



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

ERKEN YILLARDA ETKEN ÖĞRETMENLİK: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİ ETKEN  
YAPAN ÖZELLİKLERİN VE UYGULAMALARIN İNCELENMESİ

Şaban HÖL

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



Temel Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ERKEN YILLARDA ETKEN ÖĞRETMENLİK: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİ ETKEN  
YAPAN ÖZELLİKLERİN VE UYGULAMALARIN İNCELENMESİ

TEACHER AGENCY IN EARLY YEARS: INVESTIGATING CHARACTERISTICS AND  
PRACTICES THAT MAKE EARLY CHILDHOOD TEACHERS AGENT

Şaban HÖL

Doktora Tezi

Ankara, 2024

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Şaban HÖL'ün hazırladığı “Erken Yıllarda Etken Öğretmenlik: Okul Öncesi Öğretmenlerini Etken Yapan Özelliklerin ve Uygulamaların İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Feyza Tantekin Erden	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Selda Aras	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Berrin Akman	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu	İmza
Jüri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Sinem Hızlı Alkan	İmza

Enstitü Yönetim Kurulunun  
..../.../.... Tarihli ve .....  
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 26 / 06 / 2024 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Öz

Bu çalışma etken okul öncesi öğretmenlerinin özellik ve uygulamalarının incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi, Burdur'da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerini kullanan karma bir yöntem olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Nicel veriler "Etken Öğretmenlik Ölçeği" ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve uygulamaları gözlemlenmiştir. Nitel verilerin analizleri sonucunda ise öğretmenlerin planlama uygulamaları, öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları, yaygınlaştırma, topluma hizmet, çocuğu tanıma ve değerlendirme, öğretmen öz değerlendirmesi ve mesleki gelişim, zorluklar ve başa çıkma yöntemleri, geçmiş ve kişisel deneyimler temalarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak, etken okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimi ve öğrenimi için farklı birçok uygulamalar gerçekleştirdikleri, mesleki gelişimlerine önem verdikleri, zorluklar karşısında mücadele ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** öğretmen etkenliği, mesleki etkenlik, erken çocukluk eğitimi, okul öncesi öğretmeni, mesleki gelişim

### **Abstract**

The aim of this study is to examine the characteristics and practices of agent early childhood teachers. The sample comprises preschool teachers in Burdur. The study employed an explanatory sequential design, a mixed-methods approach that integrates both qualitative and quantitative data collection methods. Quantitative data were obtained through the Teacher Agency Scale. As a result of the analysis of quantitative data, interviews were held with teachers and their practices were observed. The qualitative data analysis revealed the following themes: teachers' planning practices, instructional practices, dissemination, community service, assessment of young children, teacher self-evaluation and professional development, challenges and struggling methods, and past and personal experiences. As a result, it was found that agent early childhood teachers engage in a range of practices for children's development and learning, prioritize their professional development, and struggle against challenges.

**Keywords:** teacher agency, professional agency, early childhood education, preschool teacher, professional development

## Teşekkür

Tez sürecimde farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan, değerli önerileriyle yolumu aydınlatan, her daim zamanını bana ayırarak sürecin her aşamasında yanımda olan, sürekli olumlu bakış açısıyla beni motive eden ve destekleyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Selda Aras'a teşekkürü bir borç bilirim. Onun rehberliği ve sabrı, bu tezin ortaya çıkmasında büyük bir rol oynamıştır.

Doktora sürecimde, engin bilgisiyle beni sürekli yönlendiren, her zaman yol gösterici ve destekleyici tavrıyla ilham veren değerli hocam Prof. Dr. Berrin Akman'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun bilimsel katkıları ve sürekli desteği, çalışmalarımın gelişiminde önemli bir yer tutmuştur.

Tez sürecimde Teacher Agency kavramını derinlemesine anlamamı sağlayan, ölçeğinden faydalandığım, çalışmamı daha anlamlı ve kapsamlı hale getiren değerli geri bildirimleri için Dr. Gülçin Gülmez'e içtenlikle teşekkür ederim. Onun yardımları sayesinde tezimin teorik temelleri güçlenmiştir.

Geç tanışmamıza rağmen, sanki yıllardır tanıyormuşum gibi hissettiren, değerli zamanını ve bilgisini benimle paylaşarak tez sürecimi daha verimli hale getiren Dr. Sinem Hızlı Alkan'a çok teşekkür ederim. Onun içten ve samimi desteği, çalışmamın kalitesini artırmıştır.

Son olarak, bu zorlu süreçte manevi olarak her daim yanımda olan, sevgisi ve desteğiyle bana güç veren eşim Arife Özdemir HÖL'e sonsuz teşekkür ederim.

**İçindekiler**

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Amacı.....	7
Sayıtlılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Etkenlik Kavramı.....	9
Öğretmen Etkenliği.....	13
Öğretmen Etkenliğinin Önemi.....	21
Öğretmen Etkenliğini Etkileyen Faktörler.....	23
Etken Öğretmenlikle İlgili Araştırmalar.....	25
Bölüm 3 Yöntem.....	44
Araştırmanın Türü.....	44
Nicel Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	46
Veri Toplama Süreci.....	47
Veri Toplama Araçları.....	48
Nitel Araştırmanın Örneklemi.....	49



Nitel Veri Toplama Yöntemleri .....	51
Verilerin Analizi .....	54
Nitel Boyutun Geçerlilik ve Güvenirliği .....	56
Etik Hususlar .....	57
Bölüm 4 Bulgular .....	58
Nicel Bulgular .....	58
Nitel Bulgular .....	65
Nitel Bulguların Özeti .....	128
Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	137
Kaynaklar .....	156
EK-A: Öğretmen Gönüllü Katılım Onay Formu .....	clxxviii
EK-B: Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu .....	clxxx
EK-C: Görüşme Soruları .....	clxxxi
EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	clxxxii
EK-D: Araştırma Uygulama İzni .....	clxxxiii
EK-E: Etken Öğretmenlik Ölçeği Kullanım İzni .....	clxxxv
EK-F: Etik Beyanı .....	clxxxvi
EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	clxxxvii
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report .....	clxxxviii
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	clxxxix

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b>	<i>Nicel Örneklem Toplandığı Yerlerin Dağılımı</i> .....	46
<b>Tablo 2</b>	<i>Görüşme Verisi Toplama Süreci</i> .....	52
<b>Tablo 3</b>	<i>Gözlem Verisi Toplama Süreci</i> .....	53
<b>Tablo 4</b>	<i>Nicel Örneklem Grubuna İlişkin İstatistik Bilgiler</i> .....	58
<b>Tablo 5</b>	<i>Etken Öğretmenlik Ölçeğinin “Öğretimin Planlama” Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları</i> .....	59
<b>Tablo 6</b>	<i>Etken Öğretmenlik Ölçeğinin “Öğretimin Uygulanması” Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları</i> .....	60
<b>Tablo 7</b>	<i>Etken Öğretmenlik Ölçeğinin “Topluma Hizmet” Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları</i> .....	61
<b>Tablo 8</b>	<i>Etken Öğretmenlik Ölçeğinin “Öğrencileri Güçlendirme” Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları</i> .....	62
<b>Tablo 9</b>	<i>Etken Öğretmenlik Ölçeğinin “Öğretimin ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları</i> .....	62
<b>Tablo 10</b>	<i>Etken Öğretmenlik Ölçeğinin “Uygulamaların Yaygınlaştırılması” Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları</i> .....	63
<b>Tablo 11</b>	<i>Etken Öğretmenlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları</i> .....	64
<b>Tablo 12</b>	<i>Etken Öğretmenlik Ölçeğinin Genel Betimsel İstatistikler Analiz Sonuçları</i> .....	65
<b>Tablo 13</b>	<i>Öğretmenlerin Geçmiş ve Kişisel Deneyimleri Teması Bulgular Özeti</i> .....	128
<b>Tablo 14</b>	<i>Öğretmenlerin Planlama Uygulamaları Teması Bulgular Özeti</i> .....	128
<b>Tablo 15</b>	<i>Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Teması Bulgular Özeti</i> .....	130
<b>Tablo 16</b>	<i>Yaygınlaştırma Teması Bulgular Özeti</i> .....	131
<b>Tablo 17</b>	<i>Topluma Hizmet Teması Bulgular Özeti</i> .....	132
<b>Tablo 18</b>	<i>Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teması Bulgular Özeti</i> .....	133
<b>Tablo 19</b>	<i>Öğretmen Öz-değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Teması Bulgular Özeti</i> .....	134
<b>Tablo 20</b>	<i>Zorluklar ve Başa Çıkma Yöntemleri Teması Bulgular Özeti</i> .....	135

**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> <i>Etkenliğin Akord Üçlüsü</i> .....	12
<b>Şekil 2</b> <i>Öğretmen Etkenliği Ekolojik Modeli</i> .....	17
<b>Şekil 3</b> <i>Jenkins'in TRFCAC Modeli</i> .....	20
<b>Şekil 4</b> <i>Açıklayıcı Sıralı Desende Süreç</i> .....	45
<b>Şekil 5</b> <i>Tema ve Kategoriler</i> .....	66
<b>Şekil 6</b> <i>Öğretmenlerin Geçmiş ve Kişisel Deneyimleri Teması ve Kategorileri</i> .....	67
<b>Şekil 7</b> <i>Öğretmenlerin Planlama Uygulamaları Teması ve Kategorileri</i> .....	71
<b>Şekil 8</b> <i>Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Teması, Kategorileri ve Alt Kategorileri</i> .....	79
<b>Şekil 9</b> <i>Yaygınlaştırma Teması, Kategorileri ve Alt Kategorisi</i> .....	97
<b>Şekil 10</b> <i>Topluma Hizmet Teması ve Kategorileri</i> .....	101
<b>Şekil 11</b> <i>Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teması ve Kategorileri</i> .....	105
<b>Şekil 12</b> <i>Öğretmen Öz-Değerlendirmeleri ve Mesleki Gelişim Teması ve Kategorileri</i> .....	111
<b>Şekil 13</b> <i>Zorluklar ve Başa Çıkma Yöntemleri Teması ve Kategorileri</i> .....	117

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**AÇEV:** Anne Çocuk Eğitim Vakfı

**BEP:** Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

**ERG:** Eğitimde Reform Girişimi

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**OECD:** Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

**RAM:** Rehberlik Araştırma Merkezi

**SBT:** Sosyal Bilişsel Teori

**TRFCAC:** Triadic Reciprocity Framework Core Agency Concepts

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde problem durumu, çalışmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

#### Problem Durumu

Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim süreçlerine katkıda bulunan aktif paydaşlar olmaları beklenmektedir. Kendi gelişimlerini yenilikçi bir anlayışla sürdürmeleri, çalışma ortamlarındaki çeşitli gereksinimlere uyum sağlamaları, politikaların gerekliliklerini yorumlamaları, mesleki olarak bağımsız kararlar almaları ve kişisel tercihleri ile meslektaşları arasında bir denge kurmaları gerekmektedir (Toom vd., 2015). Öğretmen etkenliği, öğretmenlerin uygulamalarını etkileyebilme ve dönüştürebilme kapasitelerini, inisiyatif kullanma, karar verme ve uygulamaları geliştirmek için farklı kaynaklarla etkileşimde bulunma gibi proaktif eylemleri kapsamaktadır (Imants ve Van der Wal, 2020). Boylamsal araştırmalar, öğretmen etkenliğinin eğitimde kaliteyi iyileştirmede önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Priestley vd., 2015).

Öğretmenlerden, çocukların daha yüksek düzeyde bilişsel gelişim süreçlerini ve performanslarını ileri seviyeye taşımalarını destekleyecek öğrenme süreçleri geliştirmeleri beklenmektedir. Bu misyonu yerine getirebilmek için, geleneksel yöntemlerin ötesinde daha etkili öğrenme ortamları sunmaları gerekmektedir (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Gelişim ve öğrenme için gerekli olan bilgi birikimi her geçen gün artmaktadır ve öğretmenlerin bu değişen eğitim ortamına uyum sağlamak için mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri şarttır (Guskey, 2000; Toom vd., 2021). Mesleki olarak etken öğretmenlerden, öğretim kalitesini yükseltmeleri, öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamaları, duyarlı öğrenme ortamları hazırlamaları, okul gelişimini ve pedagojik yenilikleri takip etmeleri beklenmektedir (Pantić ve Florian, 2015). Bu niteliklerin önemi, araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır (OECD, 2019). Etkenlik, öğretmen

yeterliliklerinin, mesleki gelişimlerinin ve sınıf içi daha etkili uygulamaların geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Biesta ve Tedder, 2007; Toom vd., 2021).

Dünya genelinde eğitim reformları devam ederken, öğretmenlerin değişim çabalarındaki rolleri giderek daha fazla incelenmektedir. Öğretmenlerin sadece politika aktörleri olarak değil, aynı zamanda politikalara uyum sağlama ve hatta direnme konusunda aktif etkenler oldukları yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (Cong-Lem, 2021). Öğretmenlerin mesleki etkenliği, zorlu mesleki durumlarla başa çıkmaktan daha fazlasıdır (Toom vd., 2015). Etken öğretmenler, kendilerini, öğrenmeyi destekleme süreçlerini amaçlı ve sistematik bir şekilde planlama ve uygulama yeteneğine sahip uzmanlar olarak algırlar. Bu durum, öğretmenlerin mesleki olarak meslektaşlarıyla amaçlı bir şekilde etkileşimde bulunmalarını da gerektirir (Pyhäntö vd., 2015). Öğretmenlerin etkenliği; yeni ve yaratıcı şekillerde hareket etme, gerektiğinde dış normlara ve düzenlemelere direnme yeteneğini ifade eder (Priestley vd., 2015). Etken öğretmenliğin mesleki gelişim için bir araç olduğu yaygın olarak kabul edilmekte ve etken öğretmenlik bu bağlamda eğitim uygulamalarının kalitesinde sürekli iyileştirmeyi sağlamaktadır (Gao vd., 2022).

Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve bakımını geliştirme ve yaygınlaştırma misyonunu üstlenen sivil toplum kuruluşlarının raporları, okul öncesi dönemde kalitenin artırılmasının zorunlu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerine yönelik yerel düzeyde gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler, seminerler ve mesleki gelişim programlarının büyük bir kısmının öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamadığı, dolayısıyla nitelikli eğitim için daha çok çalışılması gerektiği vurgulanmaktadır. (AÇEV, 2009; ERG, 2017).

Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin mesleki sorumluluk ve görevlerini yerine getirme sürecinde karşılaştıkları zorluklar, alanyazında çeşitli çalışmalarla belirtilmiştir. Ağgöl Yalçın ve Yalçın (2018) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfın fiziksel büyüklüğünün yetersiz olması, sınıfların aşırı kalabalık olması, materyal eksiklikleri, etkinlik hazırlama süreçlerindeki zorluklar, etkili iletişim kurma, ailelerle iletişim

ve katılım konusunda problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Ek olarak, okul öncesi eğitim programının öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığı, farklı yaş gruplarının bir arada bulunmasının etkinliklerin uygulanması ve sınıf yönetimi açısından problemlere neden olduğu, ana sınıflarında görev yapan öğretmenlerin okul bahçesini kullanamadıkları ve bu okullarda ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileriyle aynı lavabo ve tuvaletlerin kullanılmasının çocukların gelişimine uygun olmadığı sonuçlarına varılmıştır (Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018). Can ve Kılıç (2019), okul öncesi eğitimin temel sorunlarını ele almışlardır. Araştırmalarında, okul öncesi kurumlarının fiziksel koşullarının, okul öncesi programının öngördüğü öğrenme merkezlerine uygun olmadığını, mevcut materyal ve eğitici oyuncakların yetersiz olduğunu, sınıflarda uygun malzeme ve donanım eksikliklerinin bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin veliler ve okul yönetimleri ile çeşitli problemler yaşadığı, okul yönetimlerinin gerekli yardım ve desteği sağlayamadığı, öğretmenlerin yardımcı personel ve rehber öğretmenden beklenen desteği alamadıkları, okul öncesi öğretmenlerin ara vermeden çalışmalarının ve sınıfların aşırı kalabalık olmasının sorunlara neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Can ve Kılıç, 2019). Karaküçük (2008), okul öncesi kurumların fiziksel yeterliliklerini ele aldığı çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarının belirlenmiş ölçütlere uygun olmadığını, okullar arası farklılıkların mevcut olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı, gözlem odası, sağlık odası, tuvalet ve lavabo sayıları, bahçe, oyun araç gereçleri ve yangın güvenliği gibi alanlarda sağlanan koşulların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Köksal ve arkadaşları (2016), 40 öğretmenle yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yarısının araç-gereç eksikliği, mesleğe yeni başlamış olmaları ve öğrencilerin zayıf gelişim göstermeleri gibi nedenlerle kazanım ve göstergeleri uygulamada zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmada, bu öğretmenlerin söz konusu kazanım ve göstergelere gün içerisinde dengeli bir şekilde yer veremediklerini vurgulamışlardır (Köksal vd., 2016). Ulus ve Çetin (2022), Türkiye'deki okul öncesi eğitim politikalarını değerlendirerek, bütüncül ve etkili politikaların geliştirilemediğine, yetersiz okullaşma oranına, eğitim ortamlarının sorunlarına ve yeterli maddi kaynak ayrılmadığına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, çalışmada dezavantajlı ve risk altındaki çocukların ücretsiz ve

yaygın okul öncesi eğitimden mahrum kaldığı, yeterli ve nitelikli öğretmenlerin eksikliği ile denetim mekanizmalarındaki yetersizlikler vurgulanmıştır. Sonuç olarak, Türkiye’de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim politikaları, yöneticiler, okul ve sınıfın fiziksel eksiklikleri, donanım eksiklikleri, kalabalık sınıflar ve personel eksiklikleri gibi zorluklarla mücadele ederek nitelikli bir eğitim vermeleri gerektiği belirtilmiştir (Ulus ve Çetin, 2022).

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki çalışmalarını daha iyi anlamak amacıyla öğretmenlerin özellikleri ve çalışma ortamlarına odaklanmıştır. Bu tür araştırmaların hâlâ sınırlı olması nedeniyle, öğretmenlerin etkenliği ile yapı ve süreç arasındaki etkileşimi daha iyi anlamak önem kazanmaktadır (Mifsud ve Vella, 2018). Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin etkenliğine yönelik çok az araştırma bulunduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar; hesap verilebilirlik, kalite kriterleri ve etken öğretmenlik ilişkisi (Fenech ve Sumsion, 2007; Paris ve Lung, 2008; Sisson, 2018), iki dilli eğitim ve etken öğretmenlik (Dubiner vd., 2018; Mifsud ve Vella, 2018; Schwartz vd., 2023), politik güç ve etken öğretmenlik (Tesar vd., 2017), eğitim bağlamı ile etken öğretmenlik ilişkisi (Oosterhoff vd., 2020), kolektif tartışmaların etken öğretmenliğe katkısı (Hildén vd., 2023; Melasalmi ve Husu, 2019), öğretmen yıpranması ve etkenlik arasındaki ilişki (Ciuciu, 2023), erken çocukluk öğretmenlerinin dijital teknolojilerle ilgili değişen rollerini anlama ve yönetme şekilleri (Schriever, 2021), mesleki gelişim etkinlikleri sonrasında öğrenilenlerin günlük uygulamalara yansıtılmama sorunu (Gao vd., 2022) ve okul öncesi programlarının okullarda uygulanma biçimleri (Guerrero ve Camargo-Abello, 2023) üzerine odaklanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Öğretmen etkenliğinin erken çocukluk eğitimindeki rolü, çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek açısından kritik öneme sahiptir. Erken çocukluk döneminde, etken öğretmenlik; öğretmenlerin bilinçli kararlar alması, eğitim uygulamalarını etkilemesi, çocukların gelişimini anlaması, mesleğin artan karmaşıklığına çözüm üretmesi ve sürekli



değişen koşullara uyum sağlaması gibi çok yönlü becerileri içerir. Araştırmalar, erken çocukluk eğitiminin çeşitli yönlerinde öğretmen etkenliğinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmen etkenliği, öğretmenlerin seçim yapma, eyleme geçme ve sınıf içi uygulamalarına yön verme kapasitesini ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda mesleki kimliklerini şekillendiren ve sorgulayan söylemlerle aktif olarak ilgilenme yeteneğini de içerir (Fenech ve Sumsion, 2007; Schriever, 2021). Özellikle, Schriever (2021) dijital teknolojilerle ilgili değişen rollerin yönetilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki katılımının önemini vurgularken, öğretmenlerin teknolojik uygulamalarla ilgili karar verme ve uygulama konusundaki etkenliklerini sergilediğini belirtmiştir. Garvis (2011) ise okul öncesi öğretmenlerinin sanat alanındaki uygulamalarını şekillendirmede uygulama deneyiminin etkisini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin sanat eğitimiyle ilgili etkenliklerinin önemine vurgu yapmıştır. Buchanan (2015), çağdaş eğitim reformunun öğretmen kimliği ve etkenliği üzerindeki etkisini ele alarak, öğretmenlerin profesyonellikten uzaklaşmasının ve bunun erken çocukluk eğitiminde öğretmen etkenliği üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamıştır. Ayrıca, Wagner ve diğerleri (2019) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, mesleki gelişim iş birliği bağlamında öğretmen etkenliği incelenmiş, kurumsal ve politik faktörlere rağmen öğretmen etkenliğinin mesleki gelişimde olumlu bir rol oynadığına dikkat çekilmiştir.

Bridwell-Mitchell'in (2015), öğretmenlerin geleneksel ve alternatif uygulamalar arasında seçim yapma sürecini incelerken, öğretmenlerin alternatif uygulamaları deneme istekliliği ile etken öğretmenlik seviyeleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Hadar ve Benish-Weisman (2019) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, etken öğretmenliğin yeniliklere ve yeni deneyimlere açık olmayı desteklemede etkili olduğu belirtilmiştir. Priestley ve arkadaşları (2015), öğretmen etkenliğinin eğitim kalitesine önemli katkılarda bulunduğunu ve eğitim sisteminin işleyişini daha etkin hale getirerek genel kaliteyi artırma ve uygulamaları iyileştirme potansiyeline sahip olduğunu vurgulamışlardır. Van der Heijden ve arkadaşları (2015) ise, öğretmenlerin uygulamalarıyla mesleki karar ve eylemlerinin etkenlik özelinde incelenmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Ancak bu alanda

yapılan çalışmaların okul öncesi dönemde oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerini etken yapan uygulamaların incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, politika zorluklarının üstesinden gelinmesinin, mesleki gelişim, çocukların gelişimi ve öğrenmeleri gibi alanlarda erken çocukluk eğitiminde öğretmen etkinliğinin önemini altını çizmektedir. Sonuç olarak, öğretmen etkinliğini anlamak ve desteklemek yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi sağlamak ve çocukların bütünsel gelişimini teşvik etmek için gereklidir.

Bu çalışma, öğretmen etkinliğini, alanyazında daha az işlenmiş bir boyut olan öğretmen uygulamaları üzerinden ele alarak, çok yönlü ve eklektik bir kavramsal çerçeveden beslenmiştir. Çalışma, öğretmen etkinliğini ekolojik ve sosyal-bilişsel teorilerin kavramsal yapılarına dayanarak incelerken, günümüzdeki çeşitli araştırmalarda öne çıkan öğretmen uygulamaları bağlamında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğrenmeyi destekleme ve geliştirme kapasiteleri, 1950'ler ile 1980'ler arasında yürütülen çalışmalarda sistemik olarak incelenmiş olup bu süreçlerde en yüksek kazanımları elde eden öğretmenler ile en düşük kazanımlara sahip olan öğretmenler arasındaki farkları belirleyen öğretimsel süreçlere odaklanılmıştır. Öğretmen etkinliği, etkili öğrenme süreçleri planlama, uygulama, sürekli mesleki gelişimi ve okul gelişimini destekleme gibi alanlarda kritik bir araç olarak kabul edilmektedir (Toom vd., 2015). Bu bağlamda öğretmen etkinliği, sınıf uygulamaları ile karmaşık bir şekilde bağlantılıdır ve öğretmenlerin profesyonel yaşamlarında merkezi bir rol oynamaktadır (Edwards, 2015; Hiver, 2017; Hiver ve Whitehead, 2018). Mesleki yetkinlikler, öğretmenlerin değer verdiği ve önem atfettiği görevleri yerine getirme özgürlüğünü ifade etmektedir (Molla ve Nolan, 2020). Dolayısıyla, öğretmen etkinliği ve mesleki uygulamalarını değerlendirirken öğretmenlerin deneyimleri, sınıf içi uygulamaları ve mesleki kararları detaylı bir şekilde incelenmelidir. Bu çalışma, etken okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi hedeflemiştir. Nicel yöntem ile başlayan araştırma çerçevesinde, belirlenen etken öğretmenlerin

sınıflarında yapılan gözlemler ve gerçekleştirilen görüşmelerle bu öğretmenlerin uygulamaları nitel yöntem ile detaylı olarak betimlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerini etken yapan özelliklerin ve uygulamaların incelenmesini amaçlamaktadır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1.Okul öncesi öğretmenlerinin etkenlik düzeyleri nasıldır?
- 2.Etken okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları nasıldır?
- 3.Etken okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

### **Sayıtlar**

1. Öğretmenlerdeki etkenliği ölçmek için "Etken Öğretmenlik Ölçeği" ölçme aracının araştırma için gerekli verileri sağladığı kabul edilmiştir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularını gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten ve tarafsız cevaplayadıkları kabul edilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

- 1.Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Burdur ilindeki okul öncesi eğitim kurumları ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma verileri "Etken Öğretmenlik Ölçeği"nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
- 4.Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem verileri ile sınırlıdır.
5. Gözlem süreci sırasında, ikinci bir gözlemci bulunmamıştır.

## Tanımlar

**Etken öğretmenlik;** öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışındaki çalışmalarında karşılaştıkları farklı bağlam ve durumlarda mesleki değerlere, inançlara, hedeflere ve bilgilere göre hareket etme istekliliği olarak tanımlamaktadır (Toom vd., 2015).

**Mesleki gelişim;** öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını bireysel düzeyde geliştirmek ve böylece öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için tasarlanan süreç ve faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Imants ve Van der Wal, 2020).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Etkenlik Kavramı

Sosyoloji, felsefe, ekonomi ve antropoloji de dahil olmak üzere bir dizi farklı akademik disiplinde kökleri olan etkenlik yorumları vardır (Priestley vd., 2015). Etkenlik, kişisel ve profesyonel yaşamda insan yaratıcılığını ve özerkliğini destekleyen post-modern çağda sosyal bilimler ve eğitim gibi disiplinler arasında güncel bir araştırma konusu olmuştur. Araştırmaların çeşitliliğine rağmen etkenliğin ortak bir tanımı üzerinde uzlaşamamıştır (Eteläpelto vd., 2013). Etkenlik terimi öz-benlik, motivasyon, irade, amaçlılık, niyetlilik, seçim, inisiyatif, özgürlük ve yaratıcılık gibi terimlerle ilişkilendirilmiştir (Emirbayer ve Mische, 1998). Basit bir ifadeyle etkenlik, harekete geçme yeteneği ya da potansiyeli olarak tanımlanabilir (Priestley vd., 2015). Etkenlik, aktörlerin (bireylerin) sorunlu durumlara verdikleri tepkileri eleştirel olarak şekillendirme kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Biesta ve Tedder, 2007). Lipponen ve Kumpulainen (2011) etkenliği irade, özerklik, özgürlük ve seçim anlamına gelen amaçlı eylem başlatma kapasitesi olarak tanımlamışlardır. Etkenliğe yapılar, söylemler, güç ve sosyal-ekonomik yapıların bireysel eylemleri kısıtlama ve kaynak sağlama biçimlerinde atıfta bulunulmuştur (Bandura, 1989). Alandaki araştırmacılar arasındaki temel tartışma ve görüş ayrılığı alanı, sosyal ve ekonomik yapılara ve bunların etkenlik üzerindeki etkilerine verilen önem ve yapılar içindeki bireysel etkenliğin derecesi ile ilgilidir. Çoğu sosyolojik araştırmacı, etkenliğin söz konusu yapılar tarafından şekillendirildiği ve kısıtlandığını, etkenliğin yapısal faktörlerden ayrı tutulamayacağı konusunda hemfikirdir (Emirbayer ve Mische, 1998; Eteläpelto vd., 2013). Bu etkenlik tanımları insanların güç ve değişim araçları olduğu varsayımıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir. Çevredeki yapısal güçler tarafından tamamen denetim altına alınmazlar, bunun yerine, bireyler seçimler yapabilir ve bu seçimler doğrultusunda hareket edebilirler (Bandura, 1989). Daha spesifik bir düzeyde etkenlik hem tek tek bireyler hem de birey grupları dahil olmak üzere bireylerin yaşamları ve içinde buldukları ortamlar üzerinde

kontrol sahibi olmak için seçim yapma ve bu seçimler doğrultusunda hareket etme kapasitesine sahip oldukları olgusunu tanımlamaktadır (Emirbayer ve Mische, 1998; Eteläpelto vd., 2013; Goller ve Paloniemi, 2017). Buna göre etkenlik genellikle belirli bir durumda karar veren, inisiyatif alan, tepkisel değil proaktif davranan, kasıtlı olarak çabalayan, yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde işlev gören bireylerle ilişkilendirilir (Eteläpelto vd., 2013; Goller ve Paloniemi, 2017). Etkenlikle ilgili birçok araştırmacının insan etkenliği ile ilgili farklı görüşleri bulunmaktadır ve bu görüşler öğretmen etkenliğini açıklama noktasında alanyazında sıkça kullanılmaktadır.

