

Türkiye’de okul öncesi eğitim ve kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri

Early childhood education and evidence-based classroom management strategies in Turkey

Sevil Meran¹, Bülbin Sucuoğlu²

Makale Geçmişi

Geliş : 8 Temmuz 2021

Düzeltilme : 30 Aralık 2021

Kabul : 15 Şubat 2022

Çevrimiçi : 7 Mayıs 2022

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 8 July 2021

Revised : 30 December 2021

Accepted : 15 February 2022

Online : 7 May 2022

Article Type

Review Article

Öz: Tüm öğrenciler için başarılı bir öğrenme çevresinin oluşturulması ve sürdürülmesi amacıyla öğretmenler tarafından planlanan ve uygulanan etkinlikler bütünü olan sınıf yönetimi (SY) her öğrencinin akademik ve sosyal yaşamındaki başarısına etki eden faktörlerin başında gelmektedir. 1990’lı yıllardan sonra kanıt temelli uygulamalar kavramının eğitim alanına girmesi ve hızla yaygınlaşması sonucunda SY konusundaki çalışmalarda gittikçe daha fazla ölçüde çocukların akademik becerileri ve davranışları üzerinde etkili olduğu deneysel araştırmalarla kanıtlanmış SY stratejilerinin önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Bu çalışmada, okul öncesi (OÖ) öğretmenlerinin hangi SY stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi amacıyla, 2005-2020 yılları arasında ülkemizde yayınlanan SY çalışmaları taranmış; kullanılan stratejiler kanıt temelli sınıf yönetimi (KTSY) çerçevesinde gözden geçirilmiştir. Ayrıca doğrudan kanıt temelli stratejiler arasında yer almayan fakat SY ile ilişkili olduğu kabul edilen bütünleştirme ve aile katılımı konuları da çalışma kapsamında ele alınmıştır. Çalışma sonunda, KTSY stratejilerinin OÖ eğitimde kullanılmasının önemi vurgulanarak, OÖ öğretmenleri için geliştirilen hizmet öncesi ve hizmet içi programlarda KTSY stratejilerine yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Sınıf Yönetimi, Kanıt Temelli Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Profili

Abstract: Classroom management (CM) referring to the set of activities planned and implemented by teachers in order to create and maintain a successful learning environment for all students, is one of the leading factors affecting the success of students in their academic and social lives. Since the 1990s, when the concept of evidence-based practices entered the field of education and became widespread, CM studies have started to focus more on the importance of CM strategies and their efficacy in the academic and behavioral development of children has become apparent in experimental studies. In the present study, CM studies in pre-school education in Turkey, published between 2005 and 2020 were reviewed to determine the CM strategies used by preschool teachers, and the strategies are based on the evidence-based classroom management (EBCM). Although not directly countable among the evidence-based strategies, two further subjects, inclusion and parent involvement, which are considered to be related to CM are also discussed. In conclusion, this study emphasized the importance of EBCM strategies in preschool classrooms and suggested that EBCM strategies should be included in pre-service and in-service teacher training programs.

Keywords: Preschool, Classroom Management, Evidence-Based Classroom Management, Classroom Management Profile

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261408

¹Başlıca Yazar: Sevil Meran

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, smeran@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8024-1952

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, bulbinsucuoğlu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8733-9765

SUMMARY

Introduction

Classroom management (CM) requires creation and maintenance of the most favorable learning environment within the school and education system, with the aim being to equip students with the desired learning outcomes through the intended program (Brophy, 2006). CM refers to the skills, practices, and strategies applied by teachers to teach effectively and to support all students in learning and acquiring prosocial skills (Stevenson, VanLone, & Barber 2020). After the 1990s, when the concept of evidence-based practices started to enter the field of education and became widespread, the teaching methods and classroom management strategies used in the field of education began to be evaluated in accordance with evidence-based criteria. Evidence-based classroom management (EBCM) strategies the effectiveness of which have been proven by at least three experimental studies published in peer-reviewed journals (Simonsen, Fairbanks, Bresch, Myers, & Sugai, 2008), include the following strategies: arranging the learning environment, determining the classroom rules, using various teaching methods to ensure the participation of all children, reinforcing positive behaviors and using the most appropriate methods for negative behaviors (Simonsen et al., 2008). The literature shows that teachers who use evidence-based strategies with fidelity manage their classrooms better, and accordingly, students' academic achievements increase and problem behaviors are prevented (Simonsen et al., 2008; Simonsen et al., 2015).

This study investigates the CM strategies of preschool teachers (PT) in Turkey in terms of EBCM. It is believed that this study may reveal the CM profiles of preschool classrooms and emphasize the importance of EBCM strategies in preschools. It may also serve as a guide for researchers and educators not only in the future development of preschool teacher education programs but also in improving the effectiveness of the CM practices of PTs.

Method

In this research, CM studies in pre-school education in Turkey, published between 2005 and 2020, were reviewed to determine the types of classroom management strategies used by preschool teachers in their classrooms, in terms of evidence-based CM. To this end, each strategy was first defined, and the research findings on the effects of the strategy on child behavior were summarized. Then, whether and how the strategy is applied in preschool classrooms was ascertained from Turkish CM literature. In addition, although not directly countable among the evidence-based strategies, two other subjects namely classroom management and inclusion, and classroom management and parent involvement, which are considered to be related to classroom management, are also discussed within the scope of the study.

Preschool Classroom Management in Turkey

It has been observed that in Turkey, studies on classroom management in preschool began in the early 2000s and their numbers increased rapidly over time. Especially in recent years, the increase in thesis and articles on problem behaviors in preschool classrooms and dealing with these behaviors has started to attract

attention. According to study findings, the Turkish preschool teachers (PT) generally try to control problem behaviors through reactive strategies (Ata & Karayol, 2019; Akgün, Yazar & Dinçer, 2011; Bulut & İflazoğlu, 2007; Öztürk & Gangal, 2016), and mostly through negative verbal warnings (Uysal, Akbaba Altun, & Akgün, 2010), and generally make use of negative rather than positive expressions in preschool classrooms (Akgün et al., 2011). Most of the preschool teachers believe that the rules and procedures are very important in the prevention of problem behaviors (Denizel Güven & Cevher, 2005; Erdiller & McMullen, 2003); however, in-class observations have revealed that the teachers fail to establish, teach, monitor and reinforce the rules and procedures in most of the classrooms (Durmaz, 2017; Şahin Sak & Sak, 2016). In cases where discipline cannot be maintained in the classroom, teachers spend a large proportion of their time on maintaining discipline, resulting in a decrease in the time allocated to teaching activities (Özen Altinkaynak et al., 2018). In a study, Yumuş and Bayhan (2017), found that nearly half of the preschool teachers (46%) of 238 participants had limited knowledge of problem behaviors. Further, teachers generally consider family characteristics and developmental problems in children to be the source of problem behaviors in their classrooms (Akar, Tantekin Erden, Tor, & Şahin, 2010; Akman, Baydemir, Akyol, Çelik Arslan, & Kent Kükürtcü, 2011).

Conclusion and Discussion

Despite the wealth of EBCM strategies, that are frequently emphasized in the literature (Simonsen et al., 2008, 2015; Wilkinson et al., 2021), Turkish preschool teachers tend not to use such strategies in practice; finding reactive strategies to be more beneficial and useful (Sucuoğlu et al., 2017). This may be attributed to the possibility that preschool teachers have only limited knowledge of, and skills in evidence-based and proactive strategies, the causes of problem behaviors, and certain behavior-specific methods. There is thus a need to expand the knowledge and skills of PT in the field of effective classroom management, with particular focus on evidence-based practices (Guzeldere Aydın, Ocak Karabay, & Arıcı, 2018). Teachers working in inclusive classrooms must be particularly attentive, since most of them claim that children with disabilities disturb the learning environment, and that they cannot cope with their problem behaviors (Sucuoğlu et al., 2015). Individualizing teaching for children with different abilities and preventing and coping with problem behaviors are among the most challenging issues for preschool teachers, resulting in difficulties managing heterogeneous classrooms (Sucuoğlu et al., 2013; Akalın et al., 2014).

In Turkey, most preschool CM studies have focused on the opinions, thoughts, and attitudes of teachers and teacher candidates, and so it would seem that there is a need for observational studies that show objectively what happens in the classroom. There is also a lack of systematic studies investigating the use of such EBCM strategies as providing students with opportunities to respond, pre-correction, prompting, and specific praise by the teachers.

There is also a lack of systematic studies investigating the use of such EBCM strategies as providing students with opportunities to respond, pre-correction, prompting and specific praise by teachers.

Studies have shown that although the teachers may use certain strategies in their classrooms, such as setting the rules and procedures, using reinforcement, and planning transitions, they are not clearly implemented, and the applied strategies are not always compatible with the developmental characteristics of the children. We suggest, therefore, that raising PTs with a scientific perspective on classroom management in which the focus is on evidence-based practices, should be one of the priorities of the teacher training institutions. Furthermore, regarding the professional development of PTs, there is an apparent need to reorganize the content of in-service courses to include and promote the use of EBCM strategies, and to show how these strategies can be implemented in the classrooms. Studies that meet the evidence-based research criteria, and that make use of robust methods and measurement tools, and observational measures, for the examination of the CM strategies of PTs will also be beneficial.

GİRİŞ

Sınıf yönetimi (SY) öğrencilerin istenen öğrenme çıktılarıyla donatılmasını hedefleyen okul ve eğitim sistemi içerisinde, amaçlanan program göz önüne alındığında en elverişli öğrenme ortamını oluşturmak ve sürdürmek için bir araçtır (Brophy, 2006). Tüm öğrenciler için etkili bir öğrenme çevresinin oluşturulması ve sürdürülmesi için öğretmenler tarafından planlanan ve uygulanan etkinlikler bütünü olarak kabul edilen sınıf yönetimi (Brophy, 2006; Evertson ve Weistein, 2006); öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeleri ve prososyal becerileri kazanabilmeleri için kullandıkları beceri, uygulama ve stratejilerden oluşmaktadır (Stevenson, VanLone ve Barber, 2020).

Kounin (1970) SY’ni ilk kez sistematik olarak araştırmış; öğrencilerin sınıf içindeki davranışları üzerinde etkili olan öğretmen davranışlarını belirlemiş, olası problemleri ortaya çıkmadan önlemenin ve öğrencilerin olumlu davranışlarını ve aktif katılımını artırmanın, etkili sınıf yönetiminin önemli bir boyutunu oluşturduğunu açıklamıştır. Diğer taraftan 1990 lı yıllarda sağlık alanında klinik araştırma sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik standartların belirlenmesine ilişkin çalışmalar *kanıt temelli uygulamalar* kavramını gündeme getirmiş; eğitim alanında kullanılan öğretim yöntemleri ve SY stratejileri, kanıt temelli olma ölçütleri temel alınarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda SY konusunda yapılan çalışmalar gittikçe daha fazla şekilde, kanıt temelli stratejilere odaklanmış, çocukların akademik becerileri ve davranışları üzerinde etkili olduğu bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış SY stratejilerinin önemi vurgulanmaya başlamıştır. Kanıt temelli sınıf yönetimi (KTSY) stratejileri, deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak etkileri değerlendirilen, etkili olduğu hakemli dergilerde yayınlanan en az üç deneysel çalışma ile kanıtlanan stratejileri kapsamaktadır (Simonsen, Fairbanks, Bresch, Myers ve Sugai, 2008). Bu stratejiler: öğrenme ortamının düzenlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi, tüm çocukların katılımını sağlamak için çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması, olumlu davranışların pekiştirilmesi ve olumsuz davranışlar için en uygun yöntemlerin kullanılması gibi stratejileri içermektedir (Simonsen vd., 2008).

Öğretmenlerin sınıflarını nasıl düzenledikleri ve öğrenci davranışlarını nasıl yönettikleri öğrencilerin başarı ve davranışlarındaki olumlu çıktılarla ilişkilidir (Oliver ve Reschly, 2007; Stronge, Ward ve Gant 2011) ve öğrencilerin sosyal va akademik davranışlarındaki başarı öğretmenlerin KTSY stratejilerini kullanmaları ile gerçekleşmektedir (Simonsen vd., 2008). Alanyazında KTSY stratejilerini uygulama güvenilirliği ile kullanan öğretmenlerin sınıflarını daha iyi yönettikleri, buna bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, problem davranışlarının ise önlenebildiği açıklanmaktadır (Simonsen vd., 2008; Simonsen vd., 2015). Örneğin, öğrenme fırsatları sunmak ve

öğrencilerin etkinliklere aktif katılımlarını sağlamak onların sosyal ve akademik davranışlarında olumlu çıktılara yol açarken görev davranışlarını artırmaktadır (Lewis, Hudson, Richter ve Johnson, 2004; Randolph, 2007; Roderick ve Engle, 2001; Willingham, Pollack ve Lewis, 2002). Diğer taraftan çocukların ve öğretilen becerinin özelliğine uygun ipuçları sunmak onların hem okuma becerilerini olumlu yönde etkilemekte (Rivera, Koorland ve Fueyo, 2002) hem de daha karmaşık etkinliklere katılımlarını kolaylaştırmaktadır (Spriggs, Gast ve Ayers, 2007). Ön düzetme stratejisinin kullanılması öğrenme ortamını bozan ve diğerlerinin öğrenmelerini olumsuz etkileyen problem davranışları önlemekte (İşcen-Karasu, 2017; Lewis, Colvin ve Sugai, 2000); öğrencilerin öğrenmeleri ve davranışlarına ilişkin geri bildirim sunmak ise sınıftaki her öğrencinin olumlu davranışlarını artırmaktadır (Brantley ve Webster, 1993). Ayrıca, öğrencilerin olumlu davranışlarını övmek ve ödüllendirmek akademik başarıyı ve akran kabulünü artırırken problem davranışların da azalmasına yol açmaktadır (Nevin, Johnson ve Johnson, 1982; Reinke, Lewis-Palmer ve Merrel, 2008; Sutherland vd., 2003). Bu çalışmaların sonuçları göz önüne alınarak, öğretmen eğitimi ve öğretmenler için geliştirilen profesyonel gelişim programlarının kalitesini artırmanın ilk aşamasının, bu programlarda KTSY stratejilerinin önemi ve KTSY uygulamalarına yer verilmesi olduğu (Stevenson, VanLone ve Barber, 2020) vurgulanmaktadır.

