



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ERKEN ÇOCUKLUK SINIFLARINDAKİ UYGULAMALARIN
DEĞERLENDİRİLMESİ FORMUNUN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UYGULAMALARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Esen HACİÖMER

Danışman

Doç. Dr. Özge METİN ASLAN

ALANYA

2023

T.C.
ALANYA ALADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ERKEN ÇOCUKLUK SINIFLARINDAKİ UYGULAMALARIN
DEĞERLENDİRİLMESİ FORMUNUN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UYGULAMALARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Esen HACİÖMER

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Anabilim Dalı

Program Adı: Okul Öncesi Eğitimi

Danışman

Doç. Dr. Özge METİN ASLAN

ALANYA

(2023)

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Esen HACİÖMER'in Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Formunun Türkçeye Uyarlanması: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarının Değerlendirilmesi başlıklı tezi 01/08/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı):	Doç. Dr. Özge METİN ASLAN	
Üye	: Doç. Dr. Ceyhun ERSAN	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi. Hatice DAĞLI	

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Derman VATANSEVER BAYRAMOL

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Esen HACİÖMER

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimi tamamladıktan uzun bir süre sonra, mesleki gelişimime katkı sağlayacağına inandığım bu kıymetli süreci hem anne hem öğretmen hem de öğrenci olarak tamamlayabileceğime inanan aileme, arkadaşlarıma ve hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Araştırmam boyunca bana yardımcı olan, desteğini esirgemeyen, bana her zaman rehberlik eden ve yolumu aydınlatan sevgili hocam ve danışmanım Doç. Dr. Özge METİN ASLAN 'a çok teşekkür ediyorum. Bana bu kadar iyi bir yol haritası çizmeseydi bu tezi bitirebilir miydim bilmiyorum.

Araştırmamın uygulama sürecinde çalışmayı gerçekleştirme izni sağlayan Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, ilgi ve sabır göstererek bu çalışmaya katılmayı kabul edip araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde bana bütün olanakları ile yardımcı olan anaokullarının ve ana sınıflarının öğretmenleri teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda eş gözlemci olarak destek sağlayan ve bunu tamamen gönüllü olarak yapan sevgili Zerrin ENGİN'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecim boyunca beni sabır ve anlayışla bekleyen, büyük bir olgunluk sergileyerek bana destek olan oğlum Ömer ve kızım Sare'ye çok teşekkür ediyorum. Hayatları boyunca kendileriyle gurur duymaları dileğiyle...

Ve tabiki, her zaman anlayış, hoşgörü ile bana destek olan sevgili eşime teşekkür ediyorum.

Yoğun çalışmalar sonucu hazırlamış olduğum yüksek lisans tezimi eğer bugünü görebilseydi benimle en çok gurur duyacak olan kişiye, Canım BABAM'a ithaf ediyorum...

ÖZET

ERKEN ÇOCUKLUK SINIFLARINDAKİ UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ FORMUNUN TÜRKÇE UYARLAMASI: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Esen HACİÖMER

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Ağustos, 2023 (102 Sayfa)

Bu çalışmanın amacı, okul öncesinden ilkokul 3. Sınıfa kadar eğitim sınıflarında bireyselleştirilmiş ve gelişimsel olarak uygun uygulamaları ölçmek için geliştirilmiş Assesment of Practices in Early Elementry Classroom (APEEC) Gözlem Formu'nun Türkçe uyarlamasını yapmak ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki uygulamalarını gelişime uygun uygulamalar açısından değerlendirilmiştir. Bu araştırma nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yönteme dayanmaktadır. Araştırmada “açıklayıcı ardışık desen” modeli ve amaçlı örnekleme türlerinden “aşırı ve aykırı” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) ve bu çalışmada uyarlanan Assesment of Practices in Early Elementry Classroom (APEEC) Gözlem Formu uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılında Antalya İlinin Alanya İlçesinde MEB'e bağlı 14 bağımsız anaokulu ve 16 ilkokulu bünyesinde görev yapan 144 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. GUUÖİÖ'nin tüm alt boyutları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre incelendiğinde öğretmenlerin “yaş” ve “hizmet yılı” göre inançlarında farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer yandan GUUÖİÖ'den en fazla puan alan 3 öğretmen ve en az puan alan 3 öğretmen olmak üzere toplam 6 öğretmenin sınıfında eş gözlemci ile birlikte APEEC Gözlem Formu kullanılarak gözlem yapılmıştır ve GUUÖİÖ'den hem en düşük hem de en yüksek puan alan öğretmenlerin APEEC Gözlem Formu'ndan da düşük puan aldıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen gelişime uygun inançlarının ve uygulamalarının karmaşık ve birbirinden ayrılmaz halde olduğu söylemek mümkündür. Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf uygulamalarının gelişime uygun uygulamalar perspektifinden değerlendirilebilmesi için APEEC Gözlem Formu'nun Türkçeye uyarlanması sınıf içi gelişime uygun uygulamaların niteliğini

değerlendirmek için önemlidir. Aynı zamanda Türkiye’de gelişime uygun uygulamaların gelişime uygun uygulamaların yaygınlaştırılması için iyi bir rehber olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Gelişime Uygun Uygulamalar, Öğretmen İnançları, Öğretmen Uygulamaları, Erken Çocukluk



ABSTRACT

ASSESSMENT OF PRACTICE IN EARLY ELEMENTARY CLASSROOMS FORM INTO TURKISH: EVALUATION OF PRESCHOOL TEACHERS PRACTICES

Esen Hacıömer

Department of Preschool Education

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

August, 2023

The purpose of this study is to adapt the Assesment of Practices in Early Elementary Classroom (APEEC) Observation Form, which was developed to measure individualized and developmentally appropriate practices in educational classrooms from preschool to primary school 3rd grade, into Turkish and to evaluate preschool teachers' practices in the classroom in terms of developmentally appropriate practices. This research is based on a mixed research method in which quantitative and qualitative data are used together. In the research, "explanatory sequential design" model and "extreme and outlier" sampling method from purposive sampling types were used. In the study, the Developmentally Appropriate Practices Belief Scale and the Assesment of Practices in Early Elementary Classroom (APEEC) Observation Form adapted in this study were used as data collection tools. The study group consisted of 144 preschool teachers working in 14 independent kindergartens and 16 primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Alanya District of Antalya Province in the 2022-2023 academic year. When all sub-dimensions of the Developmentally Appropriate Practices Belief Scale were analyzed according to the demographic characteristics of the teachers, it was found that there was a difference in the beliefs of the teachers according to "age" and "working time". On the other hand, observations were made in the classrooms of a total of 6 teachers, 3 teachers who scored the highest and 3 teachers who scored the lowest on the Developmentally Appropriate Practices Belief Scale, using the APEEC Observation Form with a co-observer, and it was determined that the teachers who scored both the lowest and the highest on the Developmentally Appropriate Practices Belief Scale also scored low on the APEEC Observation Form. As a result of the research, it is possible to say that teacher developmentally appropriate beliefs and practices are complex and inseparable from each other. In line with these results, in order to evaluate classroom practices from the perspective of developmentally appropriate practices, it is important to adapt the APEEC Observation

Form into Turkish to evaluate the quality of developmentally appropriate practices in the classroom. It is also thought to be a good guide for the dissemination of developmentally appropriate practices in Turkey.

Keywords: Developmentally Appropriate Practice, Teacher Beliefs, Teacher Practices, Early Childhood.



İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK SAYFASI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.2 Araştırmanın Problemi	8
1.2.1 Araştırmanın Alt Problemleri.....	8
1.3 Varsayımlar	9
1.4 Sınırlılıklar	9
1.5 Tanımlar	9
2. LİTERATÜR	10
2.1 Gelişime Uygun Uygulamalar.....	10
2.2 Gelişime Uygun Uygulamaların Bileşenleri	10
2.2.1 Fiziksel Ortam	11
2.2.2 Öğretim İçeriği	13
2.2.3 Sosyal Bağlam.....	17
2.2.4 Öğretmen.....	19
2.2.5 Program	21
2.3 Alanda Kullanılan Gelişime Uygun Uygulamaları Değerlendiren Ölçme Araçları.....	23
2.3.1 Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale) (ECERS ve diğerleri 1998)	23
2.3.2 Sınıf Uygulamaları Envanteri (Classroom Practices Inventory) (CPI, Hirsh-Pasek ve diğerleri, 1990)	24
2.3.3 Erken Çocukluk Programları Değerlendirme Profili (Assessment Profile for Early Childhood Programs) (APEC, Abbott-Shim ve Sibley, 1992)	25
2.3.4 Anaokulu Gelişime Uygun Uygulamalar Derecelendirme Kontrol Listesi (Checklist for Rating Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten Classrooms) (ADAPT, Charlesworth ve diğerleri, 1990).....	25

2.3.5	Erken çocukluk Sınıfları Gözlem Ölçeği (Early Childhood Classroom Observation Measure) (ECCOM, Stipek ve Byler, 2004).....	26
2.3.6	Gelişime Uygun Uygulamalar Şablonu (A Developmentally Appropriate Practices Template) (ADAPT, Gottlieb 1997).....	27
2.3.7	Erken Çocukluk Sınıflarında Gelişime Uygun Uygulamalar Gözlem Formu (Assessment of Practice in Early Elementary Classrooms) (APEEC, Hemmeter, Maxwell, Ault, & Schuster, 2001)	27
2.4	Gelişime Uygun Uygulamalar ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	28
2.5	Gelişime Uygun Uygulamalar ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	31
3.	YÖNTEM	35
3.1	Araştırma Modeli	35
3.2	Araştırmanın Evreni ve Örneklem	35
3.3	Veri Toplama Süreci	37
3.4	Veri Toplama Araçları	38
3.4.1	Demografik Bilgi Formu.....	38
3.4.2	Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ).....	38
3.4.3	Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi (Assesment Of Practices Early Elementary Classroom/ APEEC) Gözlem Formu 39	
3.5	APEEC Gözlem Formu ’nu Türkçeye Uyarlama Süreci	42
3.5.1	Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Gözlem Formunun Türkçeye Çevrilmesi	42
3.5.2	Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Gözlem Formunun Türkçe’ye Çevrilmesi ve Dil Geçerliliği	43
3.5.3	Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Gözlem Formunun Kapsam Geçerliliği ve Pratık Gözlemler:	44
3.5.4	Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Gözlem Formunun Eş Gözlemci Eğitim Süreci ve Pilot Çalışması	44
3.5.5	Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi (Assesment Of Practices Early Elementary Classroom/ APEEC) Gözlem Formunun Eş Gözlemci ve Eş Gözlemci Güvenirliklerin Hesaplanması.....	45
3.5.6	Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Gözlem Formunun Uygulama Aşaması	45
3.5.7	Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirmesi Gözlem Formu Yapı Geçerliliği.....	46
3.6	Verilerin Analizi.....	47
3.6.1	Kayıp Verilere ve Normallik Dağılımına Yönelik Bulgular	48
4.	BULGULAR	50
4.1	Araştırmanın Nicel Boyutu ile İlgili Bulgular	50

4.1.1	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnanç ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular	50
4.1.2	Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	57
4.2	Araştırmanın Nitel Boyutu ile İlgili Bulgular	58
4.2.1	APEEC Gözlem Formundan En Yüksek Puan Alan 3 Öğretmenin Puanları	58
4.2.1.1	Ö1. Öğretmen	59
4.2.1.2	Ö2. Öğretmen	61
4.2.1.3	Ö3. Öğretmen	65
4.2.2	APEEC Gözlem Formundan En Düşük Puan Alan 3 Öğretmenin Puanları	68
4.2.2.1	Ö4. Öğretmen	69
4.2.2.2	Ö5. Öğretmen	72
4.2.2.3	Ö6. Öğretmen	74
4.2.3	APEEC Toplam Puan Hesaplama	76
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	79
5.1	Tartışma	79
5.1.1	Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Tartışma	79
5.1.2	Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Tartışma	81
5.2	Sonuçlar	86
5.3	Öneriler	89
5.3.1	Politika Yapıcılara ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	89
5.3.2	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	90
6.	KAYNAKLAR	91
7.	EKLER	98
	ÖZGEÇMİŞ	103

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.2 Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Dağılımları.....	36
Tablo 4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin Betimleyici İstatistikleri ve Basıklık Çarpıklık Değerleri.....	49
Tablo 4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları	50
Tablo 4.4 Okul Öncesi Öğretmenlerin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları	51
Tablo 4.5 Okul Öncesi Öğretmenlerin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Çalıştıkları Yaş Grubu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları	52
Tablo 4.6 Okul Öncesi Öğretmenlerin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları	53
Tablo 4.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Türü Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 4.8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türü Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.9 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının İstihdam Durumuna Göre Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları	56
Tablo 4.10 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Gelişime Uygun Uygulamalar Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.11 GUUÖİÖ Alt Boyutlar Pearson Korelasyon Analizi Tablosu	57
Tablo 4.12 Ö1. Öğretmen'in APEEC Puan Tablosu	59
Tablo 4.13 Ö2. Öğretmen'in APEEC Puan Tablosu	61
Tablo 4.14 Ö3. Öğretmen'in APEEC Puan Tablosu	65
Tablo 4.15 Ö4. Öğretmen APEEC Puan Tablosu	69
Tablo 4.16 Ö5. Öğretmen APEEC Puan Tablosu	72
Tablo 4.17 Ö6. Öğretmen APEEC Puan Tablosu	74
Tablo 4.18 APEEC Gözlem Formu Uygulanan Öğretmenlerin Toplam Puan Hesaplama Tablosu.....	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1	Gelişime Uygun Uygulamalar	4
Şekil 2.1	NAEYC, (2009) Gelişime Uygun Uygulamalar Yönergeleri	20
Şekil 3.1	APEEC puan tablosunun “Bilgisayar Kullanımı” maddesinden bir örnek	40
Şekil 3.2	Erken Çocukluk Derecelendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş (ECERS Harms, Clifford ve Cryer, 1998) Puanlama Sistemi.....	41
Şekil 3.6	APEEC Gözlem Formu Uyarlama ve Uygulama Sürecinde İzlenen Adımlar	43



SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

F	Frekans
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama
ss	Standart sapma
n	Örneklem sayısı
p	Anlamlılık Düzeyi
r	Pearson Korelasyon Katsayısı
%	Yüzde

Kısaltmalar

NAECY	National Association For Education Of Young Children / Küçük Çocukların Eğitimi İçin Amerikan Ulusal Derneği
GUU	Gelişime Uygun Uygulamalar
GUUÖİÖ	Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği
APEEC	Assesment Of Practices in Early Elementry Classroom/ Erken Çocukluk Sınıflarında Gelişime Uygun Uygulamalar Gözlem Formu
APECP	Assessment Profile for Early Childhood Programs / Erken Çocukluk Programları Değerlendirme Profili
CPI	Classroom Practices Inventory / Sınıf Uygulamaları Envanteri
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale /Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği
ECCOM	Early Childhood Classroom Observation Measure/ Erken Çocukluk Sınıfı Gözlem Ölçeği
MCAR	Tamamen Rastgele/Rastlantısal Kayıp Veri Testi

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuklar, çevreleriyle etkileşim halinde oldukları için birçok deneyim kazanmaktadır. Bu deneyimler, onların zeka, kişilik ve davranışlarını şekillendirmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde çocuklara sağlıklı bir ortam sunarak, onların gelişimini desteklemek son derece önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak tasarlanması büyük önem taşımaktadır (Solak, 2007). Bu tasarım sürecinde, çocukların etkin öğrenme deneyimlerine olanak sağlayan eğitim ortamları oluşturulmalıdır (MEB,2012). Bu ortamlar, çocukların keşfetmelerine, deneyimlemelerine ve aktif olarak katılmalarına fırsat tanımalıdır. Çünkü bu dönemde kazanacakları deneyimler, ileriki yaşamlarında da etkili olacak ve onların başarılı bir hayat sürdürmelerine katkı sağlayacaktır (Yavuzer,2003). Çocukların okul öncesi eğitimden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için ihtiyaç duydukları şeylere erişebilmeleri, kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri, yaratıcı düşünme imkanı sunan bir eğitim ortamında bulunmaları gerekmektedir. Eğitim ortamlarının esnek, güvenilir ve çok yönlü düşünmeye izin vermesi, eğitimden istenilen oranda yararlanılmasını sağlamaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003; Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007). NAEYC (National Association for Education of Young Children) (Küçük Çocukların Eğitimi İçin Amerikan Ulusal Derneği) 'e göre, çocukların gelişimine odaklanan ve çocukları merkeze alan gelişime uygun yaklaşımlar okul öncesi eğitimde en etkili yöntemlerdir. Bu yöntemler, çocukları öğrenme sürecine aktif olarak dahil ve farklı öğrenme stillerine uygun bir şekilde öğrenmelerini teşvik eder. NAEYC (2009), gelişime uygun uygulamalar için duyarlı bir öğrenen topluluğu oluşturmak, gelişim ve öğrenmeyi artırmak, programı planlarken önemli hedeflere ulaştırmasını önceliklendirmek, çocukların gelişim ve öğrenmelerini artıracak öğretimi sunmak ve öğrenme durumlarını değerlendirmek, ailelerle karşılıklı ilişkiler kurmak olmak üzere beş kılavuz ilke belirlemiştir.

Bredenkamp ve Copple (1997)'e göre "Gelişime Uygun Uygulama" ifadesi, erken çocukluk sınıflarında çocukların öğrenme faaliyetlerine aktif katılımını destekleyen, uygulamalı materyallerin kullanıldığı ve çocukların bilgilerini aktif olarak yapılandırdığı bir sınıf ortamını tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın

temellerini Piaget ve Vygotsky gibi düşünürlerin yapılandırmacı görüşleri oluşturmaktadır. Gelişime uygun uygulamalar; çocukların aktif bir şekilde bilgiyi keşfettiği, deneyimlediği ve kavradığı bir öğrenme sürecini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, erken çocukluk sınıflarında çocukların en iyi şekilde öğrenmelerini sağlamak için gelişime uygun uygulamalar kullanılması önemlidir (Berger, 2005). Gelişime uygun uygulamalar, çocukların bireysel farklılıklarını ve öğrenme stillerini dikkate alırken, onların ilgi, ihtiyaç ve kültürel bağlamlarını da göz önünde bulundurmaktadır (NAEYC, 2009).

NAEYC, okul öncesi eğitim alanında öncü bir konumda bulunmakta ve küçük çocukların gelişimini en üst düzeyde desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çocukların sağlık, güvenlik ve refah gibi konularını ele alarak, eğitim programlarına ve öğretmenlere ilişkin standartları yayınlama konusunda öncülük etmektedir. NAEYC 1987 yılında Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU)'a yönelik ilkelerin ilk basımını yayınlamışlardır (Almesad, 1999). NAEYC tarafından yayınlanan gelişime uygun uygulamalar beyanlar ihtiyaçları karşılamak amacı ile zaman içinde revize edilmiştir. Bu revizeler 1997 ve 2009 yıllarında gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim programlarına yönelik hazırlanmış oldukça genel sayılabilecek ifadeler ilk beyanda yer almaktadır. Bu beyan, çocuğun gelişimine etki eden faktörlerin dar bir çerçevede sunulması nedeniyle eleştirilere maruz kalmıştır (McCaslin, 2004). İkinci beyanla birlikte çocuğun içinde bulunduğu çevre ve sosyo-kültürel bağlama dahil edilmiştir. 2009 yılına gelindiğinde, gelişime uygun uygulamalar beyanı, öğretmenin çocuğun gelişim sürecindeki rolü ayrıntılı olarak ele almıştır. Son olarak, eğitimin tüm paydaşları, özellikle de öğretmenler için bir kılavuz haline gelmiştir (Breadkamp, 2015). 0-3 yaş, 3-4 ve 5-8 yaş arası çocuklar için kaliteli eğitim programlarının özelliklerini tanımlamaktadır. Bennet ve diğerleri (2008)'nin yaptığı çalışmada gelişime uygun uygulamaların sadece Amerika Birleşik Devleti'nde değil dünyanın çeşitli yerlerinde (Avustralya, İngiltere, Fransa, Yunanistan, Polonya, Endonezya ve Tayland) farklı ırklardan gelen çocukların okul öncesi eğitimdeki eğitim süreçlerini ve çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ileri sürmüştür (Bernett ve diğerleri, 2008).

Erken çocukluk sınıflarının yapılandırılmasında önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları, çocukların öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında gelişime uygun standartlara ve içeriklere yer vermeleri önemlidir. Bredekamp ve Copple (1997)'a gelişime uygun bir sınıfın öğretmeni, çocukların öğrenmelerini

kolaylaştıran bir rol üstlenmelidir. Öğretmenler, eğitim kararlarını çocuğun gelişimi, öğrenmesi, güçlü yönleri, ihtiyaçları, sosyal ve kültürel bağlamlarına dayandırmalıdır (Bredekamp ve Copple, 1997). Okul öncesi öğretmenleri, çocukların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayanın yanı sıra onların akademik başarıya ulaşmaları için ön koşul olan temel becerileri kazandırmakta kritik bir rol ve sorumluluk üstlenmektedir.

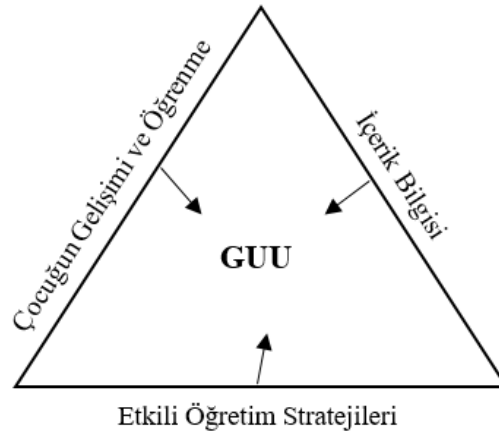
Öğretmenlerin sınıf uygulamalarını etkileyebilecek önemli unsurlardan biri de ship olduğu inançlardır. İnançlar bir kişinin dünya görüşünü ve değerlerini şekillendiren temel varsayımlar, önermeler veya yargılar olarak ifade edilmektedir (Calderhead,1996). Öğretmenlerin inançları, deneyimleri, kararları ve eylemleri sınıf uygulamalarını kolaylaştırabilir ya da engelleyebilir (Fives ve Buehl, 2012). Bredekamp ve Copple (1997) gelişime uygun uygulamaların erken çocukluk eğitimi için en iyi uygulamaların temeli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yapılan birçok çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin olumlu gelişime uygun inanç ve uygulamalarının çocukların sınıflardaki performansını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Burts ve diğerleri, 1992; Huffman ve Speer, 2000; Marcon, 1993; Jones ve Gullo, 1999). Yavuzer (2002)'e göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişim ve büyümelerine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu bilgi ve becerileri çocuklara sağlanan bakım ve eğitimin kalitesini önemli ölçüde etkileyebilir. Coffman ve Lopez (2009) okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun çocuklara yüksek kaliteli öğrenme deneyimleri sağlamak için gereken bilgi, nitelik, becerilere sahip olmadığını ileri sürmektedir. Gelişime uygun uygulamaların çocukların gelişime yönelik etkisini ortaya koyan araştırmalar göz önüne alındığında öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar temelinde çocukları anlamlı bilgiler ve yaşam deneyimleri ile buluşturulması, çocukların beceri ve yetkinliklerini geliştirmelerine imkân sağlanması ve gelişimlerini bütüncül olarak desteklemesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin uygulamalarının gelişime uygun olmaması çocukların birçok gelişimsel fırsatı kaçırmaya anlamına da gelebilmektedir (Bredekamp ve Copple, 1997).

Aynı zamanda gelişime uygun uygulamaların eğitim süreçlerindeki kaliteyi yansıttığını söylenebilir. Çünkü okul öncesi eğitimde kalite; program içeriği, öğretmen yeterlilikleri, yönetim, denetim, ailelerin katılımı ve fiziksel çevre gibi pek çok değişkeni kapsayan bütünsel bir yaklaşım gerektirmektedir. Türkiye'nin gelişmiş ülkeler seviyesine erişebilmesi için okul öncesi eğitim alanında kaliteyi sağlaması büyük önem taşımaktadır (Güleş, 2013). Fakat Göl Güven (2009) okul öncesi eğitim kurumlarının; fiziki koşullar, donanım, eğitim süreçleri, öğretmen, yönetici ve müfettişlerin nitelikleri,

Çalışma koşulları, eğitim programı ve denetim süreçleri gibi eksiklikler olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, Türkiye'deki okul öncesi eğitimin standartlarının geliştirilmesi gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Solak (2007) ise; özellikle 3-6 yaş grubuna yönelik hizmetlerde belirli bir standardın sağlanamaması, resm kurumlar tarafından sunulan hizmetlerin kalitesinin düşük olması ve özel kurumlar tarafından sunulan hizmetlerde de belirli bir düzeyde eksiklik yaşandığı belirtmiştir. Bu nedenle fiziksel vre, ğretim içeriği ve sosyal bağlam ilgili kalite standartlarının belirlenmesi gerekmektedir (Tuğrul,2005). Bu kalite standartlarının sağlanması öncelikle gelişime uygun uygulamaların benimsenmesi ve öğretmenlerin uygulama süreçleriyle mümkün olabileceği düşünülmektedir.

1.1 Araştırmanın Amacı ve nemi

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi ğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarını ve sınıflarında uygulama düzeylerini değerlendirmektir. Gelişime uygun uygulamalar çocuklara neyi nasıl öğretileceği konusunda öğretmenlerin doğru kararlar vermesini sağlayan bir yapı ya da sistemdir (Bredenkamp ve Copple, 1997).



şekil 1.1Gelişime Uygun Uygulamalar

Erken ocukluk programlarında gelişime uygun uygulamaların hayata geçirilmesi için temel sağlayan öğretime ve öğrenmeye yönelik bu bütünsel yaklaşım şekil 1.1'de gösterilmiştir. Bredenkamp (2015), bütünsel yaklaşıma göre öğretmenlerin etkili ğretim stratejilerinin temelini oluşturması gerektiğini vurgulamıştır. Bu temel aşağıda yer verilen üç bölümden oluşmaktadır:

- Öğretmenler, ocuğun gelişimine ve öğrenmesine uygun ortamlar oluşturmalıdır.

- Öğretmenler, süreç ile ilgili içerik bilgisini yansıtmalıdır.
- Son olarak öğretmenler, etkili öğretim stratejilerine sahip olmalıdır.

(Bredekamp, 2015).

Gelişime uygun uygulamaların ortaya çıkış amacı, nitelikli ve evrensel erken çocukluk programlarının olmayışı, çocuklara uygun olmayan müfredatlar ve belli gruplar arasındaki başarı farkı kaynaklanan endişelerin giderek artmasıdır (Bredekamp, 2015). Gelişime uygun uygulamalar ne kadar tüm dünya kabul görüp yaygınlaşsa da belirtilen sorunlar günümüzde hala devam etmektedir. Bu sorunlar, öğretmenlerin inançlarına ve sınıf uygulamalarına yansımaktadır. Öğretmenlerin inançlarını uygulamalarına nasıl yansıttıklarını belirleyebilmek için sınıf uygulamalarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Öğretmenler, inançlarını etkileyen çeşitli faktörlere maruz kalarak bunları öğretim yöntemlerine yansıtabilmektedirler. Bu araştırma öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara olan inançlarını değerlendirerek, sınıflarında detaylı bir şekilde yapılan gözlem ve incelemeler sonucunda sınıf içi uygulamaların niteliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Pajares (1992), öğretmen inançlarının doğrudan ölçülemeyen kavramlar olduğunu savunmuştur. Bu nedenle, araştırmacıların öğretmenlerin inançlarına ilişkin öz bildirimlerinin anket değerlendirmeleriyle yetinmemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin inançları, söyledikleri, amaçladıkları ve yaptıkları arasındaki tutarlılıklar veya tutarsızlıkların, eğitimsel içeriklerin anlaşılmasına odaklanan kavramsallaştırılmış, bütünleştirilmiş ve doğrulanmış anlayışların gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlerin bu bağlama özgü inançlarına odaklanmak için görüşme ve gözlem yöntemlerini kullanmanın önemini vurgulamıştır. Bu yöntemleri kullanmanın; öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasındaki bağlantıları anlamak, eğitim süreçlerinin ve öğrenci başarılarının geliştirilmesinde önemli olduğunu da savunmuştur (Pajares 1992).

Önemli bir bakış açısı sunan Fives ve Gill (2014), standartlaştırılmış araçların kullanıldığı durumlarda, iki önemli sorun ortaya çıkabileceğini ileri sürmüştür. İlk olarak, değerlendirilen maddelerin anlamı ve öğretmenlerin bu maddelere verdikleri yanıtlar arasında zorluklar olabileceğidir. Standartlaştırılmış araçların, hem maddelerin öğretmenler ve araştırmacılar için benzer çağrışımlara sahip olmasını, hem de öğretmenlerin herhangi bir maddeye verdikleri yanıtların araştırmacı tarafından anlaşılabilmesi için yeterince açık olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak, bu varsayımların her zaman geçerli olmayacağını ve bu durumda öğretmenlerin inançlarına ilişkin çıkarımların dayanaksız olacağını da vurgulamıştır. İkincisi ise;

standartlaştırılmış araçlar, bazen katılımcılara kendi inançlarını ifade etmek yerine belirli bir dizi inancı dayatabilmektedir. Eğer bu görüşler, anketler veya görüşme protokolleri gibi standartlaştırılmış araçlar kullanılarak katılımcılara sunulursa, öğretmenlere belirli bir dizi olası alternatif dayatılmış olacağını ve onları önceden belirlenmiş seçenekler arasından seçmeye zorlanabileceği ileri sürülmüştür. Bu durumda, öğretmenler kendi düşüncelerini ifade etmek yerine, sunulan seçenekler arasından birini seçmek zorunda kalacağını ve kendi inançlarının tam olarak yansıtamayacaklarını vurgulamıştır (Fives ve Gill, 2015). Bu noktada, öğretmenlerin inançlarını sınıf uygulamalarına nasıl yansıttıklarını değerlendirebilmek için geniş yelpazesi olan ve standartlaştırılmamış bir değerlendirme aracının önemi ortaya çıkmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını değerlendirebilecekleri ölçütler/ değerlendirme araçları çok sınırlı olduğu görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışı alan literatüründe gelişime uygun uygulamaları ölçmek için kullanılan yedi araç vardır:

- Sınıf Uygulamaları Envanteri (Classroom Practices Inventory; Hirsh-Pasek ve diğerleri., 1990)
- Anaokulu Gelişime Uygun Uygulamalar Derecelendirme Kontrol Listesi (Checklist for Rating Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten Classrooms; Charlesworth ve diğerleri., 1990)
- Erken Çocukluk Programları Değerlendirme Profili (Assessment Profile for Early Childhood Programs; Abbott-Shim ve Sibley, 1992)
- Gelişime Uygun Uygulamalar Şablonu (A Developmentally Appropriate Practices Template; Gottlieb, 1997)
- Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale; Harms ve diğerleri, 1998)
- Erken Çocukluk Sınıflarında Gelişime Uygun Uygulamalar Gözlem Formu (Assessment of Practice in Early Elementary Classrooms; Hemmeter ve diğerleri, 2001)
- Erken çocukluk Sınıfları Gözlem Ölçeği (Early Childhood Classroom Observation Measure; Stipek ve Byler, 2004).

Ülkemizde gelişime uygun uygulamaları ölçen araçların azlığı dikkat çekmektedir. Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale; Harms ve diğerleri 1998) ve Erken çocukluk Sınıfları Gözlem Ölçeği (Early Childhood Classroom Observation Measure; Stipek ve Byler,

2004) Türkçeye uyarlanmıştır. Van Horn (2004)'e göre bu formlardan sadece ikisi anaokulundan üçüncü sınıfa kadar olan gelişime uygun uygulamaların değerlendirilmesi için geliştirilmiştir:

- Erken Çocukluk Sınıflarında Gelişime Uygun Uygulamalar Gözlem Formu (Assessment of Practice in Early Elementary Classrooms; Hemmeter ve diğerleri, 2001)
- Gelişime Uygun Uygulamalar Şablonu (A Developmentally Appropriate Practices Template; Gottlieb, 1997).

Sınıflardaki gelişime uygun uygulamaları anasınıfından ilkokul 3'e kadar bütünsel bir anlamda değerlendirebilmek için daha geniş bir yelpazesi olan ölçüm araçlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu araştırmada alan literatürüne kazandırmak amaçlanan Erken Çocukluk Sınıflarında Gelişime Uygun Uygulamalar Gözlem Formu (Assessment of Practice in Early Elementary Classrooms (APPEC; Hemmeter ve diğerleri, 2001) bunlardan birisidir. Formun adı Erken Çocukluk Sınıflarında Gelişime Uygun Uygulamalar Gözlem Formu olarak Türkçeye uyarlanmıştır.