### ***Sosyal Bilişsel Teoride İnsan Etkenliği***

Sosyal bilişsel teorideki (SBT) etkenlik, bireylerin kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma kapasitelerini kapsar (Bandura, 2001). Bandura (1989) göre özerk ve mekanik etkenliğe karşı çıkararak etkileşimli etkenlik modelini benimsemiştir. Bu modele göre kişiler ne tamamen özerk etkenlerdir ne de sadece çevresel etkilerin mekanik olarak yerine getirenlerdir. Bandura (1989) insan davranışlarını anlamak için üçlü karşılıklı nedensellik (triadic reciprocal causation) modelini kullanmıştır. Bu modele göre bireyler çevrelerinden hem etkiler hem de çevrelerini etkilenir. Bu karşılıklı nedensellik modelinde eylem, bilişsel, duygusal ve çevresel olayların tümü etkileşimli belirleyiciler olarak rol oynamaktadır. Bu üç unsur birbiriyle sürekli etkileşim halindedir ve her biri diğerlerini etkiler (Bandura, 1989). İnsan etkenliğini yerine getirmede, yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol sahibi olma yeteneklerine ilişkin inançları büyük öneme sahiptir. SBT'nin merkezinde, kişinin olası durumları yönetmek için gerekli eylem planlarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanan öz yeterlilik kavramı yer almaktadır. Öz yeterlilik, insanların nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve hareket ettiklerini etkileyerek motivasyon, performans ve duygusal refahta kritik bir rol oynar (Bandura, 1999). Öz yeterlilik inançları, insan motivasyonunun, duygulanımının ve eyleminin önemli bir yakın belirleyicisi olarak işlev görür (Bandura, 1989).

Bandura (2006), insan etkenliğinin dört temel özelliğini tanımlar: amaçlılık, öngörü, öz-tepkisellik ve öz-yansıtma. Bu özellikler bireylerin dış etkilerin pasif alıcıları olmak yerine proaktif aktörler olarak işlev görmelerini sağlar. Amaçlılık, bireylerin amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşmak için planlar yapma kapasitesini ifade eder. Öngörü, bireylerin gelecekteki olayları ve sonuçları öngörme yeteneğidir. Öz-tepkisellik bireylerin kendi davranışlarını motive etme ve düzenleme kapasitesidir. Öz-yansıtma, bireylerin kendi etkinliklerini ve performanslarını değerlendirme yeteneğidir (Bandura, 2006).

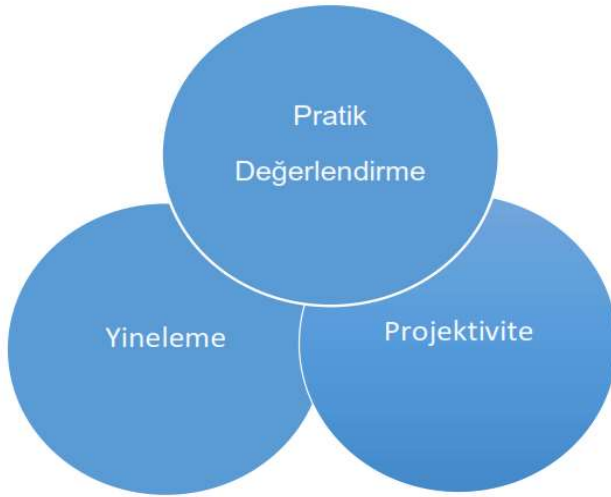
### ***Etkenliğin Akord Üçlüsü***

Emirbayer ve Mische'nin (1998) çalışması etkenliği zamansal-ilişkisel bağlamda inceleyerek alanyazına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır (Priestley vd., 2015). Etkenliği, aktörlerin farklı yapısal ortamlara (eylemin zamansal-ilişkisel bağlamlarına) zamansal olarak inşa ettikleri ve alışkanlık, hayal gücü ve muhakemenin karşılıklı etkileşimi yoluyla değişen tarihsel durumların ortaya çıkardığı sorunlara etkileşimli bir yanıt olarak bu yapıları hem yeniden üretmesi hem de dönüştürmesi olarak tanımlamışlardır (Emirbayer ve Mische, 1998). Bu tanıma göre insan etkenliğinin farklı zamansal yönelimlerine eylem biçimlerini yinelemeli (geçmiş), pratik değerlendirme (bugün), projektivlik (gelecek) boyutlarının etkileşimini içerdiği öne sürülmektedir. Buna etkenliğin akord üçlüsü (The Chordal Triad of Agency) adı verilmektedir. Etkenliğin akord üçlüsü Şekil 1'de verilmiştir. Bu üç boyut müzik teorisinden alınan bir metafora dayanmakta ve nasıl farklı nota kombinasyonları farklı özelliklere sahip müzik akorları oluşturmasına benzer bir şekilde, akord üçlüsü de içinde farklı etkenlik unsurları da farklı etken yönelimleri oluşturmak için çeşitli şekillerde birleşebilmektedir (Brotherhood, 2023). Bu kategoriler, insan etkenliğinin geçmiş ve gelecek birleşimini korumak için günümüzdeki eylemlerinin konumlandırmasını ve yeniden inşasını içeren analitik bir anlayış olduğu belirtilmektedir. Emirbayer ve Mische (1998) bu üç kurucu boyutun eşit derecede etkili olmadığını, herhangi bir somut eylem örneğinde değişen derecelerde bulanabileceğini, tarihsel, kültürel ve kişisel değişkenler ve etkenliğin sosyal,

ilişkisel doğası nedeniyle bu üç boyuttan birinin ya da diğerinin baskın olabileceğini vurgulamışlardır.

### Şekil 1

*Etkenliğin Akord Üçlüsü (Emirbayer ve Mische, 1998)*



Yineleme boyutu, aktörler tarafından, pratik (günlük) faaliyete rutin olarak dahil edilen geçmiş düşünce ve eylem kalıplarının seçici olarak yeniden harekete geçirilmesine atıfta bulunmaktadır (Emirbayer ve Mische, 1998). Başka bir ifadeyle aktörlerin şimdiki zamanda kararlarını ve eylemlerini yönlendirmek için doğrudan deneyimlerden veya emsallerden nasıl yararlandıklarını, dolayısıyla geçmişe nasıl baktıklarını açıklamaktadır (Brotherhood, 2023). Aktörler geçmiş sosyal deneyimlerini şemalaştırdığı, şimdiki zamanda da bu eylem şemaları hatırlama, seçme ve uygun şekilde kullanma yolu ile yineleme boyutu oluşturduğu belirtilmektedir. Yineleme kavramı etkenlik anlayışı için çok önemlidir. Çünkü hem projektif hem de pratik-değerlendirici boyutların alışkanlıklara ve çoğunlukla sorunsuz eylem kalıplarına dayandığı ve aktörlerin günlük hayatının büyük bir kısmını yönlendirdiği savunulmaktadır (Brotherhood, 2023). Aynı zamanda yineleme kimlikleri, etkileşimleri ve kurumları güçlendirip sürdürdüğü için sosyal eyleme istikrar ve düzen kazandırır (Potosky ve Azan, 2023).



Projektif boyut, aktörlerin geleceğe yönelik umutları, korkuları ve arzularıyla ilişkili olarak yaratıcı bir şekilde yeniden yapılandırılabilen düşünce ve eylem yapılarının aktörler tarafından gelecekteki olası eylem yörüngelerinin hayali üretimini kapsar. Bu boyut etkenlik süreçlerin gelecekteki olasılıklara nasıl şekil ve yön verdiği ile ilgilidir. Aktörlerin geleceğe yönelik projelerini sosyal hayatın çatışma ve meydan okumalarla şekillendirmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Aynı zamanda aktörler yaşamlarında karşılaştıkları sorunlu durumlara alternatif olası tepkiler üreterek alınan şemaları yeniden yapılandırmaya çalıştıkları ve gelecekle ilgili imajları yeniden inşa ettikleri öne sürülmüştür. Projektivite bu nedenle etkenliğin yinelemeli ve pratik-değerlendirmeli yönleri arasında kritik bir arabuluculuk noktasında yer alır (Emirbayer ve Mische, 1998).

Pratik-değerlendirici boyut aktörlerin, halihazırda gelişmekte olan durumların ortaya çıkan taleplerine, ikilemelerine ve belirsizliklerine yanıt olarak alternatif olası eylem yörüngeleri arasında pratik ve normatif yargılarda bulunma kapasitesini gerektirir. Bu boyutta günlük hayatta karşılaşılan muğlaklık, belirsizlik ve çatışma karşısında rutin eğilimlerin bile değişen durumların gerekliliklerine göre ayarlanması ve gelecekteki yeni projeler için gerçek dünya koşullarında tekrardan gözden geçirilmesi gerekmektedir (Emirbayer ve Mische, 1998).

### **Öğretmen Etkenliği**

Öğretmen etkenliği günümüzde oldukça güncel bir kavram olup alanyazında araştırmacılar farklı şekillerde kavramsallaştırmaktadır (Priestley vd., 2015; Vähäsantanen vd., 2019). Öğretmen etkenliği kavramı, öğretmenlerin önemli bir fark yaratacak şekilde seçim yapma ve kasıtlı eylemde bulunma konusundaki aktif çabalarını tanımlamak için araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Toom vd., 2015). Öğretmen etkenliği esas olarak eğitim reformları, mesleki kimlik, mesleki öğrenme ve gelişim, sosyal etkileşimler ve sosyal adalet gibi diğer konularla ilişkili olarak ele alınmıştır (Hökkä vd., 2017). Bu nedenle etken öğretmenlikle ilgili tanımlar araştırmacıların öğretmen etkenliği ile ilgili çalıştıkları konularla

ilgili olarak şekillendiği söylenebilir. Örneğin eğitim programı hazırlama ve uygulama sürecinde öğretmenlerin etkenliklerini nasıl kullandıkları bir çalışmada öğretmen etkenliği, öğretmenlerin seçim yapma, ilkel eylemde bulunma ve değişimi yürürlüğe koyma kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Anderson, 2010). Reform uygulamalarında öğretmen etkenliğini inceleyen bir çalışmada öğretmen etkenliği, öğretmenlerin mesleki faaliyeti hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yeni öğrenmenin kasıtlı ve sorumlu yönetiminin yolunu hazırlayan bir kapasite şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin sınıfta öğrenci öğrenimini geliştirmek için kendi öğrenmelerini bilinçli ve duyarlı bir şekilde yönetmelerini sağlayan bir kapasitedir (Pyhältö vd., 2012). Bazen öğretmen etkenliği reform uygulamalarında çocukların yararına uygun olmayan uygulamalara karşı çıkmayı da içerdiği bildirilmektedir. Örneğin Toom ve arkadaşları (2015) “öğretmenlerin mesleki etkenliğini aynı zamanda öğretmenlerin yeni ve yaratıcı şekillerde hareket etme ve hatta mesleki açıdan haklı eylemlerle çeliştiği veya çatıştığı anlaşıldığında dış normlara ve düzenlemelere direnme becerisine de atıfta bulunur” diyerek bunu açıklamıştır.

Öğretmen kimliği ve etkenlik arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada, öğretmen etkenliği, öğretmenin kendi ilgi ve motivasyonlarına dayalı olarak işiyle ilgili mesleki seçimler yapabilmesi olarak tanımlanmıştır (Vähäsantanen vd., 2008). Farklı bir çalışmada mesleki etkenlik, öğretmenlerin işleri ve mesleki kimlikleriyle ilgili olarak harekete geçme, meseleleri etkileme, karar verme, seçim yapma, duruş sergileme gücüne sahip oldukları anlamına gelir (Vähäsantanen, 2015).

Öğretmen etkenliği genel olarak, öğretmenlerin işlerini ve/veya mesleki kimliklerini etkileyecek şekilde eylemde bulunmaları, seçimler yapmaları ve duruş sergilemeleri olarak tanımlanmaktadır (Eteläpelto vd., 2015). Toom ve arkadaşları, (2015) öğretmen etkenliğini, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışındaki çalışmalarında karşılaştıkları farklı bağlam ve durumlarda mesleki değerlere, inançlara, hedeflere ve bilgilere göre hareket etme istekliliği olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin etkenliği aynı zamanda mesleki etkileşimleri

değiştirerek yeni ve yaratıcı şekillerde hareket etme faaliyetlerini de ifade eder (Hökkä vd., 2017).

Öğretmenlerin mesleki etkenliği doğası gereği ilişkiseldir; öğrencilerle ve okul topluluğunun diğer üyeleriyle olan mesleki etkileşimlerine bağlıdır (Priestley vd., 2015). Bu nedenle öğretmenlerin eğitimdeki diğer paydaşlarla etkileşimlerini tanımlamak için ilişkiyel etkenlik (relational agency) terimi kullanılmıştır. Edwards (2005), uygulama sorunlarını yorumlamak ve bu yorumlara yanıt vermek için kişinin düşünce ve eylemlerini diğerlerinininkilerle uyumlu hale getirme kapasitesini ifade etmek için ilişkiyel etkenlik terimini öne sürmüştür. Bu terim, öğretmenlerin diğer eğitim profesyonelleriyle olan işbirlikçi ilişkilerine atıfta bulunmakta ve başkalarının uzmanlığının becerikli bir şekilde kullanılması olarak adlandırmaktadır. Ayrıca ilişkiyel etkenlik, başkalarını öğrenme için kaynak olarak kullanmayı ve bu ilişkileri çocukların öğrenmelerine kaynak olarak sağlama becerisini içerir (Edwards, 2005).

Sosyal adalet bağlamında etkenlik bireylerin ya da grupların kendilerini ve/veya yaşam koşullarını, öğrencileri ve diğerlerini güçlendirmek ve dönüştürmek olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla etkenlik eylem odaklıdır; eleştireldir; öğretmenlerin sınıflarında olumlu sosyal değişimi etkileyen kararlar almak için gücü, etkiyi ve bilimi kullanma biçimidir (Moore, 2008). Pantic (2015), öğretmen etkenliğini bir sosyal adalet sorunu olarak kabul ederek, tüm öğretmenlerin avantajlı akranlarıyla karşılaştırıldığında dezavantajlı öğrencilerin performansını etkileyen eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için değişimin temsilcileri olması gerektiğini vurgulamıştır. Sosyal adalet bağlamında etkenlik, tüm öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine olumlu katkıda bulunma yetenekleriyle ilgilidir.

Öğretmen etkenliği, bir öğretmenin kurumsal koşullar ve bireysel kaynakları içeren bağlamın imkânları ve kısıtlamaları dâhilinde gerçekleştirdiği kabul edilmektedir (Biesta ve Tedder, 2007). Öğretmen etkenliği doğuştan gelen bireysel bir özellik değildir. Yani öğretmen etkenliği statik değil dinamiktir. Öğretmen etkenliği bireysel kapasite ile sosyal, maddi ve öğretmenlerin çeşitli mesleki ve örgütsel bağlamdaki (Eteläpelto vd., 2013)

koşulların karşılıklı etkileşimi yoluyla gerçekleşir (Priestley vd., 2015). Tüm bunlar, etkenliğin pratiğini geliştirmeye çalışırken hem bireysel hem de sosyal/kolektif konulara odaklanmanın, bireylerin ve grupların etkenliklerini güçlendirmek için kaynaklardan yararlanabilecekleri alanlar ve koşullar yaratmaya çalışmanın gerekli olacağına altını çizmektedir (Hökkä vd., 2017).

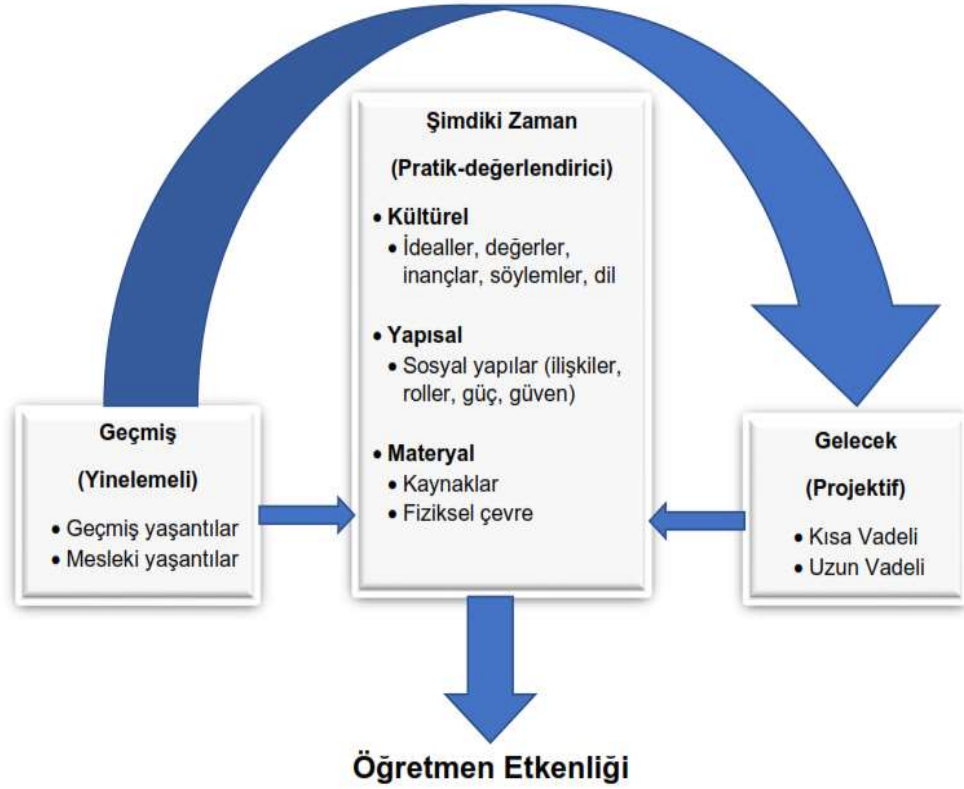
### ***Ekolojik yaklaşım***

Öğretmen etkenliğine yönelik Ekolojik yaklaşımın kökleri Emirbayer ve Misch'in (1998) akord üçlüsüne dayanmaktadır (Parker, 2016). Ekolojik yaklaşım, etkenliğin bireylerde bulunan bir özellik, kapasite ya da sosyal eylemin açıklamasında sadece bir değişken olmadığını, etkenliğini bireysel kapasite ile çevredeki koşulların etkileşiminden oluştuğunu vurgulamaktadır (Biesta ve Tedder, 2007). Başka bir deyişle etkenlik, her zaman bireysel çabaların, mevcut kaynakların, bağlamsal ve yapısal faktörlerin bir araya gelmelerinden oluşan ekolojik koşulların ortaya çıkardığı bir olgudur (Priestley vd., 2015). Bu yaklaşımda etkenlik insanların sahip olabileceği bir şey değil insanların yaptığı, başardığı bir unsurdur (Biesta ve Tedder, 2007). Ekolojik yaklaşım etkenliğin somut durumlarda bireyler tarafından nasıl başarıldığına ve etkenliğin başarılmasını teşvik eden veya engelleyen farklı faktörlere ilişkin zengin anlayışlar üretmeyi mümkün kıldığı ve öğretmen etkenliği hakkındaki mevcut düşünceleri genişletmek için önemli bir potansiyel olduğu öne sürülmüştür (Priestley vd., 2015).

Ekolojik yaklaşıma göre, öğretmen etkenliğini geçmiş (yinelemeli), şimdiki (pratik-değerlendirmeli) ve gelecek (projektif) zaman boyutların karşılıklı etkileşiminin bir sonucu oluşmaktadır. Aşağıdaki Şekil 2'de, Ekolojik yaklaşıma göre öğretmen etkenliğinin üç temel boyutu gösterilmiştir.

## Şekil 2

Öğretmen Etkenliği Ekolojik Modeli (Priestley vd., 2015, s. 30)



Geçmiş zaman (yinelemeli) boyutu öğretmenlerin kişisel ve mesleki geçmiş yaşantılarında oluşturdukları bilgi, beceri, inanış ve değerlerden oluşmaktadır. Geçmiş zaman boyutu, öğretmenin geçmişten gelen düşünce ve eylem kalıplarının harekete geçirilmesini ifade eder. Bu kalıplar günlük faaliyetlere dahil edilerek kimliklerin ve okulda gerçekleştirilen eğitim faaliyetinin istikrarlı şekilde sürdürmesini sağlar. Zamansal boyutlar birbirleri ile ilişkili olduğu için etkenlikte öğretmen eğitiminin önemi büyüktür. Çünkü mesleki olarak ilk eğitim öğretmen eğitimidir ve bu etkenliğin başlangıç temelini oluşturur. Öğretmenlerin geçmiş zaman boyutunda edindiği mesleki ve kişisel bilgi ve becerileri, şimdiki zaman boyutundaki sosyal, kültürel ve maddi kısıtlamalar nedeniyle sınıflarda yaşadıkları zorlukları aşmada kaynak olarak kullanılmaktadır (Leijen vd., 2020; Priestley vd., 2015).

Gelecek (projektif) boyutu kısa ve uzun vadeli gelecekle ilgili olarak hedeflerin oluşturulmasıdır. Şimdiki zaman (pratik-değerlendirici) boyutunda karşılaşılan problemlere ve engellerdeki etkenlik kullanım düzeyi, gelecek boyutunda kısa ve uzun vadeli beklentilerin değişimiyle sonuçlanır. Örneğin bir öğretmen, öğrencilerin gelişimi ve refahıyla ilgili olarak bir hedef koyabilir ve bu nedenle öğrencilerin çıkarlarını koruyan bir etkenliği benimseyebilir. Bu tür bir etkenlik eğitim politika değişikliklerini destekleyebilir ya da bunlara ters düşebilir. Her iki durumda da, öğretmen hem mesleki hem de kişisel uzun vadeli amaçlar tarafından yönlendirilir (Leijen vd., 2020; Priestley vd., 2015).

Şimdiki zaman (pratik-değerlendirici) boyutu kültürel, maddi ve yapısal faktörlerden oluşmaktadır. Kültürel faktör konuşma ve düşünme biçimleri, değerler, inançlar ve özelemlerle ilgilidir. Hem iç hem de dış diyalogu kapsar. Maddi faktör, etkenliği teşvik eden veya engelleyen fiziksel, donanımsal ve maddi kaynaklarla ilgilidir. Yapısal faktör, etkenliğin başarılmasına katkıda bulunan sosyal yapılar (yönetim rolleri ve sistemleri) ve ilişki kaynaklarıyla ilgilidir. Şimdiki zaman boyutu, öğretmenin olası bir durumda alternatifler arasında bilinçli yargılarda bulunma kapasitesini içerir ve kolaylaştırıcı, kısıtlayıcı veya kaynak olarak algılanabilecek kültürel, yapısal ve maddi koşulları değerlendirmesini sağlar (Leijen vd., 2020; Priestley vd., 2015).

### ***Temel Etkenlik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi (TRFCAC)***

Jenkins (2019) tarafından geliştirilen TRFCAC modeli, Bandura'nın Etkenliğin Temel Özellikler Modeli (2001) ile Üçlü Karşılıklı Nedensellik Modeli'nin (1999) bir birleşimidir. Bandura'ya (2002) göre etken olmak kişinin işleyişini ve yaşam koşullarını kasıtlı olarak etkilemesidir (Bandura, 2002). Etkenliğin Temel Özellikler Modeli'nde insan etkenliği dört temel özelliğe sahiptir. Bu özellikler amaçlılık, öngörü, öz tepkisellik ve öz yansıtmadır (Bandura, 2001). Bandura'ya (2001) göre etkenlik amaçlı ya da kasıtlı yapılan eylemleri ifade etmektedir. Amaçlılık bir fikir veya zihinsel duruma dayalı olarak belirli bir şekilde hareket etme farkındalığı ve iradesidir (Code, 2020). Öngörü insanların olası eylemlerin

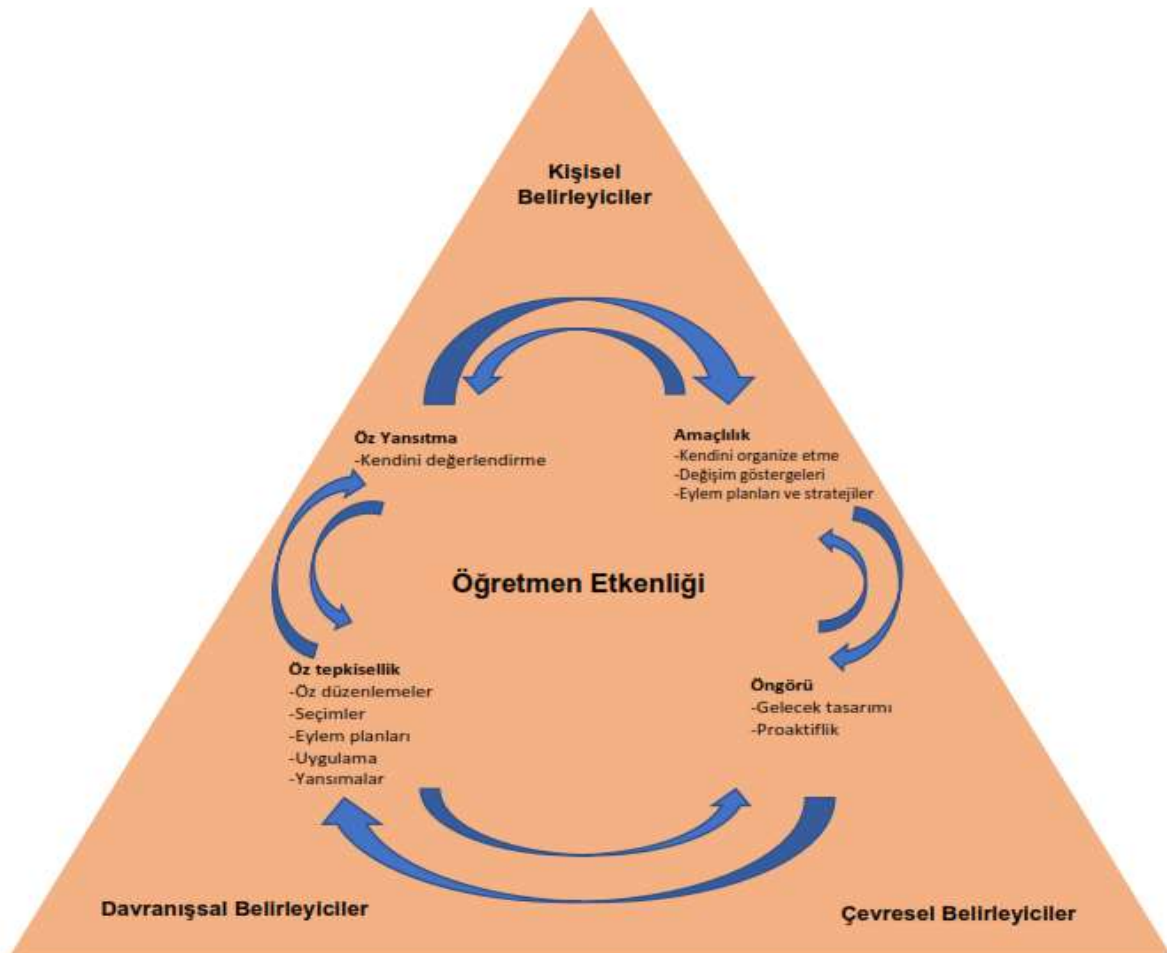
muhtemel sonuçlarını tahmin etmesi ve istenilen sonuçları üretecek ve zararlı olanları önleyecek eylemleri seçmesi ve oluşturmasıdır. Öngörü bireyin gelecekle ilgili hedefler belirleyerek eylemlerini yönlendirmesini ifade etmektedir (Bandura, 2001). Öz tepkisellik insan eylem planlarını şekillendirme, eylemlerinin gerçekleştirilmesini motive etme ve düzenleme yeteneğini ifade etmektedir. Öz yansıtma, insanların kendi düşüncelerinin ve eylemlerinin yeterliliğini değerlendirme yeteneğidir (Bandura, 2001). Üçlü Karşılıklı Nedensellik Modeli, kişisel faktörlerin, davranış kalıplarının ve çevresel olayların birbirini çift yönlü olarak etkileyen etkileşimli belirleyiciler olarak işlediği üçlü karşılıklı nedenselliğini incelemektedir (Bandura, 1999). Kişisel belirleyiciler kişiliği, nitelikleri, ilgi alanlarını, becerileri, kimliği, duygusal durumları (ruh hallerini), inancı ve bilişi içerir. Davranışsal belirleyiciler, davranışın belirli bir ortama uyarlanması yoluyla değişim sürecini yönetmede kişinin eylemlerini ve uygulamalarını ifade eder. Çevresel belirleyiciler, hızla gelişen güncel ve tarihsel organizasyonel çevrenin doğasında var olan olanak ve kısıtlamaları içerir. Bir kişinin bilişsel belirleyicileri, davranışsal belirleyicileri ve içinde yaşadığı ve çalıştığı ortamın belirleyicileri arasında birbiriyle ilişkili üçlü bir bağlantı vardır (Bandura, 2006). Bu bağlamı değiştiren herhangi bir şey, öğretmen etkenliğini nasıl etkileneceği açısından önemli olacaktır. Birbiriyle etkileşen üç belirleyici faktör kümesi, etki açısından eşit güçte değildir ve zaman veya mekan içinde sabit değildir (Bandura, 2006).

Jenkins (2019) Queensland okullarında bir program değişikliği sürecinde boylamsal nitel vaka çalışması gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin karşılaştığı karmaşıklıkları ve engelleri yakalamak TRFCAC modelini kullanarak öğretmenlerin etkenliklerini araştırmıştır. TRFCAC modelin amacının iki yönlü olduğu belirtilmiştir. İlk yönünün öğretmen etkenliğinin karmaşık boyutlarının en baştan tanımlanmasını ve haritalandırılmasını sağladığı ve ikinci yönünün de öğretmenleri eylemde bulunurken etkileyen bağlamsal faktörlerin araştırılmasına olanak tanıdığı vurgulanmıştır. Çalışma, etkenliğin zaman içinde değiştiğini ve proaktif, tepkisel ve pasif olmak üzere üç şekilde ortaya çıktığını ortaya koymuştur. Proaktif etkenliğini kullanan öğretmenlerin, belirli okul ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını

karşıladıklarına inandıkları yenilikçi, özgün programlar oluşturdukları, meslektaş ve idareci desteğini aldıkları, iş birliği içinde program değişikliğini aşağıdan yukarıya yaklaşımla uyguladıkları aktarılmıştır. Proaktif etkenlikte, etkenliğin tüm temel özellikleri olan amaçlılık, öngörü, öz tepkisellik ve öz yansıtmanın hayata geçirildiği belirtilmiştir. Tepkisel etkenliğin öğretmenlerin liderlik tarafından alınan yukarıdan aşağıya kararlara tepki vermesiyle ortaya çıktığı aktarılmıştır. Pasif etkenliğin de öğretmenlerin kendilerini bölüm ve okul program değişikliklerine katkı, etki veya uygulamadan tamamen uzaklaştırdıkları durumlarda ortaya çıktığı belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin üç etkenlik biçimi arasında geçiş yapabildiği, bu durumun profesyonel öğretmen etkenliğinin zaman ve bağlam değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Jenkins, 2019). TRFCAC modeli aşağıda Şekil 3'te verilmiştir.

