



Sosyal duygusal öğrenme beceri eğitimine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi

The investigation of preschool teachers' experiences on social emotional learning skills training

Neşe Mercan¹, Zeynep Apaydın Demirci², Müdriye Yıldız Bıçakçı³, Durmuş Aslan⁴

¹Bilecik Şeyh Edebalı University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Bilecik, Türkiye

²Bilecik Şeyh Edebalı University, Vocational School of Health Services, Department of Child Care and Youth Services, Child Development Program, Bilecik, Türkiye

³Ankara University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Ankara, Türkiye

⁴Çukurova University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Department of Preschool Education, Adana, Türkiye

ÖZ

Amaç: Bu araştırmada sosyal duygusal öğrenme beceri eğitimine yönelik okul öncesi öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma, betimsel fenomenoloji desen kullanılarak nitel yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Gelişen ve Geliştiren Öğretmenler: Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi adlı proje kapsamında "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Öğretmen Eğitimi" ne katılan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, katılımcıların bireysel özelliklerini içeren sosyo-demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Bulgular: Yapılan içerik analizi sonucunda, bireysel etki, mesleki etki, proje niteliği olmak üzere üç tema ortaya çıkarılmıştır. Bireysel etki temasında, "kendini tanıma" ve "kendini tanıma yolculuğuna ilk adım" kategorileri yer almaktadır. Mesleki etki teması, "eğitim programında değişiklik", "kişisel gelişimin mesleğe yansımaları" ve "veliler üzerine etkisi" kategorilerden meydana gelmektedir. "Eğitmenin niteliği", "uygulamanın niteliği", "zamanın niteliği" kategorileri ise proje niteliği temasını oluşturmuştur.

Sonuçlar: Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, eğitime katılan öğretmenlerin mesleki yaşantısında ve kişisel gelişim alanlarında olumlu değişiklikler yaşandığı görülmektedir. Ayrıca araştırmada, planlanmış eğitim programı ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenebildiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: duygusal gelişim; okul öncesi eğitim; öğrenme; öğretmen, sosyal gelişim

ABSTRACT

Aim: This study aims to examine the experiences of preschool teachers regarding social emotional learning skills training.

Methods: The research was conducted with qualitative method using descriptive phenomenology design. The sample of the study was selected from TUBITAK 4005 Innovative Education Practices Developing and Improving Teachers: Social Emotional Learning Skills Training" project, 10 preschool teachers participated in the "Teacher Training to Support Social Emotional Learning Skills of Preschool Children". The data of the study were collected with a socio-demographic information form including the individual characteristics of the participants and a semi-structured interview form.

Results: As a result of the content analysis, three themes were revealed: individual impact, professional impact, and project quality. The individual impact theme includes the categories of self-knowledge and first step on the journey of self-knowledge. The professional impact theme consists of the categories of change in the training program, reflections of personal development on the profession and impact on parents. The categories of the quality of the trainer, the quality of the implementation, and the quality of the time formed the theme of project quality.

Conclusion: Considering the results of the research, it is seen that teachers who participated in the training experienced positive changes in their professional life and personal areas. In addition, it was determined in the research that social emotional learning skills can be supported with the planned training program.

Keywords: emotional development; learning; preschool education; social development; teacher

Giriş

21. yüzyılda çocukların sosyal duygusal öğrenme (SDÖ), eleştirel düşünebilme, iş birliği yapabilme, kişiler arası problem çözebilme, uyum sağlayabilme, yaratıcılık gibi becerilere sahip olmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi dönem, SDÖ becerilerinde önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönem olup bu becerilerin kazanılmasında kritik bir önem taşımaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, çocukların öz farkındalığa sahip olmasını, en uygun kararları alabilmesini, hedefler belirlemesini ve olumlu iletişim kurmasını, duygularını anlama, düzenleme ve kullanma yeteneğini, çocuğun yaşamını ve gelişme potansiyelini büyük ölçüde etkilemektedir (Durlak ve ark., 2011). SDÖ, bu becerileri destekleyerek çocukların sağlıklı ve olumlu bir

şekilde gelişmelerine yardımcı olmaktadır (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2003; Zins & Elias, 2006). Bu nedenle, Amerika Birleşik Devletinin birçok eyaletinde faaliyet gösteren Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İş birliği Topluluğu (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning/CASEL), okulların eğitim ortamlarını SDÖ temelinde yapılandırmıştır. CASEL (2003) SDÖ'nün beş alt boyutunun olduğunu belirtmiştir. Bu alt boyutlar; öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumluluk almayı içeren karar vermedir (Durlak ve ark., 2011; Totan, 2018). Bu bağlamda, çocuklar için son on yılda çeşitli SDÖ programları uygulanmıştır (Webster Stratton & Herman, 2010). Ayrıca araştırmalar, SDÖ teorisine dayanan müdahale



programlarının, gelişimin ilk yıllarında sosyal, duygusal sorunların belirlenmesi, azaltılması ve hatta önlenmesinde son derece önemli olduğunu ve olumsuz sosyal davranışları ve saldırganlık gibi davranış problemlerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Ek olarak anksiyete, depresyon, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi durumların ortaya çıkmasını engellemektedir (Hahn ve ark., 2007; Ridley & Vaughn, 1982; Riggs ve ark., 2006). Çocuklara yönelik gerçekleştirilen sosyal yetkinlik müdahalelerinin, çocukların akranları ve diğer bireylerle başarılı bir şekilde etkileşime girmeleri için ihtiyaç duydukları sosyal ve duygusal becerileri kazandırdığı görülmektedir (Lynch ve ark., 2013). Birçok SDÖ programı, çocukların duygularını düzenleme ve başkalarıyla uygun şekilde etkileşim kurma becerilerini destekleyen bir yaklaşım ile kullanılmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme araştırmalarının çoğu, son çocukluk ve ergenlik dönemine odaklanmaktadır. Ancak genel olarak, erken dönemlerde, sosyal duygusal sorunları önlemenin ilerideki dönemlerde önlenmesinden daha etkili olduğu bilinmektedir (Fisak ve ark., 2011; Lock & Barrett, 2003). Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve bu durumlarda kullandıkları yöntemleri inceleyen bir araştırmada, öğretmenler daha çok öfke nöbeti, ağlama, bağırma, inatçılık gibi durumlarla karşılaştıklarını ve bu durumlarda ödül, ceza, görmezden gelme yöntemlerini kullanarak anlık davrandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, söz konusu araştırmada problem davranışların eğitim sürecini olumsuz etkileyerek aksaklıklara neden olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında, okul öncesi dönemde sosyal, duygusal ve davranışsal müdahalelerin yapılmasının kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Güder ve ark., 2018). Erken çocukluk döneminde çeşitli nedenlerle ortaya çıkan problem davranışlara SDÖ becerileri ile erken müdahalede bulunmak, bu problem davranışların orta çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde devam edip kalıcı olmasını önlemesi açısından önemlidir (Kılıç, 2020). Kramer ve ark. (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma, sosyal duygusal öğrenme uygulamalarının okul öncesi dönem çocukların akran ilişkilerini ve prososyal davranışları geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Rivers ve Brackett (2010) ise, SDÖ temelli programın uygulanması sonucunda çocukların akademik becerilerini önemli bir düzeyde geliştiğini bulmuşlardır. Ayrıca, SDÖ temelli programların çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığı, davranış ve öğrenme problemlerini azalttığı ve iletişim becerilerini artırdığı ortaya konmuştur (Izard ve ark., 2001).

Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programlarını nitelikli bir şekilde planlamaları ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onlara rehber olabilmeleri, etkinlikleri okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergeleri doğrultusunda düzenleyerek çocukların SDÖ kazanımlarının gerçekleşmesine olanak sağlamaları önemlidir. Beyin gelişiminin en hızlı ve yoğun olduğu dönem okul öncesi dönemdir. Davranışlar, alışkanlıklar ve kişiliğin büyük bir kısmının oluştuğu okul öncesi dönemde çocukların SDÖ becerilerinin artırılması, bu becerilerin diğer gelişim alanlarını güçlendirilmesi ve problem davranışlarının azaltılması açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal duygusal becerileri destekleyici yaklaşımları sayesinde çocukların okul öncesi dönemden itibaren sonraki dönemlere hazırlıklı olmaları sağlanabilmektedir. Öte yandan, ilgili alan yazın

incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini (öz-denetim, iletişim, problem çözme, sosyal beceriler, problem davranışlar vb.) destekleyecek eğitim programları oluşturmada hizmet içi eğitime ve desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri, 21. yüzyıl becerilerinin yaygınlaştırılmasını hedefleyen programlara ve materyallere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Eser & Bozcan, 2019). Bu bilgiler doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar sosyal duygusal öğrenme alanında desteklemeleri konusunda güçlendirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemde SDÖ programlarının etkili olup olmadığına yönelik birçok araştırmanın olmasına rağmen (Barthel ve ark., 2018; Eisenberg ve ark., 2010; Ursache ve ark., 2012) alan yazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin SDÖ alanında mesleki gelişimlerini nasıl geliştirebilecekleri ve okul öncesi dönemindeki çocukları bu alanda nasıl destekleyeceklerine ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bakımdan araştırmanın okul öncesi öğretmenlerine ve çocuklara katkı açısından öneminin büyük olacağına inanılmaktadır. Bu nedenlerle araştırmada “Sosyal duygusal öğrenme beceri eğitime yönelik okul öncesi öğretmenlerin deneyimleri nelerdir?” sorusuna cevap aranacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada sosyal duygusal öğrenme beceri eğitime yönelik öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın amacına ulaşmak için betimsel fenomenoloji desen kullanılarak araştırma nitel yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Betimleyici fenomenolojide dikkat ortak deneyimlere verilerek fenomen “ne ve nasıl olduğu, ne anlama geldiği” çerçevesinde incelenir. Bu inceleme ile fenomenin tanımı ve anlamı ortaya çıkarılarak evrensel bir bakış açısı sağlanır (Kral, 2021; Çelik ve ark. 2020).

Örneklem

Araştırmanın evrenini TÜBİTAK 4005 -Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Gelişen ve Geliştiren Öğretmenler: Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi adlı proje kapsamında “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Öğretmen Eğitimine” katılan ve Bilecik İlinde görev yapan 48 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Patton (2014), nitel araştırmalarda örneklem sayısının beş ila 25 kişiden oluşabileceğini ifade etmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi ile 10 öğretmen araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Ayrıca Bowen’a (2009) göre veri doygunluğu ve kanıtların kalitesi örneklem sayısından daha önemlidir. Verilerin tekrarlamaya başlaması nedeni ile veri doygunluğuna ulaşıldığı anlaşılmış olup belirlenen öğretmen sayısının yeterli olduğu görülmüştür. Araştırmaya alınma kriteri; katılımcının en az eğitime katılma oranının %80 olması, araştırmaya katılmaya gönüllü olması olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların hepsi kadın ve yaş ortalaması 36’dır. Katılımcıların tamamı lisans mezunu olup daha önce SDÖ ile ilgili eğitim almamışlardır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik öğretmen eğitimi

Gelişen ve Geliştiren Öğretmenler: Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi projesi kapsamında alan yazın incelenmiş ve “Öğretmen Gözüyle Sosyal Duygusal Öğrenme

Becerileri İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu" aracılığıyla ilgili konu hakkında öğretmenlerin eğitim ihtiyacı belirlenerek sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili farkındalık düzeylerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programı hazırlanmıştır. Öğretmen Gözüyle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu, öğretmen gözüyle sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik ihtiyacı ortaya koymak için proje ekibi tarafından oluşturulmuştur. Bu formda; çocuklarda sosyal duygusal öğrenmeye yönelik göstergelere örnekler verebilir misiniz?, günlük akışta yer verdiğiniz etkinlikleri örneklendirebilir misiniz?, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uyguladığınız etkinlikleri örneklendirebilir misiniz?, sosyal duygusal öğrenmeye yönelik bir eğitim alsanız eğitimin içeriğinde hangi konulara yer verilmesini istersiniz? vb. sorulara yer verilmiştir. Literatür taraması ve ihtiyaç belirleme çalışmaları sonrasında hazırlanan program erken çocukluk, çocuk gelişimi, erken çocuklukta program geliştirme, sosyal duygusal öğrenme alanlarında uzman olan ve öğretmenlerle çalışan 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi Programının güvenilirliğini belirlemek amacı ile üç okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Olumlu geri bildirimler ve pilot uygulama sonrasında programa son şekli verilmiştir. Gelişen ve Geliştiren Öğretmenler: Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi 25-29 Nisan 2022 tarihleri arasında yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Beş gün ve otuz saat süren bu eğitimde; bilinçli farkındalık, öğrenme ve öğrenme yöntemleri, duygular, duygusal zeka, sosyal duygusal öğrenme ile ilgili temel kavramlar ve önemi, öz yönetim, öz farkındalık, ilişki kurma becerileri, sosyal farkındalık sorumlu karar verebilme, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişim alanlarına etkisi, sosyal duygusal öğrenme programları, sosyal duygusal öğrenmenin nörolojik temelleri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik etkinlikler hazırlama konuları ele alınmıştır.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada veriler, katılımcıların bireysel özelliklerini içeren sosyo-demografik özellikler formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Sosyo-demografik özellikler formu

