



KAVRAMSAL MAKALE

Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Öğrenme Döngüleri Modeli

Arş. Gör. Merve KARAKAŞ AKSOY, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, e-posta: mervekarakas@gazi.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0143-2935>

Öz

Bu derleme çalışması, öğrenme döngüleri modelinin okul öncesi eğitimde kullanımını incelemekte olup, modelin kuramsal temelleri, uygulama süreçleri ve potansiyel etkilerini ele almaktadır. Model, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi, Vygotsky'nin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Knowles'ın Yetişkin Öğrenme Prensiplerine dayanmakta olup, hazırlık, gözlem ve analiz-tartışma olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Araştırmalar, modelin öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesini artırdığını, gelişimsel olarak uygun uygulamaların yaygınlaştığını, işbirlikçi öğrenme kültürünün güçlendiğini ve sistematik değerlendirme süreçlerinin yerleştiğini göstermektedir. Modelin başarılı bir şekilde uygulanması için kurumsal destek, liderlik, profesyonel öğrenme topluluğunun oluşturulması ve sürdürülebilir uygulama stratejilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çalışmada, modelin başarılı uygulanması için öğretmenlerin düzenli gözlem ve değerlendirme yapması, kurumsal düzeyde gerekli desteğin sağlanması, politika yapıcıların modeli yaygınlaştırması için düzenlemeler yapması, öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarında modeli deneyimlemesi ve uzun vadeli etkilerin araştırılması önerilmektedir. Sonuç olarak, öğrenme döngüleri modelinin okul öncesi eğitimde sistemli bir şekilde uygulandığında öğretmen gelişimi ve eğitim kalitesi açısından etkili bir araç olduğu ortaya konmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Döngüleri Modeli, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen, Mesleki Gelişim, Değerlendirme.

Makale Gönderme Tarihi: 22.10.2024

Makale Kabul Tarihi: 04.01.2025

Önerilen Atıf:

Karakaş Aksoy, M. (2025). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Öğrenme Döngüleri Modeli, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1): 28-40.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2025, 8(1): 28-40. DOI:[10.26677/TR1010.2025.1501](https://doi.org/10.26677/TR1010.2025.1501)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



CONCEPTUAL PAPER

Professional Development of Teachers in Early Childhood Education: Learning Rounds

Research Assistant Merve KARAKAŞ AKSOY, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara, e-mail: mervekarakas@gazi.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0143-2935>

Abstract

This review study examines the use of learning rounds in early childhood education, discussing its theoretical foundations, implementation processes, and potential effects. The model is based on Bandura's Social Learning Theory, Vygotsky's Constructivist Learning Approach, and Knowles's Adult Learning Principles, and consists of three main components: preparation, observation, and analysis-discussion. Research shows that the model improves the quality of teacher-child interactions, increases developmentally appropriate practices, strengthens collaborative learning culture, and establishes systematic evaluation processes. Successful implementation of the model requires institutional support, leadership, establishment of professional learning communities, and development of sustainable implementation strategies. In the study, it is recommended that for the successful implementation of the model, teachers should conduct regular observation and assessment, necessary institutional support should be provided, policymakers should make arrangements to disseminate the model, pre-service teachers should experience the model in their professional practices, and long-term effects should be investigated. As a result, it is demonstrated that when systematically implemented in early childhood education, the learning rounds is an effective tool for teacher development and educational quality.

Keywords: Learning Rounds, Early Childhood Education, Teacher, Professional Development, Assessment.

Received: 22.10.2024

Accepted: 04.01.2025

Suggested Citation:

Karakaş Aksoy, M. (2025). Professional Development of Teachers in Early Childhood Education: Learning Rounds, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(1): 28-40.

GİRİŞ

Erken çocukluk eğitimi, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimlerinin en hızlı olduğu kritik bir dönemde gerçekleşmektedir (Santrock, 2018). UNICEF'in [Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu] (2019) "Öğrenmeye Hazır Bir Dünya [A World Ready to Learn]" raporunda vurgulandığı gibi, kaliteli okul öncesi eğitim, çocukların yaşam boyu öğrenme temellerinin atıldığı ve gelecekteki akademik başarılarının şekillendiği bir süreçtir. OECD'nin [Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü] (2024) "Eğitime Genel Bakış [Education at a Glance]" raporuna göre, kaliteli okul öncesi eğitime erişim ile öğrencilerin sonraki akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitime katılım son yıllarda artış göstermektedir ancak TÜİK [Türkiye İstatistik Kurumu] (2022) verilerine göre, 2021-2022 eğitim öğretim yılında 3-5 yaş grubu net okullaşma oranı %41,78 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran, OECD ülkelerinin %83 olan ortalamasının oldukça altındadır (TEDMEM [Türk Eğitim Derneği] 2022). MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması öncelikli hedefler arasında yer almıştır (MEB, 2018).

