



Mizaç Temelli Müdahale Programının Annelerin Ebeveynlik ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkileri*

The Effects of Temperament-Based Intervention Program on Mothers' Parenting and Teachers' Classroom Management Self-Efficacy Perceptions

Yalçın ÖZDEMİR¹, Ali Serdar SAĞKAL²

Geliş Tarihi
Submitted by

09.08.2018

Kabul Tarihi
Accepted by

02.10.2018

Öz

Bu çalışmada, mizaç temelli müdahale programının annelerin ebeveynlik ve öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, yarı deneysel desen kullanılmıştır. Toplamda 109 anne ve 60 öğretmen çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Mizaç temelli müdahale programı annelere ve öğretmenlere ayrı gruplarda uygulanmıştır. Müdahale programı toplam 10 oturumu içermiş ve her bir oturum 90 dakika sürmüştür. Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezlerini test etmek için tekrarlı ölçümler için tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Araştırma bulguları, deney grubundaki annelerin, kontrol grubundaki annelere göre, ebeveynlik öz-yeterlik algılarının; deney grubundaki öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere göre, sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Sonuç olarak, annelerin ve öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu tespit edilen mizaç temelli müdahale programı sahada uygulayıcılar tarafından kanıt temelli bir müdahale programı olarak kullanılabilir. Araştırma bulguları ve uygulamaya dönük etkileri tartışılmış, gelecek çalışmalarla yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mizaç • mizaç temelli müdahale programı • ebeveyn öz-yeterlik algısı • öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı • ebeveyn eğitimi • öğretmen eğitimi.

Abstract

In this study, the effects of the temperament-based intervention program on mothers' parenting and teachers' classroom management self-efficacy perceptions were investigated. A quasi-experimental design was used in the research. A total of 109 mothers and 60 teachers participated in the study. The temperament-based intervention program was given to mothers and teachers in separate groups. Intervention program included 10 sessions and each of them lasted 90 minutes. Self Perception of Parental Scale and Teachers' Sense of Efficacy Scale were used as measuring instruments. Repeated measures one-way analysis of covariance (ANCOVA) was performed to test research hypotheses. Findings indicated that parental self-efficacy perceptions of mothers and classroom management self-efficacy perceptions of teachers increased significantly in the experimental group compared to control group. In conclusion, the temperament-based intervention program which has significant effects on mothers' and teachers' self-efficacy perceptions can be used as an evidence-based intervention program by practitioners in the field. Research findings and implications were discussed, suggestions for future studies were proposed.

Keywords: Temperament • temperament-based intervention program • parental self-efficacy • teacher's classroom management self-efficacy • parent training • teacher training.

*Bu araştırma, 115K763 numaralı TÜBİTAK projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışma, 4th International Conference On Lifelong Education and Leadership For All'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹**Sorumlu Yazar/Corresponding Author:** Yalçın Özdemir (Doç. Dr.), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın, Türkiye. E-posta: yalcin.ozdemir@adu.edu.tr

²Ali Serdar Sağkal (Dr. Öğr. Üyesi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın, Türkiye. E-posta: aliserdarsagkal@gmail.com

Atıf/Citation: Özdemir, Y., ve Sağkal, A.S. (2018). Mizaç temelli müdahale programının annelerin ebeveynlik ve öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(2), 425-445. Doi: 10.1298/eggeef.452181

Extended Abstract

Introduction

Preventing social, emotional, behavioral problems, and promoting healthy development of children is of particular importance for parents, educators, and psychology researchers. Research has shown that social, emotional, and behavioral problems may stem from family-, school-, or child-related factors (e.g., Chess & Thomas, 1984; Denham et al., 2000; Harold & Sellers, 2018; Heerman, Taylor, Wallston, & Barkin, 2017; Jenkins & Ueno, 2017; Jones & Jones, 2004; Lefmann & Combs-Orme, 2014; Rothbart & Bates, 2006; Rubin, Burgess, Dwyer, & Hastings, 2003). With regard to child-related factors, temperament characteristics seem to be one of the most important target. Chess and Thomas (1984) emphasize that each child has a unique temperamental characteristic and parents/teachers should recognize children's temperament and give temperament fitted responses to them. If the goodness-of-fit can be achieved between temperament and environment, children are likely to show more positive functioning. Otherwise, it is proposed that children are likely to show internalizing and externalizing problems, and low school performance (McClowry, Rodriguez, & Koslowitz, 2008). Therefore, prevention and intervention programs should be developed to support parents' and teachers' temperament-based management strategies. Temperament-based intervention programs specially aim to increase goodness-of-fit between child temperament and environment (McClowry, 2003). The results from temperament-based intervention studies have shown that parenting skills and parental self-efficacy levels increased after participating in temperament-based training programs (Furlong et al., 2013; Sheeber & Johnson, 1994; Thomas & Chess, 1986). Similarly, teachers reported increased levels of classroom management skills and self-efficacy beliefs after attending the temperament-based program (e.g., Bradshaw, Koth, Thornton, & Leaf, 2009; Cappella et al., 2015; McClowry, Snow, Tamis-LeMonda, & Rodriguez, 2010). The main purpose of this research was to develop a temperament-based intervention program for 5-9 years of children's parents and teachers and test it's effectiveness in Turkish culture. It is mainly hypothesized that mothers' parental and teachers' classroom management self-efficacy perceptions will significantly increase after attending temperament-based intervention program, compared to control group participants.

Method

In the present research, in which the effects of the temperament-based intervention program on mothers' parenting and teachers' classroom management self-efficacy perceptions were examined, a quasi-experimental design was used. A total of 109 mothers and 60 teachers participated in the study. Almost half of the sample (54 mothers and 30 teachers) comprised experimental group and half (55 mothers and 30 teachers) comprised control group. In the research, pretest, posttest, and follow-up (4 months later from intervention) measures were taken. As measuring instruments, Turkish version of Self Perception of Parental Scale (Güler & Yetim, 2008; MacPhee, Benson, & Bullock, 1986) and Turkish version of Teachers' Sense of Efficacy Scale (Çapa, Çakıroğlu, & Sarıkaya, 2005; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) were used. The temperament-based intervention program developed by researchers included a total of 10 sessions. Training program was delivered to mothers and teachers in separate groups by the same group leader. Each session lasted 90 minutes. Repeated measures one-way analysis of covariance (ANCOVA) was performed to test research hypotheses.

Results

Prior to main analyses, descriptive statistics regarding pretest, posttest, and follow-up tests were calculated. Using one-way analysis of variance (ANOVA), it was determined that pretest mean scores of experimental group and control group did not differ significantly [for mother data, $F(1, 107) = .007, p > .05$; for teacher data, $F(1, 55) = .191, p > .05$]. After ensuring statistical assumptions were satisfied, repeated measures one-way ANCOVA was employed to test hypotheses. ANCOVA test results demonstrated significant increases in mothers' parenting [$F(1, 106) = 10.421, p = .002$] and teachers' classroom management self-efficacy perceptions [$F(1, 54) = 7.414, p = .009$] in the experimental group over control group.

Discussion

In conclusion, the present study investigated the effects of temperament-based intervention program on mothers' parenting and teachers' classroom management self-efficacy perceptions. Findings indicated that parental self-efficacy perceptions of mothers and classroom management self-efficacy perceptions of teachers increased significantly in the experimental group compared to control group. The research results are generally consistent with findings of previous research (McClowry et al., 2010; McCormick, O'Connor, Cappella, & McClowry, 2015). One explanation for positive gains in both mothers' and teachers' self-efficacy perceptions is that the temperament-based intervention program informed participants regarding construct of temperament, helped participants to become aware of characteristics of temperament, and provided knowledge as well as skills about how to achieve temperament-environment fit in the home, school, and even in other living settings. Learning and gaining skills related to temperament-based management strategies improved both mothers' and teachers' self-efficacy levels. It is suggested that the temperament-based intervention program can be used as an evidence-based intervention program by practitioners in the schools. Overall, although this research fills an important gap in both parenting and school psychology literatures, further work is needed to replicate and extend current research findings.

