



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE PEDAGOJİK DOKÜMANTASYON VE ETKİLEŞİM: BİR DURUM
ÇALIŞMASI

Pembe Buse KESER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitim Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE PEDAGOJİK DOKÜMANTASYON VE ETKİLEŞİM: BİR DURUM ÇALIŞMASI

PEDAGOGICAL DOCUMENTATION AND INTERACTION IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: A CASE STUDY

Pembe Buse KESER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Pembe Buse KESER'in hazırladığı "Okul Öncesi Dönemde Pedagojik Dokümantasyon Ve Etkileşim: Bir Durum Çalışması" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Selda ARAS	İmza
Jüri Üyesi	Dr. Öğrt. Üyesi Emine Hande AYDOS	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışma ile pedagojik dokümantasyon uygulanan sınıflarda etkileşimin ve pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri destekleyici uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma durum çalışması deseninde, nitel bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcılarını, Ankara ilinde, bağımsız bir okul öncesi kurumunda görev yapmakta olan pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı üç okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın verileri gözlem ve görüşme yolu ile elde edilmiş ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, soru sorma, dönüt sağlama, çocuk özerkliği, öğretmen duyarlılığı ve iş birlikçi öğrenme temalarına ulaşılmıştır. Bu araştırma ile pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin sınıf içi etkileşimi destekleyici uygulamalarda bulundukları ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının etkileşimi desteklediği bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, etkileşim, pedagojik dokümantasyon, sınıf içi etkileşim.

Abstract

The aim of this study is to examine the interaction in preschool classrooms where pedagogical documentation is implemented and the teachers' practices that support in-class interaction. The study is a qualitative study in case study design. The participants of the study were three preschool teachers who are pedagogical documentation practitioners working in an independent preschool institution in Ankara. The data of the study was obtained through observation and interview and analyzed by content analysis. The analysis revealed the themes of asking questions, providing feedback, child autonomy, teacher sensitivity, and collaborative practices. This research found that teachers use practices that support interaction and that pedagogical documentation practices support classroom interaction.

Keywords: interaction, early childhood education, early childhood teacher, pedagogical documentation, classroom interaction.

Teşekkür

Beni bu zamanlara getiren, Buse'nin kendine has desenini oluşturmaya yardımcı sevgili babam Süleyman Sinan Keser, canım annem Sevda Taşkun, güzel kız kardeşim Safiye Sude Keser, kıymetli büyükannem ve büyükbabam; Pembe Keser ve Ali Keser'e çok teşekkür ederim. Varlığını her zaman yanımda hissettiğim, elimi her uzattığımda orada olan ve ailemin bana en güzel hediyesi kuzenim, en yakın dostum, Dilşah Kayış'a teşekkür ederim.

Aynı yolu birlikte yürüdüğümüz, her düştüğümüzde dizimizdeki yaraları beraber sardığımız güzel arkadaşlarım; Eda Alkılınç ve Sena Saygı'ya teşekkür ederim. Potansiyelimi görmem için gözümün önündeki perdeleri açan, zihnimdeki kocaman engel dağlarının aşılabilir olduğunu gösteren, Buse'nin kendine has desenini kucaklamamı sağlayan değerli arkadaşım Mübeccel Baldan Kavaklı Yıkılmaz'a teşekkür ederim. Tezime, farklı pencereler açarak bulundukları kıymetli katkılar sebebiyle sayın jüri üyeleri Doç. Dr. Gözde Ertürk ve Doç. Öğrt. Üyesi Emine Hande Aydos'a teşekkürlerimi sunarım. Daha lisans öğrencisiyken bana inanıp, bilim merakımın tohumlarını eken sevgili hocam Gizem Özer Özbal'a teşekkür ederim. Minicik kalpleriyle bana dünyada sonsuz sevgiyi tattıran, canım sınıfım Hazırlık B'yi oluşturan her bir kıymetli çocuğuma teşekkürlerimi sunarım.

En çok da teşekkürlerim kıymetli danışmanım Selda Aras'a. Hatalarımı öğrenme sürecimin bir parçası olarak gören, kocaman sabrı ve güzel kalbiyle beni her zaman kucaklayan, yolumdaki taşları engin bilgi birikimi ve anlayışıyla kaldırmama yardım eden, bana nasıl bir öğretmen ve bilim insanı olmam noktasında ışık tutan sayın danışmanım Selda Aras'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Problem Sorusu.....	9
Sayıtlılar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Lev S. Vygotsky Sosyal Kültürel Kuram.....	12
Sınıf İçi Etkileşim.....	15
Pedagojik Dokümantasyon.....	22
İlgili Çalışmalar.....	24
Bölüm 3 Yöntem.....	32
Araştırmanın Türü.....	32
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	32
Veri Toplama Süreci.....	36
Veri Toplama Araçları.....	38
Verilerin Analizi.....	39
Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	40
Bölüm 4.....	42

Bulgular	42
Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler	90
Kaynaklar	101
EK-A: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	118
EK-B: Araştırma MEB Onay Bildirimi	119
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	120
EK-D: Etik Beyanı	121
EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	122
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report	123
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	124

Tablolar Dizini

Tablo 1 Çalışma Grubu Özellikleri	33
Tablo 2 Veri Toplama Süreci	38
Tablo 3 Tema ve Kategoriler.....	42



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

CLASS: The Classroom Assessment Scoring System

ECERS: Early Childhood Environment Rating Scale

OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu



Bölüm 1

Giriş

Erken çocukluk döneminin önemi, yadsınamaz bir gerçek olmakla birlikte erken dönemden itibaren çocukların hayata adil ve eşit adım atabilmeleri için okul öncesi eğitim bir fırsat olarak görülmektedir. Adil ve eşit başlangıçlar için çocukların okul öncesi eğitime erişimi kadar bu eğitimin kalite bakımından nitelikli düzeyde olması da beklenmektedir. Bu perspektifte, niteliksiz erken çocukluk eğitiminin çocuklara katkı sağlamaktan ziyade çocukların gelişimlerinde olumsuz etkilerinin olabileceğini vurgulamaktadır. (Bouguen vd., 2013; OECD, 2018). Erken çocukluk eğitiminin güçlü bir bileşeni olarak kalite unsurunu ise yapı ve süreç bileşenlerinin biçimlendirdiği ifade edilmektedir. (OECD, 2020). Buradan hareketle kalite şemsiyesi altında barındırılan yapı bileşeni, çocuğun daha dolaylı etkinliklerine maruz kaldığı bileşen olarak açıklanırken süreç bileşeni ise çocuğun öğrenme süreci içerisinde daha dinamik ve gelişimini şekillendirecek olan etkileşimlerle doğrudan karşı karşıya kaldığı bileşendir. (Espinosa, 2002; Pianta vd., 2005).

Etkileşim, öğrenme ortamlarındaki önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır. Etkileşim kavramı, “Karşılıklı olarak birbirleri üzerinde etki etme eylemi.” olarak tanımlanmakla birlikte (Türk Dil Kurumu, 2022) erken dönemde çocuklar yakın çevresinde bulunan bireylerle girdikleri iletişim ve etkileşim sayesinde gelişimlerini şekillendirme potansiyeline sahip birçok yaşantıyı deneyimlemektedirler. Çocukların sınıf içindeki öğrenme deneyimlerini ve doğrudan etkileşimlerini ifade eden olgu, “süreç bileşeni” olarak belirtilmektedir (Howes vd., 2008). Çocuğun gelişim ve öğrenme sürecini doğrudan şekillendirme mekanizması özelliğine sahip etkileşim örüntülerini içeren süreç bileşeninin alt boyutlarından biri de öğretmenin sağladığı etkileşimdir. Bu bağlamda ifade edilen çocuk-öğretmen iletişim şeklinin çocuk gelişimi üzerinde biçimlendirici bir role sahip olduğu önemle belirtilirken (Frede, 1995) aynı paralelde çocuk-öğretmen etkileşim biçimi ise kaliteyi büyük oranda şekillendirmektedir (de Kruif vd., 2000).

Çeşitli araştırmalar, öğretmen-çocuk etkileşiminin çocuk gelişimine yönelik etkisinin kilit faktör olma özelliği taşıdığına kanıt oluşturmaktadır (Murray vd., 2008; Hamre ve Pianta, 2005; Howes vd., 2000; O'Connor ve McCartner, 2007). Yüksek kaliteli öğretmen-çocuk ilişkilerinin, çocukların okul başarılarını desteklediği (O'Connor ve McCartner 2007) ve çocuk-öğretmen etkileşiminin niteliği ile çocuğun okula uyumu arasında paralel yönde güçlü bir örüntü olduğu belirtilmektedir (Murray vd., 2008). Benzer şekilde Hamre ve Pianta (2005) nitelikli eğitsel ve duygusal destek barındıran eğitim ortamlarında yer alan risk grubundaki çocukların olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri deneyimlerken aynı zamanda akademik başarı puanlarının nitelsiz eğitim ortamlarında yer alan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğunu vurgulamaktadırlar. İfade edilen akademik bakımdan olumlu çıktılara ek olarak sınıf ortamlarında öğretmenleriyle çatışmalı ve daha az bağımlı ilişki geliştiren çocukların öğretmenleri tarafından daha sosyal olarak algılandıkları vurgulanmaktadır (Howes vd., 2000).

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında gereken destekleyici uygulamaları alanyazında üzerinde durulan önemli noktalardan biridir. Öğretmenlerin etkileşimleri destekleme biçimleri, çocuklara verdikleri yanıtların ve dönütlerin niteliği, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak adına kullandıkları stratejilerin önemi büyüktür. Bu noktada bir öğrenme, öğretim ve değerlendirme aracı olan pedagojik dokümantasyonun çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimi desteklediği kavramsal olarak alanyazında vurgulanmaktadır (Rinaldi, 2001). Süreç temelli bir araç olan pedagojik dokümantasyon, çocukların öğrenme süreci içerisinde yakın çevresiyle girdiği etkileşimlerle gerçekleşen deneyimlerini ve öğretmenin çocuğun deneyimleri ve ürünleri ile nasıl ilişki kurduğunu somut olarak gözlemesini sağlayan bir araç olarak ifade edilmektedir (Buldu, 2010; Dahlberg vd., 2006). Pedagojik dokümantasyon süreci içerisinde öğretmen, çocukların gerçekleştirdiği etkileşimleri ve yaptıkları ürünleri kaydeder; saklar ve onları yorumlayıp, analiz ederek çocukların öğrenme çıktılarını birbirleriyle paylaşmasını teşvik eder (Buldu, 2010; Dahlberg vd., 2006). Pedagojik dokümantasyon; öğretmenin öğrenme

sürecine, çocukların davranışlarına dair görüşünü görünür kılarak çocukla kurduğu ilişkisini zenginleştirmektedir (Turner ve Wilson, 2009).

Problem Durumu

Çocuklar doğdukları andan itibaren yaşamın çeşitli alanlarına katılma yoluyla gerçekleştirdikleri gelişimlerini inşa etme sürecinde hem çevreden etkilenmekte hem de çevreyi etkilemektedir. Etkileşim süreci içerisinde, zamanlarının çoğunu okul öncesi öğrenme ortamlarında geçiren çocukların gelişimlerini şekillendirirken öğretmenlerin rolleri ana zemini oluşturan temel parçalardandır. Pianta (2017) öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimin çocukların gelişimlerini zenginleştirmesi bakımından kilometre taşlarından biri olduğunu ve mevcut etkileşimin niteliğinin zayıflaması durumunda çocuğun gelişimine yönelik tehlike arz edebileceğinin önemle altını çizmektedir. Öğretmenlerle geliştirilen nitelikli etkileşimin erken dönemde önemi vurgulamakla beraber (Baker, 2006) öğretmen niteliklerinin kalite için temel dayanak noktası olduğunu belirtmektedir (Pianta vd., 2005). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri, çocukların yaşamının ilk yıllarında onlarla kurdukları etkileşimler temelinde çocukların gelişimleri için potansiyel bir yordayıcı faktör olarak görülebilmektedir (Burchinal vd., 2014; Goble vd., 2016; Goble ve Pianta, 2017; Howes, 2000; Nur vd., 2018; Pakarinen vd., 2011).

Okul öncesi dönemde etkileşimlerinin niteliği, çocukların gelişimsel çıktılarına etkilemektedir. Örneğin duygusal destek yönünden nitelikli sınıflarda yer alan çocukların duygusal destek yönünden daha düşük nitelikteki sınıflarda yer alan çocuklara göre daha yüksek okuma becerilerine sahip oldukları ve matematik puanları karşılaştırıldığında söz konusu grubun matematik puanlarının daha yüksek olduğuyla ilişkilendirilmiştir (Burchinal vd., 2014). Erken dönemde eğitsel destek bakımından zengin deneyimler sunulan çocukların görevden kaçınma davranışını sergileme durumlarının daha az gerçekleştiği ve görevden kaçınma davranışı sergileyen çocukların ise daha düşük matematik becerilerini yordadığı belirtilmiştir (Pakarinen vd., 2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmenle

kurulan pozitif etkileşim ile okulu sevmesi, iş birlikçi katılımı, öz yönelimliliği ve okula uyumları arasında olumlu paralelde bir ilişki gözlenirken; negatif ilişkiler ile okuldan kaçınma davranışını yordadığı ifade edilmektedir (Nur vd., 2018). Buradan hareketle erken dönemde öğretmenin etkileşim niteliği, çocukların hem akademik hem de sosyal gelişimlerini destekleyerek çocuğun bütünsel gelişimlerine katkı yaptığı ve etkileşimlerin nitelikten yoksun olması durumunda ise çocukların gelişimlerini olumsuz bağlamda etkilediği ifade edilebilir. Öğretmenlerin erken dönemdeki çocukların etkinliklerine etkili bir şekilde dâhil olmaları da önemle vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin etkinliklere katılım sağlamasının çocukların sosyal, matematik ve dil becerilerindeki gelişimine olumlu etkisinin yakından ilişkili olduğu (Goble vd., 2016) ve benzer şekilde öğretmen tarafından yönetilen, yüksek düzeyde duygusal ve eğitimsel destek ile karakterize edilen öğrenme ortamlarında; çocukların dil ve okuryazarlık becerilerine olumlu çerçevede katkı sağlanırken, öğrenme ortamlarındaki özgür seçim ortamlarına öğretmen katılımı etkin sağlandığında çocukların dil ve okuryazarlık becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu ve özgür seçim zamanlarının oranı ve çocukların engelleyici kontrol becerilerinin arasında aynı çizgide bir ilişki olduğu saptanmıştır (Goble ve Pianta, 2017). Ek olarak Goble ve Pianta (2017) çocukların serbest seçimlerine yönelik harcanan zaman ile dil gelişimleri arasında olumsuz yönde bir ilişki saptamıştır. Bu ilişki doğrultusunda okul öncesi dönemdeki çocukların tamamen serbest bir öğrenme ortamında yer almalarından ziyade öğretmenlerin çocukların etkinliklerine etkin katılımının çeşitli gelişim alanlarına katkısının oldukça önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Pedagojik dokümantasyonun sınıf içi etkileşimleri zenginleştirdiğinin (Turner ve Wilson, 2009) ve okul öncesi dönemde önemli kalite göstergelerinden biri olduğunun altı çizilmektedir (Knauf, 2020). Pedagojik dokümantasyon vasıtasıyla çocukların öğrenme sürecine yönelik kanıtlar temelinde, öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerine dair daha zengin bilgi kaynağına sahip olduğu belirtilmektedir (MacDonald, 2007). Buldu (2010) pedagojik dokümantasyonun öğretmen-çocuk arasındaki anlamlı diyalogları artırdığını ve öğretmenlerin bu diyaloglar yoluyla çocukların öğrenme sürecinde yapı iskelesi konumunda

rol aldığını ve çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve katılımlarını artırdığını ifade etmektedir. Ek olarak pedagojik dokümantasyon sayesinde öğretmenlerin, çocukların neyi, nasıl öğrendiğini daha derin bir bakış açısıyla gözlemleyerek çocukların öğrenme sürecini daha etkili hâle getirmek için yorumlamalarında daha derin bir görüye sahip olabileceğini ifade etmektedir (Buldu, 2010). Bundan hareketle pedagojik dokümantasyonun okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklarla olan sınıf içi etkileşimlerini desteklemeye yönelik görüşlerini genişletmesi temelinde etkili bir araç olabileceği düşünülmektedir.

Erken dönemdeki öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkileşimlerin niteliği, çocuk gelişimindeki önemi ve pedagojik dokümantasyonun öğrenme süreçlerindeki etkileşimleri zenginleştirme potansiyeli göz önüne alındığında, pedagojik dokümantasyon uygulanan sınıflardaki etkileşim durumu ve öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri destekleyici uygulamalarının neler olduğu mevcut araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sınıf içinde öğretmenlerin çocuklara sunduğu etkileşimler, çocukların gelişimi için bir ön koşul olarak görülmektedir. Nitelikli etkileşim; çocukların sosyal-duygusal, öz düzenleyici ve akademik becerilerin gelişiminin yapı taşı olarak görülmekle beraber (Downer vd., 2010) daha nitelikli etkileşim deneyimleyen çocukların gelişimsel çıktıları da daha yüksek seviyede olmaktadır (Vitiello vd., 2018). Örneğin öğretmenler sınıf içi etkileşimlerde daha teşvik edici ve duyarlı davranışlar sergilediklerinde çocukların akademik, sosyal ve dil becerilerinin olumlu çizgide ilerlediği (Burchinal vd., 2008) ancak öğretmenlerin sınıf içinde daha çatışmalı etkileşim içerisinde oldukları çocukların yürütücü işlev ve okuma becerilerinin olumsuz etkilendiği (McKinnon ve Blair, 2019); çocukların daha düşük düzeyde okuryazarlık, olumsuz sosyal beceriler ve daha yüksek düzeyde içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri yaşamalarıyla yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Varghese vd., 2019). Bu bağlamda öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocuğun yüksek

faydası düşünülduğünde önemi aşıkardır. Ek olarak Cadima ve arkadaşları (2019) yürüttükleri çalışmalarında, kelime dağarcığı ile öz düzenleme arasında karşılıklı ilişki olduğunu saptarken öğretmen ve çocuk arasında geliştirilen yakın ilişkilerin ifade edici kelime dağarcığını desteklediği, öğretmenin çocuklara sunduğu özerklik desteğinin ise çocukların öz düzenlemeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu perspektifte öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocuğun gelişimine yönelik farklı alanlarda, doğrudan ve dolaylı olarak etki mekanizmasına sahip olduğu görölmektedir.

Çocukların öğrenme ortamlarında sıklıkla etkileşim içerisinde oldukları bir diğer bireyler ise akranlarıdır. Erken dönemde akranlarla gerçekleştirilen etkileşimler, çocuklar için aslında bir gelişim aracı olarak görölebilir. Bu çerçevede Vygotsky (1978) çocukların çevresindeki yetişkin ve akranlarıyla etkileşime geçerek mevcut gelişim çizgilerini bir üst basamak olan potansiyel gelişim çizgilerine çektiklerini ve böylelikle çocukta gelişim ve öğrenme gerçekleştiğini ifade etmektedir. Vu (2015) çocukların akranları ve öğretmenleriyle olan ilişkileri arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Özel ve normal gelişim gösteren çocukların öğretmenleriyle geçirdikleri zaman miktarı arttığında akranlarıyla etkileşime girme düzeylerinin azaldığı gözlenerek (Harper ve McCluskey, 2003) çocukların birbirleriyle olan ilişkilerini şekillendiren faktörlerden birinin de okul öncesi öğretmenlerinin olabileceği ifade edilebilir. Çocukların dışsallaştırma ve içselleştirme problemleri ile akran ilişkileri (Hymel vd., 1990) ve sosyal becerileri arasında güçlü bir örüntü olduğu vurgulanmaktadır (Bornstein vd., 2010). Bu bağlamda çocukların akran ilişkilerini etkileyen değişkenler ön plana çıkmaktadır. İçselleştirme ve dışsallaştırma problemlerinin akran ilişkilerini yordadığı göz önüne alınarak çatışmalı öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarıyla yakından ilişkili olduğu saptanmıştır (Collins vd., 2017). Ek olarak öğretmenlerin çocuklarla iletişimi kabul etme, onları oyuna dâhil etme ve çocuğun liderliği almasına izin vermesiyle çocuk-öğretmen etkileşimlerinin arttığını ve bu sayede çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının azalarak sosyal yetkinliklerinin geliştiği (Leung, 2015) ve öğretmenlerle çocuklar arasındaki bireysel etkileşimlerin artması

durumunda, onların öğretmenleri ile olan ilişkilerinin artması ve dışsallaştırma problemlerinin azalması arasında olumlu çıktılar elde edilmiştir (Williford, 2017). Sonuç olarak öğretmen-çocuk etkileşimlerinin farklı kanallarla çocuk-çocuk etkileşimi üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin çocuklarla geliştirdiği etkileşimler kadar söz konusu etkileşimlerin sınıf içerisinde farklılaşması da çocukların gelişimlerini çeşitli açılardan desteklemektedir (Curby vd., 2009; Leyva vd., 2015; Mashburn, 2008; Partika vd., 2021; Rimm-Kaufman vd., 2009). Bu doğrultuda yüksek nitelikli öğretimsel destek; erken yazma ve yürütücü işlev becerilerini (Leyva vd., 2015), akademik ve dil becerilerini (Curby vd., 2009; Mashburn, 2008), çocukların ana dillerine yönelik ifade edici dil ve nicel akıl yürütme (quantitative reasoning) becerilerini yordamaktadır (Partika vd., 2021). Yüksek nitelikli sınıf organizasyonunun erken yazma ve aritmetik becerileri artırması (Leyva vd., 2015); etkili sınıf yönetiminin ise bilişsel ve davranışsal öz denetime, yüksek davranışsal katılıma ve görev yönelimli davranışlara daha çok zaman ayırmaları yönünden doğrudan pozitif bir ilişkiyle nitelendirilmektedir (Rimm-Kaufman vd., 2009). Son olarak yüksek nitelikli duygusal desteğin çocuklar üzerinde erken yazma becerileri (Leyva vd., 2015) ve daha yüksek sosyal beceriler (Curby vd., 2009; Mashburn, 2008) ile ilişkilendirilmektedir.

Dahlberg ve arkadaşları (2006) pedagojik dokümantasyonun süreç ve içerik bileşenleri çevresinde şekillendiğini belirtmektedir. Süreç unsuru; çocuk, öğretmen ve ebeveynlerin diyalog kurduğu ve öğrenme-öğretme sürecinin içerisinde yer aldıkları zaman dilimini içerirken içerik unsuru, öğrenme süreci esnasındaki etkileşimleri kapsamaktadır. Bu perspektifte pedagojik dokümantasyonun sınıf içi etkileşimleri de kapsam alanına aldığı ifade edilebilir. Örneğin Katz ve Chard (1996) pedagojik dokümantasyonun sağladığı etkileşimler vasıtasıyla öğretmenlerin çocuğun öğrenme sürecine yönelik katılım ve gelişimlerinin farkında olarak öğrenme deneyimlerini derinleştirebileceğini ve çocukların öğrenme sürecine etkin katılımıyla akran öğrenmesini de destekleyeceğini ifade etmektedir. Ayrıca Kart ve Chard (1996) pedagojik dokümantasyonun erken çocukluk kalitesine ilişkin

olarak çocukların öğrenmelerini görünür kılarak onları geliştirdiği, çocukların öğrenme süreçlerine verdiği önemi artırdığı, öğretmen ve çocukların planlama ve değerlendirme sürecine ortak katılım sağladığı ve öğretmenlerin çocuklara dair içgörülerini derinleştirerek çocuklara ilişkin etkili uygulamalarda bulunabildiğini ifade etmektedir. Şahin ve arkadaşlarının (2022) gerçekleştirdiği bir çalışmada ise öğretmenlerin gerçekleştirdiği pedagojik dokümantasyon uygulamalarının sınıf içerisindeki dinamikleri tanımalarına ve bu sayede gerçekleşen etkileşimlere yönelik daha derin bir bakış açısına sahip oldukları vurgulanmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin çocuklarla olan diyaloglarının arttığı, çocuk-çocuk etkileşimlerinin teşvik edildiği ve bu paralelde sınıf içerisinde yer alan çocuk gruplarının etkileşimleri anlamlandırmasına yardımcı olduğu, küçük grup etkileşimlerine yönelik yeni yaklaşımlar geliştirebildikleri ifade edilmektedir.

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi, çocuğu dinleme üzerine yapılan bir yaklaşım olarak pedagojik dokümantasyonun (Rinaldi, 2021) çocuğun kendisini ifade etmesi, düşündüklerini farklı yollarla aktarması, öğretmeni ve akranları ile etkileşim hâlinde öğrenmesini desteklediğini savunan bakış açısını (Buldu, 2010; Yılmaz vd., 2023.) benimsemektedir. Pedagojik dokümantasyon uygulamalarının süreç odaklı yapısı, sınıfta çocuğu etkin dinlemeye ve çocukların öğretmenleri, akranları ve çevreleri ile gerçekleştirdikleri etkileşime dayanmaktadır. Öğretmenlerin çocukların nasıl düşündüklerini ve sorguladıklarını keşfetmeleri, çocukları dinleyip gözlemleyerek edindikleri bilgileri kayıt altına almaları önemlidir (Dahlberg vd., 2006). Öğretmenlerin bu bilgileri çocuklara özgü, onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlamalar yapmak ve öğrenme ortamları tasarlamak amacıyla kullanmaları beklenmektedir (Buldu, 2010; Yılmaz vd., 2023). Gelişimin bütünlüğü ve gelişim alanlarının birbirini tamamlaması mekanizmasından hareketle öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocukların gelişimlerini çok boyutlu olarak desteklediği görülmektedir. Sınıf içi etkileşimlerin çocuğun gelişimine yönelik katkısının yanı sıra pedagojik dokümantasyon uygulamaların sınıf içerisinde, çeşitli bağlamlarda etkileşimleri güçlendirebileceği görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın kavramsal

çerçevesinde çocuğun gelişim ve öğrenme sürecinde çevresinin rolünü vurgulayan Vygotsky (1978) ve etkileşim bağlamında öğretmen uygulamalarının önemini savunan yaklaşımlar (Burchinal vd., 2014; Pianta, 2017; Hamre ve Pianta, 2007) benimsenmiştir. Bu doğrultuda pedagojik dokümantasyon uygulamaları, nitelikli etkileşimler sunabilme potansiyeli açısından zengin bir kaynak olarak düşünülmektedir. Tüm bu verilerin ışığında yapılan bu çalışmanın pedagojik dokümantasyon uygulamalarının sınıf içi etkileşimleri destekleme süreçlerinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte ulusal alanyazını incelendiğinde etkileşim ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu saptanmış ve sınıf içi etkileşimler boyutunda öğretmen stratejilerinin derinlemesine incelenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan hareketle çalışmanın amacı, pedagojik dokümantasyon uygulanan sınıflarda etkileşimin ve pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri destekleyici uygulamalarının neler olduğunun incelenmesidir.

Problem Sorusu

Araştırmanın önemi doğrultusunda pedagojik dokümantasyon uygulanan sınıflarda etkileşim durumlarının incelenmesi, bu çalışmanın temel problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1. Pedagojik dokümantasyon uygulamaları sınıf içi etkileşimi nasıl ve ne derece desteklemektedir?
2. Pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin sınıflarında etkileşim nasıldır?

Sayıtlılar

Araştırmanın veri toplama aşamasında öğretmenlerin görüşme sorularına doğru yanıtlar verdiği ve araştırmacının gözlem süreci boyunca verileri tarafsız bir şekilde topladığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, nitel çalışmaların spesifik bir duruma özel derinlemesine olgularını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada yapılan gözlemler, izin verilmemesi sebebiyle video kaydına alınmamıştır. Bu sınırlılık, ses kayıt cihazı ve araştırmacı gözlem notları ile giderilmeye çalışılmıştır.

Tanımlar

Sınıf İçi Etkileşim: Bu çalışma kapsamında etkileşim kavramı, sınıf içi etkileşimler ve bu etkileşimlerin sunduğu öğrenme fırsatları bakımından ele alınmaktadır. Sınıf içi etkileşimleri Hamre ve Pianta (2007) öğrenme fırsatları perspektifinde öğretmenlerin sunduğu hem öğretmen-çocuk hem de çocuk-çocuk etkileşimlerini artırmaya yönelik duygusal destek, eğitsel destek ve sınıf organizasyonu stratejilerini ifade etmektedir.

Pedagojik Dokümantasyon: Öğrenme süreçlerini görünür hâle getirerek etkileşimleri destekleyen bir değerlendirme aracı olan pedagojik dokümantasyon yöntemi öğrenme ortamındaki süreç, etkileşim ve ürünlerin kaydedilmesi; analiz edilmesi ve bunların yorumlanarak diğer bireylerle paylaşma süreci olarak ifade edilmektedir. (Buldu, 2010; Dahlberg vd., 2006).

Dokümantasyon Paneli: Gelişim ve öğrenme süreçlerini fotoğraflar, çocuk ürünleri ve öğretmen yorumları ile görünür hâle getiren, sınıf veya okul panolarında çocuklar ve aileler ile paylaşılmasını sağlayan bir pedagojik dokümantasyon aracıdır (Aras ve Erden, 2020).

Portfolyo: Bir akademik dönem veya yılda hazırlanan; çocukların çaba ve ilerlemelerini, performanslarını, yeteneklerini çoklu ve çeşitli araçlar ile görünür hâle getiren bir dokümantasyon aracıdır (Yılmaz vd., 2023).



Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Lev S. Vygotsky Sosyal Kültürel Kuram

Bireyler gelişimlerini sadece kendi etraflarında değil, bireyin çevresi ve çevresinde bulunan diğer bireylerin sunduğu sosyal etkileşimler çocuğun gelişiminde şekillendirici rol oynadığını belirtilmektedir (Vygotsky, 1978). Vygotsky'e göre sosyal ve kültürel öğeler çocuk gelişimi için dayanak noktalarını oluşturmakla beraber Vygotsky çocukların gelişim kaynağı olarak toplumsal boyutun önemine atfetmektedir (Senemoğlu, 2020).

Vygotsky'a göre çocuklar dünyaya bir dizi temel yetenek ile gelmektedirler. Fakat dikkat, hafıza ve algı gibi bu yeteneklerin, sosyo-kültürel bağlamdaki akran ve yetişkinlerle olan etkileşimler vasıtasıyla temel düzeyden daha üst bilişsel yeteneklere dönüştüğü vurgulanmaktadır (Parke ve Gauvain, 2009). Çocuk sosyal bağlamlar sayesinde temel becerileri geliştikçe, çevresindeki diğer bireylerle daha uyumlu hale gelerek çevresindeki bireylerle daha anlamlı ve etkili etkileşim kurmasına zemin hazırlamaktadır (Parke ve Gauvain, 2009).

