T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

DUYGU KOÇLUĞU YAKLAŞIMI UYGULAMASININ 4-5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyma KESMEZ

0000-0003-4665-5291

BURSA - 2023

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

DUYGU KOÇLUĞU YAKLAŞIMI UYGULAMASININ 4-5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyma KESMEZ

0000-0003-4665-5291

Danışman: Doç. Dr. Nalan KURU

BURSA - 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

Şeyma KESMEZ

Tarih: 17/02/2023

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"Duygu Koçluğu Yaklaşımı Uygulamasının 4-5 Yaş Grubu Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Şeyma KESMEZ	Doç. Dr. Nalan KURU

Okul Öncesi Eğitimi 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: 09/02/2023

Tez Başlığı / Konusu: Duygu Koçluğu Yaklaşımı Uygulamasının 4-5 Yaş Grubu Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 153 sayfalık kısmına ilişkin, 09/02/2023 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal (benzerlik) tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %16 'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

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

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:	Şeyma KESMEZ
Öğrenci No:	801982001
Ana Bilim Dalı:	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Programı:	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
Doç. Dr. Nalan KURU
09.02.2023

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 801982001 numara ile kayıtlı Şeyma KESMEZ'in hazırladığı "Duygu Koçluğu Yaklaşımı Uygulamasının 4-5 Yaş Grubu Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 17/02/2023 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

Doç. Dr. Nalan KURU

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Hülya KARTAL

Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ

Trakya Üniversitesi

ÖZET

Yazar	Şeyma KESMEZ
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	xii+137
Mezuniyet Tarihi	.../…/2023
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Nalan KURU

DUYGU KOÇLUĞU YAKLAŞIMI UYGULAMASININ 4-5 YAŞ GRUBU ÇOCUKLAR ÜZERINDEKİ ETKİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Araştırmada, öğretmenin uygulamış olduğu duygu koçluğunun okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ve sosyal becerileri ile istenmeyen davranışları üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem modeline uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmada bulunan deney ve kontrol grupları, amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bursa İli Nilüfer ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu bünyesinde eğitime devam eden 15 çocuk deney grubu, 15 çocuk kontrol grubu ve bu öğrencilerin öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacı ile "Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği", duygu düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacı ile "Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Aynı zamanda nitel boyutu için çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgilerine ulaşmak amacı ile araştırmacının hazırlamış olduğu "Kişisel Bilgi Formu", öğretmenler ile görüşmek adına "Görüşme Formu" ve araştırmacı tarafından sınıf içi süreci gözlemlemek adına "Araştırmacı Gözlem Formu" uygulanmıştır. Verilerin düzenlenmesinde Microsoft Excel 2016 programı, verilerin analizinde Microsoft

SPSS 28.0 programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için, Bağımsız Örneklem t-Testi, Mann-Whitney U, Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları ön test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve yapılan ön gözlemler ve ön görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve davranışlarının da benzer olduğu bulunurken son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda son görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerden doğrultusunda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve davranışlarının da farklılaştığı deney grubu öğretmenin kendini alanında daha yetkin hissettiği, sınıf ortamında yaşanan sosyal duygusal sorunların azaldığı ve yaşanan problem durumlarında duygu koçluğu yaklaşımı uygulamasını aktif olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımı uygulamasının, çocukların sosyal becerileri ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmakla beraber istenmeyen davranışları azaltmada da olumlu etkisinin olduğu anlaşılmakta ve öğretmen davranışları üzerinde anlamlı ölçüde etkisi olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: *Duygu düzenleme, duygu koçluğu, istenmeyen davranışlar, okul öncesi eğitim, sosyal beceri,*

ABSTRACT

Name and Surname	Şeyma Kesmez
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Education Sciences
Field	Department of Primary Education
Branch	Department of Preschool Education
Degree Awarded	Master
Page Number	xii+137
Degree Date	…/.../2023
Supervisor	Doç. Dr. Nalan KURU

AN INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF EMOTION COACHING ON 4-5 AGE GROUP CHILDREN IN TERMS OF VARIOUS DIMENSIONS

In the study, it was aimed to examine the effects of emotion coaching applied by the teacher on the emotion regulation and social skills of preschool children and their unwanted behaviors. The research was planned and conducted in accordance with the mixed method model. Experimental and control groups in the study were determined by purposive sampling method. The study group of this research consists of 15 experimental groups, 15 control groups and teachers of these students who continue their education in the official kindergarten affiliated to the Ministry of National Education in Bursa Province Nilüfer district in the 2021-2022 academic year. In the quantitative aspect of the study, the "Social Skills Development System Rating Scale" was used to determine the social skill levels of the children, and the "Preschool Emotion Regulation Scale" was used to determine the emotion regulation skill levels. At the same time, the "Personal Information Form" prepared by the researcher to reach the demographic information of the children and their parents for the qualitative dimension, the "Interview Form" to meet with the teachers, and the "Researcher Observation Form" to observe the classroom process were applied by the researcher. Microsoft Excel 2016 program was used to organize the data, and Microsoft SPSS 28.0 program was used to analyze the

data. Independent Sample t-Test, Mann-Whitney U, Dependent Sample t-Test and Wilcoxon Signed Rank Test were used to analyze the data obtained from the study. While it was found that there was no statistically significant difference between the pre-test mean scores of the experimental and control groups, and as a result of the pre-observations and pre-interviews, the in-class practices and behaviors of the teachers were similar. At the same time, in line with the qualitative data obtained as a result of the last interviews, it was concluded that the classroom practices and behaviors of the teachers differed, the experimental group teacher felt more competent in his field, the social emotional problems experienced in the classroom environment decreased and the application of emotion coaching approach was actively used in the problem situations.

In line with these results, it is concluded that the teacher's emotion coaching approach is effective in improving children's social skills and emotion regulation skills, but it also has a positive effect on reducing unwanted behaviors and has a significant effect on teacher behaviors.

Keywords: *Emotion coaching, emotion regulation, preschool education, social skills, undesired behaviors*

TEŞEKKÜR

İlk olarak yüksek lisans eğitimimin başından beri düşüncelerimi ve isteklerimi göz önünde bulundurarak tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında ve yürütülmesinde büyük bir ilgiyle elinden gelenin fazlasını sunan, bilgi ve tecrübelerini hiçbir zaman esirgemeyen, yaşadığım zor zamanlarda manevi desteğini her zaman hissettiğim kıymetli hocam Doç. Dr. Nalan KURU'ya sonsuz teşekkürü bir borç bilir ve şükranlarımı sunarım.

Tez savunma jürimde bulunan sayın hocalarım Prof. Dr. Hülya KARTAL ve Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ'a değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kapılarını her zaman çekinmeden çalabildiğim, içtenlikle her an yanımda olan ve fikirlerini samimiyetle paylaşan Arş. Gör. Demet KOÇ'a ve Arş. Gör. İmran ÇAĞLAYAN'a, tez sürecim ve akademik hayatım boyunca sosyal ve duygusal destekleriyle her zaman yanımda olan bütün dostlarıma çok teşekkür ederim.

Emekleriyle bugünlere gelmemi sağlayan, maddi ve manevi desteklerini koşulsuz bir şekilde sunan, sevgilerini hiç esirgemeyen canım anneme ve babama, kardeşleri olmaktan mutluluk duyduğum ablalarıma her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK i

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI ii

ÖZET v

ABSTRACT vii

TEŞEKKÜR ix

Tablolar Listesi xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

(GİRİŞ)

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırma Soruları 3

1.3. Araştırmanın Amacı 4

1.4. Araştırmanın Önemi 4

1.5. Varsayımlar 5

1.6. Sınırlılıklar 5

1.7. Tanımlar 5

İKİNCİ BÖLÜM

(KAVRAMSAL ÇERÇEVE)

2.1. Sosyal Duygusal Gelişim 7

2.1.1. Ailenin Sosyal-Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri 7

2.1.2. Öğretmenin Sosyal-Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri 8

2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) 12

2.3. Sosyal Beceri 14

2.3.1. İletişim 15

2.3.2. Empati 17

2.3.3. İş Birliği 18

2.3.4. Sorumluluk 20

2.3.5. Katılım 21
2.3.6. Öz Denetim 21
2.3.7. Kendini İfade Etme 22
2.4. İstenmeyen Davranışlar 23
2.4.1. Dışsallaştırma 23
2.4.2. İçselleştirme 24
2.4.3. Zorbalık 24
2.4.4. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite 25
2.5. Öz Düzenleme 26
2.6. Duygu Kavramı 27
2.7. Duygu Düzenleme Becerileri 28
2.8. Duygu Koçluğu Yaklaşımı 31
2.9. İlgili Araştırmalar 33
2.9.1. Yurt İçi Araştırmalar 34
2.9.2. Yurt Dışı Araştırmalar 34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
(YÖNTEM)

3.1. Araştırmanın Modeli 43
3.2. Çalışma Grubu 44
3.3. Veri Toplama Araçları 47
3.3.1. Çocuk Kişisel Bilgi Formu 48
3.3.2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu 48
3.3.3. Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği 48
3.3.4. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği 49
3.3.5. Araştırmacı Gözlem Formu 50
3.3.6. Öğretmen Görüşme Formu 51
3.3.7. Duygu Koçluğu Yaklaşımı Öğretmen Uygulama Değerlendirme Formu 51

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 52
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik 56
3.5.1. Nicel Boyut İçin Geçerlik Ve Güvenirlik 56
3.5.2. Nitel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik 58

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

(BULGULAR VE YORUM)

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular 59
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular 61
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular 63
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular 67
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular 70
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular 76

BEŞİNCİ BÖLÜM

(SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER)

5.1. Sonuç ve Tartışma 83
5.1.1. Nicel Boyuta İlişikin Sonuç ve Tartışma 83
5.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Tartışma ve Sonuç 88
5.2. Öneriler 90
5.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler 90
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 90
KAYNAKÇA 92
EKLER 122
ÖZ GEÇMİŞ 137

Tablolar Listesi

Tablo *Sayfa*

1. Araştırma Süreci 44
2. Çalışma grubundaki çocukların demografik özellikleri 45
3. Çalışma grubudaki ailelerin demografik özellikleri 46
4. Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özellikleri 47
5. Güvenirlik testi sonuçları 57
6. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ile duygu düzenleme beceri ön test puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları 59
7. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları 60
8. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ile duygu düzenleme beceri son test puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları 61
9. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ile duygu düzenleme beceri son test puanları için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları 62
10. Deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ile duygu düzenleme becerileri ön test ve son test puanları için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçları 63
11. Deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri iletişim alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları 65
12. Deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri sorumluluk alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları 65
13. Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri dışadönüklülük alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları 66
14. Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri zorbalık alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları 66
15. Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri içedönüklülük alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları 67
16. Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri toplam için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları 67
17. Kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ile duygu düzenleme becerileri ön test ve son test puanları için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçları 68
18. Kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri hiperaktivite-dikkatsizlik alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları 70

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlık olarak dünyaya gelişi ile birlikte diğer insanlarla iletişimde olma ihtiyacı ile dünyaya gelir. Doğduğu andan itibaren diğer bireyler ile iletişim halinde olan insanın bu iletişimi sağlıklı ve verimli bir düzende sürdürebilmesi için kazanması gereken bazı beceriler bulunmaktadır. Bu becerilerin en başında bulunan sosyal beceriler, bireyin sosyal hayata olan uyumu ve bir topluluğun parçası olmasını sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Lynch ve Simpson, 2010). Sosyal beceriler; bireyin yaşamı boyunca ihtiyacı olan olumlu etkileşimi, çevresindeki diğer insanlar ile kuracağı olumlu ilişkileri (Kupersmidt ve Dodge, 2004), problem çözmeyi, öz denetimi, karar vermeyi (Stanley, 2009) ve diğer insanlarla olan iletişimi başlatmayı ve sürdürmeyi sağlar (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011).

Sosyal beceriler okul öncesi dönemde kazanıldığında tüm gelişimsel alanları destekleyerek pozitif etkiler oluşturur. Bu dönemde sosyal beceri yetersizliği ise, istenmeyen davranışlarda artış, sosyal ilişkilerde yetersizlik, olumlu ilişkiler kuramama gibi olumsuz etkilere yol açmaktadır (Stanley, 2009). Bu olumsuz etkiler hem çocukluk yıllarında hem de yaşamın gelecek yıllarında bireyi etkilemektedir (Yavuzer, 1999). Sosyal beceri eksikliği görülen çocuklarda; saldırganlık, suça yönelme, okula karşı olumsuz tutum, davranış problemleri, korku, endişe, içe kapanma ve insanlardan uzak durma davranışları gibi tüm yaşamı etkileyecek olumsuz davranışlar görülebilmektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011; Albayrak-Kaymak, Alpa-Bilbay ve Çetin, 2003).

Sosyal becerileri de içine alan temel bir kavram olan sosyal ve duygusal gelişim hayat boyu gelişen bir yapı göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönemde şekillenmekte olan bu gelişimde öğretmen ve çocuk etkileşimi oldukça önemlidir. Erken çocukluk yıllarında çocuklara sağlanan günlük yaşam deneyimleri, olumlu rol model olma ve eğitim imkânları çocukların sosyal beceri gelişimlerinin desteklenmesi oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Bronfenbrenner'in (2005) ekolojik sistemler kuramında, bireyin çevresindeki iç içe geçmiş katmanlar sisteminde bulunan ilişkilerin ve bu ilişkilerin ortaya çıkardığı sistemlerin birbirinden etkilendiği ifade edilmektedir. Ekolojik sistem kuramı, bireyin davranışlarına etkide bulunan, iç (mizaç, cinsiyet) ve dış kuvvetlerin (anne baba tutumu, iş ilişkileri,

öğretmen davranışları) birbirleri ile olan etkileşimleri konusunun önemini belirtmektedir. İnsanların farklı durumlara ve koşullara uyumlu olmalarını sağlayan kabul edilmiş davranış durumlarını ifade eden bu kuram, çevrenin içinde yer alan insan ve diğer tüm sistemlerin (aile, okul, kitle iletişim araçları vb.) birbirlerinin üzerinde olan etkilerini açıklar. (Miley ve diğerleri, 1998). Bu bilgilerden hareketle alan yazına bakıldığında ekolojik sistemler kurmanından destek alan çeşitli araştırmalar karşımıza çıkmaktadır. Mikro sistemin merkezinde bulunan çocuk, yakın çevresinden etkilenmekte ve onları etkileyebilmektedir. Aile içerisinde kişisel deneyimler ve roller edinmeye başlayan çocuk bu roller aracılığıyla farklı bağlamlarda oluşan etkileşiminin niteliğiyle kendi potansiyelini gerçekleştirebilmektedir (Bronfenbrenner ve Evans, 2000). Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi de yakın çevresindeki önemli kişilerle olan etkileşimlerinden etkilenir (Mehmed, 2020).

Kuramın merkezinde olan bireye dönüldüğünde duygularını düşüncelerin ifade etmesi, duygularının farkına varması ve onları düzenleyebilmesi, hem kendisi hem de etkileşimde bulunduğu çevreyle olan uyumu sosyal duygusal gelişim ile oldukça ilişkilidir. Deneyimlenen bu duyguların ifade edilmesinin çocukların çevreleriyle olan etkileşiminin ve çevreye olan uyumunun da temelini oluşturduğu belirtilmektedir (Argon ve Akaya, 2008; Dalkılıç, 2014; Denham, 2007; Ekman, 1999; Gülay, 2009; Yavuzer, 1999). Bu temellerden biri olan duygu düzenleme ise, bireyin yaşadığı bir deneyim sonucu oluşan duygunun yoğunluk ve süresini ayarlayabilmesini, duyguların bireyin kendi isteğiyle ve çaba sarf ederek kontrol edebilmesini ifade eder (Berk, 2013; Kopp, 1989). Eisenberg ve diğerlerine (2005) göre ise duygu düzenleme, duyguları ve duygularla ilgili durumları, ne zaman ve nasıl deneyimlendiğini ve davranışların nasıl ifade edildiğini yönetmek, değiştirmek için kullanılan süreçleri içermektedir. Duygusal beceriler çocukların akranlarıyla olan sosyal iletişimleri üzerinde büyük rol oynamaktadır. Çocuğun duygularını anlaması, yönetmesi, düzenlemesi ve ifade etmesi bu sosyal ilişkilerde başarılı olmasına bağlıdır (Denham, 1998). Çocuklar çevrede bulunan yetişkinlerle ve akranlarıyla sosyal etkileşim kurarak ortama uyum sağlamaya çalışırlar. Çocukların; akranlarının, yetişkinlerin ve içinde bulunduğu çevrenin duygularını karşılıklı bir şekilde anlayabilmeleri ve empati kurabilmeleri sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler geliştirmede önem taşımaktadır (Denham ve Couchoud, 1987; Hughes ve diğerleri, 1998; Izard ve diğerleri, 2011).

Duygu düzenleme aynı zamanda çocukların duygu bilgisi ile ilişkilidir. Duygu düzenlemeye ilişkin diğer bir görüş, duygu düzenlemesinin gerçekleşmesi için duygusal

farkındalık, duygu ve duygunun getirdiği davranış ve bilişsel süreçlerde duygunun varlığının dengelenmesinin gerekliliğine vurgu yapar (Carlson ve Wang, 2007).

Ülkemizde duygu düzenleme konusuna yönelik araştırmalarda son dönemde bir artış görülmesine rağmen bu konudaki çalışmaların sayısının yine de sınırlı olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme konusunda gerçekleştirilmiş olan araştırmalar duygu düzenleme becerilerinin farklı değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne çalışma durumu, babanın yaşı, babanın eğitim durumu, annenin eğitim düzeyi, annenin yaşı ve ailenin aylık geliri) incelendiği (Metin, 2010); sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkisinin incelendiği (Koçyiğit ve diğerleri, 2015), anaokuluna giden çocukların annelerinin empatik eğilim ve tutumları ve çocukların duygusal düzenleme becerileri arasında yer alan ilişkinin incelendiği (Kurbet,2010), Seçer (2017) ise yaptığı araştırmada sosyal becerileri gelişmiş olan çocukların duygu düzenleme davranışları ile annelerinin duygu sosyalleştirme durumları arasındaki bağlantıyı incelediği, okul öncesi çocukların davranış problemleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendiği (Şahin, 2019), okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği (Ural ve diğerleri, 2015) ve okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği (Yurdakul ve diğerleri, 2021) çalışmalarla duygu düzenleme üzerine yapılan çalışmaların genellikle ilişkisel çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. (Şahin ve Arı, 2016). Ancak, erken çocukluk dönemindeki çocukların duygu düzenleme becerileri ve sosyal becerilerini destekleme ve geliştirmek, istenmeyen davranışları azaltmak amacıyla yapılacak olan deneysel çalışmalara da ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretmenlerin aileden sonra çocukların davranışları üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir Bu ihtiyaçtan yola çıkarak bu çalışmanın amacı, öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımını kullanmasının çocukların duygu düzenleme becerileri, sosyal becerileri ve istenmeyen davranışlarına olan etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1.2. Araştırma Soruları

Bu araştırmanın araştırma soruları şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların, sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında; istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında; duygu düzenleme beceri düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Deney ve Kontrol grubunda yer alan çocukların, sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları son test puanları arasında; istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları son test puanları arasında; duygu düzenleme beceri düzeyleri son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubunda yer alan çocukların, sosyal beceri düzeyleri ön test ve son test puanları; istenmeyen davranış düzeyleri ön test ve son test puanları; duygu düzenleme beceri düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubunda yer alan çocukların, sosyal beceri düzeyleri ön test ve son test puanları; istenmeyen davranış düzeyleri ön test ve son test puanları; duygu düzenleme beceri düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğretmenlerin sınıflarında sosyal beceri ve duygu düzenlemeye yönelik etkinlikleri ve bu uygulamaları hakkındaki öz değerlendirmelerine ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğretmenlerin sınıflarında sosyal beceri ve duygu düzenlemeye yönelik etkinlikleri ve bu uygulamaları hakkındaki öz değerlendirmelerine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmeninin sınıfında duygu koçluğu yaklaşımını kullanmasının, sınıfındaki 48-60 aylık çocukların sosyal becerileri, duygu düzenleme becerileri ve istenmeyen davranış düzeylerine olan etkisi ile öğretmenlerin bu becerilere ait öz değerlendirmelerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, çocukların sahip oldukları sosyal becerilerin, duygu düzenleme becerilerinin ve istenmeyen davranışların öğretmenlerinin duygu koçluğu yaklaşımını kullanma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yanıt aranmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerin, ilişkilerin ve bu dönemde çocuğa verilen eğitimin bireyin gelecekteki yaşamı üzerindeki önemli etkileri bilinmektedir (Senemoğlu, 2004). Erken çocukluk döneminde sürdürülebilir istendik davranış değişiklikleri oluşturmak ve çocuğun gelişimini bütüncül bir biçimde desteklemek için ailede ve okulda kullanılan yaklaşımların etkileri, erken çocukluk dönemi uzmanları tarafından uzun yıllardır incelenmektedir (Ekinci-Vural, 2006; Erol, 2016; Korkmaz, 2020). Duygu koçluğu, davranışların yönetiminde duygulara odaklanmayı ve ilişkisel yaklaşımı temel almaktadır

(Gilbert, 2013). Ülkemizde de eğitim alanında bu konuların gündeme gelmesine, farkındalık yaratılmasına, gerekliliğinin anlaşılmasına ve bu yaklaşımın faydalarına dair somut örnekler sunulmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Alan yazın tarandığında Türkiye'de duygu koçluğu yaklaşımı ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde öğretmenlerin sınıflarında duygu koçluğu yaklaşımını uygulamasının, uyguladıkları eğitim etkinleri ile çocukların sosyal beceri düzeylerine ve duygu düzenleme becerileri düzeylerine olan katkısını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında duygu koçluğu yaklaşımını uygulamasının sınıfta uyguladıkları eğitim etkinlikleri ile çocukların duygu düzenleme ve sosyal becerilerine olan etkisinin incelenmesi, çalışmanın özgün yönünü oluştururken okul öncesi eğitim alan yazınına katkı sağlayacağı ve yapılacak diğer araştırmalar için yol gösterici bir nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenlerin verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Bursa ili, Nilüfer ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na [MEB] bağlı bir resmi bağımsız anaokulunun 4-5 yaş grubunu oluşturan olan 2 sınıfı ile

2. 15'i deney, 15'i kontrol grubunda olmak üzere 30 çocuk ile

3. İki öğretmen ile

4. Kullanılan veri toplama araçları ve yapılan analizler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal ve Duygusal Gelişim: Sosyal ve duygusal gelişim doğumla başlayıp kişinin kendisini ifade etme, duygularını kontrol altına alma, kendisi ve içinde bulunduğu topluma uyumlu bir birey olma gibi becerilerini kazandığı yaşam boyu gelişmekte olan bir süreçtir (Küçükturan ve Keleş, 2020).

Sosyal Beceri: Sosyal beceriler, iletişim, kendini ifade etme, sorumluluk alma ve yerine getirme, empati, öz denetim, iş birliği, problem çözme, sosyal ilişkileri başlatabilme ve sürdürebilme, grup etkinliklerinde aktif rol alma gibi bireylerin çevrelerinde bulunan insanlarla olan iletişimlerinde olumlu etkileşimi sağlayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Stanley, 2009; Gresham ve Elliot, 1993; Lynch ve Simpson, 2010).

Duygu Düzenleme: Yaşanan durumlar karşısında hissedilen duygulara yönelik sergilenen davranışların o anki duruma uygun hale getirilmesi, bu duyguların analiz edilebilmesi ve gereken durumlarda düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1994).

Duygu Düzenleme Becerileri: Bireyin kendisi ve çevresindekilerin duygularını anlama, tanıma, farketme, olumlu ve olumsuz tüm duyguları kabul etme ve yaşadığı durumlarda hedefine ulaşmak için duygulara uygun olan davranış ve stratejileri geliştirerek değişken şekilde kullanma kabiliyetini belirtmektedir (Gratz ve Roemer, 2004).

İstenmeyen Davranış: Öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştıran, eğitim sürecini olumsuz etkileyen, başkalarına veya kendine zarar verme, kurallara uyum sağlamama, kendini ifade etmede güçlük, sosyalleşme sürecinde olumsuzluk yaşama, utanma, içe dönüklük, dışa dönüklük, zorbalık gibi davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Essa, 2003; Özdemir, 2007).

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın içeriğini oluşturan, sosyal duygusal gelişim, sosyal duygusal beceriler, istenmeyen davranışlar, duygular, duygu düzenleme becerileri, duygu koçluğu yaklaşımı ve duygu dostu öğretmenlik eğitimi ile ilgili kavramsal bilgiler ve bu içeriği oluşturan öğelerle ilgili konularda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çeşitli çalışmalar ele alınmıştır.

2.1. Sosyal Duygusal Gelişim

Çok yönlü bir kavram olarak bilinen gelişim; fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönden bir bütünlük oluşturmaktadır. Birey üzerinde tüm yaşamı boyunca etkili olan bu gelişim alanlarının özellikle okul öncesi dönemde bulunan çocuğu önemli ölçüde etkilidiği düşünülmektedir (Kartal, 2007; Kandır ve Alpan, 2008). Bu gelişimleri sonucunda farklılaşan bireyler farklı gelişimsel süreçlerden geçmekte ve gelişim süreçleri çevreden ve çevredeki diğer bireylerden doğrudan etkilenmektedir (Onur, 2006). Çocuğun çevreyle uyumlu bir birey haline gelebilmesi ve bu çevreye uygun davranışlar üretebilmesi için en önemli zaman dilimi ise okul öncesi dönem olarak görülmektedir (Pianta, 1997; Başal, 2003; Kandır ve Alpan, 2008). Çevreyle olan etkileşimi sonucunda sosyalleşen çocuk doğduğu anda sosyal bir birey olmamakta zaman içinde yaşam deneyimleri ile birlikte sosyalleşmeyi ve sosyal bir birey olmayı öğrenmektedir (Ekinci-Vural, 2006; Aral ve diğerleri, 1981). Bu sosyal çevrenin bir parçası olan çocuk diğer insanlarla iletişime geçmeyi farklı insanlarla yaşadığı deneyim sonucunda elde eder (Schaffer, 1996).

2.1.1. Ailenin Sosyal-Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri

Aile çocuğun ilk sosyal çevresini oluşturmaktadır. Aile sayesinde kazanılan ilk güven duygusunun temelini oluşturan yaşamın ilk yılları çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde oldukça önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Altuğ, 2004). Çocuk ailesinin davranışlara verdiği tepkiler üzerinden kendi sosyal-duygusal dünyasını oluşturur (Baysal Metin, 2016). Yaklaşık olarak bebek iki üç aylıkken başlayan ilk sosyal etkileşimler bebeğin ebeveyni ya da ona bakım sağlayan kişi tarafından gerçekleşmekte ve bu etkileşim jest, bakışma, temas yoluyla oluşmaktadır(Aral ve Kadan, 2018).

Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişimlerin desteklenmesinde ebeveynlere ve öğretmenlere oldukça büyük görevler düşmektedir. Hem öğretmenler hem de aileler çocukları birbirleriyle karşılaştırmadan koşulsuz kabul etmeli, tüm çocukların bir

potansiyeli olduğunu bilmeli ve bu potansiyeli gerçekleştirmelerine olanak sağlamalı, demokratik ve hoşgörülü bir tutum sergilemeli ve onlara rol model olarak cesaretlendirmelidir (Aral ve Kadan, 2008).

2.1.2. Öğretmenin Sosyal-Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri

Çocuklarda olumlu öğrenmeleri ve gelişimi desteklemek için, çevresinde etkileşimde bulundukları öğretmenlerin ve ebeveynlerin gelişim alanları hakkında bilgi sahibi olmaları, bu gelişim süreci adımlarında çocuklara uygun, anlaşılır tepkilerde bulunmalarının önemli olduğu belirtilmiştir (Cooney ve diğerleri, 1996).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gerektiği belirtilen sosyal gelişim, okul öncesi dönem ile birlikte çocuğa sosyal becerilerin, sosyal-duygusal davranış yaşantılarının kazandırıldığı bir gelişimdir. Bu gelişim sürecinde öğretmenlere de oldukça önemli görevler düşmektedir. Erken çocukluk döneminde bireyin okulda aldığı eğitim programının yanında farklı eğitimler ve etkinlikler, farkılaştırılmış yöntemlerle sunulan eğitim öğretim hizmeti sayesinde erken yaşlardan başlayarak sosyal becerilerin kazanımı sağlanabilir (Ceylan, 2009). Özellikle erken çocukluk döneminde çocuğun hayatındaki en önemli bireylerden olan okul öncesi öğretmeninin, etkili bir iletişim kurabilmesi, bu iletişim sürecinde çeşitli yöntem ve/ve ya yaklaşımların kullanması çocuğa rol model olması düşünüldüğünde öğretmenin zengin uyarıcı çevreyi sunması önemli görülmektedir (Gooden ve Kearns, 2013; Shapiro, 2004; Tepeli ve Arı, 2011)

Çocuklarda sosyal duygusal gelişim konusunda yapılmış çeşitli nitel ve nicel verilere yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Wentzel (2015) erken yaşlarda empati kurabilmeyi öğrenen, prososyal davranışlarını geliştirmiş olan, yaşıtlarına ve diğer insanlara yardım etmekten çekinmeyen çocukların ileriki yaşlarında hem akademik anlamda daha başarılı olduklarını hem de insan ilişkilerinde daha sağlıklı ilişkiler kurabildiklerinden bahsetmiştir. Erken çocukluk döneminde öğretmeniyle olumlu ilişkiler kurabilen çocukların okula hazırbulunuşlukları ve erken akademik becerilerinin de olumlu olduğu belirtilmiştir (Locasale-Crouch ve diğerleri, 2008). Benzer bir araştırmada da Schmerse (2020) çocukların okul öncesi dönemdeki kazandıkları yaşantıların gelecek yıllardaki başarı ile arasındaki ilişkisini incelemiş ve bu iletişim ve etkileşimlerin akademik başarılarda, çocukların öğrenmeye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlere verilen olumlu davranışları desteklemeye yönelik eğitimler, çocukların sosyal yetkinliklerini arttırırken istenmeyen davranışlarını azaltmaktadır (Feil ve diğerleri, 2009).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çocukların duygusal ve davranışsal problemlerini azaltmak için deneyim ve eğitim eksiklikleri olduğunu göstermektedir (Kandır, 2000; Latham, 1997; Reinke ve diğerleri, 2011; Yumuş ve Bayhan, 2017). Öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmelerine etkili bir şekilde yardımcı olmak için yeterli eğitim almadıklarını belirtmektedirler (McClelland, ve diğerleri, 2017). Pek çok öğretmen sınıflarını daha etkili bir şekilde yönetmek, öğrencilerine daha iyi eğitim sağlamak ve zorlayıcı davranışlar gösteren çocuklar ile başarılı bir şekilde başa çıkmak için sosyal-duygusal öğrenmenin nasıl ele alınacağı konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır (Zins ve diğerleri, 2004). Bununla birlikte öğretmenlerin, çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini nasıl destekleyecekleri konusunda çok az hizmet öncesi eğitim aldıkları bilinmektedir (Schonert-Reichl ve diğerleri, 2015). Öğretmenler, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretilmesine ilişkin büyük bir sorumluluk taşımalarına ve çocukların bu alandaki anlayış ve becerilerinin gelişimini destekleyici öğrenme ortamlarının yaratılmasında kritik unsur olmalarına rağmen öğretmen yetiştirme programlarında konuya ilişkin az sayıda içerikle karşılaşmakta veya hiç karşılaşmamaktadırlar (Fleming ve Bay, 2004). Benzer olarak, öğretmenlerin çocukların davranışlarını yönetme hususunda lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu (Latham, 1997) ve sınıf ortamında en çok ihtiyaç duydukları becerinin davranış yönetimi olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Reinke ve diğerleri, 2011). Ülkemizdeki öğretmenlerin % 46,6'sı davranış problemlerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu dile getirmektedir (Yumuş, 2013). Buscemi ve diğerleri (1996) ise düşük gelirli ailelerin çocuklarına eğitim veren Head Start okullarında görev yapan yönetici ve 6 öğretmenin en fazla duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuklar ile ilgili konularda eğitim ihtiyacı duyduklarını (% 63) belirlemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin davranış yönetimi becerileri (% 58) ve çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi sağlamaya (%37) ilişkin eğitim almak istedikleri tespit edilmiştir. Çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve istenmeyen davranışlarını yönetme konusunda kendilerini yetersiz hisseden öğretmenlerin bu becerileri edinmek için eğitim almaları elzem görülmektedir (Benedict ve diğerleri, 2007; Reinke ve diğerleri, 2014). Öğretmenler için en yaygın mesleki gelişim şekli, geleneksel hizmet içi eğitimlerdir (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Ancak, Yoon ve diğerleri (2007) öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim araştırmalarını inceledikleri çalışmada, verilen

hizmet içi eğitimin öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların başarıları üzerinde küçük değişiklikler yarattığını belirtmektedir. Bu durumun öğretmenlerin hizmet içi eğitimler aracılığıyla edindikleri bilgileri sınıf ortamına yansıtma sürecinde zorluklar yaşamasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Kretlow ve Bartholomew, 2010; Bänziger ve diğerleri, 2009). Aldıkları hizmet içi eğitim sonucunda derinlemesine bilgi sahibi olamayan öğretmenler edindikleri bilgileri çocuklara uyarlamada zorluk çekmektedirler (Klingner ve diğerleri, 1999). Öğretmenler, müdahale çalışmalarını doğru ve planlanan şekilde uygulama hususunda zengin ve sürekli bir desteğe ihtiyaç duymaktadır. Aksi takdirde öğretmenlerin planlanan uygulamaları gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğu bilinmektedir (McIntyre ve diğerleri, 2007). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimden edindikleri stratejileri doğru uygulama düzeyinin artması ancak en az bir bireysel koçluk oturumundan sonra gerçekleşmektedir (Kretlow ve diğerleri, 2011). Koçluk, öğretmenlerin atölye çalışmaları aracılığıyla edindikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamına genelleştirmelerine/yansıtmalarına yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış iş birliğine dayalı bir süreçtir. Bu sayede etkililiği bilimsel araştırmalar ile kanıtlanmış uygulamalar gerçek öğrenme ortamlarına taşınabilmekte (Reinke ve diğerleri, 2012) ve sosyal açıdan önemli gelişimlerin önünde bir engel olarak görülen teori ve uygulama arasındaki boşluk giderilebilmektedir (Fixsen ve diğerleri, 2010).

Tüm bu bilgiler ışığında; bu tür problemleri ele alma ve potansiyel olarak önlemenin bir yolu, çocuklara erken dönemde sosyal ve duygusal öğrenme deneyimleri sağlamaktır (Gunter ve diğerleri, 2012). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimi hedefleyen müdahale programları, problemler şiddetlenmeden önce bu becerilerin desteklenmesi için idealdir (McCabe ve Altamura, 2011). Murano ve diğerleri (2020) tarafından erken çocukluk dönemi çocuklarının sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi ve problem davranışların azaltılması üzerine gerçekleştirilen 48 araştırmanın meta-analizi yapılmıştır. Meta-analiz sonuçları, sosyal ve duygusal öğrenme müdahalesi alan okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal becerilerinin geliştiğini bununla birlikte istenmeyen davranışlarında da azalmalar olduğunu göstermektedir (Murano ve diğerleri, 2020). Çocukların problem davranışlarının kısa ve uzun erimli sonuçları, bu davranışların mümkün olan en kısa sürede önlenmesi ve müdahale edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sosyal ve duygusal öğrenme stratejileri çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme ve istenmeyen davranışlarını azaltmada oldukça umut verici bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, Zins ve diğerlerinin (2007) birey merkezli ve çevresel yaklaşımın bir arada kullanılması görüşünden hareketle planlanan müdahale programlarının uygulanması elzem

görülmektedir. Uluslararası alan yazında yapılan araştırmalar öğretmenlere destekleyici bir sınıf ortamı yaratmak ve çocukların sosyal gelişimini destekleyerek problem davranışları azaltmak için verilen eğitimlerin sınıfın duygusal iklimini iyileştirdiğini (Baker-Henningham ve diğerleri, 2016; McMahon ve diğerleri, 1999; Raver ve diğerleri, 2008; Sutherland ve diğerleri, 2018), çocuklarda görülen davranış problemlerini azalttığını (Hickey ve diğerleri, 2017; Webster-Stratton ve diğerleri, 2001) ve çocukların sosyal-duygusal yetkinliğini arttırdığını göstermektedir (Baker-Henningham ve diğerleri, 2016; Hemmeter ve diğerleri, 2016; Humphries ve diğerleri, 2018; Shernoff ve Kratochwill, 2007; Waajid ve diğerleri, 2013; Webster-Stratton ve diğerleri, 2008). Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise okul öncesi öğretmenlerin istenmeyen davranışlara ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ve bu problemlere uygun şekilde yaklaşmadıkları belirtilmektedir (Yumuş ve Bayhan, 2017). Rakap ve diğerleri (2018)'nin yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal yetkinliğini desteklemek üzere kullandığı stratejileri incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri gözlemsel araştırmada, öğretmenlerin ilgili stratejileri sınırlı düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Uysal ve diğerleri (2010)'in yapmış olduğu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara yönelik daha çok tepkisel modeli benimsedikleri, sıklıkla sözel uyarıları, sözel olmayan uyarıları ve I. tip ceza stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme, istenmeyen davranışlarını yönetme becerilerine 8 ve olumlu davranış stratejilerine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Ulusal alanyazındaki müdahale çalışmaları incelendiğinde, çocukların istenmeyen davranışlarını azaltma, sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerini arttırmaya ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya (Ocak ve Arda, 2012; Diken ve diğerleri, 2010; Uysal ve Akman, 2016) rastlanmakla birlikte hem öğretmen hem de çocuğun gelişimini destekleyen birey merkezli ve çevresel yaklaşımı bir arada sunan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bununla birlikte, istenmeyen davranışlara ilişkin araştırmaların çoğunlukla ilkokul düzeyine yoğunlaştığı (Külekçi-Akyavuz, 2019; Çayak ve Ergi, 2015; Çetin, 2013; Elban, 2009; Gündüz ve Konuk, 2016; Karahancı, 2013; Sezgin ve Duran, 2010; Yılmaz, 2008), okul öncesi dönemi kapsayan çalışmalara yeterli düzeyde yer verilmediği düşünülmektedir. Okul öncesi dönemi kapsayan sınırlı sayıda çalışmanın (Akgün ve diğerleri, 2011; Dal, 2016; Dönmez ve diğerleri, 2018; Güder ve diğerleri, 2018; Öztürk ve Gangal, 2016; Tercan ve Demircioğlu, 2019; Uysal ve diğerleri, 2010) ise öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında olan görüşleri ve uyguladıkları stratejilerini temel aldığı görülmektedir.

