



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**OKULA BAŞLANGIÇ ÖĞRETMEN EĞİTİM
PROGRAMI'NIN OKUL ÖNCESİ EĞİTİME BAŞLAYAN
ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL UYUMLARINA VE
OKULA HAZIR OLUŞ DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Hızır DİNLER

Denizli, 2023

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

OKULA BAŞLANGIÇ ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKUL ÖNCESİ
EĞİTİME BAŞLAYAN ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL UYUMLARINA VE
OKULA HAZIR OLUŞ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Hızır DİNLER

Danışman:

Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN

Aralık 2023

JÜRİ ÜYELERİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Üye: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Üye: Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Üye: Doç. Dr. Yakup DOĞAN

Üye: (Danışman) Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun /..... /..... tarih ve /..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim

HIZIR DİNLER

İTHAF SAYFASI

6 Şubat 2023'te
yağmurlu ve soğuk bir sabaha karşı
hayatını kaybeden çocuklara...

TEŞEKKÜR SAYFASI

Bu çalışma, yeni başlangıçlara alışmakta zorluk çeken insanların, yaşanan durum her ne olursa olsun ruhundaki azimli tazelik ve zihnindeki yıkılmaz kıvraklık ile başa çıkacağı fikrinden yola çıkarak başladı. İnsan, her yeni başlangıçta Samuel Beckett'in de dediği gibi '*denedi, yenildi, yine denedi, daha iyi yenildi*', çünkü bu denemelerde yenilirken kendini keşfetmeyi kazandı, var olmayı kazandı, ruhunun girift yapısının odalarını ve sokaklarını tanımayı kazandı. İşte bu fikirle yola çıktığım ümitvar çalışmanın; uzun emekler, geceler, fırtınalar, depremler sonrasında çokça çaba ve bolca kıvanç ile sona erdiğini görebildiğim için, bu süreçte emeği geçen tüm hocalarıma, dostlarıma ve aileme teşekkürü bir borç biliyorum.

Öncelikle bilim okuma ve üretme serüvenlerimde usta bir yön gösterici olarak beni daima nazikçe destekleyen kıymetli danışmanım ve öğretmenim *Doç. Dr. Nilgün CEVHER KALBURAN*'a;

Tez izleme sürecimde yorumları ile yol gösteren kıymetli jüri üyeleri; *Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR* ve *Prof. Dr. Mustafa BULUŞ*'a; ve doktora tez savunma sürecimde dikkatli öneri ve tavsiyeleri ile çalışmamı güçlendiren jüri üyeleri; *Prof. Dr. Asiye İVRENDİ*'ye ve *Doç. Dr. Yakup DOĞAN*'a;

Hikayemin Denizli durağında; sağlam bir temel kurmam için akademik uzmanlığı ile destek veren *Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Ceren ŞİMŞEK* hocama, iş hayatındaki önerileriyle destek veren *Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK* hocama, ders sürecinde deneyimleri ile destek veren *Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN* hocama;

Yine Denizli'deki küçük dünyamda ince mizahı ve destekleriyle *Arş. Gör. M. Suad SOYLU*'ya, şiir kitapları, bahçesi ve bağlamasıyla *Mühendis Abdullah SARGIN*'a;

Hikayemin Kilis durağında; türlü doğal afet ve savaşa inat doğa kampı ve orman keşfi yoldaşım *Arş. Gör. Ahmet KARAKAŞ*'a ve oda arkadaşım, psikolojik gözlemcim ve rehberim *Arş. Gör. M. Ali AĞCA*'ya;

Mitoloji ve felsefeye dair tutkusu ile bütün sorunlarımı soruya çevirip benimle cevap arayan, tanıdığım en çok nitelikli kitap okuyan insan, çocukluk arkadaşım, bilge kişi *Ağır Ceza Hakimi Alican AKSU*'ya;

Hayat seferimde; hiç konuşmadan öğreten maliyeci babama; birlikte büyüdüğümüz sevgi dolu anneme; dünyanın en komik insanı, aynadaki daha genç ve yakışıklı yansımam canım kardeşime; yakın zamanda kaybettiğimiz neşe kaynağı ninem *Fatma Dinler*'e; kedileriyle birlikte *Gülümser halama*;

Ve kahvaltılı arkadaşım, Stüdyo Ghibli karakteri sanatçı eşim *Seren*'e çok teşekkür ederim.

17.08.2023 - Kilis

Hızır DİNLER

ÖZET

Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Eğitime Başlayan Çocukların Sosyal Duygusal Uyumlarına ve Okula Hazır Oluş Düzeylerine Etkisi

DİNLER, Hızır

Doktora Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı,
Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN
Aralık 2023, 197 sayfa

Bu araştırma, Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı'nın anaokuluna başlayan çocukların dönem başında ve sonunda sosyal-duygusal uyumlarını ve dönem ortasında okula hazır oluşları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende nitel destekli nicel araştırma deseninde iç içe karma model olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grupları, seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesindeki bir il ve ilçelerinde resmi anaokulları ve anasınıflarında en az 2 yıl mesleki deneyime sahip 19 okul öncesi öğretmeni ve sınıfında bulunan 48-72 aylık 152 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocukların öğretmenlerine Eylül ayında okul başlamadan 5 ay önce Mart-Nisan ayında dört haftalık, haftada üç gün olmak üzere 12 oturumdan oluşan Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı (OBEP) uygulanmıştır. Okul açılmadan önce ağustos ayında 3 oturumluk OBEP Hatırlatma Eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerine herhangi bir destekleyici eğitim programı uygulanmamıştır. Araştırmada “Genel Bilgi Formu”, “Yansıtıcı Günlükler”, “Genel Değerlendirme Formu”, Xie ve Li (2019) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından geçerlik güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçe'ye uyarlanan “Okula Hazır Oluş Ölçeği” çocuklar adına öğretmen tarafından ve LaFreniere ve Dumas (1995) tarafından geliştirilen, Çorapçı ve diğ., (2010) geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan “Okul Öncesi Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği” çocuklar adına aileler tarafından doldurularak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre; sosyal-duygusal uyumları odağında sosyal yetkinlik düzeyleri, kızgınlık-saldırganlık düzeyleri ve anksiyete-içe dönüklük düzeyleri ve okula hazır oluşları odağında sosyal yeterlilik ve öğrenme eğilimleri, bilişsel ve iletişim becerileri ve sınıf kurallarına uyma düzeyleri puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, OBEP'e katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların sosyal-duygusal uyum ve okula hazır oluş düzeylerinde kontrol grubundaki çocuklara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak OBEP'in okula başlangıç sürecinde çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve okula hazır oluş düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okula başlangıç, sosyal-duygusal uyum, ğretmen eğitim programı, okula hazır oluş, okul öncesi eğitim

ABSTRACT

The Effect of the Transition to School Teacher Training Program on the Social-Emotional Adjustment and School Readiness Levels of Children Starting Preschool

DİNLER, Hızır

Doctoral Thesis, Department of Primary Education,
Department of Early Childhood Education
Thesis advisor: Assoc. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN
December 2023, 197 pages

This research was conducted to investigate the impact of the Transition to School Teacher Training Program (TSTTP) on the social-emotional adjustments and school readiness of children entering kindergarten. The study employed a quasi-experimental design with pre-test/post-test control group, utilizing a nested mixed-methods research design. The study groups were determined through non-random purposive sampling. The research participants included 19 preschool teachers with a minimum of 2 years of professional experience and 152 children aged 48-72 months enrolled in official preschools and kindergartens in a province and its districts in the Southeastern Anatolia region of Turkey during the 2020-2021 academic year.

The experimental group's teachers received the TSTTP, consisting of 12 sessions over four weeks in March-April, three days a week, five months before the school year started in September. A 3-session TSTTP Reminder Training was provided to the experimental group's teachers in August, just before the school opening. The control group's teachers did not receive any supportive training program. The data collection instruments included a "General Information Form", "Reflective Journals", "General Assessment Form" the "School Readiness Scale," adapted to Turkish through validity and reliability studies by the researcher based on Xie and Li (2019) and the "Preschool Social Competence and Behavior Assessment Scale" validated and reliable according to Çorapçı et al. (2010) filled out by teachers on behalf of children and parents, respectively.

Descriptive statistics were used for data analysis. The research findings revealed statistically significant differences in the mean scores of the experimental group children compared to the control group in terms of their social competence levels focusing on socio-emotional development, levels of anger-aggression, anxiety-introversion, and their readiness for school focusing on social competence, learning tendencies, cognitive and communication skills, and adherence to class rules.

In conclusion, the results of this study indicate that teachers participating in the TSTTP had a statistically significant positive impact on the social-emotional development and school readiness levels of children in their classrooms compared to the control group. Therefore, it can be inferred that the TSTTP has a positive effect on the social-emotional development and school readiness levels of children during the school transition process.

Keywords: transition to school, starting school, social-emotional adjustment, teacher training program, school readiness, preschool education

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY FORMU.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	v
İTHAF SAYFASI.....	vi
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.2.1.Alt Amaçlar.....	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5.Araştırmanın Sayıltıları.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL – KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Okula Hazır Oluş	11
2.1.2. Okul Öncesi Eğitime Başlangıç	13
2.1.3. Okula Başlangıç ve Uyum Sürecinde Sosyal-Duygusal Beceriler	18
2.1.4. Okula Başlangıç ve Uyum Sürecinde Aile	21
2.1.5. Okula Başlangıç ve Uyum Sürecinde Öğretmen	23
2.1.6. Teorik Çerçeve.....	26
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	31
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	51

3.1. Araştırmanın Deseni	51
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	53
3.3. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı (OBEP)	59
3.3.1. OBEP'in Geliştirilmesi	59
3.3.2. OBEP'in Uygulanması.....	65
3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	66
3.5.1. Genel Bilgi Formu	68
3.5.2. Okula Hazır Oluş Ölçeği.....	69
3.5.3. Okul Öncesi Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği.....	81
3.5.4. Genel Değerlendirme Formu	82
3.5.5. Yansıtıcı Günlükler.....	83
3.6. Verilerin Analizi	84
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	85
4.1. Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum ve Okula Hazır Oluş Düzeylerine Ait Bulgular.....	85
4.1.1. Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	85
4.1.2. Çocukların Okula Hazır Oluş Düzeyleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	91
4.2. Katılımcıların Okula Başlangıç Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	94
4.3. Katılımcıların OBEP Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	107
4.3.1. Program Hakkındaki Görüşler – Özgüven Gelişimi.....	108
4.3.2. Program Hakkındaki Görüşler – Farkındalık Gelişimi.....	109
4.3.3. Program Hakkındaki Görüşler – Programın İçeriği.....	112
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	122
5.1. Tartışma.....	122
5.1.1. Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyi.....	122
5.1.2. Çocukların Okula Hazır Oluş Düzeyi	127
5.1.3. Öğretmenlerin OBEP Hakkındaki Görüşleri	130
5.2. Sonuç.....	133
5.2.1. Çocuklardaki Gelişime İlişkin Sonuçlar	133
5.2.1. OBEP'e Yönelik Görüşlere İlişkin Sonuçlar	136
5.3. Öneriler.....	138
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	138
5.3.3. Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	139

KAYNAKÇA.....	140
EKLER.....	162
Ek-1 Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	162
Ek-2 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Uygulanmasına İlişkin Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu Onayı.....	163
Ek-3 Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL) Training-Module / Erken Öğrenmenin Sosyal ve Duygusal Temelleri Merkezi Eğitim Modülü Kullanma ve Uyarılama İzni.....	164
Ek-4 “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği” Kullanma İzni.....	165
Ek-5 “Okula Hazır Oluş Ölçeği” Kullanma İzni.....	166
Ek-6 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Çerçevesinde Okullara ve Dijital Platformlara Dağıtılan Uygulama Davetiyeleri.....	167
Ek-7 “Eğitim sonrası sizi neler şaşırttı?” Sorusuna Verilen Cevaplar Kelime Bulutu.....	168
Ek-8 “Eğitim sonrasında okula başlangıç ile ilgili hangi fikirleriniz değişti?” Sorusuna Verilen Cevaplar Kelime Bulutu.....	169
Ek-9 OBEP Genel Değerlendirme Formu Tüm Cevaplar Kelime Bulutu.....	170
Ek-10 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Uygulama Yansıtıcı Günlük Formu.....	171
Ek-11 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Genel Değerlendirme Formu.....	172
Ek-12 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Uygulama Sonrası Paydaşların Sınıf Ortam Düzenlemeleri.....	174
Ek-13 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Eğitim Oturumu Örnek Görselleri.....	179
Ek-14 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Uygulama Sonrası Paydaşların Eğitim Akışındaki Pratik Uygulama Çıktıları.....	181

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Türkiye Literatüründe Okula Başlangıç ile İlgili Çalışmalar.....	33
Tablo 2.2. Türkiye Dışındaki Literatürde Okula Başlangıç ile İlgili Çalışmalar	42
Tablo 3.1. OBEP Deney Grubunda Eğitimi Tamamlayan Öğretmenlere İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler.....	53
Tablo 3.2. OBEP Deney Grubunda Eğitimi Tamamlayan Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Çocuklara İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler	55
Tablo 3.3. OBEP Deney Grubunda Eğitimi Tamamlayan Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Çocukların Ebeveynlerine İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler	56
Tablo 3.4. Kontrol Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler	57
Tablo 3.5. Kontrol Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Çocuklara İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler.....	58
Tablo 3.6. Kontrol Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Çocukların Ebeveynlerine İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler	59
Tablo 3.7. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı Modül ve İçerikler.....	64
Tablo 3.8. Kronolojik Veri Toplama Süreci.....	67
Tablo 3.9. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı Uygulama Odaklı Veri Toplama Süreci.....	68
Tablo 3.10. Okula Hazır Oluş Ölçeğinin AFA Döndürülmüş Faktör Yükleri Toplam Varyans Değerleri Tablosu.....	72
Tablo 3.11. Okula Hazır Oluş Ölçeğinin AFA Döndürülmüş Faktör Yükleri ve Faktör Geçerliliği...74	
Tablo 3.12. Okul Hazır Oluş Ölçeği İçin Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri	75
Tablo 3.13. Okula Hazır Oluş Ölçeği Boyutlara göre Yatay İlişkisel Değer Tablosu	76
Tablo 3.14. Okula Hazır Oluş Ölçeği Boyutlara göre Dikey Maddesel İlişki Tablosu	78
Tablo 3.15. Okula Hazır Oluş Ölçeği Boyut Madde Geçerlik Düzeyleri Tablosu.....	79
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların SYDD-30 Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubu SYDD-30 Öntest Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu SYDD-30 Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grupları Okula Hazır Oluş Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem t-testi Tablosu	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Okula başlangıç süreci paydaşları.....	2
Şekil 1.2. Hazır oluşun halkaları	12
Şekil 2.1. Ekolojik ve dinamik geçiş modeli uyarlaması	28
Şekil 3.1. İç içe karma desen.....	51
Şekil 3.2. Okula başlangıç sürecinin 3 aşaması.....	52
Şekil 3.3. OBEP katılımcı kod sistemi.....	69
Şekil 3.4. Yamaç birikinti grafiği.....	73
Şekil 4.1. Katılımcıların okula başlangıç hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, kategori ve alt kategoriler.	94
Şekil 4.2. Okula başlangıç süreci hakkında katılımcı duyguları kelime bulutu.	96
Şekil 4.3. Ağlayan çocuk karşısında katılımcıların hissettikleri duygular kelime bulutu.	97
Şekil 4.4. Okula başlangıç sürecindeki görüşler ve uygulamaların ana başlıkları.	100
Şekil 4.5. İdeal sınıf iklimi hakkındaki görüşlerin kelime bulutu.	102
Şekil 4.6. Katılımcıların okula başlangıç ve OBEP hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, kategori ve alt kategoriler.	108
Şekil 4.7. Programın içeriği hakkında Okula başlangıç süreci hakkında görüşler kısa özeti.....	113
Şekil 4.8. Katılımcıların OBEP'in güçlü bulduğu yönleri kısa özeti.	113
Şekil 4.9. Katılımcıların OBEP'e yönelik eleştirileri.....	118

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

OBEP	Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı
TSTSTP	Transition to School Teacher Support Training Program
SYDD-30	Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OBADER	Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
TDK	Türk Dil Kurumu
CSEFEL	The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning - Erken Öğrenme için Sosyal ve Duygusal Temeller Merkezi
TACSEI	Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention - , Sosyal-Duygusal Müdahalelerde Teknik Destek Merkezi
NSWTSP	New South Wales Transition to School Program - Yeni Güney Galler Okula Başlangıç Eğitim Programı
GSRP	The Great Start Readiness Program - Michigan Okula Başlangıç Destek Eğitim Programı
HV:TSSP	Hands and Voice: Transition to School Support Program - Eller ve Sesler Okula Başlangıç Destek Eğitim Programı
KITS	The Kids in Transition to School - Okula Geçiş Sürecinde Çocuklar
MMS	Me and My School: Transition Summer School Program - Ben ve Okulum: Okula Başlangıç Yaz Okulu Destek Programı
ERIC	Education Resources Information Center - Eğitim Kaynakları Bilgi Merkezi
OATD	Open Access Theses and Dissertations - Açık Erişim Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation - Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
CFI	Comparative Fit Index - Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
TLI	Tucker-Lewis Index
WRMR	Weighted Root Mean Square Residual - Ağırlıklı Standart İvme Değeri
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual - Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık
χ^2/sd	Chi-square fit index - Ki-kare uyum indeksi
df	Degress of freedom – Serbestlik derecesi
\bar{x}	Ortalama değer

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın çıkış noktasındaki problem durumu literatür çerçevesi ile tartışılmış, mevcut problem durumuna istinaden araştırmanın amaç, önem, sınırlılık ve sayıltılarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

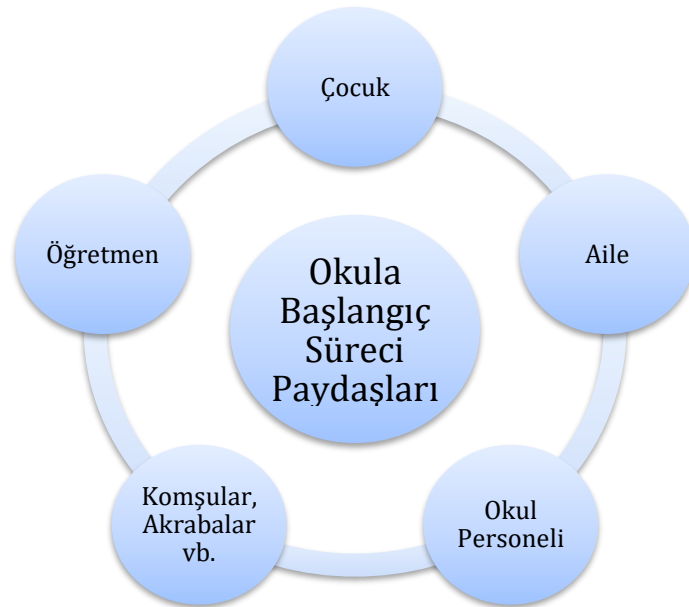
İnsan hayatı boyunca, kalıcı değişikliklerin öncesinde hep büyük eşikler ve sonrasında yeni başlangıçlar bulunmaktadır. Doğum, okula başlamak, evlilik, ebeveyn olmak, iş değişikliği, yolculuğa çıkmak ya da sevdiğin birini kaybetmek gibi büyük yaşantılar; başa çıkmak, depresyon, mutlu olmak, mutsuz olmak, yalnızlaşmak, kabul almak, fobi sahibi olmak, kabul etmek ve iyi olmak gibi büyük duygu durumlarını beraberinde getirmektedir. Bu dönüm noktaları, yaşamak için oldukça önemli ve belirleyici durumlardır (Canetti, 1998; Giddens, 2012).

Okula başlamak, çocukluk çağında yaşanan en önemli dönüm noktalarından biridir (Bronfenbrenner, 1979). Dünyanın her yerinde çocuklar ilk defa okula başlarken, kendileri ve ebeveynleri beklenti, endişe ve umutla doludurlar. Okula başlama süreci, farklı kültür ve toplumlara göre değişiklik gösterse de bu yeni başlangıç özellikle okul öncesi eğitim ve ilköğretim sürecindeki çocuklar için yeni ve farklı bir sosyal çevre ve yeni durumların habercisidir (Chang ve Romero, 2008; Mirkhil, 2010; Laverick, 2007).

Alışılmamış yeni deneyimler ve güvensiz hissedilen ortamlar, insanlar için oldukça stresli olabilmektedir (DeCaro ve Worthman, 2011). Okula başlangıç sürecindeki belirsiz durumlar, çocukların bu durumlara uyum sağlaması konusunda zorlayıcı yaşantılar ve duygular yaşatabilmektedir (Bay ve Çetin, 2014). Zorlayıcı durumlar, insanlarda stres, önyargı, soğuma, nefret gibi duygular yaratabilmektedir. Bu gibi hoşnut olunmayan duygular ve beraberinde gelen olumsuz deneyimler çocukların yaşam boyu okula, akademik hayata olumsuz hisler beslemesine neden olabilmekte; dolayısıyla gelecek süreçte gelişimleri, öğrenmeleri ve eğitim süreçlerindeki iyi oluş halini etkileyebilmektedir (Harper, 2016; Kurki, Järvelä, Mykkänen ve Määttä, 2015; Kraft-Sayre ve Pianta, 2000; Laverick, 2007). Çocuklar, zorlayıcı durumlarla ve yoğun duygularla nasıl başa çıkacaklarına dair çözüm yolları arayarak, duygu durumlarını yeni durumlara uyarlamaya çalışmaktadır (Davis, Levine, Lench ve Quas, 2010). Bu durumda çocuklar öğretmenine odaklanarak zorluklarla baş etmeye çalışmaktadır (Lindqvist, 2019). Böyle

zorlayıcı durumlarda çocukların bu sürece dahil olması ve çevresiyle birlikte süreci deneyimlemesi, yeni beceriler kazanması ve kaygı ile başa çıkması için oldukça etkili bir yöntem olarak yardımcı olmaktadır (Fox ve diğ., 2012). Ayrıca bu ve benzeri zorlu süreçlerde, çocukların etkileşimli yaşantılar yoluyla desteklenmesi, gelecek hayatlarında daha mutlu ve başarılı bireyler olmasını sağlamaktadır (Margetts, 2002).

Her insan kendine has bir kişilik yapısına sahiptir; bu karmaşık ve özgün yapı içerisinde, akademik yaşantı ve eğitim akışında kolektif ihtiyaçlardan farklılaşarak, kendine has ihtiyaçlar ortaya çıkabilmektedir (Dikici Sığırtmaç ve Deretarla Gül, 2014). Okula başlangıç sürecinde, kolektif bir düzen ve akademik başarı beklentisi oldukça doğaldır, ancak unutulmamalıdır ki, bu zorlayıcı süreçte bireysel farklılıkların dikkate alınması oldukça önemlidir. Ayrıca okula başlangıç sürecinde, tekil olarak sadece çocuk, sadece öğretmen, sadece aile ya da sadece çevreyi ele almak yerine, bütün paydaşların sürece dahil edilmesi gerekmektedir (Perry ve Dockett, 2012). Çocuklar; çevrelerinden, ailelerinden, öğretmenlerinden, okul personelinin, komşularından, okul yöneticilerinden ayrı değerlendirilemez (Bronfenbrenner, 1979). Bu süreçte tüm bu paydaşların en az çocuklar kadar sürecin ön hazırlığı, okula başlangıç aşaması ve okula başlangıç sonrası şeklinde ayrı ayrı ele alınarak desteklenmeleri gerekmektedir (Astbury 2009; Perry ve Dockett, 2012). Okula başlangıç sürecinin paydaşları aşağıda Şekil 1.1.'de verilmiştir.



Şekil 1.1. Okula başlangıç süreci paydaşları (Bronfenbrenner, 1979; Perry ve Dockett, 2012).

Okul öncesi eğitimin en ilgi çekici konularından biri okula başlangıç sürecinin doğasıdır (Entwisle, Alexander ve Olson, 2007). Erken çocukluk döneminde bireyler, okula başlamadan

önce sosyal ve duygusal gelişim açısından büyük bir destek ihtiyacı duyarlar. Okula başlama süreci, yeni bir başlangıcın belirsizliği gibi nedenlerle, çocuğun ve çevresinin uyumunu sağlama açısından önemlidir. Çocuğun çevresi, okula başlangıç sürecini tanımalı ve içselleştirmelidir. Bu süreçte çocuk ya da öğretmen tek başına değil, bütün paydaşlar bir arada etkileşimli bir süreç ile okula başlangıç sürecinin doğasını benimsemelidir. Okula başlangıç sürecinde, çocuğun ve çevresinin tam bir iyilik halinde olması için uyum odaklı bir yaklaşımla çocukların okula hazırlanması gerekmektedir (McDermott, Watkins, Rovine ve Rikoon, 2013; Pianta, Cox ve Snow, 2007).

Okula başlangıç sürecinde, çocuğun çevresinin ve paydaşların birlikte ele alınmasının yanı sıra, çocukların sosyal-duygusal ihtiyaçlarının belirlenmesi ve desteklenmesi de oldukça önem taşımaktadır (Becerren, 2012; Kotil, 2010; Xie ve Li, 2021). Toplumsal bir düzen ve olumlu ilişkiler – işleyişler için toplumun en küçük yapı birimi olan bireylerin sosyal-duygusal gelişime önem vermeleri gerekmektedir. Sosyal-duygusal gelişimin en önemli göstergesi, kişilerin içsel tatmin duygusuna varabilmek için yaşam boyu deneyimlediği bireysel veya toplumsal değişimlere uyum sağlamasıdır (Ruba ve Pollak, 2020; Wong, Wong ve Chau, 2001). Ruhsal sağlığın en büyük göstergesi, sosyal-duygusal gelişim ve uyumdur. Sosyal-duygusal gelişim; çocukların, ebeveynlerinin, akranlarının ve etkileşimde bulunduğu bütün kişilerin birlikte ele alındığı değerlendirme unsuru olarak kabul edilmektedir (Hartup ve Rubin, 2013). Sosyal-duygusal açıdan gelişimleri yetersiz desteklenen bireylerin iyi oluşları ve akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir. Sosyal-duygusal gelişim, gelecek hayatın yordayıcısı olarak özenle desteklenmelidir (Buss, 2011; Szente, 2007).

Çocukların kuracağı ilişkilerde, başkalarının fikirlerini alma, anlama, karşılık verme ve kendi gereksinimlerinin farkında olma şeklinde sorumluluk bilinci ve toplumsal rol edinimi göstermeleri için toplumsal uyum sağlama ve ahenkli iletişim gibi sosyal-duygusal beceriler oldukça büyük önem taşımaktadır (Gökçe, 2013). Okula başlangıç sürecinde çocuğun sahip olacağı sosyal-duygusal beceriler, erken çocukluk dönemindeki bireyler için son derece önemlidir. Bu beceriler, yalnızca erken çocukluk dönemi için değil, sonraki dönemler için de tam bir iyilik halini yordayacaktır. Bu beceriler, diğer insanlarla etkileşim kurma, uyum sağlama, duygusal yönetim, sorun çözme ve öz-yeterlik duygusu gibi konuları kapsar. Okula hazır olan bir çocuk yeterli sosyal-duygusal becerilere sahip olmalıdır. Bu sayede, sınıfta diğer çocuklarla ilişki kurabilir, öğretmenleriyle uyum içinde çalışabilir ve okul ortamına uyum sağlayabilir (Güven ve Işık, 2006; Margetts, 2002; Robinson ve Dinamon, 2014).

Öğretmenler, okula başlangıç sürecinin paydaşları arasında en önemli belirleyicilerden biridir. Okula başlangıç, doğası gereği etkileşimli bir geçiş sürecidir (Dockett ve Perry, 2016). Bu

nedenle, öğretmenlerin çocukların duygularına olan yaklaşımı ve okuldaki sosyal ilişkilere özen göstermesi, okula başlangıç sürecini sağlıklı ve başarılı kılmaktadır (Spritz, Sandberg, Maher ve Zajdel, 2010). Öğretmenlerin bu olumlu desteği sonucu çocukların mutluluğu artacak ve bu artış okula başlangıç sürecini destekleyecektir (Margetts, 2002).

Buna karşılık, okula başlangıç süreci, bütünsel olarak ele alınmazsa ve çocuk odaklı farkındalık dolu bir süreç yaşanmazsa, gelişimsel olarak kritik dönemde bulunan okul öncesi çağındaki çocukların sonraki bütün akademik yaşantısının olumsuz, zorlayıcı ve hatta okul fobisi ile eğitim hayatının kısa sürmesi gibi ihtimalleri içinde barındırmaktadır. Bu durumda, çocuk dostu ve farkındalık dolu bir okula başlangıç süreci, sadece öğretmenin değil ailenin, çocuğun ve öğretmenin iş birliği ile olumlu bir iklim içerisinde yaşanmasından geçmektedir (Aydan ve Çobanoğlu, 2017; Gezer Şen ve Tuncer, 2017). Okula başlangıç aşamasında okul öncesi öğretmenlerinin vereceği destek, çocuğun bütün akademik yaşantısı için belirleyici bir rol oynamaktadır. Gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin, çocuğu ve aileyi tanınması, aile ile aktif ilişkiler kurması ve aileyi her şartta saygıyla kabul etmesi, eğitim ortamını çocuğa göre tasarlaması ve çocuklara fırsat eşitliğı yaratması başarılı bir uyum sürecinin ve yaşam boyu olumlu sosyal-duygusal becerilerin belirleyici unsurlarıdır (Dockett ve Perry, 1999; Kraft-Sayre ve Pianta, 2000; Laverick, 2007; Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999; Spritz, Sandberg, Maher ve Zajdel, 2010; Wong ve Wong, 2018).

Yapılan araştırmalar, okula başlangıç süreci ile ilgili öğretmenlerin mesleki gelişim desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Arabacıoğlu, 2019; Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018; Bay ve Çetin, 2019; Gündüz ve Özarslan, 2017; Kargın ve Hacıbrahimioğlu, 2017; Parlak, 2019; Ogelman ve Toklu, 2022; Tantekin Erden ve Altun, 2014; Yalman, 2007). Bu nedenle, öğretmenlere verilen etkili bir eğitim programı ile çocuk dostu ve paydaşların iyi hissettiğı bir okul öncesi başlangıç süreci sağlanması mümkün olabilmektedir (Aydan ve Çobanoğlu, 2017; Bohan-Baker ve Little, 2002; Early, Pianta, Taylor ve Cox, 2001; Fernandez, 2004; Garber ve diğ., 2023; Griebing ve Gilbert, 2020; Hamaidi, Mattar ve Arouri, 2021; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008; Moore, 2010; Nelson, 2004; Rous, Harbin ve McCormick, 2006; Wong ve Wong, 2018; Zulfıqar ve diğ., 2018; Cook ve Coley, 2017).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı (OBEP)” aracılığıyla okula başlangıç süreci ile ilgili mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve bu eğitim programına katılımın öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların dönem başında ve sonunda sosyal-duygusal uyumlarını ve dönem ortasında okula hazır oluşları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
4. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların okula hazır oluş düzeyleri son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
5. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin okula başlangıç süreci hakkındaki görüşleri nasıldır?
6. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan hayatı bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik gibi bir dizi aşamadan meydana gelir ve sağlıklı bir yaşam süresince bir sonraki aşamaya geçmek için yeni başlangıçlar bulunmaktadır. Çocukluk çağında, ailenin yanından ilk ayrılış okula başlangıç şeklinde meydana gelir. Okula başlangıç aşamasında, çocukların kritik beceriler açısından farklılık gösterdiği ve bu durumla ilgili farkındalık gösterilmesi gerektiği bilinmektedir. Bu zorlayıcı olabilecek dönemde çocukların özellikle her gün birebir temas halinde olduğu ailesi ve öğretmenlerinin desteği önemlidir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Okula başlangıç; çocuklarla birlikte ebeveynleri, öğretmenleri ve hatta bütün çevresi açısından çok önemli bir süreçtir. Early, Pianta ve Cox (1999) okula başlangıç sürecinde sorunsuz bir geçiş yaşayan bireylerin, okul başarıları ve sosyal yeterliliklerinin bu süreçte sorun yaşayan, sosyal-duygusal olarak uyum sağlamayan akranlarına göre daha yüksek oranda gerçekleştiğini rapor etmişlerdir.

Okula uyum sürecinin en önemli beklentisi, çocuğun iyi olma halidir (Tatalović Vorkapić ve LoCasale-Crouch, 2021). Çocuk sosyal-duygusal açıdan desteklendiği takdirde okul başarısından bağımsız olarak iyi hissetme odaklı olumlu bir yaşantı deneyimlemiş olacaktır. Bu iyi hissetme, çocukluk çağında akademik başarının yanı sıra tüm gelişim alanlarında en beklendik çıktılarının başında gelmektedir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Flook ve diğ., 2010; Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Çocuğun iyi hissetmesi ile ilgili önemli etmenlerden biri de okula uyumdur. (Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999). Okula başlangıç sürecinin proaktif olması; başka bir ifadeyle çocukların, öğretmenlerin ve diğer paydaşların ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması okula uyum konusunda elzemdir. Bu ihtiyaçlara göre oluşturulacak dinamik bağlar, çocukların yaşam boyu bütün akademik başarılarını desteklemektedir (Laverick, 2007; Kraft-Sayre ve Pianta, 2000). Buradan yola çıkarak okula uyum sürecinin akademik başarılar adına bir yordayıcı olduğu ve okula uyumun, çocuğun okul içi ve dışındaki yaşantılarını da etkilediği söylenebilmektedir (Stuhlman ve Pianta, 2002; Wong ve Wong, 2018).

Okula uyumun önemli bir unsuru olan sosyal-duygusal uyum ile çocuk kendisine, başkalarına ve tüm çevresine karşı duygu ve davranışları ile kendini var kılmaktadır (Brennan ve diğ., 2013; Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer ve Salovey, 2012). Hayata uyum sağlama aşamasında duygular, sosyal-duygusal uyum ve sosyal gelişim becerileri için çok önemlidir. Duyguları aktif sosyal gelişim sürecinde ve sosyal bağ oluşturmada kullanarak başarılı bir uyum süreci gerçekleştirilebilir. Bu sebeple “sosyal-duygusal uyum” kavramı çok boyutlu olarak ele alınmalı ve bütün olarak algılanmalıdır (Çelik, 2012; San-Bayhan ve Artan, 2009). Uyum süreci ile ilgili sosyal-duygusal odaklı çalışmalara bakıldığında, bu alanın bireysel değil toplumsal bir

olgu olarak ele alınması gerektiği bilgisi ile karşılaşılacaktır (Shonkoff, 2003). İnsan hayatının özellikle ilk yılları sosyal-duygusal uyum sürecini olumlu deneyimlerle pekiştirmek için kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocukların ebeveynleri, öğretmenleri, arkadaşları ve çevresini oluşturan toplumun yarattığı ilişkilerin başladığı ve hayat boyu sosyal-duygusal becerileri yordayıcı, kritik ve önemli bir aralık olduğu için bu dönemin okul öncesi eğitim kurumları ve nitelikli eğitim programları ile desteklenmesi gerekmektedir (Garces, Thomas ve Currie, 2002).

Okul öncesi eğitim kurumlarında okula uyum süreci ile ilgili olarak ülkemizde okula başlangıcın ilk haftasına odaklanan uygulamalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 10 Ağustos 2009 tarihli ve 13597 sayılı 2009 yılı 65 numaralı genelgesinde "Okul Öncesi ve Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eğitim - Öğretime Hazırlanması" başlığı altındaki karar ile anaokulları diğer eğitim kademelerinden bir hafta önce açılmakta ve bu haftaya uyum (oryantasyon) haftası denilmektedir (MEB, 2009). Okula başlangıcı kolaylaştırmak amacıyla uygulanan uyum haftası, birçok avantaj sunsa da içeriği ve planlaması konusunda eksiklikler taşımaktadır. Özellikle okula uyum haftasının içeriğine dair herhangi bir yönlendirme ya da plan mevcut değildir. Bu noktada, okula başlama sürecini desteklemek için sistematik ve kapsamlı bir uyum eğitim programının gerekliliği öne çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak mevcut sistem içerisinde herhangi bir okula uyum eğitim programı, etkinlikleri ya da destek programı mevcut değildir (Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2017).

Okula uyum haftası ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın ek bilgilendirme ile okula uyum önerileri dışında bir programa sahip olmaması nedeniyle, bu süreçte ilköğretim birinci sınıf çocukları ve okul öncesi çocuklarının evden ayrılarak okula başlangıçları için bir uyum sürecinin gerekliliğinden dolayı, öğretmenlere uyum etkinlikleri uygulaması tavsiye edilmektedir (MEB, 2013). Bunun yanı sıra yine Milli Eğitim Bakanlığının (2013) OBADER (Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi) isimli eğitim programı, aileyi odak noktasına alarak okula başlangıç ve uyum sürecinde uygulanması öğretmenin tercihine bırakılan, tavsiye niteliğinde bir çalışması da bulunmaktadır. Ancak literatüre bakıldığında ulusal anlamda okula başlangıç sürecinde öğretmenleri destekleme odaklı yapılan mevcut uygulamaların yurt dışında yapılan benzerleri kadar ulusal bağlamda yaygın olmadığı görülmüştür. Örnek olarak, okula ilk başlangıç konularında Avustralya - Yeni Güney Galler'de Aborjin çocukların eğitim sürecine dâhil edilmesi amacıyla geliştirilen ve daha sonra Avustralya devletinin desteği ile sürdürülen Yeni Güney Galler Okula Başlangıç Eğitim Programı (Perry ve Dockett, 2012; New South Wales Transition to School Program [NSWTSP], 2020), Amerika'da Oregon eyaletinde dezavantajlı çocukları desteklemek amacıyla başlayıp, daha sonra dünyadaki her çocuğa uygulanabilir hale getirilen Okula Geçiş Sürecinde Çocuklar (The Kids in Transition to School

[KITS], 2018); Michigan Okula Başlangıç Destek Eğitim Programı (The Great Start Readiness Program [GSRP], 2019); Griebing ve Gilbert'in geliştirdiği (2020) Ben ve Okulum: Okula Başlangıç Yaz Okulu Destek Programı (Me and My School: Transition Summer School Program [MMS], 2020) ve Amerika Colorado Eyaleti'nde geliştirilen Eller ve Sesler Okula Başlangıç Destek Eğitim Programı (Hands and Voice: Transition to School Support Program [HV:TSSP], 2014) gibi etkili olan çalışmalara bakıldığında ülkemizde de okula başlangıç konusunda öğretmenlerin, çocukların ve ebeveynlerin desteklenmesi gerekliliği görülmüştür.

Türkiye dışında yapılan çalışmalara bakıldığı zaman; okula başlangıç sürecine yönelik teorik çerçeve ile ilgili (Bohan-Baker ve Little, 2002; Nelson, 2004; Kraft-Sayre ve Pianta, 2000; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000; Rimm-Kaufman vd., 2000; Rous vd., 2006); okula başlangıç sürecinde aile endişeleri ve görüşleri ile ilgili (Hanson, Beckman, Horn, Marquart, Sandall, Greig ve Brennan, 2000; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro ve Wildenger, 2007; Núñez-Pineda, 2016; Turley, 2022; Wildenger ve McIntyre, 2011); aile odağında özel eğitim kurumları ve devlet eğitim kurumları karşılaştırması (McIntyre, Eckert, Fiese, Reed ve Wildenger, 2010); okula başlangıç sürecinde öğretmen odağıyla görüşler, endişeler ve yaşanan zorluklar (Early vd., 2001; Fernandez, 2004; Moore, 2010), kırsal ve şehir yerleşmelerindeki okula başlangıç uygulamaları (Burchinal ve diğ., 2022), ilkokula başlangıç sürecinde okuryazarlık deneyimleri (Cronin, Kervin ve Mantei, 2022) gibi çalışmalara ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal-duygusal uyum ve aile ilişkisi ile ilgili (Trecca, Bleses, Højen ve Laursen, 2022), sosyal-duygusal uyum ve öz yeterlik (Hamaidi vd., 2021), yürütücü işlevler ve okula başlangıç (Helm, McCormick, Deater-Deckard, Smith, Calkins ve Bell, 2020; Hughes, Ensor, Wilson ve Graham, 2009; Ten Braak, 2020) gibi çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde okula başlangıç sürecinin, özel olarak geliştirilmiş programlar yoluyla desteklendiği görülmektedir.

Türkiye dışındaki literatürde okula başlangıç süreci, “okula geçiş” (transition to school) cümlesi ile tanımlanmaktadır. Türkçe’de okula geçiş ve okula başlangıç ifadeleri “okula geçme işi, okula başlama işi, okula başlangıç durumu” gibi aynı anlamı taşımaktadır (TDK, 2020). Bu sebeple bu çalışmada “okula geçiş” kavramı yerine “okula başlangıç” kavramı kullanılmıştır. Türkiye’de yapılan “okula başlangıç” konulu araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim odağıyla yapılan çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında, okula başlangıç süreci (Arnas, Genç ve Uyar, 2017; Yıldırım Hacıibrahimoğlu, 2017; Yanık, 2017), çocukların sosyal-duygusal gelişimleri (Özgülük, 2006), sosyal-duygusal uyum (Arabacıoğlu ve Kahraman, 2020; Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018; Kacı, 2015; Kandır ve Orçan, 2011; Kotil, 2010), aile tutumları (Arabacıoğlu ve Kahraman, 2021), Covid-19 sürecinde okula uyum (Ogelman ve Amca Toklu, 2022), yaşam doyumu (Bağcı Çetin, 2021), geliştirilen

programın sosyal-duygusal gelişim üzerinde etkisi (Becerren, 2012), geliştirilen programın ilkokula hazır oluşa etkisi (Karakuzu, 2015; Karakuzu ve Koçyiğit, 2016; Topçu, 2017; Topçu ve Nazlı, 2017; Uzun ve Alat, 2017), program geliştirme süreci (Kuru Turaşlı, 2006; Kuru Turaşlı ve Zembat, 2013; Topçu Bilir, 2019; Topçu Bilir ve Çavuş, 2017), sosyal bağımsızlık (Erbay ve Saltalı, 2020) ve öz düzenleme – sosyal-duygusal uyum ilişkisi (Çalış Toktamış, 2021) konularının araştırıldığı görülmektedir.

Buna karşılık, okula başlangıç sürecinin desteklenmesi için öğretmenlere verilecek bir eğitim ile çocukların okula hazır oluşu ve sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ile ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple okula başlangıç sürecinde yapılan uygulamaların belirlenmesi, sürece dâhil olan öğretmenlerin okula başlangıç ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, yaşanan sorunların ve olası çözüm yollarının ortaya konması yoluyla okula başlangıcın desteklenmesi ve sosyal-duygusal uyum odağında okula başlangıç sürecinin değerlendirilmesi hayli önem taşımaktadır. Buradan yola çıkarak yapılan bu çalışmada çocuklarla eğitim sürecinde en çok etkileşim sahibi olan okul öncesi öğretmenlerinin okula başlangıç sürecinde desteklenmesi oldukça önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma sırasında çeşitli sınırlılıklarla karşılaşmıştır. Bunlar;

1. Araştırma Genel Bilgi Formu, Okula Hazır Oluş Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Genel Değerlendirme Formu; yansıtıcı günlükler ve program uygulamaları sırasında katılımcıların paylaştığı çıktılar (sınıf tasarımları, somutlaştırma örnekleri, değerlendirme kelime bulutları, fotoğraflar vb.) yoluyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı içinde Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesindeki bir il ve ilçelerindeki resmi bağımsız anaokullarında ve ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmenler ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ebeveynleri aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırma Kapsamında geliştirilen ve uygulanan Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı, toplam dört hafta ve 12 oturum ile sınırlıdır.
4. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı'nın, COVID-19 pandemisi kısıtlamaları nedeniyle çevrimiçi şekilde gerçekleştirilmesi, araştırmanın sınırlılıkları arasında değerlendirilmiştir.
5. Araştırmada kullanılan Okula Hazır Oluş Ölçeği, okul öncesi öğretmenleri tarafından,

mesleki deneyimleri ve anlayışlarına dayanarak çocukların anaokuluna girişinden bir ay sonraki derecelendirme zamanına kadar olan davranışlarını derecelendirmelerine yöneliktir (Xie ve Li, 2021). Bu nedenle, ölçek öntest-sontest olarak kullanılmamıştır. Çocukların okula hazır oluş düzeylerini belirlemek amacıyla hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar için, okula başlangıçtan bir ay sonra olmak üzere bir kez uygulanmıştır.

6. Araştırmada okula hazır oluş boyutu sadece son testli kontrol gruplu yarı deneysel desende incelenmiştir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma yapılırken çeşitli varsayımlarda bulunulmuştur. Bunlar:

1. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına, çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerin içten ve samimi cevaplar vererek katıldıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma kapsamında uygulanan eğitim programı katılımcılarının ve veri toplama araçlarını yanıtlayan katılımcıların samimi ve içten cevaplar ve yorumlar ile katılım sağladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Okula Hazır Oluş: Okula hazır oluş, bireyin eğitim sürecine dair sosyal, duygusal ve bilişsel gereklilikleri sağlayarak okul sistemine dahil olacak olgunluğa erişmiş olması durumunu ifade eder (Pianta, Cox ve Snow, 2007).

Sosyal Uyum: Bir ortamın gerektirdiği çok yönlü özelliklere sahip olunması ve bu sahipliğin etkili bir öğrenme kültürü olması için uyumlu hale gelme seviyesidir (Spencer, 1999).

Erken Çocuklukta Sosyal-Duygusal Gelişim: Bireyin doğumu ile başlayıp 60 aya kadar süren, akranlarla iletişim becerilerinin artması, çevresindekilerle güçlü ilişkiler kurması, kültür bağlamında toplumsal kolektif birikime dâhil ve sahip olması ve aile - toplum odağıyla çevresini keşfetmesi şeklindeki öğrenme yeteneğinin desteklenmesi süreçlerinin oluşturduğu bütüne sosyal-duygusal gelişim adı verilir (CSEFEL, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL – KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

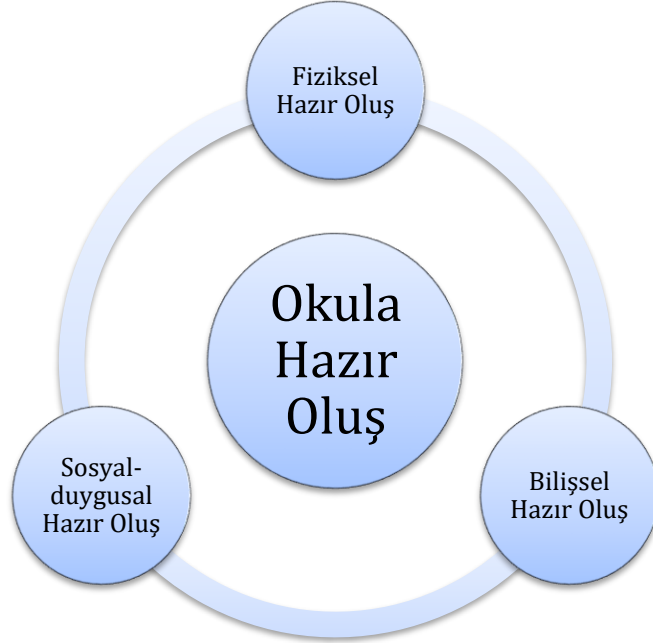
Bu bölümde, araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçeve ile ilgili mevcut literatür derlemesi bulunmaktadır. İlgili literatür çerçevesinde araştırmalar incelenerek, yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmaların paylaşılmasına odaklanılmıştır.

2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okula Hazır Oluş

Erken çocukluk döneminde bireylerin doğup büyüdüğü ve yaşadığı ev sonrasında ilk kez dışsal bir keşif deneyimlediği okul ortamları oldukça önemlidir. Bu ortamlar, çocukların tüm gelişim alanları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Güvenlik, sağlık bilgisi, doğru havalandırma, doğru ışık, temizlik ve tasarımı tanımlar. Bu deneyim, çocuklara fiziksel çevreyi keşfederek doğal meraklarını ortaya çıkarma fırsatı vermektedir. Bu anlamlı çevre ile ilişki, gelişim için kritik bir temel ve özellikle önemli bir destek süreci boyutudur (UNICEF, 2011).

Okula başlangıç sürecinde çocuklar ve paydaşlarının olumlu ilişkiler geliştirebilmesi için okula hazır oluş süreçlerinin önemsenmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Okula hazır oluş, çocuğun sinir sisteminin beklenen olgunluğa erişmiş olması ve çeşitli uyaranlara yanıt olarak sosyal becerilere sahip olması anlamına gelmektedir (Guhn, Janus ve Gurtzman, 2007). Bir başka tanıma göre okula hazır oluş, çocukların okula başlamadan önce gerek akademik gerekse sosyal ve duygusal beceriler açısından okulun gerekliliklerine uygun bir şekilde hazır hale gelmeleri şeklinde de ifade edilmektedir (Ladd, Herald ve Kochel, 2006). Okula hazır oluş, çocukların duygusal karmaşıklık olmadan kolay ve yeterli öğrenme düzeyini ifade eder. Bu kavram, çocuğun ömür boyu büyüme ve genel gelişimini sağlamak için bütüncül bir yaklaşım olarak tanımlanır. Okula hazır oluş, çocuğun erken dönemdeki öğrenme ve gelişimini belirleyen bütüncül bir yaklaşımdır (Pekdoğan ve Akgül, 2017). Aynı zamanda bu kavram, çocukların akademik hayata daha iyi katılımını sağlamakla kalmaz; ayrıca ailelerin, yakın çevrelerin ve toplumun da etkili bir uyum süreci için önceden bilgi, beceri ve fırsatlara ihtiyaç duyduğu ortamları sağlar (Maxwell & Clifford, 2004).



Şekil 1.2. Hazır oluşun halkaları (Ladd, Herald ve Kochel, 2006)

Şekil 1.2.'de paylaşıldığı gibi, okula hazır oluş becerileri, üç ana unsur şeklinde ele alınmaktadır. Bunlar çocuğun fiziksel olarak okula hazır oluşu, duygusal ve sosyal hazır oluşu ve bilişsel olarak okula hazır oluşu şeklindedir. Bu alanlara bakıldığında, fiziksel hazır oluş başlığı; çocuğun büyük ve küçük kas motor becerilerinde koordinasyon sahibi olması şeklinde vücudunu kullanımı, oyun oynarken ve çeşitli nesnelere etkileşime geçerken güvenli ortamın sağlanması ve son olarak dilediği yiyeceği seçme, çeşitli hastalık durumunda sağlık hizmetlerinden yararlanma, kişisel hijyen işlerini kendi başına halletme ve beden bütünlüğünü sağlama eylemlerini kapsamaktadır. Sosyal-duygusal hazır oluş başlığı; arkadaş edinme, sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme, öz denetim, çevrenin ve ortak kültürün farkında olma ve buna sahip çıkma, kendisindeki ruhsal değişikliklerin ve mevcudiyetin farkında olma şeklindeki eylemleri kapsamaktadır. Bilişsel hazır oluş başlığı; sayısal beceriler, fonolojik ve dil ile ilgili beceriler, bilim ile ilgili beceriler, düşünme becerileri, öğrenme yöntem ve stratejileri eylemlerini kapsamaktadır (Alisinanoğlu, 2013; Kagan, Moore ve Bredekamp, 1995; Ladd, Herald ve Kochel, 2006; MEB, 2013; Oktay ve Unutkan, 2003; Setiawati, Izzaty ve Triyano, 2017).

Çocukların okula hazır oluş sürecinde; fiziksel sağlıkları ve motor becerilerindeki gelişim, duygusal gelişim ve sosyal becerileri, öğrenmeye dair yaklaşımları, dil ve bilişsel gelişimleri birbirleriyle ilişkilidir (Setiawati, Izzaty ve Triyano, 2017). Bu nedenle, okula hazır oluş ile ilgili olarak, çocuğun tüm gelişim alanları açısından bu sürece hazırlanması, süreç öncesinde ve

sonrasında desteklenmesi gerekmektedir (Claessens, Duncan ve Engel, 2009; Bodovski ve Farkas, 2007; Mulligan, Hastedt ve McCarroll, 2012; Xie ve Li, 2021).

Schweinhart (2003) okula hazır olmanın geniş bir yelpazedeki etkilere sahip olduğunu vurgulamıştır. Okula hazır oluş, çocukların ön akademik beceri, yetenek ve davranışlarını ölçmeye ve tahmin etmeye odaklanan bir dizi bileşeni içermektedir. Duncan ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmaya göre okula hazır oluşları desteklenen çocuklarda davranışsal ve duygusal sorun yaşama ihtimali ve okulu bırakma oranları azalmaktadır. Carlton ve Winsler (1999) ise okula hazır olmayan çocukların ergenlik döneminde ebeveynlik sorumluluğunu üstlenme, suç faaliyetlerine karışma ve uygun olmayan işlere yönelme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar, etkili bir okula hazır olmanın öz düzenleme, akademik başarı, iletişim becerileri ve akran ilişkilerini geliştirdiğini göstermektedir (Blair ve Raver, 2015). Okula başlama ve buna hazırlık süreci, küçük çocuklar, ebeveynler ve eğitimciler için önemli bir zaman dilimidir. Bu süreç, çocukların evde, çocuk bakımında ve okul öncesi eğitim ortamlarında öğrenim kaynaklarını ve deneyimleri içermektedir (Baldwin, 2011).

Çocukların ihtiyaçlarına göre tasarlanmış eğitim ortamları okula hazır oluşun önemli destekleyicilerinden biridir. Bu şekilde amaçlı tasarlanmış destekleyici eğitim ortamları, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir, öz düzenleme, yürütücü işlevler, hedeflere ulaşma, öz izleme becerilerini artırmaktadır. Ayrıca bu olumlu ortamlar çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkiyi de güçlendirmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

Okula hazır oluş sürecinde öğretmenlerin etkin bir rol üstlenmeleri gerekmektedir. Çocukların gelişim özelliklerine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim stratejileri geliştirmek, öğretmenlere çocukların güçlü yönlerini destekleme ve zayıf yönlerini geliştirme imkanı sunmaktadır. Buna karşılık, okula uyum sürecinde öğretmenlerin okula uyumla ilgili en çok sorun yaşadıkları konunun aileler ile ilgili olduğu görülmüştür (Bağçeli Kahraman ve diğ., 2018). Okula başlangıç sürecinde ailelerle iletişime geçmeyen öğretmenlerin bu sürece dair kapsamlı bir plan oluşturamadığı görülmektedir (Nelson, 2004). Bu bağlamda, öğretmenlerin çocukları ve ebeveynleri anlama, etkili iletişim kurma, eğitim ortamlarını ve öğrenme süreçlerini nitelikli şekilde düzenleme ve uygulama yetkinliklerini geliştiren eğitim programları, çocukların okula başlangıç süreçlerinde uyum sağlamalarına önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

2.1.2. Okul Öncesi Eğitime Başlangıç

Okula öncesi eğitime başlangıç sürecinde, çocuk evden ayrılmayı ilk kez deneyimlemektedir. Üstelik bu ayrılık tek seferlik bir ayrılık değil, sistematik ve uzun süreli bir

ayrılmazdır. Bu sebeple çocuklarda korku, utanma, şaşkınlık duyguları oldukça doğaldır. Yeni bir ortama başlayan çocuklar; kaygılı, korkmuş hissedebilir ve sık sık ağlama krizleri yaşayabilir. Bu korku aynı zamanda mide ağrısı, baş ağrısı, altını ıslatma gibi fiziksel tepkiler de meydana getirebilmektedir (Kruszewska, 2018; Xie ve Li, 2021). Bunun yanı sıra okula başlangıç sürecindeki yüksek kaygı ve korku duyguları, uyku bozukluklarına da yol açabilmektedir. Ancak tüm bu olumsuz durumların karşısında, okula başlangıç deneyimi, çocuğun kendine güvenmeyi öğrendiği, ilk kişilerarası sosyal durumlara girdiği ve çevresindeki dünya hakkında ileriki yaşamında gerekli olacak yeni bilgiler edindiği bir dönemdir (Kruszewska, 2018).

Okula öncesi eğitime başlangıç süreci, aileyi ve ailenin topluma katılımını açıkça etkilemektedir. Çocuklar, eğitim sürecine dahil olduğunda; yaşam içerisindeki rolleri, kendilerini tanımladıkları kimlikleri ve hatta hayattan beklentileri farklılaşmaktadır (Dockett ve Perry, 2016). Bu açıdan özenle hazırlanmış bir okula başlangıç süreci sonrasında çocuklar kendilerini okul hayatına daha hazır ve orada daha güvende hissedecektir (Becerren, 2012; Early, Pianta, Taylor ve Cox, 2001; Griebing ve Gilbert, 2020). Bununla beraber okula başlangıç süreci, çocukların okul yaşamına sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasını sağlamakla sınırlı değildir. Aynı zamanda bu dönem, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek için fırsatlarla doludur. İyi bir okula başlangıç süreci, çocukların özgüvenlerini artırabilir, öğrenmeye olan ilgilerini körükleyebilir ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirebilir (Dockett ve Perry, 2016; Laverick, 2007; Kraft-Sayre ve Pianta, 2000; Early vd., 1999; Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Okula başlangıç sürecinde anlayış ve bağlamlar oldukça belirleyicidir. Çocuk, okula başlarken diğer çocuklarla, ailesiyle, çevresiyle ve öğretmeniyle etkileşim içine girer. Bu süreçte etkileşimler amaçlı ve çocuğa destek niteliği taşırsa adeta bir köprü görevi görmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999). Bu nedenle okula başlangıç süreci etkili şekilde planlanmalı; uygulanacak program ve takip edilecek yaklaşımlar önceden belirlenerek, bu süreç tüm bileşenler ile paylaşılmalıdır (Dockett ve Perry, 2016; Fabian ve Dunlop, 2002; Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2022).

Viadero (1999) başarılı bir okula başlangıç sürecini şu şekilde özetlemiştir:

- 1- Çocukların; okul, öğretmen, ebeveynler ve akranları hakkında olumlu duyguları oluşur.
- 2- Çocuklar; fiziksel, sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimleri açısından olumlu ilerleme gösterirler.
- 3- Ebeveynler ve yetişkinler; okula karşı olumlu tavırlar sergiler ve çocukların öğrenmesini teşvik ederler.

4- Öğretmenler ve okul personeli; çocukların bireysel gelişimine ve kültürel çeşitliliğe uyarlanmış programlar sağlarlar.

5- Aileler; okul personeli ve yakın çevre arasında karşılıklı destekleyici ilişkiler geliştirir.

Dockett ve Perry'nin 2003 yılında yaptığı daha kapsayıcı olan çalışmaya göre okula başlangıç süreci ile ilgili ebeveynlerden, öğretmenlerden ve çocuklardan elde edilen görüşme cevaplarına göre okula başlangıç sürecinin sekiz önemli alanı şu şekildedir:

1. Bilgi (gelecekteki yaşam için gerekli olacak fikirler, kavramlar)
2. Sosyal-duygusal uyum (duygularını tanımak, oyun kurmak, arkadaş olmak)
3. Beceriler (küçük kas yetkinliği gerektiren kalem tutma, çorap giyme)
4. Eğilim (okula yönelik tutumlar)
5. Kurallar (davranışlar ve eylemlere yönelik beklentiler)
6. Fiziksel özellikler (yaş, sağlık)
7. Aile (okul - aile etkileşimleri, okula başlangıç sürecinde değişimler)
8. Eğitim ortamı (sınıf tasarımı, okul binası tasarımı)

Bu alanların iç yapısını biraz daha açmak gerekmektedir, bu açıdan bakıldığında literatürdeki tanımlamalar aşağıdaki gibidir:

Bilgi alanı, okula başlangıç sürecinin temel unsurlarından biridir. Çocukların bildikleri, fikirler, gerçekler veya kavramlar, özellikle sayıları ve harfleri belirleme yeteneği gibi temel öğrenme unsurları bu alan içerisinde değerlendirilmektedir. Çocukların bilgi düzeyleri, okula başlama sürecinin ilerleyişi ve akademik performansları üzerinde etkili olmaktadır (Perry ve Dockett, 2012; Hamre ve Pianta, 2010).