Literatürden yararlanarak araştırmacılar tarafından oluşan bu form dört sorudan oluşmaktadır. Bu formda yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve daha önce sosyal duygusal öğrenmeye ilişkin eğitim alma süreci sorgulanmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Görüşme formu, araştırmacılar tarafından literatürden yararlanarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından görüşme formu maddeleri havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler düzenlenerek erken çocukluk, erken çocuklukta program geliştirme, çocuk gelişimi, sosyal duygusal öğrenme alanlarında uzman olan ve öğretmenlerle çalışan 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri "uygun" 3, "uygun ancak düzeltilmeli" 2 ve "uygun değil/çıkartılmalı" 1, olarak puanlanmıştır. Uzmanlardan "uygun ancak düzeltilmeliyi" ya da "uygun değil" işaretlemişler ise nedenini "açıklama" kısmına belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimlerin ardından forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yedi soru yer almaktadır Bunlar;

1. "Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi" projesine katıldıktan sonraki duygu ve düşüncelerinizdeki değişiklikler nelerdir?
2. "Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi" projesine katıldıktan sonra sosyal duygusal öğrenme kavramını tanımlamanızdaki farklılıklar nelerdir?
3. "Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi" projesi kapsamında yapılan eğitimde en kalıcı ve en ilginç gelen teorik ve uygulama becerileri nelerdir?
4. "Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi" projesi yeniden planlansa teorik ve uygulama açısından nelerin değiştirilmesini önerirsiniz?
5. "Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi" projesi kapsamında yapılan eğitimin mesleki yeterlilik açısından katkılarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Bireysel özellikler açısından katkılarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?
6. "Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi" projesi kapsamında yapılan eğitimde edindiğiniz teorik ve uygulama becerilerini okul öncesi eğitim programınıza nasıl yansıtacağınızı düşünüyorsunuz?
7. "Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi" projesinde yer almayan öğretmenlere neler söylemek istersiniz?

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri SDÖ eğitiminden bir ay sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ile derinlemesine görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmeler bir araştırmacı ve bir gözlemci ile yürütülmüştür. Verilerin kaydedilmesi için katılımcıların onamı alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Çok önemli görülen noktalar ayrıca yazılarak not edilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür. Belirtilen sorular katılımcılara sırası ile yöneltilmiştir. Görüşmeyi müdahaleyi yapan araştırmacı dışında deneyimi olan diğer bir araştırmacı yapmıştır. Görüşmeler okul ortamında, mahremiyeti sağlanmış, sıcaklık ve aydınlatmanın uygun olduğu, iletişim kurulabilecek bir odada yapılmıştır. Ses kayıtları dinlenip, veriler Microsoft Word belgesi haline getirilmiştir. Araştırmacılar tarafından tekrar tekrar ses kayıtları dinlenerek, yazılı belgeler kontrol edilmiştir.

Verilerin analizi

Bu araştırmada nitel verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz yönteminde verilerin ayrıntılı incelenmesi sonucunda veri setinde sıklıkla tekrarlanan ve vurgu yapılan durumlardan kodlar oluşturulur. Kodların birbirine benzeme ve ilişkili olma durumu göz önüne alınarak kategoriler ve benzer adımlar ile temalar ortaya çıkar ve yorumlanır. Özet ile elde edilen verilerin içeriği sistematik bir şekilde incelenir (Baltacı, 2019; Çelik ve ark., 2020; Karataş, 2015). Bu araştırmada bu bilgiler ele alınarak analiz yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmada araştırmacılar araştırılan fenomolojiye yansız olmalıdırlar. Bu sayede sonuçlara inanırılık artarak geçerlilik sağlanabilir (Arastaman ve ark., 2018). Bu araştırmada toplanan veriler gerçeği yansıtması için katılımcı teyidine başvurulmuş, bulgular iki katılımcı tarafından incelenmiştir. Ayrıca araştırmacılarından üç kişinin aynı meslekte olması da deneyimleri anlamayı kolaylaştırmıştır. Güvenirlik, araştırmacının çalışmanın gidişatını etkileyebilecek herhangi bir kişisel önyargının farkında olması ile sağlanabilir (Ergüney Okumuş ve ark., 2018). Bu neden ile alan yazını inceleyerek araştırmacılar kendisini ve süreci

eleştirel bir gözle sorgulamış ve denetlemiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarının benzer bir grupta da benzer olma durumu araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu durum genelleme yapılabilirlikte aktarabilirliği yansıtmaktadır. Bunun içinde denetleme yolu, alan yazın, araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı, çeşitleme, başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi yöntemlerine başvurulabilmektedir (Creswell, 2013; Kurt ve Öztürk 2021; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmada alan yazın incelenerek, araştırmanın adımları hakkında detaylı bilgi verilerek ve araştırmacıların tamamının ayrı ayrı analiz yapması ile güvenilirlik test edilmiştir ve katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Zamana göre değişmezlikte elde edilen bulguların güvenilirliğini yansıtmaktadır. Araştırmacının duygu, düşünce ve yaşantısının analiz sürecini etkilemesinin engellenmesi ile bu güvenilirliğin elde edilmesi olanaklı hale gelir (Ergüney Okumuş ve ark., 2018). Araştırmacılar bir ay sonra verileri tekrar baştan analiz yaparak benzer bulguları saptadıklarını görmüşlerdir.

