durlak ve diğerleri (2011) sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığını söylerken, Stein ve Book, (2003) iş dünyasında duygusal zekanın bilişsel zekaya göre daha yüksek bir oranda iş başarısı getirdiğinden bahsetmiş, bilişsel zeka ve duygusal zekanın birbirinin tamamlayıcı olduğunu vurgulamıştır.

Dokuz OECD ülkesinde yapılan boylamsal çalışmaların neticesinde bilişsel beceriler kadar sosyal-duygusal becerilerin de ekonomik ve sosyal kalkınmanın iyileştirilmesinde önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Sonuçlar, sorumluluk, sosyallik ve duygu düzenlemenin, çocukların gelecek beklentilerini etkileyen sosyal ve duygusal becerilerin önemli boyutları arasında olduğunu göstermektedir. Özellikle erken müdahalenin önemine dikkat çeken rapor, erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal öğrenmenin çok daha esnek olduğundan, öğretmenler ve ailelerin çocuklarla iyi ilişkiler kurarak çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yardımcı olabileceklerini vurgulamaktadır (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2015).

OECD (2017) yayınladığı bir diğer raporda sosyal-duygusal becerilerin en az bilişsel beceriler kadar önemli olduğunu ve çocuğun bütüncül bir biçimde gelişmesinin hem kendi akademik ve iş yaşamında sergileyeceği başarı için hem de toplumda uyum içerisinde yaşayan bireylerin sağlayacağı toplumsal refah için gerekli olduğunu dile getirmiştir.

Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD] (2019) yayınladığı raporda sosyal ve duygusal becerilerin iş dünyasında da bireyde aranan nitelikler olduğuna vurgu yapmaktadır. İş dünyasındaki en önemli becerilerden olan karmaşık problemleri çözebilme yetisinin "*sistemsel bakış, yaratıcılık, muhakeme, sorumlu karar alma, başkaları ile etkin iletişim kurabilme, zorluklar karşısında pes etmeden dayanma"* ile ilgili olduğu, bu becerilerin ise öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumluluk alma, iletişim becerileri başta olmak üzere sosyal duygusal gelişim ile edinilebileceği belirtilmiştir. Sosyal-duygusal öğrenmenin erken çocukluk çağından itibaren hem program içerisine hem de tüm okul atmosferine yansıması gerektiğinin altı çizilmiş ve bu becerilerin tüm yaşam boyu desteklenmesi gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Bu doğrultuda raporda hedef kitlenin tüm toplum olduğuna dikkat çekilmiş, bu sebeple okul ve ailenin temel alındığı bir sosyal ve duygusal öğrenme eğitim seferberliğinin başlatılması, etkililiği kanıtlanmış programların yaygınlığının artırılması, okullarda müfredat ve materyal desteği ile olumlu iklim oluşturulması gerektiği gibi öneriler sunulmuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle erken çocukluk döneminde sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

2.5. Duygu Koçluğu

Erken çocukluk döneminde temel birçok beceri çevrede bulunan kişiler ile girilen ilişkiler yoluyla kazanılmaktadır (Pollak vd., 2000). Çocuğun çevresiyle kurduğu ilişkilerin niteliği duygu ve davranış yönetimindeki becerilerini desteklemekte, ilişkiler yoluyla edinilen davranışlar daha kalıcı olmakta, bu da ilişkisel yaklaşımları öne çıkarmaktadır (Gerhardt, 2019).

İlişkisel yaklaşımlar kişiler arasındaki sosyal bağlara odaklanır ve dünya üzerindeki tüm yaşam formlarının birbiri ile ilişki içerisinde olduğunu söyler (Helne ve Hirvilammi, 2015). İlişkisel yaklaşımlarda sorun ve çözüm tek bir bireye bağlanmaz. Bunun yerine kişiler arasındaki ilişkiler ve aralarında yaşanan süreç önem kazanmaktadır (Gus vd., 2017).

İlişkisel bir model olan duygu koçluğu kavramı; kişilerin yaşadıkları duyguları fark etmelerini sağlayan, bu duyguların neden ortaya çıktığı ve bu duyguları nasıl yönetecekleri konularında yardımcı olan bir yöntem (Gus vd, 2015) olması nedeniyle sosyal duygusal becerileri geliştirmekte ve desteklemektedir. Araştırmalar duygu koçluğu eğitiminin hem öğretmenlerin (Kloes, 2015) hem de çocukların (Shaw, 2018) duygusal dil dağarcığını geliştirdiğini ve sınıflarda daha çok duygu ifadesine yer verildiğini göstermektedir. Bu sayede

gelişen duyguları tanıma ve yorumlama becerisi ise sosyal davranış ve akademik yeterlik üzerinde uzun vadeli olumlu etkilere neden olmaktadır (Izard vd., 2001).

Duygular bizi hem zihinsel hem de fiziksel anlamda etkileyerek davranışlarımıza yansır. Beyinlerimiz karmaşık yapıdadır ancak öncelikli sorumluluğu hayatta kalmaktır ve bunu limbik sistemin birincil duyguları sayesinde yapar. Erken çocuklukta yeni deneyimlenen özellikle öfke, korku gibi birincil duygular karşısında çocuklar ne yapacağını bilemez. Duygu ve davranışlarımızı düzenleme becerisi zaman içerisinde gelişir. Bu gelişim beyin ve beden arasındaki bütünleşmiş sistemler ve büyük oranda bağlılık ilişkileri yoluyla olmaktadır (Rose vd., 2021). Çocuğun duygusal zekasının gelişimi mizaç özelliklerinden etkilense de çocuğun yetişkinler ile girdiği etkileşimlerin gelişim sürecinde çok büyük bir rolü vardır. Sinir sisteminin henüz gelişmekte olduğu bebeklik döneminden itibaren bir yetişkinin çocuğun sakinleşmesi için yapacağı rehberlik duygusal zekasının gelişimine büyük katkılar yapar (Gottman ve DeClaire, 2021). Kendi deneyimleri ve duyguları hakkında konuşan ailelerin çocuklarının duygusal zekaları gelişmekte, çocuklar hem kendi hem de başkalarının duygularını daha iyi anlayarak duygulara karşı daha duyarlı olmaktadır (Siegel ve Bryson, 2020).

Çocuklar güçlü duygular yaşadıklarında ihtiyaçları olan şey birinin onlara sırayla neler olduğunu anlatmasıdır. Mantıklı sözcükler kurmak, olayları sıraya dizmek ve duyguları adlandırmak çocukların içinde bulunduğu durumları anlamlandırmalarını sağlar. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki duyguları tanımlamak ya da adlandırmak çocukların yaşadığı duyguyu anlamasını kolaylaştırmakta ve sakinleşmesine yardımcı olmaktadır (Siegel ve Bryson, 2020).

Gottman ve arkadaşları uzun yıllar boyunca yürüttükleri araştırmalarda ebeveynlerin duyguları fark etme, düzenleme, olumsuz duygular karşısında bu duyguları tanıma ve çocuklarına rehberlik etme durumlarını incelemişler ve sonucunda "Duygu Koçluğu" adını verdikleri bir kavrama ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalar sonucunda duygu koçluğu yapan ailelerin çocuklarının sosyal yeterlik, duygusal gelişim, akademik performans ve hatta fiziksel sağlık konularında daha iyi durumda olduğu görülmüştür. Bunun yanında duygu koçluğu yapılan çocukların gelişen sosyal becerileri sayesinde akranları tarafından daha hızlı benimsendiği ve daha kolay arkadaşlık kurduğu tespit edilmiştir (Gottman vd., 1996; Gottman ve DeClaire, 2021).

Duygu koçluğu yaklaşımı davranışı değiştirmek yerine kişiler arası ilişkiler yoluyla duyguları düzenlemeyi amaçlayan bir iletişim yöntemidir. Yaklaşımda davranışa değil,

davranışın altında yatan duyguya odaklanılır. Ödül ve ceza gibi dıştan denetime odaklanan davranışçı yaklaşımların aksine duygu koçluğu yaklaşımı içsel bir motivasyon ile çocuğun öz düzenleme becerisini geliştirmeyi hedefler. (Gottman ve DeClaire, 2021). Duygu koçluğu yaklaşımı çocuklara duygular ile bağ kurmak için yol gösterir ve kendi duygu ve isteklerini yönetebilmeleri için rehberlik eder. Böylece çocuklar dışsal bir motivasyona ihtiyaç duymadan davranışlarını değiştirebilir, içsel olarak öz düzenlemeyi öğrenebilir (Rose vd., 2021). Öz düzenleme becerisi yeterince gelişmemiş çocuklarda kurallara uyma ve grup içerisinde dinamiği bozma gibi olumsuz davranışların daha yoğun olduğu gözlenmiştir (Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017). Bununla birlikte duyguları tanıma becerisi ve dolayısıyla da duygu düzenleme yetisi artan çocukların arkadaşlık becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir (Özyürek, 2017).

Gottman ve DeClaire (2021) empatinin duygu koçluğunun temeli olduğunu söyler. Başkalarının duygularını hissedip anlama becerisi olarak adlandırılabilecek empati kavramını hayatına geçiren bir yetişkin çocukların yaşadığı deneyimlerin gerçek ve geçerli olduğunu kabul eder. Bu da çocuğa onu anladığımızı ve desteklediğimizi hissettirir. Desteklendiğini ve anlaşıldığını gören çocuk ise daha kolay sakinleşir. Bunun yanında empati çocuğun kendi duygularını fark etmesine ve öz-farkındalığını geliştirmesine yardımcı olur (Rose vd., 2021).

Duygu koçluğu yaklaşımının bir diğer temel kavramı ise rehberliktir. Çocukların kendi davranışlarını düzenlemek, öz düzenleme becerisini geliştirmek için alternatif çözüm yolları üretmesi gerekmektedir. Çocuğun öğrenme yeteneklerini desteklemek için de problem çözme esnasında çocuğa doğru rehberlik edebilmek çok önemlidir (Rose vd., 2021).

Gottman ve DeClair (2021) duygu koçluğunu beş temel adımda ele almıştır. İlk adım çocuğun duygusal tepkilerinin farkına varmaktır. İkinci adım duyguyu çocukla yakınlaşma ve öğretme fırsatı olarak görmektir. Üçüncü adım çocuğu empati kurarak dinlemek ve duygularının geçerli olduğunu kabul etmek. Dördüncü adım çocuğun duygularını adlandırmasına yardımcı olmayı içerirken beşinci ve son adımda ise çocuğun problem durumunu çözmesine destek olurken sınırlar koymak yer almaktadır. Rose ve diğerleri (2021) ise çocuklar ile yoğun temasta olan yetişkinler için bu noktaları üç adımda ele almıştır.

1. Adım: Çocuğun duygularını fark etme, anlama, geçerliğini onaylama ve adlandırma
2. Adım: Sınır koyma
3. Adım: Problem çözme

Duygu koçluğu yaparken ilk adım oldukça önemlidir. Olumsuz bir durum yaşandığında genellikle duygular göz ardı edilerek davranış yönetilmeye çalışılır. Oysaki bir

davranışın yönetilebilmesi için öncelikle duygunun yönetilebilmesi gerekmektedir. Bu sebeple ilk adımda yer alan çocuğun duygularını fark etmek, kabul etmek ve duygusunu etiketlemek çocuğun duygularını anlamasına yardımcı olur. Bu aşamada çocukla empati kurmak çocuğu sakinleştirir ve işbirliğine açık hale getirir. Herhangi bir çözüm durumuna geçmeden önce çocuğun kendini sakin ve güvende hissetmesi mantıklı düşünme durumuna geçmesi için elzemdir. İkinci adım ise gerekli durumlarda sınır koymayı içerir. Duygu koçluğu yaklaşımı tüm duyguların kabul edilebilir olduğunu söyler ancak tüm davranışlar kabul edilebilir değildir. Çocuk yanlış bir davranış sergilediğinde davranışının yanlış olduğunu anlatmak, sınırlandırmak ve yerine doğru davranışı koyabilmesi için rehberlik etmek gerekir. Bu adımda kabul edilebilir davranışlar belirtilmeli, hangi davranışların kabul edilemez olduğunu açıklarken de çocuğun öz saygınlığını korumaya dikkat edilmelidir. Üçüncü ve son adım ise problem çözmedir. Çocuk artık sakinleştiğinde bu aşamaya geçilir. Burada çocukla birlikte düşünülür ve daha uygun sonuçlar için neler yapılabileceği tartışılır. Çocuğun kendi çözümünü üretmesi teşvik edilir ve bu anlamda rehberlik edilir. Ayrıca bu aşamada çocuğun yaşadığı zorlukların üstesinden gelebileceği, kendi duygu ve davranışlarını düzenleyebileceğine dair inancını destelemek önemlidir. (Gottman ve DeClaire, 2021; Rose vd., 2021).

Yapılan çalışmalar duygu koçluğu yaklaşımının çocuk ve yetişkin arasındaki ilişkiyi güçlendirirken, çocuğun duygularını yönetme becerisine destek olduğunu göstermektedir (Gus vd., 2017; Kuru, 2023; Rose vd., 2015). Yaklaşım yalnızca çocuk ve yetişkin arasındaki ilişkiyi değil aynı zamanda hem kardeşlik ilişkilerini (Cindy ve Hendriati, 2020; Shortt vd., 2010) hem akran iletişimini (Buckholdt vd., 2016; Gottman ve DeClaire, 2021) güçlendirmektedir. Çocukların duygusal zekasına katkı yaparak öz düzenleme becerilerini destekleyen yaklaşım (Shaw, 2018), çocuklara duygularını tanıma ve bu duygularla nasıl baş edeceklerini çözme konusunda yardımcı olmaktadır (Wu vd., 2019). Duygu koçluğu eğitimlerini alan ebeveyn ve öğretmenlerin öncelikle kendi öz farkındalıkları artmakta, bununla birlikte çocukların da sosyal duygusal becerilerinin gelişmektedir (Gus vd., 2017; Kuru, 2023; Oh, 2016; Parker vd., 2016). Yaklaşımı kullanan ailelerin çocuklarının duygusal olarak istikrarlı ve daha sağlam oldukları, okul hayatlarında akademik olarak daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Gottman ve DeClaire, 2021).

Öğretmenlerin duygusal zekaları arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır (Kanbur ve Kırıkkaleli, 2023). Kloes (2015) tarafından yapılan çalışma öğretmenlere verilen duygu koçluğu eğitimi sonrası duygulara yönelik kullanılan dilin geliştiğini ve daha çok

duygu ifadesi kullanıldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra çocukların duygularını dikkate alan ve duygu koçluğu gibi daha duyarlı stratejiler kullanan etkileşimleri teşvik eden ortamlarda çatışmaların daha az yaşandığı, daha çok çözüme yönelik çalışıldığı görülmektedir (Ulloa vd., 2010). Duygusal destek verilen öğrencilerin sınıf ortamına katılımının arttığı (Castro vd., 2015), sınıfta daha az disiplin sorunları yaşandığı (Lauw vd., 2014) belirlenmiştir. Yapılan tüm çalışmalar dikkate alındığında öğretmenin sınıf içinde kullandığı stratejilerin önemi ve çocukların sosyal duygusal yeterliliğini desteklemek için yetişkin ile girilen etkileşimlerin kalitesinin önemi görülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi, istenmeyen davranış, disiplin modelleri ve duygu koçluğu yaklaşımı konularını içeren, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar yayınladığı tarihe göre kronolojik olarak sunulmuştur.

2.6.1. Sınıf Yönetimine Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: Uysal ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar karşısında uyguladığı stratejiler incelenmiştir. Çalışma grubunu 2 öğretmen ve sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Görüşme ve gözlem yapılarak yürütülen nitel çalışmada öğretmenlerin en sık kullandığı yöntemlerin "sözel uyarı" "1. Tip ceza" ve "sözel olmayan uyarı" olduğu ayrıca öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında en sık tepkisel modele başvurdukları belirlenmiştir.

Akgün ve diğerleri (2011) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandığı stratejileri belirlemeyi amaçladıkları çalışmada 6 okul öncesi öğretmenini sınıf ortamında gözlemlemişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz ifadeleri olumlu ifadelerden daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında çocuğa karşı genellikle yüksek sesle ve "yerine otur, sessiz ol" gibi emir kipleri kullanılarak uyarıda bulunulduğu görülmüştür.

Sadık ve Dikici-Sığırtmaç (2016) tarafından karma yöntem kullanılarak yapılan çalışmada 145 öğretmen çalışmanın nicel boyutunu oluştururken 8 öğretmen ise nitel boyutunu oluşturmaktadır. Nicel veriler "Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (OSYBÖ)" ile toplanmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. 10 yıl üzeri deneyime sahip olan öğretmenler ile açıköğretim ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine karşı düşünceleri daha olumludur. Öğrenme çevresini ilgi çekici ve düzenli bulmalarına karşın

öğretmenler sınıfların kalabalık olmasının sınıf yönetimini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre sınıflarda küçük grup etkinliğine yer verilmemekte, sınıf dışı aktiviteler nadiren gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin en sık kullandığı ödül yöntemi sözel övgü ve olumlu yüz ifadeleriyken istenmeyen davranış karşısında çoğunlukla sözel uyarı ve ceza verme gibi baş etme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. İletişim becerileri ve duygu kontrolünde daha iyi olduğunu düşünen öğretmenlerin sınıf yönetiminde müdahaleden uzak ve etkileşimci davrandıklarını belirtmişlerdir.

Yaşar-Ekici ve diğerleri (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemek amacıyla nicel olarak yürütülen çalışmanın örneklemini çeşitli illerde bulunan 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak "Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği" (Denizel-Güven ve Cevher, 2005) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre yaş, medeni durum, öğrenci sayısı, kurum türü, gelir düzeyi, kadro durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmayan beceri düzeyleri mesleki kıdeme göre değişmektedir. Buna göre kıdem yılı 10 ve üzeri olan öğretmenlerin, görevde ilk yılını geçiren öğretmenlere göre daha yüksek sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu bulunmuştur.

Dal ve Akan (2018) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştığı çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejileri inceledikleri çalışmada 18 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıflarında en çok "kurallara uymama" "arkadaşını şikayet etme" ve "şiddet" davranışları ile karşılaştıkları ve bu durumları çözmek için "ödül ve pekiştirme", "görmezden gelme" ya da "sınıf kurallarını belirleme" yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

H. Ünsal (2018) tarafından eğitim fakültesinde farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sınıfta tercih ettikleri disiplin modellerini anlamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından hazırlanan sınıfta disiplin modelleri ölçeği kullanılmış, sonuç olarak öğretmen adaylarının en çok Jones'un olumlu sınıf yönetimi ve Glasser'in gerçeklik terapisi modelini tercih ettikleri, en az ise Skinner'ın davranış değiştirme modelini seçtikleri tespit edilmiştir.

Yağan-Güder ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada 13 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, sınıfta en sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bu durumlar ile baş etme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarda en sık karşılaşılan istenmeyen davranışların "öfke nöbeti", "bağırma", "ağlama", "inatçılık" olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ise bu

davranışlara yönelik en çok “göz teması kurma”, “görmezden gelme”, “ödül-ceza” yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışma neticesinde öneri olarak ortamın yeniden düzenlenmesi, akran ve aile ilişkilerinin gözden geçirilmesi ve hizmetiçi eğitim almanın önemi üzerinde durulmuştur.

Özdemir ve Yılmaz (2019) yaptıkları çalışmada eğitimde kullanılan ödül ve ceza uygulamalarının öğrencilerin duyuşsal alanları yönünden değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 4 sınıf öğretmeni, 4 okul öncesi öğretmeni ve 3 PDR uzmanı olmak üzere toplam 11 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmenler kendi uygun gördükleri ölçülerde sınıflarında ödül ve ceza uygulamalarını gerçekleştirmektedirler. Uygulamalar genellikle bireye değil sınıfın geneline yönelik olmakta ancak öğretmenler ödül ve cezayı kullanırken beklenmedik bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Çalışmanın sonucuna bakıldığında ödül ve ceza uygulamaları bazı istendik davranış kazandırmada olumlu etkiye sahip olmakla birlikte bu etkilerin genellikle merak uyandırma ve motivasyon sağlama gibi duyuşsal alanın ilk basamağında yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte öz denetim, tutum oluşturma ve değer geliştirme gibi ileriki duyuşsal basamakların kazanımında ödül ve cezanın yetersiz kaldığı aksine uzun vadede olumsuz sonuçlar doğurabileceği ortaya çıkmıştır.

Temiz (2020) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında çocuklarda görülen davranış problemlerine, bu sorunların öğrenme-öğretme sürecine etkisine ve öğretmenlerin bu davranışlara yönelik uyguladığı yöntemleri incelemiştir. 14 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, bunun neticesinde en sık karşılaşılan istenmeyen davranışların paylaşım sıkıntısı, arkadaşlarına vurma, hırçınlık, kıskançlık, ağlama, öfke nöbeti, küfür etme, izinsiz eşya alma, inatçılık, kurallı ortama ayak uydurmada zorluk, eksik özgüven, okul korkusu, tırnak yeme, dikkat ve konsantrasyon sorunu, içe kapanıklık, çekingenlik olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin bu davranışlara yönelik kullandığı stratejilerin empati kurdurma, görmezden gelme, ödül veya ceza verme, göz teması kurma, mola verme, çocuklara yaptıkları davranışın hatalı olduğunu gösterme ve doğru olanı öğretme, okul-aile işbirliği gibi yöntemler olduğu tespit edilmiştir.

Kutlu-Abu ve Arslan (2020) okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara yönelik sınıf yönetim stratejileri hakkındaki görüşlerini anlamayı amaçladıkları çalışmada sekiz öğretmen ile nitel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmenler sıklıkla itme ve vurma gibi davranışlarla karşılaştıklarını ifade etmiş ve bunlara karşılık olarak da uyarı verme gibi geleneksel yöntemlerin tercih edildiği belirlenmiştir.

Öğretmenler önleyici olarak spor ve müzik etkinliklerinin artırılması, sorumluluk ve kazanımların değiştirilmesi gibi durumları belirtmiş sonuç olarak sınıf yönetimi konusunda eğitimlerin verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir.

Kılıç ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda istenmeyen davranışları belirleme ve bu davranışlara yönelik müdahale stratejilerini anlamak amacıyla 15 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin çocuklardaki istenmeyen davranışları belirlemede zorluk yaşadıkları ve istenmeyen davranışlarla baş etmede tercih ettikleri yöntemlerin zayıf stratejiler olduğu görülmüştür. Araştırmacılar tarafından çalışma sonucunda hizmetiçi eğitim desteğinin önemli ve gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Akbayrak ve Kuru (2022) tarafından sınıf yönetiminde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar ile girdiği iletişim ve etkileşim sırasındaki çocuk ihmalini belirlemek amacıyla yapılan nitel çalışma 6 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. 10 hafta ve 240 saat süren gözlemler ve yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde elde edilen verilere göre en sık karşılaşılan ihmalin eğitimsel ihmal ve sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlardan kaynaklı davranışlar olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında fiziksel ihmal olarak en sık çocuğu sınıf ortamından uzaklaştırarak yalnız ya da üçüncü şahıslarla bırakma, duygusal ihmal olarak da çocukların duygu ve düşüncelerine yeterince önem vermeme, alaycı cevap verme gibi davranışlar sergiledikleri görülmüştür. En az karşılaşılan ihmal davranışının ise tıbbi ihmal olduğu tespit edilmiştir.

Önay (2023) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla resmi ve özel okullarda görev yapan toplam 281 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Yapılan nicel çalışmada "Duygu düzenleme ölçeği" (Eldeleklioğlu ve Eroğlu, 2015) ile "Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeği" (Dinçer ve Akgün, 2015) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde sorun yaşadığı görülmüştür. Sınıf yönetimi becerileri geliştikçe bilişsel yeniden değerlendirme becerileri ve mesleki becerilerin de geliştiği söylenebilir. Bununla birlikte duygu düzenleme becerisi arttıkça sınıf yönetimi ve öğretmen-çocuk etkileşiminin de geliştiği tespit edilmiştir.

2.6.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: Oliver ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaygın sınıf yönetimi uygulamalarının rahatsız edici, saldırgan ve uygun olmayan davranışları azaltmadaki etkilerini incelemişlerdir.

Okul öncesinden 12. Sınıfa kadar farklı kademelerde sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmalar incelenerek yapılan meta analiz çalışmasında etkili sınıf yönetimini kullanan öğretmenlerin öğrenci davranışında iyileştirmeler yapabildiği görülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının sınıftaki problem davranışları önemli ölçüde azaltıcı, olumlu bir etkisi vardır ve öğrencilerin olumsuz davranışlarını değiştirmek için öncelikle öğretmen davranışının değişmesi gerektiği sonucu bulunmuştur.

Ritz ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlara yönelik şu anda kullanmakta oldukları yöntemleri incelemek, her bir stratejinin kullanılma veya denenme sıklığını ölçmek ve öğretmenlerin belirli stratejileri kullanmayı seçme nedenlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda karma yöntem ile yürütülen çalışmada beş okul öncesi sınıfında gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin genellikle önleyici ve öz düzenlemeyi arttırmak amacıyla çeşitli stratejiler kullandıkları bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenler kural ihlalinde bulunan öğrenci olduğunda olaydan kısa bir süre sonra olumlu davranış gösteren öğrenciye pekiştireç vererek dikkati olumlu davranışa çekmeye çalışmıştır. Araştırmacılar olumlu pekiştirmenin önemine vurgu yapmaktadır.

Coplan ve diğerleri (2015) tarafından Kanada'da 405 okul öncesi öğretmeni ile yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların davranışlarına yönelik tutumlarını, inançlarını ve duygusal tepkilerini incelemeyi amaçlanmıştır. Fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, utangaçlık, sosyal çekimserlik, kaba oyun ve coşku davranışlarını içeren senaryolar verilmiş, öğretmenlerin verdiği cevaplara göre her davranışa yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin çocuk saldırganlığına karşı öfke ve endişe duygularını hissettiği ve daha olumsuz görüşler ifade ettiklerini göstermiştir. Bunun yanında coşku ve kaba oyun, nispeten olumlu, ancak biraz karışık tepkilere neden olmuştur.

Rawlings Lester ve diğerleri (2017) tarafından alanyazın taranarak yapılan çalışmada sınıf içindeki rutinlerin sınıf yönetimine etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre çocuklar için rutinlerin oldukça önemli olduğu, sınıf içindeki rutinlerin etkili bir sınıf yönetiminin temeli olduğu aynı zamanda öğretmenleri farklı alanlarda destekleyerek sınıf yönetimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Beaudoin ve diğerleri (2018) Hırvatistan'da 204 okul öncesi öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmada daha yüksek düzeyde profesyonel desteğe ve sınıf yönetimi konusunda daha fazla eğitime sahip olan katılımcıların, zorlayıcı davranışları yönetmede

kendilerinin daha yetkin olduğunu belirttiğini tespit etmişlerdir. Bunun yanında okul öncesi öğretmenlerinin zorlayıcı davranışlar sergileyen öğrencilerle çalışırken sınıf yönetimi konusunda eğitime ve profesyonel desteğe ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır.

Infurna (2020) yaptığı nitel çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin inançları ve uygulamalarının, gözlemlenen sınıf kalitesi ve öğrenci başarıları ile ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Newyork'ta bulunan yedi okul öncesi öğretmeni ile yürütülen fenomolojik çalışmada, öğretmenlere öğrenci öğrenimi ve öğretimde üstünlük hakkında iki soru sorulmuştur. Bulgular, yüksek performans gösteren okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencileriyle besleyici ilişkiler kurmanın, sınıfta çalıştıkları çocukların aileleriyle olumlu ilişkiler geliştirmenin ve çocuklarının sosyal-duygusal gelişimini desteklemenin önemli olduğuna inandıklarını göstermiştir.

Valente ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin duygu düzenleme yetenekleri ile sınıf içinde kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflenmiştir. 878 Portekiz okulunda çalışan öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde, Mayer ve Salovey'in duygusal zeka modeli ile Rahim'in çatışma yönetimi modeli uygulanmıştır. Bulgular, duygularını daha iyi düzenleme eğiliminde olan öğretmenlerin, sınıf içindeki çatışmaları yönetmek için diğer stratejilere göre daha sık birleştirme ve uzlaşma stratejilerini kullandığını göstermiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına duygusal eğitimi içeren bir müfredat oluşturarak, sınıf içi çatışma yönetiminde önemli olan bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olunması gerektiği sonucuna varılmıştır.

2.6.3. Duygu Koçluğu Yaklaşımına Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: Kızıltan-Ütkü (2018) duygu koçluğu eğitiminin annelerin ebeveynlik tutumlarına olan etkilerini incelemek amacıyla 43 deney 41 kontrol olmak üzere toplam 84 katılımcı ile nicel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın bulguları incelendiğinde deney grubundaki annelerin duygu koçu ebeveynlik puanları ve demokratik ebeveynlik tutumu kontrol grubundaki annelere göre anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Aynı şekilde, deney grubundaki annelerin duyguyu dikkate almayan ebeveynlik tutumu, otoriter ebeveynlik tutumu ve aşırı koruyucu ebeveynlik tutumu puanları, kontrol grubundaki annelerin puanlarına göre anlamlı bir şekilde düşmüştür.

Kuru ve diğerleri (2021) duygu koçluğu temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik ve Ebeveynlik Eğitimi" alan anne ve okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımın yaşamlarına olan etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada 32 katılımcı ile görüşmüştür. Bir durum çalışması olan araştırmada veriler odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Sonuç olarak, anneler

ve öğretmenlerin, duygu koçluğu yaklaşımı hakkındaki bilgilerin yaşamlarına farkındalık ve uygulama düzeyinde birçok katkı sağladığına inanmakta olduğu görülmüştür. Katılımcılar çocukları ve öğrencileri ile olan iletişimlerinde, öğretmenlik ve ebeveynlik rollerinde olumlu etkiler gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, ülkemizde aileler ve okullar arasında bu yaklaşımın yaygınlaşması için bilimsel araştırmalar ve farkındalık çalışmalarının yapılması gerektiğini önermektedir.

Kuru (2023) yaptığı çalışmada duygu koçluğunun temel alındığı "Duygu Dostu Anaokulu Dönüşüm Programı"nın (DUYADÖP) uygulanmasıyla ilgili paydaşların bakış açılarını incelemeyi amaçlamıştır. Vaka çalışması yöntemi kullanılan ve 34 paydaşın katıldığı çalışmada, veriler DUYADÖP programının sekiz aşamasına ilişkin odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcılar çocuk ile kurdukları iletişimde eğitimin yol gösterici olduğunu ve bu sayede çocuk ile yaşanan çatışma ortamlarının azaldığını belirtmişlerdir. Bunun yanında programın okul uygulamalarının çocukların duygu dağarcığını arttırdığı, duyguları tanıma ve ifade etme becerilerini geliştirdiği görülmüş evdeki etkinliklerin ise çocuklar ile aileleri arasındaki iletişimi ve ilişkileri geliştirdiği tespit edilmiştir.

2.6.4. Duygu Koçluğu Yaklaşımına Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: Ulloa ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, üç erken çocukluk merkezinde öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimler 10 hafta boyunca incelenmiştir. Çalışmada amaç okul öncesi çocuklarının duygusal yeterliliğini etkileyen öğretmen-çocuk etkileşimlerinin hangi yönlerinin olduğunu ve bu deneyimlerin günlük yaşam durumlarında çocukların duygusal anlayışını geliştirmek için nasıl kullanılabileceğini incelemektir. Nitel olarak yürütülen çalışmada yapılan gözlemler sonucunda çocukların duygularını dikkate alan ve duygu koçluğu gibi daha duyarlı stratejiler kullanan etkileşimleri teşvik eden ortamlarda daha az saldırgan davranışlar olduğu ve daha sık çözüm odaklı çalışıldığı görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin çocukların duygusal iletişimlerine nasıl yaklaştıkları ve çocukların duygusal yeterliliğini desteklemek için sağladıkları etkileşimlerin kalitesinin önemini vurgulamaktadır.

Rose ve diğerleri (2015) tarafından okullarda, okul öncesi eğitim kurumlarında ve gençlik merkezlerinde çocuklar ve gençlerle çalışan toplam 127 katılımcı ile gerçekleştirilen ve 2 yıl boyunca süren pilot çalışmada duygu koçluğunun etkileri incelenmiştir. Veriler hem nicel hem de nitel olarak toplanmış elde edilen veriler neticesinde katılımcıların duygu reddeden inançlarında azalma ve duygu koçluğu inançlarında artış olduğu görülmüştür.

Ayrıca, çocukların ve gençlerin davranışsal düzenleme becerilerinde ve sosyal-duygusal yetkinliklerinde olumlu etkiler tespit edilmiştir. Duygu koçluğunun geleneksel davranışçı prensiplerin yanı sıra çocukların duygusal deneyimlerine odaklanarak daha insani ve duygusal olarak destekleyici bir yaklaşım sunarak davranış yönetimi stratejilerini destekleyebileceği görülmüştür. Sonuç olarak bu çalışmayla birlikte duygu koçluğunun çocuklar, gençler ve uzmanlar için sürdürülebilir bir yaklaşım olduğuna dair olumlu kanıtlar sunulmuştur.

Kloes (2015) yaptığı çalışmada risk altındaki, özel eğitim gerektiren ve tipik olarak gelişen çocukların bulunduğu sınıflarda görev yapan 16 okul öncesi öğretmenine sertifikalı bir eğitmen tarafından verilen duygu koçluğu eğitiminin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları eğitimlerin verildiği sınıflarda duygulara yönelik kullanılan dilin geliştiğini ve daha çok duygu ifadesi kullanıldığını göstermiştir.

Buckholdt ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, ebeveyn duygu koçluğu (çocukların üzüntü ve öfke durumlarına verilen ebeveyn tepkileri) sınıf içinde akran ilişkilerinin (yani, akranlar tarafından değerlendirilen sosyallik, karşılıklı arkadaş sayısı ve saygı adayları) ve sosyal yeterlilik ile ilgili kendilik algılarının (yalnızlık ve iyimserlik) düzenleyicisi olarak incelenmiştir. 129 dördüncü ila altıncı sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ebeveynler düşük duygu koçluğu kullandığında düşük sosyallik ve düşük akran saygısı ortaya çıkmakta yani çocuktaki yalnızlık duygusu artmaktadır. Çalışma bulgularına göre ebeveynin çocuğa iyi duygu koçluğu yapmasının zayıf akran ilişkilerinin olumsuz etkilerini hafifletebileceği düşünülmektedir.

Gus ve diğerleri (2017) karma yöntemden yararlanılarak bir durum çalışması olarak yapılan çalışmada duygu koçluğunun okul genelindeki etkisini öğrencilerin, personelin ve ailelerin iyi oluşlarına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin, personelin ve ailelerin perspektifleri, görüşmeler ve yapılandırılmış anketler aracılığıyla elde edilmiş ve öğrenci akademik ilerlemesi ile personel ve öğrenci davranışının nicel ölçümleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Sonuçlar duygu koçluğunun öğrencilerin duygularını düzenleme becerisini artırdığını ve öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Okulun, ailelerle işbirliği yaparak ve duygu koçluğunu ailelerle kullanarak destekleyici olanakları ve yaklaşımın özünde bulunan duyarlılık ve yargılamadan uzak etkileşimleri modellemesi, aile-okul ilişkilerine destek olmuştur. Bunun yanında duygu koçluğu paylaşılan duygusal dilin ve güvenin artmasını sağlamıştır. Paylaşılan duygusal dil ve güven, öğretmen-öğrenci ve aile-okul ilişkilerinin gelişiminde önemli olmuştur. Sonuç olarak,

duygu koçluğu yaklaşımının öğrencilerin, okul personelinin ve ailelerin sürdürülebilir, bütüncül iyilik hali için katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Shaw (2018) çalışmasında okul öncesi sınıflarında duygu koçluğu tekniklerinin 3-5 yaş çocuklarının duygusal anlayışını ve öz düzenlemelerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında iki odak grubu oluşturulmuş ve çocuklar hem gözlenmiş hem de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda duygu koçluğu yaklaşımının çocukların duygusal dil dağarcığını geliştirdiği, çocukların gelişmekte olan duygusal zekasını ve sonraki sosyal becerilerini desteklediği görülmüştür. Bunun yanında çocukların duygu koçluğu sayesinde kendi ve başkalarının duygularını düzenlemeyi öğrenebildiği düşünülmektedir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin yaptırım/ödül yaklaşımlarıyla çocuğun davranış kalıplarını "disipline etmek" yerine, çocukların giderek karmaşık hale gelen meta-duygularını desteklemeye odaklanması gerektiğini önerilmiştir.