Sosyal-duygusal uyum, çocukların okul ortamında diğer çocuklarla nasıl arkadaş olunacağını öğrenmeyi ve akranlarıyla etkili iletişim kurmalarını içermektedir. Oyun kurma yeteneği, akranlarını davet edebilme ve öğretmenin yönergelerine uyarak sorulara cevap verebilme gibi beceriler, sosyal-duygusal uyumun bir parçasıdır. Bu alandaki beceriler, çocukların sosyal ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Trecca, Bleses, Hojen ve Laursen, 2022; Hamaidi, Mattar ve Arouri, 2021).

Beceriler alanı, çocukların günlük yaşam aktivitelerini gerçekleştirmek için gereken pratik yetenekleri içermektedir. Uygun şekilde bir kalem tutabilme, çorap giyme ve çıkarma gibi temel beceriler, çocukların günlük yaşantılarına uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Topçu Bilir ve Çavuş, 2017).

Eğilim alanı, çocukların okula yönelik tutumlarını kapsamaktadır. Okula başlama süreci, çocukların okula karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini teşvik etmek için önemli bir fırsattır.

Okula yönelik olumlu bir tutum, çocukların öğrenmeye istekli olmalarını ve okula katılımlarını desteklemektedir (Arabacıoğlu, 2019; Arabacıoğlu ve Kahraman, 2021).

Kurallar alanı, okulun düzenini ve beklenen davranışları belirleyen temel unsurlardır. Bu alandaki beceriler, çocukların okul ortamında uygun davranışlar sergilemelerine yardımcı olmaktadır. Kurallara uyum, çocukların okulun topluluk normlarına katkıda bulunmaları ve sosyal bir bağımsızlık elde etmelerini sağlamaktadır (Erbay ve Saltalı, 2020).

Fiziksel özellikler, çocukların yaşları ve genel sağlık durumlarını içermektedir. Bu faktörler, çocukların fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına uygun olarak okula hazır olmalarını etkilemektedir (Kargın ve Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2017).

Aile alanı, çocukların okula başlamasıyla birlikte aile etkileşimleri ve aile yaşamındaki değişiklikleri içermektedir. Bu dönem, çocukların aile dinamiklerinde ve rutinlerinde yaşanan değişikliklere uyum sağlamalarını gerektirebilir (Çiftçi Tekinaslan ve Bircan, 2009; Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2022; Altın, 2014; Hanson ve diğ., 2000; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro ve Wildenger, 2007; Núñez-Pineda, 2016; Turley, 2022; Wildenger ve McIntyre, 2011).

Eğitim ortamı alanı, çocukların okula başlama sürecinde karşılaştıkları okul içi deneyimleri kapsar. Okulun nasıl işlediğini, sınıf düzenlemelerini ve öğrenme faaliyetlerini anlama, çocukların okula uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir (McIntyre, Eckert, Fiese, Reed ve Wildenger, 2010).

Okula başlangıç çocuklar için kritik bir dönem olduğu için, bu dönemde çocukları desteklemek adına çeşitli uygulamalar ve destekleyici eğitim programları oluşturulmalıdır (Kuru Turaşlı ve Zembat, 2013; Pang, 2010). Bu programların odak noktası “okula uyum” olmalıdır. Böyle programlar, sadece çocukları değil, ebeveynleri de içine almalıdır. Eğitimciler, ebeveynleri okula başlangıç sürecine dair önceden bilgilendirmeli ve ebeveynlerin kaygılarını anlayıp, bunları ortadan kaldırmak için ihtiyaçlarını belirlemeli ve beklentilerini karşılanmalıdır (Bohan-Baker ve Little, 2002). Bu açıdan okula başlangıç uygulamaları okul başlamadan daha önce olursa, okula uyum süreci daha da kolaylaşacaktır.

2.1.2.1. Okula uyum.

Okula ya da bu çalışmada bahsedildiği üzere anaokuluna uyum, bir çocuğun yeni bir ortamın zorluklarıyla başa çıkma ve başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirme becerisinin bir ölçüsüdür. Anaokuluna uyum, çocuğun okul öncesi eğitim ortamına, rutinlerine ve beklentilerine uyum sağlama sürecini ifade etmektedir. Ayrılma kaygısı, akranlar ve öğretmenlerle sosyal ilişkiler ve kuralları ve rutinleri takip etme becerisi dahil olmak üzere bir çocuğun anaokuluna

başlangıcının duygusal, sosyal ve davranışsal yönlerini kapsar (LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008).

Okula uyum sürecinde çocuğun bu sürece hazır oluşu, yapılandırılmış bir öğrenme ortamından yararlanma ve akranları ve öğretmenleri ile etkileşim kurma becerisinin bir ölçüsüdür (Hausken & Rathbun, 2002; Perry, 2000). Görüldüğü üzere, okul öncesi eğitime hazır oluş ve okul öncesi eğitime uyum birbiriyle ilişkili kavramlar olmakla birlikte, hazır oluş çocuğun gelişim düzeyine ve hazır olma durumuna odaklanırken; uyum, çocuğun yeni bir ortama uyum sağlama ve okulda gerçekleşen etkinliklere ve sosyal etkileşimlere katılma becerisine odaklanmaktadır (Buyse, Verschueren ve Doumen, 2011).

Okula uyum süreci aile, sınıf iklimi, program ve öğretmen yaklaşımlarından önemli düzeyde etkilenmektedir. Aile etkeni ile ilgili olarak, Özen Altınkaynak ve Akman'ın (2019) yaptığı çalışmaya göre daha otoriter tutum sergileyen ailelerin çocukları okula daha zor uyum sağlarken, daha demokratik ve barışçıl bir aile tutumu sergileyen ailelerin çocukları okula daha kolay uyum sağlamaktadır. Arabacıoğlu ve Kahraman'ın (2020) yaptığı çalışmada da aynı sonuç görülmüştür. Bu da okula uyum sürecinde ailelerin tutumlarının, okula uyum sürecine ne denli etki ettiğini göstermektedir. Ayrıca Kotil'in (2010) yaptığı çalışmaya bakıldığında, daha yüksek öz yeterliliğe sahip ve çocuk hakkında daha çok okuma, araştırma yapan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin, bunlara sahip olmayan ve araştırmacı olmayan ailelere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla beraber Bulut'un (2019) okula başlangıç sürecinde okula uyum konusunda ailelerin en çok kaygılandığı konunun ayrılık kaygısı olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra Topçu'nun (2017) yaptığı çalışmada, ailelere verilen uyum programı sonucunda çocukların okula uyum süreçleri oldukça kolaylaşmıştır. Ahtola, Aunola, Laakso ve Nurmi'nin (2011) yaptığı çalışmaya göre aile ziyaretleri uyum konusunda kolaylaştırıcı olmaktadır.

Okula uyumu etkileyen öğretmen faktörü ile ilişkili olarak, LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta'nın (2008) yaptığı çalışmaya göre, olumlu bir sınıf iklimi yaratan öğretmenlerin sınıflarında çocuklar sosyal-duygusal açıdan daha kolay okula uyum sağlamaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenin, okula uyum sürecinde ne denli etkin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Kandır ve Orçan'ın (2017) yaptığı çalışmada, çocukların öğrenme becerileri ne denli yüksek olursa sosyal açıdan okula uyumlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Çalış Toktamış'ın (2021) yaptığı çalışmada öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların okula uyumlarının da yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan yola çıkarak, eğitim programında çocukların düşünme, dil ve sayı becerilerini kapsayan erken öğrenme becerilerini ve öz düzenleme becerilerini geliştiren programların çocukların okula uyumlarını güçlendirdiği söylenebilir.

Bunların yanı sıra, Kacır'ın (2015) yaptığı araştırmada, eğitim süreci boyunca haftada iki ya da dört saat arasında oyun oynayan çocukların, sosyal-duygusal açıdan okula uyumlarının, oynamayan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yanık'ın (2017) yaptığı çalışmada ise kendinden yaşça büyük ya da akran çocuklarla oyun kurabilen çocukların okula başlangıç sürecinde okula uyumları daha kolay sağlanmıştır. Bu araştırmalar, oyunu destekleyen ortamların ve oyun temelli programların çocukların okula uyumlarında güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Özetle, okula başlangıç döneminde uyum süreci, çocukların sadece akademik değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de içeren karmaşık bir dönemdir. Bu süreçte çocukların, okul öncesi eğitimde kazandıkları hazır olma becerilerini sosyal etkileşimlerde ve günlük rutinlerde kullanarak yeni ortama uyum sağlamaları, onların başarılı bir okul yaşamı geçirmeleri açısından temel bir adımdır. Bu noktada, okula uyum sürecinin ötesine geçerek, çocukların sosyal-duygusal becerilerini nasıl geliştirdiğine ve bu becerilerin okula başlama ve uyum süreçlerini nasıl etkilediğine dair daha derinlemesine bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1.3. Okula Başlangıç ve Uyum Sürecinde Sosyal-Duygusal Beceriler

Erken çocukluk dönemi, bireyin genel gelişimine paralel olarak sosyal-duygusal alanında da son derece kritik bir evreyi içermektedir. Çocuğun toplumsal çevresine uyum sağlayabilmesi ve sosyal yeteneklerini geliştirebilmesi, sağlıklı etkileşimler kurabilme, duygusal ifadeleri anlamlandırma, duygusal tepkilerini düzenleme, empati yapabilme, yakın ilişkiler kurabilme, bağımsızlık kazanma, olumlu bir benlik algısı geliştirme, iş birliği yapabilme ve paylaşma gibi becerilere sahip olmasına bağlıdır. Bu önemli beceriler, çocuğun toplumsal hayatta başarılı bir şekilde yer alabilmesi için gereklidir. Özellikle, çocuğun okula başlama süreci, bu sosyal-duygusal becerilerin kazanılması açısından hayati bir aşamadır. Bu dönemde çocuk hem akranlarıyla hem de çevresiyle etkileşimde bulunarak sosyal becerilerini pekiştirir. Aynı zamanda, aile, öğretmen ve çocuğun çevresi arasındaki iş birliği, çocuğun bu becerilerin gelişimini desteklemek adına oldukça önemlidir. Bu paylaşımlı çaba, çocuğun hem duygusal hem de sosyal açıdan sağlıklı bir temel oluşturmasına yardımcı olur (Bohan-Baker ve Little, 2002; Denham, 2006; Forest, Horner, Lewis-Palmer ve Todd, 2004; Rous, Harbin ve McCormick, 2006).

Çocuklarda sosyal-duygusal beceriler, bireylerin sosyal çevreleriyle etkileşimde bulunma yeteneklerini ve duygusal durumlarını yönetme kapasitelerini içeren önemli beceri setlerini ifade etmektedir. Bu beceriler, çocukların diğer insanlarla iletişim kurma, duygusal ifadeleri anlama, duygusal tepkileri kontrol etme, empati kurma, iş birliği yapma ve problem çözme gibi yetenekleri

içermektedir. Sosyal-duygusal becerilerin erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlaması, çocukların sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme konusunda başarılı olmalarını desteklemektedir (Blandon ve diğ., 2010).

Son yıllarda, sosyal ve ilişkisel deneyimlerin çocukların gelişimindeki önemi konusunda artan farkındalık söz konusu olmasına rağmen, okul çağındaki çocuklar üzerine öğretmenlerle olan sosyal ilişkilerinin kalitesine ve okul bağlarına odaklanan çalışmalar az sayıdadır. Sosyal-duygusal açıdan bakıldığında, bu odak yalnızca dönemsel olarak desteklenmesi gereken önemli bir alan değil, insan hayatı süresince sürekli desteklenmesi gereken kritik bir alandır (Sassu, 2007). Bu dönemde, çocuklar diğer bireylerle sosyalleştikçe iletişimsel, bilişsel, kaba ve ince motor becerilerini sürekli olarak çalıştırır ve geliştirir (Brewer, 2007). Buradan yola çıkarak, çocukları sosyal-duygusal açıdan desteklemek, yaşamı boyunca etkili olarak kullanacağı çok çeşitli gelişim alanlarıyla etkileşim sağlamasını ve bunun yanı sıra aile, akran, öğretmen gibi paydaşlar ile aktif bir iletişim ve etkileşim sağlayarak yaşam boyunca olumlu algılar geliştirmesine fırsat vermektedir (Stacks, Oshio, Gerard ve Roe, 2009).

Bununla birlikte, çocuk yaşta edinilen duygu tanıma ve hayatın ipuçlarını sezme becerileri, bireylerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacağı kabiliyetlerin erken yaşta edinilmesine yol açacaktır. Ayrıca duygusal farkındalık, ilgi ve isteklerini belirtmede ve farklı kültürel - sosyal etkileşim esnasında detayları yakalamalarına olanak tanımaktadır. Bu durum aynı zamanda çocukların empati ve şefkat gibi önemli sosyal yönleri geliştirmelerine de yardımcı olur (Findley, Girardi ve Coplan, 2006). Bu nedenle, erken çocukluk döneminin sosyal ve duygusal gelişim açısından taşıdığı önem, çocukların gelecekteki yaşamlarının temelini oluştururken, bu becerilerin kazanılması çocukların akademik ve sosyal başarılarını etkilemektedir. Bu bağlamda, çocukların sosyal ve duygusal gelişimine yönelik erken dönemde sağlam temellerin oluşturulması büyük bir önem taşımaktadır (Spritz, Sandberg, Maher ve Zajdel, 2010).

Okula başlangıç ve uyum sürecinde sosyal-duygusal beceriler, çocukların okul yaşamına başlangıçlarında ve yeni sosyal çevrelerine uyum sağlamalarında hayati bir role sahiptir. Bu beceriler, çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını, duygusal ifadeleri anlamalarını, empati kurmalarını ve çeşitli sosyal durumlarla başa çıkmayı içermektedir. Sosyal-duygusal uyum ise, çocukların bu becerileri kullanarak okul ortamına entegre olma ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurma yeteneklerini ifade etmektedir. Bu iki kavram arasındaki bağlantı, çocukların okula başlangıcının sadece akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal yönden de uyumlu bir şekilde gerçekleşmesinin önemini vurgulamaktadır. Sosyal-duygusal uyum, çocukların özgüvenlerini artırırken, öğrenme motivasyonlarını ve akademik başarılarını da olumlu yönde etkiler. Dolayısıyla, okula başlangıç ve uyum sürecindeki sosyal-duygusal

becerilerin gelişimi, çocukların sağlıklı bir okul deneyimi yaşamaları için temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

2.1.3.1. Sosyal-duygusal uyum.

Sosyal-duygusal uyum, insanın gerekli sosyal bağlar içerisinde diğer insanlara uyum sağlayabilme yeteneği ve kendini özgün bir şekilde ifade edebilme kabiliyetidir. Sosyal gelişim ise, kişinin toplumsal kodları okuyabilmesi ve hayatın tüm aşamalarında bu kodları doğru şekilde deşifre ederek, oluşabilecek güçlükler için kolaylaştırıcı yöntemler oluşturması, kendi kültürü veya grubu içinde diğerleriyle geçinebilmesi ve onlarla benzer şekilde davranabilmesidir. Çocuğun toplum ve sosyal yaşamla ilgili tutumu, genellikle ilk yaşlardaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. Bu deneyimler, çocuğun fırsatlara erişimi, motivasyonu, öğretmenlerin ve yetişkinlerin rehberliği ile yakından ilişkilidir. Tüm bu faktörler, çocuğun sosyalleşme becerisini, toplumdaki konumunu ve sosyal açıdan ilerlemesini etkilemektedir (Yavuzer, 2007).

"Sosyal-duygusal uyum", bireylerin duygusal deneyimleri ve sosyal becerileri arasındaki etkileşimin bir yansıması olarak oldukça kapsamlı ve derinlemesine bir kavramı ifade etmektedir. Bu kavram, bireylerin duygusal durumlarını anlama, ifade etme ve yönetme yetenekleri ile çevreleriyle etkileşim kurma ve ilişkilerini sürdürme yetenekleri arasındaki dengenin sağlanmasını içermektedir. Sosyal-duygusal uyum, sadece bireylerin kendi duygusal ihtiyaçlarını ve reaksiyonlarını anlamalarını değil, aynı zamanda empati kurma ve etkili iletişim kurma yeteneklerini içermektedir. Bu kapsam, duygusal farkındalık, duygu düzenleme, empati, sosyal beceriler, problem çözme ve ilişki yönetimi gibi çeşitli bileşenleri içermektedir (Kandır & Orçan, 2011).

Sosyal-duygusal uyum, bireylerin yaşamın farklı alanlarında başarılı olmaları için temel bir öneme sahiptir. Özellikle eğitim ortamında, iş dünyasında ve kişisel ilişkilerde etkili iletişim kurabilme, çatışmaları çözebilme, iş birliği yapabilme ve empati yetenekleri sosyal-duygusal uyumun göstergeleridir. Sosyal-duygusal uyum aynı zamanda duygusal zeka olarak da adlandırılan bir kavramı ifade eder ve bu, bireylerin sadece zihinsel zeka ile değil, duygusal ve sosyal zeka ile de donanmış olmalarının önemini vurgulamaktadır. Sosyal-duygusal uyumun gelişimi, bireylerin yaşam kalitesini artırmanın yanı sıra, psikolojik sağlığı, akademik ve mesleki başarıyı olumlu yönde etkiler. Bu nedenle, sosyal-duygusal uyumun geliştirilmesi ve desteklenmesi, bireylerin kişisel gelişimi ve toplumsal katkıları açısından büyük bir önem taşımaktadır (Blewitt ve diğ., 2018).

Sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi, bütün eğitim süreci boyunca oldukça elzemdir. Borman ve diğerlerinin (2019) yaptığı çalışmada, ilkokul sonrasında ortaokulda sosyal-duygusal açıdan desteklenmeyen çocukların okula dair herhangi bir sosyal aidiyet hissetmedikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra zamanla akademik başarıları giderek azalmış ve okulu bırakma oranları giderek artmıştır. Ayrıca disiplin kuruluna sevk olan nahoş olaylarda sayı giderek artmıştır. Buna karşılık, sosyal-duygusal açıdan müdahale programı uygulanarak desteklenen çocuklarda disiplin olayları %24 azalırken, derslere katılım %12 oranında artmış ve başarısız not sayısı %18 oranında azalmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında oldukça kritik olan başlangıç aşamalarının ne denli önemli olduğu ve bu hassas dönemlerde uzun vadeli olarak bireyin psikolojik ve davranışsal olumsuzluk durumları geliştirdiği, bununla birlikte sosyal-duygusal açıdan kısa ya da uzun süreli müdahaleler uygulanarak desteklenen bireylerde olumlu ilişkiler, akademik başarı ve iletişim becerileri geliştiği görülmektedir.

Çok yönlü düşünmeyi teşvik edici, esnek ve güvenilir alanlar çocukların okul öncesi eğitime daha hızlı uyum sağlamasına ve okuldan kolayca yararlanmasına fırsat tanımaktadır (Özdemir, Bacanlı ve Sözer; 2007). Çocuğa göre tasarlanmış bir eğitim kurumu, çocuğu sosyal-duygusal olarak destekleyecek, kendini evinde hissedenden çocuğa okula uyum konularında daha kolay bir süreç gerçekleştirecektir (Rimm-Kaufman ve Sandilos, 2004). Çocuk merkezli eğitim anlayışına sahip öğretmenler tarafından, çocuğa göre düzenlenmiş ve çocuk odaklı tasarlanmış bir eğitim ortamı, okul öncesi eğitim sürecinde destekleyici bir etken olarak önemli rol oynamaktadır (Özkubat, 2014).

2.1.4. Okula Başlangıç ve Uyum Sürecinde Aile

Okula başlangıç süreci, çocuklar için olduğu kadar aile için de heyecan verici bir dönüm noktasıdır. Okula başlangıç sürecinde çocuk ve öğretmenle birlikte en önemli bir diğer paydaş ailelerdir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000; Kraft-Sayre ve Pianta, 2000). Aileler, okula başlangıç sürecinde çocuğu için oldukça kaygılıdır ve aklında birçok soru işareti ile birlikte korku, mutluluk, kaygı gibi yoğun duygular hissetmektedir (Casper, Lopez ve Chattrabhuti, 2015). Bu dönemde ailelerin farklı yaklaşımları ile karşılaşmaktadır. Yoğun duygu akışı ile aileler, kimi zaman kaygılı ve korumacı aileler haline gelmektedir. Bu ve benzeri yoğun duygular, çocukların okula başlangıç sürecinde koruyucu, baskıcı, otoriter ailelerin oluşmasına yol açabilir ve bu tip aileler, okula uyum sürecinde çocuğu olumsuz etkileyebilmektedir. Bununla beraber daha barışçı, izin verici ve demokratik aile tutumlarına sahip evlerden okula başlayan çocuklarda, sosyal-duygusal

uyum açısından daha kolay okula uyum sağladığı görülmüştür (Hanson ve diğ., 2000; McIntyre ve diğ., 2007; Özen Altınkaynak ve Akman, 2019).

Kaygılı aileler, genellikle çocuğun yeni bir ortama uyum sağlama sürecinde endişe duyan ebeveynler olarak tanımlanabilmektedir. Çocuklarının okula başlamasıyla birlikte, onların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada kaygı dolu bir süreç yaşamaktadırlar. Kaygılı ebeveynler, çocuklarına destek olmak isterken bazen fazla koruyucu bir yaklaşım sergileyebilir ve çocuğun bağımsızlık gelişimini olumsuz etkileyerek, okula uyum sürecini zorlaştırmaktadırlar. Korumacı aileler ise, okulun güvenliği, çocuğun sağlığı ve duygusal ihtiyaçları konusunda ayrıntılı bir şekilde bilgi sahibi olmak istemektedir. Bu yaklaşım, çocuğunun her yönüyle güvende olduğundan emin olma isteğinden kaynaklanır (Turley, 2022; Wildenger ve McIntyre, 2011).

Aileler, çocuğun okul öncesi eğitim deneyimini desteklemek için çeşitli şekillerde katkıda bulunabilirler. Evde öğrenmeye zaman ayırarak çocuğunun ilgi alanlarını desteklemek, çocuğun öğrenme sürecini zenginleştirebilir ve uyum sürecini olumlu etkileyebilir. Okul etkinliklerine katılarak ve öğretmenlerle düzenli iletişimde olarak, çocuğunun sınıf içi deneyimlerine aktif bir şekilde dahil olabilirler ve bu çocuk için cesaret verici bir destek olabilir. Ayrıca, evde yapılan basit etkinlikler ve oyunlar aracılığıyla çocuğun sosyal-duygusal becerilerini geliştirmesine destek olabilirler. Aile katılımının anaokuluna başlangıç sürecindeki etkisi sadece çocuğun gelişimiyle sınırlı değildir; aynı zamanda okul ve aile arasındaki iş birliğini de güçlendirir. Okula başlangıç programları, çocukların yanı sıra aileleri ve toplulukları da okulda kendilerini rahat, değerli ve başarılı hissetmelerine yardımcı olma potansiyeline sahiptir. Aileye verilecek bu şekilde bir destek ile, çocukların okuldan ayrılma ve olumsuz başlangıç süreci geçirmesi önlenmektedir (Pianta ve Kauffman, 2012).

Çocuğun okula başlangıç sürecinde, çocuk henüz okula gelmeden önce aileyi tanımak, çocukla iletişimin ilk kanalı olan aileye ulaşmak oldukça önemlidir. Okul ve aile iş birliği, çocuğun eğitime yönelik daha tutarlı ve bütüncül bir yaklaşımın oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Ailelerin görüş, öneri ve geri bildirimleri, okulun programlarını ve etkinliklerini daha iyi şekillendirmesine yardımcı olmaktadır (Hanson ve diğ., 2000; Turley, 2022; Wildenger ve McIntyre, 2011). Silve, Strasser ve Cain'in (2014) yaptığı araştırmada, ailelerin çoğunun anaokulu planlamasına başlangıçta daha fazla yer almak istediğini ve akademik ve davranışsal beklentiler de dahil olmak üzere anaokuluna hazır olma hakkında bilgi istediğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan bir başka araştırmada ise, daha az finansal kaynağa sahip ailelerin, başlangıç faaliyetlerine daha fazla kaynağa sahip ailelere göre daha az katılım gösterdiği saptanmıştır (McIntyre ve diğ., 2007).

Okula başlangıç sürecinde çocuğun ailesiyle ve öğretmeniyle kurduğu nitelikli iletişim ve ilişkilerin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Pianta ve Kauffman, 2012). Buradan yola çıkarak öğretmen, okul ve aile okula başlangıç sürecinde olumlu bir iklim oluşturmak için yakın ilişkiler kurarak iş birliği içinde olmalıdır (Bağçeli Karaman ve diğ., 2018). Viadero (1999) okula başlangıç sürecini “çocukların aileleri ile olumlu hisler içinde bulunması” ve “ailenin okul ile karşılıklı destekleyici bir ilişki içinde olması” şeklinde tanımlamaktadır. Aileden çocuğun hassas olduğu noktaların, özel durumlarının, kişiliğine dair ipuçlarının alınarak yürütüldüğü bir okula başlangıç ile çocuk açısından özellikle destekleyici ve çocuk odaklı bir süreç gerçekleşecektir. Ailelerin, okulun önemini fark etmeleri ve çocuklarının gelecekteki eğitim başarısını desteklemek amacıyla okula başlamalarını teşvik etmeleri kritik bir faktördür (Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001; Kargın ve Yıldırım, 2017). Ayrıca, ailelerin okulun rolünü ve çocuğun gelişimine olan katkısını anlamaları, çocuğun okula başlamasıyla ilgili olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hoover, 2001).

Ailelerin çocuklarının okuldaki gelişimini takip etmeleri, öğrenme deneyimlerine değer katmaları ve öğretmenlerle iş birliği içinde bulunmaları, çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeylerini artırmaktadır. Bir başka açıdan, aile okula başlangıç sürecinde çocuğa destek olursa, çocuğun okula uyum sağlama süreci kolay olmaktadır. Bu nedenle, ailelerin çocuğun duygusal ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yaklaşmaları ve onların kaygılarını anlamaları oldukça önem taşımaktadır (Arabacıoğlu, 2019; Bulut, 2019; Özaslan ve Baba-Öztürk, 2022).

Okula başlangıç ve uyum sürecinde ailenin rolünün yanı sıra, öğretmenlerin de bu sürecin önemli bir parçası olduğu unutulmamalıdır. Ailelerin çocuklarına sağladığı destek ve rehberlik, çocukların okula uyumunu etkilemektedir. Bununla beraber, çocuklar okula geldiklerinde büyük bir zaman dilimini öğretmenleriyle geçirirler ve bu nedenle öğretmenlerin rolü de kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenler, çocukları sadece akademik bilgiyle değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerle donatarak okul ortamına hazırlamalıdır. Bu nedenle, ailelerin sağladığı temel destekle birlikte, öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek, onları tanımak ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sunmak için gereken becerilere sahip olmaları da önem taşımaktadır.

2.1.5. Okula Başlangıç ve Uyum Sürecinde Öğretmen

Öğretmen, eğitim hayatının en önemli belirleyicilerinin başında gelmektedir. Öğretmenlik mesleği, eğitim sisteminin çıktılarını doğrudan etkileme yetisine sahiptir. Bu açıdan eğitimin niteliği, öğretmenin niteliği ile özdeştir (Gültekin, 2020).

Öğretmenin mesleki yeterliliği, okula başlayan çocukların farklı ihtiyaçlarına uygun eğitim stratejileri geliştirme yeteneği ile yakından ilişkilidir. Bu, öğretmenin pedagojik bilgisi, sınıf yönetimi becerileri ve öğretim materyali seçimi gibi unsurları içermektedir. Aynı zamanda, öğretmenin olumlu bir ilişki geliştirerek, çocukların öğrenme stillerini anlama ve çeşitli öğrenme yöntemlerini uygulama yeteneği, okula başlayan çocukların farklı hızlarda öğrenme ihtiyacını karşılamada kritik bir rol oynamaktadır (Urdan & Schoenfelder, 2006). Yalman'ın (2007) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitimi alıp sonrasında ilkokula başlayan çocuklara birinci sınıf sonunda hangi öğretmeninle devam etmek istersin, hangi okula gitmek istersin soruları sorulduğunda, çocuklar birinci sınıf sonunda bile daha önce gittikleri okul öncesi kurumunu ve okul öncesi öğretmenini tercih etmişlerdir. Bu da okul öncesi öğretmenin çocuk için ne denli etkili olduğunu ve yaşamın henüz başlarında iz bırakıcı bir deneyim sağladığını göstermektedir.

Öğretmenin çocuğa yaklaşımı, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasında temel bir faktördür. Çocuklar, kendilerine önem veren bir öğretmenle karşılaştığını hissettiklerinde, okula daha kolay uyum sağlarlar. Okula başlangıç sürecinde daha kolay krizlerini aşar daha karmaşık ve zorlu akademik etkinliklere gönüllü olmada pozitif bir algıya sahip olurlar (Li, Bergin ve Olsen, 2022; Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003; Quin, 2017).

İletişim becerileri, öğretmenin çocuklarla ve ailelerle etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlamaktadır. Açık iletişim, anlayışlı dinleme ve çocukların duygusal ifadelerini anlama yeteneği, çocukların duygusal ihtiyaçlarını ve kaygılarını daha iyi anlamak için önemlidir (Reinke, Herman & Newcomer, 2016). İyi iletişim kurabilen öğretmenler, çocukların okula uyumunu desteklemekte ve ailelerle iş birliği yapmaktadır. Literatüre bakıldığında Topçu Bilir ve Çavuş'un (2017) yaptığı çalışmada, okula başlangıç sürecinde öğretmenlerin daha çok bilişsel gelişim, dil gelişimi ve motor becerilerin gelişimine dair çalışmalar yaptığı ancak okula başlangıç süreci için en önemli gelişim alanı olabilecek sosyal-duygusal uyum sürecine dair herhangi bir çalışma yapmadıkları bulgulanmıştır.

Çocukla etkili iletişimin önemli bileşenlerinden biri çocuğu tanıma becerisidir. Öğretmenin çocukları tanıması, her birinin özel ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini anlamasını gerektirmektedir. Bu beceri, çocukları bireysel özelliklerine uygun olarak desteklemelerini ve gerektiğinde yardım almalarını sağlamaktadır. Öğretmenin çocukları tanıma yeteneği, çocukların akademik ve sosyal ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılamada büyük bir rol oynamaktadır. Özellikle çocuğu okul başlamadan önce çeşitli formlar, ev ziyaretleri gibi etkileşim oluşturacak metotlar ile tanıyan öğretmenlerin okula başlangıç süreçleri ve çocukların okula uyumları çok daha başarılı olmaktadır (Zulfıqar, Cook ve Coley, 2018).

Çocuğun okula hazır oluşu ve sosyal-duygusal uyumu, okul kültürü ile de yakından ilişkilidir. Okul kültürü, okulun fiziksel özellikleri, içindeki kişilerin arasındaki iletişim ve etkileşim, program ve takvim akışları, ortam tasarımları, içsel etkileşimi artıracak pratik uygulamalar ve uyum sağlama aşamasını destekleyici etkinlikleri kapsamaktadır (Bakkaloğlu, 2008; Cook ve Coley, 2017; Cronin, Kervin ve Mantei, 2022). Yapılan çalışmalara göre sınıfın fiziksel ortamı, yeterli aydınlatma, doğru ışık, doğru renk seçimi, hava kalitesi, uygun ısıtma, uygun soğutma gibi unsurlar, sınıf tasarımındaki dekorlar, sınıftaki nesnelere ve amaçlı tasarımlarla oluşturulmuş sınıflar çocukların başarıları üzerinde doğrudan etki sağlamaktadır (Barrett, Davies, Zhang ve Barrett, 2015; Cheryan, Ziegler, Plaut ve Meltzoff, 2014). Öğretmenler, çocukların ihtiyaçlarına duyarlı bir sınıf iklimi oluşturmak adına amaçlı bir sınıf tasarımı ile okula başlangıç sürecinde kolaylaştırıcı bir çevre olanağı sunmalıdır. Böyle iklimlerde okula başlayan çocuklarda, okula uyum süreci diğer okullara göre oldukça kolay ve sancısız geçmektedir (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk ve Doolaard, 2016; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008). Bu aşamada öğretmenin, okul yönetimi ve meslektaşları ile tasarım konusunda iş birliği yapması beklenmektedir. Çünkü çocukları cesaretlendiren, onları güvende hissettiren mekan tasarımları, olumlu bir tutumla yaklaşan öğretmen deneyimi ile birleştiği takdirde çocukların okula uyumu oldukça kolay olacaktır (Yanık, 2017).

Evertson ve Weinstein'in (2006) yaptığı araştırmaya göre öğretmenin sınıf tasarımındaki en önemli önceliği akademik başarıyı ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek, yüksek kalitede eğitim süreci gerçekleştirmek ve akademik başarılarını artırmak için odaklanması gereken beş ana unsur üzerinde durulmaktadır. Bunlar:

1. Çocuklar ve öğretmenler birbirlerini destekleyici bir eğitim anlayışı geliştirmelidir.
2. Öğretim süreci iyi planlanmalıdır ve her çocuğun kendi akışında bu sürece erişimi sağlanmalıdır.
3. Çocukları (sınıf kuralları koymak, çeşitli prosedürler oluşturmak gibi) akademik görevlere teşvik ederken grup yönetimi unsurları kullanılmalıdır.
4. Çocukların öz düzenleme ve sosyal beceri gelişimi konusunda fazladan desteklenmesi gerekmektedir.
5. Davranış problemi yaşayan çocuğa uygun müdahale yöntemi ile yardımcı olunmalıdır.

Özetle, okula başlangıç sürecinde öğretmenler, proaktif olacak şekilde bir destek planı yapmalı ve uygulamalıdır. Bu şekilde eğitim süreci başlamadan önce ve eğitim süreci boyunca yapılan çalışmalarda çocukların okula uyum sağlama süreçleri daha başarılı ve kolay olmaktadır (Fernandez, 2004). Başka bir ifade ile, okula başlangıç ve uyum sürecinde öğretmenlerin okula

hazır oluş ve sosyal-duygusal uyum becerilerini geliştirme yetenekleri, çocukların okula başlama deneyimlerini olumlu ve sağlıklı bir biçimde şekillendirmektedir.

2.1.6. Teorik Çerçeve

Bu araştırmada, literatürde yer alan kavramsal ve kuramsal açıklamalardan yola çıkılarak oluşturulan teorik çerçeve üç temel boyutu içermektedir. Bunlar, Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen ekolojik sistemler kuramı, Rimm-Kaufmann ve Pianta (2000) tarafından geliştirilen ekolojik ve dinamik geçiş modeli ve ilk olarak Hemmeter, Ostrosky ve Fox (2006) tarafından tanıtılan sosyal-duygusal gelişim içim piramit modelidir.

2.1.6.1. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı.

Ekolojik Sistemler Kuramı, Bronfenbrenner'in (1979) geliştirdiği okul ve çevre unsurlarının çocukla birlikte sürece dâhil edildiği bir yaklaşımı içermektedir. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, insan gelişiminin farklı seviyelerdeki faktörler tarafından etkilendiğini ortaya koyar. Bu faktörler arasında; mikro, mezo, ekzo, makro ve krono sistemler yer alır. Çocuğun gelişimi, eğitim sürecinde çevresiyle olan etkileşimi ile anlaşılabilir. Aile, öğretmen, komşu, arkadaş gibi unsurlar birbiri içine geçmiş ve bir bütün oluşturacak kadar uyumlu ve kapsayıcıdır (Breadkamp ve Copple, 2002). Bu iç içe geçmiş unsurlar, ortamların değişimi ve kendi içlerindeki iletişimi de kapsamaktadır. Bu unsurların oluşturduğu sistemin ortasında bir birey bulunmaktadır ve bireyin en temel düzeyde ilişki kurduğu sisteme mikrosistem denir. Çocuğun hane halkı, öğretmeni ve arkadaşları mikrosistemin birer unsurudur (Bronfenbrenner, 1979; Dockett ve Perry, 2016). Bu çok katmanlı sistemlerin en üst ve dış yüzeyinde ise makrosistem yer almaktadır, bu büyük sistem içinde yasaları, gelenek görenekleri, kültür olgusu ve onun yaşantılarını ve bunlar gibi dışsal uyarıcıları kapsamaktadır.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, çocukların gelişimine etki eden faktörlerin sosyal ve çevresel olduğunu vurgulamaktadır. Bu kurama göre, bir çocuğun gelişimi sadece ailesi veya okulu gibi yakın çevresi tarafından etkilenmez, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve tarihsel faktörler tarafından da şekillenir. Bu kuram, çocuğun gelişimindeki etkileşimlerin karmaşıklığını ve çeşitliliğini vurgulayarak, bir çocuğun gelişimindeki etkileşimlerin hiyerarşik bir yapıda olmadığını ve her faktörün ayrı ayrı ele alınması gerektiğini savunur (Bronfenbrenner, 1979).

Okula başlangıç gibi çocuğun gelişiminde ve akademik hayatında büyük önem taşıyan durumlarda, çevre ve içindeki unsurlar, çocukları fiziksel ve bilişsel olarak etkilemektedir. Bu süreçte yaşanan çatışmalar, anksiyete sorunları, kaygı bozuklukları ve içe dönüklük gibi olgular,

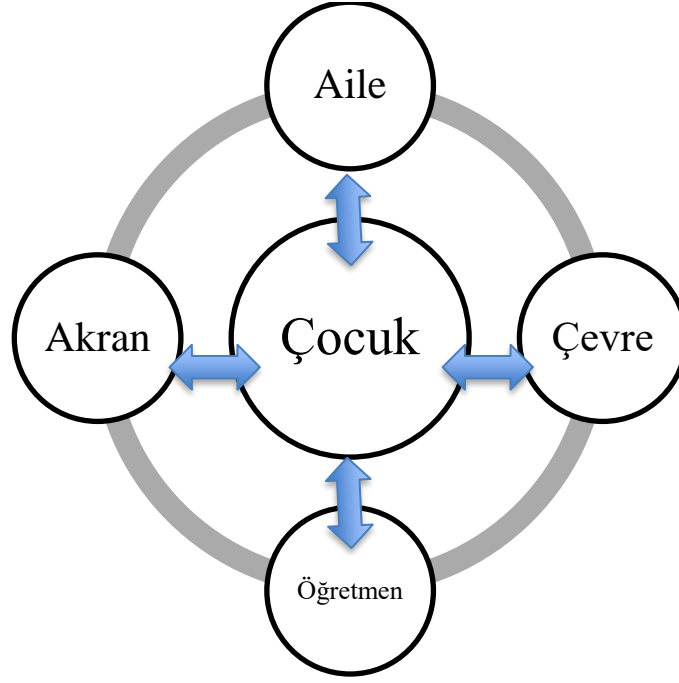
çocuk için olumsuz yaşantılar olarak hayatında bulunmaktadır (Sue ve Perry, 2016; Dockett ve Perry, 2016). Çocuk dostu öğretmenlik ise okula başlama sürecinde en önemli faktörlerden biridir ve çocukların okulda güvende, mutlu ve öğrenmeye istekli olmalarına yardımcı olur (Aydan ve Çobanoğlu, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin çocuk dostu bir yaklaşımla hareket ederek, çocukların gelişimine katkıda bulunmaları gerekmektedir (Gezer Şen ve Tuncer, 2017; Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017; Sevim, 2019).

Bu tezde, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, okula başlangıç sürecinde çocukların sosyal-duygusal gelişimi ve uyumu üzerindeki etkilerini incelemek için bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Bu kuram, tezin odak noktası olan çocukların okula uyum sürecindeki çeşitli etkileşimlerini, çocuğun yakın ve geniş çevresindeki faktörleri ve bu faktörlerin birbirleriyle etkileşimini açıklamak için kullanılmıştır.

2.1.6.2. Ekolojik ve dinamik geçiş modeli.

Ekolojik ve dinamik geçiş modeli, bireylerin yaşam süreçlerindeki önemli başlangıçların (örneğin, aile ya da bakım vericilerin yanından okul öncesi eğitime başlangıç; erken çocukluk döneminden ilkököl dönemine başlangıç; ergenlikten yetişkinliğe geçiş ve yetişkinliğe başlama) nasıl çeşitli etkileşimler ve faktörlerle şekillendiğini açıklamayı amaçlayan teorik bir çerçevedir. Bu model, bireylerin yaşam geçişlerini yalnızca içsel faktörlerle değil, aynı zamanda dışsal çevresel etkileşimlerle de anlamaya odaklanır (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

Bu model, bireylerin yaşam geçişlerinin ekolojik (çevresel) faktörlerin etkisi altında dinamik bir süreç olarak görülmesini vurgulamaktadır. Bireylerin içsel özellikleri, değerleri, yetenekleri ve deneyimleri, dışsal faktörlerle etkileşime girerek yaşam geçişlerini şekillendirmektedir. Bu dışsal faktörler, aile, arkadaşlar, toplumsal normlar, kültürel etkiler, ekonomik koşullar, eğitim sistemleri gibi çeşitli çevresel etkenleri içermektedir (Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Model, bireylerin yaşam geçişlerini belirleyen faktörlerin sadece sabit değil, dinamik ve etkileşimli olduğunu vurgulamaktadır. Bireyler, bu geçişleri sırasında çeşitli değişkenlere maruz kalırlar ve bu değişkenler birbiriyle etkileşimde bulunarak bireyin yaşam yolunu şekillendirmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).



Şekil 2.1. Ekolojik ve dinamik geçiş modeli uyarlaması (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

Rimm-Kaufmann ve Pianta (2000) tarafından geliştirilen Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli, çocukların okula başlangıç sürecindeki sosyal ve duygusal uyumlarını anlamak için kullanılan bir anlayış geliştirme modelidir. Bu model, çocuğun okula başlangıç sürecinin çeşitli unsurlar tarafından etkilendiğini ve bu etmenlerin zamanla değiştiğini kabul etmektedir. Şekil 2.1’de görüldüğü gibi; model, çocuğun okula başlamadan önceki çevresel faktörler, aile desteği, okul ortamı ve öğretmen tutumları gibi çeşitli faktörleri dikkate almaktadır. Model, çocukların okula başlangıç sürecindeki uyumunu etkileyen faktörlerin birbirleriyle etkileşim halinde olduğunu ve bu faktörlerin zamanla değişebileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, modelde çocuğun okula başlangıç sürecindeki uyumu için en uygun desteğin, çocuğun sosyal ve duygusal gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmiş bir öğrenme ortamı sağlamak olduğu belirtilmektedir.

2.1.6.3. Piramit modeli.

Sosyal ve duygusal öğrenme için piramit modeli, Sosyal-Duygusal Müdahalelerde Teknik Destek Merkezi (TACSEI-Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention) ile Erken Öğrenme için Sosyal ve Duygusal Temeller Merkezi (CSEFEL-Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning) tarafından 2001 yılında geliştirilmiştir (www.pyramidmodel.org). Bu çalışma için Vanderbilt, Denver ve Güney Florida Üniversiteleri öğretim üyeleri birlikte çalışmıştır. Bu model, doğumdan beş yaşına kadar olan çocukların sosyal-

duygusal ve davranışsal gelişimini desteklemeyi amaçlar. Ayrıca, muhtemel veya yaşanan zorlayıcı davranışların incelenmesi ve önlenmesi açısından bir çerçeve sunar. Hem kuramsal hem de yapısal bir araç olarak işlev gören bu model, Hemmeter ve diğerleri (2006) ile Hunter ve Hemmeter (2009) tarafından tanıtılmıştır.

Erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek amacıyla geliştirilen bu eğitim yaklaşımı, dört seviyeli uygulama düzeyi ve üç seviyeli kavramsal çerçeveden oluşmaktadır. Uygulama düzeyleri aşağıda sıralanmıştır.

1. Etkili iş gücü (Ebeveyn iş birliği, akademik çalışmaların uyarlanması gibi)
2. Yetişkin ve çocuklar arasındaki ilişkiler (Destekleyici ilişkiler ve çevre desteği gibi)
3. Düzeltici ve önleyici müdahaleler (Sistemik yaklaşımlar, sosyal-duygusal beceri destekleyicileri gibi)
4. Yoğun müdahale (Kişiyi özel düzenlenmiş, probleme yönelik programlar gibi)

Buna ek olarak, modelin kapsadığı üç seviye; evrensel tasarım düzeyi, önleme düzeyi ve müdahale düzeyi şeklinde çerçevelenmektedir (Artman-Meeker, 2010; Fox ve diğ., 2012; Harkins, 2013). Şekil 2.2’de sosyal-duygusal öğrenme piramidi sunulmuştur.



Şekil 2.2. Sosyal-duygusal öğrenme piramidi (Fox ve diğ., 2012).

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi, piramit modelinde yer alan ilk seviye, modelin temelini oluşturur ve tüm çocukların sosyal-duygusal gelişimine odaklanır. Bu seviye, öğretmenlere, sınıftaki her çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak ve pozitif etkileşimler kurmak için temel becerileri

sunmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenler çocukları destekleyici konuşmalara dahil etme ve ilgi çekici sınıf ortamları tasarlama gibi genel becerileri öğrenir (Hemmeter ve diğ., 2014). Bu sayede çocukların duygusal ihtiyaçları karşılanırken aynı zamanda olumlu davranışlar geliştirilmeye teşvik edilir. İlk seviye, çocukların sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olurken, öğretmenlerin de etkili iletişim ve pozitif etkileşim stratejileri geliştirmelerini desteklemektedir.

İkinci seviye, gelişimsel gecikme riski taşıyan çocuklar hedeflenmektedir. İkincil hedefli öğretim stratejileri, bu çocuklara özgün beceriler kazandırmayı, öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılabilirliğini sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlere erken çocukluk dönemindeki çocukların geniş bir yelpazede gösterdikleri sosyal-duygusal problemlerle başa çıkma stratejilerini öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu seviye, çocukların empati kurma, duygusal ifade etme, yönergeleri anlama gibi becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda çocuklara problem çözme ve sosyal etkileşimlerde uygun davranışlar sergileme yeteneklerini kazandırarak, güçlü sosyal-duygusal temellerin oluşturulmasına katkıda bulmaktadır. Ayrıca, öğrenilen becerilerin genelleme yeteneği ve sürdürülebilirliği üzerine odaklanır. Bu stratejiler, çocukların sosyal-duygusal öğrenme süreçlerini destekleyerek, onların gelişimine katkıda bulunur (Hemmeter ve diğ., 2014)

Üçüncü seviye ise, çocukların süregelen zorlayıcı davranışlarını, özel gereksinimlerin, ele almaya odaklanır ve öğretmenlere bu davranış ve gereksinimlere uygun olarak nasıl davranacaklarını öğrenme fırsatı sunmaktadır. Üçüncü seviye, özellikle bireyselleştirilmiş destek stratejilerini içerir ve çocukların özel ihtiyaçlarına göre planlar geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu aşamada, bir ekip tarafından iş birliği içinde yürütülen bireyselleştirilmiş bir davranış desteği planı geliştirilir, uygulanır ve değerlendirilir (Dunlap ve diğ., 2013). Piramit Modeli, öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve gereksinimlerine yönelik etkili müdahalelerde bulunma becerilerini kazandırarak, çeşitli düzeylerdeki çocukların gereksinimlerini karşılamayı amaçlamaktadır. Bu sayede çocukların zorlayıcı davranışlarına etkili ve sürdürülebilir çözümler bulunurken, onların sosyal-duygusal gelişimlerine zarar verilmeden müdahale edilir.

Sosyal-duygusal gelişim odaklı piramit modelinin standart bir programı yoktur, modelin uygulamaları süreç şeklinde işlenmektedir (Hemmeter ve diğ., 2013). Öğretmenin ve çocuğun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, etkileşimli bir eğitim ortamı tasarlanmalı ve eğitim sürecinde çocuğa görelilik ön planda tutulmalıdır. Ayrıca bu modelin en bariz özelliği, diğer yaklaşımlara göre daha yoğun bir sosyal-duygusal gelişim odağı ve problem çözme odaklı olmasıdır (Fox ve diğ., 2012; Hemmeter ve diğ., 2015). Yaklaşım içindeki önleyici çalışmalar ise, problem çözüm odaklı davranışı belirleme ve giderme çalışmaları gibi daha işlevsel ve kişiye özel

çalışma sistemlerinden oluşmaktadır. Ayrıca, çocuklara uygun gelişim odaklı materyal ve uygulamalar ile en etkili eğitim süreçlerine ve problem çözümlerine odaklanılarak piramit modeli eğitim süreci gerçekleştirilmektedir (Hemmeter, Ostrosky ve Fox, 2006).

Özetle bu model, sosyal-duygusal becerilerin öğrenilmesinin hayati önemine vurgu yapar ve bu becerilerin erken çocukluk döneminde edinilmesinin çocukların gelecekteki akademik başarılarına da olumlu etkisi olduğunu savunmaktadır. "Piramit Modeli", öğretmenlerin bu önemli becerileri çocuklara kazandırma sürecinde rehberlik ederek, onların sağlıklı sosyal-duygusal gelişimlerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Buradan yola çıkarak OBEP'i geliştirirken, bu yaklaşım temel alınarak, genelden özele doğru, anında dönüt vererek, gelişim odaklı ve rehber niteliğinde bir öğretmen eğitim programı oluşturulması hedeflenmiştir. Öğretmenlerin okula başlangıç sürecinde çocuklara rehberlik etmeleri ve olası problemlere proaktif bir yaklaşım geliştirerek başarılı bir okula başlangıç süreci gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatüre bakıldığında kuramsal ve kavramsal temeller odağında tez ile ilgili yapılan araştırmalar yurtiçinde yapılan araştırmalar ve yurtdışında yapılan araştırmalar olarak iki başlık halinde sunulmuştur.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de yapılan “okula başlangıç” konulu araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi odağıyla yapılan çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığı zaman toplam 8 adet doktora tezi (Bağcı Çetin, 2021; Bakkaloğlu, 2004; Beceren, 2012; Çelik, 2018; Kotil, 2010; Özgülük, 2006; Tangüner, 2017; Yanık, 2017), 8 adet yüksek lisans tezi (Altın, 2014; Arabacıoğlu, 2019; Çalış Toktamış, 2021; Kacır, 2015; Karakuzu, 2015; Parlak, 2019; Topçu, 2017; Yalman, 2007) ve 26 adet makale çalışmasına ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında “okula başlangıç” ile ilgili; özel gereksinimli çocuklar odağı oldukça en çok görülen araştırma çeşididir, bunu ilkokula başlangıç ile karşılaştırma ve son olarak az sayıda okul öncesine başlangıç çalışmaları takip etmektedir. Erişilen çalışmalara bakıldığında; okula başlangıç sürecinde özel gereksinimli çocuklara odaklanılan çalışmaların yoğunlukta olduğu (Aksoy, 2018; Bakkaloğlu, 2013; Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001), bunların bir kısmının okula başlangıç modeli önerisi (Çelik, 2018), ölçek geliştirme (Bakkaloğlu, 2008), ailelerin ihtiyaçları ve deneyimlerinin saptanması (ÇitçiTekinaslan ve Bircan, 2009;

Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2022), annelerin yaşantıları (Altın, 2014) şeklinde çalışmalar olduğu görülmektedir.

Ayrıca “okula başlangıç” konusunda doğrudan ilkokula başlayan çocuklarla yapılan çalışmaların (Bay ve Şimşek Çetin, 2014; Gündüz ve Özarslan, 2017; Yanık Özger, 2022) yanı sıra okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin okula başlangıç sürecindeki uyum sorunları hakkındaki görüşleri (Yalman, 2007), anne babaların tutumlarına etkisi (Arabacıoğlu, 2019; Bulut, 2019; Özen Altınkaynak ve Akman, 2010; Özarslan ve Baba-Öztürk, 2022), ilkokul sınıf öğretmenleri görüşleri (Tantekin Erden ve Altun, 2014), okul öncesi eğitimi almış ve almamış çocukların ilkokula başlangıçta uyum süreçleri (Tangüner, 2017) gibi çalışmalara da ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra okula başlangıç konusunda özel gereksinimli çocukların ilkokul öğretmenlerinin görüşleri (Kargın ve Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2017), ilkokula başlangıçta aile ve öğretmen görüşleri (Parlak, 2019) gibi iki disiplini de içinde barındıran çalışmalara ulaşılmıştır.

Okul öncesi çağında okula başlangıç ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; okula başlangıç süreci (Arnas, Genç ve Uyar, 2017; Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2017; Yanık, 2017), çocukların sosyal-duygusal gelişimleri (Özgülük, 2006), sosyal-duygusal uyum (Kacı, 2015; Kotil, 2010), sosyal-duygusal uyum (Arabacıoğlu ve Kahraman, 2021; Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü, 2018; Kandır ve Orçan, 2011), aile tutumları (Arabacıoğlu ve Kahraman, 2021), covid-19 sürecinde okula uyum (Ogelman ve Amca Toklu, 2022), yaşam doyumu (Bağcı Çetin, 2021) program geliştirip bunun sosyal-duygusal gelişim üzerinde etkisi (Becerem, 2012), program geliştirip bunun ilkokula hazır oluşlarına etkisi (Karakuzu, 2015; Karakuzu ve Koçyiğit, 2016; Topçu, 2017; Topçu ve Nazlı, 2017; Uzun ve Alat, 2017), program gelişme süreci (Kuru Turaşlı ve Zembat, 2013; Topçu Bilir ve Çavuş, 2017) sosyal bağımsızlık (Erbay ve Saltalı, 2020) ve öz düzenleme – sosyal-duygusal uyum ilişkisi (Çalış Toktamış, 2021) çalışmalarına ulaşılmıştır.

Türkiye’de 2000 ile 2022 yılları arasında “okula başlangıç” ile ilgili yapılmış çalışmaların Yöktez, Google Scholar, Web of Science, ERIC, Researchgate, Academia, OATD, Taylor Francis, Elsevier gibi çevrimiçi (online) veri tabanlarında erişilebilen çalışmaların tamamı Tablo 2.1’de gösterilmiştir

Tablo 2.1. Türkiye Literatüründe Okula Başlangıç ile İlgili Çalışmalar

Araştırmacılar	Araştırma Yılı	Araştırma Konusu	Katılımcılar	Bulgular
Kargın, Akçamete ve Baydık	2001	3-5 yaş işitme engelli çocuğu olan ailelerin, okula başlangıç aşamasındaki ihtiyaçları	3-5 yaşında işitme engelli çocuğu olan 94 aile	Okula başlangıç aşamasında ailelerin anaokuluna başlangıç hakkında bilgilendirilmesi ve desteklenmesi, okula başlangıç için olumlu bir iklim oluşturmaktadır.
Bakkaloğlu*	2004	Etkinliğe Dayalı Müdahale Programı'nın (EDMP) gelişimsel olarak akranlarına ve beklenen düzeye göre gerilik gösteren çocukların okula başlangıç becerilerine etkisi	Gelişimsel olarak akranlarına ve beklenen düzeye göre gerilik gösterdiği tespit edilen 3-5 yaşındaki 7 çocuk	Okula başlangıç aşamasında çocukları destekleyen bir program, okula başlangıç becerilerini anlamlı düzeyde etkilemektedir.
Özgülük*	2006	Erken çocukluk eğitimi kurumlarında bulunan 5-6 yaş çocuklarının tam gün veya yarım gün eğitim görmelerinin, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine etkisi	2004-2005 yılı eğitim öğretim döneminde tam gün ve yarım gün eğitim gören 5-6 yaş grubu 200 çocuk	Tam gün eğitim alan çocukların, yarım gün eğitim alan çocuklara göre sosyal-duygusal açıdan daha gelişmiş düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocuklara göre sosyal-duygusal gelişimleri de yüksek olmaktadır.
Yalman **	2007	Okula başlangıç sürecinde yaşanan uyum sorunlarına dair okul öncesi eğitim almış ve birinci sınıfa giden çocukların, öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin görüşleri	İki dönem okul öncesi eğitimi almış ve ilkokul birinci sınıfa giden 50 çocuk	Okul öncesi eğitimi alan çocuklar, birinci sınıfın başında ve birinci sınıfın sonunda bir okulu ve bir öğretmenini tercih etmeleri gerektiği sorulduğunda okul öncesi eğitim kurumunu ve okul öncesi öğretmenini tercih etmektedir.
Bakkaloğlu	2008	Gelişim geriliği olan ve olmayan çocukların okula başlangıç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi	Gelişimsel olarak akranlarına ve beklenen düzeye göre gerilik gösterdiği tespit edilen 3-5 yaşındaki 7 çocuk	Okula başlangıç aşamasında çocukları destekleyen bir program, okula başlangıç becerilerini anlamlı düzeyde etkilemektedir.
ÇitçiTekinaslan ve Bircan	2009	Anaokuluna başlangıç sürecinde zihinsel engelli çocukların ebeveynlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi	3-5 yaşında zihinsel engelli çocuğu bulunan 50 ebeveyn	Özel gereksinimli bireylerin aileleri anaokuluna başlangıç sürecinde desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır.
Kotil *	2010	Erken çocukluk eğitimine başlayan 5 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum	İstanbul'da yaşayan 5 yaşındaki 586 çocuk ve anneleri	Öz yeterliği yüksek olan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyumları daha yüksek olmaktadır.

		seviyeleri ile annelerin öz yeterlik algısının ilişkisinin belirlenmesi		
Kandır ve Orçan	2011	5-6 yaşındaki çocukların erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Konya'da anasınıfına devam eden 5-6 yaşındaki 97 çocuk ve anne babaları	Sosyal uyum ile erken öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
Beceren *	2012	Güçlü başlangıç sosyal-duygusal öğrenme programı'nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi	İstanbul'da anasınıfına giden 5 yaşındaki 40 çocuk	Okula başlangıç süreci ile ilgili destekleyici bir eğitim programı, 5 yaşındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemiştir.
Bakkaloğlu	2013	Erken müdahaleden okula başlangıç sürecinde özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin bakış açısıyla çocukların yaşantılarının, kurumların hizmetlerinin ve sorunların belirlenmesi	8 özel gereksinimli çocuk ebeveyni	Ebeveynlerin okula başlangıç öncesinde en çok uygun kurum bulamama kaygısı, başlangıç sonrasında ise kuruma ilişkin güvensizlik yaşadıkları ve çocuklarının yeni ortama/gruba uyum sağlayamaması ve akranları tarafından reddedilmesi sorunuyla karşılaştıkları görülmüştür.
Kuru Turaşlı ve Zembat	2013	6 yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi	İstanbul'da anasınıfına giden 82 çocuk, anneleri ve öğretmenleri	Okula hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri açısından program uygulanan çocuklarda program uygulanmayan çocuklara göre anlamlı fark bulunmuştur.
Tantekin Erden ve Altun	2014	Okul öncesi eğitim ve ilkokula başlangıç konularında sınıf öğretmenlerinin düşüncelerinin incelenmesi	200 sınıf öğretmeni	Sınıf öğretmenleri okul öncesi eğitimi önemli bulmakta, okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılmasını tavsiye etmiştir.
Bay ve Şimşek Çetin	2014	Anasınıfından ilkokula başlangıç sürecinde yaşanan sorunların görüşme yöntemi incelenmesi	2 anasınıfı öğretmeni, 2 sınıf öğretmeni ve çocuğu ilkokul birinci sınıfta eğitim gören 2 ebeveyn ve üniversitede çalışan okul öncesi eğitim alanında 2 öğretim üyesi ve sınıf öğretmeni alanında 2 öğretim üyesi	Akademik olarak hazır oluş yönünden yaşanan sorunların yanı sıra okuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemlere dikkat çekilmiştir. Bu sıkıntılar okul öncesi eğitimi almayan çocuklarda daha fazla yaşandığı görülmüştür.
Altın **	2014	Erken çocukluk döneminden ilkokula başlangıç sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşantıları	10 anne	Okula başlangıç sürecinde en çok karşılaşılan problem kabul edilmeme sorunu ve ekonomik problemlerin olduğu görülmüştür.