İlk olarak APEEC, okul öncesinden ilkokul sınıflarına kadar kullanıldığı için gelişime uygun uygulamalar açısından birçok yarar sağlayabileceği düşünülmektedir. Okul öncesi kurumları, çocukların gelişimini desteklemek ve ilgi ve meraklarını besleyecek ortamlar sağlamanın yanı sıra, ilkokula geçiş sürecinde de kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle bir bütün halinde değerlendirilmelidir (NAEYC 2009). Özellikle erken çocukluk döneminin 0-8 yaşı kapsadığı düşünüldüğünde okul öncesinden ilkokul 3'e kadar sınıflarda uygulanan uygulamaların aslında bir bütünün birer parçası olduğunu göstermektedir. APEEC, sınıf uygulamalarının kalitesini değerlendirmek ve gözlemcilerin sınıf gözlemlerini yapılandırmak için bir araç olan kapsamlı bir değerlendirme sistemi sunmaktadır. Özellikle anasınıfından ilkokul 3'e kadar erken çocukluk sınıflarında nitelikli uygulamaları gözlem ve görüşme ile değerlendiren bu aracın Türkçeye uyarlanması ülkemizdeki okul öncesi eğitimde gerçekleşen sınıf uygulamalarını daha objektif bir şekilde değerlendirebilmemiz için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İkinci olarak, öğretmenlere ihtiyaç duydukları beceri ve bilgileri sağlayarak sınıf performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Gözlemcilerin objektif bir şekilde sınıf gözlemleri yapmalarını sağlayacak önemli yönergeler ve standartlar sunmaktadır. Böylelikle, öğretmenlerin güçlü /zayıf yönlerini ortaya koymak ve nitelikli oldukları alanları saptamak için veri odaklı bir yaklaşım kullanılması

mümkün olabilir. Son olarak ise; özel eğitimciler ve sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli çocukları içeren sınıfların kalitesini ortaya koymak için APEEC'i kullanabilirler. APEEC, başlangıçta bağımsız olarak kullanılmak üzere tasarlanırsa da özel eğitim sınıflarında da sınıf kalitesinin küresel bir ölçütü olarak başarıyla kullanıldığı ileri sürülmüştür. (Symons ve diğerleri, 2001).

Özetle APEEC; erken çocukluk sınıflarında uygulamaların kalitesini değerlendirmek, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olmak araştırmacıların ve denetçilerin sınıf gözlemlerini yapılandırmak için kapsamlı bir değerlendirme sistemi sunmaktadır.

1.2 Araştırmanın Problemi

Bu araştırma ile “okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları ve sınıf içi uygulamaları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan alt problemler araştırılmıştır.

1.2.1 Araştırmanın Alt Problemleri

1. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inanç düzeyleri ne düzeydedir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin inanç ve sınıf uygulamaları, aşağıdaki değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

- a) Yaşa,
- b) Eğitim Durumuna,
- c) Çalıştığı Yaş Grubuna,
- d) Hizmet Yılına,
- e) Mezun Olduğu Okul Türüne,
- f) Çalışılan Kurum Türüne,
- g) İstihdam Durumuna,
- h) Gelişime Uygun Uygulamalar hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre

farklılaşmakta mıdır?

3. Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançları yüksek ve düşük olan öğretmenlerin erken çocukluk sınıflarındaki uygulamaları nasıldır?

4. Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançları yüksek ve düşük olan öğretmenlerin Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Gözlem Formundan aldıkları puanlar ne düzeydedir?

1.3 Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir;

- Araştırmanın örneklemini oluşturan okulların araştırma evrenini yansıttığı,
- Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin, kullanılan ölçeği doldururken objektif cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerin, gözlem sırasında her zaman kullandıkları sınıf uygulamalarını yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya İlinin Alanya İlçesi'ndeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ve ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği 'ne verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
- Bu araştırma APEEC'in sınıf içindeki değerlendirme kriterleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma APEEC'in okul öncesi sınıflarında uygulama kriterleri ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU): Bilimsel bilgiye dayalı olarak bir çocuğun gelişimi ve öğrenimi üzerine odaklanan, bu bilgiyi eğitim programlarının merkezinde kullanmayı amaçlayan ve bu programlar için temel ilkeleri ortaya koyan bir çerçevedir (Hart, Burst ve Charlesworth, 1990).

Öğretmen İnançları: Öğretmenlerin öğrenciler, öğrenme, sınıf ortamı ve öğretilecek konu hakkındaki örtük inançlarıdır (Kagan, 1992).

2. LİTERATÜR

Bu bölüm beş kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, gelişime uygun uygulamaların tanımına değinilmektedir. İkinci kısımda, gelişime uygun uygulamaların bileşenlerine değinilmektedir. Üçüncü kısımda, alan yazınında kullanılan gelişime uygun uygulamaları ölçen ölçme araçları yer almaktadır. Dördüncü kısım, gelişime uygun uygulamalar ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Son kısımda ise gelişime uygun uygulamalar ile ilgili Türkiye yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Gelişime Uygun Uygulamalar

Erken çocukluk eğitimi doğumdan 8 yaşına kadar olan çocukların tüm gelişim alanlarını ve öğrenme sürecini desteklemek için tasarlanmış tüm programları kapsamaktadır (Coople ve Bredekamp,2008). Gelişime uygun uygulamalar, çocukların yaşlarına, deneyimlerine, ilgilerine ve becerilerine uygun hedefler seçildiğinde çocukların bu hedeflere ulaşabileceğini savunan ve en iyi öğrenmenin sınıflarda nasıl gerçekleştiği üzerinde duran bir yol haritasıdır (Bredekamp, 2015). Sınıf veya grup kavramları, çocuklar ve yetişkinler arasında etkileşim sağlanabilen öğrenme ortamlarını ifade etmektedir. Bu ortamlarda; sosyo-kültürel faktörlerin, ailenin ve anlamlı programların etkisi dikkate alınarak çocukların gelişimi ve öğrenmesi için anlamlı uygulamaların önemi vurgulanmaktadır. (Bredekamp ve Copple, 1997). Gelişime uygun uygulamalar, çocuğu eğitim sürecinin merkezine koyarak programı, öğretim yöntemlerini ve çevre düzenlemelerini çocuğun ihtiyaçlarına uygun hale getirmektedir. Bu yaklaşımda, çocuğun içsel motivasyonu, doğal merakı büyük önem taşımakta ve çocuk aktif olarak kendi öğrenme deneyimlerini başlatmaya teşvik etmektedir. (Copple ve Bredekamp, 2009). Ayrıca Copple ve Bredekamp (2009), gelişimsel olarak uygun sınıfın çocuklar için olumlu sonuçlar verdiği ilerideki okul başarısı üzerinde bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

2.2 Gelişime Uygun Uygulamaların Bileşenleri

Gelişime uygun uygulamalar, fiziksel çevre, öğretim içeriği, sosyal bağlam, öğretmen ve program olmak üzere beş temel bileşenden oluşmaktadır. Carta (1994)'e göre öğretmen bütüncül bir yaklaşım benimsemeli ve her çocuğun gelişimini destekleyen ve ihtiyaçlarını karşılayan bir ortam oluşturma çalışmalıdır. Her yaş grubunun farklı ihtiyaçları ve öğrenme tarzları olduğu göz önünde bulundurularak, ortamın düzenlemesi ve materyal seçimi bu farklılıkları karşılamalıdır. Örneğin, okul

öncesi çocuklar için keşfetmeye teşvik eden, manipülatif materyallerle donatılmış ve etkileşimli oyun alanları sunulmalıdır. Morrison (2008) öğrenme ortamını, fiziksel ve sosyal olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Fiziksel boyut, iç ve dış mekanların mimarisi, kullanılan materyaller ve mobilyalar, donanımın yerleşimi, güvenlik, temizlik, sağlık ve denetim gibi özellikleri içermektedir. Sosyal boyut ise okul öncesi eğitim programının öğrenme deneyimleriyle ilgilidir. Gol-Guven (2017)'e göre okul öncesi eğitim programları; etkinliklere, duygusal ve eğitsel desteklere, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimine, yetişkinler arası iş birliği ve diyaloga, okulu çevreleyen kültürel ve çevresel faktörlere odaklanmaktadır. Sınıfların düzenlemesi, hedeflenen kazanımlar ve öğrenme etkinlikleriyle uyumlu olmalıdır. Bu düzenlemelerle öğretmenler, yapılan çalışmaların etkililiğini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

Gelişime uygun programların uygulandığı sınıflar, öğrenenin bilgiyi öğrendiği, yorumladığı ve uyguladığı, akran ve yetişkinlerle etkileşim kurarak sosyal becerilerini geliştirdiği, materyalleri ve araçları kullanarak deneyimlediği ortamlardır. Bu ortamda öğrenen, durumları anlamlandırmak ve problemlere anlamlı çözümler üretmek için kaynakları kullanabilme becerisini geliştirmektedir (Sandberg, 2016). Örneğin, matematik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenen bir sınıfta, matematiksel materyallerin kolaylıkla erişilebilir olması, grup çalışmalarını destekleyen bir düzenleme yapılması ve matematiksel kavramları görsel olarak temsil eden materyallerin kullanılması gibi düzenlemeler gerçekleştirilebilir. (Tabancalı, 2012).

2.2.1 Fiziksel Ortam

Okul öncesi eğitim sınıflarının fiziksel düzenlemesi, çocukların etkinliklere katılımını teşvik ederek onların davranışlarını ve tercihlerini yönlendirmektedir. Güvenli, estetik ve kaliteli malzemelerle tasarlanan mekânsal düzenlemeler, çocukların öğrenme ve gelişimine en uygun ortamı sağlamaktadır (Shaari ve Ahmad, 2016). Tegano (1996)'a göre erken çocukluk sınıflarında mobilyalar, araçlar ve ekipmanlar çocukların boyutlarına göre tasarlanmalıdır. Çocuklar otururken ayakları yere değmezse veya dizleri masaya çarparsa ciddi rahatsızlık yaşayabileceklerini belirtmiştir. Okul öncesi çocukların karmaşık oyunlara katılma oranı, yerin büyüklüğü ve orada bulunan çocukların boyutundaki yapı ve ekipmanlarla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Çocuklar, başkalarına engel olmadan hareket edebilecekleri yeterli alana sahip olduklarında, oyun ve öğrenmeyi destekleyen materyallerle rahatça etkileşim kurabileceklerini dile getirmiştir. Curtis ve Carter (2011) tarafından yapılan çalışmaya

göre, çocuklar için sınıf rutinlerin bir parçası olarak, ilgi çekici materyallere erişim, uzun süreli kesintisiz araştırma, dönüştürme ve icat etme fırsatları sağlanmalıdır. Bu tür deneyimler, çocuklara daha karmaşık ve zorlayıcı konuları keşfetme fırsatı sunarak meraklarını destekleyebilir. Çocukların ilgisini çekebilecek manipülatif materyaller, birçok oyun türünde birleştirilebilmekte ve farklı ilgi alanlarına hitap edebilmektedir. Bu materyaller, öğrencilerin sınıf içinde daha derinlemesine ve karmaşık araştırmalar yapmalarına, sorunları çözmelerine ve yeni şeyler keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Hareketli mobilyalar ve ekipmanlar sunarak çocuklara farklı alanlar yaratılmalıdır. Çocukların farklı seviyelerde oyun oynayabilecekleri alanlar sağlanmalıdır (Curtis ve Carter, 2011).

Kostelnik ve diğerleri (2011)'e göre erken çocukluk sınıflarında çocukların küçük gruplar halinde çalışabilecekleri alanlar da olmalıdır. Küçük grup alanları, 2-6 çocuk sayısından oluşan gruplardan oluşmaktadır. Bu alanlar, iş birliği ve etkileşim için uygun bir ortam sağlamaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için genellikle uygun sayıda sandalye ile donatılmış küçük bir masa kullanılabilir. Bu tasarım, çocukların etrafta koşma, dolaşma, malzemeler için tartışma veya aynı aktiviteyi defalarca tekrarlama gibi davranışlarını en aza indirmektedir. Ayrıca, çocukların bireysel çalışmalarını yapabilecekleri ve zamanlarını yalnız geçirebilecekleri yerler de önemlidir. Bu şekilde, çocukların çeşitli ifade şekilleriyle öğrenmeleri desteklenir (Kostelnik ve diğerleri, 2011). Tarr (2004)'e göre ise, sınıf duvarlarını çok fazla posterler ve bilgilendirici materyallerle doldurmak yerine, çocukların çalışmalarını sergilemelerine izin vermek ve beyaz alanları kullanmak önemlidir. Çok fazla materyalin duvarlarda olması dikkati dağıtabilir. Sınıf ortamları, eğitim değerlerini yansıtan mekanlar olarak görülmeli ve sadece estetik kaygılardan ziyade belirli bir amaca hizmet etmelidir. Sınıfın düzenlenmesi ve tasarımı, öğretim ve öğrenme süreçleriyle bağlantılı olmalıdır. Mayesky (2012)'e göre sınıf duvarlarında sergilenen çalışmalar, sadece dekoratif amaçlar için değil, aynı zamanda eğitim ortamında nelerin gerçekleştiğini belgelemek için kullanılmalıdır. Bu sergiler, öğrencilerin emeklerini ve başarılarını göstermekle birlikte, hataları ve gelişim alanlarını da açıkça ifade etmelerine olanak sağlar. Bu şekilde, sınıf ortamı çocukların öğrenme deneyimlerini yansıtan bir alan haline gelir. Sergilenen çalışmalar, öğrencilerin yaptıkları çalışmaların çeşitliliğini ve ilerlemelerini gösterirken, aynı zamanda öğrenciler arasında iş birliğini teşvik eder. Öğretmenler, çocukların çabalarını takdir etmek ve öğrenme sürecine katkıda bulunmak için sergileri kullanabilir. Sınıf duvarlarının öğrenme materyalleri, öğrenci projeleri,

sanatsal çalışmalar ve diğer ilgili içeriklerle donatılması, öğrencilerin görsel olarak etkileşimde bulunabilecekleri bir ortam yaratır. Böylelikle, sınıf ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katıldıkları ve kendilerini ifade ettikleri bir alan haline gelir (Tarr, 2004).

Özetle, sınıflarının fiziksel düzenlemesi, çocukların etkinliklere katılımını teşvik ederek davranışlarını ve tercihlerini yönlendirmelidir. Çocukların boyutlarına uygun tasarlanmış mobilyalar ve materyaller sağlanmalıdır. Alanlar, çocukların ilgisini çekecek ve keşfetmelerini teşvik edecek çeşitli materyallerle donatılmalıdır. Küçük grup alanları, iş birliği ve etkileşim için uygun bir ortam sağlayarak çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Sınıf duvarları, öğrencilerin çalışmalarının sergilenebileceği ve öğrenme deneyimlerini yansıtan bir alan haline getirilmelidir (Mayesky, 2012).

2.2.2 Öğretim İçeriği

Gronlund (2006)'a göre çocuklar farklı şekillerde öğrendikleri için, öğrenmelerini destekleyen öğretim yöntemleri ve stratejileri de farklılık gösterir. Öğretmenler çok farklı öğretim yöntemi kullanırlar. Büyük grup, küçük grup ve bireysel öğretim yöntemleri gün içinde bütünleştirilerek kullanılmalıdır. Öğretmenler öğretim yöntemleri kullanırken çeşitli öğretim stratejilerini kullanmalıdır. Kolstelnik ve diğerleri (2011) en çok kullanılan beş öğretim stratejisi şu şekilde açıklamıştır;

- Çocukların duyuşal katılımını sağlamak; çevresiyle etkileşim kurarken duyularını kullanma ve bu duyuşal deneyimler aracılığıyla çevresini anlama ve tepki verme yeteneğini ifade eder.
- Görev analizi yapmak; görevi başarıyla tamamlamak için gereken belirli becerileri, bilgileri ve eylemleri belirlemeyi amaçlar.
- Zincirleme ve ardışık yaklaştırma; karmaşık görevi daha küçük, yönetilebilir adımlara veya bileşenlere bölmeyi ifade eder.
- İskele kurma ve rehberli uygulama; öğretmen tarafından sağlanan rehberlik, ipuçları ve yardımlar içerir. Zamanla, bu destekler azaltarak çocuklar bağımsız olarak hedefe ulaşmayı öğrenirler.
- Tekrarlama; belirli bir bilgi veya beceriyi daha iyi öğrenmek, anlamak veya hatırlamak amacıyla tekrarlayarak öğrenmenin gerçekleşmesi anlamına gelir (Kostelnik ve diğerleri, 2011).

Kolstelnik ve diğerkleri (2011)'e göre bu stratejiler, etkinlik tasarımı ve görevlerin çocuklara sunulma biçimlerini etkilemektedir. Çocukların öğrenmesini destekleyen sözel stratejiler arasında davetler; davranış ve yansımaları yorumlama, model olma ve gösterme, etkili övgü, anlatma, açıklama ve bilgilendirme, meydan okumalar ve sorular oluşturmaktadır. Sessizlik de çocukların akran etkileşimlerini ve kendilerini keşfetmelerini kasıtlı olarak kolaylaştırmak için yapıldığında etkili bir öğretim stratejisi olabilir. Wein (2004)'e göre öğrenme aşmalardan oluşan bir döngü şeklinde gerçekleşir. Bazı öğretim stratejileri belirli durumlarda diğerklerine göre daha uygundur. Öğretmenin kullandığı stratejiler, çocukların içinde bulunduğu öğrenme döngüsünün hangi aşamasında olduklarına bağlıdır. Öğrenme döngüsü farkındalıkla başlar ve keşif, edinim yoluyla devam eder, uygulama ve genelleme ile son bulur. Bu son aşamada çocuklar genellikle yeni şeylerin farkına varırlar.

Öğretmenlerin öğrenme döngüsü aşamaları için kullanabilecekleri stratejiler şu şekildedir:

- Çocukların ilgisini yeni bir şeye çekmek
- Keşif için çeşitli materyaller sağlamak
- Edinim aşamasında uygun şekilde geri bildirim sunma, bilgi sağlama veya soru sormak
- Çocuklara öğrendiklerini farklı koşullar altında uygulama fırsatı vermek
- Çocukları öğrendiklerini yeni durumlara genellemeleri için teşvik etmektir (Wein, 2004).

Morrison (2008)'e göre uygulamalı öğrenme, gelişimsel olarak uygun uygulamanın temeli olduğundan, dengeli bir program sağlamak için materyallerde çeşitlilik önemlidir. Okuryazarlık, sayısal kavram, bilim, sanat, müzik ve diğerk merkezleri destekleyen materyaller, çalışma kitaplarından çok daha uzun ömürlüdür. Materyaller kaybolduğunda, kırıldığında eklenmeli veya değiştirilmelidir. Buna ek olarak, materyallerin yerleştirilmesi ve depolanması da önemlidir. Çocukların görebileceği şekilde ve uygun öğrenme merkezlerinde konumlandırılmalıdır. Bunun için dolap rafları, plastik kaplar, kutular veya sepetler kullanılabilir. Öğretmenler, gelişimsel olarak uygun ve uygulamalı deneyimleri destekleyen materyaller sağlamalıdır. Tüm merkezlerde okuryazarlıkla ilgili materyaller yer almalıdır. Bitki büyümesini kaydetmek için, temizlik merkezi için alışveriş listesi yapmak için, resim yapmak için kâğıt ve kalemler ve çocuklar enstrümanları denerken kalemler ve müzik nota kâğıtları

koyulabilir. Her yaştan çocuk, eğer mevcutsa işlevsel okuryazarlık materyallerini sürekli olarak kullanacaktır. Kitaplar sadece kitap merkezinde değil tüm öğrenme merkezlerinde olabilir. Çocuklar kitapları ve diğer yazılı materyalleri ne olursa olsun kullanmaya çalışırlar (Morrison, 2008)

Sanatı dil, matematik ve bilim gibi diğer alanlarla birleştirmek, öğrenmeye heyecan katmak gelişime uygun uygulamalarda önemlidir. Bu uygulamalar yaratıcı faaliyetlere katılmak, çocukların problem çözme, seçimler yapma ve algısal becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. (Clements ve Wachowiak, 2010). Alvino (2000)'e göre gelişime uygun sınıflarda güzel sanatların önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü "güzel sanatlar" teriminin hem yaratıcı çalışma hem de yaratıcı üretme süreci için kullanıldığını savunmuştur. Dört çeşit güzel sanatlar olduğunu belirtmiştir. Bunlar aşağıdaki sıralamada verilmiştir;

- Görsel sanatlar arasında; çizim, resim, heykel, baskı, resim, mozaik, kolaj ve çok sayıda etkinlik sıralanabilir.
- Sahne sanatları şarkı söylemeyi, dans etmeyi, enstrüman çalmayı, dramayı, hikâye anlatmayı, kuklacılığı ve diğerlerini içerir.
- El sanatları dokuma, seramik, çanak çömlek, örgü gibi çalışmaları içerir.
- Edebi sanatlar hikâye, şiir, şakalar, skeçler, denemeler şeklinde sıralanabilir

Sanat, çocuklara sabır, azim, göz-el koordinasyon ve iyi çalışma alışkanlıkları gibi becerilerin gelişimini teşvik eder ve onlara başarıyı deneyimleme fırsatları sunmaktadır. (Alvino, 2000).

McAfee ve Leong (2007)' a göre erken çocukluk eğitiminde önemli konulardan biriside çocukların gelişim takibi ve değerlendirilmesidir. Çoğu eğitimci; "değerlendirme" terimini eğitim alanında, çocukların öğrenmesini ve başarısını değerlendirmek anlamında kullanıldığını belirtmişlerdir. Değerlendirme, çocukların veya programların özellikleri hakkında yargıya varmak için kullanılabilecek gözlem, görüşme, portfolyo, proje, test ve diğer kaynaklardan bilgi elde etmeye yönelik sistematik bir prosedürdür. Toplanan verilerin geçerli kanıtlara dayalı olarak çocukların, öğretmenlerin, okulların veya belirli bir eğitim programının, kalitesinin ölçülmesini, karşılaştırılmasını ve yargılanmasını içermektedir (Stiggins, 2007). Eğitim alanında gerçek bir değerlendirme için daha kapsamlı bir yol izlenmelidir. Bu nedenle, gerçekten etkili bir değerlendirme sistemi, bir çocuğun yaşamının farklı aşamalarında çeşitli profesyoneller tarafından gerçekleştirilen gözlemlerin ve testlerin toplamından daha

fazlasıdır. Bu tür bilgiler, anekdot kayıtları, sağlık geçmişleri ve özel ihtiyaçların kayıtları, ev ziyaret kayıtları, sözlü dil gelişimi ve sosyal becerilerin kazanılmasına ilişkin kontrol listeleri ve motor becerilerin ortaya çıkışına ilişkin notları içermektedir (McAfee ve Leong, 2007). Sonuç olarak, iyi tasarlanmış değerlendirme süreçleri ve araçları, çocukların öğrenme süreçlerini takip etmek, müfredat hedeflerine ulaşmalarını desteklemek ve öğretmenlerin öğretim stratejilerini uyarlamasına yardımcı olmak için önemlidir. Profesyonellerin bilinçli kararlar alabilmesi için iyi tasarlanmış ölçme ve değerlendirme süreçlerine duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. (Stiggins, 2007).

Gelişimsel olarak uygun bir sınıf, gruplar ve bireyler için görev çizelgeleri, grup rutinleri, etkinlikleri, çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile ilgili öğrenme merkezleri ve gelişimsel özelliklerine uygun bir program içermektedir. Bir gün içinde belirli bir etkinlik programına bağlı kalan çoğu öğretmen, çocuklara tam zamanlı olarak katılmaları için yeterli zaman ayırmamaktadır. Çocuklara etkinlik veya projelerini tamamlamak için geniş ve kesintisiz zaman dilimleri verilmelidir. Çocuklar, bir şeyi başarmayı karar verdiklerinde ve meşgul olduklarında dikkatlerini dağılmadan işlerine odaklanabilmektedir. Kendi kararlarını ve davranışlarını kontrol etmeye başladıklarında dikkat süreleri artmaktadır. Çocuklara etkinliklerden önce /sonra düşünmeleri ve fikirlerini sunmaları için zaman verilmelidir (Gareau ve Kennedy, 1991). Çocuklar, bir konuyla ilgili etkinliklerde daha fazla zaman geçirdikçe, bir etkinlikte öğrendiklerini diğer etkinlikte öğrendikleriyle daha kolay ilişkilendirebilirler. Tematik öğretim, öğrencilere süreç boyunca öğrenmeyi canlandırma fırsatı verir (Schickedanz, 2008) Örneğin, ilgili bilişsel, sanat ve dil etkinliklerine katılmak, çocukların programın bireysel öğelerini tutarlı bir bütün halinde birleştirmelerini sağlamaktadır. Benzer şekilde, çocuklar bir konuyla ilgili matematik, fen/ doğa ve diğer etkinliklere katıldıklarında, geleneksel konuların sınırlarını aşarak daha kapsamlı bir anlayış geliştirmektedir. Tematik öğretim yoluyla bütünleşmiş bir öğretim yöntemi, öğretmenlerin çeşitli gelişimsel alanlarla ilgilenmesine olanak tanımaktadır. Bu, öğretmenlerin sınıf zamanını etkili bir şekilde kullanmalarını ve öğrenmeyi çocuklar için daha anlamlı hale getirmelerini sağlamaktadır (Chaille, 2008).

Hyson (2003)'e göre, çocuklar çok şeyi merak eder ve hep daha fazla bilgi edinmek ister. Çocukların öğrenmesini geliştirmek için öğretmenler dünya hakkında çok şey bilmelidir. Sonuç olarak, başarılı öğretmenler çok çeşitli konularda (matematik, teknoloji, sosyal bilimler, biyolojik ve fiziksel bilimler, sağlık ve insan ilişkileri vb.) bilgi sahibi olanlardır. Bu tür öğretmenler, bu alanlardaki bilginin “nasıl oluştuğunu,

nasıl organize edildiğini, diğer disiplinlerle nasıl ilişkilendirildiğini ve nasıl uyarlanacağını" bilen öğretmenlerdir (Hyson, 2003).

Öğrenmeyi kolaylaştıran diğer bir etken ise bilgisayar kullanımıdır. Birçok erken çocukluk programında bilgisayar teknolojisi kullanılarak öğretim ve öğrenme süreçlerinin kolaylaştırıldığı görülmektedir. Bazıları bu konuda endişelerini dile getirmiş olsa da (Cordes ve Miller, 2000), birçok çalışma teknolojinin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Clements ve Sarama, 2003; Haugland, 1999; Wang ve Ching, 2003). Çocuklar için uygun programlar ve yazılımlar, bilgisayarların bilişsel gelişimini desteklerken aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi de kolaylaştırmaktadır. Bu teknoloji, çocukların iş birliğine dayalı öğrenmesini ve akran öğretimini teşvik etmektedir (Heft ve Swaminathan, 2002). Bununla birlikte, tüm bu alanlardan yararlanmak, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma ve entegre etme yeteneklerine bağlıdır. Okul öncesi öğretmenleri, teknolojiyi çocukların gelişimsel özelliklerine ve erken eğitim hedeflerine uygun şekilde kullanmalıdır (Bredekamp ve Copple ,1997).

Özetle, gelişime uygun sınıflarda öğretim içeriği, manipülatif materyallerin kullanımını gerektirir. Bütüncül bir öğretim için sanat, dil, matematik, fen gibi alanların birleştirilmesi ve tematik öğretim yönteminin kullanılması önemlidir. Öğretmenler, geniş ve kesintisiz zaman dilimleri sağlayarak çocukların özgürce etkinliklere katılmalarını teşvik etmelidir. Etkili değerlendirme süreçleri kullanarak çocukların gelişimini izlemelidir. Ayrıca, teknolojinin bilişsel ve sosyal gelişimi desteklemek için uygun şekilde kullanılması da önemlidir.

2.2.3 Sosyal Bağlam

Chapin, (2009)'a göre sosyal bağlam, çocukların gelişiminin ve eğitiminin dört temel yönünü kapsar.

1. Sosyal beceriler: çocukların başkalarıyla etkileşim kurmayı öğrenmesi
2. Sosyalleşme: çocukların toplumun değerlerini, inançlarını, geleneklerini ve kurallarını öğrenmesi
3. Sosyal sorumluluk: çocukların bireysel farklılıklara saygı geliştirmesi ve içinde yaşadıkları toplumlara katkıda bulunan birer birey olması
4. Sosyal çalışmalar: Çocuklar, insanların sosyal ve ekonomik yaşamlarındaki etkileşimlerini keşfetmesidir.

Kostelnik ve Grady (2009)'e göre, erken çocukluk eğitiminde sosyal alana ayrılan yetersiz bulunmaktadır. Sosyal bilgi ve becerilere verilen önem, erken okuryazarlık ve matematiğe harcanan zamanın artmasıyla gün içinde sıkışıp kaldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle, sosyal gelişimi programın küçük bir parçası olarak görmek yerine okul hayatının her alanında ayrılmaz bir bütün olduğunu unutmamak gerektiğini de belirtmişlerdir. Sosyal beceriler hem örtük hem de açık biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Temel olarak, öğretmenler sınıfta yaptıkları her şeyde sosyal gelişimle ilgili bilgi ve değerleri aktarmaktadır. Çocuklara nasıl davrandıkları; personellerle ve ebeveynlerle nasıl iletişim kurdukları, ifadeleri kullandıkları ve her türlü çeşitliliğe nasıl tepki verdikleri çocukların sosyal gelişimini doğrudan etkilemektedir (Kostelnik ve Grady, 2009). Sosyal bağlam konusunda ele alınan bir diğer konu ise çeşitliliklerdir. Çeşitlilik; kültür, aile, din, dil, cinsiyet ve özel gereksinim gibi durumları içermektedir. Çeşitliliğin önündeki en büyük engellerden birisi ön yargılı bir bakış açısıdır. Bredekamp ve Copple (2009) gelişime uygun sınıflarda öğretmenlerin, çocuklara rol model olurken çocuklara ailelerinden aktarılan ön yargıları değiştirmek için tüm çeşitlilik türlerini sınıftaki tüm alanlarda ele alması gerektiğini savunmuştur. Sınıf ortamlarında çeşitlilik, duvarlarda asılı afişler, sınıfın her alanında bulunan materyallere ve sınıf etkinlikleri ile sağlanmalıdır. Çeşitlilik sadece özel günler ve belirli durumlarda değil sürekli olarak programa dahil edilmelidir. Çeşitlilik türleri ayrı bir tema olarak değil etikliklerle bütünleştirilerek ele alınmalıdır (Epstein, 2009). Öğretmenler; çocukların başkalarına karşı davranışlarının etkisinin farkına varmalarını sağlamak için kendiliğinden ortaya çıkan fırsatlardan yararlandıklarında, işbirlikçi davranışları modellediğinde, teşvik ettiğinde ve desteklediğinde çocukları etkilemektedir (Epstein, 2007). Özel gereksinimli çocuklar sosyal bağlamın ayrılmaz bir parçasıdır. Gelişime uygun uygulamalar, sınıflarda özel gereksinimli çocuklar gerekli uyarlamalarla tüm etkinliklere dahil edilmedirler. Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Avramidis ve diğerleri (2000)'e göre öğretmenler özel gereksinimli çocuklarla çalıştıklarında şu becerilere sahip olmalılar;

- Özel gereksinimli çocukların ihtiyaç ve gelişimlerine göre hazırlanan BEP'i değerlendirebilme
- Diğer çocuklarla arasındaki etkileşimi arttırmak için uygun strateji ve müdahaleleri bilme
- Sınıftaki diğer çocuklarla birlikte öğretim sürecine dahil edebilme

- Sınıf ortamını özel gereksinimli çocuklar için de düzenleyebilme
- Aile, rehberlik ve özel eğitim uzmanları ile doğru iletişim içinde olabilme (Avramidis ve diğerleri, 2000).

Son olarak sosyal bağlam aile kavramı ile bir bütündür. Ailelerin sınıf süreçlerine dahil olması gelişime uygun sınıflar için önemlidir. Coleman ve Churchill (1997)'a göre ailenin sınıf etkinliklerine katılımı şu şekillerde gerçekleştirilebilir:

- Sınıf ortamını ve yapılan program etkinliklerini izleme,
- Şarkı söyleme, oyun oynama, hikâye anlatma gibi etkinlikler yapma,
- Evde veya okulda eğitim materyali yapma,
- Kahvaltı, yemek ve oyun zamanlarında rehberlik yapma,
- Gezi veya kısa yürüyüş gibi sınıf dışı etkinliklerde öğretmene destek olma,
- Dosya düzenleme, kayıt tutma, sınıftaki malzemelerin bakımı, onarımı, gezi ve diğer etkinlikler vb. konularda öğretmene yardım etme,
- Meslekleriyle ya da özel yetenekleriyle ilgili konularda çocuklarla birlikte etkinliğe katılma (Coleman ve Churchill, 1997).

