



**SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMİ RİSK ALTINDA OLAN OKUL
ÖNCESİ ÇOCUKLARINA YÖNELİK PİRAMİT MODELİNE
DAYALI UYGULAMA TEMELLİ KOÇLUK DESTEĞİ İÇEREN
ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

Sinan Kalkan

**DOKTORA TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2019

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 yıl (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı..... : Sinan
Soyadı : Kalkan
Bölümü : Özel Eğitim
İmza :
Teslim Tarihi : .../.../2019

TEZİN

Türkçe Adı : Sosyal-Duygusal Gelişimi Risk Altında Olan Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Piramit Modeline Dayalı Uygulama Temelli Koçluk Desteği İçeren Öğretmen Mesleki Gelişim Programının Etkililiği
İngilizce Adı : Effectiveness of a Teacher Professional Development Program Developed Based on Pyramid Model and Includes Practice-Based Coaching for Preschool Children Who Are At-Risk for Difficulties in Social-Emotional Development

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sinan KALKAN tarafından hazırlanan, “Piramit Modeli Temel Alınarak Geliştirilen Öğretmen Eğitim Çalıştayları ve Uygulama Temelli Koçluk Desteği İçeren Bir Mesleki Gelişim Programının Öğretmen Uygulamaları ve Çocuk Çıktıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” adlı doktora tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Y. Ziya TAVİL
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



İkinci Danışman: Doç. Dr. Salih RAKAP
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi



Başkan: Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Anadolu Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Osmangazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Trabzon Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 12/03/2019

Bu tezin, Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sinan Kalkan

İmza:

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın başarıya ulaşmasında birçok kişinin emeği ve katkısı bulunmaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak, hoşgörüsü ve anlayışıyla çalışmalarımı sürekli destekleyen ve her türlü zorluğu aşmamda yardımcı olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Y. Ziya TAVİL'e; mesleki becerilerimin gelişmesini her daim, her ortamda ve her fırsatta destekleyen, çalışma davranışlarımı ve akademik çalışmalarımı etik değerler ışığında bilimin aydınlık yüzü ile yoğrulmasına rehberlik eden, bir akademisyen olarak çalışma disiplini ve etik davranışlarını örnek aldığım tezimin eş danışmanı Doç. Dr. Salih RAKAP'a; düşünceleri ve dersleriyle düşünce evrenimde yeni perspektifler açan, kendisine her ulaştığımda zaman gözetmeksizin dönütlerini esirgemeyen, tezimin gelişimine fikirleriyle katkı sağlayan, akademik ve insani yönüyle örnek aldığım, bir bilim insanı ve akademisyen olmamda çok büyük payı olan değerli hocam, Prof. Dr. Rüya ÖZMEN'e; tezimin her aşamasında değerli görüşlerini benimle paylaşan, önerileriyle tezimin biçimlenmesine katkı sağlayan değerli bilim insanı saygıdeğer hocam Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN'e; bir bilim insanı olarak gelişimimi pozitif eleştirileriyle destekleyen, tezimi okuyup değerli fikirlerini benimle paylaşan, gece-gündüz demeden her daim tezimin gelişimini yönlendirici yeni fikirleri ve düzeltici bildirimleriyle destekleyen, çalışkanlığını ve titiz çalışma anlayışını her zaman örnek aldığım değerli hocam Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN'a; sabırlı ve özverili bir şekilde akademisyenlik serüvenimi destekleyen sevgili eşim Ayşe KALKAN ile büyümeleri sırasında onların çok değerli zamanlarından çaldığım oğlum Ilgaz ve kızım Karel'e; uzaktan sürekli ilgileriyle bu süreci destekleyen sevgili aileme çok teşekkür ederim. Ayrıca, bu çalışma "Erken Öğrenme İçin Gömülü Öğretim: Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Araçlar Erken Eğitim Programının Uyarlanması ve Etkililiğinin İki Farklı Mesleki Gelişim Modeli Kullanılarak İncelenmesi" isimli 115K427 numaralı TUBİTAK projesi tarafından desteklenmiştir.

**SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMİ RİSK ALTINDA OLAN OKUL
ÖNCESİ ÇOCUKLARINA YÖNELİK PİRAMİT MODELİNE
DAYALI UYGULAMA TEMELLİ KOÇLUK DESTEĞİ İÇEREN
ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ
(Doktora Tezi)**

Sinan KALKAN

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mart, 2019

ÖZ

Bir bireyin toplumsal sistem içerisinde sağlıklı bir şekilde işlev göstermesi, doğuştan başlayan sosyal-duygusal becerilerin okul öncesi dönemde gelişimi ve desteklenmesi ile yakından ilişkilidir. Bu dönemde küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde anahtar rol üstlenen okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik stratejileri öğrenmesinin ve kullanmasının önemi büyüktür. Bu çalışmada, Piramit Modeli'ne dayalı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere okul öncesi öğretmenleri için geliştirilen, öğretmen eğitim çalışmaları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları stratejileri geliştirme ve sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada, bu temel amaç doğrultusunda kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitimi sınıflarında görev yapan 34 okul öncesi öğretmeni (15 deney grubu, 19 kontrol grubu) ile yaşları 36-72 ay arasında değişen 65 çocuk (29 deney grubu, 36 kontrol grubu) katılmıştır. Araştırma kapsamında, deney grubunda yer alan öğretmenlere, ikişer hafta arayla dört öğretmen eğitim çalışmayı ile sekiz hafta uygulama temelli koçluk desteği sunulmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden ise çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek amacıyla yaptıkları uygulamalara devam etmeleri istenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmen eğitim

çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının, deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullandıkları stratejiler üzerinde etkili olduğunu ve öğretmenlerin öğrendikleri stratejileri mesleki gelişim programı sonlandırıldıktan bir ve dört ay sonra gerçekleştirilen izleme oturumları sırasında da kullanmaya devam ettiklerini göstermiştir. Ayrıca çalışmanın bulguları, öğretmenleri öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programına katılan çocukların sosyal beceri ve sosyal etkileşim davranışlarında, öğretmenleri bu mesleki gelişim programına katılmayan çocuklara göre belirgin bir şekilde artış olduğunu ve problem davranışlarında ise bir azalmanın olduğunu göstermiştir. Dahası, deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda görev yapan yöneticiler ve çalışmaya katılan çocukların ebeveynleri mesleki gelişim programı ile bu programın öğretmen uygulamaları ve çocuklar çıktıkları üzerindeki etkileri hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını rapor etmişlerdir. Çalışmanın bulguları, ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve bulgular temel alınarak ileriki uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi, Mesleki Gelişim, Uygulama Temelli Koçluk, Sosyal-Duygusal Gelişim, Problem Davranışlar

Sayfa Adedi : 199

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Y. Ziya TAVİL

İkinci Danışman : Doç. Dr. Salih RAKAP

**EFFECTIVENESS OF A TEACHER PROFESSIONAL
DEVELOPMENT PROGRAM DEVELOPED BASED ON PYRAMID
MODEL AND INCLUDES PRACTICE-BASED COACHING FOR
PRESCHOOL CHILDREN WHO ARE AT-RISK FOR
DIFFICULTIES IN SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT
(PhD. Thesis)**

Sinan KALKAN

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
March, 2019**

ABSTRACT

The healthy functioning of an individual within the social system is closely related to the development of the innate social-emotional skills during the pre-school period. It is of great importance that preschool teachers who play key roles in supporting the social-emotional development of young children during this period learn and use strategies to support children's social-emotional development and prevent problem behaviors. The purpose of this study was to investigate the effects of a professional development program developed based on the Pyramid Model and consisted of teacher training workshops and practice-based coaching support on preschool teachers's implementation of practices to support social-emotional development of young children and prevent their problem behaviors and child outcomes including increases in social skills and decreases in problem behaviors. A pretest-posttest control group experimental research design was used. 34 preschool teachers (15 in the experimental group, 19 in the control group) and 65 children (29 in the experimental group, 36 in the control group) aged between 36-72 months participated in the study. Within the scope of the study, four teacher training workshops and eight practice-based coaching sessions were presented to the teachers in the experimental group. The teachers in the control group were asked to continue their practices in order to support the social-emotional development of children and to prevent their problem behaviors. Findings of the study showed that the professional development program consisted of teacher training workshops and practice-

based coaching support was effective in increasing preschool teachers' use of strategies to support social-emotional development of children in their classrooms and prevent their problem behaviors. Moreover, findings showed that teachers in the experimental group were able to maintain the use of strategies during follow-up sessions conducted one and four months after the intervention ended. In addition, the findings showed that children whose teachers were in the experimental group had significantly larger increases in their social skills and decreases in their problem behaviors in comparison to children whose teachers were in the control group. Pre-school teachers who were in the experimental group, their administrators, and parents of children who participated in the present study reported positive opinions about the effects of program on teacher practices and child outcomes. Findings were discussed in relation to the relevant literature and suggestions for future practice and research were presented based.

Key Words : Pre-school, Teacher, Professional Development, Practice-Based Coaching, Social-Emotional Development, Problem Behaviors

Page Number : 199

Supervisor : Lecturer Dr. Y. Ziya TAVİL

Co-supervisor : Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1.1. Giriş	1
1.2. Problem Durumu	10
1.2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim	10
1.2.2. Okul Öncesi Dönemde Problem Davranışların Önlenmesi.....	12
1.2.3. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Mesleki Gelişim	13
1.3. Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları.....	15
1.4. Çalışmanın Önemi	16
1.5. Çalışmanın Sınırları.....	20
1.6. Sayıtlar	20
1.7. Tanımlar	20
BÖLÜM II. ALANYAZININ GÖZDEN GEÇİRİLMESİ.....	23
2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Güncel Yaklaşımlar.....	23
2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimi ve Mesleki Gelişimi.....	25
2.3. Mesleki Gelişim Yaklaşımı Olarak Koçluk	29

2.4. Türkiye’de Geliştirilen/Uyarlanan Erken Müdahale Programları.....	36
2.5. Erken Müdahale Yaklaşımı Olarak Piramit Modeli	41
2.6. Piramit Modeli İle İlgili Araştırmaların Gözden Geçirilmesi	46
2.6.1. Çalışmaların Belirlenmesi	46
2.6.2. Dâhil Etme Ölçütleri ve Makalelerin İncelenmesi	47
2.6.3. Grup Desenli Deneysel Araştırmalar	48
2.6.4. Tek Denekli Deneysel Araştırmalar	52
2.6.5. Betimsel Çalışmaların Gözden Geçirilmesi	56
2.7. Alanyazının Özeti.....	61
BÖLÜM III. YÖNTEM	63
3.1. Araştırma Deseni	63
3.2. Araştırmanın Değişkenleri.....	65
3.2.1. Bağımlı Değişken.....	65
3.2.2. Bağımsız Değişken.....	65
3.3. Katılımcılar.....	66
3.3.1. Katılımcı Okulların Belirlenmesi ve Seçimi	66
3.3.2. Öğretmenler.....	66
3.3.3. Çocuklar.....	68
3.3.4. Araştırmacı.....	72
3.4. Çalışma İşlem Süreci	72
3.4.1. Mesleki Gelişim Programının Geliştirilmesi	73
3.4.1.1. Öğretmen Eğitim Çalıştaylarının Geliştirilmesi.....	74
3.4.1.2. Uygulama Temelli Koçluk Protokolünün Geliştirilmesi	77
3.4.2. Pilot Uygulama Süreci	78
3.4.3. Deneysel Çalışma Süreci.....	80
3.4.3.1. Deney Grubuna Uygulanan İşlemler	80
3.4.3.2. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler	85
3.5. Veri Toplama Araçları	86
3.5.1. Öğretmen Bilgi Formu.....	86
3.5.2. Çocuk Bilgi Formu.....	86
3.5.3. Erken Gelişim Evreleri Envanteri.....	87
3.5.4. Erken Gelişim Evreleri Sosyal-Duygusal Gelişim Envanteri.....	88
3.5.5. Piramit Modeli Gözlem Sistemi	88

3.5.6. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği.....	89
3.5.7. Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi	90
3.5.8. Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu	91
3.5.9. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu.....	91
3.5.10. Yönetici Sosyal Geçerlik Formu	92
3.6. Veri Toplama Süreçleri	92
3.6.1. Veri Toplama Programı	92
3.6.2. Gözlemcilerin Eğitimi	94
3.7. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	94
3.8. Veri Analizi.....	95
BÖLÜM IV. BULGULAR.....	97
4.1. Öğretmenlerin Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	97
4.1.1. Tanımlayıcı İstatistikler.....	97
4.1.2. Çıkarımsal İstatistikler	99
4.2. Çocukların Sosyal-Duygusal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	99
4.2.1. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Sosyal Beceri Alt Ölçeği ...	100
4.2.1.1. Tanımlayıcı İstatistikler	100
4.2.1.2. Çıkarımsal İstatistikler.....	101
4.2.2. Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi	
(SETPROD-GS) Sosyal Etkileşim.....	101
4.2.2.1. Tanımlayıcı İstatistikler	101
4.2.2.2. Çıkarımsal İstatistikler	103
4.3. Çocukların Problem Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	103
4.3.1. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Problem Davranış	104
4.3.1.1. Tanımlayıcı İstatistikler	104
4.3.1.2. Çıkarımsal İstatistikler	105
4.3.2. Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi	
(SETPROD-GS) Problem Davranış.....	105
4.3.2.1. Tanımlayıcı İstatistikler	105
4.3.2.2. Çıkarımsal İstatistikler	106
4.4. Sosyal Geçerlik İle İlgili Bulgular	107
4.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri.....	107

4.4.2. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri.....	109
4.4.2. Ebeveynlerin Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri	111
BÖLÜM V. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	113
5.1. Tartışma.....	114
5.1.1. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen Uygulamaları Üzerindeki Etkileri.....	114
5.1.2. Öğretmen Uygulamalarının Çocukların Sosyal- Duygusal Gelişimleri Üzerindeki Etkileri.....	118
5.1.3. Öğretmen Uygulamalarının Çocukların Sergiledikleri Problem Davranışlar Üzerindeki Etkileri	120
5.1.4. Sosyal Geçerlik	121
5.2. Sonuç	123
5.3. Öneriler	126
5.4. Sınırlılıklar.....	127
KAYNAKÇA	131
EKLER.....	165
EK-1. Etik Komisyon İzni	166
EK-2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	167
EK-3. Erken Gelişim Evreleri Envanteri / Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Evreleri Envanteri Kullanım İzni	168
EK-4. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Kullanım İzni.....	170
EK-5. CSEFEL Video İzni	171
EK-6. Öğretmen Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.....	175
EK-7. Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	178
EK-8. Öğretmen Eğitim Çalıştayları / Çalıştay 1	181
EK-9. Uygulama Temelli Koçluk Uygulama Formu	185
EK-10. Öğretmen Eğitim Çalıştayları Etkinlik Listesi	186
EK-11. Öğretmenlerin Uygulama Performanslarını Destekleyici Ev Ödevi.....	189
EK-12. Eylem Planı Örneği.....	190
EK-13. Öğretmen Eğitim Çalıştayları Uygulama Güvenirlik Formu.....	191
EK-14. Uygulama Temelli Koçluk Uygulama Güvenirlik Formu.....	192
EK-15. Öğretmen Bilgi Formu	193

EK-16. Çocuk Bilgi Formu.....	195
EK-17. Sosyal Geçerlik Formu	196
EK-18. Sosyal Geçerlik Formu	197
EK-19. Sosyal Geçerlik Formu	198
EK-20. Shapiro-Wilk Normallik Varsayımı Testi Sonuçları.....	199

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Bir Uygulama Hedefi İçin Planlanmış Eylem Adımları Örneği</i>	34
Tablo 2. <i>Türkiye’de Okul Öncesi Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerini Desteklemeye ya da Problem Davranışlarını Önlemeye Yönelik Geliştirilen/Uyarlanan Programlar</i>	37
Tablo 3. <i>Türkiye’de Dolaylı Olarak Sosyal-Duygusal Gelişimi Desteklemeye veya Problem Davranışlarını Önlemeye Yönelik Geliştirilen/Uyarlanan Programlar</i>	39
Tablo 4. <i>Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslekli Gelişimlerini Kaynaştırma Eğitimi Bağlamında Desteklemeye Amaçlayan Programlar</i>	40
Tablo 5. <i>Piramit Modelinin Etkililiğini İnceleyen Grup Desenli Deneysel Araştırmalar</i> ...	49
Tablo 6. <i>Piramit Modelinin Etkililiğini İnceleyen Tek Denekli Deneysel Araştırmaların Özeti</i>	53
Tablo 7. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Piramit Modeli Stratejilerini Kullanma Düzeylerini İnceleyen Betimsel Araştırmalar</i>	58
Tablo 8. <i>Deneysel İşlem Süreci</i>	64
Tablo 9. <i>Çalışmada Yer Aldıkları Gruplara Göre Öğretmen Özellikleri</i>	67
Tablo 10. <i>Çalışmada Yer Aldıkları Gruplara Göre Çocuk Özellikleri</i>	69
Tablo 11. <i>Çalışmada Yer Aldıkları Gruplara Göre Katılımcı Çocukların EGE ve EG-SD Envanterlerinden Aldıkları Puanlar</i>	70
Tablo 12. <i>Çalışmada Yer Aldıkları Gruplara Göre EGE ve EGE-SD Puanları Kesim Puanının Altında Kalan Çocuk Sayı ve Yüzdeleri</i>	71
Tablo 13. <i>Öğretmen Eğitim Çalıştayları Konu Başlıkları, İçerikleri, Amaçları ve Süreleri</i>	76
Tablo 14. <i>Öğretmen Eğitim Çalıştayları ve Uygulama Temelli Koçluk Desteği Uygulama Süreleri ve Oturum Sayıları</i>	83
Tablo 15. <i>Deneysel Çalışma Veri Toplama Programı</i>	93
Tablo 16. <i>Gruplara Göre PMGS Puanlarına (Yüzde) Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	98
Tablo 17. <i>Gruplara Göre OADÖ-SB Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	101

Tablo 18. <i>Gruplara Göre SETPROD-GS Sosyal Etkileşim Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	103
Tablo 19. <i>Gruplara Göre OADÖ-PD Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	105
Tablo 20. <i>Gruplara Göre SETPROD-GS Problem Davranış Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	106
Tablo 21. <i>Öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Formundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlar ve Puan Ortalamaları</i>	108
Tablo 22. <i>Yöneticilerin Sosyal Geçerlik Formundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlar ve Puan Ortalamaları</i>	110
Tablo 23. <i>Ebeveynlerin Sosyal Geçerlik Formundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlar ve Puan Ortalamaları</i>	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yansıtıcı koçluk modelinin temel bileşenleri.....	32
<i>Şekil 2.</i> Sosyal-duygusal öğrenme piramidi.....	43
<i>Şekil 3.</i> Uygulama temelli koçluk döngüsü.....	78
<i>Şekil 4.</i> Pilot uygulama çalışma süreci.....	79
<i>Şekil 5.</i> Mesleki gelişim programı işlem süreci	81
<i>Şekil 6.</i> Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin veri toplama oturumlarına göre PMGS puanları.....	98
<i>Şekil 7.</i> Öğretmenleri deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların OADÖ-SB öntest-sontest puanları.....	100
<i>Şekil 8.</i> Öğretmenleri deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların veri toplama oturumlarına göre SETPROD-GS sosyal etkileşim puanları	102
<i>Şekil 9.</i> Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların OADÖ-PD öntest-sontest puanları.....	104
<i>Şekil 10.</i> Öğretmenleri deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların veri toplama oturumlarına göre SETPROD-GS problem davranış puanları	106

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
BİA	Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı
CSEFEL	Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning/Erken Öğrenme için Sosyal-Duygusal Vakfı Merkezi
EGE	Erken Gelişim Evreleri Envanteri
EGE-SD	Erken Gelişim Evreleri Sosyal-Duygusal Gelişim Envanteri
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ETEÇOM	Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı
GEDEP	Gelişimsel Destek Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NACCRRRA	National Association of Child Care Resource & Referral Agencies/Ulusal Çocuk Bakım Derneği ve Başvuru Ajansı
NAEYC	National Association for the Education of Young Children/ Ulusal Erken Çocukluk Eğitim Derneği
NCQTL	National Center on Quality Teaching and Learning/Ulusal Eğitim-Öğretim Kalite Merkezi
NYSED	New York State Education Department/ New York Eyaleti Eğitim Kurumu
ODD	Olumlu Davranış Desteği

OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development/ Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PACEY	Professional Association for Childcare and Early Years/Erken Çocukluk Mesleki Gelişim Derneği
PKBS	Preschool and Kindergarden Behavior Scale/Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği
PMGS	Piramit Modeli Gözlem Sistemi
SETPROD-GS	Sosyal etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi
TACSEI	Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children/Küçük Çocuklar için Sosyal-Duygusal Müdahale Teknik Yardım Merkezi
TUBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	United Nations Children's Fund/Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş

Her bireyin yaşamında çeşitli deneyimler kazandığı belli dönemler bulunmaktadır. Bu dönemlerden biri, belki de en önemlisi, çocukların tüm gelişim alanlarında büyük ilerlemeler kaydettikleri ve ileriki yaşamlarında sergileyecekleri pek çok davranışın temelini attıkları, 0-6 yaş arasındaki okul öncesi dönemdir (Yalçın ve Yalçın, 2018; Çubukcu ve Bağçeli-Kahraman, 2018). Okul öncesi dönem, çocukların gelişiminde önemli bir dönüm noktasıdır ve dolayısıyla, bu dönemde sunulan okul öncesi eğitim de çocukların gelişim ve öğrenmelerine temel oluşturması açısından oldukça önemlidir. Kritik bir öneme sahip olan okul öncesi eğitim, eğitimin bireyin gelişiminde önemli bir gereksinim ve değişken olduğu düşüncesine bağlı olarak, tüm dünyada giderek artan bir yaygınlaşma eğilimi göstermektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017; 2018a; 2018b; The United Nations Children's Fund [UNICEF], 2017). Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkileri ve önemi çok sayıda araştırmacı tarafından vurgulanmış (Bierman, Mathis ve Domitrovich, 2018; Hemmeter, Snyder ve Fox, 2018; Snyder vd., 2018; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015) ve okul öncesi eğitim, bireyin gelişimine sağladığı bu önemli etki nedeniyle birçok ülkede zorunlu hale gelmiştir. Bu bağlamda, Fransa, Belçika ve Almanya gibi pek çok ülkede okul öncesi dönemde okullaşma oranı %100'e ulaşırken (OECD, 2016), Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çabaları hızlı bir şekilde devam etmektedir. Örneğin, Türkiye'de 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 3-5 yaş grubundaki çocuklar için okul öncesi okullaşma oranı %38,52 iken, 5 yaş grubundaki çocuklar için okullaşma oranı %66,88 düzeyindedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a).

Okul öncesi dönem, kapsam, hız ve nitelik açısından bireysel gelişimin en yoğun gerçekleştiği dönemdir (Ünsal, 2010). Çocukların gelişim ve öğrenmelerinin sistematik ve bilinçli bir şekilde desteklendiği *okul öncesi eğitim*, 36-72 ay yaş grubundaki çocukların eğitimi amacıyla

gelişim düzeylerine ve bireysel gereksinimlerine uygun, bütün gelişim alanlarını destekleyen, anasınıfı ve uygulama sınıflarında verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014). Bu dönemde çocuklara verilen eğitimin amacı, çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları ilkokula hazırlamak; çeşitli nedenlerle (örn., çevre şartlarının elverişsiz olması, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olması, ailenin sosyo-ekonomik durumun kötü olması, çocukta yetersizliğin olması) dezavantajlı olan çocuklar için uygun eğitim ortamı oluşturmak; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013). Bu amacı gerçekleştirebilmek için okul öncesi eğitim ortamlarının, tüm çocukların gereksinimleri ve ilgileri çerçevesinde düzenlenmesi ve öğretimsel süreçlerde çocukların desteklenmesi gerekmektedir.

Çocukların okul öncesi dönemdeki gelişimi genel olarak fiziksel, bilişsel, dil ve konuşma ile sosyal-duygusal gelişim olmak üzere dört temel alanda şekillenmektedir (Senemoğlu, 2018). Diğer gelişim alanlarını da büyük oranda biçimlendiren ve destekleyen *sosyal-duygusal gelişim*, bireyin diğer kişilerle olan ilişkilerini, toplumsal uyumunu kolaylaştıracak sosyal becerileri, kendini yönetme becerilerini, başkalarının duygularını anlama ve onlara uygun tepkide bulunma gibi becerileri kapsamaktadır (Fox, Hemmeter, Snyder, Binder ve Clarke, 2011; Meadan ve Jegatheesan, 2010; Ocak ve Arda, 2014a; Ostrosky ve Meadan, 2010). Uyumu kolaylaştıran ve sosyal kabulü destekleyen sosyal-duygusal becerilerin gelişimi, çocuğa bu dönemde birçok avantaj sağlarken, sosyal becerilerdeki sınırlılıklar ya da yetersizlikler ile problem davranışların varlığı ise çocuğa dezavantaj oluşturmaktadır (Dunlap vd., 2006; Günder, 2011; Hemmeter ve Conroy, 2018; Karaoğlu ve Ünüvar, 2017; Luo, Snyder, Clark ve Hong, 2017; Webster-Stratton ve Reid, 2004). Alanyazında, çocukların problem davranışlarının çoğunun altında yatan temel nedenin, sosyal becerilerdeki sınırlılıklar ya da yetersizlikler olduğu ifade edilmektedir (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph ve Strain, 2003; Gizir, 2002; Hemmeter, Fox ve Snyder, 2013). Gelişim dönemlerinin getirdiği doğal güçlüklerle, yakın çevrenin olumsuz etkileri de eklendiğinde, bu durumlara tepki olarak çocuklarda duygu ve davranış bozuklukları ortaya çıkabilmektedir (Yavuzer, 1999). Araştırmalar, sosyal-duygusal gelişim alanında yetersizliği olan çocukların, problem davranış sergileme açısından daha fazla risk altında olabileceklerini vurgulamaktadır (Hemmeter, Hardy, Schnitz, Adams ve Kinder, 2015; Özyürek, 2015; Walker, Cohin ve Ramsey, 1995).

Çocuklar okul öncesi dönemde yetişkinlerden, gelişimleriyle ilgili yoğun destek görür ve gördükleri bu destek, onların farklı alanlardaki gelişimini büyük oranda şekillendirir. Çocukların davranışlarını biçimlendiren ve öğrenme süreçlerini destekleyen bu gelişim

alanlarından biri de sosyal-duygusal gelişim alanıdır. Amerikan Gelişmekte Olan Çocuklar Ulusal Bilim Konseyi (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2004), sosyal ve duygusal yeterliğin, 5 yaşından önce, çocuklar henüz okuldaki akademik beceriler ile tanışmadan önce geliştiğini ve bu yeterliğin çocukların yaşamları boyunca başarılı ilişkiler kurmasını sağladığını ileri sürmektedir. Araştırmalar, sosyal-duygusal gelişimde yetersizlik gösteren ya da takvim yaşına göre geride olan çocukların problem davranış sergileme olasılıklarının yüksek olduğunu (Baker, Blacher, Crnic ve Edelbrock, 2002; Dykens, 2000; Fox ve Hemmeter, 2009; Hemmeter, Ostrosky ve Fox, 2006), etkinliklere katılma davranışlarında önemli sınırlılıklar gösterdiklerini, yetişkinlerle ve akranlarıyla yeterli düzeyde iletişim ve etkileşime giremediklerini, ayrıca okul öncesi dönemde ağır düzeyde problem davranış sergileyen çocukların okulda başarısızlık yaşama ve yetişkinliğe uyum sağlamada güçlük çekme gibi sorunlar yaşadıklarını rapor etmektedir (Mindes, 2018; Steed ve Roach, 2017; Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention [TACSEI], 2004; Walker vd., 2009).

Çocukların sergiledikleri problem davranışlar, öğretmen, yönetici ve anne-babaların, okul öncesi dönemde karşılaştıkları en önemli sorunlardan biridir (Cangelosi, 1993; Zhang ve Su, 2011). Uluslararası alanyazındaki bulgular, okul öncesi eğitim ortamlarındaki problem davranışların yaygınlık oranının %14 ile %34 arasında olduğunu göstermektedir (Qi ve Kaiser, 2003; Upshur, Wenz-Gross ve Reed, 2009). Türkiye’de ise okul öncesi dönemde problem davranış sergileyen çocukların yaygınlığı bilinmemektedir. Ancak, Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK; 2015) raporuna göre, 6 yaş ve altında olan Türk çocuklarının yaklaşık %2’si davranış ve uyum sorunları yaşamaktadır. Bunun yanı sıra, ilkokul ve ortaokul dönemlerinde duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin sayısında da bir artış olduğu bildirilmektedir (Çelik vd., 2016; Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014).

Cameron (1998), sınıf ortamında sergilenen problem davranışları; (a) saldırgan davranışlar (vurmak, tükürmek, tekmelemek, itmek vb.), (b) fiziksel olarak istenmedik davranışlar (parçalamak, fırlatmak vb.), (c) sosyal olarak istenmedik davranışlar (bağırıp çağırmak, tepinmek, öfkelenmek vb.), (d) meydan okuyucu davranışlar (kurallara uymamak, tehdit etmek vb.) ve (e) kendine yönelik istenmedik davranışlar (etkinliklere katılmamak vb.) olmak üzere beş kategoride sınıflandırmaktadır. Sınıf ortamında ortaya çıkan bu problem davranışların azaltılması ya da önlenmesi, öğretmenler açısından etkili öğretim süreçlerinin planlanması ve pozitif sınıf ikliminin oluşması amacıyla son derece önemli bir konudur. Bu bağlamda alanyazında problem davranışları önleme ve azaltmaya yönelik farklı sınıflandırma

biçimleri bulunmaktadır. Örneğin, Minshawi vd. (2014), öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmak amacıyla kullanabilecekleri stratejileri, (a) öncüllere dayalı uygulamalar, (b) pekiştirmeye dayalı uygulamalar, (c) sönmeye dayalı uygulamalar ve (d) cezaya dayalı uygulamalar olmak üzere dört başlık altında sınıflandırmıştır. Yücesoy-Özkan (2016) ise problem davranışlar ile başa çıkmak amacıyla kullanılan stratejileri, (a) öncüllere dayalı uygulamalar (güvenlik önlemleri alma, koruyucu donanım kullanma, uyarılarda düzenleme yapma, çevresel zenginleştirme yapma, yönergelerde uyarlamalar yapma, seçenek sunma, geçişleri kolaylaştırma, müfredatta uyarlamalar yapma, beklentileri değiştirme, koşula bağlı olmayan pekiştirme, rutinler oluşturma ve görsel destekler kullanma), (b) öğretime dayalı uygulamalar (işlevsel iletişim öğretimi, sosyal beceri öğretimi ve kendini yönetme öğretimi), (c) pekiştirmeye dayalı uygulamalar (olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, sembol pekiştirme, ayrımlı pekiştirme ve izlerlik sözleşmesi), (d) sönmeye dayalı uygulamalar (sönme) ve (e) cezaya dayalı uygulamalar (tepkinin bedeli, mola, azarlama, tepkiyi durdurma, koşullu alıştırma, aşırı düzeltme, duyulara yönelik itici uyarı sunma) olmak üzere beş başlık altında sınıflandırmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında ortaya çıkan problem davranışlarla başa çıkabilmek için kullandığı stratejileri belirlemek, problem davranışların önlenmesi ile ilgili mesleki gelişim programlarının çerçevesinin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Türkiye’de, okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarla başa çıkmak için kullandığı stratejilerle ilgili olarak yürütülen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Derman, 2017; Güven ve Cevher, 2005; İflazoğlu ve Bulut, 2005; Rakap, Balıkcı, Kalkan ve Aydın, 2018; Sadık, 2004; Uysal, Altun ve Akgün, 2010; Yağan-Güder, Alabay ve Güner, 2018). Sadık (2004), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla baş etmede izledikleri yöntemleri belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin problem davranışları önlemek için tercih ettikleri stratejiler arasında ilk sırayı “yerine otur, sessiz ol, çalışmanla ilgilen, şikâyet etme” gibi sözel uyarıların aldığı, bunun yanında açıklama yapma, fiziksel yakınlık kurma ve ikna etme gibi stratejiler de kullandıkları belirlenmiştir. Denizel-Güven ve Cevher (2005) okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi becerilerini ve bu becerilerin çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediklerini ve uygun olmayan davranışlarla başa çıkmak için uyarma, kuralları hatırlatma gibi sözlü uyarılar ile çocukla konuşma, davranışın yanlış olduğunu açıklama, empati kazandırma, ikinci tür cezalar verme, özür diletme, olumlu yönlerini ön plana çıkarma ve ebeveynlerle iletişime

geçme gibi farklı stratejilere yer verdiklerini rapor etmişlerdir. İflazoğlu ve Bulut'un (2005), okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açılarını inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin çoğunun sınıf içinde ortaya çıkan problem davranışlara tepkisel yaklaştıkları (örn., uyarma, kızma ve ceza verme) belirlenmiştir. Uysal vd. (2010), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında ortaya çıkan problem davranışlar karşısında uyguladıkları stratejileri incelemişler ve öğretmenlerin problem davranışlar karşısında daha çok sözel uyarı, sözel olmayan uyarı (örn., sert bakma) ve birinci tür ceza (örn., azarlama, gözdağı verme, cezayı hatırlatma) gibi stratejileri tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Derman (2017), okul öncesi ve ilköğretim sınıflarında gözlenen problem davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlar ile başa çıkmak için kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği araştırmada, okul öncesi sınıflarında daha çok fiziksel saldırganlığın ortaya çıktığını ve bu tarz problem davranışların önlenmesinde öğretmenlerin karşılıklı özür dileme, uzlaştırmaya çalışma ve barıştırma gibi stratejileri kullandığını belirlemiştir. Rakap vd. (2018), okul öncesi öğretmenlerinin küçük çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek ve problem davranışları ile başa çıkmak için kullandıkları stratejileri belirlemek üzere gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve sergiledikleri problem davranışlarla başa çıkmak amacıyla önleyici stratejileri çok sınırlı bir düzeyde ve nadiren kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Yağan-Güder, Alabay ve Güner'in (2018) okul öncesi eğitim sınıflarında karşılaşılan problem davranışlar ile öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmak için uyguladıkları stratejileri belirledikleri araştırmada ise, öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmak için sıklıkla göz teması kurma, görmezden gelme ve ödül-ceza gibi yöntemler uyguladıkları ve daha çok anlık davrandıkları belirlenmiştir.

Sınıflardaki günlük programın verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması, problem davranışların ortaya çıkmasını önlemesi ya da problem davranışları ortadan kaldırması ve çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye yönelik stratejileri yaygın bir şekilde kullanması gerekmektedir (Fettig ve Artman-Meeker, 2016; Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina, 2016; Luo, Snyder, Clark ve Hong, 2017; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015; Steed ve Roach, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin problem davranışları önlemeye ya da ortadan kaldırmaya ve çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye yönelik kullandıkları stratejilerin belirlenmesi, yeni stratejileri öğrenmeleri ve sınıflarında bu stratejileri uygulamaları oldukça önemlidir (Uysal vd., 2010).

Problem davranışlar, çocukların okul öncesi programlardan uzaklaştırılmasına, etkili uygulamalardan mahrum kalmasına ve etkileşim kurdukları yaşlılarından izole edilmesine neden olabilir (Hemmeter, Hardy, Schnitz, Adams ve Kinder, 2015). Eğitim ortamlarında, akranları tarafından kabul görmeyen çocuklar, genellikle okula karşı olumsuz duygular geliştirerek okuldan uzaklaşmakta ve diğer çocuklar kadar başarılı deneyimler yaşamamaktadırlar (Snell ve Janney, 2000). Bu nedenle sosyal kabulü düşük olan çocukların akranlarından gerekli desteği alabilecekleri sosyal çevreyi oluşturabilmeleri için sosyal gelişimlerinin desteklenmesi gerekli görülmektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Çocukların sergiledikleri problem davranışlar, sosyal-duygusal gelişimdeki sınırlılıklarla ilişkilidir. Özel gereksinimi olan ya da normal gelişim gösteren fark etmeksizin, çocukluk döneminde sosyal ve duygusal sorunlar yaşayan bireylerin, yetişkinlik döneminde içselleştirilmiş ya da dışsallaştırılmış problem davranışlar yaşama risklerinin daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Clegg ve Standen, 1991; Crick, Ostrov ve Werner, 2006; Çelik vd., 2016; Schwartz, Gorman, Nakamoto ve McKay, 2006). Ayrıca araştırmalar, sosyal-duygusal gelişimdeki yetersizliklere okul öncesi dönemde müdahale edilmediğinde, okul döneminde akademik becerilerde başarısızlık gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Chadsey-Rusch, 1992; Cristóvão, Candeias ve Verdasca, 2017; Parlak-Rakap, 2011; Sargent, 1991; Waltz, 2013; Zirpoli ve Melloy, 1997). Sosyal-duygusal gelişimde sınırlılık yaşayan çocuklar, isteklerini elde etmek ya da istemediklerinden kaçmak için sosyal becerileri kullanmak yerine çoğunlukla problem davranışlar sergilemektedir. Bu çocuklar için arkadaşının elindekini çekip alma ya da arkadaşını itme gibi problem davranışlar, oyuncağı almak ya da sıraya girmek gibi isteklerine ulaşmayı kolaylaştırdığı için izin alma, sorma ya da bekleme gibi sosyal becerileri sergilemekten daha kolay gelebilir (Gresham, 1997).

Ulusal ve uluslararası alanyazın ile bu konudaki istatistikler incelendiğinde, antisosyal davranış sergileme riski taşıyan ve antisosyal davranışların süregelen hale geldiği birey sayısının son yıllarda hızlı bir şekilde arttığı görülmektedir (Blackbourn, Patton ve Trainor, 2004; Diken ve Rutherford, 2005; Melekoğlu, Diken, Çelik ve Tomris, 2014; Sprague ve Perkins, 2009). Bu bağlamda araştırmacılar ilerleyen dönemlerde daha ciddi sorunlarla karşılaşma potansiyeli olan bu bireylere eğitim olanakları sunmak için kalıcı ve kesin çözümler üreten yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadır (Hemmeter vd., 2015; Rakap vd., 2018; Uysal vd., 2010). Bu doğrultuda araştırmalar, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal becerilerdeki yetersizlikler artmadan ve problem davranışlar süregelen bir hal almadan sunulan erken müdahale desteklerinin etkili yollardan biri olduğunu

ortaya koymaktadır (Artman-Meeker, Fetting, Barton, Penney ve Zeng, 2015; Çelik vd., 2016; Hemmeter, Fox ve Snyder, 2013; Lam ve Wong, 2017). Ayrıca araştırmalar, problem davranış sergileyen ya da sergileme riski olan çocuklara sunulan müdahalelerin etkililiğinde, müdahalenin başlangıcı ile çocuğun yaşı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymakta (Çelik vd., 2016; Melekoğlu vd., 2014; Ocak, 2011), dolayısıyla müdahalenin mümkün olduğunca en erken yaşta başlaması daha da önemli hale gelmektedir.

Okul öncesi dönemde problem davranış sergileyen çocukların ilerleyen dönemlerde yoğun düzeyde problem davranış sergilemesini ve antisosyal davranışlar geliştirmesini önlemek amacıyla, bu çocuklara en geç üçüncü sınıfa kadar müdahale edilmesi oldukça önemlidir (Davis vd., 2010; Davis, Young, Corr ve Cook, 2012; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2010; Greenberg ve Kusche, 2006; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008). Bu alanda yürütülen çok sayıda araştırma, problem davranış sergileyen çocukların, davranışları nedeniyle eğitim-öğretim hizmetlerinden yeterli düzeyde yararlanamadıklarını ve bu nedenle akademik başarısızlık yaşadıklarını, karşılaştıkları iletişim ve etkileşim sorunları nedeniyle özellikle akranları ve toplumdaki diğer bireyler tarafından dışlandıklarını ve bu durumun halihazırda sahip oldukları sosyal ve duygusal sınırlılıkları derinleştirdiğini göstermektedir (Bambara ve Kern, 2005; Cristóvão vd., 2017; Demirbilek, 2013; Diken vd., 2010; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Erbaş, 2002; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Bu bulgular, okul öncesi eğitimin, sosyal-duygusal gelişimi sınırlı olan ve problem davranış sergileyen çocukların gereksinimlerine yanıt verecek şekilde düzenlenmesini kaçınılmaz kılmaktadır (Hemmeter vd., 2015). Çocuğa yönelik gerçekleştirilen herhangi bir müdahale programının başarılı olabilmesi için çocuğun içinde bulunduğu ortamdaki öğretmen ve ebeveyn gibi kişilere doğrudan eğitim ve destek verilmesi kaçınılmaz bir gereklilik olmaktadır (Heo, Cheatham, Hemmeter ve Noh, 2014; Kauffman, 1999; Luo vd., 2017; Steed ve Roach, 2017).

Günümüzde sosyal-duygusal gelişimi ve öğrenmeyi desteklemeye yönelik, hem önleyici hem de iyileştirici özellikte, duyguları anlama, uygun duygusal tepkide bulunma, iletişim ve etkileşim becerilerini güçlendirme, bireyler arası problem çözme becerilerini geliştirme gibi okulda ve toplumsal yaşamda başarılı olmak için önemli olan beceriler üzerine odaklanan ve araştırmalar tarafından etkili olduğu belirlenmiş birçok strateji ve müdahale yaklaşımı bulunmaktadır (Dunlap vd., 2006; Harkins, 2013; Ocak ve Arda, 2014). Bu müdahale yaklaşımlarından biri de Piramit Modeli'dir (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph ve Strain, 2003; Hemmeter, Corso ve Cheatham, 2006; Hemmeter vd., 2013). *Piramit Modeli*, küçük

çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi ve problem davranışlarını önlemeyi amaçlayan bilimsel dayanaklı uygulamaların üç aşamalı (dört farklı düzey) bir şekilde sunulmasını öngören kavramsal bir çerçevedir (Adams, 2012; Fox vd., 2003; Harkins, 2013; Heinze, 2013; Hemmeter vd., 2013). Piramit Modeli, okul öncesi öğretmenlerinin farklı düzeylerde stratejiler kullanarak okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimlerini desteklemelerine ve problem davranışlarını önlemelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Model, üç farklı aşama (birincil evrensel destek aşaması, ikincil önleme aşaması ve üçüncül müdahale aşaması) ve dört farklı düzeyde (modelin birinci düzeyi, etkili iş gücünü oluşturmaya yöneliktir; ikinci düzeyi, destekleyici ilişkilere ve yüksek kaliteli çevresel desteklere odaklanır; üçüncü düzeyi hedeflenen sosyal-duygusal desteği kapsamaktadır; dördüncü düzeyi ise yoğun müdahalelerin gerçekleştirildiği bireyselleştirilmiş müdahaleleri içerir) sunulan destek ve stratejileri içermektedir (Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning [CSEFEL], 2005a; 2018b; Fox vd., 2011; Hemmeter, Ostrosky ve Fox, 2006; Meadan ve Jegatheesan, 2010; Ostrosky ve Meadan, 2010; TACSEI, 2011a; 2018b). Bu bağlamda, etkili iş gücü temelinde, Piramit Modeli'nin birincil evrensel destek aşaması destekleyici ilişkiler ve yüksek kaliteli çevresel destekleri, ikincil önleme aşaması hedeflenen sosyal-duygusal destekleri ve üçüncül müdahale aşaması ise yoğun müdahaleleri içermektedir.

Piramit Modeli uygulamalarının etkili olması ve çocuk çıktıları bakımından olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilmesi bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmaya açık, mesleki iş birliğine ve ailelerle etkili bir şekilde çalışmaya inanan etkili bir iş gücünün oluşturulmasıyla yakından ilişkilidir. Etkili iş gücü temelinde, Piramit Modeli'nin *birincil evrensel destek aşaması*, destekleyici ilişkiler ve yüksek kaliteli çevresel desteklerden oluşmakta ve bütün çocukları kapsamaktadır. Bu aşamada, sosyal-duygusal gelişimin zenginleştirilmesi için çocuklar ile çocuklara bakım sağlayan yetişkinler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesi yoluyla yüksek kaliteli destekleyici ortamların tasarlanması hedeflenmektedir. *İkincil önleme aşaması*, hedeflenen sosyal-duygusal destekler ve öğretim stratejilerinden oluşmaktadır. İkincil önleme aşaması, sosyal becerilerin açık bir şekilde doğrudan öğretimine gereksinim duyan ve birincil evrensel destek aşamasından yeterli düzeyde fayda sağlayamayan çocukları hedef almaktadır. *Üçüncül müdahale aşaması* ise, ciddi düzeyde davranış problemleri ve sosyal beceri yetersizliği olan çocuklar için bireyselleştirilmiş yoğun müdahaleleri içermektedir (Fox vd., 2003; Hemmeter vd., 2013). Piramit Modeli'nin ortaya çıktığı 2000'li yılların başından bu yana, okul öncesi öğretmenleri ve çocukları ile yürütülen ve modelin tamamının ya da model

içerisinde yer alan bazı stratejilerin etkililiğini inceleyen birçok araştırma yürütülmüştür (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013; Fettig ve Artman-Meeker, 2016; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015; Hemmeter vd., 2016; Lam ve Wong, 2017). Bu çalışmalar, doğru bir şekilde ve sıklıkla kullanılması durumunda, Piramit Modeli'nin ve modelde yer alan stratejilerin, okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemede ve problem davranışlarını önlemede etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır (Rakap vd., 2018).

Piramit Modeli, tüm çocuklara sosyal-duygusal destek sağlamayı amaçlamakta ve bu amaca ulaşmak için okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyici ve problem davranışlarını önleyici stratejileri, sınıf içi uygulamalarıyla bütünleştirmelerini gerektirmektedir. Ancak, okul öncesi dönemde mesleki gelişim konusunda, özellikle son yıllarda yürütülen birçok araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin Piramit Modeli gibi etkili ve bilimsel dayanağı olan, ancak çok bileşenli öğretim yaklaşımlarını sınıflarında sistematik ve yaygın bir şekilde uygulamakta zorlandıklarını göstermektedir (Artman-Meeker, Hemmeter ve Snyder, 2014; DiGennaro, Martens, ve Kleinmann, 2007; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Kretlow ve Blatz, 2011; Snyder, Hemmeter, ve McLaughlin, 2011; Trivette, Raab ve Dunst, 2012). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını değiştirmek ve etkili stratejileri sistematik bir şekilde kullanmalarını sağlamak için yüksek kaliteli ve etkileşime dayalı öğretmen eğitim çalıştaylarına ek olarak, uygulama desteğine de gereksinim duyduklarını göstermektedir (Eurydice Türkiye Birimi, 2009; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2016; Rakap, 2016).

Son yıllarda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine odaklanan araştırmaların sıklıkla ele aldığı ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını değiştirme konusunda etkililiği birçok araştırma tarafından ortaya konan yaklaşımlarından biri, uygulama temelli koçluk yaklaşımıdır (Chu, 2014; Conroy, Sutherland, Algina, Werch ve Ladwig, 2018; Fettig ve Artman-Meeker, 2016; Harkins, 2013; Shannon ve Bishop, 2015; Snyder vd., 2009; Snyder vd., 2015; Snyder ve Lawrence, 2018). *Uygulama temelli koçluk*, mesleki bilgi, beceri ve eğilimlerin elde edilmesini ve bu bilgilerin uygulamada kullanılmasını desteklemek için öğretmenlerin öğretme deneyimlerini kolaylaştırmak amacıyla tasarlanan bir koçluk modelidir (Snyder ve Lawrence, 2018). Uygulama temelli koçluk, öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ve onların ebeveynleri için etkili uygulamaları kullanmalarını desteklemek için (a) planlama, (b) gözlem ve (c) geri bildirimlerden oluşan döngüsel bir süreçtir (Snyder vd., 2015; Snyder ve Lawrence, 2018). Uygulama temelli koçluğun tutarlı bir şekilde uygulanmasının,

öğretmenlerin öğretime yönelik davranışları ile çocukların öğrenme süreçlerine katılımı ve gelişimi üzerinde güçlü etkileri bulunmaktadır (Snyder ve Lawrence, 2018).

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenleri için Piramit Modeli'ne dayalı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere geliştirilen ve öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları stratejileri geliştirme ve sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkilerini belirlemektir. İlerleyen kısımlarda, problem durumu ile bu çalışmanın amacı ve önemi üzerinde durulmaktadır.

1.2. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, küçük çocukların gelişimlerini her yönüyle desteklemek ve bu çocukları ilkokula hazırlamak için bir bağlam sunmaktadır (Dodge, 1993; New Freedom Commission on Mental Health, 2003; Shonkoff ve Phillips, 2001; Walker, Zeller, Close, Webber ve Gresham, 1999). Gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede, okul öncesi dönemde okullaşma oranı hızlı bir şekilde artmaktadır (OECD, 2017; 2018a; 2018b; UNICEF, 2017). Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ve çok sayıda küçük çocuğun okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmaya başlaması ile birlikte okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik destek gereksinimleri de artmıştır (Fox vd., 2011; Greenberg ve Kusche, 2006; Hemmeter, Corso ve Cheatham, 2006). Öğretmenlerin bu gereksinimlerinin karşılanması ve dolayısıyla çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin kapsamlı bir şekilde desteklenmesi ise öğretmenlere etkili mesleki gelişim desteklerinin sunulması ile mümkündür. İlerleyen kısımda problem durumu; çalışmanın temel değişkenleri olan okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim, okul öncesi dönemde problem davranışların önlenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını desteklemede etkili mesleki gelişim modelleri başlıkları altında organize edilmiştir.

1.2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim

Sosyal-duygusal gelişim, bireyin kendine güvenmesi, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlaması ve onlara uygun tepkide bulunması ile yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler oluşturmak için sahip olduğu gelişimsel yetenek olarak tanımlanmaktadır (CSEFEL, 2005). İnsan gelişiminin anahtarı olarak görülen sosyal-duygusal gelişim ile ilgili birçok farklı

tanımlama yapılmakla birlikte (Voinea ve Damian, 2014), araştırmacılar sosyal-duygusal gelişimin birden fazla boyutunun olduğunu kabul etmektedirler. Epstein (2009), sosyal gelişimin başkalarıyla başarılı bir şekilde iletişime girme ve etkileşim kurmayla ilgili gerekli kurallar ile becerileri öğrenmeye ve anlamaya odaklandığını; duygusal gelişimin ise duyguları tanıma ve kendini düzenleme gibi birden fazla boyutuna odaklandığını belirtmektedir. Han ve Kemple (2006) sosyal gelişimi, (a) toplumsal değerleri benimseme, (b) kişisel kimlik duygusu geliştirme, (c) kişilerarası becerileri edinme, (d) kişisel beklentileri öğrenme, (e) kişisel davranışların nasıl düzenleneceğini öğrenme, planlama ve karar verme ve (f) kültürel yeterliği geliştirme olmak üzere altı ana kategoride toplamıştır. Ashdown ve Bernard (2012) ise sosyal gelişimi, (a) kendini tanıma, (b) sosyal farkındalık, (c) kendini yönetme, (c) ilişki becerileri ve (d) karar verme olmak üzere beş temel başlıkta ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde duygusal gelişimin, (a) duyguları tanıma, (b) kendinin ve başkalarının duygularını anlama ve ifade etme, (c) duygularını düzenleme ve (d) sosyal ortamlarda uygun becerileri sergileme gibi becerileri kapsadığı görülmektedir (Denham, 2007; Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Bu farklı tanımlar doğrultusunda, sosyal-duygusal gelişimin, (a) kişilerarası becerileri edinme (örn., arkadaşlık kurma), (b) kişisel davranışların nasıl düzenleneceğini öğrenme, planlama ve karar verme, (c) kimlik duygusu geliştirme, (d) kendini tanıma, (e) sosyal farkındalığa sahip olma, (f) kendini yönetme, (g) iletişim ve etkileşim becerileri, (h) duyguları tanıma, (i) kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, (i) duyguları ifade etme, (j) duygularını düzenleme ve (k) sosyal ortamlarda bağlamına uygun davranışlar sergileme olmak üzere birçok farklı beceriyi içerdiğini söylemek mümkündür.

Araştırmalar, bireylerin yaşamının ilk yıllarındaki benlik saygısı, kendine güven, öz-düzenleme, sosyal etkileşim ve duygusal farkındalık gibi deneyimlerinin, daha sonraki yıllardaki gelişim ve öğrenmeye güçlü bir zemin oluşturduğunu vurgulamaktadır (Cristóvão vd., 2017; Durlak vd., 2011; Ocak ve Arda, 2014a; Parlak-Rakap, 2011; Waltz, 2013). Yapılan birçok araştırma, sosyal-duygusal yeterlik ile bilişsel gelişim, okula hazırbulunuşluk ve okul başarısı arasında güçlü bağların olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, okul öncesi dönemde çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye yönelik araştırmaların yapılmasını önemli hale getirmektedir (Bodrova ve Leong, 2008; Cristóvão vd., 2017; Denham, 2006; Durlak vd., 2011; Center for the Study of Social Policy, t.y; Han ve Kemple, 2006; Hansen ve Zambo, 2007; Hemmeter vd., 2006; Lynch ve Simpson, 2010; Ostrosky ve Meadan, 2010; Professional Association for Childcare and Early Years [PACEY], 2013). Sosyal-duygusal gelişimin çocuklar üzerindeki önemli etkileri bilinmesine ve belirlenmiş

olmasına karşın, araştırmalar pek çok çocuğun okul öncesi eğitim ortamlarına uyum sağlamasını kolaylaştırıcı sosyal becerilere yeterince sahip olmadığını (Ashdown ve Bernard, 2012; Bierman vd., 2008; Hemmeter vd., 2006), okul öncesi eğitime devam eden çocukların yarısından daha azının yeterli düzeyde sosyal-duygusal beceri sergilediğini ortaya koymaktadır (Ashdown ve Bernard, 2012). Sosyal-duygusal becerilerdeki yetersizliğin yanı sıra, çocukların sergiledikleri problem davranışlar da çocukların okul öncesi dönemdeki destek gereksinimlerini artırmaktadır (Fox vd., 2011).

Sosyal-duygusal gelişim doğumla birlikte başlasa da öğrenme ve deneyimlemenin doğallığında kendi başına gerçekleşmez. Çocuklar, sosyal-duygusal becerilerini, destekleyici yetişkinler ve yetkinlik kazanmış akranlarıyla etkileşerek geliştirirler (Rakap vd., 2018). Araştırmalar, destekleyici yetişkin ile uyumlu ve güvenilir bir ilişkinin, çocukların sosyal-duygusal gelişimi için çok önemli olduğunu göstermektedir (Simpson vd., 2016). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların uyanık oldukları zamanlarının çoğunu okulda geçirdikleri düşünüldüğünde, bu çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemede okul öncesi öğretmenlerinin çok önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür (Denham, Bassett ve Zinsser, 2012).

1.2.2. Okul Öncesi Dönemde Problem Davranışların Önlenmesi

Hemmeter vd. (2006), normal gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların yaklaşık %10-15'inin süregelen olarak hafif ve orta düzeyde problem davranış sergilediğini belirtmişlerdir. Problem davranışlar, çocukların kendisinin ya da arkadaşlarının öğrenmesine engel olan, sosyal ilişkileri ve etkileşimi olumsuz yönde etkileyen, çocuğun kendisine, arkadaşlarına, yetişkinlere ve aile bireylerine zarar veren, tekrar eden bir örüntüye sahip olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Carr ve Durand, 1985; Chandler ve Dahlquist, 2002; Emerson, 2001; Erbaş, 2002; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010; Erbaş, 2018). Çocukların eğitsel ve sosyal performanslarını en olumsuz şekilde etkileyen problem davranışlar arasında akranlarına ve yetişkinlere karşı sözel ve fiziksel saldırganlık ile eşyaya zarar verme sayılabilir (Ocak ve Arda, 2014b; Dunlap, Lee, Joseph ve Strain, 2015; West vd., 2000). Küçük yaşta ortaya çıkan, önlenmeyen ve süregelenleşen problem davranışlar, ilerleyen yaşlarda okulda başarısızlık ve artan oranda suça yönelim gibi sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Keltikangas-Järvinen, 2001; Lösel ve Bender, 2012; West, Denton, ve Germino-Hausken, 2000). Bu nedenle, küçük çocukların küçük yaşlarda sergiledikleri problem davranışların erken dönemlerde önlenmesi kritik bir öneme sahiptir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerdeki sınırlılık veya yetersizlik, bu çocukların sergiledikleri problem davranışlara kaynaklık eden önemli etmenlerden biridir. Birçok çalışma, sosyal-duygusal gelişimde yetersizliği olan çocukların problem davranış sergileme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Dunlap vd., 2006; Hemmeter ve Conroy, 2018; Luo vd., 2017; Webster-Stratton ve Reid, 2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların binde yedisi problem davranışlar nedeniyle okuldan uzaklaştırılmakta (Gilliam, 2005), bu dönemde müdahale edilmeyen problem davranışlar sonraki yıllarda kalıcı hale gelmekte ve bu nedenle çocukların daha sık okuldan uzaklaştırma cezası almalarına ya da atılmalarına neden olmaktadır (Artman-Meeker, 2010). Sergilediği problem davranışlar ve sosyal beceri yetersizlikleri çocukların okuma-yazma ve matematik gibi akademik derslerdeki performanslarını olumsuz biçimde etkilemektedir. (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Perdue, Manzeske ve Estell, 2009; West, Denton ve Germino-Hausken, 2000).