Sosyal-Kültürel Kuram dört temel kilometre taşlarından oluşmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013). Bunlar şu şekilde açıklanmaktadır; (1) çocuklar bilgiyi yapılandırmaktadırlar. Bu ilkeye göre çocuklar çevrelerindeki etkileşimler sonucu bilgiyi pasif bir rolde yeniden üretmemektedirler. Çevrelerinin kanalize ettiği etkileşimler yoluyla çocuk bilgileri neyi, nasıl yapacağını öğrenerek kendisinin yapılandıracağı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bilişsel inşaa sosyal etkileşimler vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Ek olarak Vygotsky çocukların bu süreç içerisinde sosyal bağlam kadar fiziksel bağlamda da sunulan etkileşimler çocukların bilgiyi yapılandırma sürecinde önemli kilit faktör görevi görmektedir. (2) Sosyal bağlam gelişimin yapı taşıdır. Sosyal bağlam gelişim sürecinin bir parçası ve etki mekanizmasına sahip olmakla beraber çocuğun neyi, nasıl düşüneceğini de biçimlendirmektedir. Bu bağlamda çocuğun çevresinde yer alan sosyal bağlamdaki tüm olguların kültürden etkilendiğini

belirlenmektedir. Sosyal bağlam çerçevesi içerisinde ise çocuğun etkileşim içerisinde olduğu bireyler, çocuğun gelişimini biçimlendiren aile ve okul gibi olgular ve dil gibi toplumun genel özelliklerini barındıran kültürel ve sosyal olguları barındırdığı işaret edilmektedir. İfade edilen sosyal bağlam olgularının çocuğun gelişimini şekillendirdiği, çocuğun kullandığı zihinsel süreçlerin sosyal tecrübelerden etkilendiği söylenmektedir. Diğer bir ifadeyle çocuğun çevresiyle girdiği etkileşimler onun zihninin çalışma biçimine etki etmektedir. Bu etkileşimler vasıtasıyla çocuklar yetişkinler ve akranlarıyla bilgi takası yaparak ardından zihinsel becerilerini bağımsız bir zeminde kullanma ve içselleştirme imkanına sahip olmaktadır. Fakat Vygotsky bu bağımsızlaşma sürecinde çocuğun diğer sosyal unsurlarla etkileşimde olması gerektiğinin önemle altı çizmekle beraber çocuğun böylelikle öğrenme yaşantılarına sahip olacağını vurgulayarak, öğrenmenin gelişim üzerindeki hızlandırıcı etkisine işaret etmektedir. (3) Öğrenme ve gelişim iş birliği içindedir. Vygotsky'a göre gelişim için olgunlaşma yadsınamaz bir gerçek olmakla beraber olgunlaşmanın gelişim için tek başına yeterli gelmediği, gelişim olgunlaşmanın çok daha ötesine geçebileceğini ifade etmektedir. Gelişimin öğrenmeyi şekillendirmesi kadar, öğrenmenin de gelişimi şekillendirdiği karşılıklı ilişki işaret edilmektedir. Öğrenme sayesinde çocukların düşünme sistemleri daha yapılandırılmış ve sistemli hale gelmektedir. Bu pencerede çocukların öğrenme olgusu çerçevesinde gelişim sağlayabilmesi için her çocuğun gelişim seviyesine uygun olarak etkileşimler sunulması gerektiği ifade edilmektedir. (4) Dil gelişim için kilit roldedir. Vygotsky dili, sosyal tecrübeleri içsel anlayışlara dönüştürmede bir gelişim aracı olarak görmektedir. Dil ile çocuk semboller, kavramları kullanarak daha bağımsız hale gelmekte ve yeni bakış açıları geliştirerek diğer bireylerle olan etkileşimini artırmaktadır. Bu perspektifte öğrenme sosyal etkileşimlerle gerçekleştiği için, dil gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır (Vygotsky, 1978).

Sosyal-Kültürel Kurama göre, çocuğun gelişimindeki önem arz eden noktalardan biri çocuğun çevresinde yer alan yetişkinler ve diğer çocuklar, çocuğun gelişimini şekillendirmede temeldir. Vygotsky çocuk çevresinde bulunan bireylerle iş birliği

yaptıklarında gelişimlerinin büyük oranda gelişeceğini ifade etmektedir ve bu söylemi yakınsak gelişim alanı kavramıyla açıklamaktadır (Senemoğlu, 2020). Gelişimin sosyal kökenleriyle ilgilenen Vygotsky, yakınsak gelişim alanını; çocuğun tek başına başarmasının zor olduğu fakat bir yetişkin ya da daha gelişmiş bir akran rehberliğindeki etkileşimlerle başarabileceği beceriler sayesinde normal gelişim çizgisini bir üst kademe olan potansiyel gelişim çizgisine geçme durumu olarak nitelendirmektedir (Vygotsky, 1978). Çocuğun yakınsak gelişim alanı kapsamındaki öğrenme destekleri sosyal etkileşimlerle sağlanmakla birlikte yakınsak gelişim alanının iki yönü bulunmaktadır (Parke ve Gauvain, 2009). Bunlardan birincisi daha yetkin olan rehberlerle sosyal etkileşimler vasıtasıyla gelişimin nasıl ortaya çıkacağı; ikincisi ise çocuğun öğrenme ihtiyaçları ve var olan yetenekleri doğrultusunda şekillendirilmiş çevre içerisinde potansiyelini değerlendirebilmeyi sağlamaktadır. Sosyal-Kültürel Kurama göre çocuk kendi mevcut bulunduğu durumdan, rehber kişinin sağlayacağı yönlendirme, ipucu, modelleme, açıklama, yönlendirici sorular, ortak katılım ve cesaretlendirme gibi stratejilerle daha üst sınıra geçebilmektedir (Miller, 2016). Bu kurama göre rehber olan yetişkin çocuğun mevcut gelişim çizgisinden potansiyel gelişim çizgisine sıçramama sağlayabilmesi için aşamalı kolaylaştırma uygulamalarıyla rehberlik hizmeti sunması gerektiği ifade edilmektedir (Öncü, 1999). Dolayısıyla çocuğun aşırı derecede bağımsız bırakılması çocuğun gelişimini olumsuz bağlamda etkilemektedir. Çocuğun normal gelişim çizgisinden potansiyel gelişim çizgisine bir sıçrama gösterebilmesi için sistematik olarak daha kompleks durumlara maruz bırakılması bu bağlamda önem arz etmektedir. Böylelikle çocuk yetişkinin sağladığı destek ile sergilediği olguları bireysel bilgi seviyesine çekebilecek yetkinliğe gelecektir (Senemoğlu, 2020).

Vygotsky'nin çocuğun gelişimindeki sosyal ve rehberli süreçlerin önemini anlamlı kılan kavramlardan biri de yapı iskelesi kavramıdır. Vygotsky'nin bakış açısına göre bir öğretme yöntemi olan yapı iskelesi kavramı, etkileşim sürecinde bir rehberin çocuğu desteklemesi ve bu desteği çocuğun ihtiyacına yönelik olarak aşama aşama azaltarak, çocuk hedef beceride yetkin hale geldiğinde ise desteği sonlandırması olarak

tanımlanmaktadır. Rehber çocuğun ihtiyacına yönelik olarak desteğin miktarını ve türünü şekillendirmektedir. Böylelikle çocuk hedef beceri konusunda yetkin ve bağımsız hale gelerek gelişim göstermektedir (Parke ve Gauvain, 2009). Bu araştırmada Sosyal-Kültürel Kuram; sınıf içi etkileşimler, sınıf içi etkileşimlerin sunduğu sosyal bağlamda gerçekleşecek olan öğretmen-çocuk etkileşimleri ve pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı olan öğretmenlerin sunabileceği sınıf içi etkileşimler doğrultusunda gerçekleşecek olan yakınsak gelişim alanının mevcut durumu ve yapı iskelesi metodu bağlamında ele alınacaktır.

Sınıf İçi Etkileşim

Erken çocukluk öğrenme ortamları akademik ve sosyal süreçleri barındıran fiziksel zemindeki sosyalleşme ve öğrenme ortamlarıdır. Öğrenme ortamlarında bulunan bireyler çocuğun sosyal ve akademik temelde yakınsak gelişim alanını şekillendirmekle beraber, bireyler arasında devamlılık gösteren bir iletişim ve etkileşim söz konusudur. Erken öğrenme ortamlarında çocuğun yakınsak gelişim alanı içerisinde yer alan öğretmen ve akranlar çocuklarla sıklıkla etkileşimde bulundukları bilinmekte ve bu etkileşimlerde çocukların doğrudan etkilendiği görülmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Etkileşimin durumunun etimoloji kökenleri temelinde iki ya da daha fazla organizmanın birbirini etkileme durumu olarak ifade edilmektedir (“Türk Dil Kurumu [TDK]” 2022). Bu tanımdan hareketle sınıftaki iletişim durumlarının öğretmenlerin çocukları ve çocukların da öğretmenleri etkileme durumlarına neden olduğu etkileşim olgusu tabanında gerçekleştirildiği belirtilebilir ve benzer şekilde Pianta (2017) kişiler arasında gerçekleşen ilişkilerin karşılıklı bir mekanizma olarak tanımlamaktadır. Yetişkinler, akranlarla kurulan etkileşimler çocuğun yakınsak gelişim alanını meydana getirerek, sağlanan farklı türdeki ilişki örüntüleri çocuğun yeterliliği noktasında fonksiyonel bir araç olduğunu belirtmektedir (Pianta, 2017). Dolayısıyla öğrenme ortamlarındaki yakınsak gelişim alanı bağlamındaki nitelikli etkileşimler çocuğun gelişimsel yeterliliği için elzemdir. Erken çocukluk öğrenme ortamlarında bulunan ve çocuğun da içerisinde yer aldığı yakınsak gelişim alanı çocuğun

çevresiyle gerçekleştirdiği yakın süreçler vasıtasıyla, çocuğun gelişimini üreten etkileşim türlerini barındırmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Buna göre sınıf içerisindeki yakın etkileşim süreçleri öğretmenlerin sınıf içi öğrenme fırsatları temelinde sağladığı sosyal, duygusal ve akademik yönlerden desteğini ifade etmektedir (Hamre ve Pianta, 2007). Öğretmen çocuk ilişkileri olumlu ve olumsuz bağlamda değişebilmektedir. Olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri yakın ve sevgi dolu olarak adlandırılırken; olumsuz öğretmen-çocuk ilişkileri ise mesafeli, resmi ya da çatışmalı olarak adlandırılmaktadır (Pianta, 2017). Pianta (1994) öğretmen-çocuk etkileşimlerini altı başlık altında kategorize etmektedir. Bu kategoriler; bağımlı, olumlu etkileşimli, işlevsiz, işlevsel ortalama, öfkeli bağımlı ve katılımsız şeklinde biçimlendirilmiştir. Biçimlendirilen bu kategoriler olumlu (olumlu etkileşimli ve işlevsel ortalama) ve olumsuz (işlevsiz, bağımlı, öfkeli bağımlı ve katılımsız) daha geniş başlıklar altında sıralanmaktadır. Bu çerçevede olumlu ilişkiler, çocukların öğrenme ortamında keşfedici bir role büründüğü ve öğretmenleri duygusal, güvenlik üssü olarak karakterize ederken; olumsuz ilişkiler ise çocukların uyumsuzluğu, çocuğun öğretmene olumsuz bağlamda aşırı bağlılığı ile karakterize edilmiştir. Öğretmenin ilk ve temel şartı için sınıf içerisindeki ilişkilerin olumlu bağlamda karakterize edilmesi gerekmektedir (Howes ve Ritchie, 2002).

Etkileşim türleri aracılığıyla çocuğun total gelişimi öğretmenler tarafından desteklenebileceği gibi engelleme durumuyla da karşı karşıya kalabilmektedir (Pianta vd., 2012). Öğretmen-çocuk etkileşimleri çocuğun yüksek yararı gözetildiğinde zengin bir etkileşim kaynağı olarak görülmekle beraber nitelikli öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocuğun uyumu, akademik başarısı, sosyal becerileri ve dezavantajlı duruma sahip olma konusunda tampon göreve sahip olduğu belirtilmektedir. (Pianta, 2017). Aksine niteliksiz etkileşimlerin ise öğretmen-çocuk arasında çatışmalı ilişkiler doğurduğu ve bunun sonunca akran-akran etkileşimlerinin de çatışmalı yönde gelişerek totalde tüm sınıfın öğrenme durumlarını olumsuz bağlamda etkilemektedir (Howes ve Ritchie, 2002).

Pianta (2017) çocukların sadece destekleyici etkileşimlere maruz kaldığında yeterlilik gösterebileceğini ifade etmektedir. Bu perspektifte öğretmenlerin nitelikli etkileşim örüntüleri sağlamaları adına çeşitli stratejiler geliştirilmektedir. Öğrenme sürecinde çocukların bilgilerini genişletmek adına öğretmenlerin ve sınıf materyallerinin bir öğrenme kaynağı olarak, çocuğun bu çevrede yetkin ve özgüvenli bir şekilde çevreyi keşfettiği ortamlar karakterize edilmektedir. Bu çerçevede olumlu etkileşimler inşa edebilmek için sınıf popülasyonun öğretmen direktifi öğretme süreçlerinden ziyade sınıf totalinin öğrenen profilinde olduğu bir öğrenme süreci oluşturmaktır. Çocukların öğrenme ortamlarını deneyimleme süreçlerinde öğretmenlerin bağımlı ve çekingen davranan çocuklar ile güvenli ilişki örüntüleri kurmaları gerekmektedir. Çocuklar öğretmenlerine aşırı bağımlılık gösterdiklerinde, özgüvenleri zedelenmekle beraber çevrelerine yeterince keşfedememekte ve çekingen davranan çocukların ise öğrenme ortamlarında benzer şekilde çevreyi keşfetmekten yoksun oldukları belirtilmektedir. İfade edilen olumsuz durumun akranlarla olan ilişkilere de yansıdığı ve öğretmenlerin bu noktada çocuklara, akranlarıyla nasıl olumlu ilişki geliştirebilecekleri, sınıf materyallerini akranlarıyla nasıl paylaşacakları, oyunlara katılım gösterebilecekleri ve bu süreçte mentör rolünü üstlenebileceği, olumlu sınıf iklimi geliştirebilecekleri yönünde stratejiler kullanabilecekleri ifade edilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin bireyselleştirilmiş stratejiler kadar tüm grup dinamiğine de yönelik stratejileri işe koşması gerekmektedir. Sınıf içi etkileşimleri zenginleştirmek adına kullanılan stratejilerin çocuktan her zaman yüksek beklenti ve bireyselleştirilmiş etkileşim fırsatları sunmasının önemli olduğu; öğretmen bağlamında ise duyarlı, tutarlı ve katılımcı bir rolde şekillenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Howes ve Ritchie, 2002).

Sınıf içi etkileşimler çocuklara gelişim ve öğrenme fırsatları sunmaktadır. Etkileşimlerin kanalize ettiği fırsatları Hamre ve Pianta (2007) öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk çerçevesinde duygusal destek, eğitsel destek ve sınıf organizasyonu stratejileri olarak üç temel kategoriye ve kendi içlerinde de alt basamaklarla açıklamaktadır.

Duygusal Destek

Okul öncesi öğretmenlerinin sağladığı duygusal ve sosyal işlevli destekler sınıf içi etkileşimler için kilometre taşlarından biridir. Duygusal destek stratejileri bağlanma ve öz belirleme (self system) kuramlarıyla şekillendirilmektedir (Hamre ve Pianta, 2007). Bağlanma kuramı çerçevesinde çocuklar bakım verenleri ile güvenli bir şekilde bağlandıkları takdirde çocukların özgüvenli bir şekilde risk alarak çevreyi keşfedebileceklerini öne sürmektedir. Güvenli bağlanmanın gerçekleşebilmesi için ise bakım veren yetişkinin çocuğa karşı ise tutarlı, tahmin edilebilir, sürekli ve güvenli bir çevrede duygusal destek vermesinden geçtiğini işaret etmektedir (Ainsworth vd., 2014). Öz Belirleme Kuramına göre ise yetişkinler çocukları öğrenmeye yönelik olarak yetkin ve bağımsız hissi ihtiyaçlarını ve diğer bireylerle pozitif ilişki geliştirmelerini desteklediklerinde çocukların öğrenmeye oldukça motive olduklarını vurgulamaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Hamre ve Pianta (2007) sınıf içi etkileşimlerde, ilişkilerin duygusal boyutunu göz önünde bulundurarak bu kategoriyi sınıf iklimi, öğretmen duyarlılığı ve çocukların bakış açılarına saygı olarak alt basamaklara ayırmaktadır. Bu alt basamak stratejileri aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır.

Sınıf İklimi. Sınıf iklimi, sınıf ve öğretmen-çocuk ilişkileri arasındaki tüm duygusal tonunun yanı sıra öğretmen-çocuk etkileşimlerindeki sıcaklık saygı ve öğrenme etkinlikleri boyunca gösterilen zevk ve coşku derecesini ifade etmektedir. Sınıf iklimleri pozitif ve negatif boyutlarıyla ele alınmaktadır. Pozitif iklim çocukların, akran ve yetişkinlerle olan etkileşimlerindeki duyarlılık seviyesinde ve sınıf içerisinde harcanan zamandan zevk alma derecesine atıf yapılmaktadır. Negatif sınıf iklimi ise sınıf etkileşimlerinde çoğunlukla olumsuz bağlamda ses yüksekliği, aşağılama gibi negatif yaşantıların yanı sıra akran ve yetişkinlerle etkileşime girerken duyulan rahatsızlık durumu olarak nitelendirilmektedir.

Öğretmen Duyarlılığı. Öğretmenlerin çocuklara yönelik sorumlulukları kapsamında çocukların akademik ve duygusal işleyiş düzeylerinin farkında olarak, çocukların yetişkinleri bir öğrenme kaynağı olarak görmesine imkân sağladığı, güven hissi temelinde keşfetme ve öğrenme etkinlikleri için kendilerini güvende hissedebilecekleri ortamların yaratılması olarak

nitelendirilmektedir. Burada öğretmen duyarlılığı çocukların bireysel ipuçlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yanıt vermesi ifade edilmektedir.

Çocuk Bakış Açısına Saygı. Etkileşimler temelinde öğretmen odaklı bir yapıdan ziyade çocukların biçimlendirici rolde olduğu yapıların sağladığı öğrenme fırsatlarını içermektedir. Çocukların ilgileri, motivasyonları sınıf etkileşimlerinde temeldir ve etkinlikler esneklik zemininde çocukların etkinliklere katılma, etkinlikleri başlatma özerkliğine saygı duyulmasını da kapsamaktadır. Bu noktada öğretmen çocuklarla etkileşime girdiği kadar çocukların birbirleriyle de etkileşime girmelerine olanak sağlamaktadır. Bu kavramın aksi yönünde ise öğretmenlerin planlarına katı bir şekilde bağımlı olarak esneklik ilkesinin, çocukların ilgi ve motivasyonlarının göz ardı edilmesi vardır. Bunun sonucunda ise oldukça kontrolcü bir kimliğe sahip olan öğretmenler, çocuklar kendilerini ifade etme ve sorumluluk alma durumlarına yönelik fırsatlara ket vurmaktadır.

Eğitsel Destek

Eğitsel destek kategorisi, öğrenme ortamında gerçekleşen öğretimsel etkileşimlerin kalitesine odaklanmaktadır. Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğini ölçmek amacıyla geliştirilen Classroom Classroom Assessment Scoring System [CLASS] çerçevesinde eğitimsel destek etkili öğretimsel stratejilerle çocukların düşüncelerini teşvik ederek özellikle çocukların bilişsel ve dil gelişim alanlarına odaklanmaktadır (Quality Start, 2019). Bu noktada çocuğun bilişsel ve dil becerileri, yetişkinlerin çocuğun mevcut becerilerini sergilemesi için sağlanan imkânlar ve daha karmaşık beceriler için oluşturulan yapı iskelesini nitelendirmektedir. Eğitsel destek kategorisi altında dikkat çekilen nokta eğitim programının içeriği ya da öğrenme etkinliklerinden ziyade öğretmenin sağladığı bilişsel ve akademik yöndeki ilerlemeyi nitelikli bir şekilde desteklerken stratejileri nasıl kullandığıdır. Eğitsel destek başlığı kavram gelişimi, dönüt kalitesi ve dil modellemesi olarak şekillenmektedir ve bu alt basamaklar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Hamre ve Pianta, 2007).

Kavram Gelişimi. Öğretimsel etkinliklerin geleneksel bakış açısıyla ezber ve tek doğrunun olduğu öğrenme sistemlerine odaklanmaktan ziyade çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirme derecelerinin ne kadar desteklendiğiyle ilgilidir. Nitelikli eğitimsel etkileşimler sunan öğretmenler kavram gelişimi bağlamında eğitim taksonomisini göz önüne alarak çocukların bilgi edinmelerini fakat bu bilgiyi yeni durumlara transfer etmelerini, yeni ve önceki bilgileri arasındaki transfer sürecinde köprü oluşturmalarını, edindikleri yeni becerileri karşılaştıkları problemler karşısında kullanmaları, yeni edindikleri bilgiyi anlamlı parçalara ayırmalarını, belli standartlara göre değerlendirme yapmalarını ve yeni bilgilerini kurarak fikir üretmelerini desteklemektedir. Bu noktada okul öncesi öğretmenleri sadece katı bir şekilde planlanan aktivitelerine bağımlı kalmamakla birlikte anlık gelişen öğrenme fırsatlarını da ele almaktadır (Hamre ve Pianta, 2007).

Dönüt Kalitesi. Sınıf içi etkileşimler bağlamında dönüt kavramı, öğretmenin çocuğun çabası ya da performansına yönelik sunduğu bilgiler olarak nitelendirilmektedir (Hamre ve Pianta, 2007). CLASS çerçevesinde dönüt ise cesaretlendirmek adına gösterilen tepkilerin, performansın genişletilmesinin somut bir yolu olarak ifade edilmektedir (Quality Start, 2019). Bu çerçevede eğitimsel dönüt çocuklara süreç ya da içerik ile ilgili bilgi sunmaktadır ve dolayısıyla öğretmen çocuğu sadece doğru ya da yanlış olarak nitelendirmemekle beraber öğretmen çocuklara spesifik bilgi sağlamaktadır. Sınıf içi etkileşimlerde nitelikli dönüt sağlanabilmesi için dönüt olgusunun sık sık gerçekleşmesi ve ileriye ya da geriye yönelik olması gerektiği belirtilmektedir. Nihai olarak dönüt kalitesi doğruluk ya da sonuca odaklanmak yerine öğrenme ve anlayışı zenginleştirilmesi üzerinde durmaktadır (Hamre ve Pianta, 2007).

Dil Modelleme. Sınıf içi etkileşimler perspektifine dil modellemesi öğretmenin çocuklarla olan iletişimlerdeki dil becerileri, kelime bilgisi ve anadil becerilerini destekleme derecelerine odaklanmaktadır. Sınıf içi etkileşimlerde öğretmen çocuklara açık uçlu sorular, çeşitli kelime kullanımı, ileri düzeyde dil kullanımı, çocukların söylemlerini genişletme ya da

tekrar etme, öğretmenin kendi kendine ya da paralel konuşma stratejilerini kullanması yer almaktadır (Hamre ve Pianta, 2007; Quality Start, 2019).

Sınıf Organizasyonu

Sınıf içi etkileşimler penceresinde sınıf organizasyonu, çocukların sınıftaki davranışlarının zaman ve dikkatinin organizasyonu ve yönetimi şeklinde tanımlanmaktadır. CLASS çerçevesinde sınıf organizasyonu kategorisi davranış yönetimi, üretkenlik ve öğretimsel öğrenme biçimleri olarak sınırlandırılmıştır (Hamre ve Pianta, 2007; Quality Start, 2019).

Davranış Yönetimi. Öğretmenler davranış yönetimi alt basamağı altında çocuklara açık davranış beklentilerini sunmaktadırlar. Bu basamakta öğretmenler davranış sorunlarına harcanan zamanı en az düzeye indirger ve istenmedik davranışı önlemek ve yönlendir, istendik davranışları ise desteklemek adına stratejileri kullanma becerilerini ifade etmektedir (Hamre ve Pianta, 2007). Ek olarak öğretmen bu noktada rutinler de oluşturabilmektedir (Quality Start, 2019). Davranış yönetimi temelinde öğretmenler çocuklara tutarlı ve net davranış beklentileri sunarlar, oluşabilecek problemler için sınıfı etkin bir biçimde gözlemleyerek önleyici davranışlar sergilerler, küçük istenmeyen davranışları daha büyük bir problem haline gelmeden önlerler, pozitif ve önleyici stratejiler kullanırlar ve sınıf yönetimine oldukça az vakit harcarlar (Hamre ve Pianta, 2007).

Üretkenlik. Öğretmenler üretkenlik kavramı kapsamında çocukların öğretim fırsatlarını kaçırmamak adına öğretim zamanını, rutinleri ve geçişleri zaman bakımından ne kadar verimli yönettiği ile ilgilidir (Hamre ve Pianta, 2007; Quality Start, 2019). Dolayısıyla üretkenlik kavramını nitelikli bir şekilde kullanan öğretmenlerin ödevleri toplama, eğitsel etkinliklerin hazırlığı, aktiviteler arası geçiş gibi olgulara oldukça az zaman dilimi ayırdığı aksine üretkenlik olgusunun niteliksiz olduğu durumlarda ise örneklendirilen olgulara oldukça fazla zaman dilimi ayırıldığı görülmektedir (Hamre ve Pianta, 2007).

Öğretimsel Öğrenme Biçimleri. Öğretmenler nitelikli etkileşim sağlamak adına öğretimsel öğrenme biçimleri çatısı altında çocuklara yönelik oluşturduğu ilgi çekici etkinlikler, öğrenme merkezleri, bilgi, öğretim yöntemleri ve materyalleri sağlayarak çocuğun öğrenme durumunu ve dolayısıyla katılımını olabildiğince üst seviyeye çıkarma stratejileri olarak adlandırılmaktadır (Hamre ve Pianta, 2007; Quality Start, 2019). Çocukların eğitimsel uygulamaları tecrübe edebilmeleri, keşfetmeleri, materyalleri kullanmaları için öğretmenler etkinlikleri kolaylaştırma görevini üstlenmektedir (Hamre ve Pianta, 2007).

Pedagojik Dokümantasyon

Pedagojik dokümantasyonun kökenleri Reggio Emilia Yaklaşımına dayanmaktadır (Dahlberg vd., 2006). Reggio Emilia Yaklaşımının eğitsel felsefi temellerinde çocuğu merkeze alan bir bakış açısı hakimdir. Çocuğun “ihtiyacı” bakış açısı yerine çocuğun “temel hakkı” göz önüne alarak süreçte çocuğun karar verme mekanizmalarını devreye sokması beklenmektedir. Bu noktada öğretmen çocukla ekip arkadaşı rolüne bürünmektedir. Eğitimciler bu yaklaşımda yönlendirici olmaktan ziyade çocukla birlikte öğrenme sürecini işbirlikçi, karşılıklı, araştırmacı nitelikleri bünyesinde barındırarak birbirleriyle uyumlu bir sürece vurgu yapılmaktadır. Çocuk-öğretmen iş birliği kadar aile, akranlar, diğer meslektaşlar ve toplumla yürütülen iş birliği de öğrenme sürecine entegre edilmektedir. Reggio Emilia felsefesi çerçevesinde pedagojik dokümantasyon sınıf içi süreçlerde etkileşim için oldukça güçlü bir kaynaktır (Kinney ve Wharton, 2008).

Pedagojik dokümantasyon basitçe kayıt tutma işleminden daha fazlasıdır. Pedagojik dokümantasyon yöntemi öğrenme ortamında meydana gelen etkileşimlerin, ortaya çıkan ürünlerin kaydedilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanarak diğer bireylerle paylaşma süreci olarak ifade edilmektedir (PEDOK, 2017; Buldu, 2010). Dahlberg ve arkadaşları (2006) ifade edilen bu değerlendirme aracının süreç ve içerik bileşenlerinden meydana gelerek bir bütünün oluştuğunun önemle altını çizmektedir. Pedagojik dokümantasyon aracılığıyla

öğretmenler çocukların düşünceleri duyarlar ve düşüncelerin farklı pencerelerde nasıl şekilleneceğini görebilirler. Dolayısıyla sınıf içi süreçlerdeki veriler sadece kayıt edilmez, veriler yorumlanır ve daha derin bir içgörü sağlanır (Ontario Ministry of Education, 2014). İşaret edilen derin içgörü sayesinde öğretmenler çocukların öğrenme stillerini ve davranışlarını keşfederler ve daha da önemlisi bu sayede sınıf içi etkileşimler zenginleşmektedir (Turner ve Wilson, 2009). Öğretmenler pedagojik dokümantasyon kullanarak çocukların halihazırda neyi, nasıl bildikleri, nasıl öğrendiklerini, neler yapabileceklerini, nasıl düşündükleri, karmaşık gelişim süreçlerini ve tüm bunlar doğrultusunda eğitimcilerin eğitsel bağlamda nasıl düzenlemeler yapabileceklerini gösteren bir araç olmakla beraber öğretmenlerin çocukların nasıl birbirleriyle ilişki kurduklarını, sınıf içi süreçlerde olumlu ilişkileri nasıl destekleyebilecekleri ve bu yönde sosyal becerileri destekleme ve teşvik etme yönünde nasıl stratejiler kullanmaları için açık bir kaynak olarak görülmektedir (Ontario Ministry of Education, 2014; Aras vd., 2023).

Öğretmen çocuğun ilgisi doğrultusunda öğrenme etkinliklerini ve çevresini yaratırken ve diğer mekanizmalarla iş birliği yaparken öğrenmeyi görünür hale getirmesi gerekmektedir. Öğrenme olgusunu belgelendirmenin öğrenmeyi görünür kılmak için kıymetli bir araç olduğu ve neticede pedagojik dokümantasyon yönteminin öğrenmeyi görünür kılmak için oldukça elverişli bir araç olduğunun altı çizilmektedir. (Kinney ve Wharton, 2008). Pedagojik dokümantasyon süreci bir noktaya varmaktan ziyade bir döngü olarak görülmekle beraber, planlama, gözlem, veri toplama ya da kaydetme, yorumlama, paylaşma ve karar verme basamaklarını içermektedir (PEDOK, 2017; Buldu, 2010). Pedagojik dokümantasyon döngüsünün basamakları aşağıdaki açıklanmaktadır:

1. Planlanma basamağında hangi kitleye hitap edeceğimizi, dokümantasyon sürecinde amacımızın ne olduğunu, gelişimin ve öğrenmenin hangi yollarla ve hangi düzeyde gerçekleştirileceği, dokümantasyon sürecinde hangi veri toplama araçlarını kullanılacağı belirlenmektedir,

2. Gözlem basamağında sistematik gözlem yöntemiyle, amaçlanan hedefler gözlemlenerek veriler toplanmaktadır,

3. Kaydetme aşaması tüm grubun ya da bireysel olarak çocuğun gelişimsel ve öğrenme çıktılarına yönelik olarak donelerin, çeşitli kayıt cihazlarıyla toplanmasını içermektedir,

4. Yorumlama aşamasında hedeflenen amaçlara yönelik toplanan veriler analiz edilmekte, birbirleriyle ilişkilendirilmekte, çıkarım ve çözümlemeler yapılarak belirlenen amaçlara yönelik yorumlamalar gerçekleştirilmektedir,

5. Paylaşım basamağında yorumlanan veriler görünür hale getirilerek sınıf içerisinde portfolyolar, duvar panelleri gibi çeşitli tekniklerle çocuklar, akranlar, aileler ve diğer meslektaşlarla paylaşım gerçekleştirilmektedir. Paylaşım vasıtasıyla çocukların kendilerine yönelik öz-değerlendirme, akranlarının gerçekleştirdiği akran değerlendirmesi ya da ailelerin görüşleri alınarak paylaşım süreci bir etkileşim ağı haline getirilmektedir,

6. Pedagojik dokümantasyon yönteminin son aşaması olan karar verme basamağında ise yorumlanan veriler ve paylaşım aşamasında gerçekleşen etkileşimler yoluyla çocukların öğrenme ve gelişimleri hakkında ve öğretmenin öğretim teknik-yöntemleri bağlamında ileriye dönük yeni karar alma süreci gerçekleştirilmektedir (Buldu, 2010; Dahlberg vd., 2006; PEDOK, 2017).

İlgili Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın sınıf içi etkileşim ve pedagojik dokümantasyona yönelik çalışmalar sunulmaktadır.

Sınıf İçi Etkileşime Yönelik Ulusal Çalışmalar

Ulusal literatür göz önüne alındığında sınıf içi etkileşimler ile ilgili çalışmaların etkileşim niteliğinin çeşitli değişkenlere yönelik ilişkilerinin incelenmesi (Canbeldek ve Erdoğan, 2015; Çobanoğlu, 2017; Ertürk, 2013; Feyman, 2006; Göl Güven, 2009; Güçhan

Özgül, 2006; Işıkoğlu, 2007; Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2015; Karlıdağ ve Gönen, 2019; 2015; Omak ve Sazak, 2020; Özyürek, Bedge ve Yavuz, 2012; Serdaroğlu, 2019; Tekmen, 2005; Ulubeyli, 2019), etkileşime yönelik ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüldüğü (Ahmetoğlu, Acar ve Gıcı-Vatansever, 2021; Şenol ve Metin, 2018), akran etkileşimlerdeki öğretmen rolünün nitelendirilmesi (Ezmeci vd., 2020; Gül, 2019) ve sınıf içi etkileşim örüntülerinin nasıl şekillendiğine (Başalev ve Soysal, 2020) yönelik çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir.