Özetle sosyal bağlam gelişime uygun uygulamaların ayrılmaz bir parçasıdır. Sosyal bağlamı kapsayan konular ayrı bir başlık olarak değil tüm etkinliklerle bütünleştirilerek sınıfın tüm alanlarında ele alınmalıdır.

2.2.4 Öğretmen

McCaslin (2004) sınıf uygulamalarının başarısında öğretmenin rolünün önemli olduğunu vurgulanmıştır. Öğretmenin bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımıyla çocuğu merkeze alması, çocuğun bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanması ve çocukların karar verme sürecine dahil olmaları için fırsatlar vermesi gerektiğini savunmuştur. Bu şekilde, öğretmenler çocukların öğrenme deneyimlerini ve potansiyellerini ortaya çıkarmaya yardımcı olacaklarını belirtmiştir. Parker ve Neuharth-Pritchett (2006), gelişimsel olarak uygun olmayan sınıflarda, öğretmenler genellikle ezberlemeye dayalı alıştırmalarla öğrenmeye yönlendirdiğini vurgulamışlardır. Bu yaklaşımların, çocuğun seçimlerini ihmal ettiğini ve akranları ile olan iş birliği fırsatlarını sınırladığını da belirtmişlerdir. Öğretmen merkezli bu stratejilerin, davranışçı öğrenme teorilerine dayandığını ve somut, uygulamalı öğrenme deneyimlerini ihmal ettiğine değinmişlerdir. Oysa gelişimsel olarak uygun öğretim, Piaget ve Vygotsky'nin teorilerine dayandığını da vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, çocukların gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmalarının yanı sıra, sınıflarında bulunan her çocuğun sosyo-

kültürel alt yapısını, öğrenme şekilleri ve güçlü-zayıf yönlerini bilmelerinin gerekmektedir (Parker ve Neuharth-Pritchett ,2006).



Şekil 2.1 NAEYC, (2009) Gelişime Uygun Uygulamalar Yönergeleri

Bu noktada NAEYC 2009 yılında öğretmenlere 5 yol gösterici yönerge sunmuştur:

1. Duyarlı bir öğrenen topluluğu oluşturmak; öğretmenler, çocuklar ve aileler arasındaki çok yönlü ilişkilerin önemini vurgular. Çocuklar arasında olumlu ilişkiler kurulmasının yanı sıra yetişkinler ve çocuklar arasındaki olumlu ve geliştirici ilişkilerin teşvik edilmesi çok önemlidir. Duyarlı bir öğrenen topluluğu özel ihtiyaçlara sahip çocuklar da dahil olmak üzere her çocuğu kapsar. Öğretmenlerin, sosyal beceriler ile çocukların topluluk ilişkilerini geliştirmesi önemlidir.

2. Öğretmen, çocukların öğrenme sürecinde en önemli destekçidir. Öğretmenler sınıf ortamı, kullanılan yöntemler ve uygulanan program gibi çeşitli faktörleri göz önünde bulundurarak, öğrenmeyi teşvik etmelidir. Çocukların büyük, küçük ya da bireysel ortamlarda çalışmasına izin vermelidir. Öğretmen, açık uçlu sorular, yapı iskelesi, doğrudan öğretim ve iş birlikli öğretim gibi çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilerin ilgisini çekmelidir. Öğretmenin yönlendirdiği faaliyetler ve çocuk tarafından başlatılan faaliyetler arasında dengeli bir öğretim sağlanmalıdır

3. Gelişime uygun uygulamalarda, programı planlarken öncelikle “hedeflere ulaşması” yer almalıdır. Okulların, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin öğrenmesi gereken temel bilgi, beceri ve kazanımları açıklayan yazılı bir programının olması çok önemlidir. Program, çocuk gelişiminin her yönünü ele almalıdır. Programın esnek olmalıdır. Programda, değerlendirmenin düzenli ve planlı yapılması önemlidir.

4. Değerlendirme; stratejik, amaca yönelik, sistematik, devam eden, eğitim ve program ile bütünleşik ve güvenilir olmalıdır. Programların etkili olup olmadığını ve çocukların istenen sonuçlara ulaşp ulaşmadığını belirlemek için çocukların gelişim ve öğrenme durumlarını değerlendirmek çok önemlidir. Programın etkinliğini değerlendirmek, öğrencilerin ilerlemesini izlemek ve özel ihtiyaçları karşılamak için programı planlamak ve uyarlamak gerekir. Değerlendirme, bir öğretmenin öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için materyalleri, ortamı veya talimatları değiştirmesine izin vermelidir. Değerlendirme bilgileri, ailelerle ve çocukla ilgilenen diğer kişilerle anlaşılır bir şekilde paylaşılmalıdır.

5. Öğretmenler, ailelerle karşılıklı ilişkiler kurmalıdır. Çocuğun özel ihtiyaçlarını karşılamak için, onun içinde bulunduğu durumu anlamak çok önemlidir. Eğitim sürecinde aileler gelişime uygun uygulamaların önemli bir parçasıdır. Aile toplantıları, ortak karar alma süreci ve karşılıklı ilişkiler kurmak için aile etkinlikleri kullanılmalıdır. Kültürel alışkanlıklar ve aile değerlerine saygı gösterilmelidir. Sınıf ortamında, aileler ve çocuklar kültürlerine özgü şeyleri paylaşmaya teşvik edilmelidir (NAEYC, 2009).

Özetle; öğretmenlerin bu yönergeler doğrultusunda çalışması, onları gelişimsel olarak uygun uygulamalara yönlendirmektedir. Böylece küçük çocuklar için kaliteli bir erken deneyim sunmayı sağlamaktadır. Gelişimsel olarak uygun uygulama, yapılandırmacılık kavramına dayanarak öğrencilerin uygulamalı materyallerle, entegre içerik alanlarıyla, akranları ile iş birliğine ve kendi öğrenme süreçlerini seçerek etkileşim kurmalarına önem vermektedir.

2.2.5 Program

Gelişime uygun uygulamalar ilkelerini içeren programlar, tüm çocuklar için önemli ve gerekli görülmektedir. Eğitimciler için, çocuklara uygun öğretim yöntemlerini geliştirmek her zaman değişmez bir hedef olmuştur. NAEYC (2009) belirli kalıplara sığdırılmış bir programın aksine gelişime uygun, zorlayıcı, ilgi çekici yaşantılar sunarak çocuğun bütüncül gelişimini temel alan, esnek programların oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktada NAEYC, çocuklara uygun program oluşturmada yardımcı olmak için 12 yol gösterici sunmuştur:

1. Çocukların gelişimi tüm alanları içerir- fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel- ve bu alanlar birbirleriyle sıkı bir şekilde ilişkilidir. Bir alandaki ilerleme, diğer alanlara da yansır ve etki eder.

2. Çocukların öğrenme ve gelişme süreçleri, ilerleyen dönemlerde kazandıkları yetenekler, beceriler ve bilgiler üzerine inşa edilen sıralamaları takip eder.

3. Gelişim ve öğrenme, her çocuğun bireysel işleyişine bağlı olarak farklı alanlarda eşit olmayan oranlarda ilerler.

4. Gelişim ve öğrenme, biyolojik olgunlaşma ve deneyimlerin sürekli etkileşimi sonucunda gerçekleşir.

5. İlk deneyimler, çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde hem birikimli hem de gecikmeli olarak derin etkilere sahiptir; belirli gelişim ve öğrenme türleri için en uygun dönemler bulunmaktadır.

6. Gelişim, artan karmaşıklık, öz düzenleme ve sembolik/temsili yeteneklere doğru ilerler.

7. Çocuklar, duyarlı yetişkinlerle güvenli ve tutarlı ilişkiler kurduklarında ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirebildiklerinde en sağlıklı gelişimi gösterirler.

8. Gelişim ve öğrenme, çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda gerçekleşir. Bu bağlamlardan etkilenir.

9. Çevrelerindeki dünyayı anlamaya çalışırken zihinsel olarak sürekli aktif olan çocuklar, farklı yollarla öğrenirler. Çeşitli öğretim stratejileri ve etkileşimler, bu öğrenme türlerini desteklemek için önemli bir rol oynar.

10. Oyun, dil, bilişsel ve sosyal becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra öz düzenlemeyi güçlendirmek de önemli bir araçtır.

11. Gelişim ve öğrenme, çocuklar mevcut yeteneklerinin ötesine geçmeye zorlandıklarında ve yeni becerileri uygulama fırsatlarına sahip olduklarında ilerler.

12. Çocukların sebat, karar alma ve katılım gibi deneyimlerini, motivasyonlarını ve öğrenmeye yaklaşımlarını şekillendirir. Bu eğilimler de öğrenmelerini ve gelişimlerini etkiler. (Copple ve Bredekamp, 2009).

Copple ve Bredekamp (2009) yukarıda yer alan liste dahil olmak üzere, çocuğun gelişimi ve öğreniminin karmaşıklığını tam olarak yansıtabilen bir liste olamayacağını ve liste ne kadar geniş olursa olsun her şeyi kapsamayacağını belirtmişlerdir.

Özetle; erken çocukluk uzmanları, programları hazırlarken bu temel prensiplerden yararlanmalıdır. Her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için gelişime uygun program içeriği dikkate alınmalıdır.

2.3 Alanda Kullanılan Gelişime Uygun Uygulamaları Değerlendiren Ölçme Araçları

Erken çocukluk eğitimi araştırmalarında kullanılan gözlem ölçütleri genellikle sürekli veya dikotomik (evet-hayır) ölçeklere dayanmaktadır. Bu ölçütler, sınıf ortamının farklı yönlerini değerlendirirken genel değerlendirmeler yapmayı veya öğretmen-çocuk etkileşimlerine odaklanmayı hedeflemektedir. Ancak, bu ölçütler arasında değerlendirilen sınıf ortamının alanları ve yapılan değerlendirmelerde yapılan çıkarımların derecesi açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, bazı ölçütler sınıfın fiziksel düzenini, mobilyalarını ve materyallerini değerlendirebilirken, diğerleri kişisel bakım rutinleri, dil ve muhakeme becerileri, etkinliklerin çeşitliliği, etkileşimler ve program yapısını değerlendirmeyi hedefleyebilir. Ayrıca, ölçütler arasında yapılan çıkarımların derecesi de farklılık göstermektedir. Bazı ölçütler daha kesin değerlendirmeler yaparken, diğerleri daha genel bir değerlendirme sunmaktadır (Stipek ve Byler, 2004).

Bu farklı gözlem ölçütleri, erken çocukluk eğitimi alanında yapılan araştırmaların çeşitliliğini yansıtmakta ve farklı yönleri değerlendirerek bilgilerin daha kapsamlı bir şekilde elde edilmesine yardımcı olmaktadır. Her bir ölçütün kendi avantajları ve sınırlamaları olduğu için araştırmacılar, araştırmalarının amaçlarına en uygun gözlem ölçütünü seçmeyi tercih etmektedir. Sürekli ölçekler, belirli bir özelliği derecelendirmek için bir yelpaze veya skalayı kullanırken, dikotomik ölçekler sadece iki seçenek arasında bir tercih yapmaya dayanmaktadır. Dickinson ve diğerleri (2002)'e göre gözlem ölçütleri, araştırmacıların sınıftaki uygulamalar ile ilgili belirli alanlarda sistematik bir şekilde gözlemlerine ve değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenle yapılan görüşmelerinde güvenilirliğini arttıracaklarını belirtmiştir. Gözlem ölçütlerinin kullanımı, erken çocukluk eğitimi araştırmalarında sınıf ortamının etkisini daha iyi anlamak için önemli bir araçtır. (Dickinson ve diğerleri, 2002).

2.3.1 Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale) (ECERS ve diğerleri, 1998)

Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS), erken çocukluk dönemindeki eğitim ve araştırma ortamlarının en sık kullanılan değerlendirme araçlarından birisidir. (Sakai ve diğerleri, 2003). ECERS, öncelikle erken çocukluk programlarının yapısal kalitesine odaklanır ve alan ve mobilyalar, öz bakım, dil-

muhakeme, etkinlikler, etkileşim, program yapısı, ebeveynler ve personel olmak üzere 43 maddeden oluşan yedi alt boyutu vardır. Her madde 1-7 puan aralığında değerlendirilir. Derecelendirmeler; 1 "yetersiz ", 3 "asgari düzeyde yeterli", 5 "iyi" ve 7 "mükemmel " olarak belirlenmektedir. Gözlemciler genellikle sınıfta yapılan 3 saatlik bir gözlemi temel alarak değerlendirmelerini yapmaktadır. ECERS, kitapların ve matematik materyallerinin sınıfta dağılımını ve dil-muhakeme alanında genel uygulamaları değerlendirmektedir (Örneğin, “çocuklar günün önemli bir kısmında geniş bir kitap yelpazesine ulaşabiliyor mu?” veya “sorulan soruların çocukların daha uzun ve karmaşık cevaplar vermelerini teşvik ediliyor mu?” gibi konuları değerlendirmektedir. Ancak, öğretim uygulamalarını ölçmemektedir.

Harms ve Clifford tarafından geliştirilen Okul öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Kler Klodya Tovim (1996) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.96 bulunmuştur. Gözlemciler arasındaki güvenilirlik ve Türkçe formun iç tutarlılık ortalaması 0.84 bulunarak adaptasyon çalışması tamamlanmıştır.

2.3.2 Sınıf Uygulamaları Envanteri (Classroom Practices Inventory) (CPI, Hirsh-Pasek ve diğerleri, 1990)

Hirsh-Pasek ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen Sınıf Uygulamaları Envanteri (CPI), araştırmalarda kullanılan bir başka sınıf kalitesi ölçütüdür. CPI, duygusal iklim ve program olmak üzere iki alt ölçekten oluşan 26 maddeden oluşmaktadır. Duygusal iklim alt ölçeği, öğretmenin sıcaklığını, cesaretlendirmesini ve olumlu rehberliğini değerlendirmektedir. Program alt ölçeği ise müfredatın özelliklerini, NAEYC'nin 1987 yılında yayınladığı yönergeler göre derecelendirmektedir. Maddelerin yarısı, NAEYC tarafından gelişimsel olarak uygun olmayan didaktik ve öğretmen tarafından yönlendirilen uygulamalara (örneğin, çalışma kitapları, bilgi kartları, ezberleme ve alıştırma içeren sanat etkinlikleri) değinmektedir. Diğer on madde ise çocuğun seçimi, karar verme sürecine dahil olması ve sınıftaki materyal çeşitliliği ile ilgilidir. Üç madde, olumlu öğretim yaklaşımlarına işaret etmektedir. Örneğin, öğretmenlerin çocuklar açık uçlu sorular sorması, matematik, fen/ doğa ve diğer etkinliklerde kavramları öğretmek için materyallerin kullanılması ve sınıf ortamının hikâye dinleme, okuma ve ilgili resim çizimlerini teşvik etmesi gibi unsurlara değinmektedir.

2.3.3 Erken Çocukluk Programları Değerlendirme Profili (Assessment Profile for Early Childhood Programs) (APECP, Abbott-Shim ve Sibley, 1992)

Erken Çocukluk Programları Değerlendirme Profili (Abbott-Shim ve Sibley, 1992). program kalitesini değerlendirmek için kullanılan bir gözlem ölçümüdür. Bu değerlendirme aracı, çift kutulu maddelerden oluşan bir kontrol listesi şeklinde tasarlanmıştır ve beş alt boyuta odaklanmaktadır. İlk boyut olan "Öğrenme Ortamı", malzemelerin sağlanması ve çocukların bağımsızlığı gibi unsurları değerlendirmektedir. "Programlama" boyutu, etkinliklerin programa nasıl dahil edildiğini ve çeşitliliğini incelemektedir. "Müfredat" boyutu, alternatif öğretim tekniklerinin kullanılması, çocukların kendi öğrenmelerini yönlendirmede aktif olmalarının teşvik edilmesi ve bireyselleştirilmiş müfredatı ele almaktadır. Etkileşim boyutu, öğretmenlerin olumlu ifadeleri, duyarlılık düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerini değerlendirmektedir. Son olarak, bireyselleştirme boyutu, değerlendirme süreci, ebeveyn ile iletişim ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine destek gibi konuları kapsamaktadır. APECP, bir programın her bir maddesinin gözlem aralığı boyunca programda bulunup bulunmadığına göre "evet/hayır" şeklinde puanlanan 75 maddeden oluşmaktadır. Programlar 3 saatlik bir süre boyunca gözlemlenir ve her bir saatlik zaman dilimi genellikle 15-20 dakikadır. Bu süre boyunca, her bir zaman diliminde programın her bir maddesi için üç kez evet/hayır puanı verilmektedir. Sosyal bağlam ve özel gereksinimli çocuklar gibi konuları içermemektedir.

2.3.4 Anaokulu Gelişime Uygun Uygulamalar Derecelendirme Kontrol Listesi (Checklist for Rating Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten Classrooms) (Charlesworth ve diğerleri, 1990)

Charlesworth ve diğerleri (1990) de anaokulu sınıflarında gözlemlenen uygulamaların gelişimsel açıdan uygunluk ya da uygunsuzluk derecesini değerlendirmek için gözleme dayalı bir kontrol listesi oluşturmuştur. Anaokulu Sınıflarında Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamayı Değerlendirme Kontrol listesi müfredat, hedefler, öğretim stratejileri, entegre müfredat, sosyal-duygusal gelişim rehberliği, motivasyon, değerlendirme ve geçişler alanlarında değerlendirmek için geliştirilmiş 24 maddelik bir gözlem aracıdır.

Kontrol listesindeki maddeler, 5'li likert ölçeğine göre derecelendirilmektedir. Bu ölçekte, en uygundan en az uygun olana doğru bir derecelendirmeye göre puanlama

yapılmaktadır. En uygun durumu temsil eden puan, 5 olarak belirlenirken, en az uygun durumu temsil eden puan ise 1 olarak belirlenmiştir.

2.3.5 Erken Çocukluk Sınıfları Gözlem Ölçeği (Early Childhood Classroom Observation Measure) (ECCOM, Stipek ve Byler, 2004)

Early Childhood Classroom Observation Measure (ECCOM), Deborah Stipek ve Lisa Byler tarafından 2004 yılında geliştirilen bir sınıf gözlem ölçeğidir. Bu ölçek, erken çocukluk dönemi sınıflarındaki öğretim ve öğrenme ortamlarını değerlendirmek için kullanılmaktadır. ECCOM, çocukların motivasyon seviyeleri, öğretmen-öğrenci etkileşimleri, sınıf organizasyonu, öğrenci bağımsızlığı ve sınıf yönetimi alanlarını kapsayan toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. ECCOM, her alt boyut için bir puanlama tablosu kullanır. Genellikle 1-5 arasında bir skalada puanlama yapılmaktadır. 1 zayıf ve 5 ise güçlü bir performansı temsil etmektedir. Gözlemci, sınıfı dikkatlice izleyerek her alt boyut için uygun puanları belirler. ECCOM, öğretim ve öğrenme ortamının kalitesini ölçmek için tasarlanmıştır. Ancak, ölçeğin daha geniş bir yelpazede çocukların sosyal ve duygusal gelişimi gibi diğer önemli faktörleri tam olarak kapsamadığını söylenebilir (Stipek ve Byler, 2004).

Çelik (2014) tarafından ECCOM'un geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonuçları, okul türünün öğretmen performansının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bağımsız ana okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin algılarının, ilkokul ana sınıflarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bağımsız ana okullarında öğretmen performansının daha yüksek olduğu, bu öğretmenlerin eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı daha çok benimsedikleri, çocuk merkezli uygulamalara daha fazla önem verdikleri ve çocuklarla daha fazla etkileşim kurdukları görülmüştür. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde ölçeğin uyum indeksleri yüksek bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin cronbach alpha değerleri incelendiğinde yapılandırmacı performans için sınıf yönetimi boyutunda .92, sosyal motivasyonel iklim boyutunda .94, öğrenme iklimi boyutunda .94 olduğu; geleneksel performans için sınıf yönetimi boyutunda .83, sosyal motivasyonel iklim boyutunda .76, öğrenme iklimi boyutunda .81 olduğu; kaotik performans için ise sınıf yönetimi boyutunda .89, sosyal-motivasyonel iklim boyutunda .82, öğrenme iklimi boyutunda .91 olduğu bulunmuştur. Buna göre ölçeğin tüm maddelerinin oldukça

yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiş ve ölçeğin araştırma için geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır

2.3.6 Gelişime Uygun Uygulamalar Şablonu (A Developmentally Appropriate Practices Template) (ADAPT; Gottlieb, 1997)

A Developmentally Appropriate Practices Template (ADAPT). Gottlieb 1997 tarafından yılında okul öncesinden ilkokul 3. sınıfa kadar eğitim sınıflarında bireyselleştirilmiş ve gelişimsel olarak uygun uygulamaları ölçmek için tasarlanmış bir değerlendirme formudur. ADAPT, öğrenme ortamı, müfredat, değerlendirme ve öğretim stratejileri olmak üzere dört ana alanı ele almaktadır. Öğrenme Ortamı alanında, fiziksel düzenlemeler, materyallerin kullanımı ve sınıf düzeni gibi faktörler dikkate alınmaktadır. Müfredat alanında, çocukların gelişim düzeylerine, ilgi alanlarına ve bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması gibi maddeleri içermektedir. Değerlendirme alanında, çocukların ilerlemesini değerlendirmek için çoklu değerlendirme yöntemlerini (gözlem, portfolyolar, çizelgeler vs.) kullanılmasını içermektedir. Öğretim Stratejileri alanında ise, etkili öğretim stratejilerinin kullanılmasını, bireysel ihtiyaçları dikkate alarak öğretim yöntemlerini esnek bir şekilde uyarlanmasını içermektedir. Etkili iletişim, soru sorma, rehberlik ve işbirliği gibi stratejiler kullanılmasına da değinmektedir. Her bir alan için 1 ve 5 arasında bir puanlama sistemi vardır. Değindiği alanlar sınırlıdır ve özel gereksinimli çocukları kapsamadığı belirtilmiştir.

2.3.7 Erken Çocukluk Sınıflarında Gelişime Uygun Uygulamalar Gözlem Formu (Assessment of Practice in Early Elementary Classrooms) (APEEC, Hemmeter ve diğerleri, 2001)

Mary Louise Hemmeter, Kelly L. Maxwell, Melinda Jones Ault ve John W. Shuster (2001) tarafından geliştirilen, okul öncesinden ilkokul 3. sınıfa kadar eğitim sınıflarında bireyselleştirilmiş ve gelişimsel olarak uygun uygulamaları ölçmek için tasarlanmıştır. (APEEC) Assesment of Practices in Early Elementry Classroom Gözlem Formu kullanılmıştır. Bu form bu çalışmada Türkçeye uyarlanmıştır. Form, toplam 3 alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Fiziksel Çevre alt boyutunda; sınıfın düzeni, çocukların çalışmalarının sergilenmesini, özellikle özel gereksinimli çocukların sınıfta bağımsız hareket alanını, tüm çocukların materyallere ulaşım kolaylığını, sınıftaki sağlık ve güvenlik ile ilgili alanları değerlendirmektedir. Öğretim İçeriği alt boyutunda;

sınıfta kullanılan materyalleri, bilgisayarları, öğretmenin çocukların gelişimi takip etmek için kullandığı araçları, öğretmen ve çocuk arasındaki iletişimi, öğretmenin sınıfta kullandığı öğretim yöntemlerini, sınıfta yapılan etkinlik türlerini ve konu alanlarının entegrasyonu ile ilgili alanları değerlendirmektedir. Son olarak Sosyal Bağlam alt boyutunda ise çocukların sınıf içinde karar vermedeki rolü, sosyal becerileri, özel gereksinimli çocukların etkinliklere katılımı, sınıftaki çeşitlilik ve çok kültürlük, etkinlikler arasındaki geçişler ve aile ile ilgili alanları değerlendirmektedir. APEEC’de her bir madde için 1 ve 7 arsında puan verilmektedir.

APEEC gözlem formunu diğerlerinden ayıran unsurlar;

- Öğrenme ortamını, öğretim sürecini ve sosyal bağlamı değerlendiren geniş bir yelpazesinin olması
- Anasınıfından ilkokul üçüncü sınıfa kadar kullanılabilir olması
- Özel gereksinimli çocuklar için de kullanılabilir olması.
- Sadece kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda değil aynı zamanda özel eğitim sınıflarında da kullanılabilir olmasıdır.

Böylece sınıftaki uygulamaları değerlendirirken çeşitli alanlara odaklanır ve farklı sınıf seviyelerini de değerlendirmek için kullanılabilir. Ayrıca, erken çocukluk uzmanları ve öğretmenleri ile özel eğitim uzmanları ve öğretmenleri tarafından da kullanılabilmesi, yaklaşımın geniş bir uygulama alanına sahip olduğunu gösterir.

2.4 Gelişime Uygun Uygulamalar ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Dünyada gelişime uygun uygulamalar ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

Hegde ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışma, Japon öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar ile ilgili inanç ve uygulamalarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada, 10 erken çocukluk dönemi öğretmeniyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin hem inanç hem de uygulamalarının gelişime uygun olduğunu ve öğretmenlerin ifadelerinin, gelişime uygun uygulamalar ile ilgili Amerika’da yayınlanan prensiplerle uyumlu olduğunu göstermiştir.

Jae Yoen Lee (2002) araştırmasında, ebeveyn-öğretmen iş birliği açısından gelişime uygun uygulamaları gözden geçirmekte ve erken çocukluk eğitimindeki gerçek uygulamaları tartışmaktadır. İlk olarak, erken çocukluk programlarına gelişimsel olarak uygun ebeveyn katılımı, ilgili teoriler ve araştırmalarla tartışılmıştır. İkinci olarak, iletişim, veli toplantısı ve aile katılımı gibi çeşitli uygulamalar yoluyla ebeveynleri

eğiterek gelişimsel olarak uygun ebeveyn katılımını ele almıştır. Son olarak, erken çocukluk programlarının kalitesini artırmak için ebeveynleri evde ilgili gelişime uygun uygulamalar eğitim faaliyetlerine dahil etmenin öneminden bahsetmiştir. Gelişime uygun uygulamalar bildiriminin, ebeveynlerin erken çocukluk ortamlarında gelişimsel olarak uygun uygulamaları destekleyici ve denetleyici olarak lider rollerde bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Ivrendi ve Johnson (2002) tarafından yapılan çalışmada, Amerika'daki devlet okullarındaki anaokulu öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar bilgisini etkileyen iki faktörü araştırmıştır: sertifika durumu ve çeşitli personel geliştirme etkinliklerine katılma. Gelişime uygun uygulamalar bilgisi, "Öğretmen İnançları Ölçeği (TBS)" ve "Öğretim Etkinlikleri Ölçeği (IAS)" (Charlesworth ve diğerleri, 1993) değiştirilmiş bir versiyonu ile ölçülmüştür. Erken Çocukluk, İlköğretim ve Diğer/Uzmanlık olmak üzere üç farklı sertifika türü karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerden farklı personel gelişimi türlerini rapor etmeleri istenmiş ve geçmişlerinde daha fazla ve daha çeşitli personel geliştirme etkinlikleri olan öğretmenler, daha az geçmişi olan öğretmenlerle kıyaslanmıştır. Analizler, sertifika için önemli bir etki bulmuş, ancak personel geliştirme etkinlikleri sertifikasyon türüne göre değişiklik göstermemiştir.

Abu-Jaber ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, Ürdün'deki özel ve kamu okullarında görev yapan 285 okul öncesi öğretmenin gelişime uygun uygulama inançlarını araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin ailelerle iş birliği yapma konusunda dışında, gelişime uygun uygulamalar inançlarını genel olarak benimsediklerini göstermiştir. Çalışma, öğretmenlerin inançlarının eğitim seviyelerine, çalışma sürelerine veya yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Ürdün'deki anaokullarının gelişime uygun uygulamalara yönelik ortak bir yaklaşıma sahip olmadığı belirtilmiştir. Abu-Jaber ve diğerleri (2010), bunun kısmen ebeveynlerin okul öncesi eğitimin amacına ve okul öncesi eğitimden ne beklediklerine ilişkin faktörlerden etkilenebileceğini ifade etmişlerdir. Çalışmanın başka bir bulgusu ise, öğretmenlerin yaşları arttıkça gelişime uygun uygulamalar inançlarının daha arttığı yönündedir.

Li ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin kendi yönlendirdikleri matematik etkinlikleri ile gelişime uygun uygulamalar hakkındaki inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Amerika'dan 107 okul öncesi öğretmenine, Çin'de dört yaş grubu çocuklarla gerçekleştirilen bir matematik etkinliği izletilmiş ve buna ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, izleyici öğretmenler matematik etkinliğini kaliteli ve gelişime uygun olarak değerlendirmişlerdir. Ancak aynı zamanda, akran etkileşimine yönelik bazı eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu, öğretmenlerin etkinlik sırasında çocuklar arasındaki etkileşimi teşvik etme ve destekleme konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

Huffman ve Speer (2000) tarafından yapılan çalışmada, şehir okullarındaki anaokulu ve birinci sınıf öğrencilerinin akademik performansını gelişimsel olarak uygun öğretim yöntemleriyle nasıl etkilediğini araştırılmıştır. Head Start/Devlet Okulu Geçiş Projesine dahil olan 113 çoğunlukla Afrikalı Amerikalı ve Hispanik çocuk, Woodcock-Johnson Başarı Testlerinin (Woodcock ve Johnson, 1990) üç bölümünde değerlendirilmiştir. Erken Çocukluk Programları için Değerlendirme Profili: Araştırma Versiyonu (Abbott-Shim ve Sibley, 1992) ile 28 sınıftaki gelişimsel olarak uygun uygulamaların düzeyi belirlenmiştir. Değerlendirme Profilinden elde edilen skorlara göre, sınıflar iki gruba ayrılmış ve MANOVA ile tekrarlı testler yapılmıştır. Cinsiyet önemli bir faktör olmamıştır. Bulgular, gelişimsel olarak daha uygun sınıflardaki öğrencilerin harf/kelime tanıma ve uygulamalı problemler bölümlerinde anlamlı derecede daha iyi sonuçlar aldığını göstermiş ve gelişimsel olarak uygun yöntemlerin kentsel bölgelerdeki çocukların başarısını yükseltebileceğini ileri sürülmüştür.

Lin (2004) tarafından yapılan çalışmada, Tayvan'da okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulama ve program inançlarını araştırmıştır. Çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 459 öğretmen ve yöneticiye veri toplamak için bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar inançları Charlesworth ve diğerleri (1993) tarafından oluşturulan gelişime uygun uygulamalar Öğretmen İnançları Ölçeği ile ölçülmüştür. Sınıf içi uygulamalar ise Harms ve diğerleri (1998) tarafından hazırlanan Revize Edilmiş Erken Çocukluk Çevre Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) ile belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin gelişime uygun olmayan uygulamalardan ziyade gelişime uygun uygulamalara daha yüksek düzeyde inandıklarını ortaya koymuştur. Ancak, öğrencilerin performansını değerlendirmek için çalışma kitapları ve çalışma sayfaları kullanmak, davranış yönetimi için azarlamak ve çocukları doğru harfleri yazmak için çizgilerin üzerinden geçirmek gibi konularda öğretmenlerin bildirdikleri gelişime uygun uygulamalar ile gerçekte yaptıkları uygulamalar arasında çelişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca, çalışma, erken çocukluk eğitimi alanında nitelikli ve eğitilmiş olan kentsel okullardaki öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar konusunda daha olumlu inançlara sahip olduklarını göstermiştir.

Mengstie (2022) tarafından Etiyopya'nın Gondar şehrinde yapılan araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel olarak uygun uygulamalarla ilgili inançlarını ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Özel ve kamu anaokullarından altı öğretmen seçilmiştir. Verilerin toplanması derinlemesine görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtlarından alınan kapsamlı konuşmalar kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin inançları ile gelişime uygun uygulamaların gerçek sınıf uygulamaları arasında bir tutarsızlık olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çocuklara eğitim verirken gelişime uygun uygulamalar kılavuzlarını dikkate almamışlardır. Okul öncesi öğretmenleri, bu tutarsızlığı idari sorunlar, ebeveyn desteği eksikliği ve sınıfın büyüklüğüne bağlamışlardır.