Kacı **	2015	60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal-duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi	İzmir'de bir anasınıfında öğrenim gören 60-72 ay grubu çocukları	Çocukların haftada 1-2 ve 3-4 saat eğitsel oyun oynayanların arasındaki sosyal-duygusal uyum düzeyleri yüksek bulunmuştur.
Karakuzu **	2015	Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programının erken dönemdeki çocukların ilkokula hazır oluştaki etkisi	Okul öncesi eğitimi alan 76 çocuk	Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programının çocukları ilkokula hazırlamada etkili olduğunu göstermektedir.
Karakuzu ve Koçyiğit	2016	Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programının erken dönemdeki çocukların ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi	Okul öncesi eğitimi alan 76 çocuk	Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programının çocukları ilkokula hazırlamada etkili olduğunu göstermektedir.
Yıldırım Hacıbrahimoglu	2017	Erken çocukluk döneminde okula başlangıç süreci	Derleme çalışması	Erken çocukluk dönemindeki okula başlangıç basamakları göz önünde bulundurulduğunda anasınıfına ve ilkokula başlangıç sürecinde yürütülecek planlamalara ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
Kargın ve Yıldırım Hacıbrahimoglu	2017	İlkokula başlangıçta özel gereksinimi olan çocukların zorluklarının belirlenmesi	Kaynaştırma uygulaması olan devlet okullarında görev yapan 43 birinci sınıf öğretmeni	Altı ana kategori hazırlanmıştır: destekleyici altyapı, süreklilik ve sistem, iletişim ve ilişkiler, başlangıca hazırlık, çocuğun hazırlığı ve ailenin hazırlığı önemli bulunmuştur.
Topçu Bilir ve Çavuş	2017	Erken dönemdeki çocukların okula başlangıç süreçlerinin öğretmenlerin hazırladıkları eğitim programlarınca desteklenme düzeyinin incelenmesi	Düzce'deki 10 okul öncesi öğretmeni	Okula başlangıç sürecinde sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım alanlarına yönelik becerilerin önemli yer tutmasına rağmen, öğretmenler tarafından bilişsel, dil ve motor becerileri alanlarının gelişiminin daha çok desteklendiğini göstermektedir.
Yanık *	2017	Erken dönemdeki çocukların ev ortamından eğitim ortamına başlangıç sürecinin incelenmesi	21 çocuk, 4 farklı aile, 2 öğretmen ve okul personeli	Okul kültürünü oluşturan fiziki yapı, diğer kültürlerle kurulan ilişkiler, başlangıç sürecinde izlenen stratejiler, sınıf yönetimi ve eğitim programı gibi unsurlar ise çocukların okulu sevmeye ve uyum sağlama sürecini biçimlendirmiştir. Ayrıca okuldan önce akran kültürü içerisine dahil olabilen ve kendinden yaşça büyük çocuklarla oyun kurabilen akranlar okula başlangıç sürecinde zorluk yaşamamışlardır.

Uzun ve Alat	2017	Erken çocukluk döneminde uygulanan “okula hazırız” eğitim programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazır oluş düzeylerine etkisi	Samsun’da anasınıfına veya anaokuluna devam eden 87 çocuk	“Okula hazırız” eğitim programının, öğrencilerin ilkokula hazır oluş düzeylerine etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların okula hazır oluş düzeylerini anlamlı derecede artırdığı görülmektedir
Gündüz ve Özarlan	2017	Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri	60-71 ve 72-84 ay yaş aralığındaki 32 birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin eğitim-öğretiminde görevli, 135 birinci sınıf öğretmeni	60-71 ay yaş aralığındaki çocukların okul olgunluğuna ulaşamadıkları, ancak 72-84 ay yaş aralığındaki çocukların okula akademik olarak hazır oldukları sonucuna ulaşılmıştır. 60-71 yaş aralığındaki çocukların okula uyumlarını olumsuz etkileyebilecek kimi davranışları sık sık, kimilerini de ara sıra yaşadıkları görülmüştür.
Tangüner *	2017	Erken çocukluk eğitimi almış ve almamış ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi	İzmir’deki bir ilkokuldaki 303 birinci sınıf çocuğu	Okul öncesi eğitim almış olan çocukların okula uyumları, okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin okula uyumlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.
Arnas, Genç ve Uyar	2017	Erken çocukluk döneminde okula uyum süreci hakkında; çocuk, öğretmen ve aile görüşleri	11 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri olmak üzere toplam 23 kişi	Uyum sürecini kolaylaştıran faktörler; aidiyet ve güven, okula ön hazırlık, aile özellikleri, çocuk özellikleri ve kurum özellikleri olarak tespit edilirken; zorlaştıran faktörler kurum ve aileye dayalı olarak belirlenmiştir.
Topçu **	2017	Ebeveyn uyum programının anaokulu çocuklarının okula uyum süreçlerine etkisi	24 ebeveyn	“Aile oryantasyon programının” okul öncesi çocukların okuldan kaçınma düzeylerini azaltmada bir etkisinin olmadığı ancak okula uyum, iş birliği katılım, kendi kendini yönetme ve okulu sevmeye düzeylerini anlamlı bir şekilde artırdığı bulunmuştur.
Çelik *	2018	Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden Erken çocukluk eğitimine başlangıç süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: bir başlangıç modeli önerisi	70 yönetici	"Olumlu yönler" temasında paydaşlar bilgi alışverişi yaptıklarını söylediler de "sorunlar" temasında tüm paydaşlar iletişim ve iş birliği sağlanmadığını ortak sorun olarak ifade etmişlerdir
Aksoy	2018	Erken çocukluk dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri düzeyleri okula uyumlarını yordar mı?	48 ay ile 72 aylık 79 çocuk	Gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri düzeyi, okula uyum sürecini olumlu etkilemektedir.

Bağçeli Kahraman, Şen, Alataş ve Tütüncü	2018	Erken çocukluk döneminde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri	10 okul öncesi öğretmeni	Öğretmenler okula uyum süreci ile ilgili en çok güven kazanma etkinlikleri yapmaktadır. Öğretmenler uyum süreci için tanışma etkinlikleri düzenlemektedir. Uyum sürecinde yaşanan sorunların başında aile faktörü gelmektedir.
Özen Altınkaynak ve Akman	2019	Erken dönemdeki çocukların anne baba tutumlarının okula uyum becerilerine olan etkisinin belirlenmesi	150 çocuk ve ebeveynleri	Koruyucu, baskıcı ve otoriter ebeveynlerin çocukları okula uyum konusunda daha fazla zorluk çekmektedir. Demokratik ve izin verici ebeveynlerin çocuklarının okula uyum becerileri daha yüksektir.
Arabacıoğlu **	2019	Erken çocukluk dönemindeki çocukların okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Bursa'daki 5 yaş grubu 248 çocuk ile onların ebeveynleri ve öğretmenleri	Çocukların mizaç özellikleri ve anne baba eğitim düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı, daha önce aynı anaokuluna gitmiş olan çocukların genel okula uyum düzeylerinin daha önce hiç anaokuluna gitmemiş olanlara göre ve daha önce farklı anaokuluna gitmiş olanlara göre daha yüksek olduğu, ilk çocukların genel okula uyum puan ortalamalarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.
Parlak **	2019	Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin erken çocukluk döneminden ilkökula başlangıçta yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi	Edirne'deki otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ve öğretmenleri (9 aile ve 8 öğretmen)	Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkökula başlangıçta yaşadıkları sosyal uyum problemlerine yönelik çalışmalar yürütülmesi konusundaki gerekliliği ortaya koymaktadır.
Erbay ve Saltalı	2020	Erken çocukluk dönemindeki çocukların okul hazır oluşlarının yordayıcısı olarak sosyal bağımsızlık	Konya'da anasınıfına giden 279 çocuk	Okul öncesi dönemde çocukların sosyal bağımsızlık becerilerinin okula hazır oluş durumlarının anlamlı açıklayıcısı olduğunu göstermiştir.
Çalış Toktamış**	2021	Sosyal-duygusal uyum ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi	405 çocuk (209 kız ve 196 erkek)	Çocukların öz düzenleme becerileri arttıkça sosyal-duygusal uyumu da artış göstermektedir.
Arabacıoğlu ve Kahraman	2021	Erken çocukluk dönemindeki çocukların okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi.	6 bağımsız anaokulundan 5 yaş grubu 248 çocuk ile onların ebeveynleri ve öğretmenleri	Kız çocukların okula uyum puan ortalamalarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu, annelerin demokratik ebeveyn tutumları arttıkça çocukların okula uyumlarının da arttığı, daha önce aynı anaokuluna gitmiş olan çocukların genel okula uyum düzeylerinin daha önce hiç anaokuluna gitmemiş olanlara göre ve daha önce farklı anaokuluna gitmiş olanlara göre daha

				yüksek olduğu, ilk çocukların genel okula uyum puan ortalamalarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.
Bağcı Çetin *	2021	Prososyal davranış psikoeğitim programının 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal-duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisi	5-6 yaşındaki 30 çocuk	Sosyal-duygusal uyumun sosyal yetkinlik alt boyutunun ve yaşam doyumunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında pozitif sıralar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, sosyal-duygusal uyumun anksiyete-içe dönüklük alt boyutunda negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı, sosyal-duygusal uyumun kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda ise, anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır.
Özaslan ve Baba-Öztürk	2022	Çocukları ilkokula başlayan ebeveynlerin okula hazır oluş ve okula uyum süreci hakkındaki görüşleri	Çocuğu ilkokula başlamış 20 ebeveyn	Okula başlangıç sürecinde okul-aile iş birliğinin önemi vurgulanmıştır.
Yanık Özger	2022	Okul öncesi eğitimden ilkokula başlangıç: etnografik bir çalışma	22 çocuk (8 kız ve 14 erkek) ve aileleri	Okul başlangıcın işbirlikçi sosyokültürel süreçleri içerdiğini ve çocukların bu sürece aktif olarak dahil edildikleri görülmüştür.
Ogelman ve Amca Toklu	2022	2019 covid pandemisi sırasında okula uyum süreci açısından çocukların öğretmenleriyle ilişkileri	Kıbrıs'ta bulunan 5-6 yaş 54 çocuk (36 kız ve 18 erkek)	Öğretmen-çocuk ilişkisi, sınıf katılımı, okuldan kaçınma kendi kendini yönetme, okulu sevme değişkenleri, okula uyum düzeyini olumlu açıdan etkilemektedir.
Yıldırım Hacıbrahimoglu	2022	Okula başlangıç sürecinde özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların ailelerinin katılımı ve deneyimleri	232 aile	Okula başlangıç sürecinde, aileler özellikle aile katılımı türleri olarak toplantı ve ziyaretleri tercih etmişlerdir.

* Doktora Tez Çalışması

** Yüksek Lisans Tez Çalışması

Türkiye’de yapılan sosyal-duygusal uyum ile ilgili çalışmalara bakıldığında Beceren’in (2018) yaptığı çalışmada güçlü başlangıç sosyal-duygusal öğrenme programı’nın 5 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisini bulmayı amaçlamıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul’da anaokuluna devam eden 5 yaşındaki 20 çocukla birlikte çalışmasını yürütmüştür. 12 haftalık süreyle eğitim programını çocuklara uygulamış ve ölçme aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, Shultz ve İzard (1998) tarafından geliştirilen “Çocukların Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” ve Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen” Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi” ve Merrell (1994) tarafından geliştirilen” Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği” ve “Sosyal Geçerlilik Anketi”ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim verilen deney grubundaki çocuklar ile okullarında uygulanan okul öncesi eğitim programına devam eden kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri, duygusal beceri ve problem davranış puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı ve Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın sosyal-duygusal gelişim açısından 5 yaş çocukları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Çalış Toktanış (2021) yaptığı çalışmada çocukların sosyal-duygusal uyumu ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. 60-71 aylık 405 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmada ölçme aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, Güven ve Işık (2006) tarafından geliştirilen “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” ve Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların sosyal-duygusal uyum becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır. 60-71 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinde artış görüldüğü zamanlarda sosyal-duygusal açıdan uyum becerileri de artış gösterdiği bulgulanmıştır.

Günindi’nin (2008) yaptığı çalışmaya bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaşındaki 180 çocuk ve bu çocukların anne ve babaları ile gerçekleştirdiği çalışmada, çocukların sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklar için “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği”, anne-babalar için “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne-babalarının empatik beceriler puanları yükseldikçe, çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Ayrıca, anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bağcı Çetin (2021) yaptığı çalışmada Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı’nın çocukların sosyal-duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna olan etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Bu çalışma için 60-72 aylık 15 çocuğa 5 haftalık bir eğitim uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Prososyal Davranış Ölçeği, LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından uyarlanan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 ve Huebner (1994) tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında Türkçe'ye araştırmacı tarafından uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukların prososyal davranış toplam ve prososyal davranışın yardım etme, paylaşma, iş birliği, empati alt boyutlarının, sosyal-duygusal uyumun sosyal yetkinlik alt boyutunun ve yaşam doyumunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında pozitif sıralar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, sosyal-duygusal uyumun anksiyete-içe dönüklük alt boyutunda negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı, sosyal-duygusal uyumun kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda ise, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Arabacıoğlu'nun (2019) yaptığı çalışmada aile tutumları ile okula uyum seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bursa'da bulunan 6 bağımsız anaokulunda öğrenim gören 248 beş yaşındaki çocuklar, ailesi ve öğretmeni ile çalışılmıştır. "Ebeveyn Tutumları Ölçeği", "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği", "Beş Yaş Çocukları İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgulara bakıldığında; kız çocukları, erkek çocuklara göre okula daha kolay uyum sağlamaktadır. Mizaç özellikleri açısından bakıldığında; anne baba eğitim düzeyleri ve aile ebeveyn tutumları çocukların okula uyum seviyesi odağında herhangi bir etkileşim içinde olmadığı bulgulanmıştır. Okul öncesi eğitimde ikinci yılı veya daha uzun deneyimi olan çocukların okula uyum düzeylerinin, okula yeni başlayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Türkiye dışında yapılan çalışmalara bakıldığı zaman; okula başlangıç süreci kapsamında teorik çerçeve ile ilgili (Bohan-Baker ve Little, 2002; Nelson, 2004; Kraft-Sayre ve Pianta, 2000; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000; Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000; Rous, Harbin ve McCormick, 2006) okula başlangıç sürecinde aile endişeleri ve görüşleri ile ilgili (Hanson ve diğ., 2000; McIntyre ve diğ., 2007; Turley, 2022; Wildenger ve McIntyre, 2011), aile odağında özel eğitim kurumları ve devlet eğitim kurumları karşılaştırması (McIntyre, Eckert, Fiese, Reed ve Wildenger, 2010), okula başlangıç sürecinde öğretmen odağıyla görüşler, endişeler ve yaşanan zorluklar (Early, Pianta, Taylor ve Cox, 2001; Fernandez, 2004; Moore, 2010), şehir yerleşimindeki okul öncesi eğitime hazır oluş düzeyleri (Xie ve Li, 2021), şehir ve kırsal

yerleşimlerdeki okula başlangıç uygulamaları (Garber ve diğ., 2022), ilkokula başlangıç sürecinde okuryazarlık deneyimleri (Cronin, Kervin ve Mantei, 2022) gibi değişkenleri ve konuları ele alan çalışmalara ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal-duygusal uyum ve aile ilişkisi ile ilgili (Trecca, Bleses, Hojen ve Laursen, 2022), sosyal-duygusal uyum ve öz yeterlik (Hamaidi, Mattar ve Arouri, 2021), yürütücü işlevler ve okula başlangıç (Helm, McCormick, Deater-Deckard, Smith, Calkins ve Bell, 2020; Hughes, Ensor, Wilson ve Graham, 2009; Ten Braak, 2020) gibi değişkenleri ve konuları ele alan çalışmalar da mevcuttur.

Bir başka açıdan özel gereksinimli çocukların okula başlangıç sürecinde desteklenmesi ve erken müdahale (Curle ve diğ., 2017; Hoover, 2001; Lovett ve Haring, 2003; Pang, 2010), özel gereksinimli çocukların ailelerinin okula başlangıç süreci deneyimleri (Janus, Kopechanski, Cameron ve Hughes, 2008) ve otizmlili çocukların erken çocuklukta okul öncesine başlangıç süreçleri ile ilgili de (Forest, Horner, Lewis-Palmer ve Todd, 2004) çalışmalara rastlanmıştır.

Okula başlangıç süreci ile ilgili Türkiye dışında uygulanan çeşitli programlar mevcuttur (KITS, 2020; Dockett ve Perry, 2012; Rimm-Kaufmann ve Pianta, 2000). Özellikle okula ilk başlangıç konularında Avustralya’da Aborjin çocukların eğitim sürecine dâhil edilmesi amacıyla başlayıp daha sonra Avustralya devletinin desteği ile geliştirilen okula başlangıç eğitim programı (Dockett ve Perry, 2012; ECIA NSW Transition, 2017; NSW TSP, 2020), Amerika’da Oregon eyaletinde dezavantajlı çocukları desteklemek amacıyla başlayıp, daha sonra her çocuğa uygun hale getirilen KITS (Kids in Transition to School – Okula Başlangıçta Çocuklar), Michigan Okula Geçiş Destek Eğitim Programı (GSRP, 2019) ve Colorado Okula Geçiş Destek Eğitim Programı (HV:TSSP, 2014) gibi etkili olan çalışmalara bakıldığında ülkemizde de okula başlangıç konusunda öğretmenlerin, çocukların ve ebeveynlerin desteklenmesi gerekliliği görülmektedir.

Türkiye dışında yapılan okula başlangıç araştırmaları incelendiğinde, erken çocukluk dönemine ilişkin çalışmaların; ailelerin başlangıç dönemine bakış açıları, katılımcılar gözüyle sorun ve ihtiyaçların belirlenmesi, başlangıç dönemi ile ilgili uzmanların bakış açıları, başlangıç sürecini kolaylaştırıcı kuramsal çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu sebeple Türkiye dışındaki literatüre bakıldığında ‘okul öncesi eğitime başlangıç’ konulu kapsamlı pek çok çalışma mevcuttur (Moore, 2010; Kraft-Sayre ve Pianta, 2000; Helm ve diğ., 2020).

Türkiye dışında 2000 ile 2022 yılları arasında “okula başlangıç” konusunda yapılmış; Google Scholar, Web of Science, ERIC (Education Resources Information Center), SCOPUS, Researchgate, Academia, OATD (Open Access Theses and Dissertations), Ethos (E-Theses Online Service), Oxford Thesis Database, Cambridge Thesis Database, Harvard Thesis Database, Viyana Thesis Database, Milan Thesis Database, Taylor Francis, Elsevier, Proquest gibi çevrimiçi veri tabanlarında erişilebilen çalışmalar Tablo 2.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. *Türkiye Dışındaki Literatürde Okula Başlangıç ile İlgili Çalışmalar*

Araştırmacılar	Araştırma Yılı	Araştırma Konusu	Katılımcılar	Bulgular ve Sonuç
Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox.	2000	Öğretmenlerin, okula başlangıç sürecindeki problemlere dair yaşantıları ve yargıları	Amerika'da yaşayan ve devlet okulunda çalışan 3595 okul öncesi öğretmeni	Okula başlangıç süreci, çocuklar açısından önemli bir başlangıç ve eğitim hayatı için geçiş dönemidir.
Rimm-Kaufman ve Pianta	2000	Anaokuluna başlangıç sürecine ekolojik bir bakış açısı: Deneysel araştırmaya rehberlik edecek teorik bir çerçeve	Teorik çerçeve makalesi	Okula başlangıç; çocuk, okul, akran, aile ve çevre olarak ele alınmalıdır. Okula başlangıcın en kilit noktası, çocuğun ve çevresinin bu süreçteki değişim ve istikrarıdır.
Kraft-Sayre ve Pianta	2000	Anaokuluna başlangıç sürecini desteklemek: Çocuklar, aileler ve okullar arasındaki bağlantılar	Teorik çerçeve makalesi	Okula başlangıç sırasında çocukları ve aileleri destekleyen bir sosyal bağlantılar ağı oluşturmaya odaklanılmalıdır.
Hanson, Beckman, Horn, Marquart, Sandall, Greig ve Brennan	2000	Okul öncesine giriş: okula başlangıç sürecinde aile ve mesleki deneyimlerin etkisi	22 aile	Ailelerin okula başlangıç bir süreç olarak değil, bir olay olarak deneyimlediği görülmektedir. Bu süreçte aile katılımı, bilgi alışverişi ve iletişimde kalmak okula başlangıç için önemli ve destekleyicidir.
Early, Pianta, Taylor ve Cox	2001	Okula başlangıç uygulamaları: anaokulu öğretmenleri hakkında yapılan ulusal bir araştırma	Amerika'da yaşayan ve devlet okulunda çalışan 3595 okul öncesi öğretmeni	Anaokuluna başlayan çocuklar için daha "hazır" ortamlar yaratmaya çalışan okulların müdahale alanlarının daha etkili olmasıdır.
Hoover *	2001	Annelerin erken müdahaleden erken çocukluk özel eğitimine başlangıç sürecine ilişkin algıları: ilgili stresörler, destekler ve başa çıkma becerileri	Erken müdahaleden erken çocukluk özel eğitimine başlayan çocuk sahibi 10 anne	Anneler sürece oldukça iyi dahil oldular ve bu süreçte ailelerin ihtiyaçlarına göre profesyonelleri de doğru şekilde yönlendirdiler. Etkili bir okula başlangıç süreci gerçekleşmiştir.
Bohan-Baker ve Little	2002	Anaokuluna başlangıç: aileleri dahil etmeye yönelik mevcut araştırma ve umut veren uygulamaların gözden geçirilmesi	Teorik çerçeve makalesi	Okula Başlangıç sürecinde çocuk, akranları, aile, öğretmen ve çevre birlikte çalışmalıdır.
Lovett ve Haring	2003	Erken müdahalede aile başlangıç algıları	Teorik çerçeve makalesi	Engelli çocuğu olan aileler, okula başlangıç ile ilgili evde müdahale programı kaygıya sebep olmaktadır.
Forest, Horner, Lewis-Palmer ve Todd	2004	Otizmlili çocukların okul öncesinden anaokuluna başlangıçları	1999 - 2001 yılları arasında okula başlayan otizmlili üç çocuğun ailesi ve okul öncesi öğretmenleri	Aile, öğretmen ve çocuklar okula başlangıç unsurları olarak önem taşımaktadır.

Fernandez	2004	Bebeklerin ve küçük çocukların öğretmenleri tarafından kullanılan giriş başlangıç uygulamalarına ilişkin bir anket çalışması	18 - 65 yaş arasındaki 20 okul öncesi öğretmeni	Öğretmenlerin, okula başlangıç süreci öncesinde yaptıkları, sonraki süreçten daha etkilidir.
Nelson	2004	Anaokuluna başlangıç	3000'den fazla anaokulu öğretmeni	Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve okula başlangıç beklentileri hakkında bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlayan kapsamlı bir başlangıç planı bulunmadığını göstermektedir.
Rous, Harbin ve McCormick	2006	Erken çocukluk okula başlangıç süreci için bir sonuç çerçevesi	Teorik çerçeve makalesi	Okula başlangıç konusunda aile, çocuk ve öğretmen iş birliği içinde çalışırsa bu süreç çocuklar için olumlu olarak gerçekleşmektedir.
McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro ve Wildenger	2007	Anaokuluna başlangıç: aile deneyimleri ve katılımı	Çocukları anaokuluna başlamış olan 132 aile	Ailelerin çoğunun anaokulu planlamasına başlangıçta daha fazla yer almak istediğini, akademik ve davranışsal beklentiler de dahil olmak üzere anaokuluna hazır olma hakkında bilgi istediğini göstermektedir. Sosyoekonomik düzeyi yetersiz ailelerin katılım düzeyi düşüktür.
LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta	2008	Anaokuluna başlangıçta çocukların sosyal uyumunu desteklemede öğretmenlerin rolü	Anaokuluna başlayan 100 çocuk	Çocukların sosyal ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olan ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturan öğretmenlerin sınıfında okula uyum süreci daha kolay gerçekleşmektedir.
Janus, Kopechanski, Cameron ve Hughes	2008	Okula başlangıçta: özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinin deneyimleri	4-6 yaş arasında 40 çocuğun ebeveyni	Mevcut politikalar okula başlangıç sürecinin desteklenmesi için oldukça yetersizdir.
Pang	2010	Okul öncesi başlangıçta erken müdahale içinde aile katılımının kolaylaştırılması	Bir çocuk ve ailesi	Deneyimlerden yararlanarak kaliteli bir okula başlangıç destek programı geliştirmek için aile merkezli uygulamaları tanımlamak ve çeşitli ihtiyaçları da tespit ederek kolaylaştırıcı bir destek sağlanmıştır.
Moore **	2010	ABD Utah eyaletinde anaokulu öğretmenlerinin akademik öğretim süreçleri konusundaki zorlukları ve endişeleri.	ABD Utah eyaletinde yaşayan ve okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 55 öğretmen	Anaokulu eğitiminin akademik becerilere fazla odaklanması, çocukların okula hazır oluşları ve kısıtlı zaman okulda bulunması okula başlangıç konusunda görülen olumsuzluklar arasında sayılmaktadır.
McIntyre, Eckert, Fiese, Reed ve Wildenger	2010	Anaokuluna başlangıç sürecinde aile sorunları: özel eğitim ve devlet okullarındaki çocukların karşılaştırılması	29 özel eğitim alan çocuk ve 103 devlet okulunda öğrenim gören toplam 132 çocuk	Özel eğitim alan çocukların öğretmenleri, çocukların davranışları, iletişimleri, akademik hazır olma durumları ve anaokulu için genel hazır oluşları ile ilgili devlet okulunda eğitim alan çocukların

				öğretmenlerinden çok daha fazla endişe duyduklarını bildirmişlerdir.
Ahtola, Aunola, Laakso ve Nurmi	2011	Anaokuluna başlangıç sırasında çocukların sosyal uyumunun teşvik edilmesi: literatürün gözden geçirilmesi.	Derleme çalışması	Çocukların anaokuluna başlangıç sırasında sosyal uyumunu teşvik etmek için ev ziyaretleri sağlamak, olumlu bir sınıf ortamı yaratmak ve sosyal-duygusal öğrenmeye odaklanmak dahil olmak üzere bir dizi etkili strateji olduğunu belirtmiştir.
Wildenger ve McIntyre	2011	Anaokuluna başlangıç sırasında aile endişeleri ve katılımı	Okula başlayan 86 çocuğun ailesi	Aileleri en çok sosyal davranışlar endişelendirmektedir. Aileler bireysel ya da yoğun ilgiden ziyade daha az ve öz okula başlangıç desteğini tercih etmişlerdir.
Cook ve Coley	2017	Anaokuluna başlangıçta çocukların sosyal uyumunu desteklemek	Resmi anaokuluna başlayan 1358 çocuk	Olumlu sosyal-duygusal gelişim, öz düzenleme becerilerine, öğretmen-çocuk etkileşimine ve yakınlığına sahip olan çocukların anaokuluna sosyal uyum sağlama seviyeleri daha yüksektir.
Curle, Jamieson, Buchanan, Poon, Zaidman-Zait ve Norman	2017	Yönetici perspektifinden işitme güçlüğü ve duymama durumuna sahip olan çocuklar için erken müdahaleden okula başlangıç süreci	İşitme güçlüğüne sahip ve duymayan çocukların eğitim aldığı bir eğitim kurumundaki bir okul müdürü, bir eğitim direktörü ve bir okula başlangıç uzmanı	Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli ile uyumludur (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000),
Zulfiqar, Cook ve Coley	2018	Anaokuluna başlangıç sürecinde ev ziyaretlerinin çocukların sosyal uyumuna etkisi	Anaokuluna başlayan 240 çocuk	Anaokuluna başlamadan önce bir anaokulu öğretmeni tarafından ev ziyareti yapılan çocukların, ev ziyareti almayan çocuklara göre anaokulunda daha iyi sosyal uyum sağladıkları bulunmuştur.
Ten Braak*	2020	Yürütücü işlevler ve okula başlangıç çalışmaları	Norveç'te yaşayan 5-7 yaşlarındaki 1282 çocuk	Yürütücü işlevler açısından matematik becerileri ve erken okuryazarlık becerileri okula başlangıçta oldukça etkilidir.
Helm, McCormick, Deater-Deckard, Smith, Calkins ve Bell	2020	Okula başlangıç boyunca ebeveynlik ve çocukların yürütücü işlev sürekliliği	4-6 yaş arasındaki 151 çocuk	Okula başlangıçta daha yüksek pozitif ebeveynlik seviyelerinin yürütücü işlevlerdeki bireysel farklılıkların istikrarını teşvik ettiğini göstermiştir.
Griebing ve Gilbert	2020	Okula başlangıç programı'nın çocuklar ve aileleri için bir yaz anaokulunda değerini incelemek	715 çocuk	Başka ailelerle arkadaş olan aileler, okula başlangıç sürecinde daha az kaygı göstermiştir.

Hamaidi, Mattar ve Arouri	2021	Öz yeterlik ile sosyal-duygusal uyum arasındaki ilişki	İsrail’de yaşayan 220 okul öncesi çocuğu	Çocukların sosyal-duygusal uyumları ile öğretmen ve akran etkileşim düzeyleri ilişkilidir.
Xie ve Li	2021	Çin’deki şehir yerleşimlerinde yaşayan çocukların anaokuluna hazır oluş düzeyleri	Çin’de yaşayan okul öncesi çağındaki 765 çocuk	Farklı ihtiyaçlara sahip çocukların okula başlangıç sürecinde farklı destek süreçlerine ihtiyacı olduğu görülmüştür.
Okorn, Verhoeven ve Van Baar	2022	Anne ve babaların olumlu ebeveynliklerinin yeni yürümeye başlayan ve okul öncesi çocukların sosyal-duygusal uyumları için önemi	Hollanda’da yaşayan 17-48 aylık çocuğu olan 446 aile	Anne ve baba birlikte aile katılımında bulunursa, bu ayrı ayrı tek katılmalarından daha etkilidir.
Trecca, Bleses, Højen ve Laursen	2022	3 ila 5 yaş arası çocuklarda ebeveynlik öz-yeterliği ve ebeveynlik uygulamalarından sosyal-duygusal uyuma doğrudan ve dolaylı etkiler	Danimarka’da yaşayan 3-5 yaşındaki çocukların (%49 kız) 1455 ebeveyninden (%76.7 anne) oluşan bir topluluk	Ailelere göre okula uyum; prososyal davranış, hiperaktivite, davranış sorunları ve duygusal sorunlar şeklinde özetlenmektedir.
Turley, D. *	2022	Anaokuluna başlangıç: endişe, başlangıç etkinlikleri ve ebeveyn etkinliği kavramlarını keşfetmek	Missouri eyaletinde yaşayan 85 ebeveyn	Okula başlangıç sürecinde her çocuğa eşit derecede fırsat tanınmalıdır.
Garber, Foster, Little, Cohen-Vogel, Bratsch-Hines ve Burchinal	2022	Kırsal anaokulu ve anaokulu öğretmenlerinin başlangıç uygulamaları ve çocukların akademik ve sosyal becerileriyle ilişkisi	ABD’nin Güneydoğu bölgesi kırsal kesiminde 59 anaokulu öncesi (okul öncesi) ve 186 anaokulu öğretmeni	Sosyoekonomik seviyesi yetersiz aileler, veli toplantılarına daha az katılmaktadır. Sınıf ziyaretleri ve uyum süreci açısından daha az katılım göstermektedir.
Cronin, Kervin ve Mantei	2022	Okula başlangıç: çocukların okul öncesinden örgün eğitimin ilk yılına geçerken sunulan okuryazarlık deneyimlerine bakış açıları	Araştırmacının okula başlangıç döneminde takip ettiği daha önceki çalışmasındaki 2 çocuk	Örgün eğitim sürecini desteklemek için çocukları dinlemek ve okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık uygulamalarını daha etkili bir şekilde anlamalarını sağlamak kolaylaştırıcı olmaktadır.

* Doktora Tez Çalışması

** Yüksek Lisans Tez Çalışması

Okul öncesine başlangıç ile ilgili Türkiye dışındaki çalışmalara bakıldığında; Osakwe (2009) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların ilkökul süreçlerindeki akademik başarıları üzerinde yordayıcı etkisi araştırılmıştır. Boylamsal olarak yapılan çalışmada çocukların ilkökul eğitimi sürecindeki aldıkları notlar gibi değerlendirmeleri kayıt altına alınmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim alan çocuklar ile almayan çocuklar arasında, ilkökul sürecinde bilişsel, motor becerileri ve sosyal beceriler üzerinde anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Okul öncesi eğitim alan çocuklar bu becerilerde daha yüksek puan almıştır.

Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox (2000) yaptığı çalışmada Amerika’da görev yapan 3.595 okul öncesi öğretmenine Ulusal Erken Gelişim ve Öğrenme Merkezi’nin (NCELD) geliştirdiği “Anaokuluna Başlangıç Uygulamaları Anketi” uygulanarak, okula başlangıç sürecinde çocukların yaşadığı sorunlar ve yaygınlığı hakkında inceleme yapmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin çocukların %16’sının okula başlangıç sürecinde zorlayıcı davranış sahibi olduğu, öğretmenlerin %46’sının okula başlangıç sürecinde en az sınıfın yarısı ya da daha fazla çocukta zorlayıcı davranış ve okula uyum problemi yaşadığı bulgulanmıştır. Ayrıca okula başlangıç sürecinde yaşanabilecek sorunları ve çocukların okula hazır oluşları ve öğretmenlerin beklentileri arasındaki ilişkilerin birbiri ile yoğun etkileşimli olduğu ve okula başlangıç döneminin çocuklar için oldukça önemli olduğu görülmüştür.

Abry, Latham, Bassok ve LoCasale-Crouch (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile kreş-gündüz bakımevi öğretmenlerinin okula başlangıç konusunda mevcut becerilerin önemliliğine dair fikirleri karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmaya göre okul öncesi ve kreş-gündüz bakımevi öğretmenleri, iletişim becerileri, öz yeterlilik gibi konuları sınıflandırarak 12 önemli beceri belirtmiştir. Bu bulgular ışığında; okula başlangıçta en önemli beceri öğretmenlerin akademik becerileri olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra çocukların beceri odağı ile değerlendirdiklerinde matematik ve okuma becerileri sosyo ekonomik olarak avantajlı olmayan çocukların, benzer eğitim sürecinde ancak aynı dezavantaja sahip olmayan çocuklara göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Pearson, Healey, Fisher, Braun, Gill, Conte, Newman ve Ticer (2014) okula hazırlık durumu yetersiz olan çocukların erken okuryazarlık, sosyal ve öz düzenleme becerilerini artırmak için “OBÇP - Okula Başlangıçta Çocuklar Programı”nı (The Kids in Transition to School - KITS) geliştirilmiştir. Bu çalışmada, 39 aile, OBÇP programının dezavantajlı mahallelerden ailelerle fizibilitesini ve etkisini incelemek için bir topluluk iş birliği yoluyla yürütülen pilot etkinlik denemesine katılmıştır. Katılımcı aileler, katılımcı okul bölgelerindeki daha büyük nüfusun demografik olarak temsilcisidir. Müdahaleyi alan çocuklar; harf adlandırma, başlangıçtaki ses akıcılığı, müdahaleye katılmayan akranlarına göre baskı ile ilgili kavramları anlamının yanı sıra,

akran zorbalığına karşı saldırgan tepkilerde azalma ve öz düzenleme becerilerinde artış görülmüştür. Sonuç olarak, kısa ve odaklanmış bir okula hazırlık müdahalesinin düşük gelirli ailelerle gerçekleştirilmesinin okula başlangıç sürecindeki uyum sürecini destekleyebileceğini göstermektedir.

Pianta, Nimetz ve Bennet'in (1997) yaptığı çalışmada küçük bir şehirde yaşamakta olan 4 yaşındaki 55 çocuk ve anneleriyle yapılmış görüşmeler yoluyla, okul öncesi eğitimin sonuçlarını anne ve öğretmen odağı ile çocuklarla karşılaştırarak incelemiştir. 10 Hafta boyunca süren çalışmada, anne ve çocuklar video kayıt altına alınmıştır ve çeşitli problemler sunulmuştur, bu problemlerin çözüm aşamalarında izledikleri yollar analiz edilmiştir. Ayrıca bahar döneminde Öğretmen Bağlılık ölçeği ve Boehm Temel İçerik Ölçeği uygulanmıştır. Dönem sonuna doğru Öğretmen – Çocuk Değerlendirme Anketi uygulanarak çalışma tamamlanmıştır. Bu çalışma sonucunda anne-çocuk arasındaki ilişkinin okula uyum konusunda, öğretmen-çocuk ilişkisinden daha etkili olduğu görülmüştür.

Palermo, Hanish, Martin, Fabes ve Reiser'in (2007) yaptığı çalışmada öğretmen – çocuk arasındaki ilişki kalitesinin okula hazır oluş ve olumlu sosyal – saldırgan davranış üzerinde etkisini araştırmıştır. Çocukların agresif ve uyumlu sosyal davranışlar esnasında akranlarla olan ilişkileri test edilmiştir. Farklı etnik ve sosyoekonomik yapıya sahip 95 çocuk üzerinde yapılan bu çalışmada soru cevap yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen ve çocuk arasında kurulan yakın ilişkinin çocukların okula uyum ve akademik süreçlerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Harrison, Ckarle ve Ungerer'in (2007) yaptığı çalışmaya göre çocuğun okula uyumunda öğretmenle çocuk arasındaki ilişkinin önemini anlamaya çalışmışlardır. 145 bebek ile başlayan çalışma, okul seviyesine gelen 132 çocuk ve ebeveyni ile devam etmiştir. Veriler posta yoluyla düzenli olarak toplanmış, son tahlilde 125 aile ve 120 aile çalışmayı başarı ile tamamlamıştır. 125 çocukla yapılan görüşmelerde, çocukların çizimleri de değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmen ile çocuk arasında okula uyum sürecinde olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocuklarla olumlu ilişkiler geliştiren öğretmenlerin sınıfındaki çocukların okula uyum süreci daha kolay gerçekleşmiştir.

Mejia ve Hoglund'un (2016) yaptığı çalışmaya göre okula uyum ve çocuk – öğretmen ilişkisi arasındaki süreci üç farklı model ile açıklamışlardır. Çocukla ilgili olan modeller, çocukların okul uyumuna odaklanmıştır, işlemsel model ile uyum ve ilişki niteliğini uzun vadeli incelemişler ve son olarak ilişki modelle öğretmen ve çocuk yaşantılarının uyum üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma gelir düzeyi düşük olan sosyoekonomik bir grup üzerinde yapılmış olup, 3 aylık bir uygulama sürecini içermektedir. Çalışma sonucunda çocukların okulda

yaşadığı sorunlar öğretmenle arasında çatışma yaşatırken, içsel yaşanan sorunların okul uyumu ile bağımlı bir etkiye sebep olduğu sonucu bulgulanmıştır.

Ewing ve Taylor'un (2009) yaptığı çalışmaya göre çocukların okul öncesi sürecinde uyumu ile öğretmen çocuk ilişkisi ve cinsiyet üzerine odaklanmıştır. Çalışma Head Start eğitim programı uygulanan 301 çocuk ve öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulgularına göre, öğretmen çocuk ilişkisinde agresiflik açısından erkek çocuklar daha yüksek oranda puan almıştır, yakınlık açısından da kızlar oğlanlar göre daha yakınlık göstermektedir sonucu bulgulanmıştır.

Rimm-Kaufman (2004) tarafından yapılan çalışmada, anaokuluna başlama süreci ve okula hazır olma durumunun tanımları incelenmiştir. Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından gerçekleştirilen ulusal bir ankette, anaokulu öğretmenleri okula başlamaya hazır olan çocukları fiziksel olarak sağlıklı, iyi dinlenmiş ve iyi beslenmiş olarak tanımlamışlardır. Ayrıca çocukların ihtiyaçlarını, isteklerini ve düşüncelerini sözlü olarak iletebilme yeteneği ile yeni etkinliklere meraklı ve hevesli olma konularında önemli olduğu belirlenmiştir. Ulusal Erken Gelişim ve Öğrenme Merkezi tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin çocukların okula başlama konusundaki değerlendirmelerini inceleyerek, okula başlayan çocukların neredeyse yarısının anaokuluna başlangıçta çeşitli zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin en sık yaşadığı problemin, çocukların verilen yönergeleri takip etme konusunda zorluk yaşadığı görülmüştür. Ayrıca, okula hazır bulunuşluğun çocukların okuldaki akademik başarısını önemli ölçüde etkileyen bir faktör olduğunu ve okula hazır olma özelliklerinin çok yönlü olduğunu göstermektedir. Yine aynı çalışmada, öğretmenlerin ve ebeveynlerin farklı okula hazır olma tanımlarına sahip olduğunu görülmektedir. Öğretmenler, genellikle sosyal alanda hazır olmayı vurgularken, ebeveynler akademik hazırlığı önemsemektedir. Bu tanımların hangisinin okul başarısıyla daha yakından ilişkili olduğunu araştıran çalışmalar, okula hazırlığın bilişsel göstergelerinin orta düzeyde kararlılığının yanı sıra çocukların diğer alanlardaki yeteneklerinin de önemli olduğunu göstermektedir.

Hamaidi, Mattar ve Arouri (2021) yaptığı çalışmada sosyal yeterlilik ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Bu çalışma Ürdün'de okul öncesi çağındaki 220 çocukla çalışılmıştır. Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Okul Öncesi Sürümü (SCBE) ve Duygu Düzenleme Kontrol Listesi (ERC) ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılar arasında ortalama düzeyde duygu düzenleme ve ortalama düzeyde sosyal yeterlilik olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların duygu düzenleme yeterlikleri ile sosyal yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur, çünkü duygu düzenleme ile sosyal yeterlilik alt ölçeklerinin her biri (genel uyum, duygusal uyum, akranlarla sosyal etkileşimler ve yetişkinlerle sosyal etkileşimler) arasındaki korelasyon yüksek bulunmuştur.

Ayrıca duygu düzenleme ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı bir cinsiyet farklılığı olmadığını ortaya koymuştur.

Xie ve Li (2021) yaptığı çalışmada Çin'deki Shenzhen şehrinde yaşayan çocukların anaokuluna başlangıç sürecinde okula hazır oluş düzeylerini bulmayı amaçlamaktadır. Ailelerin sosyoekonomik durumu, evdeki öğrenme ortamları, ebeveynlik çeşitleri ve çocukla ilgili bakım süreçleri gibi çeşitli faktörler göz önünde bulundurularak yapılan bu çalışma, ortalama olarak yaklaşık 43 aylık olan 765 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak bu tezde de kullanılan ve kullanılan, Çin Okul Öncesi Hazırlık Ölçeği, öğretmenler tarafından doldurularak kullanılmıştır. Ölçeğin; “Bilişsel ve İletişim Becerileri”, “Öz Bakım Becerileri”, “Sosyal Yeterlilik”, “Öğrenme Eğilimleri” ve “Sınıf Kuralları” olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda okula hazır oluş aşamasında çocuklar 3 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; öz bakım becerileri düşük olan (%17) çocuklar, bütün alt boyutlarda dengeli olan (%34) çocuklar ve bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde sonuç elde edilen (%48) çocuklar şeklindedir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında 3 yaşındaki çocukların okula başlangıç aşamasında farklı destek seviyelerinde olduğu, Shenzhen'deki çalışmada katılımcı olan çocukların yarısına yakını okula hazır seviyede okula başlarken, diğer çocukların bazı alt boyutlarda ve özellikle öz bakım becerileri odağında desteklenmesi gerektiği görülmüştür.

Helm, McCormick, Deater-Deckard, Smith, Calkins ve Bell'in (2020) yaptığı çalışmada 4 ve 6 yaş sırasındaki çocukların okula başlama süreci ile öz düzenleme becerilerinden yürütücü işlevler ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Katılımcılar 151 adet anne ve çocuktan oluşmaktadır. Anneler çocuklarının 4 ve iki yıl sonra 6 yaşındaki hallerini videoya kaydederek, kendilerine verilen kodları ve etkileşimleri tamamladılar. Çalışmanın sonucunda 4 yaşında yürütücü becerileri yüksek olan çocukların 6 yaşında daha yüksek yürütücü becerilere sahip olduğunu gösterdi. Bir diğer sonuç ise, ebeveynlik ile çocukların okula başlangıç sürecinde yürütücü işlev becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiye bakıldığında yürütücü işlevlerin devamlılığının aile desteği ile ilgili olabileceği belirtilmiştir.

Garber, Foster, Little, Cohen-Vogel, Bratsch-Hines ve Burchinal'in (2022) yaptığı çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nin Güneydoğu bölgesi kırsal kesiminde 59 okul öncesi çağındaki çocuk ve 186 anaokulu öğretmeni ile çalışılmış, ayrıca 387 çocuk için anaokulunun başında ve sonunda okula başlangıç sürecinde bir uygulamalarının olup olmadığını sorulmuştur. Yapılan analizler sonucunda okula başlangıç sürecinde geçişi kolaylaştıracak kolektif çalışmaların yanı sıra bireysel destek etkinliklerinin de etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyo-ekonomik olarak daha düşük gelirli ailelerin çocuklarının aileleri, okula başlangıç sürecinde bireysel görüşme yoluyla desteğe daha açıkken, oryantasyon programı ve okul toplantıları

konusunda daha düşük katılım sağlamışlardır. Ayrıca toplumsal olarak azınlık şeklinde tanımlanan ailelerin çocuklarının bulunduğu okullarda, ailelerin çocuklarının sınıflarını daha sık ziyaret ettiği ve çocuk hakkında bireysel görüşme ve buna benzer paylaşımlara daha açık olduğu görülmüştür. Turley'in (2022) yaptığı çalışmada anaokuluna başlangıç süreci çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Missouri eyaletinde yaşayan 85 ebeveyn ile çevrimiçi anket şeklinde veri toplanmıştır. Anket sonuçlarına göre, yetişkinler, genellikle bu dönemde okula başlangıç desteklerini tasarlamak ve çocukları bu sürece dahil etmek için hareket etmektedir. Ancak, çocukların bu deneyimleri nasıl algıladıkları ve yetişkinlerin çabalarıyla birlikte bu sürecin nasıl işleyebileceği, genellikle büyük ölçüde incelenmemiş bir konu olduğu görülmektedir. Bu sürecin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve çocukların bu başlangıç sürecindeki deneyimlerinin, yetişkin çabalarıyla birlikte nasıl tam bir etkileşim halinde olduğu daha çok araştırılmalıdır sonucuna ulaşılmıştır.

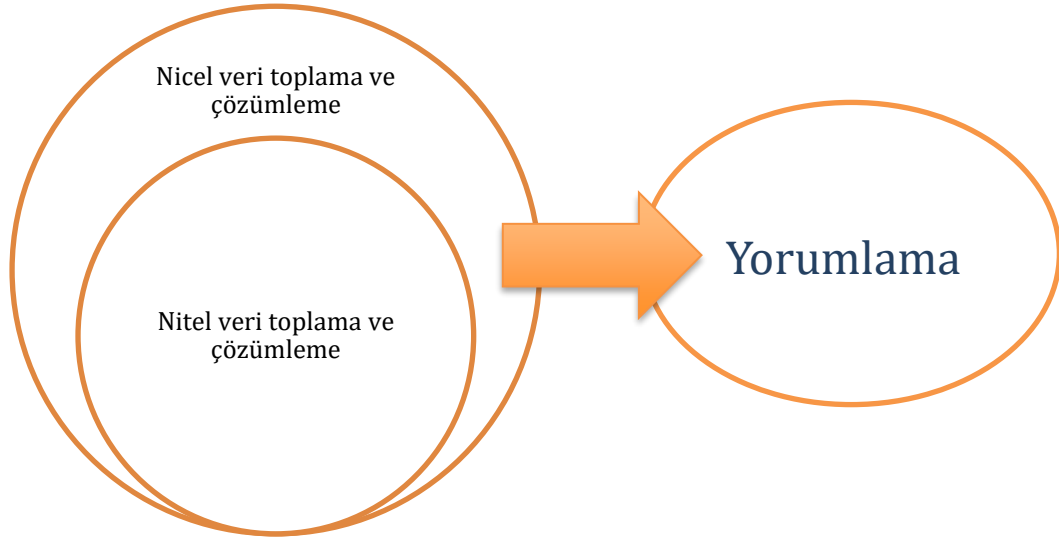
Cronin, Kervin ve Mantei'nin (2022) yaptığı çalışmada New South Wales'te öğrenim gören iki çocuğun okula başlangıç sürecine bakış açısına odaklanılmıştır. Çalışma, okuryazarlık teorilerinden yola çıkarak okula başlangıç sürecinde eğitim ortamında çocukların seçtikleri okuryazarlık etkinliklerini anlatan resimlere açıklama yapması istenerek, çocukların düşüncelerini öğrenmek amacıyla dijital hikaye anlatımı yöntemini kullanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kimi çocuklar, okulun erken okuryazarlık etkinliklerine ilgiyle ve kendinden emin şekilde katılırken, diğer çocukların bu süreci aynı derecede başarıyla geçiremediği görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, çocukları daha etkili bir şekilde destekleyebilmek için örgün öğretime başlangıç aşamasında onları dinlemenin önemli olduğu ve ikinci olarak öğretmenlerin, çocukların erken okuryazarlık uygulamalarını daha iyi anlamaları ve kullanmaları için okula başlangıç sürecinde etkili destek sağlamalarının gerektiği önemli bulgular arasında yer almaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları, Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı'nın (OBEP) geliştirme süreci, uygulama süreci, veri toplama araçları, ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik uygulaması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmacının rolü başlıklarına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, yarı-deneysel desende, öntest-sontest, kontrol gruplu nitel destekli nicel araştırma şeklinde karma model olarak yapılmıştır. Nitel araştırmalar; nitelik odaklı verilerin toplandığı, elde edilen verilerin niteliksel açıdan değerlendirildiği ve bu odaklı yorumlandığı araştırma çeşididir. Nicel araştırmalar ise, nicelik yani sayısal odaklı verilerin toplandığı, istatistiksel olarak analiz edildiği ve bu odaklı yorumlandığı araştırma çeşididir. Karma desenli araştırmalar ise hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı, analiz edildiği ve birlikte değerlendirilerek analiz edildiği araştırma çeşididir (Creswell & Plano-Clark, 2020).

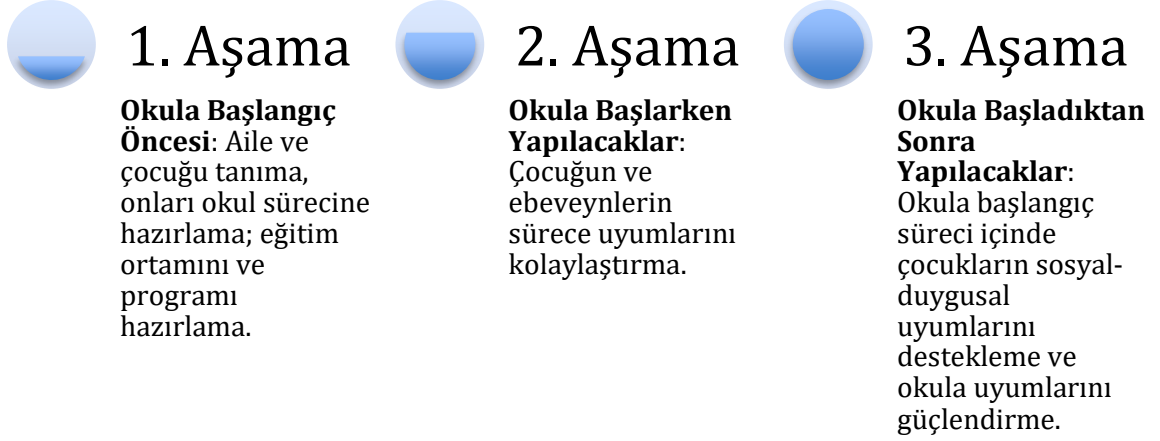


Şekil 3.1. İç içe karma desen (Creswell ve Clark, 2017; Teddlie ve Tashakkori, 2009)

Karma araştırma metotlarından; paradigma açısından baskın konum olarak nicel ağırlıklı - nitel destekli ve zamanlama açısından eş zamanlı şekilde araştırma yapmak için en uygun olan “İç içe karma desen” yöntemi seçilmiştir. Bu desende nitel veya nicel kapsayıcı şekilde olabilmektedir, bu çalışmada nicel araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemini kapsayıcı olarak kullanılmıştır. İç içe karma desende nitel veriler, nicel verileri destekleyecek şekilde yer almaktadır. İç içe karma desenin temel amacı, hem niteliksel hem de niceliksel verilerin birbirini

geliştirmek ve desteklemek suretiyle daha kapsamlı bir perspektif sunma yoluyla derinlemesine bir anlayış elde etmektir (Creswell ve Clark, 2017). Bu yaklaşım, araştırmacılara geniş bir metodolojik çerçeve sağlayarak çok yönlü bir analiz ve yorumlama imkanı sunmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2009).

OBEP kapsamında okula başlangıç sürecinin 3 aşamada ele alınması planlanmıştır.



Şekil 3.2. Okula başlangıç sürecinin 3 aşaması.

Okula başlangıç sürecinde öğretmenlerin hazır olması için OBEP, 2022 yılı bahar dönemi Nisan mayıs ayında uygulanmıştır. Sonraki aşamalarda öğretmenlerle iş birliği içinde çalışarak, 2022 yılı yaz döneminde katılımcılara, OBEP'in içeriklerini hatırlatma amaçlı okula hazır oluş ve sosyal-duygusal gelişim hakkında destekleyici eğitsel yazı ve doküman paylaşımları yapılmıştır. Okula başlangıç dönemi öncesinde 2022 Ağustos ayında üç oturumdan oluşan OBEP hatırlatma oturumları düzenlenmiştir. Okula başlangıcın gerçekleşmesiyle birlikte, dönem boyunca (Kasım ayında verilen ara tatil haftasına kadar) öğretmenlerin uygulamalarını izleme, planlanan ölçme araçlarının uygulanması ve uygulamaların daha etkili hale gelmesi konusunda destek verme şeklinde devam edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan bir il ve ilçelerindeki resmi bağımsız anaokullarında ve ilkokula bağlı anasınıflarında öğretmenlik görevi yapan en az 2 yıllık deneyim sahibi okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu 40 okul öncesi öğretmenin; 19'u OBEP'e katılan deney grubunu ve 21'i OBEP'e katılmayan kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmenler oluşturmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi, çeşitli ölçütleri karşılayan tüm durumları çalışmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Okul öncesi öğretmenliği mesleğinin ilk yılında bulunan öğretmenlerin okula başlangıç süreçleri mesleki olarak deneyimsizlikleri sebebiyle sonraki yıllara göre daha zorlayıcı geçebilir, bu sebepten okula başlangıç sürecine yönelik bir anlayış geliştirmiş olması ve daha önce en az 2 kez okula başlangıç süreci geçirmesi göz önünde bulundurularak bir ölçüt oluşturulmuştur. Buradan yola çıkarak bu çalışmadaki ölçüt örnekleme kriterleri en az 2 yıllık deneyim sahibi olmak ve 4 yıllık lisans eğitimi alarak okul öncesi öğretmenliği programından mezun olmaktır. OBEP'e katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri aşağıda Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *OBEP Deney Grubunda Eğitimi Tamamlayan Öğretmenlere İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler*

Değişkenler	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	16	89
	Erkek	2	11
Yaş	20-29	7	36.84
	30-39	8	42.11
	40-49	1	5.26
	50-59	2	10.53
	0-4 Yıl	4	21.05
Mesleki Kıdem	5-10 Yıl	7	36.84
	11-15 Yıl	2	10.53
	16-20 Yıl	5	26.32
Okul Türü	Bağımsız anaokulu	12	66.67
	İlkokul bünyesinde anasınıfı	6	33.33
	4	2	11.11
Sınıf Yaş Grubu	5	13	72.22
	5-6	2	11.11
	6	1	5.56
	0-10	4	21.05
Sınıf Mevcudu	11-19	8	42.10
	20-25	7	36.84
Görev Yeri	Şehir merkezi	11	61.11
	Şehrin çevresindeki (kırsal) yerleşim	2	11.11
	İlçe	1	5.56
	Köy - kasaba	4	22.22
	Toplam	19	100

Tablo 3.1.'e göre çalışma grubundaki 19 öğretmeninden 16'sı kadın (%89), 2'si erkek (%11) olarak belirlenmiştir. Yaşları 20-29 yaş aralığında olan 7 öğretmen (%36.84), 30-39 yaş aralığında olan 8 öğretmen (%42.11), 40-49 yaş aralığında olan 1 öğretmen (%5.26) ve 50-59 yaş aralığında olan 2 öğretmen (%10.53) bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 33'tür. Mesleki olarak kıdem yılına bakıldığında; en fazla 4 yıllık deneyimi olan 4 öğretmen (%21.05), 5-10 yıllık deneyimi olan 7 öğretmen (%36.84), 11-15 yıllık deneyimi olan 2 öğretmen (%10.53) ve 16-20 yıllık deneyimi olan 5 öğretmen (%26.32) bulunmaktadır. Mesleki kıdem yılı, ortalama olarak 9 yıldır. Katılımcı öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi mezunudur. Bir öğretmen okul öncesi eğitimi yüksek lisans öğrencisidir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların yaş gruplarına bakıldığında; sınıfı 4 yaş grubu olan 2 öğretmen (%11.11), sınıfı 5 yaş grubu olan 13 öğretmen (%72.22), sınıfı 5 ve 6 yaş karışık olan 2 öğretmen (%11.11) ve sınıfı 6 yaş grubu olan 1 öğretmen (%5.56) bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıfları ortalama olarak 5 yaş ağırlıktadır.

Öğretmenlerin sınıf mevcudu minimum 5 çocuk ile maksimum 26 çocuk arasında değişmekte olup, sınıfında 10 çocuk veya daha az sayıda çocuk mevcudu olan 4 öğretmen (%21.05), 11 ile 19 çocuk arasında sınıf mevcudu olan 8 öğretmen (%42.10) ve 20 ile 25 çocuk arasında sınıf mevcudu olan 7 öğretmen (%36.84) bulunmaktadır. Öğretmenlerin sınıf mevcudu ortalama çocuk sayısı 18'dir.