Eğitimin kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine ve sürekli gelişimlerine bağlıdır (Darling-Hammond ve McLaughlin, 2011). TALIS [Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi] 2018 araştırması, öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır (OECD, 2020). Uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar, yüksek performans gösteren Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin öğretmen gelişimine sürekli ve sistematik yatırım yaptığını göstermektedir (Schleicher, 2022). Türkiye'de "Öğretmenlik Mesleği ve Mesleki Gelişim" raporuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin %78'i mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını belirtmekte, %76'sı mesleki gelişim programlarına katılmaktadır, ancak bu programların etkililiği tartışma konusudur (Aktaş Salman, Düşkün ve Arık, 2021). Mesleki gelişim programlarının etkililiği konusundaki tartışmalarda, eğitimlerin etkileşime izin vermemesi, içeriklerin uygulanabilirliğinin zor olması, süreklilik olmaması ve sunulan hizmetiçi eğitimlerden duyulan memnuniyetsizliğin tartışıldığı belirtilirken, eğitimlerin sunulma şekli (seminer yöntemi) odaklı eleştiriler ön plana çıkmaktadır (Aktaş Salman, Düşkün ve Arık, 2021). Günümüzde okul öncesi eğitimcilerin mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanılan geleneksel yaklaşımlar (hizmet içi eğitimler, seminerler, çalıştaylar vb.), çoğu zaman sınıf içi uygulamalara doğrudan yansımada yetersiz kalmaktadır (Buysse vd., 2014). Bu noktada, İskoçya'da geliştirilen ve tıp eğitimindeki vizit sisteminden esinlenen öğrenme döngüleri modeli, eğitimcilere işbirlikli ve uygulamalı bir mesleki gelişim fırsatı sunmaktadır (City vd., 2009). Bu model öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarını sistematik olarak gözlemlmelerini, veri toplamalarını ve mesleki öğrenme toplulukları içinde reflektif tartışmalar yapmalarını içermektedir. Darling-Hammond ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenme döngülerine katılan öğretmenlerin derslerinde daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri geliştirdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Borko ve arkadaşları (2010), öğrenme döngülerine dayalı mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin pedagojik alan bilgisini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Ronfeldt ve arkadaşları (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğrenme döngülerine katılan öğretmenlerin öğrenci başarısında önemli ölçüde artış gözlemlendiği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrenme döngülerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme döngüleri modelinin kuramsal temelleri, Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel öğrenme teorisine ve işbirlikli profesyonel gelişim modellerine dayanmaktadır. Çeşitli araştırmalar, bu tür işbirlikli mesleki gelişim yaklaşımlarının öğretmen yeterliklerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Borko vd., 2020; Darling-Hammond vd., 2017; Ronfeldt vd., 2015; Philpott ve Oates, 2015). TALIS 2018 sonuçları da işbirlikli profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmen öz-yeterliğini artırdığını ortaya koymaktadır (OECD, 2020).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin niteliğini artırma çabaları kapsamında, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. MEB'in (2022) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin önemi vurgulanmaktadır. TÜİK (2022) verilerine göre, Türkiye'de 95.619 okul öncesi öğretmeni görev yapmakta olup, bu öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, eğitimde profesyonel gelişim modellerinden biri olan öğrenme döngüleri modelinin kuramsal temellerini, uygulama süreçlerini ve okul öncesi eğitimde kullanımının potansiyelini ve uygulama sonuçlarını inceleyerek literatüre dayalı olarak tartışmaktır. Bu araştırmanın, okul öncesi eğitimde öğretmen gelişimini desteklemeye yenilikçi bir yaklaşım ile Türkiye bağlamında ışık tutması ve literatüre özgün katkılar sunması beklenmektedir.