Kim (2011) tarafından Hindistan'ın Mumbai şehrinde, gelişimsel olarak uygun uygulamalara ilişkin öğretmenlerin inançlarını inceleyen çalışma için on iki anaokulu öğretmeniyle görüşülmüştür. Çalışmada sınıf uygulamalarının temeli olarak kültürün önemine işaret edilmiştir. Bu çalışmada bazı temalar belirlenmiştir. Temalar, oyuna odaklanma, sosyalleşme için grupların önemi ve oyun temelli bir müfredat uygulamanın zorluklarını içermektedir. Bu temaların tanımı ve bunun Hindistan'ın erken çocukluk bakımı ve eğitimi üzerindeki etkileri ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

2.5 Gelişime Uygun Uygulamalar ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de gelişime uygun uygulamalara yönelik yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Yapılan çalışmalar ise şu şekildedir:

Şahin-Sak ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, dört okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimiyle ilgili inanç ve uygulamalarının gelişime uygunluğunu değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin inançlarının, kendi ifadelerine dayanarak yapılan değerlendirmelerden daha gelişime uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, gerçek uygulamalar incelendiğinde, öğretmenlerin uygulamalarının inançlarından daha az gelişime uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin uygulamalarının, sınıfların küçük olması ve çocuk sayısının fazla olmasından etkilendiğini de belirtilmiştir. Ayrıca Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının ve uygulamalarının eksikliklerini ortaya koyarak öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar konusunda daha fazla bilgi ve destek ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir.

Şahin-Sak ve Sak (2016), tarafından yapılan araştırmanın amacı gelişime uygun uygulamalara ilişkin Kim ve Buchanan (2009) tarafından geliştirilen öğretmen inanç ve

uygulama ölçeğinin inanç alt ölçeğini Türkçeye uyarlama geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen 686 okul öncesi öğretmeni çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Ölçek İngilizceden Türkçeye araştırmacılar tarafından çevrilmiş ve İngiliz dili ve okul öncesi eğitim alanlarında beş uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Beşli likert tipi, biri açık uçlu olmak üzere toplam 29 maddeden oluşan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda Gelişime Uygun Uygulama, Gelişime Uygun Olmayan Uygulama ve Aile, Kültür ve Kaynaştırma olmak üzere 3 alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan toplam güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) .85 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin 3 faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda; Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin (GUUÖİÖ), öğretmenlerin inançlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Demircan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenleri ve anaokulu çocuklarının velilerinin gelişime uygun ve gelişime uygun olmayan uygulamalara ilişkin inançları ile ebeveyn katılımı tutumları ve algılanan ebeveyn katılımı engelleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, 279 öğretmen ve 589 veliye demografik bilgi anketi ve iki ana veri toplama aracı uygulanarak elde edilmiştir. Demografik bilgi formu ile katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim durumu hakkında bilgi toplanmıştır. Öğretmen ve velilerin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarını ölçmek için; Öğretmen İnanç Ölçeği (TBS) ve ölçeğin ebeveyn versiyonu olan Ebeveyn İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Okul ve Aile Ortaklıkları Ölçeği de araştırma kapsamında ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumlarını ve ebeveyn katılımının karşılaştığı engelleri belirlemek için kullanılmıştır. Öğretmen ve ebeveynlerin gelişime uygun uygulamalar ve gelişime uygun olmayan uygulamalar inançları ile ebeveyn katılım tutumları (PIA), ebeveyn katılımı engelleri (PIB) arasındaki ilişkiyi analiz etmek için önemli bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları hem öğretmenlerin hem de velilerin PIA ve PIB'ın gelişime uygun uygulamalar ve gelişime uygun olmayan uygulamalar inançlarına önemli ölçüde etki ettiğini göstermiştir. Çocukların en iyi şekilde gelişimine katkı sağlamak için öğretmenler ve ebeveynler arasındaki iş birliğinin geliştirilmesi tavsiye edilmiştir.

Göngör (2023) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi ve bu

ilişkiyi etkileyebileceği düşünülen alt problemleri incelemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ve uygulama seviyelerini belirlemek için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini, ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen bağımsız anaokulu, anasınıfı ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 272 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, “Okul Öncesi Öğretmenleri Kişisel Bilgi Formu”, “Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ)” ve “Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeği (GUUEEÖ)” kullanılmıştır. Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeği (GUUEEÖ) araştırma kapsamında 508 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler analiz edilerek Türk Kültürü’ne uyarlama çalışması yapılmıştır. Ayrıca, GUUÖİÖ’nün tüm alt boyut ve toplam boyutlarına göre ve GUUÖİÖ’nün alt boyutlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin “yaş, eğitim durumu, kıdem, kurum türü, staj süresi ve eğitim alma durumu” açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar inançlarının yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Soyalp (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarının 3-6 yaş grubundaki çocukların sınıf içi sosyal becerilerine uzun dönemli etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini, 350 okul öncesi öğretmeni ve 350 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak için, Kişisel Bilgi Formu-öğretmenler için, Kişisel Bilgi Formu-çocuklar için, Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Örneklemeler için t testi ve Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar ile ilgili inançlarının orta düzeyde olduğu, ancak yüksek düzeye yaklaştığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları, kıdemleri, eğitim seviyeleri, çalışma biçimleri (kadrolu-ücretli), çalıştıkları kurum türü (anaokulu-anasınıfı) ile gelişime uygun uygulamalar inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Özel sektörde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar inançlarının, devlet sektöründe çalışan öğretmenlerin inançlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitim-öğretim yılının başında yapılan değerlendirmelerde okul öncesi eğitim gören çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve

duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar inançlarına bağlı olarak anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Eğitim-öğretim yılının ortasında yapılan değerlendirmelerde gelişime uygun uygulamalar inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri ve akademik beceriler alt boyutlarında inançları düşük olanların sınıflarındakilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim-öğretim yılının sonunda yapılan değerlendirmelerde gelişime uygun uygulamalar inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında inançları düşük olanların sınıflarındakilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel ve nitel verilerin birleştirildiği karma yönteme dayanmaktadır. Araştırmada “açıklayıcı ardışık desen” modeli ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden “aşırı ve aykırı” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2017) ’e göre karma yöntem araştırmaları hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanılmasını ve araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu yöntemde amaç, sadece nicel ya da sadece nitel araştırma yapmanın eksikliklerini en aza indirmektir. Açıklayıcı ardışık desen modeli nicel verilerin toplanması ve analizi ile başlayan daha sonra nitel verilerin toplanması ve analizi ile devam eden bir modeldir. (Creswell, 2017). İkinci aşama (nitel), birinci aşamanın (nicel) sonuçlarına dayanır (Creswell, 2017). Amaçlı örnekleme ise, olguların derinlemesine anlaşılması için bilgi açısından zengin örneklerin seçilmesine odaklanır (Shaheen ve diğerleri, 2016). Sahalara yapılan birkaç gözlemsel ziyaretten sonra katılımcı seçilebilir. Ziyaret, çalışmanın amacına ve hedefine uygun örneklemin seçilmesine yardımcı olur. Amaca yönelik örneklem genellikle küçük boyutludur. Bu nedenle güvenilirliği ve yararı amaçlarına göre değerlendirilir. (Patton, 1990).

Bu çalışmada, amaca yönelik örnekleme yöntemlerinden biri olan ‘aşırı ve aykırı’ örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşırı ve aykırı örnekleme, bir konuyu olağanüstü başarılar veya başarısızlıklar açısından gösteren "aydınlatıcı vakaların" seçilmesini sağlar (Patton, 2002). Bu nedenle, bu yaklaşım derinlemesine bilgi içeren vakalara odaklanır. Bu vakalar sıra dışı, tuhaf veya öğretici olabilir. Bu nedenle, bu araştırmada GUUÖİÖ’den en yüksek puan alan 3 öğretmen ve en düşük puan alan 3 öğretmenin inanç ve uygulamaları hakkındaki bulguların araştırmanın problemlerini aydınlatacağı düşünüldüğü için bu yöntem kullanılmıştır. Çalışmalarında ‘aşırı ve aykırı durum’ örnekleme kullanan geçmiş çalışmalar arasında Çetingöz (2012), Ersoy (2014) ve Lakhan ve diğerleri (2017) yer almaktadır.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 yılında Antalya ili merkez ilçesi Alanya’da Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan kaç kişi okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı 2022-2023 dönemi eğitim istatistikleri referans alınıp araştırmanın evreninin

Antalya'nın Alanya İlçesi'nde MEB'e bağlı görev yapan 254 okul öncesi öğretmeni olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın örnekleme için de %95 test gücü ve 0.05 hata düzeyi ile yapılan güç analizi sonucu ile Alanya'daki bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında çalışan 154 öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak araştırmaya öğretmenlerin bir bölümü katılmak istememiştir. Bu nedenle 144 öğretmene ulaşılabilmektedir. Örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.1 Örnekleme Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Dağılımları

<i>Özellikler</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>
Yaş	30 ve daha az	20	14,0
	31-36	35	24,5
	37-42	56	39,2
	43-49	23	16,1
	50 ve üzeri	9	6,3
Eğitim Durumu	Ön lisans	2	1,4
	Lisans	134	93,1
	Yüksek lisans	8	5,6
Çalıştığı	3	7	4,9
Yaş Grubu	4	25	17,4
	5	103	71,5
Hizmet Yılı	1-5 yıl	21	14,6
	6-10 yıl	19	13,2
	11-15 yıl	51	35,4
	16-20 yıl	37	25,7
	20 ve üstü	16	11,1
Mezuniyet Türü	Okul Öncesi		
	Öğretmenliği	130	90,3
	Çocuk Gelişimi	14	9,7
Kurum Türü	Bağımsız Anaokulu	81	56,3
	İlkokula Bağlı	63	43,8
	Anasınıfı		
İstihdam Durumu	Kadrolu	116	80,6
	Sözleşmeli	15	10,4
	Ücretli	13	9,0
Bilgi Sahibi Olma	Evet	105	76,1
	Hayır	33	23,9

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere 144 okul öncesi öğretmeninden ölçek toplanmıştır. Yaş olarak öğretmenlerin %14’ü (n=20) 30 ve altı, %24,5’i (n=35) 31-36, %39,2’si (n=56) 37-42, %16,1’i (n=23) 43-49, %6,3’ü (n=9) 50 ve üstü yaşları arasındadır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre 1,4’ü (n=2) ön lisans, %93,1’i (n=134) lisans ve %5,6’sı (n=8) yüksek lisans mezunudur. Çalıştıkları çocukların yaş grubu ise; %4,9 (n=7) 3 yaş, %17,4’ü (n=25) 4 yaş ve %71,5’i (n=103) 5 yaş grubu çocuklar ile çalışmaktadır. Hizmet yılına göre öğretmenlerin; %14,6’sı (n=21) 1-5 yıl, %13,2’si (n=19) 6-10 yıl, %35,4’ü (n=51) 11-15, %25,7’si (n=37) 16-20 ve %11,1’i (n=16) 20 yıl ve üzeri süredir çalışmaktadır. Öğretmenlerin mezuniyet türüne göre %90,3’ü (n=130) okul öncesi öğretmenliği, %9,7’si (n=14) çocuk gelişimi bölümünden mezundur. Çalıştıkları kurum türüne göre ise; %56,3’ü (n=81) bağımsız anaokulunda, %43,8’i (n=63) ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin; %80,6’sı (n=116) kadrolu, %10,4’ü (n=15) sözleşmeli, %9’u (n=13) ücretli olarak görev yapmaktadır. Son olarak öğretmenlerin; %76,1’i (n=105) gelişime uygun uygulamalar hakkında bilgi sahibi iken %23,9’u (n=33) gelişime uygun uygulamalar hakkında bilgi sahibi değildir.

3.3 Veri Toplama Süreci

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu’ndan 12/12/2022 tarihli ve 102280 sayılı etik komisyon izni alınmıştır (EK-4 Etik komisyon izninden sonra Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Alanya ilçesi MEB’e bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarından veri toplamak için gerekli izin alınmıştır (EK-5). İzinler alındıktan sonra anasınıfları ve bağımsız anaokullarına araştırmacı tarafından gidilerek okul yöneticilerine ve okul öncesi öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilerek araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere “Öğretmen Gönüllü Formu” verilerek imzalanması sağlanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) ölçeği verilmiş ve sonraki süreçte Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi (Assessment of Practices Early Elementary Classroom/ APEEC) Gözlem Formu uygulanacağı bilgisi verilmiştir.

3.4 Veri Toplama Araçları

3.4.1 Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğretmenler hakkında kişisel bilgiler elde etmek amacıyla geliştirilmiştir. Öğretmenle ilgili öğretmenin yaşı, eğitim durumu, çalıştığı yaş grubu, hizmet yılı, mezuniyet alanı, çalıştığı kurum türü, istihdam durumu gibi bilgileri oluşturmaktadır.

3.4.2 Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ)

Araştırmanın nicel kısmında, öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar hakkındaki inançlarını ölçmek için Kim ve Buchanan (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen İnanç ve Uygulama Ölçeği" nin "Öğretmen İnanç ve Uygulama Ölçeğinin İnanç Alt Ölçeği" Şahin-Sak ve Sak (2017) tarafından Türkçeye uyarlamıştır hali kullanılmıştır. Ölçek; Gelişime Uygun Uygulamalar, Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar ve Aile, Kültür ve Kaynaştırma olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalin güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha).858'tir.

Uyarlanmış ölçeğin Gelişime Uygun Uygulamalar alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı ise $\alpha = .87$, Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha = .73$, Aile, Kültür ve Kaynaştırma alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha = .77$ 'dir. Ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan toplam güvenirlik katsayısı $\alpha = .85$ olarak hesaplanmıştır (Şahin-Sak ve Sak, 2017).

Bu çalışmada ise Gelişime Uygun Uygulamalar alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı ise $\alpha = .73$, Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha = .73$, Aile, Kültür ve Kaynaştırma alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha = .70$ 'dir. Ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan toplam güvenirlik katsayısı $\alpha = .75$ olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin aldıkları puanlar aşağıdaki gibi değerlendirmektedir;

- 28-65 aralığında puan alan öğretmenlerin inançları düşük olarak değerlendirilir.
- 66-102 aralığında puan alan öğretmenlerin inançları orta olarak değerlendirilir.
- 103-140 aralığında puan alan öğretmenlerin inançları yüksek olarak değerlendirilir.

3.4.3 Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi (Assesment of Practices Early Elementary Classroom/ APEEC) Gözlem Formu

Araştırmanın nitel kısmında ise; Mary Louise Hemmeter, Kelly L. Maxwell, Melinda Jones Ault ve John W. Shuster (2001) tarafından geliştirilen, okul öncesinden ilkokul 3. sınıfa kadar eğitim sınıflarında bireyselleştirilmiş ve gelişimsel olarak uygun uygulamaları ölçmek için tasarlanmış “(APEEC) Assesment of Practices in Early Elementry Classroom Gözlem Formu kullanılmıştır. APEEC Gözlem Formu 3 alt boyut, 16 madde ve 135 tanımlayıcıdan oluşmaktadır. Alt boyutlar ve maddeler aşağıda belirtilmiştir;

A. Fiziki çevre

- 1.Sınıfın Düzenlemesi
- 2.Çocukların Çalışmalarının/Ürettikleri Eserlerin Sergilenmesi
- 3.Sınıf-içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı
- 4.Sağlık ve Sınıf Güvenliği

B. Öğretim İçeriği

5. Materyal Kullanımı
- 6.Bilgisayar Kullanımı
- 7.Çocuk Gelişiminin İzlenmesi
- 8.Öğretmen ve Çocuk Arasındaki İletişim
- 9.Öğretim Yöntemleri
- 10.Konu Alanlarının / Etkinlik Türlerinin Entegrasyonu ve Kapsamı

C. Sosyal Bağlam

- 11.Karar Verme Sürecinde Çocukların Rolü
12. Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf İçi Etkinliklere Katılımı
13. Sosyal Beceriler
14. Çeşitlilik
15. Etkinlikler Arasındaki Geçişler
16. Aile Katılımı

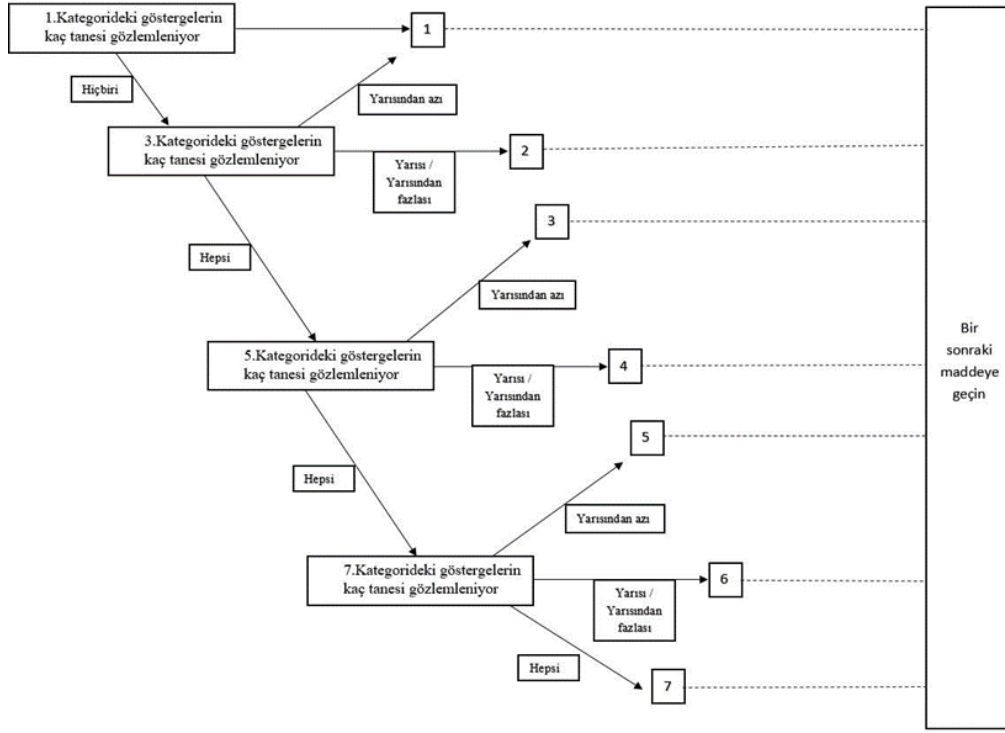
APEEC’in 16 maddesinin her biri “1”, “3”, “5” ve “7” puandan oluşur ve her birinde iki veya daha fazla tanımlayıcı içermektedir. Her bir tanımlayıcı “Doğru”, “Yanlış” veya “Uygulanamaz” olarak işaretlenebilir. Tanımlayıcıların büyük çoğunluğu gözleme dayalı olarak puanlanır. Tanımlayıcının gözlemlenmediği durumda öğretmen mülakatı kullanılmaktadır. Gözlem birincil veri kaynağı olarak kullanılmalı ve öğretmen

mülakatını sadece gerektiğinde kullanılmalıdır. Gözlemcinin maddeleri kolayca puanlayıp notlar alabilmesi için kılavuz kitapta yer alan bir APEEC puan tablosu vardır. Puanlama tablosunun alt kısmında maddeler ile ilgili mülakat soruları vardır. Her bir maddeden “Doğru” puan alıp ilerledikçe mülakat soruları da artmaktadır. Aşağıda gözlemcinin gözlem sırasında puanladığı APEEC puan tablosunun “Bilgisayar Kullanımı” maddesinden bir örnek vardır.

6. Bilgisayar Kullanımı (Gözlem ve Mülakat)							GÖZLEM Notlar	
1	2	3	4	5	6	7		
1.1	4	3.1	D	5.1	D	7.1	D	- Sınıfta bir bilgisayar var ama gerekli gerektiğinde koridordaki bilgisayar da sınıfa getiriliyor.
		3.2	D	5.2	D	7.2	D	
1.1, 3.1 Çocuklar ne sıklıkla bilgisayar kullanıyor?							3,2,5,2,7,2 Çocuklar bilgisayarda ne tür şeyler yapıyorlar?	
En az haftada 2							- Web 2 araçları var. - Çizim yapmak, matematik - araştırma yapmak	
7.1 Çocuklar internet kullanıyor mu? ☒ Evet ☐ Hayır								

Şekil 3.1 APEEC puan tablosunun “Bilgisayar Kullanımı” maddesinden bir örnek

Bu puan tablosu; 16 maddeyi, puanlama gözlem notlarını, sınıf programı için ayrılan alanı ve mülakat sırasında sorulacak soruları içerir. Ayrıca, APEEC puan tablosu, madde düzeyindeki puanları özetlemek ve toplam puanları hesaplamak için kullanılır. Gözlemciler, tanımlayıcı puanlarını kullanarak her bir madde için 1-7 arasında bir derecelendirme yaparlar. “1” puan gelişimsel olarak uygun olmayan uygulamayı, “7” puan ise ideal olarak gelişimsel uygun uygulamayı temsil eder. Maddeler “2”, “4” ve “6” puan da alabilirler. Bunun için kategorilerin altındaki göstergelerin yarının ya da yarısından fazlasının “Doğru” olarak işaretlenmelidir. Analizlerde ortalama toplam puan (yani tüm maddeler toplanmış ve 16'ya bölünmüştür) kullanılmıştır. Maxwell ve diğerleri (2001)’a göre APEEC puanlama sistemi, Erken Çocukluk Derecelendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş (ECERS; Harms ve diğerleri, 1998) puanlama sistem ile aynıdır. Gözlemci puanlama yaparken bu puanlama tablosuna göre ilerleyebilir. Puanlama sisteminde açıklık ve kolay anlaşılır sebebiyle ECERS puanlama sistemi kullanılmıştır.



Şekil 3.2 Erken Çocukluk Derecelendirme Ölçeği-Gözden Geçirilmiş (ECERS; Harms ve diğerleri, 1998) Puanlama Sistemi.

APEEC Gözlem Formu'nda, gözlemcinin bir günden daha kısa sürede tamamlamanın mümkün olduğu belirtilmiştir. Yine de okul bitiş saatine kadar etkinliklerin gözlemlenmesini tavsiye etmektedir. Gözlemci, çocuklar gelmeden önce sınıfa gelmelidir ve tercihen günün sonunda öğretmene mülakat sorularını sormalıdır. Mülakat soruları ayrıca puan cetvelinde yer almaktadır. Gözlemci, puan cetvelinde yer almayan sorular da sorabilir ancak gözlemci soruları açık uçlu ve yönlendirmeden soruları sormalıdır (Hemmeter ve diğerleri, 2001). APEEC Gözlem Formu'nda gözlemciye rehberlik etmesi ve güvenilirliği artırması için maddelerim altında tanımlamalar ve açıklamalar vardır.

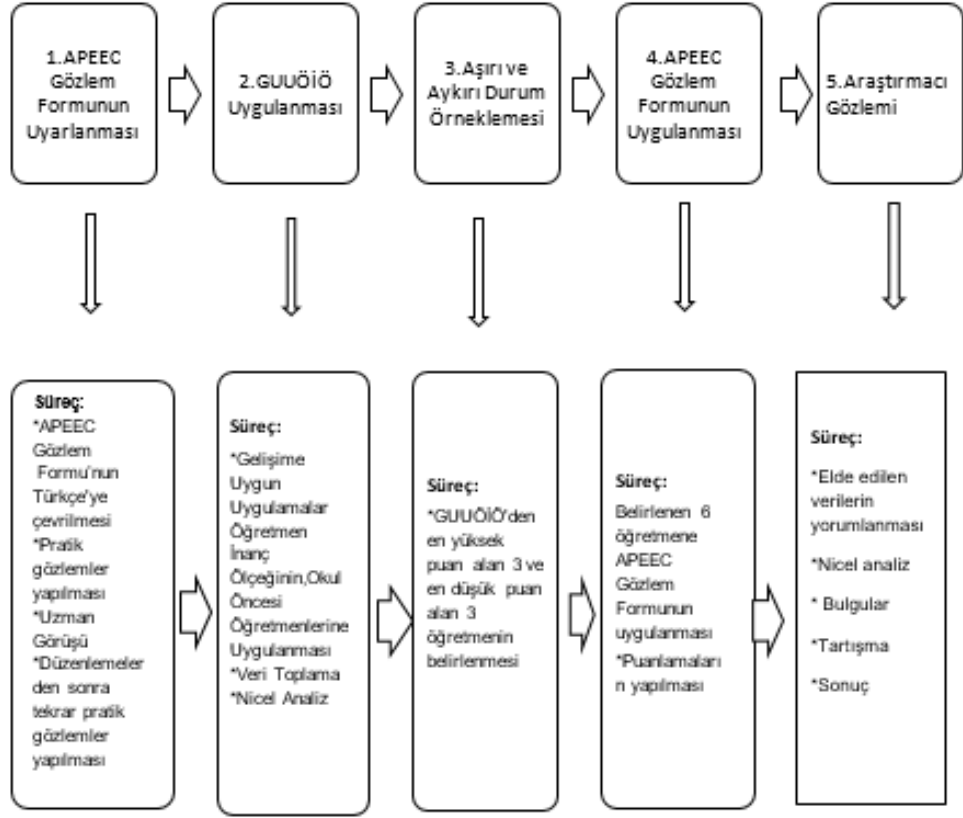
APEEC Gözlem Formu'nun geliştirilmesi sırasında yapılan saha testleri, uzmanlar arasında yüksek bir uzlaşmaya sahip olduğunu ve gelişimsel olarak uygun uygulamaların içsel olarak tutarlı ve geçerli bir ölçüm olduğunu göstermektedir (Maxwell ve diğerleri, 2001).

3.5 APEEC Gözlem Formu 'nu Türkçeye Uyarlama Süreci

Bu kısımda APEEC Gözlem Formu'nun uyarlama süreci 6 başlık altında anlatılmıştır.

3.5.1 Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Gözlem Formunun Türkçeye Çevrilmesi

Yurt içi alan yazınında öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını gelişimsel olarak uygun uygulamaları ölçmek için uyarlanmış ya da özgün olarak geliştirilmiş bir form/ölçekler taranmıştır. Türkçe alan yazında okul öncesi öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar çerçevesinde sınıf içi uygulamaları gözlem yoluyla değerlendiren bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bundan hareketle yurt dışında geliştirilen form/ölçekler incelenmiş Hemmeter ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen, okul öncesinden ilkokul 3. sınıfa kadar eğitim sınıflarında bireyselleştirilmiş ve gelişimsel olarak uygun uygulamaları ölçmek için tasarlanmış (APEEC) Assesment of Practices in Early Elementry Classroom Gözlem Formu olduğu görülmüştür. Yurt içi alan yazınında özellikle öğretmenlerin gözlem yöntemine dayalı olarak sınıf içindeki uygulamalarını gelişime uygun açıdan değerlendiren bir değerlendirme aracı olmamasından dolayı 2022 yılı temmuz ayında uyarlanmasına karar verilmiştir. Bu amaçla Türkçeye uyarlaması sürecinde ilk olarak formu geliştiren araştırmacı Dr. Mary Louise Hemmeter' den formun Türkçeye uyarlamasının yapılabilmesi için izin alınmıştır (Ek -2). Daha sonra aşağıda verilen adımlar izlenerek formun Türkçeye uyarlama ve sonrasında uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.3 APEEC Gözlem Formu Uyarlama ve Uygulama Sürecinde İzlenen Adımlar

3.5.2 Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Gözlem Formunun Türkçe 'ye Çevrilmesi ve Dil Geçerliliği

2022 yılının eylül ve ekim aylarında formun Türkçeye çevrilmesi ve dil geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. Öncelikle form İngilizce orijinalinden Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında Türkçeye çevirisinin uygunluğu bağlamında okul öncesi eğitimi alanında ve İngilizce öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip iki akademisyene İngilizce ve Türkçeye çeviri uygunluğu için görüş alınmıştır. Böyle bir yol izlenmesinin sebebi gözlem formunda yer alan maddelerin sayısının fazla olmasından dolayıdır. Araştırmacılar çeviriyi dikkatle incelemiş ve tek bir form haline getirmiştir. Ardından elde edilen Türkçe form İngilizceye geri çevrilme amacıyla farklı uzmana gönderilmiştir. Geri çevirisi yapılan İngilizce form ile orijinal İngilizce form, İngilizce öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip başka bir akademisyen tarafından incelenmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre formda yer alan maddelerde anlamı değiştiren, bozan, yanlış anlamalara neden olabilecek bir ifadenin olmadığı belirlenmiştir.

3.5.3 Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Gözlem Formunun Kapsam Geçerliliği ve Pratik Gözlemler:

Gözlem formu okul öncesi eğitimi sınıflarında okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi pratiklerin gelişime uygunluğunu gözlem sürecine bağlı olarak değerlendirildiğinden dolayı kapsam geçerliliği için öncelikle formun kültürel açıdan uygunluğunu belirlemek ve formun alan kapsamına uygunluğunu değerlendirmek için okul öncesi eğitim kurumlarına gözleme gidilmiştir. Bu gözlemlerin amacı formda yer alan maddelerin gözlemlenebilir olmasını değerlendirmek ve orijinal formda yer alan maddelerin Türkçeye çevirisinin de uygulama sürecindeki karşılığını daha doğru bir şekilde ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmacı dört farklı okul öncesi eğitim kurumlarındaki yedi adet sınıfa gözleme gitmiş, gözlem formunda yer alan maddeleri gözlem sürecindeki karşılığını hem kültürel hem de dile uygunluk anlamında değerlendirmiştir.

Bu aşamadan sonra okul öncesi eğitimi alanında doktora yapan bir araştırmacıyla gözlem sürecini ve formda yer alan maddeleri hem dil hem de kültürel açıdan uygunluğunu yapılan bireysel görüşmelerle değerlendirmiş ve gözlem formunu daha kullanışlı hale getirmiştir. Sonrasında 2023 yılının nisan ayında üç farklı okul öncesi eğitimi alanında doktora yapan araştırmacılara ikinci bir kapsam geçerliliği için formun gönderilmiş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan geri dönütler doğrultusunda formun son hali verilmiştir.

3.5.4 Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Gözlem Formunun Eş Gözlemci Eğitim Süreci ve Pilot Çalışması

Bu aşamada araştırmanın pilot çalışması yapılmıştır. Aynı zamanda gözlem formunun son hali verildikten sonra 2023 yılı nisan ayında formun eş gözlemci eğitimci süreci başlamıştır. Bu amaçla okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencisi bir öğrenciye gözlem formu ve formun kullanılmasına yönelik iki gün boyunca eğitim verilmiştir. Eğitim sonrasında araştırmacı ve eş gözlemci yedi farklı sınıfta okul öncesi pratik/pilot gözlemler yapılmıştır. Her iki gözlemci de aynı anda, aynı konu alanlarını bağımsız olarak gözlemlenmiştir. Gözlemciler sabah ve öğleden sonra eğitim veren anasınıflarına gidilmiştir ve yaklaşık beş saat süren gözlem sırasında 135 madde için 1-7 (1-kötü ve 7-mükemmel olmak üzere) arasında bir puanlama yapılmıştır. Gözlem formun orijinalinde belirtildiği şekliyle bir kez gözlem yapılmıştır. Bütün gözlemlerin günün farklı zaman dilimlerinde yürütülmesine özen gösterilmiştir. Böylelikle her sınıf ve sınıf içi

etkileşimler, günün farklı zamanlarında ve farklı uygulamalar sırasında incelenebilmiştir.

3.5.5 Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi (Assesment of Practices Early Elementary Classroom/ APEEC) Gözlem Formunun Eş Gözlemci ve Eş Gözlemci Güvenirliklerin Hesaplanması

Eğitim sonrasında 2023 yılının Mayıs ayında eş gözlemcilerin puanlamaları arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Gözlemciler arasındaki uyumu belirleyen güvenilirlik ölçütü, özellikle gözleme dayalı olarak toplandığı ve birden çok gözlemcinin önceden eğitilerek ve birbirinden bağımsız olarak, aynı durumu, aynı zamanda, aynı ölçüm aracı ile ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanmaktadır. İki gözlemci arasında tutarlılık yüzdesinin, şansa bağlı tutarlılığın yüksek olması nedeniyle yüksek çıkabileceği dikkate alınmalıdır. Bunun için yalnızca şansa bağlı olmayan, beklenen uyumu gösteren Cohen Kappa istatistiği kullanılmaktadır (Hayran, Özdemir,1996; Peirce, 1995; Portney, Watkins, 1993, akt. Gözüm ve Aksayan, 2003).