Okul öncesi dönemde sergilenen problem davranışların yaşam boyu süren olası etkileri, problem davranışların azaltılması ve sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesine yönelik müdahaleleri, birçok araştırmanın odak noktası haline getirmiştir (Hollingsworth ve Winter, 2013). Bu bağlamda geliştirilen stratejilerin büyük çoğunluğu, geleneksel olarak uygulamalı davranış analizine dayalı, problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra çözüm bulmaya odaklı, başka bir deyişle, sonuçları değiştirmeye ya da uyarlamaya yönelik uygulamalardır (Bambara ve Kern, 2005; Sailor, Dunlap, Sugai ve Horner, 2009). Ancak, okul öncesi dönemde problem davranışlarla başa çıkma amacıyla geliştirilen müdahale programlarının hem önleyici hem de iyileştirici strateji ve bileşenleri içermesi, müdahalelerin etkililiği bağlamında oldukça önemlidir (Durlak ve DuPre, 2008; Ocak, 2011; Ocak ve Arda, 2011; 2014a; Webster-Stratton ve Reid, 2010). Bu çalışma kapsamında etkililiği incelenen, Piramit Modeli yaklaşımı temelinde geliştirilen öğretmen eğitim çalışmaları da, hem önleyici hem de iyileştirici stratejileri içermektedir.

1.2.3. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Mesleki Gelişim

Okul öncesi dönemde çocukların sergilediği problem davranışların olası sonuçları ile sosyal-duygusal gelişim ve problem davranışlar arasındaki ilişki, erken önleme ve sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye yönelik müdahalenin önemini arttırırken, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesini de zorunlu kılmıştır. Sosyal beceri yetersizlikleri ile problem davranışların erken tanınması ve bu konuda çocuklara sağlanan destek, çocuklarda ilerleyen

yıllarda ortaya çıkması olası istenmeyen durumların önlenmesinde anahtar görev üstlenmektedir (Walker, Severson ve Feil, 1995). Yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin bu yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığını ortaya koymaktadır (Casey, 2008; Greenberg ve Kusche, 2006; Hemmeter, Corso ve Cheatham, 2006; Heo vd., 2014; Lam ve Wong, 2017; Luo vd., 2017; Rakap vd., 2018; Steed ve Roach, 2017). Bu nedenle çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik müdahaleleri, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki doğal etkinlik ve rutinler içerisinde kullanabilmelerinin etkili mesleki gelişim programları yoluyla desteklenmesi gerekmektedir (Eurydice Türkiye Birimi, 2009; Ocak ve Arda, 2014; Türk Eğitim Derneği, 2017).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ağırlıklı olarak MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim ve seminerler ile desteklenmektedir. Bu hizmet içi eğitim ve seminerler, genellikle öğretmenlerin aktif olarak öğretmenlik yapmadıkları dönemlerde (güz yarıyılında okullar açılmadan önceki ve bahar yarıyılında okullar kapandıktan sonraki seminer dönemlerinde) gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri genellikle tek oturumluk, bilgi aktarımı şeklinde ve farkındalık oluşturmaya yönelik gerçekleştirilmekte olup uygulama desteği içermemektedir (Arıkan, Fernie ve Kantor, 2017; Bierman, Desimone, Porter ve Garet, 2000; Boudah, Logan ve Greenwood, 2001; Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001; Linder, Rembert, Simpson ve Ramey, 2016; MEB, 2011; Snyder ve Wolfe, 2008). Oysa okul öncesi dönemde mesleki gelişim konusunda yürütülen araştırmaların büyük bir kısmı, yalnızca eğitim oturumlarına ya da çalıştaylara dayanan ve öğretmenlere uygulama yardımı sağlamayan mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında değişime yol açmadığını ortaya koymaktadır (Hemmeter vd., 2015; Snyder ve Wolfe, 2008; Snyder, Denney, Pasia, Rakap ve Crowe, 2011; Steed ve Roach, 2017).

Çocuklarda hedeflenen öğrenme çıktılarının gerçekleşebilmesi, öğretmenler için gerçekleştirilen mesleki gelişim programlarının bilimsel dayanağı olan etkili uygulamalara odaklanması ve öğretmenlerin bu mesleki gelişim programları kapsamında öğrendikleri bilimsel dayanaklı uygulamaları sınıflarında yaygın ve doğru bir şekilde kullanmasıyla ilişkilidir (Fixsen, Blase, Naoom ve Wallace, 2009; Horner, Sugai ve Anderson, 2010; Rakap, 2018). Bilimsel dayanaklı uygulamaların öğretmenler tarafından sınıflarda yaygın bir şekilde kullanılması, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim programlarının içerik ve kalitesi ile

doğrudan ilişkilidir (Rakap, 2017). Son yıllarda yürütülen araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında olumlu yönde değişime yol açan mesleki gelişim programlarının, yüksek kaliteli, birden çok eğitim oturumundan ya da çalıştaydan oluşan ve bu eğitim oturumlarını ya da çalıştayları takiben öğretmenlere uygulama yardımı sunulmasını içeren programlar olduğunu ortaya koymaktadır (Cook, Tankersley ve Harjusola-Webb, 2008; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Rakap, 2018; Rakap, Rakap, Aydın ve Alptekin, 2015; Snyder vd., 2018; Wong, Cook, Barnett ve Jung, 2008). Ancak, bu alanda daha çok çalışma yapılmasına ve etkili mesleki gelişim programlarının belirlenmesine yönelik gereksinim halen devam etmektedir.

Bu çalışma kapsamında, etkililiği deneysel araştırmalar yoluyla kanıtlanmış olan Piramit Modeli temel alınarak okul öncesi yaş çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik yüksek kaliteli, etkileşime dayalı öğretmen eğitimi çalıştayları geliştirilmiş ve öğretmenlere sunulmuş, çalıştayları takiben öğretmenlere uygulama temelli koçluk desteği sağlanmış ve programın öğretmen uygulamaları ile çocuk çıktıları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

1.3. Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenleri için Piramit Modeli'ne dayalı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere geliştirilen ve öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları stratejileri geliştirme ve sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkilerini belirlemektir. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Piramit Modeli'ne dayalı olarak geliştirilen öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk içeren mesleki gelişim programı, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullandıkları stratejiler üzerinde etkili midir? Okul öncesi öğretmenleri, öğrendikleri stratejileri mesleki gelişim programı sonlandırıldıktan bir ve dört ay sonra da kullanmaya devam etmekte midirler?
2. Öğretmenleri, Piramit Modeli'ne dayalı olarak geliştirilen öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk içeren mesleki gelişim programına katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile öğretmenleri, bu mesleki gelişim programına katılmayan

çocukların sosyal-duygusal gelişimleri arasında sontest, birinci ve ikinci izleme veri toplama oturumları sırasında fark var mıdır?

3. Öğretmenleri, Piramit Modeli'ne dayalı olarak geliştirilen öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk içeren mesleki gelişim programına katılan çocukların sergiledikleri problem davranışların düzeyi ile öğretmenleri, bu mesleki gelişim programına katılmayan çocukların sergiledikleri problem davranışların düzeyi arasında sontest, birinci ve ikinci izleme veri toplama oturumları sırasında fark var mıdır?
4. Çalışmada Piramit Modeli'ne dayalı olarak geliştirilen öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk içeren mesleki gelişim programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okulda görev yapan yöneticilerin ve çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinin mesleki gelişim programına ve bu programın çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

1.4. Çalışmanın Önemi

Bir bireyin toplumsal sistem içerisinde sağlıklı bir şekilde işlev göstermesi, doğuştan başlayan sosyal-duygusal becerilerin okul öncesi dönemde gelişimi ve desteklenmesi ile yakından ilişkilidir (Boyd, Barnett, Bodrova, Leong ve Gomby, 2005). Son yıllarda yürütülen araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların, sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik stratejileri öğrenmeye ve kullanmaya gereksinimlerinin olduğunu göstermektedir (Altun ve Gülben, 2009; Bruns ve Mogharberran, 2009; Eurydice Türkiye Birimi, 2009; Gök, 2009; Küçüker, Acarlar ve Kapçı, 2006; Luo vd., 2017; Rakap vd., 2018; Snyder vd., 2018; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Steed ve Roach, 2017). Bu çalışma kapsamında sunulan öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği yoluyla, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik beceriler kazanmaları ve dolayısıyla mesleki niteliklerinin artırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde kullandıkları stratejilerin belirlenmesine, öğretmen gereksinimlerinin tartışılmasına ve bununla ilgili önlemlerin alınmasına yönelik planlamaların yapılmasına da hizmet edeceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar erken dönemde ortaya çıkan ve müdahale edilmeyen problem davranışlar ile sosyal-duygusal becerilerdeki sınırlılığın ilerleyen dönemlerde süregelen hale gelen problemlere dönüşebileceğini (Crick, Ostrov ve Werner, 2006; Çelik vd., 2016; Schwartz vd., 2006) ve çocukların hem akademik başarılarını hem de sosyal yaşantılarını olumsuz yönde

etkileyeceğini ortaya koymaktadır (Parlak-Rakap, 2011; Waltz, 2013). Erken müdahale odaklı bir mesleki gelişim programının etkililiğini inceleyen bu çalışmanın, öğretmenlerin sosyal-duygusal becerileri desteklemeye ve problem davranışları önlemeye yönelik sınıf içi uygulamalarını ve mesleki becerilerini geliştirerek, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine ve problem davranışlarının önlenmesine katkı sağlayacağı ve dolayısıyla çocukların akademik gelişimlerini destekleyeceği düşünülmektedir (Curby vd., 2009; O' Connor ve McCartney, 2007).

Araştırmalar, sosyal-duygusal gelişimde sınırlılık yaşayan küçük çocukların problem davranış gösterme olasılıklarının yüksek olduğunu, yetersiz sosyal-duygusal gelişimin ve yoğun olarak sergilenen problem davranışların da çocukların ilerleyen yaşlarda sergiledikleri problem davranışlar ve akademik başarıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Cristóvão, Candeias ve Verdasca, 2017; Waltz, 2013). Dahası, erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişimi desteklenmeyen ve problem davranışları önlenmeyen çocukların ilerleyen dönemlerde gelişim ve öğrenme yetersizlikleri geliştirdikleri ve özel gereksinim tanısı aldıkları görülmektedir (Duncan ve Magnuson, 2011; Elias, 2004). Bu bağlamda, erken çocuklu dönemde müdahale edilmeyen problem davranışların ilerleyen yıllarda süregelen hale gelmesi, duygusal ve davranışsal bozukluklar için bir risk faktörü olarak görülmektedir (Walker, Ramsey ve Grasham, 2004). Bu nedenle, duygusal ve davranışsal bozukluklar geliştirme riski altında olan çocuklar için erken çocukluk döneminde uygulanan önlemeye yönelik müdahale programları anahtar bir role sahiptir (Ingoldsby ve Shaw, 2002). Piramit Modeli temel alınarak geliştirilen, sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye ve problem davranışları önlemeye odaklı, öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk içeren bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelendiği bu çalışmadan elde edilecek bulguların yaygınlaştırılmasının, okul öncesi yaş grubundaki çocukların daha gelişmiş sosyal-duygusal becerilere sahip olmalarına ve daha az problem davranış sergilemelerine katkıda bulunacağı ve dolayısıyla ilerleyen dönemlerde ortaya çıkabilecek, bir özel gereksinim tanısı almaya kadar gidebilecek olası daha ciddi problem davranışların önlenmesini ve okul başarısının artırılmasını destekleyerek toplumsal refaha katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi, yasalar gereği MEB’in görev ve sorumlulukları arasındadır (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Bu bağlamda, yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri çoğunlukla seminer, kurs ve çalıştay gibi bir ya da birkaç oturumdan oluşan ve doğrudan öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla ilişkili olmayan etkinliklerden oluşmakta ve öğretmenlerin uygulama performanslarını sınırlı düzeyde

etkilemektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural, ve Acar, 2012; Elçiçek ve Yaşar, 2016; İlğan, 2013; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015). Öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları sınıflarında yaygın bir şekilde kullanmalarını desteklemek amacıyla etkili mesleki gelişim yaklaşımlarının (örn., koçluk, mentorluk, danışmanlık) sistemli bir şekilde kullanımının mesleki gelişim sistemi içerisine entegre edilmesi gerekmektedir (Barnett, 2008; Benedict, 2007; Domitrovich, 2009; Elçiçek ve Yaşar, 2016; Fullerton, 2009; Pianta, 2008; Rakap vd., 2015; Rusby, 2008; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015; Webster-Stratton, 2008). Bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin öğretmen eğitim çalıştaylarına ek olarak sunulan uygulama temelli koçluk yardımı yoluyla geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek bulguların, ülkemizde öğretmenler için yürütülen mesleki gelişim programlarının yapı ve kapsamının tartışılmasına, mevcut mesleki gelişim faaliyetlerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik ulusal sistem ve politikaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde önleyici müdahale programlarının bazılarının hedef kitlesinin hem aileler hem de alanda çalışan eğitimciler olduğu (örn., Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı [ETEÇOM], Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı) ve çocukların diğer gelişim alanlarıyla (örn., iletişim ve etkileşim) birlikte sosyal-duygusal gelişimlerine ya da yalnızca problem davranışlarını önlemeye (Diken vd., 2011a; Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı [BİA]) odaklandığı görülmektedir. Ulusal alanyazında, hedef kitlesi doğrudan okul öncesi öğretmenleri olan, öğretmenlerin mesleki becerilerini eğitim çalıştayları ve uygulama yardımı (koçluk) yoluyla desteklemeye yönelik geliştirilmiş, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye odaklanan bir mesleki gelişim programına rastlanmamıştır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk içeren bir mesleki gelişim programı geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini destekleme ile ilgili önemli bir eksikliği gidermeyi sağlayarak, ulusal alanyazına önemli katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ek olarak, ulusal alanyazında, Piramit Modeli temel alınarak geliştirilmiş ya da doğrudan Piramit Modeli'nin etkililiğinin incelendiği, mesleki gelişim odaklı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, bu alanda yürütülen ilk çalışma olması nedeniyle alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında yer alan, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının etkililiğinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, yürütülen araştırmaların çoğunluğunda ele alınan mesleki gelişim programlarının bir ya da birkaç oturumdan oluşan öğretmen eğitimi ve çalıştaylardan oluştuğu ve eğitimleri takiben öğretmenlerin eğitimlerde öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıflarına aktarmalarını desteklemek amacıyla uygulama desteği içermediği görülmektedir (Bümen vd., 2012; Elçiçek ve Yaşar, 2016; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015). Her ne kadar son yıllarda uygulama desteği içeren mesleki gelişim programlarının etkililiğini inceleyen çalışmalarda bir artış görölse de (örn., Rakap vd., 2015), eğitimleri takiben sunulan uygulama temelli koçluk gibi öğretmenlere işbaşında sunulan desteklerin etkililiğini inceleyen daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Rakap, 2017). Bu çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını geliştirmek amacıyla tasarlanan, öğretmen eğitim çalıştaylarını takiben sunulan uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programının etkililiğini incelemesi nedeniyle, ulusal alanyazına önemli katkıların olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın, erken çocukluk döneminde yürütülen önleyici müdahale programlarına yönelik ortak bakışın gelişmesine, programların içeriğinde olması düşünülen öğelerin somutlaşması bağlamında kapsamlı görüşlerin oluşmasına ve alanyazında elde edilen bilimsel kanıtların desteklenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, ülkemize özgü programların geliştirilmesine katkıda bulunması ve okul öncesi öğretmenleri tarafından takip edilen müfredatın, çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyici ve problem davranışlarını önleyici şekilde uyarlanmasının tartışılmasına zemin oluşturması bakımından ulusal alanyazına önemli katkıların olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimin çocukların yaşamları üzerindeki etkileri ile öğretmen niteliklerinin okul öncesi eğitimin kalitesi üzerindeki etkilerine yönelik bulgular, son dönemlerde uluslararası araştırmacıları öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve becerilerini desteklemeye yönelik mesleki gelişim programları geliştirmeye ve incelemeye yöneltmiştir (Örn., Hemmeter vd., 2015; Hemmeter, Snyder ve Fox, 2017; Lou vd., 2017; Snyder vd., 2018). Bu bağlamda, öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk içeren bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelendiği bu çalışmanın, uluslararası alanyazına etkili mesleki gelişim programlarının özelliklerini belirlemeye yönelik yürütülen çalışmalara önemli katkıların olacağı düşünülmektedir.

Yürütülen araştırmalar, öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların sergilediği problem davranışlar nedeniyle stres yaşadıklarını ve bu nedenle müfredatı etkin bir şekilde

uygulamakta güçlük çektiklerini ortaya koymaktadır (Baş ve Şimay, 2013; Pala, 2005). Bu çalışma kapsamında geliştirilen eğitim çalıştaylarının öğretmenlere problem davranışlar ile başa çıkma konusunda çeşitli stratejiler sunması nedeniyle, çocukların sergiledikleri problem davranışlar ile öğretmenlerin yaşadıkları stres düzeylerinin azalmasına ve dolayısıyla müfredatın uygulanmasının kolaylaşmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışmadan elde edilecek bulguların, öğretmenlerin mesleki eğitimine, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesine ve problem davranışlarının önlenmesine yönelik alanyazında yapılan tartışmalara teorik ve pratik açıdan katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.5. Çalışmanın Sınırları

Bu çalışma, Samsun ilinde yer alan bir merkez ilçedeki dört bağımsız devlet anaokulunda görev yapan, sınıflarında sosyal-duygusal gelişim alanında sınırlılıklar yaşayan ve problem davranışlar sergileyen, 3-6 yaş aralığında çocuklar bulunan ve en az 2 yıllık mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Sayıtlı, bir araştırmada, mevcut araştırma sürecini ve sonucunu önemli ölçüde etkileyeceği düşünülen, araştırmacının gerekçeli kabulleri olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bir kanıtlama ya da geçerleme sürecinde usavurma zincirini tamamlamak üzere kimi halkaları doğru ya da geçerli sayma işlemidir (Türk Dil Kurumu, 2018). Sayıtlar, doğruluğu kanıtsız olarak kabul edilen önermeler olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmanın sayıtları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin kendileri ve sınıftaki çocuklarla ilgili, öğretmen ve çocuk bilgi formu ile Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE), Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri (EGE-SD), Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeğindeki sorulara verdikleri cevaplarda yansız davrandıkları ve soruları doğru cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Öğretmen, ebeveyn ve okul yöneticilerinin sosyal geçerlik formundaki sorulara verdikleri cevapların içtenlikle ve yansız bir şekilde verdiği varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Sosyal-duygusal gelişim: Doğumdan itibaren başlayan ve yaşamın ilk beş yılında olgunlaşan, çocuğun yetişkin ve akranlarıyla yakın ve güvenli ilişkiler oluşturma; toplumsal ve kültürel olarak duyguları deneyimleme, düzenleme ve uygun şekilde ifade etme; aile, toplum ve

kültürel bağlamda çevreyi keşfetme ve öğrenme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (CSEFEL, 2005)

Problem davranış: Çocukların kendisinin ya da arkadaşlarının öğrenmesine engel olan, sosyal ilişkileri ve etkileşimi olumsuz yönde etkileyen, çocuğun kendisine, arkadaşlarına, yetişkinlere ve aile bireylerine zarar veren, tekrar eden bir örüntüye sahip olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010; Smith ve Fox, 2003).

Okul öncesi eğitim: 36-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (MEB, 2014).

Erken müdahale: 0–8 yaş arasında gelişimsel yetersizlikleri olan veya gelişimleri çeşitli nedenlerle risk altında olan çocukların gelişimlerini destekleyerek, fiziksel, bilişsel, duygusal sınırlılıklar ile kaynak sınırlılıklarının etkilerini en aza indirmeyi amaçlayan müdahalelerdir (Blackman, 2002; Widerstrom, Mowder ve Sandal, 1997).

Önleyici müdahale: Bir hastalığa, gelişimsel yetersizliğe ya da ortaya çıkan uygun olmayan bir duruma ilişkin risk faktörlerinin seyrini azaltmak, değiştirmek veya durdurmak için grup veya bireysel olarak sunulan terapötik, çevresel, sosyal ve/veya davranışsal müdahaleler olarak tanımlanmaktadır (The Titi Tudorancea Bulletin, 2018).

Mesleki gelişim: Mesleki bilgi, eğilim ve becerilerin edinimini ve bu bilgi ve becerilerin uygulamada kullanımını desteklemek amacıyla etkileşime dayalı tasarlanmış öğrenme ve öğretim deneyimleridir (Buysse, Rous ve Winton, 2008).

Uygulama temelli koçluk: Mesleki bilgi, beceri ve eğilimlerin kazanılmasını ve uygulamada kullanılmasını desteklemek için tasarlanan, planlama, gözlem ve geri bildirim bileşenlerinden oluşan döngüsel bir süreçtir (National Center for Quality Teaching and Learning[NCQTL], 2014; Rakap ve Vural-Batık, 2015; Snyder vd., 2015; Snyder ve Lawrence, 2018).

Piramit Modeli: Küçük çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi ve problem davranışlarını önlemeyi amaçlayan bilimsel dayanaklı uygulamaların üç aşamalı (dört farklı düzey) bir şekilde sunulmasını öngören kavramsal bir çerçevedir (Adams, 2012; Fox vd., 2003; Harkins, 2013; Heinze, 2013; Hemmeter vd., 2013).

BÖLÜM II

ALANYAZININ GÖZDEN GEÇİRİLMESİ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenleri için Piramit Modeli'ne dayalı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere geliştirilen ve öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları stratejileri geliştirme ve sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu bölümde, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye ve problem davranışları önlemeye yönelik Piramit Modeli ve mesleki gelişim odaklı çalışmaları özetlemeden önce literatürün kavramsal çerçevesi (a) okul öncesi öğretmenleri için mesleki gelişiminde güncel yaklaşımlar, (b) Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi ve mesleki gelişimi, (c) mesleki gelişim yaklaşımı olarak koçluk, (d) Türkiye'de geliştirilen/uyarlanan erken müdahale programları ve (e) erken müdahale yaklaşımı olarak Piramit Modeli başlıkları altında tartışılmıştır.

2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Güncel Yaklaşımlar

Değişen ve gelişen toplumsal koşullarda, öğretmenlerin çağın gereği olan donanımlara sahip olmalarına, kendilerini bilimsel bulgular ve yenilikler doğrultusunda geliştirmelerine olan ihtiyaç, mesleki gelişimin sürengenliğini bir zorunluluk haline getirmektedir. Mesleki gelişim, işlevsel mesleki bilgi ve beceri ile mesleki haklara ilişkin edinim ile bu edinimin çalışma alanında uygulanmasını desteklemek üzere tasarlanmış eğitim ve öğrenme deneyimleri olarak tanımlanmaktadır (National Professional Development Center on Inclusion [NPDCI], 2008).

Dünyada ve Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimi, hizmet öncesi (lisans eğitimi) ve hizmetiçi (kurs, seminer, lisansüstü eğitim) olmak üzere iki şekilde sürdürülmektedir (Gomez, Kagan ve Fox, 2015). Hizmet öncesinde gerçekleşen faaliyetler, mesleki hazırlığın önemli bir bileşenidir. Ancak, bu dönemde sınırlı düzeyde uygulama

desteği ile edinilen mesleki becerilerin öğretmenler tarafından, meslek hayatına başlamalarıyla birlikte sınıf ortamlarında kullanılabilmesi, onlara hizmetiçi dönemde sunulan mesleki gelişim destekleri ile yakından ilişkilidir (Rakap, 2017; Scheeler, 2008; Scheeler, Bruno, Grubb ve Seavey, 2009). Kurs ve seminer ağırlıklı yürütülen, bir ya da iki oturumdan oluşan, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları durumlar ile doğrudan ilişkili olmayan ve ihtiyaç temelinde geliştirilmeyen mesleki gelişim programları, öğretmenlerde farkındalık oluşturma bağlamında yararlı olsa bile, onların sınıf içi uygulamalarını değiştirmede ya da desteklemede çok sınırlı bir düzeyde etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Arıkan, Fernie ve Kantor, 2017; Fox, Hemmeter, Snyder, Binder ve Clarke, 2011; Linder, Rembert, Simpson ve Ramey, 2016; Snyder ve Wolfe, 2008; Snyder vd., 2012). Bu bağlamda, son yıllarda özellikle uluslararası alanda yürütülen, okul öncesi ğretmenlerinin hizmetiçi dönemde mesleki gelişimlerine odaklanan ve farklı mesleki gelişim modellerinin etkililiğini inceleyen çalışmalar, birden fazla oturumda gerçekleştirilen yüksek kaliteli alıştay ya da seminerlere ek olarak, performans geribildirimine dayalı uygulama yardımı içeren mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını desteklemede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (rn., Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013; Fettig ve Artman-Meeker, 2016; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015; Hemmeter vd., 2016; Hemmeter, Snyder ve Fox, 2017; Lam ve Wong, 2017; Rakap, 2015; Snyder vd., 2012; Snyder vd., 2018).

Okul ncesi ğretmenlerinin mesleki gelişimleri hizmetiçi eğitim sürecinde, kurs, eğitim, rehberlik, gözlem, koçluk ve danışma gibi çeşitli stratejiler kullanılarak desteklenmektedir. Mesleki gelişim programlarının tasarlanması ve gerçekleştirilmesinde kritik olan noktalardan birisi, program sırasında bilginin nasıl aktarılacağının ve bu aktarımın hangi faaliyetlerle destekleneceğinin belirlenmesidir (Aguinis ve Kraiger, 2009; Burke ve Hutchins, 2007). Bu bağlamda, mesleki gelişim programları sırasında öğretmenlerin etkinliklere aktif katılımının sağlanması ve öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulama fırsatlarının sunulması, yeni edinilen becerilerin sınıf ortamına aktarılmasını ve yaygın bir şekilde kullanılmasını destekleyecektir (Fixsen, Blase, Naoom ve Wallace, 2009; Horner, Sugai ve Anderson, 2010; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Rakap, 2018; Rakap vd., 2018; Snyder vd., 2018).

Araştırmalar, erken çocukluk dönemi ğretmenlerinin eğitimi ve niteliği ile çocukların davranışları ve gelişimleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu rapor etmektedir (Bierman vd., 2008; Türk Eğitim Derneği, 2017). Bu nedenle, erken çocukluk eğitimi alanında ğretmen niteliklerini ve yeterliklerini geliştirmenin birincil öneme sahip olduğu söylenebilir (Brandon ve Martinez-Beck, 2006). Bununla birlikte, Türkiye’de ğretmen uygulamalarının

geliştirilmesi ve sürdürülmesinde yaygın olarak, yoğun ve devam eden mesleki gelişim programlarından ziyade, genellikle seminer, kurs ve çalıştay gibi bir ya da birkaç oturumdan oluşan programlara yer verildiği görülmektedir (MEB, 2011). Mesleki gelişim programlarının etkililiğini incelemeye yönelik yürütülen araştırmalar, bu tür kısa süreli eğitimlerin öğretmen davranışlarını değiştirme ve sürdürmede etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Bierman, Desimone, Porter ve Garet, 2000; Boudah, Logan, ve Greenwood, 2001; Dunst ve Trivette, 2009; Garet, Porter, Andrew ve Desimone, 2001).

Dunst ve Trivette (2009), ne kadar etkili olursa olsun hiçbir müdahale yönteminin ya da öğretim stratejisinin, uygulamacılara sunulan eğitimde (mesleki gelişim programında) kullanılan yöntemlerin etkili olmaması durumunda, öğretmenler tarafından öğrenilip uygulamada kullanılmayacağını belirtmektedir. Bu bağlamda, bir müdahale yönteminin davranış değiştirme üzerinde etkili olmasının yansıra, öğretmenlere bu müdahale yöntemini öğretmek ve uygulamalarında kullanmak üzere sunulan mesleki gelişim programlarının ve uygulamalarının da etkili olması gerekmektedir (Dunst ve Trivette, 2009; Fixsen, Naoom, Blase, Friedman ve Wallace, 2005). Trivette vd. (2009a; 2009b), öğretmen davranışları üzerinde doğrudan etkisi olan mesleki gelişim yaklaşımlarını inceledikleri alanyazın taraması ve meta-analiz çalışmalarında, yetişkin öğrenenlere yeni bilgiler sunmak, öğreneni bilginin uygulanmasına teşvik etmek ve bilginin veya uygulamanın derin bir anlayışını geliştirmek için tasarlanmış mesleki gelişim programları kapsamında kullanılabilecek otuzun üzerinde strateji belirlemişlerdir. Araştırmacılar, belirlenen bu yöntemlerin birçoğunun genel olarak orta ve yüksek düzeyde etkiye sahip olduğunu, ancak yetişkinlerin sürece dâhil edilmesine, aktif katılımına ve uygulama desteğinin (örn., koçluk) sunulmasına olanak tanıyan stratejilerin yalnızca bilginin sunulmasına ve gösterilmesine yoğunlaşan yöntemlere göre iki kat etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında etkililiği incelenen mesleki gelişim programı, okul öncesi öğretmenlerinin aktif katılımlarını destekleyen eğitim çalıştayları ve çalıştayları takiben sunulan uygulama temelli koçluk desteğini içerecek şekilde tasarlanmıştır.

2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimi ve Mesleki Gelişimi

Toplumsal kalkınmayı besleyen en önemli mesleklerden biri olan öğretmenlik mesleğinin diğer meslek gruplarındaki bireyleri yetiştirdiği düşünüldüğünde, öğretmen nitelikleri ve öğretmenler için mesleki gelişim daha da önemli hale gelmektedir. Okul öncesi yaş grubundaki çocuklarla çalışan öğretmen ve uzmanların mesleki gelişimi, mesleki gelişim

programlarının niteliği, yoğunluğu, standartları ve uygulama biçimleri ülkemizde son zamanlarda tartışılmaya başlanmış bir konudur (Bümen vd., 2012; Kefi, 2016; Rakap vd., 2015; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin ve bu yaş grubundaki çocuklar ile çalışan diğer eğitimcilerin mesleğe hazırlanmaları ve meslek içindeki gelişimleri, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de iki aşamalı bir şekilde yapılmaktadır: hizmet öncesi eğitim (ön lisans, lisans eğitimi) ve hizmetiçi eğitim (çalıştay, seminer, kurs vb. etkinlikler). Ülkemizdeki öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri, tasarım, nitelik ve uygulama biçimleriyle diğer gelişmiş ülkelerdeki uygulamalardan farklılaşmaktadır (Bümen vd., 2012; Elçiçek ve Yaşar, 2016; Gür ve Çelik, 2009). Bu farklılıkların, özellikle mesleki gelişim programlarının hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda uygulama temelli olarak tasarlanması, programların bilimsel dayanaklı uygulamaları içermesi, programların evrensel ve yerel özellikleri dikkate alması ve sistematik bir şekilde sürdürülmesi üzerinde kümелendiği gözlemlenmektedir (Gür ve Çelik, 2009; McLaren ve Jaramillo, 2007; New York State Education Department, 2012; OECD, 2011). Ülkemizde, hem MEB hem de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı bünyesinde yürütülen çalışmalarla, öğretmen niteliklerinin hem hizmet öncesi eğitim, hem de hizmetiçi dönemde güncellenmiş öğretmen eğitimi programları ve mesleki gelişim uygulamaları yoluyla geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2017a; 2017b).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve eğitimlerinin kalitesini arttırmak amacıyla MEB tarafından üniversiteler ile işbirliği yapılarak, öğretmenler için mesleki yeterlik çalışmaları başlatılmış ve programlara özgü yeterlik alanları belirlenmiştir (MEB, 2017b). Bu doğrultuda, yürütülen çalışmalar neticesinde, öğretmenlerin mesleki yeterliği ile ilgili altı ana alan belirlenmiştir: (1) Kişisel ve mesleki değerler, (2) Öğrenciyi tanıma, (3) Öğrenme ve öğretme süreci, (4) Öğrenmeyi ve gelişimi yönlendirme ve değerlendirme, (5) Okul, aile ve toplum ilişkileri ve (6) Program ve içerik bilgisi (MEB, 2017b). Bu yeterlik alanları incelendiğinde, yeterliklerin, sürekli mesleki gelişim, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, aday öğretmen yetiştirme, akademik derslerin içerikleri, performans ve öz değerlendirme gibi alanlara odaklandığı görülmektedir. Bunlara ek olarak, MEB, 2017 yılında 2017-2023 yılları için yayınladığı Öğretmen Strateji Belgesi ile öğretmenlerin niteliklerinin geliştirmesine verdiği önemi ortaya koymaktadır. Strateji belgesi, yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamayı amaçlamaktadır. Strateji belgesinin altı ana temasından biri de sürekli mesleki gelişimdir. Sürekli mesleki gelişim ile öğretmenlerin uygulamadaki eksiklerinin giderilmesi, öğretmenlik süresince ortaya çıkacak

gereksinimlerin desteklenmesi ve yaşam boyu öğrenmenin mesleki bir olgu olarak sürdürülmesi hedeflenmektedir (MEB, 2017a).

MEB'in mesleki yeterlikler ve öğretmen yetiştirme strateji belgesinin bir ürünü olarak ortaya koyduğu yeniliklerden biri de öğretmenlik lisans programlarının yenilenmesidir. Bu bağlamda, YÖK Başkanlığı da nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına hız vererek, öğretmenlik programlarının içeriğini 2018 yılında revize etmiş ve yeni öğretmen yetiştirme programını 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde uygulamaya başlamıştır. Bu doğrultuda, tüm öğretmen yetiştirme programlarında olduğu gibi, okul öncesi öğretmen yetiştirme programında da bilimsel dayanaklı yaklaşımların kapsayıcı bir şekilde ele alınması, programların öğretmen adaylarında istenen mesleki niteliği oluşturuca bilgi kaynaklarını sunması ve mesleki etik davranışlarını geliştirici nitelikte olması amaçlanmaktadır.

Mesleki gelişimin kalitesini biçimlendiren önemli bileşenlerden biri de mesleki gelişimi destekleyici hizmetiçi eğitim programlarının niteliğidir. MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (2006) hizmetiçi eğitim faaliyetlerini değerlendirdiği raporunda, hizmetiçi eğitim faaliyetleri belirlenirken öğretmen gereksinimlerinin yeterince dikkate alınmadığını, gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin içerik bağlamında öğretmen ihtiyaç ve beklentilerini karşılayamadığını, öğretimin hedef kitleye yönelik tasarlanmadığı ve faaliyetlerde görev alan eğitimcilerin yeterliliklerine yeterince önem verilmediği ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporu (MEB, 2010), okul öncesi yaş grubundaki çocuklara hizmet sunan eğitimcilere yönelik düzenlenen seminer ve kurs gibi hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin çoğunluğunun, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamadığını ve öğretmen nitelikleri üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle, okul öncesi yaş grubunda çalışan öğretmen ve diğer uzmanlara yönelik geliştirilen hizmetiçi mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanması, program içeriklerinin bilimsel dayanağı olan yaklaşımlardan oluşturulması ve eğitim programını takiben koçluk gibi uygulama desteği sağlamaya yönelik planlamalar yapılması önem arz etmektedir.

Ülkemizde okul öncesi öğretmenleri, 4 yıllık lisans programları aracılığıyla öğretmenlik mesleğine hazırlanmaktadır. 2018 yılı Güz döneminde yürürlüğe giren yeni öğretmen yetiştirme programları kapsamında, okul öncesi öğretmenliği programında öğretmen adaylarına alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür başlıkları altında toplam 240 AKTS ve 141 ulusal kredi (134 kredi teorik ve 14 kredi uygulamalı) değerinde 16'sı seçmeli 43'ü

zorunlu 59 adet ders sunulmaktadır. Bu 59 adet dersten, 25 tanesi alan bilgisi, 22 tanesi meslek bilgisi ve 12 tanesi de genel kültür dersidir. Bu derslerin içerikleri incelendiğinde, doğrudan küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik bir dersin bulunmadığı görülmektedir. Ancak, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (1. Sınıf 2. Yarıyıl; 3 kredi), Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim (1. Sınıf 2. Yarıyıl; 2 kredi) ve Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi (4. Sınıf 1. Yarıyıl; 3 kredi) dersleri kapsamında küçük çocuklarda sosyal-duygusal gelişim konusunun ele alındığı görülmektedir. Ek olarak, bazı meslek bilgisi (örn., Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) ve alan eğitimi (örn., Çocukta Davranış Yönetimi, Çocukta Sosyal Beceri Eğitimi) seçmeli dersleri kapsamında sosyal ve/veya duygusal gelişim ile problem davranışların önlenmesi konularının sınırlı düzeyde ele alındığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen yetiştirme programında, küçük çocukların diğer alanlarındaki gelişimleri için son derece önemli bir role sahip olan sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesine yönelik belirli bir dersin olmaması ve buna ilişkin konuların diğer dersler kapsamında çok sınırlı düzeyde ele alınması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2001-2018 yılları arasında geliştirilen hizmetiçi eğitim planları incelendiğinde, bu tarihler arasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla birçok seminer ve kurs planlaması yapıldığı görülmektedir (MEB, 2018b). Bu hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin kapsam ve içeriği incelendiğinde, küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik yaklaşımlara odaklanılan ve bilimsel dayanaklı uygulamaları öğretmek amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin çok sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, 2011 yılında “Okul Öncesinde Davranış Değiştirme Teknikleri” seminerinin, 2012 yılında “Okul Öncesinde Şiddeti Önleme” seminerinin ve 2014 yılında da “Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Eğitimi” seminerinin gerçekleştirildiği görülmektedir (MEB, 2018b). Yaklaşık 17 yıllık hizmetiçi eğitim programları içerisinde okul öncesi öğretmenlerine, küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik stratejilerin öğretildiği çok sınırlı düzeyde eğitimin sunulması, ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik büyük bir eksikliğin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenliği programlarından mezun olan ve alanda çalışmaya başlayan birçok öğretmenin küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve

problem davranışlarını önlemeye yönelik strateji ve uygulamaları bilmedikleri ya da uygulama becerisine sahip olmadıkları görülmektedir (Rakap vd., 2018).

Sonuç olarak, çocukların olumlu özelliklere sahip iyi birer insan olmalarına, uygun sosyal davranışlar geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerine çok büyük katkısı olan sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesine yönelik içeriğin, okul öncesi öğretmenliği öğretmen yetiştirme programında kapsamlı bir şekilde yer alması oldukça önemlidir. Dahası, alanda çalışan öğretmenler için geliştirilen mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda planlanması ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyici ve problem davranışlarını önleyici stratejileri de içermesi ve sunulan eğitim programlarının bilimsel dayanaklı ve uygulama temelli olması gerekmektedir. Ek olarak, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programlarının öğretmen uygulamaları ve çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi uygulanan programın verimliliğinin belirlenmesi bağlamında oldukça önemlidir. Bu çalışma kapsamında etkililiği incelenen, okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik stratejiler kazandırılmasını amaçlayan mesleki gelişim programı, öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Program hem etkileşimli öğretmen eğitim çalıştaylarını hem de çalıştayları takiben uygulama temelli koçluk desteğini içermektedir.

2.3. Mesleki Gelişim Yaklaşımı Olarak Koçluk

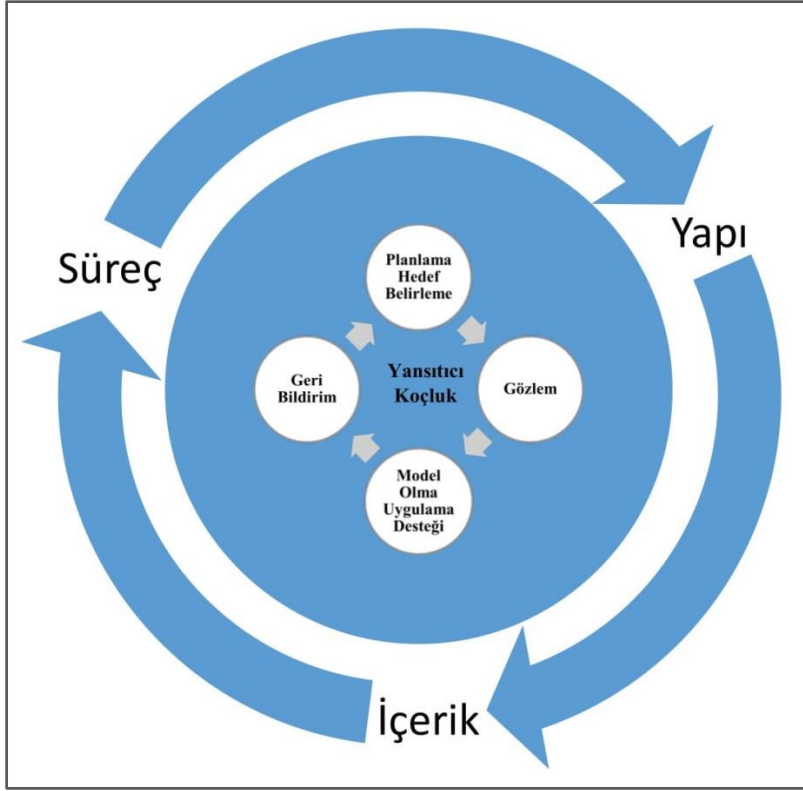
NAEYC ve Amerikan Ulusal Çocuk Bakım Kaynakları ve Başvuru Ajansları Birliği (National Association of Child Care Resource ve Referral Agencies [NACCRRA], 2011) koçluğu, genellikle alıcılardan farklı bir mesleki rolü olan, yetişkin öğrenme bilgi ve becerilerine sahip bir uzman tarafından yönlendirilen, karşılıklı etkileşime dayalı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Koçluk, bireysel ya da belli bir gruba, belirli mesleki eğilimler, beceriler ve davranışlara yönelik kapasite oluşturmak üzere tasarlanır; hedef belirleme ve başarıya odaklanır. Alanyazında koçluğun birbirinden küçük farklar ile ayrılan birçok tanımının bulunmasına karşın, etkili koçluk uygulamaların temel bileşenleri üzerinde bir uzlaşım olduğu görülmektedir. Buna göre etkili koçluk uygulamaları, hedef belirleme, planlama, gözlem, uygulama (örn., model olma, rol oynama, yardım), yansıtma ve geribildirim gibi bileşenlerini içermektedir (Conroy vd., 2014; Hemmeter, Snyder, Fox, ve Algina, 2011; National Center on Quality Teaching and Learning [NCQTL], 2018; Shannon, Snyder, ve McLaughlin, 2015; Snyder vd., 2011; Zaslow vd., 2010).

Bilgi ediniminin bağlamsal özelliklere sahip olması (Putnam ve Borko, 2000) ve öğretmen davranışlarının toplumsal sisteme yansması ya da karşılığının olması, öğrenmenin öğretmenin görev yaptığı ortamlarda yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Billet, 2002). Öğretmenlerin günün büyük bir kısmını okulda geçirdiği düşünüldüğünde, mesleki gelişimi erken çocukluk eğitimi bağlamında kavramsallaştırmak için yerinde öğrenme yaklaşımı temel alınmalıdır. Yerinde öğrenme, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine ve faaliyetlerine aktif katılımlarını gerektirir (Borko, 2004; Glazer ve Hannafin, 2006). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, okul ya da sınıf ortamında desteklenmesi amacıyla gözlemlenmesi ve uygulama sırasında karşılaştıkları zorlukların tartışılması, öğretmenlerin mesleki becerilerini biçimlendirmektedir. Bu bağlamda, araştırmalar, yerinde öğrenme ya da işe gömülü öğrenme kapsamında uygulanan koçluğun, öğrenmeyi en üst seviyeye çıkardığını (Fox vd., 2011) ve erken çocukluk eğitim uygulamalarının iyileştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013). Yapılan birçok deneysel çalışma, koçluğun öğretmen bilgi ve uygulamalarında belirgin bir artışa neden olan bilimsel dayanaklı bir uygulama olduğunu göstermektedir (Algozinne vd., 2011; Diamond ve Powell, 2011; Hindman ve Wasik, 2012; Neuman ve Wright, 2010; Varol, Farran, Bilbrey, Vorhaus, ve Guess Hofer, 2012). Öğretmenlere koçluk desteği birçok farklı şekilde sunulabilmektedir. Araştırmalar tarafından etkili olduğu belirlenen koçluk uygulamaları öğretmene, sınıfında yüz yüze sunulabileceği gibi uzaktan veya bunların kombinasyonu olarak da sunulabilir (Artman-Meeker vd., 2015).

Koçluk uygulamaları, öğretmene ne uygulayacağını doğrudan söylemeyi içeren koçluk anlayışından, öğretmenin daha aktif rol aldığı yansıtıcı koçluk anlayışına doğru bir gelişim göstermiştir (Ippolito, 2010; Veenman ve Denessen, 2001). Bu bağlamda (a) bilişsel (Gallacher, 1997) ve (b) yansıtıcı (Rush ve Shelden, 2011a) olmak üzere iki farklı koçluk yaklaşımından söz edilebilir. *Bilişsel koçluk yaklaşımı*, öğretmenlerde bilişsel farkındalığı ve bağımsız öğrenmeyi güçlendirmek amacıyla tercih edilen bir mesleki gelişim yöntemidir. Bilişsel koçluk bir diğer deyişle, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının altında yatan ana fikri keşfetmelerine rehberlik etme sürecidir. Bu yaklaşım, öğrenende bilişsel farkındalığı arttırarak planlama, organizasyon ve değerlendirme gibi becerilerin çeşitli aktivitelerle öğrenene kazandırılması temeline dayanmaktadır. Bilişsel koçluk yaklaşımında koç, bir arabulucu gibi hareket ederek planlama, düşünme ve problem çözmeye yönelik öğretmeni, mevcut uygulamalarını düşünmeye ve ilgili stratejileri sınıf içerisinde nasıl kullanılacağını belirlemeye teşvik eder ve cesaretlendirir (Demir ve Doğanay, 2009). *Yansıtıcı koçluk*

yaklaşımı ise, öğreneni, mesleki bilgisini derinleştirmeye ve uygulamalarındaki ilerlemeyi değerlendirmeye yönlendiren ve öğrenilen bilgi ve becerilerin sınıf içinde nasıl kullanılacağını bir uzmandan öğrenmeye fırsat sağlayan, birebir ve grup olarak yürütülen etkileşim temelli bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Parlakian, 2002). Yansıtıcı koçluk, arka planda öğretmenin mesleki bakış açısını, duygularını ve başkalarının düşüncelerini değerlendirebilme yeteneğini geliştirir (Fonagy, Gergely, Jurist ve Target, 2002).

Yansıtıcı koçluk yaklaşımı, okulda ve sınıflarda yeni davranışların benimsenmesi ve uygulanmasında kritik bir bileşen olarak görülmektedir (Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi [National Council for Accreditation of Teacher Education], 2008). Bu çalışmada kullanılan uygulama temelli koçluk desteği, yansıtıcı koçluk yaklaşımı süreçlerini referans almaktadır. Bu nedenle, araştırmanın bu kısmında yansıtıcı koçluk yaklaşımı ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Son zamanlarda, yansıtıcı koçluk yaklaşımının, küçük çocuklarla çalışan öğretmen ve diğer uzmanlara bilgi ve beceri kazandırılması amacıyla, yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Hemmeter vd., 2015; Rush ve Shelden, 2011; Shahmoon-Shanok, 2010; Snyder vd., 2018). Ayrıca, yansıtıcı koçluk yaklaşımı, Ulusal Araştırma Konseyi'nin (National Research Council, 2000), öğretmenlerin öğrendikleri temel bilgilere bağlı olarak, sınıf içerisinde uygulama yapmadan önce ve uygulama yaptıktan sonra yaptıklarını düşünmelerini teşvik eden önerileri ile de uyumluluk göstermektedir. Yansıtıcı koçluk yaklaşımı öğretmene, bilgisini derinleştirme, kendisindeki ve çocuklardaki ilerlemeyi değerlendirme imkânı verirken, öğrendiği bilgi ve becerileri sınıf ortamında nasıl ve niçin kullanacağını bir uzmandan öğrenme fırsatı da sunmaktadır (Fenichel, 1992). Yansıtıcı koçluk modeli, (a) yapı, (b) içerik, (c) süreç, (d) planlama (f) gözlem, (g) model olma ve (h) geri bildirim olmak üzere yedi bileşenden oluşmaktadır (Rush ve Shelden, 2011). Yansıtıcı koçluk modelinin temel bileşenleri Şekil 2.1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yansıtıcı koçluk modelinin temel bileşenleri

Yapı, koçluk oturumlarının sayısı, koçluk oturumları arasındaki süre ile her oturumun ne kadar süreceği gibi koçluğun yoğunluğunu ve süresini içeren koçluk uygulamasının tasarımını konu edinmektedir (Harkins, 2013; Rakap ve Vural-Batık, 2015). *İçerik*, koçluk oturumları kapsamında yer verilen konu ile mesleki gelişim programında amaçlanan bilgi arasındaki bağıntıyı ifade eder (Harkins, 2013). Örneğin, mesleki gelişim programı, çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeyi hedefliyorsa, koçluk oturumları hedeflenen bu konu bağlamında öğretim uygulamaları üzerine odaklanır. *Süreç*, öğretmen uygulamalarında istendik yönde etkiyi oluşturmak amacıyla tasarlanmış, mesleki uygulamalar üzerine düşünmeyi kolaylaştıran ve öğretmenin sınıf içi uygulama performansı hakkında geribildirim sunan stratejileri içermektedir (Carter ve Van Norman, 2010; Elmas ve Powell, 2011; Hemmeter, Snyder, Kinder, ve Artman, 2011; Rakap ve Vural-Batık, 2015).

Gözlem, öğretmenin öğrendiği stratejileri kullanıp kullanmadığı ve stratejileri kullanım biçimlerinin koç tarafından gözlemlenmesi aşamasıdır (Rush ve Shelden, 2011). Gözlem basamağı, koçluk yaklaşımının en temel bileşenlerinden biridir ve öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinin sistematik, objektif bir şekilde gözlenmesi kendi performanslarını geliştirmeleri için oldukça önemlidir (Pianta, 2006; Rakap ve Vural-Batık, 2015). *Model olma*, koçun öğretmene, geliştirilmesi ya da güçlendirilmesi hedeflenen davranışların nasıl

yapıldığını uygulamalı olarak gösterdiği bileşendir (Rakap ve Vural-Batık, 2015). *Geribildirim*, hedef davranışa ilişkin gözlemlenen bilgilerin analiz edilerek, öğretmenle tartışılmasına dayanan veri temelli bilgi paylaşımıdır (Hemmeter vd., 2011). Geribildirim yüz yüze sunulabileceği gibi e-posta ve telefon gibi teknoloji araçları kullanılarak da sunulabilir.

Bu çalışma kapsamında yansıtıcı koçluk yaklaşımı içerisinde ele alınabilecek uygulama temelli koçluk (*practice-based coaching*) desteği kullanılmıştır. Uygulama temelli koçluk, iş merkezli olarak sunulmakta ve yerinde öğrenmeyi temel almaktadır. Uygulama temelli koçluk, (a) ihtiyaçların değerlendirilmesi, hedeflerin belirlenmesi ve eylem planlarının hazırlanması, (b) odaklı gözlem ve (c) yansıtma ve geri bildirim olmak üzere üç temel bileşen üzerine yapılandırılmıştır (Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015). Snyder vd. (2015)'ne göre, uygulama temelli koçluk desteğinin birinci bileşeni, başlangıç için *hedef belirleme* ile hedeflere ulaşmak için gerekli olan *eylemlerin planlaması* ve bu sürecin nasıl devam edeceğinin belirlenmesini içermektedir. İhtiyaç değerlendirmesi, öğretmenin mevcut uygulamaları hakkında veri toplama ile uygulama performansını geliştirme ya da iyileştirme için önceliklerin belirlenmesini kapsamaktadır (Snyder ve Wolfe, 2008). Değerlendirmenin istenilen sonuçları verebilmesi için uygulamaların temel özellikleri açıkça belirtilmelidir ve beklenen öğrenme çıktıları ölçülebilir ve gözlenebilir bir şekilde betimlenmelidir. (Snyder vd., 2015). Değerlendirme etkinlikleri, öğretmenin kendi kendini değerlendirmesini ve koçun uygulama ortamında öğretmeni gözlemlemesini içerebilir. Değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak ilgili eylemlerin gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla ölçülebilir hedefler belirlenir ve eylem planları geliştirilir (Frates, Moore, Lopez ve McMahon, 2011; Snyder vd., 2015).

Eylem planları, hedeflerin nasıl gerçekleştirileceğine dair bir “yol haritası” sağlamaktadır. Eylem planları, (a) hedef, (b) işlem adımları, (c) hedefe ulaşmak için kullanılacak kaynaklar, (d) zaman çizelgesi ve (e) başarı ölçütü olmak üzere beş kısımdan oluşmaktadır. Eylem planlarının adımları, uygulama hedefleriyle ilişkili olmalıdır (Snyder vd., 2015). Tablo 1’de bir hedefe yönelik eylem adımlarının nasıl betimlenebileceğine dair bir örnek sunulmuştur (Shannon ve Bishop, 2015).

Tablo 1

Bir Uygulama Hedefi İçin Planlanmış Eylem Adımları Örneği

Hedef	Eylem Adımları
Sabah etkinliklerine katılımlarını kolaylaştırmak için çocuklara, davranış beklentilerini ve geçiş adımlarını öğretmek.	Sabahları yapılması gereken adımları ekibimle birlikte belirleyeceğim.
	Koçum ile birlikte sabahları yaptığımız adımlarının fotoğraflarını çekeceğiz.
	Fotoğrafları sabahları yaptığımız adımları gösterecek şekilde görsel bir “kontrol listesi” yapmak için kullanacağım.
	Görsel kontrol listesini kullanarak sabahları yapılması gereken adımları ve uygun davranışları modelleyerek öğreteceğim.
	Belirlediğimiz adımlara uygun şekilde veya bağımsız olarak tepki veren çocukları pekiştireceğim.

Kaynak: Shannon, D. ve Bishop, C. (2015, May). *Ready, set, go: Shared goals and action planning in practice-based coaching (Webinar and follow-up document)*. Coach Corner Webinar Darbianne Shannon, 6 Series. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/video/ready-set-go-writing-action-plans-facilitate-pbc-process>, sayfasından erişilmiştir.

Uygulama temelli koçluğun ikinci bileşeni, öğretmen uygulamalarının doğal uygulama ortamlarında gözlemlenmesini ve uygulama bağlamında veri toplanmasını içeren odaklı gözlemdir. *Odaklı gözlem*, genelde öğretilmesi hedeflenen müdahale programı ya da öğretim stratejisine, özelde ise eylem planıyla ilgili hedeflere odaklanmaktadır. Odaklı gözlem sırasında koç, sadece öğretmen davranışlarını gözlemleyip veri toplayabileceği gibi öğretmen ve koç arasında varılan anlaşma doğrultusunda öğretmene uygulama desteği de sunabilir (Rakap ve Vural-Batık, 2015; Snyder vd., 2015). Uygulama desteği, model olma, sözel, el hareketi ve görsel uyarılar verme ve problem çözme gibi stratejileri içerebilir. Odaklı gözlem, öğretmenin yeni öğrendiği müdahale programını ya da öğretim stratejisini doğal uygulama ortamında doğal olarak gelişen fırsatları kullanarak uygulamasını destekleyen önemli bir bileşendir (Kretlow ve Bartholomew, 2010; Rakap ve Vural-Batık, 2015; Snyder vd., 2015).

Uygulama temelli koçluğun üçüncü bileşeni ise, yansıtma ve geri bildirimdir. *Yansıtma ve geri bildirim*, öğretim uygulamalarını iyileştirmeye ve sonraki adımları belirlemeye, uygulama ile ilgili problemleri çözmeye, uygulama sürecinde neyin iyi gittiğine ve neyin değiştirilmesi gerektiğine odaklanmaktadır. Uygulama temelli koçluğun bu bileşeni, yansıtıcı sorular sorma, yorumlar yapma, motive edici görüşmeler yapma ve öz yeterliliği destekleyici stratejileri içermektedir (Frates vd., 2011). Bu aşamada, gözlem sırasında koç tarafından toplanan ya da öğretmenin kendi topladığı veriler temel alınarak geribildirim sunulur.