Türkiye’de okul öncesi (OÖ) öğretmenlerinin sınıf yönetimlerine genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin disiplin kavramını SY’nin ayrılmaz bir parçası olarak gördüğü, disiplinin sınıfta denge ve düzenin sağlanması ve sınıf içi etkinliklerde başarıya ulaşmanın anahtarı olarak kabul edildiği ve ödül ve ceza sisteminden ayrı değerlendirildiği görülmektedir (Özen Altınkaynak, Uysal Bayrak, Taşkın ve Akman, 2018). Bazı çalışmalarda disiplin; sıra olma, sessizliği sağlama gibi sınıfta düzenin kurulması olarak tanımlanarak, SY ve problem davranışlarla başa çıkma konusundan ayrı olarak ele alınmıştır (Ata ve Karayol, 2019; Öztürk ve Gangal, 2016). Araştırmacılara göre sınıfta disiplin sağlanamadığı durumlarda, öğretmenler zamanın büyük bir bölümünü disiplini sağlamaya harcamaktadırlar (Özen Altınkaynak vd., 2018). Diğer taraftan SY ile ilgili araştırmaların büyük bir çoğunluğu, disiplini sağlama ve özellikle öğrencilerin problem davranışlarının türleri, nedenleri ve bu davranışlarla baş etmeye odaklanmaktadır. OÖ öğretmenlerinin, sınıflarındaki şu anki ve gelecekteki problem davranışlarla başa çıkma konusunda yüksek özgüvene sahip oldukları bilinmektedir (Gezgin, 2009; Sucuoğlu, Bayraklı, İşcen Karasu ve Demir, 2017). Ancak, Yumuş ve Bayhan (2017) araştırmalarına katılan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan 238 okul öncesi öğretmenin yaklaşık yarısının (%46) problem davranışlar hakkında sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. OÖ öğretmenleri problem davranışlar için genellikle tepkisel yöntemler kullanmakta (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Ata ve Karayol, 2019; Bulut ve

İflazoğlu, 2007; Öztürk ve Gangal, 2016); olumsuz sözel uyarılarla bu davranışları kontrol etmeye çalışarak (Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010) sınıfta olumlu ifadelerden daha çok olumsuz ifadeler kullanmaktadırlar (Akgün vd., 2011). Ayrıca birçok öğretmen, ailelerin özellikleri ile çocukların gelişimsel yetersizliklerini sınıflarında ortaya çıkan problem davranışların kaynağı olarak kabul etmektedir (Akar, Tantekin Erden, Tor ve Şahin, 2010; Akman, Baydemir, Akyol, Çelik Arslan ve Kent Kükürtcü, 2011). Bu bakış açısı ile okul öncesi öğretmenleri, çocukların problem davranışlarını anne babaların ilgisizliği ile açıklamakta; kendi davranışları, kullandıkları öğretim yöntemleri, stratejiler ve sınıf ortamı ile çocukların davranışları arasındaki ilişkiyi fark edememekte ve bu nedenle birçok problem davranışı kontrol edememektedirler (Akalin vd., 2014; İşcen Karasu, 2017).

Alanyazında kanıt temelli sınıf yönetiminin çocukların akademik ve sosyal kazanımları üzerindeki somut kanıtları gösterilmesine karşın (Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Demir, 2016; İşcen Karasu, 2017; Onur-Sezer ve Özyürek, 2015; Shernoff ve Kratochwill, 2007; Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004), araştırmalar Türkiye’de OÖ sınıflarda tepkisel SY stratejilerinin yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir (Akgün vd., 2011; Uysal vd., 2010). Oysa öğretmenler tepkisel SY stratejilerini kullanarak istemeden de olsa problem davranışları pekiştirmekte ve tekrarlanma olasılıklarını artırmaktadırlar (Duchaine, Jolivette ve Fredrick, 2011; Shores ve Wehby, 1999; Sucuoğlu, 2006). Böylece öğretmen-çocuk etkileşimleri bozulmakta; olumsuz bir sınıf iklimi yaratılmakta ve öğrenme zamanının azalması ile çocukların başarısızlıkları artmaktadır (Nelson ve Roberts, 2000; Partin, Robertson, Maggin, Oliver ve Wehby, 2010). Bu durumun tersine, bilimsel araştırmalarla etkili olduğu kanıtlanmış SY stratejilerini kullanan OÖ öğretmenlerinin olumsuz gelişimsel çıktıları önleyebileceği, olumlu davranışları ödüllendirerek onları destekleyebileceği ve sınıfın genel ortamını iyileştirebileceği açıklanmakta (McGilloway vd., 2010); böylece özel eğitim hizmetlerine duyulan gereksinimin de azalabileceği vurgulanmaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009).

YÖNTEM

Ülkemizde OÖ öğretmenlerin sınıflarında hangi SY stratejilerini ve nasıl kullandıklarını inceleyen çalışmaların oldukça az olduğu görülmekte; var olan araştırma bulguları OÖ’nde sınıf yönetimine ilişkin genel fikir verse de öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları stratejiler hakkında sınırlı bilgi sunmaktadır. Bu nedenle ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimleri konusunda yapılan araştırmalar temel alınarak, öğretmenlerin hangi kanıt temelli stratejileri kullandıklarını araştıran bir çalışma yapılması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için, okul öncesinde SY

konusunda, farklı araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen ve 2005-2020 yılları arasında yayınlanan ulusal çalışmalar taranarak, okul öncesi sınıflarda kullanılan SY stratejileri, kanıt temelli olma özelliği çerçevesinde gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle Simonsen ve diğerlerinin (2008) listelediği kanıt temelli stratejiler temel alınarak her stratejinin çocuk davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin araştırma bulguları kısaca açıklanmış, daha sonra ulusal çalışmalarda yer alan SY stratejileri özetlenerek, OÖ sınıflarında hangi stratejilerin ve nasıl kullanıldığı kapsamlı bir biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca doğrudan kanıt temelli stratejiler arasında yer almamasına karşın, SY ile ilişkili olduğu kabul edilen, sınıf yönetimi ve bütünleştirme ile sınıf yönetimi ve aile katılımı olmak üzere iki konu daha çalışma kapsamında ele alınmıştır. Böyle bir çalışma sonucunda elde edilen bilgilerin, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve bu programların içeriğinin belirlenmesi konusunda temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

Okul Öncesi Sınıflarda Kullanılan Sınıf Yönetimi Stratejileri

Simonsen ve arkadaşları (2008), öğrencilerin akademik başarıları, katılımları ve davranışları üzerinde etkili olduğu bilimsel araştırmalarla kanıtlanan SY uygulamalarını beş grupta toplamışlardır: a. Sınıfın fiziksel yapı ve öngörülebilirliğini en üst düzeye çıkaracak stratejiler (yapılandırılmış ve öngörülebilir sınıf ortamlarının düzenlenmesine ilişkin stratejiler), b. öğretmen beklentilerinin belirlenmesi (sınıf kurallarının ve rutinlerinin, belirlenmesi, öğretilmesi, izlenmesi ve pekiştirilmesi stratejileri), c. Çocukların aktif katılımını sağlayan bilimsel dayanaklı stratejiler (tepki fırsatlarının artırılması ve doğal öğretim, akran aracılı öğretim ve doğrudan öğretim gibi bilimsel dayanaklı yöntem ve stratejiler), d. uygun davranışları onaylama stratejileri (bir öğrencinin ya da sınıfın doğru davranışlarını onaylayan pekiştireçler ve davranış kontratları) ve e. uygun olmayan davranışlara belli bir süreklilik (continuum) içinde tepki vermek için kullanılan hata düzeltmesi, geribildirim sunma, ayrımlı pekiştireç kullanma ve mola gibi stratejiler. Aşağıda ülkemizde OÖ sınıflarda uygulanan sınıf yönetimi stratejileri, KTSY stratejileri temel alınarak açıklanmıştır. Ayrıca bütünleştirilmiş sınıfların yönetiminin, OÖ öğretmenlerinin günlük çektikleri temel konulardan birisi olması (Akalin vd., 2014) nedeniyle *bütünleştirme ve sınıf yönetimi* ve ailelerin eğitime katılımının çocukların öğrenmelerini ve sınıf düzenini desteklemesi (Carter ve Doyle, 2006) nedeniyle *ailelerle iş birliği ve etkileşim* konuları da SY çalışmaları içinde ele alınmıştır.

Fiziksel çevrenin düzenlenmesi

Sınıfın fiziksel yapısı, duvarlar, sınıfı ayrı alanlara ayırmada kullanılan bölücüler ve dolaplar gibi sınıfın yapısal özelliklerini, sıraların masaların yerleşimi ve oturma düzenini (trafik akışı ile öğretmen ve

öğrencilere bırakılan alan) ve duvarlardaki görselleri kapsar (Simonsen vd., 2008; Simonsen vd., 2015). İyi yapılandırılmış sınıflar, öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarını, dikkatlerini, görevlere katılımını, arkadaşça akran etkileşimlerini desteklerken, saldırgan davranışların daha az sergilenmesini sağlamaktadır (Huston-Stein, Friedrich-Cofer ve Susman, 1977; Morrison, 1979). Sınıfların genel şekli, tasarımı ve mobilyaları büyük ölçüde öğretmenler daha sınıfa gelmeden belirlenmiş olsa bile, öğretmenlerin sınıf ortamını trafik akışı, iletişim, malzeme ve materyallere ulaşım ve davranışların gözetimini kolaylaştıracak şekilde düzenleyebilecekleri; böylece sınıflarda çocuklar için özel öğrenme ve oyun alanları oluşturabilecekleri kabul edilmektedir (Carter ve Doyle, 2006).

Türkiye’de OÖ öğretmenleri fiziksel çevrenin, çocukların olumlu davranışları ve etkili SY üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna inanmakta (Şahin, Tantekin-Erden ve Akar, 2011) ancak etkinlik planlarını hazırlarken fiziksel çevreye ilişkin özellikleri yeterince dikkate almamaktadırlar (Aras, 2012). Çalışmalarda sınıfların fiziksel özellikleri, özellikle öğrenme merkezleri çerçevesinde ele alınmış; bu merkezlerin özellikleri öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf gözlemleri ile ayrıntılı incelenmiştir. Bu çalışmalara göre (Aras, 2012; Durmaz, 2017; Göl Güven, 2009; Metin, 2017; Ramazan, Arslan Çiftçi ve Tezel, 2018), devlet okullarının çoğunda, sınırları belli öğrenme merkezleri bulunmamaktadır ve merkezlerdeki materyallerin sayı ve çeşitliliği yetersizdir. Öğrenciler düzenli bir şekilde sınıflandırılmamış olan, bir yığın halinde ya da kapalı kutular içerisinde bulundurulmuş materyal ve oyuncaklara bağımsız ve kolayca ulaşamamaktadırlar. Ayrıca merkezlerdeki materyallere kazanım ve göstergeler doğrultusunda yeni materyaller eklenmediği, kitap, müzik ve fen gibi bazı merkezlerin yeterince ilgi çekici şekilde düzenlenmediği ve var olan materyallerin çocukların sosyal etkileşimini ve becerilerini destekleyici nitelikte olmadığı da gözlem ve görüşmelerle belirlenmiştir. OÖ öğretmenlerinin çoğu, öğrenme merkezlerini tasarlamada kendilerini yeterince bilgili hissetmelerine karşın, bu merkezleri etkili kullanma konusunda kendilerini çok yeterli görmediklerini bildirmişlerdir (Metin, 2017).

OÖ sınıfların fiziksel özellikleri bakımından özel ve devlet okulları arasında özel okullar lehine farklar gözlemlense de her iki okul türünde de çocukların bireysel vakit geçirebilecekleri özel alanların olmadığı belirtilmekte (Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola, 2016); sınıfların bazı fiziksel özelliklerinin geliştirilebilir olduğu (Göl Güven, 2009; Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola, 2016) vurgulanmaktadır. Öğretmenler sınıf büyüklüğü ve hareket alanının, öğretim ve çocukların aktif katılımı için önemli olduğunu belirtmekte; bazı öğretmenler sınıfın

küçük olması ile sınırlı hareket alanı olmasının çocukları kontrol etmeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedirler (Şahin Sak, Sak ve Tuncer, 2013).