Giriş

Erken çocukluk döneminde görülen davranış sorunları sonraki yıllarda görülen yıkıcı davranışlar ve okul başarısızlığı ile ilişkisi açısından araştırmacıların ve eğitimcilerin ilgisini çeken önemli bir konudur (Lonigan ve diğ., 2017; Panlilio, Harden ve Haring, 2018; Rivenbark ve diğ., 2018). Araştırmacılar erken dönemde görülen ve sonrasında devam eden davranış sorunlarının aileyle, öğretmenle ve çocukla ilgili olan nedenlerini belirlemeye çalışmışlardır. Aileyle ilgili olarak yoksulluk (Lefmann ve Combs-Orme, 2014), olumsuz ebeveyn davranışları (Denham ve diğ., 2000; Rubin, Burgess, Dwyer ve Hastings, 2003), yıkıcı ebeveynler arası çatışma (Harold ve Sellers, 2018) ve düşük ebeveyn öz-yeterlik inancı (Heerman, Taylor, Wallston ve Barkin, 2017); öğretmenle ilgili olarak yetersiz sınıf yönetimi becerileri (Jenkins ve Ueno, 2017; Jones ve Jones, 2004) ve çocukla ilgili olarak mizaç özellikleri (Chess ve Thomas, 1984; Rothbart ve Bates, 2006), özellikle de düşük sebatkarlık, yüksek hareketlilik ve olumsuz tepkisellik özellikleri, çocuklarda davranış sorunları ile ilişkilendirilmektedir. Önceki araştırma bulguları, çocukların mizaç özelliklerini dikkate alan, ebeveynlerin ve öğretmenlerin yeterlik algılarını güçlendirmeye yönelik önleme ve müdahale çalışmalarının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada Türk kültürüne özgü ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik bir mizaç temelli müdahale programı geliştirilmiş ve bu programın ebeveynlerin ebeveyn öz-yeterlik algıları ile öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Ebeveynlik öz-yeterlik algısı, ebeveynlerin çocuklarının olumlu gelişimlerini ve uyumlarını desteklemeye yönelik inançlarını tanımlamaktadır (Bandura, 1997). Yüksek ebeveynlik öz-yeterlik algısı, çocuklarda daha düşük duygusal (Preyde ve diğ., 2015) ve davranışsal sorunlarla (O'Connor, Rodriguez, Cappella, Morris ve McClowry, 2012) ilişkili bulunmuştur. Daha önceki çalışmalar aile eğitimlerinin ebeveynlerin öz-yeterlik inançları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Wittkowski, Dowling ve Smith, 2016). Sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı ise öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini toplama, sürdürme ve öğrencilerin yıkıcı ve olumsuz davranışları ile başedebilmeye yönelik yeterlik algıları olarak tanımlanmaktadır (Emmer ve Hickman, 1991; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Yetersiz sınıf yönetimi uygulamaları, öğrencinin öğrenme ve gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyen davranış sorunları ile ilişkilendirilmektedir (Jenkins ve Ueno, 2017; Jones ve Jones, 2004). Bunun yanında birçok öğretmen yıkıcı öğrenci davranışlarıyla başetmeyi zorlayıcı bulmakta (Reinke, Stormont, Herman, Puri ve Goel, 2011) ve bu zorlanmalar öğretmenlerde stres, tükenmişlik ve depresyon gibi ruh sağlığı sorunları ile ilişki göstermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009).

Çocukla ilgili faktörlerden mizaç, çeşitli koşullar ve durumlarda gösterilen tutarlı davranış tarzı olarak tanımlanmaktadır (McClowry, 2003). Bebeklik döneminde mizaç ya da mizacın davranışsal gösterimleri biyolojik faktörlerden oldukça etkilenmektedir. Ancak gelişim süreciyle birlikte çevreyle etkileşim, çocuğun davranışları ve uyumu üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (McClowry, 2003; McClowry, Snow, Tamis-LeMonda ve Rodriguez, 2010). Bu noktada, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların mizacı ile uyumlu davranışlar sergilemeleri oldukça önemlidir. Mizaç kuramında da belirtildiği gibi, çocuğun mizacı ile çevre arasında uyum sağlanması çocuğun davranış sorunlarının azalmasını sağlayacaktır (Chess ve Thomas, 1984). Mizaç temelli önleme programlarının amacı, çocuğun etrafındaki olumsuz etkileşim örüntülerini daha olumlu, işlevsel davranış örüntüleri ile değiştirerek çocuğun mizacı ile çevrenin tepkileri arasındaki uyumu arttırmaktır (McClowry, 2003). Mizaç temelli önleme programları, çocukların mizacını tanımaya, çocukla olumlu ilişkiler

geliştirmeye, çocuğun sosyal becerilerini güçlendirmeye, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye, anne babaların ebeveynlik becerilerini arttırmaya yönelik bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı hedeflemektedir (McCormick ve diğ., 2018).

Ebeveyn ve öğretmenlerin kendilerini davranış yönetimi konusunda yetersiz hissetmeleri, çocuk/öğrenci davranışları ile baş etmede güçlük yaşamaları (Jennings ve Greenberg, 2009), onların etkili davranış yönetimi konusunda eğitime ya da desteğe gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yönetme ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirme odaklı müdahale programlarının öğrencilerin davranış sorunlarını azaltmada, akademik başarılarını arttırmada anlamlı etkilere sahip olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur (örn. Aasheim, Reedtz, Handegård, Martinussen ve Mørch, 2018; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk ve Doolaard, 2016; Reinke, Herman ve Dong, 2018). Bu çalışmaların çoğunda müdahale programlarının çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiş, ancak çok az sayıda çalışmada ebeveyn ya da öğretmenler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ayrıca, erken çocukluk dönemini ve çocuğun mizaç özelliklerini dikkate alan, kanıt temelli önleyici ve gelişimsel müdahale programlarının sınırlı sayıda olması da dikkat çekmektedir (McCormick ve diğ., 2018). Daha özelden, ulusal alanyazında ise ampirik olarak etkililiği test edilmiş ve hakemli dergilerde yayınlanmış mizaç temelli müdahale programlarına rastlanmamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada, çocuk gelişiminin, çocuğun bireysel özelliklerini (örn. mizacı), ebeveyn ve öğretmen davranışları gibi çevresel faktörleri (Belsky, Bakermans-Kranenburg ve van IJzendoorn, 2007; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington ve Bornstein, 2000) içeren birden fazla faktöre bağlı olduğu göz önünde tutularak, Türk kültüründe 5-9 yaş grubu çocukların mizaç özelliklerini dikkate alan, ebeveyn ve öğretmenlere yönelik bir “Mizaç Temelli Müdahale Programı” geliştirilmiş ve etkililiği deneysel olarak sınanmıştır.

Mizaç Temelli Ebeveyn ve Öğretmen Eğitimi Programı

Alanyazında, ebeveyn ve öğretmen eğitimlerinin çocukların davranış sorunlarının azalmasında ve psikososyal gelişimlerinde etkili olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Aasheim ve diğ., 2018; Biber ve Ural, 2016; Furlong ve diğ., 2013; Korpershoek ve diğ., 2016; Morgan ve diğ., 2017; Reinke ve diğ., 2018). Fakat bu programların temel odak noktası genellikle etkili ebeveynlik ve öğretmenlik becerileri olmuş, mizaç boyutu çalışmalarda göz ardı edilmiştir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkisinde ve öğretmenin öğrenciye tepkilerinde de öğrencinin mizaç özellikleri önemli olmasına karşın (Guerin, Gottfried, Oliver ve Thomas, 2003), çok sayıda öğretmenin çocuğun/öğrencinin mizacının aralarındaki iletişim üzerindeki etkilerinin yeterince farkında olmadığı ileri sürülmektedir (Keogh, 2003). Bazı çalışmalarda (McClowry ve diğ., 2010), öğretmenlerin öğrencinin mizacını dikkate almalarının onların sınıf yönetiminde daha etkili olmalarını sağlayacağı belirtilmektedir. Ancak ebeveyn programlarında olduğu gibi öğretmen eğitim programlarında da mizaç boyutunun çok az çalışmada ele alındığı görülmektedir (McClowry, Rodriguez ve Koslowitz, 2008). Oysa ki son yıllarda, ebeveyn ve öğretmen eğitimlerinde çocukların mizaç özelliklerine uygun davranış yönetim becerilerinin kazandırılmasının öneminin daha çok üzerinde durulmaktadır (McClowry ve diğ., 2010).