Wu ve diğerleri (2019) 126 okul öncesi çocuğu ve anneleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada annelerin duygu koçluğunu kullanma durumlarını, özellikle annelerin depresyon belirtileri bağlamında incelemiş ve annelerin duygu koçluğunu kullanma durumlarının okul öncesi çocukların duygu düzenlemesiyle ilişkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için annenin yüksek düzeyde duygu koçluğu yapmasının önemi ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte anne-duygu koçluğu eğitim programlarının çocukların duygusal gelişimini desteklemek için etkili bir araç olabileceği söylenmiştir.

Pezeshki ve diğerleri (2020) İran'da duygu koçluğunun temel alındığı bir Emotion Coaching Parenting Program (Duygu Koçluğu Aile Programı) geliştirmiş ve özellikle içe dönük (çekingen, utangaç vs.) okul öncesi çocuklar üzerinde programın etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 15 deney 16 kontrol grubu olmak üzere toplam 31 çocuk ve aileleri ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda deney grubundaki annelerin duygusal farkındalık ve duygu düzenleme becerilerinde pozitif yönde önemli bir farklılık meydana geldiği görülmüştür. Sonuçlara göre hem ailenin hem de çocuğun duygusal farkındalığı artmış, deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerinde iyileşme olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, duygu koçluğu temelli uygulanan aile programının içe dönük bozukluğu olan çocukların semptomlarını azaltmak ve anne-baba ile çocuğun duygusal düzenlemesini iyileştirmek için etkili bir tedavi yöntemi olabileceği sonucuna varılmıştır.

Romney ve diğerleri (2022) anaokullarında tüm okul personeline yönelik duygu koçluğu eğitimini takiben yaklaşımın uygulanmasını kolaylaştıran faktörleri ve engelleri

incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, İngiltere'deki altı anaokulunda duygu koçluğu için tüm okul personeline verilen eğitim alan 40 personelin görüşlerini içermektedir. Ayrıca, bu okullardan ikisindeki 13 personelle yapılan görüşmeler de değerlendirmeye katılmıştır. Araştırma, duygu koçluğunun uygulanmasında nitelikli eğitim, olumlu bir okul kültürü ve katılımcı üst düzey yönetim ekibinin kolaylaştırıcı etkenler olduğunu ortaya koymuş ancak, zaman kısıtlamaları ve müfredat talepleri gibi engeller ile uygulamada karşılaşılan zorlukları vurgulamıştır.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde yönteme dair bilgiler bulunmakta, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi sınıfında öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımı kullanmasının sınıf yönetimine, tercih ettiği disiplin modeline ve çocukların istenmeyen davranışlarına etkilerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması desenindedir. Nitel araştırma; olgu ve olayları doğal süreç içerisinde tanımlamayı, katılımcıların bakış açılarını anlayarak doğru bir şekilde yansıtmayı amaçlayan araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması gerçek yaşam içerisinden seçilen güncel bir konu veya sorunun çeşitli veri toplama araçları kullanılarak, belirli bir zaman içinde derinlemesine incelenmesi ve bu duruma bağlı temaların ortaya koyulmasını içermektedir. Çoklu durum deseninde de yine bir konu veya soruna odaklanılır ancak araştırmacı örneklerini artırmak adına birden fazla durum üzerinde durur (Creswell, 2017). Her bir durum kendi bağlamında ayrı ayrı açıklanır ve çıkan sonuçlar birbiri ile kıyaslanıp, desteklenebilir (Ersoy, 2016). İç içe geçmiş çoklu durum deseninde ise birden fazla durum ve her durumun kendi içinde alt birimleri vardır (Yin, 1984, aktaran Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışmada duygu koçluğu eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetiminde uyguladıkları yöntemler, seçtikleri disiplin modelleri ve çocukların istenmeyen davranışlarına etkileri açısından iki farklı öğretmen ile iki farklı sınıfta deneyimleneceği için bu çalışma iç içe geçmiş çoklu durum çalışması olarak nitelenebilir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir anaokulunda görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiş gönüllü 2 öğretmen ve öğretmenlerin sınıflarında bulunan toplam 42 çocuk oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yoludur. Amaçlı örnekleme ile amaca bağlı olarak veri açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılması desteklenir (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışma grubu belirlenirken öğretmenlerin "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" almaya istekli ve gönüllü olmaları dikkate alınmıştır. Ayrıca aynı okulda ve aynı yaş grubunda görev yapan öğretmenler tercih edilerek grupların benzer özellikleri içermesine önem verilmiştir.

Öğretmenler çalışmaya katılmadan önce yürütülecek süreç ile ilgili bilgilendirilmiş, yapılacak gözlem ve görüşmelere dair gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca gizlilik esasına dikkat edilmiş, hem öğretmenler hem de çocuklar için kodlar atanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan iki öğretmene ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler

Öğretmen	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Deneyim	Sınıf yönetimine dair eğitim alma durumu
Ö1	25	Lisans	1. Yıl	Yalnızca lisans dersi
Ö2	34	Lisans	13. Yıl	Yalnızca lisans dersi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde ikisinin de lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden Ö1 mesleğe henüz başlarken Ö2 meslekte on üçüncü yılını geçirmektedir. Her iki öğretmen de lisans eğitiminde aldıkları ders haricinde sınıf yönetimine yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim ya da seminer almadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıflarına ait bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Çalışmada yer alan sınıflara ait bilgiler

Sınıf	Kız	Erkek	Sınıf Mevcudu	Yaş aralığı	Grubu
Dünya Sınıfı (Ö1)	10	8	18	48-60 ay	Sabah
Güneş Sınıfı (Ö2)	13	11	24	48-60 ay	Öğle

Dünya sınıfı ve Güneş sınıfı olmak üzere iki ayrı sınıfta yürütülen çalışmada her iki sınıf da 48-60 ay aralığında çocuklardan oluşmaktadır. Ö1'in sınıfı olan Dünya sınıfı sabah grubunda yer alırken, Ö2'in sınıfı olan Güneş sınıfı öğle grubunda yer almaktadır. Dünya sınıfında 10 kız 8 erkek toplam 18 çocuk bulunmaktayken Güneş sınıfının mevcudu 13 kız 11 erkek olmak üzere toplam 24'tür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış *"Öğretmen Kişisel Bilgi Formu"* ile çocuklarda istenmeyen davranış durumlarını içeren senaryo örneklerinin de yer aldığı *"Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"* kullanılmıştır.

Öğretmenlerin ve çocukların sınıf içi davranışlarını derinlemesine inceleyebilmek adına *"Gözlem"* tekniği ile veri toplanmış ve notlar alınmıştır. Her hafta, haftanın değerlendirmesinin yapıldığı *"Çevrimiçi Görüşmeler"* yapılmış ve sürece yönelik notlar tutulmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı tercih ettikleri disiplin modellerini incelemek için ise araştırmacı tarafından hazırlanan *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Formu"* kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu: Çalışmaya katılan öğretmenler ile ilgili bilgi almak amacıyla *"Öğretmen Kişisel Bilgi Formu"* (Ek-1) hazırlanmış ve ilk görüşme öncesinde yüz yüze öğretmenlere sorulmuştur. Form; ad-soyad, yaş, kıdem yılı, şu an bulundukları sınıf mevcudu ve yaş grubu, öğrenim durumu, sınıf yönetimine dair eğitim alma durumu gibi sorular içermektedir.

3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu: Öğretmenlerin eğitim öncesi ve araştırma sonrasındaki görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan *"Öğretmen Görüşme Formu"* (Ek-2) ön görüşme ve son görüşme olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme iki ya da daha fazla kişi arasında sözlü olarak gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir (Büyüköztürk, vd., 2020). Burada temel amaç görüşülen kişinin iç dünyasına girip onun bakış açısını anlamaya çalışmak ve kişinin konu ya da olgu hakkındaki duygu, düşünce ve inançlarını gün yüzüne çıkarmaktır (Çepni, 2018).

Ön görüşme soruları öğretmenlerin sınıf yönetiminde en zorlandıkları durumları belirlemek, en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve bu davranışlar karşısında neler yaptıklarını anlamak amacı ile hazırlanmıştır. Aynı zamanda bu bölümde çocukların istenmeyen davranış durumlarını içeren üç farklı senaryo örneği bulunmaktadır. Öğretmenlere bu durumlar karşısında neler yaptıkları sorulmuş, alınan cevaplar öğretmenlerin hangi disiplin modeline daha yakın olduklarını belirlemek adına yardımcı olmuştur. Ön görüşmeler çalışma öncesindeki ilk hafta içerisinde henüz hiçbir eğitim verilmeden önce gerçekleştirilmiştir.

Son görüşme ise eğitim ve mentörlük süreçleri bittikten sonra çalışmanın son haftasında yapılmıştır. Formun son görüşme kısmında öğretmenlerin aldığı "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey" eğitimin ve sonrasında yürütülen mentörlük sürecinin sınıf yönetimi ile tercih ettikleri disiplin modellerine olan etkisini anlamak ve öz değerlendirmelerini almak amacına yönelik sorular sorulmuştur. Aynı zamanda bu bölümde de ön görüşmede yer alan aynı senaryo örnekleri tekrar sorularak çalışma sonunda öğretmenlerin aynı durumlar karşısında verdiği tepkilerdeki değişim incelenmiştir.

Görüşme formunda; ön görüşme esnasında 3, son görüşme esnasında 3 olmak üzere toplam 6 soru ve bununla birlikte verilen 3 farklı senaryo örneği yer almaktadır. Form yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde hazırlanmış, soruların açık, kolay anlaşılır olmasına ve yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir. Araştırmacıya daha esnek bir alan sağlayan yarı yapılandırılmış görüşmede (Buran, 2021), hem sabit seçenekli sorular hem de daha derin inceleme yapılmasına olanak veren açık uçlu sorular yer alır (Büyüköztürk vd., 2020). Görüşme soruları ve senaryo örnekleri araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitim alanında çalışan iki uzmandan görüş alınmış, gerekli düzenlemeler yapılmış ve anlaşılırlığı anlamak adına iki farklı öğretmene sorular yöneltilerek form şimdiki halini almıştır. Her görüşme okulda, sessiz bir ortamda, yüz yüze gerçekleştirilmiş ve görüşme öncesinde öğretmenlere yapılacak görüşme ile ilgili kısa bilgiler verilerek ses kaydı almak için izin istenmiş, görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

3.3.3. Araştırmacı Gözlem Notları: Mevcut çalışmada katılımcı olunmayan gözlem yapılmış ve araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Gözlem, elde edilmek istenen verilerin gözle ya da bir araç yardımıyla izlenerek toplanması ile yapılır. Katılımcı olunmayan gözlem ise gözlemcinin hiçbir müdahalede bulunmadan yalnızca gözlem yapması durumudur (Büyüköztürk vd., 2020). Öğretmenlerin sınıf yönetimi, çocukların istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlara yönelik uyguladıkları yöntem ve modelleri izlemek adına yapılan gözlem araştırmanın birincil veri kaynağını oluşturmaktadır.

Araştırmacı tarafından her iki sınıf için de eğitim öncesindeki ilk 2 hafta, haftada 2 gün katılımcı olunmayan gözlem, eğitim sonrasında 8 hafta boyunca haftada 1 gün öğretmenin mentörlük ile desteklenerek geri bildirim verildiği gözlem ve verilen 2 haftalık aranın ardından son 2 hafta, haftada 2 gün tekrar pasif gözlem yapılmıştır. Ayrıca haftalık rutinleri anlamak adına gözlemler belirli günlerde değil haftanın farklı günlerinde yapılmıştır.

Gözlemlere başlamadan önce hem öğretmenler hem de sınıftaki çocuklar ile tanışılmış, bir gün boyunca gözlem yapılmadan sınıfta vakit geçirilmiştir. Araştırmacı özellikle otoriter bir figür gibi görünmekten kaçınmış, çocukların ona alışmasına imkan verirken fazla müdahil olmamaya özen göstermiştir. Katılımcı olunmayan gözlem çeşidinde farklı araştırmacı rolleri yer almaktadır. Bu çalışmada da araştırmacı katılımcı olarak gözlemci rolündedir. Bu rolde gözlemci gözlem yapılan ortamda bulunur, katılımcıların hepsi ya da bir kısmı tarafından bilinir ancak faaliyetlerde görev almaz (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmacı gözlem süresince çocuklardaki istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlara yönelik kullandığı yöntemler ile öğretmen-çocuk arasında geçen diyalogları

not almıştır. Sınıf içerisinde görüntü ve ses kaydı alma izni olmadığından özellikle diyalogların yaşandığı alanlara yakın durmuş, hızlıca mümkün olan tüm ayrıntıları yazmış ve sonrasında veri kaybı yaşanmaması adına kısa süre içerisinde notlarını düzenlemiştir.

3.3.4. Çevrimiçi Görüşme Notları: Çalışmanın eğitimden sonraki 8 haftalık mentörlük aşamasında öğretmenler ile her hafta sonu çevrimiçi görüşmeler ile o haftanın değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmacı o hafta gözlemlerinden elde ettiği notları öğretmenler ile paylaşmış, öğretmenlerin soru ve görüşleri dinlenerek buna yönelik notlar alınmıştır. Buradaki notlar özellikle mentörlük sürecinin işlevselliği ve etkililiği ile ilgili veriler sunmaktadır.

3.3.5. Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"* (Ek-3) iki müdahaleci disiplin modeli (Skinner'ın Davranış Değiştirme Modeli, Canter'ın Güvengen Disiplin Modeli), iki etkileşimsel disiplin modeli (Glasser'in Gerçeklik Terapisi - Kontrol Modeli, Dreikurs'un Ussal Sonuçlar Modeli), iki müdahaleci olmayan disiplin modeli (Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli, Ginnott'un Uygun İletişim Teorisi Modeli) ve Duygu Koçluğu yaklaşımına dair her modelden 10'ar madde ve toplamda 70 madde içermektedir. Bu formun amacı öğretmenlerin sınıf yönetiminde hangi disiplin modelini tercih ettiklerini belirlemektir. Form her öğretmen için çalışma öncesi ve sonrası olmak üzere araştırmacı tarafından ikişer kez doldurulmuştur. Beşli likert tipte hazırlanan gözlem formu ilk olarak eğitim öncesindeki 4 günlük gözlem neticesinde öğretmenlerde gözlenen davranış durumlarının sıklıklarına göre; her dört günlük gözlemde de görüldüyse her zaman, dört gözlemin üçünde görüldüyse sıklıkla, dört gözlemin ikisinde görüldüyse bazen, dört gözlemin birinde görüldüyse nadiren, dört gözlemde de hiç rastlanmadıysa hiçbir zaman olarak işaretlenmiştir. İkinci olarak da çalışmanın en sonunda son 4 günlük gözlem notlarına dayanarak bir kez daha aynı şekilde doldurulmuştur.

Form araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra üçü sınıf yönetimi alanında, üçü duygu koçluğu alanında ve ikisi her iki alanda da uzmanlaşmış 8 ayrı uzmana gönderilerek (Ek-4) uzman görüşleri alınmış, alınan geri dönütler sonrasında gerekli değişiklikler yapılarak son haline getirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Verilerin toplanması sürecinde, gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır.

3.4.1. Verilerin Toplanması: Çalışma öncesinde Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu (Ek-5) ve Milli Eğitim Bakanlığı'na (Ek-6) başvurularak gerekli izinler alınmıştır. Öğretmenler ile tanışılarak çalışmanın nasıl yürütüleceği ve süreç anlatılmış, çalışma esnasında yapılacak gözlem ve görüşmeler için katılımcı onam formu (Ek-7) verilerek doldurmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklar da gözleneceği için velilere de veli onam formu gönderilmiş (Ek-8) ve her birinin izni alınmıştır. Çalışmanın verileri 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı Bahar dönemindeki 14 haftalık süreçte toplanmıştır. Her iki sınıf için de çalışmanın aşamaları ve süreç Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Çalışma süreci

Eğitim Öncesi	2 hafta	• Ön görüşme, • 4 gün, 24 saat gözlem
Eğitim	Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim	
Eğitim Sonrası	8 hafta	• Haftada 1 gün gözlem toplam 8 gün 48 saat gözlem • Her haftanın sonunda 8 çevrimiçi değerlendirme toplantısı ve mentörlük süreci.
	2 hafta	• Ara ve bekleme süresi
	2 hafta	• Son görüşme • 4 gün, 24 saat gözlem
Toplam:	14 hafta 96 saat gözlem	

Eğitim Öncesi: Çalışmanın ilk iki haftasını içeren eğitim öncesi süreçte öncelikle MEB'e bağlı bir anaokulunda görev alan gönüllü iki öğretmen ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan ön görüşme yapılmıştır. Ö1 ile yapılan ön görüşme 7 dakika 59 saniye, Ö2 ile yapılan ön görüşme 10 dakika 23 saniye sürmüştür. Görüşmelerden kısa bir süre sonra araştırmacı yorum katmadan ve herhangi bir oynama yapmadan tüm ses kayıtlarını bilgisayar ortamında yazıya aktarmıştır. Ö1 ile gerçekleştirilen ön görüşme 901 kelime olarak, Ö2 ile yapılan ön görüşme ise 1188 kelime olarak yazıya dökülmüştür. Ön görüşmeler sonucunda sınıf yönetiminde en zorlandıkları anlar, sınıfta en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı uyguladıkları yöntemler ile ilgili veriler toplanmıştır.

Ö1'in sınıfı olan Dünya sınıfında sabahları 09:30 ve 12:30 arasında 3 saat, Ö2'nin sınıfı olan Güneş sınıfında 13:00-16:00 arasında 3 saat olmak üzere her iki sınıfta da 4 gün boyunca 12'şer saat toplamda 24 saat süren katılımcı olunmayan gözlem gerçekleştirilmiştir.

Dünya sınıfı Güneş sınıfına oranla daha küçük olmakla birlikte iki sınıf arasında çok belirgin farklar yoktur. Her iki sınıf da aynı katta bulunmakta ve yeterince güneş almaktadır. Dünya sınıfında öğretmen masası dahil 5 adet masa bulunurken Güneş sınıfındaki masa adedi 6'dır. Dünya sınıfındaki öğrenci sayısı 18, Güneş sınıfındaki öğrenci sayısı ise 24'tür. Gözlem süreci boyunca araştırmacı çocukların dikkatini çekmeyecek ancak her olanı görüp not alabilecek şekilde her iki sınıfta da öğretmen masası ile çocukların etkinlik alanı arasında bir noktada konumlanmıştır. Zaman zaman öğretmen ile çocuklar arasında geçen diyalogları daha net duymak ve not almak adına yerinde ufak değişiklikler yapmış, dikkat çekmeden olayın yaşandığı alana yakın bir yere geçmiştir. Gözlem esnasında çocukların istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlar karşısında kullandığı yöntemler hızlı ve dikkatlice not edilmiştir. Yine yapılan gözlemler ve alınan notlar neticesinde araştırmacı tarafından hazırlanan *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"* doldurulmuş ve öğretmenlerin tercih ettiği disiplin modeline yönelik veriler elde edilmiştir.

Eğitim: İlk iki haftalık sürecin ardından öğretmenler Duygu Koçluğu (Emotion Coaching) Uluslararası Akredite Uygulayıcı Eğitmeni olan Prof. Dr. Nalan Kuru'dan duygu koçluğu yaklaşımının temel alındığı "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" almışlardır. Duygu koçluğu çocukların duygularını tanıma, anlama ve yönetmelerine yardımcı olarak sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen çok disiplinli iletişimsel bir davranış yönetimi yaklaşımıdır. Bu eğitimde amaç katılımcıların duygu koçluğu yaklaşımının felsefesi ve temel kavramları hakkında bilgi edinmelerini sağlamak, günlük yaşamda nasıl uygulayabileceklerine dair örnekler vererek konuya yönelik farkındalıklarını artırmaktır. Eğitim iki bölümden oluşmakta ve 5 saat sürmektedir. İlk bölümde duygu koçluğunun temel kavram ve adımlarının yer aldığı kuramsal kısım, ikinci bölümde ise uygulamalı analizler yer almaktadır.

Eğitimde duyguların gelişim ve öğrenmedeki önemi anlatılmakta, duygu, öğrenme ve davranış arasındaki bağ açıklanmakta ve yapılan interaktif etkinlikler sayesinde katılımcıların kendi hayatlarından örnekler bulmaları sağlanmaktadır. Sınıf ve ev ortamında duygulara nasıl yer açılabileceği tartışılarak duygu koçluğu hakkında detaylı bilgiler verilmekte ve yaklaşımın temel dört adımı açıklanmaktadır. Ayrıca duygu koçluğunun temel adımlarının nasıl kullanılacağı uygulamalı senaryo örnekleri üzerinden tartışılarak adım adım duygu dostu öğretmen/ebeveyn olmanın yolları anlatılmaktadır.

Eğitim Sonrası: Eğitimden sonraki 8 hafta boyunca haftada 1 gün toplamda 48 saat gözlem yapılarak çocuklarda istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısındaki tepkileri ile çocuklara yönelik tutumları gözlenmeye devam edilmiştir. Ayrıca 8 hafta boyunca her haftanın sonunda öğretmenler ile birer saatlik çevrimiçi görüşmeler yapılarak mentörlük süreci yürütülmüştür. Araştırmacı Duygu Koçluğu (Emotion Coaching) Uluslararası Akredite Uygulayıcı Eğitmeni olan Prof. Dr. Nalan Kuru'dan hem temel düzey hem ileri düzey olmak üzere iki kez eğitim almış, aldığı ileri düzey eğitim sonrasında Emotion Coaching uygulayıcısı olmaya hak kazanmıştır. Yürütülen mentörlük sürecinde araştırmacı, öğretmenlerin duygu koçluğu yaklaşımını sınıflarında nasıl uygulayabileceklerine dair destekte bulunmuştur. Ayrıca araştırmacının o hafta aldığı gözlem notları çerçevesinde öğretmenlerin kendi sınıflarında yaşadığı vakalar üzerinden tartışılmış, "Burada duygu koçluğu uyguladığınızı düşünüyor musunuz?", "Sizce burada hangi basamağı uyguladınız?", "Bu durum karşısında duygu koçluğu yaklaşımını uygulamış olsaydınız nasıl davranmanız gerekirdi?" gibi sorular ile öğretmenlerin duygu koçluğu yaklaşımını sınıf içerisinde kullanma durumları değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler neticesinde öğretmenlere duygu koçluğu ve sınıf yönetiminde zorlandıkları kısımlar ile ilgili mentörlük yapılarak önerilerde bulunulmuş, yaklaşımı daha iyi kavrama ve uygulamaları konusunda yardımcı olunmuştur.

Sekiz hafta süren mentörlük sürecinin ardından araştırmacının sınıftaki gözlem sürecine iki hafta boyunca ara verilmiş ve bu iki hafta boyunca mentörlük desteği de verilmeyerek yalnızca beklenmiştir. Bu şekilde araştırmacının sınıfta bulunma etkisini azaltmak ve sonrasında etkileri gözlemlemek hedeflenmiştir.

Araştırmanın son iki haftalık sürecinde eğitim ve mentörlük desteğinin çocukların istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlara yönelik kullandığı yöntemler ile tercih ettikleri disiplin modellerine etkisini anlamak amacıyla 4 gün boyunca 12'şer saat toplam 24 saat gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"* son gözlemler neticesinde ikinci kez doldurulmuş ve tercih edilen disiplin modellerindeki değişim incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler ile yüz yüze olarak son görüşmeler gerçekleştirilmiş, burada ilk görüşmede yer alan senaryo örnekleri tekrar sorularak disiplin modelleri konusunda elde edilen diğer verileri desteklemesi hedeflenmiştir. Ayrıca son görüşmede "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitimi" ve mentörlük desteğinin öğretmenlerin sınıf yönetimine, çocukların istenmeyen davranışlarına ve bu davranışlara yönelik uyguladıkları yöntemlere olan yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri

alınmıştır. Ö1 ile yapılan son görüşme 7 dakika 48 saniye sürerken Ö2 ile gerçekleştirilen son görüşme 8 dakika 10 saniye sürmüştür. Görüşmelerden kısa bir süre sonra araştırmacı yorum katmadan ve herhangi bir oynama yapmadan tüm ses kayıtlarını bilgisayar ortamında yazıya aktarmıştır. Ö1 ile gerçekleştirilen son görüşme 805 kelime olarak, Ö2 ile yapılan son görüşme ise 913 kelime olarak yazıya dökülmüştür.

3.4.2. Verilerin Analizi: Gözlem tekniği kullanılarak elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizi bazı kurallar çerçevesinde yapılan kodlamalar ile metin içerisindeki sözcüklerin alt gruplara ayrılarak özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir. Metnin içerisinde belirli kelime ve kavramların varlığı, anlamları ve ilişkileri belirlenerek analiz edilir ve araştırmacılar bu sonuçlar üzerinde çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2020). İçerik analizi yapılırken kodlama şeması farklı şekillerde oluşturulabilir. Tümevarımsal analizde eldeki veriden kodlar oluşturulurken, tümdengelimsel analizde veriden önce kod şeması oluşturulmaya başlanır. Bazı çalışmalarda ise her iki yöntem de bir arada kullanılabilir (Çetin, 2016). Bu çalışmada da hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel strateji birlikte kullanılmıştır. Çocukların istenmeyen davranışları gözlenirken doğal gözlem yapılmış, alınan notlar analiz edilerek çeşitli kodlara ulaşılmış ve sonrasında çocukların istenmeyen davranışları alanyazın taranarak kodlar düzenlenmiştir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik kullandığı yöntemler incelenirken hem içerik analizi yapılmış hem de betimsel analize başvurulmuştur. Burada analiz yapılırken tümdengelimsel strateji ile bazı kod şemaları belirlenmiş (görmezden gelme, reddetme, duygu koçluğu vb.) ancak bazı kodlar ise doğal gözlemler sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucu oluşturulmuştur. Ardından alanyazın taranarak kodlar tekrar düzenlenmiş, son haline getirilen kodların frekans değerleri hesaplanmıştır. Bununla birlikte gözlem notları temalaştırılırken bir başka araştırmacı ile sonuçlar karşılaştırılmış ve Miles Huberman güvenirlik formülüne göre [Güvenilirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] (Miles vd., 1994) kodlayıcılar arası uyum %94,1 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda veriler sunulurken daha anlaşılır olması için alıntılara yer verilerek betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşmelerin analizleri yapılmadan önce kayıt altına alınan verilerin tamamı kısa bir süre sonra dikkatli bir şekilde dinlenerek bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş ve sonrasında bir bütün olarak ve parça parça birkaç kez okunmuştur. Burada da yine hem içerik analizinden hem de betimsel analizden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar, aynı tema altında toplanmış, farklı olanlar için ayrı temalar

oluşturulmuştur. Özellikle senaryo örneklerine verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlar alanyazındaki sınıf yönetiminde kullanılan disiplin modellerindeki özellikler ile karşılaştırılarak öğretmenlerin hangi disiplin modelini tercih ettikleri konusunda yardımcı olacak temalar haline getirilmiş ve araştırmanın verileri elde edilmiştir. Buradan elde edilen verilerin hepsi birebir alıntı cümleler kullanılarak desteklenmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"* ise her iki öğretmen adına eğitim öncesi ve eğitim sonrası çalışmanın sonunda olmak üzere ikişer kez doldurulmuştur. Form 5'li likert tipte hazırlandığından her zaman yanıtı için 5, sıklıkla için 4, bazen için 3, nadiren için 2 ve hiçbir zaman için 1 puan verilerek puanlar toplanmıştır. Buradan çıkan verilere göre öğretmenin en yüksek puan aldığı disiplin modeline daha yakın olduğu ve genellikle o yöntemi kullanmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik: Nitel çalışmalarda, nicel araştırmalardan farklı olarak genellemeden çok tutarlılık ön plana çıkmaktadır. Geçerlik bir araştırmacının çıkarımlarının doğru, anlamlı ve ne kadar kullanılabilir olduğu ile ilgiliyken güvenirlik ise bir araştırmanın aynı ortam veya şartlarda farklı katılımcılarla da benzer sonuçlar verebilmesidir (Koç, 2016). Geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olarak ikiye ayrılır. Nitel çalışmalarda iç geçerlik inandırıcılık ile ilgiliyken dış geçerlik aktarılabilirliği içerir (Başkale, 2016).

İnandırıcılık; İnandırıcılığı sağlamak için uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve çeşitleme (triangle) yöntemleri kullanılabilmektedir (Başkale, 2016). Yapılan çalışma 14 hafta boyunca sürdüğü ve uzun süreli gözlem içerdiği için uzun süreli etkileşim yönteminin kullanıldığı söylenebilir. Süreç boyunca gözlem esnasında alınan notlar her hafta çevrimiçi görüşmelerde öğretmenlere sunulmuş, kendi uygulamaları tartışılmıştır. Bu anlamda katılımcı teyidinin sağlandığı söylenebilir. Çalışmada veri toplamak için hem gözlem hem de görüşme araçları kullanılmış, aynı veriye ulaşmak için iki yöntemden de alınan bilgiler birbiri ile desteklenerek sunulmuştur.Veri toplama araçları için uzman görüşlerinde başvurulmuştur.

Aktarılabilirlik; Sosyal durumların içerisinde bulunan ortamla değiştiği varsayıldığında nitel çalışmalarda doğrudan genellemeler yapılması zordur (Yılmaz ve Şimşek, 2013). Bu sebeple aktarılabilirliği sağlamak adına amaçlı örneklemin kullanılması, ortamın ve katılımcıların ayrıntılı tanıtımı kullanılabilir (Başkale, 2016). Bu çalışmada da amaçlı örneklemden yararlanılmış, katılımcılar ve çalışmanın yürütüldüğü yer tanıtılmıştır. Verilerden elde edilen bulguları desteklemek için birebir alıntı cümleler kullanılmıştır.

Güvenirlik; Güvenirliği sağlamak adına tutarlılık ve doğrulanabilirlik ilkelerine uyulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, veri toplama açısından çeşitleme yapılarak ve birden fazla veri toplama aracı kullanılmış; sürecin başında görüşme soruları ve gözlem formu hazırlanırken, hem süreç içerisinde içerik analizleri yapılırken hem de süreç sonunda bulgular ve sonuçlar üzerine tartışılırken uzmanlara danışılmış, birlikte tartışılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme soruları için iki farklı uzmandan, *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"* oluşturulurken 3 sınıf yönetimi 3 duygu koçluğu ve 2 her iki alanda da uzman olan toplam 8 uzmandan görüş alınmıştır. Gözlemde elde dilen kodların güvenirliği, araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların karşılaştırılması yöntemi ile sağlanmıştır. Güvenilirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülünü kullanılan çalışmada (Miles vd., 1994) kodlayıcılar arası uyum %94,1 olarak hesaplanmıştır. Uzman sorgulaması nitel çalışmalarda güvenirliği artıran yöntemlerden bir tanesidir (Başkale, 2016). Bunun dışında, araştırma sürecinde toplanan ham veriler ve yapılan kodlamalar gerektiğinde doğrulanabilmesi için kayıt altına alınmış ve güvenli bir şekilde muhafaza edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde toplanan verilerden elde edilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Bulgu ve yorumlar araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak sırayla verilmiştir.

4.1. Çalışma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde En Zorlandıkları Durumlara Yönelik Bulgular

Duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim"i almadan önce çalışmanın başında yapılan ön görüşmelerde öğretmenlere "Sınıf yönetiminde sizi en çok zorlayan durumlar nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Cevaplara bakıldığında iki öğretmen de farklı durumlardan bahsetmiştir.

Ö1 olumsuz durumlar karşısında kendi tepkilerini yönetmekte zorlandığından bahsetmiş ve bu durumu *"Şimdi sınıfta olumsuz bir durum yaşandığında bazen çok sert tepki veriyor muyum yoksa tam tersi yumuşak mı kalıyorum çocuğa? Mesela belli bir zaman sonra hani şunu şu şekilde dursan evet izin vereceğim dediğimde acaba bazı şeyleri kaçırarak mı veriyorum o izni? Ya da o çok göz ardı ettiğim noktalar oluyor mu o konuda biraz eksiğim yani. Bir de belki çocuklara benim, ben biraz yüksek sesli konuşuyorum belki de onlara biraz yüksek ses şey gibi geliyor olabilir. Ee.. o konularda biraz şeyim yani çok sert miyim? Yumuşak değilim kendimi biliyorum evet ama çok sert miyim o konuda kararsızım yani. Bilemiyorum.*" şeklinde ifade etmiştir.

Ö2 özellikle sınıf mevcudunun fazla olmasının ve saldırgan davranış gösteren çocukların sınıf yönetiminde onu zorladığını belirterek bunu "*Yani aslında en çok zorlandığım çocuklar. Çocuklar olarak değerlendiriyorum mevcut fazlalığı beni zorluyor birincisi bu. Çünkü hani davranış problemi olan çocuklarla yeterince bu sefer ilgilenemiyorum sınıf kalabalık olduğu için. Diğer öğrenciler de aynı şekilde ilgi bekliyorlar. Birincisi bu ikincisi de yine problemli öğrencilerde birbirine vuran, ya da istediği bir şey olmadığında kendine zarar vermek isteyen öğrencilerimle çok sıkıntı yaşıyorum. Yani okula alışma vs. bunlar benim için zamanla çözülecek sorunlar ama arkadaşlarına karşı hırçın davranan, bu durumda arkadaşına ya da kendine zarar veren çocuklar benim için gerçekten zorlayıcı oluyor. Özellikle 4 yaş olduğunda küçük yaş grubundan mevcut daha da sıkıntı oluyor. Hepsi çünkü ilgi bekliyorlar.*" cümleleriyle açıklamıştır.

Duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" öncesinde çalışmanın ilk iki haftasında her sınıfta 12'şer saat gerçekleştirilen gözlemler öğretmenlerin ön görüşmede verdikleri cevaplar ile karşılaştırıldığında birbirlerini destekledikleri görülmüştür.

Ö1'in genellikle ses tonunun yüksek olduğu, kurallar konusunda esnek olmadığı, mahrum bırakma söylemlerinde bulunduğu, istenmeyen davranışlar karşısında bazen sert tepkiler verdiği ve tutarsız davrandığı gözlenmiştir. Gözlemler ile Ö1'in verdiği cevaplar birbirini desteklemektedir. Örneğin; Öğretmen çocuklara su içmek için sıra ile izin veriyordu. C. sırası gelmediği halde kalkıp suluğunu aldı ve içmeye başladı. Öğretmen: *"Henüz senin sıran gelmedi."*diyerek yüksek sesle uyardı. C.: *"Ama çok susadım"* dedi. Öğretmen ise *"Sen benim istediklerimi yapmazsan senin de isteklerin yerine gelmeyecek bu gidişle"* diyerek tepki gösterdi. Bir başka örnekte ise; S. etkinlik öncesinde ağlamaya başladı. Öğretmen yanına gelerek *"Neden ağlıyorsun? Hadi ağlama istemiyorum lütfen sakinleşir misin?"* dedi. Çocuk ağlamaya devam edince ses tonunu yükselterek *"Sen ağlayınca bizim dikkatimiz dağılıyor, biz de üzülüyoruz lütfen ağlamanı bitirir misin?"* diyerek etkinliğe geçti.