ÖĞRENME DÖNGÜLERİ MODELİ

Öğrenme döngüleri modeli, eğitimsel profesyonel gelişim yaklaşımları içinde özgün bir yere sahip olan ve tıp eğitimindeki "medical rounds" modelinden esinlenerek geliştirilen işbirlikçi bir öğrenme modelidir (City vd., 2009). Model, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla sistematik gözlem, yapılandırılmış tartışma ve reflektif düşünme süreçlerini bir araya getiren bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır (Del Prete, 2013). Öğrenme döngüleri modelinin kuramsal temelleri, sosyal öğrenme teorisi (Bandura, 1977), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı (Vygotsky, 1978) ve yetişkin öğrenme prensipleri (Knowles vd., 2015) üzerine inşa edilmiştir. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi, modelin gözlem ve model alma süreçlerini şekillendirmektedir. Bu kurama göre öğretmenler, birbirlerinin derslerini gözlemleyerek ve iyi uygulamaları model alarak öğrenirler. Grup içi etkileşim, işbirliğine dayalı öğrenme süreçleri ve karşılıklı geri bildirim mekanizmaları da bu kuramın modele yansımaları olarak değerlendirilebilir (Bandura, 1977). Vygotsky'nin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, modelin bilgi yapılandırma sürecini açıklar. Bu yaklaşım doğrultusunda, bilgi sosyal etkileşim yoluyla yapılandırılır ve yakınsal gelişim alanında meslektaş desteği önem kazanır. İşbirlikli problem çözme, anlam oluşturma, aktif katılım ve deneysel öğrenme süreçleri bu yaklaşımın temel bileşenleridir (City vd., 2009; Vygotsky, 1978). Knowles'ın (2015) Yetişkin Öğrenme Prensipleri, modelin yetişkin eğitimi boyutunu oluşturur. Bu prensipler öz-yönelimli öğrenme, deneyimlerin öğrenme kaynağı olarak kullanılması, problem-merkezli yaklaşım, öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesinde aktif rol alma, içsel motivasyon ve profesyonel gelişime odaklanmayı içerir. Bu üç kuramsal temel, öğrenme döngüleri modelinde sistematik gözlem, yapılandırılmış tartışma ve reflektif düşünme bileşenleri olarak bütünleştirilmiştir. Böylece model, öğretmenlerin aktif katılımcı olarak deneyimlerini paylaşmalarını, meslektaşlarından öğrenmelerini, kendi uygulamalarını sorgulayıp geliştirmelerini ve işbirlikli bir öğrenme topluluğu oluşturmalarını destekleyen kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Bu kuramsal çerçeve, modelin beş temel varsayımını şekillendirmektedir. İlk varsayım "Sosyal Etkileşim Yoluyla Öğrenme"dir, Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisine dayanan bu varsayım, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin izole edilmiş bireysel çabalardan ziyade, sosyal etkileşimler yoluyla daha etkili gerçekleştiğini vurgular. Öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden öğrenme sürecinin, klasik profesyonel gelişim seminerlerinden daha kalıcı etkiler yarattığı görülmüştür (Aykan ve Kıncal, 2016; Doğan ve Yurtseven, 2021). Bir diğer varsayım ise "Yapılandırılmış Refleksiyon"dur, Schön'ün (1983) reflektif uygulama teorisinden hareketle, öğrenme döngüleri modeli, öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerine sistematik düşünme ve değerlendirme yapmalarını temel alır, öğretmen yeterliliklerini geliştirmede refleksiyon kritik rol oynamaktadır. Bir diğer varsayım ise "İşbirlikçi Uygulama

Toplulukları" dır, Hargreaves ve O'Connor'ın (2018) çalışmalarında vurguladığı gibi, profesyonel öğrenme toplulukları içinde gerçekleşen işbirlikçi çalışmalar, bireysel ve kurumsal gelişimi hızlandırmaktadır. Bu topluluklar, ortak hedefler doğrultusunda çalışan, deneyimlerini paylaşan ve birbirlerinden öğrenen profesyonellerden oluşur. Bir diğer varsayım olan 'Kanıt Temelli Uygulama', City ve arkadaşları (2009) tarafından vurgulanan şekilde, öğretmen gelişiminin sistematik gözlem ve veri toplama süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini savunur. Objektif verilere dayalı tartışmalar, öznel değerlendirmelerin ötesinde daha etkili profesyonel gelişim fırsatları sunar. Son olarak, 'Sürdürülebilir Profesyonel Gelişim' varsayımında, Del Prete (2013), öğrenme döngüsü modelinin sürdürülebilir profesyonel gelişim için gerekli olan süreklilik, tutarlılık ve kurumsal destek unsurlarını içerdiğini belirtmektedir. Öğrenme döngüleri modeli öğretmenlerin sosyal etkileşim yoluyla birbirlerinden öğrenmelerini, uygulamaları üzerine derinlemesine düşünmelerini, kanıta dayalı ve işbirlikçi bir yaklaşımla çalışmalarını teşvik eden kapsamlı bir profesyonel gelişim yaklaşımı sunar. Bu ilkelerin bütünlük uygulanması, öğretmenlerin uzun vadeli ve sürdürülebilir mesleki gelişimini destekler.

ÖĞRENME DÖNGÜLERİ MODELİNİN TEMEL BİLEŞENLERİ

Öğrenme döngüleri modeli, birbiriyle bütünlük ve döngüsel olarak işleyen üç temel bileşenden oluşmaktadır. City ve arkadaşları (2009), bu bileşenlerin etkin bir şekilde uygulanmasının, modelin başarısı için kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Hazırlık, gözlem, analiz ve tartışma modelin üç temel bileşenini oluşturmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Öğrenme Döngüleri Modelinin Temel Bileşenleri

Hazırlık aşaması, öğrenme döngüsü sürecinin temelini oluşturur. Bu aşamada, katılımcı öğretmenler ve yöneticiler bir araya gelerek gözlem odağını belirler, gözlem protokollerini oluşturur ve zaman planlaması yaparlar. Del Prete (2013), hazırlık aşamasında belirlenen hedeflerin spesifik, ölçülebilir ve ulaşılabilir olmasının önemine dikkat çekmektedir. Okul veya sınıf düzeyinde geliştirilebilecek bir alan belirlenir, belirlenen odağın açık, gözlemlenebilir ve değiştirilebilir olması gerekmektedir. Hazırlık aşamasında gerçekleştirilen detaylı bir planlama, sonraki aşamaların etkililiğini doğrudan etkilemektedir (Teitel, 2013).