Ezmeci ve arkadaşları (2020) akran etkileşimlerinde ortaya çıkan problemlere yönelik öğretmen müdahalelerini inceledikleri çalışmalarında, çocukların akran etkileşimlerinde birbirlerine fiziksel ve sözlü şiddet uyguladıkları ve çocukların sosyal bağlamda nitelikli problem çözme durumlarından yoksun oldukları ifade edilmiştir. Ek olarak gözlemlenen bir okul öncesi eğitim ortamında orta düzey zihinsel geriliğe sahip çocuğa yönelik akranlarının zorbalık davranışını sergilediği fakat gözlemlenen bir diğer okul öncesi eğitim ortamında ise orta düzey zihinsel geriliğe sahip çocuğun akranları tarafından zorbalığa uğramadığı, bunun gerekçesi olarak da sınıftaki öğretmenin özel gereksinimli çocuğa yönelik olarak sahiplenici, kabullenici ve ılıman davranmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre akran etkileşimleri sonucu doğan problemlere yönelik öğretmenlerin sözel uyarı, ortamdaki uzaklaştırma ve sorunu öğretmenin kendisinin çözmesi gibi etkisiz stratejiler kullandıkları görülmektedir. Çocuklar arası etkileşimin incelendiği bir yüksek lisans tezinde ise öğretmenlerin akran etkileşimine olumsuz bir durum çıkmadığı sürece müdahale etmediği, öğretmenlerin gözlemci rolünü üstlendikleri, oyun ve etkinlik süreçlerine genelde öğretmenlerin hâkim olduğu, çocuklara en çok olumsuz bağlamda uyarıda bulundukları ve sınıf içi süreçlerde iş birliği çalışmalarına yeterince yer vermedikleri görülmüştür (Gül, 2012).

Çobanoğlu (2017) öğretmen inançları ve etkileşim niteliğini incelediği doktora tezinde, öğretmenlerin gelişimsel açıdan uygun uygulamalar, öz-yeterlilik ve öğretmenliğe yönelik yeterlilik ile ilgili inançları arasında etkileşim niteliği arasında bir fark bulunamamıştır.

Sınıf niteliği bağlamında ise genel anlamda öğretimsel destek ve duygusal destek bakımından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf içi süreçlerde ise verimsizlik, bağırma, düşük nitelikli etkinlikler, dönüt işleminin sadece çocuğu övme amaçlı yapılması gibi etkisiz öğretmen uygulamaları gözlenmiştir. Ertürk (2013) ise öğretmen çocuk etkileşim niteliği ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamıştır. Bu çalışmaya göre incelenen okul öncesi eğitim sınıflarında eğitsel desteğin düşük düzeyde, sınıf organizasyonu ve duygusal desteğin orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf etkileşimlerinin niteliği arttıkça çocukların daha dikkatli olduğu, dürtülerini daha iyi kontrol ettikleri, davranışlarını düzenleyerek sınıf içerisinde daha olumlu duygulara sahip oldukları belirtilmektedir. Sınıf organizasyonu ile dikkat dürtü kontrolü alt boyutu ile iyi düzenlenmiş ve iyi yönetilen eğitim ortamlarının çocuğun davranış yönetimine doğrudan destek olduğu belirtilmektedir.

Özyürek ve arkadaşları (2012) okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri durumları ve aile bireyleri-kurum çalışanları arasındaki sosyal etkileşimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal beceri düzeyi düşük olan çocukların aksine sosyal becerilerinin daha yüksek olan çocukların çocuk-ebeveyn, çocuk-kurum çalışanları ve aile-kurum çalışanları etkileşimlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Omak ve Sazak (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan ve olmayan çocuklarla etkileşim davranışları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler masa başı ve oyun etkinlikleri esnasında çocuklarla en çok sözel ve sözel olmayan uyarılarda bulunma, dikkatini yöneltme/sürdürme, çocukla konuşurken ses konunu uygun kullanma stratejilerini kullanırken; en az kullandıkları stratejiler ise olumlu davranışı övme, akran etkileşimi sağlama ve çocuğa seçenek sunma şeklinde sıralanmaktadır. İfade edilen etkinlik türleri esnasında gelişimsel yetersizliği bulunan ve bulunmayan çocuklar arasında öğretmenin kurduğu etkileşim sıklığı değişmese bile öğretmenlerin gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarla daha yüksek derecede çocuğa gereksinim duyduğunda yardım etme, çocuğa sözel ya da sözel olmayan uyarı sunma,

çocukla fiziksel etkileşim kurma ve çocuğu etkinliğe doğru yeniden yöneltme/yönlendirme stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

Başalev ve Soysal (2020) okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla olan etkileşim örüntülerini incelemişlerdir. Sınıf içi etkileşim örüntülerini Başlat-Cevapla-Değerlendir (BCD), Başlat-Cevapla-Açıkla (BCA) ve Başlat-Cevapla-Takip Sorusu (BCT) olmak üzere üç kategoriye ayırmışlardır. Öğretmenlerin kullandığı etkileşim örüntüleri çocukların yaş grubuna göre değişebildiği ve sıklıkla takip sorularını kullandıkları (BCT) belirtilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi diyaloglarda ise öğretmen-çocuk-öğretmen örüntüsünü takip eden diyalogları kullandığı ifade edilmektedir. Öğretmen-çocuk-çocuk-öğretmen diyalog örüntüsünün ise daha az kullanıldığı görülmüştür. Bu sebeple sınıf içi etkileşimlerde öğretmenin daha yönlendirici olduğu ve akran diyaloglarını kısıtlayıcı rolde olduğu görülmektedir.

Sınıf içi etkileşimleri çeşitli değişkenler açısından ele alan araştırmalar göz önüne alındığında çalışmaların süreç kalitesi bakımından genel anlamda çok az ve az yeterli nitelikte olduğu ifade edilmektedir Canbeldek ve Erdoğan, 2015; Çobanoğlu, 2017; Ertürk, 2013; Feyman, 2006; Göl Güven, 2009; Güçhan Özgül, 2006; Işıkoğlu, 2007; Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, Karlıdağ ve Gönen, 2019; 2015; Omak ve Sazak, 2020; Özyürek, Bedge ve Yavuz, 2012; Serdaroğlu, 2019; Tekmen, 2005). Bu durumdan farklı olarak Ulubeyli (2019), gerçekleştirdiği çalışmasında kalite boyutlarının görece yüksek ve çok yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Pedagojik Dokümantasyona Yönelik Ulusal Çalışmalar

Pedagojik dokümantasyon ile ilgili Türkiye’de yürütülen çalışmalar incelendiğinde pedagojik dokümantasyon zorlukları (Yılmaz vd., 2021), pedagojik dokümantasyon yönteminin çocukların gelişimine katkısını (Buldu vd., 2018), sınıf yönetimi becerilerini ne derecede şekillendirdiği (Gangal, 2020), pedagojik dokümantasyon eğitimi sonucu dokümantasyon uygulamalarının nasıl bir yolda ilerlediğine (Buldu ve Olgan, 2021), video tabanlı pedagojik dokümantasyon uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri

üzerindeki etkilerine (Şahin vd., 2022) dair çalışmaların öğretmenler çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Ek olarak Buldu (2020) öğretmen adaylarının pedagojik dokümantasyon yöntemini öğrendikten sonra mesleki gelişimlerinin ne derecede yol aldığını ortaya koymuştur. Alanyazında incelenen diğer araştırmaların ise pedagojik dokümantasyon vasıtasıyla çocukların öz düzenleme ve üst biliş becerilerine etkisi (Aras, 2017) ve demokratik tutumlarına yönelik etkisi (Buldu, 2018) bakımından dokümantasyon yönteminin çeşitli değişkenler yoluyla çocuklar üzerindeki etkisinin ne derecede olduğu saptanmıştır. Pedagojik dokümantasyon çalışmalarının aile katılımına etkisi (Güneş, 2018) ve dokümantasyon yöntemini veli bakış açısından (Aras vd., 2021) incelemeyi hedeflemiş olan çalışmalar saptanmıştır. Son olarak Kuru ve Akman (2019) pedagojik dokümantasyon ile ilgili bir derleme çalışması yürüttüğü görülmektedir. Sonuç olarak araştırmaların öğretmen ve öğretmen adayları, aile, çocuğun gelişimi ve derleme çalışmaları şeklinde şekillendiği görülmektedir.

Sınıf İçi Etkileşime Yönelik Uluslararası Çalışmalar

Erken çocukluk döneminde sınıf içi etkileşime yönelik uluslararası literatür incelendiğinde etkileşim kalitesini etkileyen faktörler (Ikegami ve Rivalland, 2016), sağlanan sınıf içi etkileşim örüntülerinin çocukların gelişim alanlarına yönelik etkileri (Cabell, 2019; Ferreira vd., 2016; Goble ve Pianta, 2017; Masburn vd., 2008) üzerinde şekillendiği görülmektedir. Masburn ve arkadaşları (2008) yürüttükleri çalışmada, daha yüksek derecede sağlanan eğitsel destek uygulamalarının çocukların akademik ve dil becerileri ile olumlu bağlamda ilişkilendirilirken; yüksek duygusal desteğin ise çocukların sosyal yetkinlik ve düşük problem davranışı bağlamında öğretmenler tarafından derecelendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimin sosyal çıktılar üzerinden ele alan Ferreira ve arkadaşlarının (2016) ise gerçekleştirildikleri çalışmada erken dönemde okul öncesi öğretmenlerinin sunduğu nitelikli ilişkilerin, çocukların olumlu sosyal davranışlarıyla ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

Goble ve Pianta (2017) çocukların erken okuryazarlık, dil gelişimi ve engelleyici kontrol becerileri ile etkinlik ortamlarında harcanan zaman arasındaki ilişki ile çocuk ve öğretmen tarafından yönlendirilen etkinliklerin kalitesi ile çocukların beceri gelişimi arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmayı amaçlamışlardır. Gerçekleştirilen çalışmanın ışığında öğretmen yönlendirmeli etkileşimler özellikle dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde büyük bir rol oynadığı; çocuk yönlendirmeli etkileşimleri temsil eden serbest oyun zamanlarının ise çocukların engelleyici kontrol, öz düzenleme, problem çözme, esnek düşünme, anlaşılmaya varma gibi sosyal becerileri üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun altı çizilmektedir. Çalışmada dikkat çekici bir diğer nokta ise serbest oyun vakitleri ile akademik becerilerin arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu fakat öğretmenler sınıf içerisinde nitelikli bir biçimde dönüt, dil modelleme gibi stratejilerle çocukları desteklerinde, oldukça nitelikli bir gelişim alanı yarattıkları ifade edilmektedir. Erken çocukluk döneminde, etkileşimli kitap okuma ile dil ve okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki ve bu iki olgunun öğretmen tarafından düzenlenen sınıf organizasyonunun çocukların ifade edilen becerilere yönelik kazanımlarına ne derecede etkilediği incelenen araştırmada, etkileşimli kitap okuma ile çocukların erken okuryazarlık ve dil becerileri arasında olumlu bir bağ olduğu; özellikle nitelikli sınıf organizasyonuna sahip sınıflarda yer alan çocukların, etkileşimli kitap okuma ve ifade edici dil gelişimi arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Cabell, 2019).

Etkileşim olgusunu öğretmen temelinde ele alan bir çalışmada Sapporo, Hong Kong ve Singapur'da yer alan, Soka anaokulu modelini kullanan erken çocukluk eğitim kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu Soka değer ve inançları ile öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimleri arasındaki ilişkiyi incelediği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin benimsediği hümanizm, saygı, merhamet ve sınırsız potansiyel inançları, çocuklar ve öğretmenler arasındaki etkileşimin kalitesini olumlu düzeyde etkilediğini ifade etmektedirler. Buradan hareketle Çalışmada öğretmen inançlarının, sınıf içi etkileşimler üzerinde önemli bir rol oynadığı savunulmaktadır (Ikegami ve Rivalland, 2016).

Pedagojik Dokümantasyona Yönelik Uluslararası Çalışmalar

Pedagojik dokümantasyon ile ilgili uluslararası araştırmalar incelendiğinde çalışmaların; öğretmen algı ve deneyimleri (MacDonald, 2007; Reynolds ve Duff, 2016; Rintakorpi, 2016; Rintakorpi ve Reunamo, 2017), ebeveynlerin algıları (MacDonald, 2006) ve çocuklar üzerindeki çıktıları (de Sousa, 2019; Rintakorpi ve Reunamo, 2017) bağlamında şekillendiği gözlenmektedir. MacDonald (2007) pedagojik dokümantasyonun çocuklar ve öğretmenler bağlamında ne derecede faydalı olduğunu ve pedagojik dokümantasyonun çocukların öğrenmelerini, aileler için ne derece görünür kıldığını açıklığa kavuşturmayı hedefleyen araştırmanın sonuçlarına göre pedagojik dokümantasyonun, çocukların ilgilerini, güçlü yanlarını ve meraklarını belgelemek adına hem öğretmenler hem aileler için faydalı olduğu ifade edilmektedir. Ek olarak çalışmada pedagojik belgeler yoluyla çocukların öğrenme sürecini somutlaştırarak öğretmenler için çocuk hakkında daha güçlü bir görüş sağladığı sonucu da vurgulanmaktadır. Gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise ailelerin, çocuklarının pedagojik dokümantasyonlarını kendileriyle paylaşan eğitimcilere ilişkin algıları ve deneyimlerinin neler olduğu incelenmiştir. İfade edilen sonuçlara göre pedagojik dokümantasyonun, çocukların öğrenme deneyimleri hakkında ailelerin daha güçlü bağlantılar oluşturmaya yardımcı olduğunu ifade ettikleri belirtilirken; çocukların ise öğrenme deneyimlerinin aile üyeleri ile paylaşılması sonucunda gurur ve olumlu kimlik duygularını desteklediği belirtilmektedir (Reynolds ve Duff, 2016).

de Sousa (2019) gerçekleştirdiği çalışmasında ise öğretmenlerin pedagojik dokümantasyon vasıtasıyla gerçekleşen mesleki gelişimleri ve çocukların öğrenme çıktıları arasındaki olumlu etkilere vurgu yapmaktadır. Öğretmenler dokümantasyon sayesinde çocukların öğrenme süreçlerini görünür kılarak, tekrar gözden geçirdikleri ve dolayısıyla pedagojik dokümantasyonun öğretmen ile çocuk bağlamında birbirleriyle ilişkili bir biçimde desteklediği sonucuna varılmıştır. Finlandiya’da pedagojik dokümantasyonun, okul öncesi öğretmenlerinin dokümantasyon uygulamalarındaki karşılaştıkları deneyim ve zorluklar ile dokümantasyonun sosyal bağlamdaki yerini incelemeyi hedefleyen çalışmada, çocukların

öğrenme etkinliklerinin öğretmenler, çocuklar ve ebeveynler için görünür kıldığı ifade edilmektedir. Ek olarak öğretmenlerin, sınıf içi süreçleri planlama ve geliştirme etkinlikleri açısından pedagojik dokümantasyonun faydalı olduğunu öne sürdükleri belirtilmektedir. Örneğin öğretmenlerin çocukların görüşlerini, ihtiyaçlarını, güçlü yanlarını ve fikirlerini daha kapsamlı bir biçimde tanımlayabilmeleri ve çocuk katılımını arttırabilmek için pedagojik dokümantasyonu bir araç olarak gördükleri sunulmaktadır (Rintakorpi, 2016). Rintakorpi ve Reunamo (2017) Finlandiya’da gerçekleştirdikleri çalışmalarında pedagojik dokümantasyonun; yüksek düzeyde çocuk katılımı, süreç odaklı etkinlikler, çocukların olumlu duygusal ifadesi, hedeflenen öğrenme ve güvenli öğretmen-çocuk bağlanması ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

İlgili Çalışmalara Yönelik Özet

Ulusal ve uluslararası çalışmalar göz önüne alındığında erken çocukluk eğitime dair etkileşim durumlarında, nicel çalışmaların daha çok yapıldığı görülmektedir. Buna ek olarak ilgili araştırmaların öğretmenlerin sunduğu etkileşim durumlarına yönelik derinlemesine çalışmaların daha az olduğu görülmektedir. Pedagojik dokümantasyon çalışmaları incelendiğinde ise dokümantasyonun bir sınıf kültürü olması durumundan hareketle, öğretmenlerin çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerine dair kanıt temelli planlama ve uygulamalarını artırmasını vurgulanmasına rağmen etkileşim bağlamında bir çalışma görülmemiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde pedagojik dokümantasyon kavramının ülkemizde henüz son dönemde yer almaya başladığı, çalışmaların sınırlı olduğu ve etkileşim açısından çalışılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma problemi doğrultusunda araştırmanın yöntem, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, veri analizi ve geçerlilik-güvenilirliğe yönelik bilgi bulunmaktadır.

Araştırmanın Türü

Bu araştırma ile pedagojik dokümantasyon uygulanan sınıflarda etkileşim durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. İfade edilen temel amaç paralelinde pedagojik dokümantasyon eğitimi almış olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimleri desteklemeye yönelik uygulamalarını inceleyebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Stake (1995) durum çalışmasını, spesifik bir durumun derinlemesine incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışması, gerçek yaşamda gerçekleşen durumları, nasıl ya da neden sorularını açıklamaya yönelik bir araştırma deseni olarak betimlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Yin, 2003). Yin (2003) durum çalışmasını olayın ya da olgunun kendi doğal yaşam çerçevesinde çalışılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmalarında çalışılacak durumun bir analiz birimi ile belirlenmesi tavsiye edilmektedir (Yin, 2003). Bu çalışmada analiz birimi pedagojik dokümantasyon uygulamaları olarak belirlenmiştir. Pedagojik dokümantasyon uygulamalarının, sınıf içi etkileşim üzerindeki rolü ve öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri destekleyici uygulamalarının neler olduğunu derinlemesine incelenebilmesi için çalışmada durum çalışması deseni işe koşulmuştur.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklem grubunu T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî kurumlarda görev yapmakta olan pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı üç okul öncesi

öğretmeni oluşturmuştur. Durum çalışması için belirlenen analiz birimi olan pedagojik dokümantasyon uygulamaları doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminin alt bölümlerinden birini oluşturan ölçüt örnekleme ise, istenilen belli kriterleri karşılayan durumların örnekleme alınması olarak ifade edilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Çalışmada yer alan öğretmenlerden gönüllülük esası temelinde izin alındıktan sonra veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubunu üç okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bilimsel araştırma etik koşulları göz önüne alınarak, çalışmaya katılan öğretmenlere kodlar verilirken; etkileşim diyaloglarında adı geçen çocukların isimleri ise araştırmacı tarafından değiştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubu Özellikleri

Öğretmen	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Mezun Olunan Program	Lisansüstü Eğitim	Sınıf Mevcudu	Yaş Grubu
Ö1	40	K	22 Yıl	Okul Öncesi Öğretmenliği	-	19	5-6 Yaş
Ö2	40	K	19 Yıl	Okul Öncesi Öğretmenliği	Okul Öncesi Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisansına devam etmektedir	18	4-5 Yaş
Ö3	36	K	15 Yıl	Okul Öncesi Öğretmenliği	Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans	18	4-3 Yaş

Yukarıda tabloda belirtilerin öğretmenlerin tamamı TÜBİTAK (113K560) Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Öğrenme ve Öğretmeyi Anlama, Destekleme ve Geliştirmede Pedagojik Dokümantasyonun Etkinliği isimli proje temelinde pedagojik dokümantasyon eğitimi almışlardır. İki öğretmen bu projede gönüllü öğretmen olarak yer alırken, bir öğretmen ise okulda proje uygulanırken meslektaşlarının uygulamaları ile pedagojik dokümantasyon uygulamalarını takip etmiştir. Öğretmenlerin tamamı Ankara İli, Etimesgut İlçesinde yer alan MEB'e bağlı aynı bağımsız anaokulunda görev almaktadır. Verilerin toplandığı süreçte Ö1, 5-6 yaş; Ö2, 4-5 yaş; Ö3 ise 3-4 yaş grubunda görev almaktadır. Öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezundur. Ayrıca Ö2, Okul Öncesi Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam ederken; Ö3, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans eğitimini tamamlamıştır. Öğretmenlerin tamamı kadın olmakla birlikte öğretmenlerin yaş aralığı 36-40 şeklindeyken; mesleki deneyim yılları ise 14-22 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenler daha sonra farklı proje ve etkinliklerde pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenler olarak görev almış, meslektaşları ile paylaşımlarda bulunmuş ve dokümantasyon araçlarının yaygınlaşmasına katkı sağlamışlardır.

Katılımcı öğretmenler sınıflarında pedagojik dokümantasyon uygulamalarını aktif bir şekilde kullanmaktadırlar. Sınıflarında öğrenme merkezleri bulunan öğretmenler, çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini sistematik gözlemler ile kayıt altına almaktadır. Planlamalarını çocuklardan elde ettikleri veriler doğrultusunda hazırlamaktadırlar. Öğretmenler dokümantasyon paneli, sınıf bülteni ve portfolyo gibi dokümantasyon araçlarını kullanarak öğrenme süreçlerini çocuklar ve aileler için görünür hale getirmektedir. Dönem sonunda okulda portfolyo paylaşım günleri düzenlenmektedir.



Sınıf Örneği



Sınıf Örneği



Sınıf Örneği

TÜBİTAK (113K560) Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Öğrenme ve Öğretmeyi Anlama, Destekleme ve Geliştirmede Pedagojik Dokümantasyonun Etkinliği (2017)

Okul öncesi eğitim ortamlarında; öğretmen ve aile penceresinden, pedagojik dokümantasyonun öğrenme-öğretmen süreçlerine yönelik katkısını inceleme ve bu katkı durumu neticesinde pedagojik dokümantasyonu ağ tabanlı bir model ile yaygınlaştırmayı hedefleyen proje Ankara İlinde yer alan ve farklı dinamikleri yansıtan 9 okul öncesi eğitim kurumunu örneklem grubuna dahil ederek, toplamda okul öncesi 24 öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan aileler ve çocuklar gönüllü olarak 36 aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Fenomonoloji yöntemi ile yürütülen bu araştırmanın süreci; gözlem, sınıf müdahaleleri ve yaygınlaştırma çalışmaları şeklinde yürütülmüştür. Proje sonucunda öğretmenler; çocukların çeşitli gelişim alanlarını destekleme, öz-değerlendirme tabanında mesleki gelişim alanı yaratma durumlarının altı çizilirken aileler açısından ise; okul öncesi eğitim süreçlerine dair bilgilerinin artması ve okul-aile iş birliğinin kuvvetlenmesi yönünde katlarının olduğu bulguları raporlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

2022-2023 eğitim-öğretim döneminin güz dönemi, Ekim ve Kasım aylarında araştırmacı yapacağı uygulama adına Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izinleri alınmıştır. Uygun izinlerin alınmasının ardından çalışma grubu için seçilen öğretmenlerin yer aldığı okullar dahilinde yer alan okul idaresi ve öğretmenlerden gerekli onay alınmıştır. Veri toplama işlemlerinde gözlemler, 2,5-3 aylık sürede; görüşmeler ise 1 aylık bir sürede olmak üzere toplamda veriler 4 aylık bir sürede toplanmıştır.

Verilerin elde edilme süreci üç aşamalı olarak gerçekleşmiştir. İlk aşamada, pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimleri destekleme stratejilerini incelemek için araştırmaya katılan öğretmenler ile tanışma ve öğretmenlerin sınıf ortamını keşfetme adına her sınıfta 30 dakikalık çocuklar ile tanışma ve

okulun fiziksel alanını gözlemlene süreçleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmaya katılımcı öğretmenler ile tanışılmış, öğretmenlerden araştırmacıyı çocuklara sınıfta ne amaçla bulunacağına dair bilgi verilmesi istenmiştir. Ardından okul idaresi tarafından araştırmacıya okulun fiziksel ortamı tanıtılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlere, araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formunu doldurmaları istenmiştir. Kişisel Bilgi Formu ile öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve deneyim süreleri, öğretmenlerin görev aldıkları sınıflardaki yaş grubu ve sınıf mevcudu hakkındaki veriler elde edilmiştir.

İkinci aşamada ise çalışma amacı göz önüne alınarak her bir sınıfta güne başlama zamanları, oyun saatleri, etkinlik saatleri, günlük rutin vakitleri (okula geliş-çıkış, toplanma zamanları, beslenme ve temizlik zamanları, etkinlik hazırlama süreçleri) ve değerlendirme süreçleri gözlemlenmiştir. Her bir sınıfta üç tam gün olmak üzere toplam dokuz gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem formu doğrultusunda her bir gözlem süreci, gün içerisinde gerçekleşen tüm durumlar ayırım gözetmeksizin araştırmacı tarafından ilgili forma not alınarak kaydedilmiştir. Gözlem notlarına ek olarak veri kaybı yaşanmaması adına öğretmenlerin rızası alınarak, sınıf içi diyaloglar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmacı gözlem süreçlerinde katılımsız gözlemci rolünde verilerini toplamıştır. Gözlem işlemlerinin tamamlanmasının ardından araştırmanın amacına yönelik oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme onay formlarını, ilgili öğretmenlerin onayına sunulmuştur. Onay işlemlerinin tamamlanmasının akabinde öğretmenler ile video konferans görüşmeleri gerçekleştirilerek, veri kaybı olmaması adına ses kaydı dahilinde veriler toplanmıştır. Aşağıdaki tabloda gözlem ve görüşme verilerine ilişkin veri toplama tarihleri, verilerin ne kadar sürede toplandığı, elde edilen veri notlarının kaç sayfadan oluştuğu, veri toplama işlemlerinin kaç kere işe koşulduğu ve öğretmenlerin öğlenci ya da sabahçı olma durumları ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 2*Veri Toplama Süreci*

Öğretmen	Toplam Gözlem Sayısı	Gözlem Tarihleri	Toplam Gözlem Veri Sayfa Sayısı	Toplam Gözlem Dakikası	Görüşme Sayısı	Görüşme Tarihleri	Görüşme Veri Sayfa Sayısı	Toplam Görüşme Dakikası
Ö1 Öğlenci	3	16.12.2023 23.12.2023 06.01.2024	62	810	1	06.02.2024	8	45
Ö2 Öğlenci	3	09.12.2023 10.03.2024 17.03.2024	75	810	1	11.02.2024	4	30
Ö3 Sabahçı	3	16.12.2023 23.12.2023 06.01.2024	40	720	1	21.02.2024	5	25

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak durum çalışmalarında sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Görüşme hedeflenmiş bir amaç doğrultusunda planlanmış, soru ve cevap yöntemleri vasıtasıyla yürütülen bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Stewart ve Cash, 2017). Çalışmanın amacına yönelik olarak taranan alan yazın doğrultusunda hazırlanan görüşme soruları uzman görüşüne sunularak ardından görüşme sorularının açık, anlaşılır ve amaca uygunluğunu test etmek amacıyla görüşme öncesinde lisans eğitimlerinde pedagojik dokümantasyon eğitimi almış ve dokümantasyon etkinliklerini sınıflarında uygulayan 2 okul öncesi öğretmeni ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot çalışma sonucunda 13 adet görüşme sorusundan, iki tanesi pilot çalışmaya katılan öğretmenler tarafından anlaşılır bulunmamıştır. Bu doğrultuda ilgili sorular revize edilerek tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Çalışmada kullanılması planlanan ve görüşme tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmanın problemine yönelik verileri sağlayabilmek ve araştırma problemi bağlamında derinleşebilmek adına bu çalışmada tercih edilmiştir.

Betimleyici çalışmalarda sıklıkla başvurulanan bir yöntem olan yarı yapılandırılmış gözlem olay, olgu veya bireylerin doğal ortamlarında izlenmesine olanak sağlayan ve bu fenomen ya da bireylerin davranışlarını derinlemesine incelemek amacıyla, yapılandırılmış gözlem araçlarını işe koştan ve izlenen olguları gözlem araçları üzerine ayrıştırarak kaydetmek için kullanılan araştırma tekniğı olarak ifade edilmektedir (Yin 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda gözlem tekniğı, çalışmanın amacına yönelik olarak ayrıntılı bilgi sunması ve birey davranışlarının doğal ortamında gözlenerek daha sağlıklı veri sunması bakımından bu çalışmada kullanılmıştır. Ek olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, deneyim yılına ait demografik verilerini elde edebilmek adına araştırmacının oluşturmuş olduğu kişisel bilgi formu da araştırmada kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen gözlem ve görüşme verilerinin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2017). Elde edilen gözlem ve görüşme verilerinin üzerinde bir değişiklik yapmadan olduğu gibi diyaloglar, etkinlikler, fiziksel ve sosyal çevre, rutinler, değerlendirme ve güne başlama süreçlerini kapsayan veriler başka bir değışle sınıf içerisinde gerçekleşen tüm durumlar bilgisayar ortamına dökülmüştür. Gerçekleştirilen dokuz adet gözlem süreçlerinden sağlanan notlar ve ses kayıtları neticesinde Ö1 için 62, Ö2 için ve Ö3 için 40 sayfalık gözlem verileri elde edilmiştir. Görüşme kayıt süreleri ve elde edilen dokümanın sayfa sayısı ise; Ö1 ile gerçekleştirilen görüşme 45 dakika sürmekle birlikte sekiz sayfalık görüşme dokümanı, Ö2 ile 30 dakikalık gerçekleştirilen görüşme sonucu dört sayfalık doküman, Ö3 ile gerçekleştirilen 25 dakikalık görüşme ile beş sayfalık görüşme dokümanı elde edilmiştir. Verilere ilişkin ses kayıtları dinlenerek ve araştırmacının aldığı notlar ele alınarak tüm veriler bilgisayar tabanında düz bir metin haline getirilmiştir. Elde edilen veriler birden fazla olacak şekilde okunarak, sınıf içi etkileşimi temsil eden kodlar ayrıştırılmıştır. Dokümanların ilişiksiz olan bölümleri atılarak, ilgili kodlar kategoriler ile eşleştirilmiştir. Eşleştirilen kodlar, ilgili kategori ve temalar altında organize edilmiş ve araştırma amacı zemininde okuyucunun anlayabileceğı biçimde sunulmuştur

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel çalışmalarda güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanabilmesi için bir dizi strateji öne sürülmektedir (Yin 2003; Lincoln ve Guba, 1986). Bu çalışmada geçerliliği sağlamak adına veri çeşitlemesi ve akran değerlendirmesi stratejileri kullanılmıştır. Veri çeşitlemesi stratejisi birden fazla veri toplama yöntemi işe koşularak, elde edilen verilerin birbirlerine kanıt niteliğinde sunulması olarak açıklanmakla birlikte (Yıldırım ve Şimşek, 2016), veri çeşitlemesi kullanılan tek bir yöntemin sınırlarına bağlı kalmamayı sağlamaktadır (Miles vd., 2014); akran değerlendirmesi ise nitel araştırma alanında çalışan başka bir araştırmacı tarafından kodlama işleminin işe vurularak gerçekleştirilen analiz stratejisi olarak betimlenmektedir (Creswell, 2017).