Araştırmanın etik yönü

Bu çalışma için etik kurul onayı Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınmış ve bilimsel komite tarafından onaylanmıştır (Karar no: 09/27, Tarih: 11.10.2021). Ayrıca bilgilendirilmiş onam formu ile katılımcılardan yazılı onam alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada yapılan nitel görüşmelerin analizi sonucunda bireysel etki, mesleki etki, proje niteliği olarak adlandırılan üç tema ortaya çıkmıştır. Bireysel etkisi temasında; kendini tanıma ve kendini tanıma yolculuğuna ilk adım kategorileri yer almaktadır. Mesleki etkisi teması; eğitim programında değişiklik, kişisel gelişimin mesleğe yansımaları ve veliler üzerine etkisi kategorilerden meydana gelmektedir. Eğitmenin niteliği, uygulamanın niteliği ve zamanın niteliği kategorileri ise proje niteliği temasını oluşturmuştur.

1. Bireysel etki

1.1. Kendini tanıma

Araştırmanın analizi sonucunda eğitim sonrasında farkındalık egzersizlerinin yapıldığı sonra kendi istekleri doğrultusunda hayatı yaşamaya yönelik kararların alındığı ve davranışın değiştiği görülmüştür. Ne istediğini bilen ve davranışlarının etkisini gözlemleyen öğretmenlerin kendilerine olan güveninin arttığı saptanmıştır. İyi oluşturma sahip olabilmek motivasyonlarının artmasının farkındalık ile yaşamının olumlu etkisini gözlemlemeleri ile ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde kendi özel yaşantısında farkındalık ile yaşamaya başladıkları ve bu konuda daha fazla gelişmeyi istedikleri ile ilgili ifadelerin olduğu belirlenmiştir.

"Bir gün eşim ile ilgili sohbetim sırasında bir dakika duralım ben şimdi ne hissettiğimi anlamaya çalışıyorum. Kendim ile konuşmaya ihtiyacım var dedim. Eşime biraz garip ve şaşırtıcı gelmişti. Öğrendiklerimi hayatımda kullanmaya başladığımda işlerim kolaylaştı, daha rahat yaşıyorum." (Ö1)

"Eğitimden sonra, davranışlarımdan nedenine iniyorum, bazen duygularımı çok karmaşık yaşıyorum o zaman duruyorum ve anlamlandırıyorum. Yoğun bulduğum duygularımı daha gerçekçi yaşamaya çalışıyorum." (Ö2)

"Kendime de merhamet duymam gerektiğini öğrendim. Bu benim kendi yaşantımı düzenlememe yardımcı olacak." (Ö3)

"Ben eskiden yok gibiydim eşim çocuğum vardı. Şimdi ne hissettiğimi önemsiyorum. Kendimi değerli hissetmeye başladım." (Ö4)

"Eğitimden sonra bile kendi duygularımı tanımaya başlamadığımı sizinle konuşurken fark ettim. Ancak çocuklarımdan ne hissettiği ile ilgili düşünmelerim oldu." (Ö5)

Bu ifadelerle bakıldığında eğitim programının öğretmenlerin kendilerini tanımlarına ve öz farkındalıklarının artmasına yardımcı olduğu görülmüştür.

1.2. Kendini tanıma yolculuğuna ilk adım

Bu araştırmada elde edilen görüşmelerin analizinde katılımcıların eğitim sonrasında "anda kalmaya" dikkat etme ile ilgili egzersizler yaparak ilk adımı attıkları saptanmıştır. "Anda kalmaya" dikkat ederken duygularını ve düşüncelerini keşsettikleri belirlenmiştir. Anda kalma sıklığını artırma ve bu konuda gelişim için adım atmaya yönelik planlar yaptıkları görülmüştür.

2. Mesleki etki

2.1. Eğitim programında değişiklikler

Yapılandırılmış etkinliklerde: SDÖ'nün ana felsefesinin fark edildiği belirlenmiştir. SDÖ'nin de bilişsel beceriler kadar önemli olduğu ve SDÖ becerilerini geliştirdikten sonra bilişsel becerilerinin kazanılmasının daha kolay olabileceğine yönelik farkındalığın meydana geldiği görülmüştür. SDÖ'nün öneminin veliler tarafından da kabul edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. SDÖ'nün önemini göz ardı eden faktörlerin azaltılmasına karar verildiği görülmüştür. SDÖ'nün içerikte yer aldığı oyunların ve etkinliklerin arttığı ve programların içeriğinin bu yönde güncelleneceği saptanmıştır. Etkinlikler ve oyunlarda yer alan SDÖ anlam yüklenerek, fark edilerek gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Eğitim sonrasında planlanan oyunlarda çocuğun duygularını ifade etmesinin önemini fark ederek gerçekleştirildiği vurgulanmıştır. Eğitimin içeriğinde daha açık ve fazla SDÖ'ye yer verilmesi ve etkinlik ve oyun miktarının artırılmasına yönelik kararlar alındığı görülmüştür.

"Her bir olay çocuğa bir duygu ve düşünce yaşatmaktadır. Çocukların davranışları etkilendiği bir olay sonrasında oluyor. Her çocuğun tepkileri de çok bireysel. Sadece anne, baba değil çocuk için arkadaş ve benim ile olan ilişkisi de önemli. Bu eğitimle bunları daha iyi analiz yapabilir ve fark edebilir hale geldim." (Ö6)

"Eğitimden sonra yaptığım uygulamalarda öğrencilerime daha çok ne hissediyorsun diye soruyorum ve ne hissediyor olabilir diye düşünüyorum." (Ö5)

"Bu eğitim yeni bilgileri ve uygulamaları öğrenmemize ve okula geldiğimizde uygulamamızı sağladı. Daha fazla nasıl verimli olabiliriz sorumuzun cevabını aldım. Her anda SDÖ uygulaması yapabileceğimi gördüm. Resim yaparken de artık soruyorum duygusunu düşüncesini." (Ö4)

"Eğitimde bir uygulamada, SDÖ içeren uygulamalarında duygular standart ve aynı olsa da her bir çocuğun ifade etme biçimi ve onun için anlamı farklı olabileceğini gördüm. Bunu öğrenmem benim için çok önemliydi." (Ö1)

"Eğitimden döndüğümüzde diğer öğretmen arkadaşım ve ben eğitimde öğrendiğimiz oyunları hemen sınıfta öğrencilerimiz ile oynadık" (Ö7)

"Eskiden nasılsınız sorusuna iyiyim diyen öğrencime iyi hissetme nedeni hakkında konuşmazdım, şimdi onun iyi hissetme nedenlerini fark etmesi için iletişim kuruyorum. Güzel cevaplar alıyorum, hoş oldu." (Ö2)