Bu çalışmada eş gözlemci eğitim aldıktan sonra eğitimin güvenilirliğini hesaplamak için araştırmacı ile yedi farklı sınıfta/öğretmende okul öncesi pratik/pilot gözlemler yapmışlardır. Bu eğitim gözlemlerinin güvenilirliği (κ)= .96 olarak bulunmuştur. Kappa katsayısı 0-1 aralığında değer alır ve buna göre, uyumu; 0,93-1: mükemmel, 0,81-0,92: çok iyi, 0,61-0,80: iyi, 0,41-0,60: orta düzeyde 0,21-0,40: ortanın altında ve 0,01-0,20: zayıf olarak tanımlanmaktadır (Dawson ve Trapp ,1994). Buna göre pilot gözlemlerin güvenilirliği mükemmel olduğunu söylemek mümkündür.

3.5.6 Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Gözlem Formunun Uygulama Aşaması

Pilot çalışma sonrasında gözlem formu araştırmanın yönteminde belirtildiği gibi aşırı ve aykırı durum örnekleme sürecine bağlı kalınarak 2023 yılının Mayıs ayında Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği'nden en düşük puan alan üç öğretmenin ve en yüksek puan alan üç öğretmenin sınıflarındaki uygulamalara gözlem yapılmıştır. Tüm sınıf gözlemleri için bir gün boyunca öğretmenin sınıf içindeki uygulamaları değerlendirilmiştir. Bu gözlemler pilot gözlemlerde olduğu gibi eş gözlemciyle yapılmış ve uygulamalar her iki gözlemci de aynı anda, aynı konu alanlarını bağımsız olarak gözlemlenmiştir. Gözlemciler sabah ve öğleden sonra eğitim veren anasınıflarına gitmişler ve yaklaşık beş saat süren gözlem sırasında 135 madde

için 1-7 (1-yetersiz ve 7- mükemmel olmak üzere) arasında bir puanlama yapmıştır. Gözlem formun orijinalinde belirtildiği şekliyle bir kez gözlem yapılmıştır. Formun uygulama güvenirliği ayrıca hesaplanmış, araştırmanın nitel örneklem grubunu içinde yer alan altı farklı sınıfa/ öğretmene araştırmacı ve eş gözlemci birlikte gözlem yapmışlardır. Bu gerçek gözlemlerinin güvenirliği ise (κ)= .94 olarak bulunmuştur. Kappa katsayısı 0-1 aralığında değer alır ve buna göre, uyumu; 0,93-1: mükemmel, 0,81-0,92: çok iyi, 0,61-0,80: iyi, 0,41-0,60: orta düzeyde 0,21-0,40: ortanın altında ve 0,01-0,20: zayıf olarak tanımlamaktadır (Dawson ve Trapp ,1994). Buna göre pilot gözlemlerin güvenirliği mükemmel olduğunu söylemek mümkündür.

Bütün gözlemlerin bir gün içerisinde ve günün farklı zaman dilimlerinde yürütülmesine özen gösterilmiştir. Böylelikle her sınıf ve sınıf içi etkileşimler, günün farklı zamanlarında ve farklı uygulamalar sırasında bütün gün boyunca incelenebilmiştir. Sonrasında her bir öğretmenle gözlem formunda yer alan maddelerin görüşme soruları sorulmuştur ve ses kaydı alınmıştır. Sınıfında APEEC Gözlem Formu Uygulanan öğretmenlere takma isimler kullanılmıştır. En yüksek puan alan üç öğretmen için sırasıyla Ö1, Ö2, Ö3 harfleri ile kodlanmıştır. En düşük puan alan üç öğretmen için sırasıyla Ö4, Ö5, Ö6 isimleri kullanılmıştır.

3.5.7 Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirmesi Gözlem Formu Yapı Geçerliliği

Maxwell ve diğerleri (2001) çalışmasında APEEC Gözlem Formu'nun yapı geçerliliğini gelişime uygun uygulamaların diğer ölçütü olan Erken Çocukluk İçin Değerlendirme Profili (APEC; Abbott- Shim ve Sibley, 1992), Öğretmen İnançları ve Uygulama Ölçeği (TBPS; Buchanan ve diğerleri, 1998) ve Sınıf Uygulamaları Envanteri (CIS; Arnett, 1989) ile karşılaştırılarak belirlenmiştir. Toplam APEEC Puanı ile bu araçlar arasındaki bileşik puanlar arasındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson korelasyonu kullanılmıştır. APEEC ve Profil toplam puanları arasındaki Pearson korelasyonu 0,67 (N = 69). APEEC ve TBPS puanları arasındaki korelasyon 0,55 (N = 68). APEEC ve CIS toplam puanları arasındaki korelasyon 0,61 (N = 66). Bu orta derecede yüksek korelasyonlar, APEEC puanlarının gelişime uygun uygulamaların geçerli bir ölçüsü olduğunu göstermektedir (Maxwell ve diğerleri, 2001). Bu çalışma kapsamında ise veri toplama araçlarından birisi olan Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) ile yapı geçerliliğine bakılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan 6 öğretmenin GUUÖİÖ'nün gelişime uygun uygulamalar, gelişime

uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutlarından aldıkları puanların ortalaması alınarak APEEC ortalama puanları ile karşılaştırılmıştır. Puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman korelasyonu kullanılmıştır. APEEC puanı ile gelişime uygun uygulamalar alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur $r_{\text{spearman}} = .812$, $p = .050$. APEEC puanı ve aile, kültür ve kaynaştırma arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_{\text{spearman}} = .986$, $p = .001$).

3.6 Verilerin Analizi

Tüm nicel veriler toplandıktan sonra her bir öğretmen için, alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanmıştır. Her öğretmenin nitel bölümlerden elde edilen verileri için puan grafikleri oluşturulmuştur. Grafiklerin yorumları ve analizleri için gözlem ve ses kayıtları kullanılmıştır. Tüm veriler birlikte yorumlanarak, nitel sonuçların nicel sonuçları açıklamaya nasıl yardımcı olduğuna dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Daha sonra eş gözlemci eğitim aldıktan sonra eğitimin güvenilirliğini hesaplamak için eş gözlemciler arasındaki pilot gözlemlerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Gerçek gözlemler gerçekleştirildikten sonra eş gözlemciler arasındaki gerçek gözlemlerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Son olarak gözlem formunun yapı geçerliliği hesaplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri değerlendirilirken kayıp veri olduğu görülmüş ve kayıp verilerin rastgele dağılıp dağılmadığı belirlemek için MCAR testi kullanılmıştır. Daha sonra GUUÖİÖ'den elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Tüm değişkenlere ait her bir kategoride basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ile -2 aralığında ise normal dağıldığı kabul edilmiştir. GUUÖİÖ'den elde edilen alt boyutların normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Demografik bilgi formundan elde edilen bağımsız değişkenlerin her bir kategorisi için de ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerine de bakılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin yaş grubu, eğitim grubu, çalıştığı yaş grubu, hizmet yılı, mezuniyet, kurum türü, istihdam durumu ve bilgi sahibi değişkenlerinden kurum türü ve bilgi sahibi olma kategorilerinde verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Buna göre; kurum türü ve bilgi sahibi olma kategorik değişkenlere ait bağımsız değişkenler iki düzeyli ise ilişkisiz örneklem t testi, bağımsız değişkenin ikiden fazla düzeye sahip olduğu durumlarda varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu iki değişken dışında diğer değişkenler normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bunun için her bir kategori için bağımsız değişkenler iki düzeyli ise Mann Whitney U testi, bağımsız değişkenin ikiden fazla

düzeye sahip olduğu durumlarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine ait kategorilerden erkeklere ait veri sayısı sadece 2 olduğu için bu değişken analizlerden çıkarılmıştır. Ölçeklerden elde edilen alt boyutlar arası ilişkilerin belirlenmesinde ise Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında sınıfta gözlem yapılan altı öğretmenin APEEC puanları hesaplanmış ve GUUÖİÖ' den aldıkları puanlarla karşılaştırılmıştır. Elde edilen değerler bulgular bölümünde tablolarla birlikte verilmiştir.

3.6.1 Kayıp Verilere ve Normallik Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırma verileri değerlendirirken kayıp veri olduğu görülmüş ve kayıp verilerin rastgele dağılıp dağılmadığı ve bir yapı oluşturup oluşturmadığını test etmek için tamamen rastlantısal (MCAR) testi kullanılır.

Tamamen Rastgele/Rastlantısal Kayıp (MCAR), kayıp verilerin tamamen rastlantısal şekilde ve kontrol dışı şekilde kayıp olması durumunu test eden bir testtir. Bu kayıp türünde verilerin eksik olmasının ne ölçülen değerlerle ne de veri setindeki diğer değerlerle bir ilgisi vardır. Genelde, teknik veya insan kaynaklı sebeplerden dolayı oluşur. “Little’s MCAR Test” testi ile kayıp olan ve tam olan veriler arasında bir karşılaştırma yapıp, sonuçların anlamlı olup olmadığına bakılır. Bu test sayesinde kayıp verinin tamamen rastgele kayıp mı yoksa rastgele kayıp mı olduğuna dair bir yorum yapabilmek mümkündür (Li, 2013).

Little’s MCAR Testi sonucunda p-değeri (p-value) %5 anlamlılık seviyesinde 0.05’ten küçük verideki kaybın tamamen rastgele (MCAR) olmadığı kabul edilmektedir (Li, 2013). Bu çalışmada verilerin rastgele (MCAR) kaybı olduğu tespit edilmiştir. $\chi^2(256) = 261.36, p = .396$.

İkinci olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar öğretmen inanç ölçeğinin betimleyici istatistikleri ve basıklık çarpıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 3.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin Betimleyici İstatistikleri ve Basıklık Çarpıklık Değerleri

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>S.S.</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Basıklık</i>		<i>Çarpıklık</i>	
Gelişime Uygun Uygulamalar	142	58,16	4,74	45	65	-,721	,203	-,127	,404
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	135	36,48	5,35	15	45	-1,143	,209	1,951	,414
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	140	24,90	3,53	13	30	-,499	,205	-,245	,407

Tablo 4.1.'e göre ölçekten elde edilen basıklık ve çarpıklık değeri +2 ile -2 aralığındaki verilerin de normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George ve Mallery 2010; HahsVaughn ve Lomax, 2013; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006 akt. Kline 2011). Buna göre bu çalışmada nicel verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklere, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ver verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Nicel Boyutu ile İlgili Bulgular

4.1.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnanç ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin (GUUÖİÖ) Alt Boyutlarından elde ettikleri puanlar; okul öncesi öğretmenlerin *yaş* değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla Kruskal-Wallis Analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 4.3 'de verilmiştir.

Tablo 4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>x²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Gelişime Uygun Uygulamalar	30 ve daha az	20	73,05	3,849	4	0,427
	31-36	35	60,59			
	37-42	55	76,97			
	43-49	23	75,61			
	50 ve üzeri	9	66,56			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	30 ve daha az	19	78,11	11,785	4	0,019*
	31-36	35	83,17			
	37-42	53	60,33			
	43-49	21	64,52			
	50 ve üzeri	9	44,33			
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	30 ve daha az	20	76,03	7,953	4	0,093
	31-36	34	57,50			
	37-42	55	77,55			
	43-49	22	75,73			
	50 ve üzeri	9	51,44			
Toplam Puan	30 ve daha az	19	76,13	3,369	4	0,498
	31-36	33	69,14			
	37-42	53	68,07			
	43-49	21	67,55			
	50 ve üzeri	9	47,33			

* $p < .05$

Tablo 4.3’de gösterildiği gibi, okul öncesi öğretmenlerin *yaş* değişkenine göre gelişime uygun uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Fakat gelişime uygun olmayan uygulamalar göre farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit etmek üzere yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda fark 31-36 yaş ve 37-42 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir. Yani 31-36 arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyut puanları 37-42 arasında olan okul öncesi öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnancı Ölçeğinin (GUUÖİÖ) Alt Boyutlarından elde ettikleri puanlar; okul öncesi öğretmenlerin Eğitim Durumu değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla Kruskal-Wallis Analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 4.4 ’de verilmiştir.

Tablo 4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>x²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Gelişime Uygun Uygulama	Önlisans	2	74,50	0,050	2	0,976
	Lisans	132	71,63			
	Yükseklisans	8	68,69			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulama	Önlisans	2	35,50	3,491	2	0,175
	Lisans	125	69,72			
	Yükseklisans	8	49,19			
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	Önlisans	2	34,75	1,594	2	0,451
	Lisans	130	71,07			
	Yükseklisans	8	70,25			
Toplam Puan	Önlisans	2	35,75	1,754	2	0,416
	Lisans	125	69,01			
	Yükseklisans	8	60,31			

* $p < .05$

Tablo 4.4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre GUUÖİÖ'nin alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Yani eğitim durumu değişkeni alt boyut puanları benzerdir. Örneklem grubu içindeki okul öncesi öğretmenlerinden doktora yapan olmadığı için bu madde hesaplamaadan çıkarılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanc Ölçeğinin (GUUÖİÖ) Alt Boyutlarından elde ettikleri puanlar; okul öncesi öğretmenlerin **yaş grubu** değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla Kruskal-Wallis Analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 4.5 'de verilmiştir.

Tablo 4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Çalıştıkları Yaş Grubu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Yaş Grubu</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>x²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Gelişime	3 yaş	6	63,75	0,712	2	0,700
Uygun	4 yaş	25	72,78			
Uygulama	5 yaş	102	65,77			
Gelişime	3 yaş	6	72,83	0,427	2	0,808
Uygun	4 yaş	23	61,80			
Olmayan	5 yaş	99	64,62			
Uygulamalar						
Aile, Kültür	3 yaş	6	72,83	0,451	2	0,798
ve	4 yaş	24	69,10			
Kaynaştırma	5 yaş	101	64,86			
Toplam	3 yaş	6	70,08	0,250	2	0,883
Puan	4 yaş	23	66,50			
	5 yaş	99	63,70			

* $p < .05$

Tablo 4.5'de gösterildiği gibi okul öncesi öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar, aile, kültür ve kaynaştırma puan alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanları, tüm yaş grubu değişkenine göre benzerdir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin (GUUÖİÖ) Alt Boyutlarından elde ettikleri puanlar; okul öncesi öğretmenlerin *hizmet yılı* değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla Kruskal-Wallis Analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.4 Okul Öncesi Öğretmenlerin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Hizmet Yılı</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>x²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Gelişime Uygun Uygulama	1-5 yıl	20	68,80	0,740	4	0,946
	6-10 yıl	19	74,39			
	11-15 yıl	50	74,59			
	16-20 yıl	37	68,80			
	20 ve üstü	16	68,03			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulama	1-5 yıl	18	75,89	14,281	4	0,006**
	6-10 yıl	18	88,22			
	11-15 yıl	48	73,39			
	16-20 yıl	35	54,93			
	20 ve üstü	16	48,81			
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	1-5 yıl	19	74,95	2,505	4	0,644
	6-10 yıl	19	71,16			
	11-15 yıl	50	72,95			
	16-20 yıl	36	70,88			
	20 ve üstü	16	55,94			
Toplam Puan	1-5 yıl	18	73,25	10,397	4	0,054
	6-10 yıl	18	86,25			
	11-15 yıl	48	72,66			
	16-20 yıl	35	56,51			
	20 ve üstü	16	52,72			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.6’da incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin *hizmet yılı* değişkenine göre gelişime uygun uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > .05$). Yani okul öncesi öğretmenlerinin bu alt boyut puanları benzerdir fakat gelişime uygun olmayan uygulamalar ($p < .01$) alt boyutuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit etmek üzere yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 6-10 yıl ve 16-20 yıl arasında olduğu tespit edilmiştir. Hizmet yılı 6-10 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun olmayan

uygulamalar alt boyut puanları hizmet yılı 16-20 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin (*GUUÖİÖ*) *Alt Boyutlarından* elde ettikleri puanlar; okul öncesi öğretmenlerin **mezuniyet** değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Türü Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Mezuniyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Gelişime Uygun Uygulamalar	Okul öncesi Öğretmeni	130	72,73	9455,0	620,0	-1,177	0,239
	Çocuk Gelişimi	12	58,17	698,0			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Okul öncesi Öğretmeni	123	70,53	8675,5	426,0	-2,414	0,160
	Çocuk Gelişimi	12	42,04	504,50			
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	Okul öncesi Öğretmenliği	128	73,31	9384,0	408,0	-2,692	0,007**
	Çocuk Gelişimi Bölümü	12	40,50	486,0			
Toplam Puan	Okul öncesi Öğretmeni	128	71,06	71,06	361,5	-2,913	0,004**
	Çocuk Gelişimi	12	36,63	36,63			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.7’de gösterildiği gibi okul öncesi öğretmenlerinin **mezuniyet türü** değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre GUUÖİÖ’nin gelişime uygun uygulamalar ve gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p > .05$). Fakat ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p < .05$). Okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin çocuk gelişimi bölümünden mezunu olan öğretmenlere göre aile, kültür ve kaynaştırma alt boyut ve toplam puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin (*GUUÖİÖ*) *Alt Boyutlarından* elde ettikleri puanlar; okul öncesi öğretmenlerin **çalıştıkları kurum türü** değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden Bağımsız Örneklem için t Testi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Çalıştıkları Kurum Türü Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Kurum Türü</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gelişime Uygun Uygulamalar	Anaokulu	79	58,26	4,60	140	0,271	0,23
	Anasınıfı	63	58,04	4,93			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Anaokulu	76	36,65	5,98	133	0,451	0,98
	Anasınıfı	59	36,27	4,44			
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	Anaokulu	78	25,26	3,28	138	1,389	0,89
	Anasınıfı	62	24,43	3,80			
Toplam Puan	Anaokulu	76	120,13	9,31	133	0,891	0,37
	Anasınıfı	59	118,66	9,76			

* $p < .05$

Tablo 4.8’de gösterildiği gibi okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları **kurum türü** değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p > 0,05$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanları, tüm kurum türleri durumlarında benzerdir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin (*GUUÖİÖ*) *Alt Boyutlarından* elde ettikleri puanlar; okul öncesi öğretmenlerin **istihdam durumu** değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları ilişkin

karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla Kruskal-Wallis Analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının İstihdam Durumuna Göre Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>İstihdam Durumu</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>x²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Gelişime Uygun Uygulamalar	Kadrolu	115	73,19	2,511	2	0,285
	Sözleşmeli	15	55,70			
	Ücretli	12	75,04			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Kadrolu	109	67,10	2,034	2	0,362
	Sözleşmeli	14	81,11			
	Ücretli	12	60,92			
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	Kadrolu	114	70,64	0,448	2	0,799
	Sözleşmeli	14	65,0			
	Ücretli	12	75,54			
Toplan Puan	Kadrolu	109	68,33	0,206	2	0,902
	Sözleşmeli	14	63,71			
	Ücretli	12	69,96			

* $p < .05$

Tablo 4.9’da gösterildiği gibi, okul öncesi öğretmenlerinin **istihdam durumuna** göre GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p > .05$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanları, tüm öğrenim durumlarında benzerdir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin (*GUUÖİÖ*) *Alt Boyutlarından* elde ettikleri puanlar; okul öncesi öğretmenlerin **bilgi sahibi olma** değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden Bağımsız Örneklemeler için t Testi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut Puanlarının Gelişime Uygun Uygulamalar Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Bilgi Sahibi Olma</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gelişime Uygun Uygulamalar	Evet	103	58,08	4,81	133	0,58	0,954
	Hayır	33	58,03	4,65			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Evet	97	36,16	5,89	127	-0,92	0,359
	Hayır	32	37,18	3,73			
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	Evet	101	25,08	3,47	131	1,073	0,285
	Hayır	32	24,31	3,86			
Toplam Puan	Evet	97	119,25	9,84	127	-0,139	0,890
	Hayır	32	119,53	9,08			

* $p < .05$

Tablo 4.9’da gösterildiği gibi, okul öncesi öğretmenlerinin *bilgi sahibi olma* durumuna göre GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p > .05$). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanları, tüm öğrenim durumlarında benzerdir.

4.1.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.9 GUUÖİÖ Alt Boyutlar Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	1.	2.	3.	4.
1.Gelişime Uygun Uygulamalar	142	58,16	4,74	—			
2.Gelişime Uygun Olmayan Uygumalar	135	36,48	5,35	,083	—		
3.Aile, Kültür ve Kaynaştırma	140	24,90	3,53	,648**	,027	—	
4.Toplam Puan	135	119,48	9,50	,786**	,614**	,710**	—

* $p < .05$, ** $p < .01$

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre gelişime uygun uygulamalar ile aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları arasında anlamlı ve olumlu bir sonuç bulunmuştur ($r = .648, p < .001$). Gelişime uygun uygulamalar ile toplam puan alt boyutları arasında anlamlı ve olumlu bir sonuç bulunmuştur ($r = .786, p < .001$). Toplam puan ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları arasında anlamlı ve olumlu bir sonuç bulunmuştur ($r = .710, p < .001$). Son olarak toplam puan ve gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutları arasında anlamlı ve olumlu bir sonuç bulunmuştur ($r = .614, p < .001$).

4.2 Araştırmanın Nitel Boyutu ile İlgili Bulgular

Bu bölüm 3 alt başlıktan oluşmaktadır. GUUÖİÖ'den en yüksek puan alan üç öğretmenin ve en düşük puan alan üç öğretmenin sınıflarındaki uygulamalardan elde edilen puanlara, gözlemci değerlendirmelerine ve Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi (Assesment of Practices Early Elementary Classroom/ APEEC) Gözlem Formu'nda yer alan mülakat sorularına verilen cevaplara yer verilmiştir. Son olarak ise öğretmenlerin APEEC toplam puanlarının hesaplanmasına yer verilmiştir.

4.2.1 APEEC Gözlem Formundan En Yüksek Puan Alan 3 Öğretmenin Puanları

Birinci bölümde; GUUÖİÖ'dan en yüksek puan alan üç öğretmenin APEEC puan tablolarını, gözlemci değerlendirmelerini ve öğretmenlerin mülakat sorularına verdikleri cevapları içermektedir. Bu bölümdeki öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara olan inançları ve sınıf içindeki uygulamaları birbiriyle tutarlı olmadığı düşünülmektedir. Her ne kadar en yüksek puan olsa da her üç öğretmenin sınıfında da gelişime uygun olmayan uygulamaların olduğu görülmüştür. Aşağıdaki tabloda GUUÖİÖ'den en düşük puan alan Ö1. Öğretmen'in APEEC Puanları verilmiştir.

4.2.1.1 Ö1. Öğretmen

Tablo 4.10 Ö1. Öğretmen'in APEEC Puan Tablosu

Ö1. Öğretmen APEEC Puanları	Puan
<i>Fiziksel çevre</i>	
1. Sınıfın Düzenlemesi	4
2.Çocukların Çalışmalarının/ Ürettikleri Eserlerin Sergilenmesi	5
3.Sınıf-içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı	7
4. Sağlık ve Sınıf Güvenliği	1
<i>Öğretim İçeriği</i>	
5. Materyal Kullanımı	3
6. Bilgisayar Kullanımı	4
7. Çocuk Gelişiminin İzlenmesi	0
8.Öğretmen ve Çocuk Arasındaki İletişim	4
9. Öğretim Yöntemleri	2
10. Konu Alanlarının / Etkinlik Türlerinin Entegrasyonu ve Kapsamı	1
<i>Sosyal bağlam</i>	
11. Karar Verme Sürecinde Çocukların Rolü	4
12. Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı	3
13. Sosyal Beceriler	3
14. Çeşitlilik	1
15. Etkinlikler Arasındaki Geçişler	3
16. Aile Katılımı	0

Ö1. Öğretmenin APEEC'den aldığı puanlar Tablo 4.12 'de görülmektedir. Öğretmen, okul öncesi öğretmenliği lisans bölümü mezunuydu. İlkokul bünyesinde bulunan bir anasınıfında kadrolu olarak görev yapıyordu. GUUÖİÖ'e verdiği cevaba göre gelişime uygun uygulamalar hakkında bilgi sahibiydi. Sınıfında 5 yaş grubu 17 çocuk vardı. GUUÖİÖ'den 138 puan alarak en yüksek puan alan birinci öğretmen olmuştur. APEEC'den aldığı puanlar ise Tablo 4.12' de verilmiştir. "Fiziksel Çevre" alt boyutunda 28 puandan 17 puan, "Öğretim İçeriği" alt boyutunda 42 puandan 14 puan ve "Sosyal Bağlam" alt boyutunda 42 puandan 14 puan aldı. En yüksek puanı Sınıf-içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı maddesinden aldı. En düşük puanı ise, "Çocuk Gelişiminin izlenmesi" ve "Aile Katılımı" maddelerinden aldı.

Gözlem ve mülakat sonuçlarına göre; "Fiziksel Çevre" boyutunu ele alındığında, çocuklar sınıftaki bütün alan/ mobilya /malzeme ve materyale bağımsız olarak erişebiliyor günün büyük bir kısmı küçük grup alanlarında geçiyordu. Sınıfta yumuşak dokulu mobilyalar var ama çocuklar için bir dinlenme alanı yoktu. Çocukların ürünleri sınıfta göz hizasında sergileniyordu ve bu çalışmalar orijinal çalışmalardı fakat üç boyutlu çalışmalar yoktu. Sergilenecek çalışmalara çocuklar karar veriyordu ve haftada en az iki defa değiştiriliyordu. Sınıf içinde bir ilkyardım dolabı veya malzemesi yoktu.

“Öğretim İçeriği” alt boyutuna göre ise; sınıfta çok fazla manipülatif materyal yoktu. Çocuklar sınıfta kutu oyunu oynuyordu ve öğretmen, çocuklara oyunu nasıl doğru şekilde oynayacaklarını göstermişti. Sınıfta kullanıma açık bir tane bilgisayar vardı ve bu bilgisayar haftada en az iki defa çocuklar tarafından araştırma yapmak için kullanılıyordu.

Öğretmenin en düşük puanı aldığı alan olan “Çocuk Gelişiminin İzlenmesi”nde değerlendirme sadece öğretmenin gözlem notları ile yapılıyordu. Öğretmenin, çocuklarla iletişimi genellikle olumlu idi. Öğretmen çocukların cevaplarına ilgi gösteriyor ve çoğu kez detaylandırmalarını istiyordu. Ayrıca çocuklar etkinlikler hakkında sık sık kendi aralarında konuşabiliyordu. Öğretmen sınıfta 3 farklı öğretim yöntemi (tüm gruba yönelik, küçük grup ve bireysel öğretim) kullandı fakat etkinliklerde kullanılan materyaller çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmamıştı. “Sosyal Bağlam” boyutunda ise; Sınıfta yapılan etkinlikler arasında bir bütünlük vardı ama sınıfta güzel sanatlar etkinlikleri haftada bir defa yapılıyordu. Çocuklar sınıf içinde kiminle oynayacaklarına, ne oynayacaklarına karar verebiliyorlardı fakat sınıfın çoğunu etkileyecek kararlar alamıyorlardı Ö1. Öğretmen’in sınıfında bir tane BEP’li çocuk vardı. Öğretmen bütün BEP kazanımlarını biliyor ve uzmanlarla iletişim kurabiliyordu. BEP’li çocuk tüm etkinliklere katılabiliyordu fakat BEP’li çocuk için sınıfta herhangi bir uyarılama yapılmıyordu. Öğretmen gün boyunca olumlu sosyal beceriler sergiledi. Sınıfta istendik davranışlar posterleri asılıydı ama uygun olmayan davranışlar için “dikkat dağıtım” veya “uygun davranışları pekiştirme” yöntemlerini kullanmadığı görüldü. Çeşitlilik ile ilgili öğretmen ön yargılı bir bakış açısı sergilemedi. Fakat, sınıfta çeşitlilik hakkında neredeyse hiç materyal yoktu. Çocukların etkinlikleri arasındaki geçişleri düzenliydi. Etkinliğini bitiremeyen çocuk için ek süre veriliyor, erken bitiren çocuk ise istediği başka bir şeyle uğraşabiliyordu ama öğretmen etkinlikler arasında ne yapacakları ile ilgili çocuklara ön bilgi vermiyordu. Öğretmen aile üyeleri ile iletişim kuruyor fakat aile katılımı için sınıfa dahil olmalarını istemiyordu. Bu nedenle “Aile Katılımı” maddesinden en düşük puanı aldı.

Mülakat kısmında öğretmenin verdiği cevaplar ise şu şekildeydi; “Çocukların çalışmalarını ve ürünlerini ne sıklıkla değiştiriyorsunuz?” sorusuna öğretmen; “*Her yaptığımız etkinliği panoya asmaya çalışıyorum ama çocuklar eve götürmek isterlerse izin veriyorum en az haftada iki kez değiştiriyorum*” şeklinde cevap verdi. “Sınıftaki bilgisayarı ne sıklıkla ve ne için kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmenin cevabı; “*En az*

haftada iki kez video izlemek ya da çocukların merak ettikleri konularda araştırmalar yapmak için kullanıyoruz” cevabını verdi. “Çocukların çalışmalarını ve ilerlemeleri nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna şöyle cevap verdi; “Tuttuğum gözlem notlarıyla değerlendiriyorum ve bunları gelişim raporları için kullanıyorum. Eskiden çizelgeler ve formları doldururdum ama artık zahmetli geliyor, çok da gerekli görmüyorum” dedi. “Çocuklar tüm sınıfı veya çoğunu etkileyecek herhangi bir kararını alınmasına yardımcı oluyorlar mı?” sorusuna öğretmen; “Evet ama çok sık değil mesela bir yarışmanın nasıl yapılacağına ya da kimin seçileceğine karar veriyorlar” dedi. “Sınıfta güzel sanatlara ne sıklıkla yer veriyorsunuz?” sorusunu öğretmen şöyle cevapladı; “Bazen iki haftada bir bazen ayda bir yapıyoruz” dedi. “Sınıfınızdaki BEP’li çocuk için tüm BEP kazanımlarını biliyor musunuz?” ve “Bu çocuk için diğer uzmanlarla irtibat kuruyor musunuz?” sorularına şöyle cevap verdi: “Evet rehber öğretmenimizle birlikte bir BEP planı hazırladık ve gelişimi ile ilgili uzmanlarla irtibat kuruyoruz fakat sınıfta bu BEP planını uygulamıyorum” dedi. “Ailelerle iletişim kuruyor musunuz? ve Aile katılımı yapıyor musunuz?” sorularına öğretmen “Evet toplantılar yapıyoruz ama bu sene hiç aile katılımı yapmadım.” şeklinde cevap verdi.

4.2.1.2 Ö2. Öğretmen

Tablo 4.11 Ö2. Öğretmen’in APEEC Puan Tablosu

Ö2. Öğretmen APEEC Puanları	Puan
Fiziki çevre	
1. Sınıfın Düzenlemesi	5
2.Çocukların Çalışmalarının/ Ürettikleri Eserlerin Sergilenmesi	7
3.Sınıf-içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı	7
4. Sağlık ve Sınıf Güvenliği	7
Öğretim İçeriği	
5. Materyal Kullanımı	5
6. Bilgisayar Kullanımı	3
7. Çocuk Gelişiminin İzlenmesi	3
8.Öğretmen ve Çocuk Arasındaki İletişim	3
9. Öğretim Yöntemleri	3
10. Konu Alanlarının / Etkinlik Türlerinin Entegrasyonu ve Kapsamı	2
Sosyal bağlam	
11. Karar Verme Sürecinde Çocukların Rolü	5
12. Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı	-
13. Sosyal Beceriler	1
14. Çeşitlilik	3
15. Etkinlikler Arasındaki Geçişler	3
16. Aile Katılımı	6

Ö2. öğretmenin APEEC'den aldığı puanlar Tablo 4.13 'da görülmektedir. Öğretmen okul öncesi öğretmenliği lisans mezunuydu. İlkokula bağlı bir anasınıfında kadrolu olarak görev yapmaktaydı. GUUÖİÖ'de verdiği cevaba göre gelişime uygun uygulamalar hakkında bilgi sahibiydi. Sınıfında 5 yaş grubu 15 çocuk vardı. GUUÖİÖ'den 135 puan olarak en yüksek puan alan ikinci öğretmendir. “Fiziksel Çevre” alt boyutundan 28 puandan 26 puan almıştır. “Öğretim İçeriği” alt boyutunda 42 puandan 19 puan ve “Sosyal Bağlam” alt boyutunda 42 puandan 19 puan almıştır. En yüksek puanı “Fiziksel Çevre” alt boyutundan almıştır. “En düşük puanı ise, “Sosyal Bağlam” alt boyutunun “Sosyal Beceriler” maddesidir.