Mizaç temelli müdahale programları ebeveynlere, öğretmenlere ve çocuğun hayatındaki diğer bakım veren kişilere çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı olmayı ve bu farklılıkları desteklemeyi sağlayan beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Bir başka ifadeyle, mizaç temelli müdahale programı çocuk ve çevresi arasındaki uyumu geliştirmeyi hedefleyen bir programdır. Uyum, çevrenin isteklerinin, beklentilerinin ve sunduğu imkanların çocuğun mizacı ile uyumlu olmasını tanımlamaktadır (Chess ve Thomas, 1984). Bu anlamda, mizaç

temelli müdahale programları, çocuğun bakımı ve eğitiminden sorumlu olan kişilere mizaç temelli çocuk yetiştirme ve çocukla iletişim kurma stratejilerini öğretmeyi hedeflemektedir. Çıktı olarak, mizaç temelli müdahale programlarına katılan ebeveyn ve öğretmenlerin farklı mizaç özelliklerine sahip çocukların/öğrencilerin davranış yönetimi konusundaki yeterlik algılarında artış olacağı, bunun yanı sıra çocuklarda da olumlu davranışlarda artış ve olumsuz davranışlarda azalma olacağı beklenmektedir (McClowry, 2003). Sandler, Schoenfelder, Wolchik ve MacKinnon (2011), anne-baba ve öğretmen eğitim programlarının çocukların gelişimleri üzerine olan uzun dönem etkilerini açıklamaya yönelik üç düzeyi içeren bir model ileri sürmüşlerdir: (i) Anne babanın kendi içinde olan değişimler, (ii) çocuğun kendi içinde olan değişimler ve (iii) çocuk ve onun sosyal çevresi arasında olan değişimler. Bu modelde, ebeveynlerle ve öğretmenlerle ilgili değişimler anne babalık ve öğretmenlik davranışlarındaki ve öz-yeterlik algılarındaki değişime vurgu yapmaktadır.

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuğun davranışlarını yönetme konusundaki yeterliklerinin artırılması, erken dönemde görülen davranış sorunlarının daha önemli davranış bozukluklarına dönüşme olasılığını azaltabilir. Geçmişte yapılmış çalışmalar anne babanın ebeveynlik davranışları (Ohan, Leung ve Johnston, 2000; Plant ve Sanders, 2007; Seçer, Gülay Ogelman, Önder ve Berengi, 2012) ve öğretmenlerin sınıf yönetimi (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005) açısından kendilerini yeterli hissetmelerinin çocuğun davranışsal ve duygusal gelişimi açısından önemini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin müdahale programlarından en çok faydalandıkları alan ebeveynliğe ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik algılarındaki artıştır. Ayrıca, ebeveynler ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarındaki artış, çocukların gelişiminde uzun dönemli kazanımlar elde edilmesinde önemli bir faktördür (Sandler ve diğ., 2011). Kuramsal olarak, yüksek öz-yeterlik algısına sahip ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğun mizacına duyarlı davranış yönetimi stratejilerini kullanmaları ve çocukla bağlantılı olumlu sonuçlar elde etmeleri daha olasıdır (Bandura, 1997).

Mizaç temelli müdahale programlarının etkililiğinin değerlendirildiği bazı çalışmalarda, mizaç temelli müdahale programının olumlu ebeveynlik becerilerinin artmasında ve kısa vadede olumsuz ebeveyn davranışlarının azalmasında etkili olduğu belirlenmiştir (Furlong ve diğ., 2013). Thomas ve Chess (1986), çocukların mizacı ile ebeveynlik davranışlarının uyumunu arttırmayı hedefledikleri mizaç ile ilgili öncü çalışmalarında, mizaç temelli müdahale programının ebeveynlerin öz-yeterlik algılarını arttırdığını bulmuşlardır. Sheeber ve Johnson (1994), mizaç temelli ebeveyn eğitim programına katılan annelerin ebeveynliğe yönelik yeterlik algılarının deneysel müdahale sonrasında anlamlı artış gösterdiğini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin katıldığı mizaç temelli bir müdahale çalışmasının sonuçları (McClowry ve diğ., 2010), deney grubundaki öğretmenlerin erkek öğrencilerde gözlenen davranış problemlerini daha kolay yönetebildiklerini göstermiştir. Mizaç temelli bir başka çalışmada (Cappella ve diğ., 2015), öğretmenlerin öğrencilere duygusal destek sağlama davranışlarının dönem başına göre dönem sonunda anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Benzer diğer çalışmalarda da (Bradshaw, Koth, Thornton ve Leaf, 2009; Han ve Weiss, 2005), müdahale programlarının öğretmenlerin yeterlik algılarını arttırdığı ve tükenmişlik düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, çocuğun/öğrencinin mizacını tanımanın, onun davranışını daha iyi anlamayı ve bunun da ebeveynin/öğretmenin çocuğun/öğrencinin davranış yönetimine yönelik yeterlik algısını olumlu yönde etkileyeceğini göstermektedir.

Özetle, önceki çalışmalarda ebeveyn ve öğretmen eğitimi programlarında genellikle her çocuk için aynı şekilde geçerli sonuçlar üretmeyecek ebeveynlik/öğretmenlik becerileri kazandırılmaya odaklanılmıştır (Ersoy

ve Tezel Şahin, 1999; Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993; McDonald ve diğ., 2006; Zembat ve Polat Unutkan, 2000). Oysa ki günümüzde, hem ebeveyn hem de öğretmen eğitimi programları geliştirilirken farklı mizaçtaki çocuklar için aynı beceri ve davranışların işlevsel olmayacağı sıklıkla vurgulanmaktadır (McClowry ve diğ., 2010). Çocukların/öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan mizaç temelli önleme programlarının çocukların yanı sıra bu programlara katılan ebeveyn ve öğretmenler için de olumlu kazanımlar sağladığı bazı çalışmalarda bilimsel olarak ortaya konmuştur (Furlong ve diğ., 2013; McCormick ve diğ., 2018; McClowry ve diğ., 2008; McClowry ve diğ., 2010; Sheeber ve Johnson, 1994). Dolayısıyla, tüm bu kuramsal açıklamalar ve ampirik bulgular doğrultusunda, ebeveyn ve öğretmenlerin ebeveynlik ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesinin çocuklar, anne/babalar, öğretmenler ve okullar üzerinde olumlu etkilerinin olacağı beklenebilir. Bu kapsamda, mizaç temelli müdahale programlarının temel amaçlarından bazıları, ebeveynlerin, bakım verenlerin ve öğretmenlerin, çocukların/öğrencilerin bireysel özelliklerine duyarlılıklarını ve çocuk/öğrenci bakımı/yönetimi becerilerini arttırmak ve çocuklara/öğrencilere mizaç-temelli stratejiler uygulayarak çocukların/öğrencilerin sağlıklı gelişimlerini desteklemektir. Tüm bu tartışmalar ışığında, bu çalışmada Türk kültüründe 5-9 yaş grubu çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine yönelik bir mizaç temelli müdahale programı geliştirilmiş ve bu programın annelerin ebeveynlik ve öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Mizaç temelli müdahale programının geliştirilip, etkililiğinin sınındığı bu çalışma ulusal alanyazında bir ilk niteliğindedir. Bu müdahale programı, mizaç ile ilgili farkındalığı ve anlayışı arttırmayı, çocuğun mizacını tanımayı, mizaç ve çevre uyumunu sağlamayı hedeflemesi açısından ulusal alanyazındaki önceki ebeveyn ve öğretmen eğitim programlarından ayrılmaktadır (örn. Kartal, 2007; Kaymak Özmen, 2013; Şimşek, 2004). Önceki eğitim programlarında ağırlıklı olarak çocuk gelişimi, çocuk davranışı, temel ebeveynlik becerileri ve öğretmen sınıf yönetimi becerileri üzerinde durulmakla birlikte mizaç boyutunun göz ardı edildiği görülmektedir. Bu çalışmanın ayırt edici bir diğer yönü ise geliştirilen mizaç temelli müdahale programının eş zamanlı olarak hem ebeveynlere hem de çocukların öğretmenlerine uygulanmasıdır. Araştırmada böyle bir yöntem izlenmesinin temel nedeni, küçük yaş grubu çocukların gelişiminde önemli rol oynayan ebeveyn ve öğretmen gibi iki önemli hedef kitlenin çalışma kapsamında tutulmak istenmesidir. Sonuç olarak, mizaç temelli müdahale programının geliştirilip, etkililiğinin sınındığı bu çalışmada aşağıdaki denenceler sınınmıştır:

1. Mizaç temelli müdahale programına katılan deney grubundaki annelerin ebeveyn öz-yeterlik algısı öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş ebeveyn öz-yeterlik algısı sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.
2. Mizaç temelli müdahale programına katılan deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mizaç temelli müdahale programının annelerin ebeveynlik ve öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bu çalışmada öntest sontest izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 2x3'lük split-plot (karışık) desende birinci faktörde bağımsız işlem

grupları (deney ve kontrol), ikinci faktörde bağımlı değişkenlere ilişkin tekrarlı ölçümler (öntest-sontest-izleme) yer almıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, mizaç temelli müdahale programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, annelerin ebeveynlik ve öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarıdır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasının ardından bu gruplarda yer alan tüm katılımcılara öntest uygulanmıştır. Öntest uygulamalarının ardından deney grubunda yer alan annelere ve öğretmenlere ayrı gruplarda 10 haftalık bir süreçte mizaç temelli müdahale programı uygulanmıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından tüm katılımcılara sontestler, sontest ölçümlerinin dört ay sonrasında ise izleme testleri uygulanmıştır. Etik sorumluluklar nedeniyle araştırma sürecinin bitiminde araştırma ekibi tarafından kontrol grubundaki annelere ve öğretmenlere yönelik eğitimler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan model Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.*Araştırma Modeli*

Grup	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme (4 ay sonra)
Deney	Ebeveyn öz-yeterlik algısı Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı	Mizaç Temelli Müdahale Programı (10 oturum)	Ebeveyn öz-yeterlik algısı Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı	Ebeveyn öz-yeterlik algısı Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı
Kontrol	Ebeveyn öz-yeterlik algısı Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı	-----	Ebeveyn öz-yeterlik algısı Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı	Ebeveyn öz-yeterlik algısı Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı

Araştırmanın Çalışma Grubu

Aydın ili merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulda anasınıflı, birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta kayıtlı 5-9 yaş öğrencilerin anneleri ve öğretmenleri bu araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Hedef ilkokulda, öğretmenler tarafından doldurulan Okul Çağı Çocukları İçin Mizaç Ölçeği’nden (McClowry ve diğ., 2008) elde edilen bulgular doğrultusunda mizaç özelliklerinin bir ya da birkaçında öne çıkan çocukların anneleri ve öğretmenleri katılımcı havuzuna alınmıştır. Katılımcı havuzunda yer alan ebeveynlerden 54’ü deney, 55’i kontrol grubuna; öğretmenlerden ise 30’u deney, 30’u kontrol grubuna tesadüfi olarak atanmıştır. Deney grubunda yer alan üç öğretmen çeşitli nedenlerden (örn. özür durumu ataması) dolayı araştırmaya devam edememiştir. Araştırmada, anne ve babaların birlikte eğitime gelmeleri hedeflenmekle birlikte sadece annelerin eğitime katılmak için gönüllü olmaları nedeniyle ebeveyn grubunda sadece anneler yer almıştır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.*Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler*

	Deney grubu				Kontrol grubu			
	f	%	Ort	ss	f	%	Ort	ss
Çocuk cinsiyet								
Kız	26	48.1			26	47.3		
Erkek	28	51.9			29	52.7		

Çocuk sınıf

Anasınıfı	11	20.4	10	18.2
Birinci sınıf	11	20.4	14	25.5
İkinci sınıf	17	31.5	15	27.3
Üçüncü sınıf	15	27.8	16	29.1

Tablo 2 (devamı)

Öğretmen cinsiyet							
Kadın	16	59.3			18	60.0	
Erkek	11	40.7			12	40.0	
Öğretmen yıl			25.70	6.36			26.26
Öğretmen branş							5.98
Anasınıfı	6	22.2			5	16.7	
Sınıf öğretmeni	21	77.8			25	83.3	
Öğretmen yaş			47.74	5.82			47.83
Anne yaş			36.16	5.82			36.75
Anne eğitim							4.96
İlkokul	14	25.9			11	20.0	
Ortaokul	4	7.4			3	5.5	
Lise	21	38.9			19	34.5	
Yüksek okul	7	13.0			8	14.5	
Lisans	8	14.8			12	21.8	
Yüksek lisans	-	-			2	3.6	

Tablo 2 incelendiğinde, farklı sınıf düzeylerinden çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin birbirine yakın oranlarla deney ve kontrol gruplarında yer aldıkları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin mesleki yıl ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir. Branşlar açısından incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmenleridir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan annelerin, yaş ve eğitim düzeyleri açısından benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Tüm bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının sosyo-demografik veriler açısından birbirine oldukça benzer özelliklere sahip olduklarını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Ebeveyn öz-yeterlik algısı. Bu çalışmada, ebeveynlerin öz-yeterlik algısını ölçmek için MacPhee, Benson ve Bullock (1986) tarafından geliştirilen, Güler ve Yetim (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği'nin yeterlik alt boyutu kullanılmıştır. Yeterlik alt boyutu, bireyin ebeveynlik rolünde kendisini ne derece yeterli gördüğünü değerlendirmektedir. Yeterlik alt boyutunda toplam 6 madde yer almaktadır. Ölçeğin, Cronbach alfa katsayısı .68, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .70 olarak rapor edilmiştir (Güler ve Yetim, 2008).

Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarını ölçmek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı alt boyutu kullanılmıştır. Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı alt boyutu, öğretmenin sınıf yönetiminde kendisini ne derece yeterli gördüğünü ölçmektedir. Alt boyut toplam 8 maddeyi içermektedir. Ölçme aracının öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı boyutuna ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak rapor edilmiştir (Çapa ve diğ., 2005).