Öğretmenlerin görev yeri dağılımına bakıldığında, 11 öğretmen şehir merkezindeki bir okulda (%61.11), 2 öğretmen kırsal yerleşim alanında bulunan bir okulda (%11.11), 1 öğretmen ilçede bir okulda (%5.56) ve 4 öğretmen köyde veya kasabada bir okulda (%22.22) görev yapmaktadır. Bu çalışma öncesinde, öğretmenlerin hiçbiri çalıştıkları kurumda okula başlangıç sürecini destekleyecek özel bir eğitim almamıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin sınıfında toplam 424 çocuk bulunmaktadır, bu çocukların arasından bir analiz paket programı yoluyla rastgele seçim metoduyla seçilen 76 çocuktan elde edilen veriler kullanılmıştır. OBEP'e katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklara ilişkin sosyo-demografik özellikleri aşağıda Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. *OBEP Deney Grubunda Eğitimi Tamamlayan Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Çocuklara İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler*

Değişkenler	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	38	50
	Erkek	38	50
Yaş	4 Yaş	9	11.80
	5 Yaş	54	71.10
	6 Yaş	13	17.10
Okula Devam Yılı	İlk Yıl	57	75
	İkinci Yıl	19	25
Kardeş Sayısı (Kendisi Dahil)	Tek Çocuk	6	10.50
	2 Kardeş	26	34.20
	3 Kardeş	18	23.70
	4 Kardeş	14	18.40
	5 ve üzeri Kardeş	10	13.10
	İlk Çocuk	24	31.60
Doğum Sırası	İkinci Çocuk	24	31.60
	Üçüncü Çocuk	11	14.50
	Dördüncü Çocuk	91	11.80
	Beş ve Üzeri Çocuk	8	10.50
Toplam		76	100

Tablo 3.2.'ye göre, deney grubundaki çocukların cinsiyet dağılımına bakıldığında, yarısı (%50) kız çocuğu ve diğer yarısı (%50) erkek çocuğudur. Yaş dağılımına göre en yüksek yüzdeler, %71.1'lik oranla 5 yaş grubunda yer almaktadır ve bu yaş grubundaki çocuk sayısı 54'tür. 6 yaş grubundaki çocukların sayısı 13 (%17.1) ve 4 yaş grubundaki çocukların sayısı 9'dur (%11.8). Okula devam yılına göre çoğunluk (%75) okul öncesi eğitimi ilk defa alan çocuklardan oluşmaktadır. Anasınıfına iki yıldır devam eden çocukların sayısı ise 19'dur (%25). Kardeş sayısına bakıldığında, tek çocuk olan çocukların sayısı 6 (%10.5) iken, 2 kardeş olan çocukların sayısı 26 (%34.2), 3 kardeş olan çocukların sayısı 18 (%23.7), 4 kardeş olan çocukların sayısı 14 (%18.4) ve 5 veya daha fazla kardeş olan çocukların sayısı 10'dur (%13.1). Doğum sırasına göre, deney grubundaki çocukların %31.6'sı (n=24) ilk doğan çocuk, %31.6'sı (n=24) ikinci doğan çocuk, %14.5'i (n=11) üçüncü doğan çocuk, %11.8'i (n=9) dördüncü doğan çocuk ve %10.5'i (n=8) beşinci veya daha fazla sırada doğan çocuktur. OBEP'e katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ebeveynlerine ilişkin sosyo-demografik özellikleri aşağıda Tablo 3.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. *OBEP Deney Grubunda Eğitimi Tamamlayan Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Çocukların Ebeveynlerine İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler*

Sosyo-Demografik Özellikler	Sayı	Yüzde (%)	
Formu Dolduran	Annesi	57	75
	Babası	19	25
Yaş	20-29	22	28.60
	30-39	47	61.10
	40-49	6	7.80
	50-59	1	1.30
Meslek	Kamu/Memur	15	19.50
	İşçi/Usta	7	9.10
	Esnaf/Serbest Meslek	4	5.20
	Ev Hanımı	48	63.20
	İşsiz	1	1.30
	Emekli	1	1.30
Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	17	22.40
	Ortaokul Mezunu	13	17.10
	Lise Mezunu	24	31.60
	Yüksekokul Mezunu	5	6.60
	Üniversite Mezunu	16	21.10
	Lisansüstü Mezunu	1	1.30
Toplam	76	100	

Tablo 3.3.'e göre, deney grubundaki katılımcıların çoğunluğunun (%75, n=57) formu dolduran kişinin annesi olduğu, babaların ise nispeten daha az sayıda olduğu (%25, n=19) görülmektedir. Yaş dağılımına bakıldığında, deney grubundaki katılımcıların ebeveynlerinin çoğunluğu (%61.1) 30-39 yaş aralığındadır. Bu aralıktaki katılımcı sayısı 47'dir. 20-29 yaş aralığındaki katılımcı sayısı ise 22'dir (%28.6). 40-49 yaş aralığındaki katılımcıların sayısı 6 (%7.8) ve 50-59 yaş aralığındakilerin sayısı 1'dir (%1.3).

Meslek dağılımına bakıldığında, deney grubundaki katılımcıların çoğunluğu (%63.2) ev hanımıdır. 48 anne ev hanımıdır. Kamu sektöründe memur olarak çalışan ebeveynlerin sayısı 15 (%19.5), işçi veya usta olan katılımcıların sayısı 7 (%9.1) ve esnaf veya serbest meslek sahibi ebeveyn sayısı 4'tür (%5.2). İşsiz ve emekli olan ebeveyn sayıları ise her biri 1'er kişi olup (%1.3) toplamda 2 ebeveyn bulunmaktadır.

Öğrenim durumuna bakıldığında, deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin çoğunluğu (%31.6) lise mezunudur. 24 ebeveyn lise mezunudur. İlkokul mezunu olan ebeveynlerin sayısı 17 (%22.4), ortaokul mezunu olanların sayısı 13 (%17.1), yüksekokul mezunu olanların sayısı 5 (%6.6), üniversite mezunu olanların sayısı 16 (%21.1) ve lisansüstü eğitim almış olanların sayısı 1'dir (%1.3). Kontrol grubundaki öğretmenlere ilişkin sosyo-demografik özellikler aşağıda Tablo 3.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Kontrol Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler

Değişkenler	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	19	90
	Erkek	2	10
Yaş	20-29	8	38.09
	30-39	9	42.85
	40-49	3	14.28
	0-4 Yıl	6	28.57
Mesleki Kıdem	5-10 Yıl	11	53.38
	11-15 Yıl	2	9.52
	16-üstü Yıl	2	9.52
Okul Türü	Bağımsız anaokulu	9	42.85
	İlkokul bünyesinde anasınıfı	12	57.14
	3-5	2	9.52
	4	1	4.76
Sınıf Yaş Grubu	4-5	2	9.52
	5	14	66.66
	5-6	1	4.76
	6	1	4.76
	0-10	2	9.52
	11-19	6	28.57
Sınıf Mevcudu	20-25	13	61.90
	Şehir merkezi	11	52.38
	Şehrin çevresindeki (kırsal) yerleşim	2	9.52
	İlçe	6	28.57
Görev Yeri	Köy – kasaba	2	9.52
	Toplam	21	100

Tablo 3.4.'e göre çalışma grubundaki 21 öğretmenin %90'ı (n=19) kadın ve %10'u (n=2) erkek olarak belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin yaşları 20-29 yaş aralığında olan 8 kişi (%38.09), 30-39 yaş aralığında olan 9 kişi (%42.85), 40-59 yaş aralığında olan 4 kişi (%19.05) şeklindedir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 34 olarak hesaplanmıştır. Mesleki kıdem yılı, 0-4 yıl arasında olan 6 kişi (%28.57), 5-10 yıl arasında olan 11 kişi (%52.38), 11-15 yıl arasında olan 2 kişi (%9.52) ve 16-20 yıl arasında olan 2 kişi (%9.52) şeklindedir. Ortalama mesleki deneyim süresi ise 10 yıl olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden biri okul öncesi eğitimi yüksek lisans öğrencisi iken, diğer öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur.

Kontrol grubundaki öğretmenlerin görev yeri dağılımına bakıldığında, 11 öğretmen şehir merkezindeki bir okulda (%52.38), 2 öğretmen şehrin çevresindeki (kırsal) yerleşim alanında bir okulda (%9.52), 6 öğretmen ilçede bir okulda (%28.57) ve 2 öğretmen köyde veya kasabada bir okulda (%9.52) görev yapmaktadır. Bu çalışma öncesinde ve sonrasında, kontrol grubundaki öğretmenlerin hiçbiri çalıştıkları kurum ya da farklı bir kişi veya kurumdan okula başlangıç sürecini destekleyecek özel bir eğitim almamıştır.

Kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıfında toplam 420 çocuk bulunmaktadır, bu çocukların arasından bir analiz paket programı yoluyla rastgele seçim metoduyla seçilen 76 çocuktan elde edilen veriler kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıfındaki çocuklara ilişkin sosyo-demografik özellikler aşağıda Tablo 3.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. *Kontrol Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Çocuklara İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler*

Sosyo-Demografik Özellikler	Sayı	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kız	38	50
	Erkek	38	50
Yaş	3 Yaş	2	2.60
	4 Yaş	16	21.10
	5 Yaş	50	65.80
	6 Yaş	8	10.50
Okula Devam Yılı	İlk Yıl	57	75
	İkinci Yıl	18	23.70
	Üçüncü Yıl	1	1.30
Kardeş Sayısı (Kendisi Dahil)	Tek Çocuk	3	3.90
	2 Kardeş	25	32.90
	3 Kardeş	25	32.90
	4 Kardeş	13	17.10
	5 ve üzeri Kardeş	10	13.10
Doğum Sırası	İlk Çocuk	10	13.20
	İkinci Çocuk	20	26.30
	Üçüncü Çocuk	22	28.90
	Dördüncü Çocuk	16	21.10
	Beş ve Üzeri Çocuk	8	10.50
Toplam	76	100	

Tablo 3.5.'e göre, kontrol grubundaki katılımcı çocuklara dair demografik bilgilere göre, cinsiyet dağılımında kız çocuklarının oranı %50 (n=38) iken erkek çocuklarının oranı da %50 (n=38) olarak belirlenmiştir. Yaş dağılımına bakıldığında, en yüksek yüzdelik 5 yaş grubunda yer almaktadır ve bu yaş grubundaki çocukların sayısı 50'dir (%65.8). 4 yaş grubundaki çocukların sayısı 16 (%21.1), 6 yaş grubundaki çocukların sayısı 8 (%10.5) ve 3 yaş grubundaki çocukların sayısı ise 2'dir (%2.6).

Okula devam yılına göre, çocukların çoğunluğu (%75, n=57) anasınıfına ilk defa gelen çocuklardan oluşmaktadır. İki yıldır anasınıfına devam eden çocukların sayısı ise 18'dir (%23.7) ve üçüncü yılında olan çocuk sayısı 1'dir (%1.3). Kardeş sayısına gelince, tek çocuk olan çocukların sayısı 3'tür (%3.9). 2 kardeşi olan çocukların sayısı 25 (%32.9), 3 kardeşi olan çocukların sayısı 25 (%32.9), 4 kardeşi olan çocukların sayısı 13 (%17.1) ve 5 ve üzeri kardeşi olan çocukların sayısı 10'dur (%13.1).

Doğum sırasına göre, kontrol grubundaki çocukların %13.2'si ilk sırada doğan çocuk, %26.3'ü ikinci sırada doğan çocuk, %28.9'u üçüncü sırada doğan çocuk, %21.1'i dördüncü sırada doğan çocuk ve %10.5'i beşinci sırada doğan çocuk olarak dünyaya gelmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ebeveynlerine ilişkin sosyo-demografik özellikler aşağıda Tablo 3.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. *Kontrol Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Sınıfında Bulunan Çocukların Ebeveynlerine İlişkin Sosyo-Demografik Özellikler*

Sosyo-Demografik Özellikler	Sayı	Yüzde (%)	
Formu Dolduran	Annesi	74	97.40
	Babası	2	2.60
Yaş	20-29	29	37.70
	30-39	47	62.30
Meslek	Kamu/Memur	2	2.60
	İşçi/Usta	1	1.30
	Ev Hanımı	73	96.10
Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	36	47.40
	Ortaokul Mezunu	9	11.80
	Lise Mezunu	22	28.90
	Üniversite Mezunu	8	10.50
	Lisansüstü Mezunu	1	1.30
Toplam	76	100	

Tablo 3.6.'ya göre, kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerine ilişkin sosyo-demografik özelliklere bakıldığında, formu dolduranların %97.4'ünün annesi ve %2.6'sının babası olduğu görülmektedir. Yaş dağılımına göre, 20-29 yaş aralığındaki ebeveyn sayısı 29 (%37.7) iken, 30-39 yaş aralığındaki ebeveyn sayısı 47 (%62.3) olarak belirlenmiştir.

Meslek durumuna göre, kamu/memur olarak çalışan ebeveyn sayısı 2 (%2.6) ve işçi/usta olarak çalışan ebeveyn sayısı 1 (%1.3) olarak kaydedilmiştir. Esnaf/serbest meslek sahibi, işsiz veya emekli olan ebeveynlere rastlanmamıştır. Ev hanımları ise %96.1'lik (n=73) bir oranla çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğrenim durumuna göre, ilkokul mezunu olan ebeveyn sayısı 36 (%47.4), ortaokul mezunu olan ebeveyn sayısı 9 (%11.8), lise mezunu olan ebeveyn sayısı 22 (%28.9), üniversite mezunu olan ebeveyn sayısı 8 (%10.5) ve lisansüstü mezunu olan ebeveyn sayısı 1 (%1.3) olarak belirlenmiştir.

3.3. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı (OBEP)

3.3.1. OBEP'in Geliştirilmesi

Programın hazırlanması sürecinin başlangıcında okula başlangıç ve sosyal-duygusal uyum ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar (Altın, 2014; Bakkaloğlu, 2004; Beceren, 2012; Çalış Toktamış, 2021; Çelik, 2018; Kacı, 2015; Karakuzu, 2015; Kotil, 2010; Özgülük, 2006; Tangüner, 2017; Topçu, 2017; Yanık, 2017) ve Türkiye dışında yapılan araştırmalar (Ahtola ve diğ., 2011; Bohan-Baker ve Little, 2002; Cook ve Coley, 2017; Kraft-Sayre ve Pianta, 2000; LoCasale-Crouch ve diğ., 2008; Moore, 2010; Nelson, 2004; Núñez-Pineda, 2016; Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000; Rous, Harbin ve McCormick, 2006; Xie ve Li, 2021; Wildenger ve McIntyre, 2011) incelenmiştir. Bu çalışmaların okula başlangıç süreci ile ilgili olabilecek

sosyal-duygusal uyum odaklı bulguları ve sonuçları göz önünde bulundurularak bir program içeriği listesi hazırlanmıştır.

Ardından, Erken Öğrenmenin Sosyal ve Duygusal Temelleri Merkezi (Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning - CSEFEL) ile iletişime geçerek, destekleyici modüller ve eğitim materyallerinin kullanımı konusunda izin ve bilgi alınmıştır (bkz. Ek-3). Erken Öğrenmenin Sosyal ve Duygusal Temelleri Merkezi'nin geliştirdiği Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin Piramit Modelidir. Piramit Modeli, doğumdan beş yaşına kadar olan çocukların sosyal-duygusal ve davranışsal gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir modeldir. Dört seviyeli uygulama düzeyi ve üç seviyeli kavramsal çerçevesi ile çocukların geniş bir yelpazede sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğretmenlere, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine uygun müdahalelerde bulunma becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. OBEP, öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek için çeşitli seviyelerde müdahale stratejileri sunar, bu da Piramit Modeli'nin kademeli yaklaşımını yansıtmaktadır.

OBEP geliştirilirken Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı teorik çerçevede temel alınmıştır. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, çocukların gelişimini çeşitli faktörlerin etkileşimi üzerinden anlamaya çalışan bir kuramdır. Bu odakla; mikro, mezo, ekzo, ve makro olmak üzere dört farklı seviyede çevresel etkenleri içinde bulundurur. Bu seviyeler arasındaki etkileşimler, bir çocuğun gelişimini etkileyen sosyal, kültürel ve çevresel faktörleri vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Dockett ve Perry, 2016).

OBEP geliştirilirken, teorik çerçevenin oluşturulmasında ilham alınan bir diğer model, Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modelidir. Bu model, bireylerin yaşam süreçlerindeki önemli geçişlerin çeşitli etkileşimler ve faktörlerle nasıl şekillendiğini açıklamaktadır. İçsel ve dışsal çevresel etkenlerin bir araya gelerek bireylerin yaşam geçişlerini etkilediği dinamik bir süreci vurgulamaktadır (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). OBEP, çocukların okula başlangıç sürecindeki geçişlerini anlamak ve desteklemek için bu modelin temel prensiplerini özümsemiştir.

OBEP, yukarıda bahsedilen teorik çerçevenin temel alındığı, okula başlangıç sürecindeki çocukların sosyal-duygusal gelişimini ve uyumunu desteklemeyi amaçlayan bir öğretmen eğitim programı şeklinde tasarlanmıştır. OBEP'in geliştirilmesi sürecinde, Türkiye ve dünya genelinde yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular temel alınmıştır. OBEP'in oluşturulmasında aşağıdaki aşamalar göz önünde bulundurulmuştur.

3.3.1.1. İhtiyaç analizi.

Okula başlangıç sürecine dair çalışmalar, dünyanın çeşitli ülkelerinde devlet politikası olarak uygulanmaktadır. Çocukların bu zorlu süreçte desteklenmesi ve bu desteklenme sürecinin önemini kavranılması oldukça önem taşımaktadır (Xie ve Li, 2021). Yurtdışında yapılan okula başlangıç çalışmalarında; tüm paydaşların sürece dahil edilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi, farkındalığın artırılması, sınıf düzenlemeleri, süreç öncesinde yapılacak uygulamalar, sınıf rutinleri oluşturulması gibi konulara odaklanılmaktadır (LoCasale-Crouch ve diğ., 2008; McIntrye ve diğ., 2007). Bunun yanı sıra Türkiye’de böyle bir eğitim programının bulunmaması, okula başlangıç sürecinin halihazır zor bulunan doğasına daha da zorlaştırıcı etkide bulunmaktadır. Okula başlangıç sürecinde çocukla en çok zaman geçiren ve bağ kuran öğretmenlerin, bu sürece dair bilinç kazanması ve sosyal-duygusal uyum odaklı desteklenmesi oldukça önemlidir. Buradan yola çıkarak, sosyal-duygusal uyum sürecinde öğretmenlerin, sürekli olarak çocuk ve ebeveynlerle iletişim halinde olmaları ve okula başlangıç süreci açısından kolaylaştırıcı uygulamalar geliştirmede aktif bir rol oynamaları gerekmektedir. Okula başlangıç sürecinde kilit bir rol oynayan öğretmenlerle, bu konuda ön görüşmeler yapılarak desteğe ihtiyaç tespit edilmiş ve mevcut eksiklikleri tespit edilmiştir. İhtiyaç analizi sonucunda, öğretmenlerin öncelikle okula başlangıç sürecinin önemini anlamalarını ve bu aşamanın çocukların gelişimine olan etkilerini kavramaları ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin başlangıç sürecini etkileyen faktörleri incelemeleri, sosyal-duygusal gelişimi desteklemek için piramit yaklaşımını anlamaları, ailelerle açık, saygılı ve işbirliğine dayalı iletişim kurma becerilerini geliştirmeleri, çocukların okula uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için etkili başlangıç stratejilerini uygulamaları, değerlendirme ve iyileştirme stratejileri geliştirmeleri, çocukların sosyal-duygusal gelişimini izleme ve belirli beceri kazanımlarını değerlendirmeleri, ailelerden gelen geri bildirimleri değerlendirmeleri ve gelecek süreçler için iyileştirme önerileri oluşturmaları gibi ihtiyaçlar da belirlenmiştir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulacak hedefler, öğretmenlerin bu belirlenen ihtiyaçlara yönelik olarak güçlü bir şekilde hazırlanmalarını ve öğrencilerin okula başlangıç sürecinde sağlıklı bir gelişim sergilemelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Tespit edilen ve odaklanması gereken bu ihtiyaçlar değerlendirilmiştir.

3.3.1.2. Birinci aşama-hedeflerin belirlenmesi.

OBEP, öğretmenlerin, okula başlangıç sürecinde çocukların sosyal-duygusal gelişimleri konusunda farkındalıklarını artırmayı amaçlamaktadır. Özellikle çocuklar ve aileler ile iletişim

becerileri geliştirmeleri ve okula başlangıç sürecinin öncesinde etkili bir başlangıç süreci tasarlamaları gibi hedefler belirlenmiştir. OBEP'in hedefleri şu şekildedir: Okula başlangıç sürecinin önemini kavrama, başlangıç sürecini şekillendiren faktörleri inceleme, Sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesinde piramit yaklaşımını anlama ve modelde yer alan esas uygulamaları benimseme, ailelerle açık, saygılı ve işbirliğine dayalı iletişim kurma becerilerini geliştirme, çocukların okula uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için etkili başlangıç stratejilerini uygulama, değerlendirme ve iyileştirme stratejileri geliştirme, çocukların sosyal-duygusal gelişimini izleme ve belirli beceri kazanımlarını değerlendirme, ailelerden gelen geri bildirimleri değerlendirme ve gelecek süreçler için iyileştirme önerileri oluşturma şeklinde-dir. Bununla beraber bu ve benzeri hedefler doğrultusunda, öğretmenlerin bilgi, beceri ve mesleki yeterliklerini güçlendirmek programın geliştirme sürecinde ana hedefler arasındadır. Okula başlangıç sürecinin genel hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmak için izlenecek yolu net bir şekilde belirlemek hedeflenmiştir. Bu aşamalar, OBEP'in geliştirilmesi ve uygulanması için bir yol haritası niteliğindedir.

3.3.1.3. İkinci aşama-değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi.

Programı oluşturulmasında ikinci aşamada, programın etkililiğini ölçmek için değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi bulunmaktadır. Katılımcılar, her oturumun ardından verilen yansıtıcı günlükler aracılığıyla oturumu değerlendirmişlerdir. Ayrıca, programın tamamlanmasının ardından genel bir değerlendirme yapılarak katılımcıların tüm program uygulamalarını değerlendirmeleri sağlanmıştır. Ek olarak, okula başlangıç ve bitiş döneminde çocuklarla ilgili aile ve öğretmenlere uygulanan öntest ve sontest uygulamalı ölçeklerle programın etkililiği değerlendirilmiştir.

3.3.1.4. Üçüncü aşama-içeriğin belirlenmesi.

Program geliştirmenin üçüncü aşamasında, içerik oluşturma süreci bulunmaktadır. Bu aşamada mevcut literatürün taranması ve okula başlangıç süreci ile ilgili Erken Öğrenmenin Sosyal ve Duygusal Temelleri Merkezi Eğitim Modülünün incelenmesi gibi adımlar izlenerek, kapsamlı ve bütünsel bir eğitim programı oluşturulmuştur.

Program beş modül halinde tasarlanmış olup, teorik bilgilerin aktarılmasının yanı sıra beyin fırtınası, soru-cevap etkinlikleri, tartişmalar gibi aktif öğrenme stratejilerine yer verilerek öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi yapılandırılmaları teşvik edilmiştir. Ayrıca, eğitim oturumları çarpıcı videolar ve görseller ile zenginleştirilmiştir; google

form, mentimeter – kelime bulutu oluşturma gibi uygulamalardan da yararlanarak katılımcıların aktif katılımı teşvik edilmiştir.

Öğretmen eğitimleri içeriklerine göre kısa dönemli (4-6 haftalık) ve uzun dönemli eğitimleri şeklinde gerçekleştirilmektedir. Literatüre bakıldığında yaz boyu süren eğitimler (Griebing ve Gilbert, 2020) olduğu gibi, 10-12 haftalık eğitimler (Becerem, 2018; Pianta, Nimetz ve Bennet, 1997), 4-6 haftalık ardışık eğitimler (Bağcı Çetin, 2021; Izadinia, 2016; Mann ve diğ., 2007) ardışık eğitimler de bulunmaktadır. Eğitim süreçleri, hedeflere yönelik süreleri kapsamaktadır. Öğretmenlere yönelik yapılan etkinlikler kısa ve uzun dönemli olmakla birlikte, OBEP'in etkililiği açısından benzer yapıda bulunan çalışmaların etkililiği göz önünde bulundurularak 4 haftalık içerik şeklinde üzerine yoğunlaşılarak tasarlanmıştır. Her hafta pazartesi, çarşamba ve cuma günleri olacak şekilde birer gün arayla gerçekleştirilerek, öğretmenlere ilgili alıştırma ve tasarım çalışmalarını için sorgulama, araştırma ve uygulama süresi tanınmıştır.

Tablo 3.7.'de 14 Mart 2022 ile 8 Nisan 2022 tarihleri arasında haftada 3 oturum olacak şeklinde, 5 modül ve 12 oturum olarak uygulanan OBEP'in modül ve içerikleri gösterilmiştir.

Tablo 3.7. *Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı Modül ve İçerikler*

MODÜL	OTURUM VE İÇERİKLER	OTURUM SÜRESİ
MODÜL 1	1.Oturum	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Giriş - Okula Başlangıç Süreci Neden Önemlidir? ● Okula Başlangıç Sürecinin Mantığı ● Okula Başlangıç Sürecini Etkileyen Etmenler ● Okula Başlangıç Öğretmen Eğitimi Üzerine Düşünceler 	120 DK
MODÜL 2	2.Oturum	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Piramit Yaklaşımının tanımı ● Duygu Farkındalığı Pratikleri ● Çocukların Başarılı Olabileceği Ortamlar Yaratmak ● Sosyal-Duygusal Gelişim ve Zorlu Davranış Arasındaki İlişkileri Anlamak ● Çocuklarla Olumlu İlişkiler Kurmak 	120 DK
	3.Oturum	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Fiziksel Ortamı Tasarlama ● Programlar, Rutinler ve Geçişler ● Katılımı Teşvik Eden Planlama Faaliyetleri: Büyük ve Küçük Grup Zamanı 	120 DK
	4.Oturum	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Yönerge Verme ve Sınıf Kurallarını Öğretme ● Devam Eden İzleme ve Olumlu Dikkat 	120 DK
MODÜL 3	5.Oturum	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Arkadaşlık Becerilerini Geliştirmek ● Duygusal Okuryazarlığı Geliştirmek 	120 DK
	6.Oturum	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Öfke ve Dürtü Kontrolü ● Kaplumbağa Kappi Yöntemi ● Problem Çözme Becerilerini Geliştirmek 	120 DK
MODÜL 4	7.Oturum	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Başlamadan Önce Çocuğu ve Aileyi Tanıma 	120 DK
	8.Oturum	
MODÜL 5	<ul style="list-style-type: none"> ● Aile ile İletişim 	120 DK
	9.Oturum	
MODÜL 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Aile Katılımı 	120 DK
	10.Oturum	
MODÜL 4	<ul style="list-style-type: none"> ● Okula Başlamadan Önce 	120 DK
	11.Oturum	
MODÜL 5	<ul style="list-style-type: none"> ● Okulun İlk Günü İlk Haftası ve İlk Ayı 	120 DK
	12.Oturum	
MODÜL 5	<ul style="list-style-type: none"> ● Sürecin tamamlanması ● Değerlendirme 	120 DK

OBEP hazırlandıktan sonra, okul öncesi eğitimi alanında deneyimli (3 profesör ve 2 doçent doktor olmak üzere) 5 akademisyene ve okul öncesi öğretmenliğinde deneyimli 2 öğretmene uzman görüşü alınmak üzere sunulup, uzman görüşleri çerçevesinde program tekrar

düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen programın pilot uygulaması, çalışma grubu dışındaki 1 yüksek lisans öğrencisi, 1 doktora ve 1 lisans eğitimi mezunu olacak şekilde 3 gönüllü okul öncesi öğretmeni katılımcı ile yaklaşık 100-120 dakikalık tek oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ile oturumun akıcılığı, uzaktan katılımı karşılaşılabilecek güçlükler ve çözümleri, oturum için ayrılan süre hakkında yeniden değerlendirmelerde bulunulmuş ve yapılan son düzenlemeler ile programın nihai hali verilmiştir.

3.3.2 OBEP'in Uygulanması

13 Şubat 2022 tarihinde OBEP Uygulamasına gönüllü katılımcılar sağlanması amacıyla 2 adet çağrı afişi tasarlanmıştır (bkz. Ek-6). Bu afişler 28 Şubat 2022 tarihinde Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan bir il Milli Eğitim Müdürlüğü (bkz. Ek-1), Valiliği ve Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu izin belgeleri (bkz. Ek-2) ile merkez ve ilçedeki anaokulları ve anasınıflarının duvarlarına asılmış, okul Whatsapp gruplarına okul yöneticileri tarafından gönderilmesi sağlanmıştır. 7 Mart tarihinde OBEP'e katılmak için yapılan başvurular değerlendirilerek, nihai katılımcılar tespit edilmiştir.

OBEP başlamadan gönüllü katılımcıların çevrimiçi şekilde gerçekleştirilecek eğitime tam katılımlarını sağlamak adına, her katılımcının müsait olduğu zaman aralıklarını belirtmesi için çevrimiçi bir anket formu düzenlenmiştir. Mart 2022 - Nisan 2022 döneminde 4 hafta, haftada 3 gün 100-120 dakikalık toplam 12 oturum şeklinde OBEP uygulanmaya başlanmıştır. Bu aşamada her oturum sonrasında öğretmenlerden yansıtıcı günlük doldurmaları, eğitimin ardından ise OBEP değerlendirme formu ile genel bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. 2022 Eylül ayında katılımcı öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar için "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği" (SYDD-30) öntest olarak ebeveynler tarafından doldurmaları talep edilmiştir. 2022 Ekim ayının üçüncü haftasında sadece bir kere olmak koşuluyla deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerden çocuklar için "Okula Hazır Oluş Ölçeği"ni doldurmaları talep edilmiştir. gerçekleştirilmiştir. 2022 Kasım ayında katılımcı öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar için ebeveynlerin "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği"ni (SYDD-30) sontest olarak doldurmaları talep edilmiştir. Ayrıca dönem içinde Eylül 2022 – Aralık 2022 tarihleri arasında öğretmenlerin sorularına ve sorunlarına yönelik açık bir iletişim kanalı oluşturularak, olası sorunlara destek verilip, okula başlangıç süreçlerini takip için iletişimde olma şeklinde çalışmaya devam edilerek; programın 12 oturum ana uygulanması, 3 oturum hatırlatma oturumu, veri toplama süreci ve okula başlangıç dönemi tamamlanmıştır.

3.3.2.1. OBEP'in çevrimiçi (online) uygulanması.

OBEP, dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi şekilde güncellenmiş ve bu şekilde uygulamaya konulmuştur. Bu süreçte yüz yüze değil çevrimiçi olunmasının avantajları hesaba katılarak çevrimiçi platformların olumlu yönlerini eğitime dahil ederek, daha dinamik, konforlu, tekrara olanak tanıyan ve bol etkileşimli bir program şeklinde uygulamaya özen gösterilmiştir.

Öncelikle, çevrimiçi eğitimlerin etkililiğini artırmak amacıyla yoğun bir şekilde etkili tasarım öğeleri belirlenmiştir. Bu öğeler arasında bilgi paylaşımı, deneyim paylaşımı, esnek ve bireysel katılım, katılım sağlanamayanların oturum kayıtlarına kolay erişmesi, yansıtıcı günlükler için çevre dostu bir yöntem olabilecek çevrimiçi formlar kullanımı, materyallerin yine çevrimiçi şekilde paylaşımı ve katılımcıların ihtiyaçları dahilinde kullanması için opsiyonel bırakılması, anlatılan konuların ilişkilendirilmesi, etkin katılım sağlanması, ortam tasarım örneklerinin paylaşılması, ebeveynlerle iletişim örnekleri, çocuğa ulaşabilmek için beyin fırtınaları, iyi örneklerin paylaşımı, kriz yönetimi çalışmaları gibi unsurlar yer almaktadır (Karakuzu, 2023; Malan, 2020). Bu öğeler, OBEP oturumlarında kullanılmış ve öğretmenlerin anlayışını ve pedagojik içerik bilgisini geliştirmeye yardımcı olmuştur.

Ayrıca OBEP oturumlarında okuma pasajları, Mentimeter gibi interaktif etkileşimler ve fikir geliştirme çalışmaları gibi etkinlikler bulunmaktadır. Bu şekilde, katılımcıların sürece duygusal olarak dahil olması sağlanarak anlamlı bir eğitim deneyimi oluşturulmuştur.

Bununla beraber, OBEP oturumları sırasında kuramsal altyapı ile şahsi deneyimlerin birleştirilmesi hedeflenmiştir. Katılımcıların, pedagojik fikirler üretmeleri ve bütünleştirmeleri için fırsatlar sunulmuştur. Katılımcılar, paydaşları ile birlikte broşür, afiş tasarımları yapmışlar ve mevcut okula başlangıç süreci uygulamalarını güncelleyerek, sınıf tasarımı, aile desteği ve okula başlamadan önce yapılacak önemli etkinliklerin planlanması şeklinde tasarımlar yapmışlardır (bkz. [Ek-14](#)). Bu sayede, öğretmenlerin mevcut pratik becerilerini güçlendirme ve öğrenmelerini derinleştirme imkanı sağlanmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma kapsamında nitel, nicel ve hem nitel hem nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak; Genel Bilgi Formu, Okula Hazır Oluş Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak; yansıtıcı günlükler (bkz. [Ek-10](#)) ve program uygulaması sırasında katılımcıların paylaştığı somut çıktılar (sınıf tasarımları, somutlaştırma örnekleri, değerlendirme kelime bulutları,

fotoğraflar vb.) kullanılmıştır (bkz. Ek-14). Ayrıca Genel Değerlendirme Formu, hem nicel hem nitel verilere yönelik hazırlanmıştır. Genel Değerlendirme Formunda bulunan; oturumların tamamındaki tutumlara dair puanlama rubrikleri nicel verileri ve programa dair açık uçlu görüşlere yönelik sorular nitel verileri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Veri toplama araçları doktora çalışmasında kullanılmadan önce Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izinleri alınmış olup (bkz. Ek-2) her bir formun öncesinde katılımcılara ilgili form için onam formu dağıtılarak, araştırma sürecine gönüllülük esas olduğu, araştırmanın niteliği, araştırma sürecinde verilerin gizliliği ve bu kimlik bilgilerinin asla paylaşılmaması gerekliliği belirtilmiştir. Araştırmada kronolojik veri toplama süreci Tablo 3.8.'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. *Kronolojik Veri Toplama Süreci*

Veri Toplama Aracı	Uygulama Zamanı	Uygulama Grubu	Veri Toplama Aracı Kaynağı
Yansıtıcı Günlükler	Mart-Nisan	Öğretmenler (Deney Grubu)	Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Form
Genel Değerlendirme Formu	Nisan	Çocukla ilgili <u>ebeveyn</u> dolduruyor (Deney Grubu)	Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Genel Bilgi Formu
Genel Bilgi Formu	Eylül Ayı İlk Hafta	Çocukla ilgili <u>ebeveyn</u> dolduruyor (Kontrol Grubu)	Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Genel Bilgi Formu
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30	Eylül Ayı İlk Hafta	Çocukla ilgili <u>ebeveyn</u> dolduruyor (Deney Grubu)	Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010)
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30	Eylül Ayı İlk Hafta	Çocukla ilgili <u>ebeveyn</u> dolduruyor (Kontrol Grubu)	Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010)
Okula Hazır Oluş Ölçeği	Ekim Ayı Üçüncü Hafta	Çocukla ilgili <u>öğretmen</u> dolduruyor (Deney Grubu)	Xie ve Li (2019)
Okula Hazır Oluş Ölçeği	Ekim Ayı Üçüncü Hafta	Çocukla ilgili <u>öğretmen</u> dolduruyor (Kontrol Grubu)	Xie ve Li (2019)
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30	Kasım Ayı	Çocukla ilgili <u>ebeveyn</u> dolduruyor (Deney Grubu)	Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010)
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30	Kasım Ayı	Çocukla ilgili <u>ebeveyn</u> dolduruyor (Kontrol Grubu)	Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010)

Araştırmada OBEP odaklı veri toplama süreci Tablo 3.9.'da sunulmuştur.

Tablo 3.9. *Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı Uygulama Odaklı Veri Toplama Süreci*

	OBEP ÖNCESİNDE	OBEP UYGULAMA AŞAMASINDA	OBEP SONRASINDA	OKULA BAŞLANGIÇ ÖNCESİNDE	DÖNEM BAŞLANGICINDA	DÖNEM ORTASINDA	DÖNEM SONUNDA
Öğretmen için:	Genel Bilgi Formu	Yansıtıcı Günlükler	Genel Değerlendirme Formu				
Çocukla ilgili ebeveyn dolduruyor:				Genel Bilgi Formu	SYDD-30		SYDD-30
Çocukla ilgili öğretmen dolduruyor:				Genel Bilgi Formu		Okula Hazır Oluş Ölçeği	

3.5.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” nicel odaklı bir ölçme aracıdır. Araştırmada, öğretmenlere, ailelere ve çocuklara yönelik olarak tek bölümden oluşan bir “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Genel bilgi formu doldurulmadan önce formun ilk bölümünde katılımcıların kimlikleri yerine kendilerine bir kod oluşturulması sağlanmıştır. Bu kodlar eğitim programı sürecinde kimlik yerine geçerek devamlılık sağlamıştır.

Öğretmenlere yönelik genel bilgi formunda; öğretmenin cinsiyeti, yaşı, mesleki deneyim (kıdem) yılı, görev yeri sorularına yer verilmiştir. Ailelere yönelik genel bilgi formunda; formu dolduranın çocuğa yakınlığı, yaşı, mesleği, öğrenim durumu sorularına yer verilmiştir. Çocuğa yönelik genel bilgi formunda; çocuğun cinsiyeti, yaşı, okula devam yılı, kendisi dahil kardeş sayısı, doğum sırası sorularına yer verilmiştir.

3.5.1.1. Katılımcıların verilerinin toplanılmasında oluşturulan kod sistemi.

OBEP uygulama süreci öncesinde ve sonrasında veri birliğini sağlama ve katılımcıların fikirlerini özgürce ve cesurca paylaşabilmelerini destekleme adına araştırmacı tarafından bir kod sistemi oluşturulmuştur. Bu sisteme göre katılımcılar, eğitim öncesinde kendilerine kişisel bilgilerinden yola çıkarak özel bir kod oluşturmuş ve eğitim programı sonrası yansıtıcı günlükler,

değerlendirme formları gibi veri toplama araçlarına bu kodu yazarak, araştırmacının sürecin tamamında gönüllü katılımcıların fikir, inanç ve uygulama değişimlerini görmesi sağlanmıştır.

Kod sisteminde 8 rakamdan oluşacak kod sistematigi oluşturulmuş, kullanılan yapı Şekil 3.3.'te gösterilmiştir İlk iki satıra anne doğum ayı, sonraki iki satıra anne doğum yılı son iki hanesi, sonraki iki satıra baba doğum yılı, sonraki iki haneye baba doğum yılı son iki hanesi şeklinde kişisel bilgi içermeyen bir yönerge ile katılımcıların yalnızca kendilerinin bileceği ve veri toplama sürecinde isimsiz katılım sağlamayı sağlayan kodlar oluşturmaları sağlanmıştır.

01 - Ocak	02 - Şubat	03 - Mart	04 - Nisan	05 - Mayıs	06 - Haziran
07 - Temmuz	08 - Ağustos	09 - Eylül	10 - Ekim	11 - Kasım	12 - Aralık

Aşağıdaki her bir boşluğa bir rakam doldurmanız yeterlidir.

KİŞİSEL KOD NUMARANIZ:							
	Anninizin Doğduğu Ay	Anninizin Doğum Yılı'nın Son İki Hanesi	Babanızın Doğduğu Ay	Babanızın Doğum Yılı'nın Son İki Hanesi			

Şekil 3.3. OBEP katılımcı kod sistemi.

3.5.2. Okula Hazır Oluş Ölçeği

Xie ve Li tarafından 2019 yılında geliştirilen bu ölçme aracı ilk kez anaokulu ortamıyla karşılaşan çocukların bu zorlu döneme olan hazırlıklarını ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu çalışma, çocukların okul öncesi eğitimine başarılı bir şekilde uyum sağlamaya hazır olup olmadıklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracının taslağı 30 maddeden oluşmaktadır, 6'lı likert yapıda “grup etkinlikleri sırasında etkinlik kurallarının tekrar edilmesine ihtiyaç duyar.”, “kelimeleri düzgün telaffuz eder.”, “uyku/dinlenme saatinde eve gitmek ister” ve “aileden / bakım vericiden ayrıldığında ağlar.” şeklinde sorulardan oluşur ve 1 (hiçbir zaman) ve 6 (her zaman) şeklinde puanlama yapısına sahiptir. En düşük 30, en yüksek 180 puan alınabilir. Ölçme aracı Çin'in Shenzen şehrinde uygulanmıştır. Çin'de yapılan uygulamada 29 öğretmen tarafından ailelere dağıtılan formları doldurulan 288 çocuğun verisi ile açılımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Ardından 46 öğretmen tarafından ailelere dağıtılan formları doldurulan 765 çocuğun verisi ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak ölçeğin geçerlik güvenirliği hesaplanmış ve ölçeğin uygulanabilirliği bulunmuştur.

Ölçeğin AFA sonrasında 4 alt boyutu bulunmaktadır, bunlar; 8 madde *özbakım becerileri*, 6 madde *bilişsel beceriler ve iletişim becerileri*, 9 madde *öğrenme eğilimleri* ve 7 madde *sınıf kurallarıdır*. DFA sonrasında bu 6 madde çıkarılarak, 4 alt boyut yapısal eşitlik modellemeleri analizi ile 5 alt boyuta çıkarılmıştır. DFA sonrası ölçek; 6 madde *özbakım becerileri*, 5 madde *bilişsel beceriler ve iletişim becerileri*, 4 madde *sosyal yeterlilik*, 4 madde *öğrenme eğilimleri* ve 5 madde *sınıf kuralları* alt boyutu olacak şekilde 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik değerlerine bakıldığında $\chi^2 = 816.07$, $df = 241$, $p < 0.000$, CFI = 0.93, TLI = 0.92, RMSEA = 0.056 ve SRMR = 0.06'dır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı; bilişsel beceriler ve iletişim becerileri= .89, sosyal yeterlilik= .91, öğrenme eğilimleri= .91 ve sınıf kuralları= .80 olmak üzere ölçeğin toplam Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .91'dir.

Sonuç olarak ölçek puanları ebeveyn tarafından derecelendirilen öz-düzenleme ile pozitif olarak ilişkili olduğu ve ölçeğin sosyal yeterlilik alanı, duyarlı-işbirlikçi davranışlarla pozitif olarak ilişkili ve endişeli-geri çekilmiş davranışlarla negatif korelasyon gösterdiği bulgulanmıştır. Sonuç olarak, anaokuluna başlayan çocukların okula uyum ve sosyal gelişimlerini izlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

3.5.2.1. Okula Hazır Oluş Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması.

“Okula Hazır Oluş Ölçeği”nin Türkçe'ye uyarlanma sürecinde öncelikle ölçeğin geliştiricilerinden gerekli izinler alınıp, uzman tarafından Türkçe'ye çevirilip, öğretmenler tarafından anlaşılabilirliği kontrol edildikten sonra uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında veriler ikiye bölünerek, geçerlik işlemleri kapsamında ilk yarı ile AFA gerçekleştirilmiştir, AFA sonrası binişik ve düşük faktör yüküne sahip maddeler çıkarılarak, güvenirlik işlemleri kapsamında veri setinin ikinci yarısı ile DFA gerçekleştirilmiştir.

“Okula Hazır Oluş Ölçeği”nin Türkçe'ye uyarlanma sürecinde ölçeği geliştiren araştırmacılar Xie ve Li'ye e-posta yoluyla ulaşılarak araştırmada kullanma ve uyarlama izinleri alınmıştır (bkz. [Ek-5](#)). Ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanma süreci öncesinde, İzin alındıktan sonra ölçme aracı iyi düzeyde İngilizce bilen bir çevirmen tarafından Türkçe'ye birebir çevrilerek, okul öncesi eğitim alanında görev yapan dört uzman akademisyene (iki profesör, bir doçent doktor ve bir doktora öğretim üyesi) ve bir İngilizce öğretmenine uzman görüşü için gönderilmiştir. Uzman görüşlerine göre yapılan düzenlemelerin ardından ölçek, okul öncesi öğretmenliği yapan ve en az 2 yıllık deneyimi olan 2 öğretmene gönderilerek ölçeğin sorularının açık ve anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ile birlikte tekrar uzman görüşü almak için ölçek geliştirme konusunda okul öncesi eğitimi alanında deneyimli iki akademisyene gönderilerek ölçeğin çeviri

süreci tamamlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için yapılan uygulamada, araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan bir merkez il ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokullarındaki anasınıflarına devam eden 3-6 yaş arasındaki çocuklara eğitim veren toplam 21 öğretmen ve sınıflarında 416 çocuk oluşturmuştur. Bu öğretmenler araştırmanın eğitim programı katılımcıları dışındaki bireylerdir. Ölçeğin uyarlanması için 416 çocuğa form dağıtılmış olup, 411 çocuktan tam olarak doldurulmuş form şeklinde sağlıklı veri elde edilmiştir. Bu 411 veri rastgele şekilde ikiye bölünerek 200 veri ile açımlayıcı faktör analizi ve 211 veri ile doğrulayıcı faktör analizi işlemleri yapılarak ölçme aracına son hali verilmiştir.

3.5.2.1.1. Okula hazır oluş ölçeğinin açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

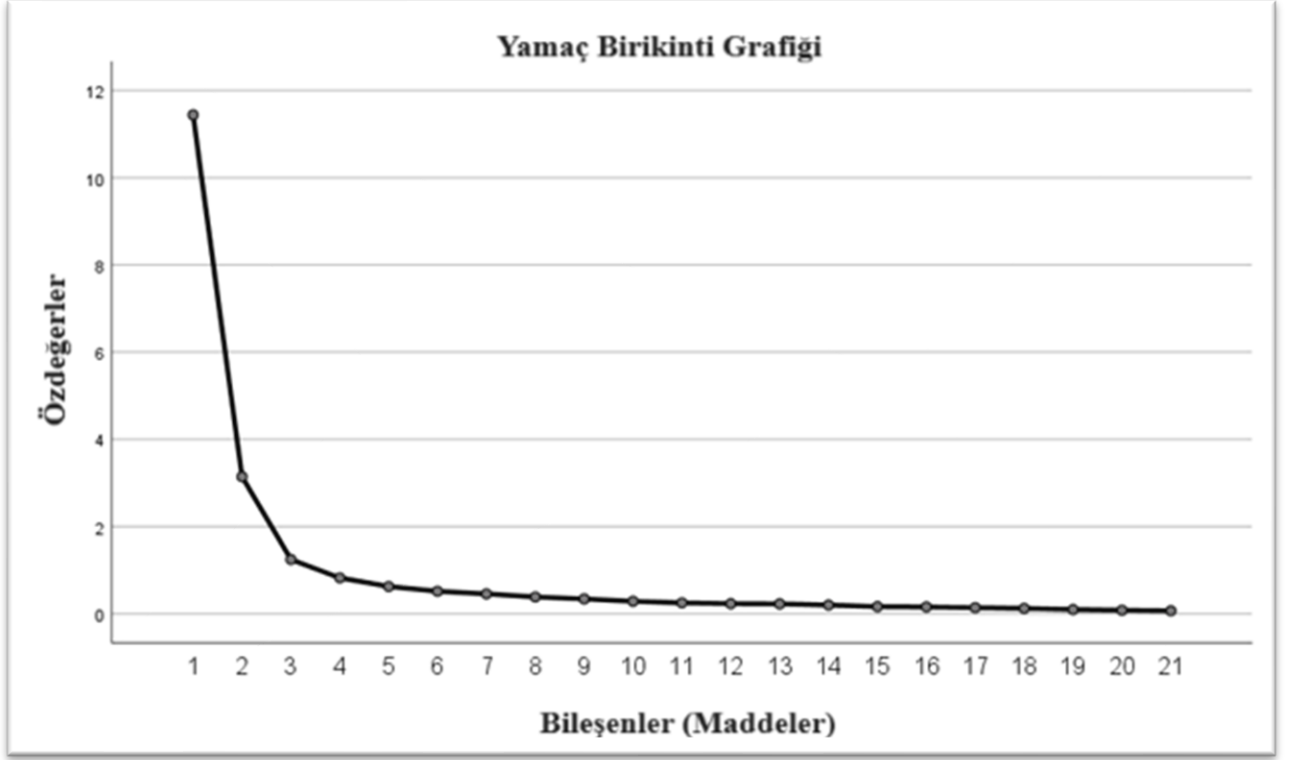
Ölçeğin uyarlanmasında geçerlik işlemleri kapsamında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk olarak KMO değerlerine bakılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçüsü, veri setinin faktör analizi için uygunluğunu değerlendiren bir ölçüdür. Bu ölçü, 0 ile 1 arasında bir değer alır. Genellikle 0.6'dan düşük olan değerler, faktör analizi için uygun olmadığını gösterirken, 0.7'den yüksek değerler iyi bir uygunluğu gösterir. Verilen durumda, KMO değeri 0.93 olarak oldukça yüksek bir değerdir, bu da veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett's Test of Sphericity ise faktör analizi için veri setinin uygun olup olmadığını değerlendiren bir testtir. Bu testin hipotezi, gözlemlenen korelasyon matrisinin birim matrisinden farklı olması gerektiğidir. Tablodaki Chi-Square değeri 9153.88, serbestlik derecesi (df) 210 ve p değeri .000'dir. P değeri genellikle belirlenen anlamlılık düzeyinden (genellikle .05) küçükse, yukarıdaki temel varsayım hipotezi reddedilir ve faktör analizi için veri setinin uygun olduğu kabul edilmektedir. Bu durumda, p değeri .000 olduğu için faktör analizi için veri setinin uygun olduğu sonucuna varılmaktadır.

Okula Hazır Oluş Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi için çeviri süreci sonrasında 200 çocuktan elde edilen veri ile geçerlik hesaplaması yapılmıştır. 25 Maddelik orijinal ölçek formu ile açımlayıcı faktör analizi yapıldığında, ölçeğin Öz bakım becerileri alt boyutundaki 6.madde "Öğretmenine sıkı sıkıya bağlıdır, sürekli yakınındadır.", sınıf kuralları alt boyutundaki 22.madde "Sıraya girer ve sırada kalır." 23.madde "Oyunu bittikten sonra, oyuncu aldığı yere geri koyar." ve 24.madde "Grup etkinlikleri sırasında etkinlik kurallarının tekrar edilmesine ihtiyaç duyar." Faktör yükü analizlerinde binişik değerde olduğu ve uyarlanan kültürde istatistiksel olarak çalışmadığı için çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizlerinde faktör yükleri .30'un altındaysa maddeler çalışmıyor anlamına gelir ve çıkarılır (Meyers vd., 2005). Faktör yükleri en az .60

değerinden büyük olmalıdır ve en yüksek faktör yükünü izleyen faktör yüklerinin arasında en az .10 ve üzeri fark bulunmalıdır, en yüksek ve ikinci yükseklikteki faktör yüklerinin arasında .10'dan daha az değer farkı bulunursa bu maddeler binişiktir ve çıkarılır (Bacon, Sauer ve Young, 1995; Yaşlıoğlu, 2017). Bu şekilde açımlayıcı faktör analizi sonrasında binişik ve düşük yük değerine sahip maddeler çıkarılarak nihai ölçek formu oluşturulur. 25 maddelik ölçme aracı açımlayıcı faktör analizleri sonucunda 21 madde ile yeniden analiz edilmiştir. Okula başlangıç süreci bütünsel olarak ele alınması gereken bir disiplin olduğu için alt boyutlar arasında ilişki bulunmaktadır. Yapılan analizlerde faktörler arasında ilişki olduğu saptandığı için faktörlerin yorumlanmasında “direct oblimin eksen döndürme tekniği” kullanılmıştır (Field, 2013). “Direct Oblimin” metoduyla döndürme neticesinde Çin kültüründe 5 alt boyut şeklinde geçerli olan ölçme aracı 4 alt boyut şeklinde toplam varyansı açıklama seviyesi %79.28 olarak kabul edilebilir değerde bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda alt boyutlar: 1-Sosyal Yeterlilik ve Öğrenme Eğilimleri 2-Bilişsel ve İletişim Becerileri 3-Özbakım Becerileri ve 4-Sınıf Kuralları şeklinde 4 alt boyutta yoplanmış, Çin’deki uygulamadan farklı olarak yapılan analizler sonucunda Sosyal Yeterlilik ile Öğrenme Eğilimleri alt boyutları Türkçe’ye uyarlamada ortak algılanmıştır ve birlikte kabul edilmiştir. Okula Hazır Oluş Ölçeği’nin AFA sonrasında Toplam Varyans Değerleri Tablosu 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Okula Hazır Oluş Ölçeğinin AFA Döndürülmüş Faktör Yükleri Toplam Varyans Değerleri Tablosu

Maddeler	İlk Özdeğerler			Faktörlerin Toplam Varyansın İçindeki Katkı Değeri			Dönüşüm Sonrasında Toplam Varyansa Katkı Değeri
	Toplam	Varyansın Yüzdellik Değeri	Yığılımsal Yüzdellik Değeri	Toplam	Varyansın Yüzdellik Değeri	Yığılımsal Yüzdellik Değeri	Toplam
1	11.44	54.47	54.47	11.44	54.47	54.47	8.69
2	3.14	14.95	69.43	3.14	14.95	69.43	5.75
3	1.24	5.92	75.36	1.24	5.92	75.36	8.89
4	.82	3.92	79.28	.82	3.92	79.28	7.80
5	.62	2.97	82.26				
6	.51	2.45	84.72				
7	.45	2.17	86.89				
8	.38	1.83	88.72				
9	.34	1.62	90.35				
10	.28	1.36	91.71				
11	.25	1.18	92.90				
12	.23	1.10	94.00				
13	.22	1.08	95.08				
14	.20	.95	96.04				
15	.16	.77	96.81				
16	.15	.74	97.56				
17	.13	.66	98.22				
18	.12	.59	98.81				
19	.09	.46	99.28				
20	.08	.39	99.67				
21	.06	.33	100				



Şekil 3.4. Yamaç birikinti (Scree Plot) grafiği

Tablo 3.10'a ve Şekil 3.4.'e bakıldığında yapılan analizler sonucunda ölçeğin 4 alt boyutta toplandığı görülmektedir. “Sosyal Yeterlilik ve Öğrenme Eğilimleri”, “Öz Bakım Becerileri”, “Bilişsel Beceriler ve İletişim Becerileri” ve “Sınıf Kuralları” alt boyutları şeklinde 4 alt boyutta toplanmış ölçme aracının Direct oblimin döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yükleri ve faktör geçerlilik değerleri Tablo 3.11.'de sunulmuştur.

Tablo 3.11. *Okula Hazır Oluş Ölçeğinin AFA Döndürülmüş Faktör Yükleri ve Faktör Geçerliliği*

Madde	Sosyal Yeterlilik ve Öğrenme Eğilimleri	Öz Bakım Becerileri	Bilişsel Beceriler ve İletişim Becerileri	Sınıf Kuralları
M1	.92	.30	.64	.59
M2	.89	.31	.62	.67
M3	.89	.27	.56	.59
M4	.89	.35	.65	.66
M5	.76	.42	.66	.63
M6	.76	.31	.62	.51
M7	.23	.89	.23	.23
M8	.27	.86	.30	.36
M9	.23	.84	.30	.28
M10	.20	.81	.16	.15
M11	.44	.79	.34	.25
M12	.35	.77	.37	.33
M13	.65	.28	.93	.54
M14	.65	.31	.93	.54
M15	.57	.34	.92	.64
M16	.55	.32	.90	.65
M17	.59	.27	.89	.55
M18	.67	.36	.62	.94
M19	.70	.34	.65	.93
M20	.62	.31	.67	.89
M21	.73	.32	.70	.87

Tablo 3.11. incelendiğinde ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanmış maddelerde, uyarlanan ölçme aracındaki faktör yükleri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Uyarlanan ölçme aracının 4 alt boyutta çalıştığı ve faktör yapılarının geçerlik için anlamlı düzeyde olduğu ve faktör yapısının geçerliğe uygun olduğu görülmüştür (Yaşlıoğlu, 2017).

3.5.2.1.2. *Okula hazır oluş ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular*

Yapılan AFA sonrasında elde edilen faktör yüklerinin faktör geçerliliğini görmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılması amacıyla nihai ölçeğin 21 maddeli ve 4 faktörlü yapısını test etmek için araştırmaya katılan 211 çocuktan elde edilen veriler ile DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu çocuklar, OBEP'e katılan öğretmenler dışındaki öğretmenlerin sınıfındaki çocuklardır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), bir ölçek veya ölçme aracının yapısal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan istatistiksel bir analiz yöntemidir. DFA, önceden belirlenen bir faktör yapısını test etmek için kullanılır ve ölçek üzerindeki faktör yapısının gerçek veriyle uyumunu değerlendirir. DFA, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri bir faktör modeliyle temsil eder. Bu faktör modeli, araştırmacıların ölçme aracının altında yatan faktör yapısını önerdiği bir hipotezdir. Önceden belirlenen bir faktör yapısı, ölçek üzerindeki öğelerin hangi faktörlere ait olduğunu ve faktörler arasındaki ilişkileri tanımlar (Yaşlıoğlu, 2017). Analiz sonucunda, ölçek üzerindeki verinin belirlenen faktör yapısıyla

arasındaki uyum sağladığı değerlendirilir. Okul Hazır Oluş Ölçeği İçin Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri Tablo 3.12.'de sunulmuştur.

Tablo 3.12. *Okul Hazır Oluş Ölçeği İçin Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri*

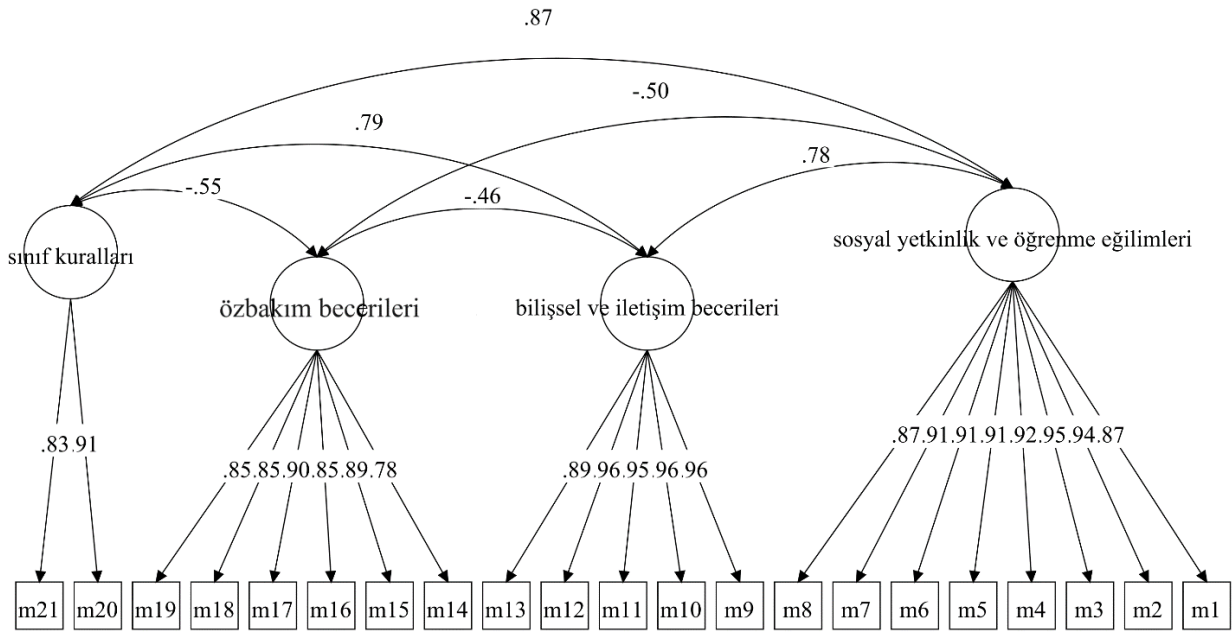
Uyum Parametresi	Katsayısı
χ^2/sd	4.56
RMSEA	0.09
CFI	0.98
TLI	0.97
WRMR	1.46
SRMR	0.02

χ^2/sd (Chi-square fit index - Ki-kare uyum indeksi): Verilen değer, serbestlik derecesine (df - degress of freedom) oranlandığında 4.56 olarak hesaplanmıştır. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation - Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü): Verilen değer 0.09 olarak hesaplanmıştır. RMSEA değeri 0.08 veya daha düşükse, modelin veriyle iyi uyum sağladığı kabul edilmektedir. (Byrne, 2013; Kline, 2011). Bu durumda, RMSEA değeri 0.09 olduğu için uyum düzeyi kabul edilebilir seviyededir. CFI (Comparative Fit Index - Karşılaştırmalı Uyum İndeksi): Verilen değer 0.98 olarak hesaplanmıştır. CFI değeri 1'e yaklaştıkça, modelin veriyle daha iyi uyum sağladığı kabul edilmektedir. Bu durumda, değer 0.98 olduğundan modelin veriyle iyi uyum sağladığını göstermektedir. TLI (Tucker-Lewis Index): Verilen değer 0.97 olarak hesaplanmıştır. TLI değeri de CFI gibi 1'e yaklaştıkça, modelin veriyle daha iyi uyum sağladığı kabul edilmektedir. Bu durumda, değer 0.97 olduğundan modelin veriyle iyi uyum sağladığı görülmektedir. WRMR (Weighted Root Mean Square Residual - Ağırlıklı Standart İvme Değeri): Verilen değer 1.46 olarak hesaplanmıştır. SRMR (Standardized Root Mean Square Residual - Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık): Verilen değer 0.02 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak, SRMR değeri 0.08 veya daha düşükse, modelin veriyle iyi uyum sağladığı kabul edilir. Bu durumda, değer 0.02 olduğundan modelin veriyle iyi uyum sağladığı görülmektedir (Yaşlıoğlu, 2017).