Gözlem süreci, modelin ikinci temel bileşenini oluşturur. City ve arkadaşları (2009) etkili bir gözlem sürecinin dört ana unsuru içermesi gerektiğini belirtir: sistematik veri toplama, objektif gözlem teknikleri, detaylı not alma ve gözlem sonrası ön değerlendirme. Gözlem protokolünde sistematik veri toplama araçları geliştirilir, gözlem odağı ve kriterleri belirlenir, tarafsız ve tanımlayıcı gözlemlerin nasıl yapılacağı planlanır. Gözlem döngüsü aşamasında, küçük

öğretmen grupları (genelde 3-4 kişi) sınıfları ziyaret eder ve 20-25 dakikalık gözlemler yaparak sadece gözlenen olguları kaydeder, yorum yapmazlar. Gözlem sürecinde kullanılan protokollerin standartlaştırılması, toplanan verilerin güvenilirliğini arttırmaktadır. Gözlemciler, önceden belirlenen kriterlere göre sınıf içi uygulamaları gözlemler ve yapılandırılmış formlar aracılığıyla veri toplarlar (Fowler-Finn, 2013; Teitel, 2013).

Analiz ve tartışma bileşeni, toplanan verilerin derinlemesine incelendiği ve profesyonel öğrenmenin gerçekleştiği aşamadır. Bu aşamada toplanan veriler analiz edilir, örüntüler ve temalar belirlenir, kanıta dayalı çıkarımlar yapılır. Bu aşamada gerçekleştirilen yapılandırılmış tartışmalar, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmede kritik rol oynamaktadır (Sleenhof, Thurlings, Koopman ve Beijaard, 2021). Tartışma oturumları, gözlem verilerinin paylaşılması, ortak refleksiyon yapılması ve eylem planlarının oluşturulmasını içerir. Yeni uygulama stratejileri geliştirme aşamasında gözlem bulgularına dayalı eylem planları oluşturulur, öğretim stratejileri geliştirilir ve profesyonel öğrenme hedefleri belirlenir (Roegman vd., 2017; Teitel, 2013).

Bu bileşenlerin örneklerine Del Prete'nin (2013) çalışmasında bakıldığında, bir ortaokulda öğretmenler, öğrencilerin akademik tartışmalara katılım düzeyini artırmayı odak problem olarak belirlemişlerdir. Gözlem protokolü aşamasında, öğrenci katılımını ölçmek için yapılandırılmış bir gözlem formu geliştirmişlerdir. Bu formda öğrenci katılımının göstergeleri, öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği ve sınıf içi tartışma dinamikleri gibi başlıklar yer almıştır. Gözlem döngüsü aşamasında, dört kişilik öğretmen grupları matematik, fen ve sosyal bilgiler derslerinde 20'er dakikalık gözlemler yapmış ve öğrenci katılımına ilişkin nesnel veriler toplamışlardır. Veri analizi aşamasında, toplanan veriler incelenmiş ve öğrencilerin tartışmalara katılım düzeyinin özellikle açık uçlu sorular sorulduğunda ve akran etkileşimine fırsat verildiğinde arttığı belirlenmiştir. Son olarak, yeni uygulama stratejileri geliştirme aşamasında öğretmenler, derslerinde açık uçlu soru sorma tekniklerini artırma ve akran tartışma grupları oluşturma gibi stratejiler geliştirmişlerdir. Bu bileşenler birbiriyle döngüsel bir ilişki içindedir ve sürekli iyileştirme odaklı bir yaklaşımla uygulanmaktadır Her bir döngü tamamlandığında, elde edilen sonuçlar yeni bir döngünün başlangıç noktasını oluşturmaktadır. DeLuca vd., (2014) çalışmalarında öğrenme döngüleri modelinin etkililiğini incelemiş, çalışmada planlama aşamasında öğretmenler ve müdürler gruplar halinde toplanarak, öğrenme hedefleri belirlemiş ve gözlem protokolleri oluşturmuşlardır. Uygulamada öğretmenler birbirlerinin uygulamalarını gözlemlemiş, müdürler de birbirlerinin liderlik uygulamalarını gözlemlemiş ve gözlem sırasında değerlendirici olmayanlar notlar almıştır. Değerlendirmede ise gözlem sonrası grup tartışmaları yapılmış, geribildirimler paylaşılmış, iyileştirme alanları belirlenmiştir, geliştirmede öğrenilen uygulamalar kendi uygulamalarına aktarılmış, yeni hedefler belirlenmiş ve süreç tekrarlanmıştır. Öğrenme döngüleri modeli eğitimde okul öncesinden yüksek öğrenime birçok kademe öğretmenler tarafından uygulanan ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan bir yaklaşımdır (Philpott ve Oates; 2017; O'Leary, 2020).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖĞRENME DÖNGÜLERİ MODELİ VE UYGULAMA SONUÇLARI