Çalışmanın güvenilirliğini artırmaya yönelik ise elde edilen gözlem ve görüşme verilerinin zengin ve detaylı betimlemelerin her aşaması yazıya dökülmüş, detaylı bir veri tabanının oluşturulmuştur (Creswell, 2017). Görüşme sorularının geçerliliği bağlamında ise araştırmacı yarı-yapılandırılmış görüşme sorularını bir devlet üniversitesinde görev almakta olan akademisyenin uzman görüşüne sunmuştur. Görüşme sorularına ilişkin alınan onay doğrultusunda araştırmacı, lisans eğitimlerinde pedagojik dokümantasyon eğitimi almış ve okul öncesi öğretmenleri olarak görevlerine devam eden iki öğretmen ile soruların uygulanabilirliğini test etmiştir. Bu çerçevede ilgili açıklayıcı ifadeler ve sonda sorular geliştirilerek, yarı- yapılandırılmış görüşme soruları tekrar uzman onayına sunulmuştur. Uzman onayının ardından görüşme soruları araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı; 48-60 ve 60-72 ay olmak üzere özel bir kolejde yaklaşık iki yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Araştırmacı lisansüstü eğitimi sürecinde Erken Çocukluk Bakım ve Eğitim Hizmetlerinde Kalite ve Erken Çocukluk Döneminde İletişim derslerine katılım fırsatı elde etmiştir. Araştırmacı ilgili dersler ile kalite kavramının süreç bileşeninin, erken çocukluk eğitimi kapsamlı bir biçimde ele alması ve öğretmen-çocuk arasındaki

iletişim-etkileşim durumlarının önemine dair içgörü geliştirebilmiştir. Bu içgörü ışığında, pedagojik dokümantasyon ve etkileşim arasındaki bağlantı durumları ve öğretmenlerin sunduğu spesifik etkileşim örüntüleri, araştırmacı için ana motivasyon kaynağı olmuştur

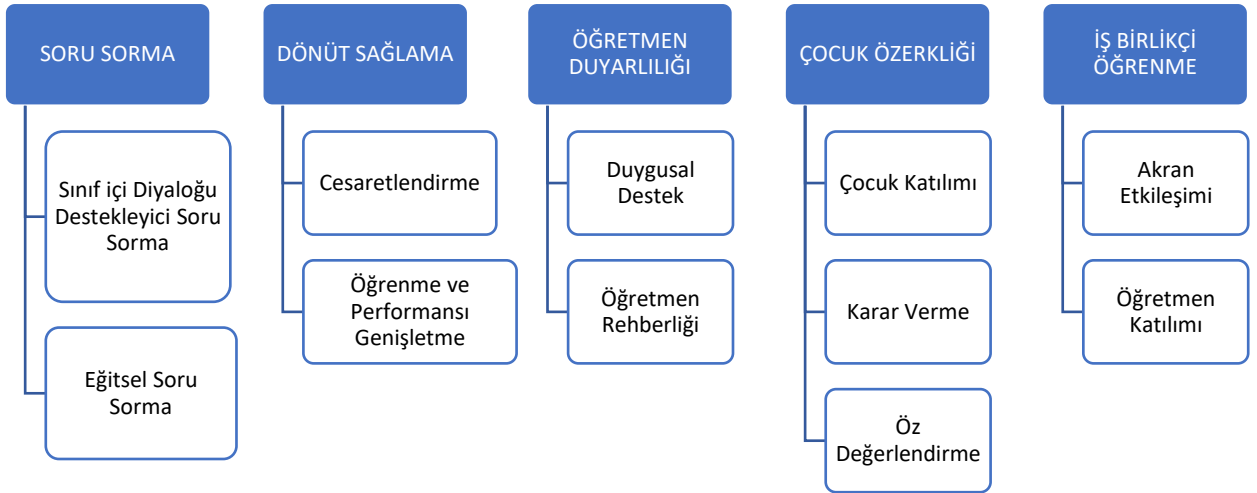


Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile ulaşılan bulgular yer almaktadır. Araştırmada sınıf içi etkileşimlere ilişkin bulgular güne başlama zamanları, serbest oyun zamanları, etkinlik zamanları, rutinler, (materyal hazırlama, temizlik ve beslenme saatleri, etkinlik geçişleri, toplanma zamanları) değerlendirme süreçleri ve paylaşım zamanları bağlamlarında açıklanmıştır. Araştırma bulguları “soru sorma”, “dönüt sağlama”, “öğretmen duyarlılığı”, “çocuk özerkliği” ve “iş birlikçi öğrenme” temaları altında toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen tema ve kategoriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3
Tema ve Kategoriler



Soru Sorma

Araştırmanın bu bölümünde “soru sorma” temasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Çalışmanın bulguları sonucunda, araştırmaya katılan pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin sınıf içi diyalogu destekleyici sorular sorma ve gelişim ile öğrenmeyi destekleyici eğitsel sorular sordukları edinilen bulgular arasındadır.

Sınıf İçi Diyalogu Destekleyici Soru Sorma

Katılımcı öğretmenlere yönelik gözlem ve görüşme verileri analiz edildiğinde sınıfta olumlu bir iklim oluşturma amacı ile çocukların sohbet etmelerini destekleme, paylaşımlarını artırmaya yönelik çocuklara sorular sordukları bulgusuna ulaşılmıştır. Etkileşimlerin güne başlarken ve serbest oyun zamanlarında zaman zaman öğretmenlerin ya da çocukların başlattıkları sohbetlerle öğretmenler tarafından soru sorularak genişletildiği izlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların sınıfa aidiyetlerini destekleme, evde yaşadıkları deneyimleri akranları ve öğretmenleri ile paylaşma, güne sıcak bir şekilde başlama amaçları ile sorular sordukları gözlemlenmiştir.

Pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerden sadece Ö3’ün sınıfında güne başlama zamanları gerçekleştirilmemektedir. Ö3, güne başlama zamanlarını gerçekleştirememesi sebebinin sınıfında yer alan çocukların yaş gurubunun küçük olması sebebiyle çocukların eğitime başlama vaktine geç katılım göstermeleri şeklinde açıklamaktadır.

Öğretmenlerin güne başlama zamanlarında çocuklara, onların hayatlarına ilişkin hikâyelerini paylaşmaya yönelik sorular sormalarıyla sohbet ortamı yarattıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğretmelerin çocuklar ile aileleri ve yaşam alanlarındaki seyahat, eve yeni bir misafirin gelmesi, ebeveynlerinin hastalık durumları, sinemada vizyona giren yeni çocuk filmleri, evcil hayvanları; öğretmenlerin hayatlarındaki gelişmelere yönelik olarak ise yeni bir eğitime katılma, hastalık durumları gibi hayatlarına dair hikâyeleri paylaştıklarını göstermiştir. Aşağıda ilgili duruma ilişkin olarak bir örnek sunulmaktadır:

Ö1: “Eğitimdeydim, sizi özledim.”

Ayşe: Dinozor yaptık evde.

Ö1: Keşke fotoğrafını çekip atsaydın. Hoş geldin Yalçın, bizi özledin mi?”

Ö1 ile gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda da sınıf iklimini desteklemek ve etkileşimi artırmak adına, çocuklarla sohbet etmeye yönelik soru sorma ve birbirleriyle özel hayatlarını paylaşma durumlarını söylemlerinde vurgulamıştır. Bu bağlamda yapılan gözlemler ve görüşme çıktılarının aynı paralelde olduğu görülmüştür. Ö1’in vurgulanan durumlara yönelik ifadeleri şöyledir: *“Etkileşimi desteklemek için önce çocuklarla sohbet ortamı yaratmaya çalışırız. Her güne sohbetle başlamasak da bazı günler sohbetle başlıyoruz. Bizim aile gibi... Örneğin bir gün öncesinden çocuk saçını kestiriyor. ‘Aa sıhhatler olsun saçın kesilmiş.’, ‘Bugün çok şıksın.’, ‘Bugün bize oyuncak mı getirdin?’ Yani her çocuğu öğretmen zamanla tanıyor, şifresini çözüyor.”*

Buna ek olarak Ö2 görüşme sorusuna, çocuklar ile etkileşime girerken olumlu yaşantı deneyimi sunma çabalarına yönelik görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: *“Bu olumlu ilişki içinde dinamik bir iletişim, sevgi, değer, etkin dinleme, eğlence unsuru, ilgi ve ihtiyaçlarının görülmesi gibi pek çok unsur barındırıyor. Bunları dikkate alarak olumlu bir yaşantı deneyimi sunmaya çalışıyorum.”*

Eğitsel Soru Sorma

Pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin “soru sorma” yöntemini eğitsel bir temelde de işe koştukları görülmüştür. Öğretmenler soru sorma ile çeşitli kazanım ve kavramları destekleme ve bilgi sunma davranışlarını göstermişlerdir. Ö1’in güne başlama zamanlarında açık uçlu sorular sorduğu gözlenmiştir. Örneğin Ö1 gittiği ilk yardım eğitimi sonucu sınıflarında başı yaralanmış bir çocuktan yola çıkarak ilk yardım uygulamalarını nasıl yapacaklarına dair ilk aşamada bilgi aktarımı yaparak ardından da çocuklara aktardığı bilgileri güne başlama zamanında drama yoluyla çocukların ilk yardım uygulamalarını yansıtmalarını, acil durumlarda kullanılacak ilk yardım malzemeleri yerine geçebilecek gereçleri yaratıcılık becerilerini kullanarak üretmelerini destekler yönde sorular sormuştur:

Ö1: *“Boynun çok önemli olduğunu öğrendim, siz de lütfen ailelerinize anlatın. Boyunluk yoksa ne sarabiliriz?”*

Çocuklar: *“Karton, kâğıt, şal...”*

Aynı zamanda Ö1, güne başlama zamanlarında yönelttiği sorular ile çocukların kendi düşünme sistemlerini kullanarak bir sonuca varma durumlarını desteklemiştir:

Ö1: *“Arabanın anahtarını kapattık. Neden kapattık sizce? Yaşayıp yaşamadığını nasıl anlarız?”*

Merve: *“Nefes almasından.”*

Ö1: *“Nefes almasından... Arabanın el frenini çekmezsem ne olur? Önce kendi güvenliğimizi almazsak ne olur? Yardım etmezsek ne olur?”*

Özgür: *“Boynu ezilebilir.”*

Mete: *“Boynumuz kadar kalbimiz de önemli.”*

Ö1'in anlık ortaya çıkan durum ya da fikirler neticesinde çocukların düşüncelerini soru sorma temelinde sohbet yoluyla genişlettiği ya da içeriğe dair yeni bilgiler sunduğu da gözlemlenmiştir. Örneğin Ö1, güne başlama zamanında geri dönüşüm işaretleri hakkında çocuklar ile sohbet ederken gelen kompost fikri üzerine çocuklara nasıl ve neden kompost yaptıklarını, içeriğine neler eklemeleri gerektiğini sormuş ve içeriğine C vitamini barındıran meyveleri eklememeleri gerektiği yönünde bilgiler sunmuştur. Bununla beraber Ö1, zaman zaman güne başlama zamanlarında gündem olan içerik ile ilgili çocuklara mutlak doğruyu yansıtan sorular sormuştur:

Ö1: *“Geliyor o zaman. Plastikleri nereye atacağız?”*

Çocuklar: *“Plastik kutusuna.”*

Ö1: *“Camları?”*

Çocuklar: *“Cam kutusuna.”*

Ö1: *“Bu alüminyum kutuları? Alüminyum kutular ayrıca toplanıyor. Bu tarz kutular. Peki gazete, kâğıtları nereye atacağız?”*

Ayşe: *“Geri dönüşüme.”*

Ö2'nin soru sorma temasına ilişkin sunduğu etkileşim örüntüleri incelendiğinde, güne başlama zamanlarında çocuklar ile temel kavramlar hakkında, soru sorma temelinde sohbet ederek ve sınıfta sürekli yer alan (günleri temsil eden tırtıl poster) materyaller üzerinden örneklemeler yaparak çocukların ifade edilen kavramları tekrarlamasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda sorduğu sorular ile çocukların bilgiyi keşfetmesine olanak tanımaktadır:

Ö2: *"Bugün aç tırtılın ne yediği gündeysiz?"*

Alper: *"Dört tane bu."*

Ege: *"Beş tane portakal yedi."*

Ö2: *"Evet, beş tane portakal yediği gündeysiz. Peki, o günün adını bilen var mı?"*

Çocuklar: *"Cumartesi!"*

Ö2: *"Cumartesi her şeyi yemişti. Biz o günden bir gün öncedeyiz."*

Çocuk: *"Cuma!"*

Ö2: *"Evet, aferin! Cuma günündeyiz. Bugün aralık ayının kaçınıcı günüydü? Dokuzuncu mu?"*

Çocuk: *"Evet."*

Ö2: *"Dokuzuncu günündeyiz."*

Ö2'nin çocuklara, güne başlama zamanlarında rutin bir şekilde sorduğu sorular ile yaratıcı ve analitik düşünme yeteneklerini pekiştirdiği görülmüştür. Bu gözlemi detaylandırmak gerekirse Ö2, *"Bana yapışan bir şey söyle."*, *"Bana zıplayan bir şey söyle."* gibi sorular ile çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemiştir. Çocuklar ilk aşamada yakın çevrelerinden örnek sunmuşlardır fakat sohbetin ilerleyen zamanlarında çocukların daha ıraksak düşünerek fikirlerini desteklediği gözlemlenmiştir:

Ö2: *"Bana yapışan bir şey söyleyin."*

Ece: *"Yapıştırıcı."*

Ö2: “Yapıştırıcı. Başka, farklı fikir... Tarık?”

Tarık: “Mıknatıs.”

Ö2: “Aa! Mıknatıs çok iyi fikir. Gül?”

Gül: “Silikon.”

Ö2: “Silikon! Çok iyi fikir. Mahir?”

Mahir: “Hamur yapıştırıcısı.”

İraksak düşünme biçimlerinin genişletildiği başka bir örnek şöyledir: Ö2, güne başlama zamanlarında “Bana yaprak ile ilgili bir şey söyle.” sorusunu sorarak çocukların ilgili içeriği parçalara ayırdığı ve “yaprak” ile ilgili durumlarla ilişki kurarak neden-sonuç temelinde, olguya farklı açılardan bakarak ve öğretmenin yönlendirme soruları ile iraksak düşünme biçimlerini ortaya koyduğu cümlelerle kendilerini ifade etmişlerdir. Ö2, çocukların sunduğu fikirler üzerine sorular sorarak çocukların fikirleri üzerine düşünmelerini sağlamıştır:

Ö2: “Yaprakla ilgili neler söyleyebilirim? Yaprakla ilgili olan şeyler nelerdir? Yaprığı düşündüğümde aklıma neler geliyor?”

Gül: “Damarlar.”

Ö2: “Damarlar! Yaprığın damarları mı diyoruz şunlara? Evet, ne işe yarıyorlar?”

Gül: “Onların solmamasını.”

Ö2: “Solmamasını sağlıyorlar, nasıl? Damarlar sizce ne işe yarar?”

Mahir: “Solmaması için.”

Gül: “Su içmesi için.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin serbest oyun ve rutin zamanlarında da soru sorma süreçleri gözlemlenmiştir. Ö1, sanat ve matematik merkezlerinde, çocukların gerçekleştirdiği etkinlikler sonucu çıkan atıklara yönelik soru sorarak çocukların öğrendikleri

bilgileri günlük yaşamlarına aktarmalarını sağlamıştır. Ö1'in gerçekleştirdiği etkinlikler yoluyla da çocuklara çeşitli sorular sorarak onlarla etkileşime geçtiği gözlemlenmiştir:

Ö1: *“Şu kırmızı kutular ne işe yarıyormuş acaba?”*

Çocuklar: *“Pil...”*

Ö1: *“Pil kutuları...”*

Yalçın: *“Öğretmenim bi şey dicem birisi buraya kâğıt atmış.”*

Ö1: *“Evet, oraya yanlış atmışlar. Bir bakalım pil var mı içinde? Evet, gördünüz mü pilleri?”*

Çocukların aynı zamanda serbest oyun ve rutin zamanlarında Ö2'nin sunduğu soru temelli sohbetler ve çocukların materyallerle öğrendikleri yeni bilgileri, oyun etkinliklerine transfer ettikleri göze çarpmaktadır. Örneğin Ö2'nin yer aldığı gözlem süreçlerinde çocuklar ülkede gerçekleşen deprem fenomenini oyunlarına taşımışlardır. Bu doğrultuda Ö2, bir evin nasıl daha sağlam inşa edilebileceği, depremin nasıl bir afet olduğu, evlerin neden yıkıldığı gibi yönlendirici sorular sorarak çocuklar ile oyun süreçlerine ilişkin etkileşim durumlarını yansıtmıştır:

Uygar: *“Öğretmenim sadece ev yıkıldı.”*

Ö2: *“Peki, yıkılmaması için nasıl daha sağlam evler yapabiliriz? Evin sağlam olup olmadığını nasıl anlayabiliriz. Egeciğim, arkadaşın denedi test etti; bir de sen dene bakalım.”*

Uygar: *“Yıkıldı!”*

Ege: *“Bir daha deneyim. Eğer böyle yaparsak...”*

Ö2: *“Acaba deprem böyle yukardan mı geliyor yoksa aşağıdan mı sallıyor?”*

Bunun beraberinde Ö2, serbest oyun zamanlarında sorular sorarak çocukların etkinliklerini detaylandırma ya da birlikte etkinlik sürdürme davranışlarını da yansıtmıştır:

Deniz: *“Öğretmenim, ben bunu tırtıla dönüştürdüm.”*

Ö2: “Peki, gözleri var mı?” (Çocuk göz çiziyor.) “Bunlar ayakları galiba... Bir ağzı var mı?”

Deniz: “Yaptım ağzını da.”

Ö2: “Harika! Başka neler ekleyebilirsin tırtıla? Mesela yedikleri şeyleri çizebilirsin.”

Ö3’ün soru sorma temasına ilişkin olarak serbest oyun zamanlarında çocukların oynadığı oyunlara paralel oyun yoluyla dâhil olarak, ilgilendikleri materyalin özelliklerine dikkat çekme temelinde sorular sorarak çocuklar ile etkileşime girdiği gözlemlenmiştir. Örneğin Ö3, mıknaş ile oynayan çocuklara yönelik mıknaşların neden birbirini itebileceği yönünde sorduğu sorunun ardından da ilgili açıklamaları sunmuştur:

Ö3: “Birbirini itiyor, sence neden öyle? Bir de çevirmeyi dene...”

Soru sorma temasına ilişkin olarak, araştırmada yer alan pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin etkinlik zamanları göz önüne alındığında soru sorma durumu üzerinden etkileşim örüntülerini yansıttıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler etkinlik esnasında, ilgili kazanım ve çocukların fikirlerine yönelik açık uçlu soru sorarak öğrenme alanını genişletme veya öğrenme fırsatlarını anında soru sorarak ele alma durumlarını yansıtmışlardır. Bunlara ek olarak Ö1 ve Ö2, çocuklar etkinliklerini tamamlarken onları gözlemleyerek sordukları sorular ile çizim etkinliklerini detaylandırmalarına yardımcı olmuştur. İlgili duruma yönelik olarak örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Ö2: “Ama nasıl kelebeğe dönüştü içerde, kozanın içindeyken neler oldu?”

Uygar: “Kozanın içinde durdu sonra çıktı, şaşırdı.”

Ö2: “Aa! Bir çıktı baktı, böyle benim kanatlarım çıkmış diye mi şaşırdı?”

Deniz: “Uyuyarak çıkmıştır.”

Ö2: “O farkında değil ve uyudukça mı çıktı kanatları diye düşünüyorsun? Peki, Ece sen ne düşünüyorsun?”

Ece: “Çünkü kanatları o uyudukça, o böyle olmadan büyüyor.”

Ö3: “Sizce bizim bu 49 tane çorabımız içeri nasıl girebilir? Kim söylemek ister?”

Sadece üst katın camı açık, bu çoraplar içeri nasıl girebilir?”

Berke: “Zıplayıp çıkabilirler.”

Ö3, bununla birlikte serbest oyun ve etkinlik süreçlerinde kullandığı açık uçlu soru sorma yönteminin uyguladığı önemli stratejilerden biri olduğunu ifade etmiştir: *“İşte ben bir soru sorduğumda bir kitap okuduk diyelim, kitapla ilgili beyin fırtınası yapıyoruz. Ben onlara mümkün olduğunca açık uçlu sorular soruyorum ki böyle sohbet ilerleyebilsin. Neden, nasıl; nasıl olmuş olabilir, neden olmuş olabilir? Sonrasında olabilir gibi onların tahminlerini almaya yönelik beyin fırtınası yapmaya yönelik çalışmalar yapıyorum.”*

Dönüt Sağlama

Çalışmanın bu bölümünde “dönüt sağlama” temasına ilişkin bulgular sunulmaktadır. Dönüt temasına yönelik cesaretlendirme ve öğrenme ve performansı genişletme kategorilerine ulaşılmıştır.

Cesaretlendirme

Araştırmanın bulguları, pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin “cesaretlendirme” kategorisine ilişkin olarak günlük akışın çeşitli zamanlarında olumlu cesaretlendirme bağlamında tebrik-övgü ifadeleri kullandıkları gözlenmiştir. Olumlu cesaretlendirme sözcükleri olarak çocuklara teşekkür ettikleri, sevgi sözcükleri kullandıkları, alkışlatma gibi sosyal destek sağladıkları, sergilenen ürün ya da davranışı *“Çok güzel olmuş, harika, ellerine sağlık, seninle gurur duyuyorum.”* gibi ifadelerle destekledikleri gözlemlenmiştir.

Ö1’in güne başlama; serbest oyun, etkinlik, günü değerlendirme ve paylaşım zamanlarında çocukların katılımlarını desteklemek amacıyla tebrik, övgü ifadeleri ile dönüt sağladığı gözlemlenmiştir:

Ö1: *“Aferin çok güzel dinlemişsin, iyi gidiyorsun!”*

Cesaretlendirme kategorisine ilişkin olarak Ö2’nin özellikle güne başlama ve etkinlik zamanlarında çocukların etkinliğe katılımını teşvik etmek amacıyla tebrik ya da övgü ifadeleri kullandığı gözlemlenmiştir:

Ö2: *“Aferin sana, seninle gurur duydum!”*

Cesaretlendirme kategorisi temelinde Ö3’ün ise etkinlik ve günü değerlendirme zamanlarında tebrik ya da övgü ifadeleri kullandığı gözlemlenmiştir.

Ö3: *“...çok güzel bir fikir, bu fikri de çok beğendim.”*

Görüşme sorularına yönelik olarak ise Ö1 ve Ö3, sınıf içi etkileşimi desteklemek adına çocuklara yönelik övgü ifadeleri kullanma stratejisini kullandıkları yönünde yanıtlar vermişlerdir:

Ö1: *“Çocukları yüreklendirerek kendilerini ifade etmelerini sağlamak...”*

Ö3: *“Onları sözel olarak takdir cümleleri kullanıyorum, çok överim mesela. ‘Aferin sana! Evet, çok güzel olmuş. İşte başardın!’ gibi sözel dönütler veriyorum.”*

Öğrenme ve Performansı Genişletme

Çalışma bulguları sonucunda pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin günün çeşitli zamanlarında çocukların gelişim ve “öğrenme ve performansı genişletme” kategorisine ilişkin olarak detaylandırma, hata düzeltme, ipucu sunma, iraksak düşünmeyi harekete geçirme, ilişki kurdurma, kavram kazanımı, problem çözme, içeriğe yönelik spesifik bildirimde bulunma temelinde etkileşim örüntüleri sundukları gözlemlenmiştir.

Ö1’in güne başlama zamanlarında gündem olan konuya dair çocukların fikirlerine yönelik öğrenmeyi genişletme, ifadeye yönelik spesifik dönüt verme süreçleri gözlemlenmiştir:

Yalçın: *“Öğretmenim bunu başka bir şey daha yapabiliriz, söyleyim mi?”*

Ö1: *“Söyle bakalım. Ama şimdi izin veriyorum sonra benim konuşmama sen izin vereceksin, dinliyorum.”*

Yalçın: *“Mesela onu bir oyuncağa bir şeye çevirebiliriz, oyuncak dürbüne çevirebiliriz.”*

Ö1: *“Geri dönüştürebiliriz.”*

Yalçın: “Tartı, boş bir tartı yapıştırıp dürbün yapabiliriz.”

Ö1: “Yalçın’ın dediği şu çocuklar: Elinizdeki karton, evdeki bir şeylerle geri dönüştürebiliriz.”

Etkinlik süreçleri göz önüne alındığında ise Ö1, etkinlik esnasında gerçekleştirilen ürünlere yönelik fiziksel özellik ya da boyut kavramlarını vurgulama, etkinlik süreçlerinde anlık durumları ilgili etkinliğe dâhil ederek öğrenmeyi genişletme olgularına dair dönüt vermiştir:

Ö1: “Reçine nasıl bir şey acaba yapışkan bir şey mi? Bununla Ayşe bir şeyler yapıyor da ona, bir araştıralım.”

Ayşe: “Alalım mı?”

Ö1: “Almayalım ama gelip ara ara bakalım nasılmış. Bir de araştıralım. Kitaptan bakalım nasıl bir şeymiş?”

Ayşe: “Elime aldım; bir tanesi yumuşak, bir tanesi sertti.”

Ö1’e ilişkin gerçekleştirilen gözlem süreçlerinde rutinler temel alındığında gerçekleştirilen etkinliğin kazanımını, günlük yaşama taşımaya yönelik dönüt sağlama durumu fark edilmiştir. Günü değerlendirme süreçlerinde Ö1, çocukların ifadelerini tekrar etme ve ifadenin doğruluğunu onaylama ifadeleri kullanmıştır:

Altan: “Geri dönüşüm.”

Ö1: “Geri dönüşüm... Özgür?”

Özgür: “Yeşil nokta.”

Ö1: “Yeşil nokta...”

Paylaşım zamanlarında ise durum, günü değerlendirme süreçlerinden farklılaşmıştır. Bu noktada dokümantasyon paneli kavram yanılgılarını düzeltme, katılımları destekleme adına dönüt sağlama, ipucu sunarak yönlendirme olguları gözlemlenmiştir:

Ö1: “Yalçın gel bakalım hatta senin burada bir resmin var, onu senin anlatmanı istiyorum.”

Yalçın: “Şu işareti gördüm.”

Ö1: “O işaret neydi Yalçın?”

Yalçın: “İlî neydi? Atık...”

Ö1: “Geri...”

Yalçın: “Geri dönüşüme atın.”

Ö2, güne başlama zamanlarında ürünü ve performansı genişletme kategorisine ilişkin olarak sohbet konusu olan rutin ve tarih ile ilgili ipuçları sunmaya, gündemdeki konuyu düşünmeye teşvik etmeye ve ilgili fikirlere spesifik dönüt vermeye, gündemdeki konu ve ilintili olgularla ilişki kurmaya ve ıraksak düşünceyi harekete geçirmeye yönelik dönüt verme; çocukların ifadelerinden yola çıkarak, onların davranışlarını teşvik ederek içerik bilgisi sunan olumlu dönüt vermeye; çocukların cevaplarının şekillendirdiği sorular üreterek yeni kavram sunmaya, çocukların gündemdeki konuya ilişkin kavram yanlışlarını düzeltmeye yönelik sorular sorma yoluyla hata düzeltme temelinde dönütler sunmaktadır:

Mahir: “Dal.”

Ö2: “Dal evet, çok güzel çünkü yapraklar nerede durur?”

Çocuklar: “Dalda.”

Ö2: “Dallarda. Mahir çok güzel, aferin çok ilgili bir şey söyledin! Karan?”

Karan: “Dal.”

Ö2: “Dalın yaprakla nasıl bir ilgisi var, açıklar mısın acaba?”

Karan: “Dalların yanında bazen ağaçlar oluyo sonra da yapraklarını döküyor.”

Ö2: “Ağaçların da yaprakları oluyor, peki. Güzel bir ilişki kurdun. Uygar, yaprağı düşün bakalım ne söylersin bana?”

Uygar: “Dökülür.”

Ö2: “Yapraklar hangi mevsimde dökülür Uygar?”

Uygar: “Sonbahar.”

Ö2: “Sonbahar... O zaman yapraklarla ilgili mevsimler var. Sonbaharda dökülürken hangi mevsimde açar?”

Uygar: “Yaz.”

Serbest oyun zamanlarında Ö2'nin çocuklara yönelttiği dönütler ile onların sanat etkinliklerini detaylandırma, blok merkezinde çocukların oyunlarına yönelik problem çözme becerilerini destekleyen dönütler sağladığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda Ö2'nin blok merkezinde çocukların deneme-yanılma eylemlerini harekete geçirecek dönütler vererek onların öğrenmelerini bir üst çizgiye çektiği fark edilmiştir. Ö2, kitap merkezinde ise çocukların olay sıralamalarına dair zorlandıkları noktalarda ipucu temelinde dönüt sunma davranışı sergilemiştir. Buna ek olarak Ö2, serbest oyun zamanlarında çocukların davranışları ile ilgili olarak davranışı spesifik şekilde vurgulayan teşvik edici veya çocuğun performansını geliştirici dönütler sunmuştur:

Ö2: “Meyveleri nasıl olacak acaba?”

Deniz: “Bezelye gibi...”

Ö2: “İçine koyduğumuz fasulye gibi mi yoksa taze fasulye gibi mi?”

Deniz: “İkisi de.”

Ö2: “Bitkinin sapı eksik gibi...”

Ö2'nin sunduğu dönütlerin etkinlik zamanlarında da benzer örüntüde olduğu fark edilmiştir. Ö2, etkinlik zamanlarında çocukların öğrenmesini desteklemek ve detaylandırma davranışını artırmak için öğrenme süreçlerine ya da ürünlerine karşı yönlendirme, hata düzeltme yaparak ve etkinliğin içeriğine dair dönüt sağlayarak kavram kazanımı temelinde öğrenme kapsamını genişletme, çocukların davranışlarına ilişkin belirli davranışı vurgulama

bağlamında dönüt sağladığı gözlemlenmiştir. Aşağıda belirtilen durumlara ilişkin çeşitli örnekler verilmiştir:

Duygu: “Öğretmenim iğde ağacı...”

Ö2: “Çok güzel olmuş. Toprağını çizsen nasıl olur hatta etrafındaki küçük çimenlere ne dersin?”

Ö2: “O ağaç değil. O bir ot, ağaçlar böyle daha büyük olur.”

Derya: “Kozalaklar ağaç oluyor.”

Ö2: “Kozalaklar ağaç oluyor evet çünkü içinde tohumları var. O zaman Derya, şimdi bana yaprakla ilgili bir şey söyle.”

Derya: “Kurur.”

Ö2: “Derya diyor ki: ‘Yapraklar kurur.’ Güzel, bu yaprakla ilgili bir şey... Kurur. Bu arada bazı yaprakları kurutup çaylarını bile içiyoruz değil mi?”

Derya: “Evet, bitki çayları...”

Rutinler dikkate alındığında Ö2, çocukların gerçekleştirdikleri sohbetlerin içeriğine yönelik -ses farkındalığı gibi- dönütler vermiştir:

Ö2: “A ile başlayan ne çok şey buldunuz...”

Ö2, günü değerlendirme ve paylaşım zamanı uygulamalarında süreci hatırlama temelinde dönütler sunmuştur. Buna ek olarak paylaşım zamanlarını temsil eden dokümantasyon paneli uygulamalarında çocukların öğrenme süreçlerini gözden geçirmelerini, sürece dair neden-sonuç ilişkisi kurarak açıklama yapmalarını, etkinlik çıktılarına dair değerlendirme gerçekleştirme durumlarını destekleyen dönüt tutumları sunmuştur:

Ege: “Ben dal, Deniz’de kökü.”

Ö2: “Neden sarıldınız?”

Deniz: *“Ağacın gövdesi olmak için.”*

Ö2: *“Gövdesi olmak için sarıldınız, çok güzel. Harika!”*

Özgür: *“Orada beklerken kolum koptu.”*

Ö2: *“Evet, herkes gelene kadar orada bekleyenler bayağı bir yoruldu.”*

Ö2, görüşme sorusunu yanıtlarken dönütün anında ve rehber konumunda olmasını gerektiğini vurgulamış; aynı zamanda dönütün etkileşimi etkileme durumu üzerinde de duran bir yanıt vermiştir: *“Diğer yandan süreç içinde doğru zamanda verilen geri bildirimler vermek, zorlandığı anlarda rehberlik etmek katılımı etkiliyor.”*

Ö3, performansı ve ürünü genişletme kategorisine ilişkin olarak çocukların serbest oyun zamanlarında, genel anlamda gözlemci ya da katılımcı olarak bulunup dönüt kalitesi zemininde davranışlar sergilemiştir: Sınıfta yer alan ışık, masa ve gökkuşağı blokları ile oynayan çocuğa ara renk oluşturmayı; blok merkezinde mıknatıs bloklar ile oynayan çocuklara mıknatıs özelliklerini keşfetmesini sağlayarak konu hakkında bilgi sunmayı; matematik merkezinde oynanan masa oyununa ilişkin “aynı, farklı” gibi kavram gelişimlerini desteklemeyi; serbest oyun zamanlarında çocuklarla gerçekleştirdiği sohbetlerde ve ürün inceleme davranışlarında çocukların fonolojik farkındalıklarına ve çizimlerin detaylarına ilişkin ifadeler ile çocukların öğrenmelerini genişletme paralelinde örüntüleri; kitap merkezinde çocukların ilgilendiği kitaplar ya da aralarında gerçekleştirdikleri sohbetlere etkin katılımı; serbest oyun zamanlarında çocukların zihinlerindeki yanılgıları ve hataları düzeltmeye ilişkin yanıtları içeren örnekleri dönüt olarak kullanmıştır.