Gözlem ve mülakat sonuçlarına göre, Ö2. Öğretmen'in sınıfında özel gereksinimli çocuk yoktu. “Fiziksel Çevre” alt boyutuna göre; sınıfta neredeyse tüm materyaller düzenli haldeydi. Materyaller gruplara ayrılmış ve her materyal uygun olan öğrenme merkezindeydi. Çocuklar günün büyük bir kısmını küçük grup alanlarında geçirdiler. Sınıfta yumuşak ve rahat mobilyalarla döşenmiş bir dinlenme alanı vardı ama tek başına çalışabilecekleri tanımlanmış bir alan mevcut değildi. Çocukların çalışmaları göz hizasında sergileniyor ve en az haftada iki kez değiştiriliyordu. Çalışmaların çoğu orijinal çalışmalarıydı. Aralarında 2 boyutlu ve 3 boyutlu çalışmalar da vardı. Ayrıca sergilenecek çalışmalara çocuklar kendileri karar veriyorlardı. Çocuklar sınıftaki bütün alan/ mobilya /malzeme ve materyale bağımsız olarak erişebiliyordu. Okulda, tüm sınıflarla haberleşmeyi sağlayan bir hoparlör sistemi vardı. Sınıfta ilk yardım malzemeleri bulunuyordu fakat ilk yardım kılavuzu / broşürü ya da kitapçığı yoktu.

“Öğretim İçeriği” alt boyutuna göre ise; sınıfta farklı alanlarda kullanılabilecek manipülatif materyaller vardı ama çok fazla değildi. Örneğin kutu oyunları vardı ve çocuklar bunu nasıl oynayacaklarını biliyorlardı. Sınıfta bir bilgisayar ve bir projeksiyon aleti vardı çocuklar araştırma yapmak için merak ettikleri durumlarda bilgisayarı kullanırken öğretmeni gözlemliyorlardı. Öğretmen çocuklarını ilerlemesini izlemek için gözlem notları, çizelgeler ve gelişim formları kullanıyordu. Gelişimlerini en az haftada bir kez değerlendiriyordu. Ayrıca topladığı bu verileri, ailelerle paylaşmak ve etkinlikleri uyarlamak için kullanıyordu. Öğretmen çocuklarının verdikleri cevapları ilgi gösteriyordu fakat detaylandırmalarını istemedi. Çocuklar kendi aralarında etkinliklerle ilgili birkaç kez konuşma fırsatı buldular ama çok fazla değildi. Gözlem sırasında matematik etkinliğinde kullandığı materyaller kolaydan zora çocukların seviyesine uyarlanmış şekildeydi. Öğretmen genel öğretim, küçük grup ve birebir

öğretim yöntemi gibi farklı yöntemler kullandı. Sınıfta, drama dans gibi güzel sanatlara yer verilmesine rağmen neredeyse ayda bir defa yapılıyordu.

“Sosyal Bağlam” alt boyutuna göre çocuklar sınıf içinde kiminle oynayacaklarına, kiminle oturacaklarına, hangi kitabı okuyacaklarına, hangi oyunu oynayacaklarına karar verebiliyorlardı. Oylama ve fikir birliği ile tüm sınıfı veya büyük bir çoğunluğu etkileyen kararlar verebiliyorlardı ama öğretmen gün içinde çocukların çokça seçim yapmasına fırsat vermiyordu. Öğretmen gün içinde sıklıkla olumlu sosyal beceriler sergiledi fakat çocukları olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri için hiç övmedi. Çeşitlilikle ilgili konularda öğretmen ön yargılı yaklaşmıyordu. Sınıfta çeşitlilik hakkında bilgi veren bazı materyaller mevcuttu ama çok değildi. Ayrıca çeşitlilik konuları özel zamanlarda belirli gün ve haftalarda ele alınıyordu. Sınıfta yapılan etkinlikler arasında geçişler düzenliydi. Etkinliğini erken bitiren çocuk başka bir şeyle uğraşabiliyordu. Etkinliğini geç biten çocuk için ise ek süre veriliyordu. Fakat öğretmen sınıf dışı süreçlerde dahil olmak üzere hiçbir geçiş için ön bilgilendirme yapmıyordu. Öğretmen sınıftaki tüm velilerle tanıştığını ve dönemde en az iki defa veli toplantıları yapıyor ve en az ayda bir kere bireysel görüşmeler yaptığını ifade etti. Ayrıca Öğretmen, velileri sıklıkla sınıfa davet ettiğini ve aile katıldığında ne yapmak istediklerini velileri bıraktığını eğer öğretmenle fikir isterlerse yardımcı olduklarını belirtti. Velilerden hiç okulu, sınıfı veya öğretmenin değerlendirmeleri istenmemiştir.

Mülakat kısmında öğretmenin verdiği cevaplar ise şu şekildeydi; “Sınıfınızda çocukların tek başına çalışabilecekleri sınırları belli bir alan var mı?” sorusuna “*Böyle bir alanımız yok*” cevabını verdi. “Çocukların çalışmalarına ne sıklıkla değiştiriyorsunuz?” sorusuna “*Elimden geldiğince her gün yaptıklarını sergilemeye çalışıyorum*” dedi. “Sınıfınızda bir ilk yardım ekipmanınız var mı?” sorusuna “*İlk yardım dolabımız yok ama kendi dolabımda yara bandı, krem ve eldiven bulunduruyorum*” dedi. “Çocukların tıbbi acil durum bilgilerini nerede tutuyorsunuz?” sorusuna “*Dolabımdaki sınıf dosyamda tutuyorum. Böylece kolaylıkla ulaşabiliyorum*” dedi. “Okuldaki personelle nasıl iletişim kuruyorsunuz?” sorusuna “*Çoğunlukla telefonla haberleşiyoruz ama merkezi bir hoparlör sistemimiz var*” dedi. “Sınıftaki bilgisayarları ne sıklıkla ve ne için kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmen, “Bazen kodlama etkinlikleri yapıyoruz veya çocuklar bir şeyi merak ettiklerinde oradan araştırabiliyoruz” dedi. “Çocukların çalışmalarını ve ilerlemelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna “*Gözlem notları, çizelgeler, değişim raporları ve portfolyolar kullanıyorum ve bunları dönem sonuna doğru en az haftada bir kez*

yapmaya çalışıyorum” cevabını verdi.” Topladığınız bu bilgileri nerelerde kullanıyorsunuz?” sorusuna “Çocukların gelişimi ile ilgili aileleri bilgilendirmek ve sınıftaki etkinlikleri planlamak için kullanıyorum” dedi. “Sınıfta güzel sanatlara yer veriyor musunuz? Bununla ilgili ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?” sorusuna “Drama, dans ve farklı malzemelerle sanat çalışmaları gibi etkinlikler biraz zahmetli ve hazırlık yapmak zor oluyor o yüzden ayda bir defa yapabiliyorum” diye cevapladı. “Çocuklar tüm sınıfı veya bir grubu etkileyen herhangi bir kararın alınmasına dahil oluyorlar mı?” sorusuna öğretmen “Evet mesela sınıf kurallarını onlar belirlediler. Oynadığımız oyunlar için onlara oylama yaptırıyorum” dedi. “Peki çocuklar bu tür kararlarını ne sıklıkla alırlar?” sorusuna ise “Belirli durumlarda onlara soruyorum” dedi. “Çok kültürlülük ve çeşitlilikle ilgili konuları nasıl ele alıyorsunuz?” sorusuna “Çoğunlukla belirli gün ve haftalarda Türkçe dil etkinlikleri sanat ve drama çalışmalarıyla ele alıyoruz” cevabını verdi. “Etkinlikler arası geçişte bir çocuk etkinliğine verilen sürede bitiremezse ne olur?” sorusuna öğretmen, “O çocuğa ek süre veririm” cevabını verdi. “Peki bir çocuk etkinliğini verilen süreden önce bitirirse ne olur?” sorusuna “Arkadaşlarına yardım eder ya da dolabını düzenler” diye cevapladı. “Ailelerle nasıl iletişim kuruyorsunuz?” sorusuna “Telefon grupları ile, veli toplantıları veya birebir görüşmeler yapıyorum. Veli toplantılarını dönemde iki defa resmi olarak yapıyoruz bireysel görüşmeleri de en az ayda bir defa her çocuk için yapmaya çalışıyorum” diye cevapladı. “Aile katılımı ile ilgili ailelerin sınıfa dahil olması için neler yapıyorsunuz?” sorusuna “Aileler ne zaman isterlerse sınıfa gelebilirler ne yapmak istediklerini onlara soruyorum eğer fikir almak isterlerse öneride bulunuyorum” cevabını verdi.

4.2.1.3 Ö3. Öğretmen

Tablo 4.12 Ö3. Öğretmen'in APEEC Puan Tablosu

Ö3. Öğretmenin APEEC Puanlaması	Puan
<i>Fiziki çevre</i>	
1. Sınıfın Düzenlemesi	3
2.Çocukların Çalışmalarının/ Ürettikleri Eserlerin Sergilenmesi	7
3.Sınıf-İçi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı	6
4. Sağlık ve Sınıf Güvenliği	5
<i>Öğretim İçeriği</i>	
5. Materyal Kullanımı	7
6. Bilgisayar Kullanımı	7
7. Çocuk Gelişiminin İzlenmesi	6
8.Öğretmen ve Çocuk Arasındaki İletişim	4
9. Öğretim Yöntemleri	0
10. Konu Alanlarının / Etkinlik Türlerinin Entegrasyonu ve Kapsamı	3
<i>Sosyal bağlam</i>	
11. Karar Verme Sürecinde Çocukların Rolü	4
12. Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı	-
13. Sosyal Beceriler	2
14. Çeşitlilik	3
15. Etkinlikler Arasındaki Geçişler	4
16. Aile Katılımı	5

Ö3. Öğretmenin APEEC'den aldığı puanlar Tablo 4.14 'de görülmektedir. Öğretmen GUUÖİÖ'den 134 puan olarak en yüksek puan alan üçüncü öğretmen olmuştur. Neslihan öğretmen okul öncesi öğretmenliği lisans mezunuydu ve yüksek lisans eğitimine devam ediyordu. Bir anaokulunda kadrolu olarak görev yapmaktaydı. GUUÖİÖ'de verdiği cevaba göre gelişime uygun uygulamalar hakkında bilgi sahibiydi. APEEC "Fiziksel Çevre" alt boyutundan 28 puandan 21 puan almıştır. "Öğretim İçeriği" alt boyutunda 42 puandan 27 puan ve "Sosyal Bağlam" alt boyutunda 42 puandan 18 puan aldı. En yüksek puanı "Çocukların Çalışmalarının/ Ürettikleri Eserlerin Sergilenmesi", "Materyal Kullanımı" ve "Bilgisayar Kullanımı" maddelerinden almıştır. En düşük puanı ise, "Öğretim Yöntemleri" maddesinden almıştır.

Gözlem ve mülakat sonuçlarına göre; N. Öğretmen'in sınıfında hiç BEP'li öğrenci yoktu. "Fiziksel Çevre" boyutunu ele aldığımızda, Sınıfta malzemelerin depolanması için yeterli alan vardı ve materyaller düzenli haldeydi. Çeşitlerine göre uygun merkezlere yerleştirilmişti. En az birkaç tane yumuşak dokulu rahat mobilya vardı. Fakat günün neredeyse tamamını büyük grup etkinlikleriyle geçirdiler. Çocuklar serbest zaman dışında küçük grup alanlarında hiç zaman geçirmedi. Öğretmen gün

içinde küçük grup etkinliklerine neredeyse buna hiç fırsat vermedi. Çocukların çalışmaları sınıfta göz hizasına sergileniyordu. Çalışmaların çoğu özgün çalışmalar ve aralarında 2 ve 3 boyutlu çalışmalar vardı. Çocukların çalışmaları sık sık değiştiriliyor ve hangi çalışmana sergileneceğiniz çocuklar kendileri karar veriyorlardı. Çocuklar hemen hemen sınıftaki tüm alanlara/ mobilyalara /materyallere ve malzemelere bağımsız bir şekilde ulaşabiliyorlardı. Sadece müzik merkezi yüksekteydi. Sınıfta bir ilk yardım dolabı vardı ve çocukların acil durum bilgileri öğretmenin rahatlıkla erişebileceği bir yerdedi. Sınıf ve okuldaki diğer personeller arasında iki yönlü bir iletişim sistemi vardı. Öğretmen, çocuklara ellerini yıkaması için sık sık fırsat verdi ama sınıfta bir ilk yardım kılavuzu veya broşürü bulundurmuyordu. Sınıfta neredeyse tüm öğrenme alanlarında kullanılabilecek birçok manipülatif materyal kullanılıyordu ve çocuklar bu materyalleri nasıl kullanacaklarını biliyorlardı. Sınıfta sabit olarak kullanılan bir bilgisayar vardı. Ayrıca bilgisayar odasındaki bilgisayarlardan birisi gerektiğinde sınıfa getiriliyordu. Bilgisayarlar; çocukların çizim yapması, matematik oyunları oynaması ve araştırma yapmaları için kullanılıyordu. Bilgisayarlarda kullanılan çeşitli ve WEB2 araçları vardı. Öğretmen çocuğunun ilerlemesini izlemek için gözlem kayıtları, anekdotlar, çizelgeler ve portfolyolar kullanıyordu. Ayrıca öğretmen topladığı bilgileri aileler ve rehberlik servisi ile paylaşmak dışında etkinlik ve materyal uyarlamak için kullanıyordu. Öğretmen çocukların verdikleri cevaplara ilgi gösteriyor ve sıklıkla detaylandırmalarını istiyordu. Çocuklara açık uçlu sorular soruyordu. Çocuklar kendi aralarında, etkinlik hakkında konuşmak için fırsat buluyorlardı ama gün içinde çok fazla olmuyordu. Öğretmenin en düşük puanı aldığı madde olan öğretim yönteminde ise öğretmen sadece tek bir öğretim yöntemi kullandı. Serbest zaman dışında neredeyse tüm gün boyunca eğitim süreci tüm gruba yönelik ve genel nitelikteydi. Öğretmen, tüm çocukların aynı şey üzerinde nasıl çalışacaklarını anlatarak ve yönergeler vererek günü tamamladı. Sınıfta en az haftada iki kez güzel sanatlara yer veriliyor. Matematik, Türkçe dil ve fen etkinliklerine ise en az haftada bir kez yer veriliyordu. Günde en az bir kez birden fazla alandaki becerileri kullanabilecekleri etkinliklere yer veriliyordu. Çocuklar, gün içinde bazı kararlar verebiliyorlar ama tüm sınıfı veya büyük bir grubu etkileyen kararlarda çok fazla rol alamıyorlardı. Öğretmen günü içinde sıklıkla olumlu sosyal beceriler sergiliyordu. Olumlu davranış gösteren çocukları övüyordu. Fakat sınıfta bir istendik davranış posterisi yoktu. Çeşitlilikle ilgili sınıfta bazı materyaller vardı. Çok kültürlülük ve çeşitlilik konuları belirli günler ve haftalarda ele alınıyordu. Etkinliğini bitiremeyen çocukları ek süre veriliyor ve

etkinliğini erken bitiren çocuklar başka bir şeyle uğraşmasına izin veriliyordu. Öğretmen gün içinde sık sık ne yapacakları ile ilgili ön bilgi veriyordu fakat çocuklar etkinliği bitirdikten sonra her zaman başka bir etkinliğe başlayamıyorlardı. Öğretmen çocukların velileriyle tek tek tanışmıştı ve dönemde en az iki defa veli toplantısı yapıyordu. Aileleri sık sık sınıfa çağırıyor ve aile katılımı için ne yapmak istediklerini soruyordu. Çocukların gelişimi için ailelerle bireysel görüşmeler dönemde sadece bir defa yapıyordu.

Mülakat kısmında öğretmenin verdiği cevaplar ise şu şekildeydi; Ö3. Öğretmen, “Çocukların çalışmalarını ne sıklıkla değiştiriyorsunuz?” sorusuna “*En az iki günde bir değiştirmeye çalışıyorum*” diye cevap verdi. “Sergileyecek çalışmaların nasıl seçiyorsunuz?” sorusuna öğretmen “*Çocuklar kendileri karar veriyorlar istedikleri çalışmaları eve götürebiliyorlar*” dedi. “Çocukların tıbbi durumu ve acil durum bilgilerini nerede tutuyorsunuz?” sorusuna öğretmen “*Hem dolabımda hem bilgisayarımda kayıtlı*” diye cevap verdi. “Okuldaki diğer personellerle nasıl iletişim sağlıyorsunuz?” sorusuna “*Telefonla da ulaşıyoruz ama merkezi bir bilgisayar sistemimiz var hem gelen velilerle hem de personelle iletişimi sağlayabiliyoruz*” dedi. “Öğretim İçeriği” boyutunda ise; “Matematik etkinliklerinde ne tür şeyler yaparsınız?” sorusuna öğretmen “*Materyal hazırlamak zaman alıyor. Daha çok matematik oyunları ile matematik çalışmaları yapıyoruz. Sayma, eşleştirme, gruplama, toplama ve çıkarma işlemlerini böyle daha kolay öğreniyorlar*” dedi. “Türkçe dil etkinliklerinde neler yapıyorsunuz?” sorusuna ise; “*Hikâye okuma, tamamlama ve resimli hikâye oluşturma gibi etkinlikler yapıyoruz*” dedi. “Fen doğa etkinliklerinde ne gibi şeyler yapıyorsunuz?” sorusuna “*Sık sık bahçeye çıkıyoruz. Bence bahçede gördükleri inceledikleri her şey fen etkinliğine giriyor. Ayrıca sınıfta deneyler ve projelerde yapıyoruz*” dedi. “Diğer etkinliklerde neler yapıyorsunuz?” sorusuna ise “*Drama hareketli oyunlar proje çalışmaları yapıyoruz*” dedi. “Çocuklar bilgisayara ne sıklıkla kullanıyor ve ne tür şeyler yapıyorsunuz bilgisayarda?” sorusuna “*En az haftada iki kez kullanıyoruz bilgisayarda ve WEB2 araçları var uygulamaları kullanıyoruz. Çizim yapıyorlar, matematik alıştırmaları yapıyorlar ve merak ettikleri şeylere bakıyorlar*” cevabını verdi. “Çocukların ilerlemelerini ve çalışmalarını nasıl ve ne sıklıkla değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ise, “*Gözlem kayıtları tutuyorum, anekdotlar ve çizelgelerle değerlendiriyorum ve portfolyolarımız var. İhtiyaç durumuna göre de olabiliyor ama en az ayda bir kez yapmaya çalışıyorum*” dedi. “Peki topladığınız bilgileri ne için kullanıyorsunuz?” sorusuna “*Aileler ve rehberlik servisi ile paylaşmak*

için ve sınıftaki etkinlikleri planlamak için kullanıyorum” dedi. “Sınıfta güzel sanatlara yer veriyor musunuz? sorusuna “Evet daha çok drama ve dans yaptırıyorum. Bazen kil ve seramik çalışmaları da yapıyoruz” diye cevap verdi. “Hava kötü olduğunda dışarıya çıkamadığınızda ne yaparsınız?” sorusuna ise, “Sınıf içinde hareketli oyunlar oynarız” dedi. “Türkçe, matematik, fen doğa ve diğer etkinliklere ne sıklıkla yer veriyorsunuz?” sorusuna “Neredeyse hepsini en az haftada iki üç kez yapmaya çalışıyorum ama en çok matematik üzerinde duruyoruz” dedi. “Sosyal Bağlam” boyutunda ise; “Çocuklar sınıfı veya bir grubu etkileyen ne tür kararlar verebiliyorlar ve bu ne sıklıkla oluyor?” sorusuna öğretmen, “Gün içinde yapmak istediklerini soruyorum. Birçok şeyde karar verebiliyorlar. Onlara tercih veya alternatif seçenekler sunuyorum. Sık sık yapıyoruz bunu” dedi. Çeşitlilik ve çok kültürlülikle ilgili konuları ne sıklıkla nasıl ele alıyorsunuz?” sorusuna ise “Belirli gün ve haftalar dışında çocuklara bahsi geçtikçe ya da çocuklar merak ettiğinde ele alıyoruz” dedi. Bir hikâye veya bir oyunla yapıyoruz” dedi. “Bir çocuk etkinliğini verilen sürede bitiremezse veya erken bitirirse ne olur?” sorusuna öğretmen, “Bitiremeyene ek süre veririm. Bitiren başka bir etkinliğe geçebilir.” cevabını verdi. “Ailelerle nasıl iletişim kuruyorsunuz?” sorusuna “Telefon üzerinden, veli toplantısı veya bireysel görüşmeler yaparak dönemde en az iki defa veli toplantısı yapıyoruz” dedi. “Ailelerle çocukların gelişimi hakkında nasıl iletişim kuruyorsun?” sorusuna “Bireysel görüşmeler yapıyoruz veya yıl sonunda portfolyo sunumları gerçekleştiriyoruz” dedi “Aile katılımında ailelerin sınıfa dahil olması için fırsatlar veriyor musunuz?” sorusuna “Evet veliler haber verdikleri sürece her zaman gelebilirler kendi istediklerini söylüyorlar. Bazen ben de yardımcı oluyorum” diye cevap verdi.

4.2.2 APEEC Gözlem Formundan En Düşük Puan Alan 3 Öğretmenin Puanları

Bu bölüm; GUUÖİÖ’den en düşük puan alan üç öğretmenin APEEC puan tablolarını, gözlemci değerlendirmelerini ve öğretmenlerin mülakat sorularına verdikleri cevapları içermektedir. Bu bölümdeki öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara olan inançları ve sınıf içindeki uygulamaları birbiriyle tutarlı olduğu düşünülmektedir. Her üç öğretmenin sınıfında da gelişime uygun olmayan uygulamalar olduğu görülmüştür. Aşağıdaki Tabloda GUUÖİÖ’den en düşük puan alan Ö4. Öğretmen’in APEEC Puanları verilmiştir.

4.2.2.1 Ö4. Öğretmen

Tablo 4.13 Ö4. Öğretmen APEEC Puan Tablosu

Ö4. Öğretmen APEEC Puanlaması	Puan
Fiziki çevre	
1. Sınıfın Düzenlemesi	3
2.Çocukların Çalışmalarının/Ürettikleri Eserlerin Sergilenmesi	3
3.Sınıf-içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı	1
4. Sağlık ve Sınıf Güvenliği	5
Öğretim İçeriği	
5. Materyal Kullanımı	0
6. Bilgisayar Kullanımı	2
7. Çocuk Gelişiminin İzlenmesi	0
8.Öğretmen ve Çocuk Arasındaki İletişim	0
9. Öğretim Yöntemleri	0
10. Konu Alanlarının / Etkinlik Türlerinin Entegrasyonu ve Kapsamı	0
Sosyal bağlam	
11. Karar Verme Sürecinde Çocukların Rolü	0
12. Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı	0
13. Sosyal Beceriler	1
14. Çeşitlilik	0
15. Etkinlikler Arasındaki Geçişler	0
16. Aile Katılımı	0

Ö4. Öğretmenin APEEC’den aldığı puanlar Tablo 4.15 ’de görülmektedir. Öğretmen, okul öncesi öğretmenliği lisans mezunuydu. Bağımsız bir anaokulunda görev yapmaktaydı. GUUÖİÖ’den 95 puan alarak en düşük puana sahip 1. öğretmen olmuştur. Verdiği cevaba göre gelişime uygun uygulamalar hakkında bilgi sahibiydi. Sınıfında 19 çocuk vardı ve 5 yaş grubuydu. “Fiziksel Çevre” alt boyutundan 28 puandan 12 puan almıştır. “Öğretim İçeriği” alt boyutunda 42 puandan 2 puan ve “Sosyal Bağlam” alt boyutunda 42 puandan 1 puan aldı. En yüksek puanı “Fiziksel Çevre” alt boyutundan “Sağlık ve Sınıf Güvenliği” maddesinden almıştır. “Öğretim Yöntemleri Konu Alanlarının / Etkinlik Türlerinin Entegrasyonu ve Kapsamı”, “Karar Verme Sürecinde Çocukların Rolü”, “Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı”, “Çeşitlilik”, Etkinlikler Arasındaki Geçişler” ve “Aile Katılımı” maddelerinden ise alınabilecek en düşük puanı (0) almıştır.

Gözlem ve mülakat sonuçlarına göre; “Fiziksel Çevre” boyutunu ele aldığımızda, sınıf büyük ve malzemelerin depolanması için yeterli alan vardı. Materyaller düzenli haldeydi ve öğrenme merkezlerine uygun olarak gruplandırılmıştı. Ayrıca sınıfta yumuşak dokulu minderler ve oyuncaklar vardı fakat çocuklar serbest zaman dışında küçük grup alanlarında hiç zaman geçirmedi. Öğretmen gün içinde

küçük grup etkinliklerine neredeyse buna hiç fırsat vermedi. Sınıfta tüm çocukların çalışmaları sergileniyor ve çalışmalar sık sık değiştiriliyordu ama sergi alanı çocukların göz hizasında değildi. Sınıftaki çoğu alan ve mobilyalar çocukların boylarına uygun fakat kullanacakları materyaller çocukların rahatlıkla erişemeyeceği noktalardaydı. Dolap üstlerinde depolanmıştı. Örneğin fen merkezi ve müzik merkezi çocukların ulaşamayacağı yükseklikte duvara sabitlenmişti. Öğretmen yemeklerden önce ve sonra ellerini yıkamaları için çocukları teşvik etti. Ayrıca sınıfta bir ilk yardım dolabı vardı. Çocukların acil durum bilgi formlarına kolayca ulaşabilmek için kendi dolabında tutuyordu. Okulda tüm sınıflarla ve personelle iletişim kurmak için merkezi bir haberleşme sistemi vardı. Öğretmenin dolabında ilk yardım ve kriz anlarında kullanabileceği bir kitapçık ya da broşür yoktu.

“Öğretim İçeriği” boyutunda ise; sınıfta neredeyse hiç manipülatif materyal yoktu. Sınıfta bir bilgisayar vardı fakat bu bilgisayar sınıf etkinlikleri için kullanılmıyordu. Öğretmen çocukların gelişimini ve ilerlemesine sadece gözlem notlarıyla değerlendiriyordu. Öğretmen çocuk iletişimde ise, öğretmen çocukların sordukları soruları önemsemiyordu. Çocuklar sadece öğretmene cevap vermek için konuşuyorlardı. Tüm gün eğitim süreci büyük gruba yönelik ve genel nitelikteydi. Çocuklar serbest zaman dışında küçük grup alanlarında hiç zaman geçirmediler. Bir gün etkinliklere bölünmüş ve belirli zaman aralıklarında ele alınıyordu. Ayrıca etkinlikler arasında ortak bir bütünlük yoktu.

“Sosyal Bağlam” boyutunda ise; öğretmen çocukların sınıfta hangi etkinlikleri yapacaklarına karar vermelerine izin vermiyordu. Sınıfta 3 tane özel gereksinim çocuk vardı ama sadece bir tanesinin raporu olduğu için rehber öğretmen tarafından BEP hazırlanmıştı. Öğretmen bu çocuğun BEP kazanımlarını bilmiyordu. Sınıftaki tüm özel gereksinimli çocukların dil/ konuşma bozukluğu vardı. Örneğin; Türkçe dil etkinliğinde çocuklar hikâyeyi okurken çembere katıldılar fakat öğretmen, onların konuşmasına hiç fırsat vermedi ya da onlar için herhangi biri uyarlama yapmadı. Sosyal beceriler ile ilgili olarak öğretmenin konuşması sert ve eleştirel değildi fakat gün boyunca hiçbir olumlu sosyal beceri sergilemedi. Günlük konuşma rutinleri dışında teşvik edici veya model olma durumu yoktu. Çeşitlilikle ilgili ise sınıfta önyargılı ifadeler kullandı. Örneğin, sınıftaki özel gereksinimli çocuğun etkinliği yapamayacağını belirterek sürece katılmasını önemsemedi. Etkinlikler arasında geçişte ise etkinliğini erken bitiren çocuk bitiremeyenleri beklemek zorundaydı. Başka bir şeyle uğraşmasına izin verilmiyordu.

Öğretmen sınıftaki tüm velilerle tanışmış fakat aile katılımı için velilere sadece birkaç seçenek sunuyordu.

Mülakat kısmında ise Ö4 Öğretmen'in sorulara verdiği cevaplar şu şekildeydi; "Çocukların çalışmalarını ne sıklıkla değiştiriyorsunuz?" sorusuna, *"Neredeyse iki günde bir değiştiriyorum"* cevabını verdi. "Çocukların tıbbi ve acil durum bilgilerini nerede tutuluyor?" sorusuna, öğretmen *"Kolayca ulaşabilmek için dolabımda tutuyorum"* dedi. "Okuldaki diğer personellerle nasıl iletişim kuruyorsunuz?" sorusuna öğretmen *"Merkezi bir iletişim sistemimiz var personel ve okula gelen velilerle bunun üzerine iletişim kuruyoruz"* cevabını verdi. "Sınıfınızdaki bilgisayarları ne için kullanıyorsunuz?" sorusuna ise öğretmen *"Etkinlik çıkarmak ve video izlemek için kullanıyoruz"* dedi. "Çocukların çalışmalarını ve ilerlemelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna ise *"Sadece tuttuğum gözlem notları değerlendiriyorum"* cevabını verdi." Çocuklar sınıfta ne tür şeylere karar verebilirler?" sorusuna ise *"Onlara seçenek sunmuyorum, planda ne varsa onu uyguluyorum"* dedi. "Sınıfınızdaki BEP'li çocuk için Tüm BEP kazanımlarını biliyor musunuz?" sorusuna ise *"Çocuğun raporu olduğu için rehber öğretmenimiz bir BEP hazırlamıştı ama tam olarak bakmadım"* cevabını verdi. "Bir çocuk etkinliğini verilen süreden önce bitirdiğinde ne yapar?" sorusuna öğretmen *"Sessizce diğer arkadaşlarını bitirmesini bekler"* dedi. "Ailelerle nasıl iletişim kuruyorsunuz?" sorusuna *"Çoğunlukla telefonla haberleşiyoruz"* dedi. "Ailelerin sınıfa dahil olması için fırsat veriyor musunuz?" sorusuna ise *"Evet aile katılımları yapıyoruz, ben ne yapacaklarını söylüyorum onlar da hazırlanıp sınıfa geliyorlar"* dedi.

4.2.2.2 Ö5. Öğretmen

Tablo 4.14 Ö5. Öğretmen APEEC Puan Tablosu

Ö5. Öğretmen APEEC Puanlaması	Puan
<i>Fiziki çevre</i>	
1. Sınıfın Düzenlemesi	0
2.Çocukların Çalışmalarının/ Ürettikleri Eserlerin Sergilenmesi	0
3.Sınıf-içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı	2
4. Sağlık ve Sınıf Güvenliği	0
<i>Öğretim İçeriği</i>	
5. Materyal Kullanımı	0
6. Bilgisayar Kullanımı	2
7. Çocuk Gelişiminin İzlenmesi	0
8.Öğretmen ve Çocuk Arasındaki İletişim	0
9. Öğretim Yöntemleri	0
10. Konu Alanlarının / Etkinlik Türlerinin Entegrasyonu ve Kapsamı	0
<i>Sosyal bağlam</i>	
11. Karar Verme Sürecinde Çocukların Rolü	0
12. Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı	-
13. Sosyal Beceriler	0
14. Çeşitlilik	0
15. Etkinlikler Arasındaki Geçişler	0
16. Aile Katılımı	0

Ö5. Öğretmenin APEEC’den aldığı puanlar Tablo 4.16 ’de görülmektedir. Öğretmen ilkokula bağlı bir anasınıfında kadrolu olarak görev yapmaktaydı. Çocuk gelişimi bölümü ve lisans mezunuydu. Sınıfında 14 çocuk vardı. .GUUÖİÖ’den 98 puan alarak en düşük puana sahip 2. öğretmen olmuştur. GUUÖİÖ’de verdiği cevaba göre gelişme uygun uygulamalar hakkında bilgi sahibiydi. “Fiziksel Çevre” alt boyutundan 28 puandan 2 puan, “Öğretim İçeriği” alt boyutunda 42 puandan 2 puan ve “Sosyal Bağlam” alt boyutunda 42 puandan 0 puan almıştır.