Okul öncesi eğitimde öğrenme döngüleri uygulamaları, erken çocukluk eğitiminin özel gereksinimlerini dikkate alan bir yaklaşım gerektirmektedir. Kostelnik ve arkadaşları (2015), erken çocukluk döneminde eğitimin kendine özgü niteliklerinin, öğrenme döngüsü modelinin bu alana özgü uyarlamalarını gerekli kıldığını vurgulamaktadır. Wasik ve Hindman (2011), okul öncesi eğitimde sınıf içi gözlem ve değerlendirme süreçlerinde dikkat edilmesi gereken üç temel alan belirlemiştir. Bunlar, çocuk-öğretmen etkileşimlerinin niteliği, öğrenme ortamının

düzenlenmesi ve gelişimsel değerlendirme süreçleridir. Boehm ve Weinberg (1997) tarafından, okul öncesi eğitim ortamlarında gözlem sürecinde dikkati ve objektif olunması gerektiği belirtilirken, zengin bilgiyi yakalamak için sistematik ve amaçlı bir gözlemin yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Boehm ve Weinberg (1997) ile Gullo'nun (2005) belirttiği şekilde erken çocukluk eğitim ortamlarında gözlemcinin,

- kişisel duygu ve sezgilerini kontrol edebilir olması,
- kültürel norm ve önyargılarının etkisinin farkında olması,
- sistematik bir stratejisinin olması gerektiği,
- gözlem kalıplarını takip etmesi,
- önceden belirlenmiş kategorilere göre veri toplarken yansız gözlem yapması gerekmektedir.

Pianta ve arkadaşları (2008), okul öncesi eğitimde sistematik gözlem ve değerlendirmenin öğretmen profesyonel gelişimine katkılarını inceledikleri araştırmalarında, yapılandırılmış gözlem protokollerinin önemini vurgulamışlardır. Bu protokoller arasında gelişimsel uygunluk, oyun temelli öğrenme ortamları, çocukların doğal öğrenme süreçleri ve rutin etkinliklere uyum gibi faktörleri içermektedir. Cohen ve arkadaşları (2003), okul öncesi eğitimde mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için gözlem, değerlendirme ve yansıtma süreçlerinin dikkatli yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Kostelnik ve arkadaşları (2015), okul öncesi eğitimde öğrenme döngüsü uygulamalarının temel aşamalarını tanımlamıştır. Bunlardan ilki, "Hazırlık ve Planlama"dır. Bu aşamada Copple ve Bredekamp (2009), gelişimsel olarak uygun uygulamalar çerçevesinde gözlem protokollerinin hazırlanması ve sınıf rutinlerine uygun zaman planlamasının yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler gözlem odaklarını belirlerler, gözlem protokollerini uyarlar ve zaman planlaması yaparlar. Wasik ve Hindman (2011) tarafından yapılan araştırmada da, hazırlık aşamasında çocukların gelişim özelliklerinin ve sınıf rutinlerinin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır. İkinci aşama olan "Gözlem ve Veri Toplama"da, Pianta ve arkadaşları (2008), okul öncesi sınıflarında yapılan gözlemlerin yapılandırılmış protokoller kullanılarak gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Jablon ve arkadaşları (2007), erken çocukluk ortamlarında etkili gözlem stratejilerinin kullanılmasının önemini vurgulamakta ve çeşitli gözlem tekniklerinin bir arada kullanılmasını önermektedir. Bu teknikler arasında anekdot kayıtları, kontrol listeleri ve gelişim gözlem formları yer almaktadır. Son aşama olan "Analiz ve Değerlendirme"de, Epstein (2014), okul öncesi öğretmenlerinin gözlem sonrası tartışmalarında özellikle çocuk-öğretmen etkileşimi, oyun temelli öğrenme ve gelişimsel uygunluk konularına odaklanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Helm ve Katz (2011), öğretmenlerin gözlem verilerini analiz ederken çocukların gelişimsel özelliklerini, öğrenme stillerini ve bireysel farklılıklarını da dikkate almalarını önermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde sistematik gözlem ve değerlendirme önemli bir rol oynamaktadır (Riley-Ayers, 2018; Sheridan vd., 2009). Öğretmen gelişimi açısından bakıldığında, Zaslow ve arkadaşları (2010), erken çocukluk eğitimcilerinin mesleki gelişiminde işbirlikli öğrenme, sistematik gözlem ve yapılan değerlendirmenin önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programlarında da (2024, 2013) programın değerlendirilmesi çok yönlü yapılmaktadır ve değerlendirme basamaklarından biri öğretmenin kendini değerlendirmesidir. 2024 Programlarında "Gelişim ve Öğrenme İzleme Formu" ve "Öğretmen Yönünden Değerlendirme"; 2013 programında öğretmenin kendini değerlendirmesi için "Öz Değerlendirme Formu"; 2006 programında "Öğretmen Öz Değerlendirme Formu" yer almaktadır. Okul Öncesi Eğitim programlarının çok yönlü değerlendirme aşamalarında sonuç yerine eğitimde gerçekleştirilen süreç önemlidir ve bu bağlamda öğrenme döngüleri modelinin tüm bileşenlerinin (hazırlık, gözlem, analiz ve tartışma) kullanımı süreçte değerlendirilme olanağı sağlayarak, etkililik ve verimlilik kazandırmaktadır