Ö3: *“Sence aynı mı? Neyi farklı? Bunun burası kırmızı, burası yeşil. Aynısı mı sence? Hayır değil; bu yan oturmuş, bu karşıya bakarak oturmuş.”*

Ö3, merkezlerde materyaller ile oynayan çocukların etkinliklerine ilişkin içerik bilgisi temelinde dönüt sağlama durumları da sağlamıştır. Etkinlik zamanlarında, serbest oyun zamanlarında olduğu gibi ürüne yönelik performansı ifade etme, hata düzeltme, etkinlik

sürecinde sorular sorarak düşünme alanını büyütme ve yeni bilgi sunma temelinde dönütler sunmuştur:

Ö3: *“Çok güzel başlamışsın ama şurada boşluk bırakmışsın.”*

Ö3, paylaşım zamanı uygulamalarında öğrenme süreçlerini ifade etmelerinin önünü açma, panelde yer alan kavramlara yönelik dönütler sağlamıştır. İlgili duruma ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

Berke: *“Ben örümcek adam diyorum.”*

Ö3: *“Örümceğin kaç tane bacağı vardır? Dört, dört sekiz tane. Dört tane değil. Örümceklerin 8 tane bacağı vardır.”*

Berke: *“Öğretmenim ben dinozor istiyorum.”*

Ö3: *“Dinozor yazıyorum. Bazı dinozorlar dört ayakları üzerinde giderken bazıları iki ayağı üzerinde gider. Mesela T-rex iki ayağı üzerinde durur ama...”*

Ö3: *“Sen bugün dört sayısını neye dönüştürdün, ne yaptın?”*

Seren: *“Kelebek.”*

Ö3: *“Peki, o kelebeği nasıl yaptın?”*

Seren: *“Kâğıttan.”*

Ö3: *“Kâğıtları yapıştırarak değil mi? Kâğıtları yapıştırarak kelebek tasarladın.”*

Öğretmen Duyarlılığı

Yapılan araştırmada pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin öğretmen duyarlılığı temasına yönelik olarak “duygusal destek” ve “öğretmen rehberliği” kategorilerine yönelik olan bulgular sunulmaktadır.

Duygusal Destek

Katılımcı öğretmenlerin “duygusal destek” kategorisi bağlamında yapılan gözlem sonuçlarında öğretmenlerin duygusal destek sağladıkları durumlar; çocukların duygusal

durumlarını fark etme ve ihtiyaçlarını giderme, çocukların duygu durumlarını fark etme, olumsuz duygular hakkında sohbet etme, çocukları gözlemleyerek çocukların duygusal tonunu okuma, hayal kırıklığı yaşadıkları durumlarda destek sunma, akranlarıyla yaşadıkları olumsuz deneyimler sonucu ihtiyaçlarını gözetme, oyuna katılım sağlamayan çocuklar için yönlendirmeler gerçekleştirme ve ülke gündemindeki olay ve durumların çocuklar üzerindeki etkilerini gözlemlene şeklinde saptanmıştır.

Duygusal destek kategorisine yönelik olarak Ö1; serbest oyun zamanlarında oyuna katılım göstermeyen çocuğa ilişkin olarak fen merkezinde çocuğun dikkatini çekebilecek ahşap materyallerden oyun alanı oluşturma, çocuğu oyuna dâhil etmek için serbest oyun zamanında yardım isteme, blok merkezinde örtü ve kamyonlarla yeni bir oyun alanı yaratma, akranları ile iletişime geçerek ilgili çocuğu akranlarının oyuna davet etmelerini sağlama, merkeze yönlendirme, çocukla oynama davranışlarını gerçekleştirmiştir. Ö1'in serbest oyun zamanlarına katılımcı olmayan çocuğa ilişkin, uyguladığı akran davetine ve ilgili çocukla oyun kurma davranışına ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

Çocuklar: "Ali bizimle oyna, çok sıkılıyoruz. Belki beraber ev yaparız."

Ö1: "Ali boncuklarla ne yapalım?" (Ardından diğer çocuklar Ali'ye ve öğretmene hama blok kartlarını gösteriyor.) "Arkadaşların ne kadar yardımcı oldu..."

Ö1, yapılan görüşmelerde pedagojik dokümantasyonun sınıf içi etkileşimdeki rolünü açıklarken düşüncelerini *"Çok büyük katkısı var. Çocuğun yaptığı resmi öğretmenine anlatması mesela... Çocuk, evde bir olay yaşıyor ama öğretmenine anlatmıyor. O resmin ayrıntısıyla 'Burada ne anlatmak istedin, duygunu paylaşabilir misin?' Çocuk belki diğer alanlarda kendini göstermek istemiyorsa resimde mesela evde yaşadığı bir problemi anlatabiliyor. Çocukla öğretmen arasında iletişimi kuvvetlendiriyor."* şeklinde ifade etmiştir. Ö1'in öğretmen duyarlılığı kategorisi altında, katılımı artırmaya yönelik gözlem ve görüşme verilerinin aynı örüntüde olduğu görülmüştür: *"Ben de bakıyordum bıraksam Ali oradan hiç kalkmıyordu. Orda oyalanıyordu. Ben de onu sürekli aktif olabileceği böyle arkadaş edinmesi için çaba gösteriyordum."*

Ö1 duygusal destek kategorisi bağlamında çocukla oynama stratejilerini uygularken, ilgili çocuk ve akranları oyuna dâhil olduğunda oyundan çekilme davranışını göstermiştir. Sınıfında hayvanlardan korkan çocuğa yönelik olarak çocuğun duygusunu kabul etme ve onun içinde bulunduğu duygusal durumu normalleştirme davranışları göstermiştir.

Ö1 çocukların duygu durum farkındalığını geliştirmek için güne başlama zamanlarında çocuklara, duyguları hakkında sohbet etmiştir. Akranlarıyla olumsuz deneyimler yaşayan çocukların beden dili, mimik ve jestlerine vurgu yaparak onları duygusal bakımdan desteklemeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Ö1, paylaşım zamanları esnasında, çocukların beden dilini okuyarak gergin olduğu gözlemlenen çocuklara cesaretlendirme sözcükleri kullanmıştır; etkinlikler esnasında etkinliği gerçekleştiremeyerek hayal kırıklığı yaşayan çocukları ifadeleriyle desteklemiştir. Ö1'in paylaşım zamanları esnasında yansıttığı öğretmen duyarlılığı kategorisine ait bir örnek aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “Altan, Altan rahat ol... Gel yanıma, gel. Konuşurken rahat ol ellerini cebinden çıkar. Rahat ol, kendini okulda gibi değil de evde gibi hisset. Tamam mı? Kasmadan söylemek istediklerini direkt söyle. Sen zaten çok güzel konuşuyorsun. Direkt konuş tamam mı? Dinliyoruz seni şimdi.”

Öğretmen duyarlılığına ilişkin olarak Ö1'in hem gözlem hem de görüşme çıktılarının ortak noktada olduğu fark edilmiştir. Bu duruma ilişkin Ö1'in ifadeleri şöyledir: “...Çocukların güven ortamında hissetmesi... O sabah neye ihtiyaç duyuyorsa o konuyla ilgileniyorsun. Hepsi aynı şeye ihtiyaç duymuyor mesela... Yani öğretmen çocuğu tanıyınca ortamı kendisi şekillendirebiliyor.”

Ö2, etkinlikler esnasında hayal kırıklığı sonucu vazgeçme davranışı gösteren çocuklara yönelik yardım etme ve onları cesaretlendirme tekniklerini kullanmıştır; akranlar arası olumsuz deneyim yaşayan çocuklara ise öğretmen konuşması yapmış, onları sakinleştirme davranışlarını göstermiştir. Ö2'nin katılımcı öğretmen olduğu sınıfta gözlem çalışmalarının bir kısmı, ülke genelinde yaşanan deprem sonrasında yapılmıştır. Bu doğrultuda çocuklar serbest oyun zamanlarında, deprem olgusunu oyuna taşımışlar ve

oyunda bağırma davranışlarını sergilemişlerdir. Bunun üzerine öğretmen serbest oyun zamanında, çocukların oyununa dâhil olarak onları sakinleştirmiş ve oyunu farklı bir alana çekmiştir:

Ege: “Deprem oldu. Deprem!”

Uygar: “Şimdi de deprem oldu!”

Ö2: “Sakin ol, sakin ol... Şu an geçti. Bitti... Peki, yıkılmaması için nasıl daha sağlam evler yapabiliriz?”

Ö2, yapılan görüşmede duygusal destek noktasında gözlem verilerini destekler nitelikte olarak tutarlılık ve güven ortamı kavramlarına atıfta bulunmuştur: *“...Dolayısıyla sene başında kurulacak olumlu ve güven veren bir ilişki, sürecin ilk adımı... Başlangıçta kurulan bu ilişkinin sonraki aşaması ise sürdürülebilirlik. Okul yaşantısı içindeki tüm süreçlere, rutinlere, etkinliklere, paylaşım anlarına, olumlu ya da olumsuz tüm yaşantılara bu olumlu ilişkinin dengeli biçimde sirayet etmesini sağlamaya, tutarlı olmaya çalışıyorum.”*

Ö3 duygusal destek bağlamında, pedagojik dokümantasyon ve etkileşim ilişkisini vurgulayarak sınıfta yer alan tüm çocukların görünürlüğü artırdığını ifade etmiştir: *“Diğer taraftan bazen diyorum ya kalabalık gruplarda çok böyle arada kalan çocuklar vardır ya? Çok sessiz, sakın... Dikkat ederiz ya da çok böyle baskın olan hiç söz dinlemiyor dediklerimiz... Ama arada kalan orta seviyede olan çocuklar gözden kaçır. Pedagojik dokümantasyon sayesinde gözden kaçma olmuyor. Bütün çocukları sürece dâhil etmeye çalışıyoruz, onları gözlemliyoruz... Aile ile çok güzel ipuçları veriyor ve hiçbir çocuğun gözden kaçması mümkün olmuyor. Böylece bütün çocuklar gerçekten bir radarımızda oluyor, öyle söyleyeyim.”*

Öğretmen Rehberliği

Yürütülen çalışma sonucunda pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin duygusal destek teması altında yer alan “öğretmen rehberliği” kategorisine yönelik sağladıkları etkileşim örüntüleri; öğrenme etkinlikleri, değerlendirme süreçleri, serbest oyun

zamanlarında çocukların fiziksel ipuçlarını okuyarak temel gereksinimlerini ve aktif-pasif dengesini gözetme yönündedir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenler çocukların belirtilen süre zarflarında dikkat dağınıklığı, oldukları alanda hareketsiz kalmakta zorlanma ve dolayısıyla odaklanma zorluğu yaşadıklarını gözlemleyerek ilgili etkinliği kısa tutmuşlardır. Çocukların hareket edebilecekleri serbest oyun, okullarında yer alan kapalı oyun alanına gidilerek gerçekleştirilen mekân değişikliği, dans aktiviteleri, fiziksel rahatlamaya yönelik gevşeme etkinlikleri gibi stratejilerle çocukların ihtiyaçlarını gidermeye çalışmışlardır. Ek olarak Ö1 ve Ö2'nin çocukların yaralanma sonucu ortaya çıkan fiziksel ihtiyacını gidermek için müdahale ve sakinleştirme stratejilerini kullandıkları izlenmiştir. Farklı olarak Ö2'nin sınıfında yer alan çocukların öz bakım ve medikal ihtiyaçlarına yönelik farkındalığı olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Ö2, uzağı göremediği için gözlük kullanan çocuk için etkinliğe başlamadan önce yer değişikliği desteği yapmış; montunu giyemeyen çocuklara model olma ve kendisinin model olmasına rağmen mont giymekte zorluk yaşayan çocuklara fiziksel destek sağlama gibi davranış örüntülerini sunmuştur:

Ö2: “Evet, şimdi Deniz sandalyesini birazcık geriye çekerse Güney de rahatça görebilir. Ege sen böyle gelir misin, yakında oturur musun? Çünkü gözlüklerin var ama yine de zorlanıyorsun. O yüzden yakın bak.”

Gözlem sürecinde öğretmen rehberliği kategorisine ait öğretmenlerin sunduğu çocukların akademik çizgilerini fark etme ve bu paralelde çocukların gereksinimlerini karşılama durumları ise birbirinden farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin çocukların akademik düzeyine duyarlılık gösterme örüntülerinde eğitsel materyale erişim desteği sunma, çocukların bireysel hızlarına göre tutum sergileme, etkinliklerde yapı iskelesi metodu uygulama vardır. Buna yönelik olarak Ö1 etkinlik, paylaşım ve değerlendirme; serbest oyun, günlük rutin zamanlarında etkinliğe yönlendirme, materyale erişim, çocuğun gerçekleştirdiği etkinliği zenginleştirmek adına yönlendirme, etkinliği gerçekleştirirken zorlanan çocuklara sözel ve fiziksel destek olma durumlarını yansıtmıştır. Ö1'in bu bağlamda sağladığı

etkileşim örüntüsü göz önüne alındığında çocukların akademik ihtiyaçlarını destekleme durumları, özellikle etkinlik zamanlarında gözlemlenmiştir.

Ö1, pedagojik dokümantasyonun etkileşim ile bağlantısına ilişkin soruya “*Hazırlık aşamasında gelişimi neredeydi, nelere ilgi duydu? Açık yönleri, öğrenmeye ilgisinin olduğu yerler neresi? Çocuk ile iletişimi güçlendiriyor, çocuğu daha yakından tanıyorsunuz. Hangi merkezlere daha çok katılmış, neye ilgi duyuyor? Etkileşimimizi kuvvetlendiriyor.*” cevabı ile öğretmen-çocuk etkileşimini duyarlılık bağlamında ele almıştır. Gözlem süreçlerinde sıklıkla yapı iskelesi metoduna başvuran Ö1, öğretmen duyarlılığı kategorisine ait akademik bağlamda sağladığı etkileşim unsurlarını şöyle aktarmaktadır: “*...Meraklarına bakmak. Bir sınıfa girdiğimde çocuklarda ne ihtiyaç var, genel seviye ne? Bunu zamanla sınıfın içinde bir etkinlik yaparken bu çocukların katlama değil de daha kesmeye ihtiyaçları var deyip her çocuğun ihtiyaçlarına göre öğretmen şekil alıyor...*”

Ö1 etkinlik, paylaşım ve güne başlama zamanlarında çocukların eski bilgilerini hatırlama noktasında zorlanmalarına yönelik, nihai cevabı kendisi ifade etmiştir. Ö1’in sergilediği öğretmen duyarlılığına ilişkin bir örnek aşağıda sunulmuştur:

Yalçın: “Yanlış yaptım.”

Ö1: “Önemli değil, sileriz. Önemli olan öğrenmen.”

Ö1, dokümantasyonun öğretmen rehberliğine yönelik olarak yapılan gözlemler ile öğretmenin çocuğun ilgi, merak, gelişim çizgisini daha yakından tanıyarak eğitim planlama ve değerlendirme raporlarına da yansıyan etkisinden bahsetmiştir: “*Çocukların öğretmen tarafından daha iyi analiz edilmesi, ölçekler kullanılıyor pedagojik dokümantasyonda. Çocuklar nerdeydi, hangi yere kadar gelebildi, hangi alanlarda ilgi duydu? Doğaya mı ilgisi var, bilişsel alanda mı ilgili?.. Çocukların gelişimlerinin de takip edilmesi bir süreç içerisinde de... Plan yaparken, uygularken veli görüşmelerinde çocukların, öğretmenin daha detaylı tanımasını sağlıyor. Mesela gelişim raporu yazarken çok kolay oluyor. Çocuğu çok iyi tanıyorsunuz. Veli görüşmelerinde çocuğu tanıdığınız için sınıfta yapacağınız plan aile*

katılımları veli görüşmelerinde vereceğiniz bilgi. Çocuğu gerçekten çok iyi tanımış oluyorsunuz. Neredeydi nereye geldi.”

Ö2'nin çocuklara akademik zeminde sağladığı öğretmen rehberliği uygulamalarına yönelik olarak yapı iskelesi, hatırlatıcı ipuçları sunma, model olma durumları gözlemlenmiştir. Ö2, bu süreçte çocukları daha iyi tanıyarak onların gelişimsel ve duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı olduğuna vurgu yapmıştır. Yapılan görüşmelerde pedagojik dokümantasyonun rolünden bahsederken şöyle ifade etmiştir: *“Öğretmenin de çocukları detaylı ve daha derin görmesini, bu sayede daha iyi tanımasını sağlıyor. İhtiyaçlarını, gelişimsel farklılıklarını, motivasyonunu tüm bunları etkileyen olumlu veya olumsuz durumları görme fırsatları sunuyor. Bu da çocuklarla doğru kanaldan etkileşim sağlamasının yanı sıra potansiyelini de onun için en uygun yollarla destekleme imkânı sağladığından etkileşimde önemli ölçüde etkili bir rolü olduğunu düşünüyorum.”*

Ö2'nin özellikle etkinlik ve dokümantasyon paneli uygulamaları esnasında vurgu yapılan durumları sergilediği gözlenmiştir. Ö2, etkinlikler esnasında çocukların zorlandıkları noktalarda model davranışı sergileyerek çocuklara destek olduğu gözlemlenmiştir. Etkinlik uygulamaları esnasında, çocukların ihtiyacı temelinde özellikle yapı iskelesi metodunu işe koştığı saptanmıştır. Bu bağlamda Ö2, çocukların etkinlik esnasında zorlandıkları süreçlerde yönlendirici soru sorarak, etkinliği ilk aşamada kendi gerçekleştirip ardından çocuğun sürdürmesine izin vererek ya da çocukla etkinliği sürdürerek çocuklar arasındaki farklılığı gözeterek destekleme biçimini şekillendirmiştir. Aynı zamanda Ö2, paylaşım zamanı uygulaması etkinliklerinde çocukların hatırlamakta zorlandığı durumlarda hatırlatıcı ipuçları sunmuştur. Ö2'nin destekleyici etkileşim örnekleri aşağıdaki gibidir:

Doğu: “Pazartesi...”

Ö2: “Salı, çarşamba...”

Doğu: “Salı, çarşamba, perşembe, cuma, cumartesi, pazar.”

Ö2: “Beraber söyleyelim mi?”

Öğretmen duyarlılığı kategorisine ilişkin olarak Ö2'nin akademik bağlamda çocukları desteklemek adına sunduğu stratejileri bireysellik ve rehber olma durumları üzerinden aktardığı fark edilmiş; çocuklara dair gözlem süreçlerinde ortaya çıkan durumlara ilişkin veri toplama ve yapı iskelesi yöntemini işe koştugu rehberlik uygulamaları ile aynı çizgide bir tutum sergilediği görülmüştür ve konuyla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *“Bireysel olarak ihtiyacı olanı görmeye, sahip olduğu yeterlikleri geliştirmek için neler yapabilirime odaklı gözlemler yapmaya ve bu bilgilerle şekillendirilmiş öğrenme süreçleri planlamaya çalışıyorum. Belli gelişim alanlarında ihtiyacı olan kazanıma, sahip olduklarından hareketle ulaşmaya çalışması için rehberlik etmeye çalışıyorum.”*

Ö2, etkinlikler sırasında zorlanan çocuklara yönelik, çocuk ihtiyacının derecesine göre destek vermiştir. Örneğin hikâye oluşturma etkinliğinde zorlanan çocuklara hikâyeyi başlatma, soru sorarak çocuğa hikâyeyi tamamlatma, hiç ifade kullanmayan çocuğa yönelik ise hikâyeyi öğretmenin kendisinin anlatması ve çocuğun ise kartları hareket ettirmesine yönelik yapı iskelesi metodunu işe koşarak öğrenmeyi desteklediği gözlemlenmiştir:

Uygar: *“Sonra portakal yemiş...”*

Ö2: *“Ama ilk başta en başta ne yiyordu Uygarcığım? En başta, ilk yediği şey neydi?”*

Uygar: *“Elma.”*

Ö: *“Kaç tane yemişti? Bir. Pazartesi günü bir elma yedi. Doydu mu Uygar? Sonra ne yedi salı günü?”*

Uygar: *“Üç tane armut.”*

Ö3'te çocuklara akademik zeminde sağladığı öğretmen duyarlılığı uygulamalarına yönelik olarak model olma, gösterip yaptırma, somutlaştırma, birlikte yapma uygulamaları gözlemlenmiştir. Ö3, ifade edilen destek uygulamalarını diğer öğretmenlerden farklı olarak özellikle serbest oyun zamanlarında sağlamıştır.

Ö3: *“Mıknatıs ve rainbow blokları... Bak, hiç elimi değdirmeden hareket ettiriyorum.”*
(Çocuklar da denemek istiyor. Öğretmen nasıl yapacaklarını gösteriyor.) “Yapabiliyorsun gördün mü? Aferin.”

Öğretmen duyarlılığına ilişkin olarak Ö3, görüşmede çocukları desteklediği ve yönlendirdiğini ifade ederken aynı zamanda akran desteğini de uyguladığını öne sürmüştür: *“...Özellikle bu desteklemem gerektiği konularda yönlendirme yapıyorum, onun dışında çocuk mesela bir konuda tam tersi. İşte biraz önce iyi olduğunda fark etmeyi söyledim, bazen de tam tersi desteğe ihtiyaç duyuyor. Her ne kadar yapabileceği bir konu bile olsa kaygılanabilir... Onları da cesaretlendirmeye çalışıyorum... ‘İstersen bak şu arkadaşını yapmış sana destek o birlikte yapmak ister misin?’ gibi. Sınıfta özellikle gerçekten akran desteği çok önemli oluyor, bu gibi durumlarda arkadaşlarla birlikte yaptıklarını kendini daha rahat hissediyorlar.”*

Değerlendirme süreçleri göz önüne alındığında ise Ö3 paylaşım zamanları uygulaması esnasında zorlanan çocuklara yönelik model olma davranışını sergilemiştir:

Ö3: *“Buraya çıkıp anlatmayan kim kaldı? Serkan gel. Sen ne yaptın, bugün hangi sayıyı yaptın? 4. Elini şöyle 4 yap.” (Serkan elini 5 yapıyor.)*

Hilal: *“Hayır, elini 5 yaptı.”*

Ö3: *“Evet, öyle olunca 5 oluyor doğru söylüyorsun. Bir 4 der misin? Söyle hani. Bir dörde kadar sayalım mı?”*

Çocuk Özerkliği

Araştırmanın bu bölümünde “çocuk özerkliği” temasına ait kod ve kategoriler sunulacaktır. Çocuk özerkliği teması kapsamında; çocuk katılımı, karar verme ve öz değerlendirme kategorileri yer almaktadır.

Çocuk Katılımı

Pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin yer aldığı gözlemlerde, çocuk katılımını desteklemeye yönelik olarak uygulanan etkileşim örüntülerinin günün çeşitli

zamanlarına ve öğretmene göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya katılımcı öğretmenler çocuk katılımı bağlamında, öğrenme ortam ve etkinlikleri düzenleme, çocuk katılımını destekleyecek yöntem ve teknik uygulama şeklinde etkileşim örüntüleri sunmuşlardır.

Ö1, çocuk katılımı kategorisi paralelinle öğrenme merkezlerini düzenlemektedir. Bu bağlamda sanat merkezine boncuk gibi materyaller yerleştirme, yeni oyun alanları (bir masanın üzerine örtü sererek çeşitli ahşap bloklar yerleştirme) oluşturmaktadır. Buna ek olarak gerçekleştirilen gözlemlerde Ö1, oyuna dâhil olmayan çocuğu, oyuna dâhil etme gibi katılımı destekleme davranışları sergilemiştir.

Ö1, merkezleri düzenlerken merkezlere ışıklı masa kurma, oyun alanı hazırlamak gibi eylemlerde bulunmuştur. Ö1, gözlemlenen güne başlama zamanında, hazırladığı atık materyallerden oluşturduğu sayı bidonlarını çocuklara tanıtmıştır. Bu doğrultuda çocukların materyaller için heyecanlandığı gözlenmiştir. Ayrıca Ö1, günü değerlendirme zamanlarında sınıfa gerçek atık materyaller getirerek bir atık müzesi oluşturmuştur.

Ayrıca çocukların Ö1'in hazırladığı yeni oyun alanlarını kastederek kendi evlerinden daha güzel olduğuna dair ifadeleri olmuştur:

Özgür: “Evden daha güzel oldu.”

Ö1, çocuk katılımına ilişkin olarak özellikle çocuk gözüyle ortamı şekillendirdiğinin altını çizmektedir. Bu bağlamda gözlem ve görüşme verilerinin aynı çizgide olduğu gözlenmiştir: *“Çocukların dokunabileceği suya, köpüğe hem de onların o yaşta sevebileceği, gelişimlerini ilerletebileceği şeyleri koymaya çalışıyorum duyu merkezine. Çocukların ilgi alanlarına göre... Birkaç çocuğum mesela elektronik cihazları seviyor. Bir tane öğrencim gezegenlere ilgisi var. Gezegenlerle ilgili şeyler yapıyoruz. Şarkılarla destekliyoruz... Bir tane öğrencim var gelince sıkılıyor, sevdiği yerden hadi gel sana mıknatıslı oyuncakları çıkaralım...”*

Etkinlikler göz önüne alındığında ise Ö1'in öğrenme alanlarını sınıf, bahçe, okulun çeşitli mekânlarını kullanarak genişlettiği; bu temelde de çocukların etkinliğe katılımlarının oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin Ö1; geri dönüşüm işaretleri için okulun alanlarını gezme, doğa kutuları için bahçeyi gözlem alanı olarak kullanma durumlarını göstermiştir. Ek olarak Ö1, etkinliklerde aynı kazanım üzerinden görsel, gerçek materyal kullanımı durumlarını sergileyerek çocukların etkinliklere katılım durumlarını motive etmiş ve çocukların da katılımlarının yüksek olduğu gözlenmiştir

Gözlem verileriyle tutarlı bir şekilde Ö1'in çocuk katılımını desteklemek adına çocuk bakış açısını temele alarak merak-heyecan duygularını harekete geçirme stratejilerini işe koştüğünü belirtmiştir: *“Aslında çocuk gözüyle bakıyoruz, o an kendimi çocukların yerine koyuyorum. Mesela bu yaşta ben olsam neyden hoşlanırdım? Bir şeyleri araştırıyor, merak ediyor. Onun gözüyle... Düz bir şekilde yaptığımızda hiçbir anlamı yok. Adaptasyonu daha hızlı olabiliyor. Aynı zamanda onun da etkin katılımı sağlayacak şeyler olacak. Dürbünle inceleme yapması gibi... Daha çok eline aldığı materyalleri çok seviyorlar. Çocukların ilgilerini çekmek gerekiyor. Bir şeyler oluşturmak, kaybetmek gerekiyor. Heyecanlandırmak gerekiyor. Özellikle büyük bir grupta çalışıyorsanız merak ve heyecan bir şeyi kaybediyoruz...”*

Ayrıca Ö1'in hazırladığı dokümantasyon paneli için çocukların heyecanlandığı, paneldeki görsellere ve kendi fotoğraflarına ilgi duydukları gözlenmiştir. Ayrıca Ö1, pedagojik dokümantasyon ve öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki rolün çocuk katılımı penceresinden ifade etmiştir: *“Öğretmen yaptığı planlamalarda çocukların seviyelerini bildiği ve hangi alanlara ilgi duyduğunu bildiği için öğretmeni rahatlatan bir yer.”*

Çocuk katılımı kategorisine ilişkin olarak Ö2'nin öğrenme merkezlerini ilgili kazanıma yönelik olarak düzenlediği gözlenmiştir. Örneğin Ö2 daha önce örüntü kazanımını çalıştığı için “Aç Tırtıl” kitabının okunduğu gün, matematik merkezine tırtıl örüntüsü boyama ve çizgi çalışması, sanat merkezine balon baskısı, kitap merkezine ışıklı masa ve “Aç Tırtıl” hikâye oluşturma kartları yerleştirmiştir. Bitkiler ile ilgili gözlemin gerçekleştiği gün, sanat

merkezine gerçek dal parçaları ve oyun hamurları, kitap merkezine ağaç atlası, fen merkezine ise ağaç ile ilgili yeni bir poster koymuştur.

Ö2: *“Aa! Evet, bir şeyleri fark ettiniz. Mahir okula gelir gelmez fen merkezinde bir değişiklik olduğunu fark etti. İki tane yeni afişimiz var sınıfımızda. Bir tanesi fen merkezinde ve bir tanesi de sanat merkezindeki afiş.”*

Ö2, pedagojik dokümantasyon ile etkileşim arasındaki bağlantıya yönelik olarak, nitelikli etkileşim ve pedagojik dokümantasyon arasındaki karşılıklı ilişkiyi vurgulayarak şunları söylemiştir: *“Etkileşimin kalitesi ve niteliği pedagojik dokümantasyon sürecini kesinlik şekillendirecektir. İsteksiz katılımı gerçekleştiren süreçlerin veya etkileşim problemlerinden gerçekleşemeyen süreç katılımlarının pedagojik dokümantasyonda yanıltıcı unsurlar olarak yer alma ihtimali olabilir.”*

Çocukların merkezlere tamamen entegre oldukları, Ö2'nin ise çocukların farklı merkezler ile etkileşime girmeleri için çocukları materyale vurgu yaparak yönlendirdiği gözlenmiştir.

Ö2: *“Oradaki örüntü çalışmasını gördün mü?”*

Ayrıca Ö2'nin merkezlerde gerçekleşen etkinlikler esnasında (“Aç Tırtıl” hikâyesini yeniden oluşturma gibi) çocuklara ihtiyaçları doğrultusunda sınıfta yer alan tırtıl panosundan yardım almaları sağlaması ya da kendisinin sözel destek vermesi, yapı iskelesi metodunu kullanması çocukların katılımı bağlamında destek sağlamıştır.

Ö2: *“Hatırlayabildin mi hikâyesini Gül?”*

Gül: *“Hatırlayamadım.”*

Ö2: *“Bir kez daha okumamızı ister misiniz?”*

Ö2'nin dokümantasyon paneli süreçlerinde sınıfa dâhil ettiği materyal ile çocukların değerlendirme süreçlerinde kendilerini ifade etme durumlarına yönelik katılımlarının öğretmen ve çocuklar tarafından başlatıldığı görülmüştür. Gözlem verileri ile benzer şekilde Ö2 görüşme esnasında, katılımı artırmak amacıyla çocuklar tarafından ilgi çekicilik, merkez

düzenleme dinamiği ve çocukların ihtiyaçlarından yola çıkma anahtar kelimelerine vurgu yapmıştır: “Öncelikle sınıf ortamını etkileşime izin verecek şekilde tasarlamaya çalışıyorum. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını görerek aralıklarla bu ortamı aşamalı bir biçimde güncelliyorum bu sayede etkileşimin niteliğine, gelişmesine katkı sunmaya çalışıyorum. İlgi çekici olmasına, mutlaka kendinden bir şeyler katmasına alan açmaya çalışıyorum. Öğrenme ortamımda yapacağım hazırlıkların temel belirleyicisi önceki gözlemlerimden elde ettiğim veriler. ‘Nelere ihtiyaç var? Daha ileri boyuta nasıl taşıyabilirim? Onların fikirlerini, meraklarını başka hangi açılardan ele alıp destekleyebilirim?’ gibi sorular ortam için göz önünde bulundurduğum unsurlar.”