Gözlem ve mülakat sonuçlarına göre; “Fiziksel Çevre” boyutunu ele aldığımızda, Ö5. Öğretmen’in sınıfında özel gereksinimli çocuk yoktu. Sınıfta büyük yuvarlak bir masa vardı. Bu masa birbirinden ayrılabilen parçalardan oluşuyordu ama öğretmen gün boyunca masaların ayrılmasına izin vermedi. Serbest zamanda her çocuğu sadece kendi sandalyesinde oturup önündeki oyuncaklarla oynamasına izin veriliyordu. Yere oturmalarına veya uzaktaki bir arkadaşıyla oynamasına izin verilmiyordu. Çocukların çalışmaları sınıfta değil koridordaki panoda sergileniyordu. Sınıftaki çoğu alan çocukların boylarına uygun değildi. Örneğin, sınıfta kullanacakları materyallerin çoğu dolaplarının üstündeydi. Sınıfta güvenlik ile ilgili sorunlar vardı. Örneğin, çocukların oyun oynadığı alanda ucu açıkta olan kablolar vardı.

“Öğretim İçeriği” alt boyutunda ise; sınıfta hiç manipülatif materyal yoktu. Sınıfında sabit olarak duran iki tane bilgisayar vardı. Bu şarta uygun tek sınıf Ö5 Öğretmen’in sınıfıydı fakat bilgisayarlar sadece planları ve etkinlikleri çıkarmak ve video izlemek için kullanılıyordu. Öğretmen çocukların gelişimini ve ilerlemesini sadece tuttuğu gözlem notlarıyla değerlendiriyordu. Çocuklarla iletişimi ise yetersiz düzeydeydi. Sadece ezber gerektiren ya da tek cevabı olan kapalı uçlu sorular soruyordu. Eğitim süreci tüm gün boyunca tüm gruba yönelik ve genel nitelikteydi. Öğretmen tüm günü anlatım yaparak ve yönergeler vererek tamamladı. Bir gün etkinliklere bölünmüş ve her etkinlik yalnızca önceden belirlenen zaman aralığında veriliyordu. Ayrıca etkinlikler arasında ortak bir konu içeriği yoktu.

“Sosyal Bağlam” alt boyutuna göre; karar verme sürecinde çocukların sınıf içinde hiçbir şekilde karar vermelerine izin verilmiyordu. Öğretmen çoğunlukla sert bir ses tonu ile konuşuyor ve çocuklara eleştiride bulunuyordu. Çeşitlilik ile ilgili öğretmen ön yargılı ifadelerde bulunuyordu. Örneğin, toplanma saatinde kızların daha iyi toplanacağını düşünerek toplama görevini kızlara veriyordu. Etkinliğini bitiremeyen çocuklara tamamlamaları için ek süre verilmiyordu. Erken bitiren çocuklara ise sadece dolabını düzenlemeleri için izin veriliyordu. Öğretmen sınıftaki tüm velilerle veli toplantısında tanışmış fakat hiç aile katılımı yapmıştı.

Öğretmen, hemen hemen tüm maddelerde çok düşük puan aldığı için mülakat sorularının sorulduğu göstergelere kadar ilerleyemedi. Bu nedenle çok az mülakat sorusu sorabildim. Öğretmenin verdiği cevaplar şu şekildeydi; “Bilgisayarın ne sıklıkla kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmen “*Her gün etkinlikleri çıkarıyorum ve çocuklara video izletiyorum*” cevabını verdi. “Çocukların çalışmalarını ve ilerlemelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna “*Sadece kendi gözlemlerime göre değerlendiriyorum. Gelişim raporuna yazmak için*” diye cevap verdi. “Bir çocuk etkinliğini verilen süre içinde bitiremezse ne olur?” sorusuna öğretmen “*Bitiremezse etkinliği kaldırmak zorunda çünkü yeterince süre veriyorum*” dedi. “Ailelerle nasıl iletişim kuruyorsunuz?” sorusuna “*Veli toplantılarında görüşürüz bazen de telefonla*” diyerek cevap verdi. “Ailelerin sınıfa dahil olması için fırsatlar veriyor musunuz?” sorusuna “*Hayır hiç aile katılımı yapmadım bu sene*” dedi.

4.2.2.3 Ö6. Öğretmen

Tablo 4.15 Ö6. Öğretmen APEEC Puan Tablosu

Ö6. Öğretmen APEEC Puanlaması	Puan
<i>Fiziki çevre</i>	
1. Sınıfın Düzenlemesi	3
2.Çocukların Çalışmalarının/ Ürettikleri Eserlerin Sergilenmesi	3
3.Sınıf-içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı	6
4. Sağlık ve Sınıf Güvenliği	0
<i>Öğretim İçeriği</i>	
5. Materyal Kullanımı	3
6. Bilgisayar Kullanımı	2
7. Çocuk Gelişiminin İzlenmesi	0
8.Öğretmen ve Çocuk Arasındaki İletişim	0
9. Öğretim Yöntemleri	1
10. Konu Alanlarının / Etkinlik Türlerinin Entegrasyonu ve Kapsamı	0
<i>Sosyal bağlam</i>	
11. Karar Verme Sürecinde Çocukların Rolü	1
12. Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı	-
13. Sosyal Beceriler	1
14. Çeşitlilik	0
15. Etkinlikler Arasındaki Geçişler	1
16. Aile Katılımı	0

Ö6. Öğretmenin APEEC’den aldığı puanlar Tablo 4.17 ’de görülmektedir. Öğretmen ilkokula bağlı bir anasınıfında kadrolu olarak görev yapmaktaydı. Okul öncesi öğretmenliği bölümü ve lisans mezunuydu. Sınıfında 17 çocuk vardı. GUUÖİÖ’den 100 puan alarak en düşük puana sahip 3. öğretmen olmuştur. GUUÖİÖ’de verdiği cevaba göre gelişime uygun uygulamalar hakkında bilgi sahibiydi. “Fiziksel Çevre” alt boyutundan 28 puandan 12 puan almıştır. “Öğretim İçeriği” alt boyutunda 42 puandan 6 puan ve “Sosyal Bağlam” alt boyutunda 42 puandan 3 puan aldı. En yüksek puanı “Fiziksel Çevre” alt boyutundan “Sınıf-içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı” maddesinden almıştır.

Gözlem ve mülakat sonuçlarına göre; “Fiziksel Çevre” boyutunu ele aldığımızda, Ö6. Öğretmen’in sınıfında hiç özel gereksinimli çocuk yoktu. Büyük ve düzenli bir sınıfı vardı. Materyaller düzenli haldeydi ve öğrenme merkezlerine uygun şekilde sınıflandırılmıştı. Sınıfta yumuşak dokulu minderler ve peluş oyuncaklar vardı fakat çocuklar günün büyük bir kısmını sınıftaki büyük grup etkinlikleriyle geçirdiler. Serbest zaman dışında hiç küçük grup etkinlikleri yapılmadı. Çocukların çalışmaları sınıf için de sergileniyordu. Hemen hemen tüm çocukların çalışmaları panodaydı. Öğretmen çalışmaları sık sık değiştiriyordu ve çalışmalar çocukların göz hizasındaydı

fakat çalışmaların hiçbirisi çocukların kendi orijinal çalışmaları değildi. Örneğin panoda asılı olan iki farklı türde çalışma vardı ve hemen hemen tüm çocukların çalışmaları sergilenmişti fakat kullanılan renkler dışında çalışmalar arasında bir farklılık yoktu. Sınıftaki neredeyse tüm alanlar, mobilyalar, araçlar ve materyaller çocukların kolayca erişebileceği yerdeydi. Sağlık ve güvenlik maddesi ile ilgili sınıfta güvenlik sorunu yoktu fakat öğretmen çocukları ellerini yıkaması için yemekten önce ve sonra hiç fırsat vermedi.

“Öğretim İçeriği” alt boyutuna göre sınıfta bazı manipülatif materyaller vardı ve çocuklar bu materyalleri nasıl kullanacaklarını biliyorlardı. Örneğin, terazi ile ağırlık ölçümü yapıyorlar ve renklerine göre sıralanması gereken materyalleri sıralayarak oynuyorlardı. Farklı öğrenme alanlarında kullanılabilecek kadar fazla manipülatif materyal yoktu. Sınıfta sadece bir yazıcı vardı fakat bilgisayar yoktu. Bu nedenle öğretmen her gün evden kendi bilgisayarını sınıfa getiriyor ve bu bilgisayarı sadece etkinlik çıkarmak ve çocukları videoyu izletmek için kullanıyordu. Çocukların ilerlemesini takip etmek için sadece kendi gözlem notlarını kullanıyordu. Öğretmenin çocuklarla iletişimi yetersizdi. Çünkü öğretmenin sorduğu soruların neredeyse tek bir doğru cevabı vardı ve ezbere dayalı sorulardı. Çocukların sorduğu sorulara ilgi göstermiyor ve detaylandırmalarını istemiyordu. Öğretmen sınıfta iki farklı öğretim yöntemi kullandı. Birisi tüm gruba yönelik geneli öğretim yöntemi, diğeri ise birebir öğretim yöntemi. Örneğin, sınıfta matematik etkinliği yaparken anlamayan çocuklara birebir olarak anlattı fakat sınıfta hiçbir etkinlik veya materyal çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlanmamıştı. Bir gün etkinliklere bölünmüş ve her etkinlik belirlenen zaman aralığında verilmekteydi. Etkinlikler arasında bir konu bütünlüğü yoktu.

“Sosyal Bağlam” alt boyutuna göre, çocuklar sınıfta sadece kiminle oturacaklarına kiminle oynayacaklarına karar verebiliyorlardı. Öğretmen gün içinde neredeyse hiç olumlu sosyal beceri sergilemedi. Çeşitlilikle ilgili ön yargılı bir bakış açısı vardı. Örneğin, sınıfında yabancı uyruklu bir öğrenci olmasına rağmen onunla ilgili hiçbir süreç yoktu. Etkinliğini tamamlamaları için bitiremeyen çocuklara ek süre veriliyordu fakat etkinlikler arası geçişlerde çoğu zaman karmaşa yaşıyordu. Öğretmen sınıftaki tüm velilerle tanışmış fakat sene boyunca hiç aile katılımı yapmamıştı.

Ö6. Öğretmen tüm maddeler de düşük puanlar aldığı için mülakat sorularının sorulduğu göstergelere kadar ilerleyemedi. Bu nedenle ona da çok az mülakat soruları

soruldu. Öğretmenin sorulara verdiği cevaplar şu şekildedir; “Çocukların çalışmalarına ne sıklıkla değiştiriyorsunuz?” sorusuna öğretmen “*Her yaptığınız etkinliği panoya asmaya çalışıyorum*” dedi. “Bilgisayarı ne sıklıkla ve ne için kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmen “*Her gün bilgisayarımı getiriyorum etkinlikleri çıkarıyoruz ve video izliyoruz*” dedi. “Çocukların ilerlemelerini nasıl takip ediyorsunuz?” sorusuna “*Kendi gözlemlerimle değerlendiriyorum*” dedi. “Bir çocuk etkinliğini erken bitirirse ya da verilen süre içinde bitiremezse ne olur?” sorusuna öğretmen “*Geç kalan için ek süre veriyorum erken bitirense arkadaşına yardım edebilir*” dedi.

4.2.3 APEEC Toplam Puan Hesaplama

Bu bölümde APEEC Gözlem Formu’nda toplam puanın nasıl hesaplanacağı anlatılmıştır. APEEC Gözlem Formu’nun uygulandığı altı öğretmenin toplam puanları Tablo 4.18’de verilmiştir. APEEC Gözlem Formu’nun toplam puanlarını hesaplarken izlenecek adımlar şu şekildedir:

1. Her bir madde düzeyindeki puanı puan kağıdından aşağıdaki ilgili satırlara aktarılması.
2. Tüm madde düzeyindeki puanları toplayın ve toplamı ilgili satıra yazılması
3. İlgili satıra puanlanan toplam madde sayısının yazılması
4. Madde düzeyindeki puanların toplamını puanlanan toplam madde sayısına bölerek toplam APEEC puanını hesaplanmasıdır.

“Fiziksel Çevre” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 28, “Öğretim İçreği” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 42 ve “Sosyal Bağlam” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 42 dir. Toplam madde sayısı ise 16 dır. Puanlar toplanıp toplam madde sayısına bölündüğünde “Son Puan” elde edilir. Sınıfta hiç özel gereksinimli çocuk yoksa 12. madde puanlanmamakta ve bölünecek madde sayısı 15’e düşmektedir. En son hesaplanan ortalamalardan alınan puanlar “1” puan ise yetersiz, “3” puan asgari düzeyde yeterli, “5” puan iyi ve “7” puan mükemmel öğretmeni işaret etmektedir.

Tablo 4.16 APEEC Gözlem Formu Uygulanan Öğretmenlerin Toplam Puan Hesaplama Tablosu

<i>Öğretmen</i>	<i>Fiziksel Çevre</i>	<i>Öğretim İçeriği</i>	<i>Sosyal Bağlam</i>	<i>Toplam Puan / Madde sayısı</i>	<i>Son Puan</i>
Ö1.Öğretmen	17	14	14	45 / 16	2,8
Ö2. Öğretmen	26	19	19	64 / 15	4,2
Ö3. Öğretmen	21	27	18	66 / 15	4,4
Ö4.Öğretmen	12	2	1	15/16	0,9
Ö5. Öğretmen	2	2	0	4 / 15	0,2
Ö6.Öğretmen	12	6	3	21 / 15	1,4

Tablo 4.18'e göre GUUÖİÖ'den en yüksek puan alan Ö1. Öğretmen, APEEC Gözlem Formu'ndan 2,8 puan alarak "asgari düzeyde yeterli" öğretmen puanına (3) yaklaşmıştır. GUUÖİÖ'den en yüksek puanı almasına rağmen Ö1. Öğretmen'in APEEC puanları düşük çıkmıştır. Bu noktada Ö1. Öğretmenin gelişime uygun inançları ve sınıf uygulamaları arasında fark olduğunu söylemek mümkündür. Ö2. Öğretmen, GUUÖİÖ'den en yüksek puan alan ikinci öğretmendir. APEEC Gözlem Formu'ndan 4,2 puan alarak "iyi" öğretmen puanına (5) yaklaşmıştır. GUUÖİÖ'den en yüksek puanı alan ikinci öğretmen olmasına rağmen Ö1. Öğretmen'in APEEC puanları düşük çıkmıştır. Bu noktada Ö1. Öğretmenin gelişime uygun inançları ve sınıf uygulamaları arasında da fark olduğunu söylemek mümkündür. Ö3. Öğretmen, GUUÖİÖ'den en yüksek puan alan üçüncü öğretmendir. APEEC Gözlem Formu'ndan 4,4 puan alarak "iyi" öğretmen puanına (5) yaklaşmıştır. GUUÖİÖ'den en yüksek puanı alan üçüncü öğretmen olmasına rağmen Ö3. Öğretmen'in APEEC puanları da düşük çıkmıştır. Bu noktada Ö3. Öğretmen'in gelişime uygun inançları ve sınıf uygulamaları arasında fark olduğunu söylemek mümkün olabilir. Ö4. Öğretmen ise; GUUÖİÖ'den en düşük puan alan birinci öğretmendir. APEEC Gözlem Formu'ndan 0,9 puan alarak "yetersiz" öğretmen puanına (1) yaklaşmıştır. Ö4. Öğretmen'in APEEC puanları düşük çıkmıştır. Bu noktada Ö4. Öğretmen'in gelişime uygun inançları ve sınıf uygulamaları tutarlı olduğunu ileri sürmek mümkün olabilir. Ö5. Öğretmen GUUÖİÖ'den en düşük puan alan ikinci öğretmendir. APEEC Gözlem Formu'ndan 0,2 puan alarak "yetersiz" öğretmen puanına (1) yaklaşmıştır. Ö5. Öğretmen'in APEEC puanları düşük çıkmıştır. Bu noktada Ö5. Öğretmen'in inançları ve sınıf uygulamaları da tutarlı olduğunu söylemek mümkün olabilir. Ö6. Öğretmen GUUÖİÖ'den en düşük puan alan üçüncü

öğretmendir. APEEC Gözlem Formu’ndan 1,4 puan olarak “yetersiz” öğretmen puanını (1) biraz geçmiştir. Ö6. Öğretmen’in APEEC puanları da düşük çıkmıştır. Bu noktada Ö6. Öğretmen’in gelişime uygun inançları ve sınıf uygulamaları tutarlıdır demek mümkündür.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ilgili tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için bağımsız anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıfında görev yapan 144 öğretmen ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara olan inançlarının demografik özelliklere göre değişip değişmediği ele alınmıştır. Sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerin APEEC Gözlem Formu'ndan aldıkları puanlar, gözlemci notları ve ses kayıtlarına göre sınıf uygulamaları değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasında nasıl bir ilişki olduğu ele alınmıştır. Son olarak araştırmanın sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Eğitim araştırmacıları, öğretmenlerin inançlarını yarım yüzyıldan uzun bir süredir çalışmalarında ele almaktadır. Bazı durumlarda, öğretmenlerin inançları doğrudan araştırmanın odak noktası olmuşken, çoğunlukla teori ve toplanan kanıtların açıklamalarına ek bir değişken veya bağlamsal bir bileşen olarak ele almışlardır. Bu alandaki araştırmalar giderek büyümüş ve birden fazla disiplini, teorik paradigmayı ve metodolojik yaklaşımı içermektedir. Öğretmenlerin inançlarına ilişkin literatürde birçok önemli inceleme bulunmaktadır. Calderhead (1996), Fives ve Buehl (2012), Kagan (1992), Pajares (1992) ve Thompson (1992) gibi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Ancak, bu önemli çalışmaların her biri, öğretmenlerin inançlarının belirli bir çerçevesini yansıtmaktadır ve öğretmenlerin inançlarına ilişkin tüm perspektifleri incelemek için birbiriyle ilişkili alanları bir araya getiren çok az çalışma bulunmaktadır. Buchanan ve diğerleri (1998) öğretmenlerin pedagojik inançlarını değiştirmenin, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını da değiştirebileceğini öne sürmüştür. Ancak, Guskey (1986) araştırmasında öğretmenlerin sınıf uygulamalarını değiştirmenin inançlarını da değiştirdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalara dayanarak, inançlar ile uygulamaların birbirini etkileyen farklı bağlamlar içerisinde olduğunu öne sürmek mümkündür.

5.1 Tartışma

5.1.1 Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin GUUÖİÖ'nin alt boyutlarına göre aldıkları puanlar çalıştıkları çocukların yaş grubu, eğitim durumu, çalışma durumları, çalışma türleri, çalıştıkları kurum ve bilgi sahibi olma durumlarına göre değişiklik göstermemektedir. Fakat gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutuna göre ise

31-36 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanları 37-42 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanından daha düşük olduğu bulunmuştur. Buna göre; 31-36 yaş aralığındaki öğretmenlerin 37-42 yaş aralığındaki öğretmenlere göre gelişime uygun uygulamalara daha fazla inandıklarını söylemek mümkün olabilir. Ayrıca, gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyut puanında hizmet yılı 6-10 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılı 16-20 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşük çıktığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle hizmet yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenler 16-20 yıl arasında olan öğretmenlere göre gelişime uygun uygulamalara daha fazla inandıklarını söylemek mümkündür. Araştırmadan elde edilen sonuçların aksine Abu-Jaber ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşına ve hizmet yılına bağlı olarak gelişime uygun uygulamalar inançlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılırken Lee (2003) tarafından yapılan çalışmada yaşça büyük öğretmenlerin inançlarının genç olan öğretmenlerinkine göre gelişime daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Bittner-Simpson (2013) de öğretmenlerin çalışma sürelerinin inançları üzerinde etkili olmadığını bulmuştur. Cavas ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar bulunmuştur ve genç olan öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere göre inançlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde başka bir çalışma ise, Wambiri ve Ndani (2016) yaptıkları çalışmada genç öğretmenlerin daha yüksek inanca sahip olduğunu ve bunun yenilenen eğitim programından kaynaklandığını savunmuşlardır. Araştırmada yaş ve hizmet yılındaki inanç farklılığı da Türkiye’de yenilenen eğitim programından kaynaklanıyor olabilir. 2006 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programının özellikleri; çocuk merkezli, esnek ve oyun temelli olması ve okul-aile iş birliğine önem vermesidir (MEB, 2006). Daha sonra güncellenen 2013 programının temel özellikleri ise, çocuk merkezli, esnek, dengeli ve oyun temelli olma, keşfederek öğrenmeyi ve yaratıcılığı destekleme, günlük yaşam deneyimlerini teşvik etme, kültürel, evrensel değerleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma ve okul-aile iş birliğine önem vermek olarak değiştirilmiştir (MEB, 2013). Böylece program daha gelişime uygun hale getirilmiştir. Sonuç olarak 2013 yılı ve sonrası ön lisans ve lisans eğitimi alan öğretmenlerin daha önceki yıllarda lisans eğitimi alan öğretmenlere göre gelişime uygun uygulamaların ilkelerine uygun şekilde eğitim aldıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin inançlarının şekillenmesinde almış oldukları ön lisans ve lisans eğitim içeriklerinin etkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin inançlarının farklı değişkenlerden bağımsız şekilde, aldıkları eğitimle şekillendiği

düşünülebilir. Son olarak öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre de farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim programından mezun olan öğretmenlerin çocuk gelişimi programından mezun olan öğretmenlere göre GUUÖİÖ'nin aile kültür ve kaynaştırma alt boyut puanlarının ve toplam puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ivrendi ve Johnson (2002) çalışmalarında farklı eğitim sertifikalarına sahip öğretmenlerin farklı inanç düzeylerinin olduğunu belirtmiştir. Erken çocukluk eğitimi sertifikasına sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha gelişime uygun inançlara sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmaya göre, okul öncesi öğretmenliği eğitim programından mezun olan öğretmenlerin çocuk gelişimi eğitimi programından mezun olan öğretmenlere göre gelişime uygun uygulamalara olan inançlarının daha fazla olduğunu söylemek mümkün olabilir.

Güngör (2023) tarafından yapılan çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, gelişime uygun uygulamalara olan inançlarının, resmi anaokullarındaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin, gelişime uygun uygulamalara olan inançlarının, lisans ve altı öğrenim durumuna sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ancak, bu çalışmada yer alan 8 yüksek lisans mezunu öğretmenin, gelişime uygun uygulamalar konusunda bilgi sahibi olduklarını ifade etmelerine rağmen, araştırma sonuçlarına göre "eğitim durumu" değişkenine bağlı olarak bir farklılık bulunmamasının nedeni, öğretmenlerin tam olarak gelişime uygun uygulamaların ne olduğunu bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların gelişimine uygun olsa da lisans ve yüksek lisans düzeyindeki ders içeriklerinde bu gelişime uygun uygulamalara yeterli ölçüde yer verilmediği söylenebilir. Ayrıca bu durumu, gelişime uygun uygulamalar hakkında "bilgi sahibi olma" değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmamasının da yansıttığını söylemek mümkündür.

5.1.2 Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Tartışma

Araştırmanın nitel boyutunda alan yazına bakıldığında öğretmen inançları ve sınıf uygulamaları ile yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. McMullen ve diğerleri (2011) çalışmasında, deneyimli öğretmenlerin inançlar ve uygulamalar arasındaki boşluğu doldurduğunu ve bilgilerini daha güvenilir bir şekilde uyguladığını gözlemlemiştir. Öğretmenlerin tecrübeleriyle birlikte geliştirdikleri pedagojik bilgilerin, inançlarını pratiğe dönüştürmelerine ve çocuklarla etkili bir şekilde

çalışmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir (McMullen ve diğerleri, 2011). Ancak diğer araştırmalar, öğretmen inançlarının ve uygulamaların deneyim düzeylerine göre farklılık göstermediğini de ortaya koymuştur (Mitchell ve Hegde, 2007; Abu-jaber ve diğerleri, 2010). Snider ve Fu (1990) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, erken çocukluk eğitimi diplomasına sahip olan öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar bakımından daha donanımlı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet yılının gelişime uygun uygulamalar üzerinde bir etkisi olmadığını da ortaya koymuşlardır (Snider ve Fu ,1990). Ayrıca, Maxwell ve diğerleri (2001)'nin yaptıkları çalışmada APEEC ile ölçüldüğü üzere, lisansüstü eğitim derecesine sahip öğretmenlerin sınıflarında, lisans eğitimi almış öğretmenlerin sınıflarına kıyasla Gelişime Uygun Uygulamaların daha fazla uygulandığı bulunmuştur (Maxwell ve diğerleri ,2001). Türkiye’de inançlar ve uygulamalar arasındaki ilişkiyi araştıran çok az çalışma bulunmaktadır. Şahin (2013), Şahin-Sak ve diğerleri (2016) öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise Fives ve Gill (2015)’a göre eğer öğretmenlerin inançları ve sınıf uygulamaları arasında yüksek bir uyum varsa, bu durumda açıklanması gereken çok az şey vardır. Bu durumda, öğretmenlerin inançlarıyla uyumlu bir şekilde hareket ettikleri ve uygulamalarının inançlarını yansıttığı söylenebilir (Fives ve diğerleri, 2015). Bu bulgular ışığında araştırmanın nitel boyutuyla ilgili sonuçlara baktığımızda GUUÖİÖ’den en düşük puan alan 3 öğretmenin APEEC Gözlem Formu’ndan da düşük puan almaları yani inançları ile sınıf uygulamalarının arasındaki tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. “Demografik Bilgi Formu’nda gelişime uygun uygulamalar hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmiş olmalarına rağmen GUUÖİÖ’de verdikleri cevaplara göre gelişime uygun uygulamaların önemine inanmadıklarını ve sınıfı uygulamalarına da bunu yansıttıklarını söyleyebiliriz. Ancak, ampirik bulgular her zaman bu uyumu doğrulamayabilir. Calderhead (1996) ve Fives ve Buehl (2012) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin inançların açıklayıcı ilkesi olarak, "benimsenen" ve "canlandırılan" inançlar arasında gözlenen tutarsızlık olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu durumda, öğretmenlerin beyan ettikleri inançlar ile gerçek uygulamaları arasında farklılıklar olduğu gözlemlenebilir. Öğretmenler, bilinçli olarak benimsedikleri inançlara rağmen, farklı faktörlerin etkisi altında farklı uygulamalar sergileyebilirler. Bu durum, öğretmenin pratik deneyimleri, sınıf dinamikleri, kurumsal beklentiler veya diğer dış etkenlerle ilişkili olabilir (Calderhead ,1996; Fives ve Buehl ,2012). Bu doğrultuda ise yapılan bu çalışmada GUUÖİÖ’den en yüksek puan alan öğretmenlerin

APEEC Gözlem Formu'ndan düşük puan almaları yani inançları ile sınıf uygulamalarının arasındaki tutarsızlık farklı nedenlerden kaynaklanabilir.

Şahin-Sak ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dört okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimiyle ilgili inanç ve uygulamalarının gelişime uygunluğunu değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin inançlarının, kendi ifadelerine dayanarak yapılan değerlendirmelerden daha gelişime uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamalar incelendiğinde, öğretmenlerin uygulamalarının inançlarından daha az gelişime uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin uygulamalarının, fiziksel şartların yetersiz olmasından etkilendiğini de belirtilmiştir. Bu araştırmada ise; sınıfında APEEC Gözlem Formu uygulanan öğretmenlerin çoğunun “Fiziksel Çevre” alt boyut puanlarının “Öğretim İçeriği” ve “Sosyal İçerik” alt boyutlarına göre daha fazla olduğu bulunmuştur. “Fiziksel Çevre alt boyutu; “Sınıfın Düzenlemesi”, “Çocukların Çalışmalarının/Ürettikleri Eserlerin Sergilenmesi”, “Sınıf-içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı”, “Sağlık ve Sınıf Güvenliği” maddelerini içermektedir. Yapılan gözlemler sonucunda altı öğretmenin de sınıfındaki fiziksel şartlar iyi olsa bile yeterli gelişime uygun uygulama içermemektedir. “Fiziksel Çevre alt boyutu için fiziksel şartlar iyi olsa bile sınıfı gelişime uygun olarak düzenlemek, manipülatif materyallerle desteklemek ve güvenli bir ortam sağlamak öğretmenin belirlediği durumlardır. “Öğretim İçeriği” ve “Sosyal İçerik” alt boyutları ise tamamen öğretmen tarafından yapılandırılmaktadır.

Ayrıca Parker ve diğerleri (2006)'nin yaptığı çalışmada gelişime uygun uygulama inancı yüksek olsa da öğretmenlerin bu uygulamaları sınıflarında uygulamalarının zaman aldığını ve zahmetli olduğunu dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı durumun GUUÖİÖ'den en yüksek puan alan üç öğretmenin “*Materyal hazırlamak zaman alıyor. Daha çok matematik oyunları ile matematik çalışmaları yapıyoruz*”, *Eskiden çizelgeler ve formları doldururdum ama artık zahmetli geliyor, çok da gerekli görmüyorum*”, “*Drama, dans ve farklı malzemelerle sanat çalışmaları gibi etkinlikler biraz zahmetli ve hazırlık yapmak zor oluyor o yüzden ayda bir defa yapabiliyorum*” ifadelerine dayanarak sınıfında gözlem yapılan öğretmenler için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerin hepsinin yayınlanmış hazır bir plan kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda APEEC Gözlem Formundan yüksek puan alan üç öğretmen çocukların öğrenme şekillerine göre bu planı uygulamasalar da çocukların merak ve ilgilerinden yola çıkarak bir plan

hazırlamadıklarını söylemek mümkün olabilir. Bu da öğretmenlerin zaman gelişime uygun uygulamalar için hazırlık yapmanın zahmetli ve vakit alıcı olduğunu düşündüklerini işaret etmektedir. Öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar için hazırlık/uygulama sürecini yorucu ve vakit alıcı bulması inançları ile sınıf uygulamaları arasındaki tutarsızlık nedenlerinden biri olabilir.

Gözlemlerden elde edilen sonuçlardan biriside sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerin tamamının etkinlik hazırlama ve uyarlamaları “serbest zaman” sürecinde yapmayı tercih etmesidir. Bu nedenle çocuklarla ilgili birçok süreci kaçırdıklarını söylemek mümkün olabilir. Enz ve Christie (1993)’e serbest zamanda öğretmenlerin rollerinin oyunu etkilediklerini ileri sürmüştür. Sınıfında gözlem yapılan GUUÖİÖ’den en düşük puan alan üç öğretmen serbest zamanda “dahil olmayan rol” rolünde olduğu tespit edilmiştir. Enz ve Christie (1993) “dahil olmayan rol” rolündeki öğretmenlerin oyunları sırasında çocukları sözlü uyarılarla kontrol etmek, başkalarıyla konuşmak ve kağıt işleri yapmak gibi oyunla ilgili olmayan görevlerle uğraştıklarını aynı zamanda çocukların, arkadaşlarını itme gibi kabul edilemez davranışlar sergiledikleri zaman uyardıklarını ileri sürmüşlerdir. Bredekamp ve Rosegrant (1992)’e göre gelişime uygun sınıflarda eğitimcilerin çocukların oyun sırasında aktif bir şekilde dahil olması ve destek olması çocukların öğrenme deneyimlerini artırmak için önemlidir. Bu katılım, rehberlik etmeyi, açık uçlu sorular sormayı, ek kaynaklar veya zorluklar sağlamayı ve çocukların ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına duyarlı olmayı içermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin etkinlik hazırlıklarını eğitim öğretim süreci içerisinde yapmaları oyun sırasında üstlendikleri rolleri etkilemektedir. Gözlem formunda aslında buna yönelik bir içerik olmamasına rağmen gözlemcilerin bu bulguyu ortaya koyması gelişime uygun uygulamaların oyuna verdiği önemi vurgulamaktır. Raftery (2016) ‘göre gelişime uygun uygulamalar çocukların seçimlerine olanak tanıyan ortamlar sunmaktadır. Bu ortam, genellikle çocukların serbest oyuna katılmalarına olanak sağlamakta ve öğretmenlerin de bu serbest oyun ortamlarını düzenlemekte ve oyuna aktif olarak katılmalarını teşvik etmektedir. Bredekamp (2015)’e göre gelişime uygun sınıflarda çocuklara doğru eğitsel deneyimi sağlamak ile onları sadece meşgul etmek arasındaki farkın planlama ve hazırlık süreci olduğunu savunmuştur. Öğretmenlerin tüm hazırlık süreçlerini önceden tamamlaması gerektiğini ileri sürmüştür.