(MEB, 2024). Turupçu (2014) öğretmenlerin gözleme ilişkin görüşlerine ilişkin çalışmasında öğretmenlerin değerlendirmede gözlemi etkin şekilde kullandıkları, gözlem sırasında çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının yanında problem durumlarına odaklandıkları, gözlem verilerinin öğretmenlerin öz değerlendirme yapmalarına olanak sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada da, öğrenme döngüleri ile farklı ortamlarda çeşitliliği gözleme fırsatı, teori ve pratik arasında ilişki kurdukları, mesleki gelişimlerinin desteklediği görülmüş, öğretmen adaylarının daha fazla gözlem yapması ve gözlem sonrası tartışmaları önerilmiştir (McCall, Ritter ve Gardner, 2024). Öğretmen adayları ile yapılan bir diğer çalışmada ise, öğrenme döngüleri modeli ile öğretmenler arasında işbirliğinin arttığı, mesleki diyalog fırsatları yarattığı, yapılan gözlem ve tartışmaların öğretmenlerin mesleki bilgilerini pekiştirdiği, yapılandırılmış gözlemlerin öğretmenlerin gözlem ve değerlendirme becerilerini geliştirdiği, kişisel yansıtma fırsatlarının öz değerlendirme becerilerini arttırdığı görülmüştür (Chew, 2013). Uysal (2018), çalışmasında modelin öğretmen ve öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimlerini desteklediğini, öğretmen adaylarına sorumluluk kazandırdığını, mesleğin anlamını kavramalarına yardımcı olduğunu, öz yeterlilik ve özgüvenlerini artırırken kaygılarını azalmasına yardımcı olduğunu bulmuştur.

Öğrenme döngüleri modelinin okul öncesi eğitim ortamlarındaki etkilerinin yansıdığı çalışmalardan birinde yapılandırılmış gözlem ve geri bildirim sistemlerinin öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesini önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur. Araştırmada özellikle duygusal destek, sınıf organizasyonu ve öğretimsel destek alanlarında belirgin gelişmeler gözlenmiş, öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinde daha duyarlı ve destekleyici yaklaşımlar sergiledikleri belirlenmiştir (Pianta vd., 2008). Wasik ve Hindman (2011) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışma, öğrenme döngülerinin öğretmen yeterlilikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin gelişimsel olarak uygun uygulamaları daha sık kullandıklarını, çocuklarla olan etkileşim kalitelerinin yükseldiğini ve öğrenme ortamlarını daha etkili düzenlediklerini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin değerlendirme becerilerinde de önemli gelişmeler kaydedilmiştir. La Paro ve arkadaşlarının (2009) araştırması, modelin sınıf içi uygulamalara olan etkilerini detaylı şekilde incelemiştir. Çalışma sonuçları, çocukların etkinliklere katılım düzeylerinin arttığını, öğrenme ortamlarının daha zengin hale geldiğini ve akran etkileşimlerinin güçlendiğini ortaya koymuştur. Özellikle oyun temelli öğrenme fırsatlarının artması ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi konusunda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir.

Sheridan ve arkadaşları (2009), başarılı uygulamalar için kurumsal destek ve liderliğin, profesyonel öğrenme topluluğunun ve sistematik değerlendirmenin önemini vurgulamıştır. Araştırma, yönetici desteği ve aktif katılımın, sürdürülebilir uygulama stratejilerinin geliştirilmesinde kritik rol oynadığını göstermiştir. İşbirlikçi öğrenme kültürünün oluşturulması ve düzenli paylaşım oturumlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlamıştır. Bektaş (2024) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme olarak değerlendirme uygulamalarını öğrenme döngüleri modeli ile destekleme sürecini incelemiş, çalışma sonucunda modelin öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında katkılarının olduğu görülmüş, özellikle işbirlikçi öğrenme, aktif katılım, dönüt ve yansıtma süreçleri ile katılımcıların uygulamalarını desteklediği bulunmuştur. Zaslow ve arkadaşlarının (2010) çalışması, erken çocukluk eğitiminde mesleki gelişim programlarının etkililiğini artıran faktörleri incelemiştir. Araştırma sonuçları, uygulamalı öğrenme fırsatlarının, bireyselleştirilmiş geri bildirim ve sürekli destek mekanizmalarının önemini ortaya koymuştur. Özellikle mentörlük sisteminin, öğretmenlerin yeni öğrendiklerini uygulamaya geçirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Diamond ve Powell (2011) tarafından yapılan araştırma, öğrenme döngülerinin kurumsal etkileri üzerine odaklanmıştır. Çalışma, profesyonel iletişimin güçlendiği, kurumsal hedeflere ulaşmada