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek üzere orijinal çalışmada bulunan 4 boyut için Doğrusal Faktör Analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda; Okula Hazır Oluş Ölçeği için χ^2/sd oranı 4.56, RMSEA 0.09, CFI 0.98, TLI 0.97 olarak bulunmuştur. Model-veri uyum indeksleri bütünüyle incelendiğinde, χ^2/sd oranı, RMSEA, CFI ve TLI değerlerinin kabul sınırlarında olduğu görülmektedir (Kayış, 2009; Kılıç, 2016).

Bu analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen ölçeğin boyutlarına dair ilişki değer tablosu aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.13. Okula Hazır Oluş Ölçeği Boyutlara göre Yatay İlişkisel Değer Tablosu



Tablo 3.13.'teki DFA sonucunda elde edilen Okula Hazır Oluş Ölçeği boyutları arasındaki yatay ilişki değerleri tablosuna bakıldığında her boyutun diğer boyutlarla olan ilişkisi, sırasıyla r değerini kullanarak gösterilmektedir. Bu r değeri, iki değişken arasındaki ilişkiyi ölçen bir istatistiktir. Değeri 1'e yaklaştıkça, iki değişken arasındaki ilişki daha güçlü ve 0'a yaklaştıkça, iki değişken arasındaki ilişki daha zayıf anlamına gelmektedir.

Tabloda yer alan değerlere göre, Sınıf Kuralları boyutu, Sosyal Yetkinlik ve Öğrenme Eğilimleri boyutuyla $r=0.51$, Özbakım Becerileri boyutuyla $r=0.79$, Bilişsel ve İletişim Becerileri boyutuyla $r=0.78$ düzeyinde güçlü bir ilişki göstermektedir. Bu, Sınıf Kuralları boyutunun, diğer üç boyutla da önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sınıf Kuralları boyutu, okula hazırlığı değerlendirirken dikkate alınması gereken en önemli boyutlardan biridir. Bu boyut, çocukların okul kurallarını anlama ve uygulama becerilerini yansıtmaktadır.

Sosyal Yetkinlik ve Öğrenme Eğilimleri boyutu, Özbakım Becerileri boyutuyla $r=0.55$, Bilişsel ve İletişim Becerileri boyutuyla $r=0.46$ düzeyinde orta düzeyde bir ilişki göstermektedir. Bu, Sosyal Yetkinlik ve Öğrenme Eğilimleri boyutunun, diğer iki boyutla da az da olsa ilişkili olduğunu göstermektedir. Sosyal Yetkinlik ve Öğrenme Eğilimleri boyutu, okula hazırlığı

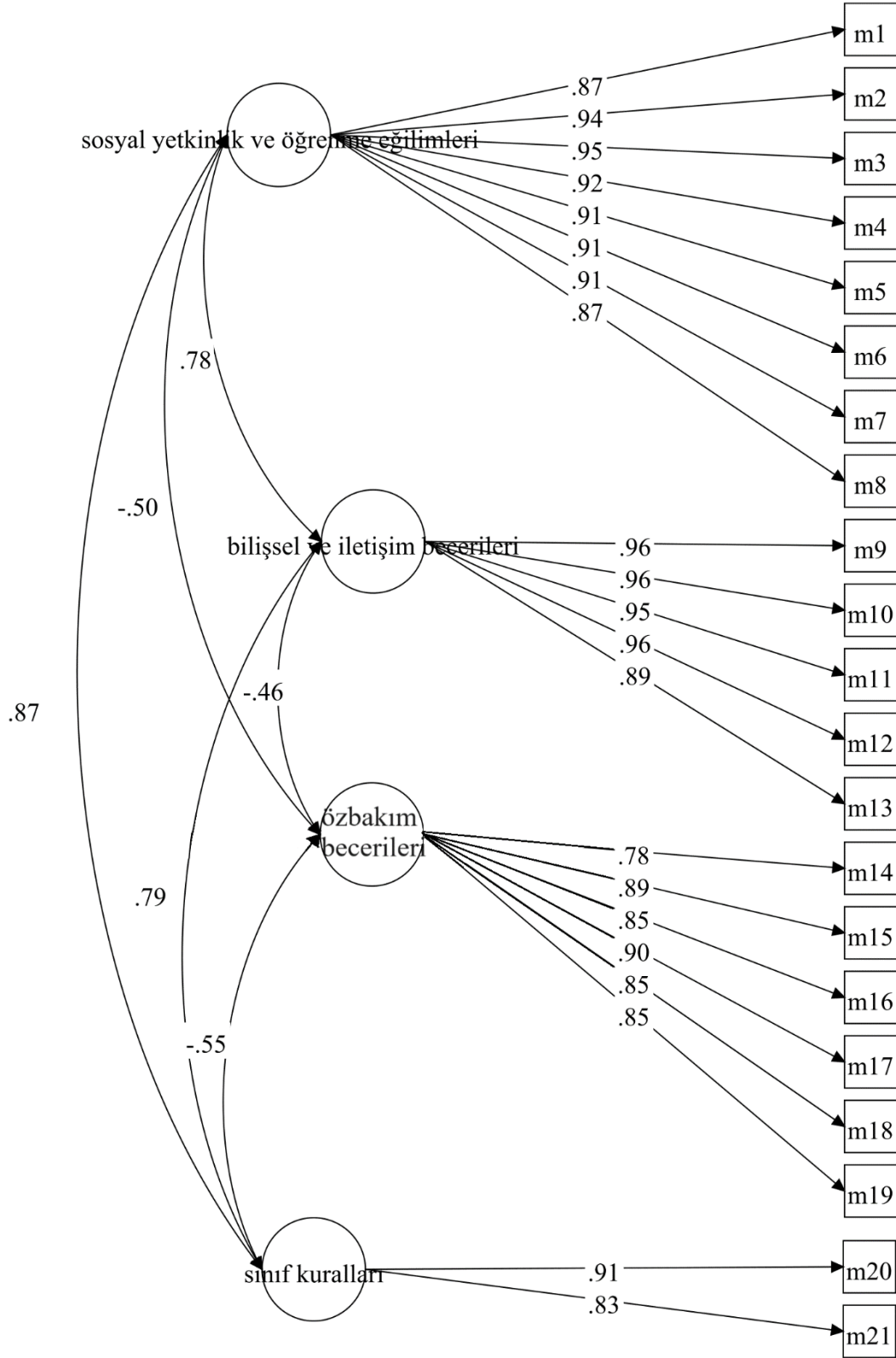
değerlendirirken dikkate alınması gereken diğer önemli boyutlardan biridir. Bu boyut, çocukların sosyal becerilerini, öğrenmeye olan ilgisini ve motivasyonunu yansıtmaktadır.

Özbakım Becerileri boyutu, Bilişsel ve İletişim Becerileri boyutuyla $r=0.83$ düzeyinde güçlü bir ilişki göstermektedir. Bu, Özbakım Becerileri boyutunun, Bilişsel ve İletişim Becerileri boyutuyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir. Özbakım Becerileri boyutu, okula hazırlığı değerlendirirken dikkate alınması gereken bir diğer önemli boyuttur. Bu boyut, çocukların kendi ihtiyaçlarını karşılama becerilerini yansıtmaktadır.

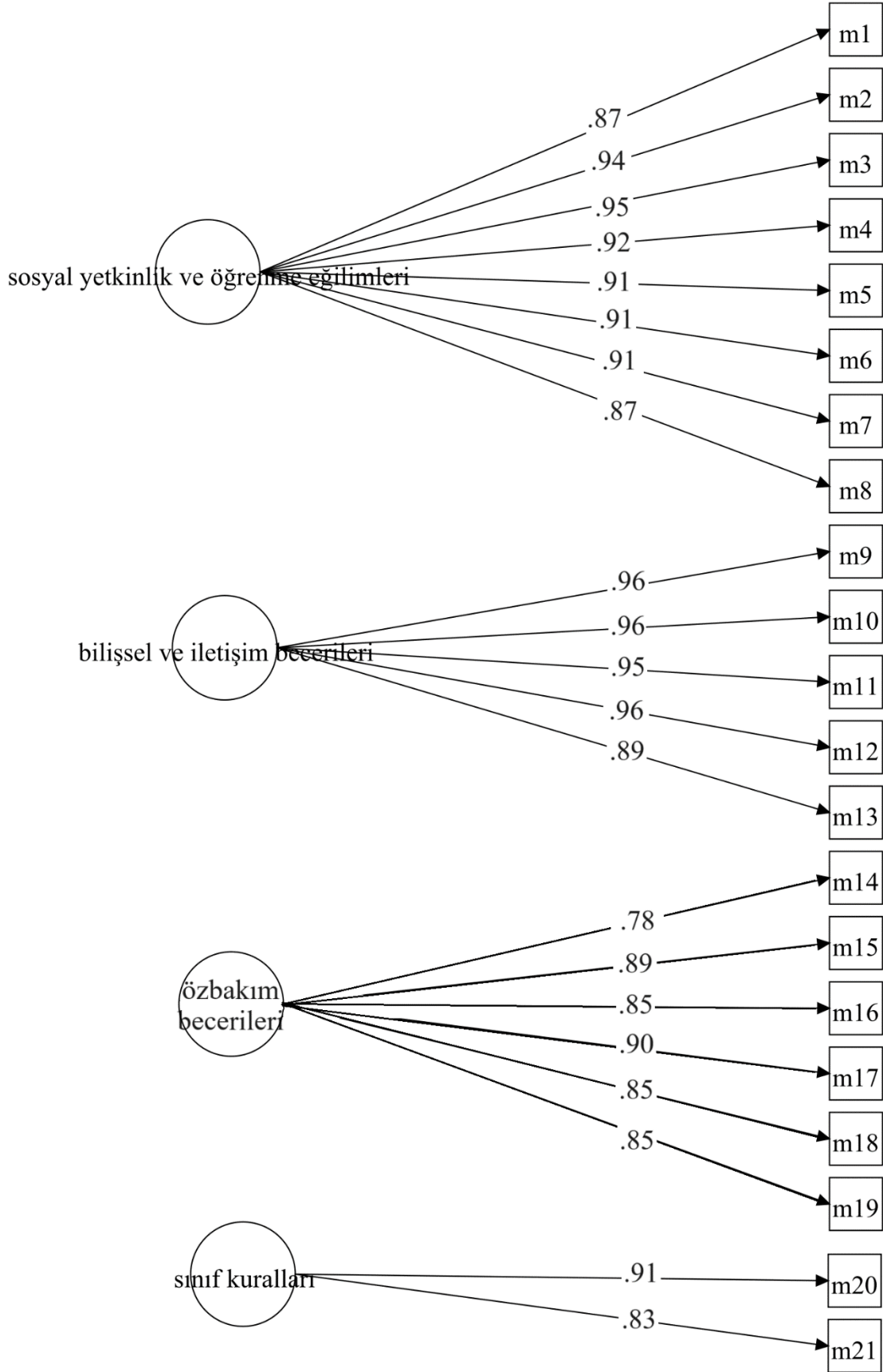
Bilişsel ve İletişim Becerileri boyutunun, diğer boyutlarla olan ilişkisi daha zayıftır. Bu, bu boyutun, diğer boyutlardan daha bağımsız olduğunu göstermektedir. Bilişsel ve İletişim Becerileri boyutu, okula hazırlığı değerlendirirken dikkate alınması gereken bir diğer boyuttur. Bu boyut, çocukların bilişsel becerilerini ve iletişim becerilerini yansıtmaktadır.

Genel olarak, tabloya bakıldığında, Okula Hazır Oluş Ölçeği alt boyutları arasında önemli ölçüde ilişki olduğunu görülmektedir. Bu sonuç, okula hazır oluş sürecini değerlendirirken farklı boyutları birlikte ele almanın önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.14. Okula Hazır Oluş Ölçeği Boyutlara göre Dikey Maddesel İlişki Tablosu



Tablo 3.15. Okula Hazır Oluş Ölçeği Boyut Madde Geçerlik Düzeyleri Tablosu



Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin toplam varyansın %94'ünü açıklayan dört faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine göre, Kikare/sd = 4.56, normlaştırılmamış uyum indeksi = 0.98 ve karşılaştırmalı uyum indeksi = 0.97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .94 ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.90 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Sosyal Yeterlilik ve Öğrenme Eğilimleri alt boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı .95, Öz Bakım Becerileri altboyutunun Cronbach Alfa Katsayısı .91, Bilişsel Beceriler ve İletişim Becerileri alt boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı .95, Sınıf Kuralları alt boyutunun Cronbach Alfa Katsayısı .82 ve Okula Hazır Oluş Ölçeğinin tamamının Cronbach Alfa Katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Literatüre bakıldığında Cronbach Alpha katsayısının 0.60 ile 0.80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0.80 ile 1.00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir, bu değerlerin istendik değer aralığını sağladığı görülmektedir (Kayış, 2009; Kılıç, 2016). Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinal formula uyumlu olduğu görülmüştür.

Buradan yola çıkarak, Xie ve Li (2019) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okula Hazır Oluş Ölçeği'nin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır ve bu tez çalışmasında veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.5.2.1.3. Okula hazır oluş ölçeğinin OBEP sonrası okula başlangıç sürecinde uygulanması

Bu tez çalışmasında Okula Hazır Oluş Ölçeği, 2022 yılı Ekim ayı üçüncü haftasında deney grubundaki öğretmenlere (n=19) sınıflarındaki 424 çocuk için ve kontrol grubundaki öğretmenlere (n=21) sınıflarındaki 420 çocuk için olmak üzere toplam 844 form dağıtılmıştır. Dağıtılan bu formlardan; deney grubunda 424 formdan 310'u ve kontrol grubunda 420 formdan 119'u olmak üzere toplam 429 form tam ve eksiksiz şekilde doldurulmuş olarak teslim alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi aşamasında; bir analiz programı ile deney grubundan rastgele seçilmiş 76 çocuk ile kontrol grubundan rastgele seçilmiş 76 çocuğun verileri ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Okula Hazır Oluş Ölçeği, okul öncesi öğretmenleri tarafından, mesleki deneyimleri ve anlayışlarına dayanarak çocukların anaokuluna girişinden bir ay sonraki derecelendirme zamanına kadar olan davranışlarını derecelendirmelerine yöneliktir (Xie ve Li, 2021). Bu nedenle, ölçek öntest-sontest olarak kullanılmamıştır. Çocukların okula hazır oluş düzeylerini belirlemek amacıyla hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar için, okula başlangıçtan bir ay sonra olmak üzere bir kez uygulanmıştır. Orijinal ölçme aracının uygulanma

sürecine uygun olarak, okula başlangıç tarihinden 1 ay sonra sonra sadece bir kez sonest olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

Rastgele seçim metodu ile, örneklemin genel popülasyonu temsil etme olasılığı artmaktadır. Bu metot, dış etkenlerin gruplarda eşit bir şekilde dağılmasına yardımcı olmaktadır ve bu da sonuçların daha güvenilir olmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca rastgele seçim, deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta benzer özelliklere sahip çocukların bulunmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum, grupların başlangıçta eşit olduğu anlamına gelir ve sonuçların dış etkenlerden ziyade müdahalenin etkisiyle değişip değişmediğini belirlemek açısından önem taşımaktadır. Bununla beraber her iki grupta da yeterli sayıda örnek bulunması, istatistiksel gücü artırmaktadır. Bu açıdan, elde edilen sonuçların tesadüfi olmadığını ve gerçek bir etkiyi yansıttığını belirlemede önemlidir (Creswell & Plano-Clark, 2020). Yapılan uygulama ve analizlerin sonucu bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.5.3. Okul Öncesi Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği

1995 yılında LaFreniere ve Dumas'ın geliştirdiği "The Social Competence and Behavior Evaluation" (SCBE-30) ölçeğini, 2010 yılında Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu Türkçe'ye uyarlamış ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını tamamlamışlardır. 30 maddeden oluşan bu uyarlama ölçeğinin Türkçe ismi Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğidir ve SYDD-30 şeklinde bir kısaltma ile adlandırılmaktadır.

Ölçme aracı; sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük olmak üzere toplam üç adet alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyum ölçüsü değeri .90 olup, Kaiser-Meyer Olkin değeri, örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi sonuçları da faktör analizi için uygun olduğunu ispatlar niteliktedir ($\chi^2= 5421.55$, $df= 435$, $p < .001$). Buradaki χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranı 3.06 olup verilerin model ile uyum sağladığını göstermektedir. Ayrıca RMSEA değeri ise .07 olup uyumun kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bayesian bilgi ölçüt (BIC) değeri 1602.06, doymuş model BIC değeri 2805.39 ve bağımsız model BIC değeri 5747.51 olup, verilerin model ile uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca GFI = .84, CFI = .84, TLI = .83, AGFI = .81 şeklinde değerler göstermektedir.

Cronbach Alfa iç tutarlılık değerlerine bakıldığında madde toplam korelasyon sayısı .41 olup, alt boyutlar için tek tek analiz yapıldığında, sosyal yetkinlik alt boyutu için .88, kızgınlık-saldırganlık alt boyutu için .87 ve son olarak anksiyete-içe dönüklük alt boyutu için .84 değerleri ve hesaplanmıştır. Bu araştırmada kullanılan bu ölçeğin, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının

.80 olduğu saptanmıştır. İlgili Cronbach Alfa değerlerine bakıldığında, iç tutarlılığın oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Kayış, 2009; Kılıç, 2016).

Bu çalışmada, Ölçeğin kullanılması için gerekli izinler yazarlarından alındıktan sonra (bkz. Ek-4) SYDD-30 ölçeği, deney ve kontrol gruplarına 2022 Eylül ayının ilk haftasında öntest olarak ve 2022 Kasım ayında sontest olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretmenler (n=19) tarafından sınıflarındaki 424 çocuk için ve kontrol grubundaki öğretmenlere (n=21) tarafından sınıflarındaki 420 çocuk için olmak üzere toplam 844 form, aileler tarafından doldurulması için dağıtılmıştır. Ailelere dağıtılan bu formlardan; deney grubundaki 424 formdan 310'u ve kontrol grubunda 420 formdan 98'i olmak üzere toplam 408 form tam ve eksiksiz şekilde doldurulmuş olarak ailelerden teslim alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi aşamasında; bir analiz programı ile deney grubundan rastgele seçilmiş 76 çocuk ile kontrol grubundan rastgele seçilmiş 76 çocuğun verileri kullanılarak, toplam 152 çocuğun verileri analiz edilmiştir. Yapılan öntest ve sontestlerin analiz sonuçları bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.5.4. Genel Değerlendirme Formu

Genel değerlendirme formu, araştırmacı tarafından OBEP'in uygulanıp tamamlanmasının ardından eğitim sürecine dair; OBEP hakkında görüşler, araştırmacı hakkında görüşler ve açık uçlu sorular şeklinde üç bölümden oluşan, katılımcıların oluşturdukları kodlar ile anonim olarak eğitim sürecini ve sürece dair unsurları değerlendirdikleri görüş ve önerilerini yazdıkları formdur. Formda 19 adet OBEP'e dair değerlendirme, 16 adet araştırmacıya dair değerlendirme ve 9 adet açık uçlu genel değerlendirme sorusu olacak şekilde toplam 49 soru bulunmaktadır (bkz. Ek-11).

Bu form oluşturulduktan sonra katılımcılara uygulanmadan; alanında deneyimli 2 okul öncesi öğretmeni ve alanında uzman 2 akademisyen tarafından kontrol edilerek, açık ve anlaşılır olması adına verilen önerilerle yeniden düzenlenerek kullanıma uygun hale getirilmiştir.

Genel değerlendirme formunda, OBEP'e dair 24 adet soru bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda paylaşılmıştır.

1. OBEP günlük yaşantılarla ilişkilendirilmiş miydi? İçerik ve etkililiğine dair görüşleriniz nelerdir?
2. OBEP problemlere yönelik çözümler sundu mu? İçerik ve etkililiğine dair görüşleriniz nelerdir?
3. OBEP, fikirlerinizi daha rahat ifade etmenizde etkili midir? İçerik ve etkililiğine dair görüşleriniz nelerdir?

Genel değerlendirme formunda ayrıca, araştırmacıya dair 16 adet soru bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda paylaşılmıştır.

1. Araştırmacı, uygulamaları açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etti mi?
2. Araştırmacı, katılımcıların öğretim sürecine aktif katılımlarını sağladı mı?
3. Araştırmacı, gelen sorulara tatmin edici cevaplar verdi mi?

Genel değerlendirme formunda ayrıca, açık uçlu 9 adet soru bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda paylaşılmıştır.

1. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı OBEP'i faydalı buldunuz mu? Neden? Lütfen görüşünüzü açıklayınız.
2. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı OBEP'te eksikliğini hissettiğiniz durumlar oldu mu? Olduysa nelerdir?
3. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı ile kazandığınız bilgi ve deneyimlerden nerelerde, nasıl yararlanabilirsiniz? sorularıdır.

Genel Değerlendirme Formu, OBEP uygulaması sonunda, Nisan 2022 tarihinde deney grubuna bir kez uygulanmıştır.

3.5.5. Yansıtıcı Günlükler

Yansıtıcı günlükler, araştırmacı tarafından OBEP'in uygulanma sürecinde her oturum sonrası katılımcılara; ilgili oturuma ve eğitim sürecine dair sorular içeren, başlangıçta oluşturdukları kodları kullanarak isimsiz olarak görüş ve önerilerini yazdıkları formdur.

Bu formlar oluşturulduktan sonra alanında deneyimli 2 okul öncesi öğretmeni ve alanında uzman 2 akademisyen tarafından kontrol edilerek, açık ve anlaşılır olması adına verilen önerilerle yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Yansıtıcı günlüklerde, 6 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bunlar: "Okul öncesi eğitimi sürecinde "okula başlangıç" konusunda bugün aldığınız eğitimden bahsedebilir misiniz?", "Bugün yapılan oturum esnasında "okula başlangıç" ile ilgili hangi fikirleriniz değişti?", "Bugün yapılan oturum esnasında "okula başlangıç" ile ilgili sizi neler şaşırttı?", "Bugün yapılan oturum esnasında "okula başlangıç" ile ilgili sizi etkileyen, şaşırtıcı bir şey oldu mu?", "Bugün yapılan OBEP oturumu esnasında farklı olmasını istediğiniz bir süreç yaşandı mı? Fikirleriniz nelerdir?" ve "Bugün yapılan oturum esnasında sizi inciten bir şey oldu mu?" sorularıdır.

Yansıtıcı günlükler, katılımcılara Mart-Nisan 2022 aylarında OBEP oturumları sonrasında 11 adet çevrimiçi form şeklinde Google Dokümanlar (Google Docs) yazılımı ile uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ölçek uyarlama, var olan nicel ölçme aracını kullanma ve nitel formlar yoluyla çoklu veri toplama yöntemleri kullanıldığı için tek bir analiz yöntemi değil, birden fazla ve ölçüm durumlarına uygun farklı analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel veriler, çok boyutlu bir perspektif ile yorumlama metoduyla analiz edilirken; “SYDD-30 Ölçeği”nden elde edilen veriler ve “Okul Hazır Oluş Ölçeği”nden elde edilen veriler bağımsız örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, katılımcılara ilişkin demografik bilgiler ve genel değerlendirme formundan elde edilen bilgilerin yüzdeler ve frekans değerlerinden oluşan betimleyici istatistikleri hesaplanmıştır.

Nicel veriler bilgisayar ortamına aktararak, bir analiz paket programı ile hesaplanarak çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda; ölçeklerin kişisel bilgi kısmındaki kişisel bilgilerin değerlendirilmesi için yüzde ve frekanslar kullanılmıştır. Nitel veriler, temel nitel analiz yöntemiyle analiz edilerek çözümlenmiştir. Bu çözümlenmeler betimleyici analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu yöntemde, elde edilen veriler ilgili araştırma bağlamında yinelenerek parçalayıp, birleştirilerek tümevarımsal bir odakla mevcut araştırma konusunu anlamak ve açıklamak amaçlanmaktadır (Elliott ve Timulak 2005).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının analizleri sonrasında çocukların sosyal-duygusal uyum ve okula hazır oluş düzeylerine ait bulgulara ve katılımcıların okula başlangıç süreci ve OBEP hakkındaki görüşlerine dair bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum ve Okula Hazır Oluş Düzeylerine Ait Bulgular

Bu bölümde çalışmanın nicel verileriyle ilgili gruplar arası ön test bulguları, grup içi ön test-son test bulguları ve gruplar arası son test bulguları paylaşılmıştır. Çocukların sosyal-duygusal uyumları ve okula hazır oluş düzeyleri ile ilgili elde edilen veriler sunulmuştur.

4.1.1. Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Analiz öncesinde veri setinin normallik dağılımına bakılmıştır, burada öntestler için skewness (çarpıklık) değeri -0.82 ve kurtosis (basıklık) değeri $.75$ 'tir ve sontestler için skewness (çarpıklık) değeri -0.62 ve kurtosis (basıklık) değeri $.74$ 'tür. Normallik dağılımında sosyal bilimlerde istenilen aralık çarpıklık ve basıklığın $+1.5$ ve -1.5 arasında olmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu verilere göre veriler normal dağılmaktadır ve analiz edilmesi için uygundur. Araştırmada uygulanan OBEP'in etkililiğini ölçebilmek için öncelikle deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde birbirine denk olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla sınıflardaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini gösteren ön test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden t-testi testi yapılmıştır.

4.1.1.1. Okula başlangıç öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın birinci alt problemi "OBEP'in uygulandığı deney grubundaki ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemini yanıtlamak amacıyla deney ve kontrol grubu

çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği öntestlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce gruplar arasında çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklem t Testi (Independent Samples t Test) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Deney ve Kontrol Grubu Çocukların SYDD-30 Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları*

Ölçme Aracı Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	df	p
SYDD-30 Toplam	Deney	76	81.11	7.57	.86	1.13	150	.258
	Kontrol	76	88.46	7.36	.84	4.88	150	.000*
Sosyal Yetkinlik	Deney	76	41.51	10.11	1.16	1.91	150	.057
	Kontrol	76	51.98	8.31	.95	6.49	150	.000*
Kızgınlık-Saldırganlık	Deney	76	20.88	6.46	.74	1.09	150	.278
	Kontrol	76	19.40	5.18	.59	.36	150	.713
Anksiyete-içe Dönüklük	Deney	76	18.72	5.47	.62	-2.42	150	.016
	Kontrol	76	17.06	4.91	.56	-3.67	150	.000*

* $p < 0.05$

Tablo 4.1.'e bakıldığında, yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($df=150$, $t=1.13$, $p=.258$). Deney grubu çocuklarının SYDD-30 ölçeğinden aldıkları ortalama puan 81.11 iken, kontrol grubu çocuklarının aldığı ortalama puan 88.46'dır. Bu puanlar arasında 7.35 puanlık bir fark bulunmaktadır. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Bu bulgular, OBEP programının uygulandığı deney grubundaki ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin öntestte benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. OBEP'in uygulandığı gruptaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri, programın uygulanmadığı gruptaki çocuklardan daha yüksek değildir.

Tablo 4.1.'de yer alan sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının sosyal yetkinlik alt boyutundan aldıkları öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($df=150$, $t=1.91$, $p=.057$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının sosyal ilişkiler kurma, başkalarıyla işbirliği yapma, grup etkinliklerine katılma gibi becerilerinin, programın uygulanmaya başlamadan önce benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.1.'de yer alan sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının kızgınlık-saldırganlık alt boyutundan aldıkları öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($df=150$, $t=1.09$, $p=.278$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının öfke kontrol becerilerinin, programın uygulanmaya başlamadan önce benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, OBEP programının uygulandığı deney grubundaki ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların kızgınlık ve saldırganlık düzeylerinin öntestte benzer olduğunu göstermektedir. OBEP'in uygulandığı gruptaki çocukların kızgınlık ve saldırganlık düzeyleri, programın uygulanmadığı gruptaki çocuklardan daha yüksek değildir.

Tablo 4.1.'de yer alan sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarının anksiyete-içe dönüklük alt boyutundan aldıkları öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($df=150$, $t=-2.42$, $p=.016$). Ancak öntest düzeyinde bulunan bu fark nispi düzeydedir ve öntest düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık değildir. Bu durum, belirli bir alt boyutta görülen farkın, başlangıçta mevcut olan bireysel farklılıklar veya diğer dış etkenlerden kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle, bu istatistiksel farkın, deneysel müdahalenin (OBEP'in) bir sonucu olarak değil, başlangıçtaki grup farklılıklarından kaynaklanan bir durum olma ihtimalini gözler önüne sermektedir. Ayrıca, öntest düzeyindeki anlamlı farkın nispi düzeyde olması, deney ve kontrol gruplarının anksiyete-içe dönüklük alt boyutunda başlangıçta önemli bir farklılık olmaksızın benzer düzeyde performans sergilediğini göstermektedir. Bu durum, OBEP'in etkisinin, başlangıçtaki farklılık seviyelerine dayanarak değil, belirli bir müdahalenin sonucu olarak değerlendirilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, sonuçların yorumlanması için dikkate alınması gereken bu önemli bağlamı vurgulamak, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.

Elde edilen sonuçlardan hareketle okula başlangıç süreci öncesinde iki farklı grupta yer alan çocukların benzer sosyal-duygusal uyum düzeyi, sosyal yetkinlik alt boyutu düzeyi, kızgınlık-saldırganlık alt boyutu düzeyi ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutu düzeyinde öntest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, OBEP'e katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar ile programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocuklar arasında sosyal-duygusal uyum düzeyi açısından önemli bir fark olmadığını göstermektedir.

4.1.1.2. Okula başlangıç öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt problemi "OBEP'e katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık

var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemini yanıtlamak amacıyla deney grubunun kendi içerisinde kontrol grubunun da kendi içerisinde öntest ve sontestten aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Uygulamadan sonra çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği’nde grup içinde sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkili Örneklem t Testi (Paired Samples t Test) yapılmış, deney grubu ve kontrol grubu sonuçları Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Deney ve Kontrol Grubu SYDD-30 Öntest Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin İlişkili Örneklem t-testi Sonuçları*

Ölçme Aracı Alt Boyut	Test	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	df	p
SYDD-30 Toplam	öntest	Deney	76	81.11	7.57	.86	-9.94	75	.000*
	sontest		76	88.46	7.36	.84			
	öntest	Kontrol	76	79.32	11.47	1.31			
	sontest		76	81.80	9.32	1.06			
Sosyal Yetkinlik	öntest	Deney	76	41.51	10.11	1.16	-8.07	75	.000*
	sontest		76	51.98	8.31	.95			
	öntest	Kontrol	76	38.14	11.48	1.31			
	sontest		76	41.57	11.23	1.28			
Kızgınlık- Saldırganlık	öntest	Deney	76	20.88	6.46	.74	2.03	75	.046*
	sontest		76	19.40	5.18	.59			
	öntest	Kontrol	76	19.57	8.17	.93			
	sontest		76	18.97	8.86	1.01			
Anksiyete-İçe Dönüklük	öntest	Deney	76	18.72	5.47	.62	2.03	75	.046
	sontest		76	17.06	4.91	.56			
	öntest	Kontrol	76	21.60	8.77	1.00			
	sontest		76	21.25	8.62	.98			

* $p < 0.05$

Tablo 4.2.'ye göre, SYDD-30 toplam puanı analiz edildiğinde deney grubunun öntest puan ortalaması 81.11 iken, son test puan ortalaması 88.46 olarak bulunmuştur. Bu durum, deney grubundaki çocukların sosyal yetkinlik ve davranış becerilerinde dolayısıyla sosyal-duygusal uyum düzeylerinde belirgin bir artış olduğunu göstermektedir ($t = -9.94$, $p < 0.001$). Kontrol grubunda ise öntest puan ortalaması 79.32 iken, son test puan ortalaması 81.80 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda, kontrol grubundaki çocuklarda da artış gözlemlenmiştir, ancak bu artış deney grubuna kıyasla daha düşüktür ($t = -2.05$, $p = 0.044$). Öntest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olması, deney ve kontrol gruplarının başlangıçta benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir. Sontest puanları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olması, OBEP'in sosyal-duygusal uyum düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğuna işaret etmektedir.

Sosyal Yetkinlik alt boyutuna bakıldığında, deney grubunun öntest puan ortalaması 41.51 iken, son test puan ortalaması 51.98 olarak bulunmuştur ($t = -8.07$, $p < 0.001$). Kontrol grubunda ise öntest puan ortalaması 38.14 iken, son test puan ortalaması 41.57 olarak saptanmıştır ($t = -2.44$,

$p=0.017$). Bu sonuçlar, deney grubundaki çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinde belirgin bir artış olduğunu, kontrol grubundaki çocuklarda ise daha sınırlı bir iyileşme olduğunu göstermektedir. Her iki grupta da öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Ancak, deney grubunda sosyal yetenek düzeyinde öntest-sontest farkı kontrol grubuna göre daha fazladır. Bu durum, deney grubunun sosyal beceri düzeyinde daha fazla iyileşme gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, çocukların sosyal-duygusal uyumları açısından, deney grubunun sosyal yetkinlik puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda, OBEP desteği ile güçlendirilmiş öğretmenlerin sınıfındaki deney grubundaki çocukların sosyal becerilerinin daha fazla geliştiğini ve sosyal ortamlara uyum sağlamaları için avantajlı bir durumda oldukları görülmektedir.

Kızgınlık-Saldırganlık alt boyutuna bakıldığında, deney grubunda öntest puan ortalaması 20.88 iken, son test puan ortalaması 19.40 olarak bulunmuştur ($t=2.03$, $p=0.046$). Deney grubunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise bu alt boyutta anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($t=1.01$, $p=0.316$). Bu durum, deney grubundaki çocuklarda kızgınlık-saldırganlık düzeyinde anlamlı bir azalma olduğunu ancak kontrol grubunda bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Deney grubunda kızgınlık-saldırganlık düzeyinde öntest-sontest farkı kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha fazladır. Bu durum, OBEP etkisiyle deney grubunun kızgınlık ve saldırganlık davranışlarında daha fazla azalma gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır.

Anksiyete-İçe Dönüklük alt boyutuna bakıldığında, deney grubunun öntest puan ortalaması 18.72 iken, son test puan ortalaması 17.06 olarak bulunmuştur ($t=2.03$, $p=0.046$). Kontrol grubunda ise bu alt boyutta anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=0.39$, $p=0.695$). Bu durum, deney grubundaki çocuklarda anksiyete-içe dönüklük düzeyinde bir azalma olduğunu, ancak kontrol grubundaki çocuklarda bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Deney grubunda anksiyete-içe dönüklük düzeyinde öntest-sontest farkı kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha fazladır. Bu durum, deney grubunun anksiyete ve içe dönüklük davranışlarında daha fazla azalma gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, deney grubundaki katılımcıların sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük düzeylerinde kontrol grubuna göre daha fazla iyileşme gösterdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, OBEP'in deney grubundaki katılımcıların maruz kaldıkları müdahalenin etkili olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak, OBEP programına katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinde önemli bir artış olduğu ve bu artışın deney grubundaki çocuklarda daha belirgin olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da bazı iyileşmeler gözlemlenmiş olsa da,

bu iyileşmeler istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgular, OBEP programının sosyal-duygusal uyum üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu desteklemektedir.

4.1.1.3. Okula başlangıç öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemi OBEP'in uygulandığı deney grubundaki ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemini yanıtlamak amacıyla deney ve kontrol grubu çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği sontestlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Uygulama sonrası gruplar arasında çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklem t Testi (Independent Samples t Test) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. *Deney ve Kontrol Grubu SYDD-30 Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları*

Ölçme Aracı Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	df	p
SYDD-30	Deney	76	79.32	11.47	1.31	1.13	129.90	.000*
	Kontrol	76	81.80	9.32	1.06	4.88	142.38	
Sosyal Yetkinlik	Deney	76	38.14	11.48	1.31	1.91	147.65	.057
	Kontrol	76	41.57	11.23	1.28	6.49	138.21	
Kızgınlık-Saldırganlık	Deney	76	19.57	8.17	.93	1.09	142.40	.278
	Kontrol	76	18.97	8.86	1.01	.36	120.92	
Anksiyete-içe Dönüklük	Deney	76	21.60	8.77	1.00	-2.42	125.69	.000*
	Kontrol	76	21.25	8.62	.98	-3.67	118.98	

* $p < 0.05$

Tablo 4.3.'e göre, deney grubunun SYDD-30 sontest puan ortalaması 79.32, kontrol grubunun ise 81.80'dir. İlişkisiz örneklem t testi sonuçlarına göre ($t=1.13$, $df=129.90$, $p=.000^*$), gruplar arasında genel sosyal-duygusal uyum düzeyi açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu sonuç, OBEP uygulanan deney grubunun, uygulanmayan kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bir sosyal-duygusal uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal yetkinlik alt boyutuna bakıldığında, deney grubunun sosyal yetkinlik alt boyutu sontest puan ortalaması 38.14, kontrol grubunun puan ortalaması ise 41.57'dir. İlişkisiz Örneklem t testi sonuçlarına göre ($t=1.91$, $df=147.65$, $p=.057$), kontrol grubu ortalaması deney grubu ortalamasından yüksektir ancak istatistiksel olarak sosyal yetkinlik açısından gruplar

arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$). Bu durum, sosyal yetkinlik düzeyinde istatistiksel olarak belirgin bir fark olmadığını göstermektedir.

Kızgınlık-saldırganlık alt boyutuna bakıldığında, deney grubunun kızgınlık-saldırganlık alt boyutu son test puan ortalaması 19.57, kontrol grubunun puan ortalaması ise 18.97'dir. İlişkisiz Örneklem t testi sonuçlarına göre ($t=1.09$, $df=142.40$, $p=.278$), kızgınlık-saldırganlık açısından gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$). Bu durum, kızgınlık-saldırganlık düzeyindeki farkın istatistiksel olarak belirgin olmadığını göstermektedir.

Anksiyete-içe dönüklük alt boyutuna bakıldığında, deney grubunun anksiyete-içe dönüklük alt boyutu son test puan ortalaması 21.60, kontrol grubunun puan ortalaması ise 21.25'tir. İlişkisiz Örneklem t testi sonuçlarına göre ($t=-2.42$, $df=125.69$, $p=.000^*$), anksiyete-içe dönüklük açısından gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuç, OBEP uygulanan deney grubunun anksiyete ve içe dönük davranışlar açısından daha düşük bir düzeye sahip olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle gruplara yapılan son test ilişkisiz örneklem t testi sonucunda, deney ve kontrol grubunun kendi içinde değerlendirilmiş olup, OBEP uygulanan deney grubunun genel sosyal-duygusal uyum düzeyinde kontrol grubuna göre daha yüksek puan sahibi olduğu ve özellikle anksiyete-içe dönüklük alt boyutunda belirgin bir azalma gösterdiği ortaya konulmuştur.

4.1.2. Çocukların Okula Hazır Oluş Düzeyleri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Analiz öncesinde veri setinin normallik dağılımına bakılmıştır, buradaki skewness (çarpıklık) değeri -0.95 ve kurtosis (basıklık) değeri $.18$ 'dir. Normallik dağılımında sosyal bilimlerde istenilen aralık çarpıklık ve basıklığın $+1.5$ ve -1.5 arasında olmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu verilere göre veriler normal dağılmaktadır ve analiz edilmesi için uygundur. Yapılan analiz sonuçlarına göre Okula Hazır Oluş ölçeğinde deney ve kontrol gruplarının sonuçları arasında fark bulunmaktadır. Bu durum OBEP'in okula hazır oluş odağında etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.2.1. Okula başlangıç öğretmen eğitim programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların okula hazır oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi “OBEP’e katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve programın uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların okula hazır oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemini yanıtlamak amacıyla deney ve kontrol grubu çocuklarının Okula Hazır Oluş Ölçeği’nden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Gruplar arasında çocukların okula hazır oluş düzeyleri ve çocukların özbakım becerileri, bilişsel beceriler ve iletişim becerileri, sosyal yeterlilik, öğrenme eğilimleri ve sınıf kuralları alt boyutları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklem t Testi (Independent Samples t Test) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.4.’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Deney ve Kontrol Grupları Okula Hazır Oluş Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkisiz Örneklem t-testi Tablosu*

<i>Ölçme Aracı Alt Boyutlar</i>	<i>GRUP</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standard Sapma</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
<i>Sosyal Yeterlilik ve Öğrenme Eğilimleri</i>	Deney	76	46.15	3.42	.39	6.27	150	.000*
	Kontrol	76	40.11	7.65	.87		103.92	
<i>Öz Bakım Becerileri</i>	Deney	76	8.60	4.29	.49	-2.68	150	.008*
	Kontrol	76	10.60	7.22	.82		122.119	
<i>Bilişsel Beceriler ve İletişim Becerileri</i>	Deney	76	29.35	2.10	.24	5.88	150	.000*
	Kontrol	76	25.52	5.26	.60		98.41	
<i>Sınıf Kuralları</i>	Deney	76	11.55	.83	.09	5.15	150	.000*
	Kontrol	76	10.27	1.99	.22		100.82	
<i>Okula Hazır Oluş Ölçeği Toplam</i>	Deney	76	95.13	2.15	.24	7.98	150	.000*
	Kontrol	76	86.57	9.09	1.04		83.41	

* $p < 0.05$

Tablo 4.4.'te, deney ve kontrol gruplarının okula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırması için yapılan t testi sonuçları yer almaktadır. Katılımcıların sınıfındaki çocuklar arasında, deney grubundan rastgele seçilen 76 çocuk ile kontrol grubundan rastgele seçilen 76 çocuk karşılaştırılmıştır. t testi puanları incelendiğinde, kontrol grubunun puan ortalaması $\bar{x} = 86.57$ olarak bulunmuştur. Deney grubuna bakıldığında ise, puan ortalaması $\bar{x} = 95.13$ olarak elde edilmiştir. Bu durumda, kontrol grubundaki çocukların deney grubuna kıyasla okula hazır oluş düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul başlamadan önce OBEP eğitimi ile farkındalıkları ve anlayışlarının güçlendirilmesi bu sonuçta etkilidir. Ayrıca ölçme aracı ile anaokuluna başlangıçtan bir ay sonra veri toplama işlemi yapılması yine OBEP’in çocukların okula hazır oluşlarına etkisini göstermektedir.

İlişkisiz Örneklemeler t-testi sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında okula hazır oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=7.98$, $p<0.001$). Bu, OBEP programına katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların genel olarak daha yüksek bir okula hazır oluş düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, deney grubu ile kontrol grubu arasındaki okula hazır oluş düzeyi farklılığı istatistiksel olarak anlamlıdır ve deney grubundaki çocukların okula daha hazır oldukları sonucunu desteklemektedir. Bu bulgu, OBEP'in çocukların okula hazır oluş düzeyini olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir.

Alt boyutlar açısından; çocukların okula başlama sürecinde deney ve kontrol grupları arasında sosyal yeterlilik ve öğrenme eğilimleri, öz bakım becerileri, bilişsel beceriler ve iletişim becerileri ve sınıf kuralları alt boyutlarındaki karşılaştırmaların t-testi sonuçlarına bakıldığında, ilgili sonuçlara göre:

Sosyal yeterlilik ve öğrenme eğilimleri alt boyutu puanlarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalaması $\bar{x}= 46.15$ ve kontrol grubundaki çocukların puan ortalaması $\bar{x}= 40.11$ olarak bulunmuştur. Bu durumda, sosyal yeterlilik ve öğrenme eğilimleri alt boyutunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine ($\bar{x}_{\text{fark}}=6.04$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t= 6.27$, $p = 0.000^*$, $p<0.05$). Deney grubundaki çocuklar, sosyal yeterlilik ve öğrenme eğilimleri açısından kontrol grubuna kıyasla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Öz bakım Becerileri alt boyutu puanları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların puan ortalaması $\bar{x}= 8.60$ ve kontrol grubundaki çocukların puan ortalaması $\bar{x}= 10.60$ olarak bulunmuştur. Bu durumda, öz bakım becerileri alt boyutunda deney grubu ile kontrol grubu arasında kontrol grubu lehine ($\bar{x}_{\text{fark}}=2$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t= -2.68$, $p= 0.008^*$, $p<0.05$).

Bilişsel Beceriler ve İletişim Becerileri alt boyutu puanlarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalaması $\bar{x}= 29.35$ ve kontrol grubundaki çocukların puan ortalaması $\bar{x}= 25.52$ olarak elde edilmiştir. Bu durumda, bilişsel beceriler ve iletişim becerileri alt boyutunda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine ($\bar{x}_{\text{fark}}=3.83$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t= 5.88$, $p= 0.000^*$, $p<0.05$). Bu durum, deney grubundaki çocukların bilişsel ve iletişim becerileri açısından kontrol grubuna göre daha hazır olduklarını göstermektedir.

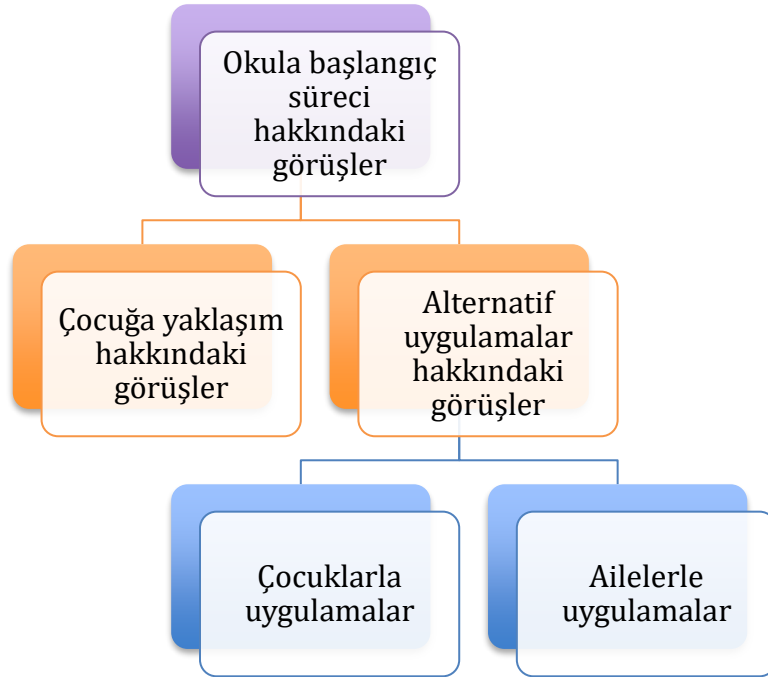
Sınıf Kuralları alt boyutu puanlarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların puan ortalaması $\bar{x}= 11.55$ ve kontrol grubundaki çocukların puan ortalaması $\bar{x}= 10.27$ olarak bulunmuştur. Bu durumda, sınıf kuralları alt boyutunda deney grubu ile kontrol grubu arasında

deney grubu lehine ($\bar{x}_{\text{fark}}=1.28$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t= 5.15$, $p= 0.000^*$, $p<0.05$). Deney grubundaki çocuklar, sınıf kurallarına uyum açısından kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Sonuç olarak, yapılan analizler ışığında özbakım becerileri alt boyutu dışındaki, bilişsel beceriler ve iletişim becerileri, sosyal yeterlilik ve öğrenme eğilimleri ve sınıf kuralları alt boyutlarında OBEP'e katılan deney grubundaki katılımcıların sınıfındaki çocuklarda, kontrol grubundaki katılımcıların sınıfındaki çocuklara göre anlamlı bir farklılık gösterirken, özbakım becerileri alt boyutunda kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

4.2. Katılımcıların Okula Başlangıç Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin okula başlangıç süreci hakkındaki görüşleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemini yanıtlamak katılımcılardan elde edilen nitel verilerden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda temalar, kategoriler ve alt kategoriler Şekil 4.1.'de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Katılımcıların okula başlangıç hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, kategori ve alt kategoriler.

Katılımcılar, OBEP boyunca okula başlangıç süreci hakkında paylaşılan bilgiler, mevcut uygulamalar ve kişisel deneyimlerinden yola çıkarak okula başlangıç süreci hakkında görüşlerini paylaşarak, okula başlangıç sürecine dair anlayışlarını derinleştirmiştir. Katılımcıların okula başlangıç süreci hakkındaki görüşleri çocuğa yaklaşım yöntemleri ve alternatif uygulamalar hakkında görüşler kategorileri şeklinde sunulmuştur.

4.2.1.1. Okula başlangıç sürecinde çocuklara yaklaşım hakkındaki görüşler.

Bu bölümde katılımcıların okula başlangıç sürecinde çocuklara yaklaşımlarına yönelik anlayışlarındaki gelişim ve değişimlere yönelik bulgular sunulmuştur. Ardından, katılımcıların okula başlangıç sürecinde çocuğa yaklaşım yöntemleri hakkındaki eğitim sürecinde ve eğitim sonrasında değişen anlayışlarına yönelik ifadeleri desteklenerek paylaşılmıştır.

Katılımcılar OBEP sürecinin başlarında, okula başlangıç sürecinde çocuklara yaklaşım konusunda kendilerinin yeterince şefkatli ve ilgili oldukları, bu süreçte çocuklara yaklaşım konusunda kendilerini sorumlu hissetmedikleri, bu minvalde yaşanan problemlerin büyük çoğunluğunun sistemdeki eksiklikler yüzünden olduğunu düşünmektedir. Ayrıca okula başlangıç sürecinde çocuklara yaklaşım konusunda ailelerin büyük bir engel oluşturduğu, çocuklar hakkında okulun başlaması öncesinde bilgi sahibi olamadıkları ve okul yönetiminin bu konuda destekleyici olmadığı yönünde ifadeler kullanılmıştır.

“Okula başlangıç sürecinde okul tam bir kaos ortamında oluyor, aileler çok müdahale ediyor, zaten çocukların bilgilerini önceden alamıyoruz, ilk gün gelen çocuğu mu tanıyacaksın, aileyle mi uğraşacaksın, ağlayanlar, yerlerde yatanlar, ki zaten bir çocuk ağlıyorsa, emin olun o benden kaynaklanmıyordur (1. Oturum Ö12).

Okula başlangıç sürecinde kendimi yalnız hissediyorum, bu aşamada çok sabırsız hissediyorum, motivasyonum düşüyor, sınıfta yardımcı olacak kimse olmadığı için kendimi eksik hissediyorum. Çok ama çok zorlu bir süreç (2. Oturum Ö13)

Ailelerle bu süreçte çok zorluk yaşıyoruz, aile için çocuğu 1 tane, ama bizim için sınıfta 20 çocuk bazen 25 çocuk. Çocuk aileden ayrılmada zorluk çekiyor evet ama aile de aynı derecede zorluk yaşıyor, hele ki az çocuklu aileler en çok zorlandığımız başlangıç süreci (1. Oturum Ö3)

Okula başlangıç sürecinde okul yönetimi önceden dosyaları hazırlasa çok daha işimiz kolaylaşır, çünkü kayıt alınıyor, o aşamada öğrencilerin bilgileri alınsa, ilk gelmeden çocuk biz de okuruz, neyi seviyor, neyi sevmiyor, ona göre bir hazırlık yaparız, bunu bilmediğimiz için çikolata alıyorum ben genelde, balon bazen, ama bunlara çoğunluk kansa bile bazı çocuklar ciddiye çok zor alışıyor (3. Oturum Ö7)

Bulgulara bakıldığında, katılımcılar okula başlangıç sürecinde çocuklara yaklaşım konusunda eğitim öncesinde yeterince duyarlı olmadıklarını düşünmektedir. Bu dönemde, sistemdeki eksiklikler, ailelerin tutumları ve okul yönetiminin desteği eksikliklerin ana nedenleri olarak görülmektedir. Özellikle kayıt sürecinin zorlukları ve ailelerin çocuklar hakkında yetersiz bilgi sahibi olmaları, bu dönemin zorluğunu artırmaktadır.

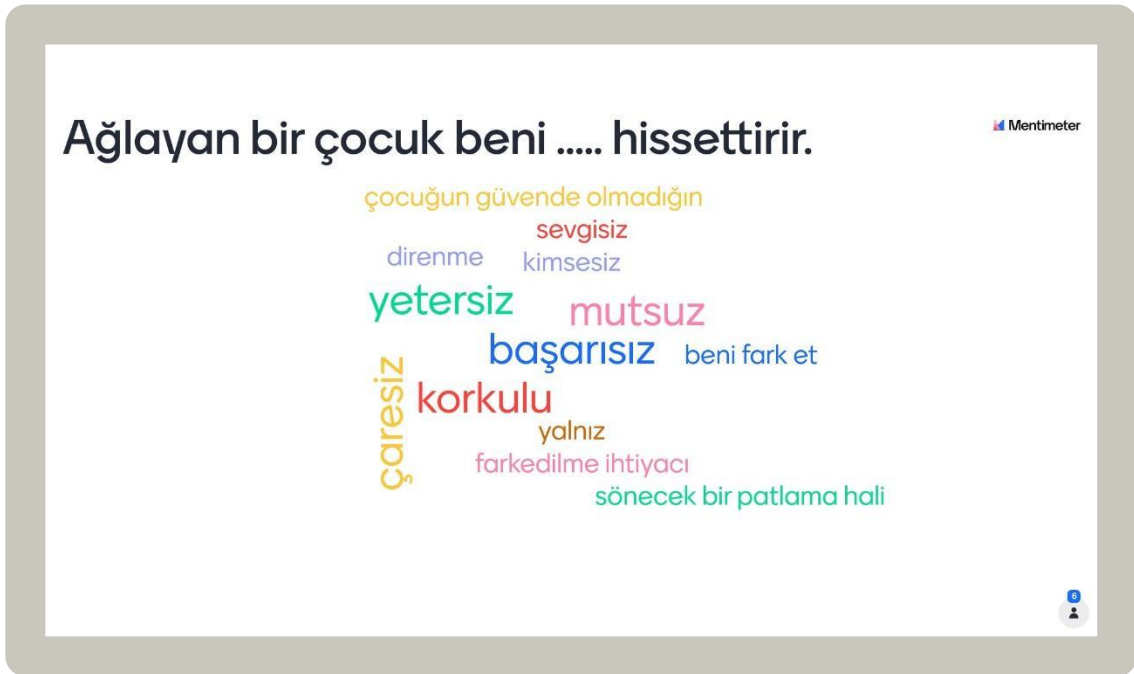
Katılımcılara OBEP esnasında okula başlangıç aşamasında çocuklara yaklaşımlarıyla ilişkili olabilecek etkenler hakkında düşüncelerine yardımcı olmak amacıyla, “okula başlangıç süreci sizin için ne anlama geliyor?” sorusu sorularak, fikir paylaşımı yapmaları istenmiştir. Bu sorular üzerine yapılan Mentimeter katılım çalışması Şekil 4.2.’de sunulmuştur.



Şekil 4.2. Okula başlangıç süreci hakkında katılımcı duyguları kelime bulutu.

Okula başlangıç süreci, katılımcılar tarafından kaygılı ebeveynler, her yıl yeniden (aynı) başlangıç (döngüsü), gerginlik, zor(luk), ağlama (krizleri) gibi olumsuz algıların yanı sıra, heyecan(lı hissetme) ve (yeni bir dünyayı) keşfetme gibi olumlu algılarla açıklanmıştır.

Bunun yanı sıra, OBEP esnasında katılımcılara okula başlangıç aşamasında duygu farkındalığı amacıyla “*ağlayan bir çocuk beni ... hissettirir*” sorusu sorularak, ağlayan bir çocuğa nasıl yaklaşılır konusunda fikir paylaşımı yapılmıştır. Bu soru üzerine yapılan Mentimeter katılım çalışması Şekil 4.3.’te sunulmuştur.



Şekil 4.3. Ağlayan çocuk karşısında katılımcıların hissettikleri duygular kelime bulutu.

OBEP esnasında ağlayan bir çocuk sizi nasıl hissettirir sorusuna katılımcılar; kendimi mutsuz hissederim, çaresiz hissederim, yetersiz hissederim, korkulu hissederim, yalnız hissederim, sevgisiz hissederim gibi olumsuz duygular şeklinde cevap vermiştir.

Ayrıca bu soruyu çocuklar açısından ele alıp, çocukların bu süreçte ağlamalarının sebebi olarak korku duymaları, güvensiz hissetmeleri, fark edilmek istemeleri, kimsesiz hissetmeleri ve bu olumsuz duygular içinde oldukları şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Okula başlangıç sürecinde çocuklar çok geriliyor, bu gerginlik epey sürüyor, alışmaları bazen birkaç ayı bulabiliyor, bazı çocuk çok kolay alışıyor ama öğretmen kadar çocukla da ilgili bu, zor bir süre. (2.Oturum Ö1)

Çocuklar çok heyecanlanıyor, onlarla beraber ben de heyecanlanıyorum, hem gerginlik hem heyecan bir arada, onları çok seviyorum ama bazen kolay alışmalarını sağlayamadığım için üzülüyorum (2.Oturum Ö18)

Okula başlangıç sürecinde çocukların ağlaması beni çok korkutuyor, benim en korktuğum şey ağlayan çocuklar (2.Oturum Ö16).

Çocuklar güvende hissetmezse, strese girer ve ağlar. Bazen de sessizliğe bürünür (2.Oturum Ö4).