### Şekil 3

*Jenkins'in TRFCAC Modeli (Jenkins, 2019, s.170)*





## Öğretmen Etkenliğinin Önemi

Öğretmenlerin sınıf içindeki mesleki etkinliklerinin öğretmenin mesleki gelişimini, okul gelişimine bağlılıkları ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için anahtar olduğu öne sürülmüştür (E vd., 2022). Öğretmenlerin mesleki etkenliği, sınıflar veya diğer profesyonel ortamlar gibi çeşitli çalışma ortamlarında değerlerine, inançlarına, hedeflerine ve bilgilerine dayanarak hareket etme becerisini içerir (Toom vd., 2015). Bu durum, profesyonel ilişkiler geliştirme, profesyonel kimliği ifade etme ve sürekli öğrenme ve mesleki gelişime katılma gibi eylemlerle kendini gösterir (Green ve Pappa, 2021). Ayrıca mesleki etkenlik, mesleki kimlik müzakeresiyle yakından bağlantılıdır ve bireysel etkenliğin ifade edilmesini kolaylaştıran paylaşılan diyalog alanları aracılığıyla geliştirilir (Vähäsantanen vd., 2017).

Etken öğretmenler öğrencilerin gelişiminde, öğrenmesinde ve refahında fark yaratan ve mesleğin artan karmaşıklığına yanıt verme becerilerini güçlendirme isteğine sahiptirler (Lipponen ve Kumpulainen, 2011; van der Heijden vd., 2015). Bu nedenle, öğretmen etkenliği, öğretim uygulamalarının ve kariyer gelişiminin şekillendirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Ruan ve Toom, 2022). Long ve arkadaşlarını (2017) mesleğin gerekliliklerini ve sorumluluklarını ancak etken bir öğretmenin başarıyla yerine getirebileceğini açıklamışlardır. Çünkü etken öğretmenlerin bir taraftan öğrencilerinin gelişim ve öğrenmesine odaklanırken bir taraftan da bu amacı engelleyebilecek her türlü engellerle mücadele edebilecek güçlerinin var olduğu belirtilmiştir (Long vd., 2017).

Öğretmen etkenliği, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine katkı sağlar. Etkenliği yüksek olan öğretmenler, kendi mesleki gelişimlerinden sorumlu hissederler ve sürekli olarak yeni bilgiler ve beceriler edinmek için çaba gösterirler. Bu durum, öğretim kalitesinin ve profesyonel yeterliliklerinin artmasını sağlar (Eteläpelto vd., 2013). Ketelaar ve arkadaşları (2012) öğretmenlerin mesleki davranışları üzerinde yüksek derecede etkenliğin genellikle yüksek derecede sorumluluk duygusunu oluşturduğunu ifade etmişlerdir (Ketelaar vd., 2012). Araştırmacılar, öğretmenlerin etkenliğinin öğrenci öğrenimini ilerlettiğini ve kendi mesleki gelişimlerini kolaylaştırdığını tespit etmişlerdir (Toom

vd., 2015). Aynı zamanda öğretmenlerin öğretimsel değişikliklere daha yüksek derecede açık olmalarının, hem daha güçlü bir profesyonel kimlik duygusu hem de daha yüksek etken öğretmenlik düzeyleri arasında pozitif olarak ilişkilendiğini belirtmişlerdir (Ketelaar vd., 2012).

Öğretmen etkenliği, eğitimde yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların geliştirilmesini teşvik eder. Öğretmenler, etkenliğin yüksek olduğu ortamlarda daha özgür düşünerek, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirebilirler (Eteläpelto vd., 2013). Pyhäältö, Pietarinen ve Soini'nin (2014) çalışması, öğretmen etkenliğinin yüksek ve düşük seviyelerinde olduğunda, okullar ve öğrenci performansı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Azalan etken öğretmenlik becerilerinin, değişim girişimlerinin ve yönetimdeki güvenin azalmasına neden olduğunu ve eğitimsel değişim bağlamında etkenlik eksikliğinin okul gelişimi için bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin inisiyatife daha açık olması ve yeni öğretim yöntemlerini benimsemeye daha istekli olmalarıyla birlikte etken öğretmenlik becerilerinin artmasının öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır (Pyhäältö vd., 2014).

Öğretmen etkenliği, eğitim politikalarının geliştirilmesinde de önemli bir rol oynar. Etken öğretmenler, eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması süreçlerinde aktif rol alabilirler. Bu durum, politikaların daha uygulanabilir ve etkili olmasını sağlar (Lipponen ve Kumpulainen, 2011). Priestley ve arkadaşları (2015), öğretmen etkinliğinin eğitim kalitesine önemli katkı sağladığını öne sürmüşlerdir. Öğretmen etkenliğinin, eğitim sisteminin işleyişini daha etkin hale getirerek genel kaliteyi artıracaklarını, geleneksel yaklaşımların sınırlı kalabileceğini ancak öğretmen etkinliğinin sistemi iyileştirme potansiyeline sahip olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen etkenliği ile öğretmenliği anlamlı bir meslek haline getirerek mesleki tatmini ve motivasyonu artıracakları belirtilmiştir (Biesta vd., 2015; Priestley vd., 2015).

Sonuç olarak etken öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine ve öğrenmesine katkıda bulunduğu ve mesleki gelişimlerini desteklediği belirtilmektedir. Araştırmalar, etken öğretmenliğin öğrenci başarısı ve okul gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, mesleki etkenliğin artırılması, eğitim kalitesini iyileştirme potansiyeline sahip önemli bir faktördür.

### **Öğretmen Etkenliğini Etkileyen Faktörler**

Öğretmenler mesleki olarak etkenliklerini etkileyen birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenlerin bu zorluklara karşı duruşları, mücadeleleri ve müzakereleri etkenliklerini belirlemektedir. Öğretmenlerin etkenliklerini çalışma bağlamı ya da ortamındaki ve politik engeller olarak değerlendirilebilir.

Politik olarak dünyada uygulanan neoliberal politikalar, mesleki standartlar, hesap verebilirlik ve performans ölçütleri, öğretmenlerin etkenliklerini olumsuz etkilemektedir. Dünyada birçok ülkede eğitimde etkili olan neoliberal eğitim politikaları ile kamu hizmeti örgütlerini daha ticari ve işletmelere daha benzer hale getirilerek, devlet bir yüklenici, fon sağlayıcı, hedef belirleyici, kıyaslayıcı ve izleyici haline gelmektedir. Eğitim kurumları işleyişi reformlarla yeniden dizayn edilerek öğretmenlerin mesleki olarak birbirleriyle değerlendirmeye alınmakta ve gerekli öğrenci başarı ölçütleri sağlanamadığı takdirde yaptırım uygulanmaktadır (Ball, 2016; Bartell vd., 2019). Bu durum öğretmenlerin yıpranmalarına neden olmakta ve etkenliklerine zarar vermektedir (Naraian, 2022; Priestley vd., 2015). Yine birçok ülkede öğretmenlerin uymaları gereken mesleki standartlar, hesap verebilirlik ve performans ölçütleri öğretmenlerin belirli bir programı uygulamasını, zamanında yetiştirmesini ve belirtilen şekilde öğrenci başarısını yakalamasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenler farklı sosyo-ekonomik koşullardan gelen öğrencilerini ve farklı çalışma bağlamlarında bu başarıyı yakalamak için mücadele etmek zorunda kalmakta ve etkenlikleri olumsuz etkilenmektedir (Connors ve Bengtson, 2020; Manuel ve Carter, 2016; Ro, 2019; Trent, 2017). Özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenler, bu zorluklara

dayanamayarak ilk beş yıl içinde meslekten ayrılmaktadırlar (%50 oranında) (Weldon, 2018).

Çalışma ortamlarında öğretmenlerin etkenliklerini sınırlayan birincil engellerden biri okul müdürleridir. Öğretmenlerin etkenliklerini okul müdürlerinin kritik bir etkisi olduğu bildirilmektedir (Eteläpelto vd., 2015). Okul müdürlerinin otoriter dil ve davranışları (Eteläpelto vd., 2015; Ruohotie-Lyhty, 2011; Woodhouse ve Pedder, 2017), öğretmenlerin görüşlerine değer vermeden tek taraflı kararlar alması (Chaaban ve Sawalhi, 2021), derslerin verimli işleyişi için gereken destek ve kaynakların sağlanmaması (Glas vd., 2021; Kelchtermans, 2019; Starkey, 2010), öğretmenlerin gereksinim duyduğu desteği ve yardımı esirgemeleri (Lim ve Yun, 2022), öğretmenlerin etkenliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Okullarda öğretmenler arası iletişim ve iş birliği eksikliği de öğretmenlerin etkenliklerini azaltabilmektedir (Huang, 2021). Öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim zayıflığı, öğrencilerin başarılarını kısıtlayarak öğretmenlerin etkenliklerini engelleyebilmektedir (Glas et al., 2021). Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kaynak ve teknolojik donanım eksikliği, etkenlikleri üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Narayanan ve Ordynans, 2022; Wray ve Richmond, 2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, okul müdürleri ve meslektaşları arasında modern ve geleneksel eğitim metotları konusunda çatışmalar yaşamaktadır (Nolan, 2016; Trent, 2017). Bu durumlar, yerleşik okul kültürüne meydan okuma olarak algılanabilir. Öğretmenlerin reform uygulamaları sırasında güç ve statü kaybı algısı, okul kültürü veya liderleri ve meslektaşlarıyla çatışmaktan kaçınmalarına yol açarak modern eğitim veya reform uygulamalarında etken olamamalarına neden olabilmektedir (Powell, 2019).

Son olarak, Heikkilä ve arkadaşları (2022) Finli öğretmenlerin öğretmenlik eğitimleri ve çalışma hayatlarını içeren tartışma yapmalarını istemişler ve öğretmenlerin anlatımlarında etkenliği nasıl anladıklarını keşfetmeyi amaçlamışlardır. Etkenliği etkileyen siyasi, kültürel ve epistemolojik üç faktör belirlemişlerdir. Siyasi faktör maaş düşüklüğü, takdir eksikliği, çok kültürlülük, dijital araç eksikliğidir. Kültürel faktör talepkar ebeveynler,

olumsuz sosyal medya yorumlarıdır. Epistemolojik faktör olarak da mesleki eğitim eksikliği olduğunu belirtmişlerdir.

## **Etken Öğretmenlikle İlgili Araştırmalar**

### ***Ulusal Araştırmalar***

Bu bölümde, Türkiye'deki öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine yapılan etken öğretmenlik araştırmaları incelenmiştir. Ulusal alanyazında "etken öğretmenlik" kavramının çevirisi araştırmacılar tarafından farklı şekillerde gerçekleştirilmiştir. Bu çeşitlilikten ötürü, sunulan araştırmalarda ilgili araştırmacıların "teacher agency" kavramını Türkçeye tercüme etme şekilleri parantez içinde gösterilmiştir.

Mutlu (2017) araştırmasında, İngilizce öğretmenlerinin etkenliklerini, algıladıkları mesleki alanın pozitif ve negatif faktörlerine göre analiz etmiştir. Araştırma, özel ve kamu sektöründe çalışan, deneyim süreleri 5 ila 14 yıl arasında değişen sekiz İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öyküleştirme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen etkenlikleri tartışmalı etkenlik, etkenliğin kademeli büyümesi ve etkenliğin gerçekleştirilmesinde başarısızlık olmak üzere üç farklı kategori altında değerlendirilmiştir. Araştırmacıya göre tartışmalı etkenlik, sınırlayıcı bağlamsal faktörlere rağmen öğretmenlerin pedagojik inanç ve değerlerini savundukları durumları ifade etmektedir. Etkenliğin kademeli büyümesi, materyal adaptasyonu, öğretmenlerin motivasyon artışı, meslektaş iş birliği ve teknolojik donanım gibi faktörlerle zamanla artan etkenliği tanımlamaktadır. Son kategori olan etkenliğin gerçekleştirilmesinde başarısızlık ise, öğretmenlerin mesleki alanı algılamaları ve kullanmalarında yaşadıkları dezavantajlar ve monotonluk durumlarını belirtmektedir. Bu son kategori, kariyerlerinde bir dönüm noktası yaşayan ve sonrasında mesleki alandan yararlanma motivasyonunu kaybeden öğretmenleri kapsamaktadır. Bu durumun nedenlerinin yönetim ve velilerden gelen baskı, iş birliği yapmayan meslektaşlar, ekipman

eksikliği, merkezi programlar ve sınavlar, aşırı iş yükü ve kalabalık sınıflar gibi faktörler olduğu belirtilmiştir.

Yaylı (2017), öğretmen adaylarının öğretmen gerginliği ile başa çıkmada kullandıkları stratejileri ve bu stratejilerin kullanımında öğretmen etkinliğinin (öğretmen etkinliği kavramı kullanılmıştır) oynadığı rolü incelemiştir. Araştırma; sekiz Türkçe öğretmen adayı ile yapılan bir odak grup görüşmesi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtıcı günlükler kullanılarak nitel bir metodoloji çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının staj uygulamaları sırasında ciddi gerilimler yaşadıklarını ve bu gerilimlerle başa çıkmak için destek aradıklarını göstermiştir. Ancak, öğretmen adayları çoğu zaman istedikleri düzeyde tatmin edici yardım alamamışlardır. Araştırma öğretmen adaylarının etkinliklerini artırabilmeleri ve zorluklarla mücadele edebilmeleri için üniversite eğitimlerinde yeterli desteğin sağlanması gerektiğini önermektedir.

Erdem ve Eğmir (2018), hazırladıkları bildiriye öğretmen etkinliği kavramını ele alarak, bu konuda uluslararası alanyazında gerçekleştirilen araştırmaları incelemişlerdir. Araştırmacılar, öğretmen etkinliği üzerine yapılan uluslararası araştırmaları detaylı bir şekilde değerlendirerek bu kavramın Türk eğitim sistemi içerisindeki uygulanabilirliğine dair tartışma sunmuşlardır.

Ataş Akdemir ve Akdemir (2019), etken öğretmenlik (öğretmen aktörlüğü kavramı kullanılmıştır) kavramının alanyazın incelemesini yapmışlardır. Araştırmada öğretmen etkinliği kavramının eğitim programları, öğretmen kimliği ve mesleki gelişim gibi çeşitli konularla olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar elde ettikleri bulguları temel alarak, öğretmen eğitimcilerine ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Bellibaş ve arkadaşları (2019), Liu, Hallinger ve Feng tarafından 2016 yılında geliştirilen Öğretmen Failliği Ölçeği'ni (öğretmen failliği kavramı kullanılmıştır) Türkçeye uyarlamışlardır. Çalışmada, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin etkinlik düzeylerini belirlemek için 24 madde ve dört boyuttan (öğrenme etkililiği, öğretme

etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım) oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının elde edildiği sonucuna varılmıştır.

Dikilitaş ve Mumford (2019), yüksek lisans öğrencilerinin öğretmen araştırma dersinde okuma süreçlerindeki özerklik gelişimini incelemişlerdir. Araştırmaya 11 İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının akademik makaleler ile etkileşimleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Öğretmen adaylarının okuma süreçlerindeki yansımaları, sesli düşünme protokolleri ve odak grup tartışmaları aracılığıyla toplanan verilerin, özerklik gelişimine dair derinlemesine içgörüler sağladığı belirtilmiştir. Araştırmada, ders süreci boyunca öğretmen adaylarına sağlanan özerkliğin onların kendi öğrenme yönetimleri üzerine planlama ve karar verme yetilerini pekiştirdiği ve derslere olan motivasyonlarını artırdığı vurgulanmıştır. Ayrıca bu okuma deneyiminin öğretmen adaylarına yansıtıcı ve yansıtıcı düşünme için zemin hazırladığı, mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu, araştırmaya yönelik motivasyonlarını güçlendirdiği ve öğretmen kimlikleri ile etkenliklerinin gelişimine olumlu etkilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gülmez (2019), öğretmenlerin etken öğretmenlik düzeyleri ile kişilik özellikleri, akademik iyimserlik seviyeleri ve öğretmenlik mesleğine olan bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma Ankara'da devlet okullarında görev yapan 577 ortaokul ve lise öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretmenlerin akademik iyimserlik ve mesleğe bağlılık düzeylerinin, öğretmenlerin etkenliğini belirlemede önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin etken öğretmenlik üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı; ancak akademik iyimserlik aracılığıyla etken öğretmenlik ve öğretmenlik mesleğine bağlılık üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yangın Ekşi ve arkadaşları (2019), öğretmen adaylarının uygulamalı öğretim deneyimlerinin mesleki etkenlik üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma Türkiye, Polonya ve Portekiz'den toplam 11 öğretmen adayını kapsamakta olup katılımcılardan etken öğretmenliği destekleyen veya engelleyen faktörlere odaklanan 12 açık uçlu soruyu

yanıtlamaları ve iki dönem boyunca yansıtıcı raporlar hazırlamaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, uygulamalı öğretim deneyimlerinin öğretmen adaylarının etkenlik gelişimine diğer ders veya prosedürlerden daha fazla katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, staj uygulamalarında aktif katılımın ve mentörler ile diğer öğretmenlerden yararlanmanın önemini vurgulamışlardır. Ayrıca mentörlerle kurulan iyi ilişkilerin ve yakınlığın öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında olumlu bir öğretim imajı oluşturmalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamalı öğretim deneyimlerine yönelik kaliteli ve yapıcı geri bildirimlerin, destekleyici ve işbirlikçi mesleki ortamlarının öğretmen adaylarının etkenlik gelişimi için kritik olduğu vurgulanmıştır. Mentörlerin olumsuz ve sert geri bildirimlerinin öğretmen adaylarının profesyonel etkenlik duygularını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bir öğretim grubuna ait olduklarını hissetmelerinin öğretmen kimliklerine önemli katkılarda bulunduğu, mentörlerden alınan sınıf yönetimi ve öğretim uygulamaları hakkındaki yeni bilgilerin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine önemli katkılarda bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz Yakışık ve arkadaşları (2019), Polonya, Portekiz ve Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının uygulama öğretimindeki etkenlik duygularını betimlemek ve karşılaştırmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya üç ülkeden toplam 90 İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada "Öğretmen Adaylarının Stajdaki Profesyonel Etkenlik Duygusu"nu ölçen bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğin kolektif etkenlik, yansıma (reflection) ve karşılıklı pozitif bağımlılık (positive interdependence) alt ölçeklerinden oluştuğu belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre üç ülkedeki öğretmen adayları genel olarak etkenlik duygusuna sahip olduğu, etkenlik düzeylerinin bağlamsal farklılıklar nedeniyle değişiklik gösterdiği vurgulanmıştır. Üç alt ölçekte de en düşük puanları Türkiye'deki öğretmen adayları alırken en yüksek puanları Portekiz'deki adaylar almıştır. Portekiz'deki öğretmen adaylarının yüksek lisans düzeyinde eğitim alması ve grupta daha fazla kıdemli öğretmen adayının bulunması bu farklılıkların nedenleri arasında



gösterilmiştir. Araştırmacılar, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının mesleki etkenlik gelişimini daha fazla desteklemesi gerektiğini önermişlerdir.

Aşçı ve Yıldırım (2020), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen etkenliği (öğretmen failliği kavramı kullanılmıştır) ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar, bu amaçla 285 öğretmene "Öğretmen Failliği Ölçeği"ni ve "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği"ni uygulayarak veri toplamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen etkenliği ile öğretim programına bağlılık arasında ilişkinin olduğu; ancak etken öğretmenlerin birebir öğretim programına bağlı kalmadıkları, içerik ve örnek zenginleştirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar etken öğretmenlerin, öğretim programlarına bağlı kalırken aynı zamanda öğretim süreçlerini kendi pedagojik değer yargıları ve profesyonel yargılarına göre uyarlayabildiklerini ortaya koymaktadır.

Bellibaş ve arkadaşları (2020), okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderlik uygulamalarının öğretmen liderliğini teşvik etme ve öğretmen etkenliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 388 öğretmen katılmıştır. Araştırmada "Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği", "Öğretmen Failliği Ölçeği" ve "Öğretmen Liderliği Ölçeği" kullanılarak veri toplanmıştır. Sonuç olarak okul müdürlerinin öğrenme merkezli liderliğinin öğretmen liderliğine doğrudan bir etkisi olduğu, öğretmen etkenliği üzerinde ise orta düzeyde yordayıcı bir etkisinin bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, müdürlerin öğrenme merkezli liderliği ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkide öğretmen etkenliğinin önemli bir rolü olduğunu vurgulamışlardır.

Erdem (2020), öğretmen etkenliği kavramını, kuramsal alanyazını, etken öğretmenlerin özelliklerini, öğretmen etkenliğinin mesleki gelişim, eğitsel değişiklikler ve öğretmen kimliği ile olan ilişkisini açıklamayı amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin etkenliklerini gösterebilmeleri için çalışma bağlamının nasıl düzenlenmesi gerektiğini ve öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içindeyken alması gereken eğitimleri tartışmıştır.

Acar (2021), öğretmen etkenliği (öğretmen faillliği kavramı kullanılmıştır) üzerine bir alanyazın taraması gerçekleştirerek bu kavramın önemini ve etkilerini incelemiştir. Araştırmada, öğretmen etkenliğinin öğretmen kimliği ve çevresel değişkenler tarafından etkilendiği belirtilmiştir. Ayrıca mesleki iş birliğinin öğretmen etkenliği üzerinde olumlu bir rol oynadığı vurgulanmıştır.

Acar (2021) öğretmenlerin etkenlik algılarını incelemiştir. Araştırmaya ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 373 öğretmenin katıldığı, veriler için de "Öğretmen Faillik Ölçeği"nin kullanıldığı aktarılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin etkenliklerini en fazla yapıcı katılımı, en düşük de öğrenme etkililiği alt boyutunda gösterdiği; öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenme durumlarına, sınıfın ve okulun öğrenci sayılarına göre etkenliğin değişmediği belirtilmiştir. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin diğer öğretim kademesinde çalışan öğretmenlere göre öğretim etkililiği alt ölçeğinde ortalama puanlarının yüksek olduğu, çalışma süresi 2-4 yıl olan öğretmenlerin ise 5-9, 10-15, 16 yıl ve üzeri olanlara göre öğrenme etkililikleri, öğretim etkililikleri ve iyimserlik alt ölçeklerinde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okuldaki öğretmen sayısının fazla olmasının öğrenme etkililik algılarını yükselttiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, öğretmenlerin genel etkenlik algılarının ve okulun fiziki koşullarının iyileşmesi de öğretmenlerin öğrenme etkililiği, öğretim etkililiği ve yapıcı katılım alt ölçek puanlarında artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Bellibaş ve arkadaşları (2021), öğretmenlik etkenliği (etkenlik yerine faillik kavramı kullanılmıştır) ile kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 598 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veriler "Öğretmen Faillik Ölçeği" ve "Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği" kullanılarak toplanmış ve Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmen etkenliği ile kolektif yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ersöz (2021), değişime hazır olma, iş doyumunu ve öğretmen etkenliği (etkenlik yerine faillik kavramı kullanılmıştır) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan toplam 672 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin, "İş Doyumu Ölçeği", "Öğretmen Failliği Ölçeği" ve "Değişime Hazır Olma Ölçeği" kullanılarak elde edildiği bildirilmiştir. Araştırma sonucunda iş doyumunu ile öğretmen etkenliğinin değişime hazır olmayı yordadıkları, iş doyumunu ile değişime hazır olma arasındaki ilişkide öğretmen etkenliğinin aracılık rolünün olduğu belirtilmiştir.

Polatcan (2021), öğretmen mesleki öğrenmesi, paylaşılan liderlik ve öğretmen etkenliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Türkiye'nin Doğu, Orta ve Batı Anadolu bölgelerinden dokuz ildeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 283 öğretmen katıldığı aktarılmıştır. Araştırmada, "Paylaşılan Liderlik Ölçeği", "Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği" ve "Öğretmen Failliği Ölçeği" kullanıldığı bildirilmiştir. Araştırmada paylaşılan liderlik ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasında küçük, paylaşılan liderlik ile etken öğretmenlik arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu bildirilmiştir. Etken öğretmenliğin, paylaşılan liderlik ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında aracılık rolü olduğu belirtilmiştir.

Bellibaş ve arkadaşları (2022), öğretimsel liderliğin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki değişim üzerindeki etkilerini ve paylaşılan uygulama ile öğrenme etkililiğinin rolünü incelemiştir. Araştırmaya ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan 350 öğretmenin katıldığı belirtilmiştir. Araştırmada "Müdür Öğretim Yönetimi Derecelendirme Ölçeği", "Mesleki Öğrenme Toplulukları Ölçeği", "Öğretmen Failliği Ölçeği" ve "Öğretmen Uygulamalarında Değişim Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler arasında paylaşılan uygulamalar ile sınıf içi öğretimde değişim, öğrenme etkililiği ile öğretim uygulamasındaki değişim arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Öğretimsel liderliğin, öğretmenler arasında paylaşılan uygulamaların pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretimsel liderliğin öğretmenlerin öğrenme etkinliğindeki etkenlik duygusunu olumlu yönde etkilediği, okul müdürleri öğretme ve öğrenmeyi vurguladıkları zaman öğretmenler çeşitli

engellerle karşılaşsalar bile öğretmenlerin aktif öğrenenler olma olasılıklarının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Üzüm ve arkadaşları (2022), Fransa, Türkiye ve ABD'deki öğretmen adaylarının bir dönem süren tele-iş birliği projesine katılımları yoluyla sosyal adalet için öğretmen etkenliğini nasıl müzakere ettiklerini araştırmışlardır. Araştırmaya üç ülkeden toplam 112 İngilizce öğretmen adayının katıldığı belirtilmiştir. Katılımcılar küçük gruplara ayrılmış ve katılımcıların altı hafta boyunca küresel kültür, farklı kültürler, göç, mülteciler, etnik köken, din ve cinsiyet gibi konular çerçevesinde eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerine tartışmalar yapmaları istenmiştir. Bu tartışmalar sosyal adalet bağlamında analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının sosyal adalet konularını tartışırken kolektif düzeyde (örneğin, "biz öğretmenler") etkenliklerini gösterdiklerini ancak bireysel düzeyde (örneğin, "ben") eksik kaldıklarını ortaya koymuştur. Bunun nedeninin öğretmen adaylarının sosyal adaleti makro düzeyde ele almaları olduğu belirlenmiş ve bu durumun mesleğe başladıklarında sosyo-politik güçlerle başa çıkabileceklerinden emin olamamaları şeklinde yorumlanmıştır. Adayların sosyal adalet üzerine söylemlerinin ve geleceğe yönelik planlarının, öğretmen kimliklerini nasıl şekillendireceklerine dair ipuçları verdiği belirtilmiştir. Ekolojik kurama göre, öğretmen adaylarının geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamında etkenliklerini gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin etkenlik düzeyleri (etkenlik yerine faillik kavramı kullanılmıştır) ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan toplam 156 öğretmenle "Öğretmen Failliği Ölçeği" kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin sürekli işlerde, yeni fikirler denemede, dersle ilgili zorlukları değerlendirmede ve öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede yüksek etkinlik gösterdiklerini ancak mesleki gelişimde düşük etkinlik sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin etkenlik algılarının cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim düzeyleri açısından benzerlik gösterdiği ancak medeni durum, branş ve çalışılan kademelere göre farklılık arz ettiği tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin öğretme

etkililiği boyutunda yüksek etkenlik düzeyine sahip oldukları, ortaokul branş öğretmenlerinin ise ilkokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek etkenlik düzeyine sahip oldukları vurgulanmıştır.

Polatcan, Arslan ve Balcı (2023), okul müdürlerinin dönüştürücü liderliklerinin öğretmen etkenliği üzerindeki etkisini ve bu etkide öğretmen öz yeterliliğinin rolünü incelemişlerdir. Araştırma, Türkiye'nin Doğu, Orta ve Batı Anadolu bölgelerinde yer alan 15 ildeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 349 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "Dönüştürücü Liderlik Ölçeği", "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Öğretmen Failliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin dönüştürücü liderliğinin öğretmen etkenliği üzerinde doğrudan orta düzeyde yordama gücüne sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca dönüştürücü liderliğin öğretmen öz yeterliliğine etkisi olduğu ve bu öz yeterliliğinin dolaylı olarak öğretmen etkenliğini yordadığı belirtilmiştir.