Deneysel İşlem

Mizaç Temelli Müdahale Programı. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, mizaç temelli müdahale programıdır. Mizaç temelli müdahale programı, mizaç kuramı (Chess ve Thomas, 1984; Thomas ve Chess, 1986) ve alanyazındaki mizaç temelli müdahale programları (örn. McClowry ve diğ., 2008; McClowry ve diğ., 2010; McCormick, O'Connor, Cappella ve McClowry, 2015; McCormick ve diğ., 2018) dikkate alınarak Türk kültürüne özgü bir biçimde geliştirilmiştir. Mizaç temelli müdahale programı, ebeveynlere ve öğretmenlere mizaç kavramını tanıtmayı, mizaç özellikleri hakkında farkındalık kazandırmayı, mizaç-çevre uyumunu sağlamaya yönelik ebeveynlik ve öğretmenlik yeterliklerini arttırmayı hedeflemektedir. Mizaç temelli müdahale programı, ebeveynler ve öğretmenler için ayrı ayrı yapılandırılmıştır. Her iki programın içeriği ve akışı birbiriyle örtüşmekle birlikte, ebeveyn programında çocuk ve aile yaşantıları, öğretmen programında ise çocuk ve okul/sınıf yaşantıları üzerinden oturumlar işlenmiştir. Mizaç temelli müdahale programı toplam 10 oturumu içermektedir. Program, ebeveynlere ve öğretmenlere ayrı gruplarda 10 haftalık bir süreçte uygulanmış, her bir oturum 90 dakika sürmüştür. Birinci oturumda, grup üyeleriyle tanışılmış, müdahale programı tanıtılmış ve mizaçla ilgili temel bilgiler katılımcılara sunulmuştur. İkinci oturumda, mizacı öğrenmenin önemi açıklanmış, ebeveynlerin ve öğretmenlerin kendi mizaçlarını tanımlarına yönelik etkinlikler yapılarak mizaç ve davranış arasındaki bağlantılar gösterilmiştir. Üçüncü oturumda, çocukların mizacına yönelik ebeveynlerde ve öğretmenlerde farkındalık oluşturulmuş, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların/öğrencilerin mizacı hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmış ve mizaç profilleri hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Dördüncü oturumda, katılımcıların kendi mizaçları ile çocuklarının/öğrencilerinin mizaçları arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri sağlanmış ve çocukların/öğrencilerin davranışları ile mizaçları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Beşinci oturumda, önceki oturumlarda verilen kuramsal bilgiler ışığında katılımcılardan çocuklarının/öğrencilerinin sergiledikleri davranışlar ele alınarak çocuklarının/öğrencilerinin mizaçlarını tahmin etmeye yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Ayrıca, beşinci oturumda, farklı mizaç profillerinin hem güçlü hem de zayıf yönleri katılımcılarla birlikte ele alınmıştır. Altıncı oturumda, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların tepkileri karşısında neler hissettikleri, neler düşündükleri ve nasıl davrandıkları incelenmiş, ebeveynlerin ve öğretmenlerin belirli çocuk/öğrenci davranışlarına verdikleri tepkilerin niteliği incelenmiştir. Yedinci oturumda, ebeveyn ve öğretmen tepkilerinin çocuğun/öğrencinin mizacıyla uyumunun önemine dikkat çekilmiş, yapıcı ebeveyn/öğretmen tepkilerine ilişkin katılımcı repertuarları geliştirilmiştir. Sekizinci ve dokuzuncu oturumlarda, çocuğun/öğrencinin mizacına uygun tepkiler verebilmeye yönelik beceriler güçlendirilmeye çalışılmış, video gösterimi, örnek olay ve rol oynama gibi çeşitli tekniklerden yararlanılmıştır. Onuncu ve son oturumda, katılımcıların değerlendirmeleri alınmış, kazanılan bilgi ve becerilerin günlük yaşamın farklı alanlarına nasıl transfer edilebileceği irdelenmiş ve katılımcılar bu konuda cesaretlendirilmiştir. Özetle, mizaç temelli müdahale programı ebeveynlere ve öğretmenlere çocuğun/öğrencinin mizacını tanımlarına ve mizaca uygun tepkiler verebilmeye dönük yeterlikler kazandırmayı hedeflemiştir. Oturumlar, proje ekibinde yer alan araştırmacılar (rehberlik ve psikolojik danışma bilim dalı öğretim üyeleri) tarafından geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Oturumlarda didaktik anlatımın yanı sıra ağırlıklı bir biçimde örnek olay, tartışma ve rol oynama gibi teknikler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Mizaç temelli müdahale programının annelerin ebeveynlik, öğretmenlerin sınıf yöntemi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada, öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ve izleme testi ölçümlerinin bileşkesi bakımından deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkların anlamlılığını test etmek için tekrarlı ölçümler için tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) tekniği kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Verilerin analizinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Hipotez testleri öncesinde deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, deney ve kontrol gruplarının öntest ölçümlerinin farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varsayımsal koşulların (normallik, varyansların homojenliği ve regresyon doğrularının eğiminin eşitliği) kontrol edilmesinin ardından araştırmanın hipotezlerini sınamak amacıyla veri seti üzerinde tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen anlamlı bulguların etki büyüklüğünü belirlemek için kısmi eta-kare değeri hesaplanmıştır (Green ve Salkind, 2005).

Bulgular

Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu çalışmada, mizaç temelli müdahale programının annelerin ebeveynlik, öğretmenlerin ise sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin elde edilen öntest, sontest ve izleme ölçümlerinin betimsel istatistikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmanın Bağımlı Değişkenlerine İlişkin Öntest, Sontest ve İzleme Ölçümlerinin Betimsel İstatistikleri

Bağımlı Değişken	Grup	Ölçüm	\bar{X}	ss.	\bar{Y}	sh	%95 GA		\bar{Y}_{ortak}	sh _{ortak}	%95 GA _{ortak}	
							Alt sınır	Üst sınır			Alt sınır	Üst sınır
Ebeveyn öz-yeterlik algısı	Deney	Öntest	3.15	.60	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	3.33	.55	3.33	.06	3.21	3.45	3.35	.05	3.25	3.44
		İzleme	3.37	.61	3.37	.06	3.25	3.78				
	Kontrol	Öntest	3.14	.43	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	3.09	.45	3.10	.06	2.98	3.21	3.13	.05	3.03	3.22
		İzleme	3.15	.52	3.16	.06	3.04	3.27				
Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı	Deney	Öntest	4.31	.43	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	4.46	.41	4.44	.07	4.31	4.58	4.42	.07	4.29	4.56
		İzleme	4.42	.61	4.40	.08	4.24	4.57				
	Kontrol	Öntest	4.26	.39	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	4.33	.47	4.35	.07	4.22	4.48	4.18	.06	4.06	4.30
		İzleme	3.99	.37	4.01	.08	3.85	4.17				

Tablo 3'te görüldüğü üzere, mizaç temelli müdahale programına katılan annelerin ebeveyn öz-yeterlik algılarının; öğretmenlerin ise sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının öntest puanlarına göre sontest ve izleme ölçümlerinde arttığı gözlenmektedir.

Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi, “Mizaç temelli müdahale programına katılan deney grubundaki annelerin ebeveyn öz-yeterlik algısı öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş ebeveyn öz-yeterlik algısı sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.” olarak ifade edilmiştir. Hipotez testi öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki annelerin ebeveyn öz-yeterlik algısı öntest puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Tek yönlü ANOVA testi sonucu, deney ve kontrol gruplarındaki annelerin ebeveyn öz-yeterlik öntest puan ortalamalarının farklılaşmadığını göstermiştir [$F(1, 107) = .007, p > .05$]. Ayrıca, hipotez testi öncesinde tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA'nın varsayımsal koşullarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Öncelikle, normallik varsayımına ilişkin yürütülen Kolmogorov-Smirnov z testi sonuçları, deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme ölçümlerinde normal dağılım varsayımının karşılandığını göstermiştir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4.

Normallik Varsayımına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları

Grup	Bağımlı Değişken	Öntest		Sontest		İzleme	
		Kolmogorov-Smirnov z	p	Kolmogorov-Smirnov z	p	Kolmogorov-Smirnov z	p
Deney	Ebeveyn öz-yeterlik	.764	.60	.961	.31	.440	.99
Kontrol	algısı	1.164	.13	.1082	.19	.732	.66

İkinci olarak, BOX's M testi sonuçları, varyansların homojenliğine ilişkin varsayımın karşılandığını göstermiştir [Box's $M = 4.593, F(3, 2083633) = 1.500, p = .212$]. Son olarak, bağımsız değişken ve öntest etkileşiminin anlamlılığı test edilmiş ve regresyon doğrularının eğiminin eşitliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir [$F(1, 105) = .019, p = .891$]. Varsayımsal koşulların sağlanmasının ardından ebeveyn veri seti üzerinde tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA uygulanmıştır.

Tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA sonuçları (bkz. Tablo 5), deney ve kontrol gruplarındaki annelerin ebeveyn öz-yeterlik algılarına ilişkin ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm ve izleme ölçümlerinin bileşkesi bakımından, $F(1, 106) = 10.421, p = .002$, gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Düzeltilmiş son ölçüm ve izleme ölçümünün bileşkesi deney grubunda $Ort = 3.35$; kontrol grubunda ise $Ort = 3.13$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, deney grubundaki annelerin, kontrol grubundaki annelere göre, ebeveyn öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Analizlerde, deneysel müdahalenin etki büyüklüğü orta düzey ($\eta_p^2 = .09$) olarak belirlenmiştir (Green ve Salkind, 2005).

Tablo 5.

Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2
Model	8.942	1	8.942	34.937	.000	.25

Ön ölçüm	22.944	1	22.944	89.647	.000	.46
Grup	2.667	1	2.667	10.421	.002**	.09
Hata	27.130	106	.256			

** $p < .01$

Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi, “Mizaç temelli müdahale programına katılan deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.” olarak ifade edilmiştir. Hipotez testi öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı öntest puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Tek yönlü ANOVA testi sonucu, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı öntest puan ortalamalarının farklılaşmadığını göstermiştir [$F(1, 55) = .191, p > .05$]. Ayrıca, hipotez testi öncesinde tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA'nın varsayımsal koşullarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Öncelikle, normallik varsayımına ilişkin yürütülen Shapiro-Wilk testi sonuçları, deney grubunun sınıf yönetimi öz-yeterlik algısına ilişkin öntest, sontest ve izleme ölçümleri ile kontrol grubunun sontest ve izleme ölçümlerinde normal dağılım varsayımının ihlal edildiğini göstermiştir (bkz. Tablo 6). Bununla birlikte, alanyazında her bir hücrede 15 ve üzerinde katılımcının bulunduğu analizlerde normallik varsayımı ihlal edilse dahi gruplar arası farklılıkların anlamlılığını test etmek için parametrik analizlere devam edilebileceği belirtilmektedir (Green, Salkind ve Akey, 2000).

Tablo 6.

Normallik Varsayımına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Grup	Bağımlı Değişken	Öntest		Sontest		İzleme	
		Shapiro-Wilk	p	Shapiro-Wilk	p	Shapiro-Wilk	p
Deney	Öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı	.864	.00	.887	.00	.819	.00
Kontrol		.970	.53	.882	.00	.886	.00

İkinci olarak, BOX's M testi sonuçları, varyansların homojenliğine ilişkin varsayımın ihlal edildiğini göstermiştir [Box's $M = 10.344, F(3, 870851) = 3.312, p = .019$]. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ihlal edildiği durumlarda en büyük varyansın en küçük varyansa oranının maksimum 10:1 ve örneklem büyüklüğü oranının maksimum 4:1 olduğu durumlarda analizlere devam edilebilmektedir. Bu doğrultuda, mevcut veri setinde en büyük varyansın en küçük varyansa oranı 2.66 (.367/.138); örneklem büyüklüğü oranı 1.11 (30/27) olarak hesaplanmış ve Tabachnick ve Fidell'in (2007) belirttiği koşullar sağlandığı için kovaryans analizine devam edilmiştir. Son olarak, bağımsız değişken ve öntest etkileşiminin anlamlılığı test edilmiş ve regresyon doğrularının eğiminin eşitliği varsayımının karşılandığı

belirlenmiştir [$F(1, 53) = .042, p = .838$]. Varsayımsal koşulların incelenmesinin ardından öğretmen veri seti üzerinde tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA uygulanmıştır.

Tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANCOVA sonuçları (bkz. Tablo 7), deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarına ilişkin ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm ve izleme ölçümlerinin bileşkesi bakımından, $F(1, 54) = 7.414, p = .009$, gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Düzeltilmiş son ölçüm ve izleme ölçümünün bileşkesi deney grubunda $Ort = 4.42$; kontrol grubunda ise $Ort = 4.18$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, deney grubundaki öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere göre, sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Analizlerde, deneysel müdahalenin etki büyüklüğü orta düzey ($\eta_p^2 = .12$) olarak belirlenmiştir (Green ve Salkind, 2005).

Tablo 7.

Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Model	2.383	1	2.383	10.359	.002	.16
Ön ölçüm	7.530	1	7.530	32.739	.000	.38
Grup	1.705	1	1.705	7.414	.009**	.12
Hata	12.420	54	.230			

** $p < .01$

Tartışma

Bu çalışmada, mizaç temelli müdahale programının annelerin ebeveynlik ve öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yarı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada, mizaç temelli müdahale programına katılan annelerin ebeveynlik, öğretmenlerin ise sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının, kontrol grubundaki katılımcılara göre, deneysel işlem sonrasında anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları, mizaç temelli müdahale programının annelerin ebeveynlik ve öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının artırılmasında etkili bir program olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, önceki mizaç temelli müdahale çalışmalarında elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (örn. McCloy ve diğ., 2010; McCormick ve diğ., 2015).

Araştırmanın birinci denencesi, “Mizaç temelli müdahale programına katılan deney grubundaki annelerin ebeveyn öz-yeterlik algısı öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş ebeveyn öz-yeterlik algısı sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.” olarak ifade edilmiştir. Sonuçlar, deney ve kontrol gruplarındaki annelerin ebeveyn öz-yeterlik algılarına ilişkin ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm ve izleme ölçümlerinin bileşkesi bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, deney grubundaki annelerin, kontrol grubundaki annelere göre, ebeveyn öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Mevcut çalışmada, deneysel müdahalenin etki büyüklüğü orta düzey olarak belirlenmiştir (Green ve Salkind, 2005). Araştırmanın bu bulgusu, mizaç temelli müdahale programından sadece çocukların değil, ebeveynlerin de yararlandığını gösteren önceki

araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (O'Connor ve diğ., 2012; Sheeber ve Johnson, 1994; Sheeber ve McDevitt, 1998). Sheeber ve McDevitt (1998), zor mizaçlı çocukların ebeveynlerine çocuklarının mizacını tanımlarına ve mizaç özelliklerine uygun ebeveynlik tekniklerini öğrenmelerine yönelik uyguladıkları bir müdahale çalışması sonucunda, deney grubundaki anne babaların kontrol grubundaki anne babalara göre ebeveyn çocuk ilişkisi konusunda daha fazla doyum, daha fazla ebeveynlik yeterlik algısı, daha az depresyon ve daha az aile içi sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Landy ve Menna'nın (2006) belirttiği gibi, etkili bir müdahale programında ebeveynlerin ebeveynlik konusundaki algılarının olumlu yönde değişmesi beklenmektedir. Bu çalışmada etkililiği sınanan mizaç temelli müdahale programına katılan anneler eğitim sonrasında ebeveynlik öz-yeterlik algılarının arttığını rapor etmişlerdir. Bu bulguya dayanarak, çocukların davranış değişikliklerinin en azından kısmen, ebeveynlerin çocuk davranışlarının çocuğun mizacıyla nasıl ilgili olduğunu öğrendikten sonra daha etkili ebeveynlik yapabileceklerine yönelik inançlarındaki değişimden kaynaklanabileceği söylenebilir. Ebeveynler için evde etkili disiplin yöntemleri uygulayabilmek önemli sorunlardan biri durumundadır. Mevcut çalışmada, mizaç temelli müdahale programına katılan annelerin çocuklara etkili tepki verme yöntemlerini geliştirmek için onlara mizaç temelli stratejiler kazandırmanın ve bu becerileri gerçek yaşamda nasıl kullanabileceklerini öğretmenin onların kendilerine yönelik ebeveynlik yeterlik algılarını arttırdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci denencesi, "Mizaç temelli müdahale programına katılan deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algısı sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır." olarak ifade edilmiştir. Sonuçlar, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarına ilişkin ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm ve izleme ölçümünün bileşkesi bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, deney grubundaki öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere göre, sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir ve deneysel müdahalenin etki büyüklüğü orta düzey olarak belirlenmiştir (Green ve Salkind, 2005). Bu araştırmanın bulgularıyla da paralel olarak, önceki çalışmalarda mizaç temelli müdahale programına katılan öğretmenlerin öğrencilerde görülen davranış sorunları ile daha kolay baş ettikleri rapor edilmiştir (McClowry ve diğ., 2010). Bu bulgular, mizaç temelli eğitimlere katılan öğretmenlerin kendilerini zorlayıcı öğrenci davranışları karşısında daha yeterli hissettiklerini göstermektedir. Öz-yeterlik, kişinin bir durumla baş edebileceğine ve başarabileceğine yönelik algısıdır (Bandura, 1997). Kendilerini sınıf yönetiminde etkili olarak algılayan öğretmenler, zorlu öğrenci davranışlarını yönetmede daha yetkindirler (Baker, 2005). Öğretmenlere mizaç ve çevre arasındaki uyum iyiliğini nasıl sağlayabileceklerine ilişkin bilgi ve beceriler kazandıran mizaç temelli müdahale programının, öğretmenlerin mizaç özellikleri olarak zorlayıcı davranışları olan çocukların davranış problemleriyle başa çıkmada sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarını arttırdığı düşünülmektedir. Sınıfta disiplini sağlayabilmeyi en büyük güçlük olarak değerlendiren öğretmenler için etkili sınıf yönetimi önemli bir konudur (Ingersoll, 2003). Mevcut çalışmada, mizaç temelli müdahale programına katılan öğretmenlere öğrencilere mizaç temelli etkili tepki verme stratejileri öğretmenin ve bu becerileri sınıflarında kullanabilmelerinin yollarının gösterilmesinin onların sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın alanyazına önemli katkılarının yanısıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Mevcut çalışmada veri toplama sürecinde ebeveyn bildirim ve öğretmen bildiriminden yararlanılmış olmasına karşın, gelecek

çalışmalarda çocuklardaki değişimi gözleme adına çocuklar da veri toplama sürecine dahil edilebilir. Veri kaynağının çeşitlenmesinin yanı sıra, gelecek çalışmalarda görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak veri çeşitlenmesi yapılabilir. Mevcut çalışmada, mizaç temelli müdahale programı sadece ebeveynlere ve öğretmenlere uygulanmıştır. Gelecek çalışmalarda, ebeveynler ve öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler için de mizaç temelli müdahale programları geliştirilip, sınıf temelli etkileri değerlendirilebilir. Böylelikle, mizaç temelli müdahale programının ebeveynler, öğretmenler ve çocuklar üzerindeki görece katkıları karşılaştırılabilir. Son olarak, bu çalışmada, izleme ölçümleri deneysel işlemin dört ay sonrasında alınmıştır. Gelecek çalışmalarda, ebeveynler ve öğretmenlerdeki değişimlerin kalıcılığı boylamsal desenler kullanılarak incelenebilir.

Bu çalışmada, mizaç temelli müdahale programının, ebeveyn öz-yeterlik ve öğretmen sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Günümüz çocuklarının hızlı, hareketli ve çok değişkenli dünyasında, ebeveynler ve öğretmenler özellikle dışsallaştırma sorunları (saldırganlık, zorbalık vb.) sergileyen çocuklara/öğrencilere odaklanmakta ve bu konularda zorlanmaktadır (Reinke ve diğ., 2011). Mizaç temelli müdahale programları, ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu çocukların belirli mizaç tarzlarını tanımlarını ve bu tarzla uygun müdahale tekniklerini kullanmalarını sağlayabilir. Mizaç temelli müdahale programları, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların mizaç temelli bireysel farklılıklarına yönelik duyarlılıklarını ve tepki verme biçimlerini geliştirerek hem çocuklardaki davranış sorunlarının azalmasını hem de ebeveynlerin ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesini sağlayabilir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin mizaca duyarlı yaklaşım konusunda bilgi sahibi olmaları, onların çocuklar için gelişime ve öğrenmeye daha elverişli bir ortam oluşturabilmelerine olanak tanıyabilir. Mizaç temelli yaklaşım anlayışının okullarda yerleşmesi önleyici ve gelişimsel yaklaşım açısından da önemlidir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanları, mizaç temelli anne babalık ve öğretmenlik konusunda ebeveynlere ve öğretmenlere eğitimler vererek onların ebeveynlik ve öğretmenlik becerilerini geliştirebilirler. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların mizaç gibi duygulanım ve davranım biçimlerinin altında yatan temel bir faktör olan bireysel farklılıkları dikkate almaları, evde ve okulda oluşabilecek problemleri azaltmakla birlikte ebeveyn-çocuk ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesine de olumlu yönde önemli katkılar sunacaktır.

Son yıllarda, mizaç yapılarını ve bunların gelişimsel sonuçlarla olan ilişkisini inceleyen çalışmaların sayısı artmakla birlikte (Bates, 1989; McClowry, 2003), mizaç temelli müdahalelerin geliştirildiği ve etkililiğinin sınındığı çalışmaların sayısı görece olarak daha azdır. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın alanyazında önemli bir boşluğu doldurduğu ve uygulamaya dönük olarak sahada çalışan okul psikolojik danışmanlarının kullanımına yönelik kanıt temelli bir müdahale programı sunduğu söylenebilir. Bu noktada, okullarda mizaç temelli yaklaşımların uygulanmasını ve etkilerinin sınanmasını içeren bu araştırmanın ulusal alanyazında çok önemli bir katkı sağladığını söylemek mümkündür. Çocukluk dönemindeki davranışsal sorunların uzun dönemli etkilerinin önemine dayanarak erken önleme çalışmaları için ebeveyn ve öğretmen eğitimleri hayati önem taşımaktadır. Ancak bu eğitimlerin genel, herkese uygun stratejileri içeren ebeveyn ve öğretmen tutumlarından çok mizaç gibi çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı eğitimler olması gerekmektedir. Bu çalışmayla çocukların mizaç özelliklerine uygun davranış ve yaklaşımların geliştirilmesinin ve etkililiğinin sınanmasının ebeveyn ve öğretmen eğitimine yeni bir boyut kazandırdığı iddia edilebilir. Bu anlamda, mizaç temelli ebeveyn ve öğretmen eğitimi konusunun araştırmacılar için yeni bir çalışma alanının önünü açacak nitelikte olduğu, bundan sonra geliştirilecek ebeveyn ya da öğretmen eğitimi programlarında çocukların mizacına uygun ya da farklı mizaç tiplerine duyarlı eğitim programlarının planlanmasına temel oluşturacağı söylenebilir.