Uygulama temelli koçluk kapsamında geribildirim, destekleyici ve düzenleyici geribildirim olmak üzere iki şekilde sunulmaktadır (Rakap ve Vural-Batık, 2015; Shannon ve Bishop, 2015; Snyder vd., 2015). Özellikle ilk koçluk oturumlarında daha sık kullanılan ve her koçluk oturumunun başında öğretmenin gözlem sırasında doğru yaptığı uygulamaların vurgulanmasını içeren geribildirim türü, *destekleyici geribildirim* olarak adlandırılırken, öğretmenin gözlem sırasında uyguladığı program ya da strateji ile tam olarak örtüşmeyen uygulamaların düzeltilmesine yönelik sunulan geribildirim türü de *düzenleyici geribildirim* olarak tanımlanmaktadır (Powell ve Diamond, 2013). Uygulama temelli koçluk kapsamında gerçekleştirilen geribildirim oturumlarında canlı model olma, video model olma, rol oynama, uygulamayı destekleyici rehber kitapçık kullanma, sınıfta çekilen video örneklerini izleme ve öğretim materyalleri ile ilgili yardım sunma gibi stratejiler de kullanılabilir (Artman-Meeker vd., 2015). Bu bağlamda, özellikle koç tarafından gözlem sırasında çekilen ve sınıf ortamında öğretmen uygulamalarını gösteren videoların kullanılması, analiz edilmesi ve tartışılması öğretmenlerin sürece aktif katılımlarını ve yansıtıcı düşüncelerini destekleyen önemli stratejilerden bazılarıdır (Powell ve Diamond, 2013; Snyder vd., 2015).

Son yıllarda okul öncesi yaş grubundaki çocuklar ve öğretmenleri ile yürütülen ve koçluk desteği içeren çalışmaların çoğunun dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin öğretime odaklandığı görülmekle birlikte (Armstrong vd., 2008; Assel vd., 2007; Diamond ve Powell, 2011; Domitrovich vd., 2009; Hsieh vd., 2009), sınırlı sayıda araştırmanın, bu yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik stratejilerin öğretilmesine odaklandığı görülmektedir (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013; Branson ve Demchak, 2011; Carter, Van Norman ve Tredwell, 2010; Davis vd., 2010; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015; Hemmeter vd., 2016; Fettig ve Artman-Meeker, 2016; Lam ve Wong, 2017). Bu çalışmalar, uygulama temelli koçluğun okul öncesi öğretmenlerinin mesleki becerilerinin ve gelişimlerinin desteklenmesinde etkili bir unsur olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Powell ve Diamond, 2013; Zaslow vd., 2010). Deneysel kanıtlar, koçluğu en etkili mesleki gelişim yaklaşımlarından biri olarak gösteriyor olsa da, koçluğun hangi bileşenlerinin erken çocukluk eğitimcilerinin öğrenme süreçlerini desteklediğine dair daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır (Isner vd., 2011; Powell ve Diamond, 2013; Zaslow vd., 2010). Bu nedenle koçluk uygulamalarıyla ilgili daha fazla bilimsel kanıtın elde edildiği deneysel çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili yapılmış araştırmalar (Barnett, 2008; Benedict, 2007; Domitrovich, 2009; Fullerton, 2009; Pianta, 2008; Rusby, 2008; Webster-Stratton, 2008), koçluk gibi uygulama yardımı içeren mesleki gelişim programları ile öğretmen uygulamaları arasındaki etkileşimi ve koçluk bileşenleri ile öğretmen uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyen yeni çalışmaların yapılmasını önermektedir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullanabilecekleri stratejileri öğrenmesini amaçlayan ve yüksek kaliteli, etkileşimli çalıştaylara ek olarak uygulama temelli koçluk içeren bir mesleki gelişim programının öğretmen uygulamaları ve çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin incelenmesine odaklanılmıştır.

2.4. Türkiye’de Geliştirilen/Uyarlanan Erken Müdahale Programları

Gelişimsel bakımdan sınırlılık gösteren çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocukların devam eden gelişimlerini sağlıklı bir şekilde ve istendik yönde desteklemek amacıyla ortaya çıkan önleyici müdahale programları, çocukların okul ortamına ve toplumsal yaşama uyumlarını desteklemede önemli işlevlere sahiptir (Ocak ve Arda, 2014a; 2014b). Önleyici müdahale programlarının bebeklikten itibaren okul öncesi dönemde, sosyal-duygusal becerilerin kazanılması, öfke kontrolünün sağlanması, karar alma ve sonuçları değerlendirme, problem çözme becerileri ile etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişmesinde kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Ocak ve Arda, 2014a). Araştırmacılar, çocukların akranları ya da yetişkinler ile yaşadıkları çatışma durumlarında uygun stratejileri kullanmaları ve buna bağlı olarak davranış repertuvarlarını genişletebilmelerinde önleyici müdahale programlarının etkisinden söz etmektedirler (Webster-Stratton ve Reid, 2003). Ayrıca, okul öncesi dönemdeki çocukların okul dönemindeki çocuklara oranla, üç kat daha fazla problem davranış gösterdikleri (Gilliam, 2005) ve bu problem davranışların onları daha fazla sınırlandırdığı bilinmektedir (Hemmeter vd., 2015). Çocuklara sağlanan eğitim ortamlarının, çocukların sosyal ilişkilerinde risk oluşturan (çatışma, uygun olmayan davranışlar sergileme, duyguları anlayamama ve uygun tepkide bulunamama, problem çözmede güçlük vb.) durumları engelleyebilecek ve ortadan kaldıracabilecek, koruyucu faktörleri güçlendirmede ve çocukları gelişimsel olarak desteklemede sosyal-duygusal bağlamı oluşturabilecek nitelikte olması önerilmektedir (Fox ve Hemmeter, 2009; Ocak ve Arda, 2014a).

Son yıllarda Türkiye’de sosyal-duygusal gelişimi desteklemeyi ya da problem davranışlarını önlemeyi amaçlayan, erken ve önleyici müdahale programlarına yönelik çalışmalarının

yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, doğrudan okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye veya problem davranışlarını önlemeye ya da düzeltmeye yönelik geliştirilmiş ya da uyarlaması yapılmış programlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Türkiye’de Okul Öncesi Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerini Desteklemeye ya da Problem Davranışlarını Önlemeye Yönelik Geliştirilen/Uyarlanan Programlar

Program	Hedef	Yazar
Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı	Problem davranışların önlenmesi	Diken, Arıkan, Çolak ve Bozkurt (2010)
Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı	Etkileşim, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim	Diken (2013)
İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitimi Programı	Problem davranışların önlenmesi	Sucuoğlu, (2014)

Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı (BİA), Walker vd. (1997) tarafından, antisosyal davranışlar gösterme riski bulunan anasınıfı, ilkokul 1. ve 2. sınıfa devam eden çocuklar için geliştirilen ve sonraki yıllarda okul öncesi dönemindeki çocuklar için uyarlanması yapılan antisosyal davranışları önlemeye yönelik bir erken eğitim programıdır. BİA, Diken vd. (2010) tarafından Türkiye’deki ilköğretim okullarında antisosyal davranışları önlemek amacıyla uyarlanmıştır. BİA, antisosyal davranışlar gösterme riski bulunan çocuklara, arkadaşları ve öğretmeni ile olumlu ve uyumlu ilişkilerde bulunmayı öğretmeyi hedeflemektedir. BİA, (a) Tarama/Tanımlama, (b) Sınıf ve (c) Ev olmak üzere üç modülden oluşmaktadır (Diken vd., 2011).

Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM), Mahoney ve MacDonald tarafından 2006 yılında çeşitli yetersizlikleri olan ya da gelişimsel risk altında bulunan 0-6 yaş arasındaki çocuklar ve ebeveynleri için Amerika Birleşik Devletleri’nde geliştirilmiş, anne, baba ya da çocuğa birincil bakım sağlayan uzman ve eğiticiler tarafından uygulanan bir erken müdahale yaklaşımıdır (Mahoney ve MacDonald, 2007). ETEÇOM, Diken tarafından 2013 yılında Türk kültürüne uyarlanmış bilimsel dayanakları olan, ev ve kurum merkezli yürütülen ilişki temelli bir uygulamadır. ETEÇOM, uzman/eğitimci ya da ebeveynin, çocuk ile etkileşimsel davranışlarını geliştirerek, çocuğun üç gelişim alanında (bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim) 16 temel davranışı kazanmasını ya da

geliştirmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda ETEÇOM'da 16 temel davranışı kazandırmaya yönelik 66 öğretimsel strateji bulunmaktadır. ETEÇOM haftada ortalama, 1-2 saatlik oturumlar şeklinde düzenlenmekte ve her oturumda 1-2 strateji üzerinde çalışılmaktadır (Diken, 2013).

İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitimi Programı, Webster-Stratton (1990) tarafından, erken çocukluk dönemindeki çocukların duygusal, iletişim, öfke kontrolü ve problem çözme becerilerini geliştirmek ve çocuklara okul kuralları ile okulda başarılı olmanın yollarını öğretmek amacıyla geliştirilmiştir. Sucuoğlu (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitimi Programı, 4-8 yaş grubunda yer alan ve problem davranışlar sergileyen çocuklar için hazırlanmış olan, çocuk ve öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme becerilerini desteklemeyi amaçlayan çok yönlü bir müdahale programıdır. Bu program kapsamında, öğretmenlere bilimsel dayanakları olan sınıf yönetimi stratejilerinin, çocuklara ise sosyal-duygusal yetkinlik ve problem çözme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Kayılı, 2017).

Ülkemizde, doğrudan sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye ya da problem davranışları önlemeye yönelik geliştirilen/uyarlanan müdahale programlarına ek olarak, dolaylı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemeyi ve problem davranışları önlemeyi amaçlayan, içeriğinde sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye ve problem davranışlar ile baş etmeye ilişkin bileşenler bulunan, iki erken müdahale programı bulunmaktadır. Bu programlara ait bilgiler, Tablo 3'te sunulmuştur.

Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP), Avustralya'da gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ile çalışan uzmanlara yardımcı olmak amacıyla Pieterse ve Treloar (1989) tarafından geliştirilmiştir. KAEEP, Zihinsel Engellilere Destek Derneği'nin girişimleri ve üniversitelerin işbirliği ile 1999 yılında Kırcaali-İftar, Uzuner, Batu ve Tekin tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik hazırlanan KAEEP, ev ve kurum merkezli olarak uygulanan, beş temel gelişim alanına (büyük kas becerileri, küçük kas becerileri, iletişim becerileri, alıcı dil becerileri, kişisel ve toplumsal beceriler) odaklanan ve sekiz kitaptan oluşan bir erken özel eğitim programıdır (Kırcaali-İftar, Uzuner, Batu ve Tekin, 2001).

Tablo 3

Türkiye’de Dolaylı Olarak Sosyal-Duygusal Gelişimi Desteklemeye veya Problem Davranışlarını Önlemeye Yönelik Geliştirilen/Uyarlanan Programlar

Program	Hedef	Yazar
Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı	Özel gereksinimli çocukların gelişimlerini desteklemek	Kircaali-İftar, Uzuner, Batu ve Tekin, (1999)
Gelişimsel Destek Programı	Özel gereksinimli çocukların gelişimlerini desteklemek	Diken vd., (2014)

Gelişimsel Destek Programı (GEDEP), Diken vd. (2014) tarafından 0-36 ay yaş grubunda yer alan ve gelişimi risk altındaki çocuklar için Avrupa Birliği (AB) Bakanlığı, AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığınca yürütülen, Hayat Boyu Öğrenme Programı kapsamında geliştirilmiştir. GEDEP, 0-3 yaş arası gelişimsel gerilik gösteren veya gelişimsel gerilik gösterme riski olan normal gelişim gösteren bebek ve çocukların tüm gelişimsel alanlarda (bilişsel gelişim alanı, dil-iletişim gelişimi alanı, motor gelişim alanı, duygusal gelişim alanı ve özbakım alanı) desteklenmesine yönelik geliştirilmiş bir programdır (Diken vd., 2014).

Ülkemizde, doğrudan ve dolaylı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye ve problem davranışları önlemeye yönelik geliştirilen ya da uyarlanan programlara ek olarak, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi bağlamında meslekli gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan erken eğitim ve müdahale programları da bulunmaktadır. Bu programlara ait bilgiler, Tablo 4’te sunulmuştur.

Okul Öncesinde Kaynaştırma: Öğretmen Eğitimi Programı, Sucuoğlu ve Bakkaloğlu (2011) tarafından, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu’nun (TÜBİTAK) desteklediği bir araştırma projesi kapsamında geliştirilmiştir (Proje No: 111K184). Program, sınıflarında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi ve beceri kazandırmayı hedeflemektedir. Program kapsamında özel gereksinimli çocukların özellikleri, sınıflarda alınacak genel önlemler ve kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocukların gelişimsel performansını değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama, özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim programında gerekli olan uyarlamaları ve değişiklikleri yapma, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukların dil ve konuşma becerilerini destekleme, doğal öğretim yöntemleri, özel gereksinimli olan çocukların bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü ile özel gereksinimli çocukların ebeveynleriyle çalışma konularında öğretmenlere eğitimler sunulmaktadır.

Tablo 4

Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslekli Gelişimlerini Kaynaştırma Eğitimi Bağlamında Desteklemeyi Amaçlayan Programlar

Program	Hedef	Yazar
Okul Öncesinde Kaynaştırma: Öğretmen Eğitimi Programı	Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda mesleki gelişimlerini desteklemek	Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, (2011)
Doğal Öğretim Projesi: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler için Doğal Öğretim Süreci	Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda mesleki gelişimlerini desteklemek	Diken, Çuhadar, Diken, Arıkan ve Ünlü, (2014)
Erken Öğrenme için Gömülü Öğretim Projesi	Okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim konusundaki mesleki gelişimlerini desteklemek	Rakap, Rakap, Aydın ve Alptekin, (2015)

Doğal Öğretim Projesi: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler için Doğal Öğretim Süreci, Diken, Çuhadar, Diken, Arıkan ve Ünlü, (2014) tarafından TÜBİTAK’ın desteklediği bir araştırma projesi kapsamında geliştirilmiştir (Proje No: 114K164). Bu proje, okul öncesi kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlere günlük rutin, etkinlik ve geçişler sırasında doğal öğretim sürecini kullanmayı, yazılı ve görsel materyaller geliştirilmesi ve bu materyallerin kullanılması yoluyla öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, proje kapsamında, doğal öğretim süreçlerini açıklayan modüller, kılavuz kitaplar, örnek uygulama videoları ve hazırlanan materyallerin yer aldığı etkileşimli bir web sitesi hazırlanmıştır. Proje kapsamında geliştirilen modüller, gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların özellikleri, nitelikli yetişkin davranışları, doğal öğretim stratejileri ve teknikleri ve çevresel düzenlemeler konularına odaklanmıştır.

Erken Öğrenme için Gömülü Öğretim Programı (EREGÖM), Snyder, Hemmeter, Sandall ve McLean, (2007) tarafından, Amerika Birleşik Devletleri’nde geliştirilmiş ve Rakap, Rakap, Aydın ve Alptekin (2015) tarafından 115K427 numaralı TÜBİTAK projesi kapsamında Türk kültürünün ve okul öncesi eğitim sisteminin özellikleri dikkate alınarak uyarlanmıştır. Bu mesleki gelişim programının amacı, kaynaştırma eğitimi sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin doğal sınıf etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında, özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemelerine öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği ile yardımcı olmaktadır. Program kapsamında öğretmenlere, Gömülü Öğretime Giriş, Gömülü Öğretimi Planlama, Gömülü Öğretimi Uygulama ve

Gömülü Öğretimi Değerlendirme başlıklı dört eğitim çalıştay ve çalıştayları takiben uygulama temelli koçluk desteği sunulmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren okul öncesi yaş grubundaki çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla erken eğitim ve müdahale programlarının geliştirildiği/uyarlandığı ve etkililiğinin incelendiği görülmektedir. Ancak, yukarıda da açıklandığı gibi, bu programlar içerisinde, okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeyi ve problem davranışlarını önlemeyi aynı program içerisinde hedefleyen bir müdahale programı bulunmamaktadır. Bunun yanında, geliştirilen ya da uyarlanan müdahale programlarının öğretmenlere öğretilmesi amacıyla uygulanan mesleki gelişim programlarının çoğunun sadece bir ya da birkaç öğretmen eğitim semineri/çalıştay içerdiği ve çalıştayları takiben öğretmenlere uygulama desteği sunulmasının planlanmadığı görülmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullanabilecekleri stratejileri öğrenmesini amaçlayan ve yüksek kaliteli, etkileşimli çalıştaylara ek olarak uygulama temelli koçluk içeren bir mesleki gelişim programının öğretmen uygulamaları ve çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin incelenmesine odaklanılmıştır.

2.5. Erken Müdahale Yaklaşımı Olarak Piramit Modeli

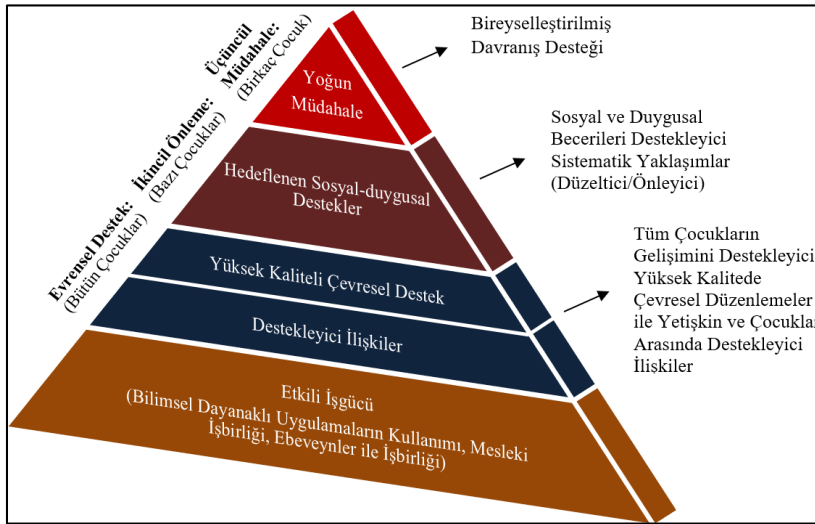
Araştırmalar erken çocukluk döneminde gelişmeye başlayan dinleme, takip etme, tepkide bulunma, yönergeleri yerine getirme, başkalarına duyarlı olma, düşünce ve duygular hakkında sözlü olarak iletişim kurma gibi sosyal-duygusal becerilerin okula hazır olma açısından kazanılması gereken önemli beceriler olduğunu ortaya koymaktadır (Kim, Murdock ve Choi, 2005; McClelland, Tominey, Schmitt ve Duncan, 2017; O'Donnell, 2008; Strain ve Timm, 2001). Bu bağlamda, kapsamlı önleme ve müdahale programları, küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme ve problem davranışlarını önleme ve dolayısı ile okula hazırbulunuşluk becerileri için bir temel oluşturma konusunda etkili programlar olarak görülmektedir (Fox vd., 2010; Hemmeter vd., 2015). Bu nedenle, çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek ve okul öncesi ortamlarda problem davranışlarını azaltmak amacıyla birçok ülkede önleyici ve iyileştirici müdahale programların geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik yaygın bir çabanın olduğu görülmektedir (Harkins, 2013). Bu yaygın çabaların bir ürünü olarak ortaya çıkan programlardan biri de “Piramit Modeli”dir (Fox ve Hemmeter, 2009; Hemmeter, Ostrosky, Fox, 2006). Küçük çocuklarda sosyal-duygusal gelişimi

desteklemek ve problem davranışları önlemek amacıyla geliştirilen Piramit Modeli, dört düzeyden oluşan kanıta dayalı uygulamaların üç aşamalı (evrensel tasarım, önleme ve müdahale) kavramsal çerçevesini sunmaktadır (Adams, 2012; Fox vd., 2011; Harkins, 2013; Heinze, 2013; Meeker, 2010). Piramit Modeli, belirli bir müfredatı takip etmekten ziyade müfredat uygulamaları için bir çerçeve oluşturmaktadır (Hemmeter, Fox, ve Snyder, 2013). Bu çerçeve sınıfın dinamik yapısı, çocuklar ve öğretmenin ihtiyaçları bağlamında uyarlanarak, modelin pedagojik olarak daha fazla uyumlu olmasını sağlamaktadır (Hemmeter vd., 2015). Piramit Modeli'nin diğer çerçeve programlara göre en önemli özelliği, spesifik olarak küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye odaklanmış olmasıdır (Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015; 2017; Meadan ve Jegathean, 2010; Ostrosky ve Meadan, 2010). Modelde kullanılan önleyici stratejiler, problem davranışların ortaya çıkma olasılıklarıyla ilgili üç varsayıma dayanmaktadır. Buna göre, çocuklar kendileri için gelişimsel olarak uygun materyal ve etkinlikler belirlenmediğinde, ne yapacaklarını bilmediklerinde ve öğretmenin davranış beklentilerini anlamadıklarında ve gelişimsel açıdan uygun ve etkili iletişim stratejilerine sahip olmadıklarında daha sık davranış problemleri sergilemektedirler (Hemmeter, Ostrosky, ve Fox, 2006).

Şekil 2.2'de görüldüğü gibi, Öğrenme Piramidi üç aşamadan ve dört düzeyden oluşmaktadır. Piramitte yer alan aşamalar genelden özele doğru Birincil Evrensel Destek, İkincil Önleme ve Üçüncül Müdahale aşamalarıdır. Evrensel Destek aşaması, Destekleyici İlişkiler ve Yüksek Kaliteli Çevresel Destek düzeylerinden oluşurken, İkincil Önleme aşaması Hedeflenen Sosyal-Duygusal Destekler düzeyinden ve Üçüncül Müdahale aşaması ise Yoğun Müdahale düzeyinden oluşmaktadır. Öğrenme Piramidi kapsamında yer alan aşamaların başarılı bir şekilde uygulanması, temel düzeyde etkili bir iş gününün bulunmasıyla doğrudan ilişkilidir. Mevcut sistem ve eğitim politikalarının desteği ile bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımını destekleyen, farklı disiplinler arasında belirli amaçlar doğrultusunda iş birliği yapmayı önemseyen ve ebeveynler ile iş birliğinin önemine inanan etkili bir iş gücünün var olduğu yapılarda Piramit Modeli temelinde geliştirilen müdahale programlarının daha etkili olacağı düşünülmektedir (Fox vd., 2011; Meadan ve Jegatheesan, 2010; Ostrosky ve Meadan, 2010).

Piramidin *birincil evrensel destek aşaması*, sadece problem davranış sergileyen çocukları değil, tüm çocukları kapsayacak uygulamalara vurgu yapmaktadır. Bu aşama, destekleyici ilişkiler ve yüksek kaliteli çevresel destek olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır. Çocuklarda sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesinde ilişkiler önemlidir. Güvenli ilişkiler,

çocukların çevrelerindeki kişilerin davranışlarına nasıl tepki vereceklerini öğrenmelerine ve kendi davranışlarının çevreyi nasıl etkilediğini anlamalarına fırsat sunmaktadır (Altun-Könez, 2017; Fullerton, Conroy ve Correa, 2009; Hemmeter vd., 2006; Lynch ve Simpson, 2010). Öğretmenler çocuklarla olumlu ilişkiler kurmak için jestler, seçenek sunma (Lynch ve Simpson, 2010), beklentileri açık bir şekilde ifade etme (Algozzine vd., 2010), pekiştirme ve teşvik etme gibi çeşitli stratejiler kullanabilirler (Meece ve Soderman, 2010). Öğretmenlerin çocukları gülümseyerek selamlaması, aynı boy hizasında göz teması kurması ve destekleyici dokunuşlarda bulunması, çocuklara önemli ve değerli olduklarını hissettirmek için kullanılabilecek basit stratejilerdir. Ayrıca öğretmenler, çocuklara sorular sorarak ilgi alanlarını belirleyebilir ve ilgili alanlarına göre öğrenme merkezleri oluşturabilirler (Ostrosky ve Meadan, 2010).



Şekil 2. Sosyal-duygusal öğrenme piramidi

Kaynak. Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58, 48–52.

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için besleyici, uyarıcı, teşvik edici, yüksek kaliteli ve destekleyici ortamlar gereklidir (Altun-Könez, 2017; Dominguez vd., 2011; Lynch ve Simpson, 2010). Bu aşamada, çocukların öğrenme süreçlerini ve etkinliklere katılımını destekleyen çevresel düzenlemeler ile öğretmenlerin çocuklarla olumlu iletişime girmesi, çocukların konuşma isteklerine olumlu karşılık vermesi ve çocukların uygun davranışlarına olumlu betimsel geribildirimler vermesi ve destekleyici etkileşimler kurması teşvik edilir (Fox vd., 2003; Hemmeter, Fox ve Snyder, 2008a; Hemmeter ve Fox, 2009). Bu bağlamda evrensel destek aşaması, çocukları öğrenmeye teşvik eden yüksek kaliteli ortamları geliştirmeyi, sınıf kurallarını ve davranış beklentilerini öğretmeyi, etkinlikler arası geçişleri yapılandırmayı,

öğretmen ve çocuk merkezli etkinlikler arasında denge kurmayı, günlük etkinlik ve rutinleri belirlemeyi destekleyen stratejileri içerir (Altun-Könez, 2017; Lynch ve Simpson, 2010; Meadan ve Jegatheesan, 2010; Snyder, McLaughlin ve Denney, 2011)

Yüksek kaliteli çevresel destek, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi ile materyal ve etkinliklerin belirlenmesi dışında, çocuklarda problem davranışların oluşumunu azaltmada etkili olan etkinlik çizelgeleri ile diğer destekleyici görsellerin geliştirilmesi ve kullanılmasını da içermektedir. Yücesoy-Özkan'a (2013) göre çocuklar tarafından tahmin edilebilir günlük etkinlik programların geliştirilmesi ve kullanılması, geçiş sayısının azaltılması ve görsel hatırlatıcıların kullanılması gibi önleyici uygulamalar, tüm çocukların çevrelerini daha iyi anlamalarını ve doğal olarak problem davranışların daha az ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Tahmin edilebilirliği yüksek olan bir program, çocukların kendilerini rahat hissetmelerini ve etkinliklere katılımlarını desteklemektedir. Ayrıca, tutarlı ve tahmin edilebilir olan bir program, çocukların kendilerini baskı altında hissetmemelerine ve daha uzun süre sosyal oyunlara katılmalarına katkı sağlar (Epstein, 2009).

Yüksek kaliteli destekleyici bir ortam oluşturmak için kullanılan bir diğer strateji de, geçişlerin etkili bir şekilde planlanmasıdır. Geçişler, çocukların bir etkinlikten diğerine geçmeleri gerektiğinde ihtiyaç duyulan ve zamanında yerine getirilmesi gereken davranışları içerir. Geçişlerin planlanması, geçişler sırasında çocukların gösterebileceği problem davranışların azalmasına yardımcı olmaktadır (Lynch ve Simpson, 2010). Öğretmenler, etkinlikler arası geçişleri kolaylaştırma ve çocukların katılımlarını sağlayabilmek için geçişleri, (a) geçiş öncesi, (b) geçiş sırası ve (c) geçiş sonrası hazırlıkları ile düzenleyebilirler (Yücesoy-Özkan, 2013). Yüksek kalitede destekleyici ortamlar geliştirilirken yer verilmesi gereken stratejilerden biri de sınıf kurallarının oluşturulmasıdır (Pierce ve Johnson, 2010). Sınıf kurallarının olumlu şekilde ifade edilmesi, sınıftaki tüm çocukların kendileri tarafından oluşturulan kurallara uymasını kolaylaştırmaktadır (Gartrell ve Gartrell, 2004). Öğretmenlerin yüksek kaliteli destekleyici bir sınıf ortam sağlamak için dikkate almaları gereken stratejilerden birisi de fiziksel çevrenin (öğrenme merkezleri ve diğer fiziki unsurlar) tasarlanmasıdır. Öğrenme merkezleri çocukların ilgileri çerçevesinde hazırlanmalı ve çocukları gelişimsel olarak destekleyecek nitelikte materyal ile donatılmalıdır. Öğrenme merkezlerinin arasında sınırların belirgin olması, çocukların öğrenme merkezlerinden etkili bir şekilde faydalanmalarına yardımcı olmaktadır (Altun-Könez, 2017; Ostrosky ve Meadan, 2010).

Piramidinin *ikincil önleme aşaması*, evrensel düzeyde sağlanan destekleyici olumlu ilişkilere ve yüksek kaliteli çevresel desteğe rağmen, sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi bağlamında sorun yaşayan ve problem davranışlar gösteren çocuklara küçük gruplar halinde sunulan desteği içermektedir. Bu aşama birçok farklı öğretim stratejisinden oluşmaktadır. İkincil önleme aşamasında, sosyal-duygusal gelişiminde gecikme riski olan çocuklara, birinci aşamada sağlanan yapısal desteklerin yanında sosyal beceri, özdenetim, duygusal farkındalık geliştirme (duyguları anlama ve uygun tepkiden bulunma), arkadaşlık becerileri ve problem çözme konusunda küçük gruplar halinde öğretim yapılır (Fox vd., 2011; Meadan ve Jegatheesan, 2010; Ostrosky ve Meadan, 2010).

Duyguları anlama ve ifade etme, sosyal-duygusal yeterlilik için yaşamsal öneme sahiptir. Öğretmenler, duyguların nasıl tanımlanacağını ve ifade edilebileceğini doğrudan öğretmek (örn., model olarak, video izleterek, sosyal öyküler veya hikâye kitaplarından örnekler sunarak) çocukların, farklı duygu türlerini anlamalarına ve deneyimlemelerine yardımcı olabilir (Han ve Kemple, 2006). Bu aşamada sosyal-duygusal gelişimi destekleyici stratejilerden biri de çocuklara öfkelerini nasıl kontrol edebileceklerini öğretmektir. Bunun için dört adımdan (öfkeli olduğunu fark et, dur, kabuğuna çekil ve üç derin nefes al, problemin çözümünü düşün ve sakinleşince kabuğundan çık) oluşan kaplumbağa tekniği gibi teknikler kullanılabilir (TACSEI, 2018). Bu aşamada çocuklara öğretilen becerilerden biri de problem çözme becerileridir. Gail and Strain (2010), çocuklarda problem çözme becerilerinin eksikliğinin saldırganlığa neden olduğunu ve bu durumun daha sonradan değiştirilmesinin zorlaştığını belirtmektedir. Çocuklara problem çözme becerileri, (1) sorunun belirlenmesi, (2) birden fazla çözüm düşünülmesi, (3) her bir farklı çözümde ne olacağının düşünülmesi, (4) bir çözümün seçilmesi ve denenmesi olmak üzere dört adımda öğretilir (Fox vd., 2011; Gail ve Strain, 2010; TACSEI, 2018). Sorun çözme becerilerinin öğrenilmesi ve kullanımı başlangıçta küçük çocuklar için zorlayıcı olabilir, ancak öğretmen model olarak ve gün içinde kendiliğinden ortaya çıkan doğal fırsatları kullanarak, çocukların bu zorlayıcı durumun üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir.

Piramidin *üçüncül müdahale aşaması*, birincil evrensel ve ikincil önleme aşamalarında gerçekleştirilen müdahalelere cevap vermeyen çocuklar için bireyselleştirilmiş kapsamlı müdahalelerin gerçekleştirildiği aşamadır. Yoğun müdahaleler, tekrar eden problem davranışlara ve sosyal-duygusal becerilerde yüksek düzeyde sınırlılığa sahip olan çocuklar için tasarlanmıştır (Altun Könez, 2017; Fox vd., 2011). Hemmeter vd. (2006), okul öncesi sınıflarındaki çocukların % 5-33'ünün daha yoğun müdahaleler gerektiren ve önemli düzeyde

davranış problemlerine sahip çocuklar olduklarını belirtmektedir. Üçüncül müdahale aşamasında yoğun desteğe ihtiyaç duyan (ağır düzeyde problem davranış sergileyen ve sosyal-duygusal yönden önemli düzeyde yetersizlik gösteren) çocuklar için, sosyal-duygusal yetkinliklere yönelik eğitim, genellikle bireysel olarak daha belirgin bir şekilde sunulur ve çocuktaki ilerlemeler daha sık takip edilir (Altun Könez, 2017; Fox, Hemmeter ve Jack, 2010; Fox vd., 2011). Bu aşamada, bireyselleştirilmiş müdahale sunulan çocuklar için evrensel ve ikincil önleme aşamasındaki destekler devam ettirilir. Özetle, Öğrenme Piramidinin üçüncül müdahale aşaması, problem davranışların ortaya çıkmasını azaltmaya yönelik önleyici stratejiler ile problem davranışların ortadan kaldırılması için bireyselleştirilmiş yoğun müdahaleleri içerir (Snyder vd., 2011). Bu bağlamda, gerekli olan durumlarda, çocuk ile etkileşim halinde olan birden fazla uzmanın katılımı ile olumlu davranış destek planı geliştirilebilir. Bireyselleştirilmiş olumlu davranış desteği planları kapsamında stratejiler müdahale edilmesi düşünülen davranışın işlevsel olarak değerlendirilmesi sonucunda belirlenir (Dunlap ve Fox, 2011).

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenleri için Piramit Modeli'ne dayalı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere geliştirilen ve öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları stratejileri geliştirme ve sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkilerinin incelenmesine odaklanılmıştır. Sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere geliştirilen mesleki gelişim programı kapsamında öğretmenlere Öğrenme Piramidi'nin her üç aşamasında kullanabilecekleri stratejilerin öğretilmesi hedeflenmiştir.

2.6. Piramit Modeli İle İlgili Araştırmaların Gözden Geçirilmesi

Bu kısımda, okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek amacıyla Piramit Modeli temel alınarak geliştirilen müdahale programlarının etkililiğinin incelendiği çalışmalar ile öğretmenlerin Piramit Modeli ile ilgili bir eğitime katılmadan Piramit Modeli kapsamında yer alan stratejileri kullanma düzeylerini inceleyen betimsel çalışmalar sistematik derleme yoluyla gözden geçirilmiştir. İlerleyen kısımda, ilk olarak deneysel çalışmalar ve daha sonrada betimsel çalışmalar belirli değişkenler bağlamında özetlenmiştir.

2.6.1. Çalışmaların Belirlenmesi

Alanyazındaki ilgili araştırmaların belirlenmesi için kapsamlı ve sistematik bir kaynak taraması yapılmıştır. Kaynak taraması, Ondokuz Mayıs Üniversitesi kütüphanesinin abone

olduğu elektronik veri tabanlarında (Complementary Index, Education Source, Academic Search Complete, MasterFILE Complete, ScienceDirect, eBook Index, ERIC, Social Sciences Citation Index, Scopus®, ULAKBIM Turkish National Databases, Expanded Academic ASAP, Academic OneFile, Emerald Insight, General OneFile, Supplemental Index, Research Starters, Business Source Complete, Teacher Reference Center ve JSTOR Journals) arama yapılarak 01.09.2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Veri tabanlarında arama yapılırken Teaching Pyramid, Pyramid Model, preschool, and young child terimleri İngilizce ve Türkçe olarak farklı kombinasyonlarda kullanılmıştır. Elektronik ortamda yapılan taramada toplam 174 çalışmaya erişilmiştir. Yinelenen sonuçlar çıkarıldıktan sonra geriye 121 makale kalmış ve bu 121 makalenin özetleri ve gerekli olan durumlarda tamamı dâhil etme ölçütleri kullanılarak incelenmiştir.

2.6.2. Dâhil Etme Ölçütleri ve Makalelerin İncelenmesi

Erişilen çalışmaların sistematik derleme kapsamında yer alıp almayacağını belirlenmesi amacıyla beş dâhil etme ölçütü geliştirilmiş ve 121 makale, bu ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Dâhil etme ölçütleri, (a) makalenin hakemli bilimsel bir dergide yayımlanmış olmasını, (b) makalenin Türkçe/İngilizce özetlerinin erişilebilir olmasını, (c) makalenin bir deneysel ya da yarı deneysel desen kullanan araştırma çalışması ya da Piramit Modeli stratejilerinin kullanımını inceleyen betimsel bir araştırma çalışması içermesini, (d) çalışma kapsamında etkililiği incelenen müdahale programının Piramit Modeli temel alınarak geliştirilmiş olmasını ve (e) çalışma kapsamında uygulayıcı olarak okul öncesi ya da özel eğitim öğretmenlerinin yer almış olmasını içermektedir. Bu dâhil etme ölçütleri kullanılarak makaleler incelendiğinde 121 çalışmadan 10 tanesinin (6 deneysel araştırma ve 4 betimsel araştırma) tüm ölçütleri karşıladığı, 111 tanesinin ise en az bir dâhil etme ölçütünü karşılamadığı belirlenmiştir. Dâhil etme ölçütlerini karşılayan 10 makalenin kaynakçaları olası başka çalışmaların belirlenmesi amacıyla gözden geçirilmiş; bu bağlamda toplam 12 ek makale dâhil etme ölçütleri kullanılarak değerlendirilmiş ve bu çalışmalardan hiçbirinin tüm dâhil etme ölçütlerini karşılamadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, 133 makale dâhil etme ölçütleri doğrultusunda incelenmiş ve üçü grup deneysel ve üçü de tek denekli deneysel araştırma desenlerini kullanan altı deneysel çalışma ile dört betimsel çalışma sistematik derlemeye dâhil edilmiştir. Bu sistematik derlemeye dâhil edilen altı deneysel araştırma çalışması, bütünüyle okunmuş ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir kodlama formu kullanılarak, Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulan değişkenler bağlamında özetlenmiştir. Kalan dört betimsel çalışma ise geliştirilen ayrı bir kodlama formu kullanılarak özetlenmiştir.

Elektronik veri tabanı aramaları ve kaynakçaların gözden geçirilmesi sonucu elde edilen toplam 133 makalenin incelenmesi ve derlemeye dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 10

çalışmanın kodlanması işlemlerinin güvenilirliğini belirlemek üzere 133 makaleden 44 tanesi (%33) ve 10 makalenin tamamı (%100) ikinci bir değerlendirici tarafından incelenmiş ve kodlanmıştır. Her iki değerlendiricinin yapmış olduğu inceleme ve kodlama sonuçları karşılaştırılarak değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu bağlamda, değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayıları sırasıyla %100 ve %98 olarak bulunmuştur. Belirlenen altı deneysel araştırma çalışması ile dört betimsel araştırma çeşitli değişkenler açısından aşağıda özetlenmiştir.

2.6.3. Grup Desenli Deneysel Araştırmalar

Yapılan alanyazın incelemesinde Piramit Modeli'ni temel alan üç grup desenli deneysel araştırmaya ulaşılmıştır (Fettig ve Artman-Meeker, 2016; Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina, 2016; Lam ve Wong, 2017). Bu çalışmalara ilişkin, katılımcı sayıları, araştırma yöntemi, bağımlı ve bağımsız değişkenler, uygulama süresi, uygulama güvenilirliği verileri ve bulgular Tablo 5'te sunulmuş ve her bir çalışma aşağıda ayrıntılı bir şekilde özetlenmiştir.

Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina (2016); Hemmeter vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin çalıştay ve koçluk yardımı içeren mesleki gelişim programı desteği ile sınıf içinde kullandıkları Piramit Modeli stratejilerinin, çocukların sosyal-duygusal becerileri ve problem davranışları üzerindeki etkileri randomize kontrollü deneysel desen kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenlerin sınıf içinde Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeyleri ile çocukların sosyal-duygusal becerileri ve problem davranışlarındaki değişimdir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteğinden oluşan mesleki gelişim programıdır.

Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nde iki farklı eyaletteki özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların devam ettiği devlet tarafından desteklenen okul öncesi sınıflarında yürütülmüştür. Araştırmaya, deney (n=20) ve kontrol (n=20) gruplarında yer alan toplam 40 okul öncesi öğretmeni ile sınıflarına yer alan toplam 104 çocuk (Deney=56; Kontrol=48) katılmıştır. Araştırmaya dâhil olan katılımcılarının tamamı kadın öğretmenlerden oluşmuştur. Öğretmenlerden 16'sı lisans, 24'ü yüksek lisans düzeyinde eğitim almışlardır. Öğretmenlerin %62,5'i erken çocukluk eğitimi veya erken çocukluk özel eğitimi alanında bir dereceye sahiptir. Çalışmanın başında, deney grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama 7 yıl, kontrol grubundaki öğretmenlerin ise ortalama 12 yıl mesleki deneyimi bulunmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların ortalama yaşı 4 iken yaklaşık olarak %70'i bireyselleştirilmiş eğitim programına sahip yetersizlik tanısı almış çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 5

Piramit Modelinin Etkililiğini İnceleyen Grup Desenli Deneysel Araştırmalar

Çalışma	Katılımcılar		Araştırma Yöntemi	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Uygulama Süresi	Uygulama Güvenirliği		Bulgular
	Öğretmen	Çocuk					Çalıştay	Koçluk	
Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina (2016)	40 (20 DG+20 KG)	104 (56 DG+48 KG)	Randomize kontrollü deneysel desen	Öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeyleri ile çocukların sosyal-duygusal becerileri ve problem davranışlarındaki değişim	Öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteğinden oluşan mesleki gelişim programı	19,5 saat öğretmen eğitimi 12-16 koçluk oturumu	%97 - %98 -	%88	Deney grubundaki öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla Piramit Modeli stratejilerini doğru kullanma bağlamında daha büyük bir gelişme gösterdiği görülmüştür.
Fettig ve Artman-Meeker (2016)	6	-	Öntest-sontest araştırma deseni	Öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeyleri	Öğretmen eğitimi ve grup olarak sunulan koçluk desteğinden oluşan mesleki gelişim programı	12 saat öğretmen eğitimi 10 koçluk oturumu	-	-	Eğitime katılan ve grup koçluğu alan öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini doğru kullanma düzeylerinde ortalama olarak %20 civarında bir artış olmuştur.
Lam ve Wong (2017)	106	990	Öntest-sontest araştırma deseni	Çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile problem davranış düzeyleri	Piramit Modeli çerçevesinde geliştirilmiş sosyal-duygusal içeriğe sahip öğretmen eğitim programı	2 ay	-	-	Öğretmenlere verilen eğitim ile birlikte çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme olduğu ve müdahaleden sonra çocukların kaygı düzeyleri ile saldırgan davranışlarında önemli bir azalma olduğu görülmüştür.

Not. DG= Deney Grubu; KG= Kontrol Grubu.

Deney grubunda yer alan öğretmenler, Piramit Modeli kapsamında ele alınan stratejilere yönelik farklı günlerde gerçekleştirilen 6,5 saatlik üç ayrı eğitim oturumuna (toplam 19,5 saat) katılmışlardır. Deney grubundaki öğretmenler eğitim sonrasında uygulama temelli bireysel koçluk desteği almışlardır. Koçlar, her bir öğretmenin sınıfında, 12 ile 16 ($\bar{X}=13.4$) hafta boyunca haftada en az bir kez bir gözlem ve bilgilendirme oturumu gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğretmen eğitim programı (çalıştay) ve sınıf içi koçluğa dair uygulama güvenirliği verileri (sırasıyla tüm oturumların %100 ve %25'inde) ile veri toplama işlemleri için gözlemciler arası güvenirlik verileri (tüm veri toplama oturumlarının en az %25'i için) rapor edilmiştir. Çalıştayların uygulama güvenirliği %97 ile %98 arasında değişirken uygulama temelli koçluk desteğinin uygulama güvenirliği %88 (ranj=%45 - %100) olarak bulunmuştur. Kullanılan tüm gözlem araçları için ortalama gözlemciler arası güvenirlik katsayısı en az %86 olarak rapor edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğretmenlerin, kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla Piramit Modeli stratejilerini doğru kullanma bağlamında daha büyük bir gelişme gösterdikleri görülmüştür. Deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar karşılaştırıldığında ise öğretmenleri deney grubunda yer alan çocukların sosyal etkileşim becerilerinin gelişmesi ve problem davranışların azalması bağlamında daha büyük gelişme gösterdiği bulunmuştur. Çalışma kapsamında öğretmen uygulamaları için etki büyüklüğü istatistiği hesaplanmazken çocukların sosyal becerilerindeki gelişim için etki büyüklüğü değeri $d = 0.32$ olarak rapor edilmiştir.

Fettig ve Artman-Meeker (2016), Bu çalışmada araştırmacılar, grup halinde sunulan koçluk desteğinin okul öncesi öğretmenlerinin Piramit Modeli stratejilerini doğru ve sık kullanımları üzerindeki etkileri öntest-sontest araştırma deseni kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenlerin sınıf içinde Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise öğretmen eğitimi ve grup olarak sunulan koçluk desteğinden oluşan mesleki gelişim programıdır. Araştırmaya, altı okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerden biri ön lisans, üçü lisans ve ikisi yüksek lisans düzeyinde eğitim almışlardır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin 7 ile 25 yıl arasında mesleki deneyimi bulunmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenler, Piramit Modeli kapsamında yer alan stratejilerin anlatıldığı 2 saat uzunluğunda 6 eğitim oturumuna katılmışlardır (toplam 12 saat). Eğitim oturumları 2-3 hafta arayla sunulmuştur. Öğretmenler her eğitim oturumunu takiben ve bir sonraki eğitim oturumundan önce grup olarak yaklaşık 90 dakika uzunluğunda koçluk desteği almışlardır.

Bu bağlamda her öğretmen toplamda 10 koçluk oturumuna katılmıştır. Çalışma kapsamında uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verisi rapor edilmemiştir.

Öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini doğru kullanma düzeyleri, Piramit Modeli Gözlem Sistemi (Fox, Hemmeter ve Snyder, 2014) kullanılarak ilk eğitim oturumundan önce (öntest) ve son koçluk oturumundan sonra (sontest) ölçülmüştür. Araştırmanın bulguları, eğitime katılan ve grup koçluğu alan öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini doğru kullanma düzeylerinde ortalama olarak %20 civarında bir artış olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, öğretmenler öntest sırasında stratejileri %43 oranından doğru bir şekilde uygularken sontest sırasında bu oran %62'ye kadar çıkmıştır.

Lam ve Wong (2017), Araştırmacılar, küçük çocuklarda sosyal-duygusal gelişimi desteklemek amacıyla Piramit Modeli temel alınarak geliştirilen bir öğretmen eğitim programının anasınıflarına devam eden ve eğitime katılan öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların sosyal beceri ve problem davranışları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada öntest-sontest araştırma desenini kullanmışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile problem davranış düzeyleri iken, bağımsız değişkeni ise Piramit Modeli çerçevesinde geliştirilmiş sosyal-duygusal içeriğe sahip öğretmen eğitim programıdır.

Araştırmaya Hong Kong'da 32 devlet anaokulunda görev yapan 106 anasınıfı öğretmeni ve bu öğretmenlerin çalıştığı sınıflara devam eden toplam 990 çocuk katılmıştır. Çalışma kapsamında katılımcı öğretmen sayısı dışında, öğretmenler ile ilgili herhangi bir bilgi rapor edilmemiştir. Çalışmaya katılan 990 çocuktan, 505'i erkek, 485'i ise kız çocuktur. Çocukların yaş ortalaması 4.3 (SD=1.0) iken 87 (%9) çocuğun gelişimsel bir probleme sahip olduğunu rapor edilmiştir.

Çalışma kapsamında öğretmenler iki aylık bir süre içinde bir dizi eğitime katılmışlardır. Eğitim oturumları, sözlü sunum, çevrimiçi multimedya çalışmaları, rol oynama, tartışma ve etkileşimli aktiviteler dâhil olmak üzere çoklu öğretim yaklaşımlarıyla harmanlanmış bir dizi interaktif seminerden oluşmaktadır. Eğitimler bağlamında, öğretmenler ile gerçekleştirilen öz-değerlendirme etkinliğinden sonra, duygusal okuryazarlık, iletişim, erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesine yönelik konular ve stratejiler ele alınmıştır. Araştırmada, uygulanan eğitim programına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi ile veri toplama işlemleri için gözlemciler arası güvenilirlik verileri rapor edilmemiştir. Araştırmanın sonunda öntest ve sontest verileri karşılaştırıldığında, öğretmenlere verilen eğitim ile birlikte çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir

iyileşme olduğu ve müdahaleden sonra çocukların kaygı düzeyleri ile saldırgan davranışlarında önemli bir azalma olduğu görülmüştür.

2.6.4. Tek Denekli Deneyisel Araştırmalar

Yapılan alanyazın incelemesinde Piramit Modelini temel alan üç tek denekli deneyisel araştırmaya ulaşılmıştır (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013; Fox vd., 2011; Hemmeter, Hardy, Schnitz, Adams ve Kinder, 2015). Bu çalışmalara ilişkin, katılımcı sayıları, araştırma yöntemi, bağımlı ve bağımsız değişkenler, uygulama süresi, uygulama güvenirliği verileri ve bulgular Tablo 6’da sunulmuş ve her bir çalışma aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Fox, Hemmeter, Snyder, Binder ve Clarke (2011), Araştırmacılar, eğitim, uygulama rehberleri, sınıf materyalleri ve koçluk içeren ve Piramit Modeli stratejilerinin öğretilmesine odaklı çok bileşenli bir mesleki gelişim programının, öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini uygulama performansları üzerindeki etkilerini tek denekli deneyisel araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama desenini kullanarak incelemişlerdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenlerin sınıf içinde Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise yukarıda belirtilen Piramit Modeli stratejilerinin öğretilmesi amacıyla geliştirilmiş çok bileşenli mesleki gelişim programıdır.

Araştırma, aynı okul bölgesi içinde bulunan üç farklı ilköğretim kampüsünde yer alan, kapsayıcı eğitim uygulaması yapan, üç farklı okul öncesi sınıfında yürütülmüştür. Araştırmaya, bu sınıflarda görev yapan üç kadın okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların ikisi lisans, biri yüksek lisans düzeyinde eğitime sahipken tüm katılımcılar erken çocukluk özel eğitim alanında bir dereceye sahiptir. Çalışmanın başlangıcında katılımcılar sırasıyla, 37, 35 ve 60 yaşlarındadır ve 16, 12 ve 32 yıl mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan üç sınıfta yaşları 3 ile 5 arasında değişen, 28’i bireyselleştirilmiş eğitim programına sahip toplam 50 çocuk bulunmaktadır.

Çalışmaya katılan her bir öğretmen, Piramit Modeli stratejilerinin ele alındığı üç günlük bir eğitime katıldıktan sonra performans geribildirim içeren uygulama temelli koçluk desteği almaya başlamıştır. Her koçluk oturumu sırasında 30-90 dakika arasında gözlemler ile 30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlere performans temelli geri bildirim sunulmuş, bir sonraki koçluk oturumuna kadar gerçekleştirilmesi planlanan hedefler belirlenmiş ve eylem planı hazırlanmıştır.

Tablo 6

Piramit Modelinin Etkililiğini İnceleyen Tek Denekli Deneysel Araştırmaların Özeti

Kaynak	Katılımcılar		Araştırma Yöntemi	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Uygulama Süresi	Uygulama Güvenirliği		Bulgular
	Öğretmen	Çocuk					Çalıştay	Koçluk	
Fox, Hemmeter, Snyder, Binder ve Clarke (2011)	3	-	Denekler arası çoklu yoklama deseni	Öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeyleri	Çok bileşenli mesleki gelişim programı	3 gün süreyle eğitim 8-15 koçluk oturumu	-	-	Eğitim ve koçluk desteğini içeren mesleki gelişim programının, öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini doğru bir şekilde kullanmaları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.
Artman-Meeker ve Hemmeter (2013)	4	2	Davranışlar arası çoklu başlama deseni	Öğretmenlerin üç alandaki stratejileri kullanma düzeyleri ve çocukların problem davranış düzeyleri	Öğretmen eğitimi ve performans geribildiriminden oluşan mesleki gelişim programı	3 saat eğitim ve performans bildirimi	%100	%98 (e-posta ile geri bildirim)	Eğitim ile birlikte e-posta yoluyla sunulan performans geribildiriminin öğretmenlerin Piramit Modeli kapsamında yer alan üç alandaki stratejileri kullanmaları üzerinde etkili olduğu ve bir sınıftaki çocuğun problem davranışlarında azalma olduğu bulunmuştur.
Hemmeter, Hardy, Schnitz, Adams ve Kinder (2015)	3	14-16	Davranışlar arası çoklu yoklama deseni	Öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeyleri ve çocukların problem davranış düzeyleri	Eğitim, koçluk ve performans geribildirimi içeren mesleki gelişim programı	3 saat eğitim ve takip eden koçluk oturumları		%99	Uygulanan mesleki gelişim programının öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini uygulamaları üzerinde etkili olduğu, üç katılımcının da öğrendikleri uygulamaları sürdürdükleri ve genelledikleri; iki sınıfta yer alan çocukların problem davranış düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür.

Koçluk oturumları, bir öğretmen Piramit Modeli Gözlem Sistemi'nde (Hemmeter, Fox ve Snyder, 2008a) yer alan uygulamaların en az %80'ini üç oturum art arda doğru uygulayana kadar devam etmiştir. Öğretmenler ölçüte ulaşana dek sırasıyla 11, 8 ve 15 oturum koçluk desteği almışlardır. Çalışma kapsamında eğitim ve koçluk oturumlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi sunulmazken, Piramit Modeli Gözlem Sistemi ile yapılan gözlemler için gözlemciler arası güvenilirlik verisi rapor edilmiştir. Ortalama gözlemciler arası güvenilirlik, üç öğretmen için sırasıyla %83 (ranj=%66 - %98), %88 (ranj=%80 - %96) ve %81 (ranj=%73- %93) olarak bulunmuştur.

Çalışmanın bulguları, eğitim ve koçluk desteğini içeren mesleki gelişim programının, öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini doğru bir şekilde kullanmaları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Dahası, kalıcılık verisi toplanan ilk iki öğretmenin, Piramit Modeli stratejilerini bağımsız bir şekilde uygulamaya devam ettikleri rapor edilmiştir.

Artman-Meeker ve Hemmeter'in (2013), araştırmacılar, Piramit Modeli kapsamında yer alan geçiş hazırlıkları, sınıf kurallarının hatırlatılması ve sosyal-duygusal becerilerin öğretimi ile ilgili stratejileri öğretmeyi amaçlayan ve performans geribildirimini içeren, bir hizmet içi eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf-içi uygulamaları üzerindeki etkileri ile öğretmen uygulamalarının çocukların sergiledikleri problem davranışlar üzerindeki etkilerini tek denekli deneysel araştırma desenlerinden davranışlar arası çoklu başlama desenini kullanarak incelemişlerdir. Deneysel süreç iki katılımcı grubu ile yinelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenlerin eğitim programındaki üç önleyici uygulamayı kullanma düzeyleri ile çocukların sergiledikleri problem davranış düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise, üç farklı alanda Piramit Modeli stratejilerini öğretmeyi hedefleyen eğitim ile performans geribildiriminden oluşan mesleki gelişim programıdır.

Araştırma, bir üniversitede yer alan ve kapsayıcı eğitim uygulaması sunan çocuk bakım merkezinde bulunan iki sınıfta yürütülmüştür. Araştırmaya, bu iki sınıfta görev yapan üçü kadın ve biri erkek olmak üzere toplam dört öğretmen, ikişerli ekipler halinde katılmıştır. Katılımcıların üçü lisans derecesine sahipken, biri için eğitim durumu belirtilmemiştir. Katılımcı öğretmenlerin 1 ile 25 yıl arasında ($\bar{X}$ =10.5 yıl) mesleki deneyimleri bulunmaktadır. Öğretmenlere ek olarak, çalışmaya her sınıftan birer çocuk katılmıştır. Çalışmaya katılan 3.5 yaşında kız çocuğu Down Sendromuna sahipken, 4 yaşındaki erkek çocuğu ise dil ve konuşma bozukluğuna sahiptir.

Çalışma kapsamında, öğretmenlere ikişerli gruplar halinde, 1 saat uzunluğunda 3 adet eğitim, ortalama 9 gün arayla sunulmuştur. Eğitimlerde sırasıyla geçişler, sınıf kuralları ve sosyal-duygusal becerilerin öğretimi konuları ele alınmıştır. Her eğitimi takiben haftada iki defa öğretmenlerin uygulama yaptığı sınıflarda video kaydı tutulmuş, bu kayıtlar temel alınarak aynı gün içerisinde öğretmenlere e-mail yoluyla performans geribildirim vermiştir. E-mail yoluyla sunulan geribildirim Hemmeter vd. (2011) tarafından geliştirilen beş bileşeni içermiştir: selamlama, öğretmen uygulamaları ile ilgili verilerin sunulması, destekleyici geribildirim, düzenleyici geribildirim ve öğretmenin e-maile cevap vermesini teşvik eden kapanış ifadesi. Çalışma kapsamında hem eğitim programının uygulanması hem de e-posta yoluyla geribildirim sunulmasına ilişkin uygulama güvenilirliği verisi ile bağımlı değişkenlerle ilgili veri toplamak için yapılan gözlemler için gözlemciler arası güvenirlik verileri rapor edilmiştir. Bu bağlamda, eğitimler için uygulama güvenilirliği %100 olarak belirlenirken, e-posta yoluyla geribildirim için uygulama güvenilirliği ortalama %98 (ranj=%83 - %100) olarak belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirliğin ise %82 ile %99 arasında olduğu rapor edilmiştir.

Araştırma bulguları, eğitim ile birlikte e-posta yoluyla sunulan performans geribildiriminin öğretmenlerin Piramit Modeli kapsamında yer alan üç alandaki stratejileri kullanmaları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Birinci öğretmen ekibinin sınıfında yer alan çocuğun göstermiş olduğu davranış problemlerinde öğretmen uygulamalarındaki gelişmeye paralel olarak bir azalma görülürken, ikinci öğretmen ekibinin sınıfında yer alan çocuğun problem davranış düzeyinde istendik yönde değişim gözlemlenmemiştir.