Yılmaz ve Tepe (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yönetici desteği ve öğretmen-veli iletişiminin öğretmenlerin okul etkililiği algılarını nasıl etkilediği ve bu etkiye aracılık etmede öğretmen etkenliği algısının rolü araştırılmıştır. Araştırmaya ilkokul ve ortaokul düzeyinde çalışan 352 öğretmen katıldığı belirtilmiştir. Veriler, "Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği", "Öğretmen-Aile İletişim Ölçeği", "Öğretmen Failliği Ölçeği" ve "Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları algılanan yönetici desteği, öğretmen-veli iletişimi, etkenlik ve okul etkililiği değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Ancak öğretmen-veli iletişimi değişkeninin diğer tüm değişkenlerle düşük düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etkenlik değişkeninin okul etkililiğini açıklamada önemli bir rol oynadığı, algılanan yönetici desteği ve öğretmen-veli iletişimi değişkenleri ile okul etkililiği değişkeni arasında aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz, Öztürk ve Aksoy (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen etkenliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 268 sınıf öğretmenin katıldığı, verilerin "Öğretmen Failliği Ölçeği" ve "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"

kullanılarak toplandığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen etkenliği ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

### ***Ulusal Araştırmaların Özeti***

Genel olarak Türkiye'deki öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine yapılan etken öğretmenlik araştırmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen faktörlerin etkenlik algılarını artırdığını göstermektedir. Bu araştırmalarda çeşitli faktörlerin öğretmen etkenliğini olumlu veya olumsuz etkilediği belirlenmiş ve bu faktörlerin yönetildiği durumların öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve etkenliklerini büyük ölçüde belirlediği vurgulanmıştır. Araştırmalar öğretmen adaylarının mesleki eğitim süreçlerinde yaşadıkları deneyimlerin ve aldıkları desteğin de etkenlik üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Yönetim desteği, meslektaş iş birliği, uygun çalışma ortamları ve sürekli mesleki gelişim fırsatları öğretmenlerin etkenliklerini artıran önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının staj ve uygulamalı eğitim süreçlerinde yeterli desteği almalarının etkenlik algılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Uygulamalı öğretim deneyimleri ve mentörlerle kurulan iyi ilişkilerin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğu, bu süreçte karşılaşılan olumsuz deneyimlerin ise etkenlik duygularını zedelediği belirtilmiştir. Bu araştırmalar, öğretmen etkenliğini artırmak için daha fazla destek ve esnek çalışma ortamlarının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

### ***Uluslararası Araştırmalar***

Fenech ve Sumsion (2007), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, baskıcı erken çocukluk hizmetlerine ilişkin yasal düzenlemeler ve kalite kriterleriyle nasıl başa çıktıklarını incelemişlerdir. Araştırmaya 16 öğretmen katılmış olup bu öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uymaları gereken düzenleyici kurallardan çocukların gelişimine katkı sağlayacak olanları çocukların lehinde kullandıkları, düzenleyici kuralların algılanan muhalif yönlerine direnmek için de kendilerini stratejik olarak konumlandırarak etkenliklerini kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Paris ve Lung (2008), öğretmenlerin standartlara uyma zorunluluğu karşısında çocuk merkezli bir yaklaşıma sahip öğretmenlerin özelliklerini ve bu öğretmenlerin etkenlik düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmanın ilk aşamasında, bir ila beş yıl deneyime sahip 18 acemi öğretmenle ile yüz yüze ve telefonla görüşmeler yapılmış ardından bu öğretmenlere "Öğretmen İnançları", "Öğretmen Yeterlilik Anketi" ve "İç Kontrol Endeksi" adlı anketler uygulanmıştır. Görüşme ve anket sonuçları temel alınarak bir öğretmen çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu grubun amacı, katılımcıların birbirlerine mesleki destek sağlaması ve etken öğretmenliğin derinlemesine incelenmesidir. Araştırma sonucunda, alanyazında tanımlanan etken öğretmenliğin dört temel bileşeni olduğu (özerklik, öz-yeterlik, amaçlılık ve yansıtıcılık) ve öğretmenlerin standartlaştırılmış uygulamalara kıyasla çocuk merkezli yaklaşımları tercih ettikleri; bu süreçte okul müdürleri ve ailelerle çatışma yaşadıkları ortaya konmuştur. Etken öğretmenliğin, öğretmenlerin kendi pratiklerini ve kimliklerini sorgulama süreçleri sonucunda bazı öğretmenler tarafından benimsendiği belirlenmiştir. Ayrıca etken öğretmenlikte çocuklar için doğru kararlar almanın, kendi etkinliklerini değerlendirmenin, niyetleri gözden geçirmenin, entelektüel ve ahlaki özerkliği korumanın önemine vurgu yapılmıştır.

Tesar ve arkadaşları (2017), erken çocukluk eğitimcilerinin etken öğretmenliğini ülkenin politik yapısı ile erken çocukluk eğitiminde kalite ve profesyonellik kavramları arasındaki ilişkiler bağlamında ele almışlardır. Araştırmada, Slovakya'da 2011 yılında kurulan ve üyeleri yalnızca erken çocukluk eğitimcilerinden oluşan bir çevrim içi sosyal medya platformundaki öğretmenlerin profesyonellik kavramlarına dair görüşleri incelenmiştir. Bu platformun 12.500 üyesi olduğu, öğretmenler tarafından yönetildiği ve platformdaki tartışmaların düzenli olarak izlenmesi yoluyla verilerin toplandığı ifade edilmiştir. Slovakya'daki öğretmenlerin, anaokulu ortamlarında açıkça dile getiremedikleri konuları bu forumda güvenle ifade ettikleri ve bu şekilde etkenliklerini sergiledikleri belirtilmiştir. Aynı zamanda çevrim içi tartışmalar gibi nispeten yeni sosyal ağ imkânlarının,

öğretmenleri sosyal aktivist olarak güçlendiren ve meslekleri içerisinde öğretmenlerin seslerini duyurmalarına olanak tanıyan bir alan sağladığı vurgulanmıştır.

Dubiner ve arkadaşları (2018), İbranice konuşan dört ila altı yaş arasındaki çocuklar arasında Arapça kullanma isteğini artırmayı amaçlayan ve erken çocukluk eğitiminde dil modelini değiştirmede öğretmen etkenliğini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya dört ila altı yaş grubundan 24 çocuk ve iki öğretmen katılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin etkinlikleri gözlemlenmiş ve öğretmenlerle ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin kendilerini dilsel değişimin başlıca aktörleri olarak gördüklerini ve sınıfta Arapçayı mümkün olan en üst düzeyde sunma kararlılıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, daha önce dili kullanmakta isteksiz olan İbranice konuşan çocuklar arasında Arapça öğrenme çıktısını artırmaya yönelik çeşitli stratejiler kullandıkları vurgulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin dili yaygınlaştırmak için yürüttükleri araştırma ve profesyonel keşif süreci, onların rollerini daha iyi anlamalarını sağlamış ve etkinliklerini kullanarak belirledikleri hedeflere ulaşmalarını mümkün kılmıştır.

Mifsud ve Vella (2018), Malta'da erken çocukluk eğitiminde etken öğretmenliğin iki dilli eğitimdeki aracılık rolünü araştırmışlardır. Araştırma kapsamında, İngilizce eğitim veren bir kilise okulu ile Maltaca eğitim veren bir devlet okulu ve gönüllü öğretmenler seçilmiştir. Öğretmenlerden çember zamanı, öğle yemeği zamanı, sayı etkinlikleri, hikâye anlatma, serbest oyun, şarkı söyleme ve okuryazarlık faaliyetlerinden oluşan yirmi beşer dakikalık toplam altı saatlik video kaydı alınmıştır. Aynı zamanda bu etkinliklerde gözlem yapılmış ve detaylı notlar tutulmuştur. Sınıf gözlem oturumları sonunda, araştırmacılar her öğretmenle yaklaşık 45 dakikalık yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları okulun dil kullanma politikası kısıtlamalarına rağmen öğretmenlerin, etken öğretmenliği çeşitli derecelerde uygulayabildiklerini ve belirli bir esneklik gösterebildiklerini ortaya koymuştur. Her iki öğretmenin de etkinliklerini çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre planladıkları, dil öğretiminde yapı iskelesi kurdukları, sözel olmayan iletişim, övgü, bireysel dikkat ve mizah kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin geçmiş dil inançlarının,



sosyo-linguistik bağlamın (ulusal ve yerel) ve okul dil politikalarının öğretmenlerin etken olma rollerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi çocukların dil ve duyuşsal ihtiyaçlarını daha eşitlikçi bir şekilde karşılayan uyarlanabilir pedagojiler ve esnek iki dilli stratejiler oluşturulması gerektiği, öğretmenlerin etkin olabilmeleri için daha özgürlükçü bir okul ikliminin gerekli olduğu önerilmiştir.

Sisson (2018), baskın mesleki söylemlerin öğretmenlerin mesleki kimlik anlayışlarıyla rekabet ettiği bağlamlarda öğretmenlerin etkenliklerini nasıl kullandıklarını incelemiştir. Araştırmaya beş okul öncesi öğretmeni katılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin zorunlu programı gizli olarak uyarladıklarını, pedagojiyi değiştirdiklerini aynı zamanda politika yapıcılar ve yöneticiler tarafından alınan kararlara karşı örtük bir direnç göstererek etkenliklerini kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki kimliklerini korumak ve mesleki etkenliklerini sürdürmek için uyguladıkları stratejileri ve direniş biçimlerini anlamaya yönelik önemli bilgiler sağlamaktadır.

Melasalmi ve Husu (2019), Finlandiya'nın banliyö bölgelerindeki gündüz bakımevlerinde altı yaşın altındaki çocuklarla çalışan üç erken çocukluk ekibinde paylaşılan etkenliği incelemiştir. Araştırma dört kreş hemşiresi, dört anaokulu öğretmeni ve bir erken çocukluk özel eğitim öğretmeninden oluşan üç ekip ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, eğitimcilerin deneyimlerini paylaştıkları ve videoya alınan ekip tartışmalarından elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları yüksek düzeyde paylaşılan etkenliğe sahip ekiplerin bireysel sorunlardan çok karşılaşılan problemlerin tespitine odaklandığını göstermiştir. Bu durum, eğitimcilerin kendi becerilerinin farkında olarak sorunlu durumlara yanıt verebilme yeteneklerinin önemini ortaya koymuştur. Yüksek etkenliğe sahip ekipler sorunlara ve öğrenim süreçlerine yönelik eleştirel bir duruşun benimsenmesini teşvik ederek iş birlikçi öğrenmelerini ve katılımlarını desteklemek için uzun bir süreye ihtiyaç duymuşlardır. Güçlü sosyal bağlar uyumu teşvik etmiş ve yerel normların oluşmasını sağlamıştır. Paylaşılan etkenliğin eğitimcilerin bağlamsal olarak duyarlı müzakere kapasitesini artırdığı, ekip

üyelerinin çeşitli bireysel ve kolektif kapasitelerini (örneğin motivasyon, beceri, öğrenme, koşullar ve kültür) ve mesleki özerkliğini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, zaman içinde öğrenmeyi sürdürebilme gücünün hayati önem taşıdığı vurgulanmıştır.

Schriever (2021), erken çocukluk öğretmenlerinin dijital teknolojilerle ilgili değişen rollerini nasıl anladıklarını ve yönettiklerini incelemiştir. Araştırmaya on dokuz öğretmen katılmış ve veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Öğretmenler, sınıflarda teknoloji kullanım alanlarının belirlenmesi ve anaokulunda dijital teknolojilerin satın alınıp alınmayacağına karar verme süreçlerinde etkenliklerini kullanmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin çocukların katılacağı etkinlik türlerini belirleme, çocukların dijital cihazları ne zaman ve ne kadar süreyle kullanabileceklerine karar verme, dijital teknolojileri pedagojik uygulamalarına nasıl entegre edeceklerini planlama ve teknoloji kullanımını yönetme süreçlerinde de etkenliklerini kullandıkları ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin dijital teknolojilerle ilgili karar verme süreçlerindeki rolünü ve bu süreçlerdeki etkenliklerini vurgulamaktadır.

Oosterhoff ve arkadaşları (2020), Hollanda'da erken çocukluk eğitimi bağlamında etken öğretmenliğin uygulanmasında öğretmenlerin uzmanlığının rolünü araştırmışlardır. Araştırma kapsamında sekiz deneyimli Hollandalı erken çocukluk öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve 245 öğretmene uygulanan nicel araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin pedagojik inançlarının genellikle küçük çocukların özelliklerine ilişkin ortak inançlarla uyumlu ve ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin kısıtlandığı durumlarda, uzmanlıklarını (inançlarının yanı sıra bilgilerini) aktif olarak eğitim ortamına yansıtarak etkenliklerini kullanabildikleri vurgulanmıştır. Ayrıca ilk öğretmen eğitim programlarının ve belirli pedagojik inançların, erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin uzmanlığını geliştirmede önemli olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin inançlarının ve mesleki bilgilerinin etken öğretmenlik kapasitelerini güçlendirdiği sonucuna varılmıştır. Araştırma; meslektaşlar arasındaki diyalogun ortak bilgi ve inançların geliştirilmesi ve

entegrasyonunda önemli bir rol oynadığını, etken öğretmenliğin başarısında kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Hildén ve arkadaşları (2021), İsveçli okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri kolektif tartışmaların etken öğretmenliğe katkısını incelemişlerdir. Araştırma, İsveç Okulları Müfettişliği raporu (2016) nedeniyle başlatılan öğretmenlere yönelik gelişim süreç çalışmaları kapsamında, bir ila üç yaşındaki çocuklarla çalışan İsveçli okul öncesi öğretmenlerinin kolektif tartışmalarına odaklanmış ve iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama, yedi okul öncesi öğretmeni ve üç çocuk bakıcısının katıldığı öğretmenlik mesleğine dair gelişim sürecindeki tartışmaları kapsarken ikinci aşama altı ay sonra beş okul öncesi öğretmeni ve iki çocuk bakıcısıyla yapılan grup görüşmelerinden oluşmaktadır. İlk aşamada öğretim ve öğretmenlik mesleği tartışılırken ortaya çıkan fikir ayrılıklarının ikinci aşamada aşıldığı belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, kolektif tartışmalar sırasında öğretim misyonlarına dair anlayışlarını dönüştürerek etkenliklerini kullandıkları vurgulanmıştır. Ayrıca kolektif tartışmaların, etken öğretmenliğin projektif boyutunu öne çıkardığı ve gelecekteki olası hareket ve düşünme yolları üzerinde ortak akıl yürütmenin bir ön koşulu olarak görüldüğü sonucuna varılmıştır.

Gao ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine katıldıktan sonra öğrendiklerini günlük uygulamalarına neden yansıtamadıklarını araştırmışlardır. Araştırma kapsamında öğretmenlere eğitim öncesinde oyunla ilgili algılarını ölçmek amacıyla bir anket uygulanmış ardından İngilizce oyun temelli bir mesleki gelişim eğitimi verilmiş ve eğitim sonrasında sürecin kalitesine ilişkin geri bildirim anketi uygulanmıştır. Bu süreç sonucunda gönüllü sekiz öğretmen seçilmiş ve bu öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin eğitimde öğrendiklerini kendi anaokullarında bağlama uygun uygulamalara dönüştürmek için aktif girişimlerde bulduklarını; ancak uygulamalarını dönüştürme konusunda yeterli etkenlik gösteremediklerini ortaya koymuştur. Bu durumun ortaya çıkmasındaki ilk nedenin Batı bağlamında oluşturulan eğitimi Çin okul bağlamında uygulanırken öğretmenlerin

motivasyon eksikliği yaşamaları olduğu belirtilmiştir. İkinci nedenin ise, öğretmenlerin kültürel entegrasyon konusunda düşük düzeyde öz yeterlilik sergilemeleri, yansıtma, adaptasyon ve entegrasyon yeteneklerini geliştirmeye ihtiyaç duymaları olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin kültürel entegrasyon kapasitelerini ve yansıtıcılıklarını artırmayı amaçlayan entegre bir öğrenme yaklaşımının, öğretmen etkinliğini artırabileceği ve böylece Çinli anaokulu öğretmenlerinde görülen retorik-uygulama uyumsuzluğunun üstesinden gelinebileceği sonucuna varılmıştır.

Ciuciu (2023), mesleği bırakan dört erken çocukluk öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek öğretmen yıpranması ve etkinlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinden yeterli desteği alamaması ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerinin yetersiz olmasından dolayı etkinliklerinin olumsuz yönde etkilendiği vurgulanmıştır. Bu etkenlerin sonucunda katılımcıların mesleki ilerleme sağlayamadıkları ve kendilerine değer verdikleri şekilde çalışma yetkisine sahip olamadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin idari görevler nedeniyle kendilerine zaman ayıramamaları, sınıflardaki öğrenci sayısının yüksek olması, özlük haklarındaki eşitsizlikler ve neoliberal eğitim politikalarının öğretmenlerin etkinliklerini azalttığı ve bu sebeplerle meslekten ayrıldıkları sonucuna varılmıştır.

Guerrero ve Camargo-Abello (2023), Kolombiya'daki "Kamu Eğitim Sisteminde Kaliteli Okul Öncesi" programının okullarda uygulanma biçimlerini araştırmışlardır. Araştırmaya beş okul öncesi öğretmeni katılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin yeni programı uygularken kendi kimliklerini müzakere ettikleri ve etkinliğin dönüştürücü özelliğinden yararlanarak kimliklerini yeniden oluşturdukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin okulun fiziksel ve kültürel yapısını değerlendirerek yeni stratejiler geliştirdikleri, geleneksel eğitim anlayışını (disiplin ve okulların geleneksel düzeni) değiştirdikleri, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını daha dikkatli bir şekilde ele aldıkları ve çocukların öğrenme süreçlerinde katılımcı aktörler haline gelmeye çalıştıkları vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için

işaret dilini öğrenip gün boyu kullanmaları, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaları ve velilerin okul yaşamına dahil olmaları için çeşitli uygulamalar gerçekleştirmeleri etkenliklerinin bir tezahürü olarak değerlendirilmiştir.

Schwartz ve arkadaşları (2023), İsraili ve İzlandalı öğretmenlerin okul öncesi bağlamda dilsel ve kültürel olarak farklı çocuklara yönelik dil eğitimlerindeki etkenliklerini kültürler arası karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya İsrail'den beş, İzlanda'dan altı okul öncesi öğretmeni katılmış ve veriler öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmının bu ülkelere göç yoluyla geldiği, bir kısmının ise yerel halktan olduğu belirtilmiştir. Göç yoluyla gelen öğretmenlerin her iki ülkede de dilsel ve kültürel olarak farklı çocukların kendi dillerini bazı etkinliklerde kullanmalarını sağladıkları ve bu öğretmenlerin proaktif etkenliklerini kullandıkları vurgulanmıştır. Buna karşın, yerel halktan olan öğretmenlerin çocukların kültürlerini derinlemesine araştırmada pasif etkenlik gösterdiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin çok dilliliği bir varlık ve avantaj olarak algılamalarına ve saygı göstermelerine rağmen kendi ana dillerinin arka planda kaldığını hissettikleri ve bunu bir sorun olarak gördükleri ifade edilmiştir. Göç yoluyla gelen öğretmenlerin ailelere empatik yaklaştıkları, yerel halktan gelen öğretmenlerin ailelere daha üstten baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ülkede bulguların benzer olduğu vurgulanmıştır.

Vong ve Wei (2023), erken çocukluk öğretmenlerinin Çin'deki belirli bir etnik azınlık bölgesinde etnik kültürün aktarımındaki etkenliklerini incelemişlerdir. Araştırmaya dört anaokulu müdürü ve altı öğretmen katılmıştır. Veriler görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan köy öğretmenlerinin kültürel aktarımı rollerinin bir parçası olarak gördükleri, etnik kültürün giysilerini, şarkılarını, hikâyelerini, danslarını programa ve aktivitelere entegre ederek etkenliklerini kullandıkları belirtilmiştir. Buna karşın, şehirdeki ve kasabadaki öğretmenlerin kültürel aktarım konusunda sorumluluktan kaçındıkları ve bu konuda desteklenmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

### ***Uluslararası Araştırmaların Özeti***

Erken çocukluk eğitimi alanında gerçekleştirilen çeşitli uluslararası araştırmalar, öğretmenlerin etkenliklerini ve mesleki kimliklerini nasıl geliştirdiklerini ve uyguladıklarını kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Bu araştırmalar öğretmenlerin yasal düzenlemeler ve kalite kriterleri karşısında nasıl stratejik davrandıklarını, çocuk merkezli yaklaşımları benimseyerek etkenliklerini nasıl koruduklarını ve sosyal medya platformları gibi yeni iletişim araçlarını kullanarak mesleki güçlerini nasıl artırdıklarını göstermektedir.

Dil eğitimi ve iki dilli eğitim bağlamında, öğretmenlerin dilsel değişim süreçlerinde nasıl aktif rol aldıkları, pedagojik uygulamalarını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre nasıl uyarladıkları incelenmiştir. Öğretmenlerin zorunlu programları gizli olarak uyarlama ve mesleki kimliklerini koruma stratejileri de araştırmaların önemli bulguları arasında yer almaktadır. Paylaşılan etkenlik kavramı, ekip çalışmasının öğretmenlerin mesleki özerkliklerini ve etkenliklerini nasıl desteklediğini ortaya koymaktadır.

İncelenen araştırmalarda dijital teknolojilerin eğitimdeki rolü ve öğretmenlerin bu teknolojileri pedagojik uygulamalarına nasıl entegre ettikleri, pedagojik inançların öğretmen etkenliğine etkisi ve kültürel entegrasyonun öğretmen etkenliği üzerindeki önemi vurgulanmaktadır. Kolektif tartışmaların öğretmenlerin etkenliklerini artırmadaki rolü ve mesleki gelişim uygulamalarından elde edilen bilgilerin uygulamaya yansıtılmama nedenleri de araştırmaların odak noktaları arasında yer almaktadır.

Öğretmen yıpranması ve etkenlik arasındaki ilişki, destek eksikliği ve meslektaşlar arası ilişkilerin öğretmenlerin mesleki etkenliklerini nasıl olumsuz etkilediği üzerine yapılan araştırmalar bu konunun önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, kültürel ve dilsel çeşitlilik bağlamında öğretmenlerin etkenliklerini nasıl sergiledikleri ve etnik kültürün aktarımında oynadıkları roller de ele alınmıştır. Genel olarak bu araştırmalar, öğretmenlerin etkenliklerini artırmak için daha özgürlükçü bir okul ikliminin, güçlü sosyal bağların, kültürel entegrasyon

kapasitelerinin geliştirilmesinin ve kolektif tartışmaların teşvik edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel modeli, evren ve örneklem seçimi, veri kaynakları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlemesinde yapılan çalışmalar açıklanmaktadır.

#### Araştırmanın Türü

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri etken yapan özellikleri ve unsurları araştırmak için karma yöntem kullanılmıştır. Genel olarak karma yöntem araştırması, nicel ve nitel verilerin tek bir çalışmada veya aynı temel olguyu araştıran bir dizi çalışmada toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içeren araştırmayı temsil eder (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Karma yöntemler, bir çalışmanın amacını veya araştırma sorularını daha eksiksiz bir şekilde ele almak için nicel ve nitel araştırmayı bütünleştirme sürecidir (Plano Clark ve Ivankova, 2016). Araştırmacılar karma yöntemlerde kullanılmak üzere çok sayıda tasarım ve tipoloji geliştirmiştir; bunlar genellikle entegrasyon düzeyine (tamamen veya kısmen karma), nitel ve nicel bileşenlerin sırasına (eşzamanlı veya ardışık) ve bileşenlerin vurgusuna (eşit veya baskın) dayalı tasarım türleri olarak kategorize edilmiştir (Guetterman ve Fetters, 2018). Creswell ve Plano Clark (2017) üç temel karma yöntem tasarımı olduğunu belirtmiştir. Bunlar; yakınsak tasarım, açıklayıcı sıralı tasarım ve keşfedici sıralı tasarımdır. Yakınsak tasarımda, nicel ve nitel veri analizinin sonuçlarını bir araya getirerek karşılaştırma veya birleştirmeyi amacıyla entegre edildiği tek bir aşamayı içerir. Keşfedici sıralı tasarım ilk aşamada nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle başlar. Nitel sonuçlara dayalı olarak daha büyük bir nicel örnekleme genelleme yapmaya çalışmak için nicel bir aşama izler. Açıklayıcı sıralı tasarım; bu tasarım nicel verilerin toplanması ve analizi ile başlar. Bu ilk aşamayı, ilk aşamadaki nicel sonuçları açıklamak veya genişletmek amacıyla nitel verilerin toplanması ve analizi takip eder (Creswell ve Clark, 2017). Karma yöntem tasarımı genel, pratik ve prosedürle kullanımları açısından

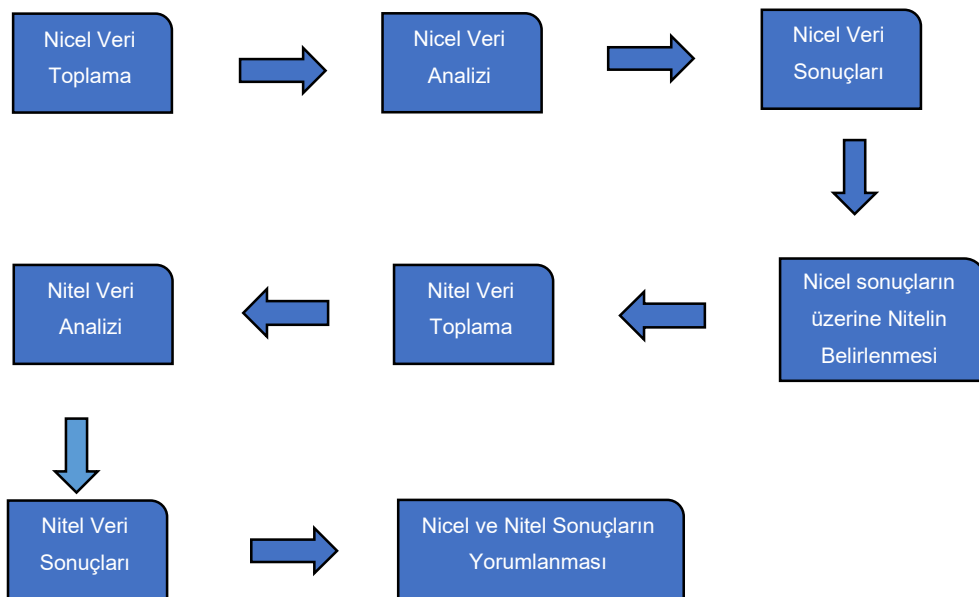


değerlidir. Karma yöntemin gücü, çalışma katılımcılarının bakış açılarıyla tamamlanan niceliksel sonuçlar yoluyla olgunun daha eksiksiz bir resmini sağlayan ölçüm araçları aracılığıyla hem niceliksel hem de niteliksel verilerden yararlanma çekiciliğinde yatmaktadır (Creswell ve Clark, 2017).

Bu çalışmada veri toplama ve analiz için sıralı açıklayıcı karma yöntem yaklaşımını kullanmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntem yaklaşımı, güçlü bir nicel geçmişe sahip olan veya nitel yaklaşımlara nispeten yeni olan alanlardan gelen bireylere hitap eden karma yöntemlerden oluşan bir tasarımdır. Araştırmacının ilk aşamada nicel verileri topladığı, sonuçları analiz ettiği ve ardından sonuçları ikinci nitel aşamayı planlamak (veya üzerine inşa etmek) için kullandığı iki aşamalı bir veri toplama sürecini içerir. Nicel sonuçlar tipik olarak nitel aşama için kasıtlı olarak seçilecek katılımcı türlerini ve katılımcılara sorulacak soru türlerini bildirir. Bu tasarımın genel amacı, nitel verilerin ilk nicel sonuçları daha ayrıntılı olarak açıklamaya yardımcı olmasını sağlamaktır. Bu nedenle nicel sonuçları nitel veri toplamaya bağlamak veya birbirine bağlamak önemlidir (Creswell, 2015; Creswell ve Clark, 2017). Açıklayıcı sıralı desende araştırma süreci Şekil 4'te verilmiştir.

#### Şekil 4

*Açıklayıcı Sıralı Desende Süreç (Creswell, 2015, s.554)*



## Nicel Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Burdur il merkezi ve Ağlasun, Altınyayla, Bucak, Çavdır, Çeltikçi, Gölhisar, Karamanlı, Kemer, Tefenni, Yeşilova ilçe ve köylerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilköğretim, ortaokul ve lise okullarının anasınıfları ve özel anaokullarında çalışan tüm okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel örneklemin belirlenebilmesi için Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve toplamda 224 okul öncesi öğretmenin çalıştığı okul listesi alınmıştır. Nicel araştırma için basit tesadüfi örneklem yöntemi ile kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2005). Nicel araştırma sürecinde tüm ilçeler ziyaret edilerek 224 Etken Öğretmenlik Ölçeği formu elden dağıtılmıştır. Veri toplama sonunda 196 Etken Öğretmenlik Ölçeği formu toplanmıştır. Bu formlardan sekizinin genel bilgi formunu doldurmadığı ve bir formun %30'dan fazla kayıp değeri (Bennett, 2001) olduğu için çalışmadan çıkarılmıştır. Kayıp değer ataması olarak seri ortalama ataması yapılmıştır. Bu yöntemde kayıp veri içeren değişkende mevcut olan diğer değerlerin tüm katılımcılar için ortalaması alınarak atama işlemi gerçekleştirilir (Sayın vd., 2017).

**Tablo 1**

*Nicel Örneklem Toplandığı Yerlerin Dağılımı*

Yer	N	%
Ağlasun	4	2,1
Bucak	59	31,6
Çavdır	7	3,7
Çeltikçi	5	2,7
Gölhisar	20	10,7
Karamanlı	4	2,1
Kemer	3	1,6
Merkez	75	40,1
Tefenni	4	2,1
Yeşilova	6	3,2
Toplam	187	100

Çalışmanın örnekleme bağılı olarak Etken Öğretmenlik Ölçeği'nin toplandığı yerlerin dağılımı incelendiğinde %2,1'i Ağlasun ilçesinden (n=4), %31,6'sı Bucak ilçesinden (n=59), %3,7'si Çavdır ilçesinden (n=7), %2,7'si Çeltikçi ilçesinden (n=5), %10,7'si Gölhisar ilçesinden (n=20), %2,1'i Karamanlı ilçesinden (n=4), %1,6'sı Kemer ilçesinden (n=3), %40,1'i Burdur il merkezinden (n=75), %2,1'i Tefenni ilçesinden (n=4) ve %3,2'si Yeşilova ilçesinden elde edildiği görülmektedir (n=6). Çalışma yapılacak olan yerlerden biri olan Altınyayla ilçesinde öğretmenlerin tayinleri çıktığı için hiçbir öğretmene ulaşılamamıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

2022-2023 eğitim öğretim yılının Eylül ayında başlaması ile beraber Etken Öğretmenlik Ölçeği (Gülmez, 2019) Burdur'da bulunan tüm okul öncesi öğretmenlerine çalışmanın amacı, kapsamı etik norm ve değerler bahsedilerek öğretmenler çalışmaya katılmaya davet edilmiştir. Her katılımcıya çalışmanın nicel aşamasından sonra nitel aşama için örneklem olarak seçilebileceği, nitel aşamada sınıfta gözlem yapılabileceği ve öğretmenin kendisiyle görüşme yapılabileceği konusunda bilgi verilmiştir. Ekim ayının ilk haftasında ölçeklerin toplanması tamamlanmıştır. Daha sonra nicel veriler analiz edilerek en yüksek puan alan öğretmenler belirlenmiş öğretmenlere nitel aşamasında yer alan gözlem ve görüşme için gönüllü olup olmadığı tekrar sorulmuştur. Gönüllü olan öğretmenlere sınıf gözlemi için müsait olduğu zamanlar sorularak bir çalışma planı oluşturulmuştur. Çalışma planı öğretmenlerle paylaşılarak öğretmenler bilgilendirilmiştir. Kasım ile Aralık 2022 tarihinin sonuna kadar sınıflardaki gözlem süreci sonlandırılmıştır. Bu süreçte 10 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

### *Nicel Veri Toplama Araçları*

**Genel Bilgi Formu.** Genel bilgi formunda örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe ve okulun adı, rumuzu, cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumları, deneyim süresi ve e-mail bilgileri yer almaktadır.