Ö1'in istenmeyen davranış olarak görülmeyecek durumlara bile tepkisel yaklaştığı ve müdahale etme gereği duyduğu görülmüştür. Bu durumlara örnek olarak ise; masa başında etkinlik yapılan süreçte oldukları yerde ayağa kalkan çocukları *"yerine otur"* diye uyarması, sandalyesinde ileri geri yapan ya da kıpırdayan çocuklara *"düzgün dur"* uyarılarını vermesi, boyama etkinliği esnasında kendi aralarında sessizce konuşan çocuklara *"konuşmayın"* demesi ve kendi aralarında şakalaşan çocukların sandalyelerini birbirinden uzaklaştırması verilebilir. Ö1'in otoriteyi sağlamak adına koyduğu katı kurallar ve çocuklara fazla hareket alanı tanımaması sebebiyle sınıfta istenmeyen davranış artmakta ve öğretmen de sınıfı yönetmekte zorlanmaktadır.

Ö2'nin sınıf mevcudunun 24 kişi olması ve sınıfında zorlayıcı davranış sergileyen çocukların çokluğu araştırmacı tarafından da gözlenmiş ve Ö2'nin ön görüşmede verdiği cevapları desteklediği görülmüştür. Bununla birlikte sınıfta çok fazla arkadaşını şikayet etme eğiliminin olduğu, öğretmen bir duruma müdahale ederken diğer taraftan araya başka çocukların girerek kendi sorunlarını anlattıkları ve öğretmenin bazen her çocuğa yetişmekte zorlandığı gözlenmiştir. Çocukların öğretmene arkadaşlarını şikayet ettiği durumlara örnek olarak şu cümleler verilebilir;

"Arkadaşım beni rahatsız ediyor"

"Arkadaşım bana yaramaz dedi"

"Arkadaşım topumu alıp attı"

"B. bana kaydırağa gelemezsin dedi"

Ayrıca öğretmenin birkaç kez bir sorunu çözmeye çalışırken bölündüğü, henüz bir durumu çözmeden başka olaya müdahale etmek zorunda kaldığı görülmüştür. Örneğin arkadaşını iten bir çocuğu fark eden öğretmen yanlarına giderek *"Arkadaşını itmemen gerekiyor. Temas yok. Birbirinize dokunmanızı istemiyorum."* dedi. Çocuk *"Ama o da beni rahatsız etti."* dedi. O sırada gereksiz gürültü çıkararak bağıran başka bir çocuğa müdahale etmek zorunda kalarak *"Şu an yalnızca gürültü çıkarıyorsun ve arkadaşların rahatsız oluyor. Daha önce de konuşmuştuk hatırlıyor musun? Kendi kendine söylenmen anlamsız yalnızca gürültü oluyor"* dedi.

Özellikle birkaç çocuğun sürekli öğretmenin ilgi odağı olmayı istedikleri, her zorlandıkları anda ağlamaya başvurdukları ve öğretmeni gerçekten zorladıkları araştırmacı tarafından da fark edilmiştir. Örneğin B. kod isimli bir çocuk araştırmacının geldiği ilk günlerde onun da dikkatini çekmeye çalışmak adına değişik hareketler sergilemiştir. Araştırmacı çocuğun yaptığı bağırma, ya da dokunup kaçma gibi tavırlara tepki vermemiş ancak gün içinde çocuğun görülme ihtiyacını karşılayacak *"Bugün saçların ne kadar güzel olmuş." "Bu tişört sana çok yakışmış. Yeşil rengi sever misin?" "Etkinliğini ne kadar hızlı ve güzel yaptın seni tebrik ederim."* gibi sözler kullanmıştır. Bir süre sonra çocuk araştırmacının ilgisini çekmeye çalışmaktan vazgeçmiş ancak genel olarak ilgi çekme davranışlarını sürdürmüştür. B.'nin aynı gün içerisinde sergilediği davranışlar şöyle sıralanabilir; Bahçeye inmek için sıraya girildiğinde B. sırayı bozarak en öne geçmeye çalıştı ve bahçede öğretmenin uyarılarına rağmen geçilmemesi belirtilen alana geçti. Sınıfa çıkıldığında öğretmen terli olmadığını ve bu sebeple üstünü değiştirmesine gerek olmadığını söylemesine rağmen *"değiştireceğim"* diye bağırmaya başladı ve sınıftan çıktı. B.'nın gün içinde iki kez farklı arkadaşına vurduğunu gören öğretmen *"B. arkadaşına asla vuramazsın. Bir daha arkadaşlarına vurmuyorsun."* diye tepki gösterdiğinde kendini yere atarak ağlamaya ve bağırmaya başladı. Sonrasında B. tahtaya resim çizmek istedi ancak henüz sıra onda değildi. İstediği olmadığı için tepinmeye başladı. Öğretmen sakin kalarak *"Bu şekilde yaparsan olmaz."* dedi çocuk bir köşeye gidip ağlamaya başladı. Bununla birlikte sınıfta ilgi çekme davranışı sergileyen ve her soruya kendi cevap vermek isteyen, sürekli gürültü çıkararak arkadaşları ile sorun yaşayan bazı çocukların da öğretmenin sınıf yönetimini oldukça zorladığı araştırmacı tarafından yapılan gözlemler neticesinde tespit edilmiş ve öğretmenin cevabı ile uyumlu olduğu görülmüştür.

4.2. Çalışma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında En Sık Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlara Yönelik Bulgular

Duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim"i almadan önce çalışmanın başında yapılan ön görüşmelerde öğretmenlere "Sınıfta en sık karşılaştığınız çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar hangileridir?" sorusu sorulmuştur.

Ö1 en sık karşılaştığı istenmeyen davranışı çocukların kurallara uymaması olarak nitelemiş ve görüşlerini *"Kurallara hakim değiliz mesela ben oturuyoruz etkinlik yapıyoruz dediğim halde kalkıp ayakta dolananlar ya da kendini yere atma davranışı sergileyenler var. Bu konularda biraz şeyiz ee olumsuzuz. Ya da mesela arkadaşına onu belki sevdiğini düşünerek zarar veren çocuklar oluyor. Bilincinde olmuyor hani şakalaşıyor gibi gelip işte zarar veren çocuklara müdahalede sıkıntı yaşıyoruz. Bunlar gibi olumsuz durumlarımız var sınıfımızda."*şeklinde ifade etmiştir.

Ö2 ise çocuklarda en sık karşılaştığı istenmeyen davranışı arkadaşına zarar verme ve ilgi çekmek için olumsuz davranışlar sergileme olarak belirtmiş ve *"Ya aslında istenmedik davranışlar en çok arkadaşlarının elinden işte yani arkadaşını düşünmeden onun oyununu bozan, ilgiyi kendisine çekmek isteyen öğrenciler en çok beni zorlayan dediğim gibi karşılaştığım problemlerden. Çünkü hep bu yaş grubu dediğim gibi ilgi odağı olmaya alışkın olduğu için sınıfta da aynı durumda olmak istiyorlar bu sefer dikkat çekmek için farklı yöntemlere başvuruyorlar. Arkadaşlarına zarar verme ya da işte dikkat çekmek öğretmenin gözüne girmek için işte birazcık böyle farklı hareketlerde bulunma o tarz öğrenciler daha çok bu zamana kadar daha çok problem yaşadığım çocuklar oldu."* cümleleri ile dile getirmiştir.

Duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" öncesinde çalışmanın ilk iki haftasında her sınıfta 12'şer saat gerçekleştirilen gözlemlerde araştırmacı çocuklarda görülen istenmeyen davranışları not almış, alanyazındaki bilgiler ile karşılaştırarak bir tablo oluşturmuş ve frekans değerlerini belirlemiştir. Buna göre Ö1'in sınıfı olan Dünya Sınıfında araştırmacının çalışma öncesi gözlemlediği istenmeyen davranışlar Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4

Çalışma öncesi Dünya Sınıfındaki çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışlar

İstenmeyen davranışlar	**Frekans**
Kural ve yönergelere uymama	30

Arkadaşlarını rahatsız etme	27
Bağırma	20
Ağlama	15
Arkadaşını şikayet etme	12
Saldırganlık	5
Eşyaya zarar verme	2
Etkinliğe katılmayı reddetme	1

Ö1'in sınıfı olan Dünya Sınıfında araştırmacı tarafından çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışlara bakıldığında sınıf kurallarına ve öğretmenin yönergelerine uymama davranışı göze çarpmaktadır. Bu sonuç Ö1'in ön görüşmede verdiği cevap ile örtüşmektedir. Kurallara uymama davranışı arasında parmak kaldırmadan konuşma, sırayı bozma gibi davranışların yanı sıra öğretmenin verdiği yönergelere karşı gelme ya da dikkate almama durumu yer almaktadır. Örneğin; C. bahçeye inmek için sıraya girildiğinde en öne geçmeye çalıştı ve öğretmeninin uyarılarına rağmen dinlemeyip sınıftan koşarak çıktı. Bir başka örnekte öğretmen çocukların sınıftaki oyuncakları toplamaları için müzik açtı ve *"Haydi bakalım toplanma saati oyuncakları topluyoruz"* dedi. Öğretmeni dinlemeyerek oynamaya devam eden birkaç çocuk vardı. Öğretmen toplamayan çocukların yanına giderek *"Hadi arabalarımızı kutusuna koyalım"* dedi. Hala oynamaya devam eden bir çocuğun elinden oyuncağını almaya çalıştı çocuk *"Hayır ben götüreceğim"* diyerek oyuncağı yerine götürdü. Yine Dünya Sınıfında en sık görülen istenmeyen davranışlardan biri arkadaşlarını sözel ya da şiddet içermeyen fiziki temasla rahatsız etme davranışı olarak dikkati çekmekte, özellikle belirli birkaç çocuğun arkadaşları ile çok sık temasa girdiği görülmektedir. Örneğin aynı gün içerisinde C. tarafından boyama etkinliği yapıldığı esnada kendi kalemini arkadaşının önüne doğru atma, arkadaşının kağıdını karalama, arkadaşının etkinlik kağıdını önünden alma, arkadaşının kalemini elinden çekip alma gibi davranışlar sergilenmiştir. Bir başka istenmeyen davranış olarak belirtilen bağırma davranışı sınıfın düzenini bozacak şekilde gürültü çıkarma, çığlık atma, arkadaşlarına yüksek sesle bağırma olarak ele alınmıştır. İkinci döneme yeni başlanmış olmasının da etkisiyle uyum problemi yaşadığı düşünülen bazı çocukların *"annemi özledim"* söylemleri ile ağladığı gözlenmiş, bazı çocuklar ise istedikleri olmadığı için ağlamıştır. Örneğin bir sabah S. sınıfa girmek istemediği için ağladı. Öğretmen; *"Gel biraz sarıl bakalım. Sen biraz yanımda kal istersen."* dedi ancak çocuk ağlamaya devam etti. Öğretmen *"Bugün benim masamda kalabilirsin istersen, benim için bu kağıtları dağıtır*

mısın?" dediğinde S. kağıtları dağıtma sorumluluğunu sevdi ve sakinleşti. Arkadaşını şikayet etme davranışı da gözlenen Dünya Sınıfında saldırganlık ve zarar verme davranışlarının görece daha az olduğu göze çarpmaktadır.

Ö2'nin sınıfı olan Güneş Sınıfında araştırmacının çalışma öncesinde gözlemlediği istenmeyen davranışlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Çalışma öncesi Güneş Sınıfındaki çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışlar

İstenmeyen davranışlar	**Frekans**
Bağırma	59
Arkadaşını şikayet etme	53
Saldırganlık	39
Ağlama	28
Arkadaşlarını rahatsız etme	19
Paylaşmama	10
Eşyaya zarar verme	5
Kural ve Yönergelere Uymama	5

Ö2'nin sınıfı olan Güneş Sınıfında araştırmacı tarafından çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışlar incelendiğinde en yüksek frekans değerinin bağırma davranışında olduğu görülmektedir. Sınıfta çocukların hem sınıf düzenini bozacak şekilde çığlık atma, gürültü çıkarma gibi davranışları olduğu hem de arkadaşlarına yüksek sesle bağırdıkları gözlenmiştir. Örneğin bir çocuk (A.) arkadaşları ile yaşadığı her problemde tepkisini çığlık atıp bağırarak göstermektedir. Arkadaşları ile oynamak isteyen ancak olumsuz cevap alan A. çığlık atmaya başlamış *"Benimle oynamıyor"* diye bağırmaya başlamıştır. T. ise sık sık bağırıp garip sesler çıkararak arkadaşlarının dikkatini dağıtıcı davranışlarda bulunmaktadır. Güneş Sınıfında en sık görülen bir başka davranış olarak arkadaşını şikayet etme yer almaktadır. Sınıfta yaşanan en küçük durumda bile kendi sorunlarını çözmek yerine öğretmene anlatma durumu göze çarpmaktadır. Böyle durumlarda öğretmen genellikle arkadaşının onu rahatsız ettiğini söyleyen çocuğa *"Sen de başka bir yerde oynayabilirsin"* demekte ya da *"Arkadaşım bana yaramaz dedi"* dedi şikayeti ile gelen çocuğa *"Yanlışlıkla demiştir değil mi?"* cümleleriyle yaklaşmakta bazen de *"arkadaşım benimle oynamıyor*" diye şikayete gelen çocuğa *"Bence siz bunu kendi aranızda çözebilirsiniz"* diyerek kendi

aralarında durumu çözmeleri gerektiğini belirtmektedir. Güneş Sınıfında sıkça saldırganlık davranışı gösteren çocuklar olduğu gözlenmiş, özellikle itme ya da vurma olarak ortaya çıkan davranışları belirli çocukların daha sık yaptığı tespit edilmiştir. Örneğin bahçede top oynarken topu paylaşamayan çocuklar birbirini itmeye başladı. Bir başka olayda A. arkadaşlarının oyununa dahil olamadığı için arkadaşına vurdu. Yine oyuncağı paylaşma konusunda sorun yaşayan çocuklar birbirini iterek vurmaya başladılar. Dünya Sınıfında görülen ağlama davranışının Güneş Sınıfındakinden farklı olarak uyum probleminden ziyade çocukların birbirine saldırgan davranış göstermeleri, ya da istedikleri olmadığı için gerçekleştiği görülmektedir. Örneğin A. sobelendiği için ya da bahçeden içeri girmek istemediği için ağlarken bir başka çocuk *"Arkadaşım topumu alıp attı"* diye ağladı. Yine sınıfta oyun oynarken oyuncak paylaşmada sıkıntı ve birbirini rahatsız etme davranışları çokça görülürken genel anlamda sınıf kurallarına ve öğretmenin yönergelerine uyum konusunda daha az problem yaşadıkları tespit edilmiştir.

Ö1 ve Ö2'nin sınıfları karşılaştırıldığında ağlama, bağırma, arkadaşlarını rahatsız ve şikayet etme gibi istenmeyen davranışların iki sınıfta da bulunduğu buna karşılık Ö2'nin sınıf kurallarının daha iyi oturduğu, çocukların yönergelere genel anlamda uyduğu ancak birbirleri ile ilişkilerinde saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Ö1'in sınıfında ise saldırgan davranışların daha az görüldüğü ancak öğretmenin meslekteki ilk yılı olmasının getirdiği muhtemel tecrübesizlik ile kendisinin de görüşmede bahsettiği üzere verdiği kararsız ve tutarsız tepkiler sebebiyle çocukların kurallara uymadığı ve öğretmenin yönergelerini dinlemediği gözlenmiştir. Her iki öğretmenin de gözlem ve görüşme bulguları birbirleri ile örtüşmektedir.

4.3. Çalışma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışları Yönetmek İçin Uyguladıkları Yöntemlere Yönelik Bulgular

Çalışmanın başında, duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim"i almadan önce yapılan ön görüşmelerde öğretmenlere "Çocuklardaki istenmeyen davranışları yönetmek için kullandığınız yöntemler nelerdir? sorusu sorulmuştur.

Ö1 istenmeyen davranışlar karşısında en çok mahrum bırakma yöntemini kullandığını söylemiş ve görüşlerini *"Şöyle biraz herhalde mahrum bırakma diyebilirim. Mesela bir etkinlik yapacağız ya da oyuna gireceğiz eğer etkinlikte güzel durmayanlara olabildiğince oyundan mesela uzak tutmaya çalışıyorum ya da oturtuyorum belli bir zaman sonra güzel durmuşsa oynayabilirsin kalkabilirsin diyorum. Ya da bir oyuncağı yere fırlattıysa ya da bir arkadaşına zarar verdiyse oyuncağını alıyorum güzel durduğun takdirde sana tekrar oyuncak*

verebilirim diyorum ve bu şekilde bir yöntem veriyorum. Ya da ara verme mi diyelim biraz ortamdan uzaklaştırıp müdahale etmeye o şekilde çalışıyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Aynı soruya cevap olarak Ö2 öncelikle çocukla iletişime geçerek yaptığı davranışın neden yanlış olduğunu açıkladığını ancak yeterli olmazsa sonrasında düşünmesi için ortamdan uzaklaştırdığını belirtmiş, görüşlerini *"Yani genelde aslında ilk başta yaptığı şeyin yanlış olduğunu düşünmeleri için anlatıyorum. Neden yanlış olduğunu, birisi sana bu şekilde davranırsa nasıl hissedeceğini anlatıyorum ilk başta. Ama bu tabii bazı öğrencilerde hemen etki etmiyor. Zamanla zamanla artık yani baya bir süreç geçtikten sonra anlayan öğrencilerim oluyor. Ya da eğer ki anlayamıyorsa mahrum etme gibi bir yöntem uyguluyorum ama o da şöyle 2 dakika 3 dakika yanımda düşünmesi için arkadaşlarına bu konuda neden böyle oldu konuşalım görüşelim bir düşünmeni istiyorum senin, mahrum demeyeyim de düşünme diyelim. Çünkü hani çocuğa bir şeyi cezalandırmak da çok istediğim bir yöntem değildir mesela bahçeye çıkaracağım işte sen çıkamazsın bahçeye gibi bir şeyim olmamıştır şimdiye kadar. Belki çıkmayacaksın demişimdir ama yine de çıkarmışımdır iki üç dakika düşünmesini sağladıktan sonra. Çünkü o anda çocuk zaten farkına varıyor ne yaptığının. Tabii bu bir süreç dediğim gibi hemen olmuyor bu zamanla oturuyor. Bu tarz öğrencilerim de oldu ve etkili olduğunu da düşünüyorum."* şeklinde dile getirmiştir.

Duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" öncesinde çalışmanın ilk iki haftasında her iki sınıfta da 12'şer saat gerçekleştirilen gözlemlerde araştırmacı istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin kullandığı yöntemleri not almış, içerik analizi ile kodlamış ve alanyazındaki bilgiler ile karşılaştırarak son haline getirmiştir. Buradaki bilgiler incelendiğinde Ö1'in mahrum bırakmayı ön görüşmede dile getirdiği gibi sık kullandığı, Ö2'nin ise olumsuz durumlar karşısında çoğunlukla çocuğa iletişimsel yaklaştığı, nadiren ortamdan uzaklaştırma yaptığı görülmüştür. Ö1'in istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemler frekansları ile birlikte Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Çalışma öncesinde Ö1'in istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemler

Uygulanan yöntemler		Frekans
Sözel Uyarı Toplam		224
	Yerine otur/ yerinden kalkma	112
	Sessiz ol/ sus	34
	Düzgün otur/ arkana yaslan	31
	Arkadaşını rahatsız etme	21
	Kural hatırlatma cümleleri	19
	Parmak kaldır	7
Mahrum bırakma söylemi		41
Mahrum bırakma eylemi		23
Göz teması ile uyarı		19
Duygu reddetme		11
Duyguya kayıtsız kalma		11
Eylemi sonlandırma		3
Çözüm sunma		1

Çalışma öncesinde gerçekleştirilen gözlem notları incelendiğinde Ö1'in çocukların istenmeyen davranışları karşısında sözel uyarıya çok sık başvurduğu görülmektedir. Öğretmen gün içerisinde masa başı etkinliklerini uzun tutmakta, masada kıpırdayan ve hareket etmek isteyen çocuklara engel olmakta ve çoğunlukla sözel uyarı vermektedir. Tablo 6'da görüldüğü üzere 12 saatlik gözlem içerisinde *"yerine otur, yerinden kalkma, düzgün dur, arkana yaslan"* gibi hareketi kısıtlayacak ifadeleri toplam 143 kez tekrarlamıştır. Bununla birlikte 41 kez mahrum bırakma söyleminde bulunan Ö1, 23 kez ise mahrum bırakma yöntemini kullanmıştır. Ö1'in kullandığı mahrum bırakma söylemlerinden bazıları şunlardır;

"Ağlamaya devam edersen yıldız değil de gülen yüz alacaksın sanırım"

"Kalkar mısın yerden? Hadi kalk bak böyle yaparsan bahçeye çıkamayız sonra."

"Bundan sonra yerinden kalkıp güzel oturmayanlar bahçeye çıksa bile oyun oynamayacak."

"Güzel otururssanız bahçede oynarsınız, oturmazsanız benim yanımda dursunuz."

"Böyle bağırırsanız oynamayacağız."

"Boyamanı yapmadığın için bahçeye çıkamayacaksın sanırım."

Ö1'in kullandığı mahrum bırakma cümlelerinin birçoğu çocukların hareket etmelerine gösterdiği tepkileri içermekte ve yaptıkları eylemin sonucu ile hiç ilgisi olmayan, çoğunlukla bahçeye çıkmak gibi temel haklardan yoksun bırakmayı içeren ceza cümleleridir. Ceza istenilen bir şeyden yoksun bırakmak ya da istenmeyen bir şeyi uygulamak olarak iki şekilde sınıflandırılabilir (Başar, 1999). Burada genellikle çocuğu bahçeye çıkarmak ya da oyundan uzaklaştırmak gibi seveceği bir eylemden mahrum bırakma görülmektedir. Ö1 kurduğu mahrum bırakma söylemlerinin bir kısmını gerçekleştirmezken, bununla birlikte birçok kez mahrum bırakma eylemini gerçekleştirmiştir. Buna örnek olarak şu durumlar verilebilir;

C. kitap okuma sırasında ses çıkardığı için öğretmen ona bir soru yöneltti. Çocuk doğru cevap veremeyince öğretmen *"Sen zaten hikayeyi dinlemedin şimdi oyun da oynamayacaksın"* dedi ve C.'nin sandalyesini yanına çekti. Çocuk kendi masasına geçmek istedi. Öğretmen izin vermeyince daha da hırçınlaştı ve kendini yere attı. Öğretmen; *"Beni dinlemediğin için sen oyun hamuru alamayacaksın eğer düzgün durursan düşüneceğim"* dedi ve diğer çocuklara oyun hamuru verirken C.'ye hamur vermedi.

Öğretmen oyun esnasında gürültü yaptığı ve düzgün durmadığı gerekçesiyle K.'yı yanındaki sandalyeye oturtarak oyundan mahrum bıraktı. Bu durum sonucunda K. *"Ben bir daha okula gelmek istemiyorum"* diye ağladı.

Burada kullanılan mahrum bırakma yöntemlerinin bir yaptırım değil ceza olduğu söylenebilir. Yaptırımlar istenmeyen bir davranış karşısında davranış ile ilişkili, mantıklı ve çocuğun gelişimine uygundur (Shindler, 2016; Tauber, 2007). Ceza ise genellikle davranış ile ilgisiz ve orantısız olarak uygulanır. Dıştan denetimlidir, çocuğun itaat etmesini amaçlar ancak etkisi kısa sürelidir (Koç, 2011; Shindler, 2016). Bu bağlamda gözlemlenen durumlara örnek olarak şunlar verilebilir;

C. etkinlik esnasında yere yattı. Öğretmen *"Kalkar mısın yerden? Her yerin pis oldu."* dedi. C. kalkmadı. Öğretmen bir kez *daha "Hadi kalk yerden sandalyene otur"* dedi. Çocuk yine kalkmayınca öğretmen yerden kaldırıp yerine oturttu. C. birkaç saniye sonra tekrar yere yatınca öğretmen çocuğu yerden kaldırarak oyun köşesinin orada duran sandalyeye oturttu. Çocuk bir süre etkinlikten ve ortamdan ayrı kaldıktan sonra öğretmen C.'un yanına giderek; *"Sen niye burada oturdun?"* diye sordu. C. *"Ceza almak için"* dedi. Öğretmen *"Peki niye kendini yere attın?"* diye sordu ancak çocuk cevap vermedi. Öğretmen *"Beni dinlemediğin için seni oraya gönderdim. Benden özür dilemen gerekir. Bir daha yapacak mısın? Bana söz verebilir misin?*" Çocuk özür diledi ve yerine geçti. Bir süre sonra C. arkadaşına vurdu. Bu durumu gören öğretmen *"Ben sana arkamı dönemeyecek miyim? Arkadaşından özür dile*

sonra buradan kalk. Arkadaşlarına zarar veriyorsun" diyerek çocuğu öğretmen masasındaki sandalyeye oturttu. *"Eğer güzel beklersen oyuna katılmana izin verebilirim"* dedi. C. sandalyesinden ısrarla kalkarak oyuna katılmak istedi ancak öğretmen izin vermedi. *"Arkadaşlarına kötü davrandığın için burada durman gerekli"* dedi. Çocuk bulunduğu sandalyede tepki göstermeye devam etti.

Sınıftaki bir etkinlik esnasında konuştuğu ya da yerinden kalktığı için toplam yedi çocuğa öğretmen *"Bahçeye indiğimizde siz benim yanımda oturacak, oynamayacaksınız"* dedi. Bahçeye inildiğinde yedi çocuğu da yanına alarak oyundan mahrum bıraktı ve *"Hatanızı düşünüp anlayın"* dedi. Bu sırada bazı çocuklar özür diledi. Öğretmen *"Bu kadar kısa sürede hatanızı anlamış olamazsınız. Belki size son 5 dakika izin verebilirim."* dedi. Bir süre sonra çocuklardan birini yanına çağırarak *"Gel bakalım neden burada durdun?"* diye sordu. G. *"Bilmiyorum"* diye cevap verdi. Öğretmen*"Bilmiyor musun?"* deyince çocuk ağlamaya başladı. Bunun üzerine öğretmen *"Neden ağlıyorsun bak kimse ağlamıyor. Bana ne demen gerekiyor şimdi?* deyince G. *"Özür dilerim."* dedi. Öğretmen *"Söz verir misin bir daha yapmayacağına?"* deyince çocuk *"Söz."* dedi ve oynamak için arkadaşlarının yanına gitti.

Buradaki örneklerde görüldüğü üzere çocuklara verilen mahrum bırakma cezası çocuğun olumsuz davranışını bir süreliğine durdurmuş gibi görünse de ilerleyen zamanlarda başka şekillerde ortaya çıktığı ve davranışın sürdüğü görülmektedir. Ayrıca çocuk kendisine verilen ceza ile yaptığı davranış arasında bir ilişki kuramamakta ve neden mahrum bırakıldığını anlayamamaktadır. Bunun sonucunda çocuk öğretmene ya da okula karşı öfke duymakta (*Seni sevmiyorum, Ben bir daha okula gelmek istemiyorum vs.*) ya da ağlayarak korku veya üzüntüsünü ifade etmeye çalışmaktadır.

Yine gözlem notları incelendiğinde Ö1'in 19 kez göz teması kurarak sessiz uyaranlar verdiği, bunun haricinde 11 kez çocuğun duygusunu reddetme ve 11 kez de çocuğun duygusuna kayıtsız kaldığı görülmüştür. Çocuğun duygusunun önemsenmediği kayıtsız kalma durumuna örnek olarak yaşanan şu durum gösterilebilir;

C. sandalyesini başka bir masaya koydu *"Ben burada oturmak istemiyorum"* dedi. Öğretmen *"Hayır sen burada oturmuyorsun"* diyerek sandalyesini alıp geri koydu. C. *"Ama ben orayı sevmiyorum, burayı seviyorum"* dedi. Öğretmen dinlemedi ve *"Hayır sandalyeni buraya koydum istersen ayakta durabilirsin, sen bilirsin"* dedi. Çocuk sandalyesini alıp yine geri koydu ve *"Alamazsın ben burada duracağım"* diye diretti Öğretmen yanına giderek *"Kalkar mısın?"* dedi ve sandalyesini alarak geri koydu. Çocuk bu kez kalkmadı ancak tüm

etkinlik boyunca *"Burada rahatsız oluyorum."* diye söylenmeye devam etti. Buna karşın öğretmen çocuğun duygu durumuyla hiç ilgilenmedi.

Burada görüldüğü üzere çocuk yaşadığı bir rahatsızlığı dile getirirken öğretmen çocuğun duygusunu görmek yerine yalnızca davranışına odaklanmış, sandalyesini eski yerine koyması için diretmiş ancak çocuğun neden yer değiştirmek istediği ile hiç ilgilenmemiştir. Çocuk bir süre sonra yerini değiştirmekten vazgeçmiş ancak yerinde rahatsızlığını dile getirmeye devam etmiştir. Öğretmen ise sandalye değiştirme davranışı sonlandığı için çocuğun duygu durumu ile ilgilenmeyerek etkinliğine devam etmiştir. Bunun yanında öğretmen özellikle ağlayan çocuklara yönelik *"Hadi ama ağlama istemiyorum" "Neden alıyorsun? "Hadi ağlama istemiyorum lütfen sakinleşir misin?" "Sen ağlayınca bizim dikkatimiz dağılıyor, biz de üzülüyoruz. Lütfen ağlamanı bitirir misin?"* cümleleri kurmakta ve duygu reddetme davranışı sergilemektedir.

İlk iki haftaki gözlemlerde öğretmenin yalnızca bir kez sınıfa girmek istemeyen bir çocuğun duygusuna yardımcı olarak çözüm ürettiği çocuğa *"Gel biraz sarıl bakalım. Sen biraz yanımda kal istersen. Bugün benim masamda kalabilirsin istersen, benim için bu kağıtları dağıtır mısın?"* diyerek sınıf içi görev ve sorumluluk vererek çocuğun katılımını desteklediği görülmüştür.

Çalışma öncesinde Ö2'nin istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Çalışma öncesinde Ö2'nin istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemler

Uygulanan yöntemler		**Frekans**
Sözel Uyarı Toplam		64
	Kural hatırlatma cümleleri	16
	Arkadaşını rahatsız etme	15
	Yerine otur/ yerinden kalkma	11
	Sessiz ol/ sus	10
	Parmak kaldır	9
	Düzgün otur/ arkana yaslan	3
Göz teması ile uyarı		51
Çözüm sunma		18
Duygu reddetme		11
Duyguya kayıtsız kalma		7

Eylemi sonlandırma	5
Duygu tanımlama	3
Çözümü çocuğa bırakma	3
Duyguyu görmezden gelme	1
Mahrum bırakma söylemi	1
Empati kurma	1

Çalışma öncesinde gerçekleştirilen gözlem notları incelendiğinde Ö2'nin çocukların istenmeyen davranışları karşısında genellikle sözel veya göz temasında bulunarak uyardığı görülmekte ancak sözel uyarıları genellikle parmak kaldırmadan konuşan çocuklara yönelik *"İzin almadan konuşmuyoruz"* oyuncak paylaşmada sorun yaşayan çocuklar için *"Paylaşarak oynuyoruz"* sırayı bozan çocuklara yönelik *"Sıramıza geçiyoruz"* şeklinde kural hatırlatma cümlelerini içermektedir. Ö2'nin Ö1'e oranla sözel uyarılarının az olmasının sebeplerinden biri olarak sınıfta gürültü ya da ufak olumsuz durumlar olduğunda çocuklarla göz teması kurması, *"şşş"* sesi ile ya da ses tonunu değiştirerek dikkat çekmeye çalışması olarak verilebilir. Diğer yandan çocukların sıralarından kalkmaları, sandalyelerinde hareket etmeleri sınıf düzeni bozulmadığı sürece Ö2 tarafından istenmeyen davranış olarak görülmemekte ve öğretmen buna yönelik herhangi bir uyarı vermemektedir.

Ö2'nin sık kullandığı bir başka yöntem ise çocuklarla iletişim kurması ve soruna yönelik çözüm önerilerinde bulunmasıdır. Öğretmenin çözüm sunduğu durumlara örnek olarak şunlar verilebilir;

Birbirini iten iki çocuğu gören Ö2; *"Birbirinize zarar vermeden de oynayabilirsiniz"* diyerek domino taşlarını getirdi ve birlikte oynamaları için teşvik etti. Çocuklar oldukça keyif alarak birlikte oynadılar.

Arkadaşı ile boya kalemleri yüzünden anlaşmazlık yaşayan bir çocuk öğretmene gelip *"Ben siyah kalem değil mavi kalem istiyorum"* dedi. Öğretmen *"İstersen şimdi siyah ile yap arkadaşının mavi ile işi bitince alırsın ya da istersen yapma sen bilirsin"* dedi.

E. ağlayarak öğretmeninin yanına geldi ve *"Z. benim çiçeğimi aldı"* dedi. Öğretmen *"Senin olduğunu fark etmemiş olabilir o yüzden almıştır. Fark ettin mi canım?"* diyerek Z.'ye yöneldi. Sonra E.'ye dönerek *"Önce sen oyna sonra arkadaşlarına ver olur mu?"* dedi.

Bunların yanında Ö2 kendisine arkadaşını şikayet etmek için gelen çocukların çoğuna sorunlarını kendi aralarında çözebileceklerini söylemekte, birbirleri iletişime geçmeleri için

"Bir söyle bakalım arkadaşına belki verir." "Arkadaşına rahatsız olduğunu söyleyebilirsin." cümleleri kurarak teşvik etmektedir.

Genellikle çözüm odaklı ve çocuklarla iletişime açık bir öğretmen olsa da Ö2 de Ö1gibi duygu reddetme davranışları sergilemiştir. Ö2'in duygu reddetme davranışına yönelik örneğin arkadaşının topunu aldığını söyleyerek ağlayan bir çocuğa *"Bunun için ağlamana gerek var mı?"*, arkadaşı tahtaya çizdiği resmini sildiği için ağlayan bir çocuğa *"Bunun için mi ağlıyorsun? Bu kadar ağlanacak bir şey yok acaba sen ağlamaya yer arıyor olabilir misin?"* yemek yemek istemiyorum diye ağlayan bir çocuğa *"Karnın toksa yemeyebilirsin bunun için üzülmene gerek yok."* gibi cümleler kurması verilebilir. Her iki öğretmenin duygu reddetme davranışları incelendiği ikisi de oldukça benzerlik göstermekte ve iki öğretmenin de yüksek oranda ağlayan çocuklara yönelik duygu reddetme yaptıkları görülmektedir. Bunun yanında Ö2'nin duyguya kayıtsız kalma davranışına da yer yer rastlanmış, arkadaşını iten bir çocuğu uyaran öğretmen *"Ama o da beni rahatsız etti"* diyen çocuğa ne olduğunu sormamış, *"Arkadaşım bana yaramaz dedi"* diyerek üzüntüsünü paylaşan bir başka çocuğa da *"Yanlışlıkla demiştir"* diyerek duygusuna kayıtsız kalmıştır.