Ö2 ekinliklerde ise kelebek, koza, ağaçlar gibi gerçek görseller kullanma, görselleri tahmin metodu kullanarak yavaş yavaş gösterme, öğrenme mekânlarını bahçeye taşıma ve su damlası toplamak için alan keşfetme gibi durumlar ile çocukların merak duygularını harekete geçirerek etkinliğe katılımın arttığı gözlemlenmiştir:

Ö2: “Biz daha çok bitkilerin olduğu yere gidelim isterseniz... Hey otların üstünde bir sürü yağmur damlacığı var!”

Ege: “Öğretmenim gel gel.”

Ö2: “Çok birikmiş!”

Ö2: “Acaba bu resimlerin ne olduğunu azıcık ucundan göstersem size tanıyabilecek misiniz?”

Ece: “Öğretmenim ben gördüm. Kozanın içinden kelebek çıkıyor.”

Ö2: “Öyle mi?”

Ece: “Şaşırdım.”

Ö2: “Şaşırdın, ben de şaşırdım.”

Ö2 ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda gözlem verilerine denk olarak Ö2'nin sınıfta katılımı artırmaya yönelik olarak öğrenme merkezi-etkinlik ilişkisi, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yola çıkma olgularını ifade etmiştir. Aynı zamanda Ö2, çocuklara yönelik içgörünün arttığında etkileşimin de arttığını vurgulamaktadır: *“Öğrenme süreçleri ise ortam hazırlığından sonraki ikinci adım. Birbirini destekleyen süreçler planlamaya ve uygulamaya çalışıyorum. Yukarıda söz ettiğim gibi hâlihazırda ihtiyaçlardan, meraklarından yola çıkarak ve çocukları tanıyıp öğrenme yollarını fark ettiğinizde tüm süreç buna göre şekilleniyor ve katılım böyle olunca yüksek oranda gerçekleşiyor.”*

Ö3'ün çocuk katılımı kategorisine ilişkin sunduğu etkileşimler göze alındığında her gün merkezleri düzenlediği gözlenmiştir: ışıklı masa kurma, kesir boncuklar, gökkuşağı blokları ya da kış mevsimi olduğu için ilgili kitap yerleştirme. Bu doğrultuda çocukların merkezlere katılımının yoğun olduğu gözlenmiştir. Ek olarak Ö3, materyalleri olduğundan farklı kullanma durumunu çocuklara örnek göstermiştir ve çocukların materyale ilgisini artırdığı gözlemlenmiştir.

Ö3 görüşme esnasında öğrenme merkezlerinden faydalandığını ve özellikle etkileşimi desteklemek adına merkezleri materyaller ile desteklediğini ifade etmiştir. Gözlem verilerinden hareketle Ö3'ün merkez düzeninin ilgili kazanımdan ziyade çocukların istedikleri oyuncakları sunma yönünde olduğu görülmüştür. İlgili duruma yönelik Ö3'ün ifadeleri şöyledir: *“Sınıf içi etkileşimi desteklemek için merkezleri aktif olarak kullanıyorum, öğrenme merkezlerini çocukların grup etkinliklerine katılmaları için, merkezlerde özellikle küçük grup çalışmalarında yer almaları için onları yönlendirici materyaller bırakıyorum. Ama işte kendi hazırladığım günlük planlarda, günlük rutinlerde dediğim gibi bol bol öğrenme merkezlerinden... Merkezlerdeki farklı öğrenme ortamları... Her merkez farklı öğrenme ortamına hizmet ediyor çünkü onlardan faydalaniyorum.”*

Ö3 etkinliklerde, aynı tema temelinde çeşitli kazanımlara hitap eden materyaller sunmuştur. Örneğin çoraplar ile ilgili etkinliklerin gerçekleştiği gözlem süreçlerinde, erken okuryazarlık etkinlikleri için kitap, matematik etkinlikleri için çorap, sanat etkinlikleri için

çorap boyama sayfası gibi materyaller sunmuştur. Buna ek olarak Ö3, deney gibi yöntemleri işe koşarak çocukların meraklarını en üst seviyeye çıkarmıştır. İnteraktif kitap okuma, gerçek materyal kullanımı, deney etkinlikleri sonucunda çocukların oldukça motive oldukları, etkinliklerden keyif aldıkları ve bunu dile getirdikleri gözlenmiştir:

Ö3: “Şimdi birlikte bir maceraya çıkacağız. Herkes şimdi şu parmağını bir kaldırsın. Bu dairenin içine dokun sonra da parmağını şöyle havaya kaldır.”

Berke: “Aa yeşil yeşil!”

Aras: “Çok güzel...”

Karar Verme

Çalışmanın bulguları sonucunda, araştırmaya katılan pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin “karar verme” kategorisi altında, günün farklı zamanlarında çocuğun karar verme durumlarını desteklemesi; öğretmen davranışları bakımından değerlendirildiğinde davranışların birbirinden farklı olduğu saptanmıştır. Bu paralelde Ö1’in güne başlama zamanlarında, bütün çocuklara söz hakkı vermeye çalıştığı, güne başlama zamanında dramayı sürece entegre ederek uyguladığı öğrenme zamanında çocukları rahatsız olduğu materyale yönelik zorlamadığı ve onlara yerine hangi materyali koyabileceklerini sorarak karar verme süreçlerini çocuk özerkliğine bıraktığı gözlemlenmiştir. Ö1’in çocukların kararlarına saygı duyarak uygulamalarda değişikliklere gittiği aşağıdaki gözlem verisinde görülmektedir:

Yalçın: “İstemiyorum.”

Ö1: “O zaman değiştirmemiz lazım.”

Güne başlama zamanlarında Ö2’nin çocukların birbirleri ile sohbet etmeleri için zaman tanıdığı, çocukların etkinliğe dâhil etmek istediği durumlar için kabul edici bir tavırda olduğu ve bunu soru sorarak ya da çocuğa sunum yaptırarak genişlettiği (evden kendi yaptığı tavşan kuklasını getiren çocuk gibi), çocukların hepsine söz hakkı verme durumunu gözettiği ve akışın çocuk liderliği temelinde şekillendiği durumlar ile gözlemlenmiştir:

Ö2: *“Ne güzel bir şey o tavşan! Merhaba, hoş geldin. Çok güzel bir tavşan olmuş bu... Bu tavşanı nasıl yaptın, bize anlatsana birazcık. Nasıl bir yapıştırıcı kullandın?”*

Alper: *“Yapıştırıcı değil cımbız.”*

Ö2: *“Yapıştırıcı değil de neymiş?”*

Alper: *“Zimba!”*

Ö2: *“Zimba mı? Gel bi anlat bakalım bize nasıl yaptın?”*

Ö2, görüşme esnasında karar verme kategorisine ait gözlemleri destekler nitelikte çocukların karar ve fikirlerine verdiği önemin altını çizmiştir: *“Önerilerini, eleştirilerini, duygularını, düşüncelerini önemsiyor ve her fırsatta ifade etmelerini sağlamaya çalışıyorum.”*

Benzer şekilde Ö1 ve Ö2, günü şekillendirirken çocukların oyun oynama alanları (okulda yer alan oyun alanları tostos, kapalı oyun alanı gibi) ya da bahçeye çıkma durumlarını, çocukların fikirlerini alarak demokratik bir şekilde oylama uygulamasını işe koşarak şekillendirdiği görülmüştür. Ö1 ve Ö2 bu durumu, karar verme kategorisini destekler nitelikte aşağıdaki ifadeleri belirtmişlerdir:

Ö1: *“Yine sınırlarımızı beraber belirliyoruz.”*

Ö2: *“Ortama müdahaleler yapmalarına olanak sağlıyor, birlikte karar alma süreçleri yürütüyorum... Çocukların fikirlerine değer veriyor, çoğunlukla onların fikirlerinden hareketle öğrenme süreçlerini planlıyorum. Bu yolla çok daha yüksek motivasyonla sürece katkı sunduklarını gözlemliyorum.”*

Çalışmada yürütülen gözlemler sonucu, serbest oyun zamanlarında öğretmenlerin genel anlamda çocuğun karar verme hâlini destekleme durumları belirgindir. Bu paralelde Ö1 çocukların istedikleri merkezlerde, istedikleri materyal ve arkadaşları ile oynamalarına izin verici bir pozisyonudadır. Aynı zamanda Ö1, serbest oyun zamanlarında çocukların etkinlik ya da ürünlerini tamamlamaları için beslenme zamanı gibi günlük rutinler ardından zaman tanımaktadır:

Ö1: *“Bitiremeyenler (ürünlerini) bir kenara bıraksın, gelince devam ederiz.”*

Ö2 de Ö1’le benzer şekilde serbest oyun zamanlarında çocukların etkinliklerini tamamlamalarına izin verici yani çocukların bireysel hızlarına saygı duyan bir tutum sergilemektedir. Ö2, diğer öğretmenlerden farklı olarak serbest oyun zamanına başlamadan önce taşınabilir beyaz tahtaya merkezlerin isimlerini yazdığı ve merkezlerde kazanım temelinde neler olduğunu açıklayarak çocukların merkez seçimlerini somut bir biçimde desteklemektedir: *“O zaman artık seçim yapmaya başlayabiliriz... Belki de sonra sanat merkezinde ağaç çalışacağız bugün. İsteyenler orayı tercih edebilir. İsteyenler matematik merkezinde çarkıfeleğimizi...”*

Ayrıca Ö1 etkinlik esnasında çocukların fikirlerini dinleyerek ileride gerçekleştirebileceği etkinlikler için çocuklardan fikir almaktadır (örneğin geri dönüşüm etkinliğinde çocukların sunduğu birlikte kompost yapmak gibi).

Ö2’nin de Ö1’le benzer şekilde etkinlikler esnasında çocukların fikirlerini daha sonraki etkinlikleri planlamak için aldığı (örneğin toplanan yağmur damlalarından daha sonra ne yapmak istediklerini çocuklara sormak gibi) etkileşim durumlarını desteklediği görülmüştür.

Ö2’nin yer aldığı sınıfta karar verme temelinde etkinlikler esnasında çocukların kendilerini ifade etmelerine, akranları ile iletişime geçmelerine, etkinlikte istedikleri materyali seçmelerine (boya seçimi), drama gibi rol paylaşımı süreçlerinde kararı ve rolün nasıl sergileneceğini çocuğun kararına bırakma durumu izlenmiştir. Ö2 çocuklar için etkinlik gerçekleştirirken ilgili kazanım temelinde çocukların davranış çıktısını istedikleri gibi sergilemesine izin vermektedir. Buna örnek olarak Ö2, “Aç Tırtıl” hikâyesini okuduktan sonra etkinliğine günleri dâhil ederek çocukların günleri saymalarını istemiştir. Bu temelde çocukların isterse günleri bildikleri bir şarkı şeklinde ya da sadece sözel olarak ifade edebileceklerini belirtmiştir. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir:

Deniz: *“Öğretmenim biz birbirimizin üstüne mi çıkıcaz?”*

Ö2: “Olabilir neden olmasın? Ağacımızın gövdesinden başlayalım. Ağaç gövdesi olurum ben diyen var mı?”

Çocuklar: “Ben!”

Ö2: “O zaman bir ağaç gövdesi için şöyle bakalım... O zaman sandalyeye çıkmaya ne dersin? Ağaca tutunman lazım ama değil mi? Bir dal daha arıyoruz Gül. Nasıl bir dal olmak istersin? Hadi o zaman gel bakalım.”

Ö2: “İsterse şarkı söyleyerek isterse böyle tek tek söyleyerek günleri kim söylemek ister?”

Ö3'ün yer aldığı gözlemlerde ise masa başı gibi öğretmenin daha arka planda kaldığı etkinliklerde çocuklar istedikleri oturma düzenine göre oturmaktadırlar ve Ö3, çocukların etkinlik temelinde oluşturdukları ürünlerini ne yapmak istediklerini çocuk kararına bırakmaktadır. Yine bu çizgide parmak oyunu gibi süreçlerde Ö3, çocukların parmak oyunlarını başlatmalarına izin verici bir tutumdur.

Ö2'nin sınıfında yer alan çocuklar da istedikleri merkezde, istedikleri akranları ile oynayabildikleri gözlemlenmiştir. Buna ek olarak serbest oyun zamanlarında Ö2, kazanım temelinde hazırladığı materyalleri çocukların istedikleri gibi şekillendirmelerine izin verici bir tutum sergilemektedir. Aynı zamanda söz konusu sınıfta serbest oyun zamanlarında çocukların, öğretmenlerini oyunlarına dâhil ederek oyun kurucu rolde oldukları, Ö2'nin de çocukların başlattıkları oyuna dâhil olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Ö2'nin sınıfında yer alan çocuklar, merkezlerde tamamladıkları ürünleri kendi iradeleri doğrultusunda portfolyo dosyalarına yerleştirebildikleri ve Ö2'nin de buna izin verici bir duruş sergilediği izlenmiştir:

Ege: “Bunu dosyama ben biriktirecem. Dosyamı verir misin?”

Ö2: “Dosyanızı şu sepette biriktirin sonra koyuyoruz. Sepetimize koyalım istersen.”

Ege: “Ben dosyama koymak istiyorum.”

Ö2: “Olur.”

Gözlem verilerinden yola çıkarak karar verme kategorisini destekler nitelikte Ö2, görüşme esnasında da benzer tutumda söylemlerde bulunmuştur: *“Bu konuda esneklik önemli. Öğrenme sürecine çocuk katılımına izin veren bir tutum sergilerim hatta öğrenme sürecimi buna izin verecek biçimde tasarlarım. Çocuklar süreci farklı boyuta taşıyabiliyor ise bu durumdan büyük heyecan ve mutluluk duyarım.”*

Ö3'ün yer aldığı süreçlerde de benzer şekilde çocuklar istedikleri merkezlerde oyun oynayabilmelerine ve çocukların serbest oyun zamanlarında tamamladıkları ürünleri eve götürmelerine izin verici bir tutumda olduğu görülmüştür. Fakat Ö3'ün serbest oyun zamanlarında çocukların oyun kurarken mekân seçimlerini (masa altında ya da yerde oynamak) çocukların tercihlerinden ziyade kendisinin yönlendirici olduğu gözlenmiştir. Ayrıca çocukların seçtikleri materyaller noktasında zaman zaman izin verici bir çizgide tutum sergilerken zaman zaman materyallere zarar gelme endişesinden hareketle daha önleyici bir tutumda olduğu ifade edilebilir:

Burak: “Mıknatıslı oyuncaklarla oynamak istiyorum.” (Öğretmen mıknatıslı oyuncakları çıkararak çocuğa veriyor.)

Ö3: “Işıklı masayı açmamı ister misin?”

Berke: “Hı hı.”

Ö3: “Masanın altına koymayın, kayboluyor.”

Halil: “Sen topla diyince toplarım.”

Ö3: “Tamam, daha fazla yapmayalım yoksa çizilecekler. İsterseniz kâğıtla yapabilirsiniz.”

Günlük rutinlerde Ö2'nin toplanma ve beslenme zamanlarında çocuğun karar vermesini destekler bir çizgide hareket ettiği görülmüştür. Bu paralelde, Ö2 toplanma zamanlarında çocuklara oynadıklarından ziyade istedikleri materyali seçme özgürlüğü tanıdığı gözlemlenmiştir. Ek olarak Ö2 yemek sırası gibi süreçlerde her hafta farklı bir sınıf başkanı seçerek sınıf başkanının seçtiği bir biçimde -maşa gibi hareket etmek- ya da sınıf

başkanının istediği ülkeye gitmek -Almanya'ya gitmek- üzere liderlik davranışlarına zemin hazırladığı görülmektedir. Ö2'nin rutin zamanlarda, karar verme kategorisine yönelik sunduğu davranış örüntüsünün bir örneği aşağıda verilmiştir:

Gül: “Bugün yemekhaneye kedi gibi gidelim.”

Ö2: “Yeni ellerini yıkadıkları için ellerini yere değmeniz doğru olmaz.”

Gül: “O zaman zıplayarak gidelim.”

Karar verme kategorisi tabanında etkinlik zamanları gözetildiğinde öğretmenlerin ifade edilen kategoriye yönelik tutumlarının benzerlik ve farklılık gösterdiği alanlar olduğu belirtilebilir. Ö1, etkinlik zamanlarında özellikle masa başında oturarak bir etkinlik gerçekleştirecekse oturma düzeninden ziyade çocukların diledikleri gibi oturmasına izin verici bir tutum sergilemektedir. Ö1'in -çocukların fikirlerini almayı hedefleyen bir etkinlik planı oluşturduğunda- çocukların tümünün fikirlerini sunmalarını sağlaması yönünde bir tutum sergilediği ifade edilebilir.

Ayşe: “Öğretmenim, bir gün biz de bahçemizdeki çöpleri toplayalım mı?”

Ö1: “Bir gün toplayalım. Bir gün kompost yapalım aslında bahçe günümüz var o gün geldiğinde toplarız. Çevreci oluruz, her şeyi yaparız olur mu?”

Ö3, zaman zaman etkinlikler esnasında çocukların bireysel çalışmalarını ve etkinliklerde çocukların öğretmenin istediği biçimde davranış sergilemelerini (Örneğin karabiber–su deneyinde çocukların sadece suya ellerini batırıp çekmeleri ya da merkezlerde etkinlik gerçekleştirirken öğretmenin istediği biçimde boyama yapmaları.) isteyerek karar verme durumlarının öğretmen liderliğinde olduğu durumları yansıtmıştır:

Ö3: “Alp, seninkinden örnek gösterebilir miyiz? Ben buna iki tane göz, kol, bacak çizdim bitti. Boşlukları boyamak yok.”

Karar verme kategorisi göz önüne alındığında günü değerlendirme süreçlerinde Ö1, çocukların karar verme durumları yerine sadece parmak kaldırmalarına ya da kısa cevaplar vermelerine yönelik uygulama durumu sergilemiştir:

Ö1: *“Tamam ama aynı örnek olmasın. Biraz düşün, tamam mı? O zaman ben bir şey söyleyeyim doğruysa evet diyin, yanlışsa hayır diyin tamam mı? Denize çöp atabilirim.”*

Çocuklar: *“Hayır.”*

Ö1: *“Yere cam atabilirim.”*

Çocuklar: *“Hayır.”*

Fakat Ö1 paylaşım zamanlarında çocukların istedikleri etkinlik temelinde kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Çocuklar panel sunumuna kalktıklarında ise Ö1, konuşma sırasını belirleme noktasında özerkliği çocuklara bırakmıştır:

Ö1: *“Evet, Mete geliyor.”*

Mete: *“Ben şunu anlatmak istiyorum da...”*

Ö1: *“Evet, dinleyelim seni Mete.”*

Ö1: *“Buyurun, sizi dinliyoruz.”*

Yalçın: *“İlk önce kim konuşacak?”*

Ö1: *“Aranızda anlaşın önce, kim konuşacak? Üçünüz aranızda kararlaştırın, aranızda kararlaştırın. 1, 2, 3 diye sayı tutun. Hanginiz önce konuşmak ister?”*

Ö2, günü değerlendirme süreçlerinde çocukların materyal seçimine izin verici bir tutum sergilemiştir. Ö2'nin paylaşım zamanları esnasında çocukların kendilerini ifade etme özerkliğine izin verirken zaman zaman süre yetmeyeceği için onların kendilerini ifade etmelerinin önüne geçmiştir:

Ege: *“Ama ben anlatmadım.”*

Ö2: *“Şimdi hepimizin anlatması çok uzun sürer o sebeple iki üç kişinin anlatması yeter.”*

Ö2'nin ağaçlar ile ilgili gerçekleştirdiği panelin ismine karar verilirken, çocuklardan gelen fikirler doğrultusunda oylama yapılarak çocukların demokratik bir şekilde panelin

ismini seçtikleri gözlemlenmiştir. Ö3'ün paylaşım etkinlikleri esnasında çocuklar sorulara cevap verirken istedikleri ifadeleri panele ekleme noktasında karar verme durumlarının desteklendiği gözlemlenmiştir:

Ö3: *“Başka fikri olan var mı?”*

Hilal: *“Filin.”*

Ö3: *“Hilal sen inek demiştin değil mi, fil mi yazayım inek mi?”*

Hilal: *“Fil.”*

Ö3: *“Tamam, fil yazıyorum.”*

Öz Değerlendirme

Gerçekleştirilen araştırmada pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların pedagojik dokümantasyonun paylaşım zamanlarını temsil eden dokümantasyon paneli etkinliklerinde ve günü değerlendirme zamanlarında öz değerlendirmeye dair davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcı öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları neticesinde öğretmenler çocukların öz değerlendirme durumlarına yönelik cevaplar vermişlerdir.

Öz değerlendirme kategorisine yönelik olarak Ö1'in gerçekleştirdiği paylaşım zamanı uygulamalarında, çocuklar panel sürecinde kendi paylaşımlarını gerçekleştirirken etkinlikleri nasıl stratejiler kullanarak yaptıklarını, ilgili kazanım ya da panelde yer alan ses ve fotoğrafların ayırımını yaptıkları, ses farkındalığı göstererek bireysel bilgi durumlarını yansıttıkları, etkinlikleri gerçekleştirme sebeplerine ilişkin neden-sonuç ilişkisi kurdukları, kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirerek kendilerini ifade ettikleri aynı zamanda arkadaşlarının da süreçlerine dair yorum yaptıkları gözlenmiştir. Çocuklar panel etkinliklerinde neyi, neden yaptıklarını gerekçelendirerek açıklama durumlarını da yansıtmışlardır. Bununla birlikte, çocuklar panelde yer alan işaretleri gündelik yaşamları ile ilişkilendirerek kendilerini ifade etmişlerdir başka bir deyişle yeni ve eski bilgileri arasında bir köprü oluşturdukları görülmüştür. İlgili örnekler aşağıda sunulmuştur:

Yalçın: “Burda şu Mete’nin yanındaki benim. Şu da Serkan’inki.”

Ö1: “Evet, orda ne var Yalçın? Biz oraya neler koyduk?”

Yalçın: “Geri dönüşümler yaptık, sonra oyuncaklar. Şey bir de şu işareti görünce oraya gittim.” (Geri dönüşüm işaretini gösteriyor.)

Ö1: “Evet, işareti gördün; nereye gittin?”

Yalçın: “Buraya.” (Geri dönüşüm kutusunu gösteriyor.)

Mete: “Ben bunu seçmeye çalışıyodum.”

Ö1: “Neyi seçiyodun Mete orda?”

Mete: “Mavi şişeyi seçmiştim, ordan da kanatlarını yüzüne yapıştırdım, kafasına tüy. Bi de şey şu simli kâğıtlardan da ağız yaptım.”

Begüm: “Öğretmenim bir de ben onu süslemiştim. Kolonya doldurmak yani çünkü evde çok süslü kolonyalarımız yok bizim.”

Aynı zamanda Ö1 görüşmeler sırasında pedagojik dokümantasyon uygulamaları öncesi ve sonrasına yönelik yaptığı karşılaştırmalarda, çocukların bilgilerini ve öğrenme süreçlerini hatırlama yoluna gittiklerini; pedagojik dokümantasyon ile çocuk söylemlerinde “Burada ne yapmıştın gibi... Çocuk unutmuyor: ‘Öğretmenim burada şunu da yapmıştım.’ diyor.” şeklinde ifade ederek çocukların öz değerlendirme durumlarının altını çizmiştir.

Ö2, dokümantasyon paneli sürecinde ilk aşamada çocukların neler yaptıklarını hatırlamalarını istemiştir. İkinci aşamada ise çocuklarla öğrenme süreçlerini yansıtmalarına yönelik diyaloglar gerçekleştirmiştir. Bu kısımda çocuklar kendi ve akranlarının öğrenme süreçlerini ifade etmişlerdir. Dahası belirtilen sınıfta çocuklar, öğretmenleri soru sormadan öğrenme süreçlerini ifade etmişlerdir. Ö2’nin gerçekleştirdiği paylaşım zamanı süreçlerinde çocukların neden sonuç ilişkisi kurma, bireysel bilgilerini ifade etme, öğrenme sürecinin zorluk derecesini belirtme durumlarını yansıttıkları görülmüştür.

Ö2, pedagojik dokümantasyonun çocuklarda öz değerlendirmeyi desteklerken aynı zamanda dokümantasyon süreçlerinde çocukların söylemlerinde de öz değerlendirmeye yönelik içgörü sağlama ve kendini ifade etme, öğrenme sürecine farklı noktalardan bakma durumlarını desteklediğini belirten farklılaşmalar olduğunu ifade etmiştir: *“...Kendi gelişimlerinin farkına varmalarını sağlayacak geri bakışlar, ileri bakışlar yapmaya özen gösteriyorum. Değerlendirme süreci de diyebiliriz buna. ‘Ben şöyle yaptım, sen böyle yaptın... Aslında şöyle de yapabilirim... Ben eskiden’yı böyle yapıyordum, şimdi böyle yapıyorum...’ Bence, çünkü, neden gibi ifadelerin arttığını gözlemledim.”*

Bununla beraber Ö2, pedagojik dokümantasyonun etkileşim ağını beslediğini ve çocukların öğrenme süreçlerini görünür kıldığını belirten ifadeler dile getirmiştir: *“...Diğer yandan sürece dair yaşantıları gözden geçirme fırsatı sunması sebebiyle yaşantı esnasında fark edemediği başka bir boyutu görme şansı sunuyor. Bu durum ise etkileşim ağını genişletmelerine büyük ölçüde katkı sağlıyor. Pedagojik dokümantasyon süreçleri uygulamadığım dönemlerde, gelişime dair farkındalık sadece öğretmenin ve ailenin bilgisi dâhilinde gerçekleşiyordu. Dokümantasyonla birlikte çocukların sürece dâhil olması ve kendi gelişimsel süreçlerine şahitlik etmeleri gerçekleşmiş oldu.”*

Öz değerlendirme kategorisi temelinde, Ö3’ün gerçekleştirdiği paylaşım zamanı süreçlerinde ise öğretmen dört sayısına ilişkin çocukların ifadelerini ve fotoğraflarını sınıfta anlık bir şekilde çıktı alarak hazırlamıştır. Ö3 panel sürecinin ilk aşamasında çocukların süreci hatırlamalarına yönelik sorular sormuştur. İkinci aşamada ise Ö3, çocuklardan öğrenme süreçlerini anlatmalarını istemiştir. Bu noktada çocuklar öğrenme süreçlerini gözden geçirmişler ve öğrenme süreçlerini daha kısa cümleler kurarak açıklamışlardır. Çocuklar etkinlikleri nasıl yaptıklarını anlatmışlar ve nasıl öğrendiklerini aktarmışlardır.

Ö3 görüşme esnasında pedagojik dokümantasyon öncesi ve sonrası süreçlerini karşılaştırma sorusuna ilişkin olarak şunları söylemiştir: *“Öncesinde sadece bir etkinlik olarak geçiyor, yapıyor, yaptım bitti ile kalıyor ama sonrasında yaptım ve ben bunu yaptım diyebiliyor.”* şeklinde cevap vermiştir.

Ö3: "...Aras gel, sen dört ile ne yapmıştın? Bul kendini."

Aras: "Ben yapıştırıcı kullandım. Ondan sonra karton kullandım. Sonra böyle yaptım, şöyle şöyle yaptım."

Ö3 pedagojik dokümantasyonun etkileşim üzerindeki rolü ve bağlantısına yönelik olarak çocukların öğrenme süreçlerini ifade etme, öğrenmeye ilişkin kalıcılığını artırma ve pekiştirme durumlarının altını çizmiştir: "*Çocuğun kendisini ifade etme konusunda özellikle çok etkili olduğunu düşünüyorum. Nasıl ki siz şu an bana hatırlatıyorsanız çocuk gün içinde ya da işte belirli bir haftalık bir süreç olabilir bir aylık portfolyo sunum günlerinde olabilir keza aynı şekilde koskoca bir yılı geçmişe yönelik olarak hatırlayıp sonrasında bunu kendi ifadeleriyle dile getirebiliyor ve başkalarını anlatabiliyor... Çocuk aslında kendi yaptığını tekrar ederek -nasıl diyoruz- kalıcı öğrenme tekrarlarla oluşuyor kendi öğrenmesini de pekiştirmiş oluyor ve işte kalıcı öğrenmeye de doğru gitmiş oluyor... Zaten sürecin en aktif rolündeler kendilerini ifade ediyorlar, yaptıklarını ifade ediyorlar; anlatıyorlar, geçmişe yönelik olarak hatırlayıp yeniden bunu dile getirebiliyorlar ve başkalarına dile getirebiliyor.*"

İş Birlikçi Öğrenme

Araştırmanın bu bölümünde "iş birlikçi öğrenme" temasına yönelik bulgular sunulmaktadır. İş birlikçi öğrenme kategorisi temelinde "akran etkileşimi" ve "öğretmen katılımı" kategorileri ele alınmaktadır.

Akran Etkileşimi

Gerçekleştirilen gözlemler sonucunda, pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin "akran etkileşimi" kategorisine ilişkin olarak akran desteği ve akran rehberliği temelinde etkileşimleri destekleme yönünde davranış durumları yansıtmışlardır. Akran etkileşimi noktasında araştırmaya katılımcı öğretmenler oyuna yönlendirme, çocukların birbirleriyle iletişim kurmaları ve prososyal davranışlar sergilemeleri (paylaşma, sosyal problem çözme, iş birliği yapma) için rehber olma, sınıf komünü oluşturma, akran etkileşimini destekler bir tutumda olma stratejilerini uygulamışlar. Bununla birlikte pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocuklar, eğitim akışı

içerisinde akran rehberliği ve değerlendirmesi gerçekleştirme yönünde davranışlar sergilemişlerdir. Ayrıca görüşme sorularına yönelik olarak araştırmaya katılımcı öğretmenlerin tamamı, pedagojik dokümantasyon ve akran etkileşimi ilişkisini vurgulayan cevaplar vermişlerdir.

Akran etkileşimi kategorisine yönelik olarak Ö1'in etkinlik zamanlarında çocukların öğrenme çıktılarını ve ürünlerini birbirlerine gösterme, ifade etme, model olma yöntemleri ile akran etkileşimini harekete geçirdiği fark edilmiştir. Ö1'in sınıfında yer alan çocuklar, paylaşma ve yardımlaşma davranışlarını öğretmen yönlendirmesi ile gerçekleştirmişler; kısmen çocuk tarafından başlatılarak materyal paylaşımı ve ortak bir amaca yönelik hareket etme biçimini sergilemişlerdir. İlgili durumlara yönelik olarak aşağıda bir örnek sunulmaktadır:

Ayşe: “Öğretmenim reçine buldum.”

Ö1: “Arkadaşlarına göster bakayım, bilmeyenlere.”

Ö1 gerçekleştirilen görüşmede, pedagojik dokümantasyonun akran etkileşimlerindeki rolünün sosyal etkileşime zemin hazırlar bir biçimde olduğunu ifade etmiştir: *“Çocukların birbirleriyle sohbet ederek iletişimlerinin artmasını sağlıyor. Orada birbirlerine saygı göstermeyi öğreniyorlar. Hiç dinlemeyen bir öğrenci mesela çok konuşmak istiyor öbürü diyor ben de konuşcam. Birbirlerine saygıyı öğreniyorlar, sıra beklemeyi, sabretmeyi... Birbirlerini dinlemeleri, herkesin birbirine saygı göstermesi, işte grup içinde kendini ifade etmesi orda biz bunu yapmayı öğrenmiştik, birbirini beklemeyi öğrenmesi, sabretmeyi bunları kazandırıyoruz.”*

Ö1'in serbest oyun zamanlarında oyun etkinliklerine katılımcı olmayan çocukları yönlendirmesi ya da oyunlarına dâhil olması ile diğer çocukların da oyuna katılmalarıyla akran etkileşimini desteklediği ve bu paralelde akran kabulünü sağladığı görülmüştür. İlgili duruma yönelik olarak aşağıda bir örnek sunulmaktadır:

Ö1: “Burada neler yapıyorsunuz, biraz yemek yapsak.”

Kayra: “Mutfak eşyalarıyla oynuyorlar.”

Ö1: “Ne pişiriyorsunuz? Selim, sen de yemek yap. Valla ben misafirliğe geldim, Özgür Usta çok güzel şeyler yapıyor, siz de katılabilirsiniz.”