Hemmeter, Hardy, Schnitz, Adams ve Kinder (2015), bu çalışmada araştırmacılar, eğitim (çalıştay), koçluk ve performans geribildirim içeren bir mesleki gelişim programının okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeyleri üzerindeki etkilerini tek denekli deneysel araştırma desenlerinden davranışlar arası çoklu yoklama desenini kullanarak incelemişlerdir. Deneysel süreç üç katılımcı ile yinelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenlerin sınıflarında Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise Piramit Modeli odaklı, eğitim, koçluk ve performans geribildirim içeren mesleki gelişim programıdır.

Araştırma, aynı okul bölgesinde üç farklı ilköğretim bünyesinde kapsayıcı eğitim uygulaması yapılan üç okul öncesi eğitimi sınıfında yürütülmüştür. Çalışmaya bu sınıflarda görev yapan üç kadın okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerden biri lisans, ikisi yüksek lisans düzeyinde eğitim almışlardır ve öğretmenlerin 2-8 yıl ($\bar{X}$ =5.3 yıl) arasında mesleki

deneyimleri bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında 2-4 tanesi devam eden problem davranışlara sahip çocuklar olmak üzere toplam 14-16 arası çocuk yer almaktadır.

Çalışma kapsamında her bir öğretmene Piramit Modeli kapsamında yer alan üç grup strateji öğretilmiştir. Her bir strateji grubu için öğretmen 1 saatlik kısa bir eğitime katılmış ve daha sonra performans geribildirimini içeren uygulama temelli koçluk yardımı almaya başlamıştır. Her öğretmen, bir strateji grubunda yer alan stratejileri, üç ardışık veri toplama oturumunda en az %80 düzeyinde doğruluk ile uyguladığında, o strateji seti için koçluk desteği sonlandırılmış ve öğretmen yeni strateji seti için eğitime tabi tutulmuştur. Çalışma, bu şekilde her öğretmen üç strateji setinde de ölçüte ulaşana kadar devam etmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin, Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeyleri Piramit Modeli Gözlem Sistemi (Hemmeter, Fox ve Snyder, 2008a) ile veri toplanması yoluyla belirlenirken, çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların problem davranış düzeyleri Sınıf-Temelli Problem Davranış Gözlem Sistemi (Hemmeter, Fox ve Snyder, 2008b) kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada koçluk oturumlarının en az %40'ında uygulama güvenilirliği verisi toplanmış ve uygulama güvenirliliğinin ortalama %99 (ranj=%91 - %100) olduğu rapor edilmiştir. Veri toplama amacıyla yapılan gözlemlerin en az %40'ında gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması için, ikincil bir gözlemci tarafından veri toplanmıştır. Piramit Modeli Gözlem Sistemi için gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı, ortalama %88 (ranj=%84 - % 90) olarak hesaplanırken, Sınıf-Temelli Problem Davranış Gözlem Sistemi için ise %99 (ranj=%98 - %100) olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın bulguları, uygulanan mesleki gelişim programının öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini öğrenmeleri ve uygulamaları üzerinde etkili olduğunu, üç katılımcının da öğrendikleri uygulamaları sürdürdüklerini ve bazı etkinliklere genellediklerini göstermiştir. Ek olarak, üç öğretmenden ikisinin sınıfında yer alan çocukların problem davranışlarında önemli düzeyde azalma olduğu görülmüştür.

2.6.5. Betimsel Çalışmaların Gözden Geçirilmesi

Yapılan alanyazın incelemesinde, okul öncesi öğretmenlerinin hiçbir eğitim almadan Piramit Modeli kapsamında yer alan stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen dört betimsel çalışmaya ulaşılmıştır (Heo, Cheatham, Hemmeter ve Noh, 2014; Luo, Snyder, Clark ve Hong, 2017; Rakap vd., 2018; Steed ve Roach, 2017). Bu çalışmalara ilişkin, amaç,

katılımcı sayıları, veri toplama araçları ve temel bulgular Tablo 7’de sunulmuş ve her bir çalışma aşağıda ayrıntılı bir şekilde özetlenmiştir.

Heo, Cheatham, Hemmeter ve Noh (2014, bu çalışmada araştırmacılar, Güney Kore’de görev yapan, 256 erken çocukluk dönemi eğitimcisinin küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme konusundaki görüş ve uygulamaları ile bu görüş ve uygulamaların çeşitli değişkenlere (stratejilerin önemi hakkındaki tutum, özel eğitim deneyimi, erken çocukluk eğitiminde mesleki deneyim, çocukların sınıf ve yaş düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 194’ü (%76) en az dört yıllık üniversite eğitime sahipken, 110’unun (%43) sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır. Öğretmenlerin erken çocukluk eğitimi ve özel eğitim konusundaki mesleki deneyimleri çeşitlilik göstermektedir: 117 (%46) öğretmenin erken çocukluk ortamlarındaki öğretim deneyimi 3-5 yıl altındayken 119 (%47) öğretmenin özel gereksinimli çocuklar ile çalışma deneyimi üç yılın altındadır.

Çalışmada veri toplama işlemleri Piramit Modeli Gözlem Sistemi (PMGS; Hemmeter, Fox ve Snyder, 2008a) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, gözlem sistemindeki maddelerin iki ölçeğe dönüştürülerek öğretmenler tarafından tamamlanması sağlanmıştır. Birinci ölçekte öğretmenlerden, gözlem sisteminde yer alan her bir stratejiyi önemli bulup bulmadıklarını 4 puanlı bir derecelendirme sistemi (1=Hiç önemli değil, 2=Önemli değil, 3=Önemli, 4=Çok önemli) kullanarak belirtmeleri istenmiştir. İkinci ölçekte ise öğretmenlerden, gözlem sisteminde yer alan her bir stratejiyi ne sıklıkla uyguladıklarını 4 puanlı bir derecelendirme sistemi (1=Hiç, 2=Bazen, 3=Sık, 4=Çok Sık) kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Çalışmanın bulguları, katılımcı öğretmenlerin birçoğunun küçük çocuklarda sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesine yönelik stratejilerin kullanılmasının önemine inandıklarını, ancak sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye yönelik stratejileri düşük düzeylerde uyguladıklarını ortaya koymuştur. Ek olarak, öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye yönelik strateji kullanımını en iyi kestiren değişkenin bu stratejilerin önemi hakkındaki tutumları olduğu bulunmuştur.

Luo, Snyder, Clark ve Hong (2017), Bu çalışmada araştırmacılar, Çin’de görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin Piramit Modeli kapsamında yer alan stratejileri uygulama düzeylerini incelemişlerdir. Bu çalışmaya anaokulu anasınıflarında tam zamanlı olarak çalışan 20 kadın öğretmen dâhil olmuştur.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Piramit Modeli Stratejilerini Kullanma Düzeylerini İnceleyen Betimsel Araştırmalar

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Heo, Cheatham, Hemmeter ve Noh (2014)	Güney Kore’de görev yapan öğretmenlerin küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme konusundaki görüş ve uygulamaları ile bu görüş ve uygulamaların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi	256	PMGS	Katılımcı öğretmenlerin birçoğunun küçük çocuklarda sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesine yönelik stratejilerin kullanılmasının önemine inandıkları, ancak sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye yönelik stratejileri düşük düzeylerde uyguladıkları bulunmuştur.
Luo, Snyder, Clark ve Hong (2017)	Çin’de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin Piramit Modeli kapsamında yer alan stratejileri uygulama düzeylerinin incelenmesi	20	PMGS	Okul öncesi öğretmenlerinin, Piramit Modeli kapsamında yer alan stratejilerin ortalama %30.89’unu kullandıkları, hedeflenen sosyal-duygusal öğretim uygulamalarından ziyade evrensel düzeydeki öğretim uygulamalarını kullandıkları belirlenmiştir.
Steed ve Roach (2017)	Amerika Birleşik Devletleri’nde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin Piramit Modeli stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi	38	PMGS OÖDA	Öğretmenlerin Piramit Modeli kapsamında yer alan sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye ve problem davranışları önlemeye yönelik stratejileri sınırlı düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.
Rakap, Balıkcı, Kalkan ve Aydın (2018)	Türkiye’de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullandıkları stratejileri belirlemek	103	PMGS	Okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim ve mesleki gelişim desteği olmadan, küçük çocuklarda sosyal-duygusal yeterliliği teşvik etmek ve problem davranışları önlemek için Piramit Modeli kapsamında yer alan stratejileri çok sınırlı düzeyde (ortalama %14) kullandıkları bulunmuştur.

Not. PMGS= Piramit Modeli Gözlem Sistemi; OÖDA= Okul Öncesi Değerlendirme Aracı.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı erken çocukluk eğitimi alanında ulusal bir sertifikaya sahip olduğunu rapor ederken, 10 öğretmen erken çocukluk eğitimi alanında lisans diplomasına, 4 öğretmen erken çocukluk eğitimi alanında ön lisans derecesine, 1 öğretmen erken çocukluk eğitimi alanında yüksek lisans derecesine ve 5 öğretmen de başka alanlarda lisans derecesine (örn., sanat eğitimi, erken çocukluk özel eğitimi, çocuk edebiyatı) sahip olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ortalama mesleki kıdem süresi 10,4 yıl (ranj= 1–30 yıl) ve görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri ise 7,5 yıldır (ranj= 1–22 yıl). Öğretmenlerden altısı çocuklarda sosyal-duygusal gelişim ile ilgili dördü ise problem davranışlar ile baş etme konusunda eğitim aldıklarını rapor etmiştir. Çalışmaya dâhil olan 20 öğretmenin sınıfında kayıtlı 8'i görme ya da işitme yetersizliğine sahip toplamda 656 çocuk bulunmaktadır. Öğretmenlerin 13'ü (%65), sınıflarında sürekli problem davranışlar sergileyen çocukların olduğunu bildirmiştir.

Çalışmada veriler PMGS (Hemmeter vd., 2008a) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, Piramit Modeli ile ilgili stratejilerin ortalama %30.89'unu kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin hedeflenen sosyal-duygusal öğretim uygulamalarından ziyade evrensel düzeydeki öğretim uygulamalarını kullandıkları, davranış beklentileri ve sosyal problem çözme becerileri ile ilgili olarak öğretim uygulamalarına yer vermedikleri ve problem davranışları fazla olan çocuklar için bireysel müdahaleler geliştirmedikleri gözlemlenmiştir.

Steed ve Roach (2017), Bu çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi sınıflarında görev yapan ve daha önce küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye ya da Piramit Modeli'ne odaklı bir mesleki gelişim programına katılmamış öğretmenlerin Piramit Modeli uygulamalarını kullanma düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya 3-5 yaş grubundaki çocuklara hizmet veren 38 okul öncesi eğitim sınıfında görev yapan, tümü kadın olan ve ortalama 6.73 yıllık mesleki deneyime sahip 38 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden çoğunun lisans derecesine sahip olduğu %39'unun ise ön lisans derecesi aldığı belirtilmiştir. Çalışmaya, 38 sınıfta öğrenim gören, yaş ortalaması 4.10 olan, 389 'u kız (% 51) toplam 763 çocuk katılmıştır. Çocukların %12'sinin İngilizceyi ikinci bir dil olarak öğrendiği ve %1'inin ise bir özel gereksinime sahip olduğu rapor edilmiştir.

Çalışmada veriler, PMGS (Hemmeter vd., 2008a) ile Okul Öncesi Değerlendirme Aracı (PreSET; Steed, Pomerleau ve Horner, 2012) kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin hiçbir eğitim almadan, Piramit Modeli kapsamında yer alan sosyal-duygusal gelişimi destekleyici stratejilerin çok azını kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca,

öğretmenlerin, çocukların arkadaşlık kurma, problem çözme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretim uygulamalarını nadiren kullandıklarını ve çocukların sergilediği problem davranışları önlemeye ve bunlarla başa çıkmaya yönelik sistematik bir yaklaşım kullanmadıklarını belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi ortamlarında küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik stratejilerin uygulanmasını desteklemek için uygulama desteği içeren mesleki gelişim programlarının önemini vurgulamaktadır.

Rakap, Balıkcı, Kalkan ve Aydın (2018), bu çalışma, Samsun ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullandıkları stratejileri belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 3-5 yaş grubundaki çocuklara hizmet veren 103 okul öncesi sınıfında görev yapan 101'i kadın, 2'si erkek toplam 103 öğretmenin katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tümü okul öncesi öğretmenliği alanında lisans derecesine sahip olup, 6'sı (%6) okul öncesi öğretmenliği veya ilişkili alanlarda yüksek lisans derecesine sahiptir. Bu çalışmada öğretmenlerin, ortalama 11.31 yıllık mesleki deneyime ($SD=5.94$) sahip olduğu rapor edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden, 45'i (% 44) sosyal-duygusal gelişim, 65'i (%63) problem davranışlar ve 29'u ise (%28) hem sosyal-duygusal gelişim hem de problem davranışlar konularına odaklanmış eğitimlere katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya dâhil olan okul öncesi öğretmenleri, daha önceden Piramit Modeli'ne odaklanan herhangi bir mesleki gelişim programına katılmadıklarını rapor etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, 33'ü (%32) genel okul öncesi eğitim sınıflarında, 35'i (%34) kaynaştırma eğitimi uygulayan okul öncesi sınıflarında ve 35'i (%34) ayrılaştırılmış okul öncesi sınıflarında görev yaparken; çalışma kapsamında yer alan 103 sınıftan, 31'inde (%30) 3 yaş grubundaki çocuklara, 33'ünde (%32) 4 yaş grubundaki çocuklara ve 39'unda (%38) 5 yaş grubundaki çocuklara eğitim verilmekteydi. Çalışma sırasında sınıflarda 5 ile 21 arasında çocuk ($M=11.77$, $SD=4.10$) eğitim alırken 1 ile 3 yetişkin ($M=2.18$, $SD=.69$) görev yapmıştır.

Çalışma kapsamında veriler PMGS (Fox, Hemmeter ve Snyder, 2014) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim ve mesleki gelişim desteği olmadan, küçük çocuklarda sosyal-duygusal yeterliliği teşvik etmek ve problem davranışları önlemek için Piramit Modeli kapsamında yer alan stratejileri çok sınırlı düzeyde (ortalama %14) kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca, bulgular, çalışmaya katılan öğretmenlerin uygulama düzeylerinin sınıf türü ve düzeyine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

2.7. Alanyazının Özeti

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenleri için mesleki gelişiminde güncel yaklaşımlar, Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi ve mesleki gelişimi, mesleki gelişim yaklaşımı olarak koçluk, Türkiye’de geliştirilen/uyarlanan erken müdahale programları, erken müdahale yaklaşımı olarak Piramit Modeli ve Piramit Modeli odaklı deneysel ve betimsel çalışmalar tartışılmıştır. Dünyanın birçok ülkesinde ve Türkiye’de öğretmenlerin mesleki eğitimleri ve gelişimleri, hizmet öncesi (lisans eğitimi) ve hizmet içi (kurs, seminer, lisansüstü eğitim) olmak üzere iki düzeyde desteklenmektedir. Araştırmalar, hizmet öncesi eğitimi takiben öğretmenlerin gereksinimleri dikkate alınmadan, genellikle bir ya da iki oturumdan oluşan kurs ve seminer ağırlıklı yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını iyileştirme ve geliştirmede oldukça sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Arıkan vd., 2017; Snyder ve Wolfe, 2008). Bu bağlamda, ulusal ve uluslararası alanyazında farklı mesleki gelişim modellerinin etkililiğini inceleyen çalışmalar, birden fazla oturumdan oluşan yüksek kaliteli çalıştay ya da seminerlere ek olarak performans geribildirim desteğinin verildiği uygulama yardımı içeren mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin uygulama performanslarını desteklemede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (örn., Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013; Fetting ve Artman-Meeker, 2016; Hemmeter vd., 2015; Hemmeter vd., 2016; Lam ve Wong, 2017; Rakap, 2015; Snyder vd., 2018; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015).

Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği programlarından mezun olan ve halihazırda okul öncesi eğitim ortamlarında çalışan birçok öğretmenin, küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik strateji ve uygulamaları bilmedikleri ya da uygulama becerisine sahip olmadıkları görülmektedir (Rakap vd., 2018). Bunun yansısı okul öncesi öğretmenleri için MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleri incelendiğinde, küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik yaklaşımlara odaklanılan ve bilimsel dayanaklı uygulamaları öğretmek amacıyla gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin çok sınırlı düzeyde olduğu ve uygulama desteği içermediği görülmektedir (MEB, 2018b). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin, küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek amacıyla sınırlı olan mesleki becerilerinin, öğretmenlere uygulama desteği sağlayan mesleki gelişim programları ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışma, okul öncesi öğretmenleri için Piramit Modeli’ne dayalı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere

geliştirilen ve öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları stratejileri geliştirme ve sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışma süreci, araştırma deseni, araştırmanın değişkenleri, katılımcılar, çalışma işlem süreci, uygulama güvenirliği, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri, gözlemciler arası güvenirlik ve veri analizi konu başlıkları altında ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Araştırmanın değişkenleri başlığı altında bağımlı ve bağımsız değişkenler açıklanırken, katılımcılar başlığı altında katılımcı okulların belirlenmesi ve seçimi, öğretmenler, çocuklar ve araştırmacının özellikleri yer almaktadır. Çalışmanın işlem süreci kısmında ise mesleki gelişim programı geliştirme süreci, pilot uygulama süreci ve deneysel çalışma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır. Veri toplama araçları başlığı altında çalışma kapsamında veri toplama amacıyla kullanılan formlar ve ölçekler hakkında bilgi sunulurken veri toplama süreçleri başlığı altında ise veri toplama program ve gözlemcilerin eğitimi konuları açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Piramit Modeli'ne dayalı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere okul öncesi öğretmenleri için geliştirilen ve öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları stratejileri geliştirme ve sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma deseni kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012; Creswell, 2014; Gay, Mills ve Airasian, 2012). Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma deseni, katılımcıların ya da katılımcı kümelerinin, deney ya da kontrol grubuna yansız atama yoluyla atandığı ve karıştırıcı faktörlerin, her iki gruba da eşit dağılım gösterdiği deneysel desendir (Büyüköztürk vd., 2012; Gay vd., 2012).

Bu çalışmada, iç geçerliği etkileyen faktörleri kontrole etmek amacıyla, denekler deney ve kontrol grubuna yansız atama yoluyla seçilmiş; ölçülecek nitelik ile doğrudan ilişkili ölçekler belirlenmiş ve ölçme araçlarının uygulanmasının deneysel koşullar altında farklılaşmamasına dikkat edilmiş bu amaçla gözlemcilerarası güvenirlik hesaplanmış; araştırma kapsamında oluşan tüm olayların denekler için benzer şekilde gerçekleşmesi sağlanmış; aynı ölçme aracının yakın aralıklarla aynı katılımcılarda iki kez uygulanmamasına (bu çalışmada katılımcıların doğrudan kendilerini değerlendirecekleri bir ölçek kullanılmamış, katılımcıların uygulama performansları bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilmiştir) dikkat edilmiş ve araştırmacı, öğretmen ve çocuk çıktılarıyla ilgili bir beklenti içinde olmamıştır. Çalışma bağlamında veri toplama işlemlerinin tamamı bağımsız gözlemciler tarafından yapılmıştır. Araştırmacı veri toplama işlemlerinde görev almamıştır.

Çalışmanın dış geçerliğini arttırmak amacıyla ise çalışmanın deneysel işlem süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve ölçme-bağımsız değişken etkileşiminin kontrol edilmesine yönelik önlemler alınmıştır. Bu bağlamda, deneysel işlem sonrasında ortaya çıkan etkinin bağımsız değişkene bağlı olarak ortaya çıktığını göstermek amacıyla, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki katılımcılardan öntest verileri toplanırken, öğretmen uygulamalarına yönelik veri toplama işlemlerinde öğretmenlere gözlemlenen yapılar hakkında ayrıntılı bilgi verilmemiştir. Öğretmenler tarafından çocuk çıktılarının değerlendirilmesine yönelik tamamlanan formlar ise yaklaşık olarak 3.5 ay arayla tamamlanmış ve öğretmenlerin, sontest formlarını tamamlarken öntest verilerine erişimi engellenmiştir. Öğretmenler tarafından tamamlanan formlara ek olarak, çalışma gruplarından habersiz olan bağımsız gözlemciler aracılığıyla çocuk çıktılarına yönelik gözleme dayalı veriler de toplanmıştır. Araştırmanın deneysel işlem ve veri toplama süreci, Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
Deneysel İşlem Süreci

Grup	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme 1	İzleme 2
Deney	OADÖ	Mesleki Gelişim Programı	OADÖ	PMGS SETPROD-GS	PMGS SETPROD-GS
	PMGS		PMGS		
	SETPROD-GS		SETPROD-GS		
Kontrol	OADÖ	Müdahale Yok	OADÖ	PMGS SETPROD-GS	PMGS SETPROD-GS
	PMGS		PMGS		
	SETPROD-GS		SETPROD-GS		

Not. OADÖ=Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği; PMGS=Piramit Modeli Gözlem Sistemi; SETPROD-GS= Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi.

Deneyisel araştırma sürecinde ilk olarak hem deney, hem de kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden ve çocuklardan öntest verileri toplanmıştır. Öntest verilerinin toplanması tamamlandıktan sonra, deney grubundaki öğretmenlere öğretmen eğitim çalıştaylarını ve çalıştayları takiben sunulan uygulama temelli koçluk desteğini içeren mesleki gelişim programı sunulurken, kontrol grubundaki öğretmenlerden kendi mesleki gelişimlerini desteklemek için hâlihazırda yaptıkları şeyleri yapmaya devam etmeleri beklenmiştir. Mesleki gelişim programı kapsamında sunulan son koçluk oturumunu takiben hem deney, hem de kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden ve çocuklardan son test verisi toplanmıştır. Çalışma kapsamında ayrıca iki kez izleme verisi toplanmıştır. İlk izleme verisi, son koçluk oturumundan 4 hafta sonra toplanırken, ikinci izleme verisi ise son koçluk oturumundan 4 ay sonra (bir sonraki eğitim-öğretim yılı başladıktan 2 ay sonra) toplanmıştır.

3.2. Araştırmanın Değişkenleri

3.2.1. Bağımlı Değişken

Bu deneyisel araştırmanın üç bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın ilk bağımlı değişkeni, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullandıkları stratejileri uygulama düzeyleridir. Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni, okul öncesi yaş grubunda yer alan ve problem davranışları olan çocukların sosyal beceri düzeyleridir. Araştırmanın üçüncü bağımlı değişkeni ise okul öncesi yaş grubunda yer alan ve problem davranışları olan çocukların problem davranış sergileme düzeyleridir.

3.2.2. Bağımsız Değişken

Çalışmanın bağımsız değişkeni, okul öncesi öğretmenleri için geliştirilmiş öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programıdır. Öğretmenlere sunulan eğitim çalıştayları, okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik Piramit Modeli stratejilerine odaklanmıştır.

3.3. Katılımcılar

3.3.1. Katılımcı Okulların Belirlenmesi ve Seçimi

Çalışmaya katılacak öğretmenleri ve çocukları belirleme işlemine geçmeden önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan (Ek 1) ve çalışmanın uygulanacağı okulların bağlı bulunduğu Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek 2) gerekli onay ve izinler alınmıştır. Ayrıca, çalışma kapsamında kullanılması planlanan Erken Gelişim Evreleri Envanteri (Küçüker, Gül-Kapçı ve Uslu, 2015), Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Evreleri Envanteri (Küçüker vd., 2015) ve Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (Özbey, 2009) için ölçekleri uyarlayan araştırmacılardan izin alınmıştır (Ek 3 ve Ek 4'e bakınız). Ek olarak, CSEFEL tarafından geliştirilen videoların öğretmen eğitim çalışmaları kapsamında kullanılması için Piramit Modeli Konsorsiyum Yöneticisi Dr. Rob Corso'dan (Ek 5) izin alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan onay ve izinler alındıktan sonra katılımcıların belirlenmesi işlemlerine geçilmiştir.

Çalışmaya katılacak öğretmenlerin ve çocukların belirlenmesi amacıyla, Samsun ilinde yer alan üç merkez ilçedeki Milli Eğitim Müdürlüklerine başvurularak, bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarının listeleri alınmıştır. Bu listelerde yer alan toplam 17 okulun okul müdürlükleri ile iletişime geçilerek, okul yöneticilerine ve öğretmenlere çalışma hakkında bilgi sunulmuştur. Bilgilendirme işlemleri sonucunda, altı okul çalışmaya katılmaya gönüllü olduğunu bildirmiştir. Bu okullardan rastgele seçilen ikisi, deney grubuna atanırken ikisi de kontrol grubuna atanmıştır. Çalışmaya bu dört okulda görev yapan 34 okul öncesi öğretmeni ile sınıflarında bulunan çocuklar arasından hedef çocuk olarak seçilen 65 çocuk katılmıştır.

3.3.2. Öğretmenler

Bu çalışmaya Samsun iline bağlı üç merkez ilçede yer alan dört farklı okulda çalışan 34 okul öncesi öğretmeni (15 deney grubu, 19 kontrol grubu) katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler; (a) bir okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olma ve (b) en az iki yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olma önkoşullarını sağlamışlardır. Önkoşullardan ilki, katılımcı öğretmenlerin okul öncesi yaş grubundaki çocukların eğitimi ile ilgili benzer deneyimlere sahip olmalarını sağlamak amacıyla belirlenirken, ikincisi, katılımcı öğretmenlerin adaylıkla ilgili yaşayacağı sürecin etkilerinin ortadan kaldırılması ve yeni öğretmen olmanın verdiği deneyim eksikliğinin en aza indirgenmesi için belirlenmiştir. Bu bağlamda, dört okulda görev yapan 35 okul öncesi öğretmenin tamamı iki önkoşulu

sağlamıştır. Ancak, deney grubunda yer alan okullardan birinde çalışan bir öğretmen çalışmaya katılmak istememiştir. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler, deneysel işlemler başlamadan önce, çalışma hakkında genel bilgi sunan, gönüllü katılım ve çalışmadan ayrılma esasları ile çalışmanın muhtemel yararları ve riskleri hakkında bilgi veren Bilgilendirilmiş Gönüllü olur Formunu (Ek 6) doldurmuşlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yer aldıkları araştırma grubuna göre özellikleri, Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9
Çalışmada Yer Aldıkları Gruplara Göre Öğretmen Özellikleri

Çalışma Grubu	Katılımcı Sayısı	Cinsiyet	Yaş Ortalaması	Eğitim Durumu	Mesleki Deneyim Ortalaması	Mezun Olunan Program
Deney	15	K	36 yıl	1YL+14L	12 yıl	Okul Öncesi Öğretmenliği
Kontrol	19	1E+18K	32 yıl	3YL+16L	10 yıl	Okul Öncesi Öğretmenliği

Not. K= Kadın; E= Erkek; L= Lisans; YL= Yüksek Lisans

Çalışmanın deney grubunda tamamı kadın, 15 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 36 (ranj=26-41) olup, 14 katılımcı Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans ve 1 katılımcı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlerin erken çocukluk ortamlarındaki mesleki deneyimleri ise ortalama 12 (ranj=3-18) yıldır. Öntest öncesinde katılımcılar tarafından Öğretmen Bilgi Formu ile sunulan bilgiler incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmenlerden dördünün lisans düzeyinde sosyal-duygusal gelişim ile ilgili bir ders aldığı, ikisinin sosyal-duygusal gelişim, üçünün ise problem davranışlar konusunda bir eğitime katıldıkları ve 13 öğretmenin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik desteğe ihtiyaç duyduğunu belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin sekizi sabahçı, yedisi ise öğleci olarak çalışmaktadır ve sınıflarda ortalama 19 (ranj=16-25) çocuk bulunmaktadır. Deney gurubundaki öğretmenlerin sınıflarında, çalışma süresince çalışmaya katılan öğretmene ek olarak, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına kayıtlı, iki dördüncü sınıf öğrencisi Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında haftada iki gün süreyle görev yapmıştır.

Çalışmada kontrol gurubunda 18 kadın ve 1 erkek olmak üzere toplam 19 öğretmen yer almıştır. Bu grupta yer alan öğretmenlerin yaş ortalaması 32 (ranj=31-41) olup, 16 öğretmen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans ve 3 öğretmen Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans

derecesine sahiptir. Öğretmenlerin erken çocukluk ortamlarındaki mesleki deneyimleri ise ortalama 10 (ranj=5-16) yıldır. Öntest öncesinde katılımcılar tarafından sunulan bilgiler incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerden ikisinin lisans düzeyinde sosyal-duygusal gelişim ile ilgili bir ders aldığı, birinin sosyal-duygusal gelişim, üçünün ise problem davranışlar konusunda bir eğitime katıldıkları ve 11 öğretmenin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik desteğe ihtiyaç duyduğunu belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin 8'i sabahçı, 11'i ise öğleci olarak çalışmaktadır ve sınıflarında ortalama 21 (ranj=17-25) çocuk bulunmaktadır. Deney grubunda olduğu gibi, kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarında da, çalışma süresince çalışmaya katılan öğretmene ek olarak, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına kayıtlı iki dördüncü sınıf öğrencisi Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında haftada iki gün süreyle görev yapmıştır.

3.3.3. Çocuklar

Çalışmaya katılacak öğretmenler belirlendikten sonra öğretmenlerden, problem davranış gösteren ve sosyal-duygusal gelişim alanında yetersizlik sergileyen iki çocuğu, çalışma için aday göstermeleri amacıyla, sınıflarında yer alan tüm çocuklara Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeğini (Özbey, 2009) uygulamaları istenmiştir. Ölçek uygulamalarından elde edilen sonuçlar, araştırmacı ve öğretmen tarafından birlikte değerlendirilerek, problem davranış ve sosyal gelişim alanından en fazla sınırlılık yaşayan beş çocuk belirlenmiştir. Belirlenen çocukların ebeveynleriyle, her sınıftan çalışmaya katılmak üzere iki çocuk belirlenmesi amacıyla araştırmacı ve ebeveynin uygun olduğu bir zaman diliminde okulda görüşmek üzere iletişime geçilmiş, belirlenen zaman diliminde okula gelen ebeveynlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışma hakkında genel bilgi sunan, gönüllü katılım ve çalışmadan ayrılma esasları ile çalışmanın muhtemel yararları ve riskleri hakkında bilgi veren Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formları (Ek 7) dağıtılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul edip imzalı formu, bir hafta içerisinde araştırmacıya ulaştıran ebeveynlerin çocukları çalışmaya katılımcı olarak seçilmiştir. Bu bağlamda, deney grubunda yer alan bir sınıf ve kontrol grubunda yer alan iki sınıf dışında tüm sınıflardan çalışmaya ikişer çocuk katılmıştır. Bu üç sınıftan ise problem davranışlar sergileyen ve sosyal becerilerde sınırlılıklar yaşayan çocuklar olmasına karşın ebeveynlerinin izin vermemesi nedeniyle çalışmaya birer çocuk katılmıştır.

Bu çalışmaya, çalışmaya katılan 34 öğretmenin sınıflarında yer alan 29'u deney grubunda, 36'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 65 çocuk katılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların

çalışmanın başladığı tarihte; (a) 36-72 ay yaş aralığında olması, (b) sosyal becerilerde yetersizliğe ve problem davranış/davranışlara sahip olması ve (c) ebeveynlerinden izin alınmış olması, önkoşulu aranmıştır. Deney sürecine dâhil olan çocukların özellikleri, Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10
Çalışmada Yer Aldıkları Gruplara Göre Çocuk Özellikleri

Çalışma Grubu	Katılımcı Sayısı	Cinsiyet	Yaş Ortalaması	Yetersizliği Olan Çocuk Sayısı	Okul Öncesi Eğitime Devam Ettiği Ortalama Süre
Deney	29	10K+19E	61 Ay	1 (DKB)	8 Ay
Kontrol	36	11K+25E	59,9 Ay	1 (OSB)	14 Ay

Not. K= Kız; E= Erkek; DKB= Dil ve Konuşma Bozukluğu; OSB= Otizm Spektrum Bozukluğu

Çalışmanın deney grubunda, biri dil ve konuşma bozukluğuna sahip, 10'u kız, 19'u erkek olmak üzere toplam 29 çocuk yer almıştır. Çalışmanın başında, çocukların yaş ortalaması 61 ay (ranj=36-72 ay) iken, erken çocukluk eğitim hizmetlerinden yararlanma süreleri ortalama 8 aydır (ranj=5-24 ay). Öntest öncesinde öğretmenler tarafından Çocuk Bilgi Formu aracılığı ile sunulan bilgiler incelendiğinde, deney grubundaki çocukların arkadaşına vurma, ağlama, arkadaşının eşyasını izinsiz ve elinden çekip alma, bağırma, bağırarak konuşma, sınıfta gezinme, isteklerini ağlayarak ifade etme, küfür etme, karşı çıkma, kurallara uymama, arkadaşlarıyla alay etme, çevresine zarar verme, öfkelenme gibi problem davranışlar sergilediği görülmektedir. Öğretmenleri, deney grubundaki çocuklardan dördünün bu çalışma başlamadan önce problem davranışlarıyla ilgili bir psikologdan destek aldığını belirtmiştir. Bu çocuklar, deneysel çalışma sürecinde psikolog desteği almamışlardır.

Çalışmanın kontrol grubunda, biri otizm spektrum bozukluğu tanısı olan, 11'i kız, 25'i erkek olmak üzere toplam 36 çocuk yer almıştır. Çalışmanın başında, çocukların yaş ortalaması 59,9 ay (ranj=36-72 Ay) iken, erken çocukluk eğitim hizmetlerinden yararlanma süreleri ortalama 14 aydır (ranj = 6-24 ay). Öntest öncesinde öğretmenler tarafından sunulan bilgiler incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların, ağlama, arkadaşının eşyasını izinsiz ve elinden çekip alma, bağırma, bağırarak konuşma, sınıfta gezinme, isteklerini ağlayarak ifade etme, küfür etme, karşı çıkma, kurallara uymama, arkadaşlarıyla alay etme, çevresine zarar verme, öfkelenme, tekme atma, ısırma, arkadaşlarının oyunlarını bozma gibi problem davranışlar sergilediği görülmektedir. Öğretmenleri, kontrol grubundaki çocuklardan altısının bu çalışma

başlamadan önce problem davranışlarıyla ilgili bir psikologdan destek aldığını belirtmiştir. Bu çocuklar, deneysel çalışma sürecinde psikolog desteği almamışlardır.

Çalışmaya katılan çocukların gelişimsel özellikleri hakkında bilgi toplamak ve gelişimsel olarak farklılıklarını belirlemek amacıyla, bu çocukların öğretmenlerinden öntest veri toplama süreci öncesinde Öğrenci Bilgi Formuna ek olarak, Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE; Küçüker vd., 2015) ve Erken Gelişim Evreleri Sosyal-Duygusal Gelişim Envanterini (EGE-SD; Küçüker vd., 2015) tamamlamaları istenmiştir. Öğretmenler formları doldurmadan önce, formların nasıl doldurulması gerektiğine dair araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. EGE ve EGE-SD envanterlerinin uygulamalarından elde edilen veriler, Tablo 11 ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 11

Çalışmada Yer Aldıkları Gruplara Göre Katılımcı Çocukların EGE ve EG-SD Envanterlerinden Aldıkları Puanlar

Gelişim Alanları	EGE		EGE-SD	
	Puan Ortalaması/(SD)		Puan Ortalaması/(SD)	
	Deney (n = 29)	Kontrol (n = 36)	Deney (n = 29)	Kontrol (n = 36)
İletişim	60.52 (11.37)	54.72 (13.73)	-	-
Kaba Motor	51.90 (12.13)	54.72 (5.06)	-	-
İnce Motor	50.17 (12.21)	52.50 (7.12)	-	-
Problem Çözme	51.21 (8.42)	49.03 (12.53)	-	-
Kişisel-Sosyal	51.38 (7.43)	51.39 (7.13)	-	-
Sosyal-Duygusal	-	-	55.52 (25.82)	55.83 (25.84)

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların EGE Envanteri puan ortalamaları karşılaştırıldığında, iki grupta yer alan çocukların benzer özellikler gösterdiği görülmektedir (Tablo 11). İletişim ve Problem Çözme alanlarında deney grubunda yer alan çocukların ortalama puanları kontrol grubunda yer alan çocukların ortalama puanlarından sırasıyla 5.80 ve 2.18 puan daha fazlayken, Kaba Motor ve İnce Motor alanlarında kontrol grubunda yer alan çocukların ortalama puanları deney grubunda yer alan çocukların ortalama puanlarından sırasıyla 2.82 ve 2.33 puan daha fazladır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların gelişim alanlarına ait puan ortalamalarındaki bu küçük farklar, EGE’nin kesim puanlarının üstünde

olması nedeniyle gruplar arasındaki farkların yorumlanmasını gerektirmemektedir. Kişisel-Sosyal alanda ise iki grupta yer alan çocukların ortalama puanlarının birbirleriyle aynı olduğu görülmektedir. Bunun yanında, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların EGE-SD Envanteri puanlarının da birbirleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklardan puanları, EGE ve EGE-SD envanterlerinin kesim puanlarından düşük (EGE için) ve yüksek (EGE-SD için) olan çocukların oranları karşılaştırıldığında, grupların EGE Envanteri İletişim, Problem Çözme ve Kişisel-Sosyal alanları ile EGE-SD Envanteri Sosyal-Duygusal alanda benzer özellikler gösterdiği görülmektedir (Tablo 11). Kaba Motor ve İnce Motor alanlarında ise deney grubunda yer alan ve puanı EGE Envanteri kesim puanının altında kalan çocuk oranının kontrol grubuna göre göreceli olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir. EGE Envanteri kullanılarak yapılan değerlendirmelerde, iki veya daha fazla gelişim alanında puanı, envanterin kesim puanının altında kalan çocuklar gelişimsel olarak risk altında kabul edilmektedirler (Küçüker, Gül-Kapçı ve Uslu, 2015). Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarından gelişimsel olarak risk altında olan çocuk sayısı sırasıyla 4 (%13) ve 6 (%16) olarak belirlenmiştir.

Tablo 12

Çalışmada Yer Aldıkları Gruplara Göre EGE ve EGE-SD Puanları Kesim Puanının Altında Kalan Çocuk Sayı ve Yüzdeleri

Gelişim Alanları	EGE Kesim Puanı		EGE-SD Kesim Puanı	
	Altında Kalan Çocuk Sayısı/Yüzde		Üstünde Kalan Çocuk Sayısı/Yüzde	
	Deney (n = 29)	Kontrol (n = 36)	Deney (n = 29)	Kontrol (n = 36)
İletişim	6 (%20)	6 (%16)	-	-
Kaba Motor	4 (%13)	-	-	-
İnce Motor	4 (%13)	1 (%2)	-	-
Problem Çözme	4 (%13)	6 (%16)	-	-
Kişisel-Sosyal	3 (%10)	3 (%8)	-	-
Sosyal-Duygusal	-	-	2 (%6)	3 (%8)

Not. Bir gelişim alanında bir çocuğun puanının EGE Envanteri kesim puanının altında kalması o çocuğun o alanda gelişimsel olarak akranlarının gerisinde olduğuna işaret ederken bir çocuğun EGE-SD Envanteri Sosyal-Duygusal alanında kesim puanının üstünde puan alması, o çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde bir sorun olduğuna işaret etmektedir (Küçüker vd., 2015).

3.3.4. Araştırmacı

Araştırmacı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı, Zihin Engelliler Öğretmenliği alanında lisans dercesine, yetişkin eğitimi ve zihin engellilerin eğitimi alanlarında ise yüksek lisans derecelerine sahiptir. Araştırmacı, altı yıldır Zihin Engelliler Öğretmenliği programında sunulan Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında lisans öğrencilerine danışmanlık yapmakta ve uygulamalarına geri bildirim vermektedir. Araştırmacı, TÜBİTAK tarafından desteklenen “Erken Öğrenme için Gömülü Öğretim: Okul Öncesi Öğretmenleri için Araçlar Erken Eğitim Programının Uyarlanması ve Etkililiğinin İki Farklı Mesleki Gelişim Modeli Kullanılarak İncelenmesi (Proje No: 115K427)” adlı proje kapsamında, proje materyallerinin ve ölçme araçlarının geliştirilmesine katkıda bulunmuş ve iki yıl süreyle okul öncesi öğretmenlerine uygulama temelli koçluk desteği sunmuştur. Daha önce MEB’de dört yıl öğretmenlik yapmış olan araştırmacı, 14 yıl boyunca MEB tarafından gerçekleştirilen çok sayıdaki hizmetiçi eğitim faaliyetinde öğretici olarak görev almış, ulusal ve uluslararası çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından düzenlenen konferanslarda konuşmacı olmuş ve seminerlerde eğitim vermiştir. Araştırmacı, öğrenimine Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bilim Dalında doktora öğrencisi olarak devam etmektedir.

3.4. Çalışma İşlem Süreci

Bu kısımda, çalışmanın işlem süreci, mesleki gelişim programını geliştirme, pilot çalışma ve deneysel çalışma süreci olmak üzere üç başlık altında açıklanmıştır. Mesleki gelişim programını geliştirme başlığı altında, dört öğretmen eğitim çalıştay ile uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının geliştirilme süreci detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Pilot çalışma başlığı altında geliştirilen öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının kullanılabilirliğinin ve işlevselliğinin değerlendirildiği pilot uygulama çalışması ile pilot uygulama sonunda elde edilen veriler ışığında, öğretmen eğitim çalıştaylarında ve koçluk protokolünde yapılan değişiklikler açıklanmıştır. Deneysel çalışma süreci başlığı altında ise öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullandıkları uygulamalar üzerindeki etkileri ile öğretmen uygulamalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve problem davranışları üzerindeki etkilerinin kontrol

gruplu öntest-sontest deneysel araştırma deseni kullanılarak incelendiği deney süreci anlatılmıştır.

3.4.1. Mesleki Gelişim Programının Geliştirilmesi

Bu çalışma kapsamında ilk olarak okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik, Piramit Modeli temel alınarak dört öğretmen eğitim çalıştay ile uygulama temelli koçluk protokolü geliştirilmiştir. Öğretmen eğitim çalıştaylarının geliştirilmesinde, Piramit Modeli ile ilgili alan yazın ve alan yazındaki mesleki gelişim yaklaşımları referans alınırken, uygulama temelli koçluk protokolü TÜBİTAK tarafından desteklenen “Erken Öğrenme için Gömülü Öğretim: Okul Öncesi Öğretmenleri için Araçlar Erken Eğitim Programının Uyarlanması ve Etkililiğinin İki Farklı Mesleki Gelişim Modeli Kullanılarak İncelenmesi (Proje No: 115K427)” adlı proje referans alınarak geliştirilmiştir.

Öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteğinden oluşan mesleki gelişim programı kapsamında, okul öncesi öğretmenlerine sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme amacıyla kullanabilecekleri stratejiler kazandırmayı amaçlayan çalıştaylar, yetişkin eğitim ilkeleri, Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitimi ilkeleri ve program geliştirme süreçleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu bağlamda, mesleki gelişim programının geliştirilmesinde, ihtiyaçların ve program amaçlarının belirlenmesi, katılımcıların öğrenme yaşantılarının analiz edilmesi, programın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile sonuçların izlenmesi gibi yetişkin eğitimi için program geliştirme ilkelere dikkate alınarak geliştirilmiştir (Yıldız ve Uysal, 2013). Ayrıca, bu çalışma kapsamında etkililiği incelenen mesleki gelişim programı, yetişkin eğitimi program geliştirme ilkelerinden problemlere göre düzenlenen, konu merkezli tasarım modelini temel almaktadır. Bu yaklaşım, önemli toplumsal (okul ortamı, iş ortamı vb.) problemlerin çözümünde yararlanılabilecek insan kaynağına ulaşmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşımda çözüme ulaştırılması öngörülen problemler eğitim programının merkezinde yer almaktadır (Demirel, 2010; A.O., Engin, M.Ç., Engin ve Engin, 2017). Diğer bir deyişle bu yaklaşım, katılımcıları merkeze alarak öğrenen ve problem odaklı program oluşturmayı desteklemektedir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programı, MEB tarafından belirlenen öğretmenler için hizmet içi eğitim ilkeleri ile de örtüşmektedir (MEB, 1995). Bu bağlamda, MEB Hizmetiçi Eğitim

Yönetmeliği (1995), öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sürekli olması, personelin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi ve düzenlenmesi, işbaşında sunulması, düzenli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ve hizmet içi eğitime katılan personelin başarısının izlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İlerleyen kısımda, öğretmen eğitim çalışmaları ile uygulama temelli koçluk protokolünün geliştirilmesi süreci ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

3.4.1.1. Öğretmen Eğitim Çalıştaylarının Geliştirilmesi

Bu çalışma kapsamında geliştirilen dört öğretmen eğitim çalıştay, ulusal ve uluslararası alan yazındaki araştırmalar ve Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiş ve etkililiği deneysel çalışmalar yoluyla belirlemiş Piramit Modeli (Hemmeter ve Fox, 2009; Hemmeter, Fox ve Snyder, 2008a; 2013; Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina, 2016) referans alınarak geliştirilmiştir. Piramit Modeli, evrensel, yoğunlaştırılmış ve bireysel uygulamalar yoluyla küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için geliştirilmiş bir modeldir. Bu yaklaşımın temelinde çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek sergiledikleri ya da sergileyebilecekleri problem davranışları önlemek ve ortaya çıkan problem davranışları bireysel olarak ya da küçük gruplar halinde uygulanan stratejiler kullanarak ortadan kaldırmak ya da azaltmak yatmaktadır (Fox, Hemmeter ve Snyder, 2014).

Öğretmen eğitim çalıştayları, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemede ve problem davranışlarını önlemede sınıf içinde kullanabilecekleri stratejileri edinmelerini sağlamayı ve mesleki gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Önleyici ve iyileştirici işleve sahip olan çalıştaylar, çocuklarda problem davranışlar oluşmadan önlem almak ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek için okul öncesi öğretmenlerinin mesleki becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Geliştirilen çalıştaylar yoluyla, okul öncesi öğretmenlerine, çocukların sosyal-duygusal gelişimiyle ilgili araştırma temelli bilgiler sunmak ve çocukların sosyal yeterliliğini günlük etkinlikler sırasında ortaya çıkan doğal öğrenme fırsatlarını kullanarak destekleme becerisi kazandırmak amaçlanmaktadır.

Destekleyici Eğitim Ortamı Oluşturma 1: Fiziksel Ortam olarak adlandırılan birinci çalıştayda, sınıfta günlük akışın hazırlanması, geçişlerin düzenlenmesi ve davranış beklentilerinin öğretilmesi ile sınıf kuralları konuları ele alınmıştır. *Destekleyici Eğitim Ortamı Oluşturma 2: Sosyal Ortam* başlıklı ikinci çalıştayda, yönergeler, çocuklar ile iletişim

ve etkileşim ve çocukların etkinliklere katılımı konuları ele alınmıştır. *Sosyal-Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi* başlıklı üçüncü çalıştayda, sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi, duyguları ifade etme ve arkadaşlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin stratejiler ele alınmıştır. *Davranış Problemlerini Önleme* başlıklı son çalıştayda ise problem çözme becerileri ve davranış problemleriyle başa çıkma ile ilgili stratejiler sunulmuştur. Her bir çalıştay için Power Point sunusu ve öğretmen el kitabı geliştirilmiştir (Ek 8). Her bir öğretmen el kitabı çalıştay ile ilgili Power Point sunusunu, öğretmen eğitim çalıştay sırasında kullanılacak etkinlik formlarını ve çalıştay içeriği ile ilgili ek bilgileri içerecek şekilde tasarlanmıştır. Öğretmen eğitim çalıştaylarında ele alınan konu başlıkları, çalıştay içerik ve amaçları ile çalıştayların uygulama süresine ilişkin bilgiler Tablo 13'te sunulmuştur.

Öğretmen eğitim çalıştaylarının içeriğinin ve ilgili materyallerin geliştirilmesi bağlamında öncelikli olarak okul öncesi öğretmenlerinin (hedef kitlenin) ihtiyaçları ulusal ve uluslararası alan yazındaki araştırmalar incelenerek belirlenmiş, belirlenen ihtiyaçlar temel alınarak çalıştay hedefleri ve içeriği hazırlanmış, belirlenen hedeflerin nasıl öğretileceğine ve çalıştayların nasıl değerlendirileceğine karar verilmiştir. Belirlenen amaç ve içerikler doğrultusunda öğretmen eğitim çalıştayları sırasında kullanılacak etkinlikler, tartışma soruları, video örnekleri ve ev ödevleri ile öğretmenlere örnek olarak sunmak üzere materyaller (örn., sınıf akışı tablosu, sınıf kuralları ya da davranış beklentileri listesi) geliştirilmiştir.

Çalıştayların içeriği ve geliştirilen öğretim materyalleri, okul öncesi alanında uzman iki akademisyen, özel eğitim alanında uzman bir akademisyen ve iki okul öncesi öğretmeninden oluşan bir panel tarafından değerlendirilmiştir. Çalıştay içerikleri ve materyaller dört saat süren değerlendirme paneli sonrasında elde edilen bilgiler doğrultusunda revize edilmiş, revize edilen çalıştaylar ve materyaller panel üyelerine tekrar gönderilmiş ve onayları alındıktan sonra pilot çalışmada kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir.

Tablo 13

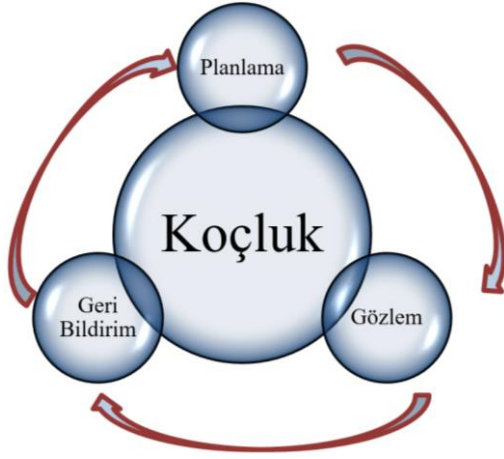
Öğretmen Eğitim Çalıştayları Konu Başlıkları, İçerikleri, Amaçları ve Süreleri

Çalıştaylar	Konu Başlıkları	Çalıştay İçerikleri	Amaç	Süre
Çalıştay 1 Destekleyici Eğitim Ortamı Oluşturma 1: Fiziksel Ortam	- Giriş - Sınıf Akışının Düzenlenmesi - Geçişler - Davranış Beklentileri ve Sınıf Kuralları	- Tanışma, programı ve Piramit Modeli'ni tanıtırma - Etkinlik, rutin ve geçişler, etkinlik türleri, etkinlik ve rutinleri belirleme, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, etkinlik ve rutinlerin sıra ve sürelerini belirleme, sınıf akışı oluşturma ve kullanma - Geçişlerin tanımı, önemi ve düzenlenmesi, geçiş stratejileri - Davranış beklentilerinin geliştirilmesi ve öğretimi, sınıf kurallarını belirlenmesi ve öğretilmesi ve uygulanması	Bu çalıştayda, öğretmenlere, Piramit Modeli'nin tanıtılması ve destekleyici fiziksel ortamlarının oluşturulmasına yönelik stratejilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.	120 dk.
Çalıştay 2 Destekleyici Eğitim Ortamı Oluşturma 2: Sosyal Ortam	- Yönergeler - Çocuklar İle İletişim ve Etkileşim - Çocukların Etkinliklere Katılımı	- Yönerge kavramının tanımlanması, yönergelerin sunulmuş biçimleri, çocukların yönergelere vereceği tepkiler, yönergeler ile ilgili stratejiler ve sonuçlar - İletişimin/etkileşimin önemi ve tanımlanması, iletişimi/etkileşimi kolaylaştırıcı stratejiler, etkileşim/iletişim sırasında çocukları destekleme, sınıf iklimi ve etkileşim - Katılımın önemi ve tanımlanması, katılım ile ilgili kavramlar, katılım türleri, çocukların etkinliklere katılımı, çocukların katılımını destekleyici stratejiler	Bu çalıştayda, öğretmenlere, destekleyici sosyal ortamların oluşturulmasına yönelik stratejilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.	120 dk.
Çalıştay 3 Sosyal-Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi	- Sosyal Becerilerin Desteklenmesi - Duyguları İfade Etme Becerileri - Arkadaşlık Becerilerinin Desteklenmesi	- Sosyal-duygusal beceri türleri, sosyal-duygusal gelişimin önemi, sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi, duyguların öğretiminde kullanılabilecek stratejiler - Duyguların önemi, işlevleri, kendi ve başkalarının duygularını anlama, duygularını ifade etme becerilerinin öğretimi, öfke kontrolüyle ilgili strateji ve teknikler - Arkadaşlık becerilerinin/ilişkilerinin önemi ve desteklenmesi, arkadaşlık becerilerinin öğretiminde kullanılabilecek strateji ve teknikler	Bu çalıştayda, öğretmenlere, çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemeye yönelik stratejilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.	150 dk.
Çalıştay 4 Davranış Problemlerini Önleme	- Problem Çözme Becerileri - Davranış Problemleriyle Başa Çıkma	- Problem çözme becerilerinin önemi, problem davranışların ortaya çıkış nedenleri, problem çözme basamakları, problem çözme becerilerinin öğretimi - Problem davranışların tanımlanması ve işlevleri, problem davranışlarla başa çıkma, stratejileri, sınıf ortamını düzenleme, seçenek sunma, görsel kullanma	Bu çalıştayda, öğretmenlere, problem çözme becerilerinin öğretimi ile problem davranışlarla başa çıkmaya yönelik stratejilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.	90 dk.

3.4.1.2. Uygulama Temelli Koçluk Protokolünün Geliştirilmesi

Bu çalışma kapsamında kullanılan, Uygulama Temelli Koçluk Protokolü, TÜBİTAK tarafından desteklenen “Erken Öğrenme için Gömülü Öğretim: Okul Öncesi Öğretmenleri için Araçlar Erken Eğitim Programının Uyarlanması ve Etkililiğinin İki Farklı Mesleki Gelişim Modeli Kullanılarak İncelenmesi (115K427)” adlı proje kapsamında geliştirilen koçluk modeli referans alınarak ve uyarlanarak geliştirilmiştir (Rakap ve Vural-Batık, 2015). Uygulama Temelli Koçluk modeli geliştirilirken, “Yansıtıcı Koçluk Yaklaşımı” temel alınmıştır. Yansıtıcı koçluk, öğrenenin mesleki bilgilerini derinleştirmek ve uygulama performansını geliştirmek amacıyla kullanılan, uygulamaya yönelik öğrenilen bilgi ya da becerilerin sınıf ortamında nasıl kullanılacağını bir uzmandan öğrenmeye fırsat sağlayan, bireysel veya grup olarak yürütülen etkileşim temelli bir mesleki gelişim yaklaşımıdır (Parlakian, 2002).

Öğretmen eğitim çalıştaylarını takiben sunulan uygulama temelli koçluk desteği ile okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki gelişim programında öngörülen hedeflere ulaşmalarının; problemlerin çözülmesi veya eksikliklerin geliştirilmesi ile ilgili çözümü koçun desteği ile kendilerinin bulmasının; farklı bakış açıları yakalamalarının ve davranışsal becerilerini iyileştirmelerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Bu süreçte öğretmenler, aldığı koçluk desteği ile kendini daha iyi tanır, mesleki niteliklerini geliştirir ve eksik olduğu noktaların farkına vararak, yürüttüğü öğretim etkinliklerinde düzenlemelere gider. Uygulama temelli koçluk yaklaşımında koçun temel görevi, eğitim oturumlarında öğretmenlere öğretilen stratejilerin uygulanmasına ilişkin gözlem yapmak, gözlemler sırasında öğretmenlere uygulama desteği sunmak, veriye dayalı olarak öğretmenin uygulama performansı ile ilgili geri bildirimde bulunmak ve sonraki öğretim ve koçluk oturumlarının planlanmasında öğretmene destek olmaktır. Bir uygulama temelli koçluk oturumu, öğretmenin sınıf etkinlikleri sırasında 60 dakika süreyle gözlemlenmesinden ve gözlemi takiben öğretmenin uygun olduğu bir zamanda gerçekleştirilen 15 dakikalık görüşmeden oluşmaktadır. Bu çalışmada kullanılan uygulama temelli koçluk modeli, Planlama, Gözlem ve Geribildirim olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Şekil 3 uygulama temelli koçluk sürecinin döngüsel yapısını göstermektedir.