Sınıf kuralları ve rutinlerin belirlenmesi

Sınıf içinde kabul edilen davranış standartlarını ifade eden *sınıf kurallarının* belirlenmesi ve uygulanması etkili sınıf yönetimin en belirgin elemanıdır (Carter ve Doyle, 2006; Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Sınıfta çocuklardan ne beklendiği, diğer bir deyişle nasıl davranacakları konusunda rehber ilkelerin olmadığı durumlarda öğretim yapılması ve çocukların verimli bir biçimde çalışabilmesinin mümkün olmadığı belirtilmektedir (Emmer, Evertson ve Worsham, 2003 akt. Carter ve Doyle, 2006). Çocukların seçim yapmaları ve doğallıklarına müdahale etmeyen makul sınırlamalar, gelişime uygun olarak kendilerini ifade etmelerine ve keşifler yapmalarına izin verirken bir yandan da sınırları öğrenmelerine olanak tanır. Marzano ve arkadaşları (2003), etkili sınıf yönetiminin elemanlarını belirlemeyi amaçladıkları meta analiz çalışmasında, sınıf kurallarının etkili bir biçimde uygulandığı sınıflarda, kuralların uygulanmadığı sınıflara göre istenmeyen davranışlarda yüzde 28’lik bir azalma olduğunu göstermişlerdir. Diğer taraftan, sınıf işleyiş ve rutinlerinin belli olmadığı bir sınıfta, rutinelere harcanan zaman artarken öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin azaldığı belirtilmektedir (Carter ve Doyle, 2006).

Öğrencilerden beklenen davranışları içeren kurallar genel sınıf kuralları ile işleyiş kuralları olarak gruplanmaktadır. Yaklaşık 3-5 kuraldan oluşan *genel kurallar*: dinleme, paylaşma, saygılı olma, izin alma vb. genel davranış beklentilerini ifade ederken, *işleyiş kuralları* özel olarak, belli problem durumlarındaki davranış beklentilerini içerir (Carter ve Doyle, 2006; Marzano vd., 2003). Örneğin, nerede ve nasıl sıra olunacağı, materyallerin nerede tutulacağı, öğretmenin verdiği çeşitli sinyallerin ne anlama geldiği ile ilgili kodlar oluşturulması işleyiş kuralları olarak kabul edilir. Kuralların özellikle küçük çocuklara, okul döneminin başında öğretilmesi ve her kuralın açıklanması önemlidir. Sınıf kurallarının asılması, öğretilmesi, öğretmen beklentilerinin gözden geçirilmesi ve çocuklara geri bildirim verilmesi, sınıf düzenini sağlamak için harcanan zamanı azaltırken öğretim için ayrılan zamanı artırmakta; çocukların ortamı bozan davranışlarında azalmaya, akademik ve görev davranışları ile problem çözme becerilerinde artışa yol açmaktadır (Carter ve Doyle, 2006; Simonsen vd., 2008; Simonsen vd., 2015).

Ülkemizdeki okul öncesi sınıflardaki kuralların sayısı genellikle 1-15 arasında değişmekte (ortalama 7.26) ve kurallar genellikle olumsuz olarak ifade edilmektedir (Durmaz, 2017; Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Kaya, 2012; Şahin Sak ve Sak, 2016). Bazı OÖ öğretmenleri sınıf yönetiminde katı

kurallar olmaması ve kuralları belirlerken öğrencilerin fikirlerinin alınması, disiplin ve kurallara uymanın öğretilmesi gerektiğine inanmaktadır (Denizel Güven ve Cevher, 2005; Erdiller ve McMullen, 2003). Bu inanişaya paralel olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kuralları, okul yılının ilk birkaç haftasında, çocuklarla birlikte oluşturduklarını; ayrıca yıl içerisinde farklı zamanlarda, ihtiyaç doğması ve aksaklık yaşanması durumlarında yeni kurallar belirlediklerini ifade etmektedir (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Kaya, 2012; Yıldız, Atış-Akyol, Ata Doğan ve Akman, 2020). Öğretmenler kuralları çocuklarla birlikte belirlediklerini ifade etseler de bazı çalışmalarda (Şahin Sak ve Sak, 2016; Yıldız vd., 2020) kuralların genellikle öğretmenler tarafından belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Arkadaşlarına ve eşyalara zarar vermemek, kavga etmemek, sınıftan izinsiz çıkmamak, sınıfta koşmamak, oyuncaklara zarar vermemek, bağtırmamak, etkinlik sırasında sessiz olmak ve konuşmak için parmak kaldırmak, oyuncakları paylaşmak, yemekten önce ve sonra ellerini yıkamak, sınıfta toplamak, kahvaltısını bitirmek, okul öncesi sınıflardaki en yaygın kurallardır (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Karabay ve Asi, 2015; Kaya, 2012; Yıldız vd., 2020).

Öğretmenler sınıf kurallarını sözel olarak ya da drama ve rol oynama ile çocuklara öğrettiklerini ve kuralların anlaşılıp anlaşılmadığını daha çok gözlem ve drama yoluyla izlediklerini bildirmektedirler. Ancak çocukların kuralları algılamada ve anlamada zorlanmaları ile kuralların uygulanmasındaki güçlükleri, ebeveyn desteğinin ve katılımının olmaması ile açıklamışlardır (Kaya, 2012). Öğretmenler, belli aralıklarla kuralları tekrar ettiklerini, kurallarla ilgili görseller astıklarını, kurallar için model olduklarını, ödül ve ceza sistemini kullandıklarını, kuralların gerekliliğini açıkladıklarını ve tartıştıklarını ifade etmektedir (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Karabay ve Asi, 2015). Ancak gözleme dayalı araştırma bulguları, açık, basit ve tutarlı sınıf kurallarının, sınıfların yarısında bazen uygulandığını göstermektedir (Durmaz, 2017; Şahin Sak ve Sak, 2016). Ayrıca sınıf kuralları dahil olmak üzere davranış ve sınıf yönetimine yönelik görseller sınıflarda yer almamakta, kuralların gerekçeleri ise çok az sınıfta açıklanmaktadır (Göl Güven, 2017; Şahin Sak ve Sak, 2016). Bu bulgulara paralel olarak çocuklar, sınıflarında arkadaşına taş atmamak, çok fazla su içmemek, oyuncaklardan kule yapmamak, akıllı durmak, tuvalete çok gitmemek (Yıldız vd., 2020), gürültü yapmamak, öğretmenin sözünü dinlemek, yaramazlık yapmamak (Karabay ve Asi, 2015) gibi kurallar olduğunu ifade etmektedirler. Kuralların neden önemli olduğu konusunda ise bazı çocuklar, arkadaşlarına zarar vermemek, öğretmeni kızdırmamak, üzmemek için kuralların önemli olduğunu söylerken bazıları kuralların neden önemli olduğunu bilmediklerini belirtmişlerdir (Yıldız vd., 2020).

Durmaz (2017) araştırmasında kurallara uymamanın sonuçlarının önceden belirlenmediği; sınıfta kurallara uyan çocukların genellikle fark edilmediği ve övülmediği sonuna ulaşmıştır. Bazı

çalışmalara göre (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Karabay ve Asi, 2015; Yıldız vd., 2020) ise OÖ sınıflarda çocuklar kurallara uyma, genel övgü, sembol pekiştirici ya da etkinlik pekiştiricileri ile ödüllendirilmektedir. Şahin-Sak ve Sak (2016), araştırmalarında öğretmenlerin yaklaşık yarısının, tutarlı olarak çocukların olumlu davranışlarını fark ederek olumlu geri bildirim sunduklarını, birkaç öğretmenin ise arkadaşlık, paylaşma, karşılıklı saygı gibi prososyal davranışları tutarlı olarak örneklendirdiklerini belirlemişlerdir.

OÖ öğretmenleri, sınıf kurallarına uyulmadığında kızma, bağırma, azarlama, tehdit etme, fazla ders yaptırma, sembol pekiştirici geri alma, etkinlikten mahrum bırakma gibi cezalar vermekte, mola kullanmakta ve kuralları hatırlatmaktadırlar. Bazı öğretmenler ise çocuğun neden kurala uymadığını düşünmesini istemekte, çocuğu uyarmakta ve aileye haber vermektedirler (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2013; Karabay ve Asi, 2015; Yıldız vd., 2020). Kurallara uyulmadığında çeşitli ceza yöntemlerinin kullanıldığı çocuklar tarafından da doğrulanmıştır (Karabay ve Asi, 2015; Yıldız vd., 2020). Alanyazında kuralların yanı sıra sınıf rutinlerinin oluşturulması, rutinlerde ve geçişlerdeki güçlüklerin önlenmesi için görsel desteklerin sunulmasının önemi vurgulanmaktadır (Breitfelder, 2008; Olive, 2004). Ancak ülkemizde OÖ sınıflarda rutinlerin oluşturulması, öğretilmesi ve desteklenmesine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrenci katılımının artırılması

OÖ sınıflarda çocukların farklı etkinlikler ile yeni kavramları öğrenmeleri, sosyal ve akademik davranışları kazanmaları için sınıftaki etkinliklere aktif katılımlarının sağlanması gereklidir. *Katılım*, çocukların etkinliklere nasıl katıldığına ilişkin genel bir terimdir ve öğretim ile başarı arasındaki aracı değişken olarak kabul edilir (Simonsen vd., 2008). Çocukların sınıflarındaki yetişkinler, akranlar ve materyallerle geçirdiği zamanın miktarı ve kalitesi ile ilgili olan katılım, onların düşünme ve akıl yürütme becerileri ile olumlu davranışlarını artmaktadır. (McWilliam & Bayley, 1992). Çocuklar etkinliklere aktif katıldıklarında hem diğerleriyle etkileşimleri artmakta hem de materyalleri daha iyi manipüle ederek daha fazla öğrenmeleri sağlanmaktadır. Katılımın artması ile saldırgan ve sınıf ortamını bozan diğer öğrenci davranışları da azalmaktadır (Casey ve McWilliam, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin tüm çocukların katılımını artırmak için farklı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanmaları gereklidir. Doğrudan öğretim, sınıf çaplı akran öğretimi, bilgisayar destekli öğretim (Simonsen vd., 2008) ile çocukların ilgi ve liderliğinin izlendiği gömülü öğrenme fırsatlarını içeren doğal öğretim (Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2018; Allen ve Cowan 2008; Odom ve Schwartz, 2001; Rakap, 2019; Sandall ve Schwarts, 2014), kanıt temelli öğretim yöntemleridir. Öğretmenlerin etkinliklerde kanıt temelli öğretim yöntem ve stratejilerini kullanarak katılımı artırmaları ile

istenmeyen davranışlar azalır ve bunun sonucunda hem SY’nin etkililiği hem de çocuk çıktıları istenen yönde artar.

Ülkemizde çocukların katılımı genellikle demokratik katılım bağlamında ele alınmış; çocukların fikirlerini ifade etmeleri ile karar alma süreçlerine katılımları incelemiştir (Aksoy, 2020; Koran ve Avcı, 2017). Çocukların okul öncesi sınıflardaki etkinliklere katılımını inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bir araştırmada katılım; gözlem, manipülasyon, oyun ve keşfe dayalı etkinliklerde geçirilen süre olarak tanımlanmış ve anaokullarındaki sınıf ortamları ile çocukların katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir (Aydoğan, Farran ve Sağsöz, 2015). Bu çalışmaya göre, OÖ sınıflarda çocuk katılımı çok azdır ve sınıflardaki öğretim, analiz ve çıkarım yapmayı içermeyen, öğretmen merkezli etkinlikler ile düşük düzeyde temel beceri öğretimine odaklanmaktadır. Bu çalışmanın bulgularını destekleyen Durmaz (2017) da OÖ sınıfların yarısında aktif katılımın nadiren veya bazen sağlanabildiğini, iş birliği becerileri ve grup çalışmaları için ortam ve fırsatlar oluşturulmadığını vurgulamıştır.

Araştırmalara göre, OÖ öğretmenlerinin yaklaşık yarısı öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıfta düzeni sağlamaya katkıda bulunduğunu, farklı yöntemleri kullandıklarında problem davranışların daha az ortaya çıktığını ve öğrencilerin daha çok katılım gösterdiklerini belirtmektedir (Göllü, 2018; Güven, Ahi, Tan ve Karabulut, 2013). Öğretmenler etkinliklerde, kazanım ve kavram öğretimi ile olumsuz davranışları ortadan kaldırmaya yönelik yöntem ve teknikler kullandıklarını ifade etmekte, ancak hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarını açıklamamaktadırlar (Göllü, 2018). OÖ öğretmenleri en sık; anlatım, gösterip yaptırma, problem çözme, drama, beyin fırtınası, tartışma, analogi, örnek olay, şarkı söyleme yöntemlerini, en az ise proje yaptırma, bireysel çalışma, tartışma, hikayeleştirme ve sıcak sandalye yöntemleri kullanmaktadırlar (Göllü, 2018; Güven vd., 2013; Şahin-Sak vd., 2016). OÖ öğretmenlerinin fen ile ilgili etkinliklerde kullandıkları soru türleri ve çocuklara verdikleri bekleme sürelerinin incelendiği bir çalışmada ise sınıf içi gözlemler, öğretmenlerin bekleme süresi stratejisini etkili bir şekilde kullanmadıklarını; daha iyi ve açıklayıcı yanıtlar vermesi beklenen çocuklara çok daha fazla bekleme süresi ayırdıklarını; o sırada başka şeylerle meşgul olan çocuklarla ilgilenmediklerini ve çocuklar doğru cevap vermediğinde soruları öğretmenlerin kendilerinin cevapladığını ortaya koymuştur (Bilaloğlu, Aktaş Arnas ve Yaşar, 2017).

Sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan OÖ öğretmenlerinden bazıları, fırsat öğretimi ve doğal ortamlarda öğretim yöntem ve stratejilerinden faydalandığını ifade etseler de gözlem ve video kayıt tekniği ile veri toplanan araştırmalar, öğretmenlerin gün içerisinde ortaya çıkan doğal öğretim fırsatlarını fark etmediklerini ve çok sayıda doğal öğretim fırsatını kaçırdıklarını göstermektedir

(Çelik, 2019). Öğretmenlere göre, çocukların dikkat eksikliğinin olması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin özgüven ve kendilerini ifade etme becerilerinin zayıf olması, materyallerin yetersizliği, sınıfta bütünleştirme öğrencisinin olması ve düşük aile katılımı gibi faktörler, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında güçlükler yol açmaktadır (Göllü, 2018; Güven vd., 2013). Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, a) öğretmenler arasında öğretim yöntem ve tekniklerinin neler olduğu konusunda kavram birliğinin olmadığı ve b) öğretmenlerin çocukların gelişimine uygun planlama ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanma konularında bilgi ve becerilerinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Tepki fırsatlarının sunulması

Tepki fırsatı (Opportunity to Respond), çocukların tepkilerini ve katılımlarını artırmak amacıyla öğretmenin çocuğa soru sorması, sözel olarak ya da işaret ile bir istekte bulunması ve çocukların tepkilerine geri bildirim vermeleri olarak tanımlanabilir (Simonsen vd., 2008). Tepki fırsatlarının, öğretmenin soru sorması ya da yönerge vermesi sonrasında, gerekliyse ipucu sunarak doğru tepkinin ortaya çıkmasını sağlaması ve doğru tepkinin ödüllendirilmesi süreçlerinin takip edilerek tamamlanması önerilmektedir (Haydon vd., 2009; Haydon vd., 2010).

Öğretmenler çocukların tepkilerini a. bir soruyu tüm sınıfın birlikte sözlü olarak yanıtlaması (choral respond) ve b. öğretmenin sorduğu bir soruya sınıftaki tüm çocukların, genellikle önceden hazırlanmış kartları göstererek aynı anda cevap vermesini sağlayan tepki kartlarını (Heward 1997) kullanarak artırabilir (Simonsen vd., 2015). Çocuklar tepkilerini, soruları sözcüklerle cevaplayarak, parmak kaldırarak ya da yazarak gösterebilirler (Simonsen, Myers ve DeLuca, 2010). Öğretmenin sınıftaki tüm çocuklara tepki fırsatı sunması ile çocukların sınıf düzenini bozan davranışları azalırken, görev davranışları ve akademik becerileri ile doğru tepkilerinin sayısı artmaktadır (Simonsen vd., 2010). Çocuklara sunulan tepki fırsatlarının artırılması, çocukların doğru tepkilerinin artması ve dolayısıyla öğretmenlerinden övgü alma olasılıklarını yükseltmektedir (Capizzi vd., 2010; Sutherland ve Wehby, 2001). Sutherland ve arkadaşları (2001) farklı eğitim düzeylerindeki çocuklara sunulan tepki fırsatlarının artmasının, öğrencilerin doğru okuma oranlarında artma, yanlış okuma oranlarında azalma, doğru ve tamamlanmış matematik problemlerinin yüzdeleri ile görev davranışlarında artma vb. gibi olumlu akademik çıktılarla sonuçlandığını açıklamışlardır. Sınıftaki bütün çocuklara tepki fırsatlarının sunulması, kanıt temelli SY stratejileri arasında yer almasına ve artan tepki fırsatlarının olumlu sonuçlarının kanıtlanmasına karşın (Simonsen vd., 2008), ülkemizde OÖ sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklara sunulan tepki fırsatlarının türü, sayısı ve çocuk davranışları üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretimin bireyselleştirilmesi

Öğretimin bireyselleştirilmesi, öğretmenlerin; öğretim ortamı, öğretim yöntemleri, materyalleri ve hedeflenen kazanım ve göstergelerde, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre değişiklikler / uyarlamalar yapmaları, öğrencilerin gereksinimlerine uygun kaynaklar, yöntemler, materyaller ve değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaları olarak tanımlanabilir. Sınıftaki tüm çocukların etkinliklere katılımını sağlamak ya da katılımı en üst düzeye çıkarmak ve tüm öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için sınıf etkinliklerinde, rutinlerinde, öğrenme alanlarında ve materyallerinde değişiklikler ve uyarlamalar yapılması gereklidir (Sandall ve Schawartz, 2014). Çünkü, öğrenme ortamının her çocuğa uygun olmasını sağlamak amacıyla yapılan değişiklik ve uyarlamalar, tüm çocukların bağımsızlık kazanması ve hedeflenen eğitim içerine ulaşması gibi olumlu çocuk çıktıları ile ilişkilidir (Sandall ve Schawartz, 2014).

Öğretimde bireyselleştirme, diğer bir deyişle, öğretimin çocuğun gereksinimleri ve bireysel farklılıklarına uygun olması gerekliliği, Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (MEB 2013) temel ilkeleri arasında ilk sırada yer almakta, özellikle özel gereksinimli olan çocuklar için uyarlamalar yapılmasının programın temel özellikleri arasında olduğu görülmektedir. Ülkemizde, OÖ öğretmenleri çocukların özelliklerinin dikkate alınması ve öğretimsel uyarlamalar yapılmasının önemli ve gerekli olduğunu düşünmekte (Aydın ve Tuğluk, 2020; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir, Akalın, 2013); ancak öğretimi bireyselleştirme ve farklı özellikleri olan çocuklara uyarlamalar yaparak öğretim sunma konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını ifade etmektedirler (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Sucuoğlu vd., 2013). OÖ öğretmenleri, öğrenme ortamı, öğretim yöntemleri, materyalleri ve öğrenme hedeflerine ilişkin uyarlamaların, sadece bütünleştirme ve özel gereksinimli çocuklar ile ilişkili olduğunu açıklamakta (Aydın ve Tuğluk, 2020); en çok etkinliklere katılımı artırmaya ve öğrenme süreçlerinin güçlüğünü farklılaştırmaya yönelik uyarlamalar yaptıklarını ifade etmektedirler. Ancak etkinlik planı analizleri, uyarlamaların sadece etkinliklerle sınırlı olduğunu, fiziksel ortam, öğretim materyalleri ve kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik uyarlama yapılmadığını göstermektedir. Öğretmenler, öğretimin farklılaştırılması ve bireyselleştirilmesinin, sınıfların kalabalık olması ve buna bağlı olarak kalabalık sınıfları yönetmenin zorluğu, çocuklara bireysel olarak ayrılan zamanın azlığı nedeniyle güç olduğunu belirtmektedir (Çobanoğlu, Yıldırım ve Çapa Aydın, 2020). Okul öncesinde bütünleştirme konusunda yapılan çalışmalarda OÖ öğretmenlerinin öğretimi bireyselleştirme sürecinde yaşadıkları güçlükler öğretmenlerin bu konuya ilişkin bilgi ve becerilerindeki sınırlılıkları ile açıklanmaktadır (Akalın vd., 2014; Sucuoğlu vd., 2013).

Olumlu davranışların onaylanması

Öğretmenler için en önemli davranış kontrol aracı olan *pekiştirme*, olumlu davranışların öğretilmesi, geliştirilmesi ve artırılmasında kullanılan bilimsel dayanaklı bir stratejidir (Simonsen vd., 2008). Çocukların hoşuna giden herhangi bir şey pekiştireç olabilir ancak, öğretmenin / yetişkinin çocuğun olumlu davranışı arkasından sunduğu pekiştireç, mutlaka hedef davranışta olumlu yönde değişikliğe yol açmalıdır. Pekiştireçler, yeni bir beceri öğretmek, istenmeyen davranışa alternatif bir davranış kazandırmak, uygun davranışları ve görev davranışlarını artırmak için kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2006). Özellikle övgü ve dikkatin sistematik olarak kullanılmasının güçlü bir motivasyon ve sınıf yönetimi aracı olabileceği (Alber ve Heward, 1997) vurgulanmakta ancak pek çok öğretmenin açıkça pekiştireç niyetiyle kullandığı övgülerinin istenen davranışa bağlı olmaması nedeniyle muhtemelen etkili şekilde işe yaramayacağı belirtilmektedir (Brophy, 1981). Pekiştireçlerin etkili kullanımı için sistematik planlama yapılması, davranış istenen düzeyde sergilendiğinde pekiştireçlerin doğru şekilde silikleştirilmesi gerekmektedir (Besler ve Süzer, 2019). Çocukların olumlu davranışlarının fark edilmesi ve pekiştirilmesi, etkili sınıf yönetiminde çok önemli bir yer tutar. Ancak pekiştirme kanıt temelli bir uygulama olmasına karşın, öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılamayabilir. Olumlu davranışların pekiştirilmesi, bir taraftan bu davranışların artmasını sağlarken, diğer taraftan olumsuz davranışların ortaya çıkmasını önler. Diğer önleyici SY stratejileri ile birlikte kullanılabilen pekiştireçlerin, çocukların motivasyonları, akademik davranışları, görev davranışları ile oyun davranışları üzerinde etkili olduğunu kanıtlanmıştır (Simonsen vd., 2008). Öğretmen sınıfta olumlu bir davranışın arkasından bir övgü sunabileceği gibi, sınıfa olumlu bir davranış için grup pekiştireci de sunabilir. Ayrıca, davranış kontratı yapmak ve sembol pekiştireç kullanmak da yaygın uygulanan pekiştirme yöntemleri olarak kabul edilmektedir (Simonsen vd., 2008; Simonsen vd.,2015).

Türkiye’de yapılandırıcılığı temel alan OÖ eğitimde, ödülü bir rüşvet olarak gören OÖ öğretmenlerine rastlamak mümkün olsa da öğretmenler çoğunlukla davranışı güçlendirdiği, motive ettiği, teşvik ettiği ve çocukların özgüvenlerini geliştirdiği için ödül kullanımının gerekli olduğunu düşünmektedir (Şahin Sak, Sak ve Şahin Çiçek, 2016). Öğretmenler ödülün formu, zamanı, sıklığı ve bireysel oluşuna dikkat ederek, ödülü hafta bir/iki gibi düzenli aralıklarla ya da belirli davranış ve kurallar öğrenilene kadar kullandıklarını belirtmektedirler (Şahin Sak vd., 2016). Kalem, çikolata, çıkartmalar, şeker, oyuncak gibi somut/maddi ödüller ile sembol pekiştireçler öğretmenler tarafından daha sık kullanılırken, az sayıda öğretmen sarılma, tebrik etme, aferin deme gibi sosyal

ödülleri kullandıklarını ifade etmektedirler (Güzelyurt, Tok, Tümas ve Urug, 2019; Şahin Sak vd., 2016).

Bazı öğretmenler çocuklara çıkartma verme, çocukları bahçeye çıkartma, sevilen etkinliğe yer verme, aferin deme, sevilen bir yiyecek ya da içecek verme gibi ödülleri sınıflarında kullandıklarını belirtmişlerdir (Şahin Sak vd., 2016; Yıldız vd., 2020). Diğer taraftan, çocuklar ödülü “öğretmen tarafından verilen malzeme veya semboller” olarak tanımlamakta, ödül elde etmek için yetişkinin isteklerine uygun davranmaları, onların dediğini yapmaları gerektiğine inanmaktadırlar (Özen Altınkaynak vd., 2018). Bazı çalışmalarda ödül ve ceza bir arada ele alınmış, öğretmenlerin genellikle ödül ve ceza kullanımını hakkındaki görüşlerine yer verilmiş (Güzelyurt vd., 2019; Şahin Sak vd., 2016) ve pekiştireç kullanmanın çocukların davranışları ve öğretmenin SY ile ilişkisi incelenmiştir (Durmaz, 2017). Örneğin, Durmaz (2017) OÖ sınıflarda davranış kazandırma ve değiştirme süreçlerinin sistematik olarak yürütülemediğini, olumlu davranışların nadiren teşvik edildiğini, istenmeyen davranışa yol açan değişkenlerin belirlenmediğini ve davranış yönetimine yönelik sürecin kayıt altına alınamadığını belirtmiştir. Aynı çalışmada, olumlu davranışları destekleyen öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin, daha az destekleyen öğretmenlere göre daha iyi olduğu görülmüş, ayrıca sınıflarda sosyal becerilerin pekiştirilmediği ve öğretmenlerin genellikle olumsuz davranışlara olumlu davranışlardan çok daha fazla odaklandıkları vurgulanmıştır.