Ancak, mevcut çalışmaların betimsel nitelikte olması ve müdahale çalışmalarına yeterince yer verilmemiş olması bu bağlamda yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Akranları ile olumlu ilişkiler içinde olma, grup oyunlarına katılma, başkalarının haklarını saygılı olma, paylaşma, sıraya girme, kendi haklarını koruma gibi evde edinilemeyen birçok beceriyi çocuk okul sayesinde edinebilmektedir. Aynı zamanda daha özgüvenli ve daha girişken bireyler olmalarını sağlamak açısından da okul ve eğitim ortamı oldukça önemlidir (Yörükoğlu, 2000).

2.2. Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ)

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) tanımı, duyguların farkında olmayı, kontrol edebilmeyi, karşılıklı ilişkilerde karşıdaki kişinin duygularını anlamayı ve ifade edebilmeyi içermektedir. Collaborativve for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]'in 2020 yılında gerçekleştirdiği revizyon ile sosyal duygusal öğrenme tanımına sağlıklı kimlikler geliştirme ve kişisel ve sosyal kimlikler eklenmiştir. Önceki tanımda daha bireysel hedefler yer alırken yeni tanımda kolektif hedeflere ulaşılması yer almaktadır. Daha önce sadece olumlu ilişki kurma üzerine olan beceri, yeni tanımda destekleyici ilişkiler kurma ve bu becerileri sürdürebilmeye dönüşmüştür. Alınan kararlarda başkalarını önemsemek ve kararların sorumluluğunu alabilme becerisi eklenmiştir. Bu değişiklikler, kişilerin daha sağlıklı kimliklere sahip olmasına ve karşılıklı ilişkilere daha fazla önem vermesine vurgu yapmaktadır. SDÖ becerileri, kişilerin sağlıklı benlik algısına sahip olma, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini bilme, bu becerilerin gelişimi için hedef oluşturma, duyguları isimlendirme, ifade etme, empati kurma, duyguların yönetimini, dürtü yönetimini ve stres kontrolünü yapabilme, sosyal ilişkilerdeki olumsuz durumlarla mücadele etme, kendi iyi oluşu için çalışma, fiziksel ve ruhsal sağlığını koruma, etkili iletişim becerileri gösterme, grupla bir iş yürütebilme, kararlarının sorumluluğunu alabilme ve sonuçlarını değerlendirme, sorunları tanımlayabilme ve çözebilme becerilerinden oluşmaktadır (CASEL, 2020). Bu beceriler günlük yaşam için oldukça önemli becerilerdir. Özetle kişilerin duygusal zekalarını (EQ), duygularını düzenleme ve duygularını kontrol etme ve empati gibi becerileri barındırmaktadır. (Slovák ve Fitzpatrick, 2015).

Erken yaşlarda SDÖ becerilerine yönelik yapılan çalışmalar gelişen ve değişen toplum ihtiyaçlarını karşılamak için son 40 yılda hızlanmaktadır. Toplumdaki teknoloji yönündeki gelişmeler nesiller arasındaki bilgi aktarım yönünü değiştirmektedir. Yeni neslin teknoloji ile olan ilişkisinin daha fazla olmasından kaynaklı teknoloji kullanımlarında başarılı olmalarını sağlamaktadır. Fakat teknoloji ile birlikte karşılıklı ilişkilerin azalması yeni neslin iletişim

becerileri konusunda olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle evde ebeveynlerin ve okulda öğretmenlerin, eğitim sisteminin etkili iletişim becerileri hususunda yeni nesle daha fazla destek olmaları gerekmektedir (Göl-Güven, 2021). CASEL (2017) sosyal ilişkilerin ve duygusal öğrenmelerin ev ortamında ebeveynler tarafından ilk defa kazandırıldığını belirtmektedir. Aileler ve bakıcılar çocukların ilk öğretmenleridir ve gelişimleri, deneyimleri, kültürleri ve öğrenme ihtiyaçları hakkında derin uzmanlık getirmektedir. Bu sebeple aileler sosyal duygusal öğrenmeyi desteklemek ve sürdürmek için kritik öneme sahiptirler. Fakat ev ortamında temelleri atılan SDÖ'nin okul ortamında da devam ettirilmesi gerekmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak öğretmenlerin gerekli düzenlemeler yapmaları, çocukların sosyal ilişkilerine ve duygularına etki edecek şekilde rol model olmaları gerekmektedir. (CASEL, 2020) 21. Yy'da yepyeni bir dünya düzeni oluşmaktadır. Değişen düzen eğitim sistemini de etkilemektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin de SDÖ'yi destekler nitelikte olması için gerekli değişikliklere ihtiyacı olmaktadır. Ülkemizde bu zamana kadar eğitim konusunda akademik başarılara daha fazla önem verilmektedir. Fakat OECD (2016) beceri raporun da Türkiye'de ki eğitim sisteminde kazandırılan yetkinliklerin günlük yaşama entegre edilemediğini göstermektedir. Eğitime sadece akademik başarılar ve bilişsel gelişimler üzerinden bakmamak, 21. yy becerileri kapsamında fen, matematik, teknoloji, mühendislik eğitimleri ile SDÖlerin birlikte düşünmek önem arz etmektedir. Çünkü yeni yüzyılda sosyal duygusal öğrenmeler yaşam için anahtar rol kabul edilmektedir. Bu konuda iş adamlarının yaptığı araştırmada da sosyal duygusal öğrenme becerileri gelişmiş olan kişilerin iş ortamında daha başarılı oldukları, iş birliğine daha yatkın oldukları ve sosyal iletişimlerinin daha sağlıklı olduğu belirtilmiştir. (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2019). Son zamanlarda yapılan noröbilim alanındaki çalışmalar da beyin fonksiyonları ile SDÖ becerileri arasında önemli düzeyde ilişkileri olduğunu göstermektedir (Immordino-Yang ve diğerleri, 2018). Beyin fonksiyonlarının incelenmesi ile duyguların oluşumu, yönetimi ve sosyal ilişkileri açıklanmaktadır (Carey, 2012). Siegel (2020), sağ ve sol beynin birbiri ile ilişkili olduğunu ve bu ilişkiden kaynaklı öğrenmeler üzerinde duyguların önemini vurgulamaktadır.

Sosyal- duygusal öğrenmelerin her yaşta ve her ortamda öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu belirtilmektedir. Fakat diğer tüm gelişim alanları gibi SDÖ üzerinde de erken çocukluk dönemi kritik önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar erken çocukluk döneminde SDÖ becerileri kazanmış çocukların ilerleyen dönemlerde daha başarılı olduklarını göstermektedir (CASEL, 2015). Ülkelerin erken çocukluk döneminde bulunan çocuklara yapmış oldukları yatırımlar, okul öncesi eğitime ulaşmada imkân ve fırsat eşitliklerinin

sağlanması gelecek süreçlerde getirisi oldukça yüksek geri bildirimler alınmasına temel hazırlayacağı öngörülmektedir (Yazıcı, 2019). Yapılan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir ve çocuğa 1 TLlik yatırımın gelecekte 7 katı olarak geri döneceğini göstermektedir (Kaytaz, 2005).

Fakat SDÖ becerilerinin kazandırılmasında sadece okullara sorumluluk yüklenmemelidir. Çocuğun hayatındaki tüm paydaşların SDÖ bilinci ile harekete geçmesi önemli görülmektedir (TÜSİAD, 2019). Çocukların SDÖ becerilerini geliştirmek, kendilerini güvende ve mutlu hissettikleri ortamda diğer gelişim alanlarını da olumlu etkileyebilmek için çocuğun günlük hayatıyla birleşebilecek bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir.

Öz-düzenleme ve öz- yönetim başta olmak üzere tüm SDÖ becerilerinin gelişimdeki etkisi göz önünde bulundurularak John Gottman tarafından ”Duygu Koçluğu İletişim Yöntemi”ni geliştirilmiştir (Gus ve diğerleri, 2017).

2.3. Sosyal Beceri

Sosyal beceriler çok boyutlu bir kavram olduğundan dolayı birden çok tanımlamaya sahiptir. Gresham ve Elliot (1990) birey ile çevre arasındaki etkileşimde, ilişkiyi başlatma ve sürdürmede kullanılan araçlar olarak tanımlamaktadır. Yüksel (1999) ise “Kişiler arası ilişkide sosyal olarak edinilmiş olan bilgiyi, analiz etme ve anlamanın yanında uygun tepkilerde bulunabilme, amaca yönelik olarak hem gözlenebilen hem de gözlenebilir olmayan bilişsel ve duyuşsal öğeler barındıran ve öğrenilebilir davranışlar bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Şahin (2004) , sosyal becerileri, olumsuz tepkileri önlemenin yanı sıra olumlu tepkiler geliştirilmesini sağlayan, diğerleri ile olan iletişimi gerçekleştirmeye olanak sağlayan sosyal olarak kabul edilebilir olan davranışların bütünü olarak tanımlamaktadır. Çevresindeki insanlarla ve kendisi ile sağlıklı ve olumlu iletişim kurabilmesi, toplum içerisinde uygun hareketlerde bulunması, karşı karşıya kaldığı problemleri çözebilmesi, kültürel değerlere önem ve değer vermesi çocuğun sosyal gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2014). Dolayısıyla sosyal gelişim çocuğun içerisinde yer aldığı çevreden direkt olarak etkilendiği belirtilmektedir (Berk, 2013). Bu bağlamda sosyal becerilerin öğrenilmesi ve bu becerileri kuracakları ilişkilerde kullanabilmeleri çocukların sosyal açıdan yeterli olması ile ilişkilidir (Elias ve diğerleri, 1997).

İçinde yer aldığı çevreye ait unsurlardan etkilenen çocuk; aile, okul ve okul ortamına ilişkin etmenlerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Çocukların sosyal beceri gelişimleri konusunda etkili olduğu bilinen okul ve okul ortamı, çocuğun ev ortamı haricinde içinde yer

aldığı ilk sosyal ortam olmasından dolayı önem taşımaktadır. Çocukların kendi akranlarıyla, öğretmeniyle ve diğer yetişkinlerle iletişime ve etkileşime geçmesine olanak tanıyan okul öncesi eğitim kurumları bu iletişimin yaşayarak öğrenilmesine olanak tanımaktadır (Fabes ve diğerleri, 2003).

Zamanında kazanılmayan sosyal becerilerin gelecek yıllarda kazanımı oldukça zor olmakta aynı zamanda çocuklar gelecek yıllarda sosyal açıdan sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu konuda yaşanacak problemler duygusal sorunlar başta olmak üzere meslek hayatındaki başarısızlığa kadar uzanabilmektedir (Ahmetoğlu, 2009; Buhs ve diğerleri, 2006; Nissen ve Hawkins, 2010; Samancı ve Uçan, 2017; Şahin, 2006). Bu sebeplerle, erken çocukluk döneminden itibaren sosyal becerilerinin gelişiminin desteklenmesi önemli görülmektedir.

2.3.1. İletişim

İletişim kavramına ait çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. İletişim, bilgiyi üretme, üretilen bilgiyi doğru şekilde iletme ve bilgiyi algılama süreci olarak tanımlanabilir (Tutar ve Yılmaz, 2003). Canary ve Spitzberg (1987) ise iletişimi kişilerarası sosyal iletişim ve etkileşim süreci olarak tanımlamaktadırlar. İletişim; duygu, düşünce, süreç, ifade etme, anlam bilgisi gibi çeşitli kavramları da içeren geniş bir kavram olarak bilinmektedir (Demiray, 2008). Şahin (2010) ise iletişim becerilerini kişinin duygularını düşüncelerini herhangi bir filtre olmadan karşısındaki bireye ben dili ile iletebildiği, empati ve saygı kavramlarını da içerisinde bulunduran kişinin sosyal hayatta var olmasını kolaylaştıran davranışlar bütünü olarak belirtmiştir. Sosyal becerilerin içerisinde yer alan bu beceri, empati, sözlü ve sözsüz iletişim kurma, aktif dinleme, beden dilini etkin kullanabilme gibi becerileri içermektedir (Demirci, 2002). Her kavramda olduğu gibi bu kavramın kazanımı ile ilgili ortaya atılan çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bazı bilim insanları bu becerinin doğuştan geldiğini düşünürken bazı bilim insanları ise bu beceriye ait öğelerin öğrenilebilir boyutta olduğunu düşünmektedirler (Buckman, 2001; Demirci, 2002; Korkut, 2005; Korkut-Owen ve Bugay 2014).

İnsanların geçmişten günümüze kadar iletişimi kullanma amacına bakıldığında her dönemde ortak amacın, karşısındaki bireye onun anlayabileceği iletileri göndermesi ve bu iletilerin yardımıyla karşı taraftaki bireyin davranış ve tutumlarında değişiklik sağlamak olduğu görülmektedir (Tutar ve Yılmaz, 2003). İletişim becerilerinin gelişmesi için bireylerin iletişim esnasında yaptıkları hataları onlara fark ettirilmeli ve kuracakları yeni iletişimin nasıl olması gerektiği konusunda örnek olunursa bu becerinin kazanımı için imkân sağlanmış olur (Friedrich ve diğerleri, 1985, aktaran Ersanlı ve Balcı, 1998). Cüceloğlu (2016) İletişim

becerileri kuvvetli olan kişileri karşısındaki bireyin davranışlarını o anda çözebilen kişiler olarak görmektedir. Etkili bir şekilde kullanılabilen iletişim becerilerinin kişilerarası iletişimi ve etkileşimi kolaylaştırıcı etkisi olduğu bilinmektedir (Korkut, 1996). Bu beceriyi etkin bir şekilde kullanan bireylerin, karşılaştıkları yıldırıcı yaşantılarla baş edebildikleri, tatminkâr ilişkiler geliştirdikleri ve iş hayatlarında da başarılı oldukları belirtilmiştir (Deniz, 2003). Sağlıklı bir iletişim kurulmadığında ise başkaları tarafından anlaşılamama duygusu ile beraber bireyde yalnızlık duygusu ortaya çıkmaktadır (Korkut, 1996). İletişim becerileri gelişmiş bireylerin, toplumsal hayatta karşılaştıkları problemli durumları çözme konusunda daha başarılı olabildiklerini, tatmin sağlayan ilişkiler kurabildiklerini ve sorunlarla başa çıkma konusunda da daha başarılı olabileceklerini ifade etmek mümkündür (Cüceloğlu, 2010).

Çağımızda oldukça önemli bir beceri haline gelen iletişim becerisi herhangi bir meslek sahibi olan insanların işe başladıklarında başarı gösterebilmelerinde büyük rol oynamaktadır (Kumcağız ve diğerleri, 2011; Toy, 2007). Kişilerin çalışma ortamında iş arkadaşları ile nasıl bir etkileşim sağladığı ve birbirleri ile olan anlaşma düzeyleri gibi konular gelişen ve değişen dünyada önem kazanmaktadır (Erigüç ve Köse, 2013). Tüm meslek gruplarında belirli bir düzeyde olması gerektiği belirtilen iletişim becerilerinin diğer insanlarla iletişimin ön planda bulunduğu meslek gruplarında çok daha fazla önemli görüldüğü belirtilmektedir (Toy, 2007). Bu ilişkinin şiddetli bir şekilde yaşandığı meslek gruplarından birisi olan öğretmenlik mesleğini yerine getirebilmek içinde bazı becerilere sahip olunması gereklidir. Bu becerilerden birisi de iletişim becerileri olarak görülmektedir. Öğretmenlerin etkili bir iletişim dili kullanmaları çocuklara sunacakları eğitim ve öğretim hizmetlerinin de kaliteli olması açısında önemlidir (Baltacı, 2014; Kayabaşı ve Akcengiz, 2014).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar iletişim kurduğu insanlara güvenmek isterler. Okul ortamına geldiğinde öğretmeni ile karşılaşan ve neredeyse tüm gününü onunla birlikte geçiren çocuklarla öğretmenin sürekli olarak iletişim halinde olması onlarla duygularını paylaşması ve onların da öğretmeni ile duygularını paylaşmalarına destek olunması çocukta hem güven duygusunun da gelişmesine destek sağlamakta (Özbek, 2015) hem de çocuk-öğretmen arasında olumlu bağlılık oluşmasına destek olmaktadır (Köksal-Akyol ve Koçer-Çiftçibaşı, 2005). Erken çocukluk döneminde ilk defa öğretmen ile karşılaşan çocuk ebeveynlerinden sonra öğretmenini de rol model almaya başlayacaktır. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi oldukça büyüktür (Yılmaz ve diğerleri, 2009). Etkili bir iletişim kurmak için öncelikle öğretmenin empati, dinleme, anlama, konuşma, jest ve mimikler, duyguları anlama ve ifade etme gibi becerilerinin gelişmiş olması

önem taşımaktadır (Arabacı, 2011; Gordon, 1996). Öğretmen çocuk arasında kurulan ikili ilişkide öğretmen çocuklara kendini olabildiğince açık, net ve samimi şekillerde ifade etmeli, söyleyeceklerini çocuğun seviyesine uygun bir dile açıklayarak etkili bir iletişim kurmalıdır (Durak-Demirhan, 2012).

2.3.2. Empati

Almanca dilindeki "hissetmek" anlamına gelen "einfühlung" kelimesi ve Yunanca dilindeki "empatheia" kelimesi günümüzde kullanılmakta olan "empati" kavramının en eski karşılıkları olarak bilinmektedir. Titchener (1909) tarafından Yunanca olan "empatheia" teriminden faydalanılarak İngilizce diline de "empathy" olarak çevirisi yapılmış olan bu kavram, psikoloji ve psikiyatri literatüründe yer almaktadır (aktaran Dökmen, 2017). Bu kavram Carl Rogers (1959) tarafından, bireyin kendisini başkasının yerine koyabilmesi, yaşanılan olaylara yerine geçtiği kişinin bakış açısı ile bakabilmesi ve o kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Dökmen, 1998, aktaran Uzmen, 2001). Bir başka tanımda ise empati, bir başkasının duygu durumunu anlama ve bu duruma yönelik hissedilen endişe ile bağlantılı olarak ortaya çıkan tepki olup bu tepkinin de asıl kişinin ne hissettiği ile benzer ve ya aynı olma durumu olarak ifade edilmiştir (Damon ve diğerleri, 2006). Yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda gelişimsel psikoloji alanında "başkasının durumuna verilen duygusal cevap" (Hoffman, 1987) şeklinde tanımlanan duygudaşlık kavramı sosyal psikoloji alanında ise "başka bir kişini durumunu hayal ederek onun gibi hissetmek, düşünmek ve ya anlamak" (Hodges ve Myers, 2007) olarak tanımlanmıştır. Empati kavramına günümüzde psikoloji, sosyoloji, eğitim, tıp gibi bir çok farklı alanda yer verilmekte olup çok yönlü bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Decety ve Jackson, 2004). Başka insanların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlama sürecinde insana yardımcı olduğu düşünülen empati kavramı bu yönüyle düşünüldüğünde insan ilişkilerinin de temel işlevlerinden birisi olarak kabul görmektedir. Erken çocukluk döneminden itibaren empatik tepkilerde bulunabileceği savunulduğu gibi (McDonal ve Messinger, 2011) yeni doğan zamanından itibaren bebeklerin de başkalarına empatik tepkilerde bulunabildikleri belirtilmiştir (Kim, 2017). Yapılan tanımların birbirinden farklılık göstermesine rağmen bu becerinin hayatın ilk yıllarında gelişmeye başladığı fikri ortaktır (Carrizales, 2019; Cornelius, 2018; Poole ve diğerleri, 2005). Empatinin ve empatik becerilerin temellerinin özellikle erken çocukluk döneminde oluştuğu bilinmektedir (Eisenberg ve Lennon, 1980).

Bebeklerin bu davranışı, etrafındakilerin sıkıntılarını hissedip onlara cevap olarak ağlama davranışı sergilemesi empatik bir davranış olarak nitelendirilmektedir (Taylor ve

diğerleri, 2013). Borke (1973) erken çocukluk dönemindeki çocukların, mutlu veya mutsuz tepkilere ilişkin sosyal durumları 36-48 aylık olmalarından itibaren tanıdıklarını belirtmiştir. 48-60 aylık olduklarında ise rol yapma becerisinin gelişimi ile birlikte başkasının içinde bulunduğu durumu hayal edebilir ve içinde bulunduğu duruma uygun tepkiler geliştirebilir (Hoffman, 1987).

Empati yalnızca kendisi ile empati kurulan kişiye değil empati kuran kişi için de yararlı ve önemli bir davranıştır. Kahraman ve Akgün (2008)'e ait olan bir çalışmada okul öncesi eğitim döneminde yer alan çocuklarının empati becerileri ile sorunlu davranışlarının üzerinde empati becerileri eğitiminin etkisi incelenmiştir. Beş-altı yaş grubuna ait 27 kişinin deney 24 kişinin kontrol grubunu oluşturduğu bu araştırma deneysel desende yürütülmüştür. Çocukların empati becerilerini belirlemek amacıyla dört farklı duyguya ait fotoğraflar sunulan ve çocuklara fotoğraftaki kişinin ne hissettiği sorulan çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Empati Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Sorun olan davranışları belirlemek ve değerlendirmek için ise "Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda verilen eğitimin çalışmaya katılan çocukların empati becerilerini geliştirdiği ve davranış sorunlarının azaltılmasına etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.3. İş Birliği

Gürüz ve Temel-Eğinli (2008) iş birliğini; bireylerin bilgi paylaşımlarında bulunması, ortak bir hedefe göre hareket etmek için birbirlerine zaman ayırmaları ve enerji harcamaları olarak tanımlamaktadırlar. Ek olarak iş birliği, amaçları ve çıkarları aynı olanların enerjilerini birleştirmesi olarak ifade edilebilmektedir (Sözkesen, 2015). Okul öncesi eğitimi de kapsayan erken çocukluk yıllarında yaşanan akran etkileşimi ve iletişimi iş birliği becerisine olumlu katkılar sağlamaktadır (Uzmen, 2001).

Yapılan bir çalışmaya göre altı ve sekiz yaşlarındaki çocukların iş birliği becerisi ve akademik başarı arasında olan ilişkinin incelendiği araştırmada, iki farklı öğrenme grubu oluşturulmuş ve bir gruba iş birliği için gerek duyulan beceriler ve davranışlarla ilgili açıklamaların yapılarak iş birliğinin teşvik edildiği bir eğitim uygulanmış, diğer gruba ise ekstra herhangi bir eğitim verilmemiş olup resmi programlarına devam etmeleri sağlanmıştır (Gillies ve Ashman, 1998). Araştırma sonunda, eğitim alan gruptaki çocuklarının almayan çocuklara göre daha üst düzey bilişsel ve dil becerileri geliştirdikleri ve bu becerilerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür (Richard ve diğerleri, 2004, aktaran Somer, 2015).

İyi ve örnek davranışlara sahip olan rol modellerin sosyal davranışların kazanımında ve sosyal becerilerin ediniminde önemli olduğu bilinmektedir (San Bayhan ve Artan, 2014).

İş birliği becerisini ilk olarak oyun yoluyla kazanan çocuklar, bu iş birliği ile hedefe ve hedefin sonunda ise başarıya ulaşmaktadır. Hem aile hem de okul ortamı çocuğa diğer insanlarla iş birliği yapabileceği imkânlar ve görevler sunmalıdır (Parten, 2013, aktaran Sözkesen, 2015; Sapsağlam, 2016). Bu dönemin oyun kuramcılardan olan Parten (1932) işbirlikçi oyunun erken çocukluk döneminin sonlarında ortaya çıktığını belirtmiştir. İş birliği; erken çocukluk dönemi için sıra beklemek, oyuncakları paylaşmak veya sıra ile kullanmak, yardımseverlik, diğer insanlar ile eşgüdümlü hareket etmek gibi davranışları içerisinde barındırmaktadır (aktaran Beaty, 1998).

Çocuk dört yaşına geldiğinde toplumsal gelişimi yönünden oldukça büyük bir dereceye ulaşmış olur ve artık etrafındaki çocuklar ile birlikte olmaktan, iletişim kurmaktan ve oyun oynamaktan daha fazla keyif alır (Oktay, 2000). 5 yaşına geldiğinden itibaren ise bu arkadaşlık ilişkileri birlikte çalışmalar yapmaya ve ortak ürünler ortaya koymaya dönüşür. Bu dönüşümü yaşayan çocukların sosyal gelişimleri pozitif yönlü olarak etkilenmekte, özgüven duyguları gelişmiş, sorgulayan ve düşünen bireyler olarak hayatlarına devam etmektedirler (Kandır ve Kurt, 2011). Çocuklara iş birliğinin hayatın her aşamasında yer aldığı ve bununla birlikte hayatı sürdürmenin daha kolay olduğu bilinci fark ettirilmelidir (Balaban Dağal ve diğerleri, 2011). Bu nedenlerle çocuklarda iş birliği becerisinin kazanılması ve kazanılan becerinin geliştirmesi için hayatın her yönünde iş birliğine ihtiyaç duyulduğunu ve iş birliği içinde bir yaşam sürmenin daha kolay olduğunun bilincine vardırılması için çocuklara rehberlik edilerek iş birliği becerisinin geliştirilmesine destek olunmalıdır (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2006; Öztürk Samur ve Deniz, 2014).

Yaşar Ekici (2017) tarafından yapılmış olan çalışmada aile katılım etkinliklerine katılan ailelerin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi sınanmıştır. Araştırma beş-altı yaş grubundan oluşmakta olan toplam 400 çocuk ve bu çocukların aileleri ile yürütülmüştür. Aile katılımı çalışmalarına katılan ailelerin çocuklarının sosyal becerilerinin arttığı ve bu becerilerin artması ile birlikte istenmeyen davranışlarında da azalmalar olduğuna sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2008)'ın gerçekleştirmiş olduğu bir araştırmada ise drama temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal ilişkilerine ve iş birliği becerisine olan etkisi incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında 17 deney 17 kontrol toplam 34 okul öncesi eğitim öğrencisi ile çalışılmış ön-son test olarak "Davranış Derecelendirme Ölçeği" ne ait "İş birliği" ve "Sosyal

İlişkiler 1" "Sosyal İlişkiler 2" alt ölçekleri kullanılarak verileri elde edilmiştir. Toplamda 40 etkinlik ve 12 haftadan oluşan eğitim süreci tamamlandığında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu, iş birliği davranışlarında bir artış gözlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.4. Sorumluluk

Erken çocukluk döneminde desteklenmesi gereken becerilerden birisi de sorumluluk becerisidir (Balat ve Beceren, 2010). Türk Dil Kurumu [TDK] (2022) bu beceriyi, bireyin kendi davranışlarını ya da kendi alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenebilmesi olarak tanımlamaktadır. Kişinin kendisine ve çevresindeki diğer insanlara yönelik yerine getirmesi gerekli olan davranışlar (Karagöz, 2013) olarak ifade edildiği gibi, üzerine alınan bir iş ya da görevi zamanında yerine getirme ve vakti geldiği zaman hesabını verebilmek olarakta tanımlanmaktadır (Başaran, 1974).

Bilgiç (2003) tarafından sorumluluk sahibi olan çocuklar, kendisine verilen ve kendisinin almış olduğu görevleri bireysel olarak yapabilen, olumsuz davranışlarından başkasını suçlu bulmayan, diğer insanların haklarına, duygu düşünce ve davranışlarına saygıyla yaklaşan, girdiği ortamlara uyumluluk gösteren çocuklar şeklinde tanımlanmaktadır.

Erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun gelişim düzeylerine uygun görevler sunmak ve verilen görevler tamamlandığında dönütler vermek sorumluluk duygusunu gelişmesine ve desteklenmesine fayda sağlamaktadır. Bu dönemde kazandırılan beceriler çocukların ileriki hayatlarına yatırım yapmalarına olanak sunmaktadır (Dereli-İman, 2014). Çocuğun hayatında aktif bir şekilde rol almasını sağlayan bu beceri aynı zamanda sınıf içi öğrenme etkinliklerinde başarılı olunmasına da destek olmaktadır (Sezer ve diğerleri, 2017). Sorumluluk becerisini okul öncesi dönemde kazanan çocukların problem çözme becerileri, özgüvenleri ve başkaları ile kurdukları sosyal etkileşimlerde de başarılı oldukları bilinmektedir (Dereli-İman, 2013). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara karşı izin verici ve açık bir tutum sergilemeleri ve bu becerinin gelişmesine destek olmak için küçük yaşlardan itibaren çocukların oynadıkları oyuncakları kendilerinin toplamasını istemeleri, softa hazırlığında yardımcı olmasını beklemeleri çocuklar için ılımlı ve destekleyici bir ortamın oluşmasına olanak sağlar (Yavuzer, 2010). Olumlu rol model olmak ve çocuklara sosyal davranışları öğretmek konusunda öğretmenlere ve ebeveynlere büyük görevler düştüğü belirtilmektedir (Çelebi Öncü, 2002). Her geçen gün önemi artmakta olan sorumluluk kavramı günümüzde kişilerin gelişimlerini ve kişiliklerini oluşturmak için ön koşul bir beceri haline gelmiştir (Ay ve Dal, 2014).

2.3.5. Katılım

Katılım, insanların kendileri ile ilgili olan karar verme, bilgi alma, yönetim ve harekete geçme gibi etkinliklerini içeren bir kavramdır (Özer, 2013). Bu kavramın bir gruba ait olma, bağımsız girişimlerde bulunma, sorumluluk alabilme, aldığı kararları uygulabilme gibi günlük yaşam becerilerini de içerdiği bilinmektedir (Duncan, 2009; Percy-Smith ve Thomas, 2010). Katılım kavramı eğitsel anlamda incelendiğinde ise, çocukların kendi hayatlarına dair deneyimleri, görüşleri ve kararları olarak ele alınmaktadır (Leinonen, Brotherus ve Vennien, 2014). Aynı zamanda çocukların öznel fikirlerini ifade edebilmeleri, sözel ve sözel olmayan iletişim kanallarını aktif olarak kullanabilmeleri olarak ifade edilmektedir (Clark, 2005). Katılım bir öğretmen tarafından planlanmış olan etkinlikte yer almanın dışında çocuklar ile birlikte bir etkinlik tasalarmayı, sınıf ortamındaki kuralları çocuklar ile birlikte koymayı da içermektedir (Landsown, 2004). Katılım becerisi tüm bunlarla birlikte iletişim başlatma, arkadaş olma, etkinliklere katılma ve devam ettirme gibi becerileri de kapsamaktadır (Gresham ve Elliott, 2008).

Okul öncesi dönem çocuklarının özgüven ve yeterlililk duygularının arttırılmasına aynı zamanda sosyal farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlayan katılım süreci, çocukların söz hakkı olduğu yerlerde de onlar açısından koruyucu bir unsur oluşturmayı sağlayacaktır (Davis, 2007). Bu sürecin desteklemesinin, çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyeceğini, öz güven ve benlik saygılarını geliştireceğini ve öz yeterliliklerini arttıracağını belirtilmektedir (Landsown, 2005).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların katılım becerilerini sergileyebilmeleri, öğretmenlerin çocuklara sundukları olanaklar ile doğru orantılıdır (Nyland, 2009). Bireyin bu beceriyi sergileyebilmesi için öğretmen tarafından desteklenmesi oldukça önemlidir (Ahn ve Kim, 2009; Berthelsen, 2009). Sınıf içi olumlu iletişimi desteklemek, çocukları seçim ve karar verme sürecine dâhil etmek, öğrenmeye ilişkin isteklerini arttırmak gibi uygulamalar da katılım süreçlerini desteklemektedir (Donna ve Joanne, 2005; Salminen, 2013).

2.3.6. Öz Denetim

Öz denetim çocuğun yaptığı davranışı kontrol edebilmesi, çevresi ile uyumlu ilişkiler kurabilmesi ve kendisini gözlemleme yolu ile sergilediği duygu ve davranışların bütünüdür (Metin, 2010). Bu beceriler; uyum, olumsuz davranışları engelleme, duyguların, davranışların ve ilginin kontrolü, kendi haklarını koruma ve bu hakları savunma, başkalarının hakları olduğunu bilme ve onlara saygı gösterme gibi kavramların bütününden oluşmaktadır (Güler Yıldız ve diğerleri, 2014). Bu beceriye sahip olan kişiler, kişisel istekleri ve toplumun

istekleri arasında oluşan dengeyi kurmakta aynı zamanda kendi istek ve tepkilerini de uygun davranışlara dönüştürmektedir. (Ülgen ve Fidan, 2003).

Hayatın ilk yıllarında dikkat sisteminin gelişimesi ile ortaya çıkan bu beceri, diğer sosyal beceriler gibi erken çocukluk dönemince gelişen bir yapı göstermekte ve yetersizliği/eksikliği gözlendiğinde erken çocukluk döneminde sunulan destek ile düzelme gerçekleşmektedir. Bu sebeple öz denetim becerisinin erken çocukluk döneminde kazanılması gerektiği belirtilmektedir (Metin, 2010).

Erken çocukluk döneminde yer alan ve ben merkezi olan çocuklar beklentileri karşılanmadığında sinir, ağlama veya sinir krizleri ile tepki verebilmektedirler. (Phillips ve McCartney, 2006). Okul öncesi dönemde özdenetim becerileri oldukça hızlı gelişen bir yapı göstermektedir (Lengua ve diğerleri, 2007). Bu dönemde çocuklar, çabaların sonuçlarına ya da elde edilen ürünlere odaklanmak yerine; oyun ya da iş süresince, ortaya çıkan denemelere ya da girişimlere odaklanmaktadırlar (Trawick-Smith, 2014).

1970 yılında Walter Mischel tarafından uygulanan"Marshmallow Testi" olarak bilinen "Zevki Erteleme Becerisi Testi"nde çocuklar bir odaya alınarak önlerine şekerlemeler bırakılmış ve uygulayıcı odadan çıkmadan önce çocuğa eğer o dönene kadar şekerlemeyi yememiş olursa ona yeni bir şekerleme daha vereceğini söylemiştir. Amaç çocuğun öz denetim becerisini test ederek karar verme becerisini geliştirmek ve güdülerini kontrol etmesini beklemektir. Kendini kontrol etme becerisine sahip olan ve zevki erteleyen dört-altı yaşındaki çocukların ertelemeyenlere göre uzun süreçte akademik olarak diğerlerine göre daha başarılı olduğu bulunurken madde ve alkol bağımlılık risklerinin de daha az ve ebeveynlerinin raporlarına göre sosyal becerilerinin de daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mischel, 2014).

2.3.7. Kendini İfade Etme

Erken çocukluk döneminde yer alan çocuk sosyal duygusal gelişim ile birlikte içinde yer aldığı çevre ile etkişim ve uyum sağlar. Bu uyum sayesinde farklı duyguları da deneyimle fırsatı bulan çocuğun, bu duyguları ifade etmesi çevresiyle olan uyum, etkileşim ve iletişiminin de temel taşlarını oluşturacaktır. Yine bu dönemde yer alan çocuk istek ve ihtiyaçlarını diğer kişilere iletirken ve başkalarından gelen isteklere cevap verirken çevresinden gördükleri ile birlikte duygusunu ifade etme biçimini öğrenir. Bu ifade etme sürecinin sosyal gelişim üzerinde olduğu gibi sosyal ilişkilerin gelişmesinde ve ilerlemesinde de önemli bir rolü mevcuttur. Çocuğun diğer kişiler ile yaşadığı iletişimlerinde duygularını

ifade etmesi ve bu duygularını düzenlemesi başta ailesi dâhil olmak üzere diğer kişilerarası ilişkilerinde de önemli etkileri mevcuttur.

Sosyal etkileşim ile ortaya çıkan duyguların ifade edilmesi ve bu duyguların düzenlenmesi anne-babalar ve bakıcılar dâhil olmak üzere diğer kişilerarası ilişkiler üzerinde belirleyici ve önemli etkilere sahiptir (Ekman, 1999; Halberstadt ve diğerleri, 2001; Saarni, 2001; Shuman, 2013).

Önder (2007)‘ in gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, kendini sosyal anlamda yeterli düzeyde ifade edemeyen çocuklarından kendilerini gruptan soyutladıkları, saldırgan davranış sergiledikleri ve bu sebeple arkadaşları tarafından da dışlandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumu yaşayan çocuklara sosyal beceri eğitimi sunulmuş, bu eğitimden sonra ise akranları ile olan ilişkilerinin pozitif yönde geliştiği, arkadaşlar gruplarına dahil oldukları ve arkadaşları tarafından daha çok tercih edildikleri sonucuna ulaşışmıştır. Kendini ifade etme becerisi yüksek olan çocuklar akranları ile yaşadıkları bir problem durumunda kendilerini rahatsız eden konuyu paylaşmakta ve buna neden olan konuları da uygun yollarla ifade edebilmektedir (Dinçer ve diğerleri, 2019). İleriki yaşlarda sergilenen tutum ve davranışların birçoğunun temelinin çocukluğa dayandığı bilindiğinden (Mastow, 2004) yetişkin yaşantılarına ve toplumsal hayatta karşılaşabilecek durumlara benzer deneyim ortamlarının sunularak bir örneğinin yaşanmasına olanak sağlayan okul öncesi eğitimin çocukların sosyal duygusal gelişimi için oldukça büyük bir önem arz ettiği söylenebilmektedir (Öztürk, 2008; Palut, 2005).