Henüz duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" almamış olmasına karşın Ö2'nin gözlemler esnasında az da olsa 3 kez duygu tanımlama yaptığı görülmüştür. Öğretmenin duyguları tanımladığı davranışlara örnek olarak şunlar verilebilir;

T. ile A. kavga ederek birbirlerini itmeye başladılar. Bu sırada T.'nin gözlüğü yere düştü. Öğretmen ikisi ile de ayrı ayrı sakince konuştu. *"T. biliyorum gözlüğün yere düştüğü için üzüldün, ağlıyorsun ama birbirinizi itmenizi istemiyorum."* diyerek önce çocuğun duygusunu tanımladı sonra da sınır koydu.

T. arkadaşının yanına giderek *"Bak senin oyuncağını aldım"* dedi. Arkadaşı sinirlendi ve tepki gösterdi. Öğretmen: *"T. oynamak istiyor olabilirsin ama arkadaşının yanına gidip bak senin oyuncağını aldım dersen o da kızar doğal olarak."* dedi.

Tüm gözlem notları dikkate alındığında Ö2'nin ön görüşme sorusuna verdiği cevapta olduğu gibi istenmeyen davranış karşısında genellikle çocukla iletişime geçtiği, yaptığı davranışın yanlış olduğunu hatırlattığı görülmektedir. Ayrıca Ö2'nin çok zorlanırsa mahrum bırakma davranışında bulunduğunu belirttiği ancak gözlemler esnasında yalnızca bir kez mahrum bırakma söyleminde bulunduğu ancak bunu hiç uygulamadığı anlaşılmaktadır.

4.4. Çalışma Öncesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışları Yönetebilmek İçin Tercih Ettikleri Disiplin Modelleri Yönelik Bulgular

Çalışmanın başında, duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim"i almadan önce yapılan ön görüşmelerde öğretmenlere sınıf içinde yaşanabilecek istenmeyen davranış örneklerini içeren üç farklı senaryo örneği verilmiş ve bu durumlar karşısında uyguladıkları ya da uygulayacakları yöntemler sorularak tercih ettikleri disiplin yöntemlerine dair ipuçları aranmıştır.

Örnek Durum 1: Çocuklar dışarıda bir süre oynadıktan sonra içeri girerek sanat etkinliğine geçmek üzere toplanmaya başlamışlardı. Bu sırada Arda öfkeli bir şekilde sıra üzerinde duran etkinlik kağıdını buruşturarak arkadaşı Semih'in kafasına attı. Bu durumda ne yapardınız?

Örnek durum 1 olarak verilen aynı senaryoya yönelik Ö1 önce davranışının yanlış olduğunu ve arkadaşından özür dilemesi gerektiğini anlatmaya çalışacağını sonrasında ise mahrum bırakma cezası vereceğini belirtmiş görüşlerini *"Önce Arda'nın yanlış yaptığını ifade etmeye çalışırım beni dinlemesi için göz hizasına inerim. Olabildiğince beni dinlemesi için müdahale ederim konuşmaya çalışırım arkadaşından özür dilemesi gerektiğini davranışının yanlış olduğunu ve ona zarar verdiğini söylerim. Eğer devam ederse de sandalyesini alıp yanıma oturtabilirim ya da başka bir köşeye oturtup uzaklaştırmaya çalışırım hatasını anladığında arkadaşından gelip özür dilediğinde tekrar bir etkinliğe, oyuna, aktiviteye katılmasına izin verebilirim. Bu şekilde bir davranış sergileyebilirim."* cümleleri ile ifade etmiştir.

Verilen ilk senaryo karşısında Ö2 öncelikle Arda'nın neden böyle bir davranış sergilediğini anlamaya çalışacağını, sonrasında sakinleştiğinde arkadaşı ile iletişime geçmesini teşvik edeceğini dile getirmiş görüşlerini *"Aslında Arda bunu neden yaptı? Hani onun bir öncesi bir durum vardır büyük ihtimalle. Arkadaşı ile yaşadığı bir şey olabilir hani o ona bağlı birazcık da. Ama Arda genel olarak öfkeli bir çocuksa ve arkadaşlarına bu şekilde davranıyorsa zaten Ardayı alırım arkadaşına karşı bu hareketinin yanlış olduğunu anlatırım. Dediğim gibi yanımda bir süre sakinleşmesini beklerim. Arkadaşı ile hani yaptığının yanlış olduğunu anladıktan sonra konuşmasını iletişime geçmesini beklerim çünkü arkadaşının da yüzüne atıyor kağıdı bir etkileşim var orada. Sadece kağıdı alıp kenara atsa belki arkadaşını bu durum etkilemeyecek ama orada bir arkadaşına hareketi olduğu için orada arkadaşıyla da iletişime geçmesini, yanlış bir davranış yaptığını arkadaşına da anlatmasını sağlarım. Yani arkadaşından da özür dilemesini isterim açıkçası. Yani zorla değil ama yaptığı yanlışın*

farkında varıp hani arkadaşından özür dilemesini beklerim böyle bir durumda." şeklinde açıklamıştır.

Örnek Durum 2: Kitap okuma saatinde Aslı öğretmen çocuklara kitap okuyor, arada sorular soruyordu. Eylül sorulara cevap vermeyi çok seviyordu. Aslı öğretmen Eylül'ün sorulara cevap vermesine izin veriyordu ancak tüm sorulara Eylül cevap vermek istiyordu. Öğretmen sorduğu son birkaç soruda Eylül'e değil diğer arkadaşlarına söz verip Türkçe etkinliğini sonlandırarak yeni bir etkinliğe geçeceklerini söyledi. Eylül ağlayarak "Ben başka bir etkinliğe katılmayacağım" diye bağırdı.

Verilen ikinci örnek durumda Ö1 öncelikle çocuğa neden katılmak istemediğini sorarak iletişim kuracağını söylemiş ve görüşlerini *"Böyle bir durumda da neden etkinliğe katılmak istemediğini sorarım önce ondan sonra eğer bana bahsederse öğretmenim sen bana söz hakkı vermedin, ben söyleyemedim söylemek istediklerimi derse de diğer sorularda sana söz hakkı verdim. Herkese her soruda söz hakkı vermiyorum ufak ufak paylaşıyoruz tarzı bir şey söyleyebilirim. Etkinliğe katılmasını isterim. Eğer katılmak istemezse de zorlamam yani. Katılmak istemiyorsan oturabilirsin derim."* diyerek dile getirmiştir.

Aynı örnek duruma yönelik Ö2 sınıf kurallarının bu konuda daha net olması gerektiğini söylemiş ve görüşlerini *"Bu tarz öğrencim var zaten sınıfta. Hep ben hep ben. Dediğim gibi bu çocuklar hani bazı öğrencilerimde daha baskın bu durum. Hep ben söyleyeyim, hep ben birinci olayım, hep ben önde gideyim şeklinde. Parmak kaldırıyor söz hakkı veriyorum zaten sürekli sürekli ona söz hakkı vermem birincisi. Yani zaten şuradaki kural bence sınıf içerisinde belli kurallar olması gerekiyor. Tamam hani 4 yaş çocuğu belki çok kural olmaması lazım ama bazı şeylerde de karmaşa olmaması için birbirlerini dinleyip daha rahat anlamaları için bilmeleri gerekiyor. Mesela parmak kaldırarak konuşma. Hep bir ağızdan konuşmamaları için çok uyarıyorum ben onları parmak kaldırarak konuşun diyorum ama hepsine söz hakkı vermeye çalışıyorum bu konuda. Ama birisi sürekli olarak ben konuşacağım ben konuşacağım diyorsa onu uyarıyorum ve ona söz hakkı vermiyorum. Bir kere iki kere tamam ama tüm etkinlik boyunca bu durumu yaşayamayız. Bu sefer diğer çocuklarda da ee hep o konuştu ben konuşamadım hissiyatı oluyor kendilerini kötü hissediyorlar. Bu konuda ben bir sınır koyuyorum açıkçası sürekli hani aman üzülmesin aman ağlamasın şeklinde bir yaklaşımda bulunmuyorum. Beklemesi gerekiyorsa beklemesi taraftarıyım. Sonrasında eğer ki ağladıysa bu durumda yarın yine etkinliklerimiz olacak, yine sana söz hakkı vereceğim ki dediğim gibi dün yaşadık bir çocuğumla yarın yine çıkacağız, yarın oynarsın devamını, yine yarın da sen konuşabileceksin bugün her şeyi sen konuşamazsın*

arkadaşların da bu sınıfta onların da konuşması gerekiyor şeklinde çocuğu sakinleştirmeye çalışırım ki sakinleşeceğini de düşünüyorum. Belli bir süre tabii ki de inatlaşıyorlar ama sonrasında unutuyorlar. Dikkatini farklı yöne çekiyoruz. Hadi gel başka bir şey yapalım şeklinde o orda sonlanıyor." ifadeleriyle açıklamıştır.

Örnek Durum 3: Serbest zaman sonrasında öğretmen çocuklara dönerek "Haydi bakalım şimdi oyuncakları toplama zamanı" diyerek birlikte oyuncakları yerlerine koymalarını istemiştir. Ancak Ahmet ve Duygu, öğretmeni duymazdan gelerek oyuncakları toplamamış, aksine sınıf içinde koşturarak arkadaşlarının da toplamasına engel olmuştur.

Örnek durum 3 olarak verilen son senaryo örneği karşısında ne yapacağı sorulan Ö1 oyuncakları toplayan çocukları sırayla oturtarak kalan kısmı toplamayan çocukların toplaması gerektiğine yönelik söylemlerde bulunduğunu *"Şöyle sınıfta da yapıyorum zaten bunu ara ara eğer çocuklardan birçoğu oyuncakları toplamışsa ve hani mesela oyuncakları masalara bölüyorum daha çok kendi oyuncaklarını toplayıp diğer oyuncakları diğer masalardaki oyuncakları toplamalarına yardım ediyorsa eğer ben toplayan çocuklara siz oturun artık diyorum. Atıyorum Ayşe sen otur Cansu sen otur diyorum. Ondan sonra işte o koşturan çocuklara da hadi bakalım şimdi bu tarafı kalan kısmı siz topluyorsunuz diye bir şey yapıyorum çünkü onlar topluyor bir de bakıyorum kargaşa da çıkıyor öbürleri koşarken bu sefer oyuncak alanında da bir şey oluyor olabildiğince o alanı boşaltıp çocuklara şey yapıyorum siz oturun o kısmı arkadaşlarınız toplayacak deyip o şekilde."* cümleleriyle dile getirmiştir.

Verilen son senaryo örneğine yönelik Ö2 ise sınıfı toplamanın sınıf içi bir kural ve sorumluluk olduğunu hatırlattığını belirterek yaptığı uygulamaları "*Yani Ahmetle Duygu o sırada büyük ihtimalle oyuncaklarla oynamadıklarını iddia ediyorlardır. Neden toplamadıklarını sorarım böyle bir durumda. Biz onunla oynamadık, biz ona ellemedik… ama burası bizim sınıfımız, bütün oyuncaklar bizim sorumluluğumuzda. Hepsini birlikte toplamamız gerekiyor. Hani sen dağıttın sen toplayacaksın değil de hep birlikte sınıfımızın güzel olması için, temiz olması için çocukları yönlendiriyorum ki çok yaşıyorum bunu dediğim gibi böyle bir problem genelde oluyor çünkü evde de aynı şey oluyor. Dağıttığı oyuncakları anne baba topladığı için bu sınıfta da aynı şeyi yapmak istiyorlar. Beraber toplayalım hadi ben de yardım edeyim şeklinde ama kesinlikle onların oradan bir ya da iki oyuncak toplamasını sağlarım. Yani istemiyorlarsa toplamayacaklar diye bir durum yok. Gerekiyorsa yanlarında dururum destek olurum ve o oyuncakları toplamalarını sağlarım. İki tane üç tane*

bile olsa benim için o anda o görevi yerine getirmeleri için kısmen yeterli." cümleleri ile açıklamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde tercih ettiği disiplin modelini belirlemek adına kullanılan bir başka araç ise araştırmacı tarafından geliştirilen *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"*dur. Araştırmacı ilk iki hafta boyunca yaptığı gözlemler ve aldığı gözlem notları neticesinde iki öğretmen için de formu doldurmuş, 5'li likert tipte olan form için "her zaman yanıtı için 5, sıklıkla için 4, bazen için 3, nadiren için 2 ve hiçbir zaman için 1 puan" verilerek puanlar toplanmıştır. Çalışma öncesi Ö1'in *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"*ndan aldığı toplam puanlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8

Çalışma öncesi Ö1'in "Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"ndan aldığı toplam puanlar

Disiplin Modeli	**Puan**
Canter'ın Güvengen Disiplin Modeli	47
Skinner'ın Davranış Değiştirme Modeli	45
Dreikurs'un Ussal Sonuçlar Modeli	15
Ginnott'un Uygun İletişim Teorisi Modeli	13
Glasser'in Gerçeklik Terapisi - Kontrol Modeli	13
Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	12
Duygu Koçluğu	12

Duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" almadan önce araştırmacı tarafından ilk iki hafta boyunca yapılan 12 saatlik gözlemler neticesinde doldurulan gözlem formu incelendiğinde Ö1'in en yüksek puan aldığı iki disiplin modelinin Canter'ın Güvengen Disiplin Modeli ve Skinner'ın Davranış Değiştirme Modeli olduğu görülmektedir. Bu iki model de alanyazında Davranışçı (Başar, 1999) ya da Müdahaleci Disiplin Modeli olarak anılmaktadır (Aksoy, 2001). Her iki yaklaşımda da, öğretmenin otoriter olması, sebeplere değil davranışa odaklanması, ceza-ödül yöntemine başvurması gibi ortak özellikler bulunmaktadır. Bu yaklaşımlarda öğretmen kural koyucudur ve kuralları bireysel farklılıkları gözetmeksizin uygular. Kurallar konusunda hassastır ve mahrum bırakma gibi ceza yöntemlerine başvurur (Özgün, 2018; Pala, 2005; Sarı, 2005). Ö1'in en düşük puan aldığı disiplin modellerinin ise Thomas Gordon'un Etkili

Öğretmenlik Eğitimi Modeli ve Duygu Koçluğu olduğu görülmektedir. Bu anlamda Ö1'in çocukla olumlu iletişim kurma, çocuğun davranışının altında yatan nedeni anlama, ona çözüm yolları bulma konusunda yardım etme gibi konularda eksik olduğu söylenebilir.

Çalışma öncesinde Ö2'nin *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"*ndan aldığı toplam puanlar Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Çalışma öncesi Ö2'in "Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"ndan aldığı toplam puanlar

Disiplin Modeli	**Puan**
Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	35
Ginnott'un Uygun İletişim Teorisi Modeli	34
Dreikurs'un Ussal Sonuçlar Modeli	33
Glasser'in Gerçeklik Terapisi - Kontrol Modeli	31
Canter'ın Güvengen Disiplin Modeli	21
Skinner'ın Davranış Değiştirme Modeli	20
Duygu Koçluğu	20

Ö2'nin gözlem formundaki puanlar incelendiğinde en yüksek iki puanı müdahaleci olmayan disiplin modellerinden (Aksoy, 2001) olan Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli ve Ginnott'un Uygun İletişim Teorisi Modelinden aldığı görülmektedir. Müdahaleci olmayan yaklaşımlar hümanist felsefeye dayanmakta ve çocuğun ihtiyaçlarını anlayıp karşılamayı amaçlamaktadır (Aksoy, 2001; Özgün, 2018). Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi modelinde öğretmen anlayışlı ve sakindir (Şişman, 2020). Ayrıca çocukla öğretmen arasında güvenli ilişki kurmak önemlidir (Aksoy, 2001). Ö2'in ilişkilere önem veren bir öğretmen olmasına karşın Duygu Koçluğu puanının düşük çıkmasının sebebi olarak ise olayların sebebini anlamaya çalışsa da çocukların duygularını göz ardı etmesi, sorunun çözümü konusunda çocuğa rehberlik etme konusunda yetersiz kalması ve çözümü kendi bulması olarak gösterilebilir.

Hem yapılan gözlemler hem de öğretmenlerle yapılan görüşmeler dikkate alındığında Ö1'in çalışma öncesinde Canter'ın Güvengen Disiplin Modeli başta olmak müdahaleci disiplin modellerine yakın olduğu, Ö2'nin ise Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Modeli başta olmak üzere müdahaleci olmayan disiplin modellerini sınıf yönetiminde tercih ettiği söylenebilir.

4.5. Duygu Koçluğu Yaklaşımı Konusunda Okul Öncesi Öğretmenlerine Eğitim Sonrası Verilen Mentörlük Desteğinin Öğretmenlerin Duygu Koçluğu Yaklaşımını Uygulama Durumlarına Etkisine Yönelik Bulgular

Yapılan ön görüşmeler ve 2 hafta süren gözlemler sonrasında öğretmenler Duygu Koçluğu (Emotion Coaching) Uluslararası Akredite Uygulayıcı Eğitmeni olan Prof. Dr. Nalan Kuru'dan duygu koçluğu yaklaşımının temel alındığı "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" almışlardır. Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen eğitim 2 gün ve toplam 5 saat sürmüştür.

Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim, katılımcıların duygu koçluğu yaklaşımının felsefesi ve temel kavramları hakkında bilgi vermek, günlük yaşamda nasıl uygulayabileceklerine dair örnekler ile konuya yönelik farkındalık geliştirilmesi amacıyla hazırlanmış bir eğitimdir. İlk bölümde duygu koçluğunun temel kavram ve adımlarının yer aldığı kuramsal kısım, ikinci bölümde ise uygulamalı analizler yer almaktadır.

Eğitimde duyguların gelişim ve öğrenmedeki önemi anlatılmakta, duygu, öğrenme ve davranış arasındaki bağ açıklanmakta ve yapılan interaktif etkinlikler sayesinde katılımcıların kendi hayatlarından örnekler bulmaları sağlanmaktadır. Sınıf ve ev ortamında duygulara nasıl yer açılabileceği tartışılarak duygu koçluğu hakkında detaylı bilgiler verilmekte ve yaklaşımın temel dört adımı açıklanmaktadır. Bu dört adım şu şekildedir;

1. Çocuğun duygularını fark etmek ve anlamak,
2. Çocuğun duygularını adlandırmak ve empati kurmak,
3. Gerektiğinde çocuğun davranışlarına sınır koymak,
4. Çocuğa problem çözmesinde yardımcı olmak

Bununla birlikte duygu koçluğunun bu temel adımlarının nasıl kullanılacağı uygulamalı senaryo örnekleri üzerinden tartışılarak adım adım "Duygu Dostu Öğretmen/Ebeveyn" olmanın yolları anlatılmaktadır.

Eğitimin ardından araştırmacı tarafından toplam 8 hafta boyunca mentörlük süreçleri yürütülmüştür. Araştırmacı, Duygu Koçluğu (Emotion Coaching) Uluslararası Akredite Uygulayıcı Eğitmeni olan Prof. Dr. Nalan Kuru'dan hem temel düzey hem ileri düzey olmak üzere iki kez eğitim almış, aldığı ileri düzey eğitim sonrasında Emotion Coaching uygulayıcısı olmaya hak kazanmıştır. Mentörlük süreci boyunca araştırmacı her hafta, haftada bir gün olmak üzere gözlemlere devam etmiş ve bu süreçte öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandığı yaklaşımları, tercih ettiği disiplin modellerini, çocukların istenmeyen davranışlarını ve duygu koçluğu yaklaşımını çocuklar ile olan iletişimlerinde uygulama durumlarını

izlemiştir. Her hafta yapılan gözlemlerin ardından notlar alınmış ve haftanın sonunda öğretmenler ile yapılan ve yaklaşık bir saat süren çevrimiçi görüşmelerde bu notlar tartışılmıştır. Her öğretmen ile ayrı ayrı toplamda sekizer kez gerçekleşen görüşmelerde öğretmenlerin istenmeyen davranış karşısında nasıl bir yol izledikleri onlara kendi yaşadıkları örnekler üzerinden verilmiş ve "Duygu Koçluğu yaklaşımını kullanan bir öğretmen bu durumu nasıl çözerdi? Sizce burada hangi adımlar var? Nasıl bir yaklaşım duygu koçluğuna daha uygun olurdu?" gibi sorularla yöntemi daha iyi anlamaları ve içselleştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Her hafta yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.5.1. Eğitim Sonrası İlk Mentörlük Görüşmesi: Öğretmenlerle yapılan ilk çevrimiçi mentörlük görüşmesi duygu koçluğu yaklaşımını henüz sınıflarında uygulamadan önce, eğitimin hemen sonrasında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmenlere eğitim ile ilgili sorular sorulmuş sonrasında kendi sınıflarında yaşadıkları olaylar verilerek yaşanılan duruma eleştirel bakmaları istenmiş ve duygu koçluğu yaklaşımına göre aynı durum karşısında nasıl bir yöntem izlemeleri gerektiği ile ilgili tartışılmıştır.

"Eğitime dair aklınızda en çok ne kaldı?" sorusuna yönelik Ö1 her duygunun kabul edilebilir olduğunun farkına vardığını belirterek görüşlerini *"En çok yanlış duygu yoktur yanlış davranış vardır sözünden etkilendim. Gerçekten duygularda sorun yok aslında. Örneğin kıskançlık duygusu hep kötü gibi söyleniyor ama aslında kötü değil normal bir duygu önemli olan o duygu ile ilgili nasıl davrandığımız."* sözleri ile ifade etmiştir. Ö2 ise aynı soruya *"Duygularımızı fark etmemizin önemini anladım. Duygu yoksa öğrenme de yok."* cevabını vermiştir. Her iki öğretmenin cevabı da duyguların hayatımızdaki önemine dikkat çekmektedir.

"Duygu Koçluğu yönteminin uygulanabilirliğine dair neler söylersiniz?" sorusuna yönelik Ö1 yöntemin güzel olduğunu ancak kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olabileceğine dair görüşlerini *"Aslında güzel bir yöntem ama herkesle tek tek ilgilenmek zor olabiliyor. Mesela S. ağladığında onunla daha uzun süre kalıp yardımcı olabilirdim ama etkinliğe devam etmem gerekiyordu. Sınıfta bir kişiyle ilgilenirken diğerlerini bırakmak zor oluyor. Bazen fırsat olmuyor. Bir de aslında önce kendimizi de sakinleştirmemiz gerektiğini düşünüyorum. Yöntemi önce kendi üzerimizde kullanabiliriz."* şeklinde ifade etmiştir. Aynı soruya yönelik Ö2 de benzer sözler söyleyerek görüşlerini *"Uygulanabilir bir yöntem olduğunu düşünüyorum ancak sınıf mevcudu da çok önemli. Ayrıca aile de çok önemli. Biz aileler ile ortaklaşa çalıştığımızda daha etkili oluyor. Ama aileler bunu yapabilir mi, ne kadar*

yapabilir bilemiyorum. Yalnızca öğretmen bir yere kadar etkili oluyor. Bir de yaş grubu da önemli bence. 4 yaş grubu duygularını hemen dışa vuran bir grup. Aslında onlarla bu duyguları konuşmak için imkan oluyor." sözleri ile dile getirmiştir. Her iki öğretmen de yöntemin uygulanabilir olduğunu ancak kalabalık sınıfların uygulamayı zorlaştırabileceğinden bahsetmiştir. Ö1 yöntemi kendi duygularımızı düzenleme konusunda da kullanabileceğimize dikkat çekerken Ö2 süreçte ailenin de önemli bir unsur olduğuna vurgu yapmıştır.

Eğitime dair görüşlerini paylaştıktan sonra her iki öğretmene de sınıflarında eğitim öncesinde yaşadıkları olaylardan üçer örnek durum gösterilmiş ve bu durumları duygu koçluğu eğitimi almış bir öğretmen olarak nasıl çözebilecekleri sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan tartışmalar sonucunda; Ö1'in duygu koçluğu yaklaşımının dört temel adımını kullanırken *"Nerede, hangi basamağı kullanıyorduk?"* gibi sorular sorduğu, duyguları ifade etme ve çözüm için çatı oluşturma konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür. Ö2'nin duygu koçluğunun adımlarını genel olarak daha iyi anladığı ve benimsediği, duyguları tanımlama kısmında biraz eksik kaldığı, problem çözme aşamasında ise çocuğa rehberlik etmek yerine genellikle çözümü kendi bulduğu görülmüştür. Sınıf ortamının gözlenmesi, öğretmenlerin uygulama esnasındaki eksiklerinin belirlenmesi ve ihtiyaca yönelik olarak bu anlamda destek verilmesi ile öğretmenlerin yöntemi doğru uygulayarak zamanla daha da içselleştirecekleri düşünülmektedir.

4.5.2. Eğitim Sonrası İkinci Mentörlük Görüşmesi: Eğitim sonrası gerçekleştirilen ikinci çevrimiçi görüşmelerde öğretmenlere "Duygu koçluğu yaklaşımını sınıf ortamında kullandığınız ilk haftadaki deneyiminiz hakkında neler söylersiniz?" sorusu sorulmuştur. Ö1 ilk haftaki uygulamalarına dair görüşlerini *"Çocukların bir kısmında yöntemin işe yaradığını düşünüyorum. Bu hafta tamamen yapamasam da en azından hep altındaki sebepleri anlamaya çalıştım. Sınıf mevcudu az olduğunda daha etkili müdahale edebildim. Etkinlik arası hareketli şeyler yaptırdığımda iyi oldu. Mesela bu hafta kahvaltıdan dönünce etkinliğe başlamadan hep spor yaptık. Yöntemin etkili olduğunu düşünüyorum ancak sınıfın ortamı çok etkiliyor. Sınıftaki çocuklar çok etkiliyor. Örneğin bir çocukla duygu koçluğu yaparken bir diğeri gelip bir şey söyleyebiliyor o sırada nerede kalmıştık ne diyordum aklım karışabiliyor. Senaryoları gördükçe tecrübe ettikçe öğreniyorum. Çözüm bulmakta zorlanıyorum aklıma hemen çözüm gelmiyor şimdi ne demeliyim diye düşünüyorum. Çocuğun da sizi anlıyor olması lazım bazen çok kapalı oluyorlar hiçbir şekilde yaklaşamıyorsunuz."* şeklinde ifade etmiştir.

Ö2 ise aynı soruya yönelik fikirlerini *"Ben de aslında genelde arabuluculuk yapmaya onları anlamaya çalışırım. Farklı bir durum olduğunda bazen kestirip atarım çünkü bazı*

durumlarda çocuğun üzerine gidemiyorsunuz ama şeyi çok sevdim böyle çocukların duygusunu hissetmeyi öğrenmeyi yani işte biliyorum anlıyorum, bu durumdan çok üzüntü duydun, işte bu durum senin canını sıktı işte bazen böyle şeyler yaşayabiliriz tarzında çocuklara dönüt vermek daha duygusal anlamda aramızdaki bağı güçlendirdiğine inanıyorum. Aslında aramdaki bağ güçlüydü ama bir tık daha şey olmuş olabilir. Güzel bir yöntem ancak tabi her zaman bu dozda olabilir miyim? Yani bunu uygulamak için daha sakin bir ortam lazım daha huzurlu bir ortam lazım ama dediğim gibi sevdim. Sınıf mevcudu beni zorlayan kısım. Hiçbirine gelmesin diyemem tabii ki ama biri gelmediğinde çok fark ediyor gerçekten. Zorlayıcı çocuk üç tane olsaydı belki daha sakin bir süreç geçebilirdi ama bir sınıfta beş, altı tane olması gerçekten çok etkiliyor. Ama genel olarak uygulanabilir olduğunu düşünüyorum." sözleri ile ifade etmiştir.

Araştırmacı eğitim sonrası yaptığı ilk gözlemlerde her iki öğretmenin de duygu koçluğu yaklaşımını istenmeyen davranışlar karşısında sıkça kullanmaya çalıştığını gözlemlemiştir. Bunun yanında Ö1'in sınıf yönetiminde bazı değişiklikler yaptığı, sınıfında çocuklara daha sık sorumluluk verdiği, etkinlik aralarında müzik açarak çocukların hareket etmesine imkan sağladığı, daha olumlu ve teşvik edici cümleler kurduğu görülmüştür. Bu durumları içeren örnekler şu şekildedir;

C. D'yi rahatsız ediyordu öğretmen C.'yi *"Bana boyaları dağıtmamda yardım eder misin?"* diye yanına çağırdı.

Boyalarla oynayan C.'ye öğretmen *"C. sen ne olmak istiyorsun"* diyerek dikkat topladı. *"Terzi"* cevabı veren çocuğa öğretmen; *"Hadi o zaman bir terzi çizmek ister misin?"* dedi.

Ö1'in istenmeyen davranışlar karşısında duygu koçluğu yaklaşımını uygulama durumlarına yönelik örnekler ise şunlardır;

C. etkinlik kağıdının arkasını boyamak istedi. Öğretmen *"Şu an etkinliği yapmamız gerekiyor. Arkasını mı boyamak istiyorsun? Tamam anlıyorum ama şu an etkinlik yapmalıyız ben sana etkinlik sonrası boş kağıt versem olur mu? Neden boyamak istiyorsun?"* diye sordu. Çocuk *"Çünkü hayvan yapmak için"* dedi. Öğretmen, *"Tamam şimdi hepimiz etkinliği yapıyoruz bu etkinlikten sonra sana boş kağıt vereyim istediğin hayvanı çiz olur mu? Anlaştık mı?"* diye sordu. Çocuk *"Tamam"* dedi ve etkinliği yapmaya başladı.

Öğretmen keyifsiz olan E'ye sordu; *"Ne oldu canın sıkkın gibi?"*

E., *"Babamı özledim"* dedi. Bunun üzerine öğretmen, *"Babanı özledin anlıyorum. Ben de babamı özlüyorum ama her gün okula geliyorum sonra akşam olunca onu tekrar görüp*

sarılabiliyorum. Şimdi ne yapalım biliyor musun? İstersen babanın resmini çiz, akşam ona gösterirsin eminim çok mutlu olur, tamam mı?" Çocuk *"Tamam."* dedi ve babasının resmini çizmeye başladı.

Buradaki örneklerde görüldüğü üzere Ö1 çocukların yaşadığı duygu durumlarını anlamaya çalışmış ve çözüm üretmiştir. Duygu koçluğu adımları incelendiğinde ilk adımda çocuğun duygusunu anlamak ve yansıtmak yer almaktadır. Burada öğretmen çocuğun duygu durumunu anlamaya ve ona anladığını ifade etmeye çalışmış ancak yeterince duygu üzerinde durmadan bu basamağı hızlıca geçmiştir. İkinci olayda ikinci adımı kullanmış *"Ben de babamı özlüyorum"* diyerek empati cümlesi kurmuştur. İlk olayda ise *" ..ama şu an etkinlik yapmalıyız"* cümlesi ile sınır koyarak üçüncü adımı gerçekleştirmiştir. Dördüncü basamak olan problem çözmeye gelindiğinde ise öğretmen aceleci davranarak her iki durumda da çözümü kendisi söylemiş, çatı oluşturmamıştır. Bulduğu çözümler çocuklar tarafından olumlu karşılanarak davranışlar kısa sürede çözülse de duygu koçluğunun son adımı kullanılırken çocuğun kendi problemini çözmesi konusunda öğretmenin rehberlik etmesi gerekmektedir. Ancak duygu koçluğu diline çocuk ve öğretmen alışana kadar bir süre çözümün öğretmen gelmesi normal karşılanmakta, zamanla çözümün çocuğa bırakılması hedeflenmektedir.

Ö2'nin sınıfında çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladığı duygu koçluğu yaklaşımına yönelik örnek durumlar ise şunlardır;

Sınıfta birkaç çocuk koşuyorlardı. Öğretmen; *"Biliyorum şu an sınıfta koşmak istiyorsunuz ama sizce uygun mu? Küçükken ben de sınıfta koşmayı çok severdim ama düştüm. Sınıfta koşmak tehlikeli olabilir. Peki koşmak haricinde ne oynayabilirsiniz? Hadi seçin bakalım, mesela ne oynayabilirsiniz?"* T. *"Oyuncaklarla"* diye cevap verdi. Öğretmen *"Mesela hangi oyuncak hadi seç bakalım."* dedi.

K. arkadaşının oynadığı oyuncağı elinden aldı. Öğretmen*; "Canım, biliyorum oyun oynamak istediğini anlıyorum, ben de okulda oyun oynamayı çok severdim ama nasıl oynamamız gerekiyor? Arkadaşlarımızın elinden oyuncak alırsak o oyun olur mu? Nasıl yapalım peki şimdi? Çözümünüz nedir?* dedi. Çocuk *"Sırayla oynayalım"* diye karşılık verdi.

B. arkadaşı ile oynarken bazı legoları yaptıkları kulenin üstünden arkadaşına atıyordu ve biri arkadaşının başına geldi. Öğretmen *"Tatlım o şekilde oynamak hoşuna gidiyor ama arkadaşının başına geldi. Bir keresinde arkadaşım da benim başıma atmıştı çok acımıştı."* B. bunun üzerine *"Git buradan"* diye bağırdı.

İlk iki örnek incelendiğinde Ö2'nin duygu koçluğunun dört adımını da uygulamaya çalıştığı görülmektedir. Çocukların yaşadığı duygu durumunu tanımlamış, empati içeren

örnekler vermeye çalışmış, sınır koymuş ve çözümü çocuğun bulması için sorular yöneltmiştir. Ö2'nin Ö1'e oranla yöntemi daha kolay içselleştirdiği, özellikle problem çözme aşamasında çocuğun fikrini almaya çalıştığı söylenebilir. Ancak son örnekte kurduğu empati cümlesi davranışı sergileyen çocuğa yönelik değil çocuğun davranışının etkilediği çocuğa yöneliktir. Bunun yanında empati cümleleri doğal olmaktan biraz uzak kalmaktadır. Ayrıca her iki öğretmende de ilk basamağın hızlıca geçildiği duygu ve davranış arasında bağ kurma kısmının atlandığı tespit edilmiştir. Tüm eksikliklere rağmen eğitim sonrası ilk haftada her iki öğretmen de büyük bir özveri ile istenmeyen davranışlar karşısında duygu koçluğu yöntemini sıkça kullanmıştır.

4.5.3. Eğitim Sonrası Üçüncü Mentörlük Görüşmesi: Yapılan üçüncü mentörlük görüşmesinde her iki öğretmene de o hafta sınıflarında duygu koçluğu yaklaşımını kullandıkları durumlar örnek olarak verilmiş ve adımlar üzerine tartışılmıştır.

Ö1'in sınıfında yaşadığı ve örnek olarak üzerinde tartışılan durumlardan bir tanesi aşağıda örnek olarak verilmiştir.

C. F'yi kalemin ucu ile dokunarak rahatsız ediyordu. Öğretmen: *"C. arkadaşına bir şey mi söylemek istiyorsun?* Çocuk *"Evet"* dedi. Öğretmen *"Tamam ama arkadaşın bu durumdan rahatsız olmuş sanırım. F., C. sana nasıl yaklaşsa rahatsız olmazsın? Başka nasıl yapalım? Mesela ismi ile seslensen rahatsız olmaz belki".* C. hareketi tekrar etti. Öğretmen: *"Ama konuşup anlaşmıştık arkadaşın sen böyle yaptığında rahatsız oluyor. Başka türlü yapalım mı? İsmiyle seslen ya da kalem ucu uçsun ama arkadaşına dokunmasın olur mu? Çünkü ucu ona zarar verebilir. Dikkat edelim olur mu? Bak o sinek şimdi uçsun uçsun ama kalem gelip böyle kağıdını boyasın. İstersen şuraya konsun."* Öğretmenin bulduğu çözüm C.'un hoşuna gitti ve bir süre kalemi arkadaşına dokundurmadan gezdirip kağıdına bir şeyler çizdi. Ö1 bu olayda duygu koçluğunun ilk adımını F'nin duygularını yansıtmakta kullanmış ancak C.'nin duygularına dair bir şey söylememiştir. F.'nin rahatsızlığını dile getirdikten sonra hızlıca çözüme yönelmiş, çözüm önerisini öncelikle F.'ye sormuş cevap alamayınca her ikisine de yöneltmiş ve hızlıca kendi çözümünü söylemiştir. Sınırı net bir şekilde belirtmediği ve öğretmenin söylediği çözüme C. onay vermediği için davranış tekrarlanmıştır. Öğretmen ikinci kez çözüm önerisi almak için C.'ye yönelmiş, C. bir cevap vermeyince kendi çözümünü dile getirmiştir. Bu kez çözümü beğenen çocuk davranışını değiştirmiştir.