Uygun olmayan davranışların önlenmesi /ortadan kaldırılması

OÖ sınıflarda sergilenen *uygun olmayan davranışlar* (problem davranışlar) sınıf ortamını bozmakta, çocukların öğrenmeleri ile sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemekte ve sonuçta öğretmen-çocuk arasındaki olumsuz etkileşim örüntüsü daha az öğrenme fırsatına yol açmaktadır (Raver ve Knitzer, 2002). Etkili SY, problem davranışları, önleme ve kontrol etme (azaltma / ortadan kaldırma) olmak üzere iki boyutta ele almakta; tüm çocukların olumlu davranışlarını artırarak problem davranışları önleme stratejilerini, en etkili yöntemlerle önlenemeyen davranışlar için ise bireysel müdahaleleri içermektedir (Brophy, 1983; Simonsen vd., 2015). Fiziksel çevrenin düzenlenmesi, sınıf kurallarının öğretilmesi, geçişlerin planlanması, öğretim yöntem tekniklerinin çeşitlendirilmesi ve uyarlanması, çocuklara seçim yapma fırsatları sunulması vb. gibi yöntem ve stratejilerle problem davranışlar önlenmektedir (Sucuoğlu, 2018; Yücesoy-Özkan, 2019). Araştırmalar SY becerileri sınırlı olan öğretmenlerin sınıflarında sergilenen problem davranışların daha fazla olduğunu (Kellam, Ling, Merisca, Brown ve Ialongo, 1998) ve öğretmenin bu davranışlarla baş etmeye ayırdığı zamanın öğretim için ayrılan zamanı ve öğrenmeyi azalttığını göstermektedir (Emmer, Evertson, Anderson, 1980; Evertson ve Weinstein, 2006). Önleyici

yöntemlerin etkili kullanılmasına karşın devam eden problem davranışlar için ise, davranışın işlevinin belirlenmesi ve performans geri bildirim sunulması, ayrımlı pekiştirme, söndürme, tepkinin bedeli ve mola gibi kanıt temelli yöntemlerin, en ılımlıdan başlayarak bir süreklilik içinde kullanılarak ortadan kaldırılması /azaltılması gerekmektedir (Simonsen vd., 2008; Simonsen vd.,2015; Sucuoğlu, 2018; Yücesoy-Özkan, 2019). Araştırmacılar bu yöntemlerin sistematik bir şekilde ve tutarlı olarak kullanılmasının çocukların akademik davranışları ile görev davranışları gibi olumlu davranışlarını artırdığını, problem davranışları azalttığını göstermektedir (Simonsen vd., 2008).

Türkiye’de problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yöntemlerinin, SY alanındaki çalışmaların odak noktasını oluşturduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda OÖ sınıflarda sergilenen istenmeyen ya da saldırgan davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede kullanılan stratejiler (Dönmez, Aşantoğrul, Karasulu ve Bal, 2018; Karadeniz Akdoğan, 2017; Kutlu Abu ve Arslan, 2020; Uysal vd., 2010), problem davranışlar hakkındaki inançlar, görüşler (Akman vd., 2011; Öztürk ve Gangal, 2016; Özen Altınkaynak vd., 2018; Yumuş ve Bayhan, 2017) ile OÖ’nde ödül ve ceza kullanımı (Şahin Sak vd., 2016) gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalara göre, OÖ sınıflarda istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasını, çocukların istenen ve istenmeyen davranışları ayırt etmelerini, davranış üzerine düşünmelerini ve sınıftaki tutarlılığı sürdürmeyi sağlaması gibi gerekçelerle farklı ceza yöntemleri kullanılmaktadır (Şahin Sak vd., 2016). Disiplin: kurallara uyma, düzeni sağlama, düzeni bozmama olarak tanımlanmakta; OÖ öğretmenleri sınıfta disiplini sağlamak için yaygın olarak ödül ve cezaya başvurduklarını belirtmektedirler (Ata ve Karayol, 2019; Denizel Güven ve Cevher, 2005; Güzelyurt vd., 2019; Kutlu Abu ve Arslan, 2020; Öztürk ve Gangal, 2016; Uysal vd., 2010; Yıldız vd., 2020; Yumuş ve Bayhan, 2017). Öğretmenler sınıflarında problem davranışları kontrol etmek için kızma/bağırma, vurma, başka sınıfa/sınıfta uzak köşeye gönderme, etkinliğe almama/etkinlikten çıkarma, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma gibi cezaları da kullanmaktadırlar (Güzelyurt vd., 2019; Uysal vd., 2010). Çocukların görüşlerine göre ise öğretmenler sınıf kurallarına uymayanları azarlamakta, uyarmakta, küsmekte, mola vermekte, verdikleri yıldızları geri almakta (bedel ödeme) ve parka götürmemektedirler (Yıldız vd., 2020). Çocuklarla sergiledikleri olumsuz davranışlar hakkında konuşma, davranışın yanlış olduğunu açıklama, aile ile iletişime geçme gibi yöntemler de öğretmenlerin sık sık başvurdukları yöntemlerdir (Akman vd., 2011; Denizel Güven ve Cevher, 2005).

Araştırmacılar, öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme stratejileri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını (Akgün vd., 2011; Akman vd., 2011; Uysal vd., 2010), problem davranışlarla baş

etmede önleyici stratejiler ve çocuklarda öz disiplini teşvik etmeye yönelik stratejiler yerine geleneksel ve tepkisel yöntemleri kullandıklarını vurgulamaktadırlar (Akgün vd., 2011; Denizel Güven ve Cevher, 2005; Öztürk ve Gangal, 2016; Uysal vd., 2010; Yumuş ve Bayhan, 2017). Öğretmenlerin sistematik olmayan, tutarsız ödül ve cezaları kullanmalarının ise çocukların kendi davranışları ile ödül ve cezalar arasında ilişki kurmalarına açıkça katkı sağlamadığı (Özen Altınkaynak vd., 2018) ve çocukların içsel motivasyon ve kalıcı öğrenmelerine zarar verebileceği de tartışılmaktadır (Güzelyurt vd., 2019).

Bütünleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi

Bütünleştirilmiş sınıflarda SY, kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri arasında yer alan bir konu olmamasına karşın, bu sınıflarda kullanılan yöntemlerin ve stratejilerin tüm öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda farklılaştırılması ve uyarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Birçok çalışmada öğretmenlerin bütünleştirilmiş sınıflarda SY konusunda ciddi güçlükleri olduğunun belirtilmesi nedeniyle (Akalin vd., 2014), bütünleştirilmiş sınıflarda yönetimin bu çalışma kapsamında ele alınmasına karar verilmiştir. Türkiye’de 1997 yılında çıkartılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yasal dayanağı oluşturulan bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel gereksinimli küçük çocukların OÖ eğitim alması zorunlu hale getirilmiştir. 2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise “36. ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur.” ve “Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler.” ifadeleri yer almıştır. Buna göre, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından yürütülen eğitsel değerlendirme sonucunda ağır derecede veya çoklu yetersizliği bulunmayan çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi zorunlu hale getirilmekte; birçok OÖ öğretmenin sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır. Etkili sınıf yönetiminin, kolaylaştırıcı bir faktör olarak bütünleştirmenin başarısını artırdığı ve OÖ sınıflara devam eden özel gereksinimli çocukların sayısının her yıl arttığı göz önüne alındığında, ülkemizde özel gereksinimli çocukların bulunduğu OÖ sınıflarında SY’nin nasıl olduğu ve öğretmenlerin hangi SY stratejilerini kullandıklarına ilişkin araştırma bulgularının paylaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

OÖ öğretmenleri bütünleştirmeyi özel gereksinimli küçük çocuklar için gerekli ve yararlı bir model olarak görmelerine karşın, uygulamalarda güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Akalin vd., 2014; Odom, 2000; Sucuoğlu vd., 2013). Öğretmenler sınıflarında özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla bazı uyarlamalar yapsalar da tüm çocuklar için etkili öğrenme ortamları

hazırlamakta güçlük çektiklerini, sınıflarını etkili bir şekilde yönetemediklerini ve özellikle özel gereksinimli çocukların problem davranışları ile baş edemediklerini bildirmektedirler (Akalin vd., 2014; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Bruns & Mogharreban, 2009). OÖ öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamaları ve SY konularında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadıkları (Akalin vd., 2014; Sucuoğlu vd., 2013) bütünleştirme sürecinde sınıf ve davranış yönetiminin, en çok zorlandıkları, eğitime ve desteğe gereksinim duydukları alanların başında geldiği farklı çalışmalarda gösterilmektedir (Akalin vd., 2014; Altun ve Gülben, 2009; Koçyiğit, 2015; Sucuoğlu vd., 2014; Varlıer ve Vuran, 2006). Öğretmenler hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları SY derslerinin içeriğinde kanıt temelli stratejilere yer verilmediğini, derslerin genel olarak SY yaklaşımları, ilkeleri ve bazı uygulamalar ile sınırlı olduğunu ifade etmektedirler (Kaplan, 2018; Öztürk, Gangal ve Beşgen Ergişi, 2014).

Mesleki gelişim programları ile öğretmenlerin bütünleştirme ve SY konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılması, kullandıkları stratejilerde farklılık yaratmakta hem öğretmen hem de çocuklar için olumlu çıktılara yol açmaktadır (Simonsen vd., 2013). Sınıfında ÖG çocuk bulunan OÖ öğretmenlerinin, önleyici SY stratejilerini artırmayı amaçlayan iki araştırmada, öğretmenlerin gereksinimlerine odaklanılmış; kısa süreli öğretmen eğitimlerinin öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Demir, 2016; Sucuoğlu vd., 2015). Demir (2016), OÖ öğretmenlerine bütünleştirme ve önleyici SY stratejileri konusunda kısa süreli bir eğitim programı uygulamış ve program sonrasında öğretmenlerin SY stratejilerine yönelik görüşleri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinde artış, ÖG çocuklarla olan çatışmalarında ise azalma olduğunu belirlemiştir. İşcen Karasu'nun (2017) araştırmasında ise OÖ öğretmenlerine, övgü, ön düzeltme ve tepki fırsatları gibi önleyici SY stratejileri konusunda, performans geribildirimine dayalı bir eğitim programı sunulmuştur. Çalışma sonunda öğretmenlerin bu stratejileri yüksek uygulama güvenilirliği ile kullanabildikleri ve bu becerileri farklı etkinliklere genelledebildikleri, bunun sonucunda sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların olumlu davranışlarında artma ve problem davranışlarında ise azalma olduğu görülmüştür. Alanyazında sınıf yönetimi ve bütünleştirme konusundaki çalışmaların çoğunlukla ilkökul öğretmenleri ile yapılmış olması, OÖ bütünleştirilmiş sınıflarda SY konusunun araştırmacılar için öncelikli çalışma alanları arasında olduğunu göstermektedir.

Ailelerle iletişim ve iş birliği

Ailelerle iletişim ve iş birliği öğretmenlerin öğrenci davranışını tam ve doğru anlamasına, anlaşmazlık ve çatışmaya yol açan öğrenci davranışının yanlış yorumlanmasının önlenmesine ve sınıflarda ortaya çıkan üretken davranışları teşvik etmek ve sorunları ele almak için etkili stratejiler geliştirmelerine

odaklanan, kültüre duyarlı bir SY anlayışının benimsenmesinde oldukça önemlidir (Carter ve Doyle, 2006). Öğretmenlerin ebeveyn katılımına yönelik uygulamaları, öğretimi daha kolay ve daha etkili hale getirebileceği için pratik değere de sahiptir (Walker ve Hoover-Dempsey, 2014). Ebeveynler, öğrenen merkezli bir öğretim yaklaşımı için önemlidir çünkü öğretmenlere öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme stilleri ve öğrenme geçmişlerine ilişkin bilgi sunabilirler. Ayrıca, çocukların yaşamlarında sosyalleşmenin birincil araçları olan ebeveynler çocuklarının okula yönelik tutumları ve öğrenme motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler (Walker ve Hoover-Dempsey, 2014). Özellikle ÖG çocukların aileleri ile etkili aile-öğretmen iş birliği ve etkileşimi kurmak, öğretim hedeflerinin ve stratejilerinin ailenin tercihleri ve değerleri ile tutarlılığı ile uygulanan müdahalelerin çocuklar ve aileleri için önemli sonuçlar sağlama olasılığını artırmaktadır (Turnbull, Turnbull, Ervin ve Soodak, 2006, akt. Soodak ve McCarthy, 2006). Ayrıca, etkili SY becerileri, ebeveynlerin bir taraftan öğretmenleri olumlu algılamalarına katkı sağlarken, diğer taraftan davranış sorunlarını kontrol etme konusunda öğretmenlere yardımcı olma ve onlarla iş birliği içinde çalışmaya daha istekli olmalarına yol açmaktadır (Allen vd., 2019). El Nokali ve arkadaşları (2010) ebeveynlerin zaman içinde katılımlarındaki artışın, çocukların sosyal becerilerindeki eş zamanlı artış ve istenmeyen davranışlardaki azalış ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Türkiye’de küçük çocukların eğitimi, kurum ve aile arasında paylaşılan bir sorumluluk olarak görülmekte ve çocukların gelişimsel ve akademik kazanımlarının en üst düzeye çıkartılması için anne babaların çocuğun eğitimine erken katılımı ve böylece kurum ve ev arasındaki tutarlılık ve devamlılığın sağlanması önemsenmektedir (MEB, 2013). Bu doğrultuda Okul Öncesi Eğitim Programının yanı sıra Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (MEB, 2013b) hazırlanmıştır. Bu rehber kitapta ailelerle iletişim etkinliklerinde kullanılabilecek araç ve iletişim kanalları, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımına yönelik seçenekler, ev ziyaretleri ve aile destek programlarına yönelik örnek içerikler paylaşılmaktadır.