**Etken Öğretmenlik Ölçeği.** Etken Öğretmenlik Ölçeği, Gülmez (2019) tarafından, öğretmenlerin öğretim bağlamında, sınıf içinde ve dışında etken davranışlarını belirlemeyi amaçlanarak oluşturulmuştur. Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır ve 5 puanlık bir derecelendirme ölçeğinde tasarlanmıştır (1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sık sık ve 5: Her zaman). Etken Öğretmenlik Ölçeğinin (1) öğretimin planlanması, (2) öğretimin uygulaması, (3) topluma hizmet, (4) öğrencilerin güçlendirilmesi, (5) öğretimin ve öğrencilerin değerlendirmesi ve (6) uygulamaların yaygınlaştırılması olmak üzere altı alt boyutu vardır. Planlama öğeleri, çeşitli araçlar ve destekler kullanarak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlama etkinliklerini bireyselleştirmek için öğretmenin giriştiği eylemlerin altını çizer. Öğretim boyutu, okul ve okul dışı öğrenmeyi bütünleştirme, öğrencilerin bilimsel projelerde yer almalarını ve yaygınlaştırmalarını destekleyerek gelişimlerini teşvik etme ve bilimsel araştırma sonuçlarını öğretme/öğrenme süreçlerinde kullanma gibi öğretmen davranışlarını içerir. Öğrencilerin Değerlendirilmesi alt ölçeği, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerini değerlendirmede farklı ve özgün uygulamalarına atıfta bulunurken, öğretmenlerin öz-değerlendirmesi alt ölçeği, öğretmenlerin diğer paydaşları ve kendi yansımalarını kullanarak öğretimlerini değerlendirmeleriyle ilgilidir. Bununla birlikte, topluma hizmet alt ölçeği, çeşitli veli katılımı ve kültürlenme etkinlikleri düzenleme gibi etkinlikleri içerirken, Yaygınlaştırma alt ölçeği, öğretmenlerin özgün çalışmalarını meslektaşları, diğer okullar, bakanlık ve diğer dış paydaşlarla paylaşma çabalarını içerir. Gülmez, ölçeğin doğrulayıcı faktör analiz yapmış ve model fit değerlerini  $X^2/df = 3.85$ ,  $p = .00$ ,  $TLI = .88$ ,  $CFI = .89$ ,  $SRMR = .059$ ,  $RMSEA = .070$  olarak bulmuştur. Ayrıca her bir alt ölçek için Cronbach

alfa katsayıları 70 ile .89 arasında değişmekte olup, tatmin edici bulunmuştur. Altı faktörün etken öğretmenlik varyansının % 55.35'ini açıkladığı belirtilmiştir (Gülmez, 2019).

### **Nitel Araştırmanın Örnekleme**

Nitel araştırma için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Creswell ve Plano-Clark'a (2018) göre amaçlı örnekleme, araştırmacıların çalışmada araştırılan temel olguyu veya anahtar kavramı deneyimlemiş katılımcıları kasıtlı olarak seçmesi anlamına gelmektedir. Amaçlı örnekleme; derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Bu bağlamda çalışmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme ise; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Creswell, 2015). Bu çalışmada "Etken Öğretmenlik Ölçeği" uygulandıktan sonra analiz sonucunda ölçekten en yüksek puan alan öğretmenler etken öğretmen olarak nitelendirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerle görüşülmüş sınıflarında gözlem ve görüşme yapılması için izin veren 10 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerin etik olarak isimleri gizlenmiş ve öğretmenlere rumuz atanmıştır.

### ***Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri ve Araştırma Sürecinde Çalışma Bağlamı***

Açelya: Öğretmen, 11 yıllık bir deneyime sahiptir. Öğretmen köy anasınıfı, anaokulu, özel eğitim anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liseye bağlı anasınıfında deneyimlerinin olduğunu belirtmiştir. Araştırma sürecinde bir liseye bağlı anasınıfında çalışmakta ve çocuklarının yaş grubu da 3-4 yaşdır. Yüksek lisans mezunudur.

Akasya: Öğretmenin 11 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Köy anasınıfında ve anaokulunda öğretmenlik deneyiminin olduğunu, araştırma sürecinde anaokulunda 6 yaş grubuna öğretmenlik yaptığını belirtmiştir. Lisans mezunudur.

Defne: Öğretmenin 12 yıllık deneyimi olduğunu, köy anasınıfında ve anaokulunda öğretmenlik deneyiminin olduğunu, araştırma sürecinde anaokulunda 3-4 yaş grubuna öğretmenlik yaptığını belirtmiştir. Lisans mezunudur.

Fulya: Öğretmen 13 yıllık deneyime sahip olduğunu, merkez köy anasınıflarında, anaokulunda çalıştığını, araştırma sürecinde ise özel eğitim anaokulunda öğretmenlik yaptığını ifade etmiştir. Yüksek lisans yapmaktadır.

Gül: Öğretmen 14 yıllık deneyim sahip olduğunu anaokulunda, anasınıfında çalıştığını araştırma sürecinde ortaokula bağlı bir anasınıfında 3-4 yaş grubuna öğretmenlik yaptığını belirtmiştir. Lisans mezunudur.

Lale: Öğretmen 17 yıllık deneyimini olduğunu, köy anasınıfında, anaokullarında çalıştığını belirtmiş, araştırma sürecinde ise anaokulunda 6 yaş grubuna öğretmenlik yaptığını söylemiştir. Lisans mezunudur.

Mine: Öğretmenin 14 yıllık deneyimi olduğu, anasınıfında anaokulu öğretmen ve müdür vekili olarak çalıştığını, araştırma sürecinde bir köy ilkokulunun anasınıfında 5-6 yaş grubuna öğretmenlik yaptığını belirtmiştir. Yüksek lisans yapmaktadır.

Nergis: Öğretmen 18 yıllık deneyime sahip olduğunu anaokulunda, anasınıfında çalıştığını söylemiştir. Araştırma sürecinde anaokuluna bağlı bir anasınıfında 3-4 yaş grubuna öğretmenlik yapmaktadır. Yüksek lisans mezunudur.

Yasemin: Öğretmen 13 yıllık deneyime sahip olduğunu anaokulunda, anasınıfında çalıştığını belirtmiştir. Araştırma sürecinde anaokulunda 3-4 yaş grubuna öğretmenlik yapmaktadır. Lisans mezunudur.

Zambak: Öğretmen 17 yıllık deneyimini olduğunu, köyde anasınıfında, anaokullarında çalıştığını, araştırma sürecinde anaokulunda 6 yaş grubuna öğretmenlik yaptığını belirtmiştir. Lisans mezunudur.

## **Nitel Veri Toplama Yöntemleri**

### ***Yarı Yapılandırılmış Görüşme***

Yarı yapılandırılmış görüşmeleri kullanmanın genel amacı ilgilenilen konuyla ilgili kişisel deneyimleri, tutumları, algıları ve inançları olan kilit bilgi kaynaklarından bilgi toplamaktır. Araştırmacılar, bir araştırma konusuyla ilgili yeni, keşfedici veriler toplamak, diğer veri kaynaklarını bulguları doğrulamak için yarı yapılandırılmış görüşmeleri kullanabilir (Creswell, 2015; Marshall ve Rossman, 2014). Bu çalışmada öğretmenleri etken yapan uygulama ve deneyimlerini incelemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları için Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Anglia Ruskin Üniversitesi'nde görev yapan altı öğretim üyesinden uzman görüşü istenmiştir. Her bir öğretim üyesi görüşme sorular değerlendirmiş ve önerilerini belirtmiştir. Uzman görüşlerin alındıktan sonra iki öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler nitel örnekleme dahil edilmemiş ve uygulamadan elde edilen veriler bu çalışmada kullanılmamıştır. Görüşme soruları, nitel verilerin değişkenlerin nasıl etkileşime girdiğini daha derinlemesine yansıtmasını sağlamak için geliştirilmiştir (Creswell ve Creswell, 2017). Öğretmenlerin mesleği seçim süreci hizmet öncesi ve sonrası eğitimleri, sınıf içi ve okul dışı uygulamaları, rutinlerini, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri, çocuk, öğretmen, aile rolleri ve paydaşlar ile iletişimleri, mesleki gelişim ve mesleklerinde karşılaştıkları zorlukları anlamaya yönelik 11 soru belirlenmiş ve öğretmenlere yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede bu sorular kullanılmıştır. Görüşme soruları EK-C'de verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formatı, katılımcıların bireysel yanıtlar vermesine ve düşüncelerini detaylandırmasına olanak tanımıştır (Rubin ve Rubin, 2011). Ayrıca, görüşmecinin daha derinlemesine yanıtlar almak için takip soruları sormasına imkân tanımıştır. Öğretmenlere görüşme yapılmadan önce yüz yüze ya da online olarak görüşme yapılabileceği bildirilmiştir. Öğretmenlerin uygun olduğu tarih ve günün farklı zamanlarında görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde gönüllülük esası ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler ortalama 82 dakika sürmüştür. Aşağıda verilen Tablo 2’de öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmenin yapılış şekli ve süresi sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Görüşme Verisi Toplama Süreci*

Öğretmen	Görüşme Zamanı	Görüşme Şekli	Görüşme Süresi
Açelya	17.12.2022	Online	70 dakika
Akasya	28.12.2022	Yüz yüze	58 dakika
Defne	13.12.2022	Yüz yüze	40 dakika
Fulya	29.12.2022	Online	36 dakika
Gül	16.12.2022	Online	98 dakika
Lale	15.12.2022	Online	120 dakika
Mine	30.12.2022	Online	133 dakika
Nergis	27.12.2022	Online	100 dakika
Yasemin	27.12.2022	Yüz yüze	70 dakika
Zambak	18.12.2022	Online	91 dakika

**Gözlem**

Gözlem en basit tanımla insan duyularının kullanımı yoluyla elde edilen verilerin derlenmesidir. Aynı zamanda gözlem sosyal olguları gerçek anlamıyla izleme ve olayları olduğu gibi kaydetme eylemi olarak da tanımlanmaktadır (Matthews ve Ross, 2010). Gözlem çok yönlü bir yöntemdir. Gerçek yaşam durumlarında (sınıf veya oyun alanı gibi) meydana geldikleri gibi öğrenme gibi fenomenlerin çalışılmasını doğal ortamlarında gözlenmesini sağlamaktadır (Frankfort-Nachmias vd., 2019).

Gözlem, bir durumda bulunmayı ve olup bitenlerle ilgili izlenimlerin kaydını tutmayı gerektirir. Çeşitli kayıt tutma yöntemleriyle, olayları dikkatli inceleme ve sonrasında analiz için bu izlenimlerin kayıtları saklanır. Gözlenen şey ontolojik olarak belirlenir, yani büyük ölçüde gözlemcinin dünyayı ve onun içindeki yerini nasıl kavramsallaştırdığına bağlıdır



(Somekh vd., 2005). Gözlemin başlıca avantajı, doğrudanlığıdır; araştırmacıların davranışı gerçek zamanlı olarak meydana geldiği gibi incelemesini sağlar (Creswell, 2015).

Bu araştırmada gözlem bir veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Etken okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları gözlemlenmiştir. Araştırma sürecinde her bir öğretmen için gözlem süresi üç iş günü (15 saat) olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinde öğretmenin gün içerisinde gerçekleştirmiş olduğu tüm etkinlikler, rutinler ve sınıf dışı ortamlarda yürütölen etkinlik ve faaliyetler gözlemlenmiştir. Yine gözlem sürecinde hiçbir şekilde etkinliklere katılım sağlanmamış, yardım edilmemiş, öğretmeni rahatsız etmeyecek şekilde öğretmenin gösterdiği alanda gözlem yapılmış ve gözlem notları alınmıştır. Aşağıda verilen Tablo 3'te öğretmenlerin uygulamalarına yönelik yapılan gözlemlere ilişkin veri toplama süreci sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Gözlem Verisi Toplama Süreci*

Öğretmen	Gözlem Zamanı	Gözlem Süresi
Açelya	21.11.2022	15 saat (900 dakika)
	24.11.2022	
	25.11.2022	
Akasya	05.12.2022	15 saat (900 dakika)
	21.12.2022	
	28.12.2022	
Defne	30.11.2022	15 saat (900 dakika)
	06.12.2022	
	13.12.2022	
Fulya	22.12.2022	15 saat (900 dakika)
	23.12.2022	
	29.12.2022	
Göl	01.12.2022	15 saat (900 dakika)
	07.12.2022	

---

	14.12.2022	
Lale	08.11.2022	15 saat (900 dakika)
	16.11.2022	
	22.11.2022	
Mine	09.12.2022	15 saat (900 dakika)
	16.12.2022	
	30.12.2022	
Nergis	19.12.2022	15 saat (900 dakika)
	20.12.2022	
	26.12.2022	
Yasemin	29.11.2022	15 saat (900 dakika)
	12.12.2022	
	27.12.2022	
Zambak	02.12.2022	15 saat (900 dakika)
	08.12.2022	
	15.12.2022	

---

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde; nicel veriler için SPSS 22.0 programı, nitel verilerin analizi için MAXQDA 24 programı kullanılmıştır. Nicel verilerde betimleyici analiz yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler tematik analiz ile analiz edilmiştir.

### **Tematik Analiz**

Tüm görüşmeler ses kaydına alınmış ve transkripsiyonu Word belgesi olarak kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Katılımcılara düzeltme, açıklama ya da silme yapmaları için kendi deşifre edilmiş görüşmelerinin kopyaları verilmiştir. Genel olarak bir tema, bir veri biriminin ne hakkında olduğunu ve/veya ne anlama geldiğini tanımlayan genişletilmiş bir ifade veya cümledir. Boyatzis (1998), tematik analizi "nitel bilgiyi kodlama süreci" olarak tanımlamaktadır. Kodlama, verilerin doğrudan gözlemlerini ve yorumlarını

kod adı verilen kısa ve açıklayıcı terimlere dönüştürmeyi içerir (Saldaña, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, farklı kilit aktör grupları, aynı etiketle kodlanabilecek aynı konular hakkında konuşabilir. Bir kod, araştırmacının aynı temayı temsil eden verilere tutarlı bir şekilde uygulayabileceği bir etiket görevi görür. Aynı etikete sahip veriler aynı yorumu paylaşır. Kodlar daha sonra araştırma amacı ve hedefleri ile ilgili temaları oluşturmak için gruplandırılır (Robson ve McCartan, 2017). Bir tema, teori oluşturmaya yönelik tümevarımsal bir yaklaşımda bu kodları mantıksal olarak organize etmekten ortaya çıkan bir model olabilir; ya da tema, araştırmacının ilgili kodları gruplandığı önceden tanımlanmış bir kategori olabilir (Saldaña, 2014). Tematik kodlama analizinde genellikle aşağıdaki altı aşamayı takip edilmiştir:

1. Verilere aşinalık: Verilerin transkripsiyonu yapılmış, verilerin tekrar tekrar okunmuş ve ilk fikirlerin not edilmiştir.

2. Başlangıç kodlarının oluşturulması: Verilerin ilgi çekici özelliklerinin tüm veri kümesinde sistematik bir biçimde kodlanmış, her bir kodla ilgili verilerin derlenmiştir.

3. Tema arama: Kodları potansiyel temalar halinde harmanlama, her bir potansiyel temayla ilgili tüm verileri toplama gerçekleşmiştir.

4. Temaların gözden geçirilmesi: Temaların kodlanmış alıntılar (1. aşama) ve tüm veri seti (2. aşama) ile ilişkili olarak çalışıp çalışmadığını kontrol edilmiş, analizin tematik bir haritasını oluşturulmuştur.

5. Temaları tanımlama ve adlandırma: Her temanın özelliklerini ve analizin anlattığı genel hikâyeyi geliştirmek için sürekli analiz, her tema için net tanımlar ve isimlendirmeler yapılmıştır.

6. Raporun hazırlanması: Canlı alıntı örnekleme seçimi, seçilen alıntılarının son analizi, analizin arkasını araştırma sorusu ve alanyazınla ilişkilendirme, analizin bilimsel bir raporunu üretme süreci tamamlanmıştır (Braun ve Clarke, 2006).

## Nitel Boyutun Geçerlilik ve Güvenirliği

Çalışmada güvenirliliği artırmak amacıyla üçgenleme stratejileri kullanılmıştır. Creswell ve Poth (2017), farklı kaynaklardan, yöntemlerden ve araştırmacılardan elde edilen verilerin üçgenlenmesinin araştırmada güvenirliliği sağladığını belirtmektedir. Bu çalışmada veriler, anket, gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu veri toplama yöntemleri verilerin üçgenlenmesine, temaların analiz edilmesine ve çalışma kapsamında geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılmasına imkân tanımıştır. Yöntemler arası üçgenleme stratejileri, nitel aşamanın nicel aşamayı detaylandırığı bir karma yöntem tasarımı kullanılarak uygulanmıştır (Paul, 1996). Karma yöntem araştırma tasarımı, nicel yöntemlerin zayıf yönlerini nitel yöntemlerin güçlü yönleriyle dengeleme fırsatı sunmaktadır (Creswell ve Clark, 2017). Nitel aşamanın geçerliliğini artırmak için yöntem içi üçgenleme stratejileri kullanılmıştır. Gözlemler, görüşmeler sırasında yapılan açıklamaları doğrulamak amacıyla kullanılmıştır (Anney, 2014). Birden fazla katılımcıyla görüşülerek bakış açılarının örtüşmesi ve söylediklerinin daha da doğrulanması sağlanmıştır (Creswell ve Clark, 2017).

Çalışmanın güvenirliliğini sağlamanın bir diğer yolu da katılımcı kontrolünün gerçekleştirilmesidir (Kalu & Bwalya, 2017). Görüşme kayıtları kelimesine yazıya dökülmüştür. Katılımcı kontrolü, katılımcıların transkriptlerin doğruluğunu ve görüşme sırasında ifade etmek istediklerini söylediklerini onaylamalarını sağlamıştır. Bu sayede, katılımcılara sözlü olarak yanıt verme ve görüşme ifadelerini doğrulama veya düzeltme fırsatı verilmiştir. Ayrıca, her katılımcıya kendi transkriptini okuma, doğruluğunu gözden geçirme, düzeltmeler önerme ve/veya herhangi bir ifadeyi revize etme imkânı tanınmıştır. Bu adım, araştırmanın veri analizi aşamasında araştırmacı yanlılığını azaltmaya yardımcı olmuştur (Creswell ve Clark, 2017).

Çalışmanın güvenirliliğini artıran bir diğer strateji ise kod-yeniden kodlama stratejilerinin kullanılmasıdır. Bir akademisyen tüm transkriptleri ve belgeleri ayrı ayrı kodlamıştır. Sonrasında, temaların tutarlı bir şekilde nerede bulunduğunu belirlemek için kodlar karşılaştırılmıştır. İki kodlayıcı arasında tutarlılık oranı %84'dür. Daha sonra farklı

olan kodlar tartişılarak fikir birliğine varılmıştır. Bu sayede ortaya çıkan temalar ve örüntüler sağlamlaştırılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

### **Etik Hususlar**

Bu çalışmanın her aşamasında etik standartlar gözetilmiştir. İlk olarak, tez çalışması için E-35853172-300-00002163574 sayılı 05.05.2022 tarihinde Hacettepe niversite Senatosu Etik Komisyonu'ndan etik açıdan onay alınmıştır. E-39958266-605.01-53038323 sayılı 29.06.2022 tarihinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda araştırma, uygulama izni alınmıştır. Öğretmen gönüllü katılım onay formu ile çalışma ile genel bilgi, gönüllü katılım, gizlilik, çalışmaya dahil olan riskler ve faydalar, çalışmaya katılmanın bir sonucu olarak gerekirse destek hizmetleri nerileri ve araştırma sorularını ele almak için araştırmacının iletişim bilgileri katılımcılar bilgilerine sunulmuştur. Ayrıca katılımcılardan onam almak için çalışmayı açıklayarak, çalışmayla ilgili haklarını ve çalışmanın gönüllülük esasına dayandığını tüm katılımcılara anlatılarak bilgilendirilmiştir. Her katılımcıya rumuz verilerek gizliliği sağlanmıştır. Ayrıca tüm katılımcılar çalışmanın herhangi bir aşamasında istediği için ayrılabilereği anlatılmıştır. Ayrıca gözlem notları ve görüşme dökümleri katılımcılarla paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Çalışmaya katılan tüm katılımcıların gizliliği korunarak ve gizlilik protokolleri kullanılarak katılımcı bilgileri korunmuştur.

## Bölüm 4

### Bulgular

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin etkenliklerinin ve okuldaki uygulamalarının incelenmesidir. Bu bölümde elde edilen nicel ve nitel verilerin bulguları sunulmuştur.

#### Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel bulguları sunulmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin nicel örneklem grubuna, Etken Öğretmenlik Ölçeği'ne (Gülmez, 2019) ve öğretimin planlaması, öğretimin uygulanması, topluma hizmet, öğrencilerin güçlendirilmesi, öğretimin ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve uygulamaların yaygınlaştırılması alt ölçeklerine ait betimsel istatistiksel bilgiler verilmiştir. Aşağıda Tablo 4'te nicel örneklem grubuna ait istatistiksel bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Nicel Örneklem Grubuna İlişkin İstatistiksel Bilgiler*

	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	181	96,8
Erkek	6	3,2
Toplam	187	100
<b>Yaş</b>		
20-30	20	10,7
31-40	119	63,6
41-50	43	23
51-60	5	2,7
Toplam	187	100
<b>Öğrenim Durumu</b>		
Lisans	172	92
Yüksek Lisans	15	8
Toplam	187	100
<b>Deneyim Kategorisi</b>		
1-10 Yıl	58	31
11-20 Yıl	103	55,1
21-30 Yıl	20	10,7
31-40 Yıl	6	3,2
Toplam	187	100

Tablo 4'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde %96,8'inin kadın (n=181), %3,2'si erkektir (n=6). Yaş dağılımına bakıldığında %10,7'sinin 20-30 yaş aralığında (n=20), %63,6'sının 31-40 yaş aralığında (n=119), %23'ü 41-50 yaş aralığında (n=43), %2,7'si 51-60 yaş aralığında (n=5) olduğunu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı 27 ila 58 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 36 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin %92'si lisans mezunu (n=172), %8'i yüksek lisans mezunudur (n=15). Öğretmenlerin deneyim süreleri incelendiğinde %31'i 1-10 yıl (n=58), %55,1'i 11-20 yıl (n=103), %10,7'si 21-30 yıl (n=20), %3,2'si 31-40 yıl (n=6) olduğu görülmektedir. Etken öğretmenlik ölçeğinin "Öğretimin Planlama" alt boyut maddelerine ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Etken Öğretmenlik Ölçeğinin "Öğretimin Planlama" Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	SS
ÖP 1	187	3,10	1,189
ÖP 2	187	3,83	1,057
ÖP 3	187	4,21	,780
ÖP 4	187	4,10	,913
Ortalama		3,81	0,732

ÖP: Öğretimin planlanması

Tablo 5 incelendiğinde etken öğretmenlik ölçeğinin "Öğretimin Planlama" alt boyutuna ilişkin genel ortalaması ( $\bar{x}=3.81$ ) değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğretimin planlamasına ait etkenlik uygulamalarını bazen yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin; ÖP 1 hazır plan yerine öğrenci ihtiyaçlarına göre yeni plan oluşturma ( $\bar{x}=3,10$ ), ÖP 2 planlama sürecine çocukları dahil etmeyi ( $\bar{x}=3,83$ ) bazen yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, ÖP 3 öğretmenin yaptığı planları öğrenci ihtiyaçlarına göre güncellemeyi ( $\bar{x}=4,21$ ) ve ÖP 4 özel çocuklar için uzman yardımıyla bireysel eğitim planı hazırlamayı ( $\bar{x}=4,10$ ) ise sıklıkla yaptıkları ortaya çıkmıştır. Etken öğretmenlik ölçeğinin "Öğretimin

Uygulanması” alt boyut maddelerine ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Etken Öğretmenlik Ölçeğinin “Öğretimin Uygulanması” Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	SS
ÖU 1	187	3,61	,885
ÖU 2	187	3,65	,879
ÖU 3	187	4,30	,645
ÖU 4	187	4,65	,508
ÖU 5	187	4,36	,673
ÖU 6	187	3,21	1,29
ÖU 7	187	3,33	1,20
ÖU 8	187	3,92	,790
ÖU 9	187	4,03	,873
ÖU 10	187	4,18	,727
Ortalama		3,92	0,529

ÖU: Öğretimin Uygulanması

Tablo 6 incelendiğinde etken öğretmenlik ölçeğinin “Öğretimin Uygulanması” alt boyutuna ilişkin genel ortalaması ( $\bar{x}=3.92$ ) değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğretimin uygulamasına ait etkenlik uygulamalarını bazen yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin; ÖU 1 öğretme-öğrenme süreçlerinde bilimsel sonuç kullanmayı ( $\bar{x}=3.61$ ), ÖU 2 dünyadaki farklı örnekleri uygulamalara yansıtmayı ( $\bar{x}=3.65$ ), ÖU 6 ulusal ve uluslararası projelere katılımlarında öğrencilere rehberlik etmeyi ( $\bar{x}=3.21$ ), ÖU 7 öğrencilerinin hazırladıkları projeleri internet, proje sergileri, bilim şenlikleri gibi ortamlarda sunmaları için olanaklar sunmayı ( $\bar{x}=3.33$ ) ve ÖU 8 öğrencilere karşılaştıkları bilgi kaynaklarını eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisi kazandırmayı ( $\bar{x}=3.92$ ) bazen yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin; ÖU 3 öğrencilerin kavram ve becerilerini okul içi ve dışı yaşantılarıyla ilişkilendirebilmesini ( $\bar{x}=4.30$ ), ÖU 4 öğrencilerin aktif katılımını sağlamayı ( $\bar{x}=4.65$ ), ÖU 5 öğrencilerin bilgilerini farklı ortamlarda kullanmaları için olanak sağlamayı ( $\bar{x}=4.36$ ), ÖU 9 öğrencilerinin teknolojiyi öğrenme amaçlı kullanabilmeleri için öğrencilerini yönlendirmeyi ( $\bar{x}=4.03$ ) ve ÖU 10 öğrencilerin buluşçu yanlarını geliştirecek etkinlikler tasarlamayı



( $\bar{x}$ =4.18) sıklıkla yaptıkları ortaya çıkmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 7’de etken öğretmenlik ölçeğinin “Topluma Hizmet” alt boyut maddelerine ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 7**

*Etken Öğretmenlik Ölçeğinin “Topluma Hizmet” Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	SS
TP 1	187	3,99	,947
TP 2	187	3,56	1,13
TP 3	187	3,05	1,15
TP 4	187	3,60	1,04
Ortalama		3,55	0,86

TP: Topluma Hizmet

Tablo 7 incelendiğinde etken öğretmenlik ölçeğinin “Topluma Hizmet” alt boyut maddelerine ilişkin genel ortalaması ( $\bar{x}$ =3.55) değerlendirildiğinde, öğretmenlerin topluma hizmete ait etkenlik uygulamalarını bazen yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin; TP 1 ailelerin katılımı için çeşitli sosyal, kültürel, sanatsal etkinlik organizasyonları düzenlemeyi ( $\bar{x}$ =3,99), TP 2 öğrenci, aile ve öğretmenlerin katıldığı öğrenen toplulukları oluşturmayı ( $\bar{x}$ =3,56), TP 3 toplumun çeşitli (ekonomik, sosyal ve eğitim) ihtiyaçlarının karşılanması için projeler geliştirmeyi ( $\bar{x}$ =3.05) ve TP 4 öğrencilerin ders dışı etkinliklere (tiyatro, proje sergisi, bilim şenliği gibi) katılımları için organizasyonlar düzenlemeyi ( $\bar{x}$ =3.60) bazen yaptıkları ortaya çıkmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 8’de etken öğretmenlik ölçeğinin “Öğrencileri Güçlendirme” alt boyut maddelerine ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 8**

*Etken Öğretmenlik Ölçeğinin “Öğrencileri Güçlendirme” Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	SS
ÖG 1	187	4,12	,817
ÖG 2	187	3,41	1,08
ÖG 3	187	3,59	,964
ÖG 4	187	3,78	,954
Ortalama		3,72	0,75