Mentörlük sürecinin üçüncü haftasında sınıfta yaşanan üç örnek olay incelendikten sonra Ö1 araştırmacıya duygu koçluğu yaklaşımını kullandığı zamanların oldukça etkili olduğunu ancak yalnızca istenmeyen davranış karşısında değil öncesinde de çalışma

yapılmasının iyi olacağını dile getirmiş ve araştırmacıdan bu konuda öneriler istemiştir. Bunun üzerine önlemsel çalışmanın önemine değinilerek çocuklara duygularını ifade edebilmeleri için kitap ya da örnek olaylarla alan açılabileceğinden bahsedilmiş ve fikir alışverişi yapılmıştır.

Mentörlük desteğinin üçüncü haftasında Ö2'nin sınıfında yaşanan ve duygu koçluğu yaklaşımının uygulandığı üç örnek olay incelenmiş, yaklaşımın adımları ve doğru bir uygulamanın nasıl olması gerektiği ile ilgili konuşulmuştur. Tartışılan örnek durumlardan biri aşağıda verilmiştir.

T., M.'nin elinden topu çekip aldı. M. ağlayarak öğretmeninin yanına geldi. Öğretmen T.'ye dönerek *"Arkadaşının canı acımış farkında mısın? Nasıl oldu?"* T. hiçbir şey söylemeyince öğretmen *"Bu toplarla oynama saatiniz gelmedi. Farkındayım oynamak istediğinizin. Peki nasıl yapalım? Arkadaşının canı acımış, üzülmüş."* dedi. Bunun üzerine T. *"Özür dilerim."* dedi ancak M. kabul etmedi. Öğretmen *"Anlıyorum biraz fazla canın acımış, ama bu seferlik kabul edelim mi?"* dedi. M. hayır anlamında başını salladı. *"Nasıl yapalım o zaman? Yıkasak geçer mi?"* diye sordu öğretmen. Çocuk *"Geçmez"* dedi. *"Ne yapalım o zaman*" diye sordu tekrar öğretmen. M. *" Krem sürelim"* dedi öğretmen kabul etti ve eline krem sürdüklerinde çocuk kendini daha iyi hissederek arkadaşlarının yanına döndü. Burada yapılan duygu koçluğu durumunda öncelikle M.'ye yönelinerek yaklaşımın ilk adımında daha uzun kalınabilir, çocuğa fiziksel temas kurulabilirdi. Öncelikle M.'nin duygusunu kendisine yansıtmak (Canın acımış olmalı diyerek sarılabilir ya da başı okşanabilir) ve yapılan davranış ile duygu arasında bağ kurmak (arkadaşın elinden topu çektiği için canın yandı sanırım) daha iyi olabilirdi. Ayrıca T.'ye duygusunu yansıtmış (oynamak istediğinizin farkındayım) ancak bu şekilde davranmaması gerektiği ile ilgili net bir sınır koymamıştır. T.'ye yönelik çözüm önerisi sorduğunda öneri çatısını tam doğru kuramadığı için çocuk özür dilemiş ancak kabul görmemiştir. Sonrasında M.'ye yönelik problem çözme basamağı daha iyi ilerlemiş ilk fikir beğenilmemiş, ancak ikinci olarak çocuk kendi fikrini belirterek ortak bir çözüme kavuşulmuştur.

Üçüncü mentörlük görüşmesinde Ö2 bazı öğrencilerinde duygu koçluğu yapmakta çok zorlandığından bahsetmiş, onlara doğru yaklaşmaya çalışmasına karşın ulaşamadığını belirtmiştir. Bu durum üzerine fikrini *"Biz burada bir şey yapmaya çalışıyoruz ama aile çok önemli. Evde yaşadıkları şeyler onları çok etkiliyor, bu da sınıfa yansıyor."* şeklinde ifade etmiştir. Ö2'nin duygu koçluğu yaklaşımını kullanmasına karşın çocuğa ulaşamadığı duruma örnek olarak şu durum verilebilir;

B. arkadaşları ile bir sorun yaşadı öğretmen B.'nin yanına giderek *"Biliyorum arkadaşlarının bu davranışından rahatsız oluyorsun, anlıyorum seni"* dedi ancak B. *"Git"* diye bağırarak kaçtı. Öğretmen *"Tamam B. kendi kendine sakinleşmek istiyor sanırım"* dedi bir süre çocuğu yalnız bıraktı. Sonra yanına giderek *"Sinirlendiğin için böyle davranıyorsun ama bu şekilde bağıramazsın"* dedi ama çocuk tekrar *"Git burdan diyerek"* kaçmaya çalıştı. Gün içinde buna benzer diyaloglar farklı durumlarda birkaç kez daha tekrarlandı. Bu durumla ilgili duygu koçluğu yaklaşımını kullanarak çocuğa yaklaşmaya devam etmenin yanında çocuğun kendini daha değerli hissetmesini sağlayacak önlemsel çalışmalar yapılabileceği, sınıfta sorumluluk verilebileceği ve duygularını ifade edebilmesi için daha çok alan açılması gerektiği konuşularak fikir alışverişi yapıldı.

4.5.4. Eğitim Sonrası Dördüncü Mentörlük Görüşmesi: Yapılan dördüncü mentörlük görüşmesinde de yine öğretmenlere o hafta karşılaştıkları istenmeyen durum karşısında duygu koçluğunu nasıl uyguladıklarını incelemeleri için üçer örnek olay verildi. Ö1'in yaşadığı ve üzerine tartışılan durumlardan biri aşağıda örnek olarak verilmiştir.

K. arkadaşına vurdu. Öğretmen yanına giderek *"K. neden böyle bir şey yaptın?"* diye sordu. K. *"M. elimden kitabı çekti"* dedi. Bunun üzerine öğretmen *"Arkadaşın kitabı çektiği için rahatsız olmuş olabilirsin ama vurman doğru mu? Sana böyle davranılsa nasıl hissedersin? Rahatsız olduysan bana söyleyebilirsin."* dedi. Burada yaşanan olayda öğretmen sorunun ne olduğunu öğrenmeye çalışmış, duygu ve davranış arasında bağ kurmuştur (kitabı çektiği için rahatsız oldun). Ancak duygu koçluğunu tek taraflı yönetmeye çalışmış, M.'nin duygularını ve davranışını yansıtmamıştır. Ayrıca empati cümlesi eksik kalmış, sınırı net bir şekilde belirtmemiş, çözüm için çocuğa bir çatı oluşturmak yerine kendisi bir öneri getirmiştir. İlk dört haftalık mentörlük sürecine bakıldığında Ö1'in genellikle ilk adımı hızlı geçtiği, iki çocuk arasında yaşanan bir durum varsa mağdur durumda olan çocuğun duygularına değinmeyi zaman zaman unuttuğu ve çözümü çocuğa bırakmak, çatı oluşturmak yerine hızlıca kendisi çözüm ürettiği görülmektedir. Mentörlük desteği de genellikle bu konular üzerine konuşularak verilmektedir.

Ö2'nin dördüncü mentörlük haftası sürecinde yaşadığı ve tartışılan örnek durumlardan biri aşağıda verilmiştir.

A.bir anda çığlık attı. Öğretmen yanına gitti. *"Neden bağırdığını öğrenebilir miyim?"* A.*"Çünkü B. beni üzüyor."* diye cevap verdi. Öğretmen *"Seni üzdüğünün farkındayım ama bağırmamalıyız."* diyerek B.'ye döndü *"Canım anlıyorum sen de o kitabı istiyorsun…"* bu sırada B. cümlenin devamını dinlemeden tepkili davranarak ortamdan uzaklaştı. Öğretmen

tekrar A.'ya döndü ve *"Canım, arkadaşın da bu kitabı okumak istiyor nasıl yapalım?"* diye sordu. A.*"Önce ben okuyayım sonra o okusun."* diye kendi çözümünü dile getirdi. Bunun üzerine öğretmen *"Gidip arkadaşınla konuşur musun bunu?"* diye sordu. A.evet anlamında kafasını sallayıp arkadaşıyla konuşmak üzere uzaklaştı. Ö2 duygu koçluğunun adımlarını genel hatları ile doğru uygulamış çocuğun duygusunu yansıtmış, olay içerisindeki her iki çocuğa da duygu koçluğu yapmaya çalışmış ancak buna rağmen geçen hafta olduğu gibi B. tepkili davranmaya devam etmiştir. Bunun üzerine Ö2, B.'nin üzerine gitmeyerek A. ile devam etmiş, sınır koymuş (bağırmamalıyız) durumu ortaya koyarak çocuğa çözümünü sormuştur. (Arkadaşın da bu kitabı okumak istiyor nasıl yapalım?) Bunun üzerine çocuk kendi çözümü söylemiştir. Ö2'nin ilk dört haftalık mentörlük süreci incelendiğinde genel hatları ile duygu koçluğu adımlarını doğru uyguladığı, ilk hafta çok da doğal olmayan empati cümlelerini artık sürekli kullanmadığı, son basamak olan problem çözme basamağında ise genellikle çözümü çocuklara bıraktığı görülmektedir. Bunun sonucunda da artık çocuklardan kendi çözümlerini ürettikleri görülmeye başlanmıştır. B. ile ilgili tepkisel durum ise bu hafta da devam etmektedir.

4.5.5. Eğitim Sonrası Beşinci Mentörlük Görüşmesi: Mentörlük desteğinin beşinci haftasında da o hafta yaşanan istenmeyen davranışlara yönelik öğretmenlerin uyguladıkları duygu koçluğu yaklaşımı incelenmiş ve tartışılmıştır. Ö1'in o hafta yaşadığı durumlardan birine örnek olarak aşağıdaki olay verilmiştir.

C. H'nin saçlarına dokunuyordu. Duru bu durumdan rahatsız oldu. Öğretmen: *"C. ne konuşmuştuk seninle? Arkadaşın senin dokunmandan rahatsız oldu ama. Arkadaşına dokunmak istiyor olabilirsin anlıyorum ama izin almadan kimseye dokunamayız. Dokunmadan nasıl iletişim kurabilirsin?"* C.'den cevap alamayan öğretmen devam etti ve *"Eğer ona bir şey söylemek istiyorsan ismiyle seslenebilirsin ya da saçına dokunmak istiyorsan da "saçına dokunabilir miyim?" diye izin almalısın. Arkadaşını sevdiğini söyleyebilirsin olur mu?"* diyerek çözüm önerilerini sıraladı. Ö1 burada kural hatırlatarak sözlerine başladı. Hem H'nin rahatsız olduğunu belirtti hem de C.'nin duygusunu yansıtarak sınır koydu. Ardından son basamakta problemi çözmesi için çocuğa yöneldi. C.'den bir cevap alamayınca da öneri çatısı oluşturdu.

Ö2'nin o hafta yaşadığı ve üzerine tartışılan üç durumdan biri örnek olarak aşağıda verilmiştir.

P. Ö2'nin yanına gelerek *"Benimle kimse oynamıyor"* dedi. Öğretmen çocuğa dokunarak yanına oturttu ve *"Seninle oynamak istemiyorlar demek. Sen de bu duruma*

üzüldün. Biliyor musun bazen benimle de oynamayan arkadaşlarım oluyordu ben de üzülüyordum ama bekliyordum biraz. Ne yapmamızı istersin? Konuşalım istersen?" dedi sonra N'yi yanına çağırarak *"Söyle P. ne oldu?"* P. *" N. benimle oynamak istemiyor"* dedi. N. *"Biz oynuyorduk koşmalı oyun. P. yanımıza geldi biz rokete biniyorduk sonra P. küstü, oturdu."* diye durumu anlattı. *"Hmm.. .P'nin seninle oynamak istediğini anlamadın sanırım. N. senin neden küstüğünü pek anlamamış sanırım P. İstersen bir daha oynamayı deneyin. Ne yapalım? İstersen burada benimle oturabilirsin ya da gidip oynayabilirsin."* P. arkadaşlarıyla oyun oynamaya gitti. Buradaki örnekte Ö2 duygu koçluğunu çok doğal bir şekilde gerçekleştirmiştir. Öncelikle ilk adımda durmuş, çocukla konuşmak için yanına almış, durumu ifade etmiş (seninle oynamak istemiyorlar demek), duygu ve davranış arasında bağ kurarak duygusunu yansıtmış (seni yanına almadıkları için üzüldün) sonrasında da kendi hayatından empati cümlesi kurarak örnek vermiştir. Ardından kendini ifade etmesi için sorun yaşadığını arkadaşını da duruma dahil etmiş, olayı bir kez de ondan dinlemiştir. Sonrasında durumu eksik de olsa tekrar ifade etmiş (Burada N.'ye dönüp "P. onunla oynamak istemediğinizi düşündüğü için üzülmüş" diye duygularını ifade etmesinde yardımcı olunabilirdi.) ve çözüm bulması için çocuğa öneri çatısı oluşturmuştur.

4.5.6. Eğitim Sonrası Altıncı Mentörlük Görüşmesi: Mentörlük desteğinin altıncı haftasında yine o hafta yaşanan istenmeyen davranışlara yönelik öğretmenlerin uyguladıkları duygu koçluğu yaklaşımı incelenmiş ve tartışılmıştır. Ö1'in o hafta yaşadığı durumlardan birine örnek olarak aşağıdaki olay verilmiştir.

K. J'nin elindeki resmi görmeye çalıştı ancak J. göstermeyince ağlamaya başladı. Öğretmen K. ve J.'yi yanına aldı. K.'ya *dönerek "Biraz konuşalım mı, ne oldu?"* diye sordu. K. *"Ama çok merak ettim göstermiyor"* dedi. Öğretmen *"Hmm..J. bir resim yaptı, sen de merak ettin. Peki J. sen bunu saklamak mı istedin? Arkadaşın çok merak etmiş neden göstermek istemedin?"* diye sordu. Bunun üzerine J. *"Çünkü bitince göstereceğim."* dedi. Öğretmen K.'ya dönerek *"Canım, arkadaşın bitince gösterecekmiş biraz bekleyebilir misin?"* diye sordu. K. *"Hayır çünkü çok merak ettim."* dedi. Bu sırada olaya tanık olan G. araya girerek *"Bence K. J'nin yanına otursun, onu izlesin yaparken."* diye öneri sundu. Öğretmen *"Aa gerçekten güzel bir fikir teşekkürler G. Böyle olsun ister misiniz, ne dersiniz?"* diye sordu. Çocuklar kabul etti ve birlikte oturmak üzere öğretmenin yanından ayrıldılar. Bu olayda genellikle kendilerine çözüm önerisi sorulduğunda bile fazla cevap alınamayan bir sınıfta olayın dışında olan bir çocuğun gelip çözüm önerisi sunması duygu koçluğu

yaklaşımının günlük yaşamda düzenli olarak kullanıldığında çocukların problem çözme becerilerini desteklediğine örnek olarak düşünülebilir.

Ö2'nin altıncı mentörlük haftasında yaşadığı ve üzerine tartışılan üç durumdan biri örnek olarak aşağıda verilmiştir.

A. ve B. oyun blokları için tartıştılar. A., B.'nin elinden blokları çekti. B. de onu itti. Öğretmen önce A.'ya dönerek *"A. arkadaşının elinden alman doğru değil."* dedi. Daha sonra B.'ye dönerek *"B.ciğim sinirlenmiş olabilirsin ama arkadaşına böyle davranamazsın. Nasıl yapalım?"* diye sordu. A. *" O zaman paylaşalım."* diye çözüm önerisi sundu. Öğretmen B.'ye dönerek *"Olur mu B.? Yarı yarıya paylaştırayım mı?"* diye sordu. B. *"Tamam olur."* diye karşılık verdi. Öğretmen blokları paylaştırdı. İki çocuk da kendi alanında oynamaya devam etti. Ö2 buradaki olayda her iki çocuğun davranışının da doğru olmadığını söyleyerek ve sınır koyarak başladı. Sonrasında uzun konuşmalar yapmadan dördüncü basamağa geçerek çocuklara çözüm sordu. A.'dan hemen bir çözüm geldi ve B. de çözümü beğenince çocuklar oyunlarına devam ettiler. Ayrıca bu haftaki gözlemlere ve öğretmenin görüşlerine göre B.'nin önceki haftalarda görülen tepkisel tavırlarında azalma ve çözüme uyum sağlama davranışları görülmeye başlandı.

4.5.7. Eğitim Sonrası Yedinci Mentörlük Görüşmesi: Mentörlüğün yedinci haftasında Ö1'in istenmeyen davranışlar karşısında duygu koçluğu yaklaşımını yeterince kullanmadığı ve birkaç durumda çocukların duygularına kayıtsız kalmayı tercih ettiği gözlendi. Ö1 ile yapılan çevrimiçi mentörlük görüşmesinde özellikle çocukların duygularına kayıtsız kaldığı ya da reddetme davranışı sergilediği durumlar incelenerek üzerine tartışıldı. Ö1 gözlemin gerçekleştiği gün yorgun olduğunu ve tahammül seviyesinin düşük olduğunu bu sebeple de çocuklara gerekli ilgiyi gösteremediğini söyledi. Elbette ki öğretmenlerin de kendini iyi hissetmediği ve yorulduğu günler olmakta, her zaman aynı enerjiyi gösteremeyebilmektedirler. Ancak aşağıda verilen örnekte de görüleceği üzere istenmeyen davranışlara doğru müdahalede bulunulmadığında çocuğun davranışı sönmediği gibi aksine daha da artarak devam etmekte ve mevcut durumu daha da zor hale getirmektedir.

K. etkinlik kağıdını keçeli kalemler ile bastırarak boyadığı için kağıdı yırtıldı ve kağıdı yırtıldığı için de öğretmene rahatsızlığını sızlanarak belirtti. Öğretmen *"Ama onu sen öyle yaptın, yapabileceğim bir şey yok"* dedi. K. *"Ben bunu atacağım o zaman"* dedi. Buna karşılık öğretmen "Onu atarsan başka yok elimizde." diye cevap verdi. K. oyun köşesine geçti. Oradaki minderleri kaldırmaya başladı. Ö1*"Yerine geçer misin? Boyamana devam edecek misin?"* diye sordu. K. *"Hayır."* diye cevap verdi. Öğretmen *"Tamam o zaman."*

diyerek K.'nın kağıdını aldı. Çocuk etkinliği tamamlamadı ve sırada rahatsızlığını belirten davranışlarda bulunmaya, öğretmene tavrını göstermeye devam etti. Öğretmen K.'yı masasına aldı *"K.cığım sen gel benim masama otur biraz orada canın sıkıldı belki bana yardım edersin."* dedi. K. bir süre masada durdu sonra *"Bana yeni kağıt ver karalamayacağım, yapacağım bu sefer"* dedi. Herkesin etkinliği neredeyse bitmek üzereyken öğretmen yeni kağıt verdi ve K. etkinliğe tekrar başladı. Buradaki durumda daha en başta öğretmen K.'nın duygularına daha duyarlı davransaydı tüm etkinlik saati boyunca bu durum sürmeyebilir, çok daha kolay çözülebilirdi.

Ö2'nin yedinci mentörlük haftasında yaşadığı ve üzerine tartışılan üç durumdan biri örnek olarak aşağıda verilmiştir.

A., B.'yi kovalıyordu. Öğretmen yanlarına giderek *"Bir dakika sorun ne?"* diye sordu. A.*"B. elimden almak istiyor. Ben oynamak istiyorum"* dedi. Öğretmen bunun üzerine *"Peki o mu senin elinden aldı sen mi onun elinden aldın?"* diye sordu. A.*"Ben yanlışlıkla elinden aldım."* dedi. Öğretmen *"Tamam anlıyorum ikiniz de bununla oynamak istiyorsunuz. Peki nasıl yapalım?"* diye çözüm önerisi sordu. A.*"Paylaşalım."* dedi paylaşmak için B.'nin yanına doğru giderken çığlık attı. Bunun üzerine B. ağlamaya başladı. Öğretmen B.'nin yanına giderek *"Canın mı acıdı, ne oldu? Niye acıdı canın? Şu an üzgünsün farkındayım ve üzgün olduğun için de konuşmak istemiyorsun. Biraz bekleyebilirim seni. İstersen birazcık yanımda oturabilirsin. Ne yapmak istersin şu anda?"* dedi. B. öğretmenin yanındaki sandalyeye oturarak biraz kendi kendine kalıp sakinleşti. Öğretmen bu sırada A.ile konuştu. Önce sınır koydu sonrasında çözüm sundu. *"Lütfen bağırma bak arkadaşın ağlıyor bu durumdan hoşlanmıyor. Sen başka oyun oynamak ister misin?"* A. masa oyunu oynamak istedi. B. de sakinleşip' A.' nın yanına geldi ve *"Ben de oynamak istiyorum"* dedi. İki çocuk birlikte kutu oyunu oynadılar.

4.5.8. Eğitim Sonrası Sekizinci Mentörlük Görüşmesi: Gerçekleştirilen son mentörlük görüşmesinde öğretmenlere öncelikle bu haftanın ardından iki hafta süre ile gözlemlere ara verileceği ve sonrasında son gözlemler ve son görüşmelerin gerçekleştirileceğini bilgisi verilmiştir. Son mentörlük görüşmesi öğretmenler ile araştırmacı arasında sohbet ortamında ilerlemiş, sürecin nasıl yürütüldüğüne dair konuşulmuş, duygu koçluğu yaklaşımının adımları üzerine tekrar tartışılmıştır. Öğretmenlerin her ikisi de duygu koçluğunun zamanla tecrübe ederek ve uygulayarak gelişen bir süreç olduğunu belirtmişlerdir.

4.6. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Çocukların Sınıf Ortamındaki İstenmeyen Davranışlarına Yansımalarına Yönelik Bulgular

Çalışmanın sonunda gerçekleştirilen son görüşmelerde öğretmenlere "Çalışma sürecinde aldığınız eğitim ve mentörlük desteğinin çocukların sınıftaki istenmeyen davranışlarına yansımaları nasıldır?" sorusu sorulmuştur.

Ö1 bazı çocuklarda yaklaşımın olumlu etkilerini gözlemlediği söylerken bazı çocuklara ulaşamadığını dile getirmiş, görüşlerini "*Yani şöyle aslında bazı çocuklarda biraz daha şey oldu böyle kendilerinin de konuştuğunu ya da bir şey olduğunda fikir verdikleri oldu ama işte bazı çocuklarda ister istemez ulaşamadığımız, davranışların devam etmesi de gerçekleşti. Bazı çocuklarda azaldı yani dediğim gibi kendi aralarında da konuşarak çözme gibi şeyler var ya da bir şey olduğunda çözüm önerisi sunma da var ama bazı çocuklarda işte ulaşamayıp davranışların devam etmesi ya da başka etkenlerden dolayı davranışlarda artış da gözlemledik maalesef."* şeklinde ifade etmiştir. Duygu koçluğu yaklaşımı iletişimsel bir davranış yönetimi yaklaşımıdır. Duygu koçluğu burada görüldüğü üzere birçok olumsuz davranışın azalmasına, daha olumlu sınıf iklimi oluşmasına imkan tanımaktadır. Bunun yanında yaklaşım bir sihirli değnek gibi her soruna çözüm bulamayabilir. Bazı durumlarda öğretmenin yaklaşımı uygulaması ile ilgili eksiklikler olabileceği gibi bazı durumlarda çocuktan, çocuğun ailesinden ya da çevresel faktörlerden kaynaklı durumlar meydana gelebilmektedir. Ö1 de bazı çocuklarda olumlu değişimleri gözlemlerken bazılarına ulaşamadığını dile getirmiştir. Bu gibi durumlarda nedenlere odaklanmak, o duruma yönelik özel ve önleyici çalışmalar yapmak gerekebilir.

Ö2 ise aynı soruya yönelik yöntemi uygularken bazı çocuklarda zorlandığını ancak genel anlamda olumlu değişimler gözlemlediğini dile getirmiş, görüşlerini "*Yani aslında çok zor çocuklarda biraz daha direnen çocuklarım vardı. Onlarda zorlandık ama diğer öğrencilerimde gayet etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Daha böyle sakin ilerleyen, farkında olan, duygularının farkına varmayı o anda öfkesini kontrol edebilen çocuklarımda daha çok bu yöntemi kullanabildik ama daha böyle birkaç tane öğrencim var onlarda uygularken daha zorlandım. Ama şu anda durumumuz birazcık daha iyi. Onlar da biraz daha büyüdüler onun da etkisi var tabii farkına vardılar. Bu yöntemi kullana kullana evet benim de duygularım var hissediyorum şeklinde onlar da farkına varmaya başladılar."* şeklinde açıklamıştır.

Duygu koçluğu yaklaşımı konusunda okul öncesi öğretmenlerine verilen eğitim ve mentörlük desteği sonrasında gözlemlere 2 hafta ara verilmiştir. Aradan sonra son gözlemler aynı ilk gözlemlerde olduğu gibi 2 hafta boyunca 4'er gün ve 12'şer saat sürmüştür. Eğitim öncesi ilk 4 gözlem ve eğitim sonrası son 4 gözlem karşılaştırılarak tablolaştırılmıştır. Bu verilere göre Ö1'in sınıfı olan Dünya Sınıfındaki çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışların karşılaştırılması Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Çalışma öncesi ve çalışma sonrasında Dünya Sınıfındaki çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışların karşılaştırılması

İstenmeyen davranışlar	**Çalışma Öncesi**	**Çalışma Sonrası**
Kural ve yönergelere uymama	30	8
Arkadaşlarını rahatsız etme	27	9
Bağırma	20	2
Ağlama	15	4
Arkadaşını şikayet etme	12	12
Saldırganlık	5	1
Eşyaya zarar verme	2	0
Etkinliğe katılmayı reddetme	1	0

Ö1'in sınıfı olan Dünya Sınıfında, çalışma öncesi ve çalışma sonrası çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışların frekans değerleri karşılaştırıldığında arkadaşını şikayet etme davranışı haricinde tüm davranışların frekans değerlerinin düştüğü görülmektedir. Duygu koçluğu eğitiminin ardından sınıfında yaklaşımı sıkça kullanan Ö1'in sınıfında istenmeyen davranışlarda gözle görülen bir azalma meydana gelmiştir.

Ö2'nin sınıfı olan Güneş Sınıfındaki çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışların karşılaştırılması Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Çalışma öncesi ve çalışma sonrasında Güneş Sınıfındaki çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışların karşılaştırılması

İstenmeyen davranışlar	**Çalışma Öncesi**	**Çalışma Sonrası**
Bağırma	59	10
Arkadaşını şikayet etme	53	30

Saldırganlık	39	13
Ağlama	28	12
Arkadaşlarını rahatsız etme	19	3
Paylaşmama	10	4
Eşyaya zarar verme	5	0
Kural ve Yönergelere Uymama	5	7

Güneş sınıfında çalışma öncesi ve çalışma sonrası çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışların frekans değerleri karşılaştırıldığında kural ve yönergelere uymama davranışı haricindeki tüm davranışların frekans değerlerinde azalma gözlenmiştir. Kural ve yönergelere uymama davranışı ise çalışma öncesinde de az görülen bir davranıştır. Yaz mevsiminin ve sene sonunun gelmesi çocukların kurallara uyma durumunu biraz daha gevşetmiş olabilir. Kural ve yönergeye uymama davranışının en çok açık alanda çocukların tehlikeli bir şey deneme isteğinden kaynaklı olduğu ve öğretmenin bu sebeple uyarı verdiği araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Örneğin kaydırağa tersten çıkma, tramboline üç kişiden fazla kişi girmemesi gerektiği kuralı olmasına karşın dördüncü çocuğun da girmesi gibi durumlar yaşanmıştır.

Her iki sınıfta da çocukların istenmeyen davranışlarının büyük bölümünde olumlu yönde gelişim gözlenmiştir. Yaklaşım hem gözlemlere hem de öğretmenlerin de görüşlerinde bahsettiğine göre çocukların büyük kısmında olumlu değişimlere sebep olmuş, çocukların kendi duygularını anlama, ifade etme ve çözüm üretme gibi becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bunun yanında zor davranışlar sergileyen bazı çocuklarda süreç daha yavaş ilerlemiştir.

4.7. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışları Yönetmek İçin Uyguladığı Yöntemlere Etkisine Yönelik Bulgular

Çalışmanın sonunda gerçekleştirilen son görüşmelerde öğretmenlere "Çalışma sürecinde aldığınız eğitim ve mentörlük desteğinin çocuklarda görülen istenmeyen davranışları yönetmek için uyguladığınız yöntemlere etkisi nasıldır? sorusu sorulmuştur.

Ö1 eğitim öncesi daha önyargılı davrandığını, şimdi davranıştan çok sebeplere odaklanmaya çalıştığını belirtmiş görüşlerini *"Yani tabii ki de oldu çünkü dediğim gibi bir şeyin altındaki nedeni anlamadan biraz daha önyargı diyelim önyargı kullanıyoruz. Hemen işte tamam hadi onu bırak, şöyle yap. Ama şimdi şey yapıyorum böyle şunu desem mi? diye*

düşünüyorum acaba böyle mi yapsam? Şunu yapsam daha mı uygun olur? İşte acaba neden böyle yapıyor? Bu tarz soruları bu sefer kendime daha fazla sorup biraz daha kendimi de hani törpülemek diyelim, törpüleyip değiştirmeye çalıştığım oldu." şeklinde ifade etmiştir.

Aynı soruya cevap olarak Ö2 görüşlerini *"Yani çok böyle abartı şekilde olduğunu söyleyemem ama evet ben de farkına vardım çocuklara sadece şu anda üzgünsün farkındayımı söylerken çok farkına varmadığımı sadece o anda onu teselli etmek için o anda o sorunu o problemi ortadan kaldırmaya yönelik bir işlevsel olarak kullanıyordum ama şu anda daha böyle sorunun sebebini neden olduğunu niye böyle hissettiğini anlamaya yönelik bir takım çalışmalar yaptığımız için daha da etkili olduğunu düşünüyorum."* şeklinde ifade etmiş, yaklaşımında çok büyük bir fark olmadığını ancak farkındalığının arttığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları yönetmek için uyguladıklarını yöntemleri incelemek amacıyla eğitim öncesi çalışmanın başında yapılan ilk dört günlük gözlem ve çalışmanın sonunda yapılan son dört günlük gözlemin frekans değerleri karşılaştırılarak tablolaştırılmıştır. Gözlemden elde edilen verilere göre Ö1'in istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemlerin karşılaştırılması frekansları ile birlikte Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12

Çalışma öncesi ve çalışma sonrasında Ö1'in istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemlerin karşılaştırılması

Uygulanan yöntemler		**Çalışma Öncesi**	**Çalışma Sonrası**
Sözel Uyarı Toplam		224	29
	Yerine otur/ yerinden kalkma	112	11
	Sessiz ol/ sus	34	6
	Düzgün otur/ arkana yaslan	31	3
	Arkadaşını rahatsız etme	21	0
	Kural hatırlatma cümleleri	19	9
	Parmak kaldır	7	0
Mahrum bırakma söylemi		41	7
Mahrum bırakma eylemi		23	1
Göz teması ile uyarı		19	8
Duygu reddetme		11	1
Duyguya kayıtsız kalma		11	2
Eylemi sonlandırma		3	0

Çözüm sunma	1	0
Duygu Koçluğu	0	13
Duygu tanımlama	0	5
Çözümü çocuğa bırakma	0	4

Duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" ve mentörlük sürecinin ardından Ö1'in istenmeyen davranışlar karşısında uyguladığı yöntemlerde büyük bir değişiklik olduğu göze çarpmaktadır. Eğitim öncesinde Ö1'in en sık kullandığı, özellikle çocukların hareket alanını kısıtlayan *"yerine otur, yerinden kalkma"* gibi sözel uyarılar oldukça azalmıştır. Yine Ö1'in en sık başvurduğu yöntemlerden biri olan mahrum bırakma söylemlerinde büyük bir azalma yaşanmış, bazen mahrum bırakma söyleminde bulunsa da yalnızca bir kez mahrum bırakma eylemi gerçekleştirmiştir. Duyguyu reddetme davranışı 1 kez, duyguya kayıtsız kalma davranışı 2 kez gözlenmiş, öğretmenin çocukların duygularına yönelik duyarlılığının arttığı görülmüştür. Tüm bunların yanında Ö1'in istenmeyen davranışlar karşısında sorunu çözmek için eğitim öncesinde hiç başvurmadığı duygu koçluğu yöntemine 13 kez başvurduğu, 5 kez duygu tanımlama (*Biraz zorlandığınızın farkındayım, bu şekilde boyadığın için şu an kafan karıştı sanırım*) 4 kez de çözümü çocuğa bıraktığı (*Bu durumu nasıl çözmek istersin?*) gözlenmiştir. Ö1'in istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı duygu koçluğu yaklaşımına ilişkin bir örnek şu şekildedir;

Yemekhaneden sınıfa geçerken çocuklardan biri diğerine vurdu. Öğretmen sınıfa çıktıklarında konuşacaklarını söyledi ve sakinleşmeleri için biraz zaman tanıdı. Daha sonra sorun yaşayan iki çocuğu yanına alarak *"Yemekhanede ne olduğunu anlatmak ister misiniz?"* diye sordu. D. *"K. komik şeyler söylüyordu ben de komik şeyler söylüyordum sonra o rahatsız oldu ve bana vurdu."* diye cevap verdi. Öğretmen *"K. sana vurunca canın yandı mı? Yüzüne mi geldi?"* diyerek D'nin omzuna dokundu, temas kurdu. Daha sonra diğer çocuğa dönerek *"K. bir de sen anlat ne oldu?"* diye sordu. K. *"Ben komik şeyler.. komik kelimelerden rahatsız oldum D.'ye sinirlendim vurdum."* diye karşılık verdi. Öğretmen *"Anladığım kadarıyla D. sana dokunmamış ama söylediği seni kızdırmış. Tamam bazen üzülebilir, kızabiliriz ama vurmuyoruz. Ne yapıyorduk? Nefes alıyorduk ve sözlü bir şekilde uyarıyorduk. Ne yapsak daha doğru olurdu? Ne yapabilirdik?"* K. "*Arkadaşım bir daha yapma diyebilirdim*." dedi. Öğretmen *"D.'ye vurduğun için canı çok acımış. Bir daha birbirinizin rahatsız olduğu şeyleri yapmayın olur mu? Arkadaşının kelimesi seni rahatsız etse de ona*

vurman hiç doğru değil tamam mı?" K. *"Tamam."* dedi Öğretmen *"Lütfen özür diler misin?* deyince K. özür diledi ve sarıldılar.

Buradaki olayda Ö1 öncelikle suçlamadan her iki çocuğa da ne olduğunu sorarak bilgi almaya çalışmıştır. Duygu koçluğunun ilk adımında bir süre kalmış, canı yanan çocuğa tensel temasta bulunmuş, çocuğun duygusunu yansıtmıştır. Daha sonra duygu ve davranış arasında bağ kurmuş (arkadaşının söylediği sözler seni kızdırmış, üzmüş olabilir) ve sınır koymuştur (ama vurmuyoruz). Sonrasında iki çözüm önerisi söylemiş (nefes alıyorduk ve sözlü uyarıyorduk) ve kendi çözümünü bulması için çocuğa soru yöneltmiştir. (Ne yapsak daha doğru olurdu? Ne yapabilirdik?) Bunun sonucunda çocuk kendi önerisini dile getirmiş (Arkadaşım bir daha yapma diyebilirdim) ve özür dileyerek sakinleşmiştir.