"Eğitimden sonra SDÖ uygulamalarını yaptım. 5-6 yaş grubu öğrencilerimin daha küçük yaşlardaki öğrencilerime göre uygulamalarda daha fazla farkındalık yaşadığını gözlemledim." (Ö1)

"Özellikle Türkçe Dil etkinliğinde duygulara daha fazla eğilmeye, standartlardan çıkmaya başladım. Öğrencilerin birbiri ile olan ilişkileri ve empati becerilerini gözlemlemek ile ilgili farkındalığım arttı." (Ö3)

"Daha önce SDÖ ile ilgili uygulamalarım vardı. Bu eğitim ile birlikte yaptığım şeylerin profesyoneller tarafından da onaylandığını görmek iyi hissettirdi." (Ö7)

"Eğitimden sonra kazanımlarımıza öğretmen arkadaşım baktık. Kazanımlarımıza daha fazla SDÖ maddelerinin eklenmesi ve daha açık ve kısa şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşündük." (Ö1)

Bu ifadelerle bakıldığında uygulanan eğitim programının öğretmenlerin yapılandırılmış etkinliklerde çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini desteklemelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yapılandırılmamış etkinliklerde: Öğrenci ile olan sohbetlere, güne başlamada ve rutinlerde öğrenci ile kurulan iletişim miktarında artmanın olduğu ifade edilmiştir. Çocuklar ile iletişim kurmanın önemi daha çok fark edildiği belirlenmiştir. Bu kurulan iletişimde amacın çocuğun kendisini tanımasına ve ifade etmesine yönelik olması gerektiği vurgulanmıştır. Ek olarak iletişimin artmasının nedeni olarak eğitim sırasında çocuğu anlamayı olanak sağlayan oyunlara yer verilmesi olabilir. Ayrıca farkındalık düzeyinin artması ile çocuklar ile kurulan iletişimin niteliğini fark etmekte iletişimi arttıran diğer bir unsur olabilir.

"Bu eğitimden sonra öğrencilerimin tamamına istediğim düzeyde ulaşamasam da üç çocuğuma dokunabildim. Bu üç çocuğumun buna çok ihtiyacı vardı. Bu çok önemliydi." (Ö3)

"Öğrencilerimi daha fazla dikkate almaya başladım. Üzülüklerini veya sevindiklerini fark edip benim ile paylaşmaları için teşvik etmeye başladım. Bunu belki daha önce de yapıyordum ancak şimdi daha bilinçli ve farkında olarak yapıyorum. Kitap okuma saatinde artık öğrencime sen olsaydın ne yapardın ne hissedersin? diye soruyorum. Öğrencimin davranışlarının duyguları ile olan ilişkisini gözlemlemeye başladım." (Ö8)

Bu ifadelerle bakıldığında uygulanan eğitim programının öğretmenlerin yapılandırılmamış etkinliklerde de çocukların sosyal duygusal öğrenmelerini desteklemelerinde etkili olduğu görülmüştür.

2.2. Kişisel gelişimin mesleğe yansımaları

Öğretmenlerde farkındalık ile ilgili meydana gelen değişimin mesleki yaşantıyı etkilediği saptanmıştır. Öğrenci ile temasta öğrencilerin duygularını fark etme, davranışlarına neden olan duygu ve düşünceyi merak etmenin meydana geldiği görülmüştür. Ayrıca yaşanan farkındalık sayesinde kendi davranışlarının öğrenciyi ve sınıf yönetimini nasıl etkilediği gözlemlenmiş ve gerekli olumlu değişimlerin yaşandığı saptanmıştır. Eğitim etkisinin farkındalık aracılığı ile problem çözme kolaylaştırdığı görülmüştür. Öğrencilerin duygularını fark etmenin problemi tanımlama ve çözmede işleri kolaylaştırdığı ile ilgili ifadelerin olduğu görülmüştür. Sınıf yönetiminde çocukların duygularının davranışları üzerindeki etkisini fark etmenin gerçekleştiği görülmüştür.

"Öğrenciler ile SDÖ uygulaması yapmadan önce kendimizin farkındalığını geliştirmenin önemini anladım." (Ö7)

"Eğitimden sonra bende olan değişikliğin öğrencilerime yansımaları fark ettiğim günü hatırlıyorum. Özellikle sınıfta daha önce iletişim kurmakta zorlandığım öğrencilerimle daha kaliteli iletişim kurmaya başladım. Hep böyle devam etmesini çok isterim." (Ö3)

"Eğitimin bana kattıkları ile kendimi tanımam arttı. Öğretmen kendini yenileyince sınıfa yeni bir heyecan geldiğini gördüm. Ayrıca savaş bölgesinden gelmiş göçmen öğrencilerim ile uyum sağlamada yaşadığım zorluğu kolaylaştırmamı sağladı." (Ö9)

"Eğitim sonrasında öğrencilerim birbiri ile olan iletişim problemini fark ediyorum. Eskiden kendiliğinden düzelir diye bakıyordum. Şimdi ise problem çözme sürecinde ne hissettiklerini fark etmelerini, kendilerini ifade etmelerine destek olarak ve çözüm seçeneklerini sunarak yanlarında oluyorum." (Ö6)

Bu ifadelerle bakıldığında eğitimde gerçekleştirilen uygulamaların öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

2.3. Veliler üzerine etkisi

Öğrenciler üzerindeki etkisine benzer olarak velilere de benzer yansımalarının olduğu belirlenmiştir. Velilerin SDÖ ile ilgili farkındalığın artması gerektiği fark edilmiştir. Öğretmenlerin veliler ile ilişkisinin veli üzerindeki etkisini fark etme ve gelişmesi gereken davranışı belirleme ve bu davranışın veliyi nasıl etkilediğini fark etme sürecinin yaşandığı görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin gereksinimlerinin, duygularının fark edilerek aile ile iletişimin artırıldığı ile ilgili sonuçlar olduğu saptanmıştır.