ÖG: Öğrencileri Güçlendirme

Tablo 8 incelendiğinde etken öğretmenlik ölçeğinin “Öğrencileri Güçlendirme” alt boyut maddelerine ilişkin genel ortalaması ( $\bar{x}=3.72$ ) değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencileri güçlendirmeye ait etkenlik uygulamalarını bazen yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin; ÖG 1 öğrencilere ders için özgün araç-gereç geliştirmeleri için görev vermeyi ( $\bar{x}=4,12$ ) sıklıkla yaptıkları, ÖG 2 öğretim sürecinde kullanacağı ölçme araçlarını öğrencilerle birlikte belirlemeyi ( $\bar{x}=3,41$ ), ÖG 3 öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek için özgün ölçme araçları geliştirmeyi ( $\bar{x}=3.59$ ) ve ÖG 4 öğrencilerin birbirlerinin öğrenme süreçlerini değerlendirmelerini sağlamayı ( $\bar{x}=3.78$ ) bazen yaptıkları ortaya çıkmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 9’da etken öğretmenlik ölçeğinin “Öğretimin ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyut maddelerine ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 9**

*Etken Öğretmenlik Ölçeğinin “Öğretimin ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	SS
ÖÖD 1	187	3,88	,821
ÖÖD 2	187	4,27	,649
ÖÖD 3	187	4,06	,790
ÖÖD 4	187	4,13	,830
ÖÖD 5	187	4,15	,689
ÖÖD 6	187	3,96	,828
Ortalama		4,08	0,559

ÖÖD: Öğretim ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Tablo 9 incelendiğinde etken öğretmenlik ölçeğinin “Öğretimin ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” alt boyut maddelerine ilişkin genel ortalaması ( $\bar{x}=4.08$ ) değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğretimin ve öğrencilerin değerlendirilmesine ait etkenlik uygulamalarını sıklıkla yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin; ÖÖD 1 öğretim uygulamalarının etkililiğiyle ilgili öz-değerlendirme yapmayı ( $\bar{x}=3,88$ ) ve ÖÖD 6 öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini sağlamayı ( $\bar{x}=3,96$ ) bazen yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin; ÖÖD 2 öğretim sürecinde kullanacağı ölçme araçlarını öğrencilerle birlikte belirlemeyi ( $\bar{x}=4,27$ ), ÖÖD 3 ölçme sonuçlarını kendi öğretim performansını değerlendirmek için kullanmayı ( $\bar{x}=4.06$ ), ÖÖD 4 mesleki gelişimle ilgili öğrenci, veli, meslektaş ve idarecilerin değerlendirmelerinden yararlanmayı ( $\bar{x}=4.13$ ) ve ÖÖD 5 kişisel değerlendirme sonuçlarına dayanarak öğretimi hakkında uzun ve kısa vadeli planlar yapmayı ( $\bar{x}=4.15$ ) sıklıkla yaptıkları ortaya çıkmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 10’da etken öğretmenlik ölçeğinin “Uygulamaların Yaygınlaştırılması” alt boyut maddelerine ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 10**

*Etken Öğretmenlik Ölçeğinin “Uygulamaların Yaygınlaştırılması” Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	SS
UY 1	187	3,56	,993
UY 2	187	3,91	,968
UY 3	187	2,44	1,32
UY 4	187	3,95	,985
UY 5	187	3,33	1,26
UY6	187	3,31	1,04
Ortalama		3,42	0,78

UY: Uygulamaların Yaygınlaştırılması

Tablo 10 incelendiğinde etken öğretmenlik ölçeğinin “Uygulamaların Yaygınlaştırılması” alt boyut maddelerine ilişkin genel ortalaması ( $\bar{x}=3.42$ ) değerlendirildiğinde, öğretmenlerin uygulamaların yaygınlaştırılmasına ait etkenlik uygulamalarını bazen yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin; UY 1 eğitimcilerden oluşan

mesleki gruplarda aktif görev almayı ( $\bar{x}=3,56$ ), UY 2 mesleğiyle ilgili eğitimlere gönüllü olarak katılmayı ( $\bar{x}=3,91$ ), UY 4 yaptığı yenilikçi çalışmaları ve deneyimlerini okuldaki meslektaşlarıyla paylaşmayı ( $\bar{x}=3,95$ ), UY 5 özgün çalışmalarını dış paydaşlarla (diğer okullar, MEB, halk eğitim merkezleri gibi) paylaşmayı ( $\bar{x}=3,33$ ) ve UY 6 derslerini daha etkili yürütebilmek için ilgili uzmanlardan (üniversitelerden, sivil toplum kuruluşlarından, vb.) görüş almayı ( $\bar{x}=3,31$ ) bazen yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin; UY 3 bilimsel kongre veya sempozyumlarda kendi çalışmalarını sunmayı ( $\bar{x}=2,44$ ) ise nadiren yaptıkları belirlenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 11’de etken öğretmenlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 11**

*Etken Öğretmenlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları*

	N	$\bar{x}$	SS
Öğretimin planlanması	187	3,81	0,732
Öğretimin uygulanması	187	3,92	0,529
Öğrencilerin güçlendirmesi	187	3,72	0,751
Öğretimin ve öğrencilerin değerlendirilmesi	187	4,08	0,559
Topluma hizmet	187	3,55	0,869
Uygulamaların yaygınlaştırılması	187	3,42	0,785
Genel ortalama		3,78	,565

Tablo 11’e göre etken öğretmenlik ölçeğinin genel aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=3,78$ ) değerlendirildiğinde öğretmenlerin etkenlik uygulamalarını bazen yaptıkları görülmektedir. Bu tablo incelendiğinde öğretmenlerin etkenliklerini en çok gösterdikleri alt boyutun öğretimin ve öğrencilerin değerlendirilmesi ( $\bar{x}=4,08$ ) olduğu etkenliklerini en az gösterdikleri alt boyutun ise uygulamaların yaygınlaştırılması ( $\bar{x}=3,42$ ) olduğu söylenebilir. Aşağıda yer alan Tablo 12’de etken öğretmenlik ölçeğinin genel betimsel istatistik analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 12***Etken Öğretmenlik Ölçeğinin Genel Betimsel İstatistikler Analiz Sonuçları*

	N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	SS.
Toplam	187	71	169	128,68	19,22463

Tablo 12’de verilen etken öğretmenlik ölçeğinin genel toplamı incelendiğinde öğretmenler en düşük 71, en yüksek 169 puan almıştır. Anketin ortalaması 128,68 puandır. Bir öğretmenin bu ankettan alabileceği en yüksek puan  $34 \times 5 = 170$  olurken en düşük puan ise  $34 \times 1 = 34$ ’tür.

**Nitel Bulgular**

Bu bölümde çalışmanın nitel bulguları sunulmuştur. Nitel bulgular katılımcı öğretmenlerin okuldaki uygulamalarına yönelik gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarından elde edilen veriler tematik analiz ile analiz edilmiştir. Bu bölümde araştırma bulguları öğretmenlerin geçmiş ve kişisel deneyimleri, öğretmenlerin planlama uygulamaları, öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları, yaygınlaştırma, topluma hizmet, çocuğu tanıma ve değerlendirme, öğretmen öz-değerlendirmesi ve mesleki gelişim, zorluklar ve başa çıkma yöntemleri temaları altında sunulmuştur. Tema ve kategoriler aşağıdaki Şekil 5’te sunulmuştur.

## Şekil 5

### Tema ve Kategoriler

<b>Öğretmenlerin Geçmiş ve Kişisel Deneyimleri</b>	Öğretmenlik Mesleğini Tercih Süreci
	Üniversite Eğitimi Hakkındaki Görüşleri
<b>Öğretmenlerin Planlama Uygulamaları</b>	Planlama Süreci
	Çocukların Planlama Süreçlerine Dahil Edilmesi
	Özel Gereksinimli Çocuklar
<b>Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları</b>	Öğrenme Ortamları ve Materyaller
	Öğretim Yöntem ve Teknikleri
	Sınıf Yönetimi
	Öğretim Yöntem ve Tekniklerde Çocuğa Görelik
	Öğrenme ve Öğretim Süreçlerinde Bilimsel Sonuçları Kullanma
<b>Yaygınlaştırma</b>	Dış Paydaşları Dahil Etme
	Bilimsel Çalışma
<b>Topluma Hizmet</b>	Toplum için Proje
	Aile İletişimi ve Katılımı
<b>Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme</b>	Gözlem ve Değerlendirme Uygulamaları
	Çocukların Öz-Değerlendirmesi
	Akran Değerlendirmesi
<b>Öğretmen Öz-değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim</b>	Öğretmen Öz-değerlendirmesi
	Mesleki Eğitimde Gönüllülük
	Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Planlamaları
	Öğretmenler Mesleki Gelişim İçin Çocuk, Veli, İdareci Dönütlerini Dikkate Alması
<b>Zorluklar ve Başa Çıkma Yöntemleri</b>	Planlama ve Uygulama Süreçlerinde Yaşanılan Zorluklar
	Aile İletişimi ve Katılımında Yaşanılan Zorluklar
	Okul Yönetimi ve Meslektaşlar Kaynaklı Zorluklar
	Eğitim Politikalarından Kaynaklı Zorluklar
	Zorluklarla Başa Çıkma Yolları

### ***Öğretmenlerin Geçmiş ve Kişisel Deneyimleri***

Katılımcı öğretmenlerin geçmiş ve kişisel deneyimler boyutunda görüşme verileri analiz edildiğinde, öğretmenlik mesleğine tercih sürecini ve öğretmenlerin üniversite eğitimleri hakkında görüşleri kategorilerine ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun okul öncesi öğretmenlik mesleğini bilerek tercih etmediklerini ve aldıkları üniversite eğitimlerini yeterli görmediklerini bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin geçmiş ve kişisel deneyimleri teması ve kategorileri Şekil 6'da verilmiştir.

#### **Şekil 6**

##### *Öğretmenlerin Geçmiş ve Kişisel Deneyimleri Teması ve Kategorileri*



**Öğretmenlik Mesleğini Tercih Süreci.** Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin meslek olarak öğretmenliği seçim süreçlerine dair bulgulara ulaşılmıştır. Çoğunluğu, okul öncesi öğretmenliğini bilinçli veya planlı şekilde tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, meslek seçimlerini ailelerinin kadınlar için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğu telkinleri, üniversite sonrası atanmanın kolay olabileceği düşüncesi ve ailevi faktörler gibi nedenlerle yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden birkaçı, üniversite eğitimleri sırasında çocuk gelişimi konularının ilgilerini çekmesi, bölümü sevmesi ve öğretmenlik uygulamasındaki yaşantılarla mesleki farkındalık yaşadıklarını ve mesleklerini sevmeye başladıklarını belirtmiştir. Örneğin, öğretmenlik uygulamasında bir çocuğun kendisi için çiçek getirip "öğretmenim"

diye hitap etmesi, adayın kendisini önemsenmiş ve sevilmiş hissetmesini sağlamış bu olay mesleki farkındalık yaşatmıştır. Bu öğretmen, bu olayın kendisi için mesleki farkındalık yarattığını ve mesleğini layıkıyla yapması gerektiğini anladığını ifade etmiştir. Bu deneyim, polislik veya beden eğitimi öğretmenliği gibi hayallerinden vazgeçmesine neden olmuştur.

Okul öncesi öğretmenliğini bilinçli olarak tercih eden katılımcılar, daha çok ailelerindeki öğretmenleri veya kendi öğrenimleri sırasında rol model aldıkları öğretmenlerden dolayı bu tercihte bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini seçim süreci hakkındaki düşüncelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Öğretmenlik yazarken babam şöyle demişti, madem hukuk gibi yoğun çalışmayacaksın bir iş kadını olmayıp öğretmen olacaksın o zaman hani kendini kasmaya, sınıf, Türkçe, matematik gibi bir şey yazmana gerek yok. O zaman okul öncesi yaz hem annen gibi yani öğleden sonra okuldan gelince çocuklarıyla ilgilen.” (Gül)*

*“Ben sayısal mezunuyum. Okul öncesi öğretmenliği tamamen eşit ağırlık puanı. Eşit ağırlık puanımın o bölüm yetmesi yani o bölüme yetmesi dolayısıyla onu tercih ettim. Biraz da abimin o da öğretmen sınıf öğretmeni işte. Ataması hani sonu iyi olur diye yazdım.” (Yasemin)*

**Öğretmenlerin Üniversite Eğitimi Hakkındaki Görüşleri.** Öğretmenlerle üniversite eğitimi hakkında yapılan görüşmelerde çeşitli bulgular elde edilmiştir. Genel olarak öğretmenler, üniversitede aldıkları eğitimi yeterince etkili bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, lisans eğitimlerinde teori-uygulama dengesinde zorluk yaşadıklarını, okul bağlamı ve kültürü, bürokratik işlemler, özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitimi, velilerle iletişim ve öğretmenlik uygulamaları konusunda yeterli donanımla mezun olmadıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, lisans eğitimleri sürecinde aldıkları teorik dersleri mesleğe başladıklarında hayata geçirme sürecinde problemler yaşamışlardır. Örneğin, bazı öğretmenler mesleğe başladıklarında sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri ve stratejileri



konularında kendilerinde eksiklik hissettiklerini, yanlış uygulamalar yaptıklarını fark ettiklerini ve yeniden eğitim aldıklarını vurgulamışlardır. Örneğin, Mine Karadeniz'de bir ilde görev yaparken çalışma kağıdında domuz olduğu için velinin ciddi tepkisiyle karşılaştığını belirtmiştir.

Öğretmenler, üniversite eğitimleri sürecinde bürokratik işlemler konusunda yeterince desteklenmediklerini ve mesleğe başladıklarında bu durumun kendilerinde ciddi strese ve zorluklara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, Zambak üniversite eğitiminin kendisine MEB'in iş ve işleyişi, bürokrasi, resmi evraklar hakkında hiçbir hazırlık sunmadığını ve mesleğinin ilk yıllarında bu konularda yetersiz kaldığı için teftiş geçirmenin kendisini zorladığını aktarmıştır.

Öğretmenler; üniversite eğitimlerinde normal, sağlıklı, mutlu ailelerde büyümüş çocuklara yönelik eğitime hazırlandıklarını ancak problemi olan ve özel eğitim gerektiren bireylere yönelik eğitime hazırlanmadıkları için bu durumu eleştirmektedirler. Örneğin, Mine aldıkları eğitimlerin özel eğitim gerektiren ve farklı gelişimsel ihtiyaçları olan çocuklar hakkında yeterli donanımı sağlamadığını, eğitim sürecinde gelişimsel ve psikolojik kuramların çocukların hayatları üzerindeki etkilerinin önemini fark etmediklerini, çocukları değerlendirmede sürekli gözlem ve dokümantasyon yapmanın gerekliliğine hazırlamadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler, her çocuğun bireysel farklılıkları olduğu gibi velilerin de bireysel farklılıklarının olduğunu ve uygulanacak iletişim stiline farklı olacağını mezun olduktan sonra anlayabildiklerini belirtmişlerdir.

Son olarak, öğretmenler öğretmenlik uygulama eğitimine yönelik de görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamalarında önceliklerinin planı yetiştirmek ve etkinlikleri uygulamak olduğunu ancak çocuklarla kurulacak duygusal ilişki ve güven oluşturma gibi konularda eksiklik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Mine mesleğe ilk başladığında 30 çocuğu olduğunu ve bir çocuğun sınıftan kaçtığını, kendisinin de çocuğun güvenliği

açısından çocuğu yakalamaya çalıştığını hem sınıftaki çocukların hem de kaçan çocuğun güvenliğini sağlamakta zorlandığını belirtmiştir.

Birkaç öğretmen, öğretmenlik uygulamasında sınıf danışmanının sınıfta etkinlikleri uygulama aşamasında bulunmamasını ve rehberlik yapmamasını eleştirmiştir. Ayrıca, öğretmenler aynı gün birkaç sınıf arkadaşı ile sadece bir veya iki etkinlik yapmalarının, tüm gün uygulama yapamamalarının mesleki anlamda kendilerini yeterince hazırlamadığını dile getirmişlerdir. Daha fazla uygulama ve sınıf deneyimi sahibi olmanın eğitimleri açısından daha değerli olabileceğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, üniversite eğitimi hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Her şey kitapta yazılanlar gibi olmuyor, yaşanmışlık çok farklı. Sınıf yönetimi olsun işte çocuklara yaklaşılabilecek öğretim yöntem ve stratejileri olsun bunlarla ilgili tekrar bir eğitim aldım. Çünkü üniversitede aldıklarımız havada kalıyor. Yani o mezun olduktan tamam ya ben çok iyiyim demek mümkün değil.” (Fulya)*

*“Öğretmen hiç ilgilenmiyordu, başka işlerle uğraşıyordu. Sınıftan dışarıya çıkıyordu. Bizi öyle bırakıyordu çocuklarla. Biz ne konuşacağımızı ne söyleyeceğimizi nasıl davranacağımızı bilmiyorduk. Çünkü sudan çıkmış balığa dönüyorsunuz. Çünkü karşıdaki insan, karşıdaki birey, 5 yaşında da 6 yaşında da olsa birey ve hepsinin farklı fikirleri, farklı düşünceleri, farklı ihtiyaçları var.” (Nergis)*

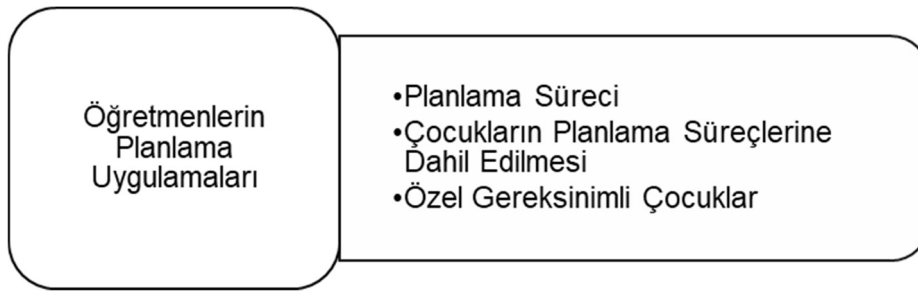
### **Öğretmenlerin Planlama Uygulamaları**

Katılımcı öğretmenlerin planlama boyutunda gözlem ve görüşme verileri analiz edildiğinde planlama süreci, çocukların planlamaya dahil edilmesi ve özel gereksinimli çocuklar için planlama kategorilerine ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular katılımcıların planlama sürecinde, planlamadaki günlük farklılaşmalarda öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına göre hareket ettiklerini, çocukların planlama süreçlerine dahil edilmesini sağladıklarını ve özel gereksinimli çocuklar için özel planlamalar yaptıklarını göstermektedir. Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin birkaç farklı hazır plan kullandıkları

ancak bu planları mutlaka değiştirdikleri, planlamayı sene başında ve haftalık olarak yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çocukların ilgileri, merakları, yaş, gelişim seviyesi, yaşadıkları çevre olanaklarını dikkate alarak çocukları plana dahil etmek için fırsatlar oluşturdukları ve farklı yöntemler uyguladıkları vurgulanmıştır. Öğretmenler, çeşitli sebeplerden dolayı planlarda günlük farklılaşmalar olabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları doğrultusunda okul içinde ve dışında farklı müdahalelerde buldukları da aktarılmıştır. Öğretmenlerin planlama uygulamaları teması ve kategorileri aşağıda Şekil 7'de verilmiştir.

### Şekil 7

#### *Öğretmenlerin Planlama Uygulamaları Teması ve Kategorileri*



**Planlama Süreci.** Öğretmenlerin planlama süreçlerine yönelik verilerin analizi sonucunda, katılımcıların genel olarak hazır plan kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, öğretmenler bu hazır planları sınıflarının ihtiyaçları doğrultusunda mutlaka değiştirdiklerini ve hiçbir değişiklik yapmadan, birebir kullanmayı uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Planlarını, çocukların içinde buldukları çevre, bilgi, beceri ve yaş gruplarına, hazır bulunuşluklarına ve gelişim düzeylerine göre uyarladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin hazır planları kullanmadan önce araştırma yaptıkları ve birden fazla kaynaktan yararlandıkları, görüşmelerden elde edilen bir diğer önemli bulgudur. Bu durumu, hazır planlardaki farklı etkinliklerden faydalanmak, yeni etkinlikler için fikir edinmek ve zengin bir öğrenme ortamı yaratmak amacıyla yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, hazır planların yanı sıra farklı kaynaklardan da planlama süreçlerinde yararlandıklarını vurgulamışlardır. Planlama amacıyla okul öncesi öğretmenleri arasında

oluşturulan bir proje grubunda bilgi alışverişinde bulduklarını, sosyal medyayı, okul öncesi etkinliklerini tema halinde sunan yabancı web sitelerini, etkinlik havuzlarını ve çeşitli kitapları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları, hazır planları yukarıda verilen nedenlere ek olarak zaman kaybını önlemek, evrak yükünden kurtulmak ve idare ile müfettiş denetimlerinde kolaylık sağlamak için kullandıklarını açıklamışlardır.

Sadece özel eğitim anaokulunda görev yapan Fulya, hazır plan kullanmadığını, her çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırladığını ifade etmişlerdir. Bu süreçte çocukları bir ay boyunca gözlemlediğini, bu süre zarfında kaba değerlendirme formu doldurduğunu, çocukların performanslarını değerlendirip, neleri yapabildiklerini ve neleri yapamadıklarını not ettiğini ve bir aylık gözlem süresi sonunda veliler, okul müdürü ve rehberlik danışma öğretmeni ile birlikte planlama yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin hazır plan hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir

*“Hazır plana hiçbir zaman bağlı kalmıyorum, hiç kalmadım hazır planı alma sebepim daha çok oradaki şarkıları, videoları, işte parmak oyunlarını kullanmak için aslında” (Açelya)*

*“Hazır plan kullanıyorum ama hazır planı birebir uygulamıyorum.” (Akasya)*

*“...hazır planlardan faydalanıyoruz yani çünkü doküman bulma açısından bize kolaylık sağlıyor ama tabi ki alıp da birebir kullanmıyoruz. Yani bu kesinlikle doğru değil tabi ki.” (Yasemin)*

Öğretmenlerin her birinin farklı zamanlarda planlama yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Birkaç öğretmen, eğitim öğretim yılı sona erdiğinde sınıflarının (yaş gruplarının) belli olmasının ardından yaz döneminde planlamaya başladıklarını belirtmiştir. Bu süreçte, kendilerinin ve çocukların ilgisini çekebilecek etkinlikleri not aldıklarını veya fotoğraflarını çektiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, eğitim öğretim faaliyeti başladığında belirli gün ve haftaları, kavramları, değerleri ve haftalık olarak planladıklarını, günlük uygulamalarını değerlendirerek planlama süreçlerini sürdürdüklerini dile getirmişlerdir.

Bazı öğretmenler, eğitim öğretim dönemi başlangıcında planlamalarını tamamladıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, genel planlarını belirleyip notlar olarak eklemeler yaptıklarını, aylık olarak planlarını gözden geçirerek aylık ve haftalık projelerini belirlediklerini, dönem başladığında ise hafta sonları haftalık olarak planlama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bazı öğretmenler ise yalnızca hafta sonları haftalık planlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Yasemin'in planlarını haftalık bültenler hazırlayarak ailelere ilettiğini aktarmıştır.

Öğretmenler genellikle ortak bir rutin olarak, planlama taslakları oluşturarak bir not defteri kullandıkları ifade etmişlerdir. Bu not defterini, haftanın genel bir plan taslağı olarak, planlar için yeni bir fikir geldiğinde unutmamak amacıyla, çocuklarla ilgili olumlu ya da olumsuz durumları ve planı aksatan olumsuz durumları anında not alabilmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Lale, her yıl 23 Nisan'dan sonra mayıs ayında gelecek sene için defterini planlamaya başladığını ifade etmiştir. Ayrıca, birkaç öğretmen planlarını aksatan durumlarla karşılaştıklarında mutlaka planlarını tekrar düzenlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin planlama zamanı hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Ben her yıl 23 Nisan’ı atlattıktan sonra mayıs döneminde bir tane defterim var. Seneye aynı çocuklarla devam edeceksem o çocuklara verdiğim kazanım ve göstergeleri seneye vermem. Niye zaman kaybedeyim ya da niye sıkayım ki ben sıkılırım yani sürekli aynı şeyi yapmaktan ne yapabilirim diye onu bir inceleme ya da hangi projeler uygulayabilirim.” (Lale)*

*“Haftalık olarak bir planlama yapıyorum.” (Yasemin)*

Öğretmenler, planlarında günlük farklılaşmalar olduğunu vurgulamışlardır. Planlamanın günlük olarak çocukların kazanım göstergelerini elde edip etmediklerine, haftanın günlerine, çocukların ve öğretmenin günlük fizyolojik ve duygusal durumuna, okulun fiziksel şartlarına ve küçük yaş grubuna göre farklılaştığı belirtilmiştir. Bir önceki gün

çocuklar kazanım ve göstergeleri tam olarak kazanamadığında, öğretmenler bir ya da birkaç gün sonra etkinlikleri değiştirerek ek planlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler çocukların hasta, yorgun veya uykusuz olduklarında çok fazla hareketli etkinlik istemedikleri durumlarda, bu etkinlikleri uygulamayabileceklerini veya daha kısa süreli tutabileceklerini belirtmişlerdir. Bunun tam tersi, çocuklar pazartesi günleri çok enerjik olduklarında sanat etkinliklerinin daha kısa, hareketli etkinliklerin ise daha yoğun olabileceğini, hatta çocukların durumuna göre oyun etkinliklerinin iki katına çıkabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, duygusal olarak sağaltıcı etkinliklere de yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Bazı sınıflarda öğretmenlerin çocuklar enerjik olduğu zamanlarda duygusal sağaltım amacıyla "küçük çılgık, büyük çılgık" etkinliği yaptıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, Mine, anasının 20 metre kareden küçük olmasından dolayı bazen çocukların özel mesafeleri olmaması ve hareket alanlarının az olması nedeniyle mecburen planlarını değiştirerek sınıf dışı etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir. Küçük yaş grupları oyun etkinliklerini çok sevdiği için, etkinliklerin uzatılmasını talep ettiklerinde bu durumun yine planlamada farklılaşmalara neden olduğunu aktarmışlardır. Öğretmenlerin günlük farklılaşma hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Çocukların uykusuz, hasta veya yorgun oldukları günlerde hareketli etkinlikler yerine daha sakin etkinlikler planlıyorum. Pazartesi günleri çocuklar enerjik olduğu için daha hareketli etkinlikler yapıyorum. Öğretmenlerin kendi modları da etkinlikleri etkiliyor. Hasta veya yorgun oldukları günlerde daha sakin etkinlikler planlıyorum.” (Gül)*

*“... eğer çocukların kalıcı olarak öğrenmesini istiyorsam her etkinliği çok farklı şekilde vermeye çalışıyorum. Sayı öğretiminde bedenlerini kullanarak yazımı yapıyorlar. Burnunla bir yaz kulağınla bir yaz dirseğiyle iki yaz göbeğinle yaz göbeğinle yazarken zaten dans etmiş oluyor çocuk. Hani olay çok farklı yerlere gidiyor”. (Zambak)*

**Çocukların Planlama Süreçlerine Dahil Edilmesi.** Öğretmenler, planlamada çocukların görüşlerini dikkate aldıklarını ve çocukları planlamaya dahil ettiklerini

belirtmişlerdir. Çocukların gelişim durumları, ilgileri, talepleri, merakları ve yaratıcı fikirlerinin planlama sürecini yönlendirdiği ifade edilmiştir. Genel olarak, büyük yaş gruplarında (5-6 yaş), öğretmenler çocuklarını planlamaya dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak, birkaç öğretmen, küçük yaş (3-4 yaş) grubunun dili kullanma becerilerinin sınırlı olması nedeniyle çocukları planlamaya dahil edemediklerini ifade etmişlerdir. Fakat bu sınıflarda yapılan gözlemlerde çocukların istekleri doğrultusunda öğretmenlerin planlamada değişiklik yaptıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, Gül'ün sınıfında yapılan gözlemde serbest zamanda öğrenme merkezlerinde oyun, dans, ront ve sınıf dışı etkinliklerde keyifli bir süreç yaşanırken çocukların farklı bir etkinliğe geçmek istemedikleri durumlarda öğretmenin çocukların bu isteklerini göz önünde bulundurarak onların mevcut etkinliklere devam etmelerini sağladığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin çocukları planlamaya dahil etme süreçleri farklılaşabildiği edinilen bulgular arasındadır. Öğretmenlerin çocukları üç farklı yöntemle planlamaya dahil ettikleri gözlemlenmiştir. İlk yöntemde, öğretmenler güne başlama saatinde o gün yapılacak etkinliklerle ilgili çocuklarla konuşarak onların etkinliklere dair fikirlerini almakta ve onları planlamaya dahil etmektedir. İkinci yöntemde, öğretmenler çocuklara hangi etkinlikleri yapmak istediklerini sorarak onların oyları sonucunda etkinlikleri planlamaktadır. Örneğin, Açelya'nın sınıfında yapılan gözlemde, çocuklara vücut bölümleriyle ilgili sanat çalışması için üç seçenek sunulmuş ve çocukların en çok tercih ettiği 3 boyutlu kukla gibi hareketli sanat etkinliği yapılmıştır. Son gözlemlenen yöntem ise planla-yap-değerlendir uygulamasıdır. Bu yöntemde, Mine ve Zambak, çocukların bir konuda kendi fikirleri ile planlama yapmalarını, planlarını gerçekleştirmelerini ve sonunda yapılan ürünü değerlendirmelerini istemişlerdir. Öğretmenlerin, çocukların plana dahil edilmesi hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Çember saati ilk başladığında diyoruz ki işte bugün ne yapacağız? Çocuklar benim kafamda böyle bir fikir var. O planıma yönelik bir şeyler söylüyorum. Çocuklarında bir sürü fikirleri oluyor.” (Nergis)*

*“...etkinliklerimi mesela okuma yazma hazırlığı mı yapalım, matematik çalışması mı yapalım, akıl oyunu mu yapalım oy seçme yöntemiyle yani çocuklar seçerek, oy kullanarak dahil oluyolar “(Lale)*

Öğretmenlerin planlama sürecinde çocukların ihtiyaçlarını, yaşını, gelişim seviyelerini, çevre şartlarını dikkate aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler genel olarak hem çocukların gelişimi hem de kendi gelişimleri için her sene planlarını değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Özellikle, iki yıl üst üste aynı sınıfta eğitime devam eden çocukların benzer etkinliklerden sıkıldıkları, etkinliklerin monotonlaştığı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için her etkinliğin farklı şekilde planlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenler planlama yaparken ilk bir ay çocukların gelişimlerini izlediklerini, hazır bulunuşluklarını tespit ettiklerini ve etkinliklerin bir hareketli, bir durağan olmasına özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öncelikle küçük grup etkinlikleri yapıp, çocuklar birbirlerini tanıdıktan sonra büyük grup etkinliklerine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Küçük yaş gruplarında oyun etkinliklerine ve dil gelişimlerine öncelik verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, çocukların ihtiyaçları için dikkat ettikleri bir diğer hususun yaşanılan yerin veya okulun olanakları olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, müze bulunmayan bir yerde Defne, sanal müzeyi kullanarak planlarını değiştirdiğini belirtmiştir. Yine müze bulunmayan bir yerde Gül, müze yerine haftanın bir günü okulun karşısındaki kütüphanede veya spor salonunda jimnastik etkinlikleri düzenlediğini aktarmıştır. Öğretmenlerin planlamada çocukların ihtiyaçları hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

*“...ama planı birebir uygulamanın mantıklı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü o günün çocuğun psikolojisine bağlı ya da gelişim durumuna hazır bulunuşluğuna bağlı. O yüzden ufak da olsa değişiklikler mutlaka oluyor. Ben de genelde esnetiyorum.” (Akasya)*

*“Mesela planda işte müzeye gezi diyor. Evet biz müzeye gidemesek de teknolojik ortamda sanal müzeyi getiriyorum, sanal müzeyi kullanıyorum.” (Defne)*



*“...Neden haftada bir saat kütüphanede geçmesin ya da niye çocuk jimnastik yaparken spor salonunda yapmasın? Bence planlamadaki en büyük etken çevre hocam.  
”(Gül)*

**Özel Gereksinimli Çocuklar.** Öğretmenlerin planlama süreçlerinde, özel gereksinimli çocukların gelişimlerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak planlama yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Birkaç öğretmen, özel gereksinimli çocukların Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne (RAM) başvurmaları için aileleri cesaretlendirdiklerini, ikna ettiklerini ve rehberlik yaptıklarını belirtmiştir.