ilerleme kaydedildiği ve kalite standartlarında iyileşme sağlandığını göstermiştir. Araştırmacılar, özellikle kurumsal kültürün dönüşümünde ve sürdürülebilir gelişim süreçlerinin oluşturulmasında modelin etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Okul öncesi eğitimde öğrenme döngüleri modelinin uygulamaları ve etkileri üzerine yapılan araştırmalar, modelin çoklu düzeylerde olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Pianta vd. (2008), Wasik ve Hindman (2011), La Paro vd. (2009), Sheridan vd. (2009), Bektaş (2024) Zaslou vd. (2010), Diamond ve Powell (2011) tarafından yapılan çalışmalar, modelin öğretmen yeterlilikleri, sınıf içi uygulamalar, çocukların katılımı ve kurumsal gelişim üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Özellikle öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin artması, gelişimsel olarak uygun uygulamaların yaygınlaşması, işbirlikçi öğrenme kültürünün güçlenmesi ve sistematik değerlendirme süreçlerinin yerleşmesi, modelin en belirgin katkıları olarak öne çıkmaktadır. Araştırma sonuçları, modelin başarılı uygulanması için kurumsal destek ve liderlik, profesyonel öğrenme topluluğu oluşturma ve sürekli iyileştirme yaklaşımının benimsenmesinin önemini vurgulamaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrenme döngüleri modelinin okul öncesi eğitim öğretmenleri tarafından kullanımı, mesleki gelişim ve eğitim kalitesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Modelin başarılı bir şekilde uygulanması için kurumsal destek, sistematik planlama ve sürdürülebilir uygulama stratejilerinin önemi vurgulanmaktadır. Mevcut okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim planlarına modeli dahil etmeleri, düzenli gözlem ve değerlendirme yapmaları, meslektaşlarıyla işbirlikli öğrenme toplulukları oluşturmaları ve uygulama sonuçlarını belgelendirmeleri önerilmektedir. Okul yöneticilerinin kurumsal düzeyde modeli benimsemeleri, öğretmenlere gerekli zaman ve kaynak desteğini sağlamaları, mentorluk sistemini kurmaları ve sürdürülebilir uygulama stratejileri geliştirmeleri önerilmektedir. Politika yapımcıların modelin ulusal düzeyde yaygınlaştırılması için gerekli yasal ve idari düzenlemeleri yapmaları, kaynak planlaması yapmaları ve hizmet içi eğitim programlarına modeli entegre etmeleri önerilmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini daha iyiye taşımak amacıyla öğretmenlik uygulaması deneyimlerinde modeli ve bileşenlerini deneyimlemeleri, modeli aktif kullanımları, sistematik gözlem tekniklerini öğrenmeleri ve reflektif düşünme becerilerini geliştirmeleri, kendilerini değerlendirmeleri önerilmektedir. Modelin uygulanması sürecinde yapılan gözlemlerin hedefinin belirlenmesi, gözlem kriterlerinin belirlenmiş olması, gözlem sırasında ön yargıdan uzak olunması, birden daha fazla gözlem yapılması, gözlem yapılan sınıf ve çocukların tanınması, ortam ve materyal gibi tüm öğeleri birlikte değerlendirmeleri önemli görülmektedir.

Gelecekte bu konuda yapılacak araştırmaların modelin uzun vadeli etkililiğini incelemeleri, farklı sosyo-kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı çalışmalar yapmaları ve çocukların gelişimsel çıktıları üzerine boylamsal araştırmalar yürütmeleri önerilmektedir. Uygulama sürecinde gözlem protokollerinin standardizasyonu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, değerlendirme kriterlerinin netleştirilmesi ve geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Sürdürülebilirlik için kurumsal hafızanın oluşturulması, iyi uygulama örneklerinin paylaşılması ve paydaş katılımının sağlanması da önem taşımaktadır. Değerlendirme sürecinde objektif kriterlerin belirlenmesi, çoklu veri kaynaklarının kullanılması ve düzenli geri bildirim mekanizmalarının kurulması gerekmektedir. Kurumlar arası işbirliği ağlarının kurulması, üniversite-okul işbirliklerinin geliştirilmesi ve uluslararası deneyim paylaşımının sağlanması da modelin başarısı için önemli görülmektedir. Teknoloji entegrasyonunun yapılan uygulamalarda sınırlı kaldığı düşünüldüğünde bu kapsamda dijital gözlem ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, çevrimiçi işbirliği platformlarının oluşturulması ve dijital portfolyo sistemlerinin

kullanılması önerilmektedir. Tüm bu önerilerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması ve sistematik bir şekilde uygulanması, öğrenme döngüleri modelinin okul öncesi eğitimde etkili bir şekilde kullanılmasını destekleyeceği düşünülmektedir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Destek Bilgisi: Herhangi bir kurum ve/veya kuruluştan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması yoktur.

Etik Onayı: Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazar(lar)ına aittir.

Etik Kurul Onayı: Çalışma kamuya açık ikincil verilerin kullanılmasıyla oluşturulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışma tek yazarlı olup katkı oranı %100'dür.