"Velilerin beklentisi bizi daha çok bilişsel gelişime yönelik etkinliklere yönlendiriyordu. Okuma yazması iyi olsun diyorlar. Ancak biz onlara SDÖ'nün önemini bahsetsem de bir süre sonra beklentiyi karşılamaya daha çok önem veriyorduk. Eğitimden sonra velilerime SDÖ'nün önemini daha fazla vurguladım ve beklentilerin değişmesini istedim. Pandemi sonrasında SDÖ uygulamalarını daha da artırmamız gerektiğini gördüm. Bu eğitim buna karar vermem için bana güven verdi. SDÖ becerilerini geliştirdikten sonra bilişsel becerilerinin kazanılmasının daha kolay olabileceğini fark ettim." (Ö9)

"Eğitimden sonra velilerimizden çocukları ile duygu ve düşünceler hakkında konuşması gerektiğini düşünüyorum. Ben okulda bu şekilde yaparken evde de devam etmesi gerekiyor. Çünkü çocukların duygularını, yaşantılarını anlatmaya çok ihtiyacı var." (Ö5)

"Bir velimle iletişimin imkânsız olduğunu düşünüyordum. Hiçbir zaman ona kendimi anlatamayacağımı ve anlamayacağımı düşünüyordum. Eğitimden sonra onun ile empati kurabilmem ve anlamaya başlamam, onun da beni anlamasını kolaylaştırdı. Bu bana iyi geldi." (Ö10)

Bu ifadelerle bakıldığında eğitim programının öğretmen-veli ilişkisi üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

3. Proje niteliği

3.1. Eğitmenin niteliği

Mezuniyet sonrası eğitmeni ile birlikte olmanın öğretmenleri heyecanlandığı ve tekrar üniversite ortamında eğitim alma isteğini oluşturduğu görülmüştür. Eğitmenin anlatacağı konuda hazırlıklı ve bilgili olmasının memnuniyeti arttırdığı belirlenmiştir. Eğitmenin samimi ve paylaşımcı olması güven ilişkisini sağladığı görülmüştür. Eğitmeni ile temasın, öğretmenlerin kendini değerli hissetmelerine katkı sağladığı saptanmıştır.

“Eğitimcilerin ilgili, sorulan sorulara cevap vermesi ve güler yüzlü olması benim eğitime olan ilgimi artırdı. Bu eğitim ortamını uzun zamandan sonra tekrar tatdım. Akşam tekrar üniversite okumak istediğimi fark ettim. Daha fazla öğrenmeli, gelişmem gereken yönleri tamamlamalıyım diye düşündüm.” (Ö1)

“Eğitimciler ile şu an iletişimim devam ediyor. Diğer şehirlere gittiğimde ziyaret edebileceğim, danışabileceğim hocalar var. Bu durum kendimi iyi hissettirdi.” (Ö4)

Bu ifadelerle bakıldığında eğitimcilerin niteliğinin öğretmenler üzerinde olumlu izlenimler oluşturduğu görülmüştür.

3.2. Uygulamanın niteliği

Planlanan eğitimde gerçekleştirilen uygulamaların, ilgi çekici keyif verici ve eğlenceli bulunduğu saptanmıştır. Uygulamaların öğrencilerin oyun/etkinlik sırasında neler hissedebileceği konusunda öğretmenlere yardımcı olduğu belirlenmiştir. Uygulama saatlerinde yer alan bilgilerin teori saatlerine göre daha akılda kaldığı görülmüştür. Ek olarak uygulama sırasında meslektaşlarını tanımanın arttığı bu durumda öğretmenlerin mesleki anlamda sosyalleşmesine katkısının olduğu görülmüştür. Meslektaşları ile uygulamalara katılmanın farklı bakış açıları kazandırdığı belirlenmiştir.

“Biri bana bu eğitimlere katılmalı mıyım? diye sorsa, eğlenceli, keyif verici olduğunu söyler ve mutlaka katılmalısın derdim.” (Ö1)

“Teorik derslerin kalıcı olduğunu düşünmüyorum ancak ağaç uygulaması (eğitimin sonunda genel değerlendirmenin uygulamalı etkinlik olarak yapılması) benim için projenin en önemli anıydı. Projedeki uygulamalar çok anlamlı, etkileyici ve eğiticiydi. Bence teorik kısmı kısaltılmalı hatta kaldırılmalı sadece uygulama üzerinden planlanmalı.” (Ö7)

“Eğitimde, zümremi tanıdım ne düşündüğünü ne hissettiğini duyma fırsatım oldu. Zümrem bana; Evet, olaya bu şekilde de bakılabilir diye düşündü. Bunlar güzel deneyimler. Bence herkes bu eğitimlere katılmalı.” (Ö3)

Bu ifadelerle bakıldığında eğitimde gerçekleştirilen uygulamaların etkili olduğu görülmüştür.

3.3. Zamanın niteliği

Verimli bir hafta olarak nitelendiren eğitim programının bir sonrası için zamanlanması konusunda önerilerin olduğu görülmüştür. Eğitim sırasında katılımcıların tüm gün eğitim için izinli olması, okul ortamına dönmek için telaş yaşamaması ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca eğitim için harcanan zaman sürecinde öğretmenler rutinden uzaklaşma fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir.

“Bu eğitimlerde zamanın belirlenirken bizim seminer dönemimize göre planlanması çok önemli. Eğitim sonrasında okula gitmek iyi olmadı.” (Ö1)

“Bu eğitim sürecinde çocuğuma kimin bakması ile ilgili planlar yapmam gerekti. Ramazan ayında olması ve ara tatil sonrası iş ile aynı zamanda olması zorlayıcı idi. Ancak eğitim bu zorluğu unutturdu.” (Ö4)

Bu ifadelerle bakıldığında eğitim programının zamanlanmasına yönelik zorlukların yaşandığı ve çeşitli önerilerin olduğu görülmüştür.

Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenler okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik öğretmen eğitimini değerlendirmiştir. Nitel görüşmelerin analizi sonucunda; bireysel etki, mesleki

etki, proje niteliği olarak adlandırılan üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar incelendiğinde eğitime katılan öğretmenlerin mesleki yaşantısında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenebildiği ve farkındalık düzeyinde olumlu değişikliklerin yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırma doğrultusunda planlanmış eğitim programının etkili ve geliştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucumuzda, SDÖ eğitimi ile öğretmenlerin kendi duygularını fark etme, adlandırma ve ifade edebilme ve aynı zamanda sınıflarında eğitim alan çocukların duygularını fark edebilme ve ifade edebilmesine teşvik etmede olumlu bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Bu gelişmenin ortaya çıkmasında SDÖ programının içeriğinde yer alan bilinçli farkındalık, öz farkındalık, sosyal farkındalık ve duygusal zekâ becerilerinin olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde bizim çalışma bulgumuza benzer çalışmaların olduğu görülmüştür. Kim ve ark. (2023) yaptıkları araştırmada öğretmenlere yönelik uygulanan Farkındalık Temelli Sosyal-Duygusal Öğrenme Programının, öğretmenlerin çocuklara karşı duyarlı tutumları benimsemeye ve tükenmişliği azaltmaya yardımcı olduğunu göstermiştir. Waajid ve ark. (2013) okul öncesi öğretmen adaylarına SDÖ eğitimi verdikten sonra yaptıkları nitel araştırmada SDÖ ve akademik öğrenme arasındaki güçlü bir ilişki olduğu, öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçişi sağladığı ve SDÖ ile ilgili sürekli öğrenme arzusu edindiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca bu araştırma doğrultusunda uygulanan eğitim programı ile öğretmen adaylarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenebildiği görülmüştür. Sarısoy ve Erişen (2018) öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının değerlendirmesine yönelik yaptıkları araştırmada öğretmenlerin duygusal zekâ becerilerinin önemine yönelik hedeflenen düzeyde farkındalık kazandırdığı ve öğretmenlerin sosyal beceriler, empati, özbilinç, özdenetim vb. becerilerinin önemini fark etmeleri açısından etkili bir program olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmamızın mesleki etki temasında; SDÖ eğitiminin öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurma becerilerini daha etkili hale getirebildiklerini, sınıf içi ilişkilere sosyal duygusal öğrenmeyi entegre edebildiklerini ve çocukların duygusal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilebilen bir eğitim ortamının oluşmasına olanak sağlayabildiklerini açıklamaktadır. Bu etkinin ortaya çıkmasında çalışmanın diğer bir teması olan bireysel etkinin olası tesiri olabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların ifadeleri, eğitim sonrasında sınıf içerisinde planlanan etkinliklerde çocuğun duygularını ifade etmesinin gerektiği ve SDÖ'ye dayalı etkinlik ve oyun sayısının artırılmasına yönelik kararların alındığını göstermektedir.

Ayrıca araştırmamızda mesleki etki temasının altında yer alan veliler üzerine etkisi kategorisi, SDÖ eğitiminin yaygın etkisini göstermiş olup, yalnızca öğretmen ve çocuk değil veliler üzerine yansımalar olduğunu belirlemiştir. Eğitime katılan öğretmenler, velilerin gereksinimlerinin çocuklarına özgü daha gerçekçi olması için kararlar almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ek olarak bireysel etkinin başka bir tesiri olarak veliler ile etkili iletişim kurma isteğinin olduğu belirlenmiştir. Bu olumlu değişikliklerin öğretmenlere verilen SDÖ' de yer alan öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri eğitimi ile ilişkili olabileceği, öğretmenlerin okulda yer alan tüm paydaşlarla etkili sosyal etkileşimler kurmasına katkı sağlayabildiği düşünülmektedir. Öz yönetim becerisine sahip bireylerin, kendini her anlamda

yönetebildiği ve karşılaştığı yeni olaylar karşısında duygularını düzenleyebildiği ve diğerleri ile olan ilişkilerini de daha etkili bir şekilde yönetebildiği bilinmektedir (Goleman, 2011). Bu bilgi çalışma bulgumuzu desteklemektedir. Zinsser ve ark. (2019) SDÖ programlarını uygulayan eğitim ortamlarında ders veren öğretmenlerin zorlu davranışlarla başa çıkmada daha başarılı ve daha yüksek iş tatmini yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmenler ilişki kurma becerisi ile diğer insanların ihtiyaçlarına karşı hassas davranabilir ve iş birliği içerisinde çalışabilir (Yoder, 2014). Bütün bu sonuçlar, SDÖ programlarının sadece öğretmenlere değil, aynı zamanda programdan yararlanan öğretmenlerin sınıfında yer alan çocuklara ve onların ebeveynlerine de fayda sağlayabileceğini göstermektedir.

Araştırmamızın proje niteliği teması incelendiğinde, öğretmenlerin eğitimcilerin niteliğine önem verdiği, eğitimcilerin bilgi beceri ve tutumları ile güven veren bir ortamın oluştuğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda eğitim verilirken öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda ilerlenmesi, birçok yöntem ve teknik kullanılarak çeşitli uygulamaların yapılması ve alanında uzman olan eğitimcilerin eğitim vermesinin bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir. Gilligan ve ark. (2017) eğitim ve eğitmenin özelliklerinin önemini vurguladıkları çalışma, araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Fırat Durdukoca ve Kılıç'ın (2020) da yaptıkları araştırmada görüldüğü üzere çeşitli yöntem ve teknik kullanılarak gereken uygulamaların yapılmaması durumunda eğitim programının etkili ve işlevsel olamayacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik öğretmen eğitiminin öğretmenlerde SDÖ becerilerinin önemine yönelik farkındalık yarattığı ve bireysel ve mesleki açıdan olumlu etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda eğitimde planlanan etkinliklerin ve oyunların SDÖ ile desteklenmesinin öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca SDÖ'nün velilere olan yansımaları göz önüne alındığında, ailelerin ev ortamında da çocukların sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini destekleyebileceği öngörülmektedir.

Araştırma verilerinin sadece Bilecik ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden toplanması araştırmanın sınırlılığıdır. İleride yapılacak araştırmalarda çeşitli illerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşacak örneklem grubu üzerinde çalışılması önerilebilir. Araştırmamızın sonuçları doğrultusunda Yüksek Öğrenim Kurumu ve MEB iş birliği ile okul öncesi öğretmenlerine "Sosyal Duygusal Öğrenme Programının" uygulanmasına yönelik yaygınlaştırma çalışmaları yapılabilir. Öğretmenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması önerilebilir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarında sosyal duygusal öğrenme becerilerini desteklemek için teorik bilgilerin yanı sıra çeşitli materyallerle desteklenmiş uygulamaların yapılması sağlanarak eğitimin etkililiği artırılabilir. Çeşitli araştırmacılar okul öncesinde sosyal duygusal öğrenme konusunda ileride gerçekleştirecekleri teorik ve uygulamalı araştırmalar için bu araştırmadan yararlanabilirler. Araştırmanın sonuçlarında saptanan olumlu gelişmelerin sürekliliğini ve uzun vadeli

etkisini değerlendirmek için boylamsal bir çalışma tasarımının gerçekleştirilmesi etkili olabilir.