Gözlem sırasında Akasya, sınıfında bulunan Down sendromlu bir çocuğun anne babasının ayrı olduğunu ve maddi durumlarının çok kötü olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, çocuğun RAM'a başvurup rapor alamadığını, çocuğun özel eğitimden yararlanamadığını ifade etmiştir. Bu olumsuz durum için anneye rehberlik ettiğini başvuru için gerekli paranın toplanması için liderlik ettiğini başvuruyu tamamladıkları ve çocuğun özel eğitim kurumuna gidebildiğini ifade etmiştir. Çocuğun, başvuru öncesinde hiç konuşamazken özel eğitim desteği aldıktan sonra kendisini ifade edebildiği ve diğer çocuklarla sohbet edebildiği belirtilmiştir. Ayrıca özel çocuğu planlamaya dahil ettiğini ve bireysel etkinlikler gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Yasemin, sınıfında beş yaşında konuşamayan ve şiddet davranışları gösteren bir erkek çocuğunun ailesini özel eğitim alması gerektiğine ikna etmekte zorlandığını aktarmıştır. Çocuğun gelişimi için özel eğitimin gerekliliğini vurgulayarak sonunda aileyi ikna ettiğini ve çocuğun özel eğitim yararlanabildiğini belirtmiştir. Yasemin'in planlamayı bu çocuğa göre yaptığı, çocuğun dil gelişimi için bireysel çalışma yaptığı, çocuğun şiddet davranışları ya da sınıftaki akranları ile yaşadıkları anlaşmazlıklarda çocuğun dikkatini farklı yöne yönlendirerek sorunu çözdüğü gözlemlenmiştir. Özel eğitim anaokulunda görev yapan Fulya çocukları için BEP hazırladığını, çocuğun etkinlikler için kendisini hazır hissetmesi gerektiğini, eğer hazırsa önce bireysel etkinliklerini gerçekleştirdiklerini daha sonra sosyal

becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikleri gerçekleştirdiğini aktarmıştır. Ayrıca Fulya'nın her çocuğa duygusal olarak sıcak davrandığı, sınıfta öfkeli çocuk olduğunda kucağına alıp, sakinleştirdiği, bu tutumu BEP'in uygulanmasını kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.

Mine, altı yaşında konuşma ve dil bozukluğu olan bir erkek çocuğun abisinin "pizza" kelimesini kötü bir şeymiş gibi kodladığını ve çocuğun bu kelimeyi duyduğunda şiddete başvurduğunu ifade etmiştir. Mine, bu çocuk için özel bir planlama yaptığını tüm masrafları kendisinin karşıladığını bir gezi düzenlediğini aktarmıştır. Gezide önce kütüphaneye ziyaret ettiklerini, daha sonra tüm sınıfı pizza yemeye götürdüğünü son olarak da bu çocuk için RAM gittiklerini belirtmiştir. Gezi sonrası günde tüm etkinliklerini pizza temasını kullanarak gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Mine çocuğun gelişimine katkı sağlayabilmek, çocuk için olumsuz durumu ortadan kaldırmak için planlama yaptığını ve çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladıktan sonra okulda bir süre daha etkinliklerle öğrenmeyi kalıcı hale getirmeyi amaçladığını belirtmiştir. Ayrıca konuşma güçlüğü yaşayan bu çocuğun, ilk hafta birkaç kelime kullanırken ve beden diliyle kendini ifade ederken ikinci hafta kendisini daha iyi ifade edebildiği ve dil gelişiminde ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir.

Açelya, sınıfında doğuştan bir eli küçük olan bir çocuk için müzik etkinliği planlamasını bu durumu dikkate alarak yaptığını aktarmıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların gelişimlerini dikkate alarak planlama yapmaları hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

*"...ama işte ne ritim bardağı vesaire temin edilemedi bir türlü. İlk defa bu yıl aslında temin edildi. Bu yıl da bir öğrencimin doğuştan bir eli küçük. Şu an başlayamıyorum, yani onun kendini kötü hissetmesini istemiyorum."* (Açelya)

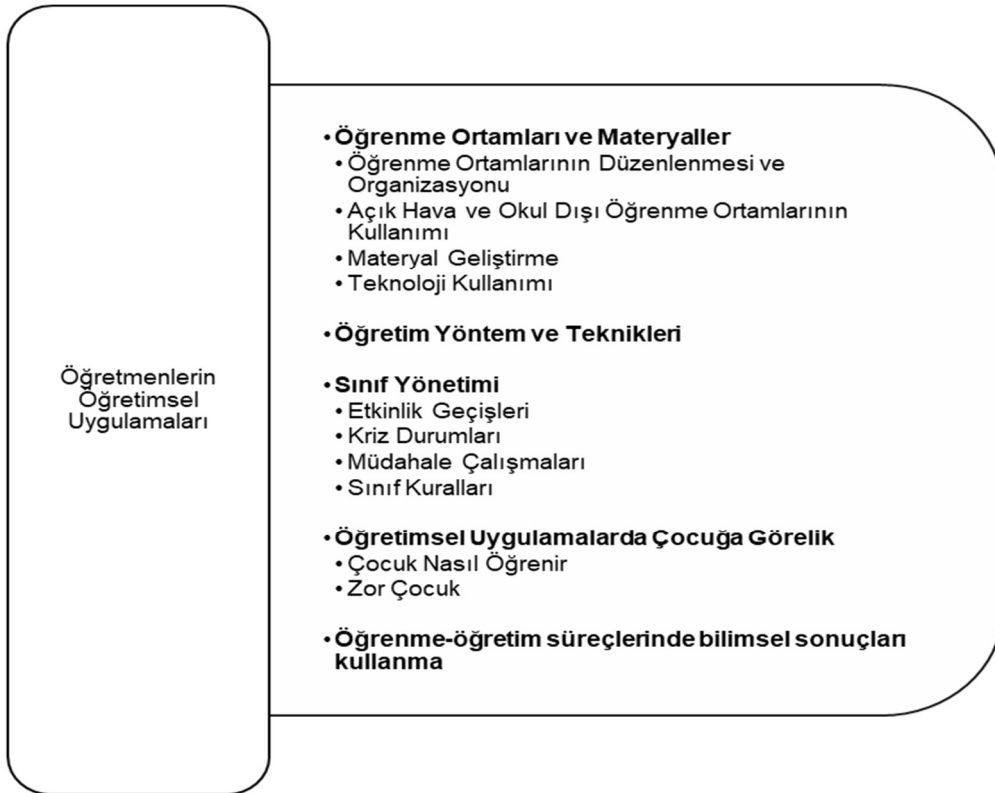
*"...özel çocuklarda şu çok önemli çocuk kendini hazır hissetmiyorsa hiçbir etkinlik yapamıyoruz. O gün iyi gününde olması gerekiyor. Çocuk, eğer iyiye kendini eğitime hazır hissediyorsa, öncelikle bireysel etkinlikleri alıyoruz."* (Fulya)

## Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları

Katılımcı öğretmenlerin öğretimsel uygulama boyutunda gözlem ve görüşme verileri analiz edildiğinde öğrenme ortamları ve materyaller, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretimsel uygulamalarda çocuğa görelilik ve öğrenme ve öğretim süreçlerinde bilimsel sonuçları kullanma kategorilerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları teması, kategorileri ve alt kategorileri Şekil 8'de verilmiştir.

### Şekil 8

Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Teması, Kategorileri ve Alt Kategorileri



**Öğrenme Ortamları ve Materyaller.** Çalışmadan elde edilen bulgular katılımcıların öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve organizasyonu, açık hava ve okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı, materyal kullanımı ve geliştirilmesi, teknoloji kullanımı bağlamlarında önemli uygulamalara sahip olduklarını göstermektedir. Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin tamamının açık hava ve okul dışı öğrenme ortamlarına uygulamalarında mutlaka yer vermeye çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin açık hava

uygulamaları gözlemlenmiştir. Öğretmenler, çocukların ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda, okul imkanları ve güvenlik şartlarına göre açık alan etkinliklerine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler açık hava ve okul dışı etkinliklerin kullanımlarının etkinliklerin içeriğine, çocukların yaş gruplarına ve hava şartlarına bağlı olarak değişebileceğini belirtmişlerdir.

**Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi ve Organizasyonu.** Öğretmenlerin öğrenme ortamlarına büyük önem verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrenme ortamını çocukların ilgilerini ve dikkatlerini çekmek, merak duygusunu harekete geçirmek, yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlamak ve zengin bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla düzenlediklerini belirtmişlerdir. Öğrenme ortamını, öğrenme merkezleri ve günlük öğrenme ortamının düzenlenmesi şeklinde iki kategoride değerlendirmişlerdir. Tüm sınıflarda okul öncesi programda yer aldığı şekilde okulun imkanları dahilinde bölümlere ayrılmış öğrenme merkezlerinin düzenlendiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesine dikkat ettiklerini ve sürekli yenilediklerini belirtmişlerdir. Öğrenme merkezlerini etkinliklere göre günlük veya haftalık olarak düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler tüm oyuncak veya materyalleri aynı anda koymayarak, ara ara öğrenme merkezlerine eklemeler yaparak çocukların ilgilerini canlı tuttuklarını belirtmişlerdir. Ayrıca geçici öğrenme merkezleri de oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Gül geometrik şekillerle ilgili bir etkinlik için farklı nesnelere oluşan geçici bir öğrenme merkezi oluşturduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Lale, kış mevsimiyle ilgili geçici bir merkez oluşturduğunu ifade etmiştir. Akasya, çocuklar öğrenme merkezlerindeki oyuncaklardan sıkıldıklarında anaokulundaki diğer sınıflarla oyuncak değişimi yaptıklarını aktarmıştır. Bazı öğretmenlerin öğrenme merkezlerine ek olarak zekâ oyunları merkezi oluşturdukları ve çocukların serbest zamanda satranç, zekâ oyunları ve legolara benzeyen altıgen şekillerle örüntü oyunları oynadıkları gözlemlenmiştir.

Öğrenme merkezleri haricinde öğretmenler günlük planda yer alan kazanım göstergelere, belirli gün ve haftalara yönelik öğrenme ortamları düzenlediklerini ifade

etmişlerdir. Birkaç öğretmenin günlük planda yer alan etkinlikler için sınıf panosu oluşturduğu ve bunu kullandığı gözlemlenmiştir. Nergis, çocuklar gelmeden sınıf panosuna resim veya materyal asmakta ve çocuklara herhangi bir şey söylememektedir. Çocuklar panodaki resim veya materyali fark ettikten sonra resim veya materyalin ne olduğu konusunda sohbet başlatmakta veya öğretmene sorular sormaktadır. Daha sonra öğretmen, küçük cevaplar vermekte ve etkinlik zamanında daha detaylı cevaplar vereceğini, hep birlikte öğreneceklerini ifade ederek çocukların meraklarını canlı tuttuğu gözlemlenmiştir. Nergis, bunu her gün yaptığı için çocukların sabahları panoya bakarak ne olduğunu tahmin etmeye çalıştıklarını aktarmıştır. Mine'nin, okul bahçesinde topladıkları kozalaklar ve sınıfta bulunan tahta parçaları ile çocukların oyun kurmasını teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Mine ve Yasemin, günlük etkinliklerinde yer alan uzunluk çalışmaları için farklı cetveller, katlanan cetveller, uzayan inşaatçı metreleri veya farklı tartılar ile geçici merkezler oluşturduklarını ve etkinliklerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, çocuklara somut yaşantılar kazandırmak istediklerini vurgulamışlardır. Zambak, öğrenme ortamını her gün değiştirdiğini aksi halde okuldaki yaşantının monotonlaştığını ve çocukların okula gelmek istemediğini aktarmıştır. Gül, okullarının yanındaki kütüphaneye giderek öğrenme ortamını değiştirdiklerini, kütüphanede kendi sınıfından daha fazla ve farklı türde kaliteli oyuncaklar olduğunu, haftanın bir günü etkinliklerini kütüphanede gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Sadece özel eğitim anaokulunda görev yapan Fulya öğrenme ortamını değiştiremediğini çünkü ortam değişiminde otizmli çocukların olumsuz tepki verdiklerini, bu nedenle değişiklik yapmak isterse bunu çocuklarla birlikte yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

*“Mesela bir aylık kullanım sonunda oyuncakları diğer sınıflarla değiştirebiliyoruz. Çünkü bir ay sonunda çocuklar gerçekten oyuncakları tanımış, biraz daha oynamamaya başlıyorlar. Bunu haftalık da yapabiliyoruz.”(Akasya)*

*“Uzunluk çalışmaları yapacağız. İşte farklı cetveller, katlanan cetveller, işte uzayan şu inşaatçıların kullandıkları metreler onların hepsini o gün götürüyorum. Geçici merkezim var, kırmızı masam var, orayı kullanıyorum.”(Mine)*

**Açık Hava ve Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımı.** Öğretmenler, sınıf dışı ortam olarak okul bahçelerini günlük olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle anaokulları ve köy okullarında görev yapan öğretmenler, okul bahçesinin toprak zeminli olması ve oyun parkının rahatlıkla kullanılabilmesi nedeniyle bu alanları sıklıkla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak, lise ve ortaokullara bağlı ana sınıflarında, okul bahçesinin betonarme olması nedeniyle öğretmenler güvenlik açısından endişe duyduklarını vurgulamışlardır. Buna rağmen, öğretmenlerin okul bahçesini günlük olarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler, açık hava ortamların çocukların gelişimi açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Mine'nin her gün yarım saat boyunca çocukları okul bahçesine çıkararak oyun oynattığı ve etkinlik yaptırdığı, kendisinin de bu etkinliklere katıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Mine açık hava etkinliklerinin çocukların duyu bütünlemesi için ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Anaokulunda görev yapan öğretmenler, okul bahçesinde sera ve hayvanların bulunduğunu, bazen burada etkinlikler yaptıklarını, trafik pisti, kütüphane ve itfaiyeye geziler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Ancak, anaokulu haricinde görev yapan birçok öğretmen, çocukların güvenliği, yardımcı personelin eksikliği, servis ve maddi yetersizlikler nedeniyle planlarında alan gezilerine yer veremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin açık hava ve okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımları hakkındaki düşünceleri aşağıda verilmiştir.

*“Bahçemizde hayvanlarımız, seramız var. Bunları aktif bir şekilde kullanıyoruz.”(Defne)*

*“... hikayemizi parmak oyunumuzu, dramamızı, her şeyimizi kütüphanede yapıyoruz. Okulun yanında spor salonu var Gençlik Sağlık Müdürlüğü'nün haftada bir oraya jimnastiğe gidiyoruz.”(Gül)*

*“Her gün mutlaka açık hava saati yapıyorum. Elimden geldiği kadar yapabileceğim her şeyi sınıf dışı ortamda yapmaya çalışıyorum.” (Mine)*

**Materyal Geliştirme.** Öğretmenler, sıklıkla materyal tasarladıklarını ve etkinliklerinde bu materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıflarında hazır materyaller bulunmasına rağmen, materyal tasarlamaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle daha önce görev yaptıkları köy okullarında materyal eksikliklerinden dolayı daha fazla tasarımda bulduklarını aktarmışlardır. Öğretmenler, genellikle mesleki gelişim uygulamalarından aldıkları eğitimleri sınıflarına yansıtabilmek için materyallerini kendilerinin tasarladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, teknoloji kullanarak (Paint, Canva gibi programlarla) çalışma kağıtları, artık materyallerden (oyun hamuru kutuları) renk öğretimi için materyaller, oyun matları, yaratıcı kitaplar (örneğin barış ve geri dönüşüm kitabı), psikomotor gelişim için materyaller, sayı boncukları, hikayede geçen nesnelere bağlı origami, oryantiring için sınıfın, okulun ve bahçenin haritası, düğmelerle sudoku, geri dönüşüm oyunu, bozulan veya kırılan oyuncakları dönüştürerek yeni oyuncaklar, matematik ve eşleştirme oyunları, Montessori sayı kartları, kukla ve sahneleri, sayı ve davranış panoları gibi farklı materyaller hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Gözlemler sırasında bazı öğretmenlerin, organların yerini gösteren giyilebilir organ önlüğü ve gezegenlerin düzenini gösteren materyaller hazırladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, bazı öğretmenler etkinlik bazlı kullan-at şeklinde de materyaller tasarladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin materyal tasarlama hakkındaki görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.

*“Yeri geliyor kitapları kendimiz yapıyoruz. Mesela projelere çok katıldım ve o projelerde barış kitabı yaptık. Çocuklarla sıfır atık kitabı yaptık mesela bunları tasarladık ve bunları okuduk sergiledik.”(Defne)*

*“...sudoku çalışmaları rettim. Dğmelerle sudoku çalışması yaptık. Bu kendi ürettiğim bir materyal, yani orijinal bir materyal değil ama var olan materyalleri dönüştürdüm.” (Lale)*

Öğretmenler, sınıflarında ne kadar çok materyal bulunursa o kadar somut öğrenme sağlayabileceklerinin altını çizmişlerdir. Öğretmenler, kendileri için önemli olan materyallerin neler olduğu konusunda farklı görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler, sınıflarında teknolojik araçların yanı sıra öğrenme merkezlerinde kitap, blok, drama, sanat ve fen materyalleri, akıl oyunları, ahşap legolar, tahta kalemi ve minder gibi materyallerin öncelikli olduğunu belirtmişlerdir. Sanat ve fen merkezinin önemine dikkat çeken Lale, bu öğrenme merkezlerini canlı tutmaya çalıştığını ve fen öğrenme merkezi için birkaç defa, Minik Tema’ya ye olduğunu ifade etmiştir. Teknolojiyi nemseyen Akasya, her türlü etkinliği teknolojiyi kullanarak gerçekleştirebileceğini aktarmıştır. Drama ve sanat merkezine önem veren birkaç ğretmen, bu merkezlerin çocukların duygularını regüle edebileceğini ve çocukları gözlemleyerek duygusal gerilimlerini anlayabileceklerini belirterek bu merkezlerin önemini vurgulamışlardır. Ahşap legoları önemseyen Defne, bu materyalin çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarabileceğini ve destekleyebileceğini belirtmiştir. Tahta kalemini önemseyen Mine, ocukların fikirlerini kavram haritası yapmayı sevdiğini ve çocuklarla gerçekleştirdikleri tüm kavram haritalarının fotoğrafını çekip çocukların portfolyo dosyasında sakladığını ifade etmiştir. Minderleri nemseyen Zambak ise sınıfta halı olmadığını, bu nedenle çocukların sağlığı ve okula devam edebilmeleri için minderlerin gerekli olduğunu, diğer materyaller olmasa bile öğretmenlik yapabileceğini ifade etmiştir. Gözlem sürecinde, Mine’nin sınıfa getirdiği aynayı nereye takması gerektiğine çocukların karar vermesini istediği ve onların belirlediği yere aynayı yerleştirdiği gözlemlemiştir. Öğretmenlerin sınıfta önem verdiği materyal hakkındaki görüşlerinin örnekleri aşağıda verilmiştir.



*“Tahta kalemim çok önemli. Çünkü ben çocukların düşüncelerini, ağızlarından çıkanları hani dokümantasyon seviyorum. Onları mutlaka tahtaya yazıp mutlaka fotoğrafını çektik.”(Mine)*

*“Minderi olmazsa eksik hissederim hocam. Çocukların sağlığı önemli, eğitim duraksıyor, onu duraklatmamam için çocukların sağlığı benim için çok önemli. Yani yere mindersiz oturmamaları lazım ben diğerlerini hallederim.”(Zambak)*

**Teknoloji Kullanımı.** Öğretmenlerin tamamı, sınıflarında teknolojiden faydalandıklarını ve teknolojiyi sevdiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak her sınıfta akıllı tahta, projeksiyon, tepegöz ve yazıcı gibi araçların bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, akıllı tahtayı eğitsel animasyonlar, rontlar, parmak oyunları, müzik, dans ve hikâye etkinlikleri için kullandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, öğretmenlerin teknolojiyi çocuklara gezegenler, vücudumuz, iskelet ve haberleşme ile ilgili animasyonlar izletmek, haberleşme araçları için örüntü oluşturmak, iskelet dansı yaptırmak, gece gündüz oluşumunu anlatan animasyonlar ve hayvanlarla ilgili hikâye etkinlikleri için kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ayrıca, öğretmenler teknolojiyi çalışma kâğıdı hazırlamak, sanal müze gezileri düzenlemek, Worldwall uygulamasıyla çark ve kart oyunları oluşturmak, WEB2 uygulamaları ile çocukların çizimlerini animasyona dönüştürmek, özel eğitim için geliştirilmiş Gedex uygulaması ile sesleri ve hayvanları eşleştirme ve kodlama çalışmaları yapmak için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin, sanat etkinliklerinde odaklanmayı artırmak ve farklı ülkelerin müziklerini tanıtmak için müzik açarak etkinlikleri gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Çocukların, odaklanma müziğini öğretmenden açmasını talep ettikleri de gözlemlenmiştir.

Gül’ün, sınıftaki bir çocuğun dil gelişimini desteklemek için kelimelerin telaffuzunu akıllı telefon yardımıyla yaptığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenin hiçbir yardımcısı olmadığı için sınıftaki beslenme hazırlama, temizlik gibi işleri yaparken çocuklara akıllı

tahtadan sevdikleri rontları, oyunları ve müzikleri açarak sınıf düzenini sağladığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

*“...eşleştirme oyunları olarak işte çocuklara farklı etkinlikler, birebir bulma, harf öğretimi daha ileri düzey için gedex uygulamasını kullanıyoruz.”(Fulya)*

*“3-D sanal gerçeklik programları var. Mesela çizdiği bir kuşun uçuşunu görmesi çocuğu çok heyecanlandırıyor.”(Yasemin)*

*“3-D yazıcılar kalem sınıfımda var. Çok basit kodlama, robotum var. Onlar mesela çocuklarım resim yapar. Ben onlara hareket katacak programlar biliyorum. WEB 2 araçlarını sınıfa sürekli dahil ederim.” (Zambak)*

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri.** Öğretmenlerin etkinliklerinde çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin gözlem ve görüşme verileri incelendiğinde şu yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir: yaparak-yaşayarak, deney, soru-cevap, drama, buluş, oyun, gösterip-yaptırma, işbirlikçi öğrenme, problem çözme, anlatım, bilgisayar destekli eğitim, akran öğrenmesi, beyin fırtınası, fırsat öğretimi, model olma, anlatım ve STEM. Tüm öğretmenler, çocuklarının yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine büyük önem verdiklerini, kalıcı öğrenme için çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Açelya kalp deneyi ile kanın nasıl pompalandığını, gösterip-yaptırma yöntemini kullanarak göstermiş, daha sonra tüm çocukların denemelerine fırsat vermiş ve çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat sağladığı gözlemlenmiştir. Gül ise sınıfında limon, tuz ve şekerden oluşan üç farklı tabak getirmiş, çocukların gözlerini kapatarak verilen besinin ne olduğunu tek tek sormuş ve çocukların deneyimlemesini, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağladığı gözlenmiştir.

Öğretmenler, sunum tekniğini olabildiğince az kullandıklarını belirtmişlerdir. Günlük olarak serbest zamanda ve günü değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin soru-cevap ve drama yöntemini kullandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, Nergis, tırtılın kelebeğe dönüşüm

videosunu izlettirdikten sonra çocuklara "Siz de kelebeğe dönüşmek ister misiniz?" diye sormuş ardından çocuklar tırtılın kelebeğe dönüşümünü drama yöntemiyle canlandırmışlardır. Yasemin ise iskele kurma yöntemini kullanarak, örüntü oluşturma etkinliğinde çocukların yanırlarını söylemeden ufak ipuçları ile doğruyu bulmalarını sağladığı gözlemlenmiştir.

Birkaç öğretmen, Türkçe dil etkinliğinde hikâyeye başlamadan önce kitabın kapağını ve adını tanıtarak etkinliğe başladıkları, ardından sürece kitabın yazarı, çevirmen ve yayınevi bilgileri ile devam ettikleri gözlemlenmiştir. Daha sonra, gerekli vurgular ve tonlamalarla resimleri tüm çocuklara göstererek etkinliği tamamlamışlardır. Hikâye sonrasında soru-cevap yöntemi kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Birkaç öğretmen, fırsat eğitiminden yararlandıklarını vurgulamışlardır. Örneğin, Nergis, okulun çıkış saatine yakın bir zamanda bir hayvan hastanesinde görev yapan velisinden telefon aldığını ve bu velinin hastaneye deve geldiğini ve çocukların görmek isteyip istemediğini sorduğunu belirtmiştir. Hemen WhatsApp'tan velilerden izin alarak, kendi araçlarıyla çocuklarla birlikte hastaneye gidip hem deveyi hem de diğer hayvanları görme fırsatı yakaladıklarını aktarmıştır.

Bazı öğretmenler, model olma yöntemini de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Gül, bir çocuğun boyama etkinliğinde çizgi dışına taşmaktan korktuğu için katılmadığını, bu durumu fark ettiğinde çocuğun yanına giderek, bilerek boyamayı dışarı taşırdığını ve çocuğa bunun normal olduğunun zamanla öğrenileceğini belirttiğini ifade etmiştir. Mine ise hata yapma korkusunun çocukları sınırlandırdığını, haftada bir hata günü yaptıklarını, bir çocuğun sınıfta tabak kırmak istediğini ve kendisinin de buna izin verdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanımı hakkındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

*"...çocuğu dışarıda bırakarak sadece gözlem yaparak değil de yaparak-yaşayarak, evet ben en çok bunu kullanmayı seviyorum. Yani kendisi yapsın." (Akasya)*

*“Yani buluş, keşif, merak bunların üzerinden gitmeyi seviyorum. Onların üretmesini destekleyen stratejiler hoşuma gidiyor. Onlar keşfetsinler.” (Mine)*

*“Mesela deney etkinliği. Ben her hafta cuma günü bir öğrencime görev veriyorum. Diyorum ki işte bunu ailenle birlikte evde yapın uygulayın. Yani uygulama aşaması nedir, hangi malzemeler gereklidir? Biz bunu niye yapıyoruz? gibi böyle hem aileyle bir beraber de bir etkinlik olmuş oluyor. Sonra çocuk sınıfa bütün malzemeleriyle bir şekilde geliyor ve bize bunu aktarıyor. Bu şekilde hem kendini ifade ediyor. Hem kendine olana öz güveni geliştiriyor. Yani mesela hiç konuşamayan ya da kendini böyle daha sakin duran çocuklar daha pasif olan çocuklar mesela öyle bir anda böyle daha içten, daha böyle işte heyecanlı bir hale geliyorlar.” (Yasemin)*

*“STEM eğitimi daha çok onu kullanıyorum, yani benim için o daha kıymetli açıkçası. Çünkü çocuklar artık teknolojiyi bilerek doğuyorlar. Teknoloji çağında çocuklar her şeyi bilerek geliyorlar. Bizim yöntemlerimiz eski yöntemler çok sığ kalıyor, yeterli olmuyor. Evdekinin haricinde eğer bir şey sunamazsak çocuklara okulu cazip hale getiremiyoruz. Okula uyum sağlayamıyor.” (Zambak)*

Katılımcı bir öğretmen okul öncesinde eğitimde felsefe öğretimine yer verildiğini aktarmıştır. Bu sebeple Mine, sınıfa çocukların merakını çekecek herhangi bir nesne getirdiğini ve çocuklardan bu nesne ile ilgili sorular üretmelerini istediğini ifade etmiştir. Bu yöntemin başlarında çocukların yalnızca iki-üç soru üretebildiklerini; ancak zamanla soru sayısının arttığını ve soruların niteliğinin değiştiğini gözlemleyebildiğini belirtmiştir.