Aile katılımı, SY bağlamında değerlendirildiğinde, ailelerin çocuklarının eğitimine katılımlarının oldukça az olduğu görülmekte; OÖ öğretmenleri ailelerin özelliklerinin çocukların problem davranışlarına yol açan temel nedenlerden birisi olduğunu belirtmektedirler (Akar, Tantekin Erden, Tor ve Şahin, 2010; Akman vd., 2011; Kutlu Abu ve Arslan, 2020). Öğretmenlere göre problem davranışlar ailede yaşanan sorunların okula yansması, aile içindeki olumsuz rol modeller, ailenin olumsuz alışkanlıkları, ailenin tutarsız davranışları, aşırı ilgisi/ilgisiz olmaları nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Akman vd., 2011; Kutlu Abu ve Arslan, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmek için baş vurdukları uzun ve kısa vadeli çözümler arasında genellikle ailelerle

iletişimin yer aldığı görülmektedir (Akman vd., 2011; Ata ve Karayol, 2019; Denizel Güven ve Cevher, 2005; Kutlu Abu ve Arslan, 2020). Ailelerle iş birliğinin önemli olduğunu vurgulayan öğretmenler, problem davranışların ortadan kaldırılması için ailelere problem davranışların kontrol edilmesine ilişkin eğitim verilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Kutlu Abu ve Arslan, 2020). Öğretmenler problem davranışlar karşısında ailelerle iş birliği yaptıklarını veya yapacaklarını dile getirmekte, fakat bu süreçte nasıl ve neler yaptıklarını açıklamamaktadırlar.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sınıf yönetimi konusu ülkemizde 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve sınıf yönetiminin bir lisans dersi olarak öğretmen yetiştirme programları içinde yer alması (YÖK, 1998) ile önem kazanmış ve böylece OÖ’nde SY, araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir konu olmuştur. Çalışmaların çoğu ilkokullarda SY’ne odaklanmış; OÖ’nde SY ile ilgili araştırmaların ise 2000’li yılların başında başladığı ve zaman içerisinde sayılarının hızla arttığı görülmüştür. Özellikle son yıllarda OÖ sınıflarda karşılaşılan problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmeyi konu alan tez ve makalelerdeki artış dikkat çekmeye başlamış; ayrıca OÖ öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının SY’ne ilişkin düşünceleri, görüşleri ve tutumları incelenmiştir. Türkiye’de son yirmi yılda OÖ’nde SY konusunda yapılan 24 makale ve 23 tezin incelendiği bir tarama çalışmasının bulguları da bu olguyu desteklemektedir (Aydın Şengül, Yılmaz ve Ertürk Kara, 2018).

Ülkemizdeki alanyazında yer alan çalışmaların kanıt temelli uygulamalar çerçevesinde incelenmesi ile okul öncesinde sınıf yöntemi ile ilgili ulaşılan bulgular ve varılan çıkarımlar temel birkaç konuda özetlenebilir:

1. OÖ sınıflarda SY genellikle disiplin olarak ele alınmakta, öğretmenler çoğunlukla geleneksel ve tepkisel stratejileri kullanmakta ve problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra bu davranışları çeşitli yöntemlerle kontrol etmeye çalışmaktadırlar. Özellikle kızma, bağırma, azarlama, çocukla konuşma, gibi yöntemler OÖ öğretmenleri tarafından yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir (Akgün vd., 2011; Ata ve Karayol, 2019; Uysal vd., 2010; Yıldız vd., 2020). Az sayıda öğretmen, öğretim ortamını düzenleme, sınıf kurallarını öğretme ve pekiştirme, geçişleri planlama ve çocukların gelişim özelliklerine uygun öğretim yöntemi kullanma gibi önleyici SY stratejilerini kullanmaktadırlar. Alanyazında önemi sıklıkla vurgulanan (Simonsen vd., 2008, 2014, 2015; Wilkinson vd., 2021; Stevenson vd., 2020) KTSY stratejilerine ise uygulamalarda yer verilmemekte; öğretmenler tepkisel yöntemlerin daha yararlı ve kullanışlı olduğunu ifade etmektedirler (Sucuoğlu vd., 2017). Diğer taraftan tepki fırsatı sunma, ipuçları, pekiştiriciler ve özel övgü gibi KTSY stratejilerinin sistematik

olarak incelendiği araştırmaların olmadığı, bu nedenle hangi stratejilerin ve nasıl kullanıldığına ilişkin bilginin çok sınırlı olduğu görülmektedir. Sadece bir çalışmada, ilkökul öğretmenlerinin kullandığı kanıt temelli SY stratejiler araştırılmış (Aslan, 2017); öğrencilere çok az sayıda tepki fırsatı (araştırmacı tepki fırsatı kavramını öğrenme fırsatı olarak adlandırmıştır) sunulduğu belirlenmiştir. Aslan (2017), öğretmenlerin pekiştirme, ipucu ve tepki fırsatı sunma gibi stratejileri uygulama güvenilirliği ile kullanmadıklarını ve sunulan tepki fırsatlarının öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile uyumlu olmadığını da açıklamıştır. Bu bulgulardan hareketle, OÖ öğretmenleri çeşitli stratejileri sınıflarında kullansalar bile, hangi stratejileri nasıl kullandıklarına ilişkin bilginin çok az olduğu söylenebilir. Oysa OÖ öğretmenlerinin kullandıkları SY stratejileri ve bu stratejilerin çocuk ve öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara gereksinim olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Demir, 2016; İşcen Karasu, 2017). Bu çalışmaların bulgularının, hem öğretmenlerin SY’ne ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi, hem de hizmet öncesi ve hizmet içi programların içeriğinin gözden geçirilerek değiştirilmesine rehberlik edeceği, böylece OÖ sınıflarda KTSY stratejilerinin kullanımının ve dolayısıyla SY’nin niteliğinin artabileceği düşünülmektedir.

2. OÖ’nde SY araştırmalarının çoğunluğunun görüş, düşünce ve tutumlarla ilgili olduğu göz önüne alındığında, sınıf içinde neler olduğuna ilişkin gözleme dayalı çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıklarını belirttikleri stratejileri, uygulama sürecinde genellikle kullanmadıkları, sınıf içi gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle toplanan verilerin örtüşmediği açıklanmaktadır (Kounin, 1970; Metin, 2017; Yazıcı, Yellice ve Özer, 2003 akt. Metin, 2017; Yıkılmış, Çifçi ve Akbaba-Altun, 2001). Örneğin, Kounin (1970) ilkökul öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında sınıf içi gözlemlerle veri toplamış; görüşmelerde, kullanıldığı belirtilen SY strateji ve yöntemlerinin sınıflarda görülmediğini vurgulamış; gözlem ve görüşme bulguları arasında tutarsızlık olduğunu belirtmiştir. Benzer bir çalışmada, Yıkılmış ve arkadaşları da (2001), ilkökul öğretmenlerine sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için hangi pekiştireçleri kullandıklarını sorduklarında, öğretmenler çeşitli pekiştireç türlerini listelemişler, ancak araştırmacılar öğretmenlerin sınıflarında yaptığı gözlemlerde, listelenen pekiştireçlerin kullanılmadığını belirlemişlerdir. Bu nedenle, öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ve öz bildirim araçları ile toplanan veriler, OÖ öğretmenlerin SY konusundaki düşüncelerini anlamamızı sağlasa da (Sucuoğlu vd., 2017; Dinçer ve Akgün, 2015), sınıflarda etkinlikler sırasında gözlem yoluyla toplanacak verilerin, öğretmenlerin kullandıkları SY stratejilerine ilişkin daha gerçekçi bilgi sağlayacağı açıktır. Diğer taraftan, öğretmen, aile, çocuk, okul yönetimi gibi birden fazla kaynaktan ve farklı değerlendirme araçları ile öğretmen-çocuk ilişkileri, sınıf içi öğretmen davranışları, kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin veri toplanan yeni çalışmalara gereksinim

olduğu söylenebilir. Özellikle son yıllarda, oldukça benzer bulguların yeniden üretildiği sınıf ve davranış yönetimi çalışmaları yerine, *kanıt temelli araştırma ölçütlerini* karşılayan (What Works Clearinghouse, 2014), geçerlik ve güvenilirlik açısından güçlü yöntem ve ölçme araçları ile uygun gözlem yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarla, OÖ sınıflardaki SY’nin hem öğretmen hem de çocuk çıktıları ile ilişkisinin incelenmesi gerekli görülmektedir.

3. OÖ öğretmenleri genellikle SY ile çocukların problem davranışlarını ilişkilendirmemekte ve problem davranışlarla baş etmede güçlükler yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. İlgili çalışmalarda OÖ sınıflarında sergilenen problem davranışlar ve bu davranışların kontrol edilmesine ilişkin güçlüklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda bu durum daha da ciddi bir boyut kazanmakta, öğretmenler özel gereksinimli çocukların problem davranışları ile baş edemediklerini, bu davranışların çoğunu ortadan kaldıramadıklarını ve kontrol edemediklerini ifade etmektedirler (Sucuoğlu vd., 2015). Diğer taraftan ilkökul (Türnüklü ve Galton, 2001) ve okul öncesi öğretmenleri (Akalin vd., 2014) ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, ortaya çıkan problem davranışları, ailelerin ekonomik ve bazı sosyal özellikleri ile çocukların gelişimsel özelliklerine atfettikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenler çocukların sergiledikleri problem davranışların sınıf ortamı ve ortamın özellikleri ile ilişkili olabileceğini gözden kaçırmakta; önleyici SY yöntemleri yerine tepkisel yöntemleri (Akgün vd., 2011; Akman vd., 2011; Ata ve Karayol, 2019; Güzelyurt vd., 2019; Kutlu Abu ve Arslan, 2020; Öztürk ve Gangal, 2016; Yumuş ve Bayhan, 2017) tercih etmektedirler. Oysa alanyazında öğrenci çıktıları ile SY uygulamaları arasında olumlu bir ilişki olduğu (Stronge vd.,2011); problem davranışların öğretmenlerin davranışları, programın özellikleri, kullanılan öğretim yöntemleri, sınıfın düzeni, çocuklardan beklenen görevlerin güçlük derecesi, bazı problem davranışların iletişim amacı olması, materyallerin çocukların gelişim düzeyine uygun olmaması ve hatta öğretmenlerin yönergelerinin karmaşık olması gibi sınıf içi nedenlerle de ortaya çıkabildiği açıklanmaktadır (Ataman, 2003; Çelik, 2021; Türnüklü ve Galton, 2001). Bu bağlamda, KTSY uygulamaları ile davranış kontrolü, fiziksel düzenleme, etkili öğretim, önleyici stratejiler, uygun davranışların artırılması ve problem davranışların azaltılmasının bir bütün olduğu ve birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğini vurgulanmaktadır (Bozkuş-Genç ve Yücesoy-Özkan, 2021). Ülkemizdeki çalışmalarda da belirtildiği gibi (Akgün vd., 2011; Uysal vd., 2010; Sucuoğlu vd., 2017; Şahin-Sak vd., 2016) okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlar, nedenleri, önleyici stratejiler ile bazı davranışlara özgü yöntemlerin kullanılması konusunda sınırlı bilgi ve becerileri olduğu ve desteğe gereksinimleri olduğu söylenebilir (Güzeldere Aydın, Ocak Karabay ve Arıcı, 2018). Bu nedenle, OÖ öğretmenlerinin bu gereksinimlerini karşılamaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi, bu programlarda önlenemeyen

problem davranışlarının çevresel özellikler ile ilişkilerine, nedenlerine, işlevlerine ve uygun müdahale yöntemlerine yer verilmesi önemli görülmektedir.

4. Bu çalışmada doğrudan KTSY stratejileri ile ilgili olmasa da okul öncesi sınıflarda SY ile ilişkili iki önemli konuya daha yer verilmiştir. Bunlar bütünleştirilmiş sınıflarda yönetim ve ailelerin SY’ne katılımıdır.

a. Bütünleştirilmiş OÖ sınıflarda SY konusunda az çalışma yapılmış olmasına karşın, öğretmenlerden elde edilen veriler, OÖ öğretmenlerinin en çok zorlandığı konuların başında gelen öğretimi bireyselleştirme ve uygun uyarlamaların yapılması olduğunu göstermektedir (Akalin vd., 2014; Sucuoğlu vd., 2013). OÖ sınıflarda gerekli uyarlamaların ve düzenlemelerin yapılamaması durumunda: özel gereksinimli çocukların gereksinimleri karşılanamamakta, var olan problem davranışları artmakta, öğrenmeleri gerçekleşmemekte ve bütünleştirme uygulamalarından beklenen yararlar ortaya çıkmamaktadır (Akalin vd., 2014). Diğer taraftan, öğretmenlerin tüm çocuklara aynı şekilde davranmayarak, öğrencilerin özellikleri doğrultusunda farklı stratejileri kullanmaları gerektiği alanyazında vurgulanmasına karşın (Brophy ve McCaslin, 1992; Marzano vd., 2003), OÖ öğretmenleri genellikle tüm çocuklar için aynı stratejileri kullanmaktadırlar (Sucuoğlu vd., 2017). Öğretmenler konuya ilişkin sınırlılıklarını, hizmet öncesi eğitim sürecinde heterojen sınıflarda çalışma konusunda yeterli bilgi ve beceriyi edinememeleri, hizmet içi mesleki gelişim programlarında ise kendilerine özel gereksinimli çocuklar ve bütünleştirme konusunda aktarılan bilgileri ve yeni öğrendikleri yöntem ve stratejileri uygulama sürecinde kullanamamaları ile açıklamaktadırlar (Akalin vd., 2014). OÖ’nde SY ders kitapları incelendiğinde ise SY’nin tüm çocukların öğrenmeleri ve davranışları ile ilişkili olduğu göz ardı edilerek, özel gereksinim türleri ve bütünleştirme konularının ayrıştırımcı bir bakış açısı ile ayrı bölümler halinde ele alınmış olduğu görülmektedir (Akteş Arnas ve Sadık, 2018; Uyanık Balat ve Bilgin, 2018). Bu durum öğretmen adaylarına özel gereksinimli çocukların diğerlerinden farklı olduğu, sadece özel yöntemlere gereksinimleri olduğu konusunda mesaj vermektedir. Oysa ders kitapları, SY stratejilerinin öncelikle tüm çocuklar için planlanması ve farklı özellikteki çocuklar için farklı stratejilerin kullanılması gerekliliğini vurgulamalıdır. Böylece öğretmen adayları, SY’nin önleyicilik özelliğinin önemli olduğunu ve tüm çocukları kapsaması gerektiğini hizmet öncesi dönemde öğrenmiş olacaktırlar. Bu düşünceden hareketle, öğretmen yetiştiren hizmet öncesi programlarda yer alan bütünleştirme ve SY konulu derslerin ve konuya ilişkin hizmet içi kursların, KTSY stratejilerini ve uygulamalarını içerecek şekilde düzenlenmesi; derslerde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile çocuk çıktıları ilişkisinin vurgulanması gerekli görülmektedir.