2.4. İstenmeyen Davranışlar

2.4.1. Dışsallaştırma

Okul öncesi dönemde dışsallaştırmaya yönelik davranışlar çoğunlukla öfke patlamaları, karşı gelme ve dürtüsellik gibi davranışlar olarak gözlenmektedir (Campell, 1995; Keenan ve Wakschlag, 2004). Wicks-Nelson ve Israel (2003) ise yıkıcı ve saldırgan yönelimleri dışsallaştırma davranışları olarak tanımlamaktadır. Achenbach ise 4-18 yaşta yer alan dışsallaştırma davranışlarını; kurallara karşı gelme ve agresif davranışlar gösterme olarak Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği’nde açıklamaktadır (Akçakın, 1985).

Eisenberg ve diğerleri (2009)’nin yaptıkları araştırmaya göre erken çocukluk döneminde dışsallaştırma davranışları sergileyen çocuklar yaşamın ileriki yıllarında da bu sorunları yaşamaya devam etmektedir. Erken yaşlarda oluşan dışsallaştırma sorunları çocukları daha sonraki yaşlarda uyumsuzluk ve okul sorunları ile karşı karşıya getirmektedir (Campbell ve diğerleri, 2000). Erken çocukluk döneminde dışsallaştırma davranışı sergileyen

çocukların okul çağı geldiğinde yaşıtlarına göre akran kabulü görmekte zorlandıkları ve arkadaşlık ilişkilerinin de daha zorlu geçtiği belirtilmiştir (Criss ve diğerleri, 2002). Bu ilişkilerin yanında çocuğun 6 yaşında göstermiş olduğu dışsallaştırma sorunları lise yıllarında akademik başarı göstermesi gereken alanlarda da negatif yönlü etkiler oluşturduğu görülmektedir (Breslau ve diğerleri, 2009). Bu nedenle çocukluğun ilk yıllarında dışsallaştırma davranışlarının belirlenmesi ve ileride oluşabilecek sorunların ortadan kaldırılması için bu davranışlar önem taşımaktadır (Meriç, 2020).

2.4.2. İçselleştirme

Erken çocukluk döneminde bu davranışlar, endişeli davranma, ürkek durma ve içe kapanıklı gibi sorunlar ile depresyon, kaygı içe çekilme ve psikosomatik sıkıntılar şeklinde gözlemlenmektedir ((Keenan ve Wakschlag, 2004;Wicks-Nelson ve Israel, 2003). Olumsuz duygu ve düşünceler de içe dönük davranışlar olarak da tanımlanabilir (Bornstein ve diğerleri, 2010). Bu problemler genel olarak aşırı denetim altında olan çocuklarda gözlenmektedir (Calkins ve Fox, 2002). Çocukların iyi oluşlarının temel unsurlarından biri olarak görülen duygusal gelişim içselleştirme davranışını da içinde bulundurmaktadır (Moore, 2013).

Okul öncesi dönemde içselleştirme davranışları ile kaygı ve depresif bozukluklar arasındaki araştırmaya bakıldığında yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir (Fan, 2011). Dışsallaştırma davranışlarında olduğu gibi içselleştirme davranışlarının da çocuğun gelecek yaşamını etkilediği bilinmektedir. Yapılan bir araştırma 4-5 yaşındaki çocukların içselleştirme davranışlarının 11 yaşlarındaki içselleştirme davranışlarının gelecekti sorunlarının bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Ashford ve diğerleri, 2008).

Erken çocukluk döneminde görülen davranış problemleri çocuğun hem kendisi için hem çevresi için hem de içinde yaşadığı toplum için kısa ve uzun vadede olumsuz sonuçlar oluşturmaktadır. Yapılan bir araştırmada 4 yaşlarında içselleştirme davranışı sergileyen çocukların büyüdüklerinde de yaşıtlarına oranla bu davranışları daha fazla sergilediği ve 14 yaşlarına geldiklerinde daha da fazla dışsallaştırma problemi yaşadıkları (Bornstein ve diğerleri, 2010).

2.4.3. Zorbalık

Zorbalık, "bir öğrencinin zamanla ve tekrar tekrar bir veya daha çok öğrencinin zorbaca ve olumsuz davranışlarına maruz kalması" olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993). Bu olumsuz davranışlar fiziksel anlamda bilerek ve isteyerek vurma, özellikle rahatsız etmek gibi kendin gösterirken sözel anlamda ise, lakap takma, dalga geçme, tehdit etme gibi saldırgan davranışları içerisinde barındırmaktadır (Olweus, 1993). Pişkin (2002) ise zorbalığı,

“bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü” olarak tanımlamaktadır.

Saldırgan davranışların bir alt kümesi olarak görülen zorbalık kavramı, şiddet kavramı ile de ilişkilendirilmektedir. Ancak saldırgan olarak nitelendirilen davranışın zorbalık olarak değerlendirilmesi için; davranışın kasıtlı yapılıyor oluşu, tekrar edilişi ve bir güç dengesizliği oluşturması gerekmektedir (Griffin ve Gross, 2004; Monks ve Smith, 2006; Olweus, 1993; Olweus, 2009).

Zorbalık, çocukların iyi oluş ve refah seviyesini etkileyen, öğretmenler tarafından da yönetilmesi zor olan istenmeyen davranış türü olarak görülmektedir (Saracho, 2017). Yapılan çalışmalar zorbalık davranışının okul öncesi dönemde çoğunlukla yaşandığını belirtmektedir (Aslan ve Tuğrul, 2013; Cameron ve Kovac, 2017; Hanish ve diğerleri, 2005; Perren ve Alsaker, 2006; Uysal ve Dinçer, 2012). Kirves ve Sajanemi (2012) okul öncesi eğitim dönemimdeki çocukların yaklaşık olarak %13’ünün zorbalıkla yüzyüze geldiğini ifade etmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalara göre erken çocukluk döneminde erkek çocukların zorbalık davranışlarını daha fazla sergiledikleri bulunurken buna ek olarak erkek çocukların çoğunlukla fiziksel zorbalığı, kız çocukların ise çoğunlukla ilişkisel ya da sözel zorbalığı tercih ettikleri belirtilmektedir (Aslan, 2013; Aslan ve Tuğrul, 2013; Erdinç, 2009; Phelps, 2001; Smith ve Ananiadou, 2003; Şen, 2009; Uysal, 2011).

2.4.4. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite

Dikkat eksikliği; yapılan işi bitirmeden bırakma, verilen görevden vazgeçme, bir konuya olan ilgiyi toplamakta zorlanma, dış uyaranlar tarafından ilgisi çabuk dağılma, unutkanlık, düzensizlik eşya kaybetme, dikkatsizce hatalar yapma ve okul başarısında düşüklük gibi belirtilere sahip olma şeklinde görülmektedir (Yıldız-Canpolat, 2015).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite durumunu yaşayan kişiler, duygu değişimleri, öfke durumları ve tepkisellik içeren davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu davranışlara ek olarak sosyal anlamda ise; yaşanan olayları yanlış yorumlama, bu yanlış yorumlamaya dayalı olarak uygunsuz yanıt verme davranışları gösterme ve bunun sonucunda da çevresinde yer alan kişilerle sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Sercan, 2013). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bulunan çocuklar da çoğunlukla akran reddine maruz kalma durumu belirtilmektedir (Tamm ve diğerleri, 2019).

Hiperaktivite ise; kişinin amaçsız ve keyfi davranışlarda bulunması, ortamı daha sınırlayıcı hale getirildiğinde hareketlerinde artış olması, dikkat toplaması gereken vakitlerde

hareketlerini kontrol etmekte zorluk yaşaması olarak tanımlanabilmektedir (Özdoğan ve diğerleri, 2005). Olduğu yerde duramama, sürekli hareketlilik gösterme, belli sürede bir yerde oturamama, sakinlik gerektiren oyunlar oynayamama, sürekli konuşma hali hiperaktif bir çocuğun sahip olduğu davranışlar olarak gösterilebilmektedir (Cirhinlioğlu, 2001; Şenol, 2006). Akranlarına kıyasla fazla hareket halinde bulunması çocuğun hiperaktif olması anlamı taşımamakla birlikte, hiperaktif çocuğun bunun yanında yıkıcı ve aşırı hareketli davranışları da bulundurması gerekmektedir (Weiss ve Weiss, 2002).

2.5. Öz Düzenleme

Öz düzenleme becerilerinin birçok farklı tanımı bulunmakla birlikte, kişinin duygu, dikkat ve davranış sürecini kontrol edebilmesi, dürtü ve düşüncelerini de düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman, 2008). Bandura ise kişinin deneyimleri aracılığıyla davranışlarını şiddetli bir şekilde güdüleme, zihinsel fonksiyonlarını olaylara uygun olarak kullanabilme ve duygularını karşılaşılan durumlara göre düzenleyebilme becerileri olarak tanımlamıştır (Bandura, 1991). Rothbart ve Jones'e göre uyum sağlama, yerinde olmayan duygu ve davranışları engelleyebilme, hazzı geciktirebilme ve dikkat kontrolü gibi görüşleri barındıran ve bireysel farklılıklardan etkilenen becerilerdir (Rothbart ve Jones, 1998).

Kopp (1982) tarafından yapılmış olan ve davranışsal yönünün ön planda olduğu tanıma göre öz düzenleme; "Duruma bağlı gereksinimlere göre davranışları başlatmak ve sona erdirmek, sosyal çevredeki davranışların süresine ve sıklığına karar verebilmek, istenen bir şeyi ya da amacı ertelemek ve dış gözlemciler olmasa bile sosyal beklentilere uygun bir şekilde davranmak"tır (aktaran Çelik Özden, 2014).

Yapılmış olan öz düzenleme kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde; duyguları düzenleyebilme, kontrol edebilme ve bu duyguları ifade edebilme, davranışlarını ve isteklerini erteleyebilme ve bastırabilme, sosyal kurallara göre davranışlarını düzenleyebilme, hedefe uygun uyarıcıya yoğunlaşma ve dikkatini o an gerçekleştirdiği iş boyunca koruyabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011; Bronson, 2000; Cleary ve Zimmerman, 2004; Zimmerman, 2000).

Öz düzenleme birçok bileşenden oluşan çok boyutu bir yapıdır. Bu doğrultuda öz düzenlemeye dair birçok kuramsal bakış açısı bulunmaktadır. Bu nedenle öz düzenlemenin alt boyutları ile ilgili de birçok görüş vardır (McCabe ve Almatura, 2011). Bazı araştırmacılar öz düzenlemenin alt boyutlarını uyarana verilen kontrolsüz tepkinin düzenlenmesini sağlayan "otomatik tepkilerin engellenmesi", eylem kontrolünü sağlayan "motor kontrol", bireyin

isteklerine direnerek onları düzenleyebilmesini sağlayan "hazzın ertelenmesi" ve hedefe yönelik dikkati odaklama ve sürdürebilmesini içerek "sürdürülen dikkat" olarak adlandırmıştır. Zimmerman, Grolnick ve Farkas, bu boyutlara bireyin davranış, düşünce ve duygusal süreçlerini hedefe yönelik düzenlemesini içeren "amaca yönelik davranış" ve amaca yönelik davranış için kendini güdüleyebilme becerisini içeren "motivasyonu" da eklemiştir (Grolnick ve Farkas, 2002; Zimmerman, 2008). Bazı araştırmacılar ise zihinsel süreçleri kontrol etme ve düzenlemeyi "bilişsel boyutta", duyguları kontrol etme ve düzenlemeyi "duygusal boyutta", kendini kontrol etme ve davranış düzenlemeyi "davranışsal boyutta" ele almaktadır (Smith-Donald ve diğerleri, 2007). Bu doğrultuda öz düzenlemeyi kavramsal olarak incelediğimizde; dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme boyutlarının, birbirleri ile ilişkili biçimde çalışan çok yönlü bir süreç olduğu görülmektedir.

2.6. Duygu Kavramı

Duygu kavramına ait birçok tanım bulunmaktadır, TDK Türkçe Sözlüğü'nde duygu kelimesinin tanımı "duyularla algılama, his", "belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim", "önsezi", "kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik" olarak yer almaktadır (TDK, 2022). Duygu kavramına ait çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Duygu; bir olay ya da durum karşısında edinilen his ve bu hisse ait olan düşüncelerin oluşturduğu eylemler bütünü olarak tanımlanmıştır (Goleman, 2000). Bir olay ya da durumda uyaranlara karşılık içsel olarak şekillendirdiğimiz ve bunu dış dünyaya yansıttığımız davranışları duyguların belirlediği belirtilmiştir (Çakar ve Arbak, 2004; Kervancı, 2008; Çelik ve Kocabıyık, 2014). Dış dünyadan gelen tüm uyaranlar kişinin iç dünyasında his boyutunda bir duygu olarak karşılanmaktadır. Öğrenmeler ve deneyimler aracılığıyla bireyin çeşitli davranışla sergilemesine yardımcı olan özelliklerin bütünü duygu olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2013).

Duygu bilgisinin erken yaşlardan itibaren kazanılmaya başlanıldığı düşünüldüğünde öğrenilen bu bilgilerin okul öncesi dönem çocukları için akademik ve sosyal olarak kolaylaştırıcı etkiler oluşturduğu ifade edilmiştir. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren duygularının neden olduğu davranışlar ve başkalarının davranışları hakkında düşünürler. Hem kendisi hem de başkaları hakkında oluşan bu düşünceler çocuk için davranışların belirleyici olabilmektedir. Duyguya ilişkin öğrenilen bilgiler, çocukların okul ve okul dışı ortamlara uyum sağlamaları, arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurmaları, eğitim hayatlarını başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri ve karşı karşıya kalınan zorlu durumlarda ne yapacaklarına karar vermeleri üzerinde etkilidir. Çocuklar yeterli duygu bilgi birikimine sahip olduklarında

karşılaştıkları zorlu durumlarda başarılı olabilmektedirler (Denham, 1998). Öğretmenleri ile daha yakın ve daha olumlu ilişkiler kuran çocukların duygu bilgilerinin yüksek olduğu bilinmektedir. Çünkü bu çocuklar öğretmenin beklentilerini daha iyi anlayabilmekte ve yaşanılan durumlara daha uygun cevaplar verebilmektedirler. Benzer şekilde birbirlerinin duygularını anlayabilen çocuklar, diğer çocuklara göre akran grubu tarafından daha fazla kabul görmektedir (Trentacosta ve Izard, 2007).

Duygu bilgisi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, dikkat ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalarda duygu bilgisinin, sosyal yeterliliğe katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Eisenberg ve diğerleri, 2005). Trentacosta ve Izard (2007)'ın yaptığı araştırmada erken çocukluk döneminde oluşan duygu bilgisinin, birinci sınıftaki akademik başarının ve sözel yeteneğin doğrudan belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan farklı bir araştırmada ise yüksek düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların bilişsel yeterliliklerinin yanında sosyal duygusal becerilerinin de daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Garner ve Waajid, 2012). Benzer şekilde erken çocukluk döneminde yüksek duygu bilgisine sahip olan çocukların ilerleyen yıllarda, dikkat sorunlarında azalma olduğu tespit edilmiştir (Von Salisch ve Vogelgesang, 2005). Duygu bilgisine sahip olma ile öz düzenleme becerilerinin yakın ilişkili olduğu ve yüksek düzeyde duygu bilgisine sahip olan çocukların kendini düzenleme konusunda daha başarılı olabileceği bilinmektedir (Denham ve diğerleri, 2007). 4-6 yaş çocuklarının duygu bilgisi düzeylerinin duygu düzenleme becerisiyle pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkaran araştırmalar da bulunmaktadır (Di Maggio ve diğerleri, 2016; Schaan ve diğerleri, 2020; Lucas-Molina ve diğerleri, 2020). Yapılan çalışmaların ortak noktası doğru şekilde oluşan duygu bilgsinin kişilerin hayatlarına olumlu katkılar sağladığı yönündedir. Duyguların nasıl yönetildiğini araştıran bilim insanları aslında "duygu düzenleme" kavramını incelemeyi amaçlamışlardır (Gross, 2001).

2.7. Duygu Düzenleme Becerileri

Duygu düzenleme becerisini, kişinin karşı karşıya kaldığı istenmeyen durumlar ile baş etmek için harekete geçmesi ve duygularını değerlendirerek davranış oluşturması olarak belirten (Cole ve diğerleri, 2004) ve karşı karşıya kalınan duygu ile baş edebilme becerisi (Koole, 2009) olarak ifade eden araştırmacılar bulunmaktadır. Gross (1998)'a göre duygu düzenleme bireyin duygularını, duygularına verdiği tepkileri, bu tepkilerin yol açtığı değişimleri düzenleme girişimleri olarak tanımlanmaktadır. Thompson (1991) bu süreci bireyin içinde bulunduğu anı anlaması yorumlaması ve duygusuna yönelik ne yapması gerektiğine karar verdiği içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlamaktadır. Gottman ve Katz

(2002) ise bu beceriyi yaşanılan duygusal durumu gözlemleme ve kontrol etme, olumlu ve olumsuz duygular ile baş edebilme süreci olarak tanımlamışlardır. Alan yazında bu beceriye ait çeşitli tanımlar olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme becerisi en net haliyle duyguların değişen şartlara uyum sağlayabilecek şekilde düzenlenebilmesi olarak tanımlanabilir (Durbin ve Shafir, 2008).

Duygu düzenleme becerisi, duyguların anlaşılmasını ve kabul edilmesini, istenmeyen bir duygu yaşandığında o duygunun yönetilebilmesini, hedefe yönelik davranışlara devam edilebilmesini ve uygun olan duygu düzenleme stratejisini kullanabilmeyi ifade etmektedir (Gratz ve Roemer, 2004). Olumsuz duyguların ortaya çıkışını önlemekten ve bu olumsuz duyguları azaltmaktan çok daha fazlası olan duygu düzenleme becerileri (Mesquita ve Albert, 2007) olumlu duygularda olduğu gibi kişinin olumsuz duygularının da kabulünü ve kontrolünü içermektedir (Gratz ve Tull, 2010). Duyguları algılama ya da bir başka deyişle duyguları tanıma, kişinin hem kendisinin hem de diğer kişilerin duygu durumlarını algılamasını ve yorumlayabilmesini kapsamaktadır. Sosyal ilişkilerde duygu tanıma; ses tonu, beden hareketleri, yüz ifadeleri gibi sözel olmayan işaretleri algılamayla ve anlamayla başlamaktadır (Bänziger ve diğerleri, 2009). Duygular anlaşılıp kabul edildikten sonra duyguya uygun bir cevabın verilebilmesi için duygusal sinyallerin uygun bir sıralaması yapılmaktadır. Sıralama işleminin hemen ardından ise hissedilen duyguya uygun ve amaca yönelik bir davranış sergilenmektedir (Hilt ve diğerleri, 2011).

Duygu düzenleme becerileri doğum ile birlikte bebeklerin hoşlanmadıkları durumlarda başlarını çevirme, parmak emme gibi davranışlar sergilemesi ile kazanılmaya başlanmakta (Kopp, 1989) ve yaşam boyu kademeli olarak gelişen bir yapı göstermektedir (Cole ve diğerleri, 2004; Garber ve Dodge, 1991). Doğum sonrası bebekler ilk altı ay içerisinde öfke, korku, sevinç, şaşkınlık, üzüntü utangaçlık duygularını hissetmektedirler (Doğan ve Şahin, 2007; Kandır, 2008). İlk aylarda mutluluk ve üzüntü duygusuna yoğunlaşan durumlara yaşın artması ile farklı duygular da eşlik etmektedir (Koçyiğit ve diğerleri, 2015). Doğum ile başlayan bu beceri için en kritik dönem okul öncesi dönem olarak görülmektedir. Çocukların hem şu anki hem de ilerideki yaşamlarını şekillendirici bir rolü olan, sosyal etkileşimlere katkı sağlayan ve çocukların davranışlarını yönlendiren bir beceri olduğu da bilinmektedir (Havighurst ve diğerleri, 2004). Çocuklar hayatlarının ilk 7 yılında sosyal ilişkiler kurabilme, aidiyet duygusu oluşturabilme, bireysel sınırlarını oluşturabilme ve bunu keşfetme, kaygı durumları ile baş edebilme ve öğrenme isteği gibi duygusal durumları ve duygu düzenlemeye yönelik görevleri tamamlamaları çocukların yüksek yararı için gerekli

görülmektedir (Barrett ve Campos, 1987; Campos ve Barrett, 1984; Garber ve Dodge, 1991; Hipson ve diğerleri, 2019; Di Maggio ve diğerleri, 2016; Rubin ve diğerleri, 1995; Sroufe, 1979). Bu sebeple okul öncesi dönem duygu düzenleme becerilerine ihtiyaç duyulan en önemli dönem olarak görülmektedir. Çocukların akranlarıyla, öğretmenleriyle ve çevresi ile olumlu ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarını sağlayan duygu düzenleme becerileri (Ensor ve diğerleri, 2011; Izard ve diğerleri, 2011) aynı zamanda bu ilişkilerin sürdürülebilmesine de katkı sağlamaktadır (Thompson ve Happold, 2002).

Duygu düzenleme becerilerine yönelik yapılan çeşitli araştırmalardan biri olan Şahin (2019)'in yaptığı çalışmada erken çocukluk dönemi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile davranış problemleri arasında oluşan bağlantı incelenmiş ve çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri yükseldikçe ortaya çıkan davranış sorunlarının azaldığı, bu becerilerin çocuğun ve öğretmenin demografik özelliklerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Seçer (2017) ise yaptığı araştırmada sosyal becerileri gelişmiş olan çocukların duygu düzenleme davranışları ile annelerinin duygu sosyalleştirme durumları arasında bulunan bağlantıyı incelemiş ve araştırmasında duygu düzenleme becerileri daha fazla gelişmiş çocukların sosyal yetkinliklerinin de daha fazla gelişmiş olduğunu belirlemiştir. Kayhan Aktürk (2015)'ün yaptığı çalışmada da, çocukların yaşıtlarına yönelik saldırgan, çekingen davranışlar sergileyen çocukların bu davranışlarının sahip oldukları duygu düzenleme becerileri ile negatif yönlü ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Duygu düzenleme becerisi gelişmiş olan çocuklar stresli dönemlerinde kendi duyguları ile baş edebildiği gibi yakın ve uzak çevresinde bulunan kişilerin tepkileri ile de rahatlıkla baş edebilme davranışı sergilemektedirler. Kazanılmış olan bu beceri sayesinde empati becerisi de gösterbilen çocuk içinde yer aldığı çevreye uyum sağlayan davranışları rahatlıkla sergileyebilmekte ve kişilerarası ilişkilerinde daha başarılı iletişimler kurabilmektedir (Kuyucu, 2012). Tüm bu nedenler gözetildiğinde özellikle okul öncesi dönemin çocukların bu becerileri kazanma sürecinde oldukça önemli bir yeri olduğu görülmektedir (Calkins ve Hill, 2007).

Hem çocuklarda hem de yetişkinlerde duygu bilgisinin ve duygu düzenlemenin sosyal etkileşimin ve kişilerarası iletişimin kalitesini arttırması beklenilmektedir. Yüksek düzeyde duygu bilgisi bireyin çevresinde gerçekleşen duygusal durumları ve iç dünyasında gün yüzüne çıkan duyguları analiz etmesini kolaylaştırır ve bu sayede düzenleme becerilerini geliştirme imkânı oluşturur (Izard ve diğerleri, 2011).

2.8. Duygu Koçluğu Yaklaşımı

Duygu koçluğu, kişiler arası ilişkiler yoluyla duyguları ve davranışları düzenlemeye yardımcı olan, sürdürülebilir iyi oluşu desteklemek için aktif öğrenmeden ve zihni şekillendirmek için ise kişilerarası nörobiyolojiden destek alan, eğitim ortamlarında kullanılabilen çok disiplinli bir ilişkisel davranış yönetimi yaklaşımıdır (Rose ve diğerleri, 2015). Duygu Koçluğu duyguları fark etmeyi, anlayışla karşılamayı, doğrulamayı ve etiketlemeyi ve sonrasında (eğer gerekirse) sınırlar koymayı ve çocuk sakin bir durumda iken problem çözme becerileri ile meşgul olmayı kapsamaktadır (Gottman ve Declaire, 2020). Duygu koçluğu yapan yetişkin çocukla iletişime girerken belli adımları takip edebilir. Rose ve diğerleri (2015) ise bu dört adımı "çocuğun duygularını fark etmek, anlamak- çocuğun duygularını adlandırmak ve empati kurmak- çocuğun davranışlarına sınır koymak- çocuğa problem çözmesinde yardımcı olmak" şeklinde düzenlemişlerdir. Çocukların davranışlarının altında yatan duyguları daha iyi anlamaya ve ifade edebilmeye odaklanan yaklaşım (Gilbert, 2013), bu duyguları "anda" dikkate almanın ve kabul etmenin önemini vurgulamaktadır (Gottman ve diğerleri, 1997). Duygu koçluğu; duygusal zekâ ve ebeveynlik stilleri hakkında yapılan uzun boylamsal araştırmalar sonucunda geliştirilen deneysel temellere dayanmakta (Gottman ve diğerleri, 1996; Guralnick ve diğerleri, 1996) ve duygusal zekâsı yüksek çocuklar yetiştirmenin, yetişkin-çocuk arasında pozitif ve uzun süreli ilişkiler kurmanın yollarını açıklamaktadır (Gus ve diğerleri, 2017). Aynı zamanda bu kavram çeşitli çalışmalarda (Gilbert ve diğerleri, 2014; Gus ve diğerleri, 2017; Gilbert ve diğerleri, 2021) sosyal duygusal öğrenme, empati, ekolojik sistemler kuramı, öz düzenleme ve ilişkisel yaklaşım gibi birçok temel kuram ve kavramla ilişkilendirilmektedir (Rose ve diğerleri, 2021).

Uluslararası literatür de Duygu koçluğu yaklaşımının ev ve okul ortamlarında çocuk ve yetişkin ilişkilerinde, söz konusu konu ve kavramlarla ilgili olarak çocuğun iyi oluş hali ile ilgili etkileri konusunda güçlü bilimsel kanıtlar ortaya konulmaktadır. Çalışmalar duygu koçluğu eğitimi almış olan ebeveynlerin ve öğretmenlerin öz farkındalıklarının artmasıyla birlikte çocukların da sosyal-duygusal becerilerinde artış olduğunu (Ellis ve Alisic, 2013; Gilbert ve diğerleri, 2014; Havighurts ve diğerleri, 2010; Oh, 2016; Parker ve diğerleri, 2016), hem ev hem de eğitim ortamlarında çocukların duygularını yönetme becerilerini destekleyerek çocuk ve yetişkin (anne, baba veya öğretmen) arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini (Gus ve diğerleri, 2015; Rose ve diğerleri, 2015), çocukların yaşadıkları farklı duyguların neden ortaya çıktığını ve çocukların bunlarla nasıl başa çıkacaklarını anlamalarına

yardımcı olduğunu (Wu ve diğerleri, 2019), çocukların sosyal ve duygusal iyi-oluşları üzerinde de olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Rose ve diğerleri, 2015). Çocuklarda hem evde kardeş ilişkileri üzerinde (Cindy ve Hendriati, 2020; Shortt ve diğerleri, 2010) hem de akran ilişkileri üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koyan çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır (Buckholdt ve diğerleri, 2016; Gottman ve DeClaire 1997). Duygu koçluğu kullanma durumu ile güvenli bağlanma arasında pozitif bir ilişki olduğu (Chen ve diğerleri, 2012), duygu koçluğunu kullanan ailelerin çocuklarında daha az disiplin sorunları görüldüğü (Lauw ve diğerleri, 2014) tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, eğitim ve sağlığın birbiriyle çok yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir (Bradley ve Greene, 2013). Bunun yanı sıra Gottman ve Declaire (1997)'ın yaptıkları bir çalışmada da, duygu koçluğu yapılan çocukların, okulda akademik olarak daha başarılı, duygusal olarak da daha sağlam ve istikrarlı oldukları tespit etmişlerdir.

Uluslararası literatürde duygu koçluğu konusunda çok geniş bir yelpazede bilimsel bulgular olmasına karşın Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar çok sınırlıdır. Ülkemizde duygu koçluğunun erken çocukluk döneminde ev ve eğitim ortamlarında kullanımına yönelik farkındalığın henüz tam oluşmadığı görülmektedir. Bu kapsamda tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Kuru ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada okul öncesi öğretmenleri ile bu dönemde çocuğu olan ebeveynlere, duygu koçluğu yaklaşımı hakkında bilgiler veren ve bu konuda uygulamaya yönelik örnekler içeren "Duygu Dostu Öğretmenlik ve Duygu Dostu Ebeveynlik" adı altında interaktif eğitimler verilmiştir. Eğitimin ardından katılımcılar, yaklaşımı ev ve eğitim ortamlarında kullanmaları konusunda desteklenmişlerdir. Gönüllü katılımcılar, yaklaşık altı ay sonra yaklaşımın yaşamlarına yaptığı etki konusunda görüşlerini paylaşmak üzere bir çalıştaya davet edilmişlerdir. Araştırmacılar tarafından düzenlenen "Duygu Dostu Öğretmenlik ve Ebeveynlik Deneyim Paylaşımı Çalıştayı", Emotion Coaching İngiltere Enstitüsü kurucularından İngiltere Bath Spa Üniversitesi öğretim üyesi Dr. Louisse Gilbert'in de katılımı ile çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, anneler ve öğretmenlerin duygu koçluğu yaklaşımı konusunda edinmiş oldukları bilgilerin yaşamlarına farkındalık ve uygulama düzeyinde pek çok katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda çocukları ve öğrencileri ile olan iletişimlerinde de olumlu etkileri olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları uluslararası literatür ile örtüşme göstermekte ve Emotion Coaching İngiltere Enstitüsü'nün 2021 yılı raporunda da yer almaktadır (Gus ve diğerleri, 2021a).

Çin'de gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan anneler için duygu koçluğu eğitim programı uygulanmış ve bu eğitime katılan annelerin çocuklarının duygularına karşı daha duyarlı oldukları, onları daha fazla cesaretlendirdikleri ve daha fazla duygu odaklı tepkiler verdikleri aynı zamanda daha az cezalandırıcı tutumlar sergiledikleri konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Qui ve Shum,2022). Aynı zamanda duygu koçluğu uygulayan ebeveynler, çocukların olumsuz duygularını önemli olarak farkına varmakta, çocukların yaşadıkları bu duygusal durumlara karşı duyarlı olmakta, çocukların duygularına saygı duymakta ve yaşanılan bu duygusal durumları yapıcı bir şekilde tamamlamaktadırlar (Wandansari, 2020). Benzer bir çalışmada Rose ve diğerleri (2015), tarafından gerçekleştirilmiş olup emotion coaching yaklaşımını uygulayan ebeveynler ile gerçekleştirdikleri araştırmada, bu ebeveynlerin çocuklarına karşı daha duyarlı tepkiler sergilediklerini ve yaşanan olaylara karşı daha denetimli olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanan duygu koçluğu yaklaşımı uygulamasını incelemeyi hedefleyen Irene ve Hendriate (2017), çalışmalarında 3 kadın ve 2 erkek öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler neticesinde ise öğretmenlerin gerçekleştirdikleri duygu koçluğu uygulamaları sırasında duyguları kabul edip adlandırabildiklerini, duyguları fark ettiklerini; ancak gerektiği zamanlarda davranışı sınırlandırmakta zorluk yaşadıklarını ve çözüm sunma noktasında rehber olmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Çocuklarla duygu koçluğu yaklaşım ile kurulacak olan ilişkiler sonucunda çocukların duygusal gelişimleri desteklenmektedir (Wu ve diğerleri, 2019). Duygu Koçluğu alan çocukların, duygusal olarak daha kararlı, daha dayanıklı, akademik olarak daha başarılı oldukları, daha az davranış problemleri yaşadıkları görülmüştür (Westby, 2020). Bu yaklaşımın çocukların sosyal becerilerini ve duygu düzenleme becerilerini desteklemenin yanı sıra aynı zamanda çocukların istenmeyen davranışlarının azaltılmasına da destek olduğu bilinmektedir (Ellis ve diğerleri, 2014; Havighurst ve diğerleri, 2013; Loop ve Roskam, 2016; Oh, 2016; Ramsden ve Hubbard, 2002; Wu ve diğerleri, 2019).

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi eğitimde sosyal beceriler, duygu düzenleme becerileri, istenmeyen davranışlar ve duygu koçluğu yaklaşımı konularını ele alan, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır. İlgili araştırmalar tarihsel sıralama içerisinde sunulmuştur.

2.9.1. Yurt İçi Araştırmalar

Kargı ve Erkan (2004) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitime giden çocukların problem tutumlarını incelemişlerdir. 36-60 aylarda bulunan 338 çocuk ile bu çocukların anneleri ve öğretmenleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Achenbach ve Rescorla (2000)' nın geliştirmiş olduğu Erol ve Acı (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "1,5-5 Yaş Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" ve "1,5-5 Yaş Öğretmen Bilgi Formu" ölçekleri ile veriler toplanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, içe yönelim ve dışa yönelim boyutlarında annelerin öğretmenlere oranla daha fazla istenmeyen davranış gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu duruma ilaveten toplam puanları bakımından kız çocukların puanlarının erkek çocukların puanlarından daha yüksek olduğu, içe yönelim ve dışa yönelim açısından kız çocukların daha çok istenmeyen davranışlar sergilediğini sonucuna ulaşılırken yaşları bakımından da 5 yaşlarındaki çocukların 4 yaşlarındaki çocuklara oranla daha çok olumsuz davranış sergilediğine ulaşılmıştır.

Akman ve Gülay (2008)'ın yapmış olduğu çalışmada korunmaya muhtaç olan 5-6 yaş arası çocukların yaşları ve çocuk yuvasında kalma zamanlarının sosyal becerilerinde değişikliğe sebep olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya Ankara'da çeşitli yuvalarda kalan 79'u 5 yaş, 87'si ise 6 yaşında olan 166 çocuk katılmıştır. Gülay (2003)'ın geliştirmiş olduğu "Sosyal Beceri Gözlem Formu" ile çocukların sosyal becerileri ile ilgili bilgi toplanılmış bununla birlikte demografik özellikleri ise "kişisel bilgi formu" ile belirlenmiştir. Çalışma sonucunda yaşlarına göre çocukların sosyal becerilerini kullanma yoğunluklarında farklılık bulunurken, çocuk yuvasında kalma zamanlarının farklılığa sebep olmadığı bulunmuştur.

Sosyal ve duygusal yeterliklere yönelik hedeflere göre düzenlenen aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal duygusal gelişimine etkisinin inceleyen bir çalışma gerçekleştiren Ekinci-Vural (2006)'ın çalışmasının araştırma grubunu anaokuluna giden altı yaşında 40 çocuk ve aileleri oluşmaktadır. Gerçekleştirilen bu araştırmada deney grubuna 8 hafta boyunca "Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi" uygulanırken kontrol grubunda herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu" ve "Aile Katılım Ölçeği" ile toplanan veriler doğrultusunda, "Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi" programından sonra deney grubu ailelerinin "Aile Katılım Ölçeği"nden elde ettikleri son test puanlarının ön test puanlarından ve kontrol grubu ailelerinin puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu, deney grubunda yer alan çocukların "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nin kişiler arası

ilişkiler, sözel açıklama becerileri, dinleme becerileri ve kendini kontrol etme becerileri alt ölçeklerinden ve "Psikolojik Gözlem Formu"nun Psikososyal Gelişim alt boyutundan elde ettikleri son test puanlarının ön test puanlarından ve kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut ve İflazoğlu (2007)'nun okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi algılarını, sınıfta karşılaştıkları olumsuz davranışları ve bu davranışlara yönelik uyguladıkları stratejileri inceledikleri araştırmalarında çalışma grubu 23 öğretmen ve 15 öğretmen adayından oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem ile toplanan verilerin sonucunda güvensizlik, hiperaktivite, içe kapanıklık, korku gibi kişisel-tepkisel sorunların en sık karşılaşılan olumsuz davranışlardan olduğu sonucuna varılmıştır.

Yağmurlu ve Altan (2010), çocuğun duygu düzenleme becerilerine, anne sosyalizasyonu ve çocuğun mizaç niteliklerinin etkisini değerlendirmiştir. Araştırma 4 ve 6 yaş arasında olan 145 okul öncesi dönem çocuğu, bu çocukların anne ve öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapıcı ebeveyn durumları sergileyen annelerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerine olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurbet (2010), anaokuluna giden çocukların annelerinin empatik eğilim ve tutumları ve çocukların duygusal düzenleme becerileri arasında yer alan ilişkiyi incelemiştir. Araştırma anaokuluna giden 277 çocuk ve bu çocukların anneleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan kız çocuklarının duygusal düzenleme puanlarının erkek çocuklarının duygusal düzenleme puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak annelerin empatik yönelimlerinin ve destekleyici davranışlarının çocukların duygusal düzenleme becerilerine olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının istenmeyen davranışlarının neler olduğunu belirleme amacı ile okul öncesi eğitim kurumuna giden 119 öğrenciden veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak Kanlıkılıçer (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" kullanılmıştır ve ölçek okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Çalışmada problem davranışlardan endişeli olma, ağlamaklı olmanın, saldırgan olma ve kavgacı olmanın yaşlara oranla anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Aşırı hareketli ve dikkatsiz olma davranışının ise 48-60 ay çocuklarda lehine farklılaştığına ulaşılmıştır.

Tozduman-Yaralı ve Özkan (2016) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik ile sosyal problem çözme becerileri, saldırganlık-kızgınlık ve içedönüklük-anksiyete davranışları arasında ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. 5-6 yaşında olan 105 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını Yılmaz ve Tepeli (2013)'nin yaptığı "Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)" kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre çocukların sosyal problem becerilerinde artış oldukça sosyal yetkinlik düzeylerinin de arttığı, saldırganlık-kızgınlık seviyelerinin ise azaldığı gözlemlenmiştir.