Ayrıca Mine, okul öncesinde felsefe eğitimine yönelik hikâye kitapları okuduğunu ve bu hikâyeler üzerinden de soru çalışmaları yaparak çocukların düşüncelerinin değişimini sağladığını vurgulamıştır. Örneğin, "Kasabanın En Şık Devi" adlı hikâyede, devin bütün kıyafetlerini hayvanlara verdiği belirtilerek, çocuklara “Siz olsaydınız bütün kıyafetlerinizi verir miydiniz? Dev, bütün kıyafetlerini vermek zorunda mı?” gibi sorular sorarak ilerlediğini belirtmiştir. Mine, bu yöntemle çocukların farklı bakış açıları geliştirmeyi ve duygularını daha

rahat ifade edebilmeyi öğrenmelerini amaçladığını vurgulamıştır. Öğretmenin felsefe öğretimi hakkındaki görüşü aşağıda verilmiştir.

*“Önce sınıfa bir nesne getiriyorum. Bununla ilgili sorular sormalarını istiyorum. Çocuk ilk başta sadece iki üç soruyla başlıyor, yılbaşı nedir? ne işe yarar? Ama zaman ilerledikçe çocuklar bu neden yapılmıştır, bunun şekli nedir? Bunu farklı hangi amaçlarla kullanabilirim işte bu yenebilir mi bu? Farklı, farklı artık soru sormayı öğreniyorlar. Sonra felsefik kitaplar okuyorum.”(Mine)*

**Sınıf Yönetimi. Etkinlik Geçişleri.** Öğretmenler, etkinlik geçişlerini şarkı, parmak oyunu veya rontları kullanarak rutin haline getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, gözlemlerde de edinilen bir bulgudur. Birçok öğretmenin, oyuncak toplama rutinini bir oyun haline getirdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, Defne, çocukların oyuncak toplama sürecinde müzik kullanmaktadır. Müzik durduğunda çocuklar heykel olmaktadır. Müzik devam ettiğinde ise oyuncakları toplamaya devam etmektedirler. Sonunda öğretmen, "Dedektif olalım, dürbünle bakalım oyuncak kalmış mı?" diyerek çocukların kontrol etmesini sağlamaktadır. Birkaç öğretmenin, çocukların beslenmeye geçme sürecinde "Hadi tren oluyoruz" diyerek bir rutini yine oyunsu bir süreç haline getirdikleri gözlemlenmiştir. Köy okulunda, çocuklar bahçede oyun oynadıktan sonra sınıfa geçişlerde, Mine, diğer sınıfların rahatsız olmasını önlemek için "Sizler birer ajansınız, sessizce sınıfa girelim, kimse bizi duymasın, görmesin" yönergesini vermekte ve çocuklar da bu yönergeyi uygulamaktadır. Ayrıca bazı öğretmenlerin, özellikle çocukların sevdikleri şarkıları belirledikleri ve o şarkı çalmaya başladığında çocukların hangi etkinliği yapacaklarını tahmin edebildikleri de gözlemlenmiştir. Zambak'ın, oyuncak toplamak için çocuklara ihtiyaç duydukları zamanı sorduğu ve sonrasında akıllı tahtadan geri sayım sayacı çalıştırdığı gözlemlenmiştir. Öğretmen, bunu çocukların zamanı doğru kullanmayı öğrenmeleri açısından da bir fırsat olarak kullandığını ifade etmiştir.

**Kriz Durumları.** Kriz durumlarına öğretmenlerin tepkileri ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler, her sınıfta çeşitli şekillerde kriz durumları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde de bu kriz durumları ile karşılaşmıştır. Örneğin, iki çocuğun çarpışması, sanat etkinliğinde bir çocuğun yanındaki çocuğu rahatsız etmesi, resim etkinliğinde sulu boya yaparken suyun dökülmesi, beslenme odası olmaması nedeniyle sınıfta beslenme esnasında bir çocuğun bilerek ayran dökmesi gibi çeşitli olaylar gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin tamamının kriz durumlarında sakinlikle ve soğukkanlılıkla olaya yaklaştıkları ve çocuklara hiçbir olumsuz tepki vermedikleri gözlemlenmiştir.

Kriz durumlarının yönetilmesi sürecinde, öğretmenlerin krizi küçük veya büyük olarak nitelendirmeleri ve yardım alıp almadıkları belirleyici olmuştur. Örneğin, çocuğun sulu boya için hazırlanan suyu dökmesi küçük bir kriz olarak, çarpışıp yaralanan çocukların olması ise büyük bir kriz olarak ifade edilmiştir. Sulu boya çalışmasında suyun dökülmesi durumunda Gül, yardımcı veya kendisi dökülen suyu temizlemiş ve yeni bir etkinlik kâğıdı vererek kriz durumunu çözmüştür. Çarpışma anında ise Akasya, çocukların yaralanmanın derecesini veya çocukların canının ne kadar yandığını tahmin ettiğini bu durumu oyunsu bir süreç haline getirdiğini (örneğin, öğretmen ambulans gibi gelerek) kendisi sağlık personeli gibi yaklaşım tedavi ederek veya her iki çocuğa sarılarak sakinleşmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Çocuklar arasındaki anlaşmazlıklarda, öğretmenler mutlaka çocukların birbirlerine nasıl davranmaları gerektiği ve hissettikleri duygu hakkında bir sohbet ortamı oluşturmaktadır. Bazı öğretmenler küçük kriz anlarını fırsata çevirebildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Zambak, yerli malı haftası hakkında çocuklarla sohbet ederken okulun hoparlöründen gelen yüksek sesle sohbet bölündüğünde, "Evde yokuz" diyerek çocukların gülmelerine sağladığı ve sonrasında dikkatlerini toplamaya başardığı gözlemlenmiştir. Bir başka örnekte, sınıfa örümcek girdiğinde çocuklar korkup sandalyeye çıktığında Lale “, aaa örümcek mi geldi? Aaaa Misafir gelmiş hoş geldiniz örümcek nasılsın işte bak biz de burada oyun oynuyoruz, etkinlik yapıyoruz” tepkisiyle karşıladığını, daha sonra örümcek ile alakalı

parmak oyununu, şarkı, öykünme gibi etkinlikler gerçekleştirerek, kriz durumunu fırsata çevirdiğini ifade etmiştir. Akasya, ritim çalışmasında çocuklara ritim çubuklarıyla uzun ve kısa ritimler yaptırmak istediğini fakat başarılı olamadığını, ritim çubuklarını toplamak yerine etkinliğini değiştirerek yağmur ve rüzgâr sesi gibi ses öykümleri yaptırdığını, krizi fırsata çevirdiğini, çocukların eğlendiklerini belirtmiştir. Özel eğitim gerektiren çocukların bulunduğu sınıflarda kriz anlarının daha sık yaşandığı gözlemlenmiştir. Örneğin Yasemin'in sınıfındaki özel gereksinimli çocuk arkadaşlarına vurma, oyunlarını bozma, etkinlikleri bölme gibi birçok olumsuz davranış sergilemiştir. Çocuk bu davranışları sergilediğinde Yasemin her defasında sabırlı şekilde çocuğun dikkatini farklı yöne çektiği, gerektiğinde çocukla beraber oyun kurduğu, gerektiğinde ise etkinliğini beraber tamamladıkları gözlemlenmiştir. Gözlem sürecinde özel eğitim anasınıfında iki çocuğun oyuncak yüzünden anlaşmazlık yaşamış ve bir çocuk yüksek sesle bağırmağa başlamıştır. Fulya çocuğun yanına gidip sarılarak "Sakin ol, sakin ol" telkininde bulunmuş ve çocuğun sakinleşmesini sağlamıştır. Bazı öğretmenler, görüşmelerde özellikle çocukların kendi aralarındaki anlaşmazlıklarda velilerin olaya müdahil olmamasını, böyle durumların her zaman olabileceğini veli toplantılarında ve iletişimlerinde anlattıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kriz durumları hakkındaki görüşlerine dair örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Çarpışma anında oyunu bırakıyoruz mecburen çünkü çocukların canı yanıyor. Ben 112 oluyorum. Hemen diyorum ki ambulans çağıralım mı? Tabi o bir gülümsüyor. Sonra bakıyorum, eğer sınıf toplanabilecek durumdaysa toplayıp devam ediyorum. Evet ama toplanmayacaksa serbest zamanda dönebiliyorum.”(Akasya)*

*“Bir tane örümcek gelmiş sınıfa 2 tane 3 tane çocuk gelip örümcek geldi öğretmenim diyip bağırıyolar, aaa örümcek mi geldi? Aaaa misafir gelmiş hoş geldin örümcek nasılsın işte bak biz de burada oyun oynuyoruz, etkinlik yapıyoruz falan böyle onu normale döndürüyorum, hadi örümcek şarkılarımızı söyleyelim hadi örümcek gibi yürüyelim onunla beraber aslında o kriz durumunu fırsata çeviriyorum.”(Lale)*

**Müdahale Çalışmaları.** Bazı öğretmenler, çocukların gelişimlerinde olumsuz durumları engelleyebilmek ve gelişimlerine katkı sağlayabilmek amacıyla müdahale çalışmalarında bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, özel eğitim anaokulunda görev yapan Fulya, İran asıllı ağır otizmli bir çocukla iletişim kurmakta zorlandığını, ilerleme kaydedebilmek için mutlaka iletişim kurması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırma yapmış ve araştırma sonuç vermediğinde, Eskişehir'de hizmet içi eğitim aldığı hocasının önerisi ile bu sorunu çözebilmiş ve çocuk ile iletişim kurabilmiştir.

Zambak, bir kız çocuğunun ikiz kardeşleri olduğunu ve çocuğun şiddete meyilli, hırslı ve sürekli ilgi bekleyen bir çocuk olduğunu, çocuğun kıskançlık gösterdiğini belirtmiştir. Bu nedenle, babasıyla 45 dakikalık bir görüşme yapmıştır. Öğretmen, babasına bu durumu anlatmış ve bu durumun çocuğun gelişimini olumsuz etkilediğini, haftanın iki günü çocuğunu alarak dışarıda en az 45 dakika vakit geçirmesini, sevgi dolu sözler söylemesini ve çocuğunu değerli hissettirmesi gerektiğini anlatmıştır. Ayrıca, öğretmen babaya sürekli iletişim içinde olmaları gerektiğini ve bu olumsuz durumu iş birliği yaparak çözebileceklerini ifade etmiştir.

Defne, sınıfında sağlıklı beslenme hakkında sohbet ederken bir çocuğun hasta olduğunda tedavi olarak iğneden korktuğunu belirtmesi üzerine, çocukların doktor ve iğne korkularını anlamak için bir sohbet başlatmıştır. Defne, çocuklara insanların düzenli beslenmesi gerektiğini ancak insanların bazen hasta olabileceklerini ve bu nedenle doktora gitmek zorunda kalabileceklerini ifade etmiştir. Sohbet bittikten sonra, planda olmamasına rağmen çocukların doktor ve iğne korkularını yenmeleri için bir drama başlatmış ve kendisi doktor, çocuklar ise hasta rolünde drama yaparak bu korkularını yenmeleri için müdahalede bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin çocukların gelişimlerini için oluşabilecek olumsuz durumları engelleyebilmek için müdahale hakkındaki görüş örneği aşağıda verilmiştir.

*“Bu yıl çok ağır bir otizm öğrencim var. Çocuk İran kökenli Türkçe bilmiyor. Onunla ilgili neler yapabilirim diye bayağı bir araştırma yaptım. Sonra Eskişehir'den bir hocamla*



*hizmet içi eğitim aldım. Bir hocamla görüştüm, iletişim kartlarını kullanabileceğimi söyledi.”*  
(Fulya)

**Sınıf Kuralları.** Katılımcı öğretmenlerin sınıf kuralları için kendi sınıflarına özgü uygulamalar gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Tüm öğretmenlerin, sınıflarında rutinler oluşturmaya özen gösterdikleri gözlemlenmiştir. Rutinler sayesinde çocuklar neyi, nasıl yapabileceklerini tahmin edebilmekte ve böylece etkinlik geçişlerinde sınıfta oluşabilecek kargaşanın önüne geçilebilmektedir. Birkaç öğretmenin, sınıf kurallarının resimlerini bir panoya astığı ve gerekli zamanlarda bu kuralları hatırlattığı gözlemlenmiştir. Özellikle küçük yaş gruplarında, çocuklar sandalyeleri taşırken kazalar meydana gelebildiği için öğretmenlerin bu kazaların önüne geçebilmek amacıyla çocuklara sandalyelerin nasıl taşınacağını gösterdikleri ve aynı davranışı çocukların yapmalarını sağladıkları gözlemlenmiştir.

Birkaç öğretmen, sınıflarında oyuncak kutularının üzerine çocuklara oyuncakları toplamada yardımcı olabilmesi için fotoğraflar yapıştırdığını ve çocukların öğrenme merkezlerine giderken yaka kartı takmalarını sağladığını ifade etmiştir. Zambak, çocukların dikkatini toplamak ve susmalarını sağlamak için "susun" demek yerine elini havaya kaldırdığında susmaları gerektiğini belirten bir işaret kullandığını, çocukların öğretmenin elini havada gördüklerinde diğer arkadaşlarını da uyardıklarını aktarmıştır. Öğretmenlerin sınıf kuralları hakkındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Küçük yaş grubu olduğu için oyuncakları toplamakta zorlanıyorlar. Oyuncakların tek tek fotoğraflarını çekip hem kutuların üstüne hem de yerleştirecekleri dolapların raflarına yapıştırdım. Merkezlere giderken kullanacakları merkezin kartını boyunlarına takıyorlar. O bir de hem sınıf yönetimini kolaylaştırıyor hem de sınıf düzenini koruyor.”*(Açelya)

*“...sandalye taşımak bile benim için önemli. Nasıl taşıyacaklarını gösteriyorum. Nasıl düşmeden diğer arkadaşına zarar vermeden nasıl tutarlarsa nasıl yerleştirdilerse onlar için daha iyi olur.”*(Nergis)

## Öğretimsel Uygulamalarda Çocuğa Görelilik.

**Çocuk Nasıl Öğrenir.** Öğretmenlerin, çocukların nasıl öğreneceği konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Genel olarak öğretmenler, etkinliklerin çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Erken çocukluk döneminde çocuğun en temel ihtiyacının oyun olduğu, bu nedenle çocuğa öğretilecek her şeyin mutlaka oyunla öğretilabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler çocukların heyecanlarını, meraklarını ve ilgilerini bilmenin kendilerine avantaj sağladığını, bunlar üzerinden etkinliklerini planladıklarını ve uyguladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Gül, gözlem sürecinde sabah sınıfa bir kutu getirmiş ve çocuklardan kutunun içindekini tahmin etmelerini istemiştir. Öğretmen, bu kutunun içindekini etkinlik zamanında açacağını belirterek çocukların heyecan ve merakını canlı tutmuştur. Etkinlik zamanı geldiğinde, kutudan mıknaatlı zekâ oyunu çıkarmış ve çocuklara oynamaları için fırsat vermiştir. Mine, çocukların öğrenebilmesi için çocuk-öğretmen arasındaki güven bağının önemli olduğunu, bu bağ kurulduğunda çocukların daha iyi öğrenebileceğini aktarmıştır. Fulya ve Nergis, okul öncesi döneminde akran öğrenmesinin önemli olduğunu ve grup çalışmalarının bu öğrenmeyi destekleyeceğini belirtmişlerdir. Son olarak, Zambak, çocukların odaklanmasının sağlanması gerektiğini ve dikkatlerini çekebilmek için bir alkış yaparak, bir robota, palyaçoya veya bir maymuna dönüşerek bunu kolayca gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çocuğun nasıl öğrendiği hakkındaki görüşlerine yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Yaşayarak yani ne kadar çok işin içindeyse ne kadar çok işin, mutfağındaysa çocuğum o kadar çok öğreniyor.”(Akasya)*

*“Kesinlikle oyunla öğrenir. Çünkü bu yaş çocuğunun en büyük ihtiyacı oyun ve ben her şeyi oyunla öğretebileceğimizin inancındayım.”(Gül)*

**Zor Çocuk.** Öğretmenler, zor çocukları etkinliklere dahil etmek için farklı yöntemler kullandıklarını aktarmışlardır. Öğretmenler, etkinliklere katılmayan çocukların katılmama

nedenlerinin (kök nedenlerinin) araştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu amaçla, velilerle görüşülüp ön bilgi alındığı ve çocuğun durumunun sınıfta gözlemlendiği ifade edilmiştir. Birkaç öğretmen, sınıflarında hiçbir etkinliğe katılmak istemeyen, çok hareketli çocukları ilgilerini kullanarak etkinliklere dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Açelya, sınıfındaki böyle bir zor çocuğun dinozorlara ilgi duyduğunu keşfettikten sonra, dinozorlarla ilgili dergi aldığını ve dinozorlarla ilgili birkaç etkinlik yaparak çocuğun etkinliklere katılımını sağladığını aktarmıştır. Birkaç öğretmen, zor çocuklara görev ve sorumluluk verildiğinde kendilerini değerli hissettiklerini ve uyumlarının kolaylaştığını belirtmiştir. Öğretmenler, bazı çocukların zor çocuk olmaktan ziyade içe kapanık, utangaç veya çekingen olabileceklerini ve bu çocukların mutlaka cesaretlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çocuklara serbest zamanda "Hadi beraber oynayalım mı?" diyerek yaklaştıklarını ve etkinliklerde "Hadi beraber yapalım mı?" teklifleri ile etkinliklere dahil ettiklerini belirtmişlerdir.

Gözlem sürecinde, Mine'nin bir çocuğun etkinliğe katılmak istemediği durumlarda, çocuğun kullanabileceği malzemeleri masanın üzerine koyduğu ve istediği zaman etkinliğe başlayabileceğini söylediği gözlemlenmiştir. Daha sonra, bu çocuğu yüreklendirmek için müzik eşliğinde dans ederek yanına gidip elinden tutmuş ve çocuğun etkinliğe katılmasını sağlamıştır.

Özel gereksinimli çocuklar da etkinliklere katılmak istemeyebilir. Yasemin'in, gözlem sürecinde özel gereksinimli bir çocuğun tüm olumsuz davranışlarına rağmen her defasında sakin bir şekilde çocuğun dikkatini farklı yöne yönlendirdiği ve sınıf düzenini tekrar sağladığı, etkinlikleri beraber tamamladıkları gözlemlenmiştir.

Zambak, bazı durumlarda çocuğun söylemediği küçük şeylerin etkinliğe katılmasını engelleyebileceğini ve öğretmenin çocukları çok iyi tanıyıp bu durumu tahmin edebilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin, Zambak, bahçeye çıktıkları havalarda sıcak olduğu için ayakkabı yerine terlik giyip gelmeleri konusunda çocuklara daha önceki günlerde yönerge verdiğini, okul bahçesinde denge oyunu oynatmak istediğinde çocuk ayakkabı giydiği için oynamak istemediğini, öğretmen çocuğun bu durumunu bu durumu fark ettiğini, bu nedenle

oyunu değiştirerek çocuğun oyuna katılmasına sağladığını aktarmıştır. Öğretmenin zor çocuğun etkinliğe katılma süreci hakkındaki görüşüne dair bir örnek aşağıda verilmiştir.

*"Çok hareketliydi, sandalyeyi illa oturacaksa sandalyeyi ters çevirip oturuyordu ama asla oturmuyordu. Dinozorları çok seviyordu. Dinozorları anlatan bir dergi aldım sonra işte dinozorların isimlerini öğrendim. İşte birkaç tane böyle dinozorlarla ilgili etkinlik yaptım. Onun da bu konuda bilgisi çok olduğu için çok katılım gösterdi. Derse etkinliğe katılımı, ilgisi arttı. "(Açelya)*

**Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Bilimsel Verilerin Kullanımı.** Öğretmenler, öğretme-öğrenme süreçlerinde bilimsel verileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak, çocukların rutinden ve düzenden hoşlandıklarını, oyunun çocukların eğitimindeki yeri ve önemini bilerek etkinliklerini oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Birçok öğretmen, oyunların ısındırıcı, hareketli ve dinlendirici sıralamasına dikkat ettiklerini, gün içerisindeki etkinlikleri hareketli ve hareketsiz olarak düzenlediklerini vurgulamışlardır.

Akasya, sınıfında özel gereksinimli çocuklar için kum havuzu bulundurduğunu ve bu materyalin bu çocukları sakinleştirdiğini belirtmiştir. Aynı şekilde, su ile yapılan etkinlikleri de tıpkı kum havuzu gibi özel çocukları sakinleştirdiği için kullandığını ifade etmiştir. Fulya, öğrenme ortamlarını değiştirdikleri zaman özel gereksinimli çocukların (otizmli) tepki verebileceğini bu yüzden değişiklik yapılacaksa bunu çocukla birlikte yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların sosyal beceri gelişimine önem verdiğini ve öğretim yöntemlerinde işbirlikçi öğrenme yöntemini kullandığını aktarmıştır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde bilimsel verileri kullanma hakkındaki görüşlerine dair örnekler aşağıda verilmiştir.

*"Mesela ısındırıcı, hareketli ve dinlendirici. Çünkü bu oyun 45 dakikalık süreci doldurmakta ve çocukları gerçekten önce hazırlayıp sonra oyunu yaşayıp sonra bitirmesine gerçekten çok faydası oluyor. "(Akasya)*

*“Hocam öğrenme ortamlarını çok fazla değiştirmiyorum. Çünkü otizmli öğrencilerde olumsuz tepkiye yol açabiliyor. Çünkü onlar alışlagelmiş ve düzenli seviyor. O yokken asla hiçbir şeyin yeri değişmiyor çünkü. Aradığını bulamadıklarında krize girebiliyor.”(Fulya)*

### **Yaygınlaştırma**

Katılımcı öğretmenlerin gözlem ve görüşme verileri analiz edildiğinde, yaygınlaştırma boyutunda dış paydaşları dahil etme ve bilimsel çalışmalara katılma gibi kategorilere ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler sınıflarda farklı etkinlikler yapmakta ve çocukların gelişimleri için dış paydaşları dahil etmektedir. Öğretmenlerin bilimsel çalışmalara katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yaygınlaştırma teması, kategorileri ve alt kategorisi Şekil 9’da verilmiştir.

### **Şekil 9**

*Yaygınlaştırma Teması, Kategorileri ve Alt Kategorisi*



**Dış Paydaşların Dahil Etme.** Öğretmenler, meslek tanıtımı, okuldaki farklı sosyal faaliyetler ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda yapılan proje kapsamında etkinliklere dış paydaşları dahil ettiklerini ifade etmişlerdir. Genellikle dış paydaşlardan mesleklerin tanıtımında yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler meslek tanıtımlarında, çocukların ailesi haricinde çocuğun akrabalık bağı ile bağlı olanları veya çevre şartlarına göre iletişim kurarak dış paydaşları sınıflarına davet ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, polis, dış hekimi, sağlık personeli ve itfaiye personeli gibi meslek gruplarını tanıtmak veya çocukların ilgisini çekmek amacıyla itfaiye arabası ve ambulans tanıtımları düzenlenmiştir.

Öğretmenler, bazen üniversite öğrencilerinin sosyal projeler veya ders kapsamında sınıflarını ziyaret ettiklerini, etkinlik yaptıklarını, belirli gün ve haftalarda üniversite öğrencileri ile ortak etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Gözlem sürecinde, güzel sanatlar müzik bölümünden öğretim üyesi ve öğrencilerin çocuklar için hazırladıkları bir şarkıyı sınıfa gelerek çocuklara öğrettikleri gözlemlenmiştir. Üniversite öğrencileri ile materyal paylaşımı da yapıldığı ifade edilmiştir.

Genellikle anaokullarının okul öncesi şenlik, gösteri ve kermes gibi etkinliklerine dış paydaşların davet edildiği belirtilmiştir. Bazen öğretmenler, çocukların ihtiyaçları için dış paydaşları sınıfa davet etmektedir. Fulya, özel gereksinimli bir çocuğun ailesi tarafından sürekli asker veya jandarma ile korkutulduğunu ve bu çocuğun korkusunu hafifletmek veya yok etmek için bir jandarma personelini sınıfa davet ettiğini belirtmiştir. Gül, Orman Haftası'nda çocuklara ağaç sevgisini aşılama için Orman Müdürlüğü'nden fidan talep etmiş ve okulda görev yapan diğer öğretmenleri etkinliğe davet ederek tüm öğrencilerin fidan diktiklerini aktarmıştır. Aynı öğretmen ortaokulda bir münazara hazırladığını kendi anasınıflı çocuklarının izlemelerini sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenin dış paydaşları dahil ettiği son etkinlikte Gençlik Spor Müdürlüğü'nden çadır ve personel talep ettiğini, tüm okulu etkinliğe davet ettiğini Gençlik Spor Müdürlüğü'nden gelen personelin kamp yöntemlerini anlatmasını ve göstermesini sağladığını ifade etmiştir.

Lale, değerler eğitiminde "iyilik" temasını ele aldığını, çocuklarla iyilik hakkında konuştuklarını ve Ramazan ayı kapsamında maddi durumu olmayan insanlara yardım ederek iyilik yapıldığını anlattığını aktarmıştır. Daha sonra çocukluklarla iyilik paketi yapmaya karar verdiklerini, okul müdüründen bu etkinlik için onay aldığını, gönüllük esasına bağlı olarak ailelerle iletişime geçtiğini ifade etmiştir. Bu etkinlik, kendi sınıfı ile sınırlı kalmayıp diğer sınıfların ve okul dışındaki öğretmenlerin, dış paydaşların da katılımıyla genişlediğini aktarmıştır. İyilik paketleri hazırlamak için anne, baba ve çocukların beraber hazırladıklarını, çocukların her biri iyilik temalı resimler yaptıklarını, hazırladıkları kolinin içerisine çikolata, şeker, balon koyduklarını ve yaptıkları resimleri kolilerin üstlerine

yapıştırarak dağıtım yaptıklarını, halktan sonra çok olumlu geri dönütler aldıklarını, ihtiyaç sahiplerinin kolinin üstündeki resimleri gördüklerinde çok mutlu olduklarını belirtmiştir. Yine Lale, bir çocuğunun dedesinin mermer fabrikası olduğunu, küçük mermer malzemeleri talep edip aldıklarını ve bu malzemelerle taş boyama yaptıklarını, daha sonra sayıları yazarak toplama ve çıkarma işlemlerini bu mermer parçaları ile gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Mine, dördüncü sınıflarla ortak kroki projesi olduğunu ve mimar bir arkadaşını projeye dahil ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin dış paydaşları dahil etme hakkındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Bir öğrencimiz asker ve jandarmadan çok korkuyordu. Jandarma da çalışan bir arkadaşımızı davet ettik. Çocuk bu korkusunu hani hafifletmek adına korkulacak bir şey olmadığını anlaması için böyle onları davet etmiştik, ağırlamıştık.” (Fulya)*

*“Orman haftasında orman müdürlüğünden ağaç rica etmiştim, getirdiler. Biz de sadece anasınıfına değil tüm ortaokul için istedim ve tüm öğretmenler birlikte örgütlenip okulumuza diktik.” (Gül)*

**Uzman Görüşü.** Öğretmenler, bazı çocukların gelişimsel, duygusal ve davranışsal problemleri için uzman görüşüne ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ana sınıflarında görev yapan öğretmenler, okulun rehber öğretmeninden uzman görüşü ve destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Birkaç öğretmen, uzman görüşü olarak RAM'dan yardım aldıklarını belirtmiştir. Örneğin Mine bir kız çocuğu olduğunu, bu kız çocuğunun sınıfındaki tüm erkeklere olumsuz davranış uyguladığını, sınıftaki iki masayı kırdığını, kendisini ısırıldığını belirtmiştir. Kendisinin aileyle iletişim kurduğunu, ev ziyareti yaptığını, çocuğun bu davranışlarının nedenini anlamaya çalışarak denemelerde bulunduğu fakat çözüm üretmediği aktarmıştır. RAM'a gidip oradaki uzmanlara kendisinin bildiği yöntemleri uyguladığını fakat sonuç alamadığını belirterek yardım istediğini, iki ya da üç hafta boyunca RAM'a gittiğini kurumda bulunan uzmanlardan çözüm önerilerini uyguladığı ve en sonunda kurum müdürünün tavsiyesi ile sorunun çözümüne ulaştığını ifade etmiştir. Öğretmen gerekli durumda

öğretmenlerin kendisini eksik ve yetersiz gördüğünü konularda yardım almaya açık olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin uzman görüşü hakkındaki düşünceleri aşağıda verilmiştir.

*“Yani eksik gördüğüm konuda kendimde yetersizlik olduğunu gördüğüm konuda yardım almaya da açığım. Bunu herkes yapmalı.”(Mine)*

*“Benim rehberlik araştırma merkezinde çok arkadaşım vardır Yıllarca her gün gidip gidip şöyle bir öğrencim var, ondan buna ne yapmalıyım? Bak bugün bunu uyguladım ama olmadı. Yarın neyi uygulayayım dediğim defalarca gittiğim arkadaşlarım var.” (Nergis)*

**Bilimsel Çalışma.** Birkaç öğretmen, lisans üstü eğitim kapsamında bilimsel kongrelere, ulusal ve uluslararası projelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, yaratıcı drama, öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'ni (OBADER) kullanma ve okul öncesi eğitimle ilgili genel konularda kongrelere katıldıklarını belirtmişlerdir.

Mine, meslektaşlarının "bu proje geçmez" gibi olumsuz düşüncelerine karşın velilerle doğru iletişim konulu uluslararası KA1 projesi hazırladığını ve kabul edildiğini belirtmiştir. Proje kapsamında okuldaki tüm meslektaşları ile birlikte İtalya'ya giderek eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen, "Bir Kadın Tüm Dünyayı Değiştirebilir" temalı bir ulusal proje gerçekleştirdiklerini ve ödül aldıklarını belirtmiştir. Bu proje kapsamında, Sabiha Gökçen, Nene Hatun gibi Türk tarihinde önemli bir yere sahip kadınların çocuklara tanıtılması amaçlanmış; bu doğrultuda kazanım göstergeleri yazılmış, etkinlikler hazırlanmış ve materyaller oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bilimsel çalışma hakkındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Yüksek lisans yaparken çalışmalar sonucunda seminerlere sempozyumlara katıldım.” (Açelya)*

*“En son ödül aldığımız projemiz “Bir kadın tüm dünyayı değiştirebilir” projesi burada işte ünlü Türk kadınlarının neler yapabildiklerini Sabiha Gökçen'in, Nene Hatun'un her ay*