Teşekkür

Bu araştırmanın ortaya çıkarılmasında destek sağlayan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK), araştırmanın gerçekleştirildiği okulun yöneticilerine, psikolojik danışmanlarına ve özellikle de çalışma grubunda yer alan annelere ve öğretmenlere teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Aasheim, M., Reedtz, C., Handegård, B. H., Martinussen, M., & Mørch, W. T. (2018). Evaluation of the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a regular norwegian school setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. doi: [10.1080/00313831.2018.1466357](https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466357)
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Bates, J. E. (1989). Concepts and measures of temperament. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 3-26). Oxford: John Wiley & Sons.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Association for Psychological Science*, 16(6), 300-304. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00525.x
- Biber, K. ve Ural, O. (2016). Portage erken eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1181-1204.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10(2), 100-115. doi: 10.1007/s11121-008-0114-9.
- Cappella, E., O'Connor, E. E., McCormick, M. P., Turbeville, A. R., Collins, A. J., & McClowry, S. G. (2015). Classwide efficacy of INSIGHTS: Observed teacher practices and student behaviors in kindergarten and first grade. *The Elementary School Journal*, 116(2), 217-241. doi: 10.1086/683983
- Chess, S., & Thomas, A. (1984). *Origins and evolution of behavior disorders: From infancy to early adult life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendriona, K. T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12(1), 23-45.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765. doi: 10.1177/0013164491513027
- Ersoy, Ö. ve Tezel Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Furlong, M., McGilloy, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S. M., & Donnelly, M. (2013). Cochrane review: Behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years (Review). *Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal*, 8(2), 318-692. doi: 10.1002/ebch.1905
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows and Macintosh: analyzing and understanding data* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Thomas, C. W. (2003). *Temperament: infancy through adolescence: the fullerton longitudinal Study*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Güler, M. ve Yetim, Ü. (2008). Ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 34-43.
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665-679. doi: 10.1007/s10802-005-7646-2
- Harold, G. T., & Sellers, R. (2018). Annual research review: Interparental conflict and youth psychopathology: An evidence review and practice focused update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 374-402. doi: 10.1111/jcpp.12893
- Heerman, W. J., Taylor, J. L., Wallston, K. A., & Barkin, S. L. (2017). Parenting self-efficacy, parent depression, and healthy childhood behaviors in a low-income minority population: A cross-sectional analysis. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), 1156-1165. doi: 10.1007/s10995-016-2214-7
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Retrieved from https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/37/
- Jenkins, A., & Ueno, A. (2017). Classroom disciplinary climate in secondary schools in England: What is the real picture? *British Educational Research Journal*, 43(1), 124-150. doi: 10.1002/berj.3255
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693

- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2004). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S. ve Sunar, D. (1993). *Başarı ailede başlar. Çok amaçlı bir eğitim modeli*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.
- Kaymak Özmen, S. (2013). Anne-baba eğitimi programının çocuklardaki davranış sorunları ve anne-babaların depresyon düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 98-113.
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. doi: 10.3102/0034654315626799
- Landy, S., & Menna, R. (2006). An evaluation of a group intervention for parents with aggressive young children: Improvements in child functioning, maternal confidence, parenting knowledge and attitudes. *Early Child Development and Care*, 176(6), 605-620. doi: [10.1080/03004430500147425](https://doi.org/10.1080/03004430500147425)
- Lefmann, T., & Combs-Orme, T. (2014). Prenatal stress, poverty, and child outcomes. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 31(6), 577-590. doi: 10.1007/s10560-014-0340-x
- Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D., & Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(8), 1491-1502. doi: 10.1007/s10802-016-0260-7
- MacPhee, D., Benson, J. B., & Bullock D. (1986). *Influences on maternal self-perceptions*. Unpublished manuscript, Colorado State University.
- McClowry, S. G. (2003). *Your child's unique temperament: Insights and strategies for responsive parenting*. Champaign, IL: Research Press.
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., & Koslowitz, R. (2008). Temperament-based intervention: Re-examining goodness of fit. *International Journal of Developmental Science*, 2(1-2), 120-135. doi: 10.3233/DEV-2008-21208
- McClowry, S. G., Snow, D. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2010). Testing the efficacy of INSIGHTS on student disruptive behavior, classroom management, and student competence in inner city primary grades. *School Mental Health*, 2(1), 23-35. doi:10.1007/s12310-009-9023-8
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2015). Getting a good start in school: Effects of INSIGHTS on children with high maintenance temperaments. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 128-139. doi: [10.1016/j.ecresq.2014.10.006](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.10.006)

- McCormick, M., White, H., Horn, P., Lacks, R., O'Connor, E., Cappella, E., & McClowry, S. (2018). Instructional support and academic skills: Impacts of INSIGHTS in classrooms with shy children. *Early Education and Development*, 29(5), 691-715. doi: [10.1080/10409289.2018.1435943](https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1435943)
- McDonald, L., Moberg, D. P., Brown, R., Rodriguez- Espiricueta, I., Flores, N. I., Burke, M. P., & Coover, G. (2006). After-school multifamily groups: A randomized controlled trial involving low-income, urban, Latino children. *Children & Schools*, 28(1), 25-34. doi: [10.1093/cs/28.1.25](https://doi.org/10.1093/cs/28.1.25)
- Morgan, A. J., Rapee, R. M., Salim, A., Goharpey, N., Tamir, E., McLellan, L. F., & Bayer, J. K. (2017). Internet-delivered parenting program for prevention and early intervention of anxiety problems in young children: Randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(5), 417-425. doi: [10.1016/j.jaac.2017.02.010](https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.02.010)
- O'Connor, E., Rodriguez, E., Cappella, E., Morris, J., & McClowry, S. (2012). Child disruptive behavior and parenting efficacy: A comparison of the effects of two models of insights. *Journal of Community Psychology*, 40(5), 555-572. doi: [10.1002/jcop.21482](https://doi.org/10.1002/jcop.21482)
- Ohan, J. L., Leung, D. W., & Johnston, C. (2000) The Parenting Sense of Competence Scale: Evidence of a stable factor structure and validity. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 32(4), 251-261.
- Panlilio, C. C., Harden, B. J., & Harring, J. (2018). School readiness of maltreated preschoolers and later school achievement: The role of emotion regulation, language, and context. *Child Abuse & Neglect*, 75, 82-91. doi: [10.1016/j.chiabu.2017.06.004](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.004)
- Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Reducing problem behavior during care-giving in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 362-385. doi: [10.1016/j.ridd.2006.02.009](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.02.009)
- Preyde, M., VanDonge, C., Carter, J., Lazure-Valconi, K., White, S., Ashbourne, G., ... Cameron, G. (2015). Parents of youth in intensive mental health treatment: Associations between emotional and behavioral disorders and parental sense of competence. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(4), 317-327. doi:10.1007/s10560-014-0375-z.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Dong, N. (2018). The Incredible Years Teacher Classroom Management Program: Outcomes from a group randomized trial. *Prevention Science*, 19(8), 1043-1054. doi: 10.1007/s11121-018-0932-3
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.
- Rivenbark, J. G., Odgers, C. L., Caspi, A., Harrington, H., Hogan, S., Houts, R. M., ... Moffitt, T. E. (2018). The high societal costs of childhood conduct problems: Evidence from administrative records up to age 38 in a longitudinal birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(6), 703-710. doi: [10.1111/jcpp.12850](https://doi.org/10.1111/jcpp.12850)
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99-166). New York: Wiley.

- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., & Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing problems from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology, 39*(1), 164-176.
- Sandler, I. N., Schoenfelder, E. N., Wolchik, S. A., MacKinnon, D. P. (2011). Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting: Lasting effects but uncertain processes. *Annual Review of Psychology, 62*, 299-329. doi: 10.1146/annurev.psych.121208.131619
- Seçer, Z., Gülay Ogelman, H., Önder, A. ve Berengi, S. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerin ebeveynliğe yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1993-2008.
- Sheeber, L. B., & Johnson, J. H. (1994). Evaluation of a temperament-focused, parent-training program. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*(3), 249-259. doi: 10.1207/s15374424jccp2303_3
- Sheeber, L. B., & McDevitt, S. C. (1998). Temperament-focused parent training. In J. M. Briesmeister & C. E. Schaefer (Eds.), *Handbook of parent training: Parents as co-therapists for children's behavior problems* (2nd ed., pp. 479-507). New York: Wiley.
- Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 41-59.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Thomas, A., & Chess, S. (1986). The New York longitudinal study: From infancy to early adult life. In R. Plomin & J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges* (pp. 39-52). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Wittkowski, A., Dowling, H., & Smith, D. M. (2016). Does engaging in a group-based intervention increase parental self-efficacy in parents of preschool children? A systematic review of the current literature. *Journal of Child and Family Studies, 25*(11), 3173-3191. doi:10.1007/s10826-016-0464-z
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343-356. doi: 10.1016/j.tate.2005.01.007
- Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö. (2000). 5-6 yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(2), 28-36.