Etik Komite Onayı

Bu çalışma için etik kurul onayı Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınmış ve bilimsel komite tarafından onaylanmıştır (Karar No: 09/27, Tarih: 11.10.2021).

Bilgilendirilmiş Onam/Hasta Onamı

Çalışmaya katılan tüm gönüllü öğretmenlerden bilgilendirilmiş onam yazılı olarak alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

Yazar Katkıları

N.M.: Metodoloji, Veri Toplanması, Veri Analizi, Yazma.

Z.A.D.: Tasarım, Veri Analizi, Yazma.

M.Y.B.: Tasarım, Metodoloji.

D.A.: Tasarım, Metodoloji.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek

Bu çalışmada finansal destek Tübitak 4005- Yenilikçi Eğitim Uygulamaları 121B249 No'lu "Gelişen ve Geliştiren Öğretmenler: Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Eğitimi" Projesi kapsamında alınmıştır.

Ethics Committee Approval

Ethics committee approval was obtained from Ankara University Ethics Committee (Board Decision No: 09/27) on October 11, 2021.

Informed Consent

Informed consent was obtained in writing from all volunteer teachers participating in the study.

Peer-Review

Externally peer-reviewed.

Author Contributions

N.M.: Methodology, Data Collection, Data Analysis, Writing,

Z.A.D.: Design, Data Analysis, Writing.

M.Y.B.: Design, Methodology.

D.A.: Design, Methodology.

Conflict of Interest

The authors have no conflicts of interest to disclose.

Sources of Funding

Financial support for this study was provided by Tübitak 4005-Innovative Educational Practices 121B249 no. "Developing and Improving Teachers: Social Emotional Learning Skills Training" Project.

Kaynaklar

- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Barthel, A. L., Hay, A., Doan, S. N., & Hofmann, S. G. (2018). Interpersonal emotion regulation: A review of social and developmental components. *Behaviour Change*, 35(4), 203–216. <https://doi.org/10.1017/bec.2018.19>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- CASEL, Collaborative for Academic Social Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>
- CASEL, Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *Social and emotional learning*. <https://casel.org>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: Sage
- Çelik, H., Başer Baykal, N., & Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N.D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Ergüney Okumuş, F. E., Başer Baykal, N., Deveci, E., & Karaköse, S. (2018). Yeme bozukluğu vakalarında hastalık yaşantısı ve grup süreci: Nitel bir çalışma. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 307-318.
- Eser, B., & Bozcan, E. Ü. (2019, 27-29 Haziran). *Okul öncesi dönemde 21. Yüzyıl becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Bildiri Sunumu]. V. Turkcess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi. İstanbul, Türkiye.
- Fırat Durdukoca, Ş., & Kılıç, S. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi. Kamil Arif Kırkıç ve Ömer Yahşi (Ed.). *Yenilikçi öğretmen eğitimi* (s.29-66). Adıyaman: İksad Yayınevi.
- Fisak, B. J., Richard, D., & Mann, A. (2011). The prevention of child and adolescent anxiety: A meta-analytic review. *Prevention Science*, 12, 255-268. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0210-0>
- Gilligan, T., Coyle, N., Frankel, R. M., Berry, D. L., Bohlke, K., Epstein, R. M., Finlay, E., Jackson, V. A., Lathan, C. S., Loprinzi, C. L., Nguyen, L. H., Seigel, C., & Baile, W. F. (2017). Patient-clinician communication: American Society of Clinical Oncology consensus guideline. *Journal of Clinical Oncology*, 35(31), 3618-3632.
- Goleman, D. (2011). Emotional mastery. *Leadership Excellence*, 28(6), 12-13.
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 7(1), 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., LeShawndra Price, Susan Snyder, Farris Tuma, Stella Cory, Stone, G., Mukhopadhyaya, K., Chattopadhyay, S., Dahlberg, L., & Task Force on Community Preventive Services. (2007). Effectiveness of universal school based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.012>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence. *Psychological Science*, 12, 18-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kılıç, K.M. (2020). Sosyal beceriler ve davranış problemleri. Durmuş Aslan (Ed.). *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* (s. 193-213). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 92-103.
- Kim, H. Y., Brown, L., Tubbs Dolan, C., Gjicali, K., Deitz, R., Prieto Bayona, M. D. S., & Aber, J. L. (2023). Testing the impact of a skill-targeted social and emotional learning curriculum and its variation by pre-and postmigration conflict experiences: A cluster randomized trial with Syrian refugee children in Lebanon. *Journal of Educational Psychology*, 115(3), 502.
- Kramer, T., Calderalle, P., Christensen, L., & Shatzer, R. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom; evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37, 303-309.
- Kurt, Ş., & Öztürk, H. (2021). Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin klinik uygulama yaşantıları: Günlük incelemesi- nitel bir araştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 21(3), 1-13. <https://doi.org/10.69487/hemarge.1190687>
- Lock, S., & Barrett, P. (2003). A longitudinal study of developmental differences in universal preventive intervention for child anxiety. *Behaviour Change*, 20, 183-199. <https://doi.org/10.1375/bech.20.4.183.29383>
- Lynch, A.D., Lerner, R.M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: an examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence*. 42 (1), 6-19, 186. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9833-0>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2005)
- Ridley, C. A., & Vaughn, S. R. (1982). Interpersonal problem solving: An intervention program for preschool children. *Psychology*, 3(3), 177–190. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(82\)90014-4](https://doi.org/10.1016/0193-3973(82)90014-4)
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
- Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2010). Achieving standards in the english language arts (and more) using the ruler approach to social and emotional learning. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1-2), 75-100.
- Sarısoy, B., & Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2188-2215.
- Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 41-58. <https://doi.org/10.15285/maruae.393209>
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122–128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>
- Waajid, B., Garner, P. W., & Owen, J. E. (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48.
- Webster Stratton, C., & Herman, K. (2010). Disseminating incredible years series early-intervention programs: integration and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, 47(1), 36-54. <https://doi.org/10.1002/pits.20450>

- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. Research-to-practice brief. Center on Great Teachers and Leaders.

- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear and K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III* (pp. 1-13). Bethesda, MD: NASP.
- Zinsser, K. M., Zulauf, C. A., Das, V. N., & Silver, H. C. (2019). Utilizing social-emotional learning supports to address teacher stress and preschool expulsion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 33-42.