Çocukların okula başlamak konusunda tabuları var, korkutuyorlar çünkü okulla ilgili. Aslında çocukların verdiği tepki normal ama diğer insanların verdiği tepkiler öğretmeni strese düşürüp çocuğu daha da kaygılandırıyor (3.Oturum Ö5)

Çocuklar başlangıçta okula gelmek istemiyor; ağlama, küsme, saldırganlık sık karşılaştığım durumlar arasında, empati kurmak oldukça güç (3.Oturum Ö17)

OBEP sırasında, katılımcılar çocuklara duyarlı bir yaklaşım geliştirmeye çalışsalar da, ağlayan çocukların duygusal etkisi bütün katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır. Ağlayan bir çocuğa yaklaşma konusunda katılımcılar, kendilerini mutsuz, çaresiz, yetersiz, korkulu, yalnız ve sevgisiz hissetme eğilimindedir. Ayrıca, çocukların bu süreçte korku, güvensizlik, fark edilmek isteme, yalnızlık ve çaresizlik gibi olumsuz duygular yaşadıkları belirtilmiştir. Bu dönemde, çocukların okula alışma süreçlerinin zaman aldığı ve empati kurmanın önemli olduğu vurgulanmıştır. Örnek olarak Ö6, programın 3. oturumunda aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Bu birkaç oturum sonrası ne kadar bencil olduğumu anladım, kızmış ve sinirlenmiş bir çocuğun ne hissettiğini hiç düşünmediğimi fark ettim. Çocuğun tam da bahsettiğiniz gibi farklı bir dünyası var, açıkçası başta çocuğun dünyasına bu kadar empati kuramıyordum, şimdi daha iyi anlayabiliyorum (3.Oturum Ö6)

OBEP'in son oturumlarında ve program sonrasında katılımcılar çocuğa yaklaşım konusunda farklı bakış açıları kazanmışlardır. Katılımcılar çocuklara karşı duyarlı bir yaklaşım geliştirdiklerini ifade etmişler, çocukların duygusal ihtiyaçlarına yönelik anlayış ve buna dair bir farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca süreç içerisinde katılımcılar, çocukların duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmiş ve ağlayan bir çocuğun nasıl hissettirdiği konusunda farkındalık kazanmışlardır. Katılımcılar, güvensiz bir ortamda olduklarını, yetersizlik,

mutsuzluk, başarısızlık, yalnızlık, çaresizlik gibi olumsuz duygularla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. OBEP, katılımcıların çocuklara daha duyarlı bir yaklaşım geliştirmelerine ve çocukların duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur.

Okula başlangıç sürecini çocuğun bakış açısından hiç düşünmemiştim, bizden epey farklıymış (7. Oturum Ö3).

Minikler ile göz teması kurmak çok önemli, ben bunu önemsiyordum, şimdi bunun önemini daha çok anladım (Genel Değerlendirme)

Çocuklarla yakın bir arkadaşımız gibi iletişim kurabilmemiz çok önemli, OBEP bana bunu öğretmiş oldu (Genel Değerlendirme)

Farklı bakış açıları ile ve farklı çerçeveleme yaparak birçok sorunu kolaylaştırabileceğimi fark etmek beni çok şaşırttı. Mesela Ağlayan, yani kriz ağlaması yaşayan bir çocukla empati kurmak ve güven verici bir iletişim sağlamak ne kadar önemliymiş, fikirlerim değişti (Yansıtıcı Günlük Ö11)

Aldığım eğitimle daha önceki oturumda yaptığım paylaşımlar ve geçmiş deneyimlerimde problemlere nasıl yaklaştığımla ve çocuklara nasıl tepkiler verdiğimle ilgili düşünme fırsatım oldu. Çocuğa empati kurmak hepimizin bildiği ama uygulamadığı bir şey, öğrenci öğrencidir, öğretmen öğretmendir gibi geliyor ama aslında öyle değil, anlamak için öğrenci gibi düşünebilmeli ve onun gibi bakabilmeyi öğrenmeliyiz (10.Oturum Ö15)

Sene başında okul öncesi çocuğunun kaygı düzeyi ne kadar düşük olursa okula uyma o kadar kolay olacaktır. Ve bu eğitim de bize çocuğun kaygı düzeyinin ne kadar düşük olursa uyumunun o kadar kolay olacağını gösterdi. Bize göre bazen basit bir ağlama gibi gözükse de çocuğun davranışının ardında çok farklı sebepler olabilir, bu göz ardı edilen bir bilgi (10. Oturum Ö13)

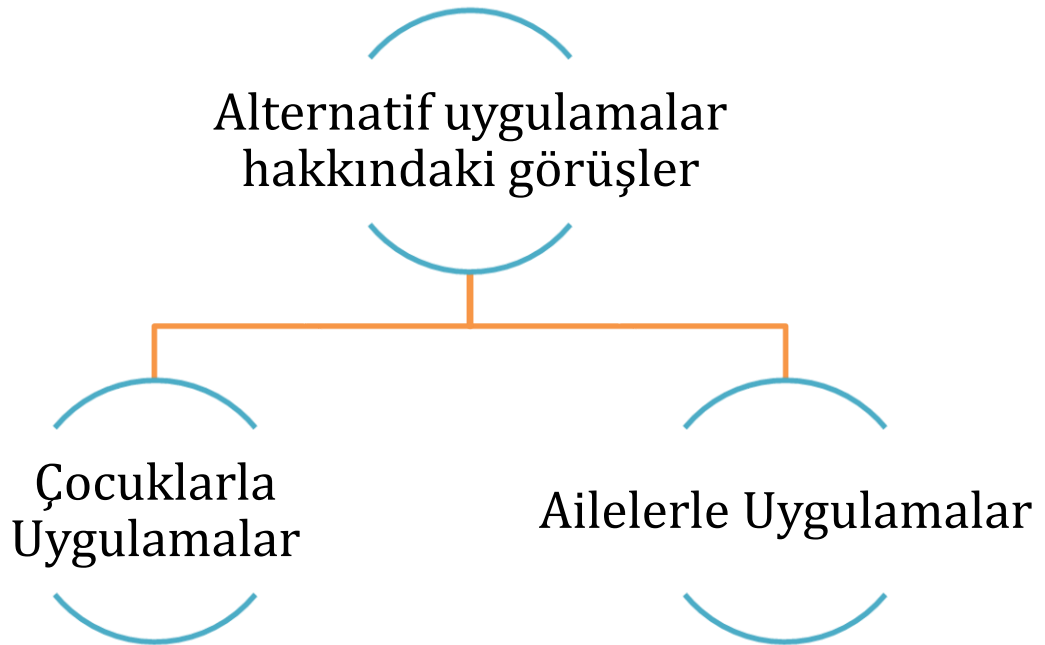
OBEP sonrasında, katılımcılar çocuklara yaklaşımlarında önemli bir gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı hale geldiklerini ve ağlayan çocukların duygusal etkisini daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu ağlama krizlerinin yalnızca kendilerinde olmadığını fark edince, bu durumun yaygın olması onları daha iyi hissettirmiş ve bu problem üzerine nesnel bir şekilde eğilmelerini sağlamıştır. Katılımcılar OBEP oturumlarında özellikle, çocuklara daha fazla empati ile yaklaşmanın önemini

kavramışlardır. Aynı zamanda, çocukların kaygı düzeyinin düşük olmasının okula uyum sürecini kolaylaştırdığı anlaşılmıştır.

Bununla beraber OBEP öncesinde okula başlangıç sürecinde yetersizlikler ve eksikliklere odaklanılırken, OBEP esnasında duygusal zorluklarla karşılaşmalarını paylaşan katılımcılar, OBEP sonrasında daha duyarlı ve empatik bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Bu dönemler arasındaki değişim, okula başlama sürecinde çocuklara yaklaşım konusundaki farkındalığın gelişmesini yansıtmaktadır.

4.2.1.2. Okula başlangıç sürecinde alternatif uygulamalar hakkındaki görüşler

Bu kategoride katılımcılardan elde edilen veriler 2 alt kategoride toplanmıştır; bunlar çocuklarla uygulamalar ve ailelerle uygulamalardır.



Şekil 4.4. Okula başlangıç sürecindeki görüşler ve uygulamaların ana başlıkları.

Katılımcılar OBEP'in başlangıç oturumunda; okula başlangıç sürecinde çocuklarla yapılan uygulamalar odağında oldukça olumsuz bir bakış açısına sahiplerdir. Bu aşamada, çocukların okula başlama sürecinde yaşadıkları güvensiz bağlanma ile ilgili endişelerini dile getirmişlerdir. Özellikle çocukların ilk defa okula başlamaları ve ailelerin kayıt sürecine katılamamaları, çocukların güvenli bir bağlanma kurmalarını zorlaştırmaktadır. Ailelerin eksik bilgiye sahip olmaları ve okul yönetiminin yeterli destek sağlamaması, çocukların bu dönemde duygusal olarak desteklenmelerini zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, çocukların bu bağlanma

zorluklarıyla başa çıkmak için çaba sarf etmektedir, ancak sistematik destek eksikliği bu çabaları sınırlayabilmektedir. Ayrıca, çocukların okula başlangıç sürecinde yüksek kaygı düzeylerinin onlara engel olduğu paylaşılmaktadır. Özellikle çocukların okulu tanımamaları ve ailelerin kayıt sürecine yalnız gelmeleri, çocuklarda bağlanma kaygısı ve güvensizlik duygularını artırabilir. Öğretmenler, çocukların seviyesine inerek, onlara uygun iletişim kurmaya çalışarak kaygı düzeylerini azaltmaya çabalamaktadır. Ancak, eksik bilgi, destek ve sistemsel düzenlemeler, öğretmenlerin bu konuda etkili bir şekilde müdahale etmelerini sınırlayabilir. Çocuklarla yapılan uygulamaların, kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik daha kapsamlı bir destek sağlamak için geliştirilmesi önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca okula başlangıç sürecinde çocuklarla yapılacak uygulamalar konusunda ailelerden destek göremedikleri, çocuklar hakkında okulun başlaması öncesinde bilgi sahibi olamadıkları ve okul yönetiminin bu konuda destekleyici olmadığı yönünde ifadeler kullanılmıştır.

Okula başlangıç sürecinde oturmuş bir sistem yok, bu yüzden her şey öğretmenden bekleniyor, ve bu da bizi strese sokuyor, önceden okul yöneticisi kayıta bilgileri alsa, öğrenci hakkında biraz bilgi sahibi olsak her şey daha kolay olur (Yansıtıcı Günlük Ö17)

Çocuklar okulu tanımıyor, okula ilk defa ilk gün geliyor, kayıt sürecine bile aileler yalnız geliyor, çocuk oraya bırakıldığını düşünüyor, hani bağlanma kuramları vardı ya, güvensiz bağlanma, bu en büyük problemimiz (Yansıtıcı Günlük Ö1)

Okula başlangıç sürecinde çocuğun seviyesine inmeye çok çabalıyorum çünkü çocuk kendi gibiler arasında kendini güvende hisseder (5.Oturum Ö16).

Çocuklar konuşulduğunda dinlendiği yerde kendini güvende hissediyor, ben elimden geldiğince dinlemeye çalışıyorum, ana dili farklı bile olsa, çocukları anlıyor gibi onlara dönüyorum konuştuklarında, zaten onlar da bazen elleriyle yüzümüzü çeviriyorlar kendilerine doğru (6.Oturum Ö4).

Çocuklardan izin almayı kıymetli buluyorum, onlardan izin alarak bir yaklaşımda bulunduğumuzda çocuk kendi değerini fark ediyor (6.Oturum Ö6).

Katılımcılara OBEP esnasında okula başlangıç aşamasında çocuklara dair uygulamalara ilişkin görüşlerini anlamak amacıyla “nasıl bir sınıfta çocuk olmak isterim?” sorusu sorularak, fikir paylaşımı yapılması sağlanmıştır. Bu sorular üzerine yapılan Mentimeter katılım çalışması Şekil 4.5.’te sunulmuştur.



Şekil 4.5. İdeal sınıf iklimi hakkındaki görüşlerin kelime bulutu.

Şekil 4.5.'te görüldüğü gibi, OBEP uygulaması esnasında katılımcılar; eğlenceli, açık – doğa, özgür, seçebildiğim, merak giderici, zengin materyal destekli, güvenli, aydınlık, geniş ve ferah gibi olumlu duygularla cevap vermişlerdir. bu uygulamadan yola çıkarak, katılımcıların ideal sınıf iklimi konusunda potansiyel olarak oldukça birikimli ve bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Ancak teorik düzeyde ne yapacaklarını ve sınıfta nasıl bir iklim oluşturmak istediklerini bilmelerine rağmen, uygulama düzeyinde ne yapacakları konusunda mevcut birikimleri desteklenmiş ve birkaç oturum boyunca beklentiler ve gerçekler konusu üzerinde durulmuştur. Ayrıca beklentiler ve gerçekler odağında, katılımcı öğretmenlerin çocuklara uygulama düzeyinde somut yaşantılar sunmanın önemi ile ilgili farkındalıklarının arttığı ve çocukların uyumunu kolaylaştırmada günlük akışın somut şekilde paylaşılmasının gerekliliğini vurgulamaya başladıkları görülmüştür.

Sınıfa büyük bir duvar saati ve etkinliklerin başlama görseli sırayla yerleştirilse, çocuklar yeni etkinliğe geçileceğini ya da okuldan şu saatte alınacağını anlar, bir süre sonra da zamanı kestirebilir hatta (6.Oturum Ö4).

Çocuklara duyguları tam anlamıyla öğretmiyoruz. Onlara duygusal okuryazarlık konusunda rehberlik yapmalıyız (3.Oturum Ö14).

Okula başlangıçta öğretmen sosyal-duygusal alanda çocukları desteklemeli (3.Oturum Ö6).

Bütün merkezlerde ve panolarda mutlaka yazı koymalıyız, Hızır hocamızın da dediği gibi yazı farkındalığı aynı zamanda fonolojik farkındalığı destekler, dil gelişimi artar (7.Oturum Ö8).

Somutlaştırmayı çok önemli buluyorum, henüz soyut kavramları anlayamayacak yaşta, bu yüzden mesela eskiden çocuklara günlük eğitim akışını genelde sözel olarak söylerdim, şimdi somutlaştıracam, hatta anlattığımız gibi görsellerle destekleyeceğim, eminim daha büyük bir güven ortamı oluşacaktır (8.Oturum Ö10).

Çocuklar eve ne zaman gideceklerini bilmedikleri için çok kaygılı oluyorlar, gün sonunda ailesi onu almaya gelmeyecek diye düşünüyorlar, bu yüzden günlük akışı somutlaştırmak çok mantıklı, ne zaman ne yapacağımızı hele bir akış şeklinde görürlerse o zaman okulun biteceği saati biraz daha somut algılarlar ve rahatlarlar (8.Oturum Ö7).

Buna ek olarak, OBEP esnasında yapılan oturumlarda, çocuklarla yapılan uygulamaların ve sınıf ikliminin önemi vurgulanmıştır. Katılımcılar; ideal sınıf iklimini açık, doğa ile uyumlu, özgür, çocukların seçebildiği, meraklarını giderebilecekleri, zengin materyallerle desteklenmiş, güvenli, aydınlık, geniş ve ferah olarak tanımlamışlardır. Bu ideal sınıf iklimi, çocukların duygusal ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek ve öğrenme ortamlarını zenginleştirmek amacıyla katılımcılar tarafından öne çıkarılmıştır. Ayrıca, katılımcılar programda öğrendikleri yöntemleri geliştirerek kendi sınıflarında uygulamaya başlamışlar ve bu uygulamalarını oturumlar sırasında paylaşmışlardır (bkz. [Ek-12](#)). Ayrıca katılımcılar, eğitimin ilk oturumlarında çocuklara yaklaşım konusunda mesleki gelişim ihtiyaçlarını fark etmişler ve bu durumu çocukların kaygılarının ve güvensizliklerinin temel nedenlerinden biri olarak görmüşlerdir.

Bununla beraber, OBEP'in ilerleyen oturumlarında, katılımcılar sosyal-duygusal gelişimi önemseyen bir bakış açısı geliştirdiklerini, çocukların duygusal ihtiyaçlarına daha hassas bir şekilde yanıt vermeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin eğitim ortamının düzenlenmesi, çocuğun kademeli olarak ebeveyninden ayrılması, zorlu duygularla baş etme becerilerinin desteklenmesi gibi konularda bilgi ve farkındalıklarının geliştiği gözlenmiştir.

Okula hazırlık aşamasında ortamı çekici hale getirmenin işimizi çok kolaylaştıracağını fark ettim (5.Oturum Ö18).

Kademeli yaklaşma çok mantıklı, çocukların uyum haftasını küçük gruplar haline yapsak her şey daha sakin geçer (7.Oturum Ö3).

Kaplumbağa taktiğini kullanan öğretmenin çok öfkeli çocuğu sakinleştirmesi bence çok şaşırtıcı ve etkileyici bir örnekti (8.Oturum Ö14).

Problemleri davranışları küçük dokunuşlarla, çocuğun okula uyumunu kolaylaştırabiliriz... Bunun ne kadar kolay olduğunu fark ettim (11.Oturum Ö13).

Öfkeyi kontrol etme çalışmasında bizim anlayacağımız şekilde derin nefes al ver yerine, çiçeği kokla, rüzgargülünü üfle şeklinde çocuğun anlayabileceği şekilde uygulamamız... Bana göre etkili ve farklıydı (Yansıtıcı Günlük Ö2).

Bunların yanı sıra katılımcıların, çocuklarla daha duyarlı bir ilişki kurma ve onların gereksinimlerine daha iyi yanıt verme konusunda sergiledikleri gelişmeyi kendi sınıflarındaki mevcut uygulamalara da transfer ettikleri görülmüştür.

Kendi rutinlerimi oluşturmanın önemini kavradım, ... Sanat etkinliğinde Vivaldi'nin Spring eserini dinliyoruz hep, şimdi ben açmadığım gün o şarkıyı aç diyorlar adını bilmeseler de (Yansıtıcı Günlük Ö15).

Kaplumbağa Kappa yöntemini sınıfta kullanmaya başladım, özellikle öfkeli çocuklar üzerinde olumlu sonuç almaya başladım. Somutlaştırmak için hazırladığımız günlük plan akışı sayesinde 'bugün ne yapacağız' belirsizliğinden çocukları kurtardım (Yansıtıcı Günlük Ö11).

OBEP'ten öğrendiğim bir şeyi hemen heyecanla uyguladım, hasta olan bir çocuğum vardı, sınıfça ona geçmiş olsun diye sesli mesaj gönderdim, çok mutlu olmuş, hemen iyileşti (Yansıtıcı Günlük Ö20).

OBEP'ten öğrendiklerim çocukları daha etkili dinlemeye ve duygularını ifade etmeleri için desteklememde yardımcı oldu (Yansıtıcı Günlük Ö2).

Bu yorumlar, OBEP'in katılımcılar üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve çeşitli konularda katılımcıların beklentilerini karşıladığını göstermektedir. Eğitim programının katılımcılara yeni fikirler, etkili yöntemler ve meslektaşlarıyla iletişim ve paylaşım fırsatı sunarak pedagojik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılabilir.

4.2.2.2. Ailelerle uygulamalar.

Katılımcılar, OBEP'in okula başlangıç sürecinin aile boyutuyla ilgili olan 3. Modülün başlarında, ailelerle uygulamalarda karşılaştıkları zorluklar konusunda paylaşımlarda bulunmuşlardır. Genel kanı ailelerin sürece büyük bir engel olarak görüldüğü yönündedir. Ayrıca yine ailelerin, müdahaleci bir tavır sergiledikleri ve sınırsız beklenti içinde olduğu yönünde bir algı yaygındır. Okula başlangıç sürecinde katılımcılar, sıklıkla ailelerle iletişim problemi yaşamışlar ve iş birliği konusunda olumsuz deneyimlere sahip olmuşlardır.

Okula başlangıçta beni en zorlayan şey önyargılı veliler, hem her şeye müdahale ediyorlar hem de sınıfta sadece onun çocuğu için varmışım gibi davranmamı bekliyor, sürekli fotoğraf istiyor, vakitli vakitsiz arıyor, en çok veliler zorluyor beni, çocuklarla herhangi bir problem olmuyor çoğunlukla (7.Oturum Ö6)

Aile ile akademik şekilde konuşursak bize olan saygıları artar, ben bunu doğru buluyorum çünkü artık veliler çok bildiklerini düşünüyor ve bize saygı duymuyor (7.Oturum Ö1).

Velilerle arama mesafe koyuyorum, çok muhabbet tez ayrılık demek, tecrübeyle sabit (7.Oturum Ö3).

Çocuğun bireysel farklılığının aile hiç farkında değil, ne popülerse ona atlıyor, çocuğun faydası hiç göz önünde bulundurulmuyor (7.Oturum Ö15).

Aile etkinliklere çok müdahale ediyor, sanat etkinliklerinde özellikle ben diyorum ki kendiniz daha güzelini yapıp gönderin, panoya asacağım ama sizin adınızla birlikte (8.Oturum Ö17).

Bilgilendirme yazısı yazıyorum, veliler başını okur sonunu okumazlar (9.Oturum Ö12).

Ailelerin kullandığı yanlış cümleler bazen bir kaç haftaya mal oluyor. (Çocuğa) sen okula gidince kurtulacağım diyenler var, şunu yapmazsan okula gidersin bak gibi okul sanki cezaymış gibi konuşanlar var (10. Oturum – Ö6).

Katılımcılara OBEP esnasında ailelerle iletişim ve iş birliği konularında diğer paydaş katılımcılarla deneyimlerini paylaşarak benzer durumların ne kadar çok yaygın olduğunu gözlemlemiştir. Bu süreçte, OBEP'in katılımcılara sunduğu bilimsel temelli yönlendirmelerin faydalı olduğunu belirttikleri çeşitli öneriler elde etmişlerdir. Özellikle okula başlangıç sürecinde

ebeveynlere ve çocuklara nasıl yaklaşılması gerektiği konusundaki açıklamaların, hem ebeveynler hem de çocuklar tarafından anlaşılır bir şekilde sunulmasının etkili olduğu vurgulanmıştır.

Ayrıca ailelerin çocukların eğitimine aktif bir şekilde katkı sağlayabilecekleri ve bu iş birliğinin olumlu sonuçlar doğurabileceği paylaşılmıştır. Özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi, akademik dilden uzak daha yalın bir şekilde, aynı dili konuşmanın önemi ve samimi ifadelerin kullanılması, ailelerle daha etkili bir iş birliği kurma yolunda katılımcıları motive etmiştir.

OBEP'in günlük sorunlarımızdan örneklerle ve tüyolarla ilerlemesi çok yararlıydı. Okula başlangıç sürecinde veliye ve çocuğa yaklaşırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini sebepleriyle, velinin ve öğrencinin tarafından bir bakış açısıyla anlatılması çok yararlı ve etkiliydi (Yansıtıcı Günlük Ö2).

Katılımcılar, ailelerin eğitim sürecinde sadece birer paydaş değil, aynı zamanda müttefik olduklarına inanmışlardır. Bu bağlamda, OBEP sürecinde ailelerle olan ilişkilerde olumlu gelişmeler kaydedilmiş ve bu, çocukların eğitimine daha fazla katkı sağlayabilecek bir iş birliği potansiyelini yansıtmıştır.

Ailelere her çocuğun farklı olduğunu ve çocukların bir şeyi bitirmekten çok onu yapmaktan mutlu olduklarını hatırlatıyorum (7.Oturum Ö8).

Ailelere bol bol açıklama yapıyorum, onları sürece dahil etmek çok önemli, mesela eleştirilere cevaben ben panoya bakınca yaratıcılık, sevgi, tercih görüyorum diyorum (8.Oturum Ö19).

Ailelerle iletişim çok önemli, samimi ifadeler, aynı dili konuşmak her şeyi çözer bence (9.Oturum Ö1).

Duyuruları whatsapp'tan yapınca pek ilgi görmüyor, telefonla bizzat arayınca ya da OBEP'te bahsettiğimiz gibi çanta ile iletişim kurabiliyoruz, ben mektubu çantaya koyuyorum, aile merak edip bakıyor, daha etkili oluyor, bu da beni motive ediyor (9.Oturum Ö3).

Çocukların elleriyle emeğiyle çizdiği resimler benim için çok değerli, ailelere bu sanat çalışmaları ile ulaşabiliyorum, çocuklarının yaptıklarını onlar da önemsiyor, bu şekilde sohbet konusu açıyorum, iletişimim daha samimi oluyor (9.Oturum Ö11).

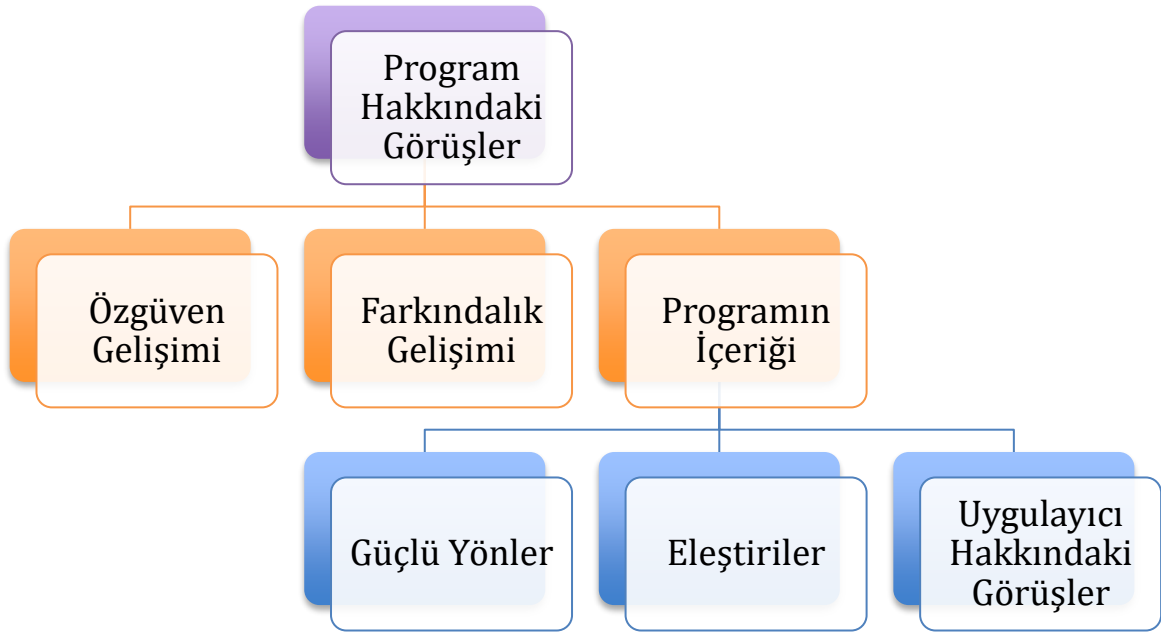
Çocukların yaptığı her şey bizim için çok kıymetlidir. Evde çocukla beraber ailelerin, nokta kitabını okumalarını tavsiye ederim, hatta kitabı temin ederim ve sonrasında evde tekrar resimler yapın derim mutlaka (9.Oturum Ö12).

Katılımcılar, OBEP'in aile ile ilgili oturumlarının ardından velilerle iletişimde daha etkili olmanın ve iş birliği yapmanın önemine dair farkındalık oluşturmuşlardır. Ayrıca, programda iletişim becerilerinin önemi vurgulanmış ve katılımcıların velilerle daha sade, anlaşılır ve açık bir şekilde iletişim kurmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Katılımcılar, velilerle daha aktif iletişim kurmak, onların dilinden konuşmak ve kendilerini daha samimi ifade etmek konusunda motivasyon kazandıklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular, OBEP'in katılımcılara ailelerle uygulamalarda daha etkili bir şekilde iletişim kurma ve iş birliği yapma becerileri kazandırdığını göstermektedir. Eğitim öncesi dönemde ailelerin potansiyel bir engel olarak görülmesi ve müdahaleci bir tutum sergilemeleri gibi zorluklarla karşılaşan katılımcılar, OBEP ile iletişim becerilerinin önemini kavramışlar ve ailelerle daha sade, anlaşılır ve samimi bir şekilde iletişim kurma motivasyonunu artırmışlardır. Eğitim esnasında, benzer deneyimleri paylaşma fırsatı bulmuşlar ve OBEP'in sunduğu günlük sorunlarla ilerleme ve tüyolarla ilgili yönlendirmelerin faydasını görmüşlerdir. Özellikle okula başlangıç sürecinde veli ve çocuklarla nasıl iletişim kurulması gerektiği konusundaki rehberlik, katılımcıların uygulamalarda daha etkili hale gelmelerine yardımcı olmuştur. Eğitim sonrası dönemde, ailelerin sadece birer paydaş değil, aynı zamanda müttefik olarak görülmesi ve aktif bir iş birliği potansiyeli tanınmıştır. Bu bağlamda, katılımcılar, ailelerle daha yakın bir ilişki kurmuşlar ve iletişimlerini geliştirerek ailelerin çocukların eğitimine daha fazla katkı sağlayabileceklerine inanmışlardır.

4.3. Katılımcıların OBEP Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problemini yanıtlamak katılımcılardan elde edilen nitel verilerden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda temalar, kategoriler ve alt kategoriler Şekil 4.6.'da sunulmuştur.



Şekil 4.6. Katılımcıların okula başlangıç ve OBEP hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, kategori ve alt kategoriler.

4.3.1. Program Hakkındaki Görüşler – Özgüven Gelişimi

Katılımcılar, OBEP'in kendilerine özgüven kazandırdığını ve meslektaşları ile benzer zorlukları paylaşmanın destekleyici bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu olumlu deneyimler, eğitim sonrası katılımcıların kendilerini daha donanımlı ve özgüvenli hissetmelerini sağlamıştır. OBEP'in oturumlarında katılımcıların okula başlangıç sürecinde kendilerine olan güveni arttığı, meslektaşları ile benzer kaygılı ve zorlu bir süreç yaşadıkları için şaşkınlık duyarak bu duyguyu farkındalığının rahatlatıcı ve güç verici etkisini fark ettikleri görülmüştür.

Anlatılanları can kulağı ile dinledim. Her şey çok güzeldi. Tavsiyeler sayesinde kendimi artık daha güçlü hissediyorum (Genel Değerlendirme Ö10).

Okula başlangıç sürecinde yaşayacağım sıkıntıları çok daha kolay aşacağıma olan inancım arttı. Heyecanla ve umutla dinledim (Genel Değerlendirme Ö11).

Katılımcılar, eğitim oturumlarında meslektaşlarıyla bazı konularda aynı düşünceleri paylaşmanın etkisini hissettiklerini belirtmişlerdir.

Bazı konularda meslektaşlarımda benim gibi düşündüklerini görmek beni daha umut sahibi yaptı ve cesaret verdi (Genel Değerlendirme Ö13)

Kendimi daha iyi hissettim, sınıfıma daha verimli olacağım kesin. OBEP, kendimi geliştirme fırsatı sağladı (Genel Değerlendirme Ö15).

Geliştiğimi hissettim güçlendiğimi hissettim. Bilgi güçtür, güçlü hissettim (Genel Değerlendirme Ö4).

Mesleğimin önemini ve değerini daha yoğun hissetmemi sağladı. Daha öz güvenli olmamı sağladı (Genel Değerlendirme Ö2).

Kendimi daha donanımlı hissediyorum eğitim sonunda (Genel Değerlendirme Ö12).

İfadelerinden yola çıkarak; katılımcıların OBEP'e ilişkin yorumları oldukça olumlu ve etkileyici olmuştur. Programa katılan katılımcılar, kendilerini daha iyi hissettiklerini, sınıflarında daha verimli olacaklarını ve kendilerini geliştirme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitimin mesleğin önemini ve değerini daha yoğun hissettirdiğini ve daha donanımlı hissetmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Programa katılanların çoğu, bu eğitimi en kaliteli ve verimli eğitim olarak değerlendirmiş ve daha önce katılmış olmayı dilediklerini belirtmişlerdir (bkz. [Ek-9](#)).

4.3.2. Program Hakkındaki Görüşler – Farkındalık Gelişimi

Katılımcıların OBEP hakkındaki görüşleri incelendiğinde; eğitim süreci boyunca en fazla kazandıkları farkındalık; bakış açılarının değişmesi, yenilikçi pedagojik yaklaşımlar ve öğretmenlik pratiğindeki gelişmeler şeklinde görüşlere ulaşılmıştır. Bu bölümde, katılımcıların öğrenme deneyimleri ve programın etkileri üzerine yaptıkları yorumlar yer almaktadır. Katılımcıların, OBEP'in kendi bakış açılarını genişlettiğini, çocuklarla daha etkili iletişim kurmayı hedeflemelerini sağladığını ve pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Programın etkileri, katılımcıların gözlemleri ve kişisel gelişimlerine yaptığı katkılar üzerinden açıklanmaktadır. Bu bölüm, OBEP'in öğretmenlerin farkındalık gelişimine olumlu etkiler sağladığını ve pedagojik uygulamalarını zenginleştirdiğini vurgulamaktadır.

Olaylar karşısında sergilediğim davranışlarımı ve problem çözme yöntemlerimi gözden geçirdim. Kullandığım yöntemleri farkında olarak uygulayacağım (Genel Değerlendirme Ö14).

Okul başlamadan önce çocuklarla tanışma ve okula başlangıçta çocukları gruplar halinde kademeli okula alma uygulamasını ihtiyaç halinde kesinlikle deneyeceğim. Onlar okula gelmeden, onları hiç görmeden de iletişime başlamanın etkisini ve önemini öğrendim (Genel Değerlendirme Ö17).

Merkezleri düzenleme geliştirme ve kuralların dışına çıkabilme cesur ve farklı faydalı merkezler oluşturabilmeyi öğrendim (4.Oturum Ö6).

Özellikle çember saati hakkında eksik olan fikirlerimi tamamladım. Bu saatin okula uyum konusunda ne kadar önemli olduğunu fark etmemişim. Ayrıca görsel uyaranların sözel uyaranlardan daha etkili olduğunu fark ettim. (Genel Değerlendirme Ö3)

Çocuk okula gelmeden önce mutlaka beni görmesini, görünce tanıyacak hale gelmesini sağlayacağım. Bir fotoğrafla, bir mektup vesilesi ile bile olsa bunu yapmaya çalışacağım (10. Oturum Ö11)

Bu ifadeler, katılımcıların çocuklara yönelik görsel destekler ve dijital araçlar kullanarak daha etkili eğitim yöntemleri uygulama konusunda motive olduklarını göstermektedir.

Katılımcılar, OBEP sürecinde farkındalık geliştirerek, çocukların davranışlarını daha iyi anlamaya başladıklarını ve çocuklara farklı yaklaşımlar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Çocuklara öfke kontrolü konusunda daha somut örnekler, somut çözümler sunmam çok daha faydalı olacak, onu fark ettim (5.Oturum Ö11).

Çember saati aklıma hiç gelmemişti. Ayrıca tüm boyaları aynı kutuda toplama fikri oldukça şaşırttı (Genel Değerlendirme Ö14).

Zamanı somutlaştırma adına çocuklara verilen 5 dakika eldiveni örneği oldukça şaşırtıcıydı (Genel Değerlendirme Ö3).

Kaplumbağa taktiğini kullanan öğretmenin çok öfkeli çocuğu sakinleştirmesi bence çok şaşırtıcı ve etkileyici bir örnekti (3.Oturum Ö14).

Katılımcıların eğitimde sunulan örnekler ve yöntemlerin etkileyici olduğunu ve uygulanabilirliklerini gördükleri bulunmuştur. Aynı zamanda, katılımcılar, eğitim oturumlarında farklı ve yaratıcı yaklaşımlarla karşılaşmanın şaşırtıcı olduğunu ve hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların yenilikçi fikirlerin ve alternatif yaklaşımların eğitim sürecinde ilham verici olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Farklı merkezlere şaşırdım ve etkinlik saati çok hoşuma gitti (Genel Değerlendirme Ö6).

Akran danışmanlığının farklı ve mizahi isimlendirilmesi beni şaşırttı. Askerlikteki gibi “badi sistemi” demeniz çok hoşuma gitti, sınıfta bunu kullanacağım (Genel Değerlendirme Ö15).

Bu yorumlara bakıldığında, OBEP, katılımcıların fikirlerini ve uygulamalarını eleştirel nitelikte ele almalarını sağlamaktadır. Ayrıca katılımcıların pedagojik yaklaşımlarını geliştirmektedir. Katılımcılar, OBEP ile çocukların davranışlarına yönelik daha duyarlı bir hale gelmiş, öğretmenlik rolünü daha iyi anlamış, velilerle iletişimde daha etkili olmayı öğrenmiş ve pratik araçlarla eğitimlerini desteklemeyi planlamayı öğrenmişlerdir.

Oturumda verilen örnekler kendimi ve uygulamalarımı sorgulamama sebep oldu, olumlu bir süreç geçirdik (Yansıtıcı Günlük Ö3).

Katılımcıların farklı oturumlar sonrasında yaptıkları yorumlar incelendiğinde, birçok katılımcının perspektiflerinin değiştiğini ve kendilerini daha güçlü hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, örnekler ve uygulamalar sayesinde önceki bilgi ve deneyimlerini sorgulamaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

Ne kadar bencil olduğumu anladım, kızmış ve sinirlenmiş bir çocuğun ne hissettiğini hiç düşünmediğimi fark ettim (Yansıtıcı Günlük Ö6).

Okuldan gitmek isteyen çocuğa, ailesinin alma saatinin gelmesini nasıl somut olarak anlatabileceğimi öğrendim, çünkü çocuklara dürüst olmak çok önemli (Yansıtıcı Günlük Ö4).

Farklı bakış açıları ile ve farklı çerçeveleme yaparak birçok sorunu kolaylaştırabileceğimi fark etmek şaşırttı (Yansıtıcı Günlük Ö11).

Bize göre bazen basit bir ağlama gibi gözükse de çocuğun davranışının ardında çok farklı sebepler olabilir, bu göz ardı edilen bir bilgi (Yansıtıcı Günlük Ö13).

Genel olarak okula başlayan çocuğun ağlama, kaygı, korku vb. davranışlarının dikkate alınarak gerekli önlemlerin (çocuğun kendini güvende ve mutlu hissetmesi için) alınması gerektiğini öğrendim (Yansıtıcı Günlük Ö16).

OBEP’in öğretmenlerin bakış açılarını genişlettiği, yeni stratejiler öğrenmelerini sağladığı ve onlara çocukların okula başlangıcında nasıl destek olabileceklerini gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin olumlu geri bildirimleri, programın başarılı olduğunu ve katılımcıların fikirlerini olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir.

Katılımcılar, OBEP'e dair; sıkılmayacakları örnekler ve materyaller ile desteklenen, yeni fikirler ve teknikler paylaşılan ve eğitim esnasında belirtilen yorumlara araştırmacı tarafından anında dönüt verilen bir eğitim programı istediklerini beklentileri şeklinde ifade etmişlerdir.

OBEP bana yeni bir bakış açısı kazandırdı. Birçok örnek durum ve yöntem duymak beni zenginleştirdi. Özellikle uyum sürecini inovatif yaklaşım ile desteklemesi güzeldi (11. Oturum Ö11).

Bana daha farklı nasıl yapabilirim diye düşündürmesi hoşuma gitti. Bu programda düşündüren beyin fırtınası yaptırın kısımları özellikle beğendim. Bence bu öğretmenlerin daha yaratıcı olması için bir fırsat (11. Oturum Ö18).

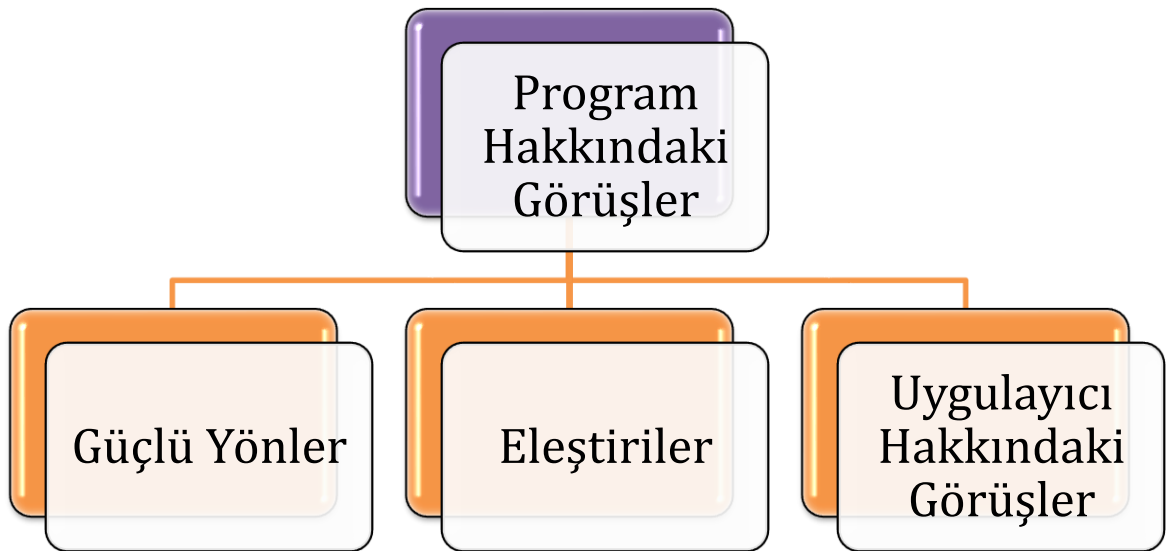
OBEP'ten sonra arkadaşlarımızla her gün birlikte aile ve çocuğu eğitim ortamına daha fazla nasıl katarız diye düşünüp tartışıyoruz (11. Oturum Ö18).

Buradan yola çıkarak; OBEP oturumlarında, katılımcıların halihazırda ideali bilmesine rağmen pratikte uygulama konusundaki problemlerin çözülebileceğini fark etmeleri sağlamıştır. Halihazırda var olan bütün ortak problemlerin doğru destekleme ile çözülebileceği ve bu açıdan kullanılacakları metotların paylaşarak, mevcut zorlayıcı durumlarda pratik çözümlerin önemi vurgulanmıştır. OBEP, katılımcılara okula başlangıç sürecinde yeni bir bakış açısı kazandırmış, örnek durumlar ve yöntemlerle bu zorlayıcı süreci kolaylaştırmıştır. Özellikle uyum sürecini yenilikçi yaklaşımlarla desteklemesi katılımcılar tarafından zenginleştirici bulunarak oldukça beğenilmiştir. Katılımcılar, OBEP'in düşündürücü ve beyin fırtınası yapmaya teşvik eden kısımlarını özellikle beğendiklerini belirtmişlerdir.

Bununla beraber katılımcılar OBEP sonrasında çocuklara ve ailelere daha duyarlı, okula başlangıç sürecinde zorlayıcı durumlara karşı daha esnek ve olası problem durumlarında daha yapıcı olabileceklerini hissettiklerini ifade etmişlerdir. Empati, olgunluk ve sağduyuyla hareket etmeleri gerektiğini fark etmişlerdir. Program sonrasında katılımcılar, arkadaşlarıyla birlikte her gün aile ve çocuğu eğitim ortamına nasıl daha fazla dahil edebileceklerini düşünüp tartıştıklarını paylaşmışlardır. OBEP, katılımcılarda yeni bir bakış açısı oluşturmuş ve sağlam bilgiler edindiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir (bkz. [Ek-8](#)).

4.3.3. Program Hakkındaki Görüşler – Programın İçeriği

Katılımcıların OBEP'te kullanılan yöntem ve teknikler, paylaşımlar ve programın uygulanışı ile ilgili görüşleri (1) güçlü yönler, (2) eleştiriler ve (3) uygulayıcı hakkındaki görüşler olmak üzere 3 alt kategoride toplanmıştır.



Şekil 4.7. Programın içeriği hakkında Okula başlangıç süreci hakkında görüşler kısa özeti.

4.3.3.1. Güçlü yönler.

Bu bölümde katılımcıların OBEP'e dair güçlü bulduğu yönlerine dair bulgular sunulmuştur. Bulguların kısa özeti Şekil 4.8.'de sunulmuştur. Ardından, katılımcıların OBEP'in güçlü bulduğu yönlerine yönelik ifadeleri desteklenerek paylaşılmıştır.

OBEP'in Güçlü Yönleri

- İlgi Çekici
- Eğlenceli
- Kaliteli İçerik
- Yenilikçi Yaklaşım
- İnteraktif Katılım - Deneyim
- Çevrimiçi Olanaklar
- Günlük Hayata Uygulanabilir
- Kişisel Gelişimi Desteklemesi
- Özgür Paylaşım Ortamı

Şekil 4.8. Katılımcıların OBEP'in güçlü bulduğu yönleri kısa özeti.

Genel Değerlendirme Formu'nun açık uçlu sorular kısmında; programın faydalılığına dair, programın hoş giden yönleri, programda hissedilen eksiklikler, programa katılma deneyiminin katılımcıların hislerine etkisi, programda paylaşılan bilgilerin pratik ve günlük hayattaki karşılıkları, programın hangi problemlere dair çözümler sunduğu, katılımcıların program sonrasında hangi yönlerinin güçlendiğini hissetmeleri, program bitiminde katılımcıda oluşan görüş farkları, his farkları, düşünce farkları, çevrelerindeki katılımcılardaki değişiklikler, program dışında katılımcılarla yapılan ilgili konudaki sohbetler, gelecek başlangıç dönemi için planlanan etkinlikler gibi sorular sorulmuştur.

Katılımcılar eğitim oturumlarının genel olarak eğlenceli ve ilgi çekici olduğu ifade edilmiştir. Bu, katılımcıların motivasyonunu artırabilir ve programın etkili bir şekilde sunulduğunu gösterir. Katılımcılar, eğitim programının içeriğine değinerek örneklerin ve tanımlamaların yerinde ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu da OBEP'in, öğretmenlere yeni fikirler ve pratik uygulamalar sunarak onların becerilerini geliştirmelerini sağladığını göstermektedir. OBEP'e katılan öğretmenler, genel olarak olumlu bir izlenim edinmişlerdir. Eğitimin içeriği ve sunumu, öğretmenlere yeni fikirler ve pratik uygulamalar sunarak onların profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Katılımcıların programın yüz yüze yapılmasını tercih etmeleri ise daha etkileşimli bir deneyim sağlayabileceğine yönelik bir beklentiyi yansıtmaktadır. Öğretmenlerin geri bildirimleri, programın katılımcılar üzerinde olumlu bir etki bıraktığını ve eğitim sürecini zenginleştirdiğini göstermektedir (bkz. Ek-7).

Katılımcılar, eğitim oturumlarının genel olarak eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu ifade etmiştir. Bu, katılımcıların motivasyonunu artırabilir. Katılımcılar, programın içeriğinin güncel, faydalı ve bilgi dolu olduğunu vurgulamıştır. Örnekler ve tanımlamaların yerinde ve faydalı olduğu belirtilmiştir. OBEP, katılımcılara yeni fikirler ve pratik uygulamalar sunarak becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır. Katılımcılar, eğitimi yüz yüze yapmayı tercih etseler de daha fazla etkileşimli bir deneyim beklediklerini ifade etmiştir. Katılımcılar, program sürecinde herhangi bir olumsuzluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim sürecinin nazik ve olumlu olduğu vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar, OBEP süresince herhangi bir olumsuzluk yaşamadıklarını, incindikleri bir unsur olmadıklarını belirtmişlerdir.

*Herhangi bir şeyden incinmedim, gayet kibar bir eğitim süreciydi, teşekkürler
(Genel Değerlendirme Ö5).*

Bazı katılımcılar çevrimiçi eğitimi daha rahat ve faydalı bulmuşlardır. Kimi katılımcılar, çevrimiçi (online) eğitimi daha faydalı ve olumlu bulurken *ifadesinde* çevrimiçi eğitimin avantajları görülmektedir.

Bu eğitim iyi ki online, okuldan sonra eğitime katılmak çok yorucu oluyor, hafta sonu da çoluk çocuk iş güç, böyle çok rahat, çayımı alıyorum, rahat kafayla keyifle dinliyorum, sonraki eğitimlerinize de kayılmayı çok isterim (Genel Değerlendirme Ö4).

Katılımcılar, programın günlük hayatta kullanılabilir bilgiler sunduğunu ifade etmiştir. Eğitim, okula başlangıç sürecinde veli ve çocuğa yaklaşım, iletişim becerileri gibi pratik bilgiler sunmuştur. Genel olarak katılımcıların OBEP'ten beklentilerinin karşılandığı söylenebilir. Programın çocuğa odaklanan yaklaşımları, farklı öğelerin kullanımı ve genel olarak olumlu bir atmosfer, katılımcıların olumlu yorumlarına yansımıştır.

Bazı zorluklar yaşıyordum bunları daha kolay nasıl çözebileceğimi öğrendim. Uygulamak üzere birçok notlar aldım şimdiden uygulamaya koyduğularım bile oldu (Genel Değerlendirme Ö6).

İçimdeki potansiyeli tekrar açığa çıkarmamı sağladı, üniversitede okurken gördüğüm bazı derslerimi hatırlamama yardımcı oldu ve meslektaşlarımla birlikte farklı konularda nasıl ortak, benzer yaşantılar içinde olduğumuzu ortaya çıkarttı (Genel Değerlendirme Ö5).

Bu eğitim üniversitede lisans eğitiminde ders olarak okutulması da dahil tüm meslektaşlarıma verilmeli. Okula başlangıç sürecinde OBEP'ten meslek hayatımın kalanında bana faydalı olacak bilgiler edindim (Genel Değerlendirme Ö14).

Karşılaşılan durumlar ile ilgili gerçekçi ve olumlu tutumlar. Paylaşımların gerçekten okullarda sınıflarda karşımıza çıkan sorunlar ya da örneklerden oluşması. Hayal ürünü ve mükemmel sınıflar üzerinden gidilmemesi. Kendi sınıflarımızdan ve yaşadıklarımızdan örnekler verme ve paylaşım yapma imkanı verilmesi (Genel Değerlendirme Ö17).

Günlük sorunlarımızdan örneklerle ve tüyolarla ilerlemesi çok yararlıydı. Okula başlangıç sürecinde veliye ve çocuğa yaklaşırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini sebepleriyle, velinin ve öğrencinin tarafından bir bakış açısıyla anlatılması çok yararlı ve etkiliydi (Genel Değerlendirme Ö2).

Bu bilgileri sadece sınıf ortamında değil günlük hayatta da kullanabileceğini düşünüyorum. Eğitim adeta bir hayat dersiydi. Eğitim hayat boyu olmalı

özellikle bir öğretmen olarak bu bilgileri gereken her noktada uyarlamalıyız (Genel Değerlendirme Ö18).

Katılımcılar, programın onların düşünce yapısını, duygusal zenginliğini ve becerilerini geliştirdiğini ve potansiyellerini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılar, programın içeriği ve etkililiği konusunda genel olarak olumlu görüşlere sahiptir. Programın, okula başlangıç sürecine yeni bir bakış açısı kazandırdığı ve katılımcıların destekleyici olduğunu vurgulanmıştır. OBEP'e dair beklentilerinin karşılanması için memnuniyetlerini, çocuğa göreliğini, görsel materyalleri önemsediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, videolar ve diğer ek görsel ve işitsel materyallerin kullanımı, bazı katılımcılar tarafından olumlu karşılanmış gibi görünmektedir.

Eğitimimizin örnek olaylar ya da doğru – yanlış davranışları gösteren videolarla desteklenmesi çok daha etkili ve kalıcı kılıyor. Bugünkü oturum benim için daha verimli geçti (2.Oturum Ö3).

Katılımcıların cevaplarına bakıldığında; OBEP'e katılan öğretmenlerin kazandıkları bilgi ve deneyimlerden çeşitli alanlarda ve farklı zamanlarda yararlanabileceklerini belirttikleri söylenebilir.

Açıkçası programa katılmadan önce programın gidişatını merak ediyordum. Sürekli katılım sağlayamam belki diye düşünüyordum. Ama öyle güzel geçti ki her oturuma heyecanla katıldım (Genel Değerlendirme Ö8).

Benim merak duygumu canlı tuttuğu için iyi hissettirdi. Farklı ve güzel bir deneyim oldu (Genel Değerlendirme Ö18).

Bu eğitimin dönem dönem özellikle genç ve meslekte yeni öğretmenlere verilmesi taraftarıyım. Tükenmişlik yaşayan ve kendisini çaresiz hisseden öğretmenlere kendi potansiyelini ve gücünü fark etmesi bunları hatırlaması açısından çok büyük katkılar sağlayacaktır. Ayrıca bu eğitimin grup eğitimi olarak verilmesi de yalnızlık ve bitkinlik düşüncelerinden kurtulmaya başka öğretmenlerin de deneyimlerinden ve yaşantılarından faydalanmaya da imkan vermesi açısından çok önemli (Yaşanılan sorunların genelde ortak sorunlar olduğunun fark edilmesi ve yalnız benim başıma gelmiyormuş düşüncesi bile mükemmel derecede bir rahatlama sağlayacaktır (Genel Değerlendirme Ö17).

Katılımcılara OBEP'in içeriği ve etkililiğine dair görüşleri sorulduğunda; katılımcıların tamamı, eğitim programında sunulan bilgi, video ve örnekleri güncel bulduğunu, eğitim

programının ilgi çekici olduğunu, eğitim programının günlük yaşantılarla ilişkilendirildiğini, eğitim programı günlük problemlerle ilişkilendirildiğini, eğitim programının problemlere yönelik çözümler sunduğunu, eğitim programının içeriğinin duygu ve düşüncelerine hitap ettiğini, eğitim programını başarılı bulduğunu, eğitim programını açık, anlaşılır, dikkat çekici, okula başlangıç ile ilgili, çocuk dostu, okula başlangıç sürecinde destekleyici, okula başlangıç sürecinde daha katılımcı hale getiren bir program olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamı bu cümlelere “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir.

Ayrıca yine OBEP’in içeriği ve etkililiğine dair görüşleri sorulduğunda; katılımcıların 19’u yani tamamı OBEP uygulanırken keyif aldım, fikirlerimi rahatça ifade edebildim; OBEP, fikirlerimi daha rahat söyleyebilmekte çok fayda sağladı, özellikle veliler ve çocuklarla iletişim sürecimde bana büyük fayda sağladı, potansiyelimin farkına varmama yardımcı oldu, okula başlangıç sürecinin öncesinde de çocuğu tanımam gerektiğini gösterdi, çocuklarla daha iyi diyalog geliştirmemi sağladı, velilerimle daha iyi diyalog geliştirmemi sağladı, cevaplarımı vermiştir. Katılımcıların tamamı şeklinde cevap vermişlerdir.

Bununla beraber OBEP’in içeriği ve etkililiği kategorisinde katılımcıların tamamı; OBEP, okula başlangıç sürecinde daha önceden sahip olduğum fikirlerimi değiştirdi ve okula başlangıç sürecine dair bakış açımı değiştirdi, ufkumu genişletti cevabı vermiştir.

Katılımcılara OBEP eğitim programının içeriği ve etkililiği hakkındaki görüşleri sorulduğunda, katılımcıların tamamı programı güncel, ilgi çekici ve günlük yaşantılarla ilişkilendirilmiş bulduklarını belirtmiştir. Programın problemlere yönelik çözümler sunduğunu ve duygu-düşüncelere hitap ettiğini ifade eden katılımcılar, OBEP’i başarılı, açık, anlaşılır ve okula başlangıç sürecinde destekleyici bir program olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcıların çoğu, programı kesinlikle desteklediğini belirtirken, birkaç katılımcı da katıldığını ifade etmiştir. Ayrıca, katılımcılar OBEP’in keyifli bir deneyim sağladığını, fikirlerini rahatça ifade etmelerine yardımcı olduğunu, iletişim becerilerini geliştirdiğini ve okula başlangıç sürecine yeni bir bakış açısı kazandırdığını vurgulamışlardır. Ancak, bazı katılımcılar kararsız olduklarını belirtmiştir. Genel olarak, katılımcılar OBEP’in içeriğinden ve etkililiğinden olumlu bir şekilde etkilendiklerini ve programın okula başlangıç sürecinde değerli bir destek sağladığını ifade etmişlerdir.

4.3.3.2. Eleştiriler.

Bu bölümde katılımcıların OBEP'e dair olumsuz bulduğu ve eleştirdiği yönlerine dair bulgular sunulmuştur. Bulguların kısa özeti Şekil 4.9.'de sunulmuştur. Ardından, katılımcıların OBEP'in eleştirilerine yönelik ifadeleri desteklenerek paylaşılmıştır.

OBEP'e Yönelik Eleştiriler

- Yüzyüze Olmaması
- Geri Dönüt Verme Zorunluluğu (Yansıtıcı G.)
- Basılı Eğitim Seti Olmaması
- Yerelleştirme Zayıflığı

Şekil 4.9. Katılımcıların OBEP'e yönelik eleştirileri.

Bazı katılımcılar, eğitimi çevrimiçi yerine yüz yüze olarak tercih etmektedirler. Bu, çevrimiçi eğitimin herkes için etkili olmadığına dair bir görüşü yansıtmaktadır. Katılımcılar, OBEP'e dair olumsuz bir süreç yaşamadıklarını ancak eğitimin online yerine yüz yüze olmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Bu eğitimin yüz yüze olmasını çok isterdim. Daha da aktif olacağına eminim (Genel Değerlendirme Ö14).

Yüz yüze bir eğitim olmasını daha çok arzu ederdim (Genel Değerlendirme Ö5).

Kimi katılımcılar çevrimiçi eğitimi daha etkisiz bulmakta ve yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu savunmaktadır. Ayrıca çevrimiçi eğitim konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bir grup katılımcı çevrimiçi eğitimin avantajlarını vurgulayarak, rahatlık ve esneklik sağladığını ifade etmiştir. Ancak bazı katılımcılar yüz yüze eğitimin daha etkili olacağını savunmuştur. Bu katılımcılar, OBEP'in yüz yüze gerçekleşmesini tercih ettiklerini, sonraki OBEP eğitimlerinde yüz yüze olmasını dilediklerini ve bu şekilde uygulanabilecek eğitim programının daha güçlü kılacağını dile getirmişlerdir.

Ayrıca az sayıda katılımcı, yansıtıcı günlük formunu doldurmayı zorluk olarak görmektedir ve veri toplama sürecinde gönülsüz bir şekilde katılım göstermektedir. Bu durum, bazı katılımcıların bilimsel çalışmanın sürecine olumsuz bir bakış açısıyla yaklaştıklarını göstermektedir.

Her oturum sonrasında yansıtıcı günlük doldurmak olmasaydı keşke (Genel Değerlendirme Ö6).

Katılımcılar araştırmacının yürüttüğü bilimsel çalışmaya tamamen gönüllülük esasıyla dahil olmuştur ve diledikleri zaman eğitimi bırakabilecekleri kendilerine sık sık belirtilmiştir. Ancak eğitim esnasında ya da sonrasında OBEP deney grubunda herhangi bir eksilme meydana gelmemiştir. Bununla beraber bir katılımcının yansıtıcı günlükten yakınması ve bunu eğitim sürecine dair olumsuz bir bakış açısı olarak yorumladığı görülmektedir.

Bazı katılımcılar, eğitim materyallerinin yetersiz olduğunu düşünmüşlerdir. Özellikle slaytların paylaşılması veya ek dokümanların sunulmasının daha iyi olacağına inanmışlardır.

Slaytların paylaşılması da olsa, elimizde bir kitap, bir doküman olsa çok daha iyi olurdu (Genel Değerlendirme Ö6).

Bir katılımcı, videoların yabancı bir ülkenin örneğinde olmasını rahatsız edici bularak, Türkiye’de de OBEP’deki örnek videolara benzer yerli videoların üretilmesini istediğini dile getirmiştir. Bu, içeriğin ülke ve kültüre daha iyi uyarlanması gerektiği görüşünü yansıtmaktadır.

Videoların yabancı bir ülkenin örneğinde olmasına ve Türkçe ve Türkiye’de olmasını bunu bizim öz vatandaşlarımız hocalarımız öğretmenlerimizin yapıyor buluyor olmasını ve dünyaya bu yöntemleri biz öğretseydik diye düşündüm. Yani Türkiye’de bir öfke sakinleştirme yöntemi videomuz olsun istedim (Genel Değerlendirme Ö7).