Bir başka olayda ise Ö1 kısa süreliğine sınıftan çıktığında çocuklar masanın üzerine çıkıp oturmak ya da sınıf kapısından dışarı çıkıp bakmak gibi davranışlarda bulundular. Öğretmen sınıfa geri geldiğinde *"Bahçeye çıkma işi iptal."* diyerek mahrum bırakma söyleminde bulundu ancak hemen akabinde *"Ben sınıftan çıkınca sıkılmış olabilirsiniz anlıyorum oyun oynasaydınız, sohbet etseydiniz sorun değil ama masaya çıkıp atlamanız, sınıfta koşturmanız doğru değil. Çünkü bu tehlikeli. Masadan düşebilirsiniz değil mi? Sıkıldıysanız mesela öğretmenim canım sıkıldı oyuncak alabilir miyim diyebilirdiniz değil mi?"* diyerek çocukların duygu ve davranışları arasında bağ kurmuş, sınır koymuş ve çözüm önerisi sunmuştur. Burada duygu koçluğu adımları tam olarak gerçekleşmemiş ancak öğretmenin ilk sinir hali ile söylediği mahrum bırakma ifadesinden sonra kendini sakinleştirerek duygu koçluğu yapmaya çalışması önemli görülmektedir.

Bunun yanında çalışma sonrasında Ö1'in etkinliğe başlamadan önce sözel uyarı vermek yerine parmak oyunu oynatarak dikkat toplamış, etkinliği biten ve sıkılan çocuklara çeşitli görevler vererek istenmeyen davranıştan uzak tutmaya çalıştığı görülmüştür. Örneğin öğretmen masasının yanına gelerek oradaki malzemeleri karıştıran çocuğu *"Bana yardım eder misin?"* diyerek yanına çağırmış, yerinde kıpırdanarak sandalyesinde ileri geri yapan çocuğun etkinlik kağıtlarını dağıtmasını istemiş, sorumluluk vermiştir. Bu gibi durumlar genellikle çocukta istenmeyen davranışın büyümesini engellemekte ve davranışı söndürmektedir. Bunun yanında Ö1 çocuklarla kurduğu iletişim dilinde daha olumlu cümleler kurmaya başlamıştır. Örneğin yerini değiştirmek istediğini söyleyen ve mızmızlanan K.'ya Öğretmen *"Ben seni buradan çok iyi görüyorum. Sen burada kal olur mu? Oraya geçersen seni iyi göremem. Seni görmek beni mutlu ediyor"* dedi. Bunun sonucunda çocuk sakinleşti ve yer değiştirmekten vazgeçti.

Gözlemden elde edilen verilere göre Ö2'nin istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemlerin karşılaştırılması frekansları ile birlikte Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13

Çalışma öncesi ve çalışma sonrasında Ö2'nin istenmeyen davranışlara yönelik uyguladığı yöntemlerin karşılaştırılması

Uygulanan yöntemler		**Çalışma Öncesi**	**Çalışma Sonrası**
Sözel Uyarı Toplam		64	13
	Kural hatırlatma cümleleri	16	9
	Arkadaşını rahatsız etme	15	0
	Yerine otur/ yerinden kalkma	11	0
	Sessiz ol/ sus	10	2
	Parmak kaldır	9	0
	Düzgün otur/ arkana yaslan	3	2
Göz teması ile uyarı		51	29
Çözüm sunma		18	0
Duygu reddetme		11	0
Duyguya kayıtsız kalma		7	0
Eylemi sonlandırma		5	0
Duygu tanımlama		3	5
Çözümü çocuğa bırakma		3	0
Duyguyu görmezden gelme		1	0
Mahrum bırakma söylemi		1	0
Empati kurma		1	0
Duygu Koçluğu		0	31

Sınıf yönetiminde bütünsel yaklaşıma yakın olduğu düşünülen Ö2 duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" ve mentörlük desteği sonrasında bu yaklaşımını daha da iyileştirerek sürdürmüştür. Çocukların duygularına daha duyarlı olan öğretmen, gün içerisinde duygu tanımlayıcı sözler kullanarak çocukların da kendi duygularını anlamalarına yardımcı olmuştur. Örneğin B. ayağa kalkıp kapıda asılı olan nöbetçi listesinden adına baktı. Öğretmen *"Nöbetçi olduğun için çok heyecanlandın sanırım. Çok mu seviyorsun önde olmayı? O zaman ben bir daha söyleyeyim bugün B. önde."* dedi. Bir başka durumda ağlayan bir çocuğun yanına giden Ö2 *"Ne oldu tatlım neden ağlıyorsun?"*

diye sordu. Çocuk *"Eve gitmek istiyorum."* diye cevap verdi. Bu söylemin altında başka bir duygu yattığını tahmin eden öğretmen çocuğa *"Peki seni ne üzdü?"* diye sordu. Çocuk *"Buraya oturmak istemiyorum."* dedi. Öğretmen *"Bu mu üzdü seni?"* diyerek saçına dokundu, temas kurdu, çocuğu anladığını ifade etti ve *"Bunu bana söyleseydin ben izin verirdim zaten tabii ki değiştirebilirsin yerini."* dedi. Bunların yanında sözel uyarıları oldukça azaltan Ö2 duygu reddetme, duyguya kayıtsız kalma ve duyguyu görmezden gelme davranışlarını hiç göstermemiş neredeyse tüm sorunları duygu koçluğu yaklaşımı ile çözmeye çalışmıştır. Ö2'nin duygu koçluğu yaklaşımını uyguladığı durumlara örnek olarak şu durumlar verilebilir;

İki çocuk itişip birbirlerine bağırdılar. Çocuklardan biri ağladı. Öğretmen diğerine dönerek *"Bir sor bakalım arkadaşın neden ağlıyor?"* dedi. A. arkadaşına neden ağladığını sordu ancak B. cevap vermedi. Öğretmen B.'yi kucağına alıp sarıldı ve sakinleştirdi çocuk sakinleşince *"Ne oldu anlatmak ister misin? A.Sana bağırdığı için mi üzüldün?"* diye sordu. B. *"Evet"* diye cevap verdi. Öğretmen *"Evet üzüldüğünün farkındayım. Peki neden bağırdı biliyor musun? A. gel bak arkadaşın üzülmüş."* diyerek uzaklaşan A.'yı tekrar yanına çağırdı. A.*"Yanlışlıkla yaptım."* dedi. Öğretmen tekrar B.'ye dönerek *"Konuşmak ister misin canım? Ne olduğunu neden bağırdığını biliyor musun?"* diye sordu. B. *"A.'yı sevmiyorum."* diye cevap verdi. Öğretmen *"Şu an ona kızgın olduğun için böyle düşünüyorsun sanırım. Daha iyiysen istersen oyun oynayabilirsin ya da A. ile konuşup bu sorunu çözebilirsiniz."* Öğretmen A.'yı tekrar yanına çağırdı ve *"B. ona bağırdığın için biraz üzülmüş. Nasıl yapalım?"* diye sordu. A. sessiz kaldı sonra ikisi de konuşmadan uzaklaşarak yavaş yavaş tekrar oyuna katıldılar.

Buradaki olayda Ö2 iki çocuğa da duygu koçluğu yapmaya gayret etmiştir. Öncelikle ağlayan çocuğu sakinleştirmek için sarılmış ve ağlamasının geçmesini beklemiştir (birinci adım) sonrasında ne olduğunu sorarak durumu anlamaya çalışmış duygu ve davranış arasında bağ kurmuştur (sana bağırdığı için üzüldün). Çocuğa duygularını yansıtmış (kızdığın için böyle düşünüyorsun) ve çözüm için iki seçenek sunarak çatı oluşturmuştur (oynayabilirsin ya da A.'yla konuşup bu sorunu çözebilirsin). Sonrasında A.'yı yanına çağırarak arkadaşının üzüldüğünü ve bu durumda ne yapılabileceğini sormuş, hem ağlayan çocuğu hem de buna sebep olan çocuğu durumun içerisinde tutarak anlamaya ve duygu koçluğu yaparak çözüm bulmalarını sağlamaya çalışmıştır.

Bir başka durumda Ö2 tartışan iki çocuğun yanına giderek *"Sorun ne?"* diye sordu. R. *"Canım acıdı."* dedi. Buna karşılık E. *"Sinirlendirdi beni."* diye karşılık verdi. Öğretmen

"Sinirlenmiş olabilirsin ben de bazen sinirleniyorum ama.." derken E. sözünü keserek *"Bir şey yapmamalıyız."* dedi. Öğretmen *"Bir düşün bakalım vurmak haricinde ne yapabilirdik? Vurmak çözüm mü sence? Ben de sinirleniyorum bazen size ama vuruyor muyum? Bak arkadaşının vurduğun için canı acımış. Nasıl yapılabilir?"* diyerek çocuğa çözüm bulması için alan açtı ancak E. sessiz kaldı. Öğretmen *"Bence daha saygılı ve sakin oynayabilirsiniz. Bazen sorun yaşayabiliriz ama önemli olan konuşmak ve anlaşmak."* Bunun üzerine çocuklar sakince uzaklaştılar.

Duygu koçluğu yapılırken bazen tüm basamaklar sırayla kullanılmayabilir. Hatta yalnızca bir ya da iki basamak kullandıktan sonra herhangi bir çözüm sunmadan kendiliğinden çözülen durumlar olabilir. Örneğin N. B.'yi itti. Öğretmen sınırlandırma ile başladı cümlesine ve *"Arkadaşlarımızı itmiyoruz. Ne oldu?"* diye sordu. N. *"O da bizim oyunumuzu bozuyor."* diye cevap verdi. Öğretmen çocuğun duygusunu anladığını ifade ederek duygu ve davranış arasında bağ kurdu ve *"Evet anlıyorum oyununuzu bozduğu için kızmış olabilirsin ama kızınca arkadaşlarımıza vuruyor muyuz?* diye sordu. N. "Hayır" diyerek ortamdan uzaklaştı ve iki çocuk birlikte oynamaya devam ettiler.

Hem gözlem notlarından hem de öğretmenlerin son görüşme sorularına verdiği cevaplardan elde edilen verilere bakıldığında Ö1'in sınıf yönetimi anlayışında büyük bir değişime gittiği, tepkisel modelden uzaklaşarak önlemsel modele yaklaştığı, mahrum bırakma söylemlerini oldukça azalttığı, bunun yanında artık duygu koçluğu yöntemi ile sorunları çözmeye çalışarak çocukların duygularına daha duyarlı davrandığı görülmektedir. Ö2'nin ise sınıf yönetiminde uyguladığı yöntemlerde büyük değişiklikler olmasa da çocukların duygularına daha duyarlı ve davranışın altında yatan nedenlere daha fazla odaklandığı gözlenmiş, Ö1'e oranla duygu koçluğunu daha sık, daha doğal ve rahat kullandığı belirlenmiştir. Her iki öğretmenin de empati kurma cümlelerinde eksiklikleri olduğu, genellikle "arkadaşın aynısını sana yaptığında sen nasıl hissedersin?" minvalinde cümleleri tercih ettikleri görülmüştür.

4.8 Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Sınıf Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışları Yönetmek İçin Tercih Ettiği Disiplin Modeline Etkisine Yönelik Bulgular

Çalışmanın sonunda, duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" ve mentörlük desteği sonrasında son görüşmeler gerçekleştirilmiş öğretmenlere ön görüşmede de verilen sınıf içinde yaşanabilecek istenmeyen davranış örneklerini içeren aynı senaryo örnekleri tekrar verilmiş ve bu durumlar karşısında

uyguladıkları ya da uygulayacakları yöntemler sorularak tercih ettikleri disiplin yöntemlerine dair ipuçları aranmıştır.

Örnek Durum 1: Çocuklar dışarıda bir süre oynadıktan sonra içeri girerek sanat etkinliğine geçmek üzere toplanmaya başlamışlardı. Bu sırada Arda öfkeli bir şekilde sıra üzerinde duran etkinlik kağıdını buruşturarak arkadaşı Semih'in kafasına attı. Bu durumda ne yapardınız?

Ö1 bu senaryoya yönelik öncelikle duygu koçluğunun üçüncü adımı olan sınır koyma ile başlayacağını dile getirerek görüşlerini *"Öncelikle burada nasıl çözerim? Yanıma alırım bir önce konuşmak için birebir ondan sonra ee ne derim? Önce ben sınır koymayı tercih ederdim işte yaptığının yanlış olduğunu söyleyip işte hani birine bir şey fırlatmanın yanlış olduğunu ve canının yanabileceğini söylerim. Galiba bir şeye üzüldün ya da sinirlendin gibi bir soru sorup ondan cevap beklerim. Ondan sonra neye üzüldün? Sanırım seni bir şey üzdü der ondan cevap alırım. Alamazsam eğer acaba parkta oyunun mu yarım kaldı yukarıya döndüğümüzde ona üzülmüş olabilir misin? o yüzden böyle bir şey olmuş olabilir mi? gibi sorup ama bu yaptığımızın yine de doğru olmadığını bir şeylere üzülsek de kızsak da bir başkasına zarar vermek işte doğru olmadığını söyleyip bunun için ne yapabiliriz, bu üzüntünün geçmesi için? diyelim ki eğer oyunu yarım kaldıysa öyleyse eğer işte bu oyununu daha sonra tamamlamak için ne yapabiliriz? Şu an etkinliğe başlayacağız bunun için ne yapalım gibi bir çözüm önerisi var mı diye sorarım."* şeklinde dile getirmiş ve senaryo üzerinde duygu koçluğu yaklaşımını kullanmıştır.

Aynı senaryo örneğine Ö2 öncelikle davranışın nedenini anlamaya çalışacağını dile getirmiş görüşlerini *"Yani burada Arda'yı yanıma alırım ve neden böyle bir şey yaptığını sorarım. İlk önce anlamaya çalışırım neden yaptığını ki öncesinde kesinlikle bir olay olmuştur onun üzerine yapmıştır. İlk önce onu anlamaya çalışırım, duygularını anlamaya çalışırım. Evet şu anda arkadaşına kızdığın için bu şekilde davrandın ama işte arkadaşlarımıza nasıl davranmamız gerekiyor? İşte başıma böyle bir olay geldiyse ya da gelmediyse de gelmiş gibi anlatarak bu kısmı pek etkin yapamasam da yapmaya çalıştığım zamanlar oluyor ama genelde yapamasam da uygulandığında etkisini gördüğüm zamanlar oluyor. Arkadaşına karşı, arkadaşıyla konuştururum. Arkadaşına bu şekilde davrandığın için o nasıl hissetmiş olabilir. Sana bu şekilde davransaydı arkadaşın sen nasıl yani burada önemli olan duygularının farkına varmak olduğu için tabii birazcık daha duygusal olarak çocuklara duygu koçluğu yapmak daha yararlı. Eminim ki o da daha sakinlerdi."* Şeklinde ifade ederek duygu koçluğu adımlarını uygulamaya çalışmıştır.

Örnek Durum 2: Kitap okuma saatinde Aslı öğretmen çocuklara kitap okuyor, arada sorular soruyordu. Eylül sorulara cevap vermeyi çok seviyordu. Aslı öğretmen Eylül'ün sorulara cevap vermesine izin veriyordu ancak tüm sorulara Eylül cevap vermek istiyordu. Öğretmen sorduğu son birkaç soruda Eylül'e değil diğer arkadaşlarına söz verip Türkçe etkinliğini sonlandırarak yeni bir etkinliğe geçeceklerini söyledi. Eylül ağlayarak "Ben başka bir etkinliğe katılmayacağım" diye bağırdı.

İkinci örnek durum için Ö1 duygu koçluğu adımlarını uygulayarak *"Eylüle nasıl yaklaşırım? Sanırım bütün sorulara sen cevap vermek istiyorsun cevap veremediğinde de biraz üzülüyorsun. Bazen ben de bildiğim şeylerde hep cevap vermek istiyorum ama diğer arkadaşlarımıza da söz hakkı vermemiz gerekiyor, öğretmenimin onun da bilip bilmediğini öğrenmesi gerekiyor. O yüzden sırayla cevap versek ya da işte ne yapsak bu durumda üzüntün geçer, isteğin azalır diye sorup çözüm önerisi beklerim. Eğer bir şey önermezse şey de yapabilirim belki istersen soruları beraber sorabiliriz sınıfa bunu istersen? Belki bu hoşuna gider. Kitapla ilgili soruları sen çok iyi dinlemişsin galiba beraber soralım ne dersin? gibisinden bir çözüm yolu da sorabilirim."* şeklinde cevap vermiştir.

İkinci örnek durum için Ö2 öncelikle çocuğun duygusunu anladığını ifade edeceğini belirterek cevabını *"Yani ee ilk önce Eylül'e sürekli konuşmak istediğinin, çok heyecanlandığının farkında olduğumu belirtirdim. Çok anlatmak istediğini, arkadaşları ile paylaşmak istediğini belirtirdim öncelikle. Sonrasında küstüğünde hani nasıl bir çözüm yolu bulabiliriz bununla ilgili hani sürekli sen konuşamazsın bunun farkındasın arkadaşlarının da konuşması gerekiyor ama bu konuda ne yapabiliriz senin bu konuda bir fikrin var mı diye soru yöneltirdim. Arkadaşları ile aynı ortamdaysak arkadaşlarının da bir çözüm yolu bulmaları için onlara da sorular sorardım. Bu şekilde farkına varmasını sağlardım. Sonrasında ben de bir gün öğretmenime çok ilgilendiğim bir konu ile ilgili sürekli cevap vermek istemiştim ama öğretmenim bana söz hakkı vermediğinde ben de senin gibi çok üzülmüştüm işte böyle bir durumda kendimi düşündüğümde ama arkadaşlarımın da bu konuyla ilgili fikirleri olduğunu düşünüp onlara da hak vermiştim şeklinde işte birazcık daha çocuğun yaptığının sürekli hale gelmemesi için yani farklı şekilde duygularını hissetmesini sağlardım."* cümleleriyle açıklamış, duygu koçluğu yöntemini kullanmaya çalışmıştır.

Örnek Durum 3: Serbest zaman sonrasında öğretmen çocuklara dönerek "Haydi bakalım şimdi oyuncakları toplama zamanı" diyerek birlikte oyuncakları yerlerine koymalarını istemiştir. Ancak Ahmet ve Duygu, öğretmeni duymazdan gelerek oyuncakları toplamamış, aksine sınıf içinde koşturarak arkadaşlarının da toplamasına engel olmuştur.

Son örnek durum için Ö1 duygu koçluğu yapmakta diğer iki duruma göre daha zorlanmış, düşüncelerini *"Gerçekçi mi olsam duygu koçu mu olsam burada bilemedim şimdi. Şimdi şöyle bir şey var ki aslında ben biraz şey yapıyorum bir çocuğumda yaşıyoruz bazen bunu oyun saati bitti dediğim halde oynamaya devam ettiği, oyuncakları toplamadığı oluyor işte o zamanlar bazen şey yapıyorum çocuklar çok toplamış az bir şey de kalmışsa onu o zaman fark edip destek olmadığını görürsem işte hadi diğerleri otursun siz toplayın gibi yapıyorum ama şey diyebilirim sanırım sen oyun oynamaya devam etmek istiyorsun ama oyun saatimiz bitti yemeğe inmemiz gerekiyor ya da işte etkinliğe başlamamız gerekiyor hadi şimdi sen de oyuncakları toplamaya arkadaşlarına yardım et ki hemen etkinliğimize geçelim daha sonra ne yapalım etkinlikten sonra bir şeyler yapabiliriz istersen gibi bir ne yapmak istersin gibi sorup işte etkinliğimizi erken bitirirsek oyun oynayabiliriz, oyuncaklarla oynayabiliriz ama şimdi oyuncakları hızlıca toplamamız gerekiyor gibi bir yöntem de uygulayabilirim."* cümleleri ile ifade etmiştir.

Aynı örnek durum için Ö2 öncelikle sınır koyarak başlayacağını belirterek görüşlerini *"Orda yine aynı şekilde şu anda ilk önce bir sınır koyarım şu anda oyuncaklarımızın toplanma saati olduğunu işte oradan sonra yemeğe mi gideceğiz bahçeye mi gideceğiz hani buna engel olduğunu çocuklara anlatırım önce genel bir söylerim sonra özellikle ikisi devam ediyorsa onlara söylerim yaptıkları davranışın yanlış olduğunu oynamak istediklerinin farkında olduğumu ama sürekli okulda oyun oynayamayacağımızı o anda işte ne saati ise eğer ona gitmemiz gerektiğini anlatırım hani ben de akşama kadar oyun oynamak isterim elimde olsa ama hani onlar da haklılar çocuk sonuçta oyun oynamak istiyorlar. Orada bir şekilde onları ikna etmeye çalışırım. Eğer ki çok inatlaşıyorlarsa böyle inada bindiriyorlarsa biraz düşünmeleri için birbirleri ile konuşmaları için fırsat tanırım Böyle zamanlarda da aslında biraz kendi iç seslerini dinlediklerinde etkili oluyor Sonrasında işte nasıl bir çözüm önerisi sunarlar, kahvaltıya gitmeyelim mi o zaman? O zaman bahçeye mi çıkmayalım? gibi sorularla onların da düşüncelerini almaya çalışırım. Yani önemli olan orada ne hissettiği, neden böyle bir davranış gösterdiği onları anladıktan sonra çözüme ulaşırız diye umut ediyorum. Tabii hepsinde etkili oluyor mu? Olmadığı zamanlar oldu yaşadık ama olduğu zamanlar çoğunluktadır diye düşünüyorum. Hani o çok böyle inat eden çocukların da illa ki farklı düşünceleri farklı yaşadıkları olaylar vardır hani ben burada elimden geldiği kadar yapmaya çalışıyorum ama buranın bir de ev aile kısmı var orada ne durumdalar, nasıl yapıyorlar bilmiyorum. Biz velilerimizi sürekli yönlendiriyoruz tabi ama çok etkili olarak*

çocuklarına bu tarz bir iletişim içerisinde olduklarını düşünmüyorum zaten." şeklinde ifade etmiştir.

Son görüşme esnasında verilen senaryo örneklerindeki istenmeyen durumlara yönelik verdiği cevaplara bakıldığında her iki öğretmenin de sorunları çözmek için duygu koçluğu yöntemine başvurduğu, ilk haftalara göre adımları çok daha rahat kullandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde tercih ettiği disiplin modelini belirlemek adına araştırmacı tarafından geliştirilen ve eğitim öncesindeki ilk iki haftada yapılan gözlemler esnasında da doldurulan *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"* çalışmanın sonunda bir kez daha doldurulmuştur. 5'li likert tipte olan form için "her zaman yanıtı için 5, sıklıkla için 4, bazen için 3, nadiren için 2 ve hiçbir zaman için 1 puan" verilerek puanlar toplanmıştır. Çalışma öncesi ve sonrasında Ö1'in *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"*ndan aldığı puanların karşılaştırıldığı veriler Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14

Çalışma öncesi ve sonrasında Ö1'in "Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"ndan aldığı puanların karşılaştırılması

Disiplin Modeli	**Çalışma Öncesi**	**Çalışma Sonrası**
Canter'ın Güvengen Disiplin Modeli	47	24
Skinner'ın Davranış Değiştirme Modeli	45	21
Dreikurs'un Ussal Sonuçlar Modeli	15	34
Glasser'in Gerçeklik Terapisi - Kontrol Modeli	13	35
Ginnott'un Uygun İletişim Teorisi Modeli	13	36
Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	12	38
Duygu Koçluğu	12	43

Çalışma öncesi ve çalışma sonrasında yapılan gözlemler neticesinde elde edilen veriler incelendiğinde Ö1'in eğitim ve mentörlük desteği öncesinde en düşük puanı aldığı Duygu Koçluğu yaklaşımının eğitim sonrasında en yüksek puanı aldığı model olduğu görülmektedir. Çalışma öncesinde en yüksek puanı aldığı Canter'ın Güvengen Disiplin modeli ve Skinner'ın Davranış Değiştirme modelinde ise aldığı puanlar oldukça düşmüş, etkileşimsel ve müdahalaci olmayan disiplin modellerinden aldığı puanlar artmıştır.

Çalışma öncesi ve sonrasında Ö2'nin *"Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"*ndan aldığı puanların karşılaştırıldığı veriler Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15

Çalışma öncesi ve sonrasında Ö2'nin "Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu"ndan aldığı puanların karşılaştırılması

Disiplin Modeli	**Çalışma Öncesi**	**Çalışma Sonrası**
Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	35	43
Ginnott'un Uygun İletişim Teorisi Modeli	34	44
Dreikurs'un Ussal Sonuçlar Modeli	33	39
Glasser'in Gerçeklik Terapisi - Kontrol Modeli	31	42
Canter'ın Güvengen Disiplin Modeli	21	16
Skinner'ın Davranış Değiştirme Modeli	20	13
Duygu Koçluğu	20	48

Çalışma öncesinde de davranışçı modellerden uzak duran ve müdahaleci olmayan disiplin modellerine daha yakın olduğu düşünülen Ö2'nin çaışma sonrasında etkileşimsel ve müdahaleci olmayan disiplin modellerinden aldığı puanlar artarken, müdahaleci olan disiplin modellerinde ise puanlarının düştüğü görülmüş, en yüksek puanı ise Duygu Koçluğu modelinden almıştır. Eğitimden sonra Ö2 sorunlar karşısında çözümü çocukların üretmesi için gayret göstermiş, sınıf içindeki kurallara dahil etmeye çalışmıştır. Örneğin oyuncak toplama esnasında oyuncakları toplamaya yanaşmayan çocuklara dönerek *"Oyuncakları çok zor topluyorsunuz neden? Herkes dağıtıyor ama toplama zamanı gelince birkaç kişi topluyor. Ne yapalım ne çözüm önerirsiniz?"* diye sordu. E. *"Toplamayanlara öğretmen kızar."* diye cevap verdi. Öğretmen *"Ama ben kızmak istemiyorum."* dedi. Bunun üzerine A.*"Toplamayanlar toplayanlara yardım etmeli"* dedi. Öğretmen bu fikri beğendiğini söyleyerek çocukları oyuncakları toplama konusunda teşvik etti. Bunun yanında çocukların duygularını anlama ve yansıtma konusunda da kendini geliştirmiştir. Buradan hareketle, son görüşmede senaryo örneklerine verilen cevaplar da incelendiğinde Ö2'nin çalışma sonrası istenmeyen davranışları yönetmek için tercih ettiği modelin duygu koçluğu olduğu görülmektedir.

Her iki öğretmen de çalışma sonrasında duygu koçluğu yöntemini kullanmayı tercih etmiş, eğitim ve mentörlük desteği öncesinde müdahaleci olmayan disiplin modeline daha

yakın olan Ö2'nin duygu koçluğu puanının müdahaleci yöntemleri tercih eden Ö1'den görece daha yüksek olduğu ve yöntemi günlük yaşamda daha sık kullandığı gözlenmiştir.

4.9. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Sınıf Yönetimine Yansımaları Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın sonunda, duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" ve mentörlük desteği sonrasında yapılan son görüşmelerde öğretmenlere "Çalışma sürecinde aldığınız eğitim ve mentörlük desteğinin sınıf yönetiminde size etkisi nasıldır?" sorusu sorulmuştur.

Ö1 sınıftaki olumsuz durumları büyümeden çözebildiğinden bahsetmiş ve görüşlerini *"Şimdi bazı problemlerin böyle uzamadan çözülmesini sağlıyor bir de işte çocuğun altında yatan nedenini yani o an ağlamasının işte yaşadığı sıkıntının altında yatan nedenin ne olduğunu anlamamı kolaylaştırdı ya da işte ona ulaşmamı kolaylaştırdı. Ve hani bir şey varsa ufak bir konuşmayla, sohbetle konu çok şey olmadan kriz boyutlarına ulaşmadan çoğunda kapatabiliyoruz ama tabii ister istemez bazı durumlarda üstünü kapatamadığımız noktalar oluyor, çocuklara ulaşamadığım anlar oluyor. Bir de çocuğun da istemesi, ortamın müsait olması gerçekten çok etkiliyor."* sözleri ile ifade etmiştir.

Ö1'in sınıfında birçok istenmeyen davranış karşısında tepkisel ya da cezalandırıcı tutumla yaklaşıldığında ya da çocuğun duygusu görülmediğinde sorunun giderek büyüdüğü ancak duygu koçluğu kullanıldığında, yalnızca çocuğun duygusunu anlamanın bile çocuğu sakinleştirdiği tespit edilmiştir. Örneğin çocuğun duygusunun görülmediği bir durumda şunlar yaşanmıştır;

Bir etkinlik öncesinde öğretmen herkese rastgele boya kalemi dağıtıyordu. K.'ya kırmızı renk kalem geldi. Bunun üzerine K. *"Ben bunu istemiyorum."* dedi. Öğretmen *"Kime ne renk denk gelirse"* dedi ve kalemleri dağıtma işine devam etti. K. *"Ama ben bunu istemiyorum"* diye ağlamaya başladı. Öğretmen *"Tamam boyamak istemiyorsan boyamayabilirsin başka kalemimiz yok."* dedi. Çocuk *"Kırmızı kalemi sevmiyorum sevmiyorum"* diye ağlamaya devam etti ama öğretmen cevap vermedi. Bir süre sonra K. kalemi istemediği için yere fırlattı ve rahatsız edici tavırlar sergilemeye başladı. Öğretmen kalemi yerinden alıp K.'nın yanına gitti ve *"Hadi gel etkinliği birlikte yapalım"* diyerek yardımcı oldu. Çocuk bir süre sakinleşti. Kısa bir zaman sonra öğretmen müzik açarak herkesin kendi sandalyesi etrafında sınıfta dolaşmadan oynayabileceğini söyledi. K. kalkıp sandalyesinin dışında dolaşmaya başladı. Öğretmen nazikçe konuşarak kural hatırlattı ve "*Şu an herkes yerinde oynuyor bu oyunda başka bir zaman yine açarım şarkı dolaşarak oynarız."*

dedi. K. *"Sevmiyorum, sevmiyorum"* diyerek ağladı öğretmen konuşmak istese de konuşmaya yanaşmadı. Bir süre geçtikten sonra K. tuvaletim var diye ağlamaya başladı. Öğretmen arkadaşların geldiğinde gidebilirsin demesine rağmen K. tuvalete doğru koştu. Öğretmen onu durdurarak izin alması gerektiğini söyledi *"Sakin ol lütfen izin al sonra göndereceğim seni"* dedi. K. *"Küstüm sana bir şey söylemeyeceğim"* dedi. Sonrasında da çalan şarkıyı sevmediğini söyleyerek ağlamaya başladı ve gün boyunca devam etti. Buradaki durum çocuğun duygusu anlaşılmadığında, istenmeyen davranışın altında yatan neden ve duygu görülmedikçe davranışın nasıl şiddetlenerek arttığı ve başka şekillerde ortaya çıktığını gösteren bir örnektir.

Yine davranışın nedenine değil de davranışa odaklanıldığında neler olduğunu gösteren bir başka durumda J. oyun hamurunu yere attı. Öğretmen hamuru yerden aldı ve *"J. sanırım oynamayacak"* dedi. Çocuk öğretmenin arkasından gidip dolabı açtı ve başka bir hamur aldı. Öğretmen *"Onu yerine koyar mısın? Bekliyorum seni. Sen bilirsin eğer böyle devam edersen sonraki günlerde de oyun hamuru alamayacaksın"* dedi. J. sakince beklemek yerine bulduğu oyun hamurlarını avcunun içine alıp sıktı. Öğretmen yanına gidip elinden almaya çalıştı. *"Böyle yaptığın sürece oynayamayacaksın, masana dön. Sen bilirsin"* diyerek ikaz etti. Bunun sonucunda J. elindeki hamuru vermedi ve ağlamaya başladı. Öğretmen *"İstersen yüzünü yıkayabilirsin"* dedi. J. tuvalete gitti ancak bir süre sınıfa dönmedi. Öğretmen *"Hadi gel konuşalım. Sen niye hamuru yere attın?"* diye sordu. Çocuk *"Çünkü koyu mavi istiyordum."* dedi. Öğretmen *"Ama herkese hangi renk gelirse onu veriyorum. Sen ne yaptığın için ben sana hamuru vermedim?"* diye sordu çocuk cevap vermedi. Öğretmen "*Herkese farklı renkte dağıtıyorum kime ne gelirse tamam mı anlaştık mı?"* dedi. Buradaki örnekte de görüldüğü üzere çocuğa en başında davranışının sebebini sormak ya da anlamaya çalışmak yerine davranış üzerine gidildiğinde bir sonuç alınamadığı, aksine istenmeyen davranışın farklı şekillerde devam ettiği görülmektedir. Oysa duygu koçluğu yaklaşımı kullanıldığında benzer durumlar çok daha kısa sürede çözülmekte ve anlaşıldığını gören çocuğun istenmeyen davranışı sönmektedir. Buna örnek olarak aşağıdaki durum verilebilir;

L. sandalye kapmaca oyununda elendiği için üzüldü ve ağlamaya başladı. Öğretmen çocuğun yanına giderek saçına dokundu, elini omzuna koydu *"Neden ağlıyorsun? Noldu üzüldün mü elendin diye?*" diye sordu. L. kafasını evet anlamında salladı. Öğretmen *"Evet elendiğiniz için üzülüyor olabilirsiniz sizi anlıyorum ancak bu bir oyun ve kuralı böyle. Oyun oynamak istiyorsunuz biliyorum. Ne yapalım istersin? Bu oyun bitene kadar arkadaşlarının yanına geç öyle yapalım mı? İsterseniz sonra bir daha oynarız olur mu?"* dedi bunun üzerine

L. gözlerini sildi ve sakince kenarda oyunun bitmesini bekledi. Burada olduğu gibi duygu koçluğu yaklaşımı kullanıldığında ve çocukların duyguları kabul edilip anlaşıldığında durumun kısa sürede kontrol altına alındığı görülmektedir.

Ö2 ise çalışma sonunda sorulan "Çalışma sürecinde aldığınız eğitim ve mentörlük desteğinin sınıf yönetiminde size etkisi nasıldır?" sorusuna hem kendisinin hem de çocukların duygulara karşı daha duyarlı olduğunu belirtmiş *"Aslında şöyle eğitim birazcık benim uyguladığım yöntemlerle örtüşüyordu ama çocukların birebir duygularını hissederek, işte bunu bu şekilde hissediyorsun farkındayım şeklinde yaklaşmıyordum açıkçası. Ama yine duygularını fark etmeye çalışıyordum. Sınıf yönetiminde bence olumlu etkileri oldu. Çocuklar daha çok birbirleriyle de aynı şekilde etkileşim içerisine girdiler. Arkadaşlarıyla herhangi bir durum olduğunda üzüntü veya sevinç onların duygularını anlamaya başladılar diye düşünüyorum. Bence olumlu etkisi oldu."*şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Ö2'nin sınıfı olan Güneş Sınıfında yapılan gözlemlerde öğretmenin çocukların duygularına çok daha duyarlı olduğu, olumsuz durumlar karşısında duygu koçluğu yaklaşımını sıkça kullandığı ve çocuklara duygularını yansıttığı görülmüştür. Çocuklara yönelik duygularını anladığını belirten ve duygu tanımlayan cümlelere örnek olarak aşağıdakiler verilebilir;

"Arkadaşın topları dağıttığı için sinirlendin."

"Arkadaşın senin saçını çektiği için ona kızdın ve vurdun. Peki sence bu doğru mu?"

"Sen de orada oynamak istiyorsun sanırım, bu yüzden kızdın."