Akbaba (2017), çocukların mizaçları ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği araştırmada çocukların duygu düzenleme becerisinin yaşa, doğum sırasına, cinsiyete ve annenin çalışma faktörüne göre farklılaşmadığını ancak aile tipi, kardeş sayısı, annenin yaşı, annenin evlenme yaşı ve anne eğitim değişkenlerine göre farklılaştığını saptamıştır.

Şahin (2019), okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ve duygu düzenleme becerileri arasında oluşan ilişkiyi değerlendirmiş ve çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin artmasıyla gözlemlenen davranış problemlerinin azaldığını aynı zamanda duygu düzenleme becerilerinin çocuğun cinsiyetine, öğretmenin yaşına ve bitirmiş olduğu okul çeşidine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Gangal ve Öztürk (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan davranış problemleri ile başa çıkabilme yolları araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 3 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Durum çalışması olarak planlanan çalışmada veriler öğretmenler ile yapılan görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve öğretmenlerin kullanmış oldukları günlük planların incelemesi yolu ile toplanmıştır. Toplanmış olan veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda istenmeyen davranışlar için 4 farklı sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflamalar; en küçük sorunlar, tolere edilebilir davranışlar, artan ve yayılan sorunlar, önemli ancak etkisi sınırlandırılmış sorunlar şeklindedir. Bu davranışlar işe başa çıkma yöntemi olarak ise çok kullanılan metodlar ve çok tercih edilmeyen metodlar olarak 2 ayrı başlık altında incelenmiştir. En çok tercih edilen metodların "uyarmak" ve "kuralları hatırlatmak" olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin "sorunu anlamaya çalışmak" adımını ise çok fazla tercih etmediği görülmüştür. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin öğretim ve öğretme süreçlerine olan görüş açısını değiştirebilmek için proje tabanlı öğrenme, kodlama ve benzeri olan çocuk odaklı farklı

metod ve stratejieri barındıran güncel yaklaşımları öğrenerek uygulamasının farklı stratejiler ortaya koyma konusunda yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

36-72 ay arasında çocuğa sahip olan ailelerin duygu sosyalleştirme düzeyleri ve çocukların duygusal yetkinliği konusundaki etkinliğini değerlendiren bir çalışma gerçekleştiren Ülker Erdem (2019)'in yapmış olduğu araştırmaya 59 anne ve bu çocukların 7 sınıf öğretmeni katılmışlardır. Programdan sonra nitel ve nicel verilerden toplanan veriler, Çocukları Dikkate Almak Programı'nın ailelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının desteklenmesinde etkili olduğunu ortaya koyarken aynı zamanda çalışmaya katılan bu çocukların ailelerine bağlı davranış problemlerinin iyileşmesinde ve duygusal yetkinlik düzeylerinin artması konusunda etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz 'ın (2019) gerçekleştirdiği bir araştırmada, okul öncesi eğitim gören çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini araştırmıştır. Kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların öntest-sontest duygu düzenleme düzeylerinde, sosyal problem çözme becerilerinde deney grubu açısından anlamlı farklılık saptanırken cinsiyet farklılığına göre öntest-sontest sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Dağlı ve Dağlıoğlu (2021)'nun okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmanın örneklemini Kahramanmaraş'ta Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve yaşları 60-71 ay arasında değişen 120 çocuk oluşturmuştur. Verileri toplamak için "Katılımcı Bilgi Formu", "Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan araştırmada yaşın, cinsiyetin ve okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı; fakat duygu düzenleme alt boyutunda tek çocuk olanlar açısından anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda cinsiyetin ve yaşın çocukların problem çözme becerilerine anlamlı bir farklılığa neden olmadığı; fakat tek çocuk olan ve 2 senedir okul öncesi eğitime devam sağlayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı derecede yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Kahraman ve Gökşen (2021)'in okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları ve mizaç arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmanın örneklemini, 2016-2017 yılında Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı anasınıflarına ve anaokullarına giden 400 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için "Genel Bilgi Formu", "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Ebeveyn

Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, demokratik ebeveyn tutumu ve duygu düzenleme arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği"nin Tepkisellik alt boyutu ve "Duygu Düzenleme Ölçeği"nin Değişkenlik/Olumsuzluk alt boyutu arasında pozitif; sebatkârlık alt boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, çocukların duygu düzenleme becerilerinin mizaçtan ve ebeveyn tutumlarından etkilendiğini ortaya çıkarmıştır.

Duygu koçluğu konusunda uluslararası literatürde çeşitli araştırmalara olmasına karşın Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar çok sınırlıdır. Ülkemizde duygu koçluğunun erken çocukluk döneminde ev ve eğitim ortamlarında kullanımına yönelik farkındalığın henüz tam oluşmadığı, ülkemizde çok yeni bir kavram olarak değerlendirildiği ve sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan ilki Kızıltan Ütkü (2018) tarafından duygu rehberi ebeveynlik eğitiminin annelerin ebeveynlik tutumları üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılmıştır. Bu araştırmada 43 kişi deney, 41 kişi kontrol grubu olmak üzere planlanmış ve bu annelere duygu koçu ebeynlik eğitimi verilmiştir. Çalışmada deney grubuna Duygu Koçluğu Ebevenylik Eğitimi verilirken kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular; Duygu Koçu Ebeveynlik Eğitimine katılan deney grubundaki annelerin, kontrol grubunda yer alan annelere göre demokratik ebeveyn tutumu puanlarında anlamlı bir artış olduğunu benzer olarak duygu koçu ebeveyn tutumu puanlarında da anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

Ülkemizde yapılan bir diğer araştırma ise Kuru ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilmiş ve bu araştırmada okul öncesi öğretmenleri ile bu dönemde çocuğu olan ebeveynlere, duygu koçluğu yaklaşımı hakkında bilgiler veren ve bu konuda uygulamaya yönelik örnekler içeren "Duygu Dostu Öğretmenlik ve Duygu Dostu Ebeveynlik" adı altında interaktif eğitimler verilmiştir. Eğitimin ardından katılımcılar, yaklaşımı ev ve eğitim ortamlarında kullanmaları konusunda desteklenmişlerdir. Gönüllü katılımcılar, yaklaşık altı ay sonra yaklaşımın yaşamlarına yaptığı etki konusunda görüşlerini paylaşmak üzere bir çalıştaya davet edilmişlerdir. Araştırmacılar tarafından düzenlenen "Duygu Dostu Öğretmenlik ve Ebeveynlik Deneyim Paylaşımı Çalıştayı", Emotion Coaching İngiltere Enstitüsü kurucularından İngiltere Bath Spa Üniversitesi öğretim üyesi Dr. Louisse Gilbert'in de katılımı ile çevrimiçi olarak Mart 2021 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalıştay ülkemizde bu konuda yapılan ilk bilimsel toplantı olma özelliğini taşımaktadır. Sonuçlar, öğretmenlerin ve annelerin bu yaklaşım konusunda elde ettikleri bilgilerin günlük yaşamlarına farkındalık ile uygulama seviyesinde birçok katkı sağladığını, çocukları ve öğrencileri ile ilişkilerinde,

öğretmenlik ve anne-baba rollerinde pozitif etkilerinin olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçları, Emotion Coaching İngiltere Enstitüsü tarafından düzenlenen ve farklı ülkelerden araştırmacıların bir araya gelerek duygu koçluğu konusundaki araştırma bulgularını paylaştığı *"Duygu Koçluğu Uluslararası Araştırma ve Öğrenme Günü"* çalıştayında sunulmuştur (Kuru, 2021). Araştırma sonuçları uluslararası literatür ile örtüşmektedir ve Emotion Coaching İngiltere Enstitüsü'nün 2021 yılı raporunda da yer almaktadır (Gus ve diğerleri, 2021a).

2.9.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Powless ve Eliot (2002), tarafından yapılan araştırmada Amerika'da riskli gruplar için hazırlanıp uygulanmakta olan bir program olan Head Start kapsamında 100 okul öncesi eğitim öğrencisine sosyal beceri eğitimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan sonra elde edilen ölçümler yapılan eğitimin olumlu sosyal davranışların gelişmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Gross'un "günlük yaşamda duygu düzenleme" isimli araştırmasında hissettiğimiz duyguların bizi yönetmedeki etkisin çok fazla olduğundan söz edilmektedir. Gross (2002) yaptığı araştırmalarla duygu düzenleme sürecine ait bir model geliştirmiş ve duygu düzenlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmaların çoğunluğu da bu modele dayandırılmaktadır.

Sosyal beceri eğitiminin ilkokul çocukları üzerindeki etkisini değerlendirmek isteyen Denham ve diğerleri (2006) gerçekleştirdikleri eğitim süresince öğrencilerle iki farklı eğitim gerçekleştirilmiştir. Yapılan eğitimin biri sosyal beceri eğitimi, diğeri akran ilişkileri eğitimidir. Çalışma grubuna 7-11 yaş aralığında 45 erkek ve 23 kız 68 çocuk dahil edilmiştir. Çocuklar iki gruba bölünmüş ve bir grupla yalnızca bir eğitim programı gerçekleştirilmiştir (ya beceri eğitimi ya da akran ilişkileri). Eğitimler öğrencilere 12 hafta 30 dakikalık aşamalar şeklinde uygulanmıştır. Kontrol grubu yoktur. Akran ilişkileri ve ya beceri eğitimine dâhil olan öğrenciler Spence (1995) tarafından geliştirilmiş olan sosyal beceri anketi (Social Skills Questionnare) ile hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrası incelenmiştir. Çalışma sonucunda, eğitime dâhil olan her iki grubun da sosyal katılma ve sosyal becerilerini olumlu şekilde etkilediğine ulaşılırken eğitimde yer alan öğrencilerin demografik bilgisi olan cinsiyet değişenine göre anlamlı bir fark oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Graziano ve diğerleri (2007), duygu düzenlemenin öğrencilerin bilimsel başarılarına olan etkisi ile ilişkili bir araştırma yürütmüştür. Araştırma 5 yaşında olan 325 çocukla yapılmıştır. Araştırmada duygu düzenlemenin çocukların matemetik, dil ve akademik başarılarına pozitif etkisinin olduğuna ulaşılmıştır.

Izard ve diğerleri (2008), geliştirmiş oldukları duygu temelli önleme programını sosyoekonomik düzeyi düşük okullara gitmekte olan iki ile dört yaş aralığında çocukların duygusal gelişim ve sosyal yeterliklerini arttırıp kavgacı davranışlarını azaltacağı yönünde hipotezlerini test etme amacıyla iki farklı araştırma yapmışlardır. Birinci araştırmada geliştirilen program deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama sonucunda deney grubunda olan çocukların duygu düzenleme ve duygu bilgisi düzeylerinin yükseldiği; olumsuz duygu ifade etmelerinin, öfkeli ve kaygılı/depresif davranışlarının, yaşıtları ve yetişkinler ile olan olumsuz ilişkilerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci araştırmada ise farklı bir önleme programı olan ICPS (I Can Problem Solve) ile duygu temelli önleme programının etkileri kıyaslanmıştır. Duygu temelli önleme programına dâhil olan çocukların duygu düzenleme seviyeleri, duygu bilgisi, sosyal yeterlik düzeyleri ve olumlu duygularını ifade etmelerinde artışın ICPS programında yer alanlara oranla daha çok olduğuna ulaşılmıştır.

Havighurst ve diğerleri (2013), davranış problemleri olan dört ile beş yaşları aralığındaki çocuklar için bir tedavi programı olarak Tuning İnto Kids (TIK) adlı 6 oturumda gerçekleştirilen ebeveyn grup programı oluşturmuştur. Ebeveynlerde duygu sosyalleştirmeyi (ebeveynin duygusal farkındalığı, duygu düzenleme ve duygu koçluğu becerileri) amaçlayan bu programda, 54 aile deney ve kontrol grupları olarak çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Ön test son test uygulamaları gerçekleştirilmiş ve 6 ay sonunda izleme testleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde ailelerin duygusal önemsememeyi daha az kullandıklarını ve çocuklarındaki davranış problemlerinin azaldığı sonucuna varmıştır. Buna ek olarak aileler duygu koçluğu becerileri ve empati düzeylerinde yükseliş olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların öğretmenlerince ulaştırılan davranış problemlerinde de azalmalar gerçekleştiği yine çocukların duygu bilgi düzeylerinde ise artış gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sala ve diğerleri (2014), okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma 3 ve 6 yaşlarında öğrenciler ile yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin duygu düzenleme ile ilgili yarım bırakılan öyküleri tamamlamaları istenmiştir. Duygu düzenleme becerileri ile ilişkili cinsiyet ve yaş faktörlerine göre farklılık olduğuna ulaşılmıştır. Ek olarak, sözel becerilerin, duygu anlama becerilerinin ve duygusal zekânın duygu düzenleme stratejilerinin kullanımıyla ilgili olduğuna ulaşılmıştır.

Skalická ve diğerleri (2015) araştırmalarında geleneksel eğitim ortamı ve karma grupta okul öncesine gitmekte olan çocukların sorun davranışlar, sosyal yetkinlik, mizaç düzenleme

ve öğretmenleriyle iletişimleri yönünden okul öncesinde ve ilköğretime başladıkları zaman değişiklik olup olmadığını değerlendirmişlerdir. Araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört yaş grubu 850 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak; çocuk-öğretmen ilişkisini değerlendirmek amacıya öğretmenler tarafından uygulanan Student–Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001), dışadönük davranış problemleri için ebeveynler tarafından uygulanan Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach ve Rescorla, 2000) kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin dil gelişimleri için Peabody Picture Vocabulary Test – III, mizaç düzenleme için "Children's Behavior Questionnaire" ve ebeveynlere ait bilgiler için Beck Depression Inventory – II kullanılmıştır. Çalışma sonunda karma grupta eğitim gören öğrencilerin okul öncesinde öğretmenleri ile daha kısıtlı yakınlık kurabildikleri ve ilköğretimde daha sık çatışma yaşadıklarına ulaşılmıştır. Ayrıca, okul öncesinde dışa dönük sorun davranışlarda bulunan öğrencilerin ilköğretimde öğretmenleriyle daha sık çatışma yaşadıklarına ulaşılmıştır. Okul öncesinde karma eğitim gören öğrencilerde rastlanan problem davranışların, ilköğretimde yaşanan öğretmen-çocuk çatışmalarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Havighurst ve diğerleri (2015), davranış problemi yaşayan çocuklar için duygu sosyalleştirme ebeveynlik programı ile çocuğa göre bir program ve okulda gerçekleştirilen sosyo-duygusal bir müdahalenin birleşimi ile olan çok sistematik bir yapının verimliliğini değerlendirmişlerdir. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf seviyelerindeki öğrenciler ile aileleri bu çalışmaya dâhil olmuşlardır. Aillere duygu sosyalleştirme becerileri kazandırma içeriği olan 6 oturumlu Tuning Into Kids (TIK) programı uygulanmıştır. Öğrencilere duygusal yeterlilik ve sosyal problem çözme becerilerinin öğretildiği 8 oturumlu bir program uygulanmıştır. Okullarda da ulusal bir uygulama olan çocuklara duygusal anlayış, sosyal-bilişsel beceriler ve öz kontrol kazandırmayı hedefleyen PATHS müfredatı toplam 6 saatlik süre ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonrasında deney grubundaki ailelerin duygusal olarak daha az küçümseyici oldukları ve empati düzeylerinde yükseliş olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki ailelerde bu değişimler görülmemiştir. Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha çok duygu anlayışı ve davranışlarda bulunmuşlardır. İzleme ölçümlerinde öğretmenler öğrencilerin davranış problemlerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Zhu ve diğerleri (2021)'nin öğrencilerin sosyal uyum ve sosyal kaçınmaları arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünü değerlendirmeyi hedefledikleri çalışmanın örneklemini, Çin Halk Cumhuriyeti'nin Şanghay şehrindeki 2 devlet anaokuluna gitmekte

olan 194 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama araçları olarak “Çocuklar İçin Sosyal Tercih Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Kontrol Listesi”, “Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, duygu düzenleme düzeyi düşük çıkan öğrencilerin sosyal uyum güçlükleri ve sosyal kaçınma düzeylerinin daha fazla olduğuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak duygu değişkenliği/olumsuzluğu yüksek çıkan öğrencilerin sosyal uyum güçlükleri ve sosyal kaçınma düzeylerinin daha fazla olduğuna ulaşılmıştır.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımını kullanmasının çocukların duygu düzenleme, sosyal becerileri ve istenmeyen davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanılması ile gerçekleştirilen araştırma yöntemi karma araştırma yöntemi olarak isimlendirilmektedir (Creswell, 2019; Gardner, 2012). Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması bilginin çeşitlenmesi ve çoğaltılması için araştırmacıya çeşitli faydalar sağlamaktadır. Tek bir yerden alınacak verilerin yetersiz olması, elde edilen bulguların bütüne genellenebilmesi, araştırmanın ikinci bir yöntem ile zenginleştirilmesi ve farklılaştırılmasına duyulan gereksinimden dolayı karma yöntem tercih edilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2017).

Araştırmada, çocukların sosyal becerileri, duygu düzenleme becerileri ve istenmeyen davranışları azaltmada etkisini görmek için kullanılan duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitiminin etkisini veri çeşitliliği ile incelemek amacıyla araştırmanın deseni iç içe karma desen olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacına bakıldığında nicel boyutta gerçekleştirilen deneysel işlem basamağının çalışmanın baskın yönünü oluşturduğu görülmektedir. Bu sürecin katılımcı olan öğretmen üzerinde olan etkisini görmek için de öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu desende kullanılan nicel ve nitel boyutlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Creswell ve diğerleri, 2009).

Duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitiminin çocukların sosyal becerileri, duygu düzenleme becerileri ve istenmeyen davranış düzeylerine olan etkisini incelemek amacıyla ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende bağımsız olan değişkene müdahalede bulunulup bağımlı olan değişken üzerindeki etkisi araştırılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu araştırmada bağımlı değişken okul öncesi öğrenim gören 48-60 aylık çocukların sosyal becerileri, duygu düzenleme becerileri ve istenmeyen davranış düzeyleridir. Bu becerilere olan etkisi incelenen duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitimi ise bağımsız değişkeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutundaki verilerin toplanması, deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve araştırmacı tarafından yapılmış olan gözlemler ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, farklı teknikler kullanılarak birbirini destekler nitelikte verilerin toplanması hedeflenmiştir.

Tablo 1 de araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar sunulmuştur:

Tablo 1

Araştırma Süreci

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	Yorumlama
Deney Grubu	Demografik bilgilerin alınması, görüşmelerin yapılması ve ölçeklerin uygulanması	Duygu Koçluğu Yaklaşımının Uygulanması ve Gözlem Yapılması	Görüşmelerin yapılması ve ölçeklerin uygulanması	Nicel ve nitel verilere dayalı yorumlama
Kontrol Grubu	Demografik bilgilerin alınması, görüşmelerin yapılması ve ölçeklerin uygulanması	Gözlem yapılması	Görüşmelerin yapılması ve ölçeklerin uygulanması	

Bu araştırmada deney grubu öğretmeninin uygulayacağı duygu koçluğu yaklaşımının sınıf içi eğitim etkinlikleri, çocukların duygu düzenleme becerileri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi sınanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yolu kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan bir örnekleme yolu olan amaçlı örnekleme yöntemi ile amaca bağlı olarak veri açısından zengin durumların seçilmesi ile derinlemesine ve detaylı bir araştırma yapılmasına olanak sağlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu doğrultuda öncelikle duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitimi almaya gönüllü olan öğretmenler belirlenmiş ve bu öğretmenler arasından deney grubunu oluşturacak olan bir öğretmen seçilmiştir. Çalışma grubu 2021-2022 yılı eğitim-öğretim döneminde Bursa ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız bir anaokulunda bulunan 2 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 30 çocuktan oluşmuştur. duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitimi verilen öğretmen ve bu öğretmenin sınıfındaki çocuklar deney grubunu oluşturmaktadır. Söz konusu almayan öğretmen ve onun sınıfındaki çocuklar ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Kontrol grubu öğretmeninin de bu yaklaşımın olumlu

etkilerinden faydalanabilmesi için araştırma süreci tamamlandıktan sonra duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitimi verilmiştir.

Öğretmenler çalışmaya katılmadan önce gerekli bilgilendirmeler yapılmış, araştırmanın gönüllük ilkesine uygun yürütüleceği konusunda bilgi verilmiş, istekli ve hevesli olmaları önemsenmiştir. Öğretmenlere sınıf içerisinde gerçekleştirilecek olan gözlemlerin yalnızca araştırmacı tarafından yapılacağı ve gözlem sürecinde bazı notlar alınacağı, ayrıca ön-son görüşmelerin ses kaydına alınacağı bildirilmiş ve bu konudaki izinleri alınmıştır.

Gizlilik esası göz önünde bulundurularak çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlere kodlar atanmış ve öğretmenler deney grubu için DÖ kontrol grubu için KÖ şekline kodlanmışlardır.

Tablo 2'de çalışma grubunda yer alan çocuklara ilişkin demografik özelliklere ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma grubundaki çocukların demografik özellikleri

Demografik Bilgiler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Frekans *(f)*	Yüzde *(%)*	*Frekans (f)*	Yüzde *(%)*
Cinsiyet	Kız	6	40	7	46,7
	Erkek	9	60	8	53,3
Yaş (Ay)	48-54 (Ay)	8	53,3	5	33,3
	54-60 (Ay)	7	46.7	10	67,7
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	5	33,3	3	20
	Bir Kardeş	8	53,3	9	60
	İki Kardeş	1	6,7	3	20
	Üç Kardeş	1	6,7	-	-

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırma grubuna dâhil olan kız çocuklarının deney grubunun %40'ını kontrol grubunun ise %46,7'sını oluşturduğu görülmektedir. Erkek çocukları deney grubunun %60'ını, kontrol grubunun ise %53,3'ünü oluşturmaktadır. Çocukların yaş grubu incelendiğinde ise her iki grubunda 48-60 aylık çocukların oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuçlar karşılaştırıldığında çalışma grubuna dâhil olan çocukların hem deney hem kontrol grubunda 48-60 ay aralığında olduğu görülmektedir. Bir kardeşi olan

çocuklar deney grubunun %53,3'ünü, kontrol grubunun ise %60'ını oluşturmaktadır. Bu sonuca göre çalışma grubunun büyük çoğunluğunu bir kardeşe sahip olan çocuklar oluşturmaktadır.

Verilen bilgilere göre deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların benzer özelliklere sahip oldukları; cinsiyet dağılımı, kardeş sayısı açısından belirgin farklılıklar taşımadığı görülmektedir.

Tablo 3'te çalışma grubunda yer alan ailelere ilişkin demografik özelliklere ait sonuçlara yer verilmiştir..

Tablo 3

Çalışma grubudaki ailelerin demografik özellikleri

Demografik Bilgiler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Anne Yaş	25-30 Yaş	2	13,3	2	13,3
	31-35 Yaş	4	26,7	3	20
	36-40 Yaş	8	53,3	5	33,3
	41-45 Yaş	1	6,7	5	33,3
Baba Yaş	31-35 Yaş	2	13,3	2	13,3
	36-40 Yaş	9	60	7	46,7
	41-45 Yaş	4	26,7	6	40
Anne öğrenim düzeyi	İlkokul veya Ortaokul	3	20	3	20
	Lise	1	6,7	4	26,7
	Ön Lisans	1	6,7	1	6,7
	Lisans	10	66,6	5	33,3
	Lisansüstü	-	-	2	13,3
Baba öğrenim Düzeyi	Lise	2	13,3	3	20
	Ön Lisans	3	20	4	26,7
	Lisans	9	60	7	46,7
	Lisansüstü	1	6,7	1	6,6

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubuna dâhil olan annelerin %13,3'ü 25-30 yaşında, %26,7'sı 31-35 yaşında, %53,3'ü 36-40 yaşında, %6,7'sı ise 41-45 yaşındadır. Babaların %13,3'ü 31-35 yaşında, %60'ı 36-40 yaşında, %26,7'sı ise 41-45 yaşındadır. Annelerin %20'si ilkokul veya ortaokul mezunu, %6,7'si lise mezunu, %66,6'sı ön lisans mezunu,

%6,7'sı lisans mezunudur. Babaların %13,33'u lise mezunu, %20,00'u ön lisans mezunu, %60,00'u lisans mezunu, %6,67'i yüksek lisans/doktora mezunudur.

Tablo İncelendiğinde kişisel bilgi formundan aile ile ilgili elde edilen bilgiler görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların annelerinin yaş aralığı incelendiğinde deney grubunda %53,33 kontrol grubunda %33,33 olmak üzere ağırlığın 36-40 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma grubunda yer alan babaların yaş aralığı incelendiğinde ise deney grubu %60,00 kontrol grubu %46,67 olmak üzere ağırlığın 36- 40 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Hem deney (%66,6) hem kontrol grubunda (%33,3) anne öğrenim düzeyinin lisans mezunu olma durumunda yoğunlaştığı görülmektedir. Baba öğrenim düzeyi incelendiğinde de benzer şekilde hem deney (%60) hem kontrol grubunda (%46,7) ağırlığın lisans mezunu olma durumunda yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 4'te çalışma grubunda yer alan ailelere ilişkin demografik özelliklere ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4

Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özellikleri

	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Deneyim
Deney Grubu Öğretmeni	40	Lisans	17. Yıl
Kontrol Grubu Öğretmeni	43	Lisans	19. Yıl

Her iki grupta da yer alan öğretmenlerin yaş, öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim açısından benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel boyutta veriler toplanmıştır. Bu kapsamda, öğretmen, çocuklar ve çocukların aileleri için demografik bilgiler kişisel bilgi formu aracılığı ile elde edilmiştir. Öğretmenler ile yapılacak olan ön ve son görüşmeler ve öğretmenlerin/çocukların sınıf içi eğitim etkinliklerini derinlemesine inceleyebilmek adına gözlem tekniği ile veri toplanmış ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan gözlem formuna kaydedilmiştir. Ek olarak yaklaşımın deney grubu öğretmeni tarafından amacına uygun şekilde uygulanmasını sağlamak ve geribildirimde bulunmak için öğretmen uygulama değerlendirme formu kullanılmıştır. Aynı zamanda "Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu" ve "Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği" nden elde edilen veriler ise araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır.

3.3.1. Çocuk Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya dâhil edilen çocuklar ile ilgili demografik bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından "Çocuk Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır (Ek 1). Kişisel Bilgi Formu çocukların; ad-soyad, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi ve ailelerin; yaş, anne-baba öğrenim durumu gibi bilgilerinin edinilmesine yönelik soruları içermektedir. Bu form öğretmenler aracılığıyla ailelere ulaştırılmış ve soruların yanıtlanması istenmiştir.

3.3.2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

"Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" (Ek 2) örneklem grubundaki öğretmenler ile ilgili demografik bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu; öğretmenlerin ad-soyad, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim gibi bilgilerini içermektedir.

3.3.3. Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği

Çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla; Gresham ve Elliott tarafından 1990 yılında geliştirilmiş olan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi daha kapsamlı olarak Tutkun ve Dinçer tarafından 2019 yılında geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi- Derecelendirme Ölçeği (3-5 Yaş Okul Öncesi Versiyonu) Öğretmen Formu kullanılmıştır. (Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)-Problem Davranışlar Ölçeği (PDÖ) toplamda 76 madde ve 2 alt ölçekten oluşmaktadır. 46 madde olan "Sosyal Beceri Ölçeği" 7 alt boyuttan oluşmaktadır. İletişim, iş birliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, katılım ve öz denetim bu ölçeğin alt boyutlarıdır. 30 maddeden oluşan ikinci ölçek ise "Problem Davranışlar Ölçeğidir ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Dışsallaştırma, zorbalık, hiperaktivite/dikkatsizlik, içselleştirme ve otizm spektrum bu ölçeğin alt boyutlarıdır (Tutkun ve Dinçer, 2019).

Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme ölçeğinde iki tip ölçüm bulunmaktadır; önem ve sıklık. Ölçekte davranışların sıklığı "asla", "nadiren", "sıklıkla", ve "her zaman" olarak derecelendirilip 4'lü likert tipi olup aynı zamanda burada yer alan her bir madde "önemli değil", "önemli" ve "çok önemli" olarak derecelendirilen 3'lü likert tipi bir ölçek kullanılarak değerlendirilmektedir. Yapılan analizlere göre test-tekrar test korelasyon değerlerinin .75 ile .87 arasında değiştiği ve iç tutarlılık analizleri sonucunda da sosyal beceri ölçeği iletişim alt boyutuna ait alfa değeri .77; iş birliği alt boyutuna ait alfa değeri .82, kendini ifade etme alt boyutuna ait alfa değeri .70, sorumluluk alt boyutuna ait alfa değeri .71, empati alt boyutuna ait alfa değeri olduğu .79, katılım alt boyutuna ait alfa değeri .80 ve öz

denetim alt boyutuna ait alfa değeri .86 olarak belirlenmiştir. SBGS-DÖ, Problem Davranışlar ölçeği dışsallaştırma alt boyutuna ait alfa değeri .82; zorbalık alt boyutuna ait alfa değeri .70, hiperaktivite / dikkatsizlik alt boyutuna ait alfa değeri .70, içselleştirme alt boyutuna ait alfa değeri .77 ve otizm spektrumu alt boyutuna ait alfa değeri .82 olarak saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkiye'deki çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını değerlendirmede ilişkisini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır (Tutkun ve Dinçler, 2019). Bu araştırmada ise SBGS-DÖ Sosyal Beceri ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayısı .794 ile oldukça güvenilir ve SBGS-DÖ Problem Davranışlar için de .656 ile oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından öğretmenlere ölçeğin nasıl doldurulacağı hakkında bilgi verilmiş ve ölçek sınıfta bulunan her çocuk için ayrı olarak öğretmen tarafından doldurulmuştur.

3.3.4. Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği

Araştırmada, çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Yılmaz (2020) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği, Yılmaz ve Zembat (2021) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan haliyle kullanılmıştır Çocukların duygu düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ölçek öyküleme tekniğinde planlanmıştır.

Ölçek, 48-72 aylık çocukların günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri durumlar göz önüne alınarak geliştirilerek beş temel duyguyu (mutlu, üzgün, şaşkın, kızgın/öfkeli, korkmuş) barındıran 15 kısa öyküden oluşmaktadır. Her kısa öykü iki soru içermekte ve ölçek toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte kullanılan ölçme aracı, öykülerin ana kahramanı olan iki maskot ve maskota ait duyguları barındıran fotoğraf kartlarından oluşmaktadır. Öyküler sırasıyla okunarak çocuklardan önce maskotun o andaki duygusunu ve tepkisini sözel ya da işaretsel olarak belirtmesi ve ardından yaşanan bu durumda maskotun ne yapacağını söylemesi istenmektedir. Çocuklardan alınan yanıtlar 0-2 puan aralığında değerlendirilmektedir. Çocuklar tarafından maskotun duygusu doğru ve tam olarak bilinirse iki puan, kısmen bilinirse bir puan ve maskotun yaşadığı duygu tanımlanamaz veya hatalı olarak bilinirse sıfır puan alınmaktadır. Benzer şekilde maskotun ne yapacağı sorusuna verilen cevabın değerlendirilmesinde ise çocuklar duygu düzenleme becerisini tam olarak ifade ettiklerinde iki puan, kısmen belirttiklerinde bir puan ve herhangi bir beceri belirtmediklerinde veya yanlış bir beceri belirttiklerinde sıfır puan almaktadırlar. Ölçekten elde edilen toplam puanın yüksek olması duygu düzenleme becerilerinin de yüksek olduğunu

göstermektedir. Gerçekleştirilmiş olan analizlere göre test-tekrar test puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş (r=.73, p<.001) aynı zamanda kapsam geçerliliği (KGI=0.67) ve ölçüt geçerliliğinin (r=.67, p<.001) sağlandığı belirtilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerini test etmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur (Yılmaz ve Zembat, 2021). Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirliği ise .516 olarak düşük derecede güvenilir bulunmuştur.

3.3.5. Araştırmacı Gözlem Formu

Araştırmanın nitel boyutunda nicel verileri açıklamaya yardımcı olması amacıyla gözlem tekniği kullanılmıştır. Verilerin ihtiyaç duyulan belirli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle veya bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması süreci gözlem olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmacı tarafından, öğretmenler sınıf ortamında "Duygu Dostu Öğretmenlik Eğitimi" almadan önce her iki sınıfta haftada 2 gün 2 hafta boyunca toplam 40 saat, deney grubunun öğretmeni eğitim aldıktan sonra ise yine her iki sınıfta haftada 2 gün 8 hafta boyunca toplam 160 saat gözlem yapılmıştır. Gözlemlerde, öğretmenlerin sınıf içi iletişimleri ve aynı zamanda çocukların birbiri ile olan iletişimleri ve çocukların öğretmenleri ile olan iletişimleri gözlenerek hazırlanmış olan gözlem formuna (Ek 3) kaydedilmiştir. Gözlem formunun güvenirliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla okul öncesi eğitim alanında üç farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan "Uzman Değerlendirme Formu (Ek 4)" nu doldurmaları ve tekrar araştırmacıya iletmeleri istenmiştir. Gelen geri dönütler doğrultusunda gözlem formu son şeklini almıştır.

Araştırmacı öğretmenlerin sınıflarındaki sosyal beceri ve duygu düzenleme sürecine yönelik gruplar arasındaki benzerlikler ve farklılıkları gözlemlemiştir. Yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular hem nicel verilerin hem de öğretmenler ile yapılmış olan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin desteklenmesinde kullanılmıştır.

Gözlem yapılacak olan çocukların ve öğretmenlerin araştırmacıdan etkilenmemelerini sağlamak adına sınıflarda ön gözlemler gerçekleştirilmiştir. Ön gözlem asıl gözlemler başlamadan önce hem deney hem kontrol grubu öğretmenlerinin sınıflarında 2'şer gün 2'şer saat katılım sağlayarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön gözlemler sırasında öğretmen çocuklarla araştırmacıyı tanıştırmış ardından araştırmacı kendisini çocuklara tanıtmıştır. Sınıfta yapılan etkinlikleri çok merak ettiği için onlara katılmak istediğini ve birkaç hafta boyunca bazı günler onlarla olacağını belirtmiştir. Bu gözlemler gözlem formu doldurularak sürecin bir ön denemesi gerçekleştirilmiştir.

3.3.6. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları sosyal beceri etkinlikleri, duygu düzenlemeye yönelik etkinlikleri ve uygulamaları hakkındaki öz değerlendirmelerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan formun (Ek 5) kullanıldığı görüşmeler yapılmıştır. Bu form deney grubu öğretmeni eğitim almadan önce hem deney hem kontrol grubu öğretmeni ile ön görüşme olarak, deney grubu öğretmeni eğitim aldıktan ve araştırmacı gözlemlerini tamamladıktan sonra ise yine hem deney hem kontrol grubu öğretmeni ile son görüşme olarak uygulanmıştır. Bu form ile birlikte öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ile ilgili olumlu/olumsuz bir değişimin olup olmadığını öğrenmek amaçlanmıştır.

Görüşme kapsamında toplam 5 soru sorulmuştur ve bu sorular anlaşılması kolay, yalın, açık bir dil kullanılarak açık uçlu olacak şekilde hazırlanmıştır. Soruların öğretmenlerin görüşlerinde yönlendirici bir etkisinin olmamasına dikkat edilmiştir. Nitel araştırmalarda bulunması gereken geçerlilik özelliğini sağlamak adına inandırıcılığı güçlendirmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur (Creswell ve Clark, 2017). Görüşme formunun güvenirliğini sağlama için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla okul öncesi eğitimi alanında görev yapan 3 bilim uzmanından uzman görüşü alınmıştır (Ek 6). Gelen geri bildirimler sonucunda bazı düzenlemeler yapılarak öğretmen görüşme formunun son hali hazırlanmıştır. Düzeltme işlemi tamamlandıktan sonra araştırmanın katılımcısı olmayan üç farklı kişiyle görüşme yapılmış ve soruların anlaşılırlığı teyit edilmiştir.

3.3.7. Duygu Koçluğu Yaklaşımı Öğretmen Uygulama Değerlendirme Formu

Deney grubu öğretmenine duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitimini verilmiş ve 8 haftalık süre boyunca sınıf ortamında uygulaması beklenmiştir. Yaklaşımın deney grubu öğretmeni tarafından amacına uygun şekilde uygulanmasını sağlamak ve geribildirimde bulunmak için "Duygu Koçluğu Yaklaşımı Öğretmen Uygulama Değerlendirme Formu" düzenlenmiştir (Ek 7). Hazırlanan formda duygu koçluğu yaklaşımının adımları kriter olarak esas alınmıştır. Kriterler "Uygulanıyor" ve "Uygulanmıyor" şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırmacının gözleme gittiği günlerde yaklaşımın uygulanma fırsatı bulunduğunda forma kaydedilen geri bildirimler gün sonu öğretmenle paylaşılmakta, böylelikle öğretmenin bir sonraki uygulamayı amacına uygun bir şekilde gerçekleştirmesi sağlanmaktadır. Araştırmacı tarafından toplam 25 form doldurulmuştur ve sonuçları öğretmenle paylaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma verilerinin toplanması için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (Ek 8) ve veriler resmi bağımsız anaokulundan toplanacağı için Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır (Ek 9). Tüm veri toplama sürecinde katılımcıların (öğretmenler) gönüllüğü esas alınmış, süreç başlamadan önce öğretmenlerden katılımcı onam formu (Ek 10) ve velilerden veli onam formu (Ek 11) alınarak çalışmaya gönüllü olan aileler ve çocuklarıyla çalışmaya başlanmıştır. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 12 haftalık bir süreç içerisinde toplanmıştır.