Şekil 3. Uygulama temelli koçluk döngüsü

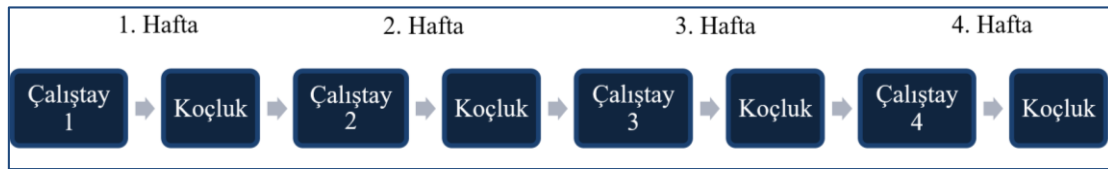
Planlama bileşeninde, ilk koçluk oturumuyla birlikte koç ve öğretmen, öğretmenin bir sonraki koçluk oturumuna kadar üzerinde çalışacağı ve uygulayacağı konuları tartışıp belirlerler. Buna ek olarak, koçun bir sonraki koçluk oturumunda gözlem yapacağı konular ve uygulamalar da planlama sırasında belirlenir ve eylem planı hazırlanır. Gözlem bileşeninin amacı, öğretmenlerin eğitim oturumlarında öğrendikleri stratejileri uygulayıp uygulamadıklarını ve uygulama esnasında karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Koç, gözlem sırasında öğretmenin isteği ile uygun durumlarda öğretmene anlık destek verebilir. Geribildirim (Görüşme) bileşeninin amacı ise gözlemler sırasında toplanan veriler doğrultusunda öğretmenlere geri bildirimde bulunmak, öğretmenlerin uygulama ile ilgili diğer istek ve ihtiyaçlarına cevap vermek, öğretmen için haftalık eylem planı geliştirmek ve bir sonraki koçluk oturumunu planlamaktır. Koç; planlama, gözlem ve geribildirim süreçleri sırasında, öğretmenin uygulamalarına ilişkin not almak ve veri toplamak, öğretmene sunduğu geribildirimleri kaydetmek ve bir sonraki haftanın ve gözlemin planlanması ile ilgili not almak üzere Uygulama Temelli Koçluk Formunu (Ek 9) kullanır.

3.4.2. Pilot Uygulama Süreci

Pilot uygulama çalışması, öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının kullanışlılığının ve işlevselliğinin değerlendirilmesi ve deneysel süreçte yaşanabilecek olası aksaklıklar ve bu aksaklıkları gidermeye yönelik çözüm yollarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tez İzleme Komitesinin onayı alındıktan sonra başlanan pilot çalışmaya, Samsun ili Atakum ilçesinde bağımsız bir anaokulunda görev yapan, Katılımcılar başlığı altında ele alınan önkoşulları sağlayan tamamı kadın beş okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Pilot uygulama çalışmasına katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 33 yıl (ranj=28-37) olup, tamamı Okul Öncesi Öğretmenliği

lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlerin erken çocukluk ortamlarındaki mesleki deneyimleri ise ortalama 9 (ranj= 4-16) yıldır.

Şekil 4’te gösterildiği gibi, dört hafta (20 Ocak – 20 Şubat 2018 tarihleri arasında) süren pilot uygulama çalışması kapsamında, öğretmenlere birer hafta arayla dört öğretmen eğitim çalıştay ile her bir çalıştay sonunda birer oturum uygulama temelli koçluk desteği sunulmuştur. Çalıştayların ve uygulama temelli koçluk desteğinin sunulmasında deneysel çalışma sürecinde kullanılan işlemler birebir uygulanmış ve uygulamalar sırasında araştırmacı ve ikinci bir gözlemci tarafından uygulamalara (çalıştay ve uygulama temelli koçluk oturumlarının süreleri, konu içerikleri ve konuların akışı, konuların anlaşılabilirliği, çalıştaylarda kullanılan etkinlik, video ve tartışma sorularının işlevselliği ve veri formlarının işlevselliği ile katılımcıların tepkilerine ilişkin gözlem notları) ilişkin notlar alınmıştır.



Şekil 4. Pilot uygulama çalışma süreci

Pilot uygulama çalışması sonunda, öğretmen eğitim çalıştayları ile koçluk oturumlarının ortalama süreleri ile çalıştayların içeriğinde ve koçluk sürecinde yapılacak değişiklikler belirlenmiştir. Pilot uygulama çalışması kapsamında, 480 dakika olarak planlanan eğitim çalıştayları toplamda 496 dakika sürerken, 75 dakika olarak planlanan koçluk oturumları (gözlem ve görüşme) ortalama 82 dakika sürmüştür. Bu bağlamda, eğitim çalıştayları ve koçluk oturumlarının sürelerinde herhangi bir değişiklik yapılmamasına karar verilmiştir. Ayrıca, öğretmen eğitim çalıştayları kapsamında kullanılan etkinlikler gözden geçirilerek etkinlik türlerinde (tartışma, beyin fırtınası, rol yapma ve vaka incelemesi gibi) ve içeriklerinde değişiklikler yapılmış, etkinliklerde kullanılan formların içeriği ve şekillerinde düzenlemeler yapılmış, çalıştaylar kapsamında sunulan konuların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla sunumlara görseller eklenmiş, tekrar eden konular belirlenerek sadeleştirme yapılmış ve bazı konuların yerleri değiştirilmiştir. Yapılan düzeltmeler ve düzenlemelerden sonra öğretmen eğitim çalıştay ve uygulama temelli koçluk desteğini içeren mesleki gelişim programına, deney sürecinde kullanılmak üzere son şekli verilmiştir.

3.4.3. Deneysel Çalışma Süreci

Öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk protokolü geliştirilip, pilot uygulama çalışması kapsamında incelendikten ve gözden geçirmeler ile düzeltmeler tamamlandıktan sonra deneysel çalışma sürecine geçilmiştir. İlerleyen kısımlarda deneysel çalışma sürecinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan işlemler ayrı başlıklar halinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

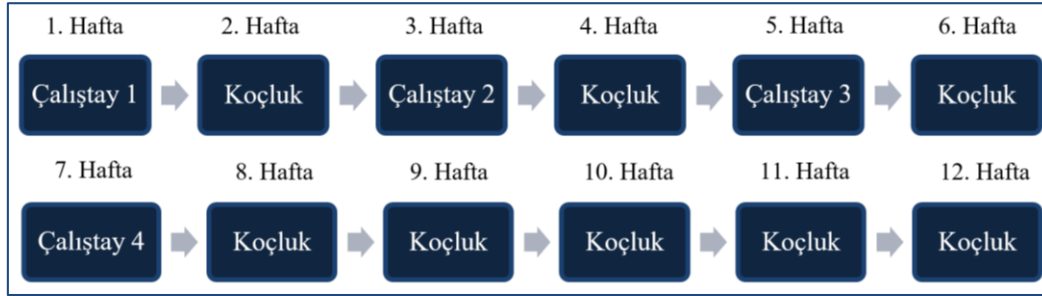
3.4.3.1. Deney Grubuna Uygulanan İşlemler

Katılımcıların Belirlenmesi, Katılımcılar başlığı altında ayrıntılı bir şekilde açıklandığı gibi, bu gruptaki 15 öğretmenden, çalışmaya katılmayı kabul edip Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formunu imzaladıktan sonra, sınıflarından çalışmaya katılacak çocukların belirlenmesi amacıyla, sınıflarında yer alan tüm çocuklar için Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeğini (OADÖ; Özbey, 2009) tamamlamaları istenmiştir OADÖ verileri, her bir öğretmen ve araştırmacı tarafından değerlendirilerek, her bir öğretmenin sınıfından çalışmaya katılacak çocuklar belirlenmiştir.

Öntest Verilerinin Toplanması, Çalışmaya katılan çocuklar belirlendikten sonra, katılımcı öğretmenler kendileri için Öğretmen Bilgi Formunu, sınıflarından çalışmaya katılan çocuklar için ise Çocuk Bilgi Formu, EGE Envanteri (Küçüker vd., 2015) ve EGE-SD Envanteri'ni (Küçüker vd., 2015) bir haftalık süre içerisinde tamamlamışlardır. Bu form ve envanterlerin tamamlanmasını takiben öğretmenlerin sınıflarında çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek amacıyla kullandıkları stratejileri belirlemek için Piramit Modeli Gözlem Sistemi (PMGS; Fox, Hemmeter ve Snyder, 2014), çocukların sosyal etkileşim ve problem davranış düzeylerini belirlemek amacıyla Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi (SETPROD-GS; Rakap, 2017) ve OADÖ (Özbey, 2009) kullanılarak öntest verileri toplanmıştır. Öntest verileri tüm sınıflardan iki haftalık süre içerisinde toplanmıştır.

Mesleki Gelişim Programının Uygulanması, Öntest verilerinin toplanmasını takiben deney grubunda yer alan 15 öğretmen iki hafta arayla grup halinde sunulan dört eğitim çalıştayına katılmıştır. Öğretmenlere, üçü çalıştaylar sırasında ve beşi dördüncü çalıştay oturumu tamamlandıktan sonra haftada bir olmak üzere toplam sekiz oturum uygulama temelli koçluk desteği sunulmuştur. Öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteğini içeren mesleki gelişim programı toplam 12 hafta sürmüştür. Deneysel çalışma

sırasında, çalıştaylar ile uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programı öğretmenlere Şekil 5'te gösterildiği gibi sunulmuştur.



Şekil 5. Mesleki gelişim programı işlem süreci

İçerikleri, Tablo 13'te gösterilen öğretmen eğitim çalıştaylarından ilk ikisi 120'şer, üçüncü çalıştay 150 ve dördüncü çalıştay ise 90 dakika olarak planlanmış; ancak katılımcıların bireysel deneyimleri ve paylaşımları eğitim oturumlarının sürelerini sırasıyla 133, 130, 175 ve 106 dakika olarak farklılaştırmıştır. Bu bağlamda öğretmenler, iki hafta arayla sunulan, toplam 544 dakika (M = 136 dakika) uzunluğunda dört çalıştaya katılmışlardır.

Öğretmenlere çalıştaylar sırasında öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıflarında uygulama ve uygulamalarıyla ilgili geribildirim alma fırsatı sunmak amacıyla eğitim oturumları ikişer hafta arayla uygulanmıştır. Çalıştaylar, Power Point sunumlarının yanında, öğretmenlerin aktif katılımlarını ve öğrenmelerini desteklemek üzere örnek olay ve vaka incelemeleri, video örnekleri, tartışma ve beyin fırtınası için sorular, rol oynama, yazılı ve sözlü örnekler ile eğiticinin model olması gibi yöntemlerin kullanılmasını içermiştir (Çalıştaylar sırasında kullanılan etkinliklerin bir listesi için Ek 10'a bakınız). Ayrıca, öğretmenlerin çalıştaylarda öğrendikleri yeni bilgi ve becerileri sınıflarında uygulamalarına olanak sağlamak amacıyla, her oturumdan sonra öğretmenlere ev ödevleri verilmiştir (Ev ödevi örneği için Ek 11'e bakınız). Bu sayede öğretmenlerin kendi sınıflarında birebir yaşadıkları örnekleri ve deneyimleri çalıştaylara taşıyabilmelerine, diğer öğretmenler ve eğitimciler ile tartışabilme ve geribildirim alma fırsatı yakalayabilmelerine olanak tanınmıştır. Çalıştayların tamamında katılımcıların aktif katılımlarını destekleyecek bir süreç izlenmiştir. Her çalıştayın sonunda bir sonraki çalıştay ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır; ikinci çalıştaydan itibaren her bir çalıştayın açılışında bir önceki çalıştayda ele alınan konular özetlenmiş ve öğretmenlerin stratejileri uygulama deneyimleri tartışılmıştır. Öğretmenlerden, çalıştayları takiben, çalıştaylar kapsamında öğrendikleri bilgiler doğrultusunda öğretim süreçlerini planlamaları ve öğrendikleri stratejileri uygulamaları istenmiştir.

Yukarıda bahsedildiği üzere, deney grubunda yer alan öğretmenler, üçü çalıştayların arasında iki hafta arayla beşi de son çalıştayı takiben birer hafta arayla olmak üzere toplam da sekiz oturum uygulama temelli koçluk desteği almışlardır. Öğretmenlere, birinci öğretmen eğitim çalıştayı takiben bir saat uzunluğunda uygulama temelli koçluk uyum eğitimi verilmiştir. Bu eğitim kapsamında, uygulama temelli koçluğun tanımı, bileşenleri ve uygulanışı hakkında öğretmenlere bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama temelli koçluk desteği kapsamında, her bir koçluk oturumu, gözlem ve görüşme olmak üzere iki kısımda, yaklaşık olarak 75 dakika süre ile sunulmuştur (60 dakika Gözlem + 15 dakika Görüşme). Gözlem kısmında koç öğretmeni, sınıf etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında çalıştaylarda ele alınan konular ve stratejiler ile öğretmen için ilk koçluk oturumunda hazırlanan eylem planını temel alarak gözlemlemiş, gözlemleri sırasında Uygulama Temelli Koçluk Uygulama Formunu kullanarak not tutmuş, öğretmen uygulamaları ile ilgili veri toplamış ve öğretmene uygulama yardımı sunmuştur. Eylem planı, her bir öğretmen için bireysel olarak, ilk koçluk oturumunda koçun ve öğretmenin işbirliği ile hazırlanan ve takip eden her bir koçluk oturumunda gözden geçirilip gerektiğinde revize edilen, öğretmenin güçlü yönlerinin ve gereksinimlerinin değerlendirildiği, hedeflere ulaşmak için ölçülebilir ve ulaşılabilir amaçların belirlendiği ve geliştirdiği plandır (Eylem Planı örneği için Ek 12'ye bakınız).

Gözlemi takiben, aynı gün içerisinde, öğretmenin uygun olduğu bir zaman diliminde 15 dakikalık, gözlemlerin tartışıldığı, koçun öğretmene destekleyici, yapıcı ve öğretici geribildirimler sunduğu (örn., Yönerge verirken, Cemre ile aynı göz hizasında olmanız ve Cemre'nin dikkatinin sizde olması oldukça önemlidir), öğretmenin sorularını cevapladığı ve planlamasına yardımcı olduğu görüşme oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar sırasında, sadece stratejilerin uygulanmasıyla ilgili geri bildirimlerde bulunulmamış, aynı zamanda oturumlar sırasında öğretmenlerin uygulama ile ilgili yaşadıkları sorunları nasıl çözüme ulaştıracakları noktasında görüş alışverişi yapılmıştır. Her görüşme oturumunda, öğretmenin eğitim çalıştaylarıyla hedeflenen stratejilere yönelik kendi düşüncelerini yansıtması sağlanmış ve daha sonra koç tarafından veri temelli geribildirim sunulmuştur. Her görüşme oturumu sonunda, eylem planı gözden geçirilmiş, gerekli olan durumlarda revize edilmiş, öğretmenin bir sonraki koçluk oturumuna kadar üzerinde çalışacağı hedefler belirlenmiş ve bir sonraki koçluk oturumunun planlanması yapılmıştır. Koç, gözlem ve görüşme oturumları sırasında her zaman olumlu bir dil kullanmış (örn., Efe'nin bu sabah, serbest oyun sırasında, oyuncağını arkadaşıyla 3-4 kez paylaştığını ve sizin

pekiştirmeniz sonrasında daha mutlu bir şekilde oynamaya devam ettiğini gördüm.) ve açık uçlu sorular sorarak öğretmenin kendi uygulamalarını düşünmesini ve yorumlamasını teşvik etmiştir.

Koçluk oturumları 60 dakika gözlem, 15 dakika görüşme şeklinde planlanmış olmasına karşın, 15 dakikalık görüşmeler hemen her oturumda uzamıştır. Bu doğrultuda, uygulama temelli koçluk desteği bağlamında gözlem oturumları ortalama 60 dakika sürerken, görüşme oturumları ortalama 24 dakika (ranj=21-27) sürmüştür. Sonuç olarak, deney grubunda yer alan öğretmenlere sunulan uygulama temelli koçluk desteği oturumları ortalama 84 dakika sürmüş olup, her bir öğretmene sekiz koçluk oturumunda toplam 672 dakika (yaklaşık 11 saat) destek verilmiştir. Deney süreci 26 Şubat 2018 tarihinde başlamış, 11 Mayıs 2018 tarihinde sona ermiştir. Araştırmanın öğretmen eğitim çalışmaları ve uygulama temelli koçluk desteğine ait çalışma süreleri Tablo 14'te gösterildiği gibidir.

Tablo 14

Öğretmen Eğitim Çalıştayları ve Uygulama Temelli Koçluk Desteği Uygulama Süreleri ve Oturum Sayıları

Oturumlar	Öğretmen Eğitim Çalıştayları		Uygulama Temelli Koçluk Desteği	
	Planan	Gerçekleşen	Planan	Gerçekleşen
Çalıştay 1	120	133		
Çalıştay 2	120	130		
Çalıştay 3	150	175		
Çalıştay 4	90	106		
Gözlem			60	60
Görüşme			15	24
Toplam Süre	480	544	600	672
Oturum Sayısı	4	4	8	8

Not. Süreye ilişkin veriler dakikadır.

Sontest Verilerinin Toplanması, Mesleki gelişim programı sonlandırıldıktan sonra başka bir değişle son uygulama temelli koçluk oturumunu takiben öğretmenlerin sınıflarında çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek amacıyla kullandıkları stratejileri belirlemek için PMGS (Fox vd., 2014), çocukların sosyal etkileşim ve problem davranış düzeylerini belirlemek amacıyla SETPROD-GS (Rakap, 2017) ve OADÖ (Özbey, 2009) kullanılarak, sontest verileri toplanmıştır. Sontest verileri, tüm sınıflardan iki haftalık süre içerisinde toplanmıştır.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması, Mesleki gelişim programı sonlandırıldıktan sonra deney grubunda yer alan öğretmenlerden, çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinden ve deney grubu okullarında görev yapan okul yöneticilerinden, çalışma sırasında uygulanan öğretmen eğitim çalışmaları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim

programı ve bu programın öğretmen ve çocuk çıktıları ile okul kültürü üzerinde etkilerini belirlemek amacıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri, öznel değerlendirme, sosyal karşılaştırma ve izleme (kalıcılık) olmak üzere üç farklı yöntem kullanılarak toplanmaktadır (Kennedy'den aktaran Akt., Atbaşı ve Karasu, 2018). Bu çalışmada sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında öznel değerlendirme ve izleme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Atbaşı ve Karasu (2018)'e göre bir çalışmada uygulanan müdahaleden doğrudan etkilenenler ile bu çalışmada olduğu gibi dolaylı olarak etkilenenlerden sosyal geçerlik verisi toplamak, araştırmanın geçerliğinin farklı açılardan değerlendirilmesine olanak sağlaması nedeniyle oldukça önemlidir. Bu amaç çerçevesinde çalışma kapsamında farklı gruplardan, Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu, Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu ve Yönetici Sosyal Geçerlik Formunu kullanılarak sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu formlar Veri Toplama Araçları başlığı altında açıklanmıştır.

İzleme Verilerinin Toplanması, Çalışma kapsamında, öğretmenlerin öğrendikleri stratejileri uygulamayı sürdürüp sürdürmedikleri ve öğretmen uygulamalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve problem davranışları üzerindeki etkilerinin devam edip etmediğini belirlemek amacıyla, iki farklı noktada PMGS ve SETPROD-GS kullanılarak izleme verileri toplanmıştır. İlk izleme verisi, son koçluk oturumundan dört hafta sonra toplanırken, ikinci izleme verisi bir sonraki eğitim öğretim yılının ikinci ayında yani mesleki gelişim programı bittikten dört ay sonra toplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin uygulama performanslarında etkisi olabilecek olası dış faktörlerin belirlenmesi amacıyla, deney grubunda yer alan öğretmenlerden, iki izleme oturumu arasında katıldıkları hizmet içi eğitim ve kurslar hakkında bilgi toplanmıştır ve öğretmenlerin iki izleme oturumu arasında çocukların sosyal-duygusal gelişimi destekleme ve problem davranışlarını önleme konularında bir faaliyete katılmadıkları tespit edilmiştir.

Uygulama Güvenirliği, Bu çalışma kapsamında, mesleki gelişim programının amacına uygun bir şekilde planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi amacıyla programın ana bileşenleri (öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk) bağlamında iki farklı uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri, öğretmen eğitim çalıştaylarının %100'ünde ve uygulama temelli koçluk oturumlarının her bir öğretmen için ve toplam koçluk oturumlarının ortalama %38'inde (her bir öğretmen için 3, toplam da 45 oturumda), ikinci bir gözlemci tarafından, Çalıştay Uygulama Güvenirlik Formları (Ek 13) ve Uygulama Temelli Koçluk Uygulama

Güvenirlik Formu (Ek 14) kullanılarak, eğitimci ve koçun çalıştaylar ve koçluk oturumları sırasındaki davranışları gözlemlenerek toplanmıştır.

Bu bağlamda, eğitim çalıştaylarını öğretmenlere sunan eğitimcinin (araştırmacının) programı planlandığı gibi uygulayıp uygulamadığını belirlemek amacıyla her öğretmen eğitim çalıştayı için bir form olmak üzere toplam dört form geliştirilmiştir. Formlarda, sırasıyla, 44 (Çalıştay 1), 56 (Çalıştay 2), 56 (Çalıştay 3) ve 46 (Çalıştay 4) madde bulunmaktadır. Formlardaki her bir madde, “evet” ya da “hayır” seçeneklerinden biri kullanılarak kodlanmaktadır. Her bir eğitim çalıştayının sonunda, evet olarak işaretlenen maddelerin yüzdesi hesaplanarak uygulama güvenilirliği katsayısı belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlere uygulama temelli koçluk desteği sunan koçun uygulama temelli koçluk desteğinin temel bileşenlerini planlandığı şekliyle uygulayıp uygulamadığını belirlemek üzere Uygulama Temelli Koçluk Uygulama Formunda yer alana ifadeler gözden geçirilerek geliştirilen Uygulama Temelli Koçluk Uygulama Güvenirlik Formu dokuz bölümde yer alan toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Formda yer alan her bir madde “evet” ya da “hayır” seçeneklerinden biri kullanılarak kodlanmaktadır. Her güvenilirlik oturumu sonunda form genelinde, evet ya da hayır olarak işaretlenen madde sayıları toplanıp ilgili kutucuğa kaydedilmiş; evet olarak işaretlenen maddelerin yüzdesi hesaplanarak uygulama güvenilirliği katsayısı belirlenmiştir.

Çalıştay uygulama güvenilirlik verileri, çalıştay oturumları ile uygulama güvenilirlik maddeleri ve maddelerin nasıl kodlanacağına dair eğitim almış, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında doktora eğitimine devam eden bir öğretim görevlisi tarafından toplanırken; uygulama temelli koçluk uygulama güvenilirlik verileri, daha önce uygulama temelli koçluk desteğinin verildiği bir projede koçluk yapmış, özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip bir öğretmen tarafından toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği katsayısı “(Gözlenen Eğitimci-Koç Davranışı / Planlanan Eğitici-Koç Davranışı) x 100” formülü kullanılarak her bir güvenilirlik oturumu için ayrı ayrı hesaplanmıştır (Erbaş, 2012). Öğretmen eğitim çalıştayları için uygulama güvenilirlik katsayısı ortalama %99 (ranj = %97.8 - %100) olarak belirlenirken uygulama temelli koçluk için ortalama uygulama güvenilirlik katsayısı %98.6 (ranj = %91.7 - %100) olarak bulunmuştur.

3.4.3.2. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler

Kontrol grubunda yer alan 19 öğretmen ile sınıflarından bu çalışmaya katılan 36 çocuk, yukarıda Deney Grubuna Uygulanan İşlemler başlığı altında ele alınan, mesleki gelişim

programının uygulanması, sosyal geçerlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması dışındaki tüm işlemlere yukarıda anlatıldığı şekliyle katılmışlardır. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlere çalışma sırasında araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale sunulmamış olup, bu öğretmenlerden kendilerine bağlı bulundukları kurum tarafından sunulan hizmet içi eğitim faaliyetleri çerçevesinde sınıf içi öğretim ve uygulamalarına, her zamanki gibi devam etmeleri istenmiştir. Bu grupta yer alan öğretmenlerden ve sınıflarından çalışmaya katılan çocuklardan, mesleki gelişim programının uygulanmasından önce ve sonra veri toplanmıştır. Bu öğretmenlere, çalışmaya katılmak üzere seçilmeyen diğer iki okulda görev yapan öğretmenler ile birlikte, çalışmanın sonunda, ilk izleme verisinin toplanmasını takiben, deney grubundaki öğretmenlerin çalışma sırasında katıldıkları süre ve yoğunlukları tamamen aynı olan eğitim oturumlarına (uygulama temelli koçluk desteği hariç) katılma fırsatı verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu kısımda, bu çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen ve çocuk katılımcılardan veri toplamak amacıyla kullanılan veri toplama formları çalışmada kullanılma sıralarına göre açıklanmıştır.

3.5.1. Öğretmen Bilgi Formu

Bu form, çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim seviyeleri, katıldıkları eğitim programları ve seminerler, mesleki tecrübeleri (yıl olarak), davranış problemleri olan çocuklarla çalışma tecrübeleri ile sınıflarındaki çocuk sayısı gibi demografik bilgileri toplamak ve görev yaptığı sınıf hakkında bilgi almak amacıyla TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Öğretmen Bilgi Formunun uyarlanması yoluyla geliştirilmiştir. Öğretmen Bilgi Formu (Ek 15), açık uçlu dokuz, evet ya da hayır olarak cevaplanan beş ve seçenekli dört soru olmak üzere toplam 18 sorudan oluşmaktadır.

3.5.2. Çocuk Bilgi Formu

Bu form, çalışmaya katılan çocuklar hakkında yaş, cinsiyet, yetersizlik durumu, problem davranışlar, kardeş sayısı ve eğitim süresi gibi demografik bilgiler toplamak amacıyla çocuğun öğretmeni tarafından doldurulmak üzere TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Çocuk Bilgi Formunun uyarlanması yoluyla

geliştirilmiştir. Çocuk Bilgi Formu (Ek 16), açık uçlu beş, evet ya da hayır olarak cevaplanan üç ve seçenekli bir soru olmak üzere toplam dokuz sorudan oluşmaktadır.

3.5.3. Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE)

EGE Envanteri, ilk olarak Bricker, Squires, Kaminski ve Mounts (1988) tarafından The Infant/Child Monitoring Questionnaires adıyla geliştirilmiştir. Envanterin adı, izleyen yıllarda yapılan gözden geçirme ve düzeltmelerden sonra Age and Stages Questionnaires (ASQ; Squires ve Bricker, 2009) olarak değiştirilmiştir. ASQ'nun Türkçe uyarlaması ve psikometrik çalışmaları ise Erken Gelişim Envanteri adıyla, Gül-Kapçı, Küçüker ve Uslu (2015) tarafından gerçekleştirmiştir. EGE, 3-72 aylık çocukların iletişim, kaba motor, ince motor, problem çözme ve kişisel-sosyal gelişim alanlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen, ebeveynler, öğretmenler ve çocuğun bakımını üstlenen diğer kişiler tarafından doldurulan bir gelişim tarama envanteridir.

EGE'nin uyarlanmış Türkçe versiyonu ile ilgili yürütülen çalışmalar, envanterin uygun psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, EGE'nin alt ölçeklerinin iç tutarlılık değerlerinin iletişim alanı için .38 ile .95 arasında, kaba motor alanı için .61 ile .93 arasında, ince motor alanı için .63 ile .93 arasında, problem çözme alanı için .44 ile .90 arasında ve kişisel-sosyal gelişim alanında ise .50 ile .90 arasında değiştiği, test-tekrar test güvenirliğinin %82 olduğu ve değerlendiriciler arası güvenirlik katsayısının %87 olarak hesaplandığı rapor edilmiştir (Gül-Kapçı vd., 2015).

EGE formları ebeveyn, bakıcı ve öğretmen gibi çocukla düzenli olarak birlikte bulunan kişiler tarafından doldurulur. Formları dolduran kişinin, ilköğretim ve üstü eğitim düzeyinde okuma ve anlama becerisine sahip olması gerekmektedir. Formda belirtilen maddeler, çocuğun ilgili beceriye sahip olma durumuna bakılarak “evet, bazen, henüz değil” seçeneklerinden birini temsil edecek şekilde işaretlenir. Evet seçeneği (10), bazen seçeneği (5), henüz değil seçeneği ise (0) olarak puanlanır. Çocuğun her bir gelişim alanında aldığı puan, ilgili gelişim alanı için önceden belirlenmiş kesim puanı ile karşılaştırılarak yorumlanmaktadır. Kesim puanının altında puan alan çocuklar “riskli” ve kesim puanının üstünde puan çocuklar ise “normal” olarak değerlendirilmektedir (Gül-Kapçı vd., 2015). Bu çalışma kapsamında EGE çalışmaya katılan çocukların gelişimsel özelliklerinin belirlenmesi amacıyla öntest verilerinin toplanmasından önce çocukların öğretmenleri tarafından tamamlanmıştır.

3.5.4. Erken Gelişim Evreleri Sosyal-Duygusal Gelişim Envanteri (EGE-SD)

Squires, Bricker ve Twombly (2003) tarafından “Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional (ASQ-SE)” adıyla geliştirilen envanter, Küçüker, Gül-Kapçı ve Uslu (2015) tarafından Erken Gelişim Evreleri Sosyal-Duygusal Gelişim Envanteri adıyla Türkçe’ye uyarlanmıştır. Envanterin orijinal formu, 3-66 ay arasındaki çocukları kapsamakla birlikte, Türkçe uyarlaması 3-72 ay arasındaki çocukları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. EGE-SD, sosyal-duygusal alanda beklenen yeterlikleri gösteremeyen çocukları belirlemek ve ileri değerlendirmeye yönlendirmek amacıyla kullanılan bir tarama aracıdır. EGE-SD ile 3-72 ay arasındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimleri, kendini-düzenleme, söz dinleme, iletişim, uyumsal davranış, özerlik, duygulanım ve diğer bireylerle etkileşim alanlarında değerlendirilmektedir. EGE-SD’nin uyarlanmış Türkçe versiyonu ile ilgili yürütülen çalışmalar bu envanterin uygun psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, EGE-SD’nin iç tutarlılık değerleri alt ölçekler için .73 ile .89 arasında değişirken, değerlendiriciler arası güvenirlik katsayısı % 84 olarak rapor edilmiştir (Kapçı, Küçüker ve Uslu, 2015).

EGE-SD, öncelikle ebeveyn olmak üzere çocuğun bakımıyla düzenli olarak ilgilenen bakıcı ve öğretmen gibi kişiler tarafından doldurulmaktadır. EGE-SD’nin ilk kısmında çocuk ve anne-babayla ilgili demografik durumu belirlemeyi amaçlayan sorular sorulurken, ikinci kısmında gelişimsel dönem ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu maddeler “çoğu zaman, bazen ve nadiren/hiç” şeklinde işaretlenmektedir. Çoğu zaman seçeneği (10), bazen (5), nadir/hiç seçeneği ise (0) olarak puanlanır. Çocuğun toplam puanı kesim puanının üstünde ise çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde bir sorun olduğu, puanı kesim puanına yakın ise sosyal-duygusal gelişiminde bir sorun olabileceği, puanı kesim puanının altında ise sosyal-duygusal gelişiminde bir problemin olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır (Kapçı vd., 2015). Bu çalışma kapsamında, EGE-SD çalışmaya katılan çocukların gelişimsel özelliklerinin belirlenmesi amacıyla öntest verilerinin toplanmasından önce çocukların öğretmenleri tarafından tamamlanmıştır.

3.5.5. Piramit Modeli Gözlem Sistemi

Piramit Modeli Gözlem Sistemi, öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye/azaltmaya yönelik kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Fox, Hemmeter ve Snyder, 2014). Gözlem sistemi, öğretmenlerin uygulamalarını Sınıfta Günlük Akış (10 madde), Geçişler (8

madde), Çocuk İle İletişim ve Etkileşim (10 madde), Çocukların Etkinliklere Katılımı (9 madde), Yönergeler (7 madde), Davranış Beklentilerinin Öğretimi (7 madde), Sosyal-Duygusal Becerilerin Öğretimi (8 madde), Arkadaşlık Becerilerinin Desteklenmesi ve Öğretimi (9 madde), Çocuklara Duygularını İfade Etme Becerilerinin Öğretimi (8 madde) ve Problem Çözme Becerilerinin Öğretimi (9 madde) olmak üzere on alanda değerlendirmektedir. Gözlem sisteminde bu 10 alan altında toplam 85 madde yer almaktadır. PMGS ile ilgili yürütülen çalışmalar bu gözlem sisteminin uygun psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, ölçeğin iç tutarlılık değerleri alt ölçekler için .35 ile .82 arasında değişirken, değerlendiriciler arası güvenirlik katsayısı % 89 ve üzeri olarak bulunmuştur (Fox vd., 2014; Rakap vd., 2018). Gözlem sisteminde yer alan her bir madde, 2 saatlik sınıf gözlemleri sonucunda Evet/Hayır seçeneklerinden biri kullanılarak puanlanır. Evet, seçeneği 1 puan olarak Hayır seçeneği ise 0 puan olarak kodlanır. Her bir uygulama sonunda “evet” olarak işaretlenen maddelerin yüzdesi hesaplanarak öğretmenin strateji uygulama düzeyi belirlenir. Bu çalışma kapsamında, PMGS, öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye/azaltmaya yönelik kullandıkları stratejilerin düzeyini belirlemek amacıyla dört defa (öntest, sontest ve iki izleme) uygulanmıştır.

3.5.6. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (OADÖ)

Merrel (1994) tarafından geliştirilen Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (Preschool and Kindergarten Behavior Scale/PKBS) Türkçe uyarlaması Özbey (2009) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek, 3-6 yaş arasında okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, toplam 50 maddeden ve Sosyal Beceri Ölçeği ile Problem Davranış Ölçeği olmak üzere iki ayrı formdan oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği, sosyal işbirliği becerileri, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ile sosyal etkileşim becerileri olmak üzere üç faktör altında yer alan toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Problem Davranış Ölçeği ise, dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci olmak üzere dört faktör altında yer alan toplam 27 maddeden oluşmaktadır. OADÖ'de maddeler 4'lü Likert tipi (hiç, nadiren, bazen ve sıklıkla) derecelendirme kullanılarak puanlanır. Buna göre, Sosyal Beceri Ölçeği'nde hiç (0), nadiren (1), bazen (2) ve sıklıkla (3) puan ile kodlanırken, Problem Davranış Ölçeği'nde hiç (0), nadiren (1), bazen (2) ve sıklıkla (3) puan olarak kodlanır. Bu bağlamda, Sosyal Beceri Ölçeği puanları 0 ile 69 arasında değişirken, Problem Davranış Ölçeği puanları 0 ile 81 arasında değişmektedir. Sosyal Beceri Ölçeği'nde yüksek puan iyi

gelişmiş sosyal becerileri ifade ederken, Problem Davranış Ölçeği'nde yüksek puan problem davranışların çok olduğu anlamına gelmektedir. Bu ölçek, 3-6 yaş aralığındaki çocukların öğretmenlerine, anne-babalara ve çocukla en az üç ay etkileşimde bulunmuş diğer yetişkinlere uygulanmaktadır. Her bir uyulama sonunda, çocuğun Sosyal Beceri Ölçeği ile Problem Davranış Ölçeği'nden aldığı toplam puanlar hesaplanır.

Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Türkçe versiyonu ile ilgili yürütülen çalışmalar, bu veri toplama aracının uygun psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, Sosyal Beceri Ölçeği'nin yapı güvenirliği .88 ile .96, arasında değişirken, Cronbach Alfa değerleri .88 ile .92 arasında değişmektedir. Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94 olarak rapor edilmiştir. Problem Davranış Ölçeği'nin yapı güvenirliği .75 ile .96 arasında değişirken, Cronbach Alfa değerleri .72 ile .95 arasında değişmektedir. Problem Davranış Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında, OADÖ çalışmaya katılan öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öntest veri toplama etkinlikleri öncesinde deney grubu öğretmenlerinin sınıflarında yer alan tüm çocuklara uygulanmıştır. Her öğretmenin sınıfından çalışmaya katılan çocuklar belirlendikten sonra, uygulanan müdahalenin katılımcı çocuklar üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amacıyla iki defa (öntest ve sontest) daha uygulanmıştır.

3.5.7. Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi (SETPROD-GS)

SETPROD-GS, okul öncesi yaş grubundaki çocukların sosyal etkileşim kurma ve davranış problemleri gösterme sıklığını ölçmek amacıyla, alanyazında sosyal etkileşim ve davranış problemlerine yönelik olarak daha önce geliştirilmiş olan gözlem sistemleri (Örn., Domitrovich, Cortes ve Greenberg, 2007; Fantuzzo, Manz ve McDermott, 1998; Gresham ve Elliott, 2008; Sutherland, Conroy, Vo, Abrams ve Ogston, 2013) referans alınarak, Rakap (2017) tarafından geliştirilmiştir. Bu gözlem sisteminde sosyal etkileşim sıklığını belirlemek üzere dört kategori kullanılmaktadır: (1) Akran ile sosyal etkileşim başlatma, (2) Yetişkin ile sosyal etkileşim başlatma, (3) Akranın sosyal etkileşimine tepki verme ve (4) Yetişkinin sosyal etkileşimine tepki verme. Gözlem sisteminde davranış problemlerini karakterize etmek için beş kategori yer almaktadır: (1) Akrana fiziksel saldırı, (2) Akrana sözel saldırı, (3) Yetişkine fiziksel saldırı, (4) Yetişkine sözel saldırı ve (5) Diğer. Bu gözlem sistemini kullanarak yapılan gözlemler 30 dakika sürmektedir ve sosyal etkileşim ile problem davranış sıklığı olay kayıt tekniği kullanılarak kayıt edilmektedir. Bu gözlem

sisteminde, her bir uygulama sonrasında gözlemlenen sosyal etkileşim davranışlarının sıklığı ile davranış problemlerinin sıklığı rapor edilmektedir. SETPROD-GS'nin gözlemciler arası güvenilirlik puanı % 96 olarak hesaplanmıştır (Rakap, 2017). Bu çalışma kapsamında, SETPROD-GS, çocukların sosyal etkileşim ve davranış problemi sergileme düzeylerini belirlemek amacıyla dört defa (öntest, son test ve iki izleme) uygulanmıştır.

3.5.8. Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu

Bu form, çalışmada deney grubunda yer alan öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Öğretmen Sosyal Geçerlik Formunun uyarlanması yoluyla geliştirilmiştir (Ek 17). Form, 5'li Likert tipi (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) 14 ifade ile açık uçlu 3 sorudan oluşmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) olarak puanlanmaktadır. Bu form, çalışma kapsamında etkililiği incelenen mesleki gelişim programı sonlandırıldıktan sonra uygulanmıştır. Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu geliştirilirken, (a) çalışma kapsamında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının içeriği ve alanyazında yer alan çalışmalar incelenmiştir; (b) ölçüm için format belirlenmiştir (Likert tipi); (c) öğretmenlere sorulması düşünülen sorular için madde havuzu oluşturulmuştur; (d) oluşturulan soru havuzundan, sorulması düşünülen sorular belirlenmiştir; (e) soruların anlaşılabilirliğini arttırmak için sadeleştirme yapılmış ve bir soru maddesinin birden fazla yargı içermemesine dikkat edilmiştir; (f) son şekli verilen form için biri özel eğitim diğeri ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır ve (g) uzmanlardan gelen geri bildirimler sonrasında forma son şekli verilmiştir.

3.5.9. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu

Bu form, çalışmada deney grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarından çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinden sosyal geçerlik ile ilgili veri toplamak amacıyla TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Sosyal Geçerlik Formunun uyarlanması yoluyla geliştirilmiştir (Ek 18). Form, 5'li Likert tipi (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) 14 ifade ile açık uçlu 3 sorudan oluşmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) olarak

puanlanmaktadır. Bu form, çalışma kapsamında etkililiği incelenen mesleki gelişim programı sonlandırıldıktan sonra uygulanmıştır. Ebeveyn sosyal geçerlik veri formu geliştirilirken, yukarıda belirtilen süreçler izlenmiş olup, soru maddeleri hedef kitlenin özellikleri bağlamında farklılaştırılmıştır.

3.5.10. Yönetici Sosyal Geçerlik Formu

Bu form çalışmada deney grubunda yer alan öğretmenlerin çalıştıkları okulların yöneticilerinden sosyal geçerlik ile ilgili veri toplamak amacıyla TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Sosyal Geçerlik Formunun uyarlanması yoluyla geliştirilmiştir (Ek 19). Form, 5'li Likert tipi (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) 16 ifade ile açık uçlu 2 sorudan oluşmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) olarak puanlanmaktadır. Bu form, çalışma kapsamında etkililiği incelenen mesleki gelişim programı sonlandırıldıktan sonra uygulanmıştır. Yönetici sosyal geçerlik veri formu geliştirilirken, yukarıda belirtilen süreçler izlenmiş olup, soru maddeleri hedef kitlenin özellikleri bağlamında farklılaştırılmıştır.

3.6. Veri Toplama Süreçleri

Bu çalışma kapsamında kullanılan veri toplama süreçleri, veri toplama programı ve gözlemcilerin eğitimi başlıkları altında açıklanmıştır.

3.6.1. Veri Toplama Programı

Bu çalışma kapsamında, tüm öğretmenlerden ve çocukların ebeveynlerinden bilgilendirilmiş gönüllü olur formları kullanılarak yazılı izinler alındıktan sonra, öğretmenlerden, öğretmen ve çocuk bilgi formları ile EGE (Küçükler, Gül-Kapçı ve Uslu, 2015) ve EGE-SD (Küçükler, Gül-Kapçı ve Uslu, 2015) Envanterlerini tamamlamaları istenmiştir. Daha sonra mesleki gelişim programının uygulanmasından önce (öntest) ve mesleki gelişim programı sonlandırıldıktan sonra (sontest) olmak üzere iki farklı zamanda, çalışmaya katılan tüm öğretmenlerden ve çocuklardan PMGS, SETPROD-GS ve OADÖ veri toplama araçları kullanılarak bağımlı değişkenler ile ilgili veri toplama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim programının sonlandırılmasından sonra deney grubunda yer alan öğretmenlerden, çalışmaya katılan ve öğretmenleri deney grubunda yer

alan çocukların ebeveynlerinden ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okullarda çalışan yöneticilerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Son olarak, çalışmaya katılan tüm öğretmenlerden ve çocuklardan mesleki gelişim programının sonlandırılmasından 1 ay (İzleme 1) ve 4 ay (İzleme 2) sonra iki oturumda izleme verisi toplanmıştır. Deneysel çalışması, sırasında takip edilen veri toplama programı, Tablo 15’te sunulmuştur. Veri toplama etkinlikleri sırasında öğretmenler tarafından tamamlanması gereken tüm formlar ve veri toplama araçları ile ilgili öğretmenlere bilgilendirme yapılmıştır.

Tablo 15
Deneysel Çalışma Veri Toplama Programı

Veri Toplama Aracı	Uygulanacak Hedef Kitle	Uygulama Zamanı
Öğretmen Bilgi Formu	Tüm öğretmenler	İlk eğitim çalıştay öncesi
Çocuk Bilgi Formu	Tüm çocuklar	İlk eğitim çalıştay öncesi
EGE	Tüm çocuklar	İlk eğitim çalıştay öncesi
EGE-SD	Tüm çocuklar	İlk eğitim çalıştay öncesi
PMGS	Tüm öğretmenler	İlk eğitim çalıştay öncesi
		Son koçluk oturumu sonrası
		Son koçluk oturumundan 1 ay sonra
		Son koçluk oturumundan 4 ay sonra
OADÖ	Tüm çocuklar	İlk eğitim çalıştay öncesi
		Son koçluk oturumu sonrası
SETPROD-GS	Tüm çocuklar	İlk eğitim çalıştay öncesi
		Son koçluk oturumu sonrası
		Son koçluk oturumundan 1 ay sonra
SG Formu (Öğretmen)	DG öğretmenleri	Son koçluk oturumundan 4 ay sonra
		Son koçluk oturumu sonrası
SG Formu (Aile)	DG çocuklarının aileleri	Son koçluk oturumu sonrası
SG Formu (Yönetici)	DG öğretmenlerin yöneticileri	Son koçluk oturumu sonrası

Not. EGE = Erken Gelişim Evreleri Envanteri; EGE-SD = Erken Gelişim Evreleri- Sosyal Duygusal Gelişim Envanteri; PMGS = Piramit Modeli Gözlem Sistemi; OADÖ = Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği; SETPROD-GS = Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi; SG = Sosyal Geçerlik; DG = Deney Grubu.

3.6.2. Gözlemcilerin Eğitimi

Çalışma kapsamında, PMGS ve SETPROD-GS veri toplama araçlarını kullanarak bağımlı değişkenler ile ilgili veri toplamak üzere, çalışma hakkında genel bilgilere sahip olan ancak öğretmenlerin yer aldığı araştırma grupları hakkında bilgi sahibi olmayan, yedi gözlemciye (PMGS için 3 gözlemci ve SETPROD-GS için 4 gözlemci) eğitim verilmiştir. Veri toplama sürecinde görev alan gözlemcilerden altısı, özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına kayıtlı son sınıf öğrencisi iken; biri, özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip bir öğretmendir.

PMGS için gözlemci eğitimleri 2 saat sürmüştür ve eğitimler sırasında gözlemcilere gözlem sisteminde yer alan her bir maddeyi nasıl kodlayacakları hakkında bilgiler ve örnekler sunulmuştur. Eğitimi takiben, her bir gözlemci eğitmen ile birlikte çalışmaya katılmayan okul öncesi eğitimi sınıflarında gözlemler yapmıştır. Gözlemler, her bir gözlemcinin PMGS madde puanları ile eğitmenin PMGS madde puanları arasında üç oturumda en az %80 oranında uyum sağlanana kadar devam etmiştir. Gözlemciler sırasıyla, 4, 4 ve 5 oturumda ölçütü karşılamışlardır. Gözlemciler arası güvenirlik, “Güvenirlik = $\frac{[Görüş\ birliğı]}{[Görüş\ birliğı + Görüş\ ayrılığı]} \times 100$ ” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2012). Eğitimler sırasında ortalama gözlemciler arası güvenirlik (GAG) katsayısı %86.4 (ranj = %77.6 - %97.6) olarak hesaplanmıştır.

SETPROD-GS için gözlemci eğitimleri 1 saat sürmüştür ve eğitimler sırasında gözlemcilere gözlem sisteminde yer alan sosyal etkileşim ve problem davranış kodları tanıtılmış ve her bir kod için davranış örnekleri sunulmuştur. Eğitimi takiben, her bir gözlemci eğitmen ile birlikte çalışmaya katılmayan okul öncesi eğitimi sınıflarında gözlemler yapmıştır. Gözlemler, her bir gözlemcinin gözlem oturumları sırasında kodladığı, sosyal etkileşim ve problem davranış sayıları ile eğitmenin gözlem oturumları sırasında kodladığı, sosyal etkileşim ve problem davranış sayıları arasında en az %90 uyum sağlanana kadar devam etmiştir. Gözlemciler sırasıyla, 5, 3, 4 ve 4 oturumda ölçütü karşılamışlardır. Eğitimler sırasında ortalama GAG katsayısı sosyal etkileşim kodları için %91.7 (ranj = %75 - %100) ve problem davranış kodları için %92.1 (ranj = %62.5 - %100) olarak hesaplanmıştır.

3.7. Gözlemciler Arası Güvenirlik (GAG)

Çalışma sırasında PMGS ve SETPROD-GS veri toplama araçları kullanılarak yapılan tüm öntest, sontest ve izleme gözlemlerinin sırasıyla %25’inde ve %28’inde, GAG verileri toplanmıştır. PMGS için GAG katsayısı “ $\frac{[Görüş\ birliğı]}{[Görüş\ birliğı + Görüş\ ayrılığı]} \times$

100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2012; Miles ve Huberman, 1994) ve ortalama GAG %94.8 (ranj = %88.2 - %100) olarak bulunmuştur. SETPROD-GS için GAG katsayısı “(Küçük sayı/Büyük sayı) × 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Gast, 2010; Johnston ve Pennypacker, 2009). Ortalama GAG katsayısı sosyal etkileşim kodları için %88.9 (ranj = %62.1 - %100) ve problem davranış kodları için %87 (ranj = %57.1 - %100) olarak hesaplanmıştır.

3.8. Veri Analizi

Çalışma kapsamında, ilk dört araştırma sorusuna yönelik verilerin analizleri, veriler normal dağılım varsayımını karşılamadığı (tüm veri analizleri için Shapiro-Wilk test sonuçları Ek 20’de sunulmuştur), normal dağılım için gerekli dönüşümler uygulandığında varyansların homojenliği ve grup içi regresyon katsayılarının eşit olması varsayımlarının ihlal edilmiş olması nedeniyle, parametrik olmayan tek faktörlü kovaryans analizi kullanılarak yapılmıştır. Kovaryans analizi, iki ya da daha fazla grubu içeren bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi sırasında, bağımlı değişken ile ilişkisi olan ortak değişkenin/değişkenlerin etkisinin kontrol edilmesine olanak tanıyan bir istatistiksel analiz yöntemidir (Büyüköztürk, 2017). Kovaryans analizi, deneysel işlemin gerçek etkisini belirleyebilmek amacıyla varyans ve regresyon analizlerinin birlikte kullanır ve ortak değişkenden kaynaklı değişimleri kontrol ederek, bağımlı değişkendeki değişimin bağımsız değişkenden kaynaklanıp kaynaklanmadığını test eder (Büyüköztürk, 2017; Punch ve Oancea, 2014). Kovaryans analizi, kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmalarda, deney ve kontrol grubunun sontest ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için kullanılabilecek veri analizi yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk, 2017). Bu çalışmanın ilk dört araştırma soruna yönelik yürütülen tüm veri analizi çalışmalarında, öntest puanları ortak değişken olarak kullanılmıştır. Veri analizleri için R Project programında yer alan sm.ancova paketi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılamaması nedeniyle, tanımlayıcı istatistik olarak ortalama ve standart sapma yerine ortanca değerler ile minimum ve maksimum değerler rapor edilmiştir. Son araştırma sorusuna yönelik verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (sıklık, yüzde ve ortalama) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, bulgular, çalışmanın amacı ve araştırma soruları çerçevesinde ele alınmıştır. Bu bağlamda, ilk olarak, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farklar ile uygulanan mesleki gelişim programının, öğretmenlerin stratejileri kalıcı olarak kullanmaları üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik bulgular rapor edilmiştir. Daha sonra, öğretmenleri, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri ile problem davranış sergileme düzeyleri arasındaki farklar ile ilgili bulgular, ayrı ayrı rapor edilmiştir. Bulguların son kısmında ise, deney grubunda yer alan öğretmenlerin, öğretmenlerin görev yaptığı okulların yöneticilerinin ve çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinin, araştırmada uygulanan mesleki gelişim programına, öğretmen ve çocuk çıktılarına ilişkin görüşlerinin incelendiği sosyal geçerlik bulguları sunulmuştur.

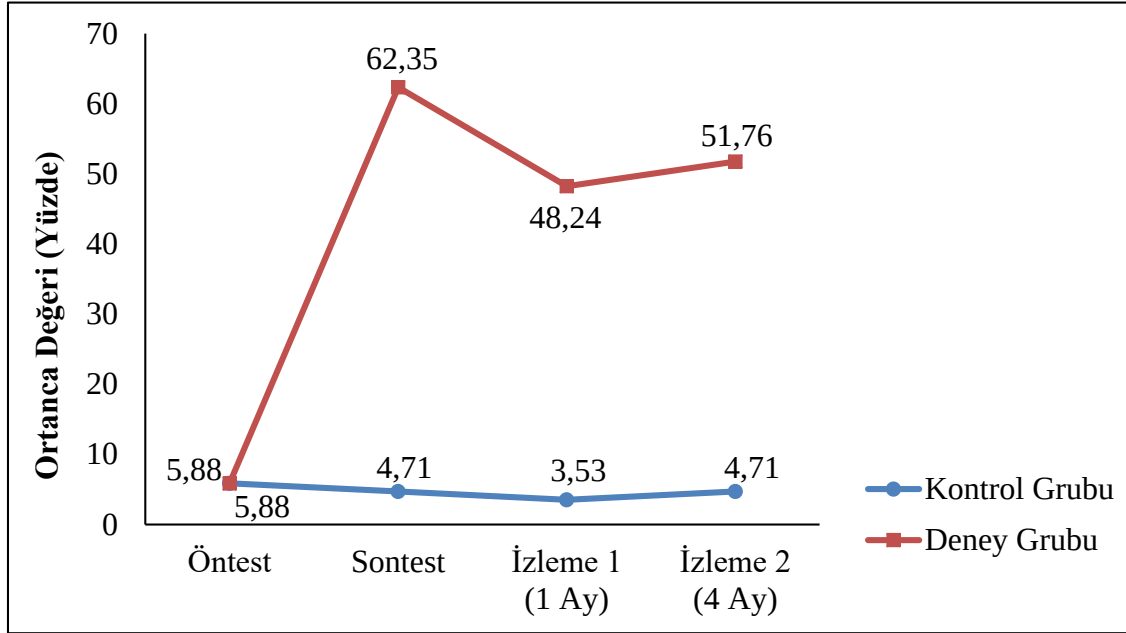
4.1. Öğretmenlerin Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim çalıştayları sırasında öğrendikleri, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik stratejileri doğru kullanma düzeylerine ilişkin veriler, Piramit Modeli Gözlem Sistemini (PMGS) kullanarak, çalışma sırasında ikisi öntest ve sontest, ikisi de izleme olmak üzere dört defa toplanmıştır. Her bir veri toplama oturumu sonunda, öğretmenlerin doğru olarak uyguladıkları strateji yüzdesi rapor edilmiştir.

4.1.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin veri toplama oturumlarına göre PMGS'den aldıkları puanların ortanca değerleri, Grafik 6.'da sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin öntestte stratejilerin %5,88'ini, sontestte %62,35'ini; birinci izleme oturumunda %48,24'ünü ve ikinci izleme oturumunda

%51,76'sını doğru uyguladığı görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ise stratejilerin öntestte %5,88'ini, sontestte %4,71'ini, birinci izleme oturumunda %3,53'ünü ve son izleme oturumunda %4,71'ini doğru uyguladığı görülmektedir.



Şekil 6. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin veri toplama oturumlarına göre PMGS puanları

Tablo 16'da sunulan gruplara göre, PMGS puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, deney grubu öğretmenlerinin stratejileri doğru uygulama düzeylerinde, mesleki gelişim programı ile birlikte önemli bir artış olduğu ve yüksek uygulama düzeyinin izleme oturumları sırasında sürdürüldüğü görülmüştür. Bu bağlamda, deney grubunda yer alan öğretmenlerin, öntestten sonteste uygulama düzeyleri %56,47'lik artış göstermiştir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin, birinci ve ikinci izleme oturumları sırasında strateji uygulama düzeylerinde, sonteste kıyasla sırasıyla %14,11 ve %10,59'luk bir azalış görülsede, öğretmenlerin strateji uygulama düzeylerinin öntest performanslarının çok üzerinde olduğu görülmüştür.

Tablo 16

Gruplara Göre PMGS Puanlarına (Yüzde) Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Oturum	Kontrol			Deney		
	Ortanca	Min.	Mak.	Ortanca	Min.	Mak.
Ön test	5,88	0	10,59	5,88	2,35	14,12
Son test	4,71	3,53	11,76	62,35	43,53	85,88
İzleme 1	3,53	1,18	9,41	48,24	40	58,82
İzleme 2	4,71	0	15,29	51,76	35,29	77,65

Tablo 16’da sunulan gruplara göre PMGS puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, kontrol grubu öğretmenlerinin stratejileri doğru uygulama düzeylerinin, çalışmanın tüm veri toplama oturumları boyunca %6’nın altında kaldığı ve önemli düzeyde bir değişim göstermediği görülmüştür. Bu bağlamda, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama düzeylerinde, öntestten son teste yaklaşık olarak %1’lik, öntestten birinci izleme oturumunda %2,35’lik ve öntestten son izleme oturumuna, yaklaşık %1’lik azalma gözlemlenmiştir.