KAYNAKLAR

Aktaş Salman, U., Düşkün, Y. ve Arık, B. M. (2021). *Eğitim İzleme Raporu 2021: Öğretmenler*. Eğitim Reformu Girişimi. [Online] <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/> [Erişim Tarihi: 01.09.2024]

Aykan, A., ve Kıncal, R. Y. (2016). Ders Araştırması Kapsamında Farklı Ülkelerde Yayımlanan Bilimsel Çalışmaların İçerik Analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 19-31.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NJ: Prentice Hall. [Online] https://books.google.com.tr/books/about/Social_Learning_Theory.html?id=IXvuAAAAMAAJ&redir_esc=y [Erişim Tarihi: 10.10.2024]

Bektaş, N. (2024). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Olarak Değerlendirme Uygulamalarının Öğrenme Döngüleri Modeli ile Desteklenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Boehm, A. E., and Weinberg, R. A. (1997). *Classroom Observer: Developing Observation Skills in Early Childhood Settings*. New York, Teachers College Press.

Borko, H., Jacobs, J., and Koellner, K. (2010). Contemporary Approaches to Teacher Professional Development. *International Encyclopedia of Education*, 7(2), 548-556.

Buyse, V., Winton, P. J., and Rous, B. (2014). Reaching Consensus on A Definition of Professional Development for The Early Childhood Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 235-243.

Chew, C. L. (2013). *Instructional Rounds as Professional Development for Teachers* (Doctoral dissertation). Northeastern University, Boston.

City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., and Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.

Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., and Ball, D. L. (2003). Resources, Instruction, and Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.

Copple, C., and Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. National Association for the Education of Young Children.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around The World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., and McLaughlin, M. W. (2011). Policies that Support Professional Development in An Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., and Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Del Prete, T. (2013). *Teacher Rounds: A Guide to Collaborative Learning in and from Practice*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- DeLuca, C., Klinger, D., Pyper, J., and Woods, J. (2014). Instructional Rounds as a professional learning model for systemic implementation of Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 122–139. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.967168>
- Diamond, K. E., and Powell, D. R. (2011). An Iterative Approach to the Development of a Professional Development Intervention for Head Start Teachers. *Journal of Early Intervention*, 33(1), 75-93.
- Doğan, S., ve Yurtseven, N. (2021). Salgın Sürecinde ve Sonrasında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi için Karma Bir Program Önerisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 774–792
- Epstein, A. S. (2014). *The Intentional Teacher: Choosing The Best Strategies for Young Children's Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Fowler-Finn, T. (2013). *Leading Instructional Rounds in Education: A Facilitator's Guide*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education* (Vol. 95). New York Teachers College Press.
- Hargreaves, A., and O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Helm, J. H., and Katz, L. G. (2011). *Young Investigators: The Project Approach in The Early Years*. New York: Teachers College Press.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., and Dichtelmiller, M. L. (2007). *The Power of Observation for Birth through Eight*. Washington, DC: Teaching Strategies.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., and Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). New York: Routledge.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., and Rupiper, M. L. (2015). *Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practices in Early Childhood Education*. Boston: Pearson.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., and Pianta, R. C. (2009). *Classroom Assessment Scoring System Manual–Toddler*. Baltimore: Brookes Publishing.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB.
- McCall, M., Ritter, K. and Gardner, A. (2024), Preservice Teacher Perceptions of Instructional Rounds, *School-University Partnerships*, 17(4), 386-402.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation: A Guide to The Effective Observation of Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Philpott, C., and Oates, C. (2017). Professional Learning Communities as Drivers of Educational Change: The Case of Learning Rounds. *Journal of Educational Change*, 18, 209-234.
- Philpott, C. and Oates, C. (2015). What Do Teachers Do When They Say They Are Doing Learning Rounds? Scotland's Experience of Instructional Rounds. *European Journal of Educational Research*, 4(1), 22-37.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., and Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual Pre-K*. Paul H. Baltimore: Brookes Publishing.
- Riley-Ayers, S. (2018). *Introduction to Early Childhood Education: A Developmental Perspective*. Boston: Pearson.
- Roegman, R., Allen, D., and Hatch, T. (2017). The Elusiveness of Equity: Evolution of Instructional Rounds in A Superintendents Network. *American Journal of Education*, 124(1), 127-159.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., and Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Schleicher, A. (2022). *Science Education Through Multiple Literacies: Project-Based Learning in Elementary School*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., and Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
- Sleenhof, J. P. W., Thurlings, M. C. G., Koopman, M., and Beijaard, D. (2021). The Role of Structure and Interaction in Teachers' Decision Making During Allocation Meetings. *Teaching Education*, 33(3), 332-354.
- TEDMEM. (2022). *2022 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Teitel, L. (2013). *School-Based Instructional Rounds: Improving Teaching and Learning Across Classrooms*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Turupcu, A. (2014). *Observation as an Assessment Tool in Early Childhood Education: A Phenomenological Case Study of Teacher Views and Practices* (Master of Science). Middle East Technical University.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2022). *Eğitim İstatistikleri 2021-2022*. Ankara: TÜİK.
- UNICEF. (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. New York: UNICEF.
- Uysal, A. (2018). *Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Öğretim Döngüleri Modelinin Uygulanabilirliği ve Öğretmenlik Mesleği Açısından Kazandırdıkları* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wasik, B. A., and Hindman, A. H. (2011). Improving Vocabulary and Pre-Literacy Skills of At-Risk Preschoolers through Teacher Professional Development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455–469.

Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., and Lavelle, B. (2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators*. Washington: U.S. Department of Education.