Bu araştırmanın verileri; nitel araştırma sürecinde gözlem ve görüşme yöntemleri ile nicel araştırma sürecinde ise "Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği" ve "Okul Öncesi Duygu Düzenleme" ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın 1. Aşaması Uygulama Öncesi Ön Hazırlık

Araştırmanın 2. Aşaması Duygu Koçluğu Yaklaşımı Temelli "Dostu Öğretmenlik Eğitimi" (Deney grubu öğretmenine verilmiştir)

Araştırmanın 3. Aşaması Uygulama Süreci

Araştırmanın 4. Aşaması Son Testlerin Uygulanması

1. Aşama Uygulama Öncesi Ön Hazırlık: Deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış ön görüşmeler yapılarak, uyguladıkları sosyal beceri etkinlikleri ve duygu düzenlemeye yönelik etkinlikler ve bu uygulamaları hakkındaki öz değerlendirmeleri ile ilgili bilgiler alınmıştır. Bununla birlikte hem deney hem kontrol grubu çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla "Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği" öğretmenler tarafından doldurularak verileri toplanmıştır. Aynı zamanda çocukların duygu düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla da araştırmacı tarafından "Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği" uygulanmıştır. Bu ölçeğin uygulanma sürecinde sınıftan bağımsız sessiz bir ortam seçilmiş, çocukların ve araştırmacının boyuna uygun sandalyeler olmasında dikkat edilmiştir. Çocuklar sırasıyla ortama davet edilerek ölçek materyalleri tanıtılmış, ardından ölçek maddeleri çocuklara okunmuş ve alınan cevaplar her çocuk için önceden hazırlanmış olan tabloya kaydedilmiştir. Maddelerin tam anlaşılmadığı düşünülen durumlarda ise yönerge birkaç kez tekrar edilmiştir. Ölçek uygulamalarından sonra 2 hafta boyunca haftada 2 gün süre ile hem deney hem de kontrol grubu öğretmenlerinin sınıflarında gözlemler yapılarak yapılan gözlemler gözlem formuna işaretlenmiştir.

2. Aşama Duygu Koçluğu Yaklaşımı Temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik Eğitimi": EC UK Kurucu Ortakları, Gottman tarafından geliştirilen duygu koçluğu yaklaşımında belirtilen beş adımı temel alarak çocuklar ve gençlerde duygusal dayanıklılık, empati ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaya yönelik çalışmalar yapmıştır. İngiltere okullarındaki pilot projelerden elde edilen ilk bulguların başarılı olduğu belirlendikten sonra Duygu Koçluğunun artık İngiltere, Avrupa, Asya ve Avustralya'daki eğitim uzmanlarına, sağlık ve sosyal bakım çalışanlarına, eğitim psikologlarına ve pratisyen hekimlere iletildiği belirtilmektedir (Rose ve diğerleri, 2021). Duygu koçluğu iletişim yaklaşımının kullanılması ile çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirdiği (Gus ve diğerleri, 2015) ve bu durumun eğitim sürecinde çocukların akademik becerileri başta olmak üzere (Gottman ve Katz, 2002; Gottman ve DeClaire, 1997) diğer gelişim alanları üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Chronis-Tuscano ve diğerleri, 2016).

"Duygu Dostu Öğretmenlik ve Duygu Dostu Ebeveynlik" yaklaşımı, kendisi de Emotion Coaching İngiltere'den akredite uluslararası bir duygu koçu uygulayıcı eğitmeni olan Dr. Nalan Kuru tarafından 2019 yılında, duygu koçluğu ile iyi oluşu da destekleyen pozitif eğitim anlayışı birleştirilerek geliştirilmiştir. 2019-2022 yılları arasında söz konusu yaklaşımı içeren ve "Duygu Dostu Öğretmenlik ve Duygu Dostu Ebeveynlik Eğitimi" adı verilen eğitimlere yaklaşık üç bine yakın kişi katılmıştır. Katılımcılar ile yapılan çalışmalar, eğitimlerin katılımcıların hem mesleki hem de kişisel yaşamlarına olumlu katılar yaptığını, çocukları ve/veya öğrencileri ile ilişkilerinin niteliğini arttırdığını ve çocukları ve/veya öğrencilerinin duygusal farkındalıklarını geliştirdiğini göstermektedir (Kuru ve diğerleri, 2021). Eğitim, katılımcıların duygu koçluğunun fizyolojik temelleri hakkında farkındalığını arttırmak, duygu koçluğunun teorik temelleri hakkında farkındalıklarını artırmak, duygu koçluğu ile ilgili temel bilgiler edinmelerini sağlamak, ev, okul, iş ortamı ya da günlük yaşamda duygu koçluğu yaklaşımının önemini kavramalarını ve duygu koçluğu adımlarını anlamalarını sağlamayı amaçlanmaktadır. Eğitim toplam 4 oturum şeklinde gerçekleştirilmektedir:

- Eğitimin ilk oturumu duygu koçluğu yaklaşımı ile ilgili temel kavramları ve adımları kuramsal boyutta öğrenmeyi içermektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile duygusal zekânın yaşam başarısındaki etkisine dikkat çekilmektedir.
- İkinci oturumda "Beynin El Modeli" anlatılmakta ve katılımcılar için beyin ile öğrenme arasındaki ilişkinin somutlaştırılması sağlanmaktadır. Ardından duygu koçluğu

tekniğinin 4 adımından bahsedilmekte ve duygu-davranış analiz çalışması yapılarak ikinci oturum tamamlanmaktadır.

- Üçüncü oturumda Duygu koçluğunun her adımı detaylı olarak incelenecek şekilde açıklanmaktadır. Katılımcıların interaktif bir çalışma yapılarak devam edilmektedir.
- Son oturumda ise öğrenilen bu yaklaşımla ilgili çeşitli senaryolar üzerinden uygulama çalışmaları yapılarak yaklaşımın özümsenmesi ve nasıl uygulanabileceğine dair bir anlayış kazanılması sağlanmaktadır.

3. Aşama Uygulama Süreci: 2 haftalık gözlem süreci sonunda deney grubundaki öğretmen "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitimi almıştır. Kontrol grubundaki öğretmen ise herhangi bir eğitim almamıştır. 4 oturum süren eğitim süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından 8 hafta boyunca hem deney hem kontrol grubu sınıflarında haftada 2 tam gün gözlem yapılarak sınıf içi eğitim etkinlikleri gözlem formu ile kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda "Duygu Koçluğu Yaklaşımı Öğretmen Uygulama Değerlendirme Formu" ile birlikte öğretmene geri bildirimlerde bulunarak yaklaşımın daha etkin bir şekilde uygulanması sağlanmıştır.

4. Aşama Son Testlerin Uygulanması: 10 haftalık gözlem süreci sonunda tüm çocuklar için "Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği" ve "Okul Öncesi Duygu Düzenleme Becerileri" ölçekleri tekrar uygulanmış ve öğretmenlerle son görüşmeler yapılarak son test verileri toplanmıştır.

Çalışmada verilerin düzenlenmesinde Microsoft Excel 2016 programı, verilerin analizinde Microsoft SPSS 28.0 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğunun tespiti için her analiz ve grup için ayrı ayrı çarpıklık ve basıklık değerleri; çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart sapmaya bölümünden elde edilen değerler ve Shapiro Wilk-W Testi sonuçları incelenmiştir. Verilerin uygun olduğuna karar verilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5, +1,5 arasında yer alması; çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart sapmaya bölümünden elde edilen değerin -2, +2 arasında yer alması; Shapiro Wilk-W testinden elde edilen p değerinin 0,05 üzerinde olması baz alınmıştır (Tabachnick ve diğerleri, 2007). Verilerin bazı gruplarda normal dağıldığı, bazılarında ise normal dağılıma uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Normal dağılım sonuçlarına göre hangi analizlerin tercih edildiği aşağıda paylaşılmıştır.

Birinci araştırma sorusu *"Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların, sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında; istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında; duygu düzenleme beceri düzeyleri ön test puanları*

arasında anlamlı farklılık var mıdır?" için istenmeyen davranış düzeyleri içedönüklük ön test puanları hariç verilerin normal dağılması; iki grup arasındaki farka bakılması sebepleriyle Bağımsız Örneklem t-Testi tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri içedönüklük ön test puanları arasındaki farka bakılması için ise verilerin normal dağılmaması, iki grup arasındaki farka bakılması sebepleriyle Mann Whitney-U Testi tercih edilmiştir.

İkinci araştırma sorusu *"Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların, sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları son test puanları arasında; istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları son test puanları arasında; duygu düzenleme beceri düzeyleri son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?"* için sosyal beceri düzeyleri iletişim, sorumluluk, meşguliyet puanları, istenmeyen davranış düzeyleri, istenmeyen davranış düzeyleri dışadönüklük, zorbalık ve hiperaktivite-dikkatsizlik puanları hariç- verilerin normal dağılması, iki grup arasındaki farka bakılması sebepleriyle Bağımsız Örneklem t-Testi tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri iletişim, sorumluluk, meşguliyet son test puanları, istenmeyen davranış düzeyleri son test puanları, istenmeyen davranış düzeyleri dışadönüklük, zorbalık ve hiperaktivite-dikkatsizlik son test puanları arasındaki farka bakılması için ise verilerin normal dağılmaması, iki grup arasındaki farka bakılması sebepleriyle Mann Whitney-U Testi tercih edilmiştir.

Üçüncü araştırma sorusu *"Deney grubunda yer alan çocukların, sosyal beceri düzeyleri ön test ve son test puanları; istenmeyen davranış düzeyleri ön test ve son test puanları; duygu düzenleme beceri düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?"* için –sosyal beceri düzeyleri iletişim ve sorumluluk puanları; istenmeyen davranış düzeyleri ve dışadönüklülük, zorbalık ve içe dönüklülük puanları hariç- iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımlı olması, veri sayısının az olması ve verilerin normal dağılması sebebiyle Bağımlı Örneklem t-Testi tercih edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri iletişim ve sorumluluk ön test ve son test puanları; istenmeyen davranış düzeyleri ve dışadönüklülük, zorbalık ve içe dönüklülük ön test ve son test puanları arasındaki farka bakılması, grupların bağımlı olması, veri sayısının az olması ve verilerin normal dağılmaması sebepleriyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir.

Dördüncü araştırma *sorusu "Kontrol grubunda yer alan çocukların, sosyal beceri düzeyleri ön test ve son test puanları; istenmeyen davranış düzeyleri ön test ve son test puanları; duygu düzenleme beceri düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?"* için -istenmeyen davranış düzeyleri hiperaktivite-dikkatsizlik ön test ve

son test puanları hariç- iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımlı olması ve verilerin normal dağılması sebepleriyle Bağımlı Örneklem t-Testi tercih edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri hiperaktivite düzeyleri ön test ve son test puanları arasındaki farkın incelenmesinde iki grup arasındaki farka bakılması, grupların bağımlı olması, veri sayısının az olması ve verilerin normal dağılmaması sebepleriyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

3.5.1. Nicel Boyut İçin Geçerlik Ve Güvenirlik

3.5.1.1. İç geçerlilik: Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için, bağımlı değişkendeki farklılıkların başka bir değişken yoluyla değil direkt olarak bağımsız değişken ile açıklanması ve sağlanması gerekmektedir. Yapılan bilimsel çalışmalarda doğru ve tutarlı veri grupları edinmek iç geçerlik için önemli görülmektedir. İç geçerliliği sağlamak için "ortam, deneklerin seçimi, denek kaybı etkisi, beklentilerin etkisi" gibi niteliklere dikkat edilerek iç geçerliliği tehdit eden unsurların ortadan kaldırılması önemli görülmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014; Gall ve diğerleri, 2007). Bu doğrultuda araştırmanın iç geçerliğini sağlayabilmek için bazı önlemler alınmış ve yaklaşımın uygulanmasına başlanmadan önce bu faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Bu önlemler;

Ortam: Deney ve kontrol grubuna seçilen çocukların eğitim ortamlarının birbirine benzer olmasına (sınıftaki öğrenme merkezleri gibi) her iki sınıfın da yarım gün eğitim almasına, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir.

Çocuklara Ait Özellikler: Deney ve kontrol grubundaki çocukların kişisel özelliklerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın başlangıcında deney grubu için gönüllü öğretmen belirlendikten sonra kontrol grubu içinde deney grubu ile aynı yaş grubunda olması göz önünde bulundurulmuş ve bu duruma uygun seçim yapılarak öğretmenlerinden çocuklara ait demografik bilgiler alınmıştır.

Uzman görüşü: Araştırmanın bazı aşamalarında; gözlem formunun kapsam geçerliliğini sağlamada, görüşme formu maddelerini belirlemede; uygulama değerlendirme formu maddelerini belirlemede uzman görüşünden faydalanılmıştır. Uzman görüşünden sonra verilen geri bildirimler ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak formların son halleri oluşturulmuştur.

Denek kaybı: Yapılan araştırmada çalışma grubundaki çocukların çeşitli nedenlerle çalışmadan ayrılmaları grup dengesini bozabilir. Bu nedenle, araştırmaya başlamadan önce öğretmen ile birlikte bir toplantı planlanmış ve ebeveynlerle görüşme gerçekleştirilip,

çocukların zorunlu olmadıkça devamsızlık yapmamaları konusunda ebeveynler bilgilendirilmiştir. Araştırmanın uygulanması sürecinde sürekli devamsızlık yapan ve son-testlere katılmayan bir çocuk olmadığı için araştırma kapsamında herhangi bir denek kaybı olmamıştır.

Beklentilerin etkisi: Deneklerin veya araştırmacıların deneysel işlem ile ilgili beklentileri araştırmanın katılımcıların performanslarını etkileyebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu faktörü ortadan kaldırmak için araştırmacı ebeveynlere ve öğretmenlere programın çocuklar üzerindeki etkisiyle ilgili beklentileri hakkında herhangi bir açıklama yapmamıştır.

3.5.1.2. Dış geçerlilik: Dış geçerlilik kavramı çalışmada ulaşılan sonuçların evrene genellenebilir olmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019; Fraenkel ve Wallen, 2009). Araştırmanın uygulandığı çevre ve duruma göre sosyal olayların değişebildiği varsayımına göre hiçbir araştırma sonucu genellenebilir değildir. Fakat araştırmalardan elde edilen bulgular nicel ve nitel verilerle desteklendiği zaman benzer ortam ve duruma göre genellenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada dış geçerliği sağlamak için örnekleme dair çalışma ortamı ve süreci, çocukların özellikleri, veri toplama süreci ve uygulama süreci detaylı olarak açıklanmış ve farklı araştırma grupları ile karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayacak ve değişik uygulamalara genellenebilecek şekilde ayrıntılı olarak yazılmıştır.

3.5.1.3. Güvenirlik

Araştırmada uygulanan ölçeklerin güvenirliğini tespit etmek için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı uygulanmıştır.

Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı aldığı değerlere göre;

0 – 0,40 arasında *güvenilir değil*;

0,40-0,60 arasında *düşük derecede güvenilir*;

0,60-0,90 arasında *oldukça güvenilir*;

0,90-1 arasında *yüksek derecede güvenilir*

Güvenirlik değeri yorumlanmaktadır (Tavşancıl 2006, s.29'dan aktaran Can, 2014).

Tablo 5

Güvenirlik testi sonuçları

	Cronbach's Alpha	N
Sosyal Beceri Ölçeği	0,794	46
Problemli Davranış Düzeyi	0,656	30

Duygu Düzenleme Ölçeği	0,516	30

Yapılan analiz sonuçlarına göre çocukların Sosyal Becerileri ölçek sonuçlarının *oldukça güvenilir* [α=0,794], benzer şekilde İstenmeyen Davranış Düzeyleri için uygulanan ölçek sonuçlarının *oldukça güvenilir* [α=0,656] olduğu tespit edilmiştir. Duygu Düzenleme Becerileri için uygulanan ölçek sonuçlarının ise *düşük derecede güvenilir* [α=0,516] olduğu tespit edilmiştir.

3.5.2. Nitel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik

İç geçerliliği arttırabilmek için öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırmacı öğretmen ve çocuklar ile uzun süreli bir etkileşime girmiştir. Çalışmanın yapıldığı 12 haftalık süre boyunca hem deney hem kontrol grubu çocuklarının sınıflarında bulunulmuştur. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak adına ise, çalışma grubuna ait özellikler ve araştırma sürecinin nasıl planlandığı detaylı bir şekilde betimlenmiştir.

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik için "inandırıcılık", "aktarılabilirlik", "tutarlık" kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İnandırıcılık: Uzun süreli etkileşim yoluyla gözlemin yapılması inanırlığı arttırmaktadır. Araştırmacının çalışma yapılan ortamda daha uzun kalmasını gerektirmektedir (Patton, 2014). Bu araştırmada araştırmacı, uygulama başlamadan önce sınıf ortamına katılarak çocuklarla tanışmış ve etkinliklere katılım sağlamıştır. Aynı zamanda 8 hafta süren uygulama sürecinde de haftada 2 gün süre ile gün boyu sınıf ortamında bulunmuştur.

Aktarılabilirlik: Nicel araştırmalarda kullanılmakta olan dış geçerlik ifadesi nitel araştırmalar boyutunda aktarılabilirlik ifadesi olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2017). Nitel çalışmalarda bir çalışmadan elde edilen sonucun benzer çalışma grupları ve ortamların bulunduğu durumlara aktarılabilmesi gerekmektedir (Streubert ve Carpenter, 2011). Aktarılabilirliği sağlamak için çalışma grubunun nasıl seçildiği, özellikleri ve gerçekleştirilen ortam açıkça belirtilmelidir (Sharts-Hopko, 2002). Bu çalışmada sözü edilen aşamalar ayrıntılı bir şekilde anlatılarak aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

4. BÖLÜM
BUGLULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında; öğretmenin duygu koçluğu yaklaşımını uygulamasının sınıf içi etkinlikler ile çocukların duygu düzenleme ve ile sosyal beceri düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amacıyla toplanan nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara tablolarla yer verilerek yorumlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle, deneysel uygulamadan elde edilen bulgulara yer verilmiş ardından öğretmen görüşmelerinden elde edilen araştırmacı tarafından tutulan gözlem formları da dikkate alınarak açıklanmıştır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında; istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında; duygu düzenleme beceri düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann-Whitney U testine ait bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 6

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ile duygu düzenleme beceri ön test puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sosyal Beceri Düzeyleri Ön Test İletişim	Deney	15	14.6667	2.05866	28	1,188	0,723
	Kontrol	15	13.8000	1.93465			
Sosyal Beceri Düzeyleri Ön Test İşbirliği	Deney	15	10.8000	3.09839	28	-,195	0,180
	Kontrol	15	11.0667	4.28397			
Sosyal Beceri Düzeyleri Ön Test Kendini İfade Etme	Deney	15	10.1333	3.24844	28	-,713	0,585
	Kontrol	15	10.9333	2.89005			
Sosyal Beceri Düzeyleri Ön Test Sorumluluk	Deney	15	11.2000	2.78260	28	-,627	0,164
	Kontrol	15	11.9333	3.57505			
Sosyal Beceri Düzeyleri Ön Test Empati	Deney	15	10.4000	3.18030	28	-,115	0,859
	Kontrol	15	10.5333	3.18179			
Sosyal Beceri Düzeyleri Ön Test Meşguliyet	Deney	15	12.6667	3.17730	28	-,918	0,274
	Kontrol	15	13.8000	3.56971			

Sosyal Beceri Düzeyleri Ön Test Öz Denetim	Deney	15	7.1333	4.50185	28	-,364	**0,011***
	Kontrol	15	7.6000	2.09762			
Sosyal Beceri Düzeyleri Ön Test Toplam	Deney	15	77.0000	11.69249	28	-,652	0,770
	Kontrol	15	79.6667	10.68822			
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Ön Test Dışadönüklülük	Deney	15	9.2667	3.41147	28	0,330	0,094
	Kontrol	15	8.7333	5.25719			
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Ön Test Zorbalık	Deney	15	3.1333	2.03072	28	1,825	0,965
	Kontrol	15	1.8000	1.97122			
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Ön Test Hiperaktivite Dikkatsizlik	Deney	15	7.1333	2.64215	28	-,438	0,111
	Kontrol	15	7.6667	3.90360			
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Ön Test Toplam	Deney	15	23.6667	6.53197	28	0,678	0,349
	Kontrol	15	21.8000	8.43632			
Duygu Düzenleme Düzeyleri Ön Test	Deney	15	23.6667	6.53197	28	0,678	0,349
	Kontrol	15	21.8000	8.43632			

**p<0,05*

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri öz denetim düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ =7,13) ile kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri öz denetim düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ =7,60) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(28)}$ =-,364, p=0,01<0,05]. Öz denetim düzeyleri hariç, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların a) sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında; b) istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında; c) duygu düzenleme beceri düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	p
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Ön Test İçedönüklülük	Deney	15	16,73	251,00	94,00	0,438
	Kontrol	15	14,27	214,00		

Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış içedönüklülük düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$ =4,13) ile kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış içedönüklülük düzeyleri ön test ortalamaları ($\bar{X}$=2,00) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [U: 94,00; p>0,05].

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"*Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların, sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları son test puanları arasında; istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları son test puanları arasında; duygu düzenleme beceri düzeyleri son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?* " sorusuna ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-testi ve Mann-Whitney U testine ait bulgular aşağıda verilmektedir.

Tablo 8

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ile duygu düzenleme beceri son test puanları için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Sosyal Beceri Düzeyleri Son Test İşbirliği	Deney	15	16.3333	1.87718	28	5,183	0,735
	Kontrol	15	12.4000	2.26148			
Sosyal Beceri Düzeyleri Son Test Kendini İfade Etme	Deney	15	18.8667	1.64172	28	8,005	0,064
	Kontrol	15	11.4667	3.18179			
Sosyal Beceri Düzeyleri Son Test Empati	Deney	15	16.7333	1.22280	28	5,768	**0,03***
	Kontrol	15	11.5333	3.27036			
Sosyal Beceri Düzeyleri Son Test Öz Denetim	Deney	15	16.7333	2.65832	28	7,600	0,755
	Kontrol	15	8.6000	3.18030			
Sosyal Beceri Düzeyleri Son Test Toplam	Deney	15	125.0000	8.27216	28	9,914	0,169
	Kontrol	15	84.2000	13.62351			
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Son Test İçedönüklülük	Deney	15	2.0000	1.46385	28	-4,338	0,098
	Kontrol	15	5.0667	2.31352			
Duygu Düzenleme Düzeyleri Son Test	Deney	15	52.6000	2.89828	28	12,801	0,187
	Kontrol	15	35.2000	4.39480			

**p<0,05*

Deney grubunda yer alan çocukların Sosyal beceri empati düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$ =16,73) ile kontrol grubunda yer alan çocukların Sosyal beceri empati

düzeyleri son test ortalamaları ($\bar{X}$ =11,53) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(28)}$ =5,768; p=0,03<0,05].

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ile duygu düzenleme beceri son test puanları için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 9' da sunulmuştur:

Tablo 9

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ile duygu düzenleme beceri son test puanları için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	p
Sosyal Beceri Düzeyleri Son Test İletişim	Deney	15	21.83	327.50	17.500	**0,001***
	Kontrol	15	9.17	137.50		
Sosyal Beceri Düzeyleri Son Test Sorumluluk	Deney	15	21.50	322.50	22.500	**0,001***
	Kontrol	15	9.50	142.50		
Sosyal Beceri Düzeyleri Son Test Meşguliyet	Deney	15	22.77	341.50	3.500	**0,001***
	Kontrol	15	8.23	123.50		
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Son Test Dışadönüklülük	Deney	15	8.80	132.00	12.000	**0,001***
	Kontrol	15	22.20	333.00		
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Son Test Zorbalık	Deney	15	10.03	150.50	30.500	**0,001***
	Kontrol	15	20.97	314.50		
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Son Test Hiperaktivite-Dikkatsizlik	Deney	15	9.53	143.00	23.000	**0,001***
	Kontrol	15	21.47	322.00		
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Son Test Toplam	Deney	15	8.63	129.50	9.500	**0,001***
	Kontrol	15	22.37	335.50		

p<0,05

Tablo 9'da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri iletişim düzeyleri son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =21,83) ile kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri iletişim düzeyleri son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=9,17) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 17,50; p=0<0,05].

Çocukların sosyal beceri sorumluluk düzeyleri son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =21,50) ile kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri sorumluluk düzeyleri son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=9,50) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 22,50; p=0<0,05].

Çocukların sosyal beceri meşguliyet düzeyleri son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =22,77) ile kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri meşguliyet düzeyleri son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=8,23) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 3,50; p=0<0,05].

Çocukların istenmeyen davranış düzeyleri dışadönüklülük son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =8,80) ile kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri dışadönüklülük son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=22,20) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 12,00; p=0<0,05].

Çocukların istenmeyen davranış düzeyleri zorbalık son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =10,03) ile kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri zorbalık son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=20,97) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 30,50; p=0<0,05].

Çocukların istenmeyen davranış düzeyleri hiperaktivite-dikkatsizlik son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =9,53) ile kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri hiperaktivite dikkatsizlik son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=21,47) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 23,00; p=0<0,05].

Çocukların istenmeyen davranış düzeyleri toplam son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$ =8,63) ile kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri toplam son test sıra ortalamaları ($\bar{X}$=22,37) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [U: 9,50; p=0<0,05].

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"*Deney grubunda yer alan çocukların, sosyal beceri düzeyleri ön test ve son test puanları; istenmeyen davranış düzeyleri ön test ve son test puanları; duygu düzenleme beceri düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?"* sorusuna ilişkin yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçları tabloda yer almaktadır.

Tablo 10

Deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ile duygu düzenleme becerileri ön test ve son test puanları için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Sosyal Beceri Düzeyleri	Ön Test	15	10.8000	3.09839	14	-7.950	**<.001***
İşbirliği	Son Test	15	16.3333	1.87718			

Sosyal Beceri Düzeyleri Kendini İfade Etme	Ön Test	15	10.1333	3.24844	14	-11.233	**<.001***
	Son Test	15	18.8667	1.64172			
Sosyal Beceri Düzeyleri Empati	Ön Test	15	10.4000	3.18030	14	-8.943	**<.001***
	Son Test	15	16.7333	1.22280			
Sosyal Beceri Düzeyleri Meşguliyet	Ön Test	15	12.6667	3.17730	14	-10.094	**<.001***
	Son Test	15	19.7333	1.09978			
Sosyal Beceri Düzeyleri Öz Denetim	Ön Test	15	7.1333	4.50185	14	-12.316	**<.001***
	Son Test	15	16.7333	2.65832			
Sosyal Beceri Düzeyleri Toplam	Ön Test	15	77.0000	11.69249	14	-19.382	**<.001***
	Son Test	15	125.0000	8.27216			
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Son Test Hiperaktivite-Dikkatsizlik	Ön Test	15	7.1333	2.64215	14	10.148	**<.001***
	Son Test	15	2.0000	2.36039			
Duygu Düzenleme Düzeyleri	Ön Test	15	33.8000	6.20138	14	-14.005	**<.001***
	Son Test	15	52.6000	2.89828			

**p<0,05*

Tablo 10'da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların ön test sosyal beceri düzeyleri iş birliği ($\bar{X}$ =10,80) ile son test sosyal beceri iş birliği düzeyleri ($\bar{X}$ =16,33) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(28)}$ = -7.950; p=0,01<0,05].

Çocukların ön test sosyal beceri kendini ifade etme düzeyleri ($\bar{X}$ =10,13) ile son test sosyal beceri kendini ifade etme düzeyleri ($\bar{X}$ =18,87) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(28)}$ = -11.233; p=0,01<0,05].

Çocukların ön test sosyal beceri empati düzeyleri ($\bar{X}$ =10,40) ile son test sosyal beceri empati düzeyleri ($\bar{X}$ =16,73) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(28)}$ = -8.943; p=0,01<0,05].

Çocukların ön test sosyal beceri meşguliyet düzeyleri ($\bar{X}$ =12,66) ile son test sosyal beceri meşguliyet düzeyleri ($\bar{X}$ =19,73) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(28)}$ = -10.094; p=0,01<0,05].

Çocukların ön test sosyal beceri öz denetim düzeyleri ($\bar{X}$ =7,13) ile son test sosyal beceri öz denetim düzeyleri ($\bar{X}$ =16,73) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(28)}$ =-12.316; p=0,01<0,05].

Çocukların ön test sosyal beceri toplam düzeyleri ($\bar{X}$ =77,00) ile son test sosyal beceri toplam düzeyleri ($\bar{X}$ =125,00) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(28)}$ =-19.382; p=0,01<0,05].

Çocukların ön test duygu düzenleme düzeyleri ($\bar{X}$ =33,80) ile son test duygu düzenleme düzeyleri ($\bar{X}$ =52,60) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(28)}$ =-14.005; p=0,01<0,05].

Deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri iletişim alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11' de sunulmuştur:

Tablo11

Deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri iletişim alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Değerler	0	.00	.00	-3.430	**<.001***
Pozitif Değerler	15	8.00	120.00		
Eşit Değerler	0				
Toplam	15				

**p<0,05*

Analiz sonucuna göre katılımcıların ön test sosyal beceri iletişim düzeyleri ($\bar{X}$ =14,66) ile son test sosyal beceri iletişim düzeyleri ($\bar{X}$ =20,13) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3.430; p=0,001<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri sorumluluk alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 12' de sunulmuştur:

Tablo 12

Deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri sorumluluk alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Değerler	0	.00	.00		
Pozitif Değerler	15	8.00	120.00	-3.419	**<.001***
Eşit Değerler	0				
Toplam	15				

**p<0,05*

Tablo 12'de görüldüğü gibi yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların ön test sosyal beceri sorumluluk düzeyleri ($\bar{X}$ =11,20) ile son test sosyal beceri sorumluluk düzeyleri ($\bar{X}$

=16,46) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=3.419; p=0,001<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri dışadönüklülük alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri dışadönüklülük alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Değerler	15	8.00	120.00		
Pozitif Değerler	0	.00	.00	-3.417	**<.001***
Eşit Değerler	0				
Toplam	15				

**p<0,05*

Tablo 13'te görüldüğü gibi yapılan analiz sonucuna göre çocukların ön test istenmeyen davranış dışadönüklülük düzeyleri ($\bar{X}$ =9,27) ile son test istenmeyen davranış dışadönüklülük düzeyleri ($\bar{X}$ =2,00) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3.417; p=0,001<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri zorbalık alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14

Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri zorbalık alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Değerler	13	7.00	91.00		
Pozitif Değerler	0	.00	.00	-3.196	**.001***
Eşit Değerler	2				
Toplam	15				

**p<0,05*

Tablo 14'te görüldüğü gibi yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların ön test istenmeyen davranış zorbalık düzeyleri ($\bar{X}$ =3,13) ile son test istenmeyen davranış zorbalık düzeyleri ($\bar{X}$ =0,66) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3.196; p=0,001<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri içedönüklülük alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur:

Tablo 15

Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri içedönüklülük alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Değerler	9	5.94	53.50	-2.661	**.008***
Pozitif Değerler	1	1.50	1.50		
Eşit Değerler	5				
Toplam	15				

**p<0,05*

Tablo 15'te görüldüğü gibi yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların ön test istenmeyen davranış içedönüklülük düzeyleri ($\bar{X}$ =4,13) ile son test istenmeyen davranış içedönüklülük düzeyleri ($\bar{X}$ =2,00) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-2.661; p=0,001<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış toplam için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur:

Tablo 16

Deney grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri toplam için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Değerler	15	8.00	120.00	-3.423	**<.001***
Pozitif Değerler	0	.00	.00		
Eşit Değerler	0				
Toplam	15				

**p<0,05*

Tablo 16'da görüldüğü gibi Analiz sonucuna göre katılımcıların ön test istenmeyen davranış toplam düzeyleri ($\bar{X}$ =23,67) ile son test istenmeyen davranış toplam düzeyleri ($\bar{X}$ =6,67) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [Z=-3.423; p=0,001<0,05]. Anlamlı fark son test lehinedir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Kontrol grubunda yer alan çocukların, sosyal beceri düzeyleri ön test ve son test puanları; istenmeyen davranış düzeyleri ön test ve son test puanları; duygu düzenleme beceri

düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusu için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 17

Kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri ve istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ile duygu düzenleme becerileri ön test ve son test puanları için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçları

	Grup	N	X̄	SS	sd	t	p
Sosyal Beceri Düzeyleri İletişim	Ön Test	15	13.8000	1.93465	14	-.784	.446
	Son Test	15	14.6000	3.20268			
Sosyal Beceri Düzeyleri İşbirliği	Ön Test	15	11.0667	4.28397	14	-1.673	.116
	Son Test	15	12.4000	2.26148			
Sosyal Beceri Düzeyleri Kendini İfade Etme	Ön Test	15	10.9333	2.89005	14	-.536	.600
	Son Test	15	11.4667	3.18179			
Sosyal Beceri Düzeyleri Sorumluluk	Ön Test	15	11.9333	3.57505	14	-.465	.649
	Son Test	15	12.2000	3.05193			
Sosyal Beceri Düzeyleri Empati	Ön Test	15	10.5333	3.18179	14	-1.903	.078
	Son Test	15	11.5333	3.27036			
Sosyal Beceri Düzeyleri Meşguliyet	Ön Test	15	13.8000	3.56971	14	.433	.672
	Son Test	15	13.4000	2.38447			
Sosyal Beceri Düzeyleri Öz Denetim	Ön Test	15	7.6000	2.09762	14	-1.160	.265
	Son Test	15	8.6000	3.18030			
Sosyal Beceri Düzeyleri Toplam	Ön Test	15	79.6667	10.68822	14	-1.319	.208
	Son Test	15	84.2000	13.62351			
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Dışadönüklülük	Ön Test	15	8.7333	5.25719	14	-.646	.529
	Son Test	15	9.4667	4.79385			
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Zorbalık	Ön Test	15	1.8000	1.97122	14	-1.786	.096
	Son Test	15	2.8667	1.95911			
İstenmeyen Davranış Düzeyleri İçedönüklülük	Ön Test	15	3.6000	3.37639	14	-2.509	**.025***
	Son Test	15	5.0667	2.31352			
İstenmeyen Davranış Düzeyleri Toplam	Ön Test	15	21.8000	8.43632	14	-.997	.336
	Son Test	15	23.8667	7.51063			
Duygu Düzenleme Düzeyleri	Ön Test	15	34.5333	3.54293	14	-.589	.565
	Son Test	15	35.2000	1.93465			

**p<0,05*

Tablo 17'de görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan çocukların ön test sosyal beceri iletişim düzeyleri ($\bar{X}$ =13,80) ile son test sosyal beceri iletişim düzeyleri ($\bar{X}$ =14,60) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ = -.784; p>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test sosyal beceri düzeyleri iş birliği ($\bar{X}$ =11,07) ile son test sosyal beceri iş birliği düzeyleri ($\bar{X}$ =12,40) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ = -1.673; p>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test sosyal beceri kendini ifade etme düzeyleri ($\bar{X}$ =10,93) ile son test sosyal beceri kendini ifade etme düzeyleri ($\bar{X}$ =11,46) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ = -.536; p>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test sosyal beceri düzeyleri sorumluluk ($\bar{X}$ =11,93) ile son test sosyal beceri sorumluluk düzeyleri ($\bar{X}$ =12,20) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ =-.465; p>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test sosyal beceri empati düzeyleri ($\bar{X}$ =10,53) ile son test sosyal beceri empati düzeyleri ($\bar{X}$ =11,53) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ = -1.903; p>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test sosyal beceri meşguliyet düzeyleri ($\bar{X}$ =13,80) ile son test sosyal beceri meşguliyet düzeyleri ($\bar{X}$ =13,40) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ =.433; p>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test sosyal beceri öz denetim düzeyleri ($\bar{X}$ =7,60) ile son test sosyal beceri öz denetim düzeyleri ($\bar{X}$ =8,60) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ =-1.160; p>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test sosyal beceri toplam düzeyleri ($\bar{X}$ =79,66) ile son test sosyal beceri toplam düzeyleri ($\bar{X}$ =84,20) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ =-1.319; p>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test istenmeyen davranış dışadönüklülük düzeyleri ($\bar{X}$ =8,73) ile son test istenmeyen davranış dışadönüklülük düzeyleri ($\bar{X}$ =9,47) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ =-.646; p=>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test istenmeyen davranış zorbalık düzeyleri ($\bar{X}$ =1,80) ile son test istenmeyen davranış zorbalık düzeyleri ($\bar{X}$ =2,87) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ =-1.786; p>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test istenmeyen davranış içedönüklülük düzeyleri ($\bar{X}$ =3,60) ile son test istenmeyen davranış içedönüklülük düzeyleri ($\bar{X}$ =5,07) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(28)}$ =-2.509; p=0,02<0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test istenmeyen davranış toplam düzeyleri ($\bar{X}$ =21,80) ile son test istenmeyen davranış toplam düzeyleri ($\bar{X}$ =23,87) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ =-.997; p>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların ön test duygu düzenleme düzeyleri ($\bar{X}$ =34,53) ile son test duygu düzenleme düzeyleri ($\bar{X}$ =35,20) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(28)}$ =-.589; p=>0,05].

Kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri hiperaktivite-dikkatsizlik alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur:

Tablo 18

Kontrol grubunda yer alan çocukların istenmeyen davranış düzeyleri hiperaktivite-dikkatsizlik alt boyutu için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Değerler	7	9.14	64.00	-1.305	.192
Pozitif Değerler	6	4.50	27.00		
Eşit Değerler	2				
Toplam	15				

p<0,05

Tablo 18'de görüldüğü gibi analiz sonucuna göre çocukların ön test istenmeyen davranış hiperaktivite-dikkatsizlik düzeyleri ($\bar{X}$ =7,13) ile son test istenmeyen davranış hiperaktivite-dikkatsizlik düzeyleri ($\bar{X}$ =2,00) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [Z=-1.305; p=0,192<0,05].

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğretmen Görüşme Formu ile duygu koçluğu yaklaşımı uygulanmadan önce, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları sosyal beceri ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin bilgiler ve öz değerlendirmeleri alınmış ve okul öncesi eğitimde sosyal becerileri ve duygu düzenleme becerilerini, desteklemek için neler yaptıkları, hangi tür sınıf içi etkinlikleri kullandıkları ve bu etkinlikler ile ilgili öz değerlendirmelerine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu bölümde ön test bulguları sunulmuştur. Deney grubu öğretmeni için DÖ, kontrol grubu öğretmeni için KÖ kodu kullanılmıştır.