"Sana bağırdığı için üzüldün."

"Şu an üstün ıslandığı için üzüldün haklısın ama arkadaşın yanlışlıkla çarptı sanırım"

Bununla birlikte çocukların istenmeyen davranışları incelendiğinde birbirine bağırma, saldırganlık ve arkadaşını şikayet etme gibi davranışların azaldığı görülmüş, Ö2'nin görüşlerinde bahsettiği gibi çocukların birbirlerine karşı tutumları daha olumlu ve anlayışlı olmuştur.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, yapılan tüm gözlem ve görüşmeler neticesinde elde edilen sonuçlar araştırmanın amacı ve alt problemleri dikkate alınarak okul öncesi sınıfında öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımı kullanmasının çocukların istenmeyen davranışlarına etkisi, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandığı yöntemlere etkisi, öğretmenlerin tercih ettiği disiplin modeline etkisi ve mentörlük sürecinin öğretmenlerin duygu koçluğu yaklaşımını uygulama durumlarına etkisi olacak şekilde dört başlık altında ele alınarak tartışılmıştır.

5.1.1. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Çocukların İstenmeyen Davranışlarına Etkisi: Bu başlık altında çalışma öncesinde öğretmenler ile yapılan ön görüşmeler ve ön gözlemler neticesinde elde edilen bulgular duygu koçluğu temelli eğitim ve mentörlük süreci sonrasında yapılan son görüşme ve son gözlemler ile karşılaştırılarak çocukların istenmeyen davranışları üzerinde duygu koçluğu yaklaşımının etkisi anlaşılmaya çalışılmış ve sonuçlar tartışılmıştır.

Ö1'in sınıfında sırasıyla kural ve yönergelere uymama, arkadaşlarını rahatsız etme, bağırma, ağlama, arkadaşını şikayet etme, saldırganlık, eşyaya zarar verme, etkinliğe katılmayı reddetme gibi istenmeyen davranışlar göze çarparken, Ö2'nin sınıfında yine sırasıyla bağırma, arkadaşını şikayet etme, saldırganlık, ağlama, arkadaşlarını rahatsız etme, paylaşmama, eşyaya zarar verme, kural ve yönergelere uymama davranışları görülmüştür. Her iki sınıfta görülme sıklıkları farklı olsa da çocuklarda gözlenen istenmeyen davranışların benzer özelliklerde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde en sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar saldırganlık (Özgün, 2018), öfkenin kontrol edilememesinden kaynaklı olarak gelişen bağırma, ağlama, vurma ya da zarar verme (Bayındır ve Uyanık Balat, 2018), kurallara uymama, başkalarını rahatsız etme ve eşyaya zarar verme (Başar, 1999) olarak göze çarpmaktadır. Dal ve Akan (2018) yaptıkları çalışmada, sınıfta en sık karşılaşılan istenmeyen davranışları, sırasıyla; kurallara uymama, şikayet etme ve şiddet olarak belirlemiştir. Uysal ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar sırasıyla gürültü, söz kesme gibi sınıfın dikkatini dağıtan davranışlar, şikayet etme, vurma, arkadaşını rahatsız etme, eşyaya zarar verme, yönerge ve kurallara uymama olarak tespit edilmiştir. Yine bir diğer çalışmada okul öncesi çocuklarında en sık karşılaşılan istenmeyen davranışların öfke nöbeti, bağırma,

ağlama, inatçılık olduğu belirlenmiştir (Yağan-Güder vd., 2018). Çalışma öncesinde yapılan gözlemler esnasında elde edilen bulgular alanyazın ile örtüşmekte, çocuklarda görülen istenmeyen davranışların sıklıkları değişse de benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin duygu koçluğu yaklaşımına yönelik aldıkları eğitim ve mentörlük süreci sonrasında sınıflarında görülen istenmeyen davranışların frekans değerleri karşılaştırıldığında Ö1'in sınıfında arkadaşını şikayet etme davranışı haricindeki tüm istenmeyen davranışların büyük bir oranda azaldığı görülmüştür. Arkadaşını şikayet etme davranışında bir değişiklik olmamasının sebebi çocuğun doğasından kaynaklanabileceği gibi öğretmenlerin uygulama farklılığından da kaynaklanabilir. Öğretmen duygu koçluğu yapsa dahi bazı davranışlara yönelik ayrıca bir strateji geliştirmek gerekebilir. Ö2'nin sınıfına bakıldığında ise kural ve yönergelere uymama durumu hariç tüm istenmeyen davranışlarda gözle görülebilen büyük bir azalma yaşanmıştır. Ö2'nin sınıfında çalışma öncesinde çocukların kurallara ve yönergelere uymakla ilgili büyük sorunlar yaşamadığı görülmüştür. Çalışma sonrasında da kurallara uyma durumunda büyük farklar olmadığı, ancak çalışmanın son gözlemlerinin yaz mevsimine gelmesinden kaynaklı çocukların daha sık bahçeye çıkarıldığı ve sınıf dışı ortamlarda uygulanan kurallar ile ilgili bazı sorunlar yaşandığı araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Yapılan son görüşmelerde her iki öğretmen de bazı çocuklarda uygulama esnasında daha zorlandıklarını dile getirmelerine karşın yaklaşımın genel olarak çocukların istenmeyen davranışları üzerinde etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çocuğun gelişiminde öğretmen çok önemli olmasına karşın tek faktör değildir. Çocuğun gelişimini desteklemek ve davranışlarını olumlu yönde geliştirmek için çocuğun yakın çevresinde bulunan herkesin aynı dili konuşuyor olması gerekir. Özellikle de ailenin tutum ve yaklaşımları öğretmenin uygulamalarının boşa gitmemesi adına elzemdir. Gromada ve diğerleri (2020) destekleyici aile ilişkileri olan çocukların duygusal açıdan iyi olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda çocukların sosyal-duygusal becerilerinin gelişiminde ebeveynlerin duygusal tepkilerinin rolü olduğu (Sawyer vd., 2002) bilinmektedir. Hem öğretmenin hem de ailenin çocuğa benzer türde yaklaşılmasının, çocuğun olumlu davranış ve öğrenmelerini desteklemede etkisinin olduğu (Connor, 2005; Gus vd., 2017), davranışların kalıcılığını artıran ve sürdürülebilirliğini sağlayan en önemli unsurun okul ve aile arasındaki işbirliği (Bay vd., 2018; Yumuş, 2013) olduğu çeşitli çalışmalar ile kanıtlanmıştır. Bu sebeple sınıf içerisinde yapılan değişiklikler çocuğu destelemekte ancak aile işin içine dahil edilemediğinde süreç sekteye uğrayabilmektedir.

Tüm bulgular göz önüne alındığında, iki sınıf için de yaşanan ufak eksikliklere rağmen duygu koçluğu yaklaşımını kullanan öğretmenlerin sınıflarında özellikle saldırganlık, bağırma, ağlama, arkadaşını rahatsız etme gibi istenmeyen davranışların büyük oranda azaldığı görülmüştür. Duygu koçluğu gibi duygulara önem veren ilişkisel yöntemler kullanıldığında sınıfta çatışmaların daha az yaşandığını (Ulloa vd., 2010) ve sınıfta yaşanan disiplin sorunlarının azaldığını (Lauw vd., 2014) gösteren çalışmalar mevcuttur. Bunun yanı sıra çocukların arkadaşları ile daha olumlu ilişkiler kurmaya başladıkları, duygularını daha iyi ifade ettikleri ve az da olsa kendi sorunlarını çözmek için çözüm yolları bulmaya çalıştıkları araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Duygu koçluğu yaklaşımı kullanılan ortamlarda çocuğun akran ilişkileri olumlu yönde gelişmekte (Buckholdt vd., 2016; Gottman ve DeClaire 2021), çocuklar duygularını tanımakta ve bu duygularla nasıl baş edeceklerini çözmeye çalışmaktadır (Wu vd., 2019). Yapılan diğer çalışmalarda da çocukların duygu düzenleme becerileri ve sosyal yetkinliklerinin arttığı belirlenmiştir (Gus vd., 2017; Kuru, 2023; Oh, 2016; Rose vd., 2015). Çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça da istenmeyen davranışları azalmaktadır (Şahin, 2019). Irene ve Hendriati (2017) çocukların duygusal yeterliliklerini geliştirebilmek için okul öncesi dönemde uygun bir rehberlik yapılması gerektiğini savunmuş, duygu koçluğu yaklaşımının ise bu anlamda çocukların duygusal gelişimini desteklemede iyi bir yol olduğunu belirtmiştir. Çalışmada elde edilen veriler ve alanyazındaki çalışmalar paralellik göstermekte, duygu koçluğu yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda çocukların istenmeyen davranışlarının azaldığı ve yaklaşımın çocukların sosyal duygusal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Sınıf Yönetiminde Kullandığı Yöntemlere Etkisi: Bu başlık altında çalışma öncesinde öğretmenler ile yapılan ön görüşmeler ve ön gözlemler neticesinde elde edilen bulgular duygu koçluğu temelli eğitim ve mentörlük süreci sonrasında yapılan son görüşme ve son gözlemler ile karşılaştırılarak duygu koçluğu yaklaşımının öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandığı yöntemlere etkisi anlaşılmaya çalışılmış ve sonuçlar tartışılmıştır.

Çalışma öncesinde Ö1'in istenmeyen davranışlar karşısında sınıfında en sık kullandığı yöntemler sırasıyla sözel uyarı, mahrum bırakma söylemi, mahrum bırakma eylemi, göz teması ile uyarı, duygu reddetme, duyguya kayıtsız kalma, eylemi sonlandırma ve en son çözüm bulma olarak bulunmuştur. Ö2'nin ise çalışma öncesinde istenmeyen davranışlar karşısında sırasıyla sözel uyarı, göz teması ile uyarı, çözüm sunma, duygu reddetme, duyguya kayıtsız kalma, eylemi sonlandırma, duygu tanımlama, çözümü çocuğa bırakma, duyguyu

görmezden gelme, mahrum bırakma, empati kurma gibi yöntemleri kullandığı görülmüştür. Benzer şekilde, Uysal ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında en sık sözel uyarıya başvurduğunu, sonrasında göz teması kurarak uyarma, yerini değiştirme, cezayı hatırlatma ya da mahrum bırakma gibi tepkilerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Diğer araştırmalarda da öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları yönetmek için genellikle uyarma yöntemini seçtiği, geleneksel model ve tepkisel modele başvurduğu tespit edilmiştir (Durmaz vd., 2020; Kutlu Abu ve Arslan 2020; Medikoğlu ve Dalaman, 2018; Yanardağ, 2018). Bunun yanında Akgün ve diğerleri (2011) tarafından öğretmenlerin olumsuz ifadeleri daha sık kullandığı ve "sessiz ol, yerine otur" gibi emir kiplerini kullandıkları görülen çalışma özellikle Ö1'in çalışma öncesi bulguları ile daha çok benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak Temiz (2020) çalışmasında öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında öncelikle empati kurdurma ve doğru olanı açıklayarak öğretme gibi davranışlarını kullandığını bunların arkasından ise mola verme, göz teması kurma, ödül-ceza gibi yöntemleri tercih ettiklerini belirlemiştir.

Çalışma öncesinde her iki öğretmenin de olumsuz davranışlar karşısında başvurduğu ilk yöntem sözel uyarı olmakla birlikte, verilere bakıldığında Ö1'in sözel uyarılarının frekansı çok daha yüksektir. Ö1'in verdiği sözel uyarıların birçoğu "yerine otur, yerinden kalkma, düzgün dur, arkana yaslan" gibi hareket kısıtlayıcı cümlelerden oluşmaktadır. Ö1 masa başı etkinliklerini uzun tutmakta, çocukların yaş özelliklerini dikkate almadan uzun süre hareketsizce oturmalarını beklemektedir. Gelişimsel modelde çocukların yaşı, eğitim düzeyi gibi özellikleri dikkate alınır (Uğurlu, 2018) ve eğitim etkinliklerinin çocukların gelişimsel düzeyine uygun bir şekilde planlanması gerektiği savunulur (Sadık, 2018). Okul öncesi dönem çocuklarının uzun süre masa başı etkinliği yapmaları ve hareketsiz durmaları çok olası değildir. Bu sebeple Ö1'in gelişimsel modelden oldukça uzak olduğu söylenebilir. Tepkisel modelde ise müdahaleler doğrudan bireye ve nedenine bakılmaksızın davranışa yönelik olarak gerçekleştirilir. Genellikle ödül ve ceza yöntemi tercih edilir (Başar, 1999; Sadık, 2018). Ö1'in bireysel farklılık gözetmeksizin davranışa yönelik sözel uyarıları bolca kullanması, mahrum bırakma gibi ceza içeren yöntemlere sıkça başvurması, ön görüşmelerde kendisinin de dile getirdiği üzere sınıf yönetiminde kontrolü sağlamak adına yaşadığı kararsızlık ve meslekteki ilk yılı olmasının getirdiği tecrübesizlik nedeni ile sınıf yönetimi konusunda daha endişeli olduğu ve bu sebeple de otorite kurmak amacıyla genellikle tepkisel yönteme başvurduğu düşünülmektedir. Rydell ve Henricsson (2004) tarafından yapılan çalışma bunu

destekler nitelikte olup, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kontrolü kaybettiklerini düşündüklerinde daha fazla tepkisel stratejiler kullanmaya yöneldiklerini bulmuştur.

Ö2 ise sözel uyarıları çoğunlukla kural hatırlatma cümleleri olarak kullanmakta, çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate almakta, onlara hareket alanı tanımakta, istenmeyen davranış yaşanmadan önce çocuğa sorumluluk verme, rahatsızlık duyan çocukları büyük bir sorun ortaya çıkmadan önce fark edip birbirinden uzaklaştırma ya da oyunlarını değiştirme gibi çözümler üreterek daha önlemsel yaklaşmakta bazen de bireysel sözel uyarılarda bulunarak tepkisel yaklaşmaktadır. Çalışma öncesinde henüz duygu koçluğu temelli eğitim almadan önce dahi Ö2'nin duygu tanımlayan cümleler kurduğu, çocuklarla doğru iletişime önem verdiği görülmüştür. Tüm bunlar dikkate alındığında Ö2'nin sınıf yönetiminde bütünsel yaklaşıma daha yakın olduğu söylenebilir. Bütünsel modelde öğretmenler çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını ve kişilik özelliklerini bilir ve onlara saygı duyarak destekleyici bir sınıf ortamı hazırlamayı hedefler (Sadık, 2018). Ö2'nin sınıf yönetimi stratejilerini Ö1'e kıyasla daha etkili kullanmasının sebeplerinden birinin mesleki tecrübe olduğu düşünülmektedir. Mesleki kıdem arttıkça, kazanılan tecrübe ve mesleki deneyimin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Dinçer ve Akgün, 2015; Yaşar-Ekici vd., 2017). Kaplan (2018) yaptığı çalışmada iletişim, davranış, sınıf içi fiziksel düzenleme ve genel sınıf yönetimi becerilerine yönünden mesleki kıdemi 4 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, mesleğe yeni başlamış öğretmenlere oranla sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Duygu koçluğu temelli "Emotion Coaching Duygu Dostu İletişim Temel Düzey Eğitim" ve mentörlük süreci sonrasında her iki öğretmenin de sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlar karşısında kullandığı yöntemlerde pozitif yönde bir değişim olduğu görülmüştür. Ö1'in sözel uyarı ve mahrum bırakma söylemlerinde büyük bir azalma olmuş, mahrum bırakma eylemine ise yalnızca bir kez başvurmuştur. Bunun yanında duygu reddetme ve duyguya kayıtsız kalma durumları oldukça azalırken duygu tanımlama ve çözümü çocuğa bırakma davranışları oluşmuş ve sorunları çözmede duygu koçluğu yaklaşımını kullanmaya başlamıştır. Eğitim öncesinde tepkisel modele yakın olduğu düşünülen Ö1'in eğitim ve mentörlük desteğinden sonra sınıf yönetiminde tepkisel modelden uzaklaştığı, çocuğa sorumluluk vermek, ortamı düzenlemek, masa başında geçirilen süre uzadığında çocukları kaldırıp hareket ettirmek gibi önleyici davranışları kullandığı yani önlemsel modeli daha sık kullandığı görülmüştür. Önlemsel model sınıfta olumsuz bir davranış henüz ortaya çıkmadan önce davranışı önlemeye yönelik bir takım girişimlerde bulunmayı içerir (Başar, 1999). Ö2 de

aynı şekilde çocuklarla olan iletişiminde duygu koçluğu yaklaşımına bolca yer vermiştir. Bununla birlikte Ö2'nin sözel ve göz teması ile uyarılarında büyük ölçüde bir azalma olmuş, duygu reddetme ve duyguya kayıtsız kalma tepkilerinin sıfırlandığı, bunun yerine çocukların duygularını anladığını ifade eden cümlelere yer verdiği, sorunlar karşısında çözüm üretmek yerine çözümü çocuğun üretmesi için destek olduğu görülmüştür.

Yapılan gözlemlerde mahrum bırakma eylemlerinin genellikle işe yaramadığı ya da o an işe yaradığı düşünülse de etkisinin kısa sürdüğü, sonucunda çocuğun istenmeyen davranışın yönünü veya şiddetini değiştirerek sürdürdüğü görülmüştür. Sınıf yönetiminde uygulanan ödül ve cezanın iç motivasyonu, kalıcı öğrenmeyi ve öz denetim duygusunun gelişmesini engellediği düşünülmektedir (Güzelyurt vd., 2019; Köçer ve Çınar, 2021). Özdemir ve Yılmaz (2019) yaptıkları çalışma sonucunda ödül ve ceza yöntemine başvuran öğretmenlerin beklenmedik sorunlarla karşılaştıklarını, istendik davranış oluşturmada yöntemin yetersiz kaldığını, uzun vadede zararlı etkilere yol açacağını düşünmekte ve çocuklar için daha uygun stratejilerin kullanılması gerektiğini savunmaktadır.

Duygu koçluğu yaklaşımının sınıf ortamında kullanılması, öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini değiştirmekte, değişen stratejiler neticesinde çocukların istenmeyen davranışları azalmakta ve böylece olumlu bir sınıf iklimi oluştuğu düşünülmektedir. Çalışma sonucuna göre duygu koçluğu kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin arttığı söylenebilir. Alanyazında yapılan diğer çalışmalar da araştırmanın bulguları ile örtüşmekte, duygusal zekanın artmasıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri gelişmekte (Kanbur ve Kırıkkaleli, 2023), ayrıca duygu koçluğu kullanılan sınıflarda çatışmaların azaldığı, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin arttığı ve daha olumlu sınıf iklimi oluştuğu görülmektedir (Gus vd., 2017; Shaw, 2018; Ulloa vd., 2010). Bununla birlikte Valente ve diğerleri (2022) öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri geliştikçe sınıf yönetiminde daha olumlu stratejiler kullandıklarını belirlemiş ve öğretmen adaylarına duygu eğitimi içeren bir müfredatın verilmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

5.1.3. Okul Öncesi Sınıfında Öğretmenin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Kullanmasının Tercih Ettiği Disiplin Modeline Etkisi: Bu başlık altında çalışma öncesinde öğretmenler ile yapılan ön görüşmeler ve ön gözlemler neticesinde elde edilen bulgular duygu koçluğu temelli eğitim ve mentörlük süreci sonrasında yapılan son görüşme ve son gözlemler ile karşılaştırılarak duygu koçluğu yaklaşımının öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanmayı tercih ettiği disiplin modeline etkisi anlaşılmaya çalışılmış ve sonuçlar tartışılmıştır

Çalışma öncesinde sınıf yönetiminde tercih edilen disiplin modelleri anlamak amacıyla hazırlanan gözlem formundan elde edilen puanlar ve ön görüşmelerde senaryo örneklerine verilen cevaplar incelendiğinde iki öğretmenin farklı disiplin modellerini kullandıkları görülmüş; Ö1'in Canter'ın Güvengen Disiplin Modeli yani müdahaleci (davranışçı) disiplin modelini, Ö2'nin ise Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli yani müdahaleci olmayan bir disiplin modelini sınıf yönetiminde tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanında her iki öğretmenin de en düşük puanı Duygu Koçluğu modelinden aldığı görülmüştür. Her iki öğretmene yönelik bulgulardan farklı olarak Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007) çalışmalarında öğretmenlerin en sık tercih ettikleri disiplin modelin Dreikurs'un ussal sonuçlar modeli, en az tercih edilen modelin ise Glasser'in Gerçeklik terapisi/kontrol modeli olduğunu bulmuştur. Bu çalışmanın aksine Coşan (2017) ise okul öncesi öğretmenlerinin en sık tercih ettiği modelin Glasser'in gerçeklik terapisi olduğunu en az tercih edilenin ise Dreikurs'un modeli olduğunu bulmuştur. Kurt (2021) bir okul öncesi öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada ceza yönetimi kullanan, emir kipinde uyarı cümleleri kuran ve sınıfta otorite kurma eğiliminde olan öğretmenin yaklaşımının Canter'ın Güvengen Disiplin Modeline daha yakın olduğunu tespit etmiştir. Benzer davranış özellikleri gösteren Ö1'in de aynı modele yakın çıktığı görülmüştür. Yapılan başka çalışmalarda da birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir (Aslan ve Alpaslan, 2021; Dönmez vd., 2018; Koyuncu, 2017; Oktay, 2019; H. Ünsal, 2018). Farklı araştırmacıların farklı sonuçlar bulmasının, her bir araştırmada yer alan çalışma grubunun çeşitli değişkenler (yaş, kıdem, eğitim alma durumu vs.) açısından farklılık göstermesiyle ilgisi olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada da iki öğretmen sınıf yönetiminde farklı özellikler göstermiş ve farklı disiplin modellerini tercih etmiştir.

Duygu koçluğu temelli verilen eğitim ve mentörlük süreci sonrasında disiplin modelleri gözlem formu bir kez daha yapılan gözlemler neticesinde doldurulmuş ve ön görüşmede yer alan senaryo örneklerinin aynıları bir kez daha sorularak öğretmenlerin yanıtları analiz edilmiştir. Sonuçlara göre her iki öğretmenin de Duygu Koçluğu modelinden aldığı puanlar en yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda her iki öğretmenin de müdahaleci yaklaşımlara yönelik puanları düşerken müdahaleci olmayan yaklaşımlara yönelik puanları artmıştır. Çalışma öncesinde davranışa odaklanan ve mahrum bırakma gibi yöntemleri kullanan Ö1, çalışma sonrasında çocukların duygularına daha çok önem vermiş, davranışlara değil nedenlerine odaklanmış ve cezalandırıcı tutumlar yerine duygu koçluğu yapmayı tercih etmiştir. Bu sebeple müdahaleci yaklaşımlardaki puanları düşerken diğer disiplin

modellerindeki puanları yükselmiştir. Hem görüşme sorularından hem de gözlemlerden elde edilen verilere bakıldığında Ö1'in çalışma sonrasında istenmeyen davranışlar karşısında tercih ettiği disiplin modelinin değiştiği, duygu koçluğu yaklaşımını tercih ettiği söylenebilir. Bununla birlikte Ö2'nin çalışma öncesinde çocuklarla etkili iletişim kurmaya özen göstermesine karşın çocukların duygularını anlama, tanımlama, çözümü çocuklara bırakma konularında eksik kalmasından dolayı düşük puan aldığı Duygu Koçluğu modeli çalışma sonrasında en yüksek puan aldığı model olmuştur. Eğitimden sonra Ö2 sorunlar karşısında çözümü çocukların üretmesi için gayret göstermiş, duygularını anlama ve yansıtma konularında kendini geliştirmiş ayrıca çocukları sınıf içindeki kurallara dahil etmeye çalışmıştır.

Sonuç olarak duygu koçluğu konusunda verilen eğitim ve mentörlük desteği sonrasında her iki öğretmenin de sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara yönelik duygu koçluğu yaklaşımını tercih ettiği görülmektedir. Gözlem formundan alınan puanlar iki öğretmen arasında kıyaslandığında ise Ö2'nin Duygu Koçluğu puanı Ö1'e oranla daha yüksek çıkmıştır. Yapılan gözlemler ve senaryo örneklerine verilen cevaplar incelendiğinde de Ö2'nin duygu koçluğunu daha doğal ve sınıf içerisinde daha sık kullandığı göze çarpmaktadır. Çalışma öncesinde Ö2'nin Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi modeli gibi müdahaleci olmayan disiplin modellerinden daha yüksek puan almasının, duygu koçluğu yaklaşımını daha doğal ve içselleştirerek kullanmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Her iki yaklaşımın da çocukla güvene dayalı ilişki kurmayı hedeflemesi, çocukta öz disiplin ve öz denetimi geliştirmeyi amaç edinmesi, çocuğun kendi sorununu çözebileceğine güvenmesi, olumlu bir iletişim dili kullanması gibi birçok benzer özelliğinin bulunması Ö2'nin Ö1'e oranla duygu koçluğu yaklaşımını daha kolay benimsediğini düşündürmektedir.

5.1.4. Mentörlük Sürecinin Öğretmenlerin Duygu Koçluğu Yaklaşımını Uygulama Durumlarına Etkisi: Bu başlık altında eğitim sonrasında verilen sekiz haftalık mentörlük desteğinin sürece yönelik olası etkileri tartışılacaktır.

Öğretmenler duygu koçluğu yaklaşımına yönelik eğitim aldıktan sonra her hafta gözlenmiş, yaşanan istenmeyen durumlar karşısında öğretmenlerin tepkileri not edilmiş ve her haftanın sonunda kendi yaşadığı durumlar öğretmenlere gösterilerek duygu koçluğu yöntemini uygulama durumları tartışılmıştır. İlk haftaki veriler incelendiğinde Ö1'in yöntemin ilk basamağı olan "çocuğun duygularını fark etmek ve anlamak" basamağını uyguladığı ama bazen çocukların ihtiyacı olmasına karşın orada kalmayıp hızlıca geçtiği, çözüm için çocuğa fırsat vermek yerine çözümleri kendisi ürettiği görülmüştür. Ö2 ise aynı

hafta yaklaşımı daha kolay uygulamış, çocuklara çözüm üretmeleri için fırsat vermiş ancak kurduğu empati cümleleri doğal olmaktan uzak ve asıl mesajı vermek istediğimiz çocuğa değil diğer çocuğa yönelik olmuştur. Bunun yanında Ö2 de Ö1 gibi ilk adımda gerektiği kadar kalmamıştır. Her iki öğretmenin ortak sorunu ise duygu ve davranış arasında bağ kurmayı atlaması olarak tespit edilmiştir. Sonraki hafta her iki öğretmenin de iki çocuğun dahil olduğu olaylarda yalnızca bir çocuğa yöneldiği, diğer çocuğun duygularına dair herhangi bir şey söylenmediği ve sınır koyulması gereken bazı durumlarda sınırları net koymadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Irene ve Hendriati (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin duygu koçluğu yaklaşımını uygularken sınır koyma ve özellikle de problem çözme basamağında zorlandıklarını tespit etmiştir.

İlk dört haftanın sonunda öğretmenlerin duygu koçluğu yaklaşımını istenmeyen davranışlar karşısında kullandığı ancak hala bazı yerlerde yardıma ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bununla birlikte Ö2, Ö1'e oranla yaklaşımı daha kolay içselleştirmiş ve dördüncü haftanın sonunda adımları daha doğru ve rahat kullanmaya başlamıştır. Ö2'nin sınıfında ilk haftalardan beri duygu koçluğu yapılmasına karşın direnen bir çocuğun ise altıncı haftanın sonunda değiştiği ve işbirliğine daha açık hale geldiği gözlenmiştir. Öğretmenlere verilen mentörlük desteğinin öğretmenlerin stratejileri etkili bir şekilde uygulamalarına destek olduğu (Brock ve Beaman-Diglia, 2018), mesleki bilgi ve becerilerini geliştirdiği (Erdoğan vd., 2021), ayrıca çocukların olumsuz davranışlarının düzenlenmesine yardımcı olduğu (Ünlü ve Tunç Pekkan, 2019) yapılan araştırmalarda görülmekte ve çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Sınıf yönetimine yönelik yapılan birçok çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşadığı zorlukları gidermek, daha sağlıklı bir sınıf ortamı oluşturmaları ve çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurabilmelerini sağlamak için hizmet içi eğitim almaları gerektiği savunulmuş (Akgün vd., 2011; Beauodin vd., 2018; Gangal, 2020; Kılıç vd., 2021; Medikoğlu ve Dalaman, 2018) ancak bununla birlikte verilen bu eğitimlerin uygulamaya yönelik kaliteli olması gerektiği aksi takdirde sınıf yönetimine yardımcı olmadığı (Denizel Güven ve Cevher, 2005; Toran ve Gençgel Akkuş, 2016) görülmüştür. Bunun yanında kaliteli hazırlanmış, uygulama yöntemlerini içeren eğitim programlarının öğretmenlere yapılan rehberlik yardımıyla hem öğretmen hem de çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Kalkan, 2019; Özen-Uyar, 2022).

Mentörlük süresi boyunca araştırmacının gözlemleri göstermektedir ki öğretmenler sınıflarında yaşadıkları problemleri çözebilmek için yardıma ihtiyaç duymaktadır. Her hafta

gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin her ikisi de sınıf içerisinde yaşanan olumsuz durumları araştırmacı ile paylaşarak destek istemişlerdir. Çalışma gereği duygu koçluğu yöntemi dışında farklı bir öneri ve destek verilememiş ancak sürecin etkinlik örnekleri, günlük rutinler ve aile katılımı ile de desteklenmesi gerektiği fark edilmiştir. Bunun yanında alınan bir eğitim sonunda edinilen bilgileri sınıflarında uygularken yaşadıkları zorlukları, uygulamaya dair eksik kalan kısımları sormak ve geri dönüt almak öğretmenleri oldukça rahatlatmıştır.

Sonuç olarak okul öncesi sınıflarında duygu koçluğu yapmanın çocukların istenmeyen davranışlarını azalttığı, öğretmenlerin duygu reddetme davranışlarını azaltırken sınıf yönetimi becerileri ile tercih ettikleri disiplin modeline karşı olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Öğretmen ile öğrenci arasında daha olumlu bir iletişim kurmaya yardımcı olan duygu koçluğu yaklaşımı öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini desteklemek amacıyla kullanılabilir. Bunun yanında verilen mentörlük desteğinin yaklaşımın uygulanmasını kolaylaştırdığı ve etkisini artırdığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler: Çalışma okul öncesi dönemde öğretmenlerin sınıf yönetimi ve çocukların istenmeyen davranışları üzerinde duygu koçluğu yaklaşımının etkisini anlamak amacıyla iki öğretmen ve onların sınıflarında bulunan çocuklar ile yürütülmüştür. Bunun yanında araştırmacılar için yapılabilecek farklı çalışmalara yönelik şunlar önerilebilir;

- Duygu koçluğu yaklaşımının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla nicel ya da karma yöntemler kullanılan daha geniş örneklem grubuna yönelik çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda çocukların sosyal duygusal gelişimine etkisini daha iyi anlayabilmek adına uygun ölçekler kullanılarak bulgular desteklenebilir.
- Çalışma iki öğretmen ve onların sınıflarında bulunan 48-60 ay arası çocuklar ile sınırlıdır. Farklı yaş grupları ve daha fazla sayıda öğretmen ile benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Yaklaşımın etkililiğini artırmak amacıyla duygu koçluğu yaklaşımını temel alan eğitim etkinlikleri ve rutin uygulamalar geliştirilerek sürece dahil edilebilir.
- Çocukların gelişiminde en önemli olan faktörlerden biri aile olduğu için duygu koçluğu yaklaşımının sınıf ortamındaki etkililiğini artırmak için aileler de işin

içine katılarak eğitim almaları sağlanabilir ve aile katılım etkinlikleri planlanarak sürece dahil edilebilir.

- Çalışma bir bahar dönemi boyunca gerçekleştirilmiş olup yapılacak yeni çalışmalar daha uzun bir sürece yayılabilir. Yaklaşımın sürdürülebilirliğini anlamak amacıyla boylamsal bir çalışma yürütülerek okul öncesinde duygu koçluğu yaklaşımı kullanılarak yetişen çocukların ileriki yaşlardaki davranışları incelenebilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin çocuğun davranışlarına değil, davranışın altında yatan nedene odaklanması gerekmektedir. Davranışların altında yatan nedeni anlamak için de çocuğun duygusuna odaklanmak elzemdir. Bu sebeple öğretmenlerin "Duygu Koçluğu" gibi duyguları odağa alan ilişkisel bir davranış yönetimi yaklaşımı konusunda eğitim almaları hem kendilerini, hem sınıf yönetimi becerilerini, hem de sınıflarında bulunan çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeleri açısından önerilmektedir.
- Sınıf içerisinde duygular hakkında konuşmak, duygu ifadelerine yer vermek, çocuğun duygularını anlamasına ve adlandırmasına rehberlik etmek çocukların duygusal dil dağarcığını geliştirmekte bu da sosyal duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Bunun için de öğretmenlerin yalnızca olumsuz durumlar karşısında duygu koçluğu yapmaları değil, sınıfta duyguları konuşabilecekleri alanlar yaratmaları, günlük rutinlerinin içerisine yaklaşımı dahil etmeleri önerilmektedir.
- Öğretmenlerin çocukların içinde bulundukları duygu durumlarını daha iyi anlamalarını sağlayacak, kendi sınıfının ihtiyaçları doğrultusunda sosyal duygusal gelişimlerini destekleyecek uygun etkinlik planları hazırlamaları ve düzenli olarak uygulamaları önerilmektedir.

5.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler:

- Öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandıkları ve bazı konularda yardıma ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ancak uygulama imkanının olmadığı yalnızca teorik bilgilerin verildiği hizmet içi eğitim ve seminerlerin çok etkili olmadığı düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmenler için hazırlanacak eğitimler öncesinde öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik analizler yapılabilir ve bunun doğrultusunda uygulama etkinliklerinin yer aldığı, aktif katılımlı eğitimler hazırlanabilir.

- Eğitimlerin yaygınlaştırılması, daha çok öğretmene ulaşması ve etkililiğinin artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla duygu koçluğu uygulayıcı eğitimleri düzenlenebilir. Bu eğitimler sonrasında eğitim alan uygulayıcı öğretmenler kendi okullarındaki öğretmenlere edindiği bilgileri aktararak mentörlük desteği sunabilir.
- Okul öncesinde sınıf yönetimi diğer yükseköğretim kademelerine oranla yaş grubundan kaynaklı bazı farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde verilen sınıf yönetimi dersleri gözden geçirilerek okul öncesi döneme uygun, öğretmen adaylarının bolca uygulama yapabilecekleri şekilde tekrar düzenlenebilir ve günlük yaşamda kullanabilecekleri etkinlik örnekleri ile zenginleştirilebilir. Bunun yanında okul öncesi dönemde kullanımı kolay ve etkili olan duygu koçluğu ilişkisel bir davranış yönetimi yaklaşımı olarak sınıf yönetimi müfredatına eklenebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=PudC1jURG_AChh-_nqP6Qg&no=ZYOQdvN22XXm4zqtWL8Xhw 'dan alınmıştır. (Erişim no: 421713)

Akbayrak, N., & Kuru, N. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(1), 485-519. https://doi.org/10.17152/gefad.946703

Akgün, E., Yarar, M. & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(3) , 1-9. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246292

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 25*, 9-20. https://doi.org/10.14527/kuey.2014.005

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(40), 160-175. https://doi.org/10.9779/puje768

Aslan, H., & Alpaslan, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences, 17*(4), 1177-1203. https://doi.org/10.14687/jhs.v17i4.6089

Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi* (20. baskı). Pegem Akademi.