Katılımcı birkaç öğretmenin sınıfında Suriyeli geçici sığınma altındaki çocuk sayısı oldukça fazladır, bu sebeple bu gruptaki katılımcılar, programın geçici sığınma altındaki çocuklar ve okul idarecileri için daha fazla çözüm sunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Geçici sığınma altındaki çocuklar ve idareciler için de çözümler olsa çok güzel olurdu (Genel Değerlendirme Ö4).

OBEP’in katılımcılar gözünden değerlendirildiği bu bulgular ışığında, programın farklı konularda çeşitli eleştirilere maruz kaldığını açıkça göstermektedir. Katılımcılar arasında, çevrimiçi eğitimin tercih edilmeyebileceğini ve yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu savunanlar olduğu gibi, programın yerelleştirme eksiklikleri, eğitim materyallerinin yetersizliği ve geri dönüt verme zorunluluğu gibi eleştiriler de dile getirilmiştir. Bu eleştiriler, programın geliştirilmesi gereken alanları göstermektedir. Programın gelecekte daha geniş bir katılımcı kitlesi bağlamında uyarlanabilirliği ve etkililiği için bu eleştirilere dikkatle yaklaşmak, OBEP’in daha da kapsamlı hale gelmesini sağlayacaktır. Katılımcıların bu eleştirilere rağmen OBEP’e olan katkıları ve

değerli geri bildirimleri, programın pedagojik uygulamalarda olumlu etkiler sağlama potansiyelini yinelemektedir. Bu eleştirilere karşın, OBEP pedagojik pratiği geliştirme ve çocukların okula başlama sürecini iyileştirme konularında önemli bir kaynaktır ve bu değerli katılımcılar, programın daha iyiye gitmesine yardımcı olmaktadır.

4.3.3.3. Uygulayıcı hakkında görüşler.

Katılımcılara araştırmacıya dair görüşleri sorulduğunda; katılımcıların 19'u yani tamamı; araştırmacı, konuların kazanımlarını herkes tarafından anlaşılabilir şekilde akademik bir dilin yanı sıra gündelik kelimelerle akıcı şekilde eğitim verdi, uygulamaları yine aynı şekilde herkes tarafından kolayca anlayıp, kendi okula başlangıç süreçlerinde kullanabileceği şekilde günlük hayattan gerçek yaşantı görselleri, videoları gibi araçlarla hayata uyarlanabilecek şekilde paylaşım sağladı. Uzaktan eğitim sürecinde beklendik kesinti ve sorunlar olmadan, gayet olumlu bir öğretim süreci yaşattı, katılımcıların öğretim sürecine mutlaka aktif katılımlarını sağladı, herkese eşit şekilde konuşma hakkı tanıdı, katılım sağlamayanlar için davetkar problemlere çözüm üreterek program esnasında eşitlikçi bir yaklaşım sarf etti, özellikle soyut konuları (duygu farkındalığı, uyum süreci vb.) daha açık misaller ve örnekler sunarak, somutlaştırma yöntemini kullanarak ilerledi. Araştırmacı, katılımcıların dikkatleri dağıldığı anda ya da anlama sürecinde güçlük çekilen parçalarda hemen müdahil olarak dikkatleri toplayacak bir etkinlik ya da anlaşılmaz konu üzerinde beyin fırtınası, soru cevap gibi uygulamalarla etkileşimi artırma yolunu kullandı. Araştırmacı, katılımcılara dair herhangi bir nahoş, incitici, cinsiyetçi ya da kişisel sınırları aşacak, kişisel özellikleri (görünüş, ses tonu, yaş vb.) ön plana çıkaracak herhangi bir kelime kullanmadı, daima evrensel ve kapsayıcı bir dil kullandı, eğitimin çevrimiçi olmasının dezavantajını yıkmak için daima kameraya bakarak katılımcılarla doğrudan iletişim halinde olmaya çaba gösterdi. Katılımcılardan sorular geldiğinde eğitime ara vererek, anında sorunun ilişkisi ve heyecanı kaybolmadan tatmin edici cevaplar verdi, potansiyel beklentileri fazlasıyla karşıladı ve OBEP, okula başlangıç sürecinde kolaylaştırıcı bir destek oldu cevabını vermiştir.

Ayrıca katılımcılar araştırmacının genç bir eğitimci olmasına rağmen gruba hakimiyeti ve etkili iletişimini takdir etmişlerdir. OBEP'e katılmadan önce içeriğe dair merak duygusu olduğunu paylaşan bir öğretmen, her oturuma heyecanla katıldığını ve programın güzel geçtiğini ifade etmiştir. OBEP, merak duygusunu canlı tuttuğu ve farklı bir deneyim sağladığı için iyi hissettirmiştir. Programın etkisiyle katılımcılar, arkadaşlarıyla birlikte her gün aile ve çocuğu eğitim ortamına nasıl daha fazla dahil edebileceklerini düşünüp tartıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların hepsinde yeni bir bakış açısı oluştuğunu ve program sayesinde yeni bir pencerenin

açıldığını ifade eden katılımcılar, katıldıkları okul zümre arkadaşıyla birlikte daha sağlam bilgilere sahip olduklarını düşündüklerini paylaşmışlardır.

Genç bir eğitimci olmanıza rağmen siz değerli hocamızın gruba hakimiyeti ve kendinizi bir şekilde kopmalar olmadan dinletebilmeniz güzel bir deneyimdi (Genel Değerlendirme – Ö17).

Ayrıca katılımcıların araştırmacıya dair görüşleri sorulduğunda; araştırmacı gerektiği yerde mola verdi ifadesine bütün katılımcılar “kesinlikle katılıyorum” cevabı vermiştir. Ayrıca aldığınız eğitimi meslektaşlarınıza tavsiye eder misiniz sorusuna, yine bütün katılımcılar, meslektaşlarımla da OBEP’i almasını isterim ve onlara bu programı öneririm, şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcılar, programın devamının gelmesini ve benzer çalışmaların sürmesini dilediklerini ifade etmişlerdir. Süreç için emek veren araştırmacıyı sıkça takdir etmiş ve teşekkürlerini sunmuşlardır. Genel değerlendirme sorularına verilen cevaplara bakıldığında, OBEP’in katılımcılar üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve araştırmacı boyutunda istendik bir süreç sarf edildiği görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen veriler sonucunda ulaşılan bulgular, literatür bağlamında tartışılarak kuramsal çerçeve odağında yorumlanmıştır. Ayrıca çalışmanın sonucundan yola çıkarak sınırlılıkları da göz önünde bulundurarak ileriki süreçte araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde bulgular araştırmanın alt amaçları odağıyla tartışılmıştır. Araştırmanın alt amaçları ve bulgular analiz edildiğinde üç tartışma başlığına ulaşılmıştır. Bu başlıklar: Çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine ilişkin tartışma, Çocukların okula hazır oluş düzeyine ilişkin tartışma ve Öğretmenlerin OBEP hakkındaki görüşlerine ilişkin tartışma şeklinde ilerlemektedir. Araştırmanın alt amaçlarında yer alan öğretmenlerin okula başlangıç süreçleri hakkındaki görüşlerine ilişkin sonuçlar, çocukların sosyal-duygusal uyumları ve okula hazır oluşlarına ilişkin sonuçların tartışılması sürecinde birlikte ele alınmıştır.

5.1.1. Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyi

OBEP'e katılan öğretmenler, programın uygulanması sonrası takip eden okula başlangıç döneminde, sınıfındaki çocukların sosyal-duygusal uyumlarının desteklendiğini ifade etmişlerdir. Yapılan istatistiksel analizler de bu sonucu destekler niteliktedir. Deney grubundaki çocukların OBEP müdahalesi sonucunda sosyal yetkinlik ve sosyal-duygusal davranış gelişimlerinde önemli bir artış gösterdiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak OBEP'in sosyal-duygusal uyum düzeyini olumlu yönde etkilediği ve deney grubundaki çocuklarda daha belirgin bir gelişime destek sağladığı görülmüştür.

Bu sosyal-duygusal gelişim ve okula hazır oluş odağındaki olumlu etkinin en önemli sebeplerinin başında literatürde de belirtildiği üzere olumlu bir sınıf ortamının, aile ile doğru iletişimin ve sosyal-duygusal odağı ön planda tutarak gerçekleştirilen bir okula başlangıç sürecinin ve çocukların sosyal-duygusal uyumunu destekleyen nitelikte bir öğretmenin bulunması olduğu düşünülmektedir (Ahtola ve diğ., 2011; Dockett ve Perry, 2016; Dockett, Griebel ve Perry, 2017; LoCasale-Crouch ve diğ., 2008; Perry, 2000; Sue ve Perry, 2016). Araştırmada ayrıca kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinde de bir artış gözlenmiştir. Literatüre göre bireyler, kişisel farklılıklarına göre farklı zamanlarda buldukları yeni duruma uyum sağlamaktadır (Durlak ve diğ., 2011; Early ve diğ., 2001;

Fernandez, 2004). Ancak yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney grubunun, kontrol grubuna göre sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bir değişim sağladığı, dolayısıyla OBEP müdahalesi ile beklendik sosyal-duygusal uyum sürecinin daha hızlı ve etkili olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında; çocukların okula başlangıç sürecinde yapılacak destekleyici bir müdahalenin, sosyal-duygusal uyumlarına olumlu etki edeceği bilgisi ile örtüşmektedir (Astbury, 2009; Arabacıoğlu ve Kahraman, 2021; Bağçeli Kahraman ve diğ., 2018; Kandır ve Orçan, 2011; Topçu Bilir ve Çavuş, 2017; Xie ve Li, 2021).

Çocukların sosyal-duygusal gelişimleri, yaşam boyu olumlu yaşantılar edinmesi için kritiktir. Sosyal-duygusal beceriler, arkadaşlık ilişkileri, işbirliği ve empati gibi unsurları içermektedir, bu da çocukların sosyal çevreleriyle etkileşimde bulunmalarına yardımcı olur. OBEP, öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal uyumunu destekleme konusunda beceriler kazandırarak, olumlu sınıf ortamını ve etkili iletişimi teşvik etmiştir. OBEP, çocukların okula uyum sağlama, sınıf iklimini tanıma, çocuğu tanıma, akran desteği, aile desteği, aile ile iş birliği ve sosyal-duygusal gelişim ve uyum sağlama gibi becerilere odaklanarak okula başlangıç sürecindeki tüm paydaşları destekleyen bir program olmuştur.

Sosyal yetkinlik alt boyutuna odaklanıldığında, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Deney grubunun öntest ve sontest arasındaki puan farkı, kontrol grubundan daha yüksektir. Kontrol grubunda da artış gözlemlenmiş olsa da bu artış deney grubuna göre daha sınırlıdır. Özellikle son test sonuçlarına göre, deney grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyumun bir alt boyutu olan sosyal yetkinlik düzeylerinin, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocuklar, kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla işbirliği, paylaşım ve sosyal etkileşim becerileri sergilemişlerdir. Bu, çocukların daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurmalarını ve sınıf içi işbirliği konularında daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Özellikle, programın çocuklara duygusal farkındalık, empati ve işbirliği becerileri kazandırmak için nasıl kullanıldığının vurgulanması gerekebilir. Öğretmenler, çocuklara nasıl arkadaşlık kuracaklarını, nasıl işbirliği yapacaklarını ve nasıl empati yapacaklarını öğretirler. Bu sayede çocuklar, daha fazla sosyal yetkinlik gösterme eğilimindedirler (Bağcı Çetin, 2021; Early, Pianta ve Cox, 1999; Hamaidi, Mattar ve Arouri, 2021; Xie ve Li, 2021). OBEP ile öğretmenlerin çocuklara güvende hissettiği bir sınıf iklimi, çocukların kendilerini rahat ve sosyal olarak iyi hissettikleri bir ortam oluşturarak, onların sosyal yetkinliklerine katkıda bulunmuştur. Tozduman Yaralı ve Özkan'ın (2016) yaptığı çalışmaya göre çocukların sosyal yetkinliklerinin desteklenmesi, problem çözme becerilerini de artırmaktadır, ayrıca yine bu çalışmaya göre kızgınlık-saldırganlık davranışları azalmaktadır. Bu

sonuçlar, deney grubundaki katılımcıların sosyal ilişkiler kurma, iletişim becerileri ve sosyal davranışlarda daha yetkin olduklarını göstermektedir.

Buna ek olarak, deney grubundaki katılımcıların sosyal-duygusal uyumun bir diğerk alt boyutu olan kızgınlık-saldırıcılık alt boyutu odağında, deney ve kontrol grubundaki çocuklarda kızgınlık-saldırıcılık düzeyinde bir düşüşolduğubelirlenmiştir. Kızgınlık-saldırıcılık durumunda ortalamaların düşmesi olumlu anlam taşımaktadır. Bu bakımdan deney ve kontrol grubunun ortalamaları yaklaşık olarak benzer oranlarda düşmüş olup, bu değışiklikler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney ve kontrol grubunun ortalamaları yakın oranda azalmalarına karşında p değerlerine bakıldığında, OBEP uygulanan grubun istatistiksel değeri anlamlı bir farklılığa daha yakındır. Bu, OBEP'in çocukların duygusal kontrolünü geliştirme ve olumsuz duygusal tepkileri yönlendirme konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin duygusal farkındalık ve duygusal yönetim becerileri kazanmalarının çocukların bu alt boyutta olumlu gelişmeler kaydetmelerine katkı sağladığı düşünülebilir. Kızgınlık ve saldırıcılık davranışlarının azalması, sınıf içi ilişkilerin daha olumlu bir şekilde yönetilmesine ve çocuk – öğretmen ortamının iyileştirilmesine yardımcı olabilir. Öğretmenler, bu becerileri kullanarak çocukların öfke, kızgınlık ve saldırıcılık tepkileri ile daha etkili bir şekilde başa çıkmayı öğretirken, aynı zamanda çocuklara bu tür duygusal reaksiyonları yönlendirmeleri gerektiğini gösterirler (Arabacıoğlu, 2019; Bağcı etin, 2021; LoCasale-Crouch ve diğ., 2008). Öğretmenlerin daha empatik ve anlayışlı olmaları, çocukların kızgınlık ve saldırıcılık duygularını ifade etmelerine ve bu duyguları daha sağlıklı bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olur (Ahtola ve diğ., 2011). Bu sonuçlar, deney grubundaki çocukların daha az saldırıcılık ve kızgınlık sergilediğini ve daha sağlıklı bir sosyal-duygusal uyum içinde olduklarını göstermektedir.

Öte yandan, deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların anksiyete ortalama düzeylerine bakıldığında herhangi bir değışiklik gözlenmemiştir. Bu, OBEP'in bu alt boyutta belirgin bir etki yaratamamış olabileceğini düşündürebilir. Ancak bu sonuçlar dikkate alındığında, programın gelecekteki uygulamalarında çocukların içe dönük veya anksiyete eğilimlerine daha fazla odaklanmasının önemli olabileceğine işaret edebilir. Özellikle çocuklara endişe ve içe dönüklük ile başa çıkma becerileri öğretme konusunda daha fazla çaba sarf edilmesi gerekebilir. Bu, çocukların duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlama ve bu tür duygusal zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenler, OBEP ile çocuklara endişe ve içe dönüklük ile başa çıkma becerileri kazandırmak için çaba göstermektedir. Bu, çocukların duygusal zorlukları daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine ve bu tür duygusal zorlukları aşmalarına yardımcı olmaktadır (Bağcı etin, 2021; Cook ve Coley, 2017; Hamaidi, Mattar ve

Arouri, 2021; Moore, 2010). Öğretmenlerin çocuklara duygusal destek sağlamaları ve onları anlamaları, içe dönüklük ve anksiyete ile başa çıkmada önemli bir rol oynamaktadır (Early ve diğ., 2001; Fernandez, 2004). Ayrıca ailelerle yapılan çalışmalarda da ailelerin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyecek nitelikte bağlanma ve ebeveyn tutumları içinde olması, çocukların anksiyete ve içe dönüklük seviyelerini düşürmektedir (Saltalı ve Arslan, 2012; Liman, 2020).

Literatüre bakıldığında; Bağcı Çetin'in (2021) çalışmasında 5-6 yaş çocuklar için geliştirilen "Prososyal Davranış Psikoeğitim Programı" uygulandığı ve sosyal-duygusal uyumun ve sosyal yetkinlik düzeyinin birlikte geliştiği görülmüştür. Ancak sosyal yetkinlik ile kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. OBEP ise, sosyal-duygusal gelişimin sosyal yetkinlik alt boyutunu desteklerken, ve kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük alt boyutunda istatistiksel olarak olumlu ya da olumsuz etki etmemiştir. Bu da çocukların okula başlangıç sırasında olağan bir kaygı taşıdıkları ve tamamen kaygısız bir başlangıç döneminin de sağlıklı olmadığı sonucunu gösterebilir. Kullanılan ölçme aracında "endişeye kapılır", "kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.", "çekingen, ürkektir; yeni ortamlardan ve durumlardan kaçınır." gibi maddeler doğrudan endişe ile ilgilidir. Bu maddeler mevcut kaygı durumunu tespit eder, araştırmacılar olarak elbette bu zorlu süreçte çocukların hiç kaygısız olması beklenmemektedir, ancak yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar mevcut kaygı durumunun ortalama olarak kısmen azaldığına işaret etmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların, literatür ile uyduğu görülmektedir. Bununla beraber Bulut'un (2019) yaptığı çalışmada, okula başlangıç sürecinde sorun yaşayan çocukların ve ailelerinin en çok ayrılık kaygısı yaşadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak başlı başına kaygılı bir süreç olan okula başlangıç sürecinin, destek programı ya da doğal sürecinde bir miktar kaygının doğal ve olası olduğu görülmektedir (Sue ve Perry, 2016; Dockett ve Perry, 2016). Bu sonuçla ilgili olarak, OBEP'e katılan öğretmenlerin sınıfında kaygı yönetme becerisi kazanmış olmalarından söz edilebilir. OBEP'te bulunan günün akışını somutlaştırma, uygulama sürecinde mevcut iyi örneklerin paylaşımı gibi çalışmalar öğretmenlerin güvenli bir okul iklimi oluşturmalarını ve çocukları bu konuda desteklemelerini sağlayarak mevcut kaygılarını daha düşük düzeylere çekmiş olabilmektedir.

Bu sonuçlar, OBEP'in çocukların sosyal yetkinlik düzeylerine etkisi olduğunu, ancak anksiyete ve içe dönüklük düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir. Halihazırda OBEP'te okula başlangıç odaklı bir içerik olmakla birlikte anksiyete ve içe dönüklük üzerine doğrudan bir destek etkisi planlanmamıştır, ancak uyum sürecinin doğası gereği güvenli ve sakin bir başlangıç sürecinin dolaylı etkisi olarak kaygının daha az olması hedeflenmiştir. Yapılan

analizler doğrultusunda, literatürde de belirtildiği gibi, çocukların anksiyete ve içe dönüklük alanlarında amaçlı ve etkili destekleme müdahaleleri yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Dockett ve Perry, 2012; Hamre ve Pianta, 2010). Bu açıklamalar, öğretmenlerin OBEP aracılığıyla çocukların duygusal ve sosyal gelişimine nasıl katkı sağladığını ve bu gelişimdeki değişikliklere nasıl rehberlik ettiklerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin eğitimleri ve duygusal farkındalık becerileri, çocukların daha sağlıklı bir şekilde büyümelerine ve erken çocukluk döneminde daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olur.

Ayrıca, OBEP'in özellikle aile odaklı oturumlarında elde edilen yaşantıların öğretmenlerin sosyal-duygusal uyumu geliştirmede aileler ile işbirliği yapma ve aile eğitimleri uygulamanın önemini kavramalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Önek olarak, eğitim programının aile ile ilgili bir oturumunda, ebeveynin öğretmene manevi olarak el vermesi ve çocuğunun korunacağına ve sevineceğine dair çocuğun yanında sesli olarak sevgi ritüeli gerçekleştirme yönteminin yararlı olduğu belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çocukların sorunlarını anlamak ve yardımcı olmak için farklı yöntemlere başvurabileceklerini göstermektedir. Literatüre bakıldığında; Finley ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışmaya göre duygusal farkındalık kazanmak, sosyal işaretleri kavrayabilmek ve yorumlayabilmek, bireylerin empati ve sevecenlik duygularını artırmalarına fırsat vermektedir. Günindi'nin (2008) yaptığı çalışmaya göre, ailedeki yetişkin bireylerin empati becerileri arttıkça, çocukların da empati ve sosyal-duygusal açıdan uyum oranları artmaktadır. Topçu'nun (2017) yaptığı çalışmada, aileler için "Veli Oryantasyon Programı" oluşturulup uygulanmıştır, bu uygulama sonucunda çocukların okuldan kaçınma, kaygı düzeyleri azalırken; uyum, iş birliği düzeyleri ve okula duyulan sevgi düzeyleri artmıştır. Bu çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin OBEP ile literatürde belirtilen bu konularda farkındalık kazandırdığı ve öğretmenlerin yine bu konularda perspektiflerini genişlettiği görülmektedir.

Buna ek olarak, çalışmaya katılan öğretmenler, OBEP öncesinde eğitim sürecini somutlaştırmadan, yaşanan problemleri göz ardı ederek devam ettiklerini belirtmişlerdir. Çoğu katılımcı, eğitim programından elde ettikleri bilgi ve deneyimleri çok çarpıcı bulduğunu ve meslek hayatlarının genelinde kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, programın kazandırdığı yöntemleri özellikle çocukların uyum sürecinde, gelişim alanlarının desteklenmesinde, öğretmen-çocuk ve öğretmen-veli iletişiminde, danışmanlık ve rehberlik çalışmalarında ve genel olarak eğitim gereken her alanda kullanacaklarını belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında; Kandır ve Orçan'ın (2011) yaptığı çalışmaya göre, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri ile öğrenme becerileri birbirini destekler niteliktedir. Buradan yola çıkarak öğretmek amacıyla mevcut bilgiyi somutlaştırmadan ve problemleri görmeden devam edilen bir eğitim sürecinde, uyum desteklenemeyeceği gibi öğrenim süreci de yavaş ve hatta

etkisiz ilerleyecektir. Bu durumda, katılımcı öğretmenlerin çocukların sosyal duygusal uyum süreçlerini desteklemek için yenilikçi etkinliklere yönelebilecekleri görülmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Yenilikçi etkinlikler, öğretmenlerin ifade ettiği var olan zorlu süreçleri kolaylaştıracak ve okula başlangıç sürecinde daha çocuk dostu bir başlangıç sağlayacaktır.

5.1.2. Çocukların Okula Hazır Oluş Düzeyi

Okula başlangıç süreci, çocuklar açısından önemli bir başlangıç dönemidir (Rimm-Kaufman, 2000; Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2017). Okula başlangıç aşamasında çocuklara eşit fırsat tanınması da oldukça önem taşımaktadır. Bu süreçte her çocuğun eşit seviyede destek görmesi ve daha sonrasında ihtiyacına göre desteğin artırılması sürecin olumlu iklimini desteklemektedir (Korpershoek ve diğ., 2016; LoCasale-Crouch ve diğ., 2008; Turley, 2022). OBEP bu bakış açısı ile oluşturulmuş olup, kapsayıcı ve paydaşları destekleyen bir programdır.

Çalışma sonucunda deney grubundaki katılımcıların sınıfında bulunan çocukların okula hazır oluş düzeylerinde, kontrol grubuna göre daha fazla artış gösteren gelişim gözlenmiştir. Deney grubundaki çocukların ortalama puanı, kontrol grubundakilerden anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuç, OBEP programına katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların genel olarak daha yüksek bir okula hazır oluş düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumun temel nedeni, OBEP'in içeriğinin ve uygulama yöntemlerinin çocukların sosyal-duygusal gelişim alanlarını destekleme odaklı olmasıdır. Programın özellikle öğretmenlere çocukların çok boyutlu (bilişsel, duygusal ve sosyal) becerilerini güçlendirecek stratejiler sunması, bu yüksek okula hazır oluş düzeyini açıklayabilir. Literatüre bakıldığında, okula başlangıç ve sosyal duygusal uyum odaklı çeşitli programların bu sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir (Bağcı Çetin, 2021; Bakkaloğlu, 2004; Beceren, 2012; Griebing ve Gilbert, 2020; Kuru Turaşlı ve Zembat, 2013; Uzun ve Alat, 2017; Pang, 2010; Pearson ve diğ., 2014; Topçu, 2017; Yanık, 2017).

OBEP uygulanan deney grubundaki çocuklar, tüm alt boyutlarda kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek puanlar elde etmiştir. Özellikle bilişsel beceriler ve iletişim becerileri alt boyutu, sosyal yeterlilik ve öğrenme eğilimleri alt boyutu ve sınıf kuralları alt boyutunda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuç, çocukların akademik ve iletişim becerilerinin gelişiminde programın olumlu bir rol oynadığını düşündürmektedir (Blair ve Raver, 2015; CSEFEL, 2005). OBEP'in, çocuklara bilişsel ve iletişim becerilerini güçlendirmek için tasarlanmış öğretim stratejileri içermesi, bu alandaki başarıyı açıklayabilir (Borman ve diğ., 2019). Programın bilişsel ve iletişim becerilerini destekleme konusundaki vurgusu, çocukların akademik başarılarına ve sosyal etkileşim yeteneklerine olumlu

bir şekilde yansımış olabilir. Literatüre bakıldığında, okula hazır oluş düzeyinin iletişim becerileri ve bilişsel becerilerin gelişiminde belirleyici nitelikte olduğu söylenebilir (Abry ve diğ., 2015; Baldwin, 2011; Blair ve Raver, 2015; Borman ve diğ., 2019; Cook ve Coley, 2017; Cronin, Kervin ve Mantei, 2022; CSEFEL, 2005; Çelik, 2018; Kargın ve Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2017).

Benzer şekilde Okula Hazır Oluş Ölçeği'nin öğrenme eğilimleri alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı sonuç bulunmaktadır. Bu durum, OBEP'in çocukların öğrenme motivasyonunu artırmada etkili olduğunu ve bu motivasyonun okula hazır oluş düzeyini artırdığını düşündürebilir (Sue ve Perry, 2016; Dockett ve Perry, 2016). Programın öğrenme süreçlerine yönelik motivasyonu artırıcı unsurları içermesi, çocukların öğrenmeye karşı ilgi ve isteklerini teşvik ederek okula hazır oluş düzeylerini yükseltebilir. Literatüre bakıldığında, okula hazır oluş düzeyinin öğrenme eğilimleri düzeyini destekler nitelikte olduğu söylenebilir (Beceren, 2012; Dunlap ve diğ., 2013; Hemmeter ve diğ., 2014; Kandır ve Orçan, 2011; Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017; Sevim, 2019)

Bunun yanısıra, Okula Hazır Oluş Ölçeği'nin sınıf kuralları alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı sonuç bulunmaktadır. Sınıf kuralları alt boyutu, yalnızca sınıf kurallarını değil, sınıftaki rutinleri, etkinlikler arası geçişleri, sınıf zaman akışını da kapsamaktadır. OBEP'in, sınıf ortamındaki disiplini ve düzeni destekleyen öğretim stratejileri içermesinin, çocukların sınıf kurallarına uyum sağlama konusundaki yeteneklerini artırarak okula hazır oluş düzeylerini etkilediği düşünülebilir. Öğretmenler, OBEP öncesinde çocukların ne istediğinden çok kendi eğitim akışı içinde ilerlediğini belirtmişlerdir. Eğitim programı esnasında, çocuk gibi düşünmek konuları üzerinde çalışılırken öğretmenler oldukça şaşırılmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin empati yeteneklerini geliştirmeleri gerektiği ve çocukların duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı bir şekilde yanıt vermeleri gerektiğini göstermektedir. Ağlama gibi basit görülen bir davranışın ardında farklı sebepler olabileceğini fark etmek de öğretmenler için şaşırtıcı olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve buna uygun tepkiler vermeleri gerektiğini görmelerine yardımcı olmuştur. Özgülük'ün (2006) yaptığı çalışmada, çocukların okulda geçirdiği zaman ve bu zamanın uzunluğu ve kısalığına bağlı olarak duygusal yönden gelişim düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmada tam gün eğitim gören çocukların, öğretmenler ve okulu ile daha güçlü duygusal bağlar geliştirdiği görülmüştür. Bu duygusal bağların odağı, öncelikle çocuğun gereksinimlerini (sevgi, güven vb.) anlamak ve çocuğun ne dediği ve aslında neyi kastettiğini anlamaya çabalamaktır.

Literatüre bakıldığında; LoCasale-Crouch'un (2008) yaptığı çalışmada, çocukların sosyal ihtiyaçlarına daha duyarlı olan ve olumlu bir sınıf iklimi yaratan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklar uyum açısından diğer sınıflardaki çocuklara göre okula ve sınıfa daha kolay uyum

sağlamıştır. Hamaidi ve diğerlerinin (2021) yaptığı çalışmada, daha fazla duygu farkındalığına sahip çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla daha sağlıklı iletişim kurduğu, ayrıca sosyal-duygusal açıdan okula ve sınıfa daha kolay uyum sağladığı görülmüştür. Bu açıdan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar literatür ile uyumaktadır.

Öz bakım becerileri alt boyutunda kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu durumun nedeni, OBEP programının öz bakım becerilerini destekleme konusundaki etkisinin diğer alt boyutlara göre daha sınırlı olabileceğidir. Majzub ve Rashid'in (2012) yaptığı çalışmaya göre öz bakım becerileri, okula hazır oluşun yordayıcılarından biridir. Ancak OBEP oluşturulurken odaklanılan stratejilerin, özellikle öz bakım becerileri alanında yeterince etkili olmamış olması, bu alanda program içeriğindeki öz bakım becerilerini destekleyici unsurların gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Literatüre bakıldığında; Xie ve Li'nin (2021) yaptığı çalışmada okula hazır oluş sürecinde çocukların %17'sinin öz bakım becerilerinin düşük olduğu ve bu süreçte desteklenmesi gerektiği görülmüştür. Köksalan, Yayan, Ulutaş ve Emre'nin (2017) yaptığı çalışmaya göre Türkiye'nin Malatya ilinde yaşayan okula başlayan beş ve altı yaş çocuklarının yarısından fazlası öz bakım becerileri konusunda farkındalık kazanmış durumdadırlar. Doi ve diğerlerinin (2018) yaptığı çalışmaya göre Japonya'da yaşayan çocuklar, geleneksel Japon bireysel bağımsızlık beklentilerinin bir sonucu olacak şekilde olabilecek erken yaşta iyi bir öz bakım farkındalığı geliştirme eğilimindedir. Bu çalışmada Japonya'daki çocuklarla ilgilenen görevliler ve aile bireyleri, çocukların kendileri tarafından yapılması gerekeni tamamlamak için müdahale etmek yerine çocukları yaşa uygun günlük yaşam etkinliklerine katılmaya teşvik etmektedir. Bu açıdan OBEP, Majzub ve Rashid'in (2012) çalışmasında da belirtildiği üzere, sosyal-duygusal gelişim gösteren çocukların, öz bakım becerilerinin de olumlu düzeyde gelişmesini amaçlamıştır, ancak bulgulara bakıldığında kontrol grubunun öz bakım becerilerinin anlamlı olarak daha yüksek olması, OBEP'in bu konuda daha fazla desteklenmesi gerekliliğini göstermektedir. Rutinlerin doğasını anlamak ve okula başlangıç sürecinde rutinler oluşturmak ve desteklemek, öz bakım becerileri konusunda da etkilidir (LoCasale-Crouch ve diğ., 2008; McIntyre ve diğ., 2007). Bu durumu anlamak için, OBEP'in içeriğindeki öz bakım becerilerini destekleyici unsurların gözden geçirilmesi ve gerektiğinde güçlendirilmesi gerekmektedir.

Bu nedenlerle, OBEP programının genel etkisi, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal, ve akademik gelişimlerini destekleyen bir yaklaşım sunmasından kaynaklanmaktadır. Ancak, öz bakım becerileri alt boyutunda daha sınırlı bir etki gözlenmiştir, bu da programın belirli alanlarda daha fazla vurgu yapma ve geliştirme fırsatlarına odaklanması gerektiğini düşündürmektedir. Programın başarılı sonuçları, çocukların okula hazır oluş düzeylerini

iyileştirmek ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum kazandırmak açısından önemli bir katkı sunmaktadır.

Ayrıca öğretmenler OBEP ile farkındalık geliştirerek, çocukların davranışlarını daha iyi anlamaya başladıklarını ve çocuklara farklı yaklaşımlar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Farklı oturumlar sonrasında yaptıkları yorumlara bakıldığında, birçok katılımcının pedagojik perspektiflerinin değiştiğini ve kendilerini daha güçlü hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Özellikle programda bulunan somut örnekler, videolar ve örnek durum uygulamalarının katılımcıların kendilerini ve mevcut işleyişi sorgulamalarını teşvik ettiği görülmüştür. Değişen bakış açıları, çocukların çeşitliliğini kabul etmeyi ve kucaklamayı gerektirmektedir. Öğretmenler, esnek öğretim yöntemleri ve çocuk merkezli uygulamalarla, her çocuğun potansiyelini maksimize etmeye odaklanmalıdır. Literatüre bakıldığında; Harrison, Clarke ve Ungerer'in (2007) yaptığı çalışmaya göre çocuk ile olumlu ilişkiler geliştiren öğretmenin sınıfında okula uyum süreci daha kolay gerçekleşmektedir. Mejia ve Hoglund'un (2016) yaptığı çalışmaya göre okula uyum sürecinde çocuğun içsel yaşantıları oldukça etkilidir, bu bakımdan öğretmenler bu krizler için çok etkili bir rol oynamaktadır. OBEP'in sağladığı farkındalık ve destek ile öğretmenler kendilerini daha güçlü hissetmektedir. Eğitim programında özellikle öğretmenlerin güven kazanma gerekliliğine vurgu yapılırken, aynı zamanda OBEP'in öğretmenlerin perspektiflerini değiştirdiği ve onlara daha güçlü bir hissiyat verdiği görülmektedir. Programın somut örnekler ve uygulamalar aracılığıyla öğretmenlere sunduğu araçlar, çocuklarla daha derin ve olumlu ilişkiler kurma konusunda etkili olmuştur. Bu, öğretmenlerin okula uyum sürecine etki etme potansiyeline sahip olduklarını vurgularken, çocukların içsel yaşantılarına dair farkındalığın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, OBEP programının genel olarak çocukların okula hazır oluş düzeyini artırdığı ve özellikle bilişsel beceriler, iletişim becerileri, sosyal yeterlilik, öğrenme eğilimleri ve sınıf kuralları alanlarında olumlu etkiler sağladığı söylenebilir. Ancak, özbakım becerileri alt boyutunda programın etkisinin daha sınırlı olduğu görülmektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin OBEP Hakkındaki Görüşleri

Katılımcı öğretmenler, okula başlangıç sürecinde kendilerini güvensiz bir ortamda, yetersiz, mutsuz, başarısız, yalnız, çaresiz olarak tanımlamışlardır. Oysa okula uyum sürecinde öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu şeylerden biri güven kazanmadır (Arnas, Genç ve Uyar, 2017; Bağçeli Kahraman ve diğ., 2018; Perry, 2000). OBEP'in öğretmenlere farklı bakış açıları sunması ve beklenmedik yöntemlerle öğrenme ortamlarını zenginleştirilmesi dikkat çeken bir

noktadır (Bakkaloğlu, 2008; Cook ve Coley, 2017; Cronin, Kervin ve Mantei, 2022; Dockett ve Perry, 2012; Perry, 2000; Hamre ve Pianta, 2010). OBEP sonrasında öğretmenlerin çocuklarla daha iyi bağlantı kurmaları ve onları anlayıp desteklemeleri yönünde artan becerilerinin kendilerine güvenlerini arttırmada etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenler, ayrıca, OBEP sürecindeki yaşantılardan yola çıkarak çocuklara karşı daha sabırlı ve pozitif bir yaklaşım sergilemek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu oldukça ümit verici bir farkındalıktır. Bununla beraber, OBEP'in öğretmenlerin bakış açılarını genişlettiği, yeni stratejiler öğrenmelerini sağladığı ve onlara çocukların okula başlangıcında nasıl destek olabileceklerini gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin olumlu geri bildirimleri, programın başarılı olduğunu ve katılımcıların fikirlerini olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir. Bu durum, OBEP'in katılımcılar üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve çeşitli konularda öğretmenlerin beklentilerini karşıladığını göstermektedir. Eğitim programının öğretmenlere yeni fikirler, etkili yöntemler ve meslektaşlarıyla iletişim ve paylaşım fırsatı sunarak pedagojik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenler, eğitim programının içeriğine değinerek örneklerin ve tanımlamaların yerinde ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak OBEP'in, öğretmenlere yeni fikirler ve pratik uygulamalar sunarak onların becerilerini geliştirmelerini sağladığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında; Cook ve Coley'in yaptığı (2017) çalışmada okula başlangıç sürecinde uyum sağlamaları desteklenen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin de desteklendiği görülmüştür. Bu bakımdan çocukların uyum sağlaması için daha pratik ve güncel uygulamalarla destekleyen öğretmenlerin, sınıftaki çocukları sosyal-duygusal açıdan destekleyici olduğu vurgulanmaktadır (Buyse, Verschueren ve Doumen, 2011). Ayrıca öğretmenlerin çocuklara daha kolay uyum sağlaması amacıyla destek vermesi, öğretmenlerin sahip olduğu farklı bakış açıları ve çocukların sosyal-duygusal gelişim ve uyum süreçlerinin zenginleştirilmesi şeklinde çıktılar ortaya koymaktadır.

OBEP'e katılan öğretmenler ailelerle çalışma konusunda da bilgi ve farkındalıklarının geliştiğini ifade etmişlerdir. Okula başlangıç konusunda aile, çocuk ve öğretmen iş birliği içinde çalışırsa bu süreç çocuklar için olumlu olarak gerçekleşecektir (Forest ve diğ., 2004; Rous ve diğ., 2006). Literatüre bakıldığında; Pang'ın (2010) yaptığı tek denekli bir çalışmada, aile merkezli bir destek programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bunun yanı sıra aile ile ilgili ihtiyaçların tespitine odaklanılmıştır. Bu uygulama sonucunda aile merkezli programın okula başlangıç için kolaylaştırıcı bir destek sağladığı görülmüştür. Bağçeli Kahraman ve diğerlerinin (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okula uyum konusunda en büyük problem kaynağının aile olduğu görülmüştür. Ahtola ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada okula başlangıç süreci için ailenin

ev ziyaretleri gibi unsurlarla sürece dahil edilmesi, çocukların sosyal-duygusal uyumları açısından olumlu bir etkiye sahip olacağı sonucu görülmektedir. Literatüre bakıldığında; Zulfiqar, Cook ve Coley'in (2018) yaptığı çalışmada okula başlangıç süreci öncesinde aile ile iletişim ve ev ziyareti yapan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların, böyle bir deneyim yaşamayan çocuklara göre daha iyi sosyal-duygusal uyum sağladığı görülmektedir. Yine bunun gibi Griebelin ve Gilbert'in (2020) yaptığı çalışmada; yaz anaokulu için oluşturulan destekleyici okula başlangıç programı ile daha güçlü ilişkiler geliştirilen ailelerin ve çocuklarla daha fazla zaman geçiren öğretmenlerin sınıfındaki 715 çocuğun okula başlangıç konusunda daha az kaygılı oldukları görülmüştür. Helm ve diğerleri (2020) yaptığı çalışmaya bakıldığında, okula başlangıç sürecinde pozitif ilişkiler geliştirilen ebeveynlerin çocuklarının yürütücü işlevler açısından daha desteklenmiş oldukları ve bireysel farklılıkların istikrarının teşvik edildiği görülmüştür.

OBEP, literatürdeki bu çalışmalara uygun şekilde, aile desteği, iletişimi ve okula başlangıç sürecine dahil edilmesi hususunda oldukça geniş bir içeriğe sahiptir. Okula başlangıç sürecinde ailelerin desteklenmesi ve sürece dair bilgilendirmesi, okula başlangıç için olumlu bir iklim oluşturmaktadır (Kargın ve diğ., 2001). Hoover'in (2001) yaptığı çalışmada, anneler okula başlangıç sürecine dahil edilmiş ve bu süreçte ailelerin ihtiyaçlarına göre profesyoneller tarafından doğru şekilde yönlendirilmişlerdir. Bu şekilde etkili bir okula başlangıç süreci gerçekleştiği görülmüştür.

Öğretmenler, ayrıca, OBEP'teki öğrenmelerinin çocukların perspektifinden düşünmeye daha fazla odaklanmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Hemmeter, Ostrosky ve Fox (2006) tarafından geliştirilen Piramit modeli, sistematik bir eğitim tasarımı olmanın yanı sıra çocuğa duygu odaklı bir yaklaşımı önermektedir. Bu çalışmanın teorik temelini oluşturan Piramit modeli, sistematik bir eğitim tasarımının yanı sıra çocuğa odaklı bir duygusal yaklaşımı önerir. Bu model, öğretmenlere çocukların duygusal ihtiyaçlarını ve bakış açılarını anlama ve ele alma konusunda bir çerçeve sunar. Özellikle okula başlama sürecinde, öğretmenlerin duygusal okuryazarlığı artırmalarına ve çocukların duygusal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermelerine yardımcı olabilir. Piramit modeli, öğretmenlerin eğitim pratiğini geliştirerek çocuklarla daha iyi bir bağ kurmalarını ve daha etkili bir şekilde öğretmelerini destekleyen bir kolaylaştırıcı ve etkili bir yöntem olarak çalışmayı desteklemektedir. Bu nedenle, bu çalışma, öğretmenlerin okula başlama sürecinde duygusal odaklı yaklaşımlarını geliştirmelerine yardımcı olan bu modelin önemini vurgular.

Öğretmenlerin okula başlangıç sürecindeki bu kilit faktörlere odaklanması, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini güçlendirmek ve okula uyum becerilerini artırmak için önemlidir. Farkındalık geliştirmek, aileler ile iletişim ve işbirliği ve esnek yaklaşım yöntemleriyle sevgi dolu

bir karşılama, bir çocuğun okul yaşamına olumlu bir başlangıç yapmasına katkı sağlar. Bu, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda çocukların yaşam boyu sürecek olan öğrenme sürecinde de başarılı olmalarını destekler. Sonuç olarak öğretmenler, OBEP deneyimlerinin, sosyal-duygusal gelişimin çocukların okula başlangıçtaki uyum sürecini olumlu bir şekilde etkileyebileceğine ilişkin inançlarına ve bu konudaki uygulamalarına önemli ölçüde katkı sağladığı konusunda hemfikir olmuşlardır.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada; çocukların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin okula başlama sürecini kolaylaştırmak amacıyla tasarlanan ve öğretmenlere uygulanan 'Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı'nın, çocukların sosyal-duygusal uyumuna ve okula hazır oluş düzeylerine olumlu etki gösterdiği görülmüştür. Araştırma desenine göre nitel veriler nicel verileri destekler nitelikte iç içe karma desen şeklinde uygulanmıştır. Bulgular; OBEP'e katılan öğretmenlerin okula başlangıç süreci ile ilgili farkındalıklarının arttığını ve bu öğretmenlerin sınıfında olan çocukların okula başlangıç sürecinin sosyal-duygusal uyum ve okula hazır oluş düzeylerinin desteklendiğini göstermektedir.

5.2.1. Çocuklardaki Gelişime İlişkin Sonuçlar

Bu çalışma, Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı'nın (OBEP) çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve okula hazır oluş düzeylerini artırmada olumlu etkiler sağladığını ortaya koymaktadır. OBEP'e katılan çocuklar, sosyal-duygusal açıdan uyum odaklı bir gelişim göstermiş ve programın öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri istatistiksel olarak belirlenmiştir. Sosyal-duygusal uyum düzeylerindeki artışın yanı sıra, çocukların bilişsel beceriler, iletişim yetenekleri, sosyal yeterlilik, öğrenme eğilimleri ve sınıf kurallarına uyumlarındaki gelişim de belirgin bir şekilde gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın çocuklara dair sonuçlarına bakıldığında, OBEP programının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve okula hazır oluş düzeylerini artırmada olumlu etkiler sağladığı görülmektedir. Çalışmanın çocuklara dair alt amaçlarından yola çıkılarak alt boyutların sonuçlarına bakıldığında, OBEP ile çocuklar ciddi anlamda sosyal-duygusal açıdan uyum odaklı bir gelişim göstermiştir. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin ön test puan ortalamalarına bakıldığında; varyansların eşit olma varsayımını sağladığı ve öntest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu sonucuna varılmaktadır.

Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak, deney grubunun OBEP sonucunda performansında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki artışın, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna varılmaktadır.

Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine ilişkin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, OBEP müdahalesinin öğretmenlerin beyanları ve istatistiksel analizlerle desteklenen olumlu etkiler sunduğu görülmektedir. Öğretmenler, programın uygulanması sonrasında sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal uyumlarının desteklendiğini belirtmişlerdir. İstatistiksel analizler, deney grubundaki çocukların OBEP müdahalesi sonucunda sosyal yetkinlik ve sosyal-duygusal davranış gelişimlerinde önemli bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, OBEP'in sosyal-duygusal uyum düzeyini olumlu yönde etkilediğini ve deney grubundaki çocuklarda daha belirgin bir gelişime destek sağladığını göstermektedir.

Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların ve kontrol grubundaki çocukların okula hazır oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubunun okula hazır oluş düzeyleri öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında; bilişsel beceriler ve iletişim düzeyinde, sosyal yeterlilik ve öğrenme eğilimleri düzeyinde, sınıf kuralları düzeyinde deney grubu lehine bir sonuç görülmektedir. Yalnızca özbakım becerileri düzeyinde kontrol grubu lehine anlamsız bir farklılık bulunmaktadır. Sonuç olarak okula hazır oluş düzeyleri ve alt boyutları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmaktadır.

Deney grubundaki çocukların okula hazır oluş düzeylerinde, kontrol grubuna kıyasla belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bu artış, özellikle bilişsel beceriler, iletişim becerileri, sosyal yeterlilik, öğrenme eğilimleri ve sınıf kuralları alanlarında kendini göstermiştir. OBEP programının öğretmenlere sunduğu stratejiler, çocukların çok boyutlu gelişimini destekleyerek okula hazır oluş düzeylerini yükseltmiştir.

Özellikle bilişsel ve iletişim becerileri alt boyutlarında deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek puanlar elde etmesi, programın akademik ve iletişim becerilerini güçlendirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, özbakım becerileri alt boyutunda kontrol grubunun lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, programın özbakım

becerilerini destekleme konusundaki etkisinin sınırlı olabileceğini ve bu alanda daha fazla vurgu yapma ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Sosyal yetkinlik alt boyutunda ise ölçüm araçlarına bağlı olarak farklı sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin verilerine göre deney grubu lehine anlamlı bir artış gözlemlenirken, ailelerin verilerine göre her iki grupta da anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın sebepleri arasında farklı algı ve beklentiler, gözlem yöntemleri, iletişim ve bilgi paylaşımı, ölçüm araçlarındaki farklar ve örneklem farklılıkları düşünülmektedir. Sosyal yetkinlik alt boyutunda yapılan analizler, deney grubundaki çocukların işbirliği, paylaşım ve sosyal etkileşim becerilerinde kontrol grubuna göre daha belirgin bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, OBEP'in çocuklara duygusal zeka, empati ve işbirliği becerileri kazandırmak konusundaki etkinliğini vurgular. Öğretmenlerin çocuklara arkadaşlık kurma, işbirliği yapma ve empati gösterme konularında rehberlik etmeleri, çocukların sosyal yetkinliklerini artırabilir.

Ayrıca, deney grubundaki çocuklarda OBEP sonrası kızgınlık-saldırganlık düzeyinde azalma gözlemlenmiştir. Bu durum, OBEP'in çocukların duygusal kontrolünü geliştirme ve olumsuz duygusal tepkileri yönlendirme konusundaki etkisinin altını çizmektedir. Öğretmenlerin duygusal farkındalık ve yönetim becerilerini kullanarak çocuklara duygusal reaksiyonları daha sağlıklı bir şekilde ifade etme ve yönlendirme konusunda rehberlik etmeleri, çocukların kızgınlık ve saldırganlık davranışlarını azaltabilir.

Sosyal-duygusal gelişim ve okula hazır oluşun olumlu düzeyde birbirini desteklemesinin temel etkenleri arasında, literatürde vurgulandığı gibi olumlu bir sınıf ortamının, doğru iletişimin ve sosyal-duygusal odaklı bir okula başlangıç sürecinin bulunması önemli rol oynamaktadır. Araştırmada, kontrol grubundaki çocuklarda da sosyal-duygusal uyum düzeylerinde artış gözlemlenmiş olsa da, deney grubunun bu konuda daha hızlı ve etkili bir gelişim sağladığı istatistiksel olarak belirlenmiştir.

OBEP'in öğretmenlere çocukların sosyal-duygusal uyumunu destekleme konusunda beceriler kazandırdığını ve çocukların okula uyum sağlama, sınıf iklimini tanıma, çocuğu tanıma, akran desteği, aile desteği, aile ile iş birliği ve sosyal-duygusal gelişim ve uyum sağlama gibi becerilere odaklanarak okula başlangıç sürecindeki tüm paydaşları destekleyen bir program olduğunu göstermektedir.

OBEP programının genel olarak çocukların okula hazır oluş düzeyini artırdığı ve belirli alanlarda daha fazla vurgu yapma ihtiyacı bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, sosyal-duygusal gelişimi destekleyen ve çeşitli beceri alanlarında olumlu etkiler sağlayan programların okula başlangıç sürecinde önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, OBEP'in çocukların çok boyutlu gelişimini destekleyerek okula hazır oluş düzeylerini artırdığını ve öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal uyumlarını güçlendirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, programın özellikle bilişsel ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkiler sağladığı, ancak özbakım becerilerinde sınırlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, OBEP'in duygusal kontrolü artırma konusundaki etkisi sayesinde çocuklardaki kızgınlık-saldırganlık düzeyinde azalma gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, OBEP programının çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme ve okula hazır oluş düzeylerini yükseltme konusundaki başarısı, öğretmenlerin rehberliğiyle birleşerek çocukların sağlıklı bir başlangıç yapmalarına katkı sağlamaktadır. Bu çalışma, sosyal-duygusal gelişimi vurgulayan benzer programların okula başlangıç sürecinde önemli bir rol oynayabileceğini ve çocukların çok yönlü gelişimine olumlu katkılarda bulunabileceğini göstermektedir.

5.2.1. OBEP'e Yönelik Görüşlere İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın öğretmenlere dair alt amaçlarından yola çıkılarak oluşturulan alt boyutların sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin OBEP ile ciddi bir değişim yaşadıkları görülmektedir. Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programına katılan öğretmenlerin okula başlangıç süreci hakkındaki görüşleri; çalışma öncesinde oldukça korkulu, yetersiz, kaygılı, yalnız, bilgisiz, olumsuz, mutsuz ve kimsesiz şeklindedir. Ayrıca yine OBEP öncesinde okula başlangıç sürecini gergin, yine kaygılı ebeveynler, ağlamalar, zorluk şeklinde tanımlamıştır. Bunun yanı sıra yansıtıcı günlüklere bakıldığında OBEP öncesinde okula başlangıç sürecinde öğretmenler kendilerini; ailelere ulaşamayan, güçsüz, sıkıntıları aşmak için yorgun, mesleki olarak yetersiz hisseden, kaos içinde korku dolu, çocukların duygularını anlamayan, çocukların farklı düşündüklerinden habersiz, bakış açısını değiştirmeyen kişiler şeklinde tanımlamışlardır.

OBEP sonrasında öğretmenler okula başlangıç süreci hakkındaki görüşleri; eğlenceli, seçme hakkımın olduğu, seçim hakkı sunulan, ferah, güvenli bir eğitim ortamında sevgi dolu, olumlu, mutlu, daha verimli, heyecanlı, memnun, umutlu, çocuğun seviyesine inebilen, kendine güvenli, daha az stresli, ailelerle ve çocuklarla daha rahat iletişim kurabilen, ailelerin dilinden konuşabilen, somutlaştırabilen, yeni dönem için sabırsızlanan, fikirleri değişen, olumlu duygular içerisinde, bilgili hisseden ve okul açılmadan okula başlangıç sürecine başlamak isteyen kişiler şeklinde tanımlanmıştır.

Öğretmenlerin OBEP deneyimleri, sosyal-duygusal gelişimin çocuklar için kritik bir rol oynadığını ve bu alandaki eğitim programlarının öğretmenlere önemli beceriler kazandırdığını

ortaya koymaktadır. OBEP'in, öğretmenlere çocuklarla daha güçlü bir bağ kurma, duygusal ihtiyaçlara duyarlılık gösterme ve ebeveynlerle iş birliği yapma konusunda farkındalık kazandırdığı görülmektedir.

Öğretmenlerin OBEP sonrasında duygusal farkındalık, empati ve çocukların duygusal ihtiyaçlarına yönelik daha etkili bir rehberlik becerisi geliştirdikleri belirtilmektedir. Eğitim programının, öğretmenlere çocukların duygusal dünyasını daha iyi anlama ve onlara uygun bir destek sağlama konusunda araçlar sunduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlamak için kullanılan stratejilerin, öğretmenlerin çocuklarla daha derin ve olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olduğu vurgulanmıştır.

OBEP'in öğretmenlerin perspektiflerini değiştirdiği ve onlara daha güçlü bir hissiyat verdiği belirtilmektedir. Programın içeriği, öğretmenlere yeni fikirler ve etkili pedagojik yöntemler sunarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Öğretmenlerin, OBEP'in sunduğu araçlar ve stratejilerle çocuklarla daha derin bağlar kurma ve onları anlama becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığı gözlemlenmiştir.

Eğitim programının ailelerle iş birliği yapma konusundaki vurgusu da önemlidir. Öğretmenler, ailelerle etkili iletişim kurma yöntemlerini öğrenerek çocukların okula uyum sürecine olumlu bir katkıda bulunabileceklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin okula başlangıç sürecini bir olay olarak değil, etkileşimli bir süreç olarak görmelerinin önemi vurgulanmıştır.

OBEP'in eğitim oturumlarındaki stratejiler, öğretmenleri şaşırtmış ve heyecanlandırmıştır. Çember yöntemi, görsel somutlaştırma, duygusal okuryazarlık ve aile ile iş birliği çalışmaları gibi stratejilerin öğretmenlerin bakış açılarını genişlettiği ve yeni fikirlerle donattığı belirtilmiştir. Öğretmenler, özellikle çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlama konusunda farkındalık kazanarak, çocuklara daha etkili bir şekilde rehberlik yapabileceklerini ifade etmişlerdir.

OBEP sonrasında öğretmenlerin çocuklarla etkili bir iletişim kurma, duygusal ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ve okula başlangıç sürecinde daha etkili rehberlik yapma konularındaki becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Programın öğretmenlere sunduğu yeni fikirler, etkili yöntemler ve meslektaşlarıyla iletişim ve paylaşım fırsatları, pedagojik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

Sonuç olarak, bu çalışma OBEP'in öğretmenlerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmelerine, çocukların duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı bir şekilde yanıt vermelerine, ailelerle etkili iletişim kurmalarına ve okula başlangıç sürecinde daha etkili rehberlik yapmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Programın, öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu bir katkı sunduğu ve çocukların sağlıklı gelişimine destek olduğu sonucuna varılabilir.

OBEP'e katılan öğretmenler, çalışma öncesinde korku, yetersizlik, kaygı, yalnızlık, bilgisizlik, olumsuzluk ve mutsuzluk hissiyle okula başlangıç sürecini deneyimlerken, aynı zamanda ailelere ulaşamama, güçsüzlük, sıkıntıları aşmak için yorgunluk, mesleki olarak yetersizlik, korku dolu bir kaos içinde çocukların duygularını anlamama, farklı düşüncelerden habersizlik ve bakış açısını değiştirememesi gibi zorluklarla karşılaşmışlardır.

Değerlendirme aşamasında öğretmenlerin OBEP hakkındaki görüşleri; OBEP'in faydalı, kolaylaştırıcı, net, öz, gereksiz uzatmalara girmeyen, somut örnekler veren, örnek videolarla zenginleştirilmiş, meslek hayatı boyunca kullanılacak bilgileri içeren, potansiyeli destekleyen, çocuk dostu, kalıcı, inovatif yaklaşan, destekleyici, verimli, karşılıklı saygılı, hataları düzelten, çekingenliği azaltan, katılımlı, gerçekçi, olumlu tutumlar içerisinde, sevgi dolu, iyi hissettiren, güçlü hissettiren, verimli, donanımlı hissettiren, özgüvenli hissettiren, eksiklikleri fark ettiren, çokça merak ettiren, farklı bakış açısı ve deneyim kazandıran bir süreç şeklindedir.

Sonuç olarak OBEP'e katılan öğretmenler, programın faydalı, kolaylaştırıcı, net, öz, somut örneklerle desteklenen, meslek hayatları boyunca kullanacakları bilgileri içeren, potansiyellerini destekleyen, çocuk dostu ve inovatif bir yaklaşıma sahip olduğunu belirtmişlerdir. Program, katılımcıların karşılıklı saygı içinde destekleyici bir ortamda hatalarını düzeltmelerini sağlayarak çekingenliklerini azaltmış ve gerçekçi, olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Öğretmenler, OBEP sayesinde sevgi dolu bir atmosferde iyi hissetmiş, güçlü ve donanımlı hissetmiş, özgüvenlerini artırmış ve eksikliklerini fark etmişlerdir. Program ayrıca, farklı bakış açıları ve deneyimler kazandırarak öğretmenlerde merak duygusunu da artırmıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmacının çalışma sonrasında araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik önerileri bulunmaktadır.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada OBEP sürecine çocuklar ve aileler dahil edilmemiştir. Öğretmenlerle birlikte diğer paydaşların da doğrudan OBEP eğitim sürecine dahil edilmesi oldukça önemlidir, bu sebeple yapılacak çalışmalarda çocuklar ve ailelerin de dahil edilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma resmi anaokullarında uygulanmıştır, bu ve benzeri okula başlangıç sürecini destekleyici eğitim programları oluşturulup, farklı okul sistemlerinde okula başlangıç sürecinin doğasını anlamak için resmi anaokulları ile karşılaştırma için özel anaokullarında uygulanması önerilmektedir.

Çocukların ve öğretmenlerin uygulamalarının gözlenmesi ile elde edilecek veriler oldukça önemlidir, bu çalışmaya benzer okula başlangıç destekleyici eğitim programları oluşturulup, çocukların ve öğretmenlerin uygulamalarının gözlem yapılarak takip edilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir şehirde uygulanmıştır, bu çalışmaya benzer okula başlangıç destekleyici eğitim programları oluşturulup, daha evrensel ve genellenebilir bir çalışma olması amacıyla farklı bölgelerdeki anaokullarında uygulanması önerilmektedir.

Bu çalışma pandemi koşulları nedeniyle uzaktan eğitim şeklinde çevrimiçi gerçekleştirilmiştir, benzer bir eğitim programı oluşturup yüz yüze eğitim şeklinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılar tarafından okula başlangıç sürecinin ve sosyal-duygusal uyumun desteklenmesi için alanında uzman araştırmacıların, okula başlangıç konulu pratik öneriler içeren ve materyal destekli el kitapçıkları oluşturmaları önerilmektedir.

Araştırmacılar tarafından okula başlangıç sürecinin ve sosyal-duygusal uyumun desteklenmesi için alanında uzman araştırmacıların, okula başlangıç konulu Türkçe videolardan ve materyal setlerinden oluşan okula başlangıç öğretmen destek kiti oluşturması önerilmektedir.