Ö1'in gerçekleştirdiği günü değerlendirme ve dokümantasyon paneli etkinliğinde akran etkileşimini yansıtan durumlar görülmüştür. Ö1 günü değerlendirme zamanında, çocukların gün boyu kazandıkları geri dönüşüm işaretlerine yönelik atık materyallerden sınıfta bir atık müzesi oluşturmuştur. Çocuklar burada materyallerin üzerindeki işaretleri inceleyerek öğrendikleri işaretleri çizmişlerdir. Bu aşamada çocukların öğrendiklerini yansıttığı; sadece kendi öğrenmelerine yönelik değil, akranlarının öğrenmelerine de yönelik kendi aralarında sohbet ettikleri gözlenmiştir. Paylaşım süreçlerine paralel olarak görüşmelerde Ö1, dokümantasyonun akran etkileşimini desteklediğini vurgulamıştır. Ö1'in gerçekleştirdiği etkinliklerde de çocukların birbiriyle iletişimde oldukları gözlenirken panel süreçlerinde ise birbirlerinin öğrenme süreçlerini hatırladıkları gözlemlenmiştir.

Ö1'in dokümantasyonun bu bağlamda etkileşim üzerindeki görüşleri şöyledir: *“Kendi açımdan çocukların ifade becerilerinin geliştiğini gördüm. Çocuk eskiyi hatırlayıp arkadaşı ile iletişimi güçleniyor. ‘Bak öğretmenimin dediği sembolü ben buldum.’ Orda eşleştirmesi, daha sonra arkadaşına anlatması, daha sonra bunu panele çevirdiğimde çocuğun o gün yaşadığı duyguları tekrar anlatması, öbür arkadaşına gidip şu da olmuştu bu da olmuştu diye paylaşması... Birbirlerini dinlemeyi de öğreniyorlar.”*

Ö1 aynı zamanda pedagojik dokümantasyon uygulamalarının öncesi ve sonrasındaki sınıf içi etkileşim durumlarını *“Öğretmen açısından da çocuğun ifade becerisini gözlemliyorsun. Neler yapmış neler, neler yapabilir? Arkadaşı ile iletişimi güçleniyor.”* şeklinde belirterek akran etkileşimine yönelik görüşünü belirtmiştir.

Akran etkileşimi bağlamında Ö2, güne başlama ve etkinlik zamanları esnasında; çocukların diyalog kurmalarına dair izin verici bir tutum sergileme, çocukların sorduğu soruları akranlarının cevaplaması için rehber olma ve akranların birbirlerinin hatalarını

düzeltilme noktasında rehber olmaları için yönlendirme durumlarını yansıtmıştır. Akran etkileşimi temelinde, Ö2'nin etkinlik gözlemine ait bir örnek aşağıda sunulmuştur:

Deniz: “Yapraklar suya düşünce, ağaç olur.”

Ö2: “Ne düşünüyorsunuz, yapraklar suya düşünce ağaca mı dönüşürler?”

Çocuklar: “Hayır.”

Ö2: “Peki Deniz, arkadaşların senin fikrine katılmadı; ne diyorsun? Nasıl ağaca dönüşür peki? Bir ağaç nasıl oluşur o zaman?”

Deniz: “Altına su dökünce oluşur ağaç.”

Ö2: “Yaprakların üstüne su dökünce mi?”

Deniz: “Altına su dökünce yapraklardan ağaç oluşur.”

Ö2: “Hımm... Hâlâ Deniz diyor ki yaprakların altına su dökünce ağaç olduğunu düşünüyor. Ağaç nasıl oluşur, bilen var mı? Gül söyler misin?”

Gül: “Ekebilirsin.”

Ö2: “Aa! Deniz duydun mu? Gül diyor ki tohumdan oluşur aslında ağaçlar. Ne dersin?”

Serbest oyun zamanları ve rutinlerde Ö2'nin akran etkileşimi kategorisine yönelik olarak oyuna katılımcı olmayan çocukları oyuna yönlendirme, sınıf komünü oluşturarak iş birliği olgusunu vurgulama durumlarını sergilediği görülmüştür. Bu bağlamda, özellikle öğretmenin toplanma zamanı rutinitinde sınıfta bir komün oluşturarak, herkesin kendi oynadığı oyuncakları toplamasından ziyade sınıfın toplanması ortak amacına yönelik olarak hareket etmelerini sağladığı gözlenmiştir. Ö2'nin sınıfında yer alan çocukların ise yardımlaşma, sorumluluk alma, paylaşma davranışlarını hem öğretmenin hem de çocukların harekete geçirdiği izlenmiştir. İlgili duruma yönelik bir örnek aşağıda yer almaktadır:

Ö2: *“İş birliği zamanı... Blok merkezi sorumluları! Blok merkezi hâlâ çok dağınık ve sadece Uygur ile Alper devam ediyor.”*

Ege: *“Ben yardım ederim!”*

Ö2: *“Egeciğim yardıma ihtiyaçları var. Ayhan çubuklar senin sorumluluğundaydı, devam eder misin lütfen?”*

Akran etkileşimi kategorisine yönelik olarak Ö2'nin paylaşım zamanlarında, çocukların diyalog kurarak etkileşim durumlarını destekleyici bir tavırda olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda, çocuklar panelde ifade edilen durumlardan yola çıkarak akranlarına bilgi aktarımında bulunmuşlardır, diğer bir deyişle çocuklar hem eski ve yeni bilgileri arasında köprü kurmuş hem de akranları ile paylaşım içerisine girmişlerdir. Ö2'nin gerçekleştirdiği panel etkinliğine dair bir örnek aşağıda yer almaktadır:

Ece: *“Fasulye!”*

Ö2: *“Aferin Ece! Fasulyelerden ve...”*

Ece: *“Bir de mercimek!”*

Ö2: *“Güzel! Bir de mercimeğimiz vardı. Mercimeklerimizin başına ne geldi?”*

Uygur: *“Büyümedi çünkü çok su verdiğimiz için.”*

Ö2: *“Olabilir. Bazıları çok su verdiğimiz için...”*

Uygur: *“Bazıları çürüdü ve böceklendi.”*

Ö2: *“Acaba biz doğru bakamadık mı?”*

Ege: *“Bir şey diysem bu arada böceklerin gelmesi normaldir.”*

Ö2: *“Neden?”*

Ege: *“Çünkü onların karnı acıktığından...”*

Ö2: *“Ben de senin fikrine katılıyorum. Böceklerin gelmesi çok normal...”*

Ö2 buna ek olarak dokümantasyon etkinliklerinin, sınıf içi etkileşim üzerindeki rolünü çocukların daha yakından birbirlerini tanınması yoluyla etkileşimlerini artırdığı noktasında değerlendirmiştir: *“Çocuklar pedagojik dokümantasyon sayesinde kendi gelişimlerinin, öğrenme yollarının, ilgi alanlarının, süreç içerisinde neleri önceliklendirdiğinin farkına vardıkça başkalarıyla olan ortak yönlerini doğrudan fark edebiliyor. Bu durum kendini ve çevresindeki kişileri daha iyi tanınmasına bu yolla ise çeşitli etkileşim alanları oluşturmaya olanak sağlıyor.”*

Akran etkileşimi temelinde Ö3'ün gerçekleştirdiği panel etkinliğinde çocuklar akranlarının öğrenme sürecinde hata düzeltme rolünde davranış sergilemiştir:

Ö3: *“Doğancığım 4 sayısıyla bugün ne yaptın? Eline pastel boyayı alıp neyi boyadın?”*

Doğan: *“Dörtleri.”*

Ö3: *“Evet, dörtleri bulup boyadın.”*

Berke: *“Ama üçü de boyamıştı.”*

Ö3, pedagojik dokümantasyonun akran etkileşimindeki rolünü; çocukların kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirmesi, akranlarıyla olan iletişimlerini artırması ve bunun sonucunda birlikte yürüttükleri aktivitelerde etkileşimlerine katkısı olduğunu belirtmektedir: *“Bağlantısı işte bu. Ne demiştik? Panel sunumları, portfolyo sunum günlerimiz, hazırladığımız bültenler, ay sonlarında ailelerle paylaştığımız... Çocuk sadece sınıf içinde arkadaşlarıyla değil, sınıf dışında da bunu taşıdığı için ailesiyle olsun, diğer çocukların aileleriyle olsun etkileşime girebiliyor.”*

Öğretmen Katılımı

Mevcut çalışmada, “öğretmen katılımı” kategorisine yönelik olarak pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin, genel anlamda öğrenme süreçlerinde ve serbest oyun etkinliklerinde katılımcı bir rolde çocuklarla iş birlikçi bir rolde oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenler çocukların oyunlarına dramatik oyun merkezi, sanat merkezi,

matematik merkezi, kitap merkezi, açık hava oyunları ve kum-su masası alanında katılım göstermişlerdir. Öğretmenler; dramatik oyunlar, kurallı oyunlar, yapı-inşa oyunları ve doğal materyallerle kurulan oyunlara dâhil olmuşlardır.

Öğretmenlerin oyuna katılım gerçekleştirirken, oyunu gözlemleyip ardından oyunun doğasına uygun bir rolde dramatik oyunlara dâhil oldukları görülmüştür. Merkezlerde masa başı etkinlik yapan çocukların oyunlarına paralel bir biçimde etkinlik yaparak ve çocuklarla etkinlik hakkında sohbet ederek katılımcı oldukları ya da kurallı oyunlara (masa başı oyunları) ilk aşamada gözlemci olarak ardından kolaylaştırıcı rolde katılımcı oldukları gözlenmiştir. Akranları ile etkileşime girmeyen çocuklara yönelik ise rol atayıcı bir rolde veya bir merkez seçerek çocuğu oyuna dâhil etmek için oyun kuran rolde katıldıkları; çocukların daveti üzerine oyunlara ya da kitap merkezinde kitap okuma süreçlerine dâhil oldukları, açık hava oyunlarında benzer şekilde çocukların dramatik oyunlarına yine çocukların daveti üzerine katılımcı oldukları gözlemlenmiştir:

Uygar: “Öğretmenim dondurma yaptım.”

Ö2: “Üç top dondurma istemiştin aslında. Kaç lira?”

Uygar: “3.”

Ö2: “3 mü yaptın? Az önce 5 lira idi. İndirim yapmışsın.”

Öğretmenler aynı zamanda öğrenme süreçlerine de katılımcı olmuşlardır. Ö1 ve Ö2'nin yer aldığı sınıflarda benzer şekilde çocukların etkinlik ya da güne başlama zamanlarında sohbet konusu olan ve çocukların dikkatini çeken durumlara yönelik ileriye dönük yeni etkinlik fikirleri sunduğu, birlikte araştırıp öğrenme ve yeni öğrendikleri bilgileri sınıfa getirme çabalarını gerçekleştirdiği görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin tamamının fen, oyun, matematik, Türkçe-dil, müzik etkinliklerine izleyici ve yönlendirici olmaktan ziyade çocuklar ile birlikte etkinlikleri gerçekleştirdikleri fark edilmiştir. İlgili durumu yansıtan bir örnek aşağıda sunulmaktadır:

Ö3: *“Bekle bekle, aynı anda yapalım. Bastır havaya kaldır. Aferin Tufancığım. Havaya kaldır. Bakın bana ben nasıl yapıyorum.”*

Ö1 ve Ö2 ile gerçekleştirilen görüşme sonucu, öğretmen katılımı temelinde karşılıklı katılım ilkesini vurguladıkları ve çocukların oyun-öğrenme etkinliklerine katılarak gözlem ve görüşme verilerinin ortak paydada olduklarını desteklemiştir. Öğretmenlerin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: *“Çocuklara bir şeyler öğretmek değil de beraber öğrenmek...”*

Ö2: *“Çünkü bu durum ortamda öğrenme sürecinde hepimizi eşitliyor bence. Bu etkileşim için oldukça hayati bir önem taşıyor.”*

Ö3'ün etkinlik ve serbest oyun zamanlarında çocukların oyununa katılımcı olduğunda, çocukların yaşamlarına dair söylemlerine yönelik sohbeti sürdürdüğünde ve serbest oyun zamanlarında birlikte ya da paralel oyun oynadıkları görülmüştür. Belirtilen duruma yönelik örnek aşağıda verilmiştir:

Tufan: *“Benim eski okulum çok kötüydü. Babam gezdirdi, sonunda buraya yazdırdı.”*

Ö3: *“Peki, nesi kötüydü?”*

Tufan: *“Okulda işte şey oldu, sevmedim.”*

Ö3: *“Peki, burayı seviyor musun?”*

Tufan: *“Seviyorum.”*

Ö3: *“Evet, biz de seni çok seviyoruz. Başka konuşmak isteyen varsa... Hilal?”*

Ek olarak Ö3, pedagojik dokümantasyonun öğretmen-çocuk etkileşimi üzerindeki rolüne yönelik soruya *“Öğretmen daha iyi bir gözlemci ve daha iyi bir katılımcı hâline geliyor. Hani sadece sınıfta var olan ve yönlendiren rehberlik yapan kişi değil de biraz daha çocukların arasına dâhil olmuş oluyor ve öğretmen de bu süreçte yer aldığı için çocuklar açısından da daha böyle sıcak ve nasıl söyleyeyim lider konumundan katılımcı konumuna gelmiş oluyor aslında. Dolayısıyla pedagojik dokümantasyonla birlikte çocuk merkezli çocuk*

merkezlilik artmış oluyor öyle söyleyeyim ve bu çocuklara da öğretmene de iyi geliyor diye düşünüyorum.” şeklinde cevap vermiştir.



Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kaliteli okul öncesi eğitiminin süreç bileşeni olgusu altında yer alan etkileşim ışığında (Howes vd., 2008), okul öncesi öğretmenlerinin sunduğu nitelikli etkileşimlerin çocuk üzerindeki etkisi ve bu nitelikli etkileşimlerin de kalite üzerindeki rolü aşikardır (Frede, 1995; de Kruif vd., 2000). Kalite ve etkileşimin bu iç içe geçmiş olan örüntüsünün yanı sıra pedagojik dokümantasyonun da sınıf içi etkileşimleri zenginleştirdiğinin altı çizilmektedir (Turner & Wilson, 2009). Buna ek olarak OECD (2011) dokümantasyonun, erken çocukluk eğitimi için mesleki gelişim ve kalite araçlarından biri olarak ifade etmektedir. Kaliteli okul öncesi eğitiminin önemi dayanağında, okul öncesi öğretmenlerinin sunduğu etkileşim durumları ve pedagojik dokümantasyonun bu etkileşimler üzerindeki rolü, çalışmanın ana amacını oluşturmuştur. Bu çalışma ile pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin sınıflarında etkileşimin “soru sorma”, “dönüt sağlama”, “öğretmen duyarlılığı” “çocuk özerkliği” ve “iş birlikçi öğrenme” temaları ile gerçekleştiği görülmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında pedagojik dokümantasyon uygulamaları ile çocukları daha etkili bir şekilde dinleyen, onların seslerini ve katılımını önemseyen öğretmenler etkileşimi destekleyici ortamlar hazırlamaktadır. Özellikle dokümantasyon araçlarından dokümantasyon paneli ile gerçekleştirilen paylaşım zamanlarında yoğun etkileşimler gözlemlenmiştir. Öğretmen görüşleri de gözlemleri destekler nitelikte olup dokümantasyon ile paylaşım zamanlarında çocukların kendilerini ifade etmelerini, paylaşımlarda bulunmalarını, akranları ile diyalog hâlinde olmalarını sağladığını göstermektedir. Öğretmen görüşleri analiz edildiğinde özellikle pedagojik dokümantasyon uygulamaları ile çocukların özerkliklerini destekleyici, iş birliği içerisinde bulunacakları ortamlar hazırlamaya başladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma soruları temelinde bu çalışmada üç öğretmenin sunduğu etkileşim örüntülerinin birbiri ile örtüşen ve farklılaşan desenleri olmakla birlikte etkileşim türlerinin günlük akış zamanına göre de farklılık gösterdiği fark edilmiştir. Öğretmenlerin etkileşim

örüntülerinin genel bağlamda destekleyici bir tavırda olduğu gözlenmiştir. İfade edilen destekleyici örüntülerin durumu etkileşim kategorisine yönelik olarak öğretmenlerden öğretmene farklılık göstermektedir. Ulusal kategoride incelenen alanyazını doğrultusunda sınıf içi etkileşim durumlarının oldukça sınırlı bir çerçevede kapsam alanı olduğu (Çobanoğlu, 2017) ve çalışmaların çoğunun Early Childhood Environment Rating Scale [ECERS] ve benzeri araçlar kullanılarak kalite kavramı üzerinde durduğu (Canbeldek, 2015; Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Ertürk, 2013; Feyman, 2006; Göl Güven, 2009; Güçhan Özgül, 2011; Işıkoğlu, 2007; Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2015; Karlıdağ ve Gönen, 2019; Serdaroğlu, 2019; Solak, 2007; Tekmen, 2005), kalite unsurunu etkileyen faktörler (Evcin ve Zembat, 2021) ya da ölçek geliştirmeye (Ahmetoğlu vd., 2021; Saydam ve Telli, 2016; Şenol ve Metin, 2018) yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür.

Çobanoğlu (2017) gerçekleştirdiği çalışma ile öğretmenlerin etkileşim kalitesi puanlarının genel bağlamda düşük olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada, sınıf içi etkileşimine dair duygusal ve eğitsel desteğin düşük nitelikte, sınıf organizasyonunun ise nispeten iyi nitelikte olduğu ifade edilmiştir (Çobanoğlu, 2017). Gerçekleştirilen çalışmada ise pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin öğretmen-çocuk etkileşimi çerçevesinde genel anlamda destekleyici uygulamalar sunduğu görülmüştür. Pedagojik dokümantasyonu bir varış noktasından ziyade sınıf kültürü olarak betimleyen Rinaldi (2021) dokümantasyonun çocuğa dair süreçleri görünür kılması sebebiyle öğretmen-çocuk etkileşim ve iletişiminin kalitesini artıran bir temel olarak açıklamaktadır. Ayrıca mevcut çalışmada okul öncesi öğretmenleri görüşme sorularına ilişkin olarak pedagojik dokümantasyon ve etkileşim arasındaki karşılıklı ilişkiye dair vurgulamalar yapmışlardır. Bu durumu destekler nitelikte Kuru ve Akman (2019) çocuklara dair süreçleri belirgin kılması sebebiyle pedagojik dokümantasyonun etkileşimin niteliğini artırma yönündeki işlevselliğini vurgulamaktadır. Okul öncesi öğrenme ortamlarındaki bir diğer etkileşim göstergelerinden biri olan akran etkileşimi noktasında ise Buldu ve arkadaşları (2018) dokümantasyon uygulayıcı öğretmenlerin ifadelerine dayanarak dokümantasyonun akran etkileşimi üzerindeki olumlu rolünün altını çizmişlerdir. Mevcut çalışmada da öğretmenler,

dokümantasyonun akran etkileşimi üzerindeki destekleyici durumlarına vurgu yapmışlardır. Bu bakış açısından yola çıkarak gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin etkileşim bazında destekleyici uygulamalar sunmalarının pedagojik dokümantasyon faaliyetlerinin etki faktörlerinden biri olabileceği düşünülmektedir.

Ertürk (2013) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen-çocuk etkileşimini düşük ve orta nitelikte olarak belirtirken, Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek (2015) okul öncesi eğitim kurumlarının orta nitelikte kalite durumunu yansıttığını belirtmektedir. Yürütülen çalışmada ise kalitenin süreç bileşenlerinden birini yansıtan öğretmen çocuk etkileşimine ilişkin destekleyici örüntüler gözlenmiştir. Dinleme pedagojisi temelinde, dokümantasyon ile öğretmenler çocukların düşünce ve öğrenme sistemlerini somut bir düzlemde görselleştirmektedirler (Knauf, 2022). Buradan hareketle dokümantasyonun çocuğa ilişkin süreçleri görünür kılması sebebiyle araştırmada yer alan dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin daha destekleyici etkileşimler sunduğu ve iş birlikçi öğrenme ortamları yarattıkları düşünülebilir.

Araştırma bulguları, pedagojik dokümantasyonun çocuklara öğrenme süreçlerinde söz hakkı sağlayarak, çocuklar ve öğretmenler arasında iş birliğini teşvik ederek çocuk merkezli eğitim uygulamaları ile çocuk özerkliğini destekleyen bir araç olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çocukların deneyimlerini, düşüncelerini ve ilerlemelerini dokümantasyon araçları ile görünür hâle getirdikleri ve çocukları öğrenme yolculuklarına aktif olarak katılmaları için güçlendirerek onların öğrenme deneyimleri üzerindeki etkenliklerini sağladıkları görülmektedir.

Dokümantasyon araçları, çocukların öğrenme ve gelişimlerine aktif olarak katılmalarını sağlayarak çocuk etkenliğini destekleyen temel bir araç olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz vd., 2023). Pedagojik dokümantasyon uygulamalarıyla çocukların etkinlikleri ve sesleri kayıt altına alınarak onların düşüncelerinin, fikirlerinin ve deneyimlerinin somut bir kaydı sağlanır. Bu süreç çocukların öğrenimini görünür kılmak, çocuklar ve arasındaki iletişimi geliştirmek ve çocuk merkezli pedagojiyi ilerletmek için bir araç olarak hizmet vermektedir (Aras vd., 2021). Ayrıca dokümantasyon, çocuklara

öğrenme deneyimlerine dair somut bir anı sunmanın, ilerlemeleri üzerinde düşünmelerine ve gelecekteki öğrenme adımlarına rehberlik etmelerine olanak sağlamanın bir yolu olarak kabul edilir (McLean, 2019). Çalışma bulguları da bu kavramsallaştırmaları destekler niteliktedir: Dokümantasyon uygulanan sınıflarda çocukların katılımlarının ve özerkliklerinin desteklendiği, kendi öğrenme deneyimlerini paylaştıkları gözlemlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin soru sorma ve dönüt sağlama bağlamlarında zengin deneyimler sağladıkları görülmüştür. “Çocukların öğrenme süreçlerini destekleme ve genişletme, kazanım ve kavramları destekleme, olumlu sınıf iklimi oluşturma, çocukları cesaretlendirme gibi amaçlar ile öğretmenlerin çocuklarla etkileşimi destekler.” bulgusuna ulaşılmıştır. Etkili dönüt sağlamanın öğrenmeyi teşvik ettiği ve gelişimi desteklediği bilinmektedir (Aras, 2024). Etkili dönüt yalnızca öğrenenlerin mevcut performansını değil, aynı zamanda gelecekteki performanslarını nasıl geliştirebileceklerini ve öğrenme alanlarını nasıl geliştirebileceklerini de dikkate alma potansiyeline sahiptir (Wiliam, 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin uygulamalarının gelişim ve öğrenme açısından destekleyici olduğu söylenebilir. Bununla birlikte soru sormanın gelişim ve öğrenmeyi destekleyici rolü bilinse de bu yönteminin yeterince uygulanmadığı bilinmektedir (Eshach vd., 2014).

Etkili soru sormanın öğretmen-çocuk etkileşimini geliştirebileceği; çocukların davranışlarında, katılımlarında ve eğitim ortamlarındaki uyumlarında iyileşmelere yol açabileceği vurgulanmıştır ve öğretmenlerin, sorgulamayı pedagojik bir araç olarak kullanarak çocuklarla daha anlamlı ve ilgi çekici etkileşimler kurabileceği belirtilmiştir (Williford vd., 2016). Katılımcı öğretmenlerin çeşitli amaçlar ile zengin içerikli soru sormaları ile olumlu etkileşimler kurdukları bu çalışma ile görülmektedir.

Kalite olgusunu ön plana alan yurt içi araştırmaların süreç kalitesine ilişkin bulguları göz önüne alındığında çalışmaların süreç kalitesinin ve genel kalite olgusunun çok az ve az yeterli konumda olduğu ifade edilmektedir (Canbeldek, 2015; Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Feyman, 2006; Göl Güven, 2009; Işıkoğlu, 2007; Serdaroğlu, 2019; Solak, 2007; Tekmen, 2005). Gerçekleştirilen çalışmada ise pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin öğretmen-çocuk etkileşimi durumlarının destekleyici bir rolde

şekillendiği görülmüştür. Pedagojik dokümantasyonun sınıf kültürü, değerlendirme aracı gibi nitelikleri bünyesinde barındırmasıyla birlikte bir mesleki gelişim aracı olarak da görülmektedir (OECD, 2011; Rinaldi, 2021). Dolayısıyla araştırmada yer alan öğretmenlerin pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı olması sebebiyle dokümantasyonun mesleki gelişim durumlarını desteklediği ve bu çizgide sınıf içi etkileşimlerinin de destekleyici bir konumda yer aldığı düşünülebilir. Hardison (2020) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin dokümantasyon ile her çocuğu görünür kılarak öğrenmelerini değerlendirme, yönlendirme ve genişletme temelinde kullandıkları bir araç olarak betimlediklerini ifade etmektedir. Buna ek olarak Vygotsky (1978) çocukların gelişim çizgilerini bir üst basamağa taşıyabilmeleri adına yetişkinlerin yapı iskelesi metoduyla, bireyselleştirmiş destek sunmanın önemini vurgulamaktadır. Pedagojik dokümantasyonun her çocuğu belirgin kılarak, çocuğun ihtiyacına yönelik destek sunulmasını sağladığı ve bu çizgide çalışmada da dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin daha destekleyici uygulamalar sunduğu düşünülmektedir. Buna ilaven mevcut çalışmada öğretmenlerin, dokümantasyon ile çocukları daha iyi tanıyarak yapı-iskelesi temelinde bireyselleştirilmiş öğretmen rehberliği sunabildikleri görülmüştür.

Buldu (2018) pedagojik dokümantasyonun okul öncesi öğrenme ortamlarını, öğretmen-çocuk iş birliğini beslediğini ve dolayısıyla öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçleri ile düşüncelerini somut bir zemine çektiğini belirtmektedir. İfade edilen bu somut düzlemde öğretmenlerin çocukların gelişimlerine dair içgörülerini derinleştirerek öğretim etkinliklerinde farklılaşma durumlarını yansıtmakta ve birlikte öğrenen profilinin belirginleştirdiğini vurgulanmaktadır. Ayrıca Buldu (2018) pedagojik dokümantasyon ile erken çocukluk eğitim ortamlarının daha saygılı bir atmosfer ile şekillendiğini ifade etmektedir. Sınıf içi öğrenme etkinliğinin gerçekleşebilmesi için sınıf ikliminin pozitif atmosferde şekillenmesi ve zengin etkileşim örüntülerinin şekillenebilmesi adına da öğretmenlerin duyarlı ve katılımcı rolde etkileşim durumlarını yansıtmaları gerektiğinin altı çizilmektedir. (Howes ve Ritchie, 2002) Bu çalışmada pedagojik dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin destekleyici etkileşim durumlarını yansıtarak duyarlı etkileşim örüntüleri sunduğu gözlemlenmiştir. Bu verilerin ışığında pedagojik dokümantasyonun

çocuğa dair süreçleri görünür kılması temelinde öğretmen duyarlılığını artırarak, kaliteli etkileşim örüntüleri için paydaş olabileceği düşünülebilir.

Kulakçı (2024) oyun uygulamalarında öğretmen-çocuk etkileşimlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin zengin etkileşim durumlarını yansıtmadığı ve sınıflarda daha öğretmen merkezli atmosferin hâkim olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin zengin etkileşim durumlarını sunduğu ve bunu da çocuk özerkliği çizgisinde yansıttıkları ifade edilebilir. Çocukların anlamlı katılımlarını desteklemek adına pedagojik dokümantasyonun işe koşulduğu bir çalışmada, öğretmenler oyun zamanlarında çocukların seçim özerkliğini desteklediğini belirtmiştir. (Hardison, 2020) Bu bakış açısıyla pedagojik dokümantasyonun nihai bir hedef olma durumu yerine bir sınıf kültürü olma olgusu sebebiyle bu çalışmada yer alan dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenlerin bu kültürü eğitim sürecinin tüm aşamalarında benimseyerek destekleyici etkileşim durumlarını sergilediği düşünülebilir.

Buldu ve Olgan (2021) okul öncesi öğretmenlerine yönelik sunulan pedagojik dokümantasyon eğitimleri sonucunda, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının nasıl değiştiğini incelemiştir. Bu çalışmada, pedagojik dokümantasyon ile paylaşım zamanlarında çocukların daha çok aktif bir rolde olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde mevcut çalışmada ise dokümantasyonun bir parçası olan paylaşım zamanlarında, çocukların fikirlerini ve öğrenme süreçlerini ifade eden bir rolde ve öğretmenlerin de panel uygulamalarında çocukları sorular ile yönlendiren bir tavırda olduğu gözlenmiştir. Dokümantasyon etkinliklerinde dokümantasyon yöntemi olarak video, fotoğraf, çocuklara dair anekdot ve ürünlerin kullanılmasıyla çocukların öğrenme sürecini görselleştirilmektedir (Alcock, 2000; Dahlberg vd., 2006). Dokümantasyon ile çocukların kendi ve akranlarının öğrenim süreçlerini tekrar gözden geçirdikleri ifade edilmektedir (Knauf, 2022). Buldu ve arkadaşları (2018) ise okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik dokümantasyon uygulamaları ile çocukların sürece aktif katılımının, öğrenmeye yönelik öz değerlendirme ve farkındalık durumlarının arttığını vurguladıklarını belirtmiştir. Mevcut çalışmada da öğretmenler, görüşme sorularına ilişkin olarak çocukların öğrenme süreçlerine dair içgörülerinin

derinleştirdiğini ve pedagojik dokümantasyonun etkileşimi destekleme noktasında zenginleştirici faktör olduğu yönünde cevaplar vermişlerdir. Buna ilaven panel süreçlerinde çocukların sürece aktif katılım sağladıkları ve öz değerlendirme bağlamında davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin hepsi, gerçekleştirilen gözlemlerde video kaydı, not tutma, fotoğraf çekme ve bunları dosyalama gibi eylemlerde bulunarak çocuklara dair veri toplamışlar ve bu verileri dokümantasyon paneli ve portfolyolar aracılığı ile çocuklarla paylaşmışlardır. Bununla birlikte mevcut çalışmada yer alan öğretmenler, pedagojik dokümantasyon uygulamaları ile çocukların söylemlerinin de öğrenme sürecini yansıtan ifadelerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma paralel olarak bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenleri, pedagojik dokümantasyon ile çocukların sürece etkin katılımı, öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonlarının artışına ilişkin kilit noktaları belirtmişlerdir (Buldu vd., 2018).

Rintakorpi ve Reunamo (2017) pedagojik dokümantasyonun çocuk katılımını artırdığını belirtirken Aras (2017) ise paylaşım zamanlarında çocukların üst düzey düşünme becerilerinden biri olan izleme-kontrol davranışını daha sıklıkla sergilediklerini belirtmektedir. Benzer şekilde mevcut çalışmada da paylaşım zamanlarına yönelik olarak çocukların öz değerlendirme durumuna ilişkin ifadeler yansıttıkları ile çocukların eğitim akışı içerisinde aktif katılımcı bir rolde oldukları fark edilmiştir. Buradan hareketle pedagojik dokümantasyon öğrenme sürecini temsil eden belgeleri görselleştirerek eğitim sürecine yönelik öğretmen-çocuk içgörüsünü derinleştirmesi sebebiyle panel etkinliklerinde hem çocuk katılımını hem de öğretmen desteğini artırdığı düşünülebilir.

Gangal (2020) pedagojik dokümantasyonun sınıf yönetimini desteklediğini ve sınıf içi ilişkileri olumlu bir çizgiye çektiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda Gangal ve Yılmaz (2023) pedagojik dokümantasyon ile sınıf yönetimi, plan ve program geliştirme, sınıf ilişkilerini güçlendirme, zaman ve davranış yönetimi bağlamında destekleyici bulgular sunmuşlardır. Buna ek olarak çalışmada dokümantasyon ile öğretmenlerin çocukları daha etkili bir biçimde dinleyerek aile-okul iş birliği zeminini oluşturduğunu belirtmişlerdir ve dolayısıyla öğretmenler tarafından davranış yönetimi için etkili adımlar atılabildiğinin altını

çizmişlerdir. Mevcut çalışmada da dokümantasyon uygulayıcısı öğretmenler sınıf içi ilişkileri destekleme ve çocuğu daha nitelikli dinleyerek aksiyon alma durumlarına yönelik davranış ve ifadelerde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda pedagojik dokümantasyonun, sınıf içi etkileşimi destekleyici yönde bir role sahip olduğu düşünülebilir.