4.1.2. Çıkarımsal İstatistikler

Çıkarımsal analizler bağlamında ilk olarak, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin PMGS öntest puanlarına ait ortanca değerler, Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, her iki gruptaki öğretmenlere ait öntest puanlarının benzer dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p = 0,354$) ve çalışmanın başlangıcında, grupların benzer yapıda oluşturulduğu sonucuna varılmıştır. Öntest sonuçlarının ortak değişken (covariance) olarak kullanıldığı parametrik olmayan kovaryans analizi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin PMGS son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p = 0,012$). Benzer şekilde, öntest sonuçlarının ortak değişken olarak kullanıldığı parametrik olmayan kovaryans analizi, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin, PMGS birinci izleme ($p = 0,012$) ve ikinci izleme ($p = 0,013$) puanları arasında da istatistiksel olarak, anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

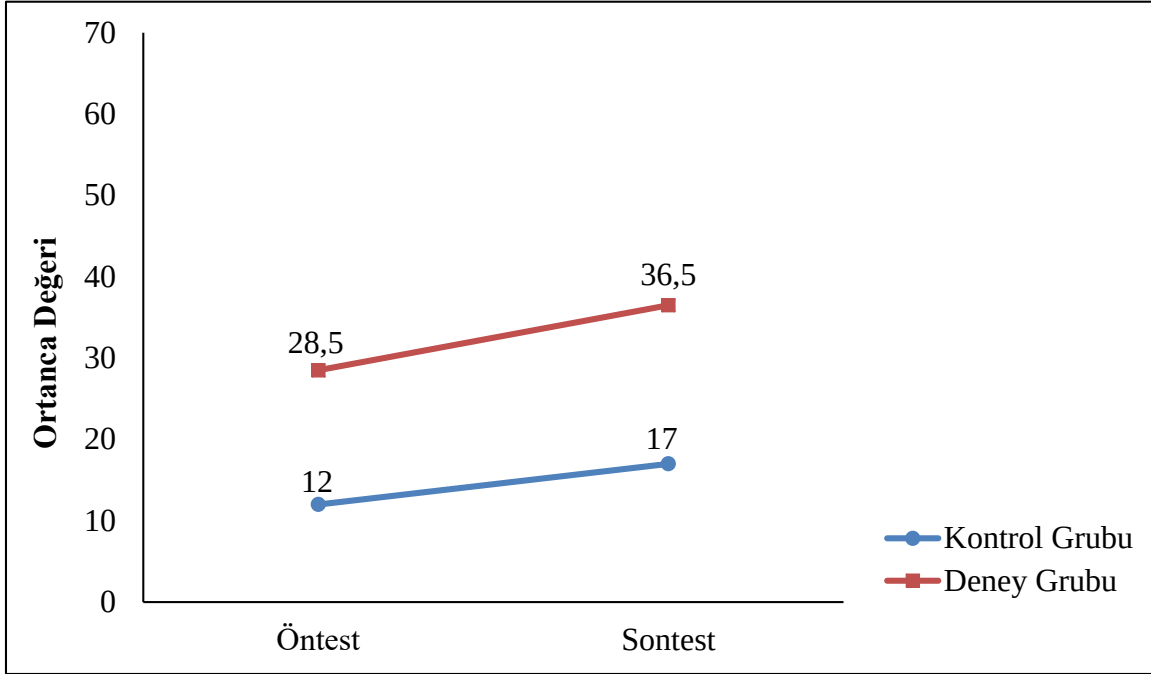
4.2. Çocukların Sosyal-Duygusal Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında, çalışmaya katılan çocukların sosyal-duygusal beceri düzeylerine ilişkin veriler, Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Sosyal Beceri Alt Ölçeği (OADÖ-SB) ve Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi (SETPROD-GS) kullanılarak toplanmıştır. OADÖ-SB kullanılarak veriler, yalnızca önteste ve son teste toplanırken, SETPROD-GS verileri, öntest ve son teste ek olarak, iki izleme oturumu sırasında da toplanmıştır. Aşağıda veri analizi sonuçları, iki veri toplama aracından elde edilen veriler için ayrı ayrı sunulmuştur.

4.2.1. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Sosyal Beceri Alt Ölçeği (OADÖ-SB)

4.2.1.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Öğretmenleri, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların veri toplama oturumlarına göre, OADÖ-SB Alt Ölçeği'den aldıkları puanların ortanca değerleri, Grafik 7.'de sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde, öğretmenleri, deney grubunda yer alan çocukların öntest ve sontest puanları sırasıyla 28,5 ve 36,5 olarak belirlenirken, öğretmenleri, kontrol grubunda yer alan çocukların öntest ve sontest puanları, 12 ve 17 olarak belirlenmiştir.



Şekil 7. Öğretmenleri deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların OADÖ-SB öntest-sontest puanları

Tablo 17'de sunulan gruplara göre, OADÖ-SB puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenleri, deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeylerinde mesleki gelişim programı ile birlikte önemli bir artış olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenleri, deney grubunda yer alan çocukların puanları, öntestten sonteste 8 puanlık bir artış göstermiştir. Öğretmenleri, kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal beceri düzeylerinde ise öntest ile sontest uygulamaları arasında, 5 puanlık bir artış gözlemlenmiştir.

Tablo 17

Gruplara Göre OADÖ-SB Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Oturum	Kontrol			Deney		
	Ortanca	Min.	Mak.	Ortanca	Min.	Mak.
Ön test	12	0	39	28,5	0	40
Son test	17	7	33	36,5	15	51

4.2.1.2. Çıkarımsal İstatistikler

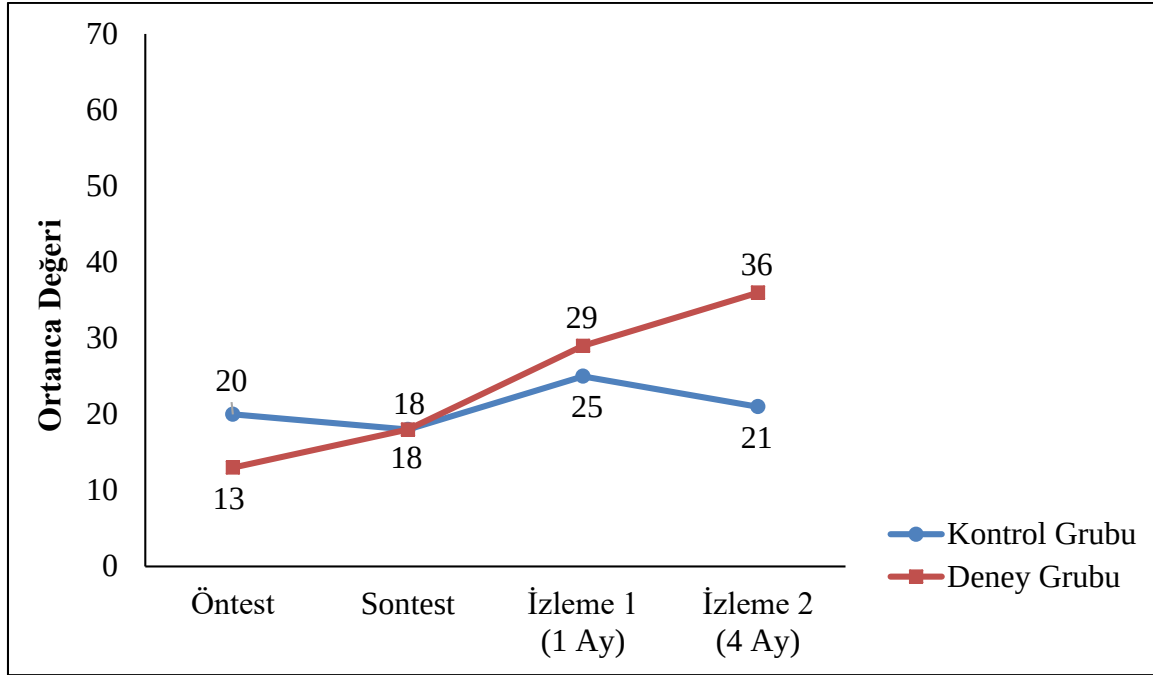
Çıkarımsal analizler bağlamında ilk olarak, öğretmenleri, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların OADÖ-SB öntest puanlarına ait ortanca değerler, Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, çocuklara ait öntest puanlarının gruplara göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p = 0,073$). Öntest sonuçlarının ortak değişken (covariance) olarak kullanıldığı parametrik olmayan kovaryans analizi sonucuna göre, öğretmenleri, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların OADÖ-SB son test puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p = 0,003$).

4.2.2. Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi (SETPROD-GS)

Sosyal Etkileşim

4.2.2.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Öğretmenleri, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların veri toplama oturumlarına göre SETPROD-GS Sosyal Etkileşim puanlarının ortanca değerleri, Grafik 8.'de sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde, öğretmenleri, deney grubunda yer alan çocukların öntestte 13, son testte 18, birinci izleme oturumunda 29 ve ikinci izleme oturumunda ise 36 sosyal etkileşim davranışı sergilediği belirlenmiştir. Öğretmenleri, kontrol grubunda yer alan çocuklar ise öntestte 20, son testte 18, birinci izleme oturumunda 25 ve son izleme oturumunda 21 sosyal etkileşim davranışı sergilemiştir.



Şekil 8. Öğretmenleri deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların veri toplama oturumlarına göre SETPROD-GS sosyal etkileşim puanları

Tablo 18’de sunulan gruplara göre SETPROD-GS Sosyal Etkileşim puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenleri, deney grubunda yer alan çocukların sosyal etkileşim davranışı sayısında, mesleki gelişim programı ile birlikte artış gözlemlenmeye başlamış ve bu artış izleme oturumları sırasında da devam etmiştir. Bu bağlamda, öğretmenleri, deney grubunda yer alan çocukların sergiledikleri sosyal etkileşim davranışı sayısı öntestten sonteste 5 artmıştır. Öğretmenleri, deney grubunda yer alan çocuklar, birinci ve ikinci izleme oturumları sırasında, sonteste kıyasla sırasıyla 11 ve 18 sosyal etkileşim davranışı daha fazla sergilemişlerdir. Öte yandan, öğretmenleri kontrol grubunda yer alan çocukların, öntestten sonteste, 2 sosyal etkileşim davranışı daha az sergiledikleri görülmüştür. Bu çocuklar, birinci ve ikinci izleme oturumları sırasında, sonteste kıyasla sırasıyla 7 ve 3 sosyal etkileşim davranışı daha fazla sergilemişlerdir.

Tablo 18

Gruplara Göre SETPROD-GS Sosyal Etkileşim Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Oturum	Kontrol			Deney		
	Ortanca	Min.	Mak.	Ortanca	Min.	Mak.
Ön test	20	4	88	13	7	27
Son test	18	6	52	18	4	83
İzleme 1	25	10	51	29	13	73
İzleme 2	21	9	47	36	24	62

4.2.2.2. Çıkarımsal İstatistikler

Çıkarımsal analizler bağlamında ilk olarak, öğretmenleri, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların SETPROD-GS Sosyal Etkileşim öntest puanlarına ait ortanca değerler, Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, her iki gruptaki çocuklara ait öntest puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p = 0,047$). Öntest sonuçlarının ortak değişken (covariance) olarak kullanıldığı, parametrik olmayan kovaryans analizi sonucuna göre öğretmenleri, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların SETPROD-GS Sosyal Etkileşim sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p = 0,794$). Benzer şekilde, öntest sonuçlarının ortak değişken olarak kullanıldığı parametrik olmayan kovaryans analizi, öğretmenleri, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların SETPROD-GS Sosyal Etkileşim birinci izleme ($p = 0,794$) ve ikinci izleme ($p = 0,900$) puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir.

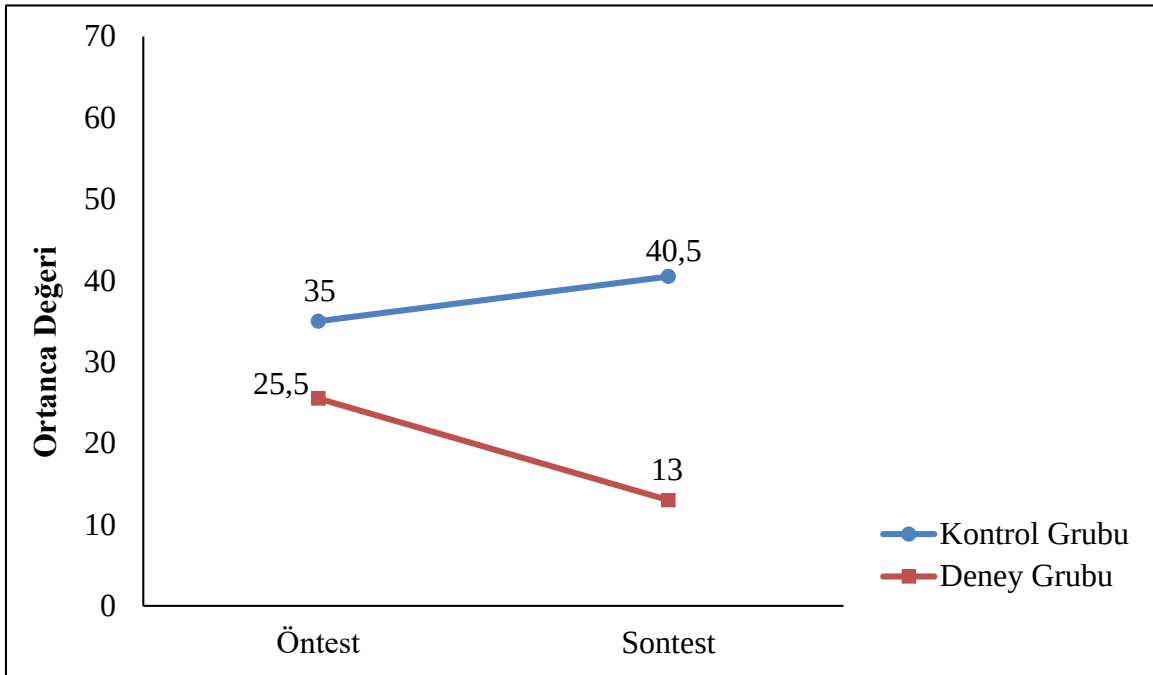
4.3. Çocukların Problem Davranış Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında, çalışmaya katılan çocukların problem davranış düzeylerine ilişkin veriler, Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Problem Davranış Alt Ölçeği (OADÖ-PD) ve Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi (SETPROD-GS) kullanılarak toplanmıştır. OADÖ-PD kullanılarak veriler yalnızca öntestte ve sontestte toplanırken, SETPROD-GS verileri öntest ve sonteste ek olarak iki izleme oturumu sırasında da toplanmıştır. Aşağıda veri analizi sonuçları, iki veri toplama aracından elde edilen veriler için ayrı ayrı sunulmuştur.

4.3.1. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği- Problem Davranış (OADÖ-PD)

4.3.1.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Öğretmenleri, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların veri toplama oturumlarına göre OADÖ-PD'den aldıkları puanların ortanca değerleri, Grafik 9.'da sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde, öğretmenleri deney grubunda yer alan çocukların öntest ve sontest puanları sırasıyla 25,5 ve 13 olarak belirlenirken, öğretmenleri, kontrol grubunda yer alan çocukların öntest ve sontest puanları 35 ve 40,5 olarak belirlenmiştir.



Şekil 9. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların OADÖ-PD öntest-sontest puanları

Tablo 19'da sunulan gruplara göre, OADÖ-PD puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenleri, deney grubunda yer alan çocukların problem davranış düzeylerinde mesleki gelişim programı ile birlikte, önemli bir azalma olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenleri, deney grubunda yer alan çocukların puanları öntestten sonteste 12,5 puanlık bir azalma göstermiştir. Öğretmenleri, kontrol grubunda yer alan çocukların problem davranış düzeylerinde ise öntest ile sontest uygulamaları arasında 5,5 puanlık bir artış gözlemlenmiştir.

Tablo 19

Gruplara Göre OADÖ-PD Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

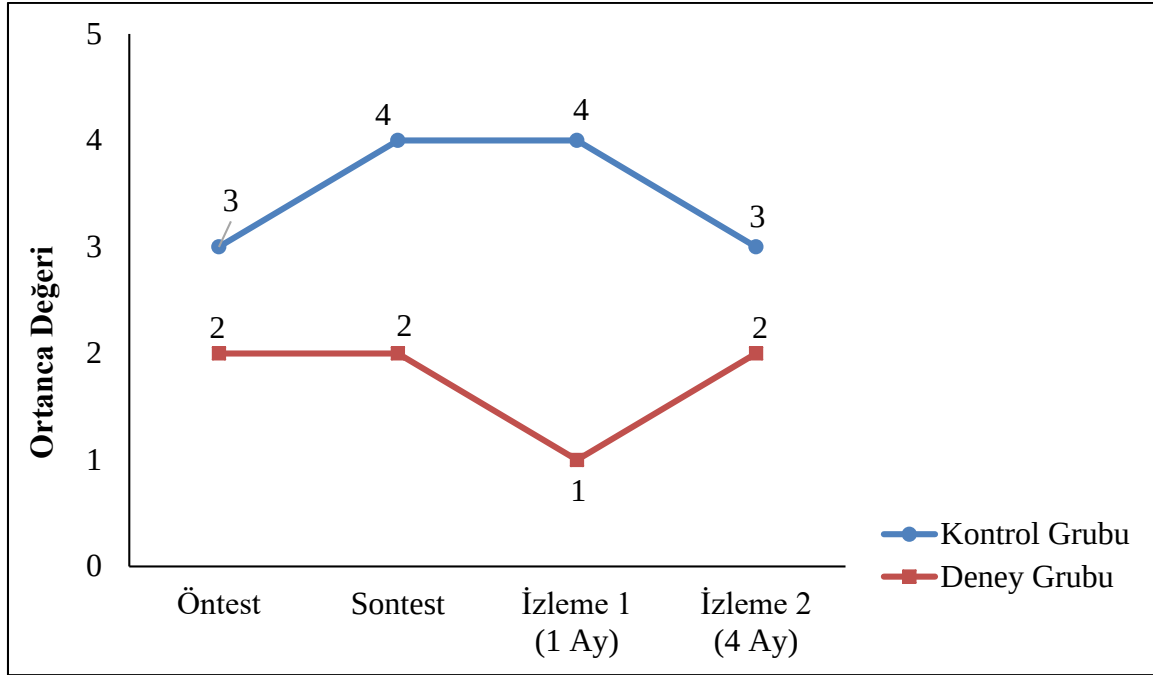
Oturum	Kontrol			Deney		
	Ortanca	Min.	Mak.	Ortanca	Min.	Mak.
Ön test	35	5	66	25,5	11	54
Son test	40,5	16	61	13	3	33

4.3.1.2. Çıkarımsal İstatistikler

Çıkarımsal analizler bağlamında ilk olarak, öğretmenleri, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların OADÖ-PD öntest puanlarına ait ortanca değerler, Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, çocuklara ait öntest puanlarının gruplara göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p = 0,279$). Öntest sonuçlarının ortak değişken (covariance) olarak kullanıldığı parametrik olmayan kovaryans analizi sonucuna göre, öğretmenleri, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların OADÖ-PD son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p = 0,002$).

4.3.2. Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi (SETPROD-GS)**Problem Davranış****4.3.2.1. Tanımlayıcı İstatistikler**

Öğretmenleri, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların veri toplama oturumlarına göre, SETPROD-GS Problem Davranış puanlarının ortanca değerleri, Grafik 10.'da sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde, öğretmenleri, deney grubunda yer alan çocukların öntestte 2, son testte 2, birinci izleme oturumunda 1 ve ikinci izleme oturumunda ise 2 problem davranış sergilediği belirlenmiştir. Öğretmenleri, kontrol grubunda yer alan çocuklar ise öntestte 3, son testte 4, birinci izleme oturumunda 4 ve son izleme oturumunda 3 problem davranış sergilemiştir.



Şekil 10. Öğretmenleri deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların veri toplama oturumlarına göre SETPROD-GS problem davranış puanları

Tablo 20’de sunulan gruplara göre, SETPROD-GS Problem Davranış puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, öğretmenleri, deney grubunda yer alan çocukların problem davranışı sayısında, öntestten son izleme oturumuna kadar gözle görülür nitelikte bir değişim olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğretmenleri, kontrol grubunda yer alan çocukların, öntestten son izleme oturumuna, sergiledikleri problem davranış sayısında da bir değişiklik gözlemlenmemiştir.

Tablo 20

Gruplara Göre SETPROD-GS Problem Davranış Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Oturum	Kontrol			Deney		
	Ortanca	Min.	Mak.	Ortanca	Min.	Mak.
Ön test	3	0	12	2	0	10
Son test	4	0	12	2	1	4
İzleme 1	4	0	11	1	0	5
İzleme 2	3	0	8	2	0	3

4.3.2.2. Çıkarımsal İstatistikler

Çıkarımsal analizler bağlamında ilk olarak, öğretmenleri, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların SETPROD-GS Problem Davranış öntest puanlarına ait ortanca değerler, Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, her iki gruptaki çocuklara ait öntest puanlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p = 0,224$).

Öntest sonuçlarının ortak değişken (covariance) olarak kullanıldığı parametrik olmayan kovaryans analizi sonucuna göre öğretmenleri, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların SETPROD-GS Problem Davranış sontest puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p = 0,364$). Benzer şekilde, öntest sonuçlarının ortak değişken olarak kullanıldığı parametrik olmayan kovaryans analizi, öğretmenleri deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların, SETPROD-GS Problem Davranış birinci izleme ($p = 0,176$) ve ikinci izleme ($p = 0,184$) puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir.

4.4. Sosyal Geçerlik İle İlgili Bulgular

Bu çalışma kapsamında, sosyal geçerlik verileri, deney grubunda yer alan öğretmenlerden ($n = 15$), deney grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yöneticilerinden ($n = 4$) ve öğretmenleri, deney grubunda yer alan katılımcı çocukların ebeveynlerinden ($n = 15$) toplanmıştır. Sosyal geçerlik bulguları her grup için ayrı başlıklar altında rapor edilmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programına ilişkin öğretmen görüşleri, Tablo 21’de sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlerin sosyal geçerlikle ilgili 14 maddeye verdikleri yanıtların ortalaması, tüm maddeler için 4’ün üzerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğretmen eğitim çalıştaylarının ($\bar{X} = 4,7$) ve uygulama temelli koçluk desteğinin ($\bar{X} = 4,6$) mesleki gelişimlerine katkı sağladığını; öğrendikleri stratejileri sınıflarında kolay bir şekilde kullandıklarını ($\bar{X} = 4,6$) ve ilerleyen dönemlerde uygulamaya devam edeceklerini ($\bar{X} = 4,6$); öğrendikleri stratejilerin kendileri için önemli ($\bar{X} = 4,5$) ve sınıflarındaki çocukların gelişim ve öğrenmeleri için yararlı olduğunu ($\bar{X} = 4,5$) ve öğrendikleri stratejileri sınıf ortamlarında büyük değişiklikler yapmadan kullanabildiklerini ($\bar{X} = 4,5$) rapor etmişlerdir. Sosyal geçerlik formunda ortalaması en düşük olan ve Katılmıyorum seçeneğinin işaretlendiği tek madde, “eğitim programlarının zaman ve efor bakımından öğretmenlere yarar sağlaması (Madde 13)” ile ilgili olmuştur ($\bar{X} = 4,1$).

Tablo 21

Öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Formundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlar ve Puan Ortalamaları

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{x}$
1. Bu çalışmada öğrendiğim stratejiler benim açımdan çok önemlidir.	0	0	0	0	1	7	6	40	8	53	4,5
2. Bu çalışmada öğrendiğim stratejiler öğrencilerim açısından çok önemlidir.	0	0	0	0	1	7	7	47	7	47	4,4
3. Bu çalışmada öğrendiğim stratejiler öğrencilerimin gelişim ve öğrenmelerine katkı sağladı.	0	0	0	0	1	7	6	40	8	53	4,5
4. Bu çalışmada kullanılan eğitim çalıştayları mesleki gelişimime katkı sağladı.	0	0	0	0	2	13	2	13	11	73	4,6
5. Bu çalışmada kullanılan koçluk modeli mesleki gelişimime katkı sağladı.	0	0	0	0	1	7	3	20	11	73	4,7
6. Öğrendiğim stratejileri sınıf ortamındaki istenmeyen davranışları azaltmak için kolay bir şekilde uyguladım.	0	0	0	0	1	7	4	27	10	67	4,6
7. Bu çalışmada öğrendiğim stratejilerin öğrencimin geçiş yapacağı diğer ortamlara uyumunu kolaylaştıracağını düşünüyorum.	0	0	0	0	1	7	7	47	7	47	4,4
8. Eğitim programı kapsamında öğrendiğim stratejileri uygulamak için sınıfta hâlihazırda devam eden etkinlikler ve rutinler kullanıldığı için sınıfta geniş çaplı değişiklikler yapmak gerekmemektedir.	0	0	0	0	3	20	2	13	10	67	4,5
9. Bu çalışmada öğrendiğim stratejiler çerçevesinde yapılan öğretim etkinliklerinin çocukların günlük yaşamlarını olumlu etkileyeceğini ve yaşam kalitelerini arttıracığını düşünüyorum.	0	0	0	0	2	13	6	40	7	47	4,3
10. Şu anda ya da ileride karşılaşacağım davranış problemi olan öğrencilerle de eğitim programı süresince öğrendiğim stratejileri kullanmayı kesinlikle düşünüyorum.	0	0	0	0	1	7	4	27	10	67	4,6
11. Farklı öğrenme özelliklerine sahip çocuklar ile çalışan öğretmen ve uygulamacılara eğitim programı kapsamında öğrendiğim stratejileri kullanmayı öneririm.	0	0	0	0	2	13	5	33	8	53	4,4
12. Bu çalışma ile birlikte öğrencilerimin sınıf içindeki sosyal etkileşim sıklığında bir artış gözlemlemeye başladım.	0	0	0	0	4	27	4	27	7	47	4,2
13. Eğitim programından öğrendiğim stratejiler bana zaman ve efor bağlamında katkı sağladı.	0	0	1	7	4	27	2	13	8	53	4,1
14. Benzer bir çalışmaya yeniden katılımcı olarak katılmak isterim.	0	0	0	0	4	27	3	20	8	53	4,3

Öğretmenlere, sosyal geçerlik formu kapsamında 5’li derecelendirmeye dayalı 14 maddenin dışında, üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular kapsamında öğretmenler, çalışmada öğrendikleri stratejileri sınıflarında kullanmaya başlamalarıyla birlikte, özellikle gün içerisinde gerçekleşen etkinlikleri ve geçişleri daha iyi organize edebildiklerini ve

gereksiz zaman kaybını önlediklerini; çocuklara açık, anlaşılır ve daha net yönerge vermeye başladıklarını; çalışmayla birlikte sınıflarındaki panoları daha işlevsel bir şekilde kullanmaya başladıklarını ve pano kullanımının, okul gününü daha verimli geçirmelerine ve daha az yorulmalarına katkı sağladığını; bireysel gereksinimleri olan çocuklara daha fazla dikkat etmeye başladıklarını; çocukların olumlu davranışlarına daha fazla odaklandıkları ve bu bağlamda çocuklar ile iletişimlerinin güçlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, sınıf içi uygulamalarının geri bildirim içeren koçluk yardımı yoluyla desteklenmesinin uygulama performanslarını iyileştirdiğini rapor etmişlerdir.

Öğretmenler, sınıflarındaki çocuklarda gözlemledikleri değişiklikler ile ilgili olarak, çocukların serbest oyun zamanında daha sakin davrandıklarını; sınıfta gerçekleşecek olan günlük etkinlikleri, akış panosunda anlatmanın çocuklardaki belirsizliği giderdiğini; çocukların etkinlikleri bekleme sırasında daha sakin davrandıklarını; çocukların sınıf kurallarına daha fazla uyduğunu, arkadaşlarıyla daha fazla etkileşime girdiklerini ve işbirliği yaptıklarını; sınıfta ortaya çıkan problem davranışlarda bir azalmanın olduğunu ve çocukların etkinlikleri takibinin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çalışma ile ilgili diğer düşünceleri sorulduğunda, çalışmanın eğitim-öğretim yılının başında başlamasının öğretmenler açısından daha verimli ve etkili olabileceğini ve bu çalışma kapsamında kullanılan mesleki gelişim programının donanımlı öğretmenler yetiştirmek için oldukça elverişli olduğunu ifade etmişlerdir.

4.4.2. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programına ilişkin yönetici görüşleri, Tablo 22’de sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi, sosyal geçerlik formunu tamamlayan iki okul müdürü ile iki okul müdire yardımcısı, 16 sorunun tamamında kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretleyerek, bu çalışmanın öğretmenlere, çocuklara ve okul sistemine olan yararını onaylamışlardır.

Tablo 22

Yöneticilerin Sosyal Geçerlik Formundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlar ve Puan Ortalamaları

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Okulumuzda görev yapan öğretmenimizin, katıldığı eğitim programında sınıfında kullanacağı yöntemleri öğrenmesi benim açımdan önemlidir.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
2. Okulumuzda görev yapan öğretmenimizin, katıldığı eğitim programında öğrendiği teknikleri sınıfında kullanması okulumuz açısından önemlidir.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
3. Öğretmenimizin sınıf içinde kullandığı stratejilerin sınıfındaki çocukların gelişim ve öğrenmelerine katkı sağladığını görüyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
4. Öğretmenimizin katıldığı eğitim programı sonrasında, sınıfındaki çocukların daha az problem davranış gösterdiğini düşünüyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
5. Sınıf ortamında istenmeyen davranışları azaltmak için öğretmenimizin uyguladığı stratejilerin etkili olduğunu düşünüyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
6. Öğretmenimizin sınıfında uyguladığı stratejilerin, çocukların diğer ortamlara uyumunu kolaylaştıracağını düşünüyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
7. Öğretmenimizin katıldığı eğitim sonrasında, sınıfında yaptığı fiziksel ve eğitsel düzenlemelerin çocukların gelişimini desteklediğini düşünüyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
8. Öğretmenimizin sınıf içerisinde kullandığı stratejilerin çocukların günlük yaşantılarını olumlu yönde etkileyeceğini ve yaşam kalitesini arttıracığını düşünüyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
9. Öğretmenimizin sınıf içerisinde yaptığı etkinlik ve rutin çizelgeleri gibi uygulamaların okulumuzdaki diğer sınıflarda da kullanılması gerektiğini düşünüyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
10. Öğretmenimizin sınıf içerisinde kullandığı strateji ve yöntemleri okulumuzda görev yapan diğer öğretmenlerimize de önermeyi düşünüyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
11. Öğretmenimiz tarafından yapılan müdahale ve girişimlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimi için önemli olduğunu düşünüyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
12. Öğretmenimizin katıldığı eğitim sonrasında, sınıfındaki çocukların sosyal etkileşim sıklığında bir artış gözlemliyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
13. Öğretmenimizin katıldığı eğitim sonrasında sınıf içerisinde kullandığı sınıf kurallarını, ortam düzenlemelerini ve araç-gereçleri uygun buluyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
14. Okulumuzda görev yapan diğer öğretmenlerimizin de bu eğitim programına katılmalarını isterim.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
15. Okulumuzda görev yapan diğer öğretmenlerimizin de benzer eğitim programlarına katılmalarını desteklerim.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5
16. Öğretmenimizin katıldığı eğitim programının, kendisinin mesleki gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum.	0	0	0	0	0	0	0	0	4	100	5

Okul yöneticilerine, sosyal geçerlik formu kapsamında 5’li derecelendirmeye dayalı 16 maddenin dışında iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verdikleri yanıtlarda, okul yöneticileri, okullarında görev yapan öğretmenlerin meslektaşlarına ve çocuklara daha pozitif yaklaştıklarını; öğretmenlerin sınıf yönetme becerilerinin geliştiğini; öğretmenlerin

sınıf yönetimiyle ilgili daha nitelikli düzenlemeler yaptıklarını; çocukların bir ortamdan başak bir ortama geçerken daha düzenli olduklarını ve daha az problem davranış sergilediklerini; çocukların okul ve sınıf kurallarına uyma konusunda daha dikkatli olduklarını rapor etmişlerdir. Okul yöneticileri ayrıca, öğretmenlerin dâhil oldukları çalışmanın mesleki gelişimleri açısından oldukça önemli olduğunu; okullarındaki öğretmenlerin böyle bir çalışmaya katılmak üzere seçilmelerinin kendileri için büyük bir şans olduğunu ve çalışmanın kurum kültürünün gelişmesine büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir.

4.4.2. Ebeveynlerin Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının, öğretmen uygulamaları ve çocuk çıktıları üzerindeki etkilerine ilişkin ebeveyn görüşleri, Tablo 23'te sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi, ebeveynlerin sosyal geçerlikle ilgili 14 maddeye verdikleri yanıtların ortalaması 4,2 ile 4,6 arasında değişmektedir. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu, sınıf öğretmenin çalışma sırasında öğrendiği yeni stratejileri sınıf ortamında kullanmasının, çocuklarının gelişim ve öğrenmelerini desteklediğini ($\bar{X} = 4,6$) ve çocukların sergiledikleri problem davranışları azalttığını ($\bar{X} = 4,6$); öğretmenlerin öğrendikleri yeni stratejileri sınıflarında kullanmalarının, kendileri ve çocukları için önemli olduğunu ($\bar{X} = 4,5$) ve öğretmenlerin çalışma kapsamında öğrendikleri bilgi ve beceriler doğrultusunda, sınıf içerisinde yaptıkları düzenlemeleri uygun bulduklarını belirtmişlerdir ($\bar{X} = 4,5$). Sosyal geçerlik formunda ortalaması en düşük olan madde, ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini desteklemek için başka çalışmalara katılma konusunda isteklilikleri ile ilgili son madde olmuştur ($\bar{X} = 4,2$).

Bu bulgulara ek olarak, ebeveynler kendilerine yöneltilen açık uçlu sorular bağlamında, bu çalışma ile birlikte çocuklarının sosyal olarak geliştiklerini, arkadaşlarıyla daha uyumlu oyunlar oynadıklarını ve okulda yaptıkları etkinliklerden daha fazla söz ettiklerini belirtmişlerdir. Dahası, ebeveynler, öğretmenleri tarafından çocukların sosyal gelişimini desteklemek amacıyla yürütülen girişimlerin, çocukların uyumsal davranışlarını geliştirdiğini ve çocukların problem davranışlarında gözle görülür bir azalma olduğunu rapor etmişlerdir.

Tablo 23

Ebeveynlerin Sosyal Geçerlik Formundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlar ve Puan Ortalamaları

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{x}$
1. Çocuğumun öğretmeninin, eğitim programları yoluyla yeni yöntemler öğrenmesi benim açımdan önemlidir.	0	0	0	0	0	0	13	56,5	10	43,5	4,4
2. Çocuğumun öğretmeninin, katıldığı eğitim programında öğrendiği teknikleri sınıfta kullanması benim açımdan önemlidir.	0	0	0	0	0	0	11	47,8	12	52,2	4,5
3. Öğretmenimizin sınıf içinde kullandığı stratejiler çocuğumun gelişim ve öğrenmesine katkı sağladı/sağlayacaktır.	0	0	0	0	1	4,3	8	34,8	14	60,9	4,6
4. Öğretmenimizin çalışmaya katılımı sonrasında, çocuğumuz sınıf içerisinde daha az problem davranış göstermeye başladı.	0	0	0	0	1	4,3	8	34,8	14	60,9	4,6
5. Öğretmenimizin çalışmaya katılımı sonrasında, çocuğumuzun gelişimiyle ilgili olumlu şeyler söylemesi bizi mutlu etti.	0	0	0	0	0	0	13	56,5	10	43,5	4,4
6. Sınıf ortamında istenmeyen davranışları azaltmak için öğretmenimizin uyguladığı stratejiler etkili oldu.	0	0	0	0	0	0	13	56,5	10	43,5	4,4
7. Çocuğuma sağlanan bu desteğin, diğer ortamlarda uyumunu kolaylaştıracağını düşünüyorum.	0	0	0	0	1	4,3	13	56,5	9	39,1	4,4
8. Öğretmenimizin katıldığı eğitim sonrasında, sınıfta yaptığı fiziksel ve eğitsel düzenlemeler, çocuğuma çok faydalı oldu.	0	0	0	0	1	4,3	15	65,2	7	30,4	4,3
9. Öğretmenimizin sınıf içerisinde kullandığı stratejilerin çocuğumun günlük yaşantısını olumlu yönde etkilediğini ve yaşam kalitesini arttırdığını düşünüyorum.	0	0	0	0	1	4,3	11	47,8	11	47,8	4,4
10. Öğretmenimizin sınıf içerisinde yaptığı etkinlik ve rutin çizelgeleri gibi uygulamaları evimizde de kullanmayı düşünüyorum.	0	0	0	0	2	8,7	11	47,8	10	43,5	4,4
11. Öğretmenimiz tarafından uygulanan müdahalelerin çocuğum için önemli olduğunu düşünüyorum.	0	0	0	0	0	0	11	47,8	12	52,2	4,5
12. Öğretmenimizin katıldığı eğitim sonrasında, çocuğumun sosyal etkileşim sıklığında bir artış gözlemliyorum.	0	0	0	0	2	8,7	12	52,2	9	39,1	4,3
13. Öğretmenimizin katıldığı eğitim sonrasında sınıf içerisinde kullandığı sınıf kurallarını, ortam düzenlemesini ve araç-gereçleri uygun buluyorum.	0	0	0	0	1	4,3	10	43,5	12	52,2	4,5
14. Çocuğumun gelişimine katkı sağlayacak başka araştırma çalışmalarına katılmak isterim.	0	0	0	0	5	21,7	9	39,1	9	39,1	4,2

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenleri için Piramit Modeli'ne dayalı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere geliştirilen ve öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları stratejileri geliştirme ve sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, bu çalışmada (1) Piramit Modeli'ne dayalı olarak geliştirilen öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk içeren mesleki gelişim programının, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullandıkları stratejiler üzerindeki etkileri, (2) okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki gelişim programı kapsamında öğrendikleri stratejileri, program sonlandırıldıktan sonra da kullanmaya devam edip etmediklerinin incelenmesi, (3) öğretmenleri, mesleki gelişim programına katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile öğretmenleri, mesleki gelişim programına katılmayan çocukların sosyal-duygusal gelişimleri arasında farkların belirlenmesi, (4) Öğretmenleri, mesleki gelişim programına katılan çocukların sergiledikleri problem davranışların düzeyi ile öğretmenleri, mesleki gelişim programına katılmayan çocukların sergiledikleri problem davranışların düzeyi arasında farkların incelenmesi ve (5) mesleki gelişim programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okulda görev yapan yöneticilerin ve çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinin mesleki gelişim programına ve bu programın çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Çalışmanın ana bulguları, öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik Piramit Modeli stratejilerini kullanma performanslarını geliştirdiğini ve iyileştirdiğini,

öğretmenlerin uygulama performanslarındaki gelişmenin, sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ve problem davranışlarını azalttığını ortaya koymuştur. Dahası, çalışma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişim programı sona erdikten sonra öğrendikleri stratejilerin büyük bir kısmını kullanmaya devam ettiklerini göstermiştir. Çalışma kapsamında mesleki gelişim programına dâhil olan öğretmenler, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yöneticileri ve çalışmaya katılan çocukların ebeveynleri, uygulanan mesleki gelişim programının öğretmen uygulamaları ve çocuk çıktıları üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını düşündüklerini rapor etmişlerdir. İlerleyen kısımlarda, çalışmanın ana bulguları araştırma soruları temelinde ilişkili alan yazın ışığında tartışılmış, çalışmanın bulguları doğrultusunda gelecek uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler sunulmuş ve çalışmanın sınırlılıkları ele alınmıştır.

5.1. Tartışma

5.1.1. Mesleki Gelişim Programının Öğretmen Uygulamaları Üzerindeki Etkileri

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmenlere sunulan eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk içeren mesleki gelişim programının, öğretmenlerin, sınıflarında, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullandıkları stratejileri geliştirdiği ve uygulama performanslarında gözle görülür, istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir değişime neden olduğu görülmektedir. Dahası mesleki gelişim programı sonlandırıldıktan 1 ve 4 ay sonra toplanan izleme verileri, öğretmenlerin çalışma kapsamında öğrendikleri stratejileri yüksek düzeyde kullanmaya devam ettiklerini ortaya koymuştur. Çalışma boyunca kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ise uygulama performanslarında bir değişim olmadığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın bu bulgusu, uluslararası alanyazında öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteğinin birlikte uygulandığı Piramit Modeli stratejilerine odaklanmış araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir ve yüksek kaliteli çalıştaylarla birlikte sunulan uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programlarının, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki becerilerini geliştirme konusunda etkililiği hakkında yeni ve ek kanıtlar sunmaktadır (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013; Fettig ve Artman-Meeker, 2016; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015; Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina, 2016; Lam ve Wong, 2017; Snyder vd., 2018a).

Bu çalışma kapsamında, deney grubunda yer alan ve mesleki gelişim programına dâhil olan öğretmenlerin performanslarındaki artışın ve gelişimin, uluslararası alanyazında yer alan çalışmalara katılan öğretmenlerin performans artışlarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, örneğin, Fetting ve Artman-Meeker (2016) tarafından yürütülen tek denekli deneysel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini doğru kullanma performanslarında ortalama %19.2 artış gözlemlenirken, Fox vd. (2018) tarafından yürütülen aynı araştırma yönteminin kullanıldığı diğer bir çalışmada, öğretmenlerin Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeylerinde %9 ile %31 arasında bir artış olduğu rapor edilmiştir. Benzer şekilde Hemmeter vd. (2016) tarafından yürütülen grup desenli deneysel araştırmada, deney grubunda yer alan ve öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin, Piramit Modeli stratejilerini uygulama performanslarındaki artışın öntest ile sontest arasında yaklaşık olarak ortalama %33 olduğu, aynı zaman zarfında kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama düzeylerinde herhangi bir değişikliğin olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmada ise deney grubunda yer alan öğretmenlerin öntest ve sontest verileri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin uygulama performanslarında yaklaşık olarak %56'lık bir artış olduğu, aynı süre içerisinde kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama performanslarında ise herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Uluslararası alanyazındaki çalışmalara katılan öğretmenlere kıyasla, bu çalışmada yer alan öğretmenlerin uygulama performans düzeylerinde, bu denli büyük bir artışın olmasının temel nedeninin öğretmenlerin başlama düzeyi performansları olduğu düşünülmektedir. Uluslararası alanyazında yürütülen deneysel ve betimsel çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma başlamadan önce Piramit Modeli stratejilerini uygulama düzeylerinin (Örn., %42 in Fetting & Armtman-Meeker, 2016; %37 in Hemmeter vd., 2016) bu çalışmaya katılan öğretmenlere göre (% 6) gözle görülür bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, öntestte okulöncesi öğretmenlerinin sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik stratejileri kullanma düzeylerinin düşük olmasına yönelik elde edilen veriler, Rakap vd. (2018)'nin okul öncesi öğretmenlerinin, küçük çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek ve problem davranışları ile başa çıkmak için kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Uluslararası çalışmalar ile ulusal çalışmalarda gözlemlenen, öğretmenlerin başlama düzeyi performanslarındaki farkın hizmet öncesi ve hizmetiçi dönemde, küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik aldıkları eğitimler ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Bölüm II’de ele alındığı gibi ülkemizde okul öncesi öğretmenliği programı müfredatında küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimi desteklemeye ve problem davranışları önlemeye yönelik stratejilerin ele alındığı sınırlı düzeyde içerik bulunmakta, dahası alanda aktif olarak çalışan öğretmenlere, bu konularda sınırlı düzeyde eğitim verilmekte, verilen eğitimlerde genellikle tek ya da birkaç oturumluk uygulama desteği içermeyen ve çoğu öğretmende, uygulama bağlamında davranış değişikliği ile sonuçlanmayan seminerlerden oluşmaktadır. Uluslararası alanyazındaki çalışmalarda, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun deneysel çalışma başlamadan önce, sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi ya da problem davranışların önlenmesi konulu eğitimler aldıkları görülmektedir. Örneğin, Hemmeter vd. (2016), çalışmasına katılan deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin %75 problem davranışlar ile başa çıkma konusunda bir eğitime katıldığını rapor ederken, bu çalışma kapsamında deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin yaklaşık olarak %17’sinin bu konuda bir eğitime katıldığını belirtmiştir.

Bu çalışmanın öğretmen uygulamalarına yönelik bir diğer önemli bulgusu ise öğretmenlerin mesleki gelişim programı sırasında öğrendikleri ve uygulamaya başladıkları stratejilerin büyük bir çoğunluğunu, uygulama temelli koçluk desteği sonlandırıldıktan 1 ve 4 ay sonra da kullanmaya devam etmeleri ve kontrol grubundaki öğretmenler ile karşılaştırıldıklarında her iki izleme sırasındaki performanslarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasıdır. Bu bulgular, uluslararası alanyazında çalıştayları takiben uygulama temelli koçluk desteğinin sunulmasını içeren mesleki gelişim programlarının etkililiğinin incelendiği çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015, 2016). Bu bağlamda, Fox vd. (2011) çalışmaya katılan üç öğretmenin ikisinden izleme verilerinin toplandığını ve öğretmenlerin izleme oturumları sırasındaki uygulama performanslarının (%61 - %94) müdahale oturumları sırasındaki uygulama performanslarından (%29 - %78) daha iyi olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Hemmeter vd. (2016), öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk içeren mesleki gelişim programı sonlandırıldıktan 1 ay sonra toplanan izleme verilerinde, deney grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama performanslarının son test verilerine kıyasla daha yüksek olduğunu; kontrol grubu öğretmenlerinin uygulama

düzeylerinde anlamlı bir değişikliğin olmadığını ve deney grubu ile kontrol grubu öğretmenlerinin performansları karşılaştırıldığında, iki gruptaki öğretmenlerin uygulama düzeyleri arasında deney grubundaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin izleme oturumları sırasındaki uygulama performansları oldukça düşük ve öntest/sontest verileri ile benzerlik gösterirken (tüm veri toplama oturumları boyunca $< \%6$), deney grubunda yer alan öğretmenlerin uygulama performanslarının, sontest verilerine kıyasla bir azalma olmasına karşın, oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Dahası, ikinci izleme verisi toplandıktan sonra deney grubundaki öğretmenler ile yapılan informal görüşmelerde öğretmenler, yeni eğitim-öğretim yılının başında stratejileri uygulamaya başladıklarını, stratejilerin sınıfın organizasyonunda, çocukların etkinliklere katılımında, problem davranışların önlenmesinde ve var olan problem davranışların azalmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları, yüksek kaliteli çalıştaylara ek olarak çalıştayların hemen ardından öğretmenlerin yeni öğrendikleri bilgi ve becerilere yönelik uygulama desteğini sunulmasının, öğretmenlerin öğretime ve sınıf içi uygulamalarına yönelik davranışlarını kalıcı olarak değiştirmedeki önemini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programı, öğretmen eğitim çalıştayları ve öğretmenlere çalıştayların arasında ve sonrasında sunulan toplam 8 oturumluk uygulama temelli koçluk desteğinden oluşmaktadır. Uluslararası alanyazındaki benzer çalışmalarda, öğretmenlere sunulan uygulama temelli koçluk desteği oturumu sayısının bazı çalışmalarda 12 ile 16 hafta arasında değiştiiği (Örn., Hemmeter vd., 2016) görölmektedir. Bu çalışmada, uluslararası alanyazındaki çalışmalara göre daha az sayıda koçluk desteği oturumu sunulmuş olmasına rağmen, öğretmenlerin öntestten sonteste uygulama performanslarındaki artışın uluslararası alanyazındaki çalışmalar ile kıyaslanabilir nitelikte olduğu görölmektedir. Bu araştırmayı, uluslararası alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı kılan özelliklerden biri araştırmanın deney gurubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerine çalıştaylar arasında uygulama temelli koçluk desteğinin sunulmuş olmasıdır. Uluslararası alan yazındaki araştırmalarda öğretmenlere, koçluk desteğinin genellikle son çalıştayı takiben sunulduğu görölmektedir. Bu araştırma kapsamında, deney gurubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine uygulama temelli koçluk desteğinin ilk çalıştayı takiben sunulmaya başlanmış olmasının, öğretmenlerin çalıştaylar sırasında öğrendikleri bilgi ve stratejileri uygulamalarına aktarmalarını kolaylaştırdığı düşünölmektedir. Ancak, izleme verileri, uluslararası alanyazındaki

çalışmalardaki öğretmen performanslarının, bu çalışmadaki öğretmen uygulama performanslarına göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, her ne kadar bu çalışmanın bulguları umut vaat eden nitelikte olsa da, öğretmenlere sunulan uygulama temelli koçluk desteği oturumu sayısının artırılmasının, öğretmenlerin uygulama performanslarında ve performanslarının sürdürülmesinde daha yüksek düzeyde bir değişikliğe ve etkiye neden olacağı düşünülmektedir. Powell ve Diamond (2013), öğretmenlerin uygulama performanslarını etkileme amacıyla tasarlanan mesleki gelişim programlarının, uygulama temelli koçluk gibi uygulama desteği içermesini ve uzun süreli olarak planlanmasını önermektedir.

Araştırmalar, Piramit Modeli gibi çok bileşenli, kapsamlı çerçeve programların çalıştay ve koçluk gibi uygulama desteği olmaksızın okul öncesi öğretmenleri tarafından istenen, çocuklar üzerinde olumlu etkiler oluşturacak düzeyde ve sıklıkta uygulanmadığını göstermektedir (Artman-Meeker, 2010; Hemmeter, Snyder vd., 2009; Hemmeter, Fox ve Snyder, 2008a; Hemmeter, Snyder ve Fox, 2010; VanDerHeyden ve Snyder 2006). Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ve performans düzeylerinin geliştirilmesinde, bilimsel dayanaklı ve etkili mesleki gelişim yaklaşımlarının kullanılmasının önemini bir kez daha ortaya koymakta ve vurgulamaktadır.

5.1.2. Öğretmen Uygulamalarının Çocukların Sosyal- Duygusal Gelişimleri Üzerindeki Etkileri

Çalışma bulguları, mesleki gelişim programına katılan deney grubu öğretmenlerinin kontrol grubunda yer alan öğretmenlere kıyasla, sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek amacıyla Piramit Modeli stratejilerini, daha sık ve doğru kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, çocukların sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkileri, biri öğretmen raporuna (OADÖ) diğeri sınıf ortamında çocukların sosyal etkileşim davranışlarının gözlemlenmesine (SETPROD-GS) dayalı olarak, iki farklı şekilde ölçülmüştür. Araştırmanın öğretmen raporuna dayalı bulguları, öğretmenleri kontrol grubunda yer alan çocuklara kıyasla, deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların sosyal becerilerinde çalışma boyunca, daha büyük ve istatistiksel olarak anlamlı bir gelişmenin olduğunu göstermiştir. SETPROD-GS yoluyla toplanan gözlemsel verilerde, iki grupta yer alan çocukların sönest sosyal etkileşim davranış düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiş olmasına karşın, çalışma boyunca

deney grubunda yer alan çocukların sosyal etkileşim davranış sıklığında 5 puanlık bir artış görülürken, kontrol grubunda yer alan çocukların davranış sıklığında 2 puanlık bir azalma gözlemlenmiştir. Dahası, izleme oturumlarında, deney grubunda yer alan çocukların sosyal etkileşim davranış sergileme düzeylerindeki artış devam ederken, kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal etkileşim becerilerinde önemli düzeyde bir artış gözlemlenmemiştir. Bu bulgular uluslararası alanyazında yer alan, yüksek kaliteli çalıştaylar ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programlarının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulama performansları ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki değişimin çocuk çıktıları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Hemmeter vd., 2016; Lam ve Wong, 2017; Snyder vd., 2018a). Örneğin, Hemmeter vd. (2016) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenleri Piramit Modeli stratejilerine yönelik öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programına katılan çocukların öğretmen raporuna dayalı sosyal beceri ve etkileşim düzeylerinde, öğretmenleri kontrol grubunda yer alan çocuklara oranla daha büyük bir artışın olduğu, gözleme dayalı veri analizlerinde ise iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Lam ve Wong (2017), okul öncesi öğretmenlerinin, Piramit Modeli stratejilerini doğru ve düzenli bir şekilde uygulamalarının, sınıflarındaki çocukların sosyal yeterliklerinde olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir değişime neden olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışma kapsamında toplanan izleme verileri sırasında, öğretmenlerin mesleki gelişim programı sırasında öğrendikleri stratejileri uygulama düzeylerinde, son test verilerine kıyasla bir azalma görülmüş olmasına karşın, çalışmaya katılan çocukların sosyal etkileşim düzeylerinde artış görülmeye devam etmiştir. Aynı dönemde, kontrol grubunda yer alan çocukların sosyal etkileşim düzeylerinde önemli bir artış olmamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrendikleri bazı stratejileri belirli bir düzeyde kullanmaya devam ettiklerinde, çocukların sosyal becerilerinin olumlu bir şekilde etkilendiğini ve gelişmeye devam ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlere eğitimi takiben uygulama desteği içeren mesleki gelişim programlarının daha yoğun ve uzun süreli sunulmasının, hem öğretmenlerin uygulama performanslarını hem de çocukların sosyal becerilerini daha üst seviyelere taşıyacağı düşünülmektedir.

5.1.3. Öğretmen Uygulamalarının Çocukların Sergiledikleri Problem Davranışlar Üzerindeki Etkileri

Bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının çocukların sergiledikleri problem davranışlar üzerindeki etkileri, OADÖ (öğretmen raporuna dayalı) ve SETPROD-GS (çocukların davranışlarının sınıf ortamında gözlemlenmesine dayalı) kullanılarak iki farklı şekilde ölçülmüştür. OADÖ verileri incelendiğinde, öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların problem davranış sergileme düzeyleri ile kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların problem davranış sergileme düzeyleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı ve deney grubunun lehine olan bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda, öğretmenleri deney grubunda yer alan çocukların problem davranış ölçeğinden aldıkları puan, öntest ölçümlerinden sontest ölçümlerine 12.5 puan azalırken, öğretmenleri kontrol grubunda yer alan çocukların problem davranış puanlarında, iki ölçüm arasında 5.5 puanlık bir artış gözlemlenmiştir. SETPROD-GS yoluyla elde edilen gözleme dayalı veriler incelendiğinde ise öğretmenlerin yer aldığı çalışma grubuna göre, sontest ve izleme oturumlarında çocukların problem davranış sergileme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Uluslararası alanyazında yer alan, öğretmen eğitim çalıştaylarını takiben uygulama temelli koçluk desteği içeren ve Piramit Modeli stratejilerinin öğretmenlere kazandırılmasını amaçlayan mesleki gelişim programlarının, çocukların sergiledikleri problem davranışları azaltılması üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (Hemmeter vd., 2015, 2016). Örneğin, Hemmeter vd. (2015), tek denekli deneysel araştırma desenini kullandıkları çalışmada, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programı uygulandıktan sonra, çocukların sergiledikleri düşük ve yüksek yoğunluktaki problem davranışlarda önemli bir düzeyde azalma olduğunu rapor etmişlerdir. Hemmeter vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen ve randomize kontrollü deneysel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada ise öğretmenleri, mesleki gelişim desteği alan çocukların problem davranış sergileme düzeylerinin öğretmenleri, kontrol grubunda yer alan çocuklara oranla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırma kapsamında da, istatistiksel olarak anlamlı farklılık sadece öğretmen raporuna dayalı verilerde elde edilirken gözleme dayalı olarak toplanan verilerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Çocukların, hem sosyal etkileşim hem de problem davranış düzeylerini belirlemeye yönelik toplanan gözlemsel verilerde, çocukların öğretmenlerinin yer aldığı çalışma

grubuna göre (deney ya da kontrol), istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamış olması, iki şekilde açıklanabilir. Birincisi, öğretmen raporuna dayalı toplanan verilerde öğretmenin çocuğun gelişimi bütüncül olarak değerlendirmesi mümkün iken, gözlemsel verilerde çocukların anlık performansları ile ilgili bilgi elde edilmektedir. İkincisi, gözleme dayalı verilerin 30 dakikalık kısa bir süre içerisinde toplanmasının, çocukların sosyal etkileşim ve problem davranışlar bağlamında gerçek performanslarının belirlenmesine izin vermemesidir.

5.1.4. Sosyal Geçerlik

Bu çalışma kapsamında, deney grubunda yer alan öğretmenlerden, bu öğretmenlerin görev yaptıkları kurumların yöneticilerinden ve çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinden, sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Genel olarak, tüm katılımcılar, uygulanan mesleki gelişim programı ve öğretmen uygulamalarının çocuk çıktıları üzerindeki etkileri bağlamında olumlu görüşler rapor etmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal geçerlik veri formundaki sorulara verdikleri cevaplar, öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının, öğretmenlerin mesleki perspektiflerinde önemli bir değişime neden olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, bağlamla (sınıf) ilişkilendirilerek, işbirliğine ve etkileşime dayalı olarak yürütülen öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği, öğretmenlerin eğitim öncesi benimsedikleri geleneksel yaklaşımlar ile mesleki tutumlarını değiştirmiş ve uygulama deneyimlerini farklılaştırılmıştır. Bu mesleki gelişim deneyimi, aynı zamanda öğretmenlerin çocukların nasıl öğrendiklerine dair pedagojik anlayışlarını da geliştirmiştir. Öğretmenlerin geleneksel mesleki gelişime ve öğretime yönelik anlayışlarıyla ilgili bu değişim, alan yazında yer alan ve öğretmen eğitiminde yenilikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını inceleyen çalışmalarda rapor edilen bulgular arasındadır (Hollingsworth ve Winter, 2013; Papadopoulou vd., 2014; Snyder vd., 2018a; Wen, Elicker ve McMullen, 2011), Bunun yanında uygulanan mesleki gelişim programı öğretmenlerin, öğrenme ortamının tasarımı, çocuk davranışlarının yönetimi, çocuklarla olan günlük etkileşimleri, sınıf iklimi ve sosyalleşme süreçleri ile çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemede akran etkileşimleri ve arkadaşlık becerilerinin önemine dair inançlarını da etkilemiştir. Öğretmenlerin mesleki beceri ve anlayışlarına ilişkin gerçekleşen bu değişimler, alan yazındaki diğer araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Hemmeter vd., 2015, 2016; Snyder vd., 2018a).