DÖ, okul öncesi eğitimde sosyal becerileri destelemek ile ilgili sınıf içi etkinliklerinde neler yaptığına ilişkin düşüncelerini *"Genellikle serbest zaman etkinlikleri bizim için oldukça işlevsel etkinlikler haline geliyor çünkü onlar yapılandırılmamış çocuğun kendisinin merkezde*

olduğu etkinlikler. Serbest oyun zamanında onların oyun kurmaları, gerektiği zamanda liderlik üstlenmeleri, oyuna giremeyen çocuk varsa bunu diğer çocuklara çaktırmadan onu sürece dâhil etmenin yoluna bakıyoruz. Etkinliklerle destekliyoruz tabii Sosyal becerileri daha çok serbest zamanda destekliyoruz ama sadece orada değil yapılandırılmış oyun saati etkinliklerimizde yer veriyoruz" şeklinde ifade etmiştir.

Kontrol grubu öğretmeni ise sosyal becerileri destelemek ile ilgili sınıf içi etkinliklerinde neler yaptığına ilişkin düşüncelerini *" Aslında çocuklar sınıfa geldiği ilk andan çıkana kadar bu etkinliklere yer vermiş oluyoruz. Ama en çok etkinlik zamanlarında planlanan etkinliklerle yer vermek mümkün oluyor tabi. Çocuklarla grup etkinlikleri yapmaya çalışıyorum, kendilerini anlatmalarına fırsat tanıyorum. Oyunlarda onlara görev veriyorum süreci kontrol etmeleri için"* şeklinde dile getirmiştir.

Hem deney hem kontrol grubu öğretmeninin sosyal becerileri destelemek ile ilgili sınıf içi etkinliklerinde çocukları aktif kıldıkları ve grup etkinliklerine yer verdikleri görülmektedir. Sosyal becerileri desteklemek konusunda her iki öğretmenin de benzer uygulamalarda bulunduğu görülmektedir.

DÖ, Sosyal beceri etkinliklerine yer verirken tercih ettiği uygulamalara ilişkin deney grubu öğretmeni görüşlerini "*Oyun etkinlikleri drama etkinlikleri. Problem çözme becerileri, rol oynama açık uçlu hikâyeler şeklinde yapıyorum"* diye ifade etmiştir.

KÖ, bu duruma ilişkin görüşlerini *"Drama etkinlikleri, Türkçe etkinlikleri, oyun etkinlikleri gibi etkinliklerde yer vermeye çalışıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Her iki öğretmeninde sosyal becerilere ilişkin uyguladığı etkinliklerde daha çok drama ve oyun etkinliklerinden yararlandıkları ve bu noktada benzer noktada oldukları görülmektedir.

DÖ, çocukların sınıf içinde birbirleri ile olan iletişimleri hakkındaki görüşlerini *"Mesela görev paylaşımı, görev dağılımı, rol oynama, drama gibi oyunlarda sosyal becerileri kullanıyoruz. Grup çalışmaları yapıyoruz, matematik becerilerimizde şu anda yürüttüğümüz bir matematik projesi var. Rakamları öğrendiler, grup çalışması yoluyla örneğin sevmeyen bir çocuğum kartı arkadaşına tuttu onun görevi kartı tutmaktı arkadaşı sayma çalışmasını yaptı"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ ise çocukların sınıf içinde birbirleri ile olan iletişimleri hakkındaki görüşlerini *"Çocukların birbirleri ile olan iletişimlerini destekliyorum. Sınıfta yalnız kalan dışlanmış olan bir çocuk varsa daha aktif bir öğrenciyi onunla ilgilenmesi için görevlendiriyorum bu*

sayede sorumluluk almasını da sağlıyorum. Genelde grup etkinlikleri yapmaya çalışıyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Her iki grupta da grup çalışmalarına yer verildiği, birbirleri ile iletişime geçmeleri için çocukların desteklendikleri anlaşılmaktadır.

DÖ bazı çocukların sosyal becerilerdeki eksikliğine ilişkin düşüncelerini ise "Çocukların *sürece dâhil olmaları, birbirleri ile yardımlaşmaları paylaşımlarda bulunmaları için biz daha çok destek oluyoruz aslında. Ama bu sürece hiç katılmayan çocuklar oluyor. Gruba hiç dâhil olamayan oyunlara katılamayan liderliği üstlenemeyen kendini ifade etme becerilerinde yetersiz kalan çocuklar da olabiliyor. Hele ki bizim 4-5 yaş grubunda konuşma ile ilgili, dil becerilerinde henüz sesin kazanımı ile sıkıntılar yaşayan çocuklarımız vardı. Kendini ifade edemediği için konuşmaktan çekiniyor ve geriye atıyor kendini, etkinliklere aktif katılmıyor, arkadaşları ile iletişim kurmuyor"* şeklinde değerlendirmiştir.

KÖ Bazı çocukların sosyal becerilerdeki eksikliğine ilişkin düşüncelerini ise *"Çocuklar özellikle oyuncaklarını paylaşma noktasında sıkıntı yaşıyorlar. Biri diğerinin oyuncağını izin istemeden alıp gidiyor. Bu durumda kriz ortaya çıkıyor. Bazen de serbest zamanda arkadaşları ile iletişimde olup oynayan çocuk etkinlik saatinde kenarda yalnız başına oturmak istiyor etkinliklere katılmak istemiyor ve bunu sürekli olarak yapıyor"* şeklinde ifade etmiştir.

Her iki öğretmende çocuklarda sosyal beceri eksikliğine ilişkin gözlemledikleri ile ilgili görüşlerde bulunmuştur.

DÖ Sosyal becerilerdeki eksikliği gidermek için yaptıklarını belirtilen düşünceleri ise "*Ben o durumda oynadığımız oyunlarla küçük desteklerde bulunarak, onun sesletimine kendini ifade etmesine açık uçlu oyunlar yoluyla destek olmaya çalışıyorum. Bazen onların kendi sorunlarını çözmelerini bekliyorum bazen de etkinliğe devam edebilmek için onların yerine sorunlarını çözümlediğim oluyor"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ sosyal becerilerdeki eksikliği gidermek için yaptıklarını belirtilen düşünceleri ise *"Etkinliklere katılmak istemeyen çocuklar için çekici hale getirmeye çalışıyorum. Ya da başka bir çocuk o an ki kızgınlığını sınıfta anlatmıyorsa dışarıda ayrı olarak görüşebileceğimizi söylüyorum. Onu anladığımı anlatmaya çalışıyorum. Ama ısrarla bu davranışa devam ettiği durumlarda bir şekilde kapatmak zorunda kalıyorum konuyu"* şeklinde ifade etmiştir.

Hem deney hem de kontrol grubu öğretmeninin sorunları çözmek için iletişim yolunu kullandığı, çözemediği durumlarda ise benzer davranışlarda bulundukları belirtilmiştir.

DÖ yaşanan istenmeyen durumları ya da davranışları nasıl çözdüğü ile ilgili fikirlerini *"Bazen çocukların yaşadığı bir sorunda etiketlemeye yol açmaması için genellikle ismen çok fazla kullanmıyoruz. Sınıfta kabul görmeyen bir çocuğu aslında onun ismini vermeden başka bir hikâyenin içerisinde problem çözdürme yoluyla; Sen olsaydın ne yapardın? Gibi sorularla çözdürmeye çalışıyoruz"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ yaşanan istenmeyen durumları ya da davranışları nasıl çözdüğü ile ilgili fikirlerini ise *"Bazen çocukla dışarıda konuşmayı teklif ediyorum. Mesela arkadaşına vurduysa neden yaptığını soruyorum. Bir daha aynı durum yaşanmasın diye onu anlamaya çalışıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmeninin istenmeyen durumları çözmek için etkinliklere başvurduğu çocuklarda empati duygusunu aktif etmeye çalıştığı görülürken, kontrol grubu öğretmeninin de etkinliksiz bir şekilde bunu uygulamaya çalıştığı bu noktada benzer oldukları görülmektedir.

DÖ sınıfta istenmeyen davranışları önlemek için kullandığı sosyal becerileri ise "Bazen *çocuklar çok hareketli olabiliyor ve etkinliğe bir türlü başlayamadığımız zamanlar oluyor. O durumlarda hareketli olan çocuklardan birisine şimdi sen öğretmen olur musun? Diyorum. Diğer çocuklarında kendimin de yaramaz bir çocuk olduğunu onun bizi oturtmaya çalışmasını ve şimdi derse başlatması gerektiğini söylüyorum ama kimse oturmuyor. Yani ona bir görev vererek karşı tarafa ayna oyunu şeklinde onların seviyesine inebilerek durumu anlatmaya çalışıyorum. Bazen ciddi şekilde kurallarımızı koyduğumuz yerlerde oluyor ama çocuk reddediyorsa da ne yapıyoruz ayna yoluyla oyun oynayarak sizi anlamasını biraz da empati becerilerini desteklemek gibi küçük çalışmalar yapıyoruz. Bizim yaş grubumuz küçük büyüdükçe daha iyi anlıyorlar"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ sınıfta istenmeyen davranışları önlemek için kullandığı sosyal becerileri ise *"Çocuklar çoğu zaman sınıfa enerjik olarak geliyor. İlk geldiklerinde sınıftaki serbestliğinde etkisiyle sürekli koşturmalar yaşanıyor. Bu koşturmalarda diğer sakin sakin oyun oynayan arkadaşların rahatsızlık verebiliyor ya da kendileri de birbirleri ile çarpışabiliyor. Bu durumda öncelikle istemeden de olsa birbirlerine zarar verebilme ihtimallerini anlatarak sakinliklerini sağlamaya çalışılıyorum. Sonra da diğer arkadaşlarını rahatsız ettiklerinde onların ne hissettiğini anlatmaya çalışıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Hem deney hem kontrol grubu öğretmeninin istenmeyen davranışlar yolunda yine empati becerisini kullanarak sorunu çözmek istedikleri görülmektedir.

DÖ sosyal beceriler ile ilgili uygulamaları konusunda öz değerlendirmelerini "*Kendimi çok yetersiz buluyorum. Bazen gerçekten onları anlayabiliyor muyum çok emin değilim. Onların hayal dünyasına yeteri kadar inebildiğimi düşünmüyorum, bir problem yaşıyor ama bu problemi neden yaşadığı ile ilgili yeteri kadar sorgulamadığımı düşünüyorum o probleme bazen sadece kendim çözüm üretiyorum belki onlara çok fazla çözüm üretme fırsatı sağlayamıyorum ya da bizim işimize mi geliyor birazcık daha süreci hızlı yönlendirmek istiyoruz çok vaktimiz yok ya hemen problemi uzatmadan hani hemen hadi şöyle yapalım böyle yapalım gibi biraz sanki sorunu çözen biziz. Biraz yetersiz görüyorum kendimi evet. Galiba merkezden kendimi çıkarmam gerekebilir ben daha az merkezde olabilirim"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ sosyal beceriler ile ilgili yaklaşımı konusunda öz değerlendirmesi ise "*Kendimi yeterli görmüyorum. Sınıfımda çok hareketli çok fazla çocuk var ve sınıf yönetimi konusunda da zorluklar yaşıyorum. Saldırgan davranışlar sergiledikleri zamanlarda oluyor ama neyi neden yaptıklarını çok fazla anlayamıyorum. Bunu irdeleyecek bir vaktim olmuyor. Genelde sorunu çözüp geçmek durumunda kalıyorum çünkü uymamız gereken bir günlük planımız oluyor oradaki etkinlikleri tamamlamak gerekiyor. Daha fazla zaman ayırmalıyım aslında bu konuda. Ama grup faaliyetleri noktasında birbirlerini tamamladıklarını düşünüyorum o konuda bir anlaşmazlık yaşanmıyor"* şeklinde ifade etmiştir.

Her iki öğretmenin de kendini sosyal beceriler noktasında yetersiz bulduğu, sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sorunları çözme aşamasında kendilerinin aktif olduğu, çocuklarla ortak çözüm yoluna gitme konusunda eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir.

DÖ okul öncesi eğitimde duygu düzenleme becerilerine yönelik çocukların bilgisine ilişkin görüşlerini *"Genelde küçük yaş grubu olarak duygularımızı çok uçlarda yaşarız. Sevincimiz çok sevinçtir üzüntülerimiz çok derin üzüntüdür. Genelde herhangi bir durumla ilgili onlara bir şey verdiğimizde o durumda ne hissedersiniz sorusuna gülerim ağlarım küserim üzülürüm gibi nettir duygularımız. Onun haricinde ara geçişleri çocuklar çok fazla bilmiyorlar"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ okul öncesi eğitimde duygu düzenleme becerilerine yönelik çocukların bilgisine ilişkin görüşlerini *"Çocuklar genel olarak mutlu olduklarını çok fazla dile getiriyor. Parka çıkacağımız zaman çok mutlu oluyorlar hatta gelip bana sarılıyorlar. Üzgün ya da kızgın olduklarında da bunu kötü şiddet yoluyla da olsa gösteriyorlar. Diğer duygularla ilgili çok fazla ifade de bulunmuyorlar"* şeklinde ifade etmiştir.

Her iki gruptaki çocukların da temel duyguları bildiği ancak diğer duygulara ilişkin ifadelerinin olmadığı anlaşılmaktadır.

DÖ, duygu çeşitliliğini sağlamak için yaptığı etkinlikleri ise *"Bunun için ne yapıyoruz onlarla çeşitli duygu çalışmaları daha çok somutlaştırarak etkinlik yapıyoruz aslında. Hani duyguları tanımalarına yönelik farklı duygu durumlarında ne hissettiklerini çeşitlendirilerek önce örnekleştirerek sonra da sesini kullanabilme jest ve mimiklerini kullanabilme noktasında çalışmalar yapıyoruz ki hani farklı durumlarda öğrenmeleri için. Üzülürüm ama hangi durumda üzülürüm ne kadar üzülürüm tartıp ölçüp biçmesi gerekiyor. Üzüntüm aynı mıdır istediğim bir oyuncağa sahip olamadığımda yaşadığım bir üzüntüyle gerçekten sevdiğim bir şeyi kaybetmenin üzüntüsü aynı üzüntü mü? Çocukların önce o aradaki farkı öğrenmesi gerekiyor. Endişe kavramını bilir mi çocuk? Bir doğum gününde yaşadığı heyecanla çok sevdiği birinin eve geldiğinde yaşadığı heyecan durumunun aynı olup olmadığı ilgili onlarda daha çok somutlaştırarak aktiviteler yapmaya çalışıyoruz. Çok basit bir lamba kelimesini çok şaşkın, üzgün, mutlu, kızgın söyleme gibi. Ses tonumuzdaki farklılık ile duygularımızın da farklılaşabileceği etkinlikler yapıyoruz. Tabi biraz daha eksiğiz bu konuda"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ duygu çeşitliliğini sağlamak için yaptığı etkinlikleri ise "*Özellikle Türkçe etkinliklerinde çocuklara farklı duygularla ilgili kitaplar okumaya çalışıyorum. Kitabı okuduktan sonra oradaki duygularla ilgili sohbet ediyoruz. Bazen bir çocuğun özel olarak gelip sorduğu bilmediği bir duygu olunca bunu önce ona sonra da tüm sınıfa açıklıyorum. Kızgın olduğumda ses tonumu değiştirebiliyorum bazen bilmiyorum bu iyi bir şey mi kötü bir şey mi ama. Bazen de drama etkinliğinde neler hissettiklerini soruyorum orada bilemeyecekleri bir duyguya yer vermeye çalışıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Duygu çeşitliliği sağlamak için her iki öğretmenin de farklı etkinlik türlerine başvurduğu görülmektedir.

DÖ duygu düzenleme ile ilgili etkinliklere yer verirken tercih ettiği uygulamaları ise *"Rol oynama drama hikâye yaparak yaşayarak öğrenme gibi daha çok somutlaştırarak uygulamalar yapıyorum. Bazen sanat etkinliğinde yaptığımız bir kuklayı drama etkinliğinde konuşturuyoruz. Ya da hikâye etkinliğinde yarım bırakılan bir cümleyi tamamlamak ya da hikâyenin sonunu getirmek hikâyeye başlık bulmak gibi daha çok sınıf içi aktivelerimizde bu süreci yönlendiriyoruz"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ duygu düzenleme ile ilgili etkinliklere yer verirken tercih ettiği uygulamaları ise *"Daha çok drama etkinliklerinde kullanıyorum. Karşıdaki kişinin yerine geçmesini onun*

duygularını anlamasını istiyorum. Bazen oyun etkinliğinden sonra kaybeden çocuklarla ilgili bir hikâye okuyorum çünkü kaybettiğinde aşırı tepki veren çocuklarım oluyor. Ya da arkadaşıyla oyuncağı bölüşemeyen ve bu durumu kavgaya dönüştüren çocuklarım oluyor. Orda ne yapması gerektiğini anlaması için bu şekilde bir uygulama süreci yönetiyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri ile ilgili en çok drama etkinliğine yer verildiği bunun yanında, oyun sanat etkinliklerini kullandıkları bu noktada benzer oldukları görülmektedir.

DÖ duygu düzenleme becerilerine yönelik uygulamalarını değerlendirdiğinde ise "*Çok eksik buluyorum. Üniversitede bazı şeyleri öğrenirken daha çok kitabi bilgiler olarak öğreniyoruz. Meslekte kaçıncı yılınız olursa olsun her gelen çocuk yeni bir dünya olarak geliyor. Yani ben bu işi tamamen biliyorum gibi hiçbir zaman yola çıkamıyorsunuz. Meslekte 17. Yılım emekli olacağım güne kadar bu işi çok iyi biliyorum diyemeyeceğim. Her yeni gelen çocuk bana yeni bir şey öğretiyor. Birinin tepki verdiği duruma diğeri o tepkiyi vermeyebiliyor. Ya da birinin çok kolay kabullendiği çözüm üretebildiği duruma diğeri o çözümü kabul etmeyebiliyor. Dolayısıyla kendi öz değerlendirmeme bakınca oldukça eksik hissediyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ duygu düzenleme becerilerine yönelik uygulamalarını değerlendirdiğinde ise "*Bu konuda da kendimi eksik görüyorum. Dediğim gibi etkinliklerden çok fazla vaktim olmadığı için çocukların duygularını da anlamaya vakit ayıramıyorum. Bazen sesimi yükselttiğim oluyor buna daha çok dikkat etmeliyim. Aslında genel olarak çocuklarla iletişimim güzel ilerliyor ama özellikle duygu düzenlemeye dair etkinliklerin sayısını arttırmalıyım diye düşünüyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri konusunda kendilerini eksik gördükleri, bu konuda daha fazla etkinlik yapmaları gerektiğini fark ettikleri bulunmuş ve bu noktada ortak oldukları görülmüştür

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerden elde edilen son görüşme bulgularına yer verilmiştir.

DÖ okul öncesi eğitimde sosyal becerileri destelemek ile ilgili sınıf içi etkinliklerinde neler yaptığına ilişkin düşüncelerini *"Çocuklara artık daha fazla imkân sunmaya çalışıyorum. Onlara görevler sunuyorum, iletişimlerini geliştirmek için daha fazla grup içi etkileşimin olacağı etkinlikler yapmaya çalışıyorum. Etkinlikler boyutunda daha fazla yer veriyorum*

artık. Hemen hemen her etkinliğin içerisinde bir beceri yerleştirmeye çalışıyorum öyle söyleyeyim" şeklinde açıklamıştır.

KÖ kontrol grubu öğretmeni sosyal becerileri destelemek ile ilgili sınıf içi etkinliklerinde neler yaptığına ilişkin düşüncelerini *"Sürekli olarak olmasa da yer vermeye çalışıyorum yine. Etkinliklerde hep yardımlaşma sorumluluk duygularını katmaya çalışıyorum. Bazen özellikle bana yardım etmelerini istiyorum. Ya da o an arkadaşlarına sataşan bir çocuk varsa onu bana yardım etmesi için görevlendiriyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmeninin sınıf içi etkinliklerde sosyal becerilere daha fazla yer verdiği görülürken kontrol grubu öğretmeninin ön görüşmede olduğu gibi bu etkinliklere ara sıra verdiği görülmektedir.

DÖ sosyal beceri etkinliklerine yer verirken tercih ettiği uygulamaları ise *"Dramayı ve Türkçe etkinliklerini çok daha sık kullanmaya başladım. Özellikle oyunu her aşamaya dâhil etmeye çalışıyorum çünkü en güzel oyunla öğreniyor çocuklar. Role girme, pandomim gibi klasik etkinliklerimizin yanında matematik etkinliğinde bile mesela önce yapılacak etkinlikle ilgili bir hikâye oluşturup oradan da bir beceriyi yakalamaya çalışıyorum"* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

KÖ sosyal beceri etkinliklerine yer verirken tercih ettiği uygulamaları ise *"Dramalar olsun oyun etkinlikleri olsun sürece dâhil etmeye çalışıyorum. Türkçe etkinliklerinde de vermeye çalışıyorum bazen ama daha çok drama ile"* şeklinde ifade etmiştir.

İki öğretmenin de en çok drama etkinliğini işe koştuğu görülürken aynı zamanda Türkçe etkinlikleri gibi diğer etkinliklerden de yararlandıkları görülmektedir.

DÖ çocukların sınıf içinde birbirleri ile olan iletişimleri hakkındaki görüşlerini *"Ben yaklaşımı uygulamaya başladığımdan beri gerçekten onlara çok büyük değişimler görüyorum. Zaten ılımlı ve olumlu bir sınıf ortamım vardı ama ben onlara doğru rol model oldukça onlarında birbirlerine olan bağlılığı ve sevgisi arttı. Bir olay olduğunda hemen karşısındakinin nasıl hissettiğini düşünüyorlar artık. Ya da o an biri fark etmediyse diğeri hemen ama bak öyle yapma arkadaşımız üzülür/kızar diye hemen destekliyor"* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

KÖ çocukların sınıf içinde birbirleri ile olan iletişimleri hakkındaki görüşlerini *"Herkes birbirine yardım etmeye çalışıyor sınıfta. Aslında güzel de oluyor ama ilk oyun saatinde çok fazla karışıklık yaşanıyor. Başkasının oyuncağını alıp gitmeler çok oluyor. Biri*

diğerine yardım etmeye çalışıyor ama yanlış davranış için oluyor bu genelde" şeklinde açıklamıştır.

Deney grubu öğretmeni çocukların artık olaylara ve arkadaşlarına daha empatik yaklaştığını, sınıfta daha olumlu bir ortam olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin bu değerlendirmesi çocukların sosyal beceri ölçeğinde yer alan alt boyutlarla uyum göstermektedir. Kontrol grubu öğretmenin ise bu konuda sorunlar yaşadığı görülmektedir.

DÖ bazı çocukların sosyal becerilerdeki eksikliğine ilişkin düşüncelerini ise *"Özellikle bu yaklaşımı uygulamaya başladığımdan beri sınıfıma sihirli bir değnek ile dokunmuş gibiyim. Uyum problemi olan ve sınıfta hiç söz dinlemeyen bir çocuğum vardı. Ben onu anlayacak şekilde yaklaştıkça ona onun duygularını tanıttıkça o kadar güzel değişimler yaşadık ki. Yine kendini rahat ifade edemeyen bir çocuğum vardı ona da bu şekilde duygu dostu yaklaştıkça tüm ipler çözüldü resmen. Çok daha uyumlu çok daha aktif bir öğrenci oldu. Şu an neredeyse sınıfımda sorun yaşadığım bir öğrencim yok"* şeklinde dile getirmiştir.

KÖ bazı çocukların sosyal becerilerdeki eksikliğine ilişkin düşüncelerini ise *"Dönem dönem bazı olumsuz davranışlar artış gösteriyor. Özellikle olumsuz şeyleri çocuklar birbirlerinden hemen öğreniyorlar ve taklit ediyorlar. Saldırgan davranışlar sergileyen bir öğrencim var ne yaptıysam yapayım bu sorunu düzeltemedim. Tüm yöntemleri denedim ama sonuç alamıyorum. Bazı durumlarda tıkanıp kalıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmeni sınıfında sosyal beceri eksikliğine ilişkin artık bir durum görmediğini, daha önceden var olan problemlerin de çözüldüğünü belirtirken kontrol grubu öğretmeninin sorunlar yaşamaya devam ettiği görülmektedir.

DÖ sosyal becerilerdeki eksikliği gidermek için yaptıklarını belirtilen düşünceleri ise *"Bu yaklaşımla birlikte çocukları gerçekten daha öncesinde anlamadığımın farkına vardım. Ben sadece onları anladığımı sanıyormuşum. Ama empatik değil de sempatik yaklaşan taraftaymışım hep. Artık onları daha iyi anlıyorum duygularını tanıyorum, farkına varıyorum ve onlarında tanımasına isimlendirmelerine fırsat tanıyorum. Bu aşamayı başarıyla gerçekleştirince zaten sorunun büyük bir kısmı çözülmüş oluyor. Önceden yaptığım gibi sorunu çözen tarafta olmuyorum artık. Ortak bir çözüm yolu bulmaya çalışıyorum mutlaka. Ve bu süreci yani duygu koçluğunu kullandığımda gerçekten çözemediğim bir durum olmuyor"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ sosyal becerilerdeki eksikliği gidermek için yaptıklarını belirtilen düşünceleri ise *"Onlarla empati kurmaya çalışıyorum. Eksikliğimiz genelde onların yeterli iletişim kurmamasından ya da kendilerini arkadaşlarına ifade edememelerinden kaynaklanıyor.*

Bazen çözemediğim durumlar oluyor ama o an çokta fazla vakit ayıramıyorum aslında daha çok vakit ayırmalıyım üstüne düşmeliyim" şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmeni duygu koçluğu yaklaşımını kullanmaya başladığından beri çocuklarla olan iletişiminin daha olumlu olduğunu, sorunları çözebildiğini ifade ederken kontrol grubu öğretmeni de çocukları anlamaya çalıştığını empati kurarak sorunları çözmeye çalıştığını ancak çözemediğinde konu çözümüne kavuşmadan eğitime devam ettiğini görülmektedir.

DÖ yaşanan istenmeyen durumları ya da davranışları nasıl çözdüğü ile ilgili fikirlerini *"İlk başlarda adımları tam uygulayamadığım zamanlar oluyordu. Ama zamanla alıştım yapmam gerekenlere. Artık bir sorun yaşandığında ben ve çocuklarım arasında ya da çocukların kendi arasında, hemen iki tarafı da sakinleştirmeye çalışıp ne hissettiklerini anlamaya onlara da ifade ettirmeye çalışıyorum. Bunu yapınca çocuklar da birbirini anlıyorlar ve normalde belki de aralarında uzunca sürecek olan bir tartışma 2 dakika gibi kısa bir sürede sona ermiş oluyor"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ yaşanan istenmeyen durumları ya da davranışları nasıl çözdüğü ile ilgili fikirlerini ise *"Genelde konuşarak çözmeye çalışıyorum. O an konuşmaz istemezse zorlamıyorum ama isterse dışarı çıkıp konuşabileceğimizi teklif ediyorum. Neden öyle yaptığını sorup neden yapmaması gerektiğini anlatıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmeni duygu koçluğu yaklaşımını ilk başlarda etkin kullanamasa da zamanla aktif bir şekilde kullanmaya başladığını ve bu sayede sorunların çok kısa sürede çözüldüğünü belirtirken kontrol grubu öğretmeninin ön görüşmede olduğu gibi benzer davranışlar sergileyerek çözüme ulaşmaya çalıştığı görülmektedir.

DÖ Sınıfta istenmeyen davranışları önlemek için kullandığı sosyal becerileri ise *"Duygu koçluğunu kullanıyorum. Bu konuda önceden de çok yanlış şeyler yapmıyormuşum aslında. Çocukların benimle empati kuracakları bir ortam yaratmaya çalışıyordum. Hala öyle yapıyorum. Genelde serbest zamandan etkinlik saatine geçerken zorlanıyorduk. Artık onu da çözdük çünkü çocuklar benim yerime kendileri geçiyor ve arkadaşlarını oturtmaya çalışıyorlar, ne kadar zor olduğunun artık hepsi farkında olduğu için pek fazla sorun da yaşanmıyor. Onun haricinde pek bir sorunumuz kalmadı dediğim gibi olanları da duygu dostu yaklaşarak çözümleyebiliyorum"* şeklinde ifade etmişlerdir.

KÖ Sınıfta istenmeyen davranışları önlemek için kullandığı sosyal becerileri ise *"Onlara empati kurdurmaya çalışıyorum. Etkinlik saatine geçemiyoruz bazen oyuncakları toplamıyorlar. Bazen de bahçeden geri dönmüyorlar. Yapacağımız etkinlikler için onları*

heveslendirmeye çalışıyorum. Katılırlarsa neler elde edebileceklerinden bahsediyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmeni istenmeyen davranışları önlemek için artık duygu koçluğu yaklaşımına başvurduğunu ve bu şekilde çözdüğünü belirtirken kontrol grubu öğretmeni yine empati yoluyla bu sorunları gidermeye çalıştığını belirtmiştir.

DÖ Sosyal beceriler ile ilgili uygulamaları konusunda öz değerlendirmelerini *"Öğretmenliğime dair kendimi artık daha öz güvenli hissediyorum. Çocukları anlayabildiğim ve onlarında kendilerini anlamasını sağladığım için çok mutluyum. Çocuklar birbirleriyle çok güzel iletişim kuruyorlar empati kuruyorlar. Artık çözüm kısmında onlara sadece rehberlik ediyorum. Önceden etkinliği yetiştirmenin daha önemli olduğunu düşünerek sorunu bir an önce kapatmak istiyordum bu yüzden çocukların kabul edeceği bir çözüm yoluyla konuyu kapatıyordum. Aslında doğru olan yolla sorunu çözüme kavuşturmak için çoğu zaman en fazla 5 dakika yeterliymiş. Bu yüzden artık çocukların duygularını göz ardı etmeden onlara yaklaşabiliyorum. Bu sayede onlarında artık daha iyi iletişim kurduklarını gözlemliyorum. Birbirlerine karşı daha anlayışlılar. Kendi düzenlemelerini kendileri yapabiliyorlar artık onları farklı etkinlikler için yönlendirmeme gerek kalmıyor. Bunları düşününce sınıf ortamımı çok güzel bir şekilde değiştirdiğini bir kez daha anladım"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ Sosyal beceriler ile ilgili yaklaşımı konusunda öz değerlendirmesi ise *"Neredeyse dönem sonuna gelmiş olmamıza rağmen benim sınıf içinde çözüme kavuşturamadığım sorunlar devam ediyor. Mesela çok hareketli olup sınıfta sürekli koşturan arkadaşlarını rahatsız eden bir çocuğu hala sakinleşmesi ve yerine oturması için ikna edemiyorum. Kendimi kötü hissediyorum diyemem ama yetersiz olduğumu düşünüyorum sürekli olarak"* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmeni sosyal becerilere ilişkin yaklaşımı konusunda kendisini artık daha yetkin hissettiğini, sınıfta sorunlu durumlar yaşanmadığı yaşansa da kısa sürede çözüldüğü için kendisini mutlu hissettiğini, sınıf ortamının olumlu anlamda değiştiğini belirtirken, kontrol grubu öğretmenin yaşadığı sorunların hala devam ettiği görülmektedir.

DÖ Okul öncesi eğitimde duygu düzenleme becerilerine yönelik çocukların bilgisine ilişkin görüşlerini *"Çocuklar duyguların birazını biliyor olmalarına rağmen birçoğunu da bilmiyorlardı. Aslında çocukların bilmediğini düşündüğüm duygular deneyim eksikliğinden kaynaklanıyormuş. Daha doğrusu çocuk o duyguyu yaşasa bile kimse tanımlamasını yapmadığı için ne olduğunu bilemiyormuş. Daha çok temel duygularla ilgili etkinlikler yapıyordum. Benim duygularla ilgili etkinliklere ağırlık vermemle birlikte onlarında duygu*

bilgileri arttı. Artık sadece mutlu üzgün duygusunu değil şaşkın olmaktan hayret etmeye endişe duymaktan hayal kırıklığına kadar birçok duyguyu tanıyorlar" şeklinde ifade etmiştir.

KÖ Okul öncesi eğitimde duygu düzenleme becerilerine yönelik çocukların bilgisine ilişkin görüşlerini *"Çocuklar birbirleri ile konuşurken duygularını ifade ettiklerini gözlemliyorum. Mutlu, üzgün, kızgın olduklarını birbirileri ile paylaşabiliyorlar. Yani temel duyguları çocukların bildiğini düşünüyorum aslında"* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmeni duygu düzenleme becerilerine ilişkin çocukların bilgilerinin arttığını, artık duyguların birçoğunu ifade edebildiklerini belirtirken kontrol grubu öğretmeni çocukların temel duygularını bildiğini ve kendilerini bunlarla ifade ettiklerini belirtmiştir.

DÖ Duygu çeşitliliğini sağlamak için yaptığı etkinlikleri ise *"Önceden daha çok temel duygularla ilgili etkinlikler yapıyordum. Ancak tüm duyguların önemli olduğunu öğrendikten sonra sınıfta sürekli farklı duygularla ilgili etkinlikler yapmaya çalıştım. Bu bazen sanat etkinliğinde kuklalar yapmakla, bazen drama etkinliğinde kıskanç bir insanı canlandırmakla, bazen de fen etkinliğinde gözlemlediğimiz kaplumbağanın yalnız kalırsa neler hissedeceğini konuşmakla oldu. Bahçeye çıktığımızda gördüğümüz bir böcekle ilgili konuşurken bile ailesi nerededir burada yalnızsa ve çaresiz kalmışsa neler hisseder gibi sorular yönelterek çocukların duygu bilgilerini hep arttırmaya çalıştım"* şeklinde ifade etmiştir.

KÖ Duygu düzenleme ile ilgili etkinliklere yer verirken tercih ettiği uygulamaları ise *"Yine sosyal becerilerde olduğu gibi en çok drama etkinliklerinde oyun etkinliklerinde kullanıyorum. Hikâyelerdeki kişilerin yerlerine kendilerini koymalarını istiyorum. Ne hissettiklerini anlamalarını. Ya da bazen benim ne hissettiğimi anlamalarını istiyorum rol oynama çalışmaları yaptırıyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

Her iki öğretmenin de etkinlikler noktasında benzer uygulamalarda bulundukları belirlenmiştir.

DÖ Duygu düzenleme becerilerine yönelik uygulamalarını değerlendirdiğinde ise *"Aslında ilk görüşmemizde duygu düzenleme becerilerine ait benimde çok bir bilgim yoktu. Duyguların önemini biliyordum ama bu becerinin önemini bilmiyordum. Çocukların duyguları öğrenmesi kadar onları yönetebilmesi de çok önemliymiş hatta bu daha da önemli bir kavrammış. Yaptığımız etkinliklerde ne hisseder ne hissetti sorusundan sonra hep ne yapmalı kısmını da konuştuk. Çocukların ailelerinden öğrendikleri bazı yanlış yerleşmiş olan düşünceler vardı. Bunları değiştirebildiğimi düşünüyorum. Artık onlarda kızgın olduklarında saldırgan davranışlar yerine daha çok konuşarak anlaşmaya çalışıyorlar. Sürekli birbirlerine*

ne hissettiklerini soruyorlar. Onlarında uygun tepkiler geliştirdiğini görüyorum artık" şeklinde ifade etmiştir.

KÖ Duygu düzenleme becerilerine yönelik uygulamalarını değerlendirdiğinde ise *"Aslında sizinle olan görüşmemizden sonra çok fazla yer vermediğim gerçeğiyle yüzleşince bu beceri için daha fazla zaman ayırmaya karar verdim. Sesimi yükseltmek yerine artık onları daha fazla anlamaya çalışıyorum bende. Bu şekilde davranınca daha güzel bir ilişki kurabildim çocuklarla. Ama yine de çözümleyemediğim durumlar devam ettiği için yeterli hissettiğimi söyleyemem hatta yetersizim yani evet"* şeklinde ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmeninin duygu düzenleme becerilerine ait görüşlerinde ön görüşmeye göre farklılık olduğu, artık çocuklara sadece ne hissedildiğini değil ne yapılması gerektiği konusunda da fırsatlar sunduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğretmenin ise kendisini hala yetersiz gördüğü ve yeterince zaman ayırmadığını düşündüğü görülmektedir.

Eklenmek istenen görüşleri sorulduğunda deney grubu öğretmeni duygu koçluğu yaklaşımına yönelik olarak görüşlerini *"Bu yaklaşım bana ve öğrencilerime çok şey katmamı sağladı, insan ilişkilerine farklı bir tarz ve boyut kazandırdığını düşünüyorum. Hem çocukların hem de benim daha iyi hissetmek için böyle bir yaklaşıma ihtiyacı varmış. Ben çoğu zaman kendi duygularımı da ihmal ediyormuşum. Şimdi kendim de nasıl hissettiğimi anlamaya çalışıp kendi kendimi sakinleştiriyorum. Duygu koçluğu yaklaşımın tüm okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasının gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu yaklaşım sayesinde çocuklar, kendisini daha iyi ifade edebilen, duygularını yönetebildiği için sosyal bireyler olarak yetişebilir. Benim için çok büyük bir fırsat oldu çok teşekkür ediyorum"* şeklinde ifade etmiştir.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu ana başlık altında, deney ve kontrol gruplarının ön test-son test ölçümlerine uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara göre araştırmada cevabı aranan alt problemler tartışılmış ve elde edilen bulgulara ilişkinde yorumlar sunulmuştur.