b. Walker ve Hoover-Dempsey’ e (2014) göre ebeveynlerin çocuklarının öğrenmesine aktif katılımı öğretmenlerin sınıf yönetimini kolaylaştırır ve öğretimin etkisini artırırken, öğretmen-ebeveyn iş birliği aynı zamanda çocukların öğrenme ve katılımlarını artırmaktadır. Diğer taraftan zaman içinde ebeveynlerin katılımlarındaki artışın, çocukların sosyal becerilerindeki eş zamanlı artış ve istenmeyen davranışlardaki azalış ile ilişkili olduğu bulunmaktadır (El Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal, 2010). Oysa OÖ öğretmenleri, çocukların problem davranışlarının temel nedenlerinden birinin ailelerin özelliği olduğunu belirterek bu davranışların kontrolü için ailelerin eğitim almasını önermektedirler. Öğretmenlerin konuya ilişkin sadece ailelerin eğitim almasını önermeleri, çocukların problem davranışları ile baş etmek ve dolayısıyla etkili sınıf yönetimi sağlamak için aile-öğretmen iş birliğinin önemini göz ardı ettiklerini düşündürmektedir. Bu nedenle öğretmen-ebeveyn iş birliği ile etkili SY arasındaki ilişkiyi inceleyen ve ailelerin SY’ne katılımını destekleyen programlar hazırlanmasını sağlayacak yeni çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

5. Öğretmenlerin SY bilgi ve becerilerinin sınırlı olduğu ve uygulamalarda güçlük çektikleri (Simonsen vd., 2010; Simonsen, MacSuga, Fallon ve Sugai, 2013) alanyazında önemle vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin sınıflarını organize etme ve öğrenci davranışlarını yönetme becerileri, öğrencilerin olumlu davranışlarında artma ve olumsuz davranışlarında ise azalmaya yol açmakta (Wilkinson vd., 2021), KTSY stratejilerini uygulamaları ile öğrencilerin sosyal ve akademik davranışlarında istendik yönde gelişme olmaktadır (Simonsen vd., 2008). Etkili olmayan SY stratejileri ise öğrencilerin başarılarının azalması ve ne yazık ki bazı çocukların özel eğitim okullarına gönderilmeleri ile sonuçlanmaktadır (Oliver & Reschly, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin SY’ne ilişkin bilgi beceri ve deneyimlerini artırmak amacıyla, mesleki gelişim programları hazırlanmakta, böylece öğretmenlerin KTSY stratejileri konusunda bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmaktadır (Simonsen vd., 2013; Simonsen, MacSuga-Gage, Briere, Freeman, Myers, Scott ve Sugai, 2014). Ülkemizde ise OÖ öğretmenlerinin SY’ne ilişkin güçlüklerine çözüm getirmeyi hedefleyen az sayıda mesleki gelişim çalışmasında SY konulu eğitim programlarının, öğretmenlerin mesleki becerilerinde artışa, olumsuz öğretmen-çocuk etkileşimlerinde ise azalmaya yol açtığı (Yeşilay Daşiran, 2013); öğretmenlerin övgü, tepki fırsatları, ön düzeltme sunma gibi önleyici SY stratejilerini sınıflarında kullanabilmelerini sağladığı (İşcen Karasu, 2017) gösterilmiştir. Dinçer ve arkadaşları (2017) ise SY konusundaki bir eğitim programının öğretmenlerin SY stratejilerinde anlamlı farka yol açmadığını; ancak sınıf gözlemlerine göre, öğretmenlerin, bireyselleştirilmiş öğretim dışındaki SY stratejilerinde olumlu yönde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Simonsen ve diğerlerine göre (2015) SY konusundaki öğretmen eğitimleri net ve açık olmalı, uygulamalara ilişkin performans geri bildirim sunmalı ve öğrenci davranışları üzerinde

etkili olduğu kanıtlanmış kritik SY becerilerine odaklanmalıdır. Ülkemizde SY stratejilerinin öğretime odaklanan mesleki gelişim programlarının, okul öncesi ve ilkököl öğretmenleri ile çocuk çıktıları üzerindeki olumlu sonuçları, SY konusundaki öğretmen eğitiminin önemini göstermektedir (Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Demir, 2016; Güner, 2010; İşcen Karasu, 2017).

6. Türkiye’de, güncellenmiş Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (MEB, 2013) ilkeleri ve özellikleri, KTSY açısından değerlendirildiğinde, SY ile ilişkili bazı önemli ipuçları olduğu görülmektedir. Örneğin, Okul Öncesi Eğitim Programının ilkeleri arasında yer alan *eğitimin çocukların gereksinim ve bireysel farklılıklarına uygun olması, etkinlikler planlanırken çocukların ilgi ve gereksinimleri ile çevre ve okulun olanaklarının göz önünde bulundurulması, uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekliliği* ilkeleri ortaya çıkabilecek olası problem davranışların önlenmesi ve çocukların etkinliklere katılımın sağlanması bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca *çocuklarla iletişimde kişiliği zedeleyici şekilde davranılmaması, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemesi, bağımsız davranış geliştirmeleri için çocukların desteklenmesi ve ihtiyaç duyduklarında yetişkin rehberlik ve desteğinin sağlanması* ilkeleri, SY’nde olumlu disiplin ve olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri kurulması ve sürdürülmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan tüm gelişim alanlarıyla ilgili kazanım/göstergelede, etkinlik çeşitlerinde, çalışma biçimlerinde, iç ve dış mekânın kullanımı ve etkinlik sürelerinde dengenin gözetilmesini vurgulamakta; *çocukların yaş ve gelişimlerine uygun olarak katılım ve öğrenmelerinin sağlanmasının* ilke olarak benimsendiği görülmektedir. Diğer taraftan, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği incelendiğinde, yönetmeliğin Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi başlıklı sekizinci bölümünde, öğrencilerden beklenen davranışlar ile ödüllerin sunulması ve öğrencilerin olumsuz davranışları için uygulanacak yaptırımlar yer almasına karşın, bu bölümün ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ve öğrencilerini kapsadığı görülmektedir (MEB, 2014). Dolayısıyla, Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (2013) ilkeleri, öğretmenlere önleyici SY açısından bir temel oluşturabilse de okul öncesinde sınıf ve davranış yönetimine ilişkin temel ilkelerin yönetmelikte yer almadığı görülmektedir. Oysa öğretmenlere SY konusunda bir yol haritası sunulmasının, bir taraftan OÖ kurumların disiplin politikalarının oluşturulmasını sağlayacağı, diğer taraftan ise okul davranış standartları ile öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi stratejilerinin belirlenmesini kolaylaştıracağı kabul edilmektedir (Türnüklü, 2000).

Sonuç olarak, OÖ öğretmenlerinin KTSY stratejilerini öğrenme ve uygulama konusunda bilgi ve rehberliğe gereksinimleri olduğu söylenebilir (Güzeldere vd., 2018; Sucuoğlu vd., 2017). Özellikle alana yeni katılacak öğretmenlerin bu konudaki gereksinimlerinin, mesleğe başlamadan en uygun ve en az maliyetle giderilebilmesi için lisans programlarında yer alan SY ve öğretmenlik uygulaması

derslerinin gözden geçirilerek ihtiyaç doğrultusunda yenilenmesi öncelikli ve önemli görülmektedir. İlgili alanyazında hizmet öncesi ve hizmet içi programlarda SY dersini veren öğretim elemanlarının OÖ alanından olup olmadığı sorgulanarak, SY araştırma ve uygulama alanındaki yeterliliklerinin önemi belirtilmekte (Jones, 2006; Öztürk, Gangal ve Beşgen Ergişi, 2014); öğretmen adaylarının aldıkları SY eğitiminin kalitesinin, bu dersleri veren öğretim elemanlarının yeterlilikleri ile ilişkili olduğu açıklanmaktadır (Karademir ve Saatçioğlu, 2021). Bu nedenle, sınıflarını nasıl organize edecekleri ve yönetecekleri konusunda arayış içerisinde olan OÖ öğretmenlerinin, deneyime dayalı ve çoğu zaman sistematik olmayan çelişkili meslektaş önerileri yerine, SY nin uygulamalı bir bilim olduğunu kabul eden bir yaklaşımla, sınıflarında KTSY stratejilerini kullanmaları için gerekli önlemlerin alınması gereklidir. Bu çalışmada ortaya konulan bilgilerin OÖ öğretmenlerinin SY profilini ortaya koyarak sınıf yönetiminde KTSY stratejilerinin önemine dikkat çekeceği; araştırmacı ve eğitimcilerin, OÖ öğretmenlerinin SY konusunda nasıl destekleneceğine ilişkin karar alma sürecinde yol gösterici olabileceği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akalın, S., ve Sucuoğlu, B. (2015). Effect of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3),739-758.
- Akar, H., Tor, D., Tantekin-Erden, F. and Şahin, İ.T. (2010) Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akgün, E., Yarar, M., ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç. & Kent Kükütçü, S. (2011). The opinions of preschool teachers about problem behaviours which faced in classroom. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1715-1731.
- Aksoy, P. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışların öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamında değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi:10.16986/HUJE.2020057988.
- Aktaş Arnas, Y., & Sadık, F. (Ed.) (2018). *Okul öncesinde sınıf yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akdemi Yayınları.
- Alber, S. R., & Heward, W. L. (1997). Recruit it or lose it! Training students to recruit positive teacher attention. *Intervention in School and Clinic*, 32, 275–282.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Aldemir-Firat, Ö. ve Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19, 1-24.
- Allen, K. D., & Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. In J. K. Luisell, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: educational and behavior support interventions that work* (pp. 240-270). New York: Oxford University Press.
- Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Allwood, M., Byford, S., Longdon, B., Price, A., & Ford, T. (2019). Teachers’ perceptions of the impact of the Incredible Years Teacher Classroom Management Programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 90(S1), 75–90. <https://doi.org/10.1111/bjep.12306>
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Abmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.

- Aras, S. (2012). *An investigation on perceptions and self-reported practices of early childhood teachers towards instructional arrangement for classroom management* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, A. (2017). *Sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan ilkököl öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ata, S., & Karayol, S. (2019). Preschool teacher opinions on undesirable behaviors. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı). doi: 10.17494/ogusbd
- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 251-262.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Aydın, D., & Tuğluk, M. N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *Ulakbilge*, 47, 423–433. doi: 10.7816/ulakbilge-08-47-04
- Aydın Şengül, Ö., Yılmaz, Z. N., & Ertürk Kara, H. G. (2018). Okul öncesi eğitiminde sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(12), 359-370.
- Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015) The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618. doi: 10.1080/1350293X.2015.1104036
- Bilaloğlu, R. G., Aktaş Arnas, Y., & Yaşar, M. (2017). Question types and wait-time during science-related activities in Turkish preschools. *Teachers and Teaching*, 23 (2), 211-226. doi: 10.1080/13540602.2016.1203773
- Besler, F., & Süzer, T. (2019). Pekiştirme. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.) *Uygulamalı Davranış Analizi* (ss. 213-266). Ankara: Vize Akademik.
- Bozkuş-Genç, G., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2021). The efficacy of pivotal response treatment in teaching question-asking initiations to young Turkish children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04848-y>
- Brantley, D.C., & Webster, R.E. (1993). Use of an independent group contingency management system in a regular classroom setting. *Psychology in the Schools*, 30(1),60-66. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<60::AIDPITS2310300110>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<60::AIDPITS2310300110>3.0.CO;2-X)
- Breitfelder, L. M. (2008). Quick and easy adaptations and accommodations for early childhood students. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(5).

- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5–32.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4).
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (p.17). USA, Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy, J. E., & McCaslin, N. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93(1), 3-68.
- Bruns, A. D., & Mogharreban, 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.
- Bulut, M. S. ve İflazoğlu, A. (2007). Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara yönelik geliştirdikleri stratejiler: nitel bir çalışma örneği. İçinde N. Aral ve B. Tuğrul (Ed.), *Avrupa birliği sürecinde okul öncesi eğitimin bugünü ve geleceği sempozyum kitabı*. Ya-Pa Yayınları.
- Capizzi, A. M., Wehby, J. H., & Sandmel, K. N. (2010). Enhancing Mentoring of Teacher Candidates Through Consultative Feedback and Self-Evaluation of Instructional Delivery. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 191–212.
<https://doi.org/10.1177/0888406409360012>
- Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.373-406). USA, Lawrence Erlbaum Associates.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2007). The STARE: The scale for teachers' assessment of routines engagement. *Young Exceptional Children*, 11(1), pp.2-15.
- Çelik, S. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programı (ODÖP)'nin Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelik, S. (2021). Problem davranışların etkili program hazırlama, sınıf iklimi, sınıf planı ve organizasyonunun kullanılması yoluyla önlenmesi. İçinde S. Vuran ve K. Öğülmüş (Çev. Ed.) *Sınıf için olumlu davranışsal destekler* (pp. 88-101). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. ve Çapa Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 407-430.
doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.1m
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının bütünleştirme uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Demirkaya, P.N., & Bakkaloğlu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 159-175.
- Denizel-Güven, E., & Cevher, F.N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-22.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 187-201.
- Dönmez, Ö., Aşantoğrul, S., Karasulu, M., & Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2).
- Duchaine, E. L., Jolivet, K., and Fredrick, L. D. (2011). The effect of teacher coaching with performance feedback on behavior-specific praise in inclusion classrooms. *Education and Treatment of Children*, 34(2), 209-227.
- Durmaz, E. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler ve uygunluk durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. & Arslan, E. (2013). The rules pre-school teachers establish for their classes and their application. *Elementary Education Online*, 12(4), 1032-1040.
- El Nokali, N.E., Bachman, H.J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3): 988–1005. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Emmer, E., Evertson, C., & Anderson, L. (1980). Effective management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80, 219-231.
- Erdiller, Z.B., & McMullen, M.B (2003). Turkish teachers' beliefs on developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 84-93.
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues*. U.S.A, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gezgin, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451.
- Göl-Güven, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde alan tasarımı ve kullanımı: kültürler arası karşılaştırma [Space design and use in early childhood education: cross-cultural study]. *İlköğretim Online*, 16(4), 1732-1752. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342987

- Göllü, Ö. (2018). Anaokulunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi. (ULED)*, 3(3).
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin değerlendirilmesi ve sınıf yönetimi programının etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(34), 25-49.
- Güzeldere Aydın, D., Ocak Karabay, Ş., & Arıcı, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları önlensel yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 132-159.
- Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç., & Uruğ, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 21-28.
- Haydon, T., Conroy, M. A., Sindelar, P. T., Scott, T. M., Barber, B., & Orlando, A. M. (2010). A comparison of three types of opportunities to respond on student academic and social behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18, 27–40.
- Haydon, T., Mancil, G. R., & VanLoan, C. (2009). The effects of opportunities to respond on the on-task behavior for a student emitting disruptive behaviors in a general education classroom: A case study. *Education and Treatment of Children*, 32, 267–278.
- Heward, W. L. (1997). Four validated instructional strategies. *Behavior and Social Issues*, 7, 43–48.
- Huston-Stein, A., Friedrich-Cofer, L. & Susman, E. J. (1977). The relation of classroom structure to social behavior, imaginative plan, and self-regulation of economically disadvantaged children. *Child Development*, 48, 908-916.
- İşcen Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The pro-social classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.373-406). USA, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaplan, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Karabay, S. O., Asi, D. Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları kurallar ve çocukların kurallara yönelik farkındalık düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), ss.69-86. doi: 10.17679/iuefd.16331426

- Karademir, A., & Saatçioğlu, Ö. (2021). Preschool teachers’ preparation programs in Turkey: A multi-level analysis of variables on classroom management models. *Journal of Early Childhood Studies*, 5(1), 152-179.
- Karadeniz Akdoğan, K. (2017). *36-72 aylık çocukların sınıf ortamındaki istenmeyen davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, S. (2012). *Examining the process of establishing and implementing classroom rules in kindergarten*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kellam, S.G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C.H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165–185.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında bütünleştirme eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Koran, N., & Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children’s right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1035–1059. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.3.0325>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. U.S.A: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 169-183.
- Kutlu Abu, N., & Arslan, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin sınıf yönetim stratejileri hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 227-255.
- Lewis, T., Colvin, G., & Sugai, G. (2000). The effects of pre-correction and active supervision on the recess behavior of elementary students. *Education & Treatment of Children*, 23(2), 109-121
- Lewis, T. J., Hudson, S., Richter, M., & Johnson, N. (2004). Scientifically supported practices in emotional and behavioral disorders: A proposed approach and brief review of current practices. *Behavioral Disorders*, 29, 247-259.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- McGilloway, S., Hyland, L., Ni Mhaille, G., Logdge, A., O’Neill, D., Kelly, P., ve diğerleri (2010). *Positive classrooms, positive children: A randomised controlled trial to investigate the effectiveness of the Incredible Years teacher classroom management programme in an Irish context (short term outcomes)*. <https://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/Positive-classrooms-Archways-TCM-Report-2011.pdf> adresinden erişilmiştir.

- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed.) (pp. 229-256). Columbus, OH: Merrill.
- MEB. (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Regulation of Special Education Services]. 07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara
- MEB. (2013a). Okul Öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER). Ankara.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- Metin, Ş. (2017). Investigation of the practices in learning centers of pre-school education institutes. *Turkish Journal of Education*, 6(1). doi: 10.19128/turje.267357
- Morrison, T. L. (1979). Classroom structure, work involvement, and social climate in elementary school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71(4) 471-477.
- Nelson, J., & Roberts, M. (2000). Ongoing reciprocal teacher-student interactions involving disruptive behaviors in general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(1), 27-37.
- Nevin, A., Johnson, D.W., & Johnson, R. (1982) Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations of special needs students. *Journal of Social Psychology*, 116(1), 41-59.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., & Schwartz, I. (2001). So what do we know from all this? Synthesis points of research on preschool inclusion. In S. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 154–174). New York, NY: Teachers College Press.
- Olive, M.L. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior*, Fall, 11-16.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007, December). *NCCTQ connections paper. Improving outcomes in general and special education: Teacher preparation and professional development in effective classroom management*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Onur-Sezer, G., & Özyürek, M. (2015). İpuçları ve dönütlerle öğretmen ödülleri artırmanın öğrenci davranışlarına etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 246-265.

- Özen-Altınkaynak, Ş., Uysal-Bayrak, H., Taşkın, N., & Akman, B. (2018). Reward and punishment perceptions of children with the opinions of teachers about discipline. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 33, 1-12.
- Öztürk, Y. & Gangal, M. (2016). Preschool teachers’ beliefs about discipline, classroom management, and disruptive behaviors. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(3), 593-608.
- Öztürk, Y. & Gangal, M., & Beşgen Ergişi, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1).
- Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2010). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure*, 54(3), 172-178.
- Rakap, S. (2019). Re-visiting transition-based teaching: Impact of pre-service teacher's implementation on child outcomes. *Learning and Instruction*, 59, 54-64.
- Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H., & Tezel M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), s.213-233.
- Randolph, J.J. (2007). Meta-Analysis of the research on response cards: Effects on test achievement, quiz achievement, participation, and off-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 113-128.
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to Enter: What Research Tells Policy Makers about Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness among Three and Four-Year-Olds*. Washington DC: National Center for Children in Poverty.
- Reeve, J. (2006). Extrinsic rewards and inner motivation. In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.373-406). U.S.A, Lawrence Erlbaum Associates.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37, 315–332.
- Rivera, M.O., Koorland, M.A., & Fueyo, V. (2002). Pupil made pictorial prompts and fading for teaching sight words to a student with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 25, 197-207.
- Roderick, M., & Engle, M. (2001). The grasshopper and the ant: Motivational responses of low-achieving students to high-stakes testing. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 23(3), 197–227.
- Sandall, S. R., & Schwartz I. S. (2014). *Temel yapı taşları* (H. Bakkaloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Shernoff, E. S., & Kratochwill, T. R., (2007). Transporting an evidence-based classroom management program for preschoolers with disruptive behavior problems to a school: An analysis of implementation, outcomes, and contextual variables. *School Psychology Quarterly*, 22 (3), 449-472. doi:10.1037/1045-3830.22.3.449
- Shores, R. E., and Wehby, J. (1999). Analyzing the classroom social behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 194-199.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A. Myers, D., & Sugai, G. (2008). A review of evidence based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351–380.
- Simonsen, B., & Freeman, J., ve diğerleri (2015). *Supporting and responding to behavior: Evidence-based classroom strategies for teachers*. Technical report. <https://www.researchgate.net/publication/299483345>.
- Simonsen, B., MacSuga-Gage, A. S., Briere, D. E. III, Freeman, J., Myers, D., Scott, T. M., & Sugai, G. (2014). Multitiered support framework for teachers’ classroom-management practices: Overview and case study of building the triangle for teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(3), 179–190. <https://doi.org/10.1177/1098300713484062>
- Simonsen, B., MacSuga, A. S., Fallon, L. M., & Sugai, G. (2013). The effects of self-monitoring on teachers’ use of specific praise. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1) 5–15.
- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 300–318. doi: 10.1177/0888406409359905
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp.373-406). U.S.A, Lawrence Erlbaum Associates.
- Spriggs, A. D., Gast, D. L., Ayres, & K. M. (2007). Using picture activity schedule books to increase on-schedule and on-task behaviors. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 209-223.
- Stevenson, N. A., VanLone, J., & Barber, B. R. (2020). A commentary on the misalignment of teacher education and the need for classroom behavior management skills. *Education and Treatment of Children*, 43, 393–404. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00031-1>
- Strain, P. S., McConnell, S. R., Carta, J. J., Fowler, S. A., Neisworth, J. T., & Wolery, M. (1992). Behaviorism in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 121-141.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları: Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında*. (Birinci basım). Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Sucuoğlu, N.B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., & İşçen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*, 324-341.
- Sucuoğlu, N.B., Bayraklı, H., İşçen Karasu, F., & Demir, Ş. (2017). The preschool classroom management and inclusion in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education, 9*, ss.66-80.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşçen-Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013) Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5(2)*, 107-128.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İscen Karasu, F., Demir, S., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14(4)*, 1477-1483.
- Sucuoğlu, B. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-Iftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 183-238). 6. baskı, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sutherland, K. S., Alder, N., & Gunter, P.L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*, 239-248.
- Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with EBD: A review. *Remedial and Special Education, 22*,113–121.
- Şahin Sak, İ.T. & Sak, R. (2016). Developmentally appropriate behaviour management: Turkish preschool teachers’ practices. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 7(4)*.
- Şahin Sak, İ. T., Sak, R. & Şahin Çicek, B. K. (2016). The persistence of reward and punishment in preschool classrooms. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World, 6(3)*, Issn: 2146-7463.
- Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3)*, 1691-1713.
- Şahin, İ.T., Tantekin-Erden, F. ve Akar, H. (2011). The influence of the physical environment on early childhood education classroom management. *Eurasian Journal of Educational Research, 44*, 185-202.
- Şahin-Sak, İ., T. Tantekin-Erden, F. & Pollard-Durodola, S. (2016). Turkish preschool teachers’ beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education, 3-13*. doi: 10.1080/03004279.2016.1194447
- Tekinarslan, İ., & Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1)*, 63-74.

- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6, 23, 449–466.
- Türnüklü, A., & Galton, M. (2001) Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305. doi: 10.1080/03055690120076574
- Uyanık Balat, G., & Bilgin, H., (Ed.), (2018). *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, H., Akbaba-Altun, S., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Varlıer, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-555.
- Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2014). Parental Engagement and Classroom Management: Unlocking the Potential of Family–School Interactions and Relationships. In C.M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice and contemporary issues* (pp.373-406). U.S.A, Lawrence Erlbaum Associates.
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105–124.
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & 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, 471–488.
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2011). The Incredible Years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509–529.
- Weinstein, S. C. (1977). Modifying student behavior in an open classroom through changes in the physical design. *American Educational Research Journal*, 14(3), 249-262.
- What Works Clearinghouse. (2014). WWC evidence review protocol for early childhood education interventions, Version 3.0. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/wwc_ece_protocol_v3.0.pdf adresinden erişilmiştir.
- Wilkinson, S., Freeman, J., Simonsen, B., Sears, S., Gyu Byun, S., Xu, X., & Luh, H. (2020) Professional development for classroom management: a review of the literature. *Educational Research and Evaluation*, 26(3-4), 182-212. doi: 10.1080/13803611.2021.1934034
- Willingham, W., Pollack, J., & Lewis, C. (2002). Grades and test scores: Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement*, 39, 1-37.
- Yeşilay Daşiran, T. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Yıkmış, A., Çifçi, İ., & Akbaba Altun, S. (2001). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin müfettiş yardımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Antalya’da 24-27 Haziran 2001 tarihinde düzenlenen Uluslararası Özel Eğitim Konferansı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- Yıldız, C. Atış-Akyol, Ata Doğan, S., & Akman, B. (2020). Experiences of pre-school children and their teachers regarding class rules and behavior management: A case study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 725-766. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.024>
- YÖK, 1998. Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> adresinden 04.05. 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yumuş, M., & Bayhan, P. (2017). Early childhood behavioral problems in Turkey: Teachers’ views, challenges and coping strategies. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1833-1843.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2019). OÖ sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. İçinde B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (4. Baskı) (s. 193-260). Ankara: Kök Yayıncılık.