Uluslararası alanyazında yer alan ve öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programlarının etkililiğinin incelendiği araştırmalarda da (Örn., Hemmeter vd., 2015, 2016; Snyder vd., 2018a) rapor edildiği gibi, bu çalışmaya katılan öğretmenler de, öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının uygulama performanslarına ve gelişimlerine katkı sağladığını, öğrendikleri stratejilerin kullanımının kolay ve çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Dahası, öğretmenlerin çoğu öz değerlendirme sorularına verdikleri cevaplarda katıldıkları bu mesleki gelişim programının, birçok yönüyle daha önceden katıldıkları eğitimlerden farklı olduğunu, öğretmen eğitim çalıştaylarının kendilerine sınıflarında ne yapmaları konusunda ilham verdiğini ve uygulama temelli koçluk bağlamında sunulan geribildirimlerin ve geliştirilen eylem planlarının, eğitim çalıştaylarında öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıflarına aktarmada önemli bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada deney grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumların yöneticilerinin sosyal gerçelik formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplarda, öğretmenlerin dâhil oldukları mesleki gelişim programında öğrendikleri stratejileri sınıflarında uygulamalarıyla birlikte, sınıf ve okul kültüründe fark edilebilir bir değişimin olduğunu rapor etmişlerdir. Bu bağlamda, okul yöneticileri, okul içerisinde daha az problem davranış ile karşılaştıklarını ve hem yetişkinler ile çocuklar arasında hem de çocukların kendi aralarındaki sosyal etkileşimin arttığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Dahası, sınıf düzenlerinde ve işleyişinde de gözle görülür değişimlerin olduğunu belirterek, okullarındaki tüm öğretmenlerin ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlerinin benzer içeriğe odaklanan ve bu yapıda sunulan mesleki gelişim programlarına katılımlarını destekleyeceklerini rapor etmişlerdir.

Çalışmaya katılan çocukların ebeveynleri, çalışma ile birlikte çocuklarının daha az problem davranış sergilediğini ve daha iyi sosyal beceriler sergilemeye başladığını rapor etmişlerdir. Dahası, öğretmenlere öğretilen stratejilere benzer stratejileri ev ortamında çocuklarının gelişim ve öğrenimlerini desteklemek amacıyla kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlardaki yöneticilerin ve küçük çocukların ebeveynlerinin çalışma kapsamında uygulanan mesleki gelişim programının öğretmen uygulamaları ve çocuk çıktıları üzerindeki etkililiği konusunda olumlu görüşlere sahip olmaları ve mevcut mesleki gelişim programlarının sınırlılıklarının bilincinde olmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede, bu çalışma kapsamında kullanılan

yaklaşımlar gibi güncel, yenilikçi ve bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasının önünü açacağı düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Ülkemizde de sıklıkla kullanılan, geleneksel, öğretmenin pasif konumda yer aldığı, genellikle bilgi verme amaçlı, bir ya da birkaç oturumluk seminerlerden oluşan mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin uygulamaya ve öğretime dönük davranışlarını değiştirmede etkili olmadığı, birçok araştırmada ortaya konmuştur (Pianta, 2006; Snyder vd., 2011; Snyder ve Wolfe, 2008; Zaslow vd., 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde güncel ve yenilikçi yaklaşımlar, bağlam ve ihtiyaç odaklı olarak geliştirilen, öğretmenlerin aktif katılımlarını ve öğrenmelerini destekleyen, eğitim, seminer ve çalıştaylarını takiben öğretmenlere uygulama desteği sunulmasını içeren mesleki gelişim yaklaşımlarının, öğretmen davranışlarını değiştirmede ve uygulama performanslarını yükseltmede daha etkili olduğunu göstermektedir (Martuna ve Woods, 2012; Hemmeter, Snyder, Fox ve Algina, 2015; Rakap vd., 2015, Snyder vd., 2018a).

Bu araştırmanın öğretmen uygulamalarına ve çocuk çıktılarına yönelik bulguları ile sosyal geçerlik bulguları birlikte ele alındığında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında istendik yönde değişimlerin ortaya çıkabilmesi ve öğretmen uygulamalarındaki değişimin çocuk çıktıları üzerinde etkili olabilmesi için (a) öğretmenlere yönelik geliştirilen mesleki gelişim programların öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda görev yaptıkları sınıflar temel alınarak geliştirilmesi, (b) öğretmenlere sunulan eğitim çalıştaylarının ve seminerlerinin, daha kaliteli ve etkileşime açık bir şekilde tasarlanması ve (c) çalıştaylar ya da seminerler kapsamında öğrenilen bilgi ve becerilerin sınıf ortamına aktarılmasının sağlanması için mutlaka uygulama desteği içermesi gerekmektedir. Öğretmenler için geliştirilen, bilimsel dayanağı olan ya da etkililiği araştırmalar tarafından desteklenen yöntem ve stratejilerin, öğretmenlere kazandırılmasını amaçlayan mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi, bu programların tasarlanmasında ve sunulmasında etkili yaklaşımların kullanılmasıyla doğrudan ilişkilidir (Aguinis ve Kraiger, 2009; Burke ve Hutchins, 2007). İçeriği ne denli kapsamlı ve bilimsel dayanaklı olursa olsun geliştirilen mesleki gelişim programları, öğretmenlere etkili yöntem ve stratejiler kullanılarak sunulmadığında, öğretmenlerin öğretime ilişkin davranışlarında istendik değişikliklerin ortaya çıkması ve öğretmen uygulamalarının çocuk çıktılarına olumlu yönde etkilemesi oldukça güçtür (Arıkan, Fernie ve Kantor, 2017; Fox, Hemmeter, Snyder, Binder ve Clarke, 2011; Linder, Rembert,

Simpson ve Ramey, 2016; Snyder vd., 2012). Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki becerilerinin desteklenmesinde yüksek kaliteli çalıştaylar ve uygulama temelli koçluk gibi yaklaşımların kullanılmasına yönelik uluslararası alanyazında var olan bilimsel kanıtlara ek destek sağlamaktadır (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013; Fetting ve Artman-Meeker, 2016; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015, 2016; Lam ve Wong, 2017; Rakap vd., 2015; Snyder vd., 2018a). Çalışma bu yönüyle, öğretmen ve çocuk çıktıları açısından ulusal alanyazında özgün bir değere sahiptir.

Erken çocukluk dönemine odaklanan araştırmaların bulguları ile erken çocukluk dönemi uygulamaları arasındaki varlığı tespit edilmiş uyumsuzluk (*research to practice gap*), araştırmalar tarafından etkili olduğu belirlenen yöntemlerin sınıflarda kullanılmasının desteklenmesine yönelik, etkili mesleki gelişim programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Hebbeler, Spiker ve Kahn, 2012; Odom, 2009; Snyder ve Wolfe, 2008; Zaslow vd., 2010). Bu çalışma, çocuk çıktıları üzerindeki etkileri birçok araştırma tarafından belgelenmiş Piramit Modeli stratejilerinin, okul öncesi öğretmenleri tarafından doğru ve sık kullanılmasının desteklenmesi amacıyla kullanılabilecek mesleki gelişim yaklaşımlarının etkililiğini test etmesi bakımından, araştırma ile uygulama arasındaki açıklığın kapatılmasına destek sağlar niteliktedir.

Küçük çocukların sağlıklı bir sosyal-duygusal gelişime sahip olmaları, yaşlarına göre uygun davranışlar sergilemelerine olanak sağladığı gibi, çocukların diğer gelişim alanlarıyla ilişkili gelişim ve öğrenme süreçlerini de destekleyerek, okul öncesi eğitim ortamlarına tam ve anlamlı katılımını kolaylaştırmaktadır (DEC/NAEYC, 2009). Bu bağlamda, bu çalışmanın çocuk çıktılarıyla ilgili bulguları, küçük çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerine ve etkinliklerine erişim ve katılımlarını ve okul öncesi eğitim ortamlarından en üst seviyede yararlanmalarını destekleyici niteliktedir.

Son yıllarda uluslararası alanyazında gerçekleştirilen erken çocukluk dönemiyle ilişkili önleyici müdahale çalışmaları incelendiğinde, çocukların gelişimlerini farklı alanlarda (Örn., bilişsel gelişim, iletişim ve etkileşim, sosyal-duygusal gelişim, problem davranış) desteklemeyi hedefleyen programların geliştirildiğini ve etkililiğinin değerlendirildiği ve bu programlardan bazılarının Türkiye'ye uyarlandığı, etkililiğinin test edildiği ve uygulanmaya başlandığı görülmektedir (Diken vd., 2014; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011a, 2011b; Sucuoğlu, 2014). Ancak, bu programlardan hiç birinin doğrudan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimini destekleyerek problem davranışlarını önlemeye yönelik olmadığı, bu konular üzerine odaklanan programların genellikle var olan

problem davranışları azaltması ve ortadan kaldırılmasına yoğunlaştığı ve bu tür davranışlar sergileyen çocukları hedef aldığı görülmektedir. Erken müdahale programların, sadece gelişimsel olarak risk altında olan çocukları değil, tüm çocukları kapsayacak şekilde, öğretmenler tarafından sistemli bir şekilde kullanılması oldukça önemlidir (Ocak ve Arda, 2014b). Bu çalışma kapsamında geliştirilen öğretmen eğitim çalıştayları, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeyi ve problem davranışlarını önlemeyi hedefleyen, Türkiye’de geliştirilmiş ilk önleyici öğretmen eğitim programlarından biri olma özelliğini göstermektedir. Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında geliştirilen müdahale tabanlı mesleki gelişim programının ulusal alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında okul öncesi eğitim uygulamalarının kalitesinin, sistematik olarak düzenlenen hizmetiçi eğitim programlarının niteliği ile ilişkilendirildiği görülmektedir (New York State Education Department, 2012; OECD, 2011). Buna göre, okul öncesi öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin ve mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için (a) programın içeriğinin öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda belirlenmesi ve teorik bilgi ile uygulamayı destekleyici nitelikte olması, (b) öğretmenlerin eğitim programına aktif bir şekilde katılımlarının sağlanması, (c) eğitim oturumlarının, öğrenilen bilgilerin özümsemesinin ve becerilerin uygulamaya aktarılmasının sağlanması amacıyla birden fazla oturumdan oluşacak şekilde planlanması, (d) eğitimler arasında ve sonrasında öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemlenerek, onlara uygulamalarına yönelik geribildirim verilmesi, (e) öğretmenlere öğrendikleri bilgi ve becerileri yansıtmaları ve uygulama deneyimlerini paylaşmaları için fırsatlar verilmesi ve (f) öğretmenlerin problem çözme becerileri ile kendi uygulamalarını değerlendirme becerilerini desteklemesi gerekmektedir (Dunst ve Trivette, 2009; Polly ve Hannafin, 2010).

Bu çalışma kapsamında, etkililiği incelenen, öğretmen eğitim çalıştayları ve çalıştayları takiben sunulan uygulama temelli koçluk desteğini içeren mesleki gelişim programı, Dunst ve Trivette (2009) ile Polly ve Hannafin (2010) tarafından önerilen ve yukarıda özetlenen etkili hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin anahtar özelliklerini taşımaktadır. Bu yönüyle, bu çalışma sonunda elde edilen bulguların, Türkiye’de öğretmenler için geliştirilen mesleki gelişim programları ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine yön verme niteliğinin ve potansiyelinin olduğu düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu kısımda, çalışma sonuçları ve ilgili alanyazın temel alınarak, uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya yönelik öneriler:

- Çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin Piramit Modeli stratejilerini, sınıflarında doğru ve sık bir şekilde uygulamalarında etkili olduğu belirlenen öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim yaklaşımı, okul öncesi öğretmenleri için planlanan mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yaygın bir şekilde kullanılmalıdır.
- Öğretmenlere bir mesleki gelişim programı kapsamında sunulan öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteğinin, uzunluk ve yoğunluğunun programın içeriğine ve hedef kitlenin hazırbulunuşluğuna uygun olarak belirlenmesi temel ilkesi doğrultusunda, bu mesleki gelişim desteklerinin eğitim-öğretim yılı içerisinde sistematik olarak dağıtılması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Öğretmenler için tasarlanan mesleki gelişim programları, öğretmenlerin ihtiyaçları ve çalışma ortamlarının şartları dikkate alınarak planlanmalı ve öğretmenlerin aktif katılımlarını ve öğrenmelerini destekleyecek fırsatlar içermelidir. Dahası, öğretmen eğitim çalıştayları/seminerleri kapsamında öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulamaya aktarılmasının sağlanması için mutlaka uygun yoğunlukta uygulama desteği içermelidir.
- Bu çalışma kapsamında çocukların sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesi ve problem davranışlarının azalması üzerinde etkili olduğu belirlenen öğretmen eğitim çalıştaylarının, tüm çocukların bu alanlardaki gelişimlerini desteklemek amacıyla yaygın bir şekilde kullanılması teşvik edilmelidir.
- Uygulanan mesleki gelişim programının çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin, okul ve ev ortamında uyumu sağlama yoluyla, artırılmasının desteklenmesi amacıyla okul öncesi öğretmenleri ile birlikte sınıflarındaki çocukların ebeveynlerine de eğitimler sunulmalıdır.
- Bunlara ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin uygulama performanslarını iyileştirmek, sınıf uygulamalarının kalitesini artırmak ve bilimsel dayanaklı uygulama temelli desteklere erişebilmelerini sağlamak amacıyla sistem ve politikalar geliştirilmelidir.

İleriki araştırmalara yönelik öneriler:

- Çalışmada öğretmen ve çocuk çıktılarının geliştirilmesi üzerindeki etkileri test edilen öğretmen eğitim çalıştayları ve uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının etkililiğine dair ek kanıtlar elde etmek amacıyla, başka araştırmacılar tarafından diğer coğrafi bölgelerde benzer hedef kitleler ile yeni çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin uygulamaya dönük mesleki becerilerin en iyi şekilde nasıl destekleneceğinin belirlenmesi amacıyla, öğretmen eğitimlerini takiben farklı uzunlukta (Örn., 8 hafta, 12 hafta, 16 hafta) ve formatta (Örn., sınıf-içi koçluk desteği, web-tabanlı koçluk desteği) sunulan uygulama temelli koçluk desteğinin, öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkileri incelenmelidir.
- Öğretmen eğitim çalıştaylarını takiben sunulan uygulama temelli koçluk desteği içeren mesleki gelişim programının, öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkileri ile öğretmenlere sadece öğretmen eğitim çalıştayları sunulmasını içeren mesleki gelişim programlarının, öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmelidir.
- Bu çalışma kapsamında etkililiği incelenen mesleki gelişim programının, farklı gelişimsel özelliklere sahip olan özel gereksinimli küçük çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve sergiledikleri problem davranışlar üzerindeki etkileri incelenmelidir.
- Alanyazında koçluk uygulamalarının etkililiğini destekleyen birçok araştırma bulunmasına rağmen, koçluğun ne zaman sunulacağına, koçluğu alacak kişinin nasıl seçileceğine, koçluğun hangi amaçla kullanılacağına ve hangi koçluk bileşenlerinin daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, koçluk uygulamaların nasıl, ne zaman ve kime sunulacağı ile etkili aktif bileşenlerinin neler olduğunun belirlenmesine yönelik daha fazla inceleme yapılması gerektirmektedir.
- Bu çalışma kapsamında eğitim çalıştaylarını takiben deney grubundaki öğretmenlere bireysel koçluk desteği sunulmuştur. İleriki çalışmalarda, bireysel olarak sunulan koçluk desteği ile grup olarak sunulan koçluk desteğinin öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmelidir.

5.4. Sınırlılıklar

Okul öncesi öğretmenleri için Piramit Modeli'ne dayalı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere geliştirilen ve öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları stratejileri geliştirme ve

sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, etkililiği incelenen mesleki gelişim programı, alanyazında etkililiği bilimsel çalışmalarla ortaya konmuş kanıt temelli erken müdahale programları ve mesleki gelişim modelleri referans alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen müdahale programı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki özellikleri ve ihtiyaçları uyumlu, takip ettikleri müfredat programına entegre edilebilecek niteliktedir. Dahası, tercih edilen destek türü (uygulama temelli koçluk) ve yapısı (planlama, gözlem ve geri bildirim), öğretmenlerin kişisel özellikleri ile eğitim ortamlarının yapısal özelliklerini dikkate alarak geliştirilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, uygulanan mesleki gelişim programının, öğretmen ve çocuk çıktıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymakla birlikte, bu bulgular çalışmanın sınırlılıklar göz önünde bulundurularak yorumlanmalıdır.

Bu çalışmanın en temel sınırlılığı katılımcı öğretmen sayısının göreceli olarak küçük olması ve çalışmanın sadece bir il merkezine bağlı merkez ilçelerde yer alan dört anaokulunda çalışan öğretmenler ile yürütülmüş olmasıdır. Bu durum, çalışma bulgularının tüm okul öncesi öğretmenlerine ve sınıflarındaki çocuklara genellenmesini güçleştirmekte ve çalışma bulgularının, başka araştırmacılar tarafından tekrar edilmesini gerektirmektedir. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise çocukların sosyal etkileşim becerilerine ve problem davranışlarına yönelik toplanan gözlemsel verilerin 30 dakikalık zaman dilimi ile sınırlı olmasıdır. Uluslararası alanyazında yer alan çalışmalarda bu tür gözlemlerin 60 dakika civarında yapıldığı görülmekte, yeterli uzunlukta toplanmayan verilerin çocukların gerçek performanslarını yansıtmıyor olabileceği belirtilmekte, dolayısıyla istatistiksel analiz sonuçlarında elde edilen bulguların gerçek durumu olduğundan daha yüksek ya da düşük olarak gösterebileceğine işaret etmektedir. İlerleyen çalışmalarda, çocuk davranışlarının daha uzun süreli gözlemler yoluyla belirlenmesi gerekmektedir. Çalışmanın üçüncü sınırlılığı ise, çocukların sosyal beceri ve problem davranış düzeylerini belirlemek için öğretmen raporuna dayalı olarak toplanan veriler ile ilgilidir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre, uygulanan mesleki gelişim programı ile çocuk çıktıları arasındaki ilişkiye daha duyarlı olmaları nedeniyle, ölçekleri yanlı bir şekilde tamamlamış olma olasılıkları bulunmaktadır. Ancak alanyazında, çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını belirlemeye yönelik ölçeklerin, çoğunun öğretmen ya da ebeveyn raporuna dayandığı düşünüldüğünde, çalışmanın öğretmen raporuna dayalı bulgularının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın dördüncü ve son sınırlılığı ise PMGS ile ilişkilidir. Bu gözlem sistemi, öğretmenlerin stratejileri doğru bir şekilde kullanıp kullanmadığını belirlemeye yönelik tasarlanmıştır ve öğretmenlerin stratejileri ne sıklıkla kullandığı ile ilgili doğrudan bilgi vermemektedir.

Yukarıda belirtilen sınırlılıklara rağmen bu çalışma, ulusal ve uluslararası alanyazına birkaç alanda önemli katkılar yapmaktadır. Birincisi, bulgular, iyi organize edilmiş, yüksek kaliteli, bilimsel dayanaklı stratejileri kullanmayı içeren mesleki gelişim programlarının, okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirme konusunda oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Dahası, sosyal-duyusal gelişimi desteklemeye ve problem davranışları önlemeye yönelik stratejiler, yüksek kaliteli, uygulama desteği içeren mesleki gelişim programları yoluyla okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıflarında çocuklar ile çalışırken rahatlıkla uygulanabilmektedir. İkincisi, okul öncesi öğretmenlerinin Piramit Modeli stratejilerini doğru bir şekilde kullanmaları, sınıflarında yer alan çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. M. (2012). *Assessing the effectiveness of individualized behavior support interventions for children with challenging behavior in early care and education settings*. Vanderbilt University.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Algozzine, B., Babb, J., Algozzine, K., Mraz, M., Kissel, B., & Spano, S. (2011). Classroom effects of an early childhood educator professional development partnership. *NHSA Dialog*, 14(4), 246-262.
- Algozzine, B., Horner, R. H., Sugai, G., Barrett, S., Dickey, S. R., Eber, L., ve Tobin, T. (2010). *Evaluation blueprint for school-wide positive behavior support*. Eugene, OR: National Technical Assistance Center on Positive Behavior Interventions and Support. www.pbis.org/evaluation/evaluation_blueprint.aspx, sayfasından erişilmiştir.
- Algozzine, R., Daunic, A. P., & Smith, S. W. (2010). *Preventing problem behaviors: Schoolwide programs and classroom practices* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 253 -272.
- Altun-Könez, N. (2017). Olumlu davranış destekleri. H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Çev. Ed.). *Okulöncesinde bütünleştirmeyi hayata geçirme* içinde. Ankara: Nobel Akademik.
- Arıkan, A., Fernie, D. E., & Kantor, R. (2017). Supporting the professional development of early childhood teachers in head start: A case of acquiring technology proficiency. *İlköğretim Online*, 16(4), 1829-1849.

- Armstrong, H. (2008). Integral coaching: Cultivating a cultural sensibility through executive coaching. *The Routledge companion to international business coaching* içinde (s. 60-70). Routledge.
- Armstrong, K., Cusumano, D. L., Todd, M., & Cohen, R. (2008). Literacy training for early childhood providers: Changes in knowledge, beliefs, and instructional practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(4), 297-308.
- Artman-Meeker, K. M. (2010). *Effects of distance coaching on teachers' use of a tiered model of intervention and relationships with child behavior and social skills*. Doctor Thesis. Graduate School of Vanderbilt University.
- Artman-Meeker, K. M., & Hemmeter, M. L. (2013). Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(2), 112-123.
- Artman-Meeker, K., Fettig, A., Barton, E. E., Penney, A., & Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 183-196.
- Artman-Meeker, K., Hemmeter, M. L., & Snyder, P. (2014). Effects of distance coaching on teachers' use of pyramid model practices: A pilot study. *Infants & Young Children*, 27(4), 325-344.
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405.
- Assel, M. A., Landry, S. H., Swank, P. R., & Gunnewig, S. (2007). An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in pre-kindergarten. *Reading and Writing*, 20(5), 463-494.
- Atbaşı, Z. & Karasu, N. (2018). Uygulama örneği üzerinden sosyal geçerlik kavramının anlamı ve değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21.
- Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A., & Edelbrock, C. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 107(6), 433-444.

- Bambara, L. M., & Kern, L. (Ed.), (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. New York: Guilford.
- Barnett, M. (2008). Using authentic cases through a web-based professional development system to support preservice teachers in examining classroom practice. *Action in Teacher Education*, 29(4), 3-14.
- Baş, Z., & Şimay, H. (2013). Okul öncesi kurumlarında karşılaşılan problem davranışlar ve öğretmenlerin baş etme yolları. *Eğitim Dergisi*, 38, 80-38.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Bierman, K. L., Mathis, E. T., & Domitrovich, C. E. (2018). Serving the needs of young children with social, emotional, and behavioral needs: A commentary. *School Mental Health*, 10(3), 254–263.
- Bierman, K., Desimone, L., Porter, A., & Garet, M. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-32.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481.
- Blackbourn, J. M., Patton, J. R., & Trainor, A. (2004). *Exceptional individuals in focus* (7. b.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Blackman J A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants and Young Children*, 15(2), 11–19.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in young children: Can we keep all the crickets in the basket? *Young Children*, 63(2), 56–58.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boudah, D. J., Logan, K. R., & Greenwood, C. R. (2001). The research to practice projects: Lessons learned about changing teacher practice. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 290-303.
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J., & Gomby, D. (2005, March). *Promoting children's social and emotional development through preschool*

- education Preschool Policy Brief*. National Institute for Early Education Research. <http://nieer.org/resources/policyreports/report7.pdf>, sayfasından erişilmiştir
- Brandon, R. N., Martinez-Beck, I., & Zaslow, M. (2006). Estimating the size and characteristics of the United States early care and education workforce. *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*, 49-76.
- Branson, D., & Demchak, M. (2011). Toddler teachers' use of teaching pyramid practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(4), 196-208.
- Bricker D., Squires J., Kaminski R., & Mounts L. (1988). The validity, reliability, and cost of a parent-completed questionnaire system to evaluate at-risk infants. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(1), 55-68.
- Bruns, A. D., & Mogharberran, C. C. (2009). The gap between beliefs and practices: Early childhood Practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Buyse, V., Rous, B., & Winton, P. (2008). *What do we mean by professional development in the early childhood field?* National Professional Development Center on Inclusion. https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NPDCI_ProfessionalDevelopmentInEC_03-04-08.pdf, sayfasından erişilmiştir
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(194), 31-50.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cakiroglu, O., & Melekoglu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.

- Cameron, R. J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27(1), 33-44.
- Cangelosi, J. S. (1993). *Cheating: Issues in elementary, middle, and secondary school classrooms*. A Paper Presented During The Symposium, "Psychometric Taboo: Discussions On Cheating" At The Annual Meetings Of The American Educational Research Association And The National Council For Measurement In Education, Atlanta.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126.
- Carter, D. R., & Van Norman, R. K. (2010). Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teacher implementation through consultation. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 279-288.
- Carter, D. R., Van Norman, R. K., & Tredwell, C. (2011). Program-wide positive behavior support in preschool: Lessons for getting started. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 349-355.
- Center for the Study of Social Policy. (n.d). *Social-emotional competence of children: Protective ve promotive factors*. www.cssp.org/reform/strengthening-families/2013/SF_Social-Emotional-Competence-of-Children.pdf., sayfasından erişilmiştir
- Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. (2005). *Handout 1.2: CSEFEL definition of social emotional development*. <http://csefel.vanderbilt.edu/resources/trainings/1.2.pdf>, sayfasından erişilmiştir
- Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. (2018b). *Pyramid model for supporting social emotional competence in infants and young children*. http://www.gunnison.colostate.edu/ecc/ecc_docs/csefel.pdf, sayfasından erişilmiştir
- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405-418.
- Chandler, L. K., & Dahlquisl, C, M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behaviors in school setting*. Columbus Ohio: Merrill, Prentice Hall.

- Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behaviors in school settings*. Columbus Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Children's Emotional Development is Built into the Architecture of their Brain. (2004). National Scientific Council on the Developing Child, Working Paper No. 2. www.developingchild.harvard.edu, sayfasından erişilmiştir
- Chu, M. (2014). *Developing mentoring and coaching relationships in early care and education: A reflective approach* (1. b.). Boston, MA: Pearson.
- Clegg, J. A., & Standen, P. J. (1991). Friendship among adults who have developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 95(6), 663-671.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J., Werch, B., & Ladwig, C. (2018). Prevention and treatment of problem behaviors in young children: Clinical implications from a randomized controlled trial of best in class. *AERA Open*, 4(1), 1-16.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S., & Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 81–92.
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Harjusola-Webb, S. (2008). Evidence-based special education and professional wisdom: Putting it all together. *Intervention in School and Clinic*, 44, 105 – 111.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. b.). USA: Sage.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social–psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 127-138.
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346–372.

- Çelik, S., Arikan, A., Diken, I. H., Aksoy, F., Çolak, A., & Tomris, G. (2016). Effectiveness of the Preschool Version of the First Step to Success Early Intervention Program for Preventing Antisocial Behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 511-535.
- Çubukçu, A., & Bağçeli-Kahraman, P. (2018). Okulöncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin satranç eğitimi alma durumlarına göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 51-61.
- Davis, E., Priest, N., Davies, B., Sims, M., Harrison, L., Herrman, H. & Cook, K. (2010). Promoting children's social and emotional wellbeing in childcare centers within low socioeconomic areas: Strategies, facilitators and challenges. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 1–16.
- Davis, E., Young, D., Corr, L., & Cook, K. (2012). Organizational capacity building in childcare: Promoting children's mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 14(5), 264–275.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Demir, Ö., & Doğanay, A. (2009). Öğretmen eğitiminde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 717-739.
- Demirbilek, M. (2013). Zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin gereksinimleri. *Turkish Journal Of Family Medicine And Primary Care*, 7(3), 58-64.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (ss.48-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143.

- Denizel-Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Derman, M. T. (2017). Early Childhood education teachers' strategies use in order to prevent aggressive behaviors in classes: The case of Turkey. *Universal Journal of Educational Research* 5(7), 1127-1136.
- Diamond, K. E., & Powell, D. R. (2011). An iterative approach to the development of a professional development intervention for Head Start teachers. *Journal of Early Intervention*, 33(1), 75-93.
- DiGennaro, F. D., Martens, B. K., & Kleinmann, A. E. (2007). A comparison of performance feedback procedures on teachers'treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(3), 447-461.
- Diken, İ. H. (2013). Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM). www.etecom.org, sayfasından erişilmiştir.
- Diken, İ. H., Arıkan, A., Çolak, A. ve Bozkurt, F. (2010). *Başarıya İlk Adım Anaokulu Versiyonu (BİA-AV)*. <http://bia.anadolu.edu.tr>, sayfasından erişilmiştir.
- Diken, İ. H., Bozkurt, F. Arıkan, A., Çolak, A., Çelik, S., Cavkaytar, E., & Şenbalkan Tomris, G. (2011a). *Proje BİA-AV: Okulöncesi dönemde antisosyal davranışları erken önlemeye yönelik başarıya ilk adım Erken Eğitim Programıanaokuluversiyonunun uyarlanması ve etkililiği: Pilot çalışma bulguları [Öz]*. 21. Ulusal Özel Eğitim Konferansında sunulan bildiri, Cyprus/Kıbrıs.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., ve Kurtyılmaz, Y. (2008). *The effectiveness of the First Step to Success early intervention program in Turkey: Results of the pilot study*. Paper presented at the meeting of the 32nd Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders (TECBD), Tempe, Arizona, USA.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2010a). First step to success a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 207-221.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2010b). *Proje ADYEP: Anasınıfı, ilköğretim birinci ve ikinci sınıflarında anti sosyal davranışları*

önlemeye yönelik bir erken müdahale programının etkililiği (Proje No: 206K165). TÜBİTAK.

Diken, İ. H. Çuhadar, C., Diken, Ö., Arıkan, A., & Ünlü, E. (2014). *Doğal öğretim projesi: Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmenler için doğal öğretim süreci* (Proje No: 114K164) TÜBİTAK.

Diken, H. İ., & Rutherford, B. R. (2005). First step to success early intervention program: A study of effectiveness with Native-American children. *Education and Treatment of Children*, 28(4), 444-465.

Diken, İ. H., Vuran, S., Yanardag, M., Diken, O., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Bozkurt, F., Tosun, Y., Ünlü, E., Çelik, S., & Tomris, G. (2014, Nisan). *Anadolu gelişimsel destek programı (GEDEP)* [Öz]. International Congress on Early Childhood Intervention (ICECI2014)'de sunulan bildiri, Antalya.

Diken, İ. H., Vuran, S., Yanardağ, M., Diken, Ö., Ülke-Kürkçüoğlu, B., & Bozkurt, F. (2014). *0-36 aylık gelişimi risk altındaki çocuklar için Gelişimsel Destek Programı (GEDEP)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 559-584.

Domínguez, X., Vitiello, V. E., Fuccillo, J. M., Greenfield, D. B., & Bulotsky-Shearer, R. J. (2011). The role of context in preschool learning: A multilevel examination of the contribution of context-specific problem behaviors and classroom process quality to low-income children's approaches to learning. *Journal of School Psychology*, 49(2), 175-195.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.

Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. J. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional

- development: Head Start REDI. *American Educational Research Journal*, 46, 567-597.
- Dunlap, G., & Fox, L. (2011). Function-based interventions for children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 333-343.
- Dunlap, G., Lee, J. K., Joseph, J. D., & Strain, P. (2015). A model for increasing the fidelity and effectiveness of interventions for challenging behaviors: Prevent-teach-reinforce for young children. *Infants ve Young Children*, 28(1), 3-17.
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B., & Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: A summary and perspective regarding current knowledge. *Behavioral Disorders*, 32, 29-45.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Using research evidence to inform and evaluate early childhood intervention practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 40-52.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327.
- 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, 405-432.
- Dykens, E. M. (2000). Annotation: Psychopathology in children with intellectual disability. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 407-417.
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiyede ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 12-19.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities* (2. b.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engin, A. O., Engin, M. Ç., & Engin, M. Ç. (2017). Program geliştirme ve çocuk gelişimi açısından yetişkin eğitimi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 9(36), 31-40.
- Epstein, A. S. (2009). *Me, you, us: Social-emotional learning in preschool*. High/Scope.

- Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu destek planı hazırlama. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 41-50.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. Tekin-İftar, E. (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (ss.109-128). Ankara: Türk psikologlar Derneği.
- Erbaş, D. (2018). Problem davranışların işlevlerini belirleme. Erbaş, D., ve Yücesoy-Özkan, Ş. (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 215-269). Ankara: Pegem Akademi.
- Erbaş, D., & Özkan, Y. Ş. (2010). *Problem davranışları azaltmada olumlu davranışsal destek uygulamaları: aile ve öğretmen el kitabı*. Ankara: Maya Akademi.
- Eurydice Türkiye Birimi. (2009). *Avrupa’da erken çocukluk eğitimi ve bakımı: Sosyal ve kültürel eşitsizliklerle ilgilenmek*. Ankara: Du ve Se Ajans.
- Fantuzzo, J., Manz, P. H., & McDermott, P. (1998). Preschool Version of the Social Skills Rating System An Empirical Analysis of its Use with Low-Income Children. *Journal Sch Psychol*, 36, 199–214.
- Fettig, A., & Artman-Meeker, K. (2016). Group coaching on pre-school teachers’ implementation of pyramid model strategies: A program description. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 147-158.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *A review and synthesis of the literature related to implementation of programs and practices*. Tampa, FL: Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York, NY: Other.
- Fox, L., & Hemmeter, M. L. (2009). A program-wide model for supporting social emotional development and addressing challenging behavior in early childhood settings. W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai ve R. Horner (Ed.), *Handbook of positive behavior support içinde* (s. 177–202). New York, NY: Springer.

- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2010). Response to intervention and the pyramid model. *Infants ve Young Children*, 23(1), 3-13.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58, 48–52.
- Fox, L., Hemmeter, M. L., & Snyder, P. S. (2014). *Teaching Pyramid Observation Tool for Preschool Classrooms (TPOT™)*. Research Edition. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children’s social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 178-192.
- Frates, E. P., Moore, M. A., Lopez, C. N., & McMahon, G. T. (2011). Coaching for behavior change in physiatry. *American Journal of Physical Medicine ve Rehabilitation*, 90, 1074–1082.
- Fullerton, E. K., Conroy, M. A., & Correa, V. I. (2009). Early childhood teachers’ use of specific praise statements with young children at risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 34, 118–135.
- Gallacher, K. (1997). Supervision, mentoring and coaching. Winton, P., Mc Calum, J. A. & Catlett, C. (Eds.), *Reforming Personnel in Early Intervention* içinde (s. 191-214). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Gartrell, D., & Gartrell, D. (2004). *The power of guidance: Teaching social-emotional skills in early childhood classrooms*. Thomson/Delmar Learning.
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York, NY: Routledge.
- Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P.W. (2012). *Educational research competencies for analysis and application* (10th Edition). Toronto: Pearson.
- Gilliam, W. (2005). *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten systems*. New Haven, CT: Child Study Center, Yale University.

- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasında ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and teacher education*, 22(2), 179-193.
- Gomez, R. E., Kagan, S. L., & Fox, E. A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview. *Professional Development in Education*, 41(2), 169-186.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (2006). Building social and emotional competence: The PATHS curriculum. S. R. Jimerson ve M. J. Furlong (Eds.) *Handbook of school violence and school safety* içinde (s. 395–412). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233-249.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system—Rating scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Günder, E. (2011, Eylül). *Okul öncesi dönemde çocukların sosyal uyum becerilerinin değerlendirilmesi*. 20. Eğitim Bilimleri Kurultayında sunlan bildiri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1, 29-32. http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909_setaturkiyede_milli_egitim_sistemi.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.

- Hansen, C. C., & Zambo, D. (2007). Loving and learning with Wemberly and David: Fostering emotional development in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 273-278.
- Harkins, D. M. (2013). *Coaching in the context of social-emotional development: Implications for targeted early childhood professional development*. University of California, Davis.
- Hebbeler, K., Spiker, D., & Kahn, L. (2012). Individuals with disabilities education act's early childhood programs: Powerful vision and pesky details. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 199–207.
- Heinze, L. K. (2013). *Effects of puppet teaching strategies through social emotional teaching pyramid in an integrated preschool classroom*. Doctoral Dissertation, Southwest Minnesota State University, Minnesota.
- Hemmeter, M. L., & Conroy, M. A. (2018). Advancement of evidence-based programs for young children with social and emotional learning difficulties. *School Mental Health*, 10(3), 199–201.
- Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2009). The teaching pyramid: A model for the implementation of classroom practices within a program-wide approach to behavior support. *NHSA DIALOG*, 12(2), 133-147.
- Hemmeter, M. L., Corso, R., & Cheatham, G. (2006). *Issues in addressing challenging behaviors in young children: A national survey of early childhood educators*. Paper presented at the Conference on Research Innovations in Early Intervention, San Diego, CA.
- Hemmeter, M. L., Fox, L., & Snyder, P. (2008a). *Teaching pyramid observation tool—Research edition* (Unpublished assessment instrument). Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Hemmeter, M. L., Fox, L., & Snyder, P. (2008b). *Class-Wide Challenging Behavior Observation Tool* (Instrument and manual in preparation).
- Hemmeter, M. L., Fox, L., & Snyder, P., (2013). A tiered model for promoting social-emotional competence and addressing challenging behavior. V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response to intervention in early childhood* içinde (s. 85-101). Baltimore, MD: Brookes.

- Hemmeter, M. L., Hardy, J. K., Schnitz, A. G., Adams, J. M., & Kinder, K. A. (2015). Effects of training and coaching with performance feedback on teachers' use of Pyramid Model practices. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(3), 144-156.
- 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.
- Hemmeter, M. L., Santos, R. M., & Ostrosky, M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior. *Journal of Early Intervention, 30*, 321–340.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 36*(3), 133-146.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., & Fox, L. (2017). Using the teaching pyramid observation tool (tpot) to support implementation of social–emotional teaching practices. *School Mental Health, 10*(3), 202-213.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., & Fox, L. (2018). Using the teaching pyramid observation tool (TPOT) to support implementation of social–emotional teaching practices. *School Mental Health, 10*(3), 202–213.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., Fox, L., & Algina, J. (June, 2011). *Coaching to support teachers in using the Teaching Pyramid practices*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Prevention Research. Washington, DC.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., Snell, M., & Fox, L. (2010, February). *Coaching early educators: Issues in designing coaching models and conducting research on the outcomes*. Presentation at the biannual Conference on Research Innovations in Early Intervention. San Diego, CA.
- Heo, K. H., Cheatham, G. A., Hemmeter, M. L., & Noh, J. (2014). Korean early childhood educators' perceptions of importance and implementation of strategies to address young children's social-emotional competence. *Journal of Early Intervention, 36*(1), 49-66.

- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2012). Unpacking an effective language and literacy coaching intervention in head start: Following teachers' learning over two years of training. *The elementary School Journal*, 113(1), 131-154.
- Hollingsworth, H. L., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: Importance placed on social–emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758–1781.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on exceptional children*, 42(8), 1-14.
- Ippolito, J. (2010). Three ways that literacy coaches balance responsive and directive relationships with teachers. *The Elementary School Journal*, 111(1), 164-190.
- Isner, T., Tout, K., Zaslow, M., Soli, M., Quinn, K., Rothenberg, L., & Burkhauser, M. (2011). *Coaching in Early Care and Education Programs and Quality Rating and Improvement Systems (QRIS): Identifying Promising Features*. Child Trends.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 41-56.
- Johnston, J. M., & Pennypacker, H. S. (2009). *Strategies and tactics of behavioral research* (3. b.). New York, NY: Routledge.
- Joseph, G., & Strain, P. S. (2010). Teaching Young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-40.
- Karaoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254.
- Kauffman, J. M. (1999). How we prevent prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 65, 448-468.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders in children and youth* (7. b.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kayılı, G. (2017, Ekim). *Bir erken müdahale aracı olarak inanılmaz yıllar sosyal beceri eğitimi programı'nın kullanılması*. II. INES International AcademicResearch Congress'inde sunulan bildiri, Alanya, Antalya.

- Kefi, S. (2016). Erken çocukluk öğretmenlerinin bilim öğretmede mesleki gelişimleri amacıyla dünyada geliştirilmiş program/projelerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 343-360.
- KeltikangasJärvinen, L. (2001). Aggressive behaviour and social problem-solving strategies: a review of the findings of a seven-year follow-up from childhood to late adolescence. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11(4), 236-250.
- Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y., Batu, S., Vuran, S., & Ergenekon, Y. (2001). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı Eskişehir uygulamasının aile rehberi görüşlerine dayalı olarak*. Project funded by Anadolu University Scientific Research Fund.
- Kim, J., Murdock, T., & Choi, D. (2005). Investigation of parents' beliefs about readiness for kindergarten: An examination of National Household Education Survey (NHES: 93). *Educational Research Quarterly*, 29(2), 3.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. *What Works Clearinghouse*.
- Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33, 279–299.
- Kretlow, A. G., & Blatz, S. L. (2011). The AB Cs of evidence-based practice for teachers. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 8-19.
- Küçüker, S., Acarlar, F., & Kapçı, E. G. (2006). The Development and Psychometric Evaluation Of The Supports Scale For Pre-School İnclusion. *Early Child Development and Care*, 176(6), 643-659.
- Küçüker, S., Kapçı, E. G., & Uslu R. (2015). *Erken gelişim evreleri sosyal duygusal gelişim envanteri el kitabı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Lam, L. T., & Wong, E. M. (2017). Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers' social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 5.

- Linder, S. M., Rembert, K., Simpson, A., & Ramey, M. D. (2016). A mixed-methods investigation of early childhood professional development for providers and recipients in the United States. *Professional Development in Education*, 42(1), 123-149.
- Lösel, F., & Bender, D. (2012). Child social skills training in the prevention of antisocial development and crime. Fstrington, D. P., ve Welsh, B. C. (Eds). *The Oxford Handbook Of Crime Prevention* içinde (s. 102-129). Oxford, UK: Oxford University.
- Luo, L., Snyder, P., Clark, C. L., & Hong, X. (2017). Preschool teachers' use of pyramid model practices in Mainland China. *Infants ve Young Children*, 30(3), 221-237.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Mahoney, G., & MacDonald, J. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Marturana, E. R., & Woods, J. J. (2012). Technology-supported performance-based feedback for early intervention home visiting. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(1), 14-23.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. (2007). *Pedagogyand practice in the age of empire: Towards a new humanism*. Rotterdam: Sense.
- McWilliam, R. A., & Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Meadan, H., & Jegatheesan, B. (2010). Classroom pets and young children. *YC Young Children*, 65(3), 70-77.
- Meadan, H., & Jegatheesan, B. (2010). Classroom pets and young children. *YC Young Children*, 65(3), 70-77.

- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2018a). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2017/18 [National education statistics: Formal Education 2017/18]*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018b). *2001-2018 yıllarında planlanan faaliyet bilgileri*. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28, sayfasından erişilmiştir.
- Meece, D., & Soderman, A. K. (2010). Positive Verbal Environments: Setting the Stage for Young Children's Social Development. *Young Children* 65(5), 81–86. www.naeyc.org/files/yc/file/201009/MeeceOnline0910.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Meeker, K. M. A. (2010). *Effects of distance coaching on teachers' use of a tiered model of intervention and relationships with child behavior and social skills*. Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Melekoğlu, M., Diken, İ. H., Çelik, S., & Tomris, G. (2014). Antisosyal davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programının etkililiği ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(1), 55-79.
- Merrel, K. W. (1994). *Preschool and kindergarten behavior scales test manuel*. Brandon: Clinical Psychholgy.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (second edition). Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı Faaliyet Raporu*. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

- https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Hie_degerlendirme.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/324.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim [2014/2015]. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Mindes, G. (Ed.), (2018). *Teaching children with challenging behaviors: Practical strategies for early childhood educators*. New York, NY: Routledge.
- Minshaw, N. F., Hurwitz, S., Fodstad, J. C., Biebl, S., Morriss, D. H., & McDougale, C. J. (2014). The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 125-136.
- National Association for the Education of Young Children and the National Association of Child Care Resource and Referral Agencies. (2011). *Early childhood education professional development: Training and technical assistance glossary*. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Early+Childhood+Education+Professional+Development%3A+Training+and+Technical+Assistance+Glossary&btnG=#d=gs_cit&p=&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3Aacn7bh4KdczEJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dtr, sayfasından erişilmiştir.
- National Center for Biotechnology Information [NCBI] (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*.
- National Center for Quality Teaching and Learning. (2014). *Practice-based coaching*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-handout.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- National Center on Quality Teaching and Learning. (2018). *Practice-based coaching*. http://www.nysecac.org/files/2014/9883/1118/Practice_Based_Coach_Leadership_Guide.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. NCATE.

- National Research Council. (2012). *The early childhood care and education workforce: Challenges and opportunities* (A workshop report). Washington, DC: The National Academies.
- Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal*, 111(1), 63-86.
- New Freedom Commission on Mental Health. (2003). *Achieving the promise: Transforming mental health care in America*. Final report (Pub No. SMA-03-3832). Bethesda, MD: US Department of Health and Human Services.
- New York State Education Department. (2012). New York State early learning guidelines. <https://www.ccf.ny.gov/files/7813/8177/1285/ELG.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- NYC Healty. (2015). *Early childhood mental health consultation and teacher training*. NYC Project LAUNCH Local Brief. https://healthysafechildren.org/sites/default/files/NYC_Project_LAUNCH_Early_Care_and_Education_Brief.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- O' Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Education Research Journal*, 44(2), 340-369.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- Ocak, Ş. (2011). Önleyici Müdahale programlarında tartışılmakta olan unsurlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 1375-1402.
- Ocak, Ş., & Arda, T. B. (2011). Önleyici müdahale biliminde alternatif düşünme stratejilerini destekleme programı. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(2), 175-191.
- Ocak, Ş., & Arda, T. B. (2014a). Okul öncesi dönemde önleyici müdahale edici programların karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 171-188.

- Ocak, Ş., & Arda, T. B. (2014b). Önleyici müdahale biliminde alternatif düşünme stratejilerini destekleme programı. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(2), 175-191.
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidencebased practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 53– 61.
- OECD. (2011). *Lessonsfrom PISA forthe United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD. <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2016). *PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school*. OECD Family Database. OECD - Social Policy Division - Directorate of Employment, Labour and Social Affairs. https://www.oecd.org/els/soc/PF3_2_Enrolment_childcare_preschool.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği* [Sayı: 29072] (2014). Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimini yaygınlaştırma projesi konulu genelge* [Sayı: 66] (2009). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_okulncesidnemdekaynatrmaeitiminiyaygnlatrlmasprojesigenelge.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018a). *OECD starting strong teaching and learning international survey*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/school/oecd-starting-strong-teaching-and-learning-international-survey.htm>, <http://www.oecd.org/education/school/Flyer-OECD-International-ECEC-Staff-Survey.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018b). *The international early learning and child well-being study–the study*. <http://www.oecd.org/education/school/the-international-early-learning-and-child-well-being-study-the-study.htm>, sayfasından erişilmiştir.

- Ostrosky, M. M., & Meadan, H. (2010). Helping children play and learn together. *YC Young Children*, 65(1), 104-110.
- Öğretmen strateji belgesi [2017-2023]. (2017a). Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (pkbs-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. (2006; 2009). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Özkan-Yücesoy, Ş. (2013). Etkili sınıf yönetimi. Sucuoğlu, B., ve Bakkaloğlu, H. (Eds.), *Okulöncesinde kaynaştırma içinde*. Ankara: Kök.
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 106-120.
- PACEY Research Report. (2013). *What does 'school ready' really mean. The Professional Association for Childcare and Early Years*. <https://www.pacey.org.uk/Pacey/media/Website-files/school%20ready/School-Ready-Report.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., & Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843-1860.
- Parlakian, R. (2002). *Reflective supervision in practice. Stories from the field*. Washington, DC: Zero to Three.

- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Pianta, R. C. (2006). Standardized observation and professional development: A focus on individualized implementation and practices. *Critical issues in Early Childhood Professional Development*, 231-254.
- Pierce, J., & Johnson, C. L. (2010). Problem solving with young children using persona dolls. *Young Children*, 65(6), 106-108.
- Pieterse, M., & Treloar, R. (1989). *Small steps. An early intervention program for children with developmental delays*. Sydney Macquarie University.
- Polly, D., & Hannafin, M. J. (2010). Technology's role in revisioning learner-centered professional development. *Article to appear in Educational Technology Research and Development*, 58, 557-571.
- Punch, K. F., & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education* (2. b.). Sage.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Qi, C., & Kaiser, A. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 188-216.
- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim İçinde* (s. 181-211). Ankara: Pegem Akademi.
- Rakap, S. (2017). Impact of coaching on pre-service teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139.
- Rakap, S. (2018). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. Aksoy, V. (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 181-211). Ankara: Pegem Akademi.
- Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 79-96.

- Rakap, S., & Vural-Batık, M. (2015). Koçluk el kitabı. Rakap, S. (Proje Yürütücüsü). *Erken öğrenme için gömülü öğretim: okul öncesi öğretmenleri için araçlar erken eğitim programının uyarlanması ve etkililiğinin iki farklı mesleki gelişim modeli kullanılarak incelenmesi* içinde (Proje No: 115K427). TUBİTAK, Samsun.
- Rakap, S., Balıkcı, S., Kalkan, S., & Aydın, B. (2018). Preschool Teachers' Use of Strategies to Support Social-Emotional Competence in Young Children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 11-25.
- Rakap, S., Rakap, Ş., Aydın, B., & Alptekin, S. (2015). *Erken öğrenme için gömülü öğretim: okul öncesi öğretmenleri için araçlar erken eğitim programının uyarlanması ve etkililiğinin iki farklı mesleki gelişim modeli kullanılarak incelenmesi* (Proje No: 115K427). TUBİTAK. Samsun.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011a). *The coaching handbook*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011b). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore, MD: Brookes.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. L. (2011). *The Early Childhood Coaching Handbook*. Baltimore: Brookes.
- Sabornie, E. J., & Beard, G. H. (1990). Teaching social skills to students with mild handicaps. *Teaching Exceptional Children*, 23(1), 35-38.
- Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 88-97.
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (Eds.). (2009). *Handbook of positive behavior support*. New York: Springer.
- Scheeler, M. C. (2008). Generalizing effective teaching skills: The missing link in teacher preparation. *Journal of Behavioral Education*, 17, 145-159.
- Scheeler, M. C., Bruno, K., Grubb, E., & Seavey, T. L. (2009). Generalizing teaching techniques—From university to K-12 classrooms: Teaching preservice teachers to use what they learn. *Journal of Behavioral Education*, 18, 189-210.

- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental psychology*, 42(6), 1116-1127.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25. b.). Ankara: Anı.
- Shahmoon-Shanok, R. (2010). Putting reflective supervision into practice reflective supervision and practice: An introduction to this issue of zero to three. *Zero to Three*, 31(2), 4.
- Shannon, D., & Bishop, C. (2015, May). Ready, set, go: Shared goals and action planning in practice-based coaching [Webinar and follow-up document]. Coach Corner Webinar Darbianne Shannon, 6 Series. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/video/ready-set-go-writing-action-plans-facilitate-pbc-process>, sayfasından erişilmiştir.
- Shannon, D., Snyder, P., & McLaughlin, T. (2015). Preschool teachers' insights about web-based self-coaching versus onsite expert coaching. *Professional Development in Education*, 41, 290–309.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2001). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development* (2. b.). Washington, D.C.: National Academy.
- Simpson, T. E., Condon, E., Price, R. M., Finch, B. K., Sadler, L. S., & Ordway, M. R. (2016). Demystifying infant mental health: What the primary care provider needs to know. *Journal of Pediatric Health Care*, 30(1), 38-48.
- Smith, B. J., & Fox, L. (2003). *Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*. Center for Evidence-based Practice: Young Children with Challenging Behavior. www.challengingbehavior.org, sayfasından erişilmiştir.
- Snell, M. E., & Janney, R. (2000). *Teachers' guide to inclusive practices: Social relationships and peer support*. Baltimore, Maryland: Paul H.
- Snyder, J., Low, S., Schultz, T., Barner, S., Moreno, D., Garst, M., & Schrepferman, L. (2011). The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and treatment utility. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 336–345.

- Snyder, P. A., & Lawrence, D. (2018). *Practice-based coaching and inclusion*. <https://inclusioninstitute.fpg.unc.edu/sites/inclusioninstitute.fpg.unc.edu/files/handouts/Practice%20Based%20Coaching%20Overview-reduced.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Snyder, P. A., Denney, M. K., Pasia, C., Rakap, S., & Crowe, C. (2011). Professional development in early childhood intervention: Emerging issues and promising approaches. C. Groark (Series Ed.) ve L. A. Kaczmarek (Vol. Ed.). *Early childhood intervention: Shaping the Future for Children With Special Needs and Their Families*, 3, 169-204.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143.
- Snyder, P., & Wolfe, B. (2008). The big three process components of effective professional development: Needs assessment, evaluation, and follow-up. P. J. Winton, J. A. McCollum, ve C. Catlett (Eds.), *Practical approaches to early childhood professional development: Evidence, strategies, and resources* içinde (s. 13–52.). Washington, DC: Zero to Three.
- Snyder, P., & Wolfe, B. (2008). The big three process components in early childhood professional development: Needs assessment, follow-up, and evaluation. P. Winton, J. McCollum, ve C. Catlett (Ed.), *Practical approaches to early childhood professional development: Evidence, strategies, and resources* içinde (s. 13–51). Washington, DC: Zero to Three.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Artman, K., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants and Young Children*, 25, 188–212.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T., Algina, J., Sandall, S., & McLean, M. (2011). *Impact of professional development on preschool teachers' use of embedded-instruction practices*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, LA.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*, 84(2), 213-232.

- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Sandall, S., & McLean, M. (2007). *Impact of professional development on preschool teachers' use of embedded-instruction practices*. Gainesville: University of Florida.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Sandall, S., McLean, M., Rakap, S., Emery, A. K., McLaughlin, T., & Embedded Instruction for Early Learning Project. (2009). *Coaching preschool teachers to use embedded instruction practices [Manual and Coaching Protocols]*. Unpublished guide. College of Education, University of Florida, Gainesville, FL.
- Snyder, P., McLaughlin, T., & Denney, M. (2011). Frameworks for guiding program focus and practices in early intervention. J. M. Kauffman ve D. P. Hallahan (Series Ed.) ve M. Conroy (Section Ed.), *Handbook of special education: Section XII Early identification and intervention in exceptionality* içinde (s. 716-730). New York, NY: Routledge.
- Sprague, J., & Perkins, K. (2009). Direct and collateral effects of the first step to success program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(4), 208-221.
- Squires, J., & Bricker, D. (2009). *Ages and Stages Questionnaire (ASQ): A parent completed child monitoring system* (3. b.). Baltimore, MD: Brooks.
- Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2003). *The ASQ:SE users guide*. Maryland: Paul H Brooks.
- Steed, E. A., & Roach, A. T. (2017). Childcare providers' use of practices to promote young children's social-emotional competence. *Infants ve Young Children*, 30(2), 162-171.
- Strain, P. S., & Timm, M. A. (2001). Remediation and prevention of aggression: An evaluation of the Regional Intervention Program over a quarter century. *Behavioral Disorders*, 26(4), 297-313.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 6(1) 41-57.
- Sucuoğlu, B. (2014). *İnanılmaz yıllar öğretmen eğitimi programı'nın okul öncesi öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların davranışları üzerindeki etkileri*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Sonuç Raporu.

- Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2011). *Okul öncesinde kaynaştırma: Kaynaştırma eğitiminin öğretmen çıktıları üzerindeki etkileri* (Proje No: 111K184). TÜBİTAK, Ankara.
- Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Vo, A., Abrams, L., & Ogston, P. (2013). An initial evaluation of the teacher–child interaction direct observation system: Measuring teacher–child interaction behaviors in classroom settings. *Assessment for Effective Intervention*, 39(1), 12-23.
- Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children. (2004). *Facts about young children with challenging behaviors*. <http://csefel.vanderbilt.edu/resources/inftodd/mod4/4.4.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children. (2018b). Creating teaching tools for young children with challenging behaviors: Folder four - turtle technique. http://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/TACSEI/do/resources/teaching_tools/ttyc_to_c.htm, sayfasından erişilmiştir.
- Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children. (2011a). *Learn about the pyramid model*. http://www.challengingbehavior.org/do/pyramid_model.htm, sayfasından erişilmiştir.
- The Embrace the Future Resiliency Resource Centre. (2015). *Emotional skills*. http://www.embracethefuture.org.au/resiliency/emotional_skills.htm, sayfasından erişilmiştir.
- The Titi Tudorancea Bulletin. (2018). https://www.tititudorancea.com/z/preventive_intervention.htm, sayfasından erişilmiştir.