Başal, H. A. (2013). *Okul öncesi eğitime giriş* (3. baskı). Ekin Basım Yayın.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28. https://doi.org/10.46483/deuhfed.638306

Bay, D. N., Bahçıvan, E., & Kalay, B. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 58-82. https://doi.org/10.29065/usakead.306507

Bayındır, D. & Uyanık Balat, G. (2018). Erken çocukluk eğitiminde sınıfta davranış yönetimi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 63-87). Anı Yayıncılık.

Beaudoin, K., Mihic, S. S., & Darko, L. (2018). Croatian preschool teachers' self-perceived competence in managing the challenging behaviour of children. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *8*(2), 123-138. https://doi.org/10.26529/cepsj.547

Beyazkürk, D., & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal, 6(5)*, 547-554. https://www.researchgate.net/publication/237501148_Teacher-child_relationships_in_Turkish_and_United_States_schools_A_cross-cultural_study

Biber, K. (2020). Okul öncesi eğitimin tanmı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Editörler), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (ss. 25-67). Pegem Akademi.

Bohn, C. M., Roehrig,, A. D., & Pressley, M. (2004). The first days of school in effective and less effective primary-grades classrooms. *Elementary School Journal, 104,* 269–287. https://doi.org/10.1086/499753

Brock, M. E., & 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

Buckholdt, K. E., Kitzmann, K. M., & Cohen, R. (2016). Parent emotion coaching buffers the psychological effects of poor peer relations in the classroom. *Journal of Social and Personal Relationships, 33*(1), 23-41. https://doi.org/10.1177/0265407514562560

Buran, A. (2021). Nitel araştırmada veri toplama. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Editörler). *Nitel araştırma yöntem, teknik ve analiz yaklaşımları* içinde (ss. 46-61). Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.

Can, N. (2020). Sınıfta bir lider olarak öğretmen. M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi* içinde (17. baskı, ss. 227-242). Pegem Akademi.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(4*), 3112-3134. https://doi.org/10.15869/itobiad.494286

Castro, S., Granlund, M., & Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: a

longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(1), 122-135. https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102413

Cemaloğlu, N., & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 149-170. https://doi.org/10.17860/mersinefd.305948

Cesur, C., & Demir, M. K. (2020). Okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sınıf kurallarına uyum ve okul motivasyonlarına etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi . *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 103-122. https://doi.org/10.31592/aeusbed.643778

Ceylan, M., & Ellez, A. M. (2020). Okul öncesi dönemde erken matematik yeteneği düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14(*1), 292-315. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.648860

Cindy, B., & Hendriati, A. (2020). Sibling rivalry in 2-4 years old children: Maternal management based on emotion coaching concept. *Journal Psikodimensia, 19*(1), 86-93. https://doi.org/10.24167/psidim.v19i1.2070

Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*(4), 343-375. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.001

Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early childhood research quarterly*, *30*, 117-127. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.005

Coşan, K. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerinin incelenmesi ve stratejilerinin kullanımına yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=vJ-4HgMIdU4PTWkDZsqhFw&no=jR49lPgyz_fsSSUrUI3cQA 'dan alınmıştır (Erişim no: 507044)

Creswell, J. W. (2017). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri*. (H. Özcan, Çev.). Anı Yayıncılık.

Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayınları.

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. Baskı). Celepler Matbaacılık.

Çepni, S., & Ormancı, Ü. (2018). Geleceğin dünyası. S. Çepni (Editör), *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi* içinde (ss.1-37). Pegem.

Çetin, İ. (2016). Nitel içerik analizi. M.Y. Özden ve L. Durdu (Editörler), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss.125-147). Anı Yayıncılık.

Dal, M., & Akan, D. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri. *Journal of Human Sciences, 15*(2), 1116-1128. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i2.5107

Denizel Güven, E., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(18), 71-9. https://doi.org/10.14686/buefad.201428172

Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 213-221.

Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi], https://hdl.handle.net/11421/3262 'dan alınmıştır (Erişim no: 117322)

Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, *40*(177), 187-201. http://doi.org/10.15390/EB.2015.2346

Dönmez, Ö., Aşantoğrul, S., Karasulu, M., & Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *3*(2), 75-97. https://doi.org/10.37754/658124.2020.512

Dreikurs, R., Grunwald, B. & Pepper, F. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2th ed.). Harper & Row.

Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school- based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Durmaz, E. , Dinçer, F. Ç. & Deniz, K. Z. (2020). A study on the implementation frequency of classroom management strategies by preschool teachers and how useful teachers find them. *İlköğretim Online,* 2202-2211 . https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.763849

Erdem, C. (2019). Öğrenci davranışlarının yönetimi. M. Koçyiğit (Editör), *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 107-141). Eğitim Yayınevi.

Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Koç Tüylü, D. (2022). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*, *27*(1), 1023-1053. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10623-y

Ersoy, H. (2016). Durum çalışması. M.Y. Özden ve L. Durdu (Editörler), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss.3-18). Anı Yayıncılık.

Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online, 4*(2), 131-146. https://doi.org/10.1080/1177083x.2009.9522449

Gerhardt, S. (2019). *Sevgi neden önemlidir? Şefkat bir bebeğin beynini nasıl biçimlendirir?* (B. Tırnakçı, Çev.; 2. baskı). Yapı Kredi Yayınları.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data, *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243. https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243

Gottman, J.M., & DeClaire, J. (2021). *Duygusal zekası yüksek çocuklar yetiştirmek* (Y. Ataman, Çev.; 7. baskı). Görünmez Adam Yayıncılık.

Göle, M. & Temel, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 663-684 https://doi.org/10.17860/efd.25056

Gromada, A., Rees, G., & Chzhen, Y. (2020). *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 16*. UNICEF Office of Research - Innocenti.

Gus, L., Gilbert, L., Rose, J., & Kilby, R. (2017). The ıntroduction 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*, 95-109. https://doi.org/10.2174/1874922401709010095

Gus, L., Rose, J., & 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

Güler Yıldız, T. G., Ertürk Kara, H., Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 329-338. http://doi.org/10.15390/EB.2014.3648

Güzelyurt, T., Tok, F. Tümas, Ç., & Uruğ, Ş., (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi, 1(4)*, 21-28. https://doi.org/10.29329/jpee.2020.282.4

Habacı, İ., Tanrıkulu, F. Z., Atıcı, R., Ürker, A., & Adıgüzelli, F. (2013). Sınıf içi disiplin kurallarının benimsetilmesinde öğretmen rolleri. *Turkish Studies, 8*(8), 1953-1971. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4999

Hamilton, M., & Redmond, G. (2010). *Conceptualisation of social and emotional wellbeing for children and young people, and policy implications*. Australian Research Alliance for Children and Youth.

Havighurst, S., Wilson, K.R., Harley, A.E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M.R. (2013). 'Turning into Kids': Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Children Psychiatry & Human Development, 44*(2), 247-264. https://doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1

Helne, T., & Hirvilammi, T. (2015). Wellbeing and sustainability: A relational approach. *Sustainable Development, 23*(3), 167-175. https://doi.org/10.1002/sd.1581

Infurna, C. J. (2020). What makes a great preschool teacher? best practices and classroom quality in an urban early childhood Setting. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *13*(2), 227-239. https://doi.org/10.26822/iejee.2021.186

Irene, J., & Hendriati, A. (2017). *Emotion coaching by preschool teachers in Jakarta. In International Conference on Psychology and Multiculturalism 2017* (ss. 116-124). Atma Jaya Catholic University of Indonesia.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*(1), 18-23. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304

Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği.* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/349173/yokAcikBilim_10242565.pdf?sequence=-1 'dan alınmıştır.

Kanbur, O., & Kırıkkaleli, N. (2023). Interaction between teachers' emotional intelligence and classroom management. *Perspectives in Education*, *41*(2), 3-15. https://doi.org/10.38140/pie.v41i2.6847

Kaplan, Z. (2018). O*kul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/57974.pdf 'dan alınmıştır.

Karakaya, E. G., & Tufan, M. (2018). Social skills, problem behaviors and classroom management in inclusive preschool settings. *Journal of education and training studies*, *6(5)*, 123-134. https://doi.org/10.11114/jets.v6i5.3076

Kılıç, M., Kalkan, S., & Avcı, C. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki problem davranışı belirleme ve davranışa müdahale stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim*, *35*(1), 38-52. https://doi.org/10.33308/26674874.2021351239

Kızıltan Ütkü, A. (2018). *Duygu rehberi ebeveynlik eğitiminin annelerin ebeveynlik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=W_UeqHOTsTqpivZIgE0HHQ&no=bbqQ1G7Xp9aH7H-0hDwHEQ 'dan alınmıştır. (Erişim no: 513184)

Kloes, K. (2015). *Emotion coaching in an inclusive setting: Training preschool special educators* [Yüksek lisans tezi, University of Washington]. https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/33750/Kloes_washington_0250O_14367.pdf?sequence=1 'dan alınmıştır.

Koç, E. (2011). *Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kullanılan disiplin modellerine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. http://hdl.handle.net/20.500.12602/188677 'dan alınmıştır.

Koç, E. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik. M.Y. Özden ve L. Durdu (Editörler), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 149-177). Anı Yayıncılık.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & 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

Koyuncu, B. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi disiplin modelleri tercihlerinin ve tercihlerine bağlı olarak oluşturdukları sınıf disiplin tasarımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Researcher*, *5*(4), 91-103. https://doi.org/10.18301/rss.464

Köçer, G. ve Çınar F. (2021). Ödül ve ceza olmadan çocuk disiplini mümkün mü?, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(2), 410-429. https://doi.org/10.46790/erzisosbil.885803

Kurt, Ş. H. (2021). Öğretmen etkililiği eğitimi modeli bağlamında bir okul öncesi öğretmeninin disiplin uygulamalarının İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15*(37), 1-25. https://doi.org/10.29329/mjer.2021.380.1

Kurt, Ş. H., ve Dikici Sığırtmaç, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5*(1), 135-151. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151245

Kuru, N. (2020). Erken çocukluk eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Editör), *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde (2. baskı, ss.9-31). Anı Yayıncılık.

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., & 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

Kutlu Abu, N., ve Arslan, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara karşı sınıf yönetim stratejilerine yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 227-255. https://doi.org/10.17556/erziefd.619482

Lauw, M. S., Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Northam, E. A. (2014). Improving parenting of toddlers' emotions using an emotion coaching parenting program: A pilot study of Tuning in to Toddlers, *Journal of Community Psychology, 42*(2), 169-175. https://doi.org/10.1002/jcop.21602

Loop, L., & Roskam, I. (2016). Do children behave better when parents' emotion coaching practices are stimulated? A micro-trial study, *Journal of Child and Family Studies, 25*(7), 2223-2235. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0382-0

Medikoğlu, O., & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *4*(3), 20-32. https://doi.org/10.17943/etku.341421

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ya-Pa Yayınları.

Miles, Matthew B., & A. M. Huberman. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook, 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ocak Karabay, Ş. ve Şahin Ası, D. (2019). Okul öncesi öğretmenleri sınıftaki farklı durumlarla nasıl başa çıkıyorlar? Öğretmen bildirimlerine dayalı bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* *5*(1), 87-108. https://doi.org/10.29065/usakead.1088972

of classroom management strategies by preschool teachers and how useful teachers find

Oh, J. H. (2016). The Influence of maternal-acceptance experiences during childhood, social-supportive level and emotion-coaching reaction on child emotion-regulation strategies: Mediated-Moderation Effects, *Korean Journal of Child Studies, 37*(4), 101-115. https://doi.org/10.5723/kjcs.2016.37.4.101

Oktay, A. (2019). Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde tercih ettikleri disiplin modelleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* *1*(50), 427-450. https://doi.org/10.21764/maeuefd.503412

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews, 4,* 1–55. https://doi.org/10.4073/csr.2011.4

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], (2017). *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success.*

Önay, D. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp ‘dan alınmıştır. (Erişim no:786989)

Özdemir, A. & Yılmaz, A. (2019). Eğitimde kullanılan ödül ceza uygulamalarının, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin duyuşsal alanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences, 14*(3), 773-799. https://doi.org/10.29228/turkishstudies.22754

Özen Altınkaynak, Ş., Uysal Bayrak, H., Taşkın, N., ve Akman, B. (2018). Çocukların ödül ve ceza algıları ile öğretmenlerin disiplin hakkındaki görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 1-12. https://doi.org/10.14582/duzgef.735

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]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp 'dan alınmıştır. (Erişim no: 713270)

Özgün, Ö. (2018). Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenler, yönetimi. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Okul öncesinde sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, s.140-160). Pegem Akademi.

Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 58-66. https://doi.org/10.17860/mersinefd.322218

Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi,* 59, 128-140. https://doi.org/10.36731/cg.1298078

Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(13), 171-179. https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1190009

Parker, R., Rose, J., & Gilbert, L. (2016). Attachment aware schools: An alternative to behaviourism in supporting children's behaviour?. *The Palgrave international handbook of alternative education,* 463-483. https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_30

Pezeshki, P., Doos Ali Vand, H., Aslzaker, M., & Jafari, M. (2020). The effectiveness of emotion coaching parenting program (ECPP) in Iranian preschool children with ınternalizing disorders. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, *8*(3), 203-216. https://doi.org/10.32598/jpcp.8.3.676.2

Polat, İ. H. , Çiftçi, B. , Çoban, A. , Saka, Ö. , Avcı Özdemir, H. & Atan, S. (2023). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokula uyum sürecinin, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 10*(2) , 425-443. https://doi.org/10.29329/jpee.2023.593.2

Pollak, S.D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglec, *Developmental Psychology, 36*(5), 679–688. https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.679

Poyraz, H. (2012). Okul öncesi eğitimin önemi. H. Poyraz ve H. Dere Çiftçi (Editörler), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* içinde (4. baskı, ss.17-19). Anı Yayıncılık.

Ramazan, O., & Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 83-98. https://doi.org/10.29065/usakead.706820

Rawlings Lester, R., Allanson, P. B., & Notar, C. E. (2017). Routines are the foundation of classroom management. *Education, 137*(4), 398-412.

Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green, J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*, *51*(2), 181-197. https://doi.org/10.1002/pits.21744

Romney, A., Somerville M. P., & Baines E. (2022). The facilitators and barriers to implementing Emotion Coaching following whole-school training in mainstream primary schools. *Educational Psychology in Practice, 38*(4), 392-409. https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2125933

Rose , J., McGuire- Snieckus, R., & 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://doi.org/10.15405/ejsbs.159

Rose, J., Gilbert, L., & Richards, V. (2021). *Erken çocuklukta sağlık ve iyi oluş*. (N. Kuru, S. Erdoğan ve B. Madi, Çev.). Sola Unitas.

Rydell, A. M., & Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers'strategies to handle externalizing classroom behaviour: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, *45*, 93‐102. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2004.00384.x

Sadık, F. (2018). Sınıf yönetiminde temel kavramlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Okul öncesinde sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, s.1-20). Pegem Akademi.

Sadık, F., ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik), 11*(14), 631-664. https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9630

Sarı, E. (2005). *Sınıf yönetimi* (2. baskı).ÜBL Yayınları.

Sawyer, K., Denham, S., Blair, K., & Levitas, J. (2002). The contribution of older siblings' reactions to emotions to preschoolers' emotional and social competence, *Marriage and Family Review, 34*(3), 182-212. https://doi.org/10.1300/j002v34n03_01

Shaw, N. (2018). *Emotion Coaching: Moving from behaviourism to nurture in a nursery class* [Yüksek lisans tezi, University of Strathclyde]. https://www.researchgate.net/publication/344465319_Emotion_Coaching_Moving_from_Behaviourism_to_Nurture_in_a_Nursery_Class 'dan alınmıştır.

Shindler, J. (2016). *Dönüştürücü sınıf yönetimi*. (A. Arı, Çev.). Eğitim Yayınevi.

Shortt, J. W., Stoolmiller, M., Smith-Shine, J. N., Mark Eddy, J., & Sheeber, L. (2010). Maternal emotion coaching, adolescent anger regulation, and siblings' externalizing symptoms, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(7), 799-808. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02207.x

Siegel, D. & Bryson, T.P. (2020). *Bütün beyinli çocuk* (H. Ünlü Haktanır, Çev.). Diyojen.

Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (2), 419-426. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/34503/424695

Stein, J.S. & Book, E.H. (2003). Duygusal zeka ve başarının sırrı (M. Işık, Çev.). Özgür Yayınları.

Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=cN9j0FcmrltY2-bRWnokbA&no=Tf8-QJs--RZnXx-WWi_kww 'dan alınmıştır. (Erişim no: 561803).

Şişman, M. (2020). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. M. Şişman, ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi* içinde (17. baskı, ss. 21-44). Pegem Akademi.

Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre

karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 395-420. https://doi.org/10.19171/uefad.533226

Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice* (4th ed.). Greenwood Publishing Group.

Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 1*(I), 1-10. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792

Tertemiz, N. (2011). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 110-137). Pegem Akademi.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.

Toran, M. (2021). Okul öncesi eğitimde olumlu sınıf ve öğrenme ortamının oluşturulması. N. Ünver, M. Ergün (Editörler), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 261-278). Pegem Akademi.

Toran, M. ve Gencel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), 2041-2056. https://doi.org/10.29228/sssj.69010

Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(*3), 856-870. http://doi.org/10.17860/mersinefd.291209

Turan, S. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman, S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi* içinde (17. baskı, ss. 2-17). Pegem Akademi.

Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*

Uğurlu, C.T. (2018). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi.

Ulloa, M. L., Evans, I. M., & Parkes, F. (2010). Teaching to care: Emotional interactions between preschool children and their teachers. *New Zealand Research in Early Childhood Education, 13*, 145-156. https://www.researchgate.net/publication/267398412_Teaching_to_Care_Emotional_Interactions_between_Preschool_Children_and_their_Teachers

Uyanık Balat, G. ve Bayındır, D. (2018). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin kritik rolü, tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-21). Anı Yayıncılık.

Uysal, H., Akbaba Altun S., & Akgün, E. (2010) Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online, 9*(3), 971-979. https://doi.org/10.30794/pausbed.425988

Ünlü, C. ve Tunç Pekkan, Z. (2019). Okul öncesi sınıfında olumlu eğitim iklimi geliştirmek için durum çalışması ile çözüm arayışı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *36*(2), 67-91. https://doi.org/10.17152/gefad.335127

Ünsal, F. Ö. (2018). Erken çocukluk eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkileri. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 139-152). Anı Yayıncılık.

Ünsal, H. (2018). Öğretmen adaylarının sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 519 - 531. https://doi.org/10.17860/mersinefd.441021

Valente, S., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., Derakhshan, A., Németh, Z., & S. Almeida, L. (2022). Teachers' emotion regulation: ımplications for classroom conflict management. *Australian Journal of Teacher Education, 47*(8), 18-32. http://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n8.2

Veziroğlu, M. (2018). Erken çocukluk eğitiminde öğretmenin hazırlığı ve mesleki gelişim. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (ss. 241-252). Anı Yayıncılık.

Wu, Q., Feng, X., Hooper, E., Gerhardt, M., Ku, S., & HiuMing Chan, M. (2019). Mother's emotion coaching and preschooler's emotionality: Moderation by maternal parenting stress, *Journal of Applied Developmental Psychology, 65*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101066

Yağan Güder, S., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *Elementary Education Online*, *17*(1), 414-430. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792

Yanardağ, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara ilişkin algıladıkları duygusal ve davranışsal sorun durumlarına verdikleri tepkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi]. http://hdl.handle.net/11129/4432'dan alınmıştır.

Yaşar Ekici, F., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (Ibad)*, *2*(1), 48-58. http://doi.org/10.21733/ibad.2092

Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *3*(2), 201-209. https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29341/313988

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de okul öncesi eğitim. M. Sevinç (Editör), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (ss.12-17). Morpa Kültür Yayınları.

Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11655/1604/f3d9f364-874d-4204-827a-53dda6a445d8.pdf?sequence=1 'dan alınmıştır.

Yurdakal, İ. H. & Erçakır, M. Ç. (2023). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokula uyumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi,* (18), 30-40. https://doi.org/10.29329/jpee.2023.593.2

EKLER

Ek 1: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim,

Hakkınızda kişisel bilgi almak amacı ile sizlere bazı sorular yöneltilecektir. Araştırmada hiçbir şekilde adınız kullanılmayacak, toplanan tüm veriler yalnızca bilimsel amaçlarla bu çalışmada yer alacak ve üçüncü şahıslar ile kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Katkılarınız için sizlere teşekkür ederim.

Bursa Uludağ Üniversitesi
Okul Öncesi Eğitimi
Yüksek Lisans Tez Öğrencisi
Merve NEVRUZOĞLU

1. Yaşınız:

2. Kıdem Yılınız:

3. Mezun olduğunuz okul:

4. Sınıfınızın yaş grubu:

5. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı:

6. Daha önce sınıf yönetiminde kullanabileceğiz bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Aldınız ise nedir?

Ek 2: Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN ÖN GÖRÜŞME FORMU

Adım Merve Nevruzoğlu. Bursa Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en zorlandığı durumları belirlemek, okul öncesi dönemdeki çocuklarda en sık karşılaşılan istenmeyen davranışları ve bu davranışlara karşı öğretmenlerin kullandığı yaklaşımları anlamak amacıyla sizlere bazı sorular sormak istiyorum.

Yaptığım görüşmelerdeki verilen bilgiler yalnızca bu araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgiler gizli tutularak üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacaktır. İzniniz dahilinde görüşme esnasında ses kaydı almayı istiyorum. Bu şekilde hem zamandan tasarruf etme hem de cevaplarınızı ayrıntılı bir şekilde not alma fırsatı bulmuş olacağım.

Araştırmaya olan katılımınız ve katkınız için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlayabilirim. İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

1. **Sınıf yönetiminde sizi en çok zorlayan durumlar nelerdir?**
2. **Sınıfta en sık karşılaştığınız çocuklardaki istenmeyen davranışlar hangileridir?**
3. **Çocuklardaki istenmeyen davranışları yönetmek için kullandığınız yöntemler nelerdir?**
4. **Aşağıdaki senaryo örneklerindeki istenmeyen davranış durumları ile karşılaştığınızda uyguladığınız/ uygulayacağınız yöntem(strateji) nedir?**

• **Örnek Durum 1:** Çocuklar dışarıda bir süre oynadıktan sonra içeri girerek sanat etkinliğine geçmek üzere toplanmaya başlamışlardı. Bu sırada Arda öfkeli bir şekilde sıra üzerinde duran etkinlik kağıdını buruşturarak arkadaşı Semih'in kafasına attı.

• **Örnek Durum 2:** Kitap okuma saatinde Aslı öğretmen çocuklara kitap okuyor, arada sorular soruyordu. Eylül sorulara cevap vermeyi çok seviyordu. Aslı öğretmen Eylül'ün sorulara cevap vermesine izin veriyordu ancak tüm sorulara Eylül cevap vermek istiyordu. Öğretmen sorduğu son birkaç soruda Eylül'e değil diğer arkadaşlarına söz verip Türkçe etkinliğini sonlandırarak yeni bir etkinliğe geçeceklerini söyledi. Eylül ağlayarak "Ben başka bir etkinliğe katılmayacağım" diye bağırdı.

• **Örnek Durum 3:** Serbest zaman sonrasında öğretmen çocuklara dönerek "Haydi bakalım şimdi oyuncakları toplama zamanı" diyerek birlikte oyuncakları yerlerine

koymalarını istemiştir. Ancak Ahmet ve Duygu öğretmeni duymazdan gelerek oyuncakları toplamamış, aksine sınıf içinde koşturarak arkadaşlarının da toplamasına engel olmuştur.

ÖĞRETMEN SON GÖRÜŞME FORMU

Adım Merve Nevruzoğlu. Bursa Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Duygu Koçluğu yaklaşımı konusunda alınan eğitim ve mentörlük desteğinin okul öncesi dönemde bulunan çocukların istenmeyen davranışlarına, öğretmenlerin bu davranışlara karşı kullandığı stratejilere ve sınıf yönetimlerine etkilerini incelemek amacı ile bazı sorular sormak istiyorum.

Yaptığım görüşmelerdeki verilen bilgiler yalnızca bu araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgiler gizli tutularak üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacaktır. İzniniz dahilinde görüşme esnasında ses kaydı almayı istiyorum. Bu şekilde hem zamandan tasarruf etme hem de cevaplarınızı ayrıntılı bir şekilde not alma fırsatı bulmuş olacağım.

Araştırmaya olan katılımınız ve katkınız için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlayabilirim. İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

1. **Çalışma sürecinde aldığınız eğitim ve mentörlük desteğinin sınıf yönetiminde size etkisi nasıldır?**
2. **Çalışma sürecinde aldığınız eğitim ve mentörlük desteğinin çocukların sınıftaki istenmeyen davranışlarına yansımaları nasıldır?**
3. **Çalışma sürecinde aldığınız eğitim ve mentörlük desteğinin çocuklarda görülen istenmeyen davranışları yönetmek için uyguladığınız yöntemlere etkisi nasıldır?**
4. **Aşağıdaki senaryo örneklerindeki istenmeyen davranış durumları ile karşılaştığınızda uyguladığınız/ uygulayacağınız yöntem (strateji) nedir?**

   • **Örnek Durum 1:** Çocuklar dışarıda bir süre oynadıktan sonra içeri girerek sanat etkinliğine geçmek üzere toplanmaya başlamışlardı. Bu sırada Arda öfkeli bir şekilde sıra üzerinde duran etkinlik kağıdını buruşturarak arkadaşı Semih'in kafasına attı.

   • **Örnek Durum 2:** Kitap okuma saatinde Aslı öğretmen çocuklara kitap okuyor, arada sorular soruyordu. Eylül sorulara cevap vermeyi çok seviyordu. Aslı öğretmen Eylül'ün sorulara cevap vermesine izin veriyordu ancak tüm sorulara Eylül cevap vermek istiyordu. Öğretmen sorduğu son birkaç soruda Eylül'e değil diğer

arkadaşlarına söz verip Türkçe etkinliğini sonlandırarak yeni bir etkinliğe geçeceklerini söyledi. Eylül ağlayarak "Ben başka bir etkinliğe katılmayacağım" diye bağırdı.

• **Örnek Durum 3:** Serbest zaman sonrasında öğretmen çocuklara dönerek "Haydi bakalım şimdi oyuncakları toplama zamanı" diyerek birlikte oyuncakları yerlerine koymalarını istemiştir. Ancak Ahmet ve Duygu öğretmeni duymazdan gelerek oyuncakları toplamamış, aksine sınıf içinde koşturarak arkadaşlarının da toplamasına engel olmuştur.

Ek 3: Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu

MÜDAHALECİ DİSİPLİN MODELLERİ					
Canter'ın Güvengen Disiplin Modeli	**Her zaman**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir zaman**
1.Öğretmen otoriterdir.					
3.Öğrencilerine öğüt ve tavsiye verir.					
6.Kural ve yaptırımları bireysel farklılık gözetmeden herkes için uygular					
7.Ödül ve ceza yöntemini her daim kullanır.					
9.Davranışa vurgu yapar.					
Skinner'ın Davranış Değiştirme Modeli	**Her zaman**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir zaman**
1.Öğretmen kural koyucudur.					
3.Olumsuz davranışlar karşısında ceza yöntemini kullanır.					
5.Görmezden gelme ya da mahrum bırakma yöntemini kullanır.					
9.Davranışların dıştan müdahale ile değiştirilebileceğine inanır.					

10.Davranışların nedenleriyle değil sonuçlarıyla ilgilidir.					
ETKİLEŞİMSEL DİSİPLİN MODELLERİ					
Glasser'in Gerçeklik Terapisi - Kontrol Modeli	**Her zaman**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir zaman**
1.Öğretmen rehberdir.					
3. İstenmeyen davranış karşısında çocuğun dikkatini toplamaya çalışır.					
5.Sınıf kurallarını çocuklar ile birlikte oluşturur.					
6. Sorunları çözmek için olumlu iletişim kurar					
9. Sorunları çocuklar ile konuşur ve birlikte çözüm yolları arar.					
Dreikurs'un Ussal Sonuçlar Modeli	**Her zaman**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir zaman**
1.Çocukların temel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına dikkat eder.					
3.Çocukların kendilerini sınıfa ait hissetmeleri için çalışır.					
6.Demokratik bir sınıf ortamı oluşturur.					
7.Sınıf kurallarını çocuklar ile birlikte oluşturur.					

10.Seçimi çocuklara bırakır ve davranışlarının sorumluluğunu almalarını bekler.					
MÜDAHALECİ OLMAYAN DİSİPLİN MODELLERİ					
Thomas Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	**Her zaman**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir zaman**
1.Öğretmen anlayışlı ve sakindir.					
2.Çocuk ile güvene dayalı olumlu ilişki kurar.					
4.Çocuğun kendi sorunlarını çözebileceğine güvenir.					
6.Çocuk ile iletişimde "ben" dilini kullanır.					
10.Çocukların duygularını dikkate alır.					
Ginnott'un Uygun İletişim Teorisi Modeli	**Her zaman**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir zaman**
1.Çocukların farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alır.					
3.Çocuğa rol model olmaya çalışır.					
5.Çocukla her daim "ben dili" ile konuşur.					
7.İstenmeyen davranış karşısında çocukla etkili iletişim kurar.					

8.Çocukların benlik algılarını destekler.					
İLİŞKİSEL DAVRANIŞ YÖNETİMİ MODELİ					
Duygu Koçluğu Yaklaşımı	**Her zaman**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir zaman**
1. Öğretmenin hem kendi hem de çocuğun duygusuna yönelik yüksek bir farkındalığı vardır.					
3.Çocuğun yaşadığı duyguyu tanımlar.					
4.Çocuğun duygusu ve davranışı arasında bağ kurar.					
7.Sorunun çözümünü çocuğun bulabileceğine güvenir ve çocuğu destekler.					
10.Çocuğun duygularını yönetmesine yardımcı olur.					

Ek 4: Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Disiplin Modellerini Belirleme Gözlem Formu İçin Uzman Değerlendirme Formu

Değerli Hocam,

Bu form; öğretmenlerin, sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları yönetmek ve en aza indirgemek için tercih ettikleri disiplin modelini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form, 70 maddeden oluşmaktadır. Sizden ricamız; hiçbir maddeyi boş bırakmadan ilgili maddeye ilişkin görüşlerinizi belirtmenizdir. Buna göre; form kapsamında kalmasını düşündüğünüz madde için "uygun", belirli değişiklikler öngörerek kalmasını düşündüğünüz madde için "geliştirilmeli", formda bulunmasının uygun olmadığını düşündüğünüz madde için "uygun değil" kısmını işaretlemenizdir. Ayrıca "geliştirilmeli" ve "uygun değil" olarak gördüğünüz maddelere ilişkin açıklama kısmına önerilerinizi yazmanız çalışma için büyük katkı sağlayacaktır. Kıymetli katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunarım. İhtiyaç halinde aşağıdaki adresten benimle iletişime geçebilirsiniz.

Saygılarımla.

Bursa Uludağ Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi
Yüksek lisans öğrencisi
Merve Nevruzoğlu

Ek 5: Etik Kurul İzni

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTISI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI
25 Şubat 2022	2022-02

KARAR NO 44: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Merve NEVRUZOĞLU'nun Doç. Dr. Nalan KURU'nun danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlerine Sınıf Yönetiminde Duygu Koçluğu Konusunda Verilen Desteğin Çocukların İstenmeyen Davranışlarına ve Öğretmenlerin Bu Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejilere Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Merve NEVRUZOĞLU'nun Doç. Dr. Nalan KURU'nun danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlerine Sınıf Yönetiminde Duygu Koçluğu Konusunda Verilen Desteğin Çocukların İstenmeyen Davranışlarına ve Öğretmenlerin Bu Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejilere Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi

Ek 6: Milli Eğitim Bakanlığı İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-47154513 05.04.2022
Konu : Merve NEVRUZOĞLU'nun Araştırma İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 23/03/2022 tarih ve 51746 sayılı yazısı.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Merve NEVRUZOĞLU'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerine Sınıf Yönetiminde Duygu Koçluğu Konusunda Verilen Desteğin Çocukların İstenmeyen Davranışlarına ve Öğretmenlerin Bu Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejilere Etkisi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Nilüfer ilçesi Gevher Hatun Anaokulunda uygulama yapma isteği, 04.04.2022 tarih ve 47142521 sayılı Makam Onayı ile uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mahmut KARAKAYA
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Ek:
1-Makam Onayı (1 sayfa)
2-Ölçek (2 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne

Bilgi: Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38 (Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : (0224) 225 25 78
Faks : 445 18 10
İnternet Adresi : http://bursa.meb.gov.tr
E-Posta : arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Fatih ALTIN
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 1b3b-4e90-3c30-8f4d-22ad kodu ile teyit edilebilir.

Ek 7: Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Okul Öncesi Öğretmenlerine Sınıf Yönetiminde Duygu Koçluğu Konusunda Verilen Desteğin Çocukların İstenmeyen Davranışlarına ve Öğretmenlerin Bu Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejilere Etkisi" adıyla, Merve Nevruzoğlu tarafından 7.02.2022 / 10.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmada duygu koçluğu yaklaşımı eğitimi almış öğretmenlere bu konuda verilecek destek sürecinin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocukların istenmeyen davranışlarına karşı kullandıkları stratejilere ve çocukların sınıf ortamında gösterdikleri istenmeyen davranışlara etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni: ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Bursa ilinde MEB'e bağlı bağımsız bir anaokulu

Araştırma Uygulaması: ☒ Gözlem ☒ Görüşme

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 : Merve NEVRUZOĞLU

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

…./…../……

İsim-Soyisim

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası :

Ek 8: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “ Okul Öncesi Öğretmenlerine Sınıf Yönetiminde Duygu Koçluğu Konusunda Verilen Desteğin Çocukların İstenmeyen Davranışlarına ve Öğretmenlerin Bu Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejilere Etkisi ” adıyla, 07.02.2022 / 10.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmada duygu koçluğu yaklaşımı eğitimi almış öğretmenlere bu konuda verilecek destek sürecinin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocukların istenmeyen davranışlarına karşı kullandıkları stratejilere ve çocukların sınıf ortamında gösterdikleri istenmeyen davranışlara etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Uygulaması: “Gözlem” şeklindedir. (herhangi bir kayıt alınmayacak, video- fotoğraf çekilmeyecektir).

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir.

Onay vermeden 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 : Merve NEVRUZOĞLU/ Bursa Uludağ Üniversitesi

İletişim Bilgileri :

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numarA. öğrencisi ..... …….’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 9: Duygu Koçluğu Uygulayıcı Sertifikası



ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	**Merve NEVRUZOĞLU**		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce- B2		
Öğrenim Gördüğü Kurumlar	**Kurum Adı**	**Başlama Yılı**	**Bitirme Yılı**
İlkokul	Öğretmendavut İlköğretim Okulu	1997	2004
Lise	Sedat Karan Anadolu Lisesi	2004	2008
Üniversite	Anadolu Üniversitesi- Kimya	2008	2013
	Bursa Uludağ Üniversitesi- Okul Öncesi Öğretmenliği	2015	2020
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar	Duygu Dostu Eğitim Araştırma Danışmanlık & Emotion Coaching Çalışmaları Derneği		
Katıldığı Proje	2023 - Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi, TÜBİTAK-1001 Projesi, Bursiyer.		
Yayınlar	Kuru, N., Haktanır, G., Koc Tüylü, D., Kesen, N., Kesmez, Ş., & Nevruzoğlu, M. (2023). Pandemic period in Turkey through the eyes of pre-school education stakeholders: How did children return to school?, *International Online Journal of Educational Sciences, 15*(1), 109-128.		
	Tarih:	01.09.2023	
	Adı Soyadı:	Merve Nevruzoğlu	
	İmza:		