Yapılan çoğu araştırmada gelişime uygun inançlarla gözlemlenen uygulamalar arasındaki farklılıkları gösterdiği tespit edilmiştir. (Bryant ve diğerleri, 1991; Charlesworth ve diğerleri, 1993; Dunn ve Kontos, 1997; Hatch ve Freeman, 1988;

McMullen, 1999). Öğretmenlerin inançları ile gerçek uygulamaları arasındaki kopukluğu gösteren araştırmalar, öğretmenlerin inançlarını ifade etmelerine rağmen, pratikte bu inançları yansıtan uygulamalara sınırlı bir şekilde katıldıklarını ortaya koymuştur (McMullen, 1999). Bahsedilen bu çalışmaların çoğu standartlaştırılmış ölçekler kullanarak sınıf uygulamalarını değerlendiren veya öğretmenlerle yapılan görüşmelerle toplanan verilere dayanmaktadır. Öğretmenlerin inançları, bir dizi faktörden etkilenebilir. Bu faktörleri ayrıntılarıyla ortaya koymak için standartlaştırılmış ölçme araçlarıyla birlikte gözlem ve görüşme gibi çoklu araştırma yöntemleriyle ortaya koymak önemlidir.

2013 yılında MEB tarafından çocuk merkezli, sarmal ve esnek bir eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan okul öncesi programı, çocukların gelişimsel özellikleri ile birlikte ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerini de dikkate alan; çocuğu hem kendi hem de çevresel, ailevi ve kültürel değerleri ile birlikte değerlendiren gelişimsel bir yapıdadır (MEB, 2013). Yayınlanan program gelişime uygun nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Bugün gelişime uygun uygulamaların dünyanın her yerindeki erken çocukluk eğitimcileri tarafından benimsenmiştir. Bu eğilim sayesinde binlerce eğitimci gelişime uygun uygulamaları kendilerinin ve sorumlu oldukları programların uygulamalarını sınamak için kullanmaktadır (Kostelnik ve diğerleri, 2011). Gelişime uygun uygulamaların en belirgin özelliklerinden birisi tüm erken çocukluk programı ve müfredatına entegre edilebilmesidir (Breadkamp ,2015). Gelişime uygun uygulamalar ilkelerini kullanan program ve müfredat modellerinin çocukların üstün yararı için olduğunu gösteren kanıtlar gün geçtikçe artmaktadır. Çoğu araştırma gelişime uygun uygulamalar temelli program ve müfredatların çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi ve hayatla başa çıkma becerileri konusunda uzun vadeli kazanımlar ortaya koymaktadır (Payton ve diğerleri, 2008; Weisburg ve diğerleri, 2013; Stipek 2011; Hamre ve Pianta, 2010). Hyson (2003), Amerika'da gelişimsel olarak uygun uygulamaların "politik olarak " da kabul edildiği için gelişime uygun uygulamalar inançlarına ve uygulamalarına dahil edilmediğini kabul edecek öğretmenleri bulmanın zor olabileceğini belirtmiştir (Hyson, 2003). Bununla birlikte, Bevilacqua (1997)'e göre öğretmenlerin inançları ve uygulamalarına ilişkin sonuçlar karmaşıktır çünkü literatürde gelişime uygun ve uygun olmayan uygulamalar tamamen iki ayrı çerçeve olarak belirlenmiştir. Öğretmen uygulamaları ya gelişime uygun uygulamalar ya da gelişime uygun olmayan uygulamalar olarak tanımlanır. Bu öncelikle, uygun ve uygun olmayan eğitim uygulamalarının örneklerini yan yana getiren NAEYC orijinal ifadesinin bir

sonucudur (Bevilacqua, 1997). Amerika'da kurulmuş ve kabul görmüş bir kuruluş olan NAEYC (), ilk gelişime uygun uygulamalar bildirisini yayınladığında eleştirilere maruz kalmıştır. Ancak, literatürde tartışmalara neden olsa da gelişime uygun uygulamaların uygunluğu dünya genelinde kabul görmüş ve birçok ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye’de yayınlanan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı her ne kadar gelişime uygun olsa da ve okul öncesi öğretmenleri gelişime uygun uygulamaların önemini kabul ettiklerini ifade etseler de sınıflarında gelişime uygun uygulamaları nasıl uygulayacaklarını bilemediklerini söylemek mümkündür. GUUÖİÖ’den en yüksek puan alan 3 öğretmenin de APEEC Gözlem Formu’nun özellikle “Öğretim İçeriği” ve Sosyal Bağlam” alt boyutlarından düşük puan almalarının nedeni de bu olabilir.

McCullen (1999)’a göre öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasındaki tutarsızlıkların nedenlerinden birinin de akademik kaygı ve müfredat beklentilerinin karşılanması olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de de okul öncesi eğitimin hedeflerinden birisi çocukları ilkokula hazırlamaktır (MEB ,2013). Özellikle bu ilkokula hazırlık sürecinin son zamanlarda akademik kaygıya neden olduğunu söylemek mümkündür. Leung ve diğerleri (2010) ilkokulda eğitim sürecindeki stresin; yazılı sınavlardan, testlerden, yoğun ev ödevlerinden, süre baskısından, diğer öğrencilerle yoğun rekabetten, aile ve öğretmen beklentilerinden kaynaklandığından vurgulamıştır. Bu durumdan dolayı öğretmenlerin eğitim süreçlerinde gelişime uygun uygulamaların ilkelerine yer veremediklerini söylemek mümkün olabilir.

5.2 Sonuçlar

Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre GUUÖİÖ ölçeğinden aldıkları sonuçlar şu şekildedir;

- Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre gelişime uygun uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutuna göre ise 31-36 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanları 37-42 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanından daha düşük olduğu bulunmuştur.

- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre GUUÖİÖ’nin tüm alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yani ön lisans, lisans veya yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Örneklemde doktora yapan öğretmen bulunmamaktadır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubu değişkenine GUUÖİÖ'nin tüm alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir

- GUUÖİÖ'nin gelişime uygun uygulamalar ve gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Fakat ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin çocuk gelişimi bölümünden mezunu olan öğretmenlere göre aile, kültür ve kaynaştırma alt boyut ve toplam puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılına göre GUUÖİÖ'nin gelişime uygun uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyut puanlarında ise hizmet yılı 6-10 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılı 16-20 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşük çıktığı tespit edilmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre GUUÖİÖ'nin tüm alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre sonuçları şöyledir;

- Ö1. Öğretmen GUUÖİÖ'den 138 puan alarak en yüksek puan alan birinci öğretmen olmuştur. APEEC'in "Fiziksel Çevre" alt boyutunda 28 puandan 17 puan, "Öğretim İçeriği" alt boyutunda 42 puandan 14 puan ve "Sosyal Bağlam" alt boyutunda 42 puandan 14 puan aldı. "Sınıf İçi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı" maddesinden alınabilecek en yüksek puanı (7) almıştır. "Çocuk Gelişiminin İzlenmesi" ve "Aile Katılımı" maddelerinden alınabilecek en düşük puanları (0) almıştır. APEEC son puanı ise 2,8 dir.

- Ö2. Öğretmen, GUUÖİÖ'den 135 puan olarak en yüksek puan alan ikinci öğretmen olmuştur. APEEC'in "Fiziksel Çevre" alt boyutundan 28 puandan 26 puan almıştır. "Öğretim İçeriği" alt boyutunda 42 puandan 19 puan ve "Sosyal Bağlam" alt boyutunda 42 puandan 19 puan almıştır. En düşük puanı ise, "Sosyal Bağlam" alt boyutunun "Sosyal Beceriler" maddesidir. "Çocukların Çalışmalarının/ Ürettikleri Eserlerin Sergilenmesi", "Sınıf-içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı" ve "Sağlık ve Sınıf Güvenliği" maddelerinden alınabilecek en yüksek puanı (7) almıştır.

Aldığı en düşük puan (2) “Konu Alanlarının / Etkinlik Türlerinin Entegrasyonu ve Kapsamı” maddesidir. “Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı” maddesi değerlendirmeye alınmamıştır. APEEC son puanı ise 4,2 dir.

- Ö3. Öğretmen GUUÖİÖ’den 134 puan olarak en yüksek puan alan üçüncü öğretmen olmuştur. APEEC’in “Fiziksel Çevre” alt boyutundan 28 puandan 21 puan almıştır. “Öğretim İçeriği” alt boyutunda 42 puandan 27 puan ve “Sosyal Bağlam” alt boyutunda 42 puandan 18 puan aldı. “Çocukların Çalışmalarının/ Ürettikleri Eserlerin Sergilenmesi”, “Materyal Kullanımı” ve “Bilgisayar Kullanımı” maddelerinden alınabilecek en yüksek (7) puanı almıştır. “Öğretim Yöntemleri” maddesinden ise alınabilecek en düşük puanı (0) almıştır. “Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı” maddesi değerlendirmeye alınmamıştır. APEEC son puanı ise 4,4 dir.

- Ö4. Öğretmen, GUUÖİÖ’den 95 puan alarak en düşük puana sahip 1. öğretmen olmuştur. APEEC’in “Fiziksel Çevre” alt boyutundan 28 puandan 12 puan almıştır. “Öğretim İçeriği” alt boyutunda 42 puandan 2 puan ve “Sosyal Bağlam” alt boyutunda 42 puandan 1 puan aldı. En yüksek puanı (5) “Fiziksel Çevre” alt boyutundan “Sağlık ve Sınıf Güvenliği” maddesinden almıştır. “Çocuk Gelişiminin İzlenmesi”, “Öğretmen ve Çocuk Arasındaki İletişim”, “Öğretim Yöntemleri Konu Alanlarının / Etkinlik Türlerinin Entegrasyonu ve Kapsamı”, “Karar Verme Sürecinde Çocukların Rolü”, “Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı”, “Çeşitlilik”, Etkinlikler Arasındaki Geçişler” ve “Aile Katılımı” maddelerinden ise alınabilecek en düşük puanı (0) almıştır. APEEC son puanı ise 0,9 dir.

- Ö5. Öğretmen GUUÖİÖ’den 98 puan alarak en düşük puan alan 2. öğretmen olmuştur. APEEC’in “Fiziksel Çevre” alt boyutundan 28 puandan 2 puan almıştır. “Öğretim İçeriği” alt boyutunda 42 puandan 2 puan ve “Sosyal Bağlam” alt boyutunda 42 puandan 0 puan aldı. “Sınıf-içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı” ve “Bilgisayar Kullanımı” maddelerinden 2 puan almıştır. Diğer tüm maddelerden 0 puan almıştır. Sınıfında özel gereksinimli çocuk olmadığı için “Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı” maddesi değerlendirmeye alınmamıştır. APEEC son puanı ise 0,2 dir.

- Ö6. Öğretmen GUUÖİÖ’den 100 puan alarak en düşük puan alan 3. öğretmen olmuştur. APEEC’in “Fiziksel Çevre” alt boyutundan 28 puandan 12 puan almıştır. “Öğretim İçeriği” alt boyutunda 42 puandan 6 puan ve “Sosyal Bağlam” alt boyutunda

42 puandan 3 puan aldı. En yüksek puanını (6) “Fiziksel Çevre” alt boyutundan “Sınıf- içi Hareket ve Materyallere Erişim Kolaylığı” maddesinden almıştır. “Çocuk Gelişiminin İzlenmesi” “Öğretmen ve Çocuk Arasındaki İletişim”, “Konu Alanlarının / Etkinlik Türlerinin Entegrasyonu ve Kapsamı”, “Çeşitlilik” “Aile Katılımı” maddelerinden ise en düşük puanı (0) almıştır. Sınıfında özel gereksinimli çocuk olmadığı için “Özel Gereksinimli Çocukların Sınıf Faaliyetlerine Katılımı” maddesi değerlendirmeye alınmamıştır. APEEC son puanı ise 1,4 dür.

5.3 Öneriler

5.3.1 Politika Yapıcılara ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

- Erken çocukluk dönemi, okul öncesi dönemden ilköğretim üçüncü sınıfa (0-8 yaş) kadar olan dönemi kapsamaktadır. Eğitim politikası bağlamında ülkemizde de bu dönemi kapsayacak ve erken çocukluk sınıflarını aynı çatı altında toplayacak şekilde okullaşma türüne gidilebilir. Erken çocukluk eğitimi sınıfları gelişime uygun uygulamalara uygun olarak birbirinin devamı şekline olabilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders saatleri, öğretmenlerin gün sonunda bir sonraki güne hazırlık yapmaları için çocuklar okuldan ayrıldıktan sonra belirli bir süreyi kapsayacak şekilde planlanabilir.

- Öğretmenlerin gelişime uygun olan ve uygun olmayan uygulamaların neler olduğunu net bir şekilde vurgulayan, gelişime uygun uygulamaları sınıflarında nasıl ve ne şekilde uygulayacağını anlatan bir kılavuz oluşturulabilir. Bu kılavuz 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’na entegre edilebilir ve hizmet öncesinde lisans derslerinde öğretmen adaylarına, hizmet sırasında hizmet içi eğitim ile görevdeki öğretmenlere kazandırılabilir.

- Tüm erken çocukluk sınıf seviyelerindeki müfredat gelişime uygun uygulamaları içerebilir. Türkiye’de gelişime uygun uygulamalar, sınıf seviyelerine göre birbirinin devamı olacak şekilde bir bütün olarak ele alınabilir. Böylece akademik kaygılar ve müfredat beklentilerini azaltacağı düşünülmektedir.

- Öğretmenlerin inançlarını ve uygulamalarını etkilemenin belirgin bir yolu, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde gelişimsel olarak uygun olan araştırmalara odaklanan eğitim almalarıdır. Bu eğitimler, öğretmenlere gelişime uygun uygulamalar prensipleri, gelişimsel özellikler, çocukların öğrenme süreçleri ve uygun öğretim stratejileri hakkında bilgi ve anlayış sağlar.

- Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans programına program dersine ek olarak ayrıca gelişime uygun uygulamalar dersi açılabilir.

5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmaya okul öncesi dönemi kapsamaktadır. Anasınıfından ilkokul’3 e kadar olan farklı sınıf seviyeleri ile ilgili de öğretmen inançları ve sınıf uygulamalarına da bakılmalıdır. APEEC Gözlem Formu, bu konu ile ilgili araştırmacılara iyi bir rehber olacağı düşünülmektedir.

- Daha büyük bir örneklem boyutu ve farklı değişkenlerle yapılan çalışmalar, farklı sonuçlar çıkarabilir. Öğretmenlerin inançlarının uygulamalarını etkileyip etkilemediği üzerinde öğretmenin pratik deneyimleri, sınıf dinamikleri, okul kültürü, kurumsal beklentiler veya diğer dış etkenler gibi farklı değişkenlerin etkisini belirlemek için daha fazla araştırma yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

- Abbott-Shim, M., & Sibley, A. (1992). Assessment profile for early childhood programs: Research version. Atlanta, GA: Quality Assist.
- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010, April 6). Kindergarten Teachers' Beliefs Toward Developmentally Appropriate Practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65–74.
- Almesad, T. I. (1999). *Developmentally appropriate and traditional school practices: Perceptions of Muslim parents with children in preschool and kindergarten*. The University of Toledo.
- Alvino, F. J. (2000). Art Improves the Quality of Life: A Look at Art in Early Childhood Settings.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early childhood research quarterly*, 23(3), 299-313.
- Berger, I. (2005). Broadening the notions of early literacy. *Retrieved October, 13, 2011*.
- Bredenkamp, S., & Rosegrant, T. (1992). Reaching potentials through appropriate curriculum: Conceptual frameworks for applying the guidelines. *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*, 1, 28-42.
- Bredenkamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. (Revised Edition)*. National Association for the Education of Young Children, 1509.
- Buchanan, T. K., Burts, D. C., Bidner, J., White, V. F., & Charlesworth, R. (1998). Predictors of the developmental appropriateness of the beliefs and practices of first, second, and third grade teachers. *Early childhood research quarterly*, 13(3), 459-483.
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., & Kirk, L. (1990, September). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(3), 407–423.
- Carta, J. J. (1994, October). Developmentally Appropriate Practices. *Journal of Early Intervention*, 18(4), 342–343.
- Cavas, B., & Kesercioglu, T. (2003). İlköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin bilgisayar destekli öğrenmeye karşı tutumları [Primary science teachers' attitudes toward computer assisted learning]. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(2), 35-43
- Cavkaytar, Atilla (2000). "Okulöncesi Eğitimde Okul, Aile, Çevre İşbirliği" Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. (Edt: Sefik Yasar) Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss.133–143,
- Chaillé, C. (2008). *Constructivism across the curriculum in early childhood classrooms: Big ideas as inspiration*.
- Charlesworth, R., Mosley, J., Burts, D., Hart, C., Kirk, L., & Hernandez, S. (1990). Checklist for rating developmentally appropriate practice in early childhood

classrooms. *Baton Rouge, LA: Louisiana State University, Curriculum & Instruction and School of Human Ecology*. Clements, R. & Wachowiak, F. (2009). *Emphasis art: A qualitative art program for elementary and middle schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 255-276.

Coleman, M., & Churchill, S. (1997, March). Challenges to Family Involvement. *Childhood Education*, 73(3), 144-148.

Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2008, December 16). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*.

Crans-Stafford, A. (2006). Sustaining Child Outcomes from the Early Childhood Initiative Project: Evaluation of School Age Developmentally Appropriate Practices.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Curtis, D., & Carter, M. (2011, March 22). *Reflecting Children's Lives: A Handbook for Planning Your Child-Centered Curriculum*.

Çelik, K., & Tabancalı, E. (2012). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş/çalışma yaşam kalitesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 31-38.

Çelik, M. V. (2014). Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi.

Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).

Dawson-Saunders, B. (1994). Summarizing data. *Basic & clinical biostatistics. a LANGE medical book*, 42-63.

Demircan, H.Ö. (2012). Developmentally appropriate practice and parental involvement in preschools: Parent and teacher perspectives. Unpublished PhD. Thesis. Middle East Technical University, Ankara.

Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Enz, B., & Christie, J. F. (1993). Teacher Play Interaction Styles and Their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play.

Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(4), 28-36.

Ersoy, A. F. (2014, April 24). Active and Democratic Citizenship Education and its Challenges in Social Studies Classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1-20.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-495).

- Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2014). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge.
- Gareau, M., & Kennedy, C. (1991). Structure Time and Space to Promote Pursuit of Learning in the Primary Grades. *Young Children*, 46(4), 46-51.
- Gol-Guven, M. (2017, December 11). Ensuring quality in early childhood education and care: the case of Turkey. *Early Child Development and Care*, 188(5), 557–570.
- Gottlieb, M. (1997). A Developmentally Appropriate Practice Template administration and technical manual. Des Plaines, IL: Illinois Resource Center/OER Associates.
- Gözüm S, Aksayan S. Kùltürlerarası ölçek uyarlaması için rehber, psikometrik özellikler ve kùltürlerarası karşılaştırma, Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 2003, 5(1):3-14
- Gregory, K., Kostelnik, M., Whiren, A., & Soderman, A. (2011, January 1). *Guiding Children's Social Development and Learning*.
- Gronlund, G. (2006). Make early learning standards come alive. Washington, DC: NAEYC.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational researcher*, 15(5), 5-12.
- Güleş, F. ve Erişen, Y. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevre Standartlarını Belirleme: Paydaş Görüşlerine Dayalı Bir Analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 129-138.
- Güngör, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ve Uygulamaları.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. In *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 25-41). Routledge.
- Haugland, S. W. (1999). What role should technology play in young children's learning? Part 1. *Young children*, 54(6), 26-31.
- Heft, T. M., ve Swaminathan, S. (2002, June). The Effects of Computers on the Social Behavior of Preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(2), 162–174.
- Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell, L., ve Averett, P. (2014, Haziran 3). Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 301–314.
- Hirsh-Pasek, K., Hyson, M. C., & Rescorla, L. (1990). Academic environments in preschool: Do they pressure or challenge young children? *Early Education and Development*, 1, 401–423
- Huffman, L. R., ve Speer, P. W. (2000, Temmuz). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 167–184.
- Hyson, M. (Ed.). (2003). *Preparing early childhood professionals: NAEYC's standards for programs* (Vol. 256). National Assn for the Education.
- Hyson, M. C., Hirsh-Pasek, K., & Rescorla, L. (1990, December). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for

- developmentally appropriate practices for 4- and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 475–494.
- Ivrendi, A., ve Johnson, J. E. (2002). Kindergarten teachers' certification status and participation in staff development activities in relation to their knowledge and perceived use of developmentally appropriate practices (DAP). *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(2), 115-124.
- Kagan, D. M. (1992, January). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kim, H. K. (2011). Developmentally Appropriate Practice (DAP) as defined and interpreted by early childhood Preservice teachers: Beliefs about DAP and influences of teacher education and field experience. *Srte Journal*, 20(2), 12-22.
- Kline, R.B. (2011). *Methodology in the Social Sciences: Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kostelnik, M. J., ve Grady, M. L. (2009). *Getting it right from the start: The principal's guide to early childhood education*. Corwin Press.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., & Rupiper, M. (2011). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Lakhan, R., Bipeta, R., Yerramilli, S. S. R. R., ve Nahar, V. K. (2017, October). A Family Study of Consanguinity in Children with Intellectual Disabilities in Barwani, India. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 08(04), 551–555.
- Lee, J. Y., ve Shim, S. Y. (2002). Quality Environments for Young Children: DAP, Professionals, and Families: Developing developmentally appropriate parent involvement in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood Education*, 8(1), 195-206.
- Leung, G. S., Yeung, K. C., & Wong, D. F. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support. *Journal of Child And Family Studies*, 19(1), 90-100.
- Li, C. (2013). Little's test of missing completely at random. *The Stata Journal*, 13(4), 795-809.
- Li, X., McFadden, K., ve DeBey, M. (2019, April 17). Is It DAP? American Preschool Teachers' Views on the Developmental Appropriateness of a Preschool Math Lesson from China. *Early Education and Development*, 30(6), 765–787.
- Lin, C. H. (2004). *Taiwanese early childhood teachers' beliefs about curriculum*. Indiana University.
- Manning, D., ve Schindler, P. J. (1997). Communicating with Parents When Their Children Have Difficulties. *Young Children*, 52(5), 27-33.
- Mayesky, M. (2012). *Creative activities for young children*. (10th edition). United States: Wadsworth, Cengage Learning.
- Maxwell, K. L., McWilliam, R., Louise Hemmeter, M., Ault, M. J., ve Schuster, J. W. (2001, December). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), 431–452.

- McAfee, O. & Leong, D. J. (2007). Assessing and guiding young children's development and learning. Boston: Allyn and Bacon.
- McCaslin, G., Brownlee, H., Kotler, M., ve Johnson, S. (2004, Haziran). Professional Development for Teaching Artists: A Sampling. *Teaching Artist Journal*, 2(2), 76–86.
- McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in childhood Education*, 13(2), 216-230.
- Mengstie, M. M. (2022, December 22). Preschool teachers' beliefs and practices of developmentally appropriate practice (DAP). *Journal of Early Childhood Research*, 21(2), 121–132.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. www.meb.gov.tr.
- Mitchell, L. C., & Hegde, A. V. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(4), 353-366.
- Morrison, A. (2008, December). 'I can't do any more education': class, individualisation and educational decision-making. *Journal of Vocational Education & Training*, 60(4), 349–362.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). NAEYC standards for initial and advanced early childhood professional preparation programs. Washington, National Association for the Education of Young Children. (2012). 2010 NAEYC standards for initial and advanced early childhood professional preparation programs. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.naeyc.org/ncate/files/ncate/NAEYC%20Initial%20and%20Advanced%20Standards%2010%2012.pdf>
- Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer, M. (2007). Türkiye’de okulöncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Eğitim Derneği*, 1.
- Özgan, H., & Yılmaz, S. (2009). Müfettişlerin, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki eksiklikleri hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 57-65.
- Parker, A., & Neuharth-Pritchett, S. (2006, September). Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten: Factors Shaping Teacher Beliefs and Practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 65–78.
- Patton, M. Q. (1990, January 1). *Qualitative Evaluation and Research Methods*.
- Patton, M. Q. (2002, September). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Raftery, B. (2016). *Developmentally appropriate practice (DAP): An examination of preservice teachers* (Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University).
- Sakai, L. M., Whitebook, M., Wishard, A., & Howes, C. (2003, December). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences

between the first and revised edition. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 427–445.

Sandberg, G. (2016, August 3). Different children's perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 191–203.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2003, April). Early Childhood Corner: Building Blocks of Early Childhood Mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 9(8), 480–484.

Schickedanz, J. A. (2008). *Increasing the Power of Instruction: Integration of Language, Literacy, and Math Across to Preschool Day*. National Association for the Education of Young Children.

Simpson, A. B. (2013). *Impact of experience, education, professional development and perception of teaching on the endorsement of developmentally appropriate practices*. The University of Alabama.

Shaari, M. F., & Ahmad, S. S. (2016, June). Physical Learning Environment: Impact on Children School Readiness in Malaysian Preschools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 222, 9–18.

Shaheen, F. M., Kurpad, R., Al-Sayyari, A., Souqiyyeh, M., Aljubori, H., El Baz, T., Kashif, W., Tuganbekova, S., Kabulbayev, K., Jarraya, F., & Nafar, M. (2016). Multinational observational study on clinical practices and therapeutic management of mineral and bone disorders in patients with chronic kidney disease stages 4, 5, and 5D:

Smith, M. W., Dickinson, D. K., Sangeorge, A., & Anastasopoulos, L. (2002). *Early language & literacy classroom observation*. Paul H. Brookes.

Snider, M. H., & Fu, V. R. (1990). The effects of specialized education and job experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice. *Early childhood research quarterly*, 5(1), 69-78.

Solak, Nilüfer (2007). Adana İl Merkezinde Bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Soyalp, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının sınıflarındaki 3-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerine etkisinin boylamsal olarak incelenmesi.

Stiggins, R. (2007). Assessment for learning: An essential foundation of productive instruction. *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*, 59-76.

Stipek, D., & Byler, P. (2004, July). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375–397.

Suri, H. (2011, August 3). Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75.

Symons, F. J., Clark, R. D., Roberts, J. P., & Bailey, D. B. (2001, January). Classroom Behavior of Elementary School-Age Boys with Fragile X Syndrome. *The Journal of Special Education*, 34(4), 194–202.

Şahin, İ. T. (2013). Preschool teachers' beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management.

- Şahin Sak, K. T., & Sak, R. (2017, April 13). Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 346.
- Şahin-Sak, K. T., Tantekin-Erden, F., & Pollard-Durodola, S. (2016, June 2). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46(1), 102–116.
- Tarr, P. (2004). Consider the walls. *Young children*, 59(3), 88-92.
- Tegano, D. W., Moran, J. D., DeLong, A. J., Brickey, J., & Ramassini, K. K. (1996, March). Designing classroom spaces: Making the most of time. *Early Childhood Education Journal*, 23(3), The OCEANOS study. *Saudi Journal of Kidney Diseases and Transplantation*, 27(2), 290.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research.
- Tok, T. N., & Tok, K. (2016, December 20). Novice teachers' classroom management self-efficacy beliefs. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5595.
- Tovim, K. K. (1996). The Turkish adaptation of Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). Unpublished masters thesis, Boğaziçi University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62(6), 25-28.
- Van Horn, M. L., & Ramey, S. L. (2004). A new measure for assessing developmentally appropriate practices in early elementary school, a developmentally appropriate practice template. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 569-587.
- Wambiri, G. N., & Ndani, M. N. (2016). Kenya Primary School Teachers' preparation In Ict Teaching: Teacher Beliefs, Attitudes, Self-Efficacy, Computer Competence, And Age. *African Journal of Teacher Education*, 5(1).
- Wang, X. C., & Carter Ching, C. (2003, July). Social Construction of Computer Experience in a First-Grade Classroom: Social Processes and Mediating Artifacts. *Early Education & Development*, 14(3), 335–362.
- Wein, C. A. (2004). Negotiating standards in the primary classroom: The teacher's dilemma. New York: Teachers College Press
- Weisberg, D., Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2013) Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39.
- Yavuzer, H. (2003). Çocuk Tanımak ve Anlamak. Ankara: Remzi Kitapevi.

7. EKLER

EK-1 GUUÖİÖ ölçek kullanım izni



İkbāl Tuba Şahin Sak

Alıcı: ben

26 Ağu 2022 Cum 09:22



Esen merhaba. Ölçeği kullanabilirsin. Ekte sana hem makaleyi hem de analiz sürecinde kullanacağın bazı bilgileri gönderiyorum.

İyi çalışmalar,
İkbāl

Esen Hacıömer

23 Ağu 2022 Sal, 14:13 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar Sayın İkbāl Tuba Hocam,

Ben Alaaddin Keykubat Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Esen Hacıömer. Danışmanım Doç Dr. Özge Metin Aslan ile birlikte tez hazırlama sürecindeyiz. Tezimizin konusunu "Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Formunun (APEEC) Türkçeye uyarlanması ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarının Değerlendirilmesi şeklinde planladık. Tezimizde APEEC Formunun yanı sıra, İzniniz olursa sizin uyarladığınız "GUUÖİÖ" ölçeğinde kullanmak istiyoruz. Bu konuda yardımcı olursanız çok sevinirim. Teşekkürler... İyi çalışmalar...

--
Assoc. Prof. Dr. İkbāl Tuba ŞAHİN-SAK
Van Yüzüncü Yıl University
School of Education
Department of Primary Education
Early Childhood Education
65080 Van/TURKEY

EK-2 APEEC Kullanım İzni



Hemmeter, Mary Louise

Alıcı: ben ▼

3

İngilizce ▼ > Türkçe ▼ İletiyi çevir

Hi:

Yes you are welcome to adapt it for your study. There is not a problem with that. I do not have any extra copies of it at this time. How else can I help?

Please tell Dr. Aslan hello for me.

Mary Louise

Mary Louise Hemmeter
Department of Special Education
Box 228 GPC
Vanderbilt University
Nashville, TN 37203

...

EK- 3 Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.11.2022-97444
Evrak Tarih ve Sayısı.: 16.11.2022-98391

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
06	17	03.11.2022

Karar Numarası: 2022/11

Doç. Dr. Özge METİN ASLAN'ın tez danışmanlığını yürüttüğü(Diğer araştırmacı – Araştırmanın yürütücüsü Üniversitemiz Turizm İşletmeciliği Yüksek Lisans Öğrencisi Esen HACİÖMER) **“Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi”** başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Doç. Dr. Özge METİN ASLAN'ın tez danışmanlığını yürüttüğü(Diğer araştırmacı – Araştırmanın yürütücüsü Üniversitemiz Turizm İşletmeciliği Yüksek Lisans Öğrencisi Esen HACİÖMER) **“Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi”** başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi **03.11.2022**

(Mazeretli)

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Kurul Başkanı

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan V.)

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Mehmet AK
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Seymur AĞAZADE
Üye

(Mazeretli)

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER
Üye

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

EK- 4 MEB izni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-66244160
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Esen HACİÖMER

19.12.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esen HACİÖMER'in, "Erken Çocukluk Sınıflarındaki Uygulamaların Değerlendirilmesi Formunun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarının Değerlendirilmesi" isimli araştırmasını, İlimiz Alanya İlçesi Bağımsız Anaokulları ve Resmi Anasınıflarına yönelik uygulama isteği ile ilgili Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinin 12/12/2022 tarih ve 102280 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Alanya İlçesi Bağımsız Anaokulları ve Resmi Anasınıflarına yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü



EK-6 APEEC

1. Sınıfın Düzeni (Gözlem ve Mülakat)

1	2	3	4	5	6	7
Yetersiz		Asgari düzeyde yeterli		İyi/yeterli		Mükemmel
1.1 Çocuklar kendilerine ait sıralarda çalışırlar (bu sıralar birbirinden ayrı şekilde konumlandırılmıştır) (G)		3.1 Sınıfta en az birkaç tane yumuşak dokulu, rahat mobilya ^b vardır. *(G)		5.1 Çocuklar günün büyük bir kısmını küçük grup alanlarında geçirirler ^c . (G)		7.1 Çocuğun tek başına çalışabilmesi için, başkaları tarafından rahatsız edilmeyeceği (fiziksel bir sınır veya kuralla) tanımlanmış bir alanı mevcuttur. Çocuklar bu alanı ne zaman kullanacaklarına bazen kendileri karar verirler. *(G, M)

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyadı: Esen Hacıömer

Eğitim Bilgileri

Lisans	Antalya Akdeniz Üniversitesi – Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Yabancı Dil

İngilizce: Orta Düzey

İş ve Staj Deneyimi

2011	Alanya Zübeyde Hanım Anaokulu
2012	Kilis Bozkaya ilkokulu
2013	Alanya Keşefli İlkokulu
2013	Alantur Ayhan Şahenk ilkokulu
2014	Cikcilli Mehmet Emine Öncü Anaokulu