Çalışmalar pedagojik dokümantasyonun çocuklar üzerindeki eğitsel bağlamdaki katkılarını öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk açısından ortaya koymaktadır. Aras (2017) pedagojik dokümantasyonun çocukların üstbilişsel becerilerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Buldu (2010) pedagojik dokümantasyon ile çocukların öğrenmeye ilişkin farkındalık ve katılım düzeylerinin arttığını, öğretmenlerin ise çocuklara dair artan görüşleri ile yapı iskelesi metoduyla destek sağladıklarını belirtmektedir. Aynı zamanda mevcut çalışmada eğitsel destek bağlamında, öğretmenlerin sağladığı etkileşim örüntüleri ile çocukların birbirinden öğrenme durumlarını da yansıttıkları görülmüştür. Bu durumla aynı çizgide olarak Buldu (2010) pedagojik dokümantasyonun “bir öğrenen topluluğu yaratma” kavramıyla ortaya koymuştur. Bu temelde mevcut çalışmadaki öğretmenler, mülakatlarda akran öğrenmesinin yanı sıra öğretmenin de öğrenme sürecindeki konumunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada iş birliği öğrenme ortamı temelinde öğretmen ve çocukların birlikte öğrenen profili çizdiği görülmüştür. Bu çizgide de Sousa (2022) pedagojik dokümantasyonun öğretmen-çocuk iş birliği temelinde bir öğrenme çevresi yarattığını, dokümantasyon ile çocukların aktif rolde kendi ve akranlarının öğrenme süreçlerindeki benzerlik ve farklılıkları görme noktasında destek sağladığını belirtmektedir. Mevcut çalışmada da öğretmenler, çocukların akranlarının öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarının oluştuğunu belirtmekle birlikte, çocukların akranlarının öğrenme süreçlerine dair yorum yaptıkları da gözlenmiştir.

Yang ve arkadaşları (2022) pedagojik dokümantasyon ile öğretmenlerin öğrenme-oyun etkinliklerini şekillendirebildiklerini ifade ederken öğretmenlerin pedagojik dokümantasyonunu gelecekteki etkinlikleri planlama noktasında kullanmasında oldukça az öğretmenin faaliyette bulunduğunu belirtmiştir. Mevcut çalışmada öğretmenler mülakat sorularına; dokümantasyon zemininde öğrenme, oyun gibi etkinlikleri şekillendiren

etkisinden bahsetmişlerdir. Aynı zamanda belirli gözlem süresi ile sınırlı olmak üzere mevcut çalışmada öğretmenler mülakat sorularında planlama faaliyetlerine ilişkin söylemlerde bulunmuşlardır.

Alvestad ve Sheridan (2015) çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, dokümantasyon ile planlama arasındaki sıkı ilişkiye atıf yapmaktadır. Buldu ve arkadaşları (2018) ise pedagojik dokümantasyonun dil gelişimini desteklediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde mevcut çalışmada ise çocukların eğitim akışında ve paylaşım zamanlarında kendilerini ifade eden bir rolde olduklarını, öğretmenlerin çocukların kendilerini ifade etme durumlarına ilişkin destekleyici tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Benzer şekilde Rintakorpi ve Reunamo (2017) zengin dokümantasyon belgeleri sunulan eğitim ortamlarında çocukların kendilerini daha çok ifade ettiğini ve yaratıcılıkların da üst seviyede karakterize edildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla pedagojik dokümantasyonun, öğretmenlerin etkileşim davranışlarını çocuk sesi ve katılımını destekleyici bir tarafa yönlendirdiği düşünülmektedir.

Erken çocukluk öğrenme ortamlarında pedagojik dokümantasyon uygulamalarının artışı; öğretmen-çocuk arasındaki duyarlı, sıcak ve güvenli etkileşime odaklanmayı nitelendirmektedir (Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Rintakorpi (2016) dokümantasyon uygulamalarının çocuk katılımlı uygulamaları artırdığını ileri sürmüştür. Çalışmalar pedagojik dokümantasyonun çocuklar üzerinde sınıf katılımını artırdığını, çocukların kendilerini daha değerli hissettiklerini vurgulayarak daha saygılı sınıfların oluştuğunu ifade etmektedir (Aras ve Tantekin-Erden 2017; Buldu, 2018, Buldu vd., 2018; Kuru ve Akman, 2019). Örneğin Katz ve Chard (1996) pedagojik dokümantasyonun çocukların öğrenme süreçlerine verilen önemin artırılmasıyla hem öğretmen hem de çocuk açısından süreç ve öğrenme sonuçlarına dair keyif ve memnuniyet durumlarını artırdığını ve sınıfa dair bir bağlılık oluştuğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte Katz ve Chard (1996) pedagojik dokümantasyonun erken çocukluk eğitime yönelik kalite artırıcı etkisine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde mevcut çalışmada da öğretmenler; pedagojik dokümantasyonun çocuk sesinin artırıcı etkisi ile birlikte çocukların kendilerini daha değerli

hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, dokümantasyon vasıtasıyla çocukları daha derinlemesine tanıdıklarını vurgulayarak çocuklara dair etkin aksiyon alabildiklerini ifade etmektedirler. Bu bağlamda pedagojik dokümantasyonun duygusal destek etkileşimleri için etkin bir araç olabileceği düşünülebilir.

Araştırma bulguları pedagojik dokümantasyon ve etkileşim konularında erken yıllarda önemli bulgular sunmaktadır. Pedagojik dokümantasyon uygulanan sınıflarda ne tür etkileşimlerin gerçekleştiğini ayrıntılı betimlemeler ile inceleyen bu araştırma ile teorik olarak önemi vurgulanan pedagojik dokümantasyonun uygulama bağlamında da sağladığı deneyimler sunulmuştur. Etkileşime yönelik yapılan çalışmalar az olsa da çocukların çoğunun nitelikli ve zengin etkileşim deneyimlerinden yararlanamadıklarını göstermektedir. Bu çalışma ile pedagojik dokümantasyon uygulamalarının soru sorma, dönüt sağlama, çocuğa özerklik sunma, duyarlı öğretmen olma ve iş birlikçi ortamlar hazırlama noktalarında etkileşimi desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Mevcut çalışmadan yola çıkılarak araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur. İlgili alanda çalışma yapmayı hedefleyen araştırmacılar için çalışma grubunun kapsamının genişletilerek veya çalışma farklı bağlamlarda tekrarlanarak araştırmanın yürütülmesi alana farklı bakış açısı kazandırılmasının önem arz edeceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğretmenler, pedagojik dokümantasyonun etkileşim üzerindeki rolüne dair ailelere yönelik açıklamalarda da bulunmuşlardır. Buradan hareketle gelecek araştırmalarda etkileşim ve pedagojik dokümantasyon arasındaki ilişkiyi incelerken ebeveynler-pedagojik dokümantasyon etkileşim ilişkisini ele almak bütüncül bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

Çalışmadan yola çıkılarak öğretmenlere öğretmenlerin kendi etkileşim uygulamalarını fark edebilmeleri adına bir öz değerlendirme formu geliştirilerek öğretmenlerin kazandıkları farkındalık temelinde, etkileşim örüntülerini zenginleştirme durumları desteklenebilir. Öğretmenlere, pedagojik dokümantasyon ve kaliteyi yordayan

yapı taşlarından biri olan etkileşim arasındaki ilişki vurgulanarak, dokümantasyonun bir sınıf kültürü hâline getirilmesi desteklenebilir. Buna ek olarak öğretmenlere değerlendirme ya da dokümantasyonun paylaşım zamanlarına yönelik etkileşim durumlarına yönelik farkındalık kazandırma amacıyla akran değerlendirmesi metodu kullanılarak etkileşimleri zenginleştirebilmeleri adına akran desteği sağlanabilir.

Program geliştirici ve politika uygulayıcılara yönelik olarak ise pedagojik dokümantasyonun hem bir sınıf kültürü hem de etkileşimi destekleyici bir araç olarak ele alınmasıyla dokümantasyon-etkileşim arasındaki karşılıklı ilişkiye yönelik farkındalık ve uygulamaya yönelik atölyeler düzenlenebilir. Pedagojik dokümantasyonun etkileşimi zenginleştiren bir faktör olmasından hareketle pedagojik dokümantasyon mesleki gelişim aracı olarak da görülmektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak pedagojik dokümantasyon bağlamında hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve akran öğretimi ile de eğitimlerin yaygınlaştırılması önerilebilir. Erken çocukluk eğitim programlarında ele alınan değerlendirme basamağına, pedagojik dokümantasyon olgusunun eklenmesi önerilebilir. Buradan hareketle pedagojik dokümantasyon ve etkileşimin karşılıklı ilişkisi ve bu iki olgunun da ayrı ayrı erken çocukluk eğitiminde kalite paydaşı olması sebebiyle kalite bileşenleri okul öncesi eğitim kurumlarında ve programlarda zorunlu hâle getirilebilir.

Kaynaklar

- Ahmetoğlu, E., Acar, İ., ve Gıcı-Vatansever, A. (2021). Öğretmen etkileşim ölçeği (ÖEÖ) ve çocuk-öğretmen etkileşim ölçeği (ÇÖEÖ geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 412-424. Doi:10.24315/tred.754702
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., ve Wall, S.N. (2014). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. New York, NY: Psychology Press.
- Alcock, S. (2000). Pedagogical documentation: beyond observations. [Occasional paper No. 7]. *Institute for Early Childhood Studies Victoria University of Wellington*, New Zealand.
- Alvestad, T. & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377-392. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861>
- Aras, S. (2017). *Pedagogical documentation practices and young children's self-regulation & metacognition* [Doctoral thesis, Middle East Technical University] <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/26313>
- Aras, S. (2024). Employing learning-oriented assessment to develop early childhood preservice teachers' interaction skills. *Learning: Research and Practice*, 10(1), 44-57.
- Aras, S. & Tantekin-Erden, F. (2020) Documentation panels:supporting young children's self-regulatory and metacognitive abilities, *International Journal of Early Years Education*, 28(1), 63-80. DOI: 10.1080/09669760.2019.1592743
- Aras, S., Şahin, F., Yılmaz, A., ve Ülker, A. (2021). A common language among child, school and parents: the use of pedagogical documentation in the parent Involvement Process. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2021(27), 298-318.

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal Of School Psychology, 44*(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Başalev, S., ve Soysal, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim örüntülerinin incelenmesi: sınıf söylemi analizi yaklaşımı. *Academy Journal of Educational Sciences, 4*(2), 111-127. DOI: 10.31805/acjes.816264
- Bodrova, E. ve Leong, D.J. (2013). *Tools of the mind the vygotskian approach to early childhood education*. (Second edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Columbus Ohio.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Bouguen, A., Filmer, D., Macours, K., & Naudeau, S. (2013). Impact evaluation of three types of early childhood development interventions in cambodia. World Bank Policy Research Working Paper, (6540). [Impact evaluation of three types of early childhood development interventions in Cambodia \(worldbank.org\)](https://doi.org/10.1017/S0954579410000416)
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. R.m. lerner (ed.), Handbook of Child Psychology (793-829) içinde. NJ: John Wiley & Sons.
- Buldu, E. (2018). *Changes in teachers' practices of building democratic values in preschool settings through pedagogical documentation* [Doctoral dissertation, Middle East Technical University] <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12622192/index.pdf>
- Buldu, E. ve Olgan, R. (2021). Changes in early childhood teachers' assessment practices: positioning pedagogical documentation. *Education & Science, 46*(208). DOI: 10.15390/EB.2021.10133

- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching And Teacher Education*, 26(7), 1439-1449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>
- Buldu, M., Şahin, F., ve Yılmaz, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde pedagojik dokümantasyonun katkısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1444-1462. doi 10.17051/ilkonline.2018.466365
- Buldu, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik dokümantasyon deneyimleri ile değerlendirme konusunda kendilerine olan güvenin ve yeterliklerinin desteklenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(1), 33-42. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40324>
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Development Science*, 12(3), 140-153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M., & Family Life Project Key Investigators. (2014). Thresholds in the association between child care quality and child outcomes in rural preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 41-51. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.004>
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L. ve Hamre, B. (2019) Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: classroom organization as a moderator, *Early Education and Development*, 30:1, 1-18, DOI: 10.1080/10409289.2018.1514845
- Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T., & Verschueren, K. (2019). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and

their interplay with teacher–child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.004>

Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
<https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/568/1/Merve%20Canbeldek.pdf>

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/24917/263007>

Collins, B. A., O'Connor, E. E., Supplee, L., & Shaw, D. S. (2017). Behavior problems in elementary school among low-income boys: the role of teacher–child relationships. *The Journal Of Educational Research*, 110(1), 72-84.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1039113>

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap.

Curby, T. W., Locasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-k classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education And Development*, 20(2), 346-372. <https://doi.org/10.1080/10409280802581284>

Çobanoğlu, R. (2017). A mixed methods study of teacher-child interaction quality and teacher beliefs in early childhood education. [Doctoral Thesis, Middle East Technical University]. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12620921/index.pdf>

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2006). *Beyond quality in child care and education: postmodern perspectives* (2nd Ed.). London: Falmer Press.

- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Maher-Ridley, S., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247–268.
- de Sousa, J. (2019). Pedagogical documentation: the search for children's voice and agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 371-384, DOI: 10.1080/1350293X.2019.1600807
- de Sousa, J. (2022) The plural uses of pedagogical documentation in pedagogy-in-participation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 184-199, DOI: 10.1080/1350293X.2022.2046833
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher–child interactions in the classroom: toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education And Development*, 21(5), 699-723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Erten, H. (2013). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi] <https://qcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/2871/1/Hatice%20Erten%20.pdf>
- Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi] yokAcikBilim_10025115.pdf
- Eshach, H., Dor-Ziderman, Y., & Yefroimsky, Y. (2014). Question asking in the science classroom: Teacher attitudes and practices. *Journal of Science Education and Technology*, 23, 67-81. DOI 10.1007/s10956-013-9451-y
- Espinosa, E.M. (2002). *High-quality preschool: why we need it and what it looks like*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480816.pdf>

- Evcin, S., ve Zembat, R. (2021). Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğine etki eden faktörler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 220-232. <https://doi.org/10.29228/tead.14>
- Ezmeci, F., Akgül, E., & Akman, B. (2020). Çocukların oyunlarındaki akran etkileşimleri ve ortaya çıkan sorunlarda öğretmen müdahalelerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-86. <https://doi.org/10.19171/uefad.543694>
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., ve Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: the role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839. DOI 10.1007/s10826-016-0369-x
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/468834>
- Frede, E. C. (1995). The role of program quality in producing early childhood program Benefits. *The future of children*, 115-132.
- Gangal, M. (2020). *Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=CmxfMIMpJDlegIfBx_gjxw&no=vLUh720yaAYE0EQPTk9Jag
- Gangal, M., & Yılmaz, A. (2023). The effects of pedagogical documentation on preschool teachers' classroom management skills. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104289>
- Goble, P., Hanish, L. D., Martin, C. L., Eggum-Wilkens, N. D., Foster, S. A., & Fabes, R. A. (2016). Preschool contexts and teacher interactions: relations with school readiness.

Early Education And Development, 27(5), 623-641.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1111674>

Goble, P., & Pianta, R. C. (2017). Teacher–child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: prediction to school readiness. *Early Education And Development*, 28(8), 1035-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>

Göl Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451. <https://doi.org/10.1080/03004430701217639>

Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. <https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/2095>

Gül, Ş. (2019). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklar arası etkileşimde öğretmen rolü* [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi | Anasayfa (yok.gov.tr)

Güneş, G. (2018). *Erken çocukluk eğitiminde pedagojik dokümantasyonun aile katılımına katkısının incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi] Gözde Güneş TEZ.pdf (hacettepe.edu.tr)

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

Hamre, B. K. Ve Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. R.C. Pianta, M.J. Cox ve K.L. Snow (Eds.), *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability (49-85)* içinde. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Hamre, B.K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J.L., Capella, E., Atkins, M., Rivers, S.E., Brackett, M.A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: testing a developmental framework of

teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>.

Hardison, J. (2020). *Early childhood educators' use of pedagogical documentation to enhance children's meaningful participation: A qualitative case study* [Doctoral dissertation, Northcentral University].

Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher–child and child–child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions?. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00025-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00025-5)

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>

Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher–child relationships between preschool and kindergarten. *Journal Of School Psychology*, 38(2), 113-132. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00044-](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00044-)

Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. Teachers college press.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>

Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & Lemare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61(6), 2004-2021. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb03582.x>

- Ikegami, K. ve Rivalland, C. (2016). Exploring the quality of teacher–child interactions: The soka discourse in practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, (24)4, 521-535, DOI: 10.1080/1350293X.2016.1189719
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.
https://www.researchgate.net/publication/317517979_Okul_öncesi_egitim_kurumlarinda_kalite
- Işıkoğlu Erdoğan, N., ve Canbeldek, M. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 186-196. <https://hdl.handle.net/11499/27985>
- Karlıdağ, İ., ve Gönen, M. (2019). Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 928-960. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.542785>
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1996). The contribution of documentation to the quality of early childhood education. J.H. Helm, (Ed.), In *The Project Approach Catalog 3 by the Project Approach* (5-9). Study Group. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475650.pdf>
- Kinney, L., & Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: Children's early learning made visible*. Routledge.
- Knauf, H. (2020). Documentation strategies: Pedagogical documentation from the perspective of early childhood teachers in new zealand and germany. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 11-19.
- Knauf, H. (2022). *Pedagogical documentation in early childhood education: Process-oriented procedures for documenting education and development*. Springer Nature.
- Kulakçı, Ö. N. (2024). *Okul öncesi dönemde oyun uygulamalarında öğretmen-çocuk etkileşiminin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Kuru, N. ve Akman, B. (2019). Çocuğu tanıma ve değeriendirme aracı olarak pedagojik dokümantasyon. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 935-949. <https://doi.org/10.30831/akukeg.406586>
- Leung, C. H. (2015). Enhancing social competence and the child–teacher relationship using a child-centred play training model in hong kong preschools. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 135-152. DOI 10.1007/s13158-014-0117-6
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher–Child interactions in chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 20, 15-25.
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.001>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mckinnon, R. D., & Blair, C. (2019). Bidirectional relations among executive function, teacher–child relationships, and early reading and math achievement: A cross-lagged panel analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 152-165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.011>
- McLean, C. (2019). Co-constructed pedagogical documentation in early learning settings. *Exceptionality Education International*, 29(3), 113-134. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i3.9390>

- Miles, M. B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014) *Qualitative data analysis: a methods sourcebooks* (3rd). SAGE Publications.
- Miller, P. H. (2016). *Theories of developmental psychology*. (Sixth Edition). W. H. Freeman.
- Murray, C., Waas, G. A., ve Murray, K.M. (2008). Child race and gender as moderators of the association between teacher–child relationships and school adjustment. *Psychology in the Schools*, 45(6), 562-578. <https://doi.org/10.1002/pits.20324>
- Nur, İ., Aktaş-Arnas, Y., Abbak, B.S., ve Kale, M. (2018). Mother-Child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre-school. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 18(1). 10.12738/estp.2018.1.0608
- O'Connor, C. & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, (19), 1-13. DOI:10.1177/1609406919899220
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- OECD. (2011). *Starting strong III*. Paris: OECD Publishing. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Starting%20Strong%20III_englisch.pdf
- OECD (2018), *Engaging young children: lessons from research about quality in early childhood education and care, starting strong*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- OECD (2020), *Early childhood education: equity, quality and transitions report for the g20 education working group*, OECD Publishing, Paris, [early-childhood-education-equity-quality-transitions-G20.pdf](https://www.oecd.org/early-childhood-education-equity-quality-transitions-G20.pdf) (oecd.org)
- Omak, S., ve Sazak, E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan ve olmayan çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 1067-1097.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.800923>

Ontario Ministry of Education. (2014). *How does learning happen? Ontario's pedagogy for the early years*. how does learning happen? Ontario's pedagogy for the early years [edu-how-does-learning-happen-en-2021-03-23.pdf \(ontario.ca\)](https://www.ontario.ca/edu-how-does-learning-happen-en-2021-03-23.pdf)

Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-236.

Özyürek, A., Begde, Z., ve Yavuz, N.F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2). DOI NO: 10.5578/JSS.8243

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Ahonen, T., & Nurmi, J. E. (2011). Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 376-386. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.003>

Parke, R.D. ve Gauvain, M. (2009). *Child psychology a contemporary viewpoint*. McGraw-Hill.

Partika, A., Johnson, A. D., Phillips, D. A., Luk, G., Dericks, A., & Tulsa SEED Study Team. (2021). Dual language supports for dual language learners? exploring preschool classroom instructional supports for dlls' early learning outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 124-138. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.011>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd). Sage Publication.

PEDOK. (2017). *Pedagojik dokümantasyon*. Pedagojik Dokümantasyon (pedok.org)

Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal Of School Psychology*, 32(1), 15-31. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)

- Pianta, R. C. (2017). *Çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin zenginleştirilmesi* (Çev. Derya Şahin Ası ve Şakire Ocak Karabay). Nobel.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159, DOI: 10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Allen, J.P. (2012). Teacher-Student relationships and engagement: conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interactions. S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (365-386) içinde. Springer, MA.
- Quality Start. (2019). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. <https://qualitystartsbcc.org/classroom-assessment-scoring-system-class/>
- Reynolds, B. ve Duff, K. (2016) Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation. *Education 3-13*, 44(1), 93-100, DOI: 10.1080/03004279.2015.1092457
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with reggio emilia: Listening, researching and learning*. (2nd Edition). Routledge.
- Rintakorpi, K. (2016) Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 399-412, DOI: 10.1080/09575146.2016.1145628

- Rintakorpi, K & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611-1622. DOI: 10.1080/03004430.2016.1178637
- Ryan, R.M., ve Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saydam, G., ve Telli, S. (2016). Eğitimde bir araştırma alanı olarak sınıfta öğrenci-öğretmen kişilerarası iletişimi ve öğretmen etkileşim ölçeği (qti). *Boğaziçi University Journal of Education*, 28(2), 23-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/3834/51451>
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim (Kuramdan uygulamaya)*. Anı Yayıncılık.
- Serdaroğlu, H. U. (2019). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/60f6f0a2-9eb7-4729-a411-e768df90e0b2/okul-oncesi-egitim-ortamlarinin-kalitesi-ile-cocuklarin-dil-gelisim-duzeylerinin-incelenmesi>
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Lbub9YwYX6p0G8K5vHEUIQ&no=29emIK_LGJ9e9BqR0knQEg
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stewart, C.J. ve Cash, W.B. (2017). *Interviewing principles and practies* (Fifteenth edition). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Publication.
- Stiles, J., & Jernigan, T. L. (2010). The basics of brain development. *Neuropsychology review*, 20(4), 327-348. DOI 10.1007/s11065-010-9148-4

- Şahin, F. Yılmaz, A., Buldu, M., Aras, S., Buldu, M. & Akgül, E. (2022). Video based professional development on pedagogical documentation: A yearlong study with early childhood teachers, *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2021.2024428
- Şenol, F. B., ve Metin, E. N. (2018). Çocuklar için etkileşim dereceleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 81-106.
- TDK. (2022). *Etkileşim. Etkileşim ne demek* TDK Sözlük Anlamı (sozluk.gov.tr)
- Tekmen, B. (2005). *A study on the structural and process quality of earlychildhood education and care centers in ankara* [Master's thesis, Middle East Technical University]. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/2/12606439/index.pdf>
- Turner, T., & Wilson, D. G. (2009). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 49(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/00405840903435493>
- Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarında Öğrenme ve Öğretmeyi Anlama, Destekleme ve Geliştirmede Pedagojik Dokümantasyonun Etkinliği (2017). *TÜBİTAK*. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/617471/okul-oncesi-ogrenme-ortamlarinda-ogrenme-ve-ogretmeyi-anlama-destekleme-ve-gelistirmede-pedagojik-dokumantasyonun-etkinligi>
- Ulubeli, S. (2019). Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki [Yüksek Lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi] <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/handle/11607/3864> adresinden erişilmiştir.
- Varghese, C., Vernon-Feagans, L., & Bratsch-Hines, M. (2019). Associations between teacher–child relationships, children’s literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 124-133. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.005>

- Vitiello, V. E., Bassok, D., Hamre, B. K., Player, D., & Williford, A. P. (2018). Measuring the quality of teacher–child interactions at scale: comparing research-based and state observation approaches. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 161-169. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.003>
- Vu, J. A. (2015). Children's representations of relationships with mothers, teachers, and friends, and associations with social competence. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1695-1713. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1022538>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological functions*. MA: Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2012). Feedback: Part of a system. *Educational Leadership*, 70(1), 30–34.
- Williford, A., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J., DeCoster, J., Hartz, K., Carter, L., ... & Hatfield, B. (2017). Changing teacher–child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child Development*, 88(5), 1544-1553. <https://doi.org/10.1111/cdev.12703>
- Yang, T., Chan, A. & Gunn, C. (2022). The use of information and communication technology in pedagogical documentation: an investigation of early childhood education in China. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 265-280, DOI: 10.1080/1350293X.2022.2052134
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A., Şahin, F., Buldu, M., Ülker Erdem, A., Ezmeci, F., Somer Ölmez, B., ... ve Akgül, E. (2021). An Examination of turkish early childhood teachers' challenges in implementing pedagogical documentation. *Early Childhood Education Journal*, 49(6), 1047-1059. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01113-w>

Yılmaz, A., Aras, S., Ülker, A., & Şahin, F. (2023). Reconceptualising the role of the child portfolio in assessment: How it serves for 'assessment as learning'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(4), 411-424.

Yin, R. K. (2003). *Case study research, Design and methods* (3rd ed.). Newbury Park: SAGE Publications.



EK-A: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002456196
Konu : Pembe Buse KESER Hk. (Etik Komisyon İzni)

14.10.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13.09.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002384756 sayılı yazınız.

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi **Pembe Buse KESER**'in Doç. Dr. Selda ARAS danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Dönemde Pedagojik Dokümantasyon ve Etileşim: Bir Durum Çalışması" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Ekim 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge geçerli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: F3B1B29A-A506-41F9-A029-8B7FC2C14F18

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLBERİ

E-posta: yuzurid@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağı: www.hacettepe.edu.tr

Bilgiye İşletmeni

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-B: Araştırma MEB Onay Bildirimi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-62824943
Konu : Araştırma İzni

04.11.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 25.10.2022 tarihli ve 2480770 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Pembe Buse KESER'in "Okul Öncesi Dönemde Pedagojik Dokümantasyon ve Etkileşim: Bir Durum Çalışması" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (4 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

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

Teléfono No : 0 (312) 306 89 30
E-Posta: iletisim@meb.gov.tr
Kapı Adresi : meb@hukuk.kap.tr

Bilgi için: Emine Konuk
Uzman : Şef
İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr Faks: _____

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://mekusorgu.meb.gov.tr> adresinden 9e26-8d6f-3294-a10e-3cb6 koda ile teyit edilebilir.

EK-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Gönüllü Katılım Formu	
.../.../.... Değerli Okul Öncesi Öğretmeni, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı bünyesinde, Doç. Dr. Selda Aras danışmanlığında yürütülen “Okul Öncesi Dönemde Pedagojik Dokümantasyon ve Etkileşim: Bir Durum Çalışması” başlıklı tez çalışmam için görüşlerinizin alınması amaçlanmıştır. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içindeki pedagojik dokümantasyonun etkileşim üzerindeki rolü ve etkileşim uygulamalarının gözlemlenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim uygulamalarına dair görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle aşağıdaki görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi gereken izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler başka amaçlarla kullanılmayacaktır. Bu görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayanır. Verdiğiniz kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde diğer kişilerle veya kurumlarla paylaşılmayacaktır, kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmeyi sonlandırmak hiçbir yük ve sorumluluk getirmeyecektir. Tahmini olarak 80 dakika sürecek olan görüşmede 20 soru bulunmaktadır ve bu soruların doğru veya yanlış bir cevabı yoktur. Gönüllü olarak katılıyor olsanız bile dilediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşme sırasında cevaplamak istemediğiniz sorular olursa lütfen belirtiniz. Görüşme sırasında onay vermeniz halinde veri kaybı yaşamamak adına ses kaydı alınması planlanmıştır. Kayda alınan veriler bilimsel amaçla kullanılacak olup, herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Görüşmeye ve ses kaydı alınmasına onay vermeden önce sormak istediğiniz sorular varsa sormaktan çekinmeyiniz. Görüşme bittikten sonra sorularınız olursa ya da çalışma tamamlandığında bilgi almak isterseniz her zaman ulaşabileceğiniz iletişim bilgileri aşağıda belirtilmiştir. Değerli katılımınız için teşekkür ederim. Katılımcı Okul Öncesi Öğretmeni Adı, soyadı: Adres: Telefon: E-posta: İmza: Sorumlu Araştırmacı Doç. Dr. Selda Aras HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırmacı Pembe Buse Keser HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
A. Kişisel Bilgiler	
Öğretmenin Adı:	Çalışılan Okulun Adı:
Öğretmenin Mezun Olduğu Okul ve Mezun Olunan Program:	Mesleki Deneyim (Yıl):
Görüşme Yapılan Yer:	Tarih:
Öğretmenin Yaşı:	Öğretmenin Cinsiyeti:
B. Görüşme Soruları	
1. Sınıf içi etkileşimi desteklemek için neler yapıyorsunuz?	
2. Sınıf içi akran etkileşimini desteklemeye yönelik neler yapıyorsunuz?	
3. Pedagojik dokümantasyonun sınıf içi etkileşim üzerinde nasıl bir rolü olduğunu düşünüyorsunuz?	
4. Sınıf içerisinde çocuklara sunduğunuz duygusal destek uygulamaları nelerdir?	
5. Öğrenme ortamları ve öğrenme süreçlerini hazırlarken dikkate aldığınız noktalar nelerdir?	
6. Öğrenme ortamları ve öğrenme süreçlerini hazırlarken etkileşimi desteklemek için ne tür planlamalar ve düzenlemeler yaparsınız?	
7. Sınıf içerisinde çocuklara sunduğunuz eğitsel destek uygulamaları nelerdir?	
8. Çocukların sınıfta katılımını arttırmaya yönelik uygulamalarınız nelerdir?	
9. Pedagojik dokümantasyonun etkileşim ile bağlantısı hakkında neler söylersiniz?	
10. Pedagojik dokümantasyon uygulamaları öncesinde ve sonrasında sınıf içi etkileşim hakkında karşılaştırma yapmanızı istesem neler söylersiniz?	
11. Pedagojik dokümantasyon ile çocukların söylem ve diyaloglarında değişiklikler oldu mu? Olduysa ne tür değişiklikler oldu?	
12. Pedagojik dokümantasyon uygulamalarının çocuklar arası etkileşimdeki rolünü nasıl açıklarsınız?	
13. Pedagojik dokümantasyon uygulamalarının öğretmenin çocuklar ile etkileşimindeki rolünü nasıl açıklarsınız?	

EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

Pembe Buse KESER

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

24/07/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Öncesi Dönemde Pedagojik Dokümantasyon ve Etkileşim: Bir Durum Çalışması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
24/07 /2024	176	36373	03/06 /2024	%4	2373603376

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Pembe Buse KESER

Öğrenci No.: N21131001

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Anabilim Dalı

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç Dr. Selda ARAS)

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

24/07/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Pedagogical Documentation and Interaction In Early Childhood Education: A Case Study

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
24/07 /2024	176	36373	03/06 /2024	%4	2373603376

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Pembe Buse KESER

Student No.: N21131001

Department: Primary Education

Program: Division of Preschool Education

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Doç. Dr. Selda ARAS)

EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /
(imza)

Öğrencinin Adı SOYADI

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılmaması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7. 2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması hâlinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