5.3.3. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

OBEP'in modülleri, içerikleri ve materyallerinin, mevcut eğitim akışına entegre edilerek yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin kendi deneyimlerinde belirttiği gibi OBEP, okul öncesi lisans eğitimi sürecinde öğretmen adayları henüz mezun olmadan, halihazırda verilen “okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi” dersinden ayrılarak, okula başlangıç sürecinin doğasını anlamak, bu sürecin kapsamı, okul başlama süreci öncesi, okulun başlangıç aşaması ve okul başlama sonrası pratik ve teorik uygulamaların önemi, çocuğun bu sürece dahil edilmesi, ailenin hazırlanması ve desteklenmesi gerekliliği gibi konularda mevcut dersten daha yoğunlaştırılmış ve başlı başına bir ders olarak verilmesi önerilmektedir.

Çalışma kapsamında yürütülen OBEP'in halihazırda öğretmenlik görevi yürüten okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi seminer ve çevrimiçi etkileşimli eğitimler şeklinde çocukların bu süreçte nasıl desteklemeleri gerektiği, öğretmenlerin çocuk okula gelmeden kayıt sürecinde nasıl aktif olabilecekleri, okul yöneticisinden çocukların ebeveynine kadar bütün paydaşların bu süreçte çocuğu desteklemek için hangi yolları izleyebileceği gibi etkili ve öz bilgiler şeklinde verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, F. (2018). Okul Öncesi Dönemdeki Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri Okula Uyumlarını Yordar mı?. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 91-105. <https://doi.org/10.7822/omuefd.415252>
- Alisinanoğlu, F. (2013). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Arabacıoğlu, B. ve Kahraman, P. B. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeyleri ve Ebeveyn Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192.
- Arnas, Y. A., Genç, M. Y. ve Uyar, R. Ö. (2017). Okul öncesi dönemde çocuk, ebeveyn ve öğretmen gözünden okula uyum süreci. Küreselleşen Dünyada Eğitim, içinde. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed), 679-696. <https://doi.org/10.14527/9786053188407.48>
- Astbury, B. (2009). Evaluation of transition: A positive start to school pilots. Centre for Program Evaluation. The University of Melbourne.
- Aydan, O. & Çobanoğlu, F. (2017). Öğretmen gözüyle Çocuk Dostu Okul. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(38), 79-96. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645130>
- Bağcı Çetin, B. (2021). *Prososyal davranış psikoeğitim programının okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bağçeli Kahraman, P., Şen, T., Alataş, S. ve Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431421>

- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 273-291.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 311-327.
- Baldwin, C. N. (2011). *School Readiness: Parent perceptions, behaviors, and child ability related to ethnicity and socioeconomic status*. Unpublished master thesis. Western Kentucky University, Bowling Green, USA.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Bay, D. N. ve Çetin, Ö. ř. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözümler önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30(1), 163-190. <https://doi.org/10.9761/JASSS2598>
- Bay, D. N. ve Çetin, Ö. ř. (2019). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve alternatif uygulama önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 9(30), 163-190. <https://doi.org/10.9761/JASSS2598>
- Beceren, B. Ö. (2012). *Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı'nın 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Gelişimleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Blair, C. & Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-31 . <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>.
- Blandon, A., Calkins, S., Grimm, K., Keane, S. & O'brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance.

- Development and Psychopathology*, 22, 737-748.
<https://doi.org/10.1017/S0954579410000428>.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T. & Skouteris, H. (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers. *JAMA Network Open*, 1. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>.
- Bodovski, K. & Farkas, G. (2007). Mathematics growth in early elementary school: The roles of beginning knowledge, student engagement, and instruction. *The Elementary School Journal*, 108(2), 115-130. <https://doi.org/10.1086/525550>
- Bohan-Baker, M. & Little, P. M. (2002). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Brennan, L. M., Shelleby, E. C., Shaw, D. S., Gardner, F., Dishion, T. J. & Wilson, M. (2013). Indirect effects of the family check-up on school-age academic achievement through improvements in parenting in early childhood. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 762. <https://doi.org/10.1037/a0032096>
- Brewer, M. B. (2007). The importance of being we: human nature and intergroup relations. *American Psychologist*, 62(8), 728. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.8.728>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4
- Bulut, A. (2019). Okul öncesi eğitime başlangıçta yaşanan uyum sürecine ilişkin ebeveynlerin görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 656-681. <https://doi.org/10.26466/opus.571801>
- Burchinal, M., Foster, T., Garber, K., Cohen-Vogel, L., Bratsch-Hines, M. & Peisner-Feinberg, E. (2022). Examining three hypotheses for pre-kindergarten fade-out. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/dev0001302>
- Buss, K. A. (2011). Which fearful toddlers should we worry about? Context, fear regulation, and anxiety risk. *Developmental psychology*, 47(3), 804. <https://doi.org/10.1037/a0023227>

- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*, New York: Routledge.
- Canetti, E. (1998). Kitle ve İktidar, çev. Gülşat Aygen, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School psychology review*, 28(3), 338-352. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085969>
- Chang, H. N. & Romero, M. (2008). Present, Engaged, and Accounted for: The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades. Report. *National Center for Children in Poverty*.
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C. & Meltzoff, A. N. (2014). Designing Classrooms to Maximize Student Achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 4–12. <https://doi.org/10.1177/2372732214548677>
- Claessens, A., Duncan, G. & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415-427. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.09.003>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer. https://doi.org/10.4324/9780203224342_chapter_1
- Cook, K. D. & Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166. <https://doi.org/10.1037/edu0000139>
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cronin, L. P., Kervin, L. & Mantei, J. (2022). Transition to school: children's perspectives of the literacy experiences on offer as they move from pre-school to the first year of formal schooling. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(1), 103-121. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00008-0>
- CSEFEL (2005). Collaborative planning model for program improvement and systems change. *Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning Module*, 4.

- Curle, D., Jamieson, J., Poon, B. T., Buchanan, M., Norman, N. & Zaidman-Zait, A. (2017). Working together: Communication between stakeholders during the transition from early intervention to school for children who are deaf or hard of hearing. *Exceptionality Education International*, 27(2). <https://doi.org/10.5206/eei.v27i2.7752>
- Çalış Toktamış, N. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelik, S. (2012). *Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: bir geçiş modeli önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiftci-Tekinarslan, İ., ve Bircan, Ö. (2009). A study on needs of parents with mentally retarded children in transition to kindergarten. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 9(1), 63-75.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C. & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10(4), 498. <https://doi.org/10.1037/a0018428>
- DeCaro, J. A. & Worthman, C. M. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 441-448. <https://doi.org/10.1177/0165025411406853>
- Denham, S. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It?. *Early Education and Development*, 17, 57 - 89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4.
- Dikici Sığırtmaç, A. ve Deretarla Gül, E. (2014). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Dockett, S. & Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say?. *Early Child Development and Care*, 159(1), 107-119. <https://doi.org/10.1080/0300443991590109>
- Dockett, S. & Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 28(1), 12-17. <https://doi.org/10.1177/183693910302800104>
- Dockett, S. & Perry, B. (2016). Supporting children's transition to school age care. *The Australian Educational Researcher*, 43(3), 309-326. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0202-y>
- Dockett, S., Griebel, W. & Perry, B. (2017). Transition to school: A family affair. *Families and transition to school*, 1-18. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58329-7_1
- Doi S., Fujiwara T., Isumi A., Ochi M., Kato T. (2018). Relationship between leaving children at home alone and their mental health: Results from the A-CHILD study in Japan. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 192. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00192>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- 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>
- Early, D. M., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (1999). Kindergarten teachers and classrooms: A transition context. *Early Education and Development*, 10(1), 25-46. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1001_3
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206. <https://doi.org/10.1023/A:1026503520593>
- ECIA NSW Transition (2017) National guidelines: Best practice in early childhood intervention. *Preston (Australia): ECIA.*

- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138. <https://doi.org/10.1177/003804070708000202>
- Erbay, F. ve Saltalı, N. D. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının okul hazırbulunuşluklarının yordayıcısı olarak sosyal bağımsızlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4138-4155. <https://doi.org/10.26466/opus.681864>
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (Eds.). (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203519851>
- Fernandez, M. E. (2004). *A survey study of entry transition practices used by teachers of infants and toddlers*. Unpublished master thesis. University of North Texas, USA.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>
- Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T. & Todd, A. W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103-112. <https://doi.org/10.1177/10983007040060020501>
- Fox, J. K., Masia Warner, C., Lerner, A. B., Ludwig, K., Ryan, J. L., Colognori, D., Lucas, C. P. & Brotman, L. M. (2012). Preventive intervention for anxious preschoolers and their parents: Strengthening early emotional development. *Child Psychiatry & Human Development*, 43, 544-559. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0283-4>
- Garber, K. L., Foster, T. J., Little, M. H., Cohen-Vogel, L., Bratsch-Hines, M. & Burchinal, M. R. (2023). Transition Practices of Rural Pre-K and Kindergarten Teachers and Their Relations to Children's Academic and Social Skills. *Early Education and Development*, 34(2), 426-448. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2026191>
- Garces, E., Thomas, D. & Currie, J. (2002). Longer-term effects of Head Start. *American economic review*, 92(4), 999-1012. <https://doi.org/10.1257/00028280260344560>

- Gezer Şen, B. & Tuncer, M. (2017). Çocuk Dostu Okul Anlayışı. *Kesit Akademi Dergisi*, (12), 419-426. <https://doi.org/10.18020/kesit.1390>
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. Çev. Ülgen Yıldız Battal. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Griebing, S. & Gilbert, J. (2020). Examining the Value of a Summer Kindergarten Transitioning Program for Children, Families, and Schools. *School Community Journal*, 30(1), 191-208.
- Guhn, M., Janus, M. & Hertzman, C. (2007). The Early Development Instrument: Translating school readiness assessment into community actions and policy planning. *Early Education and Development*, 18(3), 369-374. <https://doi.org/10.1080/10409280701610622>
- Gündüz, H. B. ve Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304630>
- Günindi, N. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri ile Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Güven, Y. ve Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için marmara sosyal duygusal uyum ölçeği' nin (masdu-5 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 125-142.
- Hamaidi, D. A., Mattar, J. W. & Arouri, Y. M. (2021). Emotion Regulation and Its Relationship to Social Competence among Kindergarten Children in Jordan. *European journal of contemporary education*, 10(1), 66-76. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.1.66>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. In *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 25-41). Routledge.

- Hands and Voice Transition to School Support Program (HV:TSSP). (2014). Eller ve Sesler: Okul Çağındaki Çocuklara ve Ailelere Okula Geçiş Destek Programı. <http://www.handsandvoices.org/articles/education/law/transition.html>
- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D. & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of early intervention*, 23(4), 279-293. <https://doi.org/10.1177/10538151000230040701>
- Harkins, D. M. (2013). *Coaching in the context of social-emotional development: Implications for targeted early childhood professional development*. University of California, Davis.
- Harper, L. J. (2016). Supporting young children's transitions to school: Recommendations for families. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 653-659. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0752-z>
- Hartup, W. W., & Rubin, Z. (Eds.). (2013). *Relationships and development*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203781760>
- Hausken, E. G. & Rathbun, A. H. (2002). Adjustment to Kindergarten: Child, Family, and Kindergarten Program Factors. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Helm, A. F., McCormick, S. A., Deater-Deckard, K., Smith, C. L., Calkins, S. D. & Bell, M. A. (2020). Parenting and children's executive function stability across the transition to school. *Infant and Child Development*, 29(1), e2171. <https://doi.org/10.1002/icd.2171>
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School psychology review*, 35(4), 583-601. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087963>
- Hoover, P. J. (2001). *Mothers' perceptions of the transition process from early intervention to early childhood special education: related stressors, supports, and coping skills*. Unpublished doctoral dissertation. Virginia Tech University, USA.

- Hughes, C., Ensor, R., Wilson, A. & Graham, A. (2009). Tracking executive function across the transition to school: A latent variable approach. *Developmental neuropsychology*, 35(1), 20-36. <https://doi.org/10.1080/87565640903325691>
- Hunter, A., & Hemmeter, M. L. (2009). The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning: Addressing Challenging Behavior in Infants and Toddlers. *Zero to Three (J)*, 29(3), 5-12.
- Izadinia, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5, 127-143. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2016-0004>.
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R. & Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: Transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 628-648. <https://doi.org/10.2307/20466656>
- Jones, S., Zaslow, M., Darling-Churchill, K. & Halle, T. (2016). Assessing early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 42-48. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2016.02.008>
- Kacı, O. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kagan, S. L., Moore, E. & Bredekamp, S. (1995). Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary. *National Education Goals Panel*, 95(3). Washington, DC: National Education Goals Panel. <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/child-ea.htm>
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Karakuzu, E. (2015). *Ebeveyn destekli ilkokula hazırlık programının okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

- Karakuzu, E. ve Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın (EDİHP) okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 84-102.
- Kargın, T. ve Hacıbrahimoglu, B. Y. (2017). Determining the difficulties children with special needs experience during the transition to primary school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5). <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0135>
- Kargın, T., Akçamete, G. ve Baydik, B. (2001). Okul öncesi yaşta çocuğu bulunan ailelerin geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-24. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000057
- Kayış A. (2009). *Güvenirlilik analizi*, Ş. Kalaycı (Ed.). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (4. Baskı, ss. 403-419). Asil Yayın Dağıtım.
- Kılıç S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient, *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-49. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*, New York: Guilford Press.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köksalan B., Yayan E. H., Ulutaş A. ve Emre O. (2017). Opinions of preschool children about self care. *European Journal of Education Studies*, 3(5), 210–224. <https://doi.org/10.5281/zenodo.495644>

- Kraft-Sayre, M. E. & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville, NC: National Center for Early Development and Learning.
- Kruszewska, A. (2018). First separation from parents that is the beginning of preschool education. In ICERI2018 Proceedings (pp. 9213-9222). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.0703>
- Kurki, K., Järvelä, S., Mykkänen, A. & Määttä, E. (2015). Investigating children's emotion regulation in socio-emotionally challenging classroom situations. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1238-1254. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.988710>
- Kuru Turaşlı, N. (2006). *6 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuru Turaşlı, N. ve Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda “Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı”nın etkililiğinin incelenmesi, *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/184891>
- Ladd, G. W., Herald, S. L. & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites?. *Early education and development*, 17(1), 115-150. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_6
- Laverick, D.M. (2007). Starting School: Welcoming Young Children and Families into Early School Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35, 321–326. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0201-8>.
- Li, X., Bergin, C. & Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction*, 80, 101581. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581>
- Liman, B. (2020). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 8-19. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.136>

- Lindqvist, H. (2019). Strategies to cope with emotionally challenging situations in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 540-552. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674565>
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 124-139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P. & Salovey, P. (2012). The role of knowledge and skills for managing emotions in adaptation to school: Social behavior and misconduct in the classroom. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710-742. <https://doi.org/10.3102/0002831212443077>
- Lovett, D. L. & Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 370-377.
- Majzub, R. M. & Rashid, A. A. (2012). School readiness among preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3524-3529. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.098>
- Malan, M. (2020). Engaging students in a fully online accounting degree: an action research study. *Accounting Education*. <https://doi.org/10.20853/34-4-3683>
- Margetts, K. (2002). Transition to school—complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114. <https://doi.org/10.1080/13502930285208981>
- Maxwell, K. L. & Clifford, R. M. (2004). School readiness assessment. *Young children*, 59(1), 42-46.
- McDermott, P. A., Watkins, M. W., Rovine, M. J. & Rikoon, S. H. (2013). Assessing changes in socioemotional adjustment across early school transitions—New national scales for children at risk. *Journal of School Psychology*, 51(1), 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.10.002>

- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D. & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., Reed, F. D. D. & Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 259-263. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0416-y>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *Okul Öncesi ve İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eğitim-Öğretime Hazırlanması*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/833.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mirkhil, M. (2010). 'I want to play when I go to school': Children's views on the transition to school from kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 134-139. <https://doi.org/10.1177/183693911003500317>
- Moore, R. J. L. (2010). *Utah kindergarten teachers' challenges and concerns about teaching kindergarten*. (Unpublished master thesis). Utah State University.
- Mulligan, G. M., Hastedt, S. & McCarroll, J. C. (2012). First-Time Kindergartners in 2010-11: First Findings from the Kindergarten Rounds of the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 2010-11 (ECLS-K: 2011). NCES 2012-049. National Center for Education Statistics.
- Nelson, R. F. (2004). The transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 187-190. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048971.21662.01>
- New South Wales Transition to School Program (NSWTSP). (2020). *Okula Başlangıç Eğitim Programı*. <https://www.education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/curriculum/early-learning/transition>
- Núñez-Pineda, J. (2016). *Parent perceptions of transitional kindergarten as a policy initiative*. Unpublished doctoral dissertation. California State University, Stanislaus, ABD.

- Ogelman, H. G. ve Toklu, D. A. (2022). Covid-19 sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleriyle ilişkilerinin okula uyum üzerindeki etkisi. *International Journal of Educational Spectrum*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1019226>
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö.P. (2003). *İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması*. (Ed: Doç. Dr. Müzeyyen Sevinç). Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (S.145-155). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özaslan, H. ve M. Baba-Öztürk.(2022). Çocukları ilkokula başlayan ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk ve okula uyum süreci hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 12 (1): 213–223. <https://doi.org/10.23863/kalem.2022.224>
- Özen Altıncaynak Ş. Ö. ve Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36. <https://doi.org/10.33417/tsh.516679>
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi. Türkiye.
- Özkubat, S. (2014). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *The School Community Journal*, 20(2), 183-198. <https://doi.org/10.24315/tred.659308>
- Parlak, C. (2019). *Otizimli kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Pearson, K. C., Healey, C. V., Fisher, P. A., Braun, D., Gill, C., Conte, H. M., Newman & Ticer, S. (2014). Immediate effects of a program to promote school readiness in low-income children: Results of a pilot study. *Education & treatment of children*, 37(3), 431. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0021>
- Pekdoğan, S., ve Akgül, E. (2017). Preschool Children's School Readiness. *International Education Studies*, 10(1), 144-154. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p144>

- Perry, B. & Dockett, S. (2012). “In Kindy You Don't Get Taught”: Continuity and Change as Children Start School. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 5-32. <https://doi.org/10.1007/BF03396933>
- Perry, B. D. (2000). Creating an emotionally safe classroom. *Early Childhood Today*, 15(1), 35.
- Pianta, R. C., Cox, M. J. & Snow, K. L. (Eds.). (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 3-10). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 12(3), 263-280. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90003-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X)
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of educational research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Reinke, W. M., Herman, K. C. & Newcomer, L. (2016). The Brief Student–Teacher Classroom Interaction Observation: Using Dynamic Indicators of Behaviors in the Classroom to Predict Outcomes and Inform Practice. *Assessment for Effective Intervention*, 42(1), 32–42. <https://doi.org/10.1177/1534508416641605>
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School psychology review*, 28(3), 426-438. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085975>
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 497 [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Robinson, C. D. & Dinamon, K. E. (2014). A Quantitative Study of Head Start Children's Strengths, Families' Perspectives, and Teachers' Ratings in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 42, 77-84. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0587-4>
- Rous, B., Harbin, G. & McCormick, K. (2006). A child outcome framework for the early childhood transition process [Electronic version]. National Early Childhood Transition Center research brief. Retrieved September 29, 2006, from http://www.ihdi.uky.edu/nectc/Documents/researchBriefs/ChildOutcomesResearchBrief_2%20Color.pdf
- Ruba, A.L. & Pollak, S.D. (2020). The Development of Emotion Reasoning in Infancy and Early Childhood. *Annual Review of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-060320-102556>
- Saltalı, N. D., ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online*, 11(3), 729-737.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sassu, R. (2007). The evaluation of school readiness for 5-8 years old children--cognitive, social-emotional, and motor coordination and physical health perspectives. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11(1).
- Schweinhart, L. J. (2003). Benefits, costs and explanations of the High/Scope Perry Preschool Program. [Kongre Sözlü Sunum/Özet Bildiri]. The Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL, April.
- Setiawati, F.A., Izzaty, R.E. & Triyanto, A. (2017). Exploring the construct of school readiness based on child development for kindergarten children. *Research and Evaluation in Education*, 3, 42-49. <https://doi.org/10.21831/reid.v3i1.13663>

- Sevim, S. (2019). *Bağımsız anaokullarının çocuk dostu okul özellikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Shonkoff, J. P. (2003). From neurons to neighborhoods: old and new challenges for developmental and behavioral pediatrics. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 24(1), 70-76. <https://doi.org/10.1097/00004703-200302000-00014>
- Silva, M., Strasser, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205-213. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002>
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused. *Educational psychologist*, 34(1), 43-57. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_4
- Spritz, B. L., Sandberg, E. H., Maher, E. & Zajdel, R. T. (2010). Models of emotion skills and social competence in the Head Start classroom. *Early Education and Development*, 21(4), 495-516. <https://doi.org/10.1080/10409280902895097>
- Stacks, A. M., Oshio, T., Gerard, J. & Roe, J. (2009). The moderating effect of parental warmth on the association between spanking and child aggression: A longitudinal approach. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 18(2), 178-194. <https://doi.org/10.1002/icd.596>
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086148>
- Szente, J. (2007). Empowering young children for success in school and in life. *Early Childhood Education Journal*, 34, 449-453. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0162-y>
- Tabachnick, L.S. & Fidell, B.G. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston (2013)

- Tangüner, D. (2017). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tantekin Erden F. ve Altun, D. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretime Geçiş Süreci Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2).
- Tatalović Vorkapić, S. & LoCasale-Crouch, J. (Eds.). (2021). *Supporting Children's Well-Being During Early Childhood Transition to School*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4435-8>
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Ten Braak, D. (2020). *Early childhood executive function, literacy, and mathematics: direction of effects and domain-specificity across the transition to school*. Unpublished doctoral dissertation. Stavanger University, Norway.
- The Great Start Readiness Program (GSRP). (2019). Büyük Başlangıç Hazırlık Programı. https://www.michigan.gov/mde/0,4615,7-140-63533_50451---,00.html
- The Kids in Transition to School (KITS). (2018): The kids in transition to school program. *Kindergarten transition and readiness: Promoting cognitive, social-emotional, and self-regulatory development*, 283-302. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_13
- Topçu Bilir, Z. (2019). *Yaşam becerileri eğitim programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçu Bilir, Z. ve Çavuş, Z. S. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının okula geçiş süreçlerinin öğretmenlerin hazırladıkları eğitim programlarınca desteklenme düzeyinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 234-347. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.3828>
- Topçu, E. ve Nazlı, S. (2017). Veli oryantasyon programının okul öncesi öğrencilerinin okula uyumuna etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 1-20.

- Tozduman Yaralı, K. & Güngör Aytar, F. (2017). Okul Öncesi Sınıflarında Çocuğun Katılım Hakkının Çocukların ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-47. <https://doi.org/10.14686/buefad.263554>
- Tozduman Yaralı, K. ve Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 345-361.
- Trecca, F., Bleses, D., Højen, A. & Laursen, B. (2022). Direct and indirect effects from parenting self-efficacy and parenting practices to social-emotional adjustment in 3-to 5-year-old children. *Acta Psychologica*, 229, 103673. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103673>
- Turley, D. (2022). *Transition to Kindergarten: exploring concepts of worry, transition activities, and parent efficacy* (Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia).
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- UNICEF (2011). *The state of the world's children 2011-executive summary: Adolescence an age of opportunity*. Unicef.
- Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, 44(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Uzun, E. M. & Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan “Okula hazırız” eğitim programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(2), 59-80.
- Viadero, D. (1999). Make or break. *Education Week*, 18(34), 30-35. <https://doi.org/10.12968/prps.1999.1.18.41113>
- Wildenger, L. K. & McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9403-6>

- Wong, C., Wong, P.M. & Chau, S. (2001). Emotional intelligence, students' attitudes towards life and the attainment of education goals: An exploratory study in Hong Kong. *New Horizons in Education*, 44, 1-11.
- Wong, R. & Wong, H.K. (2018). *Etkili Öğretmen – Okulun İlk Günleri* (Serbun Behçet Çev.), İstanbul: Pedagoji Yayıncılık.
- Xie, S. & Li, H. (2019). Development and validation of the Chinese preschool readiness scale. *Early Education and Development*, 30(4), 522–539. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1596462>
- Xie, S. & Li, H. (2021). Are Chinese urban children ready for preschool? Latent profiles and associated predictors. *Children and Youth Services Review*, 121, 105849.
- Yalman, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, anasınıfı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime başlangıçta yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yanık Özger, B. (2022). Transition to primary school from preschool education: an ethnographic study. *Early Years*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2108379>
- Yanık, B. (2017). *Okul öncesi çağıdaki çocukların ev ortamından eğitim ortamına geçiş sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 74-85. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuisletme/issue/32177/357061>
- Yavuzer, H. (2007). Ana-Baba Okulu Projesi. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. (Ed: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan). Ss.365-372. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2017). Erken çocukluk döneminde geçiş ve geçiş süreci. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 14-36.
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2022). The Transition to Kindergarten for Children with and without Special Needs: Identification of Family Experiences and Involvement.

International Journal of Progressive Education, 18(2).
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.7>

Zulfiqar, N., LoCasale-Crouch, J., Sweeney, B., DeCoster, J., Rudasill, K. M., McGinnis, C., Acar, I. & Miller, K. (2018). Transition practices and children's development during kindergarten: The role of close teacher-child relationships. In A. J. Mashburn, J. LoCasale-Crouch, & K. C. Pears (Eds.), *Kindergarten transition and readiness* (pp. 265–281). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_12

EKLER

Ek-1 Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.06.2021-63396



T.C.
[Redacted] VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-21722023-605.01-26502168
Konu : Araştırma İzni
(Hızır DİNLER)

15.06.2021

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 09.05.2021 tarih ve 50890 sayılı yazımız.

İlgi yazımız gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Hızır DİNLER tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Olarak Hazırlanan Okula Başlangıç Öğretmen Destek Eğitim Programının Okulların sosyal yetkinlik ve Davranış Durumlarına, Anaokulu Hazırlık Becerilerine ve Öğretmenin Okula Başlangıç Uygulamalarına Etkisi" konulu çalışmanın Müdürlüğümüze bağlı Anaokulu ve İlkokullarda uygulanması uygun görülmüş olup Araştırma Değerlendirme Onay formu ekte gönderilmiştir. Kurumunuz tarafından ilgili öğrenciyi duyurulması hususunda;

Gereğini arz ederim.

[Redacted]
İl Millî Eğitim Müdürü

EK : Form (1 adet)

Adres : Akpınar Cad.Eski Valilik Binası Kat:1

Telefon No : 0 (348) 813 28 28
E-Posta: istatistik79@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

İnternet Adresi: [Redacted] gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e621-87d1-325e-8d2d-1b64 kodu ile teyit edilebilir.

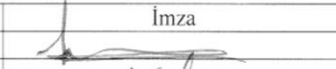
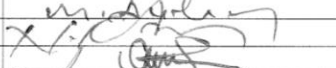
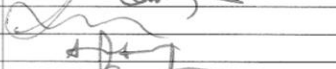

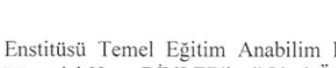
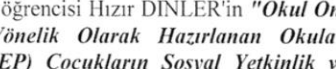
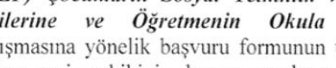
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Ek-2 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Uygulanmasına İlişkin Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu Onayı

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

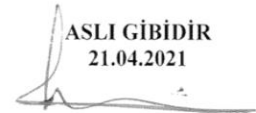
SAYI: 68282350/2018/G08

Toplantı Tarihi: 21.04.2021
Toplantı Sayısı: 08
Toplantı Saati: 15:30

S.N	Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER	
2	Prof. Dr. Mithat AYDIN	
3	Prof. Dr. Naci KARKIN	
4	Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU	
5	Prof. Dr. Murat BALKIS	
6	Prof. Dr. Türkan ERDOĞAN	
7	Prof. Dr. Süleyman BARUTÇU	


KARAR 11- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Öncesi Eğitimi Doktora Programı 182907001 numaralı öğrencisi Hızır DİNLER'in "*Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Görev Yapan Öğretmenlere Yönelik Olarak Hazırlanan Okula Başlangıç Öğretmen Destek Eğitim Programı'nın (ODEP) Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumlarına, Anaokulu Hazırlık Becerilerine ve Öğretmenin Okula Başlangıç Uygulamalarına Etkisi*" isimli doktora tez çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhünelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
21.04.2021


Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

Ek-3 Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL) Training-Module / Erken Öğrenmenin Sosyal ve Duygusal Temelleri Merkezi Eğitim Modülü Kullanma ve Uyarılama İzni

Kapat Yanıtla Tümüne Yanıt Ver İlet Sil İstenmeyen Posta İşlemler

 **Re: Request permission to using CSEFEL Training Module**

Kimden: "Rob Corso" <rob.m.corso@gmail.com> 26 Şubat 2021 17:26

Kime: "Hızır Dinler" <hizirdinler@kilis.edu.tr>

Kk: "nkalburan" <nkalburan@gmail.com>

All of the material on this website is in the public domain so please do feel free to use any of the resources to support teachers in your program.


Please let me know if I can help in any other way.

Rob

Sent from my iPhone

Sent from my iPhone
> On Feb 26, 2021, at 5:59 AM, Hızır Dinler <hizirdinler@kilis.edu.tr> wrote:
>
> Dear Dr. Rob Corso,
>
>
> I am writing to you to request your permission for using open access Training Module materials on the https://nam04.safelinks.protection.outlook.com/?url=http%3A%2F%2Fcfsefel.vanderbilt.edu%2Fresources%2Ftraining_preschool.html&data=04%7C01%7CRobert.m.corso%40Vanderbilt.Edu%7C75f5662a351d4dfabd2f08d8da56667a%7Cba5a7f39e3be4ab3b45067fa80faecad%7C0%7C1%7C637499411918614636%7CUnknown%7CTWFpbGZsb3d8eyJWIjoiMC4wLjAwMDAiLCJQIjoiV2luMzIiLCJBTiI6IjkihaWwiLCJXVCi6Mn0%3D%7C2000&sd=886JofiqUjXJalSF81sE0IKLXZsfpYCP6o89toUQaEE%3D&reserved=0.
>
> My name is Hızır Dinler. I am a PhD student at Pamukkale University, also a research assistant at Kilis 7 Aralık University in Turkey. I am working on my thesis about "The effect of the 'Teacher Training Program for Transition to Preschool' on children's social competence and behavior, preschool preparation skills and teachers' starting school practices" with the support of my supervisor, Assoc. Prof. Dr. Nilgün Cevher Kalburan.
>
> I would be glad if you give me permission to using some materials of the CSEFEL Training Module within my Teacher Education Program.
> I look forward to your response. Thank you in advance.
>
> Best regards,
>
> Hızır DİNLER
> Research Assistant
>
> Kilis 7 Aralık University
> Faculty of Education
> Early Childhood Education Department
> +90 348 814 26 62 (1726)
> Kilis, Turkey

Ek-4 “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği” Kullanma İzni



Ke: Sosyal Yetkinlik ve Davranış

Değerlendirme-30 Ölçeği

Kimden: "feyza corapci" <feyza.corapci@boun.edu.tr>

Kime: "Hızır Dinler" <hizirdinler@kilis.edu.tr>

[SYDD-30.pdf \(125,3 KB\) İndir | Kaldır](#)

[corapci_COGEPDER.pdf \(236,1 KB\) İndir | Kaldır](#)

[Tüm ekleri indir](#)

[Tüm ekleri kaldır](#)

Merhaba Hızır,

Ekte SYDD-30 ölçeğini ve puanlama yönergelerini paylaşıyorum. Başarılar dilerim,

--


Feyza Corapci, Ph.D.
Department of Psychology
Bogazici University, Istanbul-Turkey

28-10-2020 11:46, Hızır Dinler yazmış:

- > Merhaba Feyza Hocam,
- >
- > Nasılsınız? Umarım her şey yolundadır. Doç. Dr. Nilgün Cevher Kalburan
- > yönetiminde bir tez önerisi hazırlıyorum, ölçeğinizi ölçme aracı
- > olarak çalışmama dahil etmeyi çok isterim. Kendi doktora çalışmam için
- > geliştirdiğiniz ölçeği kullanmayı düşünüyorum, izniniz olursa ölçeği
- > benimle paylaşabilir misiniz?
- >
- > İyi Çalışmalar Dilerim.
- >
- > Hızır DİNLER
- > Research Assistant
- >
- > Kilis 7 Aralık University
- > Faculty of Education
- > Early Childhood Education Department
- > +90 348 814 26 62 (1726)
- > Kilis, Turkey

Ek-5 “Okula Hazır Oluş Ölçeği” Kullanma İzni

Kapat
Yanıtla
Tümüne Yanıt Ver
İlet
Sil
İstenmeyen Posta
İşlemler



Re: Chinese Preschool Readiness Scale Use Permission

Kimden: "xiesha99" <xiesha99@connect.hku.hk> 21 Aralık 2020 9:39

Kime: "Hızır Dinler" <hizirdinler@kilis.edu.tr>

Dear Hızır,

It is very nice to hear from you. Hope you are doing well in this speical time.

Yes, you have my permission to translate the Chinese Preschool Readiness Scale into Turkish and use it in your study, as long as it is referenced appropriately. I would love to know how it goes after your study is done. Please kindly keep me posted! Also, you are always welcome with any questions about this scale. Good luck with your PhD study!

Regards,
Sallie

On Sun, Dec 20, 2020 at 5:16 PM Hızır Dinler <hizirdinler@kilis.edu.tr> wrote:

Dear Xie,

My name is Hızır DİNLER, a Ph.D. candidate at Pamukkale University and a research assistant in the Department of Preschool Education at Kilis 7 Aralık University. How are you? I hope everything is fine and your health is well.

My supervision Assoc. Prof. Dr. Nilgün CEVHER KALBURAN and I are preparing a thesis proposal. I would love to include your Chinese Preschool Readiness Scale in my work as a measuring tool. In this case, I want to translate to Turkish and use your measurement tool in my doctoral study, Can you get permission to use the scale?

Best regards

Hızır DİNLER
Research Assistant

Kilis 7 Aralık University
Faculty of Education
Early Childhood Education Department
+90 348 814 26 62 (1726)

Ek-6 "Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı" Çerçevesinde Okullara ve Dijital Platformlara Dağıtılan Uygulama Davetiyeleri

Eğitime Davet...

**OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNE
YÖNELİK
"OKULA BAŞLANGIÇ"
ÖĞRETMEN
DESTEK EĞİTİMİ**


14 Mart - 8 Nisan 2022 tarihleri arasındaki uzaktan eğitime katılmak için lütfen formu doldurunuz.

NELER VAR?

- *Eğitim sonunda katılım sertifikası verilecektir.
- *Eğitim süresi: Haftada 3 gün toplam 20 saat
- *Kontenjanımız 20 kişi ile sınırlıdır.
- *Eğitime katılım ücretsizdir.

ARŞ. GÖR. HIZIR DİNLER

katılmak için -- QR Kod ve Link



Eğitime Davet...

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK
"OKULA BAŞLANGIÇ" ÖĞRETMEN DESTEK EĞİTİMİ**

14 Mart - 8 Nisan 2022 tarihleri arasında uzaktan eğitime katılmak için lütfen aşağıdaki formu doldurunuz.

NELER VAR?

- * Eğitim sonunda katılım sertifikası verilecektir
- * Eğitim süresi: Haftada 3 gün toplam 20 saat
- * Kontenjanımız 20 kişi ile sınırlıdır
- * Eğitime katılım ücretsizdir

Basvuru için link:

w

Ek-7 “Eğitim sonrası sizi neler şaşırttı?” Sorusuna Verilen Cevaplar Kelime Bulutu



Ek-9 OBEP Genel Değerlendirme Formu Tüm Cevaplar Kelime Bulutu



Ek-10 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Uygulama Yansıtıcı Günlük Formu

ODEP Yansıtıcı Günlük Formu

ODEP Oturum Sonlarında Hissettiklerini Bizimle Paylaşır mısın Lütfen?
Yazdıklarınız bizi aydınlatacak.

[Gizli]

Hesap değiştir

☁

Paylaşılmıyor

* Zorunlu soruyu belirtir

Kimliğinizi gizli tutmak ve cevaplarınızda özgür olabilmeniz için size 8 haneli bir kod oluşturalım. *

01 - Ocak	02 - Şubat	03 - Mart	04 - Nisan	05 - Mayıs	06 - Haziran
07 - Temmuz	08 - Ağustos	09 - Eylül	10 - Ekim	11 - Kasım	12 - Aralık

Aşağıdaki her bir boşluğa bir rakam doldurmanız yeterlidir.

KİŞİSEL KOD NUMARANIZ:	[]	[]	[]	[]	[]
	Annenizin Doğduğu Ay	Annenizin Doğum Yılıının Son İki Hanesi	Babanızın Doğduğu Ay	Babanızın Doğum Yılıının Son İki Hanesi	

Yanıtınız _____

Bugünün Tarihi Ne? *

Seçin

Okul öncesi eğitimi sürecinde "okula başlangıç" konusunda bugün aldığınız eğitimden bahsedebilir misiniz? *

Yanıtınız _____

Bugün yapılan oturum esnasında "okula başlangıç" ile ilgili hangi fikirleriniz değişti?

Yanıtınız _____

Bugün yapılan oturum esnasında "okula başlangıç" ile ilgili sizin neler şaşırttı?

Yanıtınız _____

Bugün yapılan oturum esnasında "okula başlangıç" ile ilgili sizi etkileyen, şaşırtıcı bir şey oldu mu?

Yanıtınız _____

Bugün yapılan ODEP oturumu esnasında farklı olmasını istediğiniz, "şöyle olsaydı daha iyi olurdu" dediğiniz bir süreç yaşandı mı? Fikirleriniz nelerdir?

Yanıtınız _____

Bugün yapılan oturum esnasında sizi inciten bir şey oldu mu?

Yanıtınız _____

Gönder

Formu temizle

Google Formlar üzerinden asla şifre göndermeyin.

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır. [Künye Kullanımı Bildirme](#) - [Hizmet Şartları](#) - [Gizlilik Politikası](#)

Google Formlar

Ek-11 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Genel Değerlendirme Formu

Kimliğinizi gizli tutmak ve cevaplarınızda özgür olabilmeniz için size 8 haneli bir *
kod oluşturalım.

01 - Ocak	02 - Şubat	03 - Mart	04 - Nisan	05 - Mayıs	06 - Haziran
07 - Temmuz	08 - Ağustos	09 - Eylül	10 - Ekim	11 - Kasım	12 - Aralık

Aşağıdaki her bir boşluğa bir rakam doldurmanız yeterlidir.

KİŞİSEL KOD NUMARANIZ:							
	Annenizin Doğduğu Ay	Annenizin Doğum Yılı'nın Son İki Hanesi	Babanızın Doğduğu Ay	Babanızın Doğum Yılı'nın Son İki Hanesi			

Yanıtınız _____

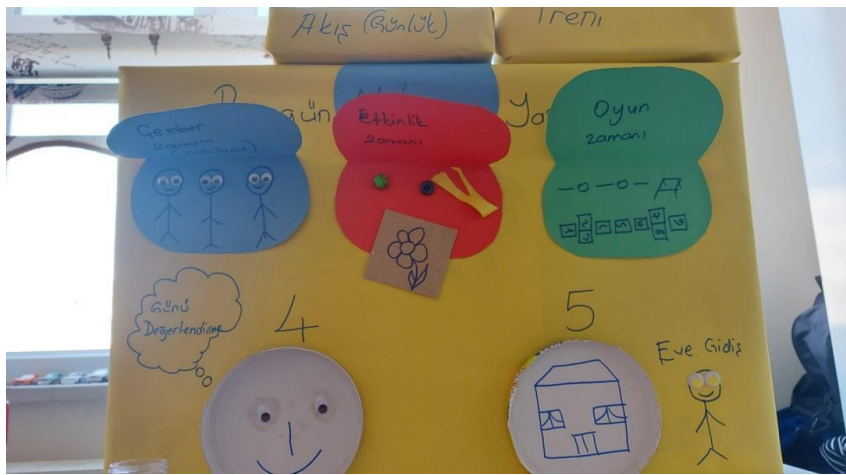
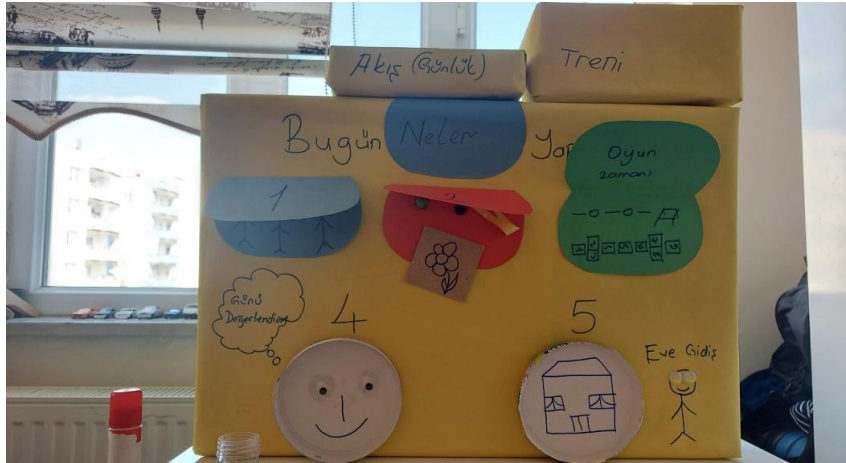
ODEP'in İçeriğine ve Etkililiğine Dair Görüşleriniz *

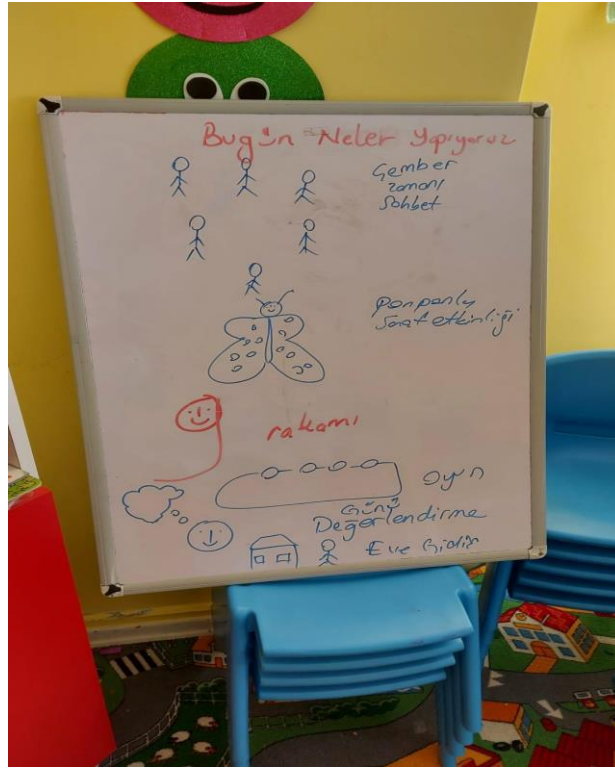
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Eğitim programda sunulan bilgiler (videolar, örnekler) günceldi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğitim programı ilgi çekiciydi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğitim program günlük yaşantılarla ilişkilendirilmişti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ODEP'in İeriğine ve Etkililiğine Dair Görüşleriniz *

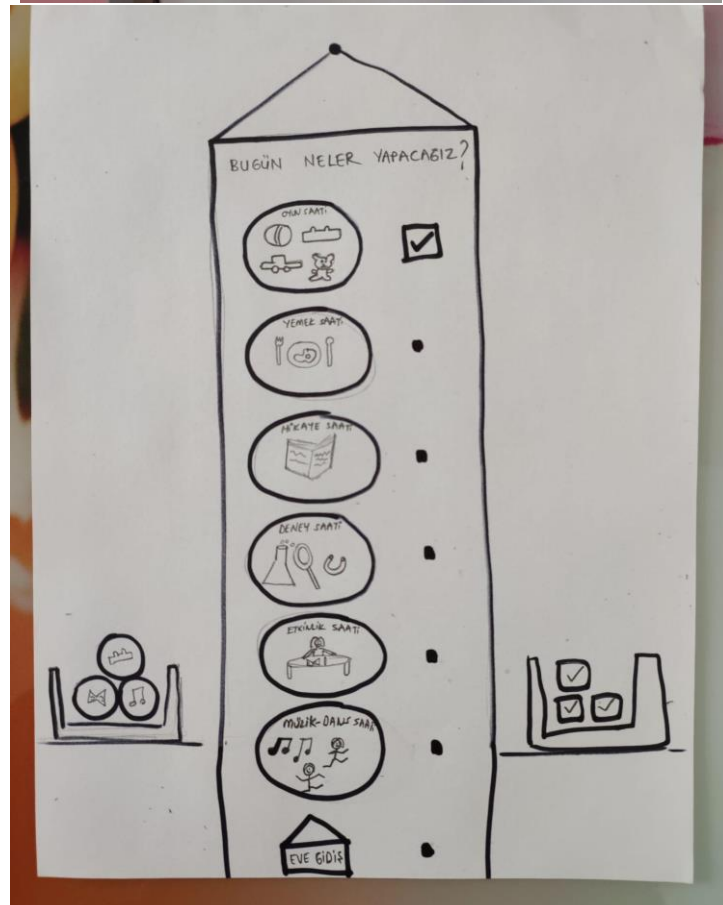
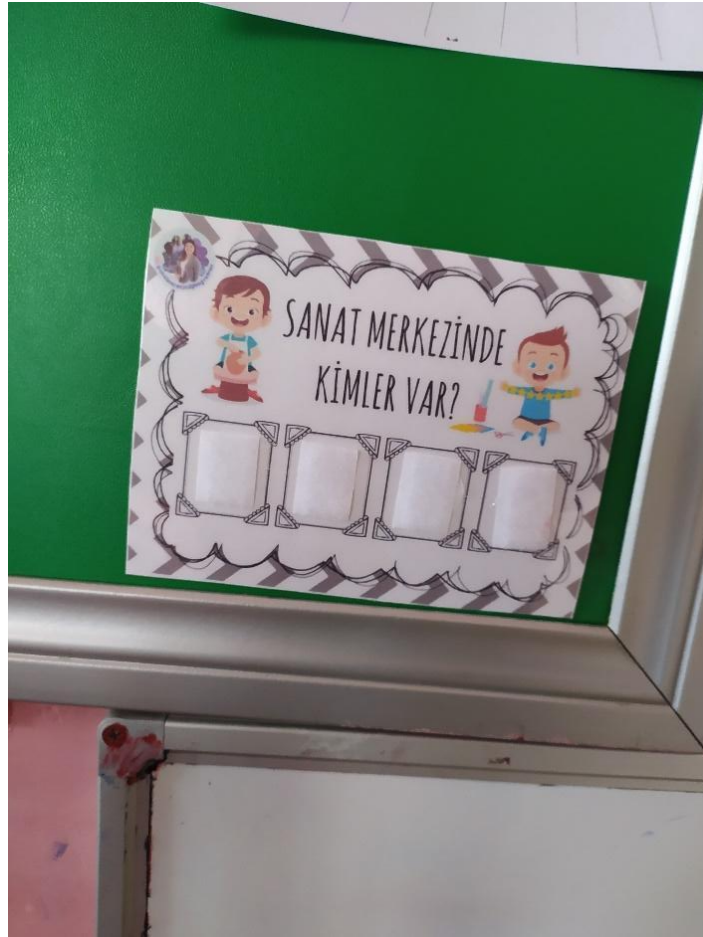
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Eğitim programda sunulan bilgiler (videolar, örnekler) günceldi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğitim programı ilgi çekiciydi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğitim program günlük yaşantılarla ilişkilendirilmişti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğitim programı günlük problemlerle ilişkilendirilmişti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğitim programı problemlere yönelik çözümler sundu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eğitim programının içeriği düşüncelerime ve duygularıma hitap etti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Araştırmacı, uzaktan eğitim üzerinden göz teması kurmaya çalıştı ve grubun dinamiğini kontrol etti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Araştırmacı, bireysel gereksinimleri dikkate aldı ve gerektiği yerde mola verdi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Araştırmacı, katılımcılara saygılı davrandı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Araştırmacı, katılımcılar arasında cinsiyet, yaş, fiziksel görünüş gibi durumlara dayalı ayırım yapmadı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Araştırmacı, gelen sorulara tatmin edici cevaplar verdi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek-12 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Uygulama Sonrası Paydaşların Sınıf Ortam Düzenlemeleri

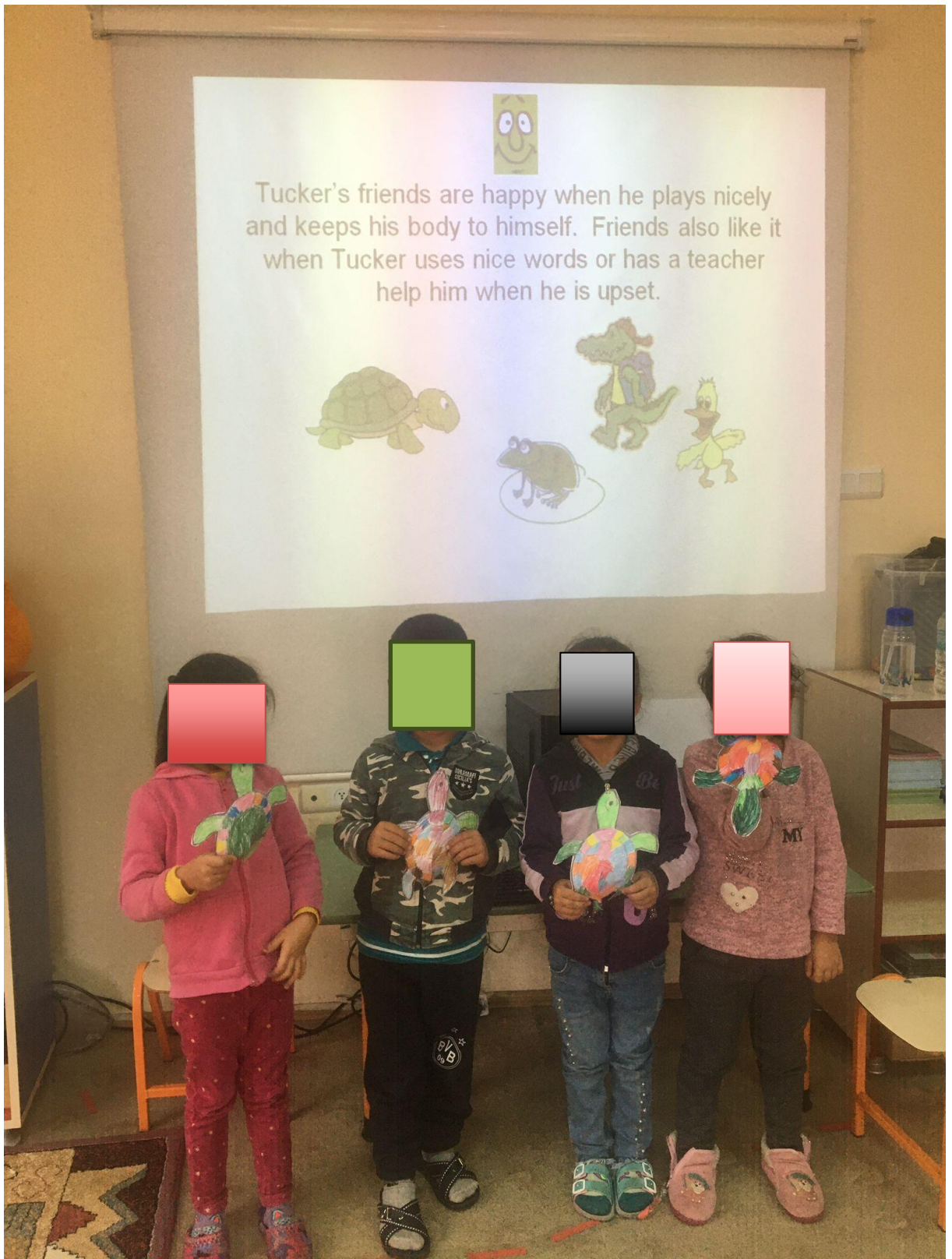




(Görseldeki insan fotoğrafları stok görseldir.)







Ek-13 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Eğitim Oturumu Örnek Görselleri

KONU SADECE EĞİTİM DEĞİL

«Dünya güvenilir bir yer»

- Bu bilgi bedeninde hissedilmektedir

BU YIL

Sakinleşme Termometresi

Kappa'nın Nasıl Nefes Aldığını Öğretin ve Uygulayın

<p>ÖNCE Kaplumbağa Kappa nasıl DUR'acağını biliyor</p>	<p>SONRA Çiçekleri kokla Fırındağa üfle</p>
---	--

BUNUN ARKASINDA

ÖFKE BUNLAR OLABİLİR

Hedeflenen Sosyal Duygusal Destek

Öğretilebilir Anları Belirleme

ÖRNEK DURUM: Ali, blok merkezinde bir kale inşa ediyor. Merve oynamak için blok alanına geliyor ve Ali'nin kalesinin tam ortasında bulunan bloğa ihtiyacı olduğuna karar veriyor. Merve bloğu tutuyor ve Ali'nin kalesi dağılıyor. Ali Merve'ye vuruyor ve bloğu geri alıyor. Merve ağlamaya başlıyor.

Beş Dakika Eldiveni



SOMUTLAŞTIRMAK
=
SAKINLEŞMEK

Hepsini uygulayın

Yatırım:

- ✓ Aktif dinleme
- ✓ Bekleme zamanı
- ✓ Gözlem
- ✓ Aynalama
- ✓ Kendi kendine konuşmak
- ✓ Paralel Konuşma
- ✓ Yansıtma
- ✓ Genişleme
- ✓ Modelleme

Vazgeçilecekler:

- ✗ Hayır
- ✗ Yapma
- ✗ Dur
- ✗ Talepler - emirler
- ✗ Yüksek ses kullanma
- ✗ Göz korkutucu istek

Duygular ile ilgili Anahtar Kavram



- Duygular değişir
- Bir şey hakkında birden fazla duygu hissedebilirsiniz
- Aynı şey hakkında başka birinden farklı hissedebilirsiniz
- Tüm duygular geçerlidir - önemli olan onlarla yaptığınız şeydir

Ek-14 “Okula Başlangıç Öğretmen Eğitim Programı” Uygulama Sonrası Paydaşların Eğitim Akışındaki Pratik Uygulama Çıktıları

Merhaba sevgili öğrencim. Benim adım Yasemin. Çok yakında senin öğretmenin olacağım. Senin için ve diğer arkadaşların için sınıfımızı düzenledim. Sınıfta oynayabileceğin çok fazla oyuncak var. Beraber şarkı söyleyip oyun oynayıp resimler yapacağız. Seninle bir an önce tanışmak için sabırsızlanıyorum. Çok yakında görüşmek üzere...

Ben kimim?

Nelerden hoşlanırım?

Kitap okumayı çok severim. Özellikle çocuk kitaplarını...
Yürüyüş yapmayı, yemek pişirmeyi, yeni şeyler denemeyi severim.
En sevdiğim renk mor. En sevdiğim yemek karniyarik.
Çiçeklere bayılırım, özellikle karanfil ve yasemine.
Arkadaşlarımla sohbet edip beraber kahve içmeyi çok severim.
Belgesel izlemeyi severim, hayvanlarla aram iyidir. Evde iki de balığım var.

Sen nelerden hoşlanırsın? Sen de bana kendini anlatan bir mektup yazdırmaya ne dersin?

Merhaba sevgili öğrencim. Benim adım Yasemin. Çok yakında senin öğretmenin olacağım. Senin için ve diğer arkadaşların için sınıfımızı düzenledim. Sınıfta oynayabileceğin çok fazla oyuncak var. Beraber şarkı söyleyip oyun oynayıp resimler yapacağız. Seninle bir an önce tanışmak için sabırsızlanıyorum. Çok yakında görüşmek üzere...

Ben kimim? m.


Nelerden hoşlanırım?

Kitap okumayı çok severim, özellikle çocuk kitaplarını...
Yürüyüş yapmayı, yemek pişirmeyi, yeni şeyler denemeyi severim.
En sevdiğim renk mor. En sevdiğim yemek karniyarik.
Çiçeklere bayılırım, özellikle karanfil ve yasemine.
Arkadaşlarımla sohbet edip beraber kahve içmeyi çok severim.
Belgesel izlemeyi severim, hayvanlarla aram iyidir. Evde iki de balığım var.

Sen nelerden hoşlanırsın? Sen de bana kendini anlatan bir mektup yazdırmaya ne dersin?

Kolaç Yapma Etkinliği Dijital Çalışma Kağıdı

1 / 1 | 108% +



Beni Tanıyın

İSİM:

TARİH: 04.04.2022

SINIF: Uçur Böcekleri


ÖĞRETMENİM:

En çok şunu yaparken mutlu olurum

- ★ Kahve içerken
- ★ Seyahat ederken
- ★ Çocuklarla vakit geçirirken

En sevdiğim yiyecek...

- ★ Yaprak Sarma
- ★ İçli köfte
- ★ Baklava



Şuraya seyahat etmeyi gerçekten çok isterim

Amerika
İngiltere

En sevdiğim oyuncak ya da oyun...

En sevdiğim oyuncak legolar

En sevdiğim oyun kırmızı balık

Bir hayvan olsam, şu hayvan olurum...

Haydi dijital kolaç oluşturalım!
Her kutucuğa her soruya uyan resmi ekleyin. 🗑

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM NE DEĞİLDİR?

Okul öncesi eğitim öz bakım becerilerini de destekler biçimde, bütünsel gelişimin amaçlandığı bir eğitim kademesidir. Öz bakım becerilerinin desteklenmesi bakım hizmetlerinin sunulması olarak algılanmamalıdır. Okul öncesi eğitim kurumları kreş veya bakımevi değil bir eğitim kurumudur.

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri **çocukların okuma yazma öğrendikleri bir süreç değildir**. Ancak okuma yazmaya hazırladıkları, heveslendirildikleri, ilgilerinin artırıldığı bir dönemdir. Masa başında yapılan kitap / kavram / çizgi çalışmaları olarak görülemeyeceği gibi çocuklara okuma ve yazma öğretmek olarak da algılanmamalıdır.

Okul öncesi eğitim; , **basamaklıp hazır birtakım kesme yapıştırma çalışmalarından ibaret değildir**. Okul öncesi eğitimde oyun temelli öğrenme sürecinde; tüm etkinlik türlerine (Türkçe, matematik, okuma yazmaya hazırlık, drama, fen, oyun, hareket, sanat ve müzik etkinlikleri) dengeli bir biçimde yer verilir.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM NE DEĞİLDİR?

Okul öncesi eğitim öz bakım becerilerini de destekler biçimde, bütünsel gelişimin amaçlandığı bir eğitim kademesidir. Öz bakım becerilerinin desteklenmesi bakım hizmetlerinin sunulması olarak algılanmamalıdır. Okul öncesi eğitim kurumları kreş veya bakımevi değil bir eğitim kurumudur.

Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri **çocukların okuma yazma öğrendikleri bir süreç değildir**. Ancak okuma yazmaya hazırladıkları, heveslendirildikleri, ilgilerinin artırıldığı bir dönemdir. Masa başında yapılan kitap / kavram / çizgi çalışmaları olarak görülemeyeceği gibi çocuklara okuma ve yazma öğretmek olarak da algılanmamalıdır.

Okul öncesi eğitim; , **basamaklıp hazır birtakım kesme yapıştırma çalışmalarından ibaret değildir**. Okul öncesi eğitimde oyun temelli öğrenme sürecinde; tüm etkinlik türlerine (Türkçe, matematik, okuma yazmaya hazırlık, drama, fen, oyun, hareket, sanat ve müzik etkinlikleri) dengeli bir biçimde yer verilir.