5.1.1. Nicel Boyuta İlişikin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde yalnızca deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri öz denetim düzeyleri ön test ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri öz denetim düzeyleri ön test ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sosyal beceri düzeyleri ön test öz denetim düzeyleri hariç, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların a) sosyal beceri düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında; b) istenmeyen davranış düzeyleri ve alt boyutları ön test puanları arasında; c) duygu düzenleme beceri düzeyleri ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Deney ve kontrol grupları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları, grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Buna göre deney ve kontrol grubuna dâhil edilen çocukların uygulama öncesi "Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği"nden aldıkları puanlar açısından birbirine denk oldukları ve grupların benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan ön gözlemler ve ön görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve davranışlarının da benzer olduğu, uygulamalar konusunda farklılaşmadıkları benzer uygulamalarda bulundukları görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmayışı, çalışma grupları belirlenirken deney ve kontrol grubu sınıflarının aynı kurumda bulunması, çalışma grubunda yer alan çocukların aynı yaş grubuna ait olması, ailelerin yaş ortalamaları ve öğrenim düzeyleri açısından benzer özelliklere sahip olmaları gibi ölçütlerin dikkate alınmış olması ile açıklanabilir.

Ön test sonuçlarında anlamlı bir farklılık göstermeyen deney ve kontrol grubunun tüm son test toplamları ve alt boyutların son test toplam puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, öğretmenin almış olduğu duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik Eğitimi" uygulamasının, sosyal becerileri ve duygu

düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmakla beraber istenmeyen davranışları azaltmada da olumlu etkisinin olduğu anlaşılmakta ve eğitim programının bu beceriler üzerinde anlamlı ölçüde etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenin almış olduğu duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitimi ile öğretmenin kendi duygularının farkına varması ve bu duygularına ilişkin doğru tepkiler geliştirerek çocuklara rol model olması aynı zamanda çocukların yaşadığı farklı duyguların altında yatan sebepleri ve bunlarla nasıl başa çıkabileceklerini anlamalarına yardımcı olan bir iletişim ağı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik hazırlanan eğitim; öğretmenin çocuğun duygusunu anlaması ve farkında varması, doğru yaklaşımı bilerek bunu fırsata çevirmesi, duygudaşlık kurarak ve çocuğun yaşadığı duyguyu kabul ederek çocuğun da kendi duygusunu anlamlandırmasına rehberlik etmesi son olarak da mevcut sorunun çözülmesi için rehber olacağı bir modelde hazırlanmıştır. Araştırma bulgularına göre benimsenen bu yaklaşımın uygulanmasının çocukların sosyal becerilerini, duygu düzenleme becerilerini arttırmasına ve istenmeyen davranışlarının azaltılmasına olumlu yönde belirgin bir şekilde desteklediği görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen nitel bulgulara bakıldığında da nicel bulgularla paralel olarak eğitimin ve yaklaşımın uygulanmasının hedeflediği davranışlara ulaştığı görülmektedir. Deney grubu öğretmeni görüşleri eğitimin gerektirdiği davranışları gerçekleştirdiği ve bu davranışlar doğrultusunda çocukların sosyal beceri ve duygu düzenleme becerilerine destek olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmanın nitel ve nicel bulguları birbirini destekler niteliktedir.

İlgili alan yazında bulunmakta olan birçok deneysel çalışmada okul öncesi dönem çocukları ile uygulanan duygu koçluğu yaklaşımının çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği, bu yaklaşım sayesinde çocukların olumlu çıktılar edindiklerini ortaya koymaktadır (Rose ve diğerleri, 2015). Gus ve diğerleri (2017)'nin yaptıkları çalışmada da sınıflarında duygu koçluğu yöntemini uygulayan öğretmenlerin, çocukların duygularını daha fazla anladıklarını belirtmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin bu iletişim yaklaşımıyla sınıflarında daha empatik bir ortam oluşturmayı sağlamakta ve olumlu ilişkileri arttırmaktadır. Bu konuda yapılan bu çalışma araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Benzer olarak 4 ve 5 yaşlarında bulunan okul öncesi dönemdeki çocukların ailelerine yönelik altı oturumluk bir ebeveynlik programının pilot uygulamasını hazırlayan Havighurst ve diğerleri (2004) bu programın içeriğini çocuğa model olma, çocuğun duygularına tepki verme ve koçluk etme gibi çocuğun duygusal gelişimiyle ilgili konulardan oluşturmaktadır.

Program tamamlandığında ebeveynler çocuklarının duygularını ifade etmeleri konusunda daha cesaretlendirici olduklarını, çocuklarıyla etkileşimlerinde duygu odaklı yaklaşımları kullandıklarını, çocuklarının duygularını ifade etmelerine karşı daha az eleştirel ve küçümseyici tutum benimsediklerini bildirmişlerdir. Aynı zamanda çocuklarının duygusal olumsuzluklarında ve istenmeyen davranışlarında azalma olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularında öğretmenin duygulara artık daha fazla önem verdiğini ifade etmesi, bununla birlikte iletişimde artık daha fazla duygu odaklı yaklaştığına yönelik bilgiler elde edilmiştir. Sağlıklı öğretmen-çocuk ilişkisinin kurulması için öğretmenlerin çocukların duygularını fark etmeleri, olumlu ve olumsuz tüm duyguları kabul etmeleri duygu düzenleme açısından rehber olabilmeleri ile ilişkilidir. Ramsden ve Hubbard (2002) yaptıkları çalışmada ebeveynleri tarafından olumlu/olumsuz tüm duyguları kabul edilen çocukların saldırgan davranışlarında azalmalar yaşandığı ve bu sayede olumlu bağlılığın oluşarak çocuk-ebeveyn arasında daha sağlıklı ilişkiler kurulabildiği ve sosyal gelişimlerinin olumlu yönde desteklendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç doğrultusunda duygu temelli kurulacak olan iletişimin aile boyutunda yarar sağladığı gibi okul ortamında öğretmen-çocuk iletişiminde kullanılan duygu koçluğu yaklaşımı sayesinde tüm duyguları kabul gören çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde de etkili olduğu söylenebilir.

Liman (2017) öz düzenleme beceri eğitim programının altı yaş grubu çocuklarına öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın bulgularına göre öz düzenleme eğitim programı ile çocukların öz düzenleme becerileri, sosyal duygusal davranışları ve sosyal becerilerinde artış görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Rose ve diğerleri (2015) de çocuklarda öz düzenleme becerisi ile ilgili benzer bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularına göre duygu koçluğu yaklaşımı ile duygu düzenleme arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Silkenbeumer ve diğerleri (2018), yaptıkları çalışmada da duygu koçluğunun duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Duygu düzenleme ile ilgili yurt içinde yapılan benzer bir deneysel çalışmaya rastlanmıştır. Topal (2021)'ın çalışması olan bu araştırmada ilkokul çocukları ve annelerine uygulanan duygu düzenleme psikoeğitim programlarının çocukların duygu düzenleme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre psikoeğitim programının çocukların duygu düzenleme becerilerini arttırdığı görülmüştür. Farklı gruplar ile gerçekleştirilen eğitimlerin temelinde çocuğun davranışlarını olumlu yönde etkilemek olduğu düşünüldüğünde ilgili çalışmanın bulguları ile bu araştırmanın bulgularının öörtüştüğü

söylenebilir. Alan yazındaki ilgili çalışmaların çoğunluğunda duygu koçluğu yaklaşımının öğretmenin ya da ailenin alması ve uygulaması sonucunda çocukların sosyal becerileri ve duygu düzenleme becerilerinde olumlu yönde artış sağladığı görülmüştür (Ellis ve Alisic, 2013; Gilbert ve diğerleri, 2014; Gus ve diğerleri, 2017; Havighurts ve diğerleri, 2010; Oh, 2016; Parker ve diğerleri, 2016; Rose ve diğerleri, 2015; Loop ve Roskam, 2016; Qui ve Shum, 2022; Wandansari, 2020).

Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan çocukların ön test ve son test bulguları incelendiğinde sosyal beceriler ve duygu düzenleme becerileri düzeylerinde son test verileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda bulgular incelendiğinde bu yaklaşımın uygulanmasının çocukların istenmeyen davranış düzeylerinin azaltılmasında da etkili olduğu söylenebilir.

Eğitimin deney grubunda yer alan çocukların Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeğine ait tüm alt boyutları ve Duygu Düzenleme Ölçeği son test toplam puanlarına olan etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen nicel bulgulara ilişkin olarak; sosyal beceri puanlandırılmasında ve duygu düzenleme becerileri puanlandırılmasında ön test ve son test sonuçları incelendiğinde aralarında anlamlı fark oluşturması bu yaklaşımın kullanılabilirliğini desteklemektedir. Duygu koçluğu yaklaşımını kullanan öğretmenler doğru ve uygun uygulamalar ile çocukların iletişim, iş birliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, katılım ve öz denetim becerilerinin arttırılmasına ve istenmeyen davranışların da azaltılmasına destek olabilmektedir.

Elde edilen bu sonuç alan yazında konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Göktaş (2015) 4-5 yaş çocuklarına verilen Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitim Programlarının çocukların sosyal becerileri ve anne-çocuk üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında eğitim programının çocukların sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Ön test – son test izleme testi ve kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılan çalışmada, deney Grubu1'de 34 çocuk, 34 anne, 34 baba; Deney Grubu2'de 32 çocuk; Deney Grubu3'de 30 çocuk, 30 anne, 30 baba; Kontrol grubunda 32 çocuk, 32 anne, 32 baba yer almaktadır. Program "Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri, Dinleme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri ve Görevleri Tamamlama Becerileri"ni geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. 8 haftalık uygulanan program sonrasında geliştirilmesi hedeflenen tüm becerilerde deney grubu lehine anlamlı fark

olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Dereli (2008), öntest/ sontest kontrol gruplu model kullanıldığı araştırmasında sosyal beceri eğitiminin sosyal problem çözme becerisi ve duyguları anlama becerisine olan etkisini araştırmıştır. Deneme 1, deneme 2, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarından oluşan çalışma grubu tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle yansız olarak belirlenmiş ve 34'ü kız, 47'si erkek toplam 81 çocuktan oluşmaktadır. Geliştirilen sosyal beceri eğitim programı 22 oturumdan oluşmakta ve her bir oturum bir buçuk iki saat sürmüştür. 6 yaş çocukları üzerindeki etkilerini incelenen program sonucunda; sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Göktaş, 2015; Kuru, 2020; Erten-Sarıkaya, 2021; Bağcı Çetin, 2021) farklı eğitimler yoluyla desteklenmiş sosyal beceri ve duygu düzenleme becerileri eğitim programlarının çocukların sosyal becerilerini ve duygu düzenleme becerilerini gelişimlerini desteklediği görülmektedir. Bu veriler; duygu koçluğu yaklaşımı ile desteklenmiş okul öncesi eğitim programının, sosyal becerileri ve duygu düzenleme becerilerini desteklediğine ilişkin bulgular ile paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında kontrol grubunda yer alan çocukların bulguları incelendiğinde ön test ve son test toplam puan ortalamaları ve alt boyutları puan ortalamaları arasında Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğine ait olan içedönüklük alt boyutu hariç istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu sonuç herhangi bir ek destek program uygulanmayan ve yalnızca MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı na yönelik uygulama yapılan kontrol grubundaki çocukların deney grubunun aksine sosyal becerileri düzeylerinde ve duygu düzenleme beceri düzeylerinde anlamlı bir artışın olmadığını, istenmeyen davranış düzeyinde de anlamlı bir azalışın olmadığını ortaya koymaktadır. Buna göre duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitiminin gerekliliği ve etkisi hakkında olumlu yönde yorum yapmak mümkündür.

Kontrol grubunda yer alan çocukların içe dönüklük son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olmasının sebebi "MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı"'nda sosyal-duygusal gelişime ait kazanım ve göstergelerin yer alması ve kontrol grubunda bulunan öğretmenin de bu kazanımlar ile ilgili etkinlikler planlamış olmasından kaynaklanabilir. Ancak buna rağmen kontrol grubu çocukların ön ve son testleri arasında oluşan puan artışının istatiksel anlamda bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun tüm gelişim alanlarında sürekli bir gelişim yaşadığı göz önüne alındığında (Oktay, 2000) bu artışın normal olduğu düşünülmektedir. Bu durum değerlendirildiğinde

resmi programı uygulamakta olan öğretmenlerin, yapacakları etkinliklerle ilgili ön hazırlık yapmaları ve zengin uyarıcı materyal sunmaları çocuğun yüksek yararına fayda sağlayacaktır. Aynı zamanda çocukla iletişimde duygu koçluğu yaklaşımının kullanılması, çocuğun öğrenme sürecinde aktif olduğu, duygularını ifade edebildiği ve hissettiği duyguları nasıl yönetebileceği konusunda öğretmenin rol model olacağı bir eğitim ortamı oluşturmaları gerekli görülmektedir.

Yapılan araştırmanın bulguları ile incelenen çalışmaların benzerlik göstermesi öğretmenin sınıfında duygu koçluğu yaklaşımını kullanmasının çocukların sosyal becerilerini ve duygu düzenleme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı ve istenmeyen davranışlarını azaltmada da etkili olduğunu söylemek mümkündür.

5.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmen Görüşme Formu ile eğitim yaklaşımı uygulanmadan önce öğretmenlere, sosyal becerileri desteklemek için neler yaptıkları, hangi tür sınıf içi etkinlikleri kullandıkları, duygu düzenleme becerilerini desteklemek için neler yaptıkları ve hangi tür etkinlikleri tercih ettikleri bu etkinlikler ile ilgili öz değerlendirmelerine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu bölümde görüşmelere ait bulgular süreç boyunca sınıfta yapılan gözlemlerden elde edilen bulgularla bütünleştirilerek sonuç ve tartışmaya yer verilecektir.

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin başlangıçta birbirleri ile uyumlu davranışlar sergilediği görülmektedir. Sosyal beceriler ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin uyguladıkları etkinlikler ve öz değerlendirmeleri konusunda benzer görüşler bildirdikleri gözlenmiştir. Uygulama başlamadan önce sınıfta yapılan gözlemler bu bulguları doğrulanmakta ve her iki öğretmenin sınıf içinde benzer uygulamaları olduğu görülmektedir.

Duygu Koçluğu Yaklaşımı uygulaması sırasında edinilen gözlem formu bulguları ve uygulama sonrası edinilen görüşlere bakıldığında deney grubu öğretmeninin sınıf içi uygulamaları değerlendirildiğinde, çocuklarla olan iletişimine daha fazla önem verdiği, artık giriş ve çıkışlarda mutlaka hepsiyle iletişim kurmaya çalıştığı ve çocukların da birbirleriyle iletişim kurmalarını desteklediği görülmektedir. Çocukları artık daha aktif kıldığı, duyguların ifade etmeleri ve farklı duyguları öğretme konusunda çeşitli etkinlikler yaptırdığı, birbirleri ile empati kurmaları için destek olduğu görülmektedir. Çocuklar duygularını ifade edebildikçe sınıfında ki sosyal sorunlarının azaldığı ve yaşanan bir sorunda genel olarak duygu koçluğu yaklaşımını kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara karşın kontrol grubuna ilişkin veriler incelendiğinde, yaşanan sorunların devam ettiği, öğretmenin uyguladığı farklı sınıf içi

yaklaşımlarına karşın istenmeyen davranışlar noktasında sınıf ortamında herhangi bir değişim olmadığı görülmüştür.

Gus ve diğerleri (2017)'nin yaptıkları çalışmayı doğrular şekilde bu araştırma da öğretmenlerin bu iletişim yaklaşımıyla sınıflarında daha empatik bir ortam oluşturduğu ve sınıf içi olumlu ilişkileri arttırdığı ifade edilmektedir. Deney grubu öğretmeni son görüşmede öz değerlendirmesine dair, kendini artık daha yetkin hissettiğini, çocukları anlayabildiğini, yaşanan sorunlarda daha az müdahaleci olduğunu, daha çok rehber rolünde olduğunu belirtmiştir. Kontrol grubu öğretmeni ise ön görüşmede olduğu gibi son görüşmede de çocukların bazı duygularını anlamakta zorluk çektiğini, istenmeyen davranışların devam ettiğini, geçen sürede sınıf ortamında herhangi bir değişimin olmadığını belirtmiştir. Bu bulgulara paralel olarak Irene ve Hendriate (2017), çalışmalarında 3 kadın ve 2 erkek öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler neticesinde ise öğretmenlerin gerçekleştirdikleri duygu koçluğu uygulamaları sırasında duyguları kabul edip adlandırabildiklerini, duyguları fark ettiklerini; ancak gerektiği zamanlarda davranışı sınırlandırmakta zorluk yaşadıklarını ve çözüm sunma noktasında rehber olmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Havighurst ve diğerleri (2022)'nin Norveç'te gerçekleştirmiş olduğu araştırmada "Teachers for Kids for Kids'in (TIK-KT)" isimli eğitimin etkililiği araştırıldı. 49 anaokulundan 1-5 yaş arası çocuklar seçkisiz belirlenerek çalışma grubunu oluşturduğu bu çakışmada öğretmenler eğitim sürecinin ardından bir de süpervizyon süreci gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda anaokullarında olumlu iklim ortamlarının oluştuğu, öğretmenlerin duygulara duyarlılıklarının arttığı ve öğretmenlerin davranışlara sunduğu rehberliğin önemli ölçüde artırdığı gözlemlenmiştir.

Araştırma bulguları ile paralel olarak yapılan bir diğer çalışma Romney ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Birleşik Krallık'taki altı ilköğretim okulunda tüm okul Emotion Coaching eğitimi almış ve bu kurumda çalışan 40 personelin görüşleri çevrimiçi bir anket yolu ile toplanmıştır. Hem açık hem de kapalı uçlu sorularla toplanan veriler sonucunda katılımcılar bu yaklaşımı değişik ortamlarda uygulayabildiklerini, çocuklarla kullanması için yararlı bir yaklaşım olduğunu, duygusal gelişimi desteklediğini, çocukların hissettikleri duyguları gerçekten anlamalarına ve adlandırmalarına olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda kendilerine dair duyguların hayatlarında ne kadar önemli olduğunu fark etmelerine, empati becerilerinin arttığına, başkalarına karşı olan yadırgayıcı davranış ve düşüncelerinin azaldığı konularında fikirlerini belirtmişlerdir. Deney grubu öğretmeni de duygu koçluğu yaklaşımı uygulanmasının sonucunda kendini daha yetkin hissetmesine,

sadece çocukların değil öğretmeninde öz güveninin geliştirilmesine, çocukların sosyal becerilerine (empati, iletişim, kendini ifade etme, sorumluluk, öz denetim, katılım, ve iş birliği) ve duygu düzenleme becerilerine katkısının olduğu, dostluk kurma, duygularını ifade etme, duygularına yönelik davranışlarını düzenleme noktasında değişim gözlemlediğini belirtmiştir. Deney grubu öğretmeninin ifadeleri araştırmacının sınıf içi gözlem sonuçları ile de örtüşmektedir. Hem öğretmenin görüşleri hem nicel veriler hem de araştırmacı gözlemleri bir arada değerlendirildiğinde yaklaşımın çocukların sosyal beceri ve duygu düzenleme beceri gelişimini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Araştırma sonucunda, duygu koçluğu yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki çocukların lehine hem nicel bulgulardan hem de nitel verilerden elde edilen bulgularla yaklaşımın etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve eğitimcilere aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, Duygu Koçluğu Programının, okul öncesine devam eden çocukların sosyal beceri kazanımlarına ve duygu düzenleme becerilerine olan etkisinin ortaya konması amacıyla yapılan çalışmada, bulgu ve sonuçlara dayalı, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

a) Erken çocukluk döneminde alınan eğitimin yaşamın ilk yıllarını oluşturması ve bireyin gelecek yaşantılarına temel olması açısından önemi ve değeri göz ardı edilemez düzeydedir. Öğretmenlerin nitelikli bir duygu koçluğu yaklaşımı eğitimleri ile desteklenerek, bu yaklaşımı eğitim uygulamalarına dâhil etmeleri ve resmi programla bütünleştirilerek uygulamaları önerilebilir.

b) Öğretmenlerin kendi sınıf içi eğitim planları içerisine çocukların duygularını anlamalarını ve ifade etmelerini destekleyecek etkinliklere yer vermesi, bu konuda ulusal ve uluslararası eğitim etkinlikleri örneklerini takip etmesi önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

a) Okul öncesi dönemde edinilen kazanımlar bireyin gelecek yaşamı üzerinde etkilidir. İleriki yaşlardaki etkilerini görmek için öğretmenleri duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitimi almış olan çocuklar izlenerek eğitimin yaşamlarına olan etkisi araştırılabilir.

b) 48-60 aylık çocukların öğretmenlerinin almış ve uygulamış olduğu duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" ile desteklenen eğitim sürecinde

çocukların sosyal becerilerinin ve duygu düzenleme becerilerinin olumlu yönde etkilendiği, istenmeyen davranışlarının ise azaltılmasında etkili olduğu ortaya konulmuştur. Yalnızca 48-60 aylık yaş grubunda bulunan çocuklarla yürütülmüş olan bu çalışmadan sonra yapılacak yeni çalışmalarda farklı yaş dönemleri ile çalışmalar planlanabilir.

c) Araştırma kapsamında ailelerden yalnızca demografik bilgilere yönelik veri toplanmış ve diğer veriler öğretmenler ve araştırmacı aracılığıyla elde edilmiştir. Yapılması planlanan yeni çalışmalarda veri çeşitliliğini sağlamak için bu verilerin yanında ailelerden de veriler elde edilebilir.

d) Çocukların sosyal becerileri, duygu düzenleme becerileri ve istenmeyen davranış düzeyleri üzerinde cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba yaş ve öğrenim düzeyi, okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenler etkili olabilir. Yapılması planlanan yeni çalışmalarda farklı değişkenlerin çocukların sosyal beceri düzeyleri, duygu düzenleme becerileri ve istenmeyen davranış düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığı araştırılabilir.

e) Mevcut çalışma toplam on hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitiminin çocuklar üzerinde olan etkisi uzun vadede ölçülememiştir. Daha uzun süreli bir araştırmanın planlanması daha derin sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

f) Duygu koçluğu yaklaşımı temelli "Duygu Dostu Öğretmenlik" eğitiminin sadece çocuklar üzerindeki incelenmiş olup öğretmenler üzerindeki etkisi incelenmemiştir. Yeni bir çalışma ile öğretmenlerin sosyal duygusal becerilerine olan etkisini incelemek üzere çalışmalar planlanabilir.

g) Eğitimin etkililiğin arttırılması ve kalıcılığının sağlanması için eğitim sürecine ebeveynler de dâhil edilerek etkinin yaygınlaştırılması hedeflenebilir.

Kaynakça

Achenbach, T. M., ve Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms and profiles* (Vol. 30). Burlington, VT: University of Vermont, Research center for children, youth, & families.

Ahmetoğlu, E. (2009). Sosyal Gelişim. Y.Fazlıoğlu (Ed.). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. Kriter Yayınları.

Akbaba, G. (2017). *Beş Altı Yaş Çocuklarının Duygu Düzenlenmesinde Çocuk Mizacıyla Anne Davranışları Arasındaki Etkileşimin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akçakın, M. (1985). Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin tanıtımı ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *5*, 3-6.

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

Akman, B., & Gülay, H. (2008). Korunmaya Muhtaç ve Ailesiyle Yaşayan 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(19), 23-39.

Albayrak-Kaymak, D., Alpa-Bilbay, A. ve Çetin, F. (2003). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler: Grup Eğitimi*. Epsilon Yayıncılık.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., ve Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, *30*(2), 217-237. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004

Alisinanoğlu, F., ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *3*(1), 93-110.

Alisinanoğlu, F., ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri.* Morpa Yayıncılık

Altuğ, D. (2004). *Çocukluktan Yaşlılığa Kendilik Değeri*. Haberal Eğitim Vakfı

Arabacı, N. (2011). *Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne-baba-çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aral N, Kadan, G. Sosyal Gelişim. Aral, N, Temel, F, (2018). *Çocuk Gelişimi.* Hedef Yayıncılık.

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., ve Çimen, S. (1981). *Çocuk Gelişimi*. YA-PA Yayınları.

Argon, T., ve Akaya, M. (2008). Parents' opinions on preschool education and preschool education institutions. *Kastamonu Education Journal*, *16*(2), 413-430.

Ashford, J., Smit, F., Van Lier, P. A., Cuijpers, P., ve Koot, H. M. (2008). Early risk indicators of internalizing problems in late childhood: a 9- year longitudinal study. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, *49*(7), 774-780.

Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Aslan, Ö. M. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aslan, Ö. M., ve Tuğrul, B. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7* (1), 60-77.

Bağcı Çetin, B. (2021). *Prososyal davranış psikoeğitim programının okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Baker-Henningham, H., Vera-Hernández, M., Alderman, H., ve Walker, S. (2016). Irie Classroom Toolbox: a study protocol for a cluster-randomised trial of a universal violence prevention programme in Jamaican preschools. *BMJ open*, *6*(5), e012166.

Baltacı, H.Ş. (2014). *Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. A. Kaya (Ed.), Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. (ss.273-294). Pegem Akademi.

Bänziger, T., Grandjean, D., ve Scherer, K. R. (2009). Emotion recognition from expressions in face, voice, and body: the Multimodal Emotion Recognition Test (MERT). *Emotion*, *9*(5), 691-704.

Barkley, R. A. (2004). *Attention-deficit/hyperactivity disorder and self-regulation: taking an evolutionary perspective on executive functioning*. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (pp. 301-323). Guilford Press.

Barrett, K. C., ve Campos, J. J. (1987). *Perspectives on emotional development II: A functionalist approach to emotions.* In J. D. Osofsky (Ed.), Handbook on infant development (pp. 555– 578). Wiley.

Başal, H. A. (2003). Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim. Morpa Kültür Yayınları.

Bauer, I. M., ve Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, *2*, 64-82.

Baysal Metin, N. (2016). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi.* Pegem Akademi.

Benedict, E. A., Horner, R. H., ve Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in early childhood special education*, *27*(3), 174-192.

Berk, E. L. (2013). *Bebekler ve çocuklar.* (N. Işıkoğlu-Erdoğan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., ve Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology*, *22*(4), 717-735.

Bradley, B. J., ve Greene, A. C. (2013). Do health and education agencies in the United States share responsibility for academic achievement and health? A review of 25 years of evidence about the relationship of adolescents' academic achievement and health behaviors. *Journal of adolescent health*, *52*(5), 523-532.

Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V., ve Schweitzer, J. (2009). The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. *Pediatrics*, *123*(6), 1472-1476.

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

Bronfenbrenner, U., ve Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, *9*(1), 115-125.

Bronson, M. B. (2000). Recognizing and Supporling lhe Developmenl of Self-Regulalion in Young Children. *Young Children*, *55*, 32-37.

Buckholdt, K. E., Kitzmann, K. M., ve 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.

Buckman, R. (2001). Communication skills in palliative care: a practical guide. *Neurologic clinics*, *19*(4), 989-1004.

Buhs, E. S., Ladd, G. W., ve Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of educational psychology, 98*(1), 1.

Bulut, M. S., & İflazoğlu, A. (2007). Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara yönelik geliştirdikleri stratejiler: nitel bir çalışma örneği. *Avrupa Birliği sürecinde okul öncesi eğitimin bugünü ve geleceği sempozyum kitabı*.

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

Butovskaya, M. L., & Demianovitsch, A. N. (2002). Social competence and behavior evaluation (SCBE-30) and socialization values (SVQ): Russian children ages 3 to 6 years. *Early Education and Development, 13*(2), 153-170.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Calkins, S. D., ve Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and psychopathology, 14*(3), 477-498.

Calkins, S. D., ve Hill, A. (2007). *Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development.* In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 229 –248). Guilford Press.

Cameron, D. L., ve Kovac, V. B. (2017). Parents and preschool workers 'perceptions of competence, collaboration, and strategies for addressing bullying in early childhood. *Child Care in practice, 23*(2), 126-140.

Campbell, S. B., Shaw, D. S., ve Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and psychopathology, 12*(3), 467-488.

Campos, J. J., ve Barrett, K. C. (1984). *Toward a new understanding of emotions and their development*. In C. E. Izard, J. Kagan, ve R. B. Zajonc (Eds.), Emotions, cognition, ve behavior (pp. 229–263). Cambridge University Press

Canary, D. J., ve Spitzberg, B. H. (1987). Appropriateness and effectiveness perceptions of conflict strategies. *Human communication research, 14*(1), 93-120.

Carlson, S. M., ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development, 22*(4), 489-510.

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Chaplin, T.M. ve Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychol. Bull, 139*(4),735-65. doi: 10.1037/a0030737.

Chen, F. M., Lin, H. S., ve Li, C. H. (2012). The role of emotion in parent-child relationships: Children's emotionality, maternal meta-emotion, and children's attachment security. *Journal of Child and Family Studies, 21*(3), 403-410.

Chronis-Tuscano, A., Lewis-Morrarty, E., Woods, K. E., O'Brien, K. A., Mazursky-Horowitz, H., ve Thomas, S. R. (2016). Parent–child interaction therapy with emotion coaching for preschoolers with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Cognitive and behavioral practice, 23*(1), 62-78.

Cindy, B., ve 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

Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi: Okul öncesi dönem*. Nobel Yayın Dağıtım.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early child development and care, 175*(6), 489-505.

Cleary, T. J., ve Zimmerman, B. J. (2004). Self- regulation empowerment program: A school- based program to enhance self- regulated and self- motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550.

Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development, *Child Development, 75*(2), 317-333.

Collaborativve for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2015). Effective social and emotional learning programs. Casel Guide.

Collaborativve for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2017). Key implementation insights from the Collaborating Districts Initiative. Chicago, IL: Author

Collaborativve for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2018). Perspectives of youth on high school ve Social and Emotional Learning. Casel.org

Collaborativve for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2020). What is SEL? casel.org/what-is-sel/

Cooney, M., Hutchison, L., ve Costigan, V. (1996). From hitting and tattling to communication and negotiation: The young child's stages of socialization. *Early Childhood Education Journal*, *24*(1), 23-27.

Cornelius, L. C., (2018). *Influences of empathy in children: Contextual creation of media and parental messages* [Unpublished doctoral thesis]. University of Saskatchewan, Canada.

Creswell, J. W. (2017a). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Çev. G. Hacıömeroğlu). Eğiten Kitap

Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L., ve Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. *Mixed methods research for nursing and the health sciences*, 161-180.

Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2017b). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Creswell. JW., (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri (2 b.).* (H. Özcan, Çev.) Anı Yayıncılık.

Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., ve Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child development*, *73*(4), 1220-1237.

Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve Davranışı.* (20. Basım). Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, Doğan (2016), *İnsan İnsana.* Remzi Kitabevi

Çakar, U. ve Arbak Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(*3), 23-48.

Çayak, S., ve Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve insani bilimler dergisi: Teori ve uygulama*, (11), 59-77.

Çelebi Öncü, E. (2002). Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba ve Eğitimi Dergisi, (21),* 14-17.

Çelik Özden, C. (2014). *Ebeveyn kontrol davranışlarının ergenlerin öz düzenleme becerileri ve duygusal sorunları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Çelik, H., ve Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 139-155.

Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 14*(1), 255-269.

Dağlı, H. ve Dağlıoğlu, H. E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10*(3), 1020-1046.

Dal, M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Damon, W., Lerner, R. M., ve Eisenberg, N. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development*. John Wiley ve Sons.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, *3*(2), 71-100.

Demiray, U. (2008). *Etkili iletişim.* Pegem Akademi.

Demirci, E. E. (2002). *İletişim becerileri eğitiminin mesleki eğitim merkezine devam eden genç işçilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Denham, A., Hatfield, S., Smethurst 1, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The effect of social skills interventions in the primary school. *Educational Psychology in Practice, 22*(1), 33-51.

Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. New York: Guilford Press

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, *11*(1), 1-14.

Denham, S. A., ve Couchoud, E. (1987). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations.

Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 479-498.

Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 249-268

Di Maggio, R., Zappulla, C., ve Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies, 25*(8), 2626-2635.

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

Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 882-900.

Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). "Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,16,* (1), 231- 252.

Dökmen, Ü. (2017). *İletişim çatışmaları ve empati*. Remzi Kitapevi.

Dönmez, Ö., Aşantoğrul, S., Karasulu, M., ve Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 3*(2), 78-97.

Durak-Demirhan, T. (2012). *Avcumdaki inciler. İçinde Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakiş fikirler, paylaşımlar, dünyadan yansımalar*. G. Karadeniz ve E. Aktan Kerem (Ed). (7-33). Özgün Kök Yayıncılık.

Durbin, C. E., ve Shafir, D. M. (2008). Emotion regulation and risk for depression.

Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., ve Shepard, S. A. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of change. *Developmental psychology*, *41*(1), 193.

Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., ve Losoya, S. H. (2009). Longitudinal relations of children‟s effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. Developmental Psychology,45(4), 988-1008.

Eisenberg-Berg, N., ve Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 552-557.

Ekici, F. Y. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan Ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri Ve Problem Davranışları Arasındaki İlişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(1), 543-562.

Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish ve M. Power (ed.), Handbook of cognition and emotion (45-60). New York: Viley ve Sons.

Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ellis, B. H., Alisic, E., Reiss, A., Dishion, T., ve Fisher, P. A. (2014). Emotion regulation among preschoolers on a continuum of risk: The role of maternal emotion coaching. *Journal of child and family studies*, *23*(6), 965-974.

Ellis, B. H., ve Alisic, E. (2013). Maternal emotion coaching: A protective factor for traumatized children’s emotion regulation?. *Journal of Child ve Adolescent Trauma*, *6*(2), 118-125.

Ensor, R., Spencer, D., ve Hughes, C. (2011). 'You feel sad?'emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother–child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, *20*(1), 93-110.

Erdinç, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erigüç, G., ve Köse, S. D. (2013). Evaluation of emotional intelligence and communication skills of health care manager candidates: a structural equation modeling. *International journal of business and social science*, *4*(13), 115-123.

Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ersanlı K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk PDR (Psikolojik Danışma Ve Rehberlik) Dergisi. 10*, 7-12.

Erten-Sarıkaya, H. (2021) *Okul öncesi öğretmenleri iletişim becerileri psikoeğitim programının öğretmenlerin iletişim becerileri ile 5 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Essa, E. (2003). A practical guide to solving preschool behavior problems. (5th. Ed), Delmar Learning. USA.

Fabes, R. A., Martin, C. L., ve Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same- , other- , and mixed- sex peer groups. *Child development*, *74*(3), 921-932.

Fan, C. K. (2011). *A longitudinal examination of children's emotion regulation problems, negative parenting behaviors, and the development of internalizing behavior problems* [Unpublished doctoral thesis]. University of Michigan.

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

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Duda, M. A., Naoom, S. F., ve Van Dyke, M. (2010). Implementation of evidence-based treatments for children and adolescents: Research findings and their implications for the future. In J. R. Weisz ve A. E. Kazdin (Eds.),

Evidence-based psychotherapies for children and adolescents (pp. 435-450). New York, NY, US: Guilford Press.

Fleming, J. E., ve Bay, M., (2004). Social and emotional learning in teacher preparation standards. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 94-110.

Fraenkel, Jack R. ve Norman E. Wallen. (2009). How to Design and Evaluate Research in Education (7thEd.). New York: McGraw-Hill Companies.

Friedrich, R. M., Lively, S. I., ve Schacht, E. (1985). Teaching communication skills in an integrated curriculum. *Journal of Nursing Education*, *24*(4), 164-166.

Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W. R. (2007). Educational research: An introduction (8th ed.). Boston: Allyn-Bacon.

Gangal, M., & Öztürk, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(3), 1100-1118.

Garber, J., ve Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press.

Gardner, M. K. (2012). Mixed-methods research.

Garner, P. W., ve Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers 'cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*, 330–343.

Gilbert, L. (2013). The transference of emotion coaching into community and educational settings. [Unpublished doctoral thesis]. Bath Spa University.

Gilbert, L., Rose, J., McGuire-Snieckus, R. (2014). "Promoting children's well-being and sustainable citizenship through emotion coaching. A child's world: Working together for a better future", Aberystwyth, UK: Aberystwyth Press.

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1998). Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, *90*(4), 746.

Göktaş, İ. (2015) *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne – çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Goleman, D. (2013). Duygusal zeka eq neden iq'dan daha önemlidir? (Çev. B.S. Yüksel). Varlık Yayınları.

Goleman, D., McKee, A., ve Waytz, A. (2017). *Empathy (HBR emotional intelligence series)*. Harvard Business Press.

Göl-Güven, M. (2021) *Erken Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme.* Yeni İnsan Yayınları.

Gooden, C., ve Kearns, J. (2013). The Importance of Communication Skills in Young Children. Research Brief. Summer 2013. *Human Development Institute*.

Gordon, T. (1996). *Etkili Anne-Baba Eğitimi Aile İletişim Dili*, Çev. E. Aksay, Sistem Yayıncılık

Gottman, J. M. ve Katz, L. F. (2002). Children's emotional reactions to stressful parent-child interactions. Marriage ve Family Review, 34(3-4), 265-283.

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.

Gottman, JM, DeClaire, J. (1997). The Heart of Parenting: How to Raise an Emotionally İntelligent Child. Newyork: Bloomsbury.

Gratz, K. L., ve Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment Of Emotion Regulation And Dysregulation: Development, Factor Structure, And İnitial Validation Of The Difficulties İn Emotion Regulation Scale. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, *26*(1), 41-54.

Gratz, K. L., ve Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance-and mindfulness-based treatments. *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change*, *2*, 107-33

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. ve Calkins, S. D. (2007). The role of Emotion regulation in children's early academic success. Journal of School Psychology, 45(1), 3-19.

Gresham, F. M. And Elliott, S. N. (1993). Social Skills Intervention Guide: Systematic Approaches To Social Skills Training. *Special Services İn The Schools, 8*(1), 137–158.

Gresham, F. M., ve Elliott, S. N. (2008). Social skills improvement system (SSIS) rating scales. *SSIS Rating Scales*.

Griffin, R. S., ve Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior*, *9*(4), 379-400.

Grolnick, W. S., ve Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. *Handbook of parenting*, *5*(2), 89-110.

Gross, J. J. (1998). The Emerging Field Of Emotion Regulation: An İntegrative Review. *Review Of General Psychology, 2*(3), 271-299.

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current directions in psychological science*, *10*(6), 214-219.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291.

Güder, S. Y., Alabay, E., ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, *17*(1), 414-430.

Gündüz, H. B., ve Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, *1*(1), 37-54.

Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., ve Young, K. R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Education Journal*, *40*(3), 151-159.

Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., Kinnish, K. 1996. "Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children", *AJMR-American Journal on Mental Retardation, 100*(4), 359-377.

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 Pyschology, 32(1), 31-41.

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

Gus,L., (2018). "Kingsbury schools together emotion coaching training project evaluation report: Mental health and emotional wellbeing in the early years". Alpiri Mindful Emotion Coaching (ehcap.co.uk).

Gus,L., Rose., Gilbert, L. (2021). "Emotion coaching UK research learning day summary".

Halberstadt, A. G., Denham, S. A. ve Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79–119. Doi: 10.1111/1467-9507.00150

Halberstadt, A. G., ve Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, *3*(2), 158-168. Doi: 10.1177/1754073910387946.

Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, *14*(1), 2-19.

Havighurst, S. S., Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C., ve Stargatt, R. (2015). An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of abnormal child psychology*, *43*, 749-760.

Havighurst, S. S., Edvoll, M., Tidemann, I., Bølstad, E., Holme, H., Bergum Hansen, M., ... & Nygaard, E. (2022). A Randomized Controlled Trial of an Emotion Socialization Intervention in Norwegian Kindergartens. *Early Education and Development*, 1-22.

Havighurst, S. S., Harley, A., ve Prior, M. (2004). Building preschool children's emotional competence: A parenting program. *Early Education ve Development*, *15*(4), 423-448.

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

Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., ve Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, *36*(3), 133-146.

Hickey, G., McGilloway, S., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., ve O'Neill, D. (2017). Exploring the effects of a universal classroom management training programme on teacher and child behaviour: A group randomised controlled trial and cost analysis. *Journal of Early Childhood Research*, *15*(2), 174-194

Hilt, L. M., Hanson, J. L., ve Pollak, S. D. (2011). Emotion dysregulation. In B. B. Brown ve M. J. Prinstein (Eds.), Encyclopedia of adolescence (Vol. 3, pp. 160–169). New York: Elsevier.

Hipson, W. E., Coplan, R. J., ve Séguin, D. G. (2019). Active emotion regulation mediates links between shyness and social adjustment in preschool. *Social Development*, *28*(4), 893-907.

Hodges, S. D., & Myers, M. W. (2007). Empathy. *Encyclopedia of social psychology*, *1*, 297-298.

Hoffman, R. R. (1987). The problem of extracting the knowledge of experts from the perspective of experimental psychology. *AI magazine*, *8*(2), 53-53.

https://doi.org/10.1177/ 0734282912449441.

Hughes, C., Dunn, J., ve White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in “hard-to-manage” preschoolers. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *39*(7), 981-994.

Humphries, M. L., Williams, B. V., ve May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of applied school psychology*, *34*(2), 157-179.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., ve Krone, C. (2018). The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning. *Aspen Institute*.

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

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and psychopathology*, *20*(1), 369-397.

Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., ve Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, *3*(1), 44-52.

Kahraman, H., ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *15*(1), 15-24.

Kahraman, Ö. G., & Gökşen, E. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, *2*(3), 13-23.

Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin 5-6 yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumlar. Mesleki Eğitim Dergisi, 3, 49-58.

Kandır, A., ve Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *14*(14), 33-38.

Karahancı, E. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin düşük düzeyde istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerinin nitel bir analizi (Kars ili ilköğretim okulları örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.(27), 135-144.

Kartal, H. (2007). The Effect Of Mother-Child Education Program Which İs One Of The Early Childhood Education Programs On Cognitive Development Of Six Age Children. Elementary Education Online, 6(2), 234-248.

Kayabaşı, Y. ve Akcengiz, S.A. (2014). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 86-104.

Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kaytaz, M. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitiminin fayda maliyet analizi. *İstanbul: Açev*.

Keenan, K., ve Wakschlag, L. S. (2004). Are oppositional defiant and conduct disorder symptoms normative behaviors in preschoolers? A comparison of referred and nonreferred children. *American Journal of Psychiatry*, *161*(2), 356-358.

Kervancı, F. (2008). *Büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kirves, L., ve Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, *182*(3-4), 383-400.

Kızıltan Ütkü, A. (2018). *Duygu rehberi ebeveynlik eğitiminin annelerin ebeveynlik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Klingner, J. K., Vaughn, S., Tejero Hughes, M., ve Arguelles, M. E. (1999). Sustaining research-based practices in reading: A 3-year follow-up. *Remedial and special education*, *20*(5), 263-287.

Koçyiğit, S., Yılmaz, E., ve Sezer, T. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Duygu Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hayef Journal Of Education*, *12*(1), 209-218.

Köksal-Akyol, A., ve Koçer-Çiftçibaşi, H. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (21).

Koole, M. L. (2009). A model for framing mobile learning. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*, *1*(2), 25-47.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology*, *18*(2), 199.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, *25*(3), 343.

Korkmaz, S. (2020). *Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Korkut, F. (1996). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *2*(7), 18-23.

Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28), 143-149.

Korkut-Owen, F., ve Bugay, A. (2014). Developing a communication skills scale: validity and reliability studies. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *10*(2), 51-64.

Kretlow, A. G., ve Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, *33*(4), 279-299.

Kretlow, A. G., Wood, C. L., ve Cooke, N. L. (2011). Using in-service and coaching to increase kindergarten teachers 'accurate delivery of group instructional units. *The Journal of Special Education*, *44*(4), 234-246.

Küçükturan, G., Keleş, S. (2020) "Sosyal Duygusal Gelişim" , (Ed.: Aysel Köksal Akyol) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 2 (36-72 Ay)* , Anı Yayıncılık, Ss. 198-243.

Külekçi-Akyavuz, E. (2019). İlkokul öğrencilerinin sergiledikleri istenmeyen davranışlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (35), 30-40.

Kumcağız, H., Yilmaz, M., Çelik, S. B., ve Avcı, İ. A. (2011). Hemşirelerin iletişim becerileri: Samsun ili örneği. *Dicle Tıp Dergisi*, *38*(1).

Kupersmidt, B.J. ve Dodge, A.K. (2004). Childrin's Peer Relations From Development To İnvantion. American Phschological Association. Washington, Dc.

Kurbet, H. (2010) *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileriyle annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kuru, N. (2020). *Tamamlayıcı erken müdahale programının mülteci çocukların benlik saygısına, sosyal becerilerine ve psikolojik sağlamlığına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kuru, N., Kesen, N., ve Kesmez, Ş. (2021). Duygu koçluğu iletişim eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin yaşamlarına etkisi: Bir deneyim paylaşımı. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 1083-1124. https://doi.org/10.19171/uefad.955407

Kuyucu, Y. (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Latham, G. (1997). Behind the schoolhouse door: Eight skills every teacher should have. Logan, Utah: Mountain Plains Regional Resource Center

Lauw, M. S., Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., ve Northam, E. A. (2014). Improvıng parentıng of toddlers'emotıons usıng an emotıon coachıng parentıng program: a pılot study of tunıng ın to toddlers. *Journal of Community Psychology*, *42*(2), 169-175.

Leinonen, J., Brotherus, A., ve Venninen, T. (2014). Children´ s participation in Finnish pre-school education-Identifying, *Describing and Documenting Children´ s Participation. Nordic early childhood education research journal 7* (8), 1-16.

Liman, B. (2017). *Öz düzenleme beceri eğitimi programının altı yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Locasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., ve Pianta, R. C. (2008). Pre-Kindergarten Teachers' Use Of Transition Practices And Children's Adjustment To Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(1), 124-139.

Loop, L., ve Roskam, I. (2016). Do children behave better when parents' emotion coaching practices are stimulated? A micro-trial study. *Journal of Child Family Studies, 25*(7), 2223-2235. http://doi/10.2174/1874922401709010095

Lucas-Molina, B., Quintanilla, L., Sarmento-Henrique, R., Martín Babarro, J., ve Giménez-Dasí, M. (2020). The relationship between emotion regulation and emotion knowledge

in preschoolers: A longitudinal study. *International journal of environmental research and public health*, *17*(16), 5726.

Lynch, S. A. ve Simpson, C.G. (2010). Social Skills: Laying The Foundation For Success. *Dimension Of Early Childhood, 38*(2), 3-12.

Mastow, A. J. (2004). *Longitudinal and concurrent prediction of peer acceptance: direct and indirect effects of emotional, cognitive and behavioral factors* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Deleware, USA.

McCabe, P. C., ve Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, *48*(5), 513-540.

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., ve Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 33-47.

McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. *Moral behavior and free will: A neurobiological and philosophical approach*, 333-359.

McIntyre, L. L., Gresham, F. M., DiGennaro, F. D., ve Reed, D. D. (2007). Treatment integrity of school- based interventions with children in the journal of applied behavior analysis 1991–2005. *Journal of applied behavior analysis*, *40*(4), 659-672.

McMahon, R. J., Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., ve Pinderhughes, E. E. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of consulting and clinical psychology*, *67*(5), 631-647.

Mehmed, Ş. (2020). Anne-babalık amaçları ile çocuğun mizacı, psikososyal davranışları, duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üni

Meriç, D. (2020). *The mediator role of emotion regulation on the relationship between temperament and problem behaviors* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Mesquita, B., ve Albert, D. (2007). The cultural regulation of emotions. *Handbook of emotion regulation*, *2*, 284-301.

Metin, İ. (2010). *Öfke/kızgınlık eğilimi, kendini denetleme ve anne duyarlılığının okulöncesi dönem Türk çocuklarının duygu düzenleme becerilerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Koç Üniversitesi, İstanbul.

Miley, K., O'Melia, M., ve DuBois, B. (1998). Generalist Social Work Practice. Needham Height. *MA: Allyn ve Bacon*.

MİLLÎ Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara.

Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Understanding self-control and how to master it*. Random House.

Monks, C. P., ve Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(4), 801-821.

Moore, K. A. (2013). What is Child Well-being?: Does It Matter How We Measure It. In National Council on Family Relations Annual Conference (pp. 1-77).

Murano, D., Sawyer, J. E., ve Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research, 90*(2), 227-263.

Nissen, H., ve Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education, 86*(4), 255-259.

Ocak, Ş. ve Arda, T. B. (2012). Sosyal yeterlilik ve alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi – ADSD okul öncesi program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(*4), 2679-2698.

OECD (2016a), Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787 /9789264252073-en.

Oh, J.H. (2016). The Influence of maternal-acceptance experiences during childhood, socialsupportive level and emotion-coaching reaction on child emotion-regulation strategies: Mediated- moderation effects. *Korean J Child Stud*, 101-115.

Oktay, A. (2000) *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem*, (1. Baskı). Epsilon Yayıncılık

Olweus, D. (1993). Bullying at school: what we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. Current Directions in Psychological Science, 4(6), 196-200.

Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical ıssues. Jimerson, S. R., Swearer, S. M., ve Espelage, D. L. (Eds.) içinde, Handbook of bullying in schools: An international perspective (s. 9-34). Routledge.

Önder, A. (2007). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.). *Okul öncesi dönemde güncel konular*. Morpa Kültür Yayınları.

Onur, B. (2006). Gelişim Psikolojisi. 7. Basım. İmge Kitabevi.

Özbek, A. (2015). *Okulöncesi eğitim kuramlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özdemir, İ. E. (2007). *Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi.* M. Çağatay Özdemir (Editör), Sınıf Yönetimi (221-246). Asil Yayıncılık.

Özdoğan, B., Ak, A., & Soytürk, M. (2005). Dikkat eksikliği hiperaktivite/aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı. *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı*.

Öztürk Samur, A. ve Deniz, M. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7(4), 463-481.

Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Öztürk, Y., ve Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 593-608.

Palut, B. (2005). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. M. Sevinç (Ed.). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2.* Morpa Kültür Yayınları.

Parker, R., Rose, J., ve Gilbert, L. (2016). Attachment aware schools: An alternative to behaviourism in supporting children's behaviour? *In The Palgrave international handbook of alternative education* (pp. 463-483). Palgrave Macmillan.

Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *27*(3), 243.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Perren, S. ve Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47* (1), 45-57.

Phelps, C. E. R. (2001). Children's responses to overt and relational aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, *30*(2), 240-252.

Pianta, R. (1997). Adult – child relationship processes and early schooling. early education and development. 1(8). 11-26.

Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, *82*(1), 33.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *2*(2), 531-562.

Poole, C., Miller, S. A., ve Church, E. B. (2005). How empathy develops: Effective responses to children help set the foundation for empathy. *Early Childhood Today*, *20*(2), 21-25.

Posner, M. I., ve Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of life reviews*, *6*(2), 103-120.

Qui, C., ve Shum, K. K. M. (2022). Emotion coaching intervention for Chinese mothers of preschoolers: A randomized controlled trial. *Child Psychiatry ve Human Development*, *53*(1), 61-75.

Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., ve Aydin, B. (2018). Preschool teachers 'use of strategies to support social-emotional competence in young children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *10*(1), 11-25.

Ramsden, S. R., ve Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of abnormal child psychology*, *30*(6), 657-667.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., ve Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early childhood research quarterly*, *23*(1), 10-26.

Reinke, W. M., Eddy, J. M., Dishion, T. J., ve Reid, J. B. (2012). Joint trajectories of symptoms of disruptive behavior problems and depressive symptoms during early adolescence and adjustment problems during emerging adulthood. *Journal of abnormal child psychology*, *40*(7), 1123-1136.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., ve Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, *26*(1), 1.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L., ve King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior

within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *22*(2), 74-82.

Rogers, C. R. (1959). *Theory of therapy: personality and interpersonal relationship as developed in the client-cantered framework.* In Koch, S. (Ed.), Psychology: A study of science. Formulations of the person and the social contract (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.

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.

Rose , J., McGuire- Snieckus, R., ve Gilbert, L. (2015). Emotion Coaching - a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/ young people in schools: A pilot study. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS,* 1767-1790. http://dx.doi.org/10.15405/ejsbs.159

Rose, J., Gilbert, L., ve Richards, V. (2021). *Health and well-being in early childhood*. (Çev. Kuru, N., Erdoğan, S., ve Madi, B.) Sage.

Rothbart, M. K., ve Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School psychology review*, *27*(4), 479-491.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., ve Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and psychopathology*, *7*(1), 49-62.

Saarni, C. (2001). Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, *10*(1), 125-29.

Şahin, F., (2010). *İletişim becerilerine genel bir bakış*. Alim Kaya (Ed.), Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim (s.35-68). Pegem Akademi.

Şahin, G., ve Arı, R., (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* (6), 1-9.

Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şahin, R. (2006). *The Effect Of Parent Education on Third Grade Children's Social Skills* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, *32*(4), 440-453.

Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(1), 281-288.

San Bayhan, P., ve Artan, İ. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* Morpa.

Saracho, O. N. (2017). Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, *45*(4), 453-460.

Schaan, V. K., Schulz, A., Bernstein, M., Schächinger, H., ve Vögele, C. (2020). Effects of rejection intensity and rejection sensitivity on social approach behavior in women. *Plos one*, *15*(1), e0227799.

Schaffer, H. (1996). *Social Development*. Blackwell Publishers.

Schmerse, D. (2020). Preschool quality effects on learning behavior and later achievement in germany: moderation by socioeconomicstatus. *Child Development, 91*(6), 2237- 2254.

Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., ve Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 406-421.

Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(4), 1435-1452.

Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Senemoğlu, N. (2004), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Gazi Kitabevi .

Şenol, S. (2006). *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı.* HYB Yayıncılık.

Sercan, Y. (2013). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda anne-babanın yapabilecekleri. Ana-Baba Okulu (18. Basım).* Remzi Kitabevi.

Sezgin, F., ve Duran, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik önleme ve müdahale yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 147-168.

Shapiro, L. E. (2004). 101 Ways To Teach Children Social Skills. A Ready-To-Use, Reproducible Activity Book. United States Of America: Bureau For At-Risk Youth

Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, *4*(13), 84-86.

Shernoff, E. S., ve Kratochwill, T. R. (2007). Transporting an evidence-based classroom management program for preschoolers with disruptive behavior problems to a school: An analysis of implementation, outcomes, and contextual variables. *School Psychology Quarterly*, *22*(3), 449.

Shortt, J. W., Stoolmiller, M., Smith- Shine, J. N., Mark Eddy, J., ve Sheeber, L. (2010). Maternal emotion coaching, adolescent anger regulation, and siblings 'externalizing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(7), 799-808.

Shuman, V. (2013). Studying the social dimension of emotion regulation. *Frontiers in psychology*, *4*, 922. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00922

Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Publications.

Silkenbeumer, J. R., Schiller, E. M., ve Kärtner, J. (2018). Co-and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early childhood research quarterly*, *44*, 72-81.

Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Preschool- age problem behavior and teacher–child conflict in school: Direct and moderation effects by preschool organization. *Child development*, *86*(3), 955-964.

Slovák, P., ve Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, *22*(4), 1-34.

Smith, P. K., ve Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of schoolbased interventions. Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 5(2), 189-209.

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (psra) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*, 173-187.

Sroufe, L. A. (1979). The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American psychologist*, *34*(10), 834.

Sroufe, L. A. (2002). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years.* United Kingdom: Cambridge University Press.

Stanley, M. (2009). *Çocuk ve beceri.* Ekinoks Yayıncılık.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., ve Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 31-43.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). MA: Pearson.

Tamm, L., Epstein, J. N., & Becker, S. P. (2019). A preliminary investigation of reaction time variability in relation to social functioning in children evaluated for ADHD. *Child neuropsychology*, *25*(7), 885-898.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2022). Güncel Türkçe Sözlük, http://www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır

Tepeli, K., Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (26), 385-394.

Tercan, H., & Demircioğlu, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, *6*(2), 151-177.

Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational psychology review*, *3*, 269-307.

Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme İn Search Of Definition. *Monographs Of The Society For Research İn Child Development*, *59*(2-3), 25-52.

Thompson, R. A., ve Happold, C. A. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. *SET FOR SUCCESS: BUILDING A Strong Foundation FOR School Readiness BASED*, 7.

Titchener, E. B. (1909). Lectures on the Experimental Psychology of the Thought-Processes. New York: Macmillan

Topal, H. (2021). İlkokul Çocuklarına ve Annelerine Uygulanan Duygu Düzenleme Psikoeğitim Programlarının Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi

Toy, S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Trentacosta, C. J., ve Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, *7*(1), 77-78.

TÜSİAD. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri raporu.* https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri sayfasından erişilmiştir.

Tutar, H., ve Yılmaz, M. K. (2003). *Genel iletişim.* Nobel Yayın Dağıtım.

Tutkun, C., ve Dinçer, Ç. (2019). Sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği (3-5 yaş okul öncesi versiyonu) öğretmen formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(28), 301-323.

Ülker Erdem, A. (2019). *Duygu sosyalleştirmeye yönelik ebeveyn müdahale programının etkililiği* [Yayımlanmamış doktor tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E., ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 2*, 589–598.

Uyanık Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri.* Kök Yayıncılık.

Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Uysal, H., Altun, S. A., ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, *9*(3), 971-979.

Uysal, H., ve Akman, B. (2016). Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 419-446.

Uysal, H., ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Journal of Theoretical Educational Science*, *5*(4), 468-483.

Uzmen, S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Von Salisch, M., ve Vogelgesang, J. (2005). Anger regulation among friends: Assessment and development from childhood to adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, *22*(6), 837-855. https://Doi.Org/10.1177/0265407505058702

Waajid, B., Garner, P. W., ve Owen, J. E. (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *International Journal of Emotional Education*, *5*(2), 31-48.

Wandansari, Y. (2020). Emotion coaching oleh ibu pada anak prasekolah. *EXPERIENTIA: Jurnal Psikologi Indonesia*, *8*(1), 11-19.

Webster- Stratton, C., Jamila Reid, M., ve Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high- risk schools. *Journal of child psychology and psychiatry*, *49*(5), 471-488.

Webster-Stratton, C., Reid, J., ve Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *42*(7), 943-952.

Weiss, M., ve Weiss, G. (2002). Attention deficit disorder. Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook, 3rd ed. Lewis M, ed. Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.

Wentzel, K. R. (2015). Socialization İn School Settings.

Westby, C. (2020). Emotion Coaching. *Word of Mouth*, *31*(5), 12-13.

Wicks-Nelson, R., ve Israel, A. C. (2003). *Behavior disorders of childhood*. Prentice Hall/Pearson Education.

Wu, Q., Feng, X., Hooper, E., Gerhardt, M., Ku, S., ve 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. http://doi/10.1007/s00787-019-01430-5

Yağmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, *19*(3), 275-296.

Yaralı, K. T., ve Özkan, H. K. (2016). Çocuklarin (60-72 aylik) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davraniş durumlari arasindaki ilşikinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *20*(2), 345-361.

Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(1), 543-562.

Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi.* Remzi Kitapevi

Yavuzer, H. (2014). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak* (12. Basım). Remzi Kitabevi.

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

Yıldız-Canpolat, C. (2015). Dikkat eksikliği hiperakitivite bozukluğu. Ed: Yıldırım Doğru S.S. *Öğrenme Güçlükleri (s. 79- 101).* Eğiten kitap.

Yilmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.

Yılmaz, H. (2020). *Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, H., ve Zembat, R. (2021). Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *5*(2), 526-551.

Yılmaz, M., Üstün, A., ve Odacı, H. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(1), 13-20.

Yılmaz, N. (2008). Dersin akişini bozan istenmeyen davranişlari yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 1-38.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., ve Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement.* Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1).

Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. Özgür.

Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yumuş, M., ve Bayhan, P. (2017). Early childhood behavioural problems in Turkey: teachers ' views, challenges and coping strategies. *Early Child Development and Care*, *187*(12), 1833-1843.

Yurdakul, Y., Beyazıt, U., ve Ayhan, A. B. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Duygu Düzenleme Becerileri İle Etkileşimli Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(4), 1291-1307.

Zhu, J., Xiao, B., Hipson, W., Yan, C., Coplan, R. J., & Li, Y. (2021). Social avoidance and social adjustment: The moderating role of emotion regulation and emotion lability/negativity among Chinese preschool children. *Frontiers in Psychology*, *12*, 618670.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, *45*(1), 166-183.

Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., ve O'Brien, M. U. (2007). *Social and emotional learning for successful school performance.* In G. Matthews, M. Zeidner, ve R. D. Roberts (Eds.), Emotional intelligence: Knowns and unknowns(pp. 376–395). Oxford University Press.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. P., ve Walberg, H. J. (Eds.). (2004*). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.

Ekler

Ek 1: Çocuk Kişisel Bilgi Formu

GENEL (KİŞİSEL) BİLGİ FORMU

Sayın Aileler,

Bu formda paylaştığınız bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel çalışma için kullanılacaktır.

1. **Çocuğun Doğum Tarihi:** ……/…../…….
2. **Çocuğun Cinsiyeti:**

   ( ) Kız ( ) Erkek
3. **Çocuğun Doğum Sırası**

   ( ) İlk Çocuk ( )Ortanca Çocuk ( ) Son Çocuk
4. **Çocuğun Kardeş Sayısı:**

   ( ) Tek Çocuk ( ) İki kardeş ( ) Üç kardeş ( ) Dört veya daha fazla
5. **Annenin Yaşı:**
6. **Babanın Yaşı:**
7. **Anne- Baba Öğrenim Durumu**

	Anne	**Baba**
1. Okur yazar değil	( )	( )
2. Okur yazar	( )	( )
3. İlkokul veya ortaokul	( )	( )
4. Lise	( )	( )
5. Ön Lisans	( )	( )
6. Lisans	( )	( )
7. Lisansüstü	( )	( )

Ek 2: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmenim,

Aşağıda, araştırma için sizin hakkınızda kişisel bilgi almaya yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada hiçbir şekilde isiminiz kullanılmayacak olup toplanan tüm veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve üçüncü şahıslar ile kesinlikle paylaşılmayacaktır. Soruları eksiksiz bir şekilde yanıtlamanız araştırmamız için oldukça önem taşımaktadır. Araştırmama sağladığınız katkı ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

1. **Adınız Soyadınız:**

2. **Cinsiyetiniz:**

3. **Yaşınız:**

4. **Mesleki Deneyim Yılınız:**

Ek 3: Araştırmacı Gözlem Formu

Gözlem Tarih ve Saati:			
Gözlenen Grup:			
		Evet	**Hayır**
	Güne Başlama Zamanı		
1.	Öğretmen sınıfa gelen çocuklarla selamlaşıyor mu?		
2.	Öğretmen sınıfa gelen çocuklara bugün nasıl hissettikleri soruyor mu?		
3.	Çocuklar birbirine günaydın diyor/selamlaşıyor mu?		
4.	Öğretmen çocukların birbirleri ile selamlaşmaları için destekleyici ve yönlendirici bir tutum sergiliyor mu?		
	Oyun-Kahvaltı ve Etkinlik Zamanı		
5.	Öğretmen çocukların birbirleri ile iletişime geçecekleri, çocukların aktif katılımını içeren etkinlikler uyguluyor mu?		
6.	Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri etkinlikler uygulanıyor mu?		
7.	Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri sorular yöneltiliyor mu?		
8.	Çocukların duygularını ifade etmesine olanak tanınıyor mu?		
9.	Çocuklar nezaket sözcükleri (teşekkürr ederim, özür dilerim vs.) kullanıyor mu?		
10.	Çocuklar duygularını isimlendirebiliyorlar mı?		
11.	Çocuklar duygularına uygun tepkilerde bulunabiliyor mu?		
12.	Çocuklar birbirlerinin duygularına karşı duyarlı mı?		
13.	Çocuklar duygularına uygun tepkide bulunamadıklarına öğretmen destekleyici ve geliştirici bir tutum sergiliyor mu?		
14.	Çocukların başkalarının duygu durumlarına uygun tepkiler vermeleri destekleniyor mu?		
15.	Çocukların iş birliği becerileri anlamında aktif katılımları sağlanan etkinlikler uygulanıyor mu?		
16.	Çocukların empati becerileri anlamında aktif katılımları sağlanan etkinlikler uygulanıyor mu?		

17.	Çocukların sorumluluk becerileri anlamında aktif katılımları sağlanan etkinlikler uygulanıyor mu?		
18.	Çocukların katılım becerileri anlamında aktif katılımları sağlanan etkinlikler uygulanıyor mu?		
19.	Çocukların kendini ifade etme becerileri anlamında aktif katılımları sağlanan etkinlikler uygulanıyor mu?		
20.	Çocukların iletişim anlamında aktif katılımları sağlanan etkinlikler uygulanıyor mu?		
21.	Çocukların öz denetim becerileri anlamında aktif katılımları sağlanan etkinlikler uygulanıyor mu?		
22.	Çocukların bağımsız davranmaları destekleniyor mu?		
23.	Çocuklar kendilerine ait olan nesneleri paylaşıyor mu?		
	Eve Gidiş		
24.	Öğretmen çocuklar sınıftan ayrılırken hoşça kal, güle güle denilerek vedalaşma süreci sağlıyor mu?		
25.	Çocuklar birbirleri ile sınıftan ayrılırken hoşça kal, güle güle denilerek vedalaşma süreci sağlıyor mu?		
NOTLAR			

Ek 4: Araştırmacı Gözlem Formu Uzman Değerlendirme Formu

Sayın hocam,

Danışmanım Doç. Dr. Nalan KURU danışmanlığında yürüttüğüm, "Okul Öncesi Öğretmeninin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Uygulamasının Sınıf İçi Eğitim Etkinlikleri İle Çocukların Duygu Düzenleme Ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması kapsamında kullanmayı düşündüğümüz, gözlem formu ekte yer almaktadır. Gözlem formu öğretmenlerin sınıf içi iletişimleri ile aynı zamanda çocukların biribiri ile olan iletişimleri ve çocukların öğretmenleri ile olan iletişimlerini gözlemlemek üzere hazırlanmıştır. Sizden gözlem formunda yer alan maddeleri "Uygun" Gözden Geçirilmeli", ve "Uygun Değil/Öneri" şeklinde değerlendirmenizi rica etmekteyiz. Lütfen düzeltilmesi gerektiğini veya uygun olmadığını düşündüğünüz maddelerle ilgili önerinizi "açıklama" kısmına yazınız

Değerli görüşlerinizi ve vaktinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.

Uludağ Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tez Öğrencisi Şeyma KESMEZ

Ek 5: Öğretmen Görüşme Formu

Değerli öğretmenim,

Bu görüşme, 5 adet sorudan oluşacaktır. Aşağıdaki maddeleri cevaplandırırken, kendi sınıfınızı düşünerek cevap veriniz. Vereceğiniz cevapların samimi olması araştırmanın sonuçları açısından son derece önemlidir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Uludağ Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tez Öğrencisi Şeyma KESMEZ

1. Sosyal becerileri desteklemek için sınıf içi etkinliklerde neler yapıyorsunuz?
    i) Hangi tür eğitim uygulamaları/etkinlikleri tercih edersiniz?

2. Sosyal beceriler ile ilgili olarak yaklaşımınız konusunda öz değerlendirmeniz nasıldır?
    i) Kendinizi nasıl buluyorsunuz?

3. Duygu düzenleme becerilerini desteklemek için sınıf içi etkinliklerde neler yapıyorsunuz?
    i) Hangi tür eğitim uygulamaları/etkinlikleri tercih edersiniz?

4. Duygu düzenleme becerileri ile ilgili olarak yaklaşımınız konusunda öz değerlendirmeniz nasıldır?
    i) Kendinizi nasıl buluyorsunuz?

5. Eklemek istediğiniz başka şeyler varsa benimle paylaşır mısınız?

Ek 6: Görüşme Formu Uzman Değerlendirme Formu

Sayın hocam,

Danışmanım Doç. Dr. Nalan KURU danışmanlığında yürüttüğüm, "Okul Öncesi Öğretmeninin Duygu Koçluğu Yaklaşımı Uygulamasının Sınıf İçi Eğitim Etkinlikleri İle Çocukların Duygu Düzenleme Ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması kapsamında kullanmayı düşündüğümüz, öğretmen görüşme formu ekte yer almaktadır. Gözlem formu öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları sosyal beceri etkinlikleri, duygu düzenlemeye yönelik etkinlikleri ve uygulamaları hakkındaki öz değerlendirmelerini değerlendirmek amacıyla oluşturulması planlanmıştır. Sizden görüşme formunda yer alan maddeleri "Uygun" ,"Gözden Geçirilmeli", ve "Uygun Değil/Öneri" şeklinde değerlendirmenizi rica etmekteyiz. Lütfen düzeltilmesi gerektiğini veya uygun olmadığını düşündüğünüz maddelerle ilgili önerinizi "açıklama" kısmına yazınız.

Değerli görüşlerinizi ve vaktinizi paylaştığınız için teşekkür ederim.

Uludağ Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tez Öğrencisi Şeyma KESMEZ

Ek 7: Duygu Koçluğu Yaklaşımı Öğretmen Uygulama Değerlendirme Formu

Gözlem Tarihi ve Saati:			
Gözlem Konusu:			
Kriter	**Uygulanıyor**	**Uygulanmıyor**	**Gözleme İlişkin Notlar**
Öğretmen çocuğun duygularının farkına varıyor mu?			
Öğretmen çocuğun duygusunu kabul ediyor mu?			
Öğretmen çocuğun hissettiği duyguyu isimlendiriyor mu?			
Öğretmen çocuk ile empati kuruyor mu?			
Öğretmen gerekli olduğunda davranışı sınırlandırıyor mu?			
Yaşanan sorunda çocukla birlikte problem çözme sürecine dâhil olup sorunun çözüm bulma aşamasına destek oluyor mu?			

Ek 8: 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 4: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şeyma KESMEZ'in, Doç. Dr. Nalan KURU'nun danışmanlığında "Okul Öncesi Öğretmeninin Duygu Koçluğu Yaklaşımını Kullanmasının Sınıf İçi Eğitim Etkinlikleri İle Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi: Bursa İli Örneği" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Şeyma KESMEZ'in, Doç. Dr. Nalan KURU'nun danışmanlığında "Okul Öncesi Öğretmeninin Duygu Koçluğu Yaklaşımını Kullanmasının Sınıf İçi Eğitim Etkinlikleri İle Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi: Bursa İli Örneği" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Ek 9: Milli Eğitim Bakanlığı İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-45789475 16.03.2022
Konu : Şeyma KESMEZ'in Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şeyma KESMEZ'in "Okul Öncesi Öğretmeninin Duygu Koçluğu Yaklaşımını Kullanmasının Sınıf İçi Eğitim Etkinlikleri İle Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi: Bursa İli Örneği" konulu tez çalışması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09/03/2022 tarih ve 49930 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şeyma KESMEZ'in "Okul Öncesi Öğretmeninin Duygu Koçluğu Yaklaşımını Kullanmasının Sınıf İçi Eğitim Etkinlikleri İle Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi: Bursa İli Örneği" konulu tez çalışmasını, ilimiz Nilüfer ilçesi Nilüfer Anaokulunda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mahmut KARAKAYA
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Serkan GÜR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Fatih ALTIN
Unvan : Bilgisayar İşletmeni

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b40a-999e-3ec0-b015-8787 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 10: Katılımcı Onam Formu

Sayın Öğretmenim,

Katılacağınız bu çalışma, "Okul Öncesi öğretmeninin duygu koçluğu yaklaşımı uygulamasının sınıf içi eğitim etkinlikleri ile çocukların duygu düzenleme ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi" adıyla, Şeyma KESMEZ tarafından 21.02.2022 ve 27.05.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenin çocuklarla iletişiminde duygu koçluğu yaklaşımı uygulamasının okul öncesi dönem 5 yaş grubu çocukların sosyal becerilerine ve duygu düzenleme becerilerine olan etkisinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer: Sınıf Ortamı

Araştırma Uygulaması: Görüşme, Gözlem, Ölçek

Araştırma başlangıcında ve sonunda her bir çocuk için "Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Derecelendirme Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu Öğretmen Formu" nu doldurmanız beklenmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında sınıf içi gözlemler ve ön-son görüşme yapılacaktır.

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 boyunca bana telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir ve bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : Şeyma KESMEZ

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası :

Ek 11: Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Okul Öncesi öğretmeninin duygu koçluğu yaklaşımı uygulamasının sınıf içi eğitim etkinlikleri ile çocukların duygu düzenleme ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi" adıyla, 21.02.2022 ve 27.05.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Araştırmacı tarafından haftada 2 gün süre ile 8 hafta boyunca sınıf içi gözlemler yapılacaktır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenin çocuklarla iletişiminde duygu koçluğu yaklaşımı uygulamasının okul öncesi dönem 5 yaş grubu çocukların sosyal becerilerine ve duygu düzenleme becerilerine olan etkisinin belirlenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Gözlem ve ölçek uygulaması şeklindedir.

Bizimle paylaşacağınız bilgiler gizli tutularak yalnızca araştırmadan anlamlı bir sonuç elde etmek amacı ile etik ilkelere bağlı kalınarak kullanılacaktır. Yardımınız ve katkınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. 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.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma boyunca bana telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Şeyma KESMEZ

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum.....……..…..'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Ek 12: Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği Uygulama İzni

İlgili Makama,

Bursa Uludağ Üniversitesi öğretim üyesi Doç.Dr. Nalan Kuru yürütücülüğünde gerçekleştirilmesi planlanan "Okul Öncesi öğretmeninin duygu koçluğu yaklaşımını kullanmasının sınıf içi eğitim etkinlikleri ile çocukların duygu düzenleme ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi: Bursa ili örneği" isimli Yüksek Lisans Tezi kapsamında yapılacak araştırmada " Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği (3-5 yaş okul öncesi versiyonu) Öğretmen Formu" nun kullanımına izin veriyorum.

Dr. Öğretim Üyesi Cansu TUTKUN

Adı -Soyadı

Tarih
19.01.2022

İmza

Ek 13: Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği Uygulama İzni

İlgili Makama,

Bursa Uludağ Üniversitesi öğretim üyesi Doç.Dr. Nalan Kuru yürütücülüğünde gerçekleştirilmesi planlanan "Okul Öncesi öğretmeninin duygu koçluğu yaklaşımını kullanmasının sınıf içi eğitim etkinlikleri ile çocukların duygu düzenleme ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi: Bursa ili örneği" isimli Yüksek Lisans Tezi kapsamında yapılacak olan araştırmada "Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği" nin kullanımına izin veriyorum.

Tarih 14.01.2022

Dr. Öğr. Üyesi Hilal YILMAZ

Ek 14: Duygu Koçluğu Eğitimleri Katılım ve Uygulayıcı Sertifikaları

CERTIFICATE OF TRAINING

THIS IS TO CERTIFY THAT

ŞEYMA KESMEZ

has completed "Basic Level Training" (5 hours) course in Emotion Coaching

DATE: 07.12.2019

DOÇ.DR.NALAN KURU

EC TÜRKİYE
&
EC UK UYGULAYICI EĞİTMENİ

EC UYGULAYICI SERTİFİKASI

Duygu Dostu Ebeveyn & Duygu Dostu Öğretmen

ŞEYMA KESMEZ

15.08.2020 ve 22.08.2020 tarihlerinde düzenlenen 10 saatlik "Online Emotion Coaching İleri Düzey Eğitimi" ne katılarak ve 3 aylık süpervizyon sürecini başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

Doç.Dr.Nalan Kuru

Doç.Dr.Nalan KURU
Emotion Coaching UK Uygulayıcı Eğitmeni

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı:	**Şeyma KESMEZ**		
Öğrenim Gördüğü Kurumlar	**Kurum Adı**	**Başlama Yılı**	**Bitirme Yılı**
Lise	Osmangazi İ.M.K.B. Anadolu Kız Meslek Lisesi – Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	2010	2014
Lisans	Atatürk Üniversitesi – Okul Öncesi Öğretmenliği	2014	2018
Yayınlar	1. Kuru, N., Kesen, N., ve Kesmez, Ş. (2021). Duygu Koçluğu İletişim Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ve Annelerin Yaşamlarına Etkisi: Bir Deneyim PAYLAŞIMI. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(3), 1083-1124. DOI: https://doi.org/10.19171/uefad.955407 2. Kuru, N., Haktanır, G., Koç-Tüylü, D., Kesen, N., Kesmez, Ş., ve Nevruzoglu, M. (2023). Pandemic period ın 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 DOI: https://doi.org/10.15345/iojes.2023.01.008		
Tarih **İmza** **Adı-Soyadı**		17/02/2023 Şeyma KESMEZ	