- Torstenson-Ed, T. (2007). Children's life paths through preschool and school: Letting youths talk about their own childhood—theoretical and methodological conclusions. *Childhood*, 14(1), 47-66.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., & O’Herin, C. E. (2009a). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies. *Practical Evaluation Reports*, 2(1), 1–32.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., & O’Herin, C. E. (2009b). *Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies* (Winterberry Research Synthesis, Vol. 2, No. 2). Asheville, NC: Winterberry.
- Trivette, C. M., Raab, M., & Dunst, C. J. (2012). An evidence-based approach to professional development in Head Start classrooms. *NHSA Dialog*, 15(1), 41-58.
- Türk Dil Kurmu (2018). *Genel Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&ke limesec=275768, sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği (TEDMEM). (2017). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve bakımı: Mevcut durum ve öneriler*. <https://tedmem.org/download/turkiyede-erken-cocukluk-egitimi-bakimi-mevcut-durum-oneriler?wpdmdl=2430>, sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2015). *İstatistiklerle çocuk 2014*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- United Nations Children’s Fund (UNICEF). (2017). *Status report on early childhood care and education in pacific island countries*. [https://www.unicef.org/evaldatabase/files/ECD_Eval_FINAL_REPORT_Oct_2011.p df](https://www.unicef.org/evaldatabase/files/ECD_Eval_FINAL_REPORT_Oct_2011.pdf), sayfasından erişilmiştir.
- Upshur, C., Wenz-Gross, M., & Reed, G. (2009). A pilot study of early childhood mental health consultation for children with behavioral problems in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 29–45.
- Uysal, H., Altun, Akbaba S., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979.

- Ünsal-Özge, F. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- VanDerHeyden, A. M., & Snyder, P. (2006). Integrating frameworks from early childhood intervention and school psychology to accelerate growth for all young children. *School Psychology Review*, 35, 519–534.
- Varol, F., Farran, D. C., Bilbrey, C., Vorhaus, E. A., & Hofer, K. G. (2012). Professional development for preschool teachers: Evidence for practice. *NHSA Dialog*, 15(1), 122-126.
- Veenman, S., & Denessen, E. (2001). The coaching of teachers: Results of five training studies. *Educational Research and Evaluation*, 7(4), 385-417.
- Vinh, M., Strain, P., Davidon, S., & Smith, B. J. (2016). One state's systems change efforts to reduce child care expulsion: Taking the Pyramid Model to scale. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 159-164.
- Voinea, M., & Damian, M. (2014). The role of socio-emotional development in early childhood. *Journal Plus Education*, 1151, 388-392.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Walker, H. M., Seeley, J. R., Small, J., Severson, H. H., Graham, B. A., Feil, E. G., & Forness, S. R. (2009). A randomized controlled trial of the first step to success early intervention: Demonstration of program efficacy outcomes in a diverse, urban school district. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(4), 197-212.
- Walker, H. M., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1995). *Early screening project manual*. Longmont: Sopris West.
- Walker, H. M., Stiller, B., Golly, A., Kavanagh, K., Severson, H. H., & Feil, E. (1997). *First Step to Success: Helping young children overcome antisocial behavior*. Longmont, CO: Sopris West.
- Walker, HM, Zeller, RW, Close, DW, Webber, J., & Gresham, F. (1999). The present unwrapped: Change and challenge in the field of behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24(4), 293-304.

- Waltz, M. (2013). *The importance of social and emotional development in young children*. <https://childrensacademyonline.net/wpcontent/uploads/2013/01/Importanceof-SEL-In-Early-Childhood-Devt.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Webster-Stratton, C. (1990). *The Incredible Years parent training program manual: Effective communication, anger management and problem-solving* (ADVANCE). Seattle, WA: Incredible Years.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2010). Adapting the Incredible Years, an evidence-based parenting programme, for families involved in the child welfare system. *Journal of Children's Services*, 5(1), 25-42.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130-143.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional Social-Emotional Competence in Young Children, competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471–488.
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: are they consistent with observed classroom practices. *Early Education and Development*, 22(6), 945-969.
- West, J., Denton, K., & Germino-Hausken, E. (2000, February). *National Center For Education Statistics Statistical Analysis Report. America's kindergartners: Findings from the early childhood longitudinal study*. NCES 2000-070. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4. Edt.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Widerstrom A H, Mowder B A, & Sandal S R. (1997). *Infant development and risk: An introduction*. USA: Paul Brookes Pub.

- Wong, V. C., Cook, T. D., Barnett, W. S., & Jung, K. (2008). An effectiveness-based evaluation of five state pre-kindergarten programs. *Journal of Policy Analysis and Management. The Journal of the Association for Public Policy Analysis and Management*, 27(1), 122-154.
- Yağın-Güder, S., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430.
- Yalçın, F. A., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Yalçın, F. A., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, A., & Uysal, M. (2013). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Kalkedon.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.). *Okul öncesinde kaynaştırma: Ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* İçinde (ss. 191-260). Ankara: Kök.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde davranış yönetimi. Cavkaytar, A. (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu içinde* (ss. 169-208). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. <https://eyh.aile.gov.tr/uploads/pages/otizm-spektrum-bozuklugu/otizm-spektrum-bozuklugu-alanyazin-kitabi.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK]. (2017, Ekim). *Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi ön çalıştay*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK]. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları: Okulöncesi öğretmenliği lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Vick Whittaker, J., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood*

educators. Child Trends for the U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development.

Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176-198.

Zirpoli, T., & Melloy, K. (1997). *Behavior management: Applications for teachers and partners* (2. b.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

EKLER

EK-1. Etik Komisyon İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/03/2018-E.48/80



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22/12/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01- 182286 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Özel Eğitim Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Sinan KALKAN'ın**, Yrd.Doç.Dr.Yusuf Ziya TAVİL'in danışmanlığında yürüttüğü "*Okulöncesi Öğretmenleri İçin Geliştirilmiş Bir Mesleki Gelişim Programının Davranış Problemleri Olan Küçük Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimini Desteklemedeki Etkililiği*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **06.03.2018** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2018-90

Ek:1 Liste



Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Ayfer Çekmez
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 18 07

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67180656-604.01.01-E.18381895
Konu : Araştırma İzni

02.11.2017

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Öğretim Görevlisi Sinan KALKAN' a ait 18.10.2017 tarihli dilekçe.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Öğretim Görevlisi Sinan KALKAN' ın Müdürlüğümüze bağlı Anaokulu ve Anasınıflarında görev yapan öğretmenlere uygulamak üzere "Okulöncesi Öğretmenleri İçin Geliştirilmiş Bir Mesleki Gelişim Programının Davranış Problemleri Olan Küçük Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimini Desteklemedeki Etkililiği" konulu araştırma çalışması yapmak istediklerine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri ilgi (a) genelgeye göre Müdürlüğümüzde kurulan "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 27.10.2017 tarihinde incelenmiş olup uygun görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek ve eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri uhdesinde ve okul müdürlükleri sorumluluğunda gerçekleştirilmek üzere söz konusu çalışmanın yapılması, araştırma sonucunda elde edilen raporun bir örneğinin, araştırma öğrencisi tarafından, basılı şekilde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine (Ar-Ge) teslim edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğin rica ederim.

Coşkun ESEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

Dağıtım :
Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğüne



Adres : Atatürk Bld. İl Millî Eğitim Md. SAMSUN
Elektronik Adres : www.meb.gov.tr
e-posta : arge55@meh.gov.tr

Bilgi için : MEHMET YILMAZ
Tel : 0 362 435 80 63
Faks : 0 362 431 93 76

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C044-49ce-3504-b00c-445d kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Erken Gelişim Evreleri Envanteri / Erken Gelişim Evreleri Sosyal Duygusal Gelişim Evreleri Envanteri Kullanım İzni

10.01.2018

Zimbra

Zimbra

sinan.kalkan@omu.edu.tr

Re: EGE Kullanım İzni İsteği

Kimden : SEVGİ KÜÇÜKER <skucuker@pau.edu.tr> 10 Oca 2018 Çar 12:05
Konu : Re: EGE Kullanım İzni İsteği
Kime : Sinan Kalkan <sinan.kalkan@omu.edu.tr>

Sinan'cığım merhaba,

Meslektaşlarım Prof.Dr. Emine Gül KAPÇI ve Prof.Dr. Runa İdil Uslu ile birlikte uyarlama çalışmalarını yaptığımız EGE ve EGE-SD gelişim değerlendirme araçlarının 36-72 ay arası formlarını,

"Okulöncesi Öğretmenleri İçin Geliştirilmiş Bir Mesleki Gelişim Programının Davranış Problemleri Olan Küçük Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimini Desteklemedeki Etkililiği" konulu doktora tez çalışmada kullanabilirsin. Çalışmada başarılar dilerim.

Prof.Dr. Sevgi KÜÇÜKER
Pamukkale Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü Başkanı

2018-01-10 11:32, Sinan Kalkan yazmış:

Değerli hocam merhaba, sizin tarafınızdan uyarlaması yapılan EGE ve EGE-SD'nin 36-72 aylık formlarını kullanmak istiyorum. Ölçeğin ilgili formlarının kullanımı ile ilgili izni vererseniz çok sevinirim.

Saygılarımla...

--

This message has been scanned for viruses and dangerous content by **MailScanner**, and is believed to be clean.

Kimden : Sinan Kalkan <sinan.kalkan@omu.edu.tr> 10 Oca 2018 Çar 11:32
Konu : EGE Kullanım İzni İsteği

<https://eposta.omu.edu.tr/h/printmessage?id=C:12648&tz=Africa/Nairobi>

10.01.2018

Zimbra

Kime : skucuker@pau.edu.tr

Değerli hocam merhaba, "Okulöncesi Öğretmenleri İçin Geliştirilmiş Bir Mesleki Gelişim Programının Davranış Problemleri Olan Küçük Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimini Desteklemedeki Etkililiği" konulu doktora tez çalışmamda sizin tarafınızdan uyarlaması yapılan EGE ve EGE-SD'nin 36-72 aylık formlarını kullanmak istiyorum. Ölçeğin ilgili formlarının kullanımı ile ilgili izni vererseniz çok sevinirim.

Saygılarımla...

<https://eposta.omu.edu.tr/h/printmessage?id=C:12648&tz=Africa/Nairobi>

EK-4. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Kullanım İzni



GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

10/11/2015

Sinan KALKAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fak. Özel Eğitim Böl.
A.Blok K.2 Kurupelit Kampüsü Atakum/SAMSUN

Sayın, Kalkan:

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (Preschool And Kindergarden Behavior Scales/PKBS-2) kullanımı için gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim A.B.D.'nde Yrd. Doç. Dr. Y. Ziya TAVİL danışmanlığında yürüttüğünüz "Okulöncesi Öğretmenlerin Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal – Duygusal Gelişimlerini Desteklemede ve Davranış Problemlerini Önlemede Kullandıkları Stratejilerin Geliştirilmesine Yönelik Hazırlanan Bir Müdahale Programının Etkililiği" konulu doktora tez araştırmanızda, tarafımdan uyarlaması yapılan "Preschool And Kindergarden Behavior Scales/PKBS-2" ölçeğini kullanabilirsiniz.

Ölçek ile ilgili sorularınızı saideozbey@gmail adresine iletebilirsiniz.

Başarılar...

Doç. Dr. Saide ÖZBEY

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fak. İlköğretim Bölümü
Okulöncesi Eğitimi

EK-5. CSEFEL Video İzni

26.12.2017

Zimbra

Zimbra

sinan.kalkan@omu.edu.tr

Re: Permission to use video

Kimden : Sinan Kalkan <sinan.kalkan@omu.edu.tr>

08 Haz 2017 Per 21:49

Konu : Re: Permission to use video

Kime : Rob Corso <rob.m.corso@gmail.com>

Hi, Doctor Corso... Thank you very much for your interest..

Best Regards...

Sinan Kalkan

Kimden: "Rob Corso" <rob.m.corso@gmail.com>

Kime: "sinan kalkan" <sinan.kalkan@omu.edu.tr>

Gönderilenler: 7 Haziran Çarşamba 2017 23:19:53

Konu: Fwd: Permission to use video

Begin forwarded message:

From: Sinan Kalkan <sinan.kalkan@omu.edu.tr>
Subject: Permission to use video
Date: June 7, 2017 at 2:51:48 AM CDT

<https://eposta.omu.edu.tr/h/printmessage?id=C:9222&tz=Africa/Nairobi>

1/4

26.12.2017

Zimbra

To: <ml.hemmeter@vanderbilt.edu>

Dear Professor. Mary Louise Hemmeter,

I work as a lecturer in Ondokuz May University. Also, I am a student in doctoral program at Department of Special Education in Gazi University.

My Thesis: Effectiveness with Coaching Support of Early Intervention Program Developed for Preschool Teachers with Behavior Problem Students in Their Classes. I would like to use some of your open access videos in the "<http://csefel.vanderbilt.edu/about/staff.html>" if you allow.

Best regards...

Sinan Kalkan (Lecturer)

Ondokuz May University, Education Faculty
Department of Special Education

<https://personel.omu.edu.tr/en/sinan.kalkan>

My Phone Number: [+90-553-4505488](tel:+905534505488)

Job Phone Number: [+90-362-3121919](tel:+903623121919) - 5305

Kimden : Rob Corso <rob.m.corso@gmail.com>

07 Haz 2017 Çar 23:19

Konu : Fwd: Permission to use video

Kime : sinan kalkan <sinan.kalkan@omu.edu.tr>

Hi, Sinan.

Mary Louise asked that I follow up on you. Glad you have found the resources useful. All of the CSEFEL material is in the public domain so it is absolutely available for you the videos in this way.

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

Rob

<https://eposta.omu.edu.tr/h/printmessage?id=C:9222&tz=Africa/Nairobi>

26.12.2017

Zimbra

Rob Corso, PhD
Executive Director
Pyramid Model Consortium
www.pyramidmodel.org
217-390-0403

Begin forwarded message:

From: Sinan Kalkan <sinan.kalkan@omu.edu.tr>
Subject: Permission to use video
Date: June 7, 2017 at 2:51:48 AM CDT
To: <ml.hemmeter@vanderbilt.edu>

Dear Professor. Mary Louise Hemmeter,

I work as a lecturer in Ondokuz May University. Also, I am a student in doctoral program at Department of Special Education in Gazi University.

My Thesis: Effectiveness with Coaching Support of Early Intervention Program Developed for Preschool Teachers with Behavior Problem Students in Their Classes. I would like to use some of your open access videos in the "<http://csefel.vanderbilt.edu/about/staff.html>" if you allow.

Best regards...

Sinan Kalkan (Lecturer)

Ondokuz May University, Education Faculty
Department of Special Education
<https://personel.omu.edu.tr/en/sinan.kalkan>

My Phone Number: +90-553-4505488
Job Phone Number: +90-362-3121919 - 5305

<https://eposta.omu.edu.tr/h/printmessage?id=C:9222&tz=Africa/Nairobi>

Kimden : Sinan Kalkan <sinan.kalkan@omu.edu.tr>

07 Haz 2017 Çar 10:51

Konu : Permission to use video

Kime : ml hemmeter <ml.hemmeter@vanderbilt.edu>

Dear Professor. Mary Louise Hemmeter,

I work as a lecturer in Ondokuz May University. Also, I am a student in doctoral program at Department of Special Education in Gazi University. **My Thesis:** Effectiveness with Coaching Support of Early Intervention Program Developed for Preschool Teachers with Behavior Problem Students in Their Classes. I would like to use some of your open access videos in the "<http://csefel.vanderbilt.edu/about/staff.html>" if you allow.

Best regards...

Sinan Kalkan (Lecturer)

Ondokuz May University, Education Faculty
Department of Special Education

<https://personel.omu.edu.tr/en/sinan.kalkan>

My Phone Number: +90-553-4505488

Job Phone Number: +90-362-3121919 - 5305

EK-6. Öğretmen Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	
Gönüllünün Baş Harfleri << >>	
Öğretmen Kodu:	
<u>ÇALIŞMANIN AÇIK ADI:</u>	
Okulöncesi Öğretmenleri İçin Geliştirilmiş Bir Mesleki Gelişim Programının Davranış Problemleri Olan Küçük Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimini Desteklemedeki Etkililiği	
Bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını, bilgilerinizin nasıl kullanılacağını ve çalışmanın neleri içerdiğini anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri okuyarak değerlendiriniz. Eğer şu anda başka bir çalışmada yer alıyorsanız, bu çalışmada yer alamazsınız.	
<u>BU ÇALIŞMAYA KATILMAK ZORUNDAMIYIM?</u>	
Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Eğer çalışmaya katılmaya karar vererseniz bu formun son sayfasını imzalayıp araştırma ekibine ulaştırmanız gerekmektedir. Katılmaya karar vererseniz, çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Bu durum sizin iş ile alakalı durumunuzu etkilemeyecektir.	
<u>ÇALIŞMANIN AMACI:</u> Bu araştırmanın amacı sınıflarında davranış problemleri gösteren çocukları olan okulöncesi öğretmenlerinin kullandıkları sosyal – duygusal becerileri destekleyici ve davranış problemlerini önleyici stratejilerin geliştirilmesine yönelik bir müdahale programı çerçevesinde verilen eğitimin etkililiğini belirlemektir. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:	
1. Geliştirilen müdahale programı öğretmenlerin kullandıkları stratejiler üzerinde etkili midir? 2. Öğretmenlerin kullandıkları stratejiler davranış problemi olan çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmede etkili midir? 3. Öğretmenlerin kullandıkları stratejiler davranış problemi olan çocukların davranış problemlerini önlemede etkili midir?	
<u>ÇALIŞMA SÜRECİ:</u> Sizden çalışmanın başında öğretmen bilgi formu, çocuk bilgi formu, sosyal-duygusal ve diğer gelişim alanları ile ilgili bir değerlendirme envanteri ve sınıfınızdaki öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi ve davranış problemleriyle ilgili bir ölçeği doldurmanız istenecektir. Ardından eğitim programına katılacak öğretmenler seçilecektir. Eğer eğitim programına katılan grupta yer alırsanız, iki saatlik dört ayrı oturumdan oluşan eğitimlere katılacak ve sekiz oturumdan oluşan sınıf-içi koçluk desteği alacaksınız. Çalışma sırasında sınıfınızda önceden size sunulacak bir program çerçevesinde veri toplama işlemleri gerçekleştirilecektir. Eğer, eğitim programına katılmak için seçilmezseniz, sınıfınızda periyodik olarak veri toplanacaktır. Bu veri toplama işlemlerinin sonunda sizin de eğitim programına katılmanıza olacak tanınacaktır.	
1	

BENİM NE YAPMAM GEREKİYOR?

Yukarıda anlatılan çalışmayla ilgili tüm işlemlere uymaya istekli olmalısınız.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN NE GİBİ OLASI RİSKLERİ VARDIR?

Çalışmaya katılmanın, sizin için her hangi bir riski yoktur.

ÇALIŞMAYA KATILMANIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Çalışma sırasında sınıfınızdaki çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek ve problem davranışlarını azaltmaya yönelik yeni yöntemler öğrenme şansına sahip olacaksınız.

GÖNÜLLÜ KATILIM

Bu araştırmaya katılma kararını tamamen gönüllü olarak veriyorum. Bu çalışmaya katılmayı reddedebileceğim veya katıldıktan sonra istediğim zaman hiçbir sorumluluk almadan ayrılabilirim bilincindeyim. Çalışmadan her hangi bir zamanda ayrılırsam, ayrılma nedenlerimi araştırma ekibi ile paylaşacağım.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN MALİYETİ NEDİR?

Çalışmaya katılmanın size hiçbir maliyeti yoktur. Çalışmanın sonunda, katılımınız için sertifika alacaksınız.

GİZLİLİK

Araştırma sürecince sizden toplanan bilgiler ve eğitimdeki diğer paylaşımlarınız gizli tutulacaktır. Elde edilen veriler, isimler saklı tutularak sadece araştırmada ve araştırma sonunda yayınlanacak olan makale gibi bilimsel yayınlarda kullanılacaktır.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Bu formu imzalayarak araştırma grubunun kişisel bilgilerinizi toplamasına ve kullanmasına onay vermiş olacaksınız. Araştırmacı size ait verileri çalışma için kullanacaktır. Araştırmacının çalıştığı kurum yürürlükte olan veri koruma kanunları ile uyumlu olarak kişisel verilerinizin yönetiminden sorumludurlar.

Çalışmanın sonuçları bilimsel yayınlarda yayınlanabilir, ancak sizin kimlik bilgileriniz bu yayınlarda açıklanmayacaktır.

Araştırma ekibinden, toplanan kişisel verileriniz hakkında bilgi isteme hakkına sahipsiniz. Aynı zamanda bu verilerdeki herhangi bir hatanın düzeltilmesini isteme hakkında da sahipsiniz. Eğer bu konuda bir isteğiniz olursa lütfen araştırmacı ile görüşünüz.

Bu formu imzalayarak, kişisel verilerinizin bu formda tanımlandığı şekilde kullanımına onay vermekteyim.

ARAŞTIRMA SÜRESİNCE 24 SAAT ULAŞILABİLECEK KİŞİLER:

Ad, Soyadı ve telefon numaraları: Öğr. Gör. Sinan Kalkan- Tel: 0-553-4505488

Çalışmaya Katılma Onayı

Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum.

Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

	Tarih	İmzası
Gönüllünün Adı-Soyadı:		
Açıklamaları Yapan Kişinin Adı-Soyadı:		
Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı-Soyadı:		
Gerekliyse Yasal Temsilcinin Adı-Soyadı:		

EK-7. Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

EBEVEYN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

ARAŞTIRMANIN ADI (ÇALIŞMANIN AÇIK ADI):

Okulöncesi Öğretmenleri İçin Geliştirilmiş Bir Mesleki Gelişim Programının Davranış Problemleri Olan Küçük Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimini Desteklemedeki Etkililiği

Çocuğunuzun bir araştırma çalışmasına katılması istenmektedir. Çalışmaya çocuğunuzun katılmasına izin vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını, size ve çocuğunuza ait bilgilerin nasıl kullanılacağını, çalışmanın neleri içerdiğini ve olası yararlarını ve risklerini ile rahatsızlık verebilecek konuları anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız.

ÇOCUĞUM ÇALIŞMAYA KATILMAK ZORUNDA MI?

Çocuğunuzun çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Eğer, çocuğunuzun çalışmaya katılmasına karar verirsiniz, bu formun son sayfasını imzalayıp araştırma ekibine ulaştırmanız gerekmektedir. Çocuğunuzun çalışmaya katılmasına karar verirsiniz, çocuğunuz sizin isteğinizle ya da kendi isteği ile çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürdür. Bu durum çocuğunuzun eğitimi ile ilgili durumları etkilemeyecektir.

ÇALIŞMANIN AMACI: Bu araştırmanın amacı sınıflarında davranış problemleri gösteren çocukları olan okulöncesi öğretmenlerinin kullandıkları sosyal – duygusal becerileri destekleyici ve davranış problemlerini önleyici stratejilerin geliştirilmesine yönelik bir müdahale programı çerçevesinde verilen eğitimin etkililiğini belirlemektir. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Geliştirilen müdahale programı öğretmenlerin kullandıkları stratejiler üzerinde etkili midir?
2. Öğretmenlerin kullandıkları stratejiler davranış problemi olan çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmede etkili midir?
3. Öğretmenlerin kullandıkları stratejiler davranış problemi olan çocukların davranış problemlerini önlemede etkili midir?

ÇALIŞMA İŞLEMLERİ:

Çalışma sırasında araştırma ekibi çocuğunuzun öğretmenine bazı stratejiler öğretecek ve öğretmende bu stratejileri sınıfta uygulayacaktır. Çalışma kapsamında, çocuğunuz hakkında bazı bilgiler öğretmeni aracılığı ile toplanacaktır. Çalışma ekibinin hiçbir üyesi uygulama sırasında doğrudan olarak çocuğunuz ile çalışmayacaktır. Çalışmanın başından sonuna kadar, çocuğunuzun sınıfına veri toplamak amacıyla araştırma ekibi üyeleri gelecektir. Veri toplama gözlem yoluyla canlı olarak yapılacaktır. Çocuğunuzun görüntüsü ya da sesi hiçbir şekilde kayıt altına alınmayacaktır.

BENİM NE YAPMAM GEREKİYOR?/ÇOCUĞUMUN NE YAPMASI GEREKİYOR?

Sizin ya da çocuğunuzun çalışma boyunca herhangi bir ekstra yükümlülüğü bulunmamaktadır.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN NE GİBİ RİSKLERİ VARDIR?

Çalışmaya katılmanın, sizin ya da çocuğunuz için her hangi bir riski yoktur.

ÇALIŞMAYA KATILMANIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Çalışma sayesinde çocuğunuzun öğretmeni sınıfındaki çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için yeni yöntemler öğrenme şansına sahip olacaktır.

GÖNÜLLÜ KATILIM

Kendimin ve çocuğumun bu araştırmaya katılma kararını tamamen gönüllü olarak veriyorum. Çocuğumun bu çalışmaya katılmasını reddedebileceğimin veya katıldıktan sonra istediğim zaman, hiçbir sorumluluk almadan ayrılabilceğinin bilincindeyim. Çocuğum çalışmadan her hangi bir zamanda ayrılırsa, ayrılma nedenlerini araştırma ekibi ile paylaşacağım.

ÇALIŞMAYA KATILMAMIN MALİYETİ NEDİR?

Çalışmaya katılmanın siz ve çocuğunuz için hiçbir maliyeti yoktur.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Bu formu imzalayarak araştırma grubunun çocuğunuzun kişisel bilgilerini toplamasına ve kullanmasına onay vermiş olacaksınız. Araştırmacı çocuğunuza ait verileri çalışma için kullanacaktır. Araştırmacının çalıştığı kurum yürürlükte olan veri koruma kanunları ile uyumlu olarak çocuğunuzun kişisel verilerinin yönetiminden sorumludurlar.

Çalışmanın sonuçları bilimsel yayınlarda yayınlanabilir, ancak çocuğunuzun kimlik bilgileri bu yayınlarda açıklanmayacaktır.

Araştırma ekibinden, çocuğunuz ile ilgili toplanan kişisel veriler hakkında bilgi isteme hakkına sahipsiniz. Aynı zamanda bu verilerdeki herhangi bir hatanın düzeltilmesini isteme hakkında da sahipsiniz. Eğer bu konuda bir isteğiniz olursa lütfen araştırmacı ile görüşünüz.

Bu formu imzalayarak, çocuğunuzun kişisel verilerinin bu formda tanımlandığı şekilde kullanımına onay vermekteyim.

ARAŞTIRMA SÜRESİNCE 24 SAAT ULAŞILABİLECEK KİŞİLER:

Ad, Soyadı ve telefon numaraları: Öğr. Gör. Sinan Kalkan- Tel: 0-553-4505488

ÇOCUĞUMUN ÇALIŞMADAN AYRILMASINI GEREKTİRECEK DURUMLAR:

Çocuğunuzun çalışmadan sizin isteğiniz ya da kendi isteği dışında ayrılmasını gerektirecek bir durum mevcut değildir.

Çalışmaya Katılma Onayı

Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum.

Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

	Tarih	İmzası
Velinin Adı-Soyadı:		

Açıklamaları Yapan Kişinin Adı-Soyadı:		
--	--	--

Gerekiyorsa Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı-Soyadı:		
---	--	--

Gerekiyorsa Yasal Temsilcinin Adı-Soyadı:		
---	--	--

SINIFTA GÜNLÜK AKIŞ

- Okula geliş
- Serbest oyun
- Halka zamanı
- Etkinlik merkezleri
- Öğle yemeği
- Uyku zamanı
- Dışarıda oyun
- Öykü zamanı

Geçiş Nedir?

- Geçiş, çocuğun bir etkinlikten diğerine ya da bir ortamdan diğer ortama gitme durumu olarak tanımlanmaktadır (Yücesoy-Özkan, 2013).
- Sınıfınızda en sık karşılaştığınız geçişler hangileridir?
- Hangi geçişlerde daha fazla davranış problemi ile karşılaşmaktasınız?

Davranış Beklentilerinin Geliştirilmesi

- Davranış beklentilerini çocukların aktif katılımı sağlayarak geliştirilmelidir.
- Davranış beklentileri olumlu bir dil ile kısa bir şekilde ifade edilmelidir.
- Davranış beklentilerinin yazılı ifadeleri beklenti tanımlayan görseller (resimler) içermelidir.

Yönerge?

- Yönerge, çocuktan yapmasını istediğimiz davranışı açıkça söylemektir (Yücesoy Özkan, 2013).
- Öğretmenler, açık, anlaşılır ve çocuğa ne yapması gerektiğine yönelik bir yönerge verdiğinde, çocuğun bu yönergelere tepki

Öğretmen ve çocuklar arasındaki etkileşim hakkında neler düşünüyorsunuz?



Katılım?

Bir süreç ya da bir durum içinde istençli ve eylemli olarak bir işi üstlenme ya da bir olayda etkin olma.



Çocukların sosyal ve sosyal olmayan çevreleri ile, farklı seviyelerdeki becerilerini kullanarak, etkileşim içinde geçirdikleri zaman.

(McWilliam & Bailey, 1992; McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985)

SOSYAL BECERİLERİN DESTEKLENMESİ



DUYGULARINI İFADE ETME BECERİLERİ

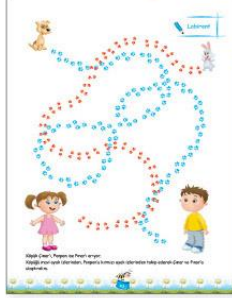


Arkadaşlık Becerileri

- Arkadaşlık becerileri, olumlu ve olumsuz davranış örneklerini barındıran çok yönlü bir ilişki biçimi olmakla birlikte, çocuğun bir ya da birkaç akranı ile kurduğu duygusal bağı içermektedir (Gülay, 2009).
- Teşekkür etmek, iş birliği, nezaket, yardımseverlik, paylaşma, sarılma, çak yapma, oyun oynama vb. sosyal davranışlar arkadaşlık becerileri...

Her problemin bir öğrenme fırsatı olduğu unutulmamalıdır!

Her Problem Bir Öğrenme Fırsatıdır...



DAVRANIŞ PROBLEMLERİYLE BAŞA ÇIKMA



EK-9. Uygulama Temelli Koçluk Uygulama Formu

UYGULAMA TEMELLİ KOÇLUK

UYGULAMA FORMU

Bu koçluk formu, ilk koçluk oturumundan itibaren bütün koçluk oturumları için her bir öğretmenle bireysel olarak yapılan gözlem ve görüşmelere dayalı olarak doldurulmalıdır. Her bir madde için “Evet” veya “Hayır” seçeneklerinden biri işaretlenmelidir. Maddelere verilen cevaplar, koçluk oturumunda yapılanlar ile ilişkili olmalıdır. Koçluk oturumlarının tamamı **YÜZ YÜZE** yapılmalıdır. Koçluk oturumu sırasında alınacak ek notlar, formun açıklama kısmına ya da not alma kısmına yazılmalıdır.

Oturum No:	Tarih:/...../.....
Öğretmen Kodu:	Koç:
Gözlem Baş. ve Bit.Saati:	Görüşme Baş. ve Bit.Saati:

Gözlem Oturumu Bileşenleri	Evet	Hayır	Açıklama
Gözlem Yapma			
1. Saygılı biçimde sınıfa girdim ve öğretmene geldiğimi gösterdim.			
2. Hedef çocuk/çocuklarla etkileşim halindeyken öğretmeni gözledim.			
3. Öğretmenin eğitim oturumlarında öğrendiği stratejilerin etkinlikler, rutinler ve geçişler sırasında uygulamasını gözledim.			

Not: Uygulama Temelli Koçluk Uygulama Formu ile ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşmak için araştırmacı ile iletişime geçiniz.

EK-10. Öğretmen Eğitim Çalıştayları Etkinlik Listesi

Çalıştay 1. Destekleyici Eğitim Ortamı Oluşturma 1: Fiziksel Ortam

Etkinlikler	Kullanılan Yöntem
1. Sınıfınızın günlük akışını (hangi etkinlik ve rutinlerin yaptığınızı, çocukların okula geldiği zamandan itibaren zaman sırasına göre) yazınız. Etkinliklerin sürelerini belirtiniz.	Durum Saptama, Tartışma
2. Günlük Rutinler-Video	Tartışma
3. Görseldeki öğrenme merkezlerinde neler görüyorsunuz?	Tartışma
4. Öğrenme Merkezlerinin Tasarımı-Video	Tartışma
5. Görseldeki sınıf akışı (programı): nasıl düzeltebilirim?	Beyin Fırtınası
6. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Bir Günü-Video	Tartışma
7. Rutinler İçin Görsel Destek-Video	Tartışma
8. Çocukların bir etkinlikten bir etkinliğe geçişlerini nasıl organize ediyorsunuz?	Durum Saptama, Tartışma
9. Örneğin, halka zamanında serbest oyun etkinliğine geçiş nasıl olur?	Durum Saptama, Tartışma
10.Boş Zamanı Kullanma-Video	Tartışma
11.Görseldeki geçişi nasıl daha iyi organize edebilirim?	Örnek Olay
12.Öğrenme Materyallerinin Tasarımı-Video	Tartışma
13.Geçişlerin düzenlenmesi neden önemlidir?	Tartışma
14.Geçişlerin Düzenlenmesi İle İlgili Video	Tartışma
15.Sınıfınızdaki çocuklardan sergilenmesini beklediğiniz davranışlar nelerdir? Bunları nasıl belirlersiniz?	Durum Saptama, Tartışma
16.Gerçekçi olmayan beklentiler-Video	Tartışma
17.Sınıfınızdaki çocukların uymasını istediğiniz kurallar nelerdir?	Durum Saptama, Tartışma
18.Kuralları nasıl belirlediniz?	Durum Saptama, Tartışma
19.Çocukların kuralları öğrenmesini nasıl sağlarsınız?	Beyin Fırtınası

Çalıştay 2. Destekleyici Eğitim Ortamı Oluşturma 2: Sosyal Ortam

Etkinlikler	Kullanılan Yöntem
1. Çocukların davranışlarını yeniden yönlendirmek için ne tür yönergeler kullanıyorsunuz?	Durum Saptama, Tartışma
2. Yönergeler nasıl sunulmalıdır?	Beyin Fırtınası
3. Sınıfınızdaki çocuklar yönergelerinize ne tür tepkiler verirler?	Durum Saptama, Tartışma
4. Çocuklar yönergelerinizi takip etmediğinde ne yaparsınız?	Durum Saptama, Tartışma
5. Sınıfındaki çocuklar ile nasıl etkileşim kuruyorum?	Durum Saptama, Tartışma
6. Sınıfındaki çocuklar ile ne sıklıkla etkileşim kuruyorum?	Durum Saptama, Tartışma
7. Çocuklar İle İletişim Kurma-Video	Tartışma
8. Görseldeki öğretmen ve çocuklar arasındaki etkileşim hakkında neler düşünüyorsunuz?	Tartışma
9. Çocuklar ile etkili iletişim ve etkileşim için neler yapılabilir?	Beyin Fırtınası
10. Besleyici ve duyarlı öğretmen olmak-Video	Tartışma
11. Tüm çocukların konuşmak ve iletişim kurmak için istekli olduğu bir sınıf iklimini nasıl oluştururuz?	Beyin Fırtınası
12. Görseldeki öğretmenler, çocuklarla iletişim ve etkileşim kurmak için hangi stratejileri kullanıyorlar?	Tartışma
13. Katılım ya da meşguliyet neden önemlidir?	Tartışma
14. Çocuklar nasıl öğrenir?	Beyin Fırtınası
15. Sınıfınızdaki çocukların etkinliklerine ve rutinlerine aktif bir şekilde katılıp katılmadığını nasıl belirlersiniz?	Durum Saptama, Tartışma
16. Katılımı Destekleyici Ortamları Düzenlemek-Video	Tartışma
17. Görseldeki çocukların katılım davranışlarını inceleyelim. Neler görüyorsunuz?	Tartışma
18. Bütün Çocuklar İçin Öğrenme Alanları Tasarlamak-Video	Tartışma

Çalıştay 3. Sosyal-Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi

Etkinlikler	Kullanılan Yöntem
1. Sınıfınızdaki çocuklara öğrettiğiniz sosyal ve duygusal beceriler nelerdir? Bu becerileri nasıl öğretirsiniz?	Durum Saptama, Tartışma
2. Bütün çocukların sosyal-duygusal ihtiyaçlarını belirleme-Video	Tartışma
3. Sosyal-duygusal gelişimi teşvik etmek-Video	Tartışma
4. İki fotoğraf arasındaki en önemli farkı bulunuz!	Tartışma
5. Olumlu geri bildirimler vermek-Video	Tartışma
6. Sınıfınızdaki çocuklara hangi duyguları öğretiyorsunuz? Bu duyguları nasıl öğretiyorsunuz?	Durum Saptama, Tartışma
7. Kaplumbağa Tekniği Video Gösterimi	Tartışma, Rol Oynama
8. Çocukların sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olmak-Video	Tartışma
9. Sınıfınızdaki çocuklara öğrettiğiniz arkadaşlık becerileri nelerdir? Bu becerileri nasıl öğretirsiniz?	Durum Saptama, Tartışma
10. Arkadaşlık ilişkilerini teşvik etmek-Video	Tartışma
11. Gün boyunca sosyal-duygusal öğrenme-Video	Tartışma

Çalıştay 4. Davranış Problemlerini Önleme

Etkinlikler	Kullanılan Yöntem
1. Sınıfınızdaki çocukların karşılaştıkları sosyal problemler nelerdir? Bunları aşmalarında çocuklara nasıl yardım ediyorsunuz?	Durum Saptama, Tartışma
2. Çatışmalara cevap vermek-Video	Tartışma
3. Her problemin bir öğrenme fırsatı olduğu unutulmamalıdır! Görsellerdeki problem durumlarının hangi kısımları öğrenme için fırsat oluşturur?	Beyin Fırtınası
4. Problem Davranışlar Neden Ortaya Çıkar?	Beyin Fırtınası
5. Sosyal problemler için olası çözüm yolları neler olabilir?	Beyin Fırtınası
6. Sınıfınızdaki çocuklar ne tür davranış problemleri göstermektedir? Bu davranış problemleri ile baş etmek için neler yapıyorsunuz? Kullandığınız yöntemler nelerdir?	Durum Saptama, Tartışma
7. Sizce Problem Davranış Nedir?	Tartışma

EK-11. Öğretmenlerin Uygulama Performanslarını Destekleyici Ev Ödevi

ÖĞRETMENLERİN UYGULAMA PERFORMANSLARINI DESTEKLEYİCİ EV ÖDEVİNE ÖRNEK

Değerli öğretmen arkadaşlarım, bu hafta ilk çalıştayda sınıfın akışının düzenlenmesi, geçişler, davranış beklentileri ve sınıf kurallarının oluşturulması konuları ile ilgili stratejileri öğrendik. İkinci çalıştay oturumuna gelinceye kadar sınıfınızda birinci çalıştay oturumunda öğrendiğiniz stratejileri sınıfınızda kullanmanız ve gerekli düzenlemeleri yapmanız beklenmektedir. Size rehberlik etmesi amacıyla aşağıda yer alan ev ödevi formu oluşturulmuştur.

Ev Ödevi	Bilgi Kaynağı	Beklenen Davranış
Sınıfınızın günlük akışını, rutinlerinizi, etkinlik türlerini ve sürelerini belirleyiniz.	Sınıfın günlük akışı, rutinleri ve etkinlikleri belirlerken dikkate alınması gereken hususları düşünün ve gerektiğinde öğretmen rehber kitapçığındaki ilgili kısımları okuyunuz.	Sınıfınızın günlük akışını oluşturunuz ya da öğrendikleriniz doğrultusunda yeniden düzenlemeniz, sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz rutinleri ve etkinlikleri öğrendiklerinize bağlı olarak gözden geçirmeniz, etkinlik türleri ve sürelerini belirlemeniz beklenmektedir.
Sınıfınızdaki öğrenme merkezlerini düzenleyiniz.	Sınıfınızın öğrenme merkezlerini düzenlerken, sınıfınızın fiziksel koşullarını ve çocukların ilgilerini dikkate alınız, gerektiğinde öğretmen rehber kitapçığındaki ilgili kısımları okuyunuz.	Sınıfınızdaki öğrenme merkezlerini, öğrendiğiniz stratejiler ve düzenlemeler çerçevesinde organize etmeniz beklenmektedir.
Sınıfınızın günlük akışını, rutinleri ve etkinlikleri temsil edecek şekilde bir sınıf akışı panosu hazırlayınız.	Öğretmen rehber kitapçığındaki ilgili kısımları okuyunuz.	Öğrenilen stratejiler ve konular çerçevesinde günlük akış panosu hazırlamanız beklenmektedir.

EK-12. Eylem Planı Örneği

Uygulama Eylem Planı		
Amaç: Sabah etkinliklerine katılımlarını kolaylaştırmak için çocuklara, davranış beklentilerini ve geçiş adımlarını öğretmek.		
Amaca Ulaştıracak Eylem Adımları	Gereksinim Duyulan Kaynaklar	
1. Sabahları yapılması gereken adımları ekibimle birlikte belirleyeceğim.	Sabahları düzenli olarak ekip toplantısı yap.	
2. Koçum ile birlikte sabahları yaptığımız adımlarının fotoğraflarını çekeceğiz.	Sabahları planlama zamanını düzenli kullan.	
3. Fotoğrafları sabahları yaptığımız adımları gösterecek şekilde görsel bir “kontrol listesi” yapmak için kullanacağım.	Her sabah kontrol listelerini düzenli kullan.	
4. Görsel kontrol listesini kullanarak sabahları yapılması gereken adımları ve uygun davranışları modelleyerek öğreteceğim.	Not alabilmesi için her bir öğretmene not defteri hazırla, video çekimi yap.	
5. Belirlediğimiz adımlara uygun şekilde veya bağımsız olarak tepki veren çocukları pekiştireceğim.	Not alabilmesi için her bir öğretmene not defteri hazırla, video çekimi yap.	
Gözlem Tarihi:/...../.....		
Bu amaca ulaştığımı biliyorum, çünkü: Çocukların etkinliklerde ve sınıf içerisinde sergilenmesini istediğim davranışları ve bir etkinlikten bir diğer etkinliğe geçişte, geçiş adımlarına uygun davranışlar sergilediklerini gözlemliyorum.	☐ Eylem planımı uygulamaya devam edeceğim ve bu amacı gerçekleştirmeye yönelik ilgili süreci oluşturacağım.	☐ Bu amaca ulaşmak için eylem planımın adımlarındaki gerekli değişiklikleri veya amacımla ilgili düzenlemeleri yapacağım.

Kaynak:

Bandy, M., ve Keehn, K. (2014). *Practice-Based Coaching (PBC) in EHS home based & combination settings*. Region X TTA, ICF international Conference. https://wsaheadstartceap.com/fileLibrary/file_135.pdf (Uyarlanmıştır)

Rakap, S., ve Vural-Batık, M. (2015). Koçluk el kitabı. Erken öğrenme için gömülü öğretim: okul öncesi öğretmenleri için araçlar erken eğitim programının uyarlanması ve etkililiğinin iki farklı mesleki gelişim modeli kullanılarak incelenmesi içinde (Proje No: 115K427). TÜBİTAK, Samsun.

EK-13. Öğretmen Eğitim Çalıştayları Uygulama Güvenirlik Formu

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞTAYLARI UYGULAMA GÜVENİRLİK FORMU

Bu formun amacı, eğitimcinin, uyguladığı eğitim programına yönelik hazırlanmış olan öğretim planlarına ne ölçüde uyduğunu belirlemektir. Bu formda, eğitimcinin eğitim modülü süresince gerçekleştirmesi beklenen davranışlar yer almaktadır. Eğitimciyi izleyerek bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Bu amaçla, eğitimci öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa **Evet**, yerine getirmiyorsa **Hayır**, madde değerlendirilmesi mümkün değilse **Uygun Değil (U/D)** seçeneğini işaretleyiniz.

Çalıştay No:	Tarih:/...../.....
Gözlemci:	Eğitimci:

Çalıştay Oturumları Uygulama Göstergeleri			
1. Çalıştay Oturumu			
Giriş ve Eğitim Hakkında	Evet	Hayır	U/D
1. Eğitimci kendini tanıtır ve katılımcılarla tanışır.			
2. Eğitimci, eğitim programını katılımcılara tanıtır.			
3. Eğitimci piramit öğretim modelinin bilimsel dayanaklı ve erken çocuklukta tavsiye edilen bir uygulama olduğunu açıklar.			
4. Eğitimci, eğitim programının nasıl tasarlandığı hakkında bilgi sunar.			

Not: Öğretmen Eğitimi Çalıştayları Uygulama Güvenirlik Formu ile ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşmak için araştırmacı ile iletişime geçiniz.

EK-14. Uygulama Temelli Koçluk Uygulama Güvenirlik Formu

UYGULAMA TEMELLİ KOÇLUK UYGULAMA GÜVENİRLİK FORMU

Bu formun amacı, koçun uygulama temelli koçluk desteği programını ne ölçüde planladığı şekilde uyguladığını belirlemektir. Bu formda, uygulayıcının uygulama temelli koçluk desteği programı süresince gerçekleştirmesi beklenen davranışlar yer almaktadır. Koçu gözlemleyerek bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Bu amaçla, koç uygulama temelli koçluk sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa Evet, yerine getirmiyorsa Hayır, maddenin değerlendirilmesi mümkün değilse Uygun Değil (U/D) seçeneğini işaretleyiniz.

	Tarih:/...../.....
Gözlemci :	Koç:

Gözlem Oturumu Bileşenleri	Evet	Hayır	U/D
Gözlem Yapma			
1. Saygılı biçimde sınıfa girdi ve öğretmene geldiğini gösterdi.			
2. Hedef çocuk/çocuklarla etkileşim halindeyken öğretmeni gözlemledi.			
3. Öğretmenin eğitim oturumlarında öğrendiği stratejilerin etkinlikler, rutinler ve geçişler sırasında uygulamasını gözlemledi.			
4. Öğretmenin çevreyi yapılandırıp yapılandırmadığını gözlemledi.			
5. Öğretmenin eğitim oturumlarında, konuşulan öğretim uygulama amaçlarına ilişkin gözlem yaptı.			

Not: Uygulama Temelli Koçluk Uygulama Güvenirlik Formu ile ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşmak için araştırmacı ile iletişime geçiniz.

Bu form, TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Uygulama Temelli Koçluk Uygulama Güvenirlik Formundan uyarlanmıştır. İzinsiz kullanılamaz.

EK-15. Öğretmen Bilgi Formu

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU	
Öğretmen Kodu:	
Değerli öğretmenim;	
Bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal – duygusal becerileri desteklemeye ve davranış problemlerini önlemeye yönelik kullandıkları stratejilerin geliştirilmesine yönelik geliştirilen bir mesleki gelişim programının etkililiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu form, araştırmaya katılan öğretmenler hakkında demografik bilgiler toplanması amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler hakkında bilgi sahibi olmak bizim için çok önemlidir. Çalışma kapsamında verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Lütfen, mümkün olduğunca soruların tamamını cevaplayınız. Cevap vermek istemediğiniz soruyu atlayabilirsiniz. Eğer, cevaplar için daha fazla alana ihtiyaç duyarsanız, soruya en yakın boşluğu kullanınız. Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederiz.	
KİŞİSEL BİLGİLER	
İşiniz Deneyimiyle İlgili Bilgiler	
Yaş (Yıl olarak)	
Cinsiyet	☐ Kadın ☐ Erkek
Eğitim Durumu	☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Mezun Olduğunuz Programlar	Lisans: Bölüm/ABD _____ Y. Lisans: Bölüm/ABD _____ Doktora: Bölüm/ABD _____
Mesleki Kıdeminiz (Yıl olarak)	
Bugünkü işinizde kaç yıldır çalışıyorsunuz? (Örneğin, 2 yıl 5 ay)	_____ Yıl , _____ Ay
Erken çocukluk eğitim ortamlarında çalıştığınız toplam zaman yıl ve ay olarak nedir? (Örneğin, 2 yıl 5 ay)	_____ Yıl , _____ Ay
Sınıfınızdaki çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleme konusunda bir uzman desteği aldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır
Sınıfınızdaki çocukların problem davranışlarıyla ilgili bir uzman desteği aldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır
Sınıfınızdaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarıyla başa çıkma konularında desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır
1	
Bu form, TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Öğretmen Bilgi Formundan uyarlanmıştır. İzinsiz kullanılamaz.	

Çocukların problem davranışları ve sosyal-duygusal gelişimine yönelik özellikle bir ders aldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır Evet ise, toplam Kredi ders aldım.
Lütfen, aldığınız tüm öğretim sertifikalarınızı listeleyiniz.	
Sınıfınızla İlgili Bilgiler	
Okul gününün uzunluğunu en uygun şekilde açıklayan kutucuğu işaretleyiniz.	☐ Sabahçı ☐ Öğleci ☐ Tam Gün
Sınıfınızda kaç çocuk var?	
Sınıfınızda problem davranış gösteren çocukların sayısı kaçtır?	
Siz dahil sınıfınızda kaç yetişkin var?	
Sınıfınızda olan diğer yetişkin(ler)in rol(leri)ü nedir?	☐ Yrd. Öğretmen ☐ Gönüllü ☐ Aile ☐ Stajyer
Sınıfta belirli bir müfredat kullanıyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır Müfredatın Adı:

BU FORMU EKSİKSİZ OLARAK TAMAMLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ.

2

Bu form, TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Öğretmen Bilgi Formundan uyarlanmıştır. İzinsiz kullanılamaz.

EK-16. Çocuk Bilgi Formu

Çocuk Kodu:

Değerli öğretmenim;

Bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal – duygusal becerileri desteklemeye ve davranış problemlerini önlemeye yönelik kullandıkları stratejilerin geliştirilmesine yönelik geliştirilen bir mesleki gelişim programının etkililiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu form, sınıfınızdan araştırmaya katılan çocuklar hakkında demografik bilgiler toplanması amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmaya katılan çocuklar hakkında bilgi sahibi olmak bizim için çok önemlidir. Çalışma kapsamında verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Lütfen, mümkün olduğunca soruların tamamını cevaplayınız. Cevap vermek istemediğiniz soruyu atlayabilirsiniz. Eğer, cevaplar için daha fazla alana ihtiyaç duyarsanız, soruya en yakın boşluğu kullanınız. Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİLER	
Yaşı	 yıl, ... ay
Cinsiyeti	☐ Kız ☐ Erkek
Çocuğun tanı konulmuş bir yetersizliği var mı?	☐ Evet ☐ Hayır Evet ise yetersizliğin türünü belirtiniz:
Çocuğun ek yetersizliği var mı?	☐ Evet ☐ Hayır Süresi:
Çocuğun kaç kardeşi var?	
Çocuğun en sık gösterdiği problem davranış nedir?	
Çocuk problem davranışı ile ilgili bir destek almış mı/alıyor mu?	☐ Evet ☐ Hayır Evet ise, destek türünü belirtiniz:
Çocuk okulöncesi eğitime ne kadar zamandır devam ediyor?	 ay.
Çocuk sınıfınızda ne kadar zamandır bulunuyor?	 ay.

BU FORMU EKSİKSİZ OLARAK TAMAMLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ

1

Bu form, TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Çocuk Bilgi Formundan uyarlanmıştır. İzinsiz kullanılamaz.

EK-17. Sosyal Geçerlik Formu (Öğretmen)

Öğretmen No:	Tarih:				
Sayın öğretmenim, dolduracağınız bu form, katılmış olduğunuz araştırmanın süreci ve sonuçlarıyla ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Lütfen, aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplayınız.					
Sorular	Kesinlikle kabulmıyorum	Kabulmıyorum	Kısmen kabulmıyorum	Kabulyorum	Kesinlikle kabulyorum
	1	2	3	4	5
1. Bu çalışmada öğrendiğim stratejiler benim açımdan çok önemlidir.					
2. Bu çalışmada öğrendiğim stratejiler öğrencim açısından çok önemlidir.					
3. Bu çalışmada öğrendiğim stratejiler öğrencimin sosyal-duygusal gelişim alanı ile diğer gelişim alanlarına katkı sağladı/sağlayacaktır.					
Not: Sosyal Geçerlik Formu (Öğretmen) ile ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşmak için araştırmacı ile iletişime geçiniz.					

Bu form, TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Uygulama Temelli Koçluk Uygulama Güvenirlik Formundan uyarlanmıştır. İzinsiz kullanılmaz.

EK-18. Sosyal Geçerlik Formu (Ebeveyn)

Çocuk No:

Tarih:

Değerli velimiz, dolduracağınız bu form, çocuğunuzun sınıf öğretmenin katıldığı araştırmanın süreci ve sonuçlarıyla ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Lütfen, aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplayınız. Bu formdaki sorulara vereceğiniz cevapların tamamı gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederim.

Sorular	Kesirilde kullanıyorum	Kullanıyorum	Kesirinde kullanıyorum	Kullanıyorum	Kesirilde kullanıyorum
	1	2	3	4	5
1. Çocuğumun öğretmenin, katıldığı eğitim programında sınıfında kullanacağı yöntemleri öğrenmesi benim açımdan önemlidir.					
2. Çocuğumun öğretmenin, katıldığı eğitim programında öğrendiği teknikleri kullanması benim açımdan önemlidir.					
3. Öğretmenimizin sınıf içinde kullandığı stratejiler çocuğumun sosyal-duygusal gelişim alanı ile diğer gelişim alanlarına katkı sağladı/sağlayacaktır.					

Not: Sosyal Geçerlik Formu (Ebeveyn) ile ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşmak için araştırmacı ile iletişime geçiniz.

Bu form, TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Sosyal Geçerlik Formu (Ebeveyn) Formundan uyarlanmıştır. İzinsiz kullanılmaz.

EK-19. Sosyal Geçerlik Formu (Yönetici)**Okul No:****Tarih:**

Sayın yönetici, dolduracağımız bu form, okulunuzda görev yapan öğretmeninizin katılmış olduğu araştırmanın süreci ve sonuçlarıyla ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Lütfen, aşağıdaki soruları içtenlikle cevaplayınız. Bu formdaki sorulara vereceğiniz cevapların tamamı gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederim.

Sorular	Kesirli ile İşleniyor	Kesirli ile İşleniyor	Kesirli ile İşleniyor	Kesirli ile İşleniyor	Kesirli ile İşleniyor
	1	2	3	4	5
1. Okulumuzda görev yapan öğretmenimizin, katıldığı eğitim programında sınıfında kullanacağı yöntemleri öğrenmesi benim açımdan önemlidir.					
2. Okulumuzda görev yapan öğretmenimizin, katıldığı eğitim programında öğrendiği teknikleri sınıfında kullanması okulumuz açısından önemlidir.					
3. Öğretmenimizin sınıf içinde kullandığı stratejilerin sınıfındaki çocukların sosyal-duygusal gelişim alanı ile diğer gelişim alanlarına katkı sağladığını görüyorum.					

Not: Sosyal Geçerlik Formu (Yönetici) ile ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşmak için araştırmacı ile iletişime geçiniz.

Bu form, TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K427 No'lu proje kapsamında geliştirilen Sosyal Geçerlik Formu (Ebeveyn) Formundan uyarlanmıştır. İzinsiz kullanılmaz.

EK-20. Shapiro-Wilk Normallik Varsayımı Testi Sonuçları

Piramit Modeli Gözlem Sistemi Shapiro-Wilk Normallik Varsayımı Testi

Veri Toplama Oturumları	Test İstatistiği		Serbestlik Derecesi		p	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Öntest	0,862	0,930	15	19	0,026	0,173
Sontest	0,945	0,839	15	19	0,451	0,005
İzleme 1	0,950	0,923	15	19	0,525	0,129
İzleme 2	0,911	0,863	15	19	0,141	0,011

Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi-Sosyal Etkileşim Shapiro-Wilk Normallik Varsayımı Testi

Veri Toplama Oturumları	Test İstatistiği		Serbestlik Derecesi		p	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Öntest	0,860	0,783	17	25	0,016	0,000
Sontest	0,803	0,887	17	25	0,002	0,009
İzleme 1	0,820	0,944	17	25	0,004	0,185
İzleme 2	0,863	0,909	17	25	0,017	0,029

Sosyal Etkileşim ve Problem Davranış Gözlem Sistemi-Problem Davranış Shapiro-Wilk Normallik Varsayımı Testi

Veri Toplama Oturumları	Test İstatistiği		Serbestlik Derecesi		p	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Öntest	0,783	0,908	17	25	0,001	0,027
Sontest	0,818	0,881	17	25	0,004	0,007
İzleme 1	0,842	0,913	17	25	0,008	0,036
İzleme 2	0,881	0,938	17	25	0,033	0,132

Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Shapiro-Wilk Normallik Varsayımı Testi

Veri Toplama Oturumları	Test İstatistiği		Serbestlik Derecesi		p	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Sosyal Beceri Öntest	0,865	0,883	28	32	0,002	0,002
Sosyal Beceri Sontest	0,929	0,928	28	32	0,059	0,033
Problem Davranış Öntest	0,911	0,970	28	32	0,021	0,502
Problem Davranış Sontest	0,908	0,965	28	32	0,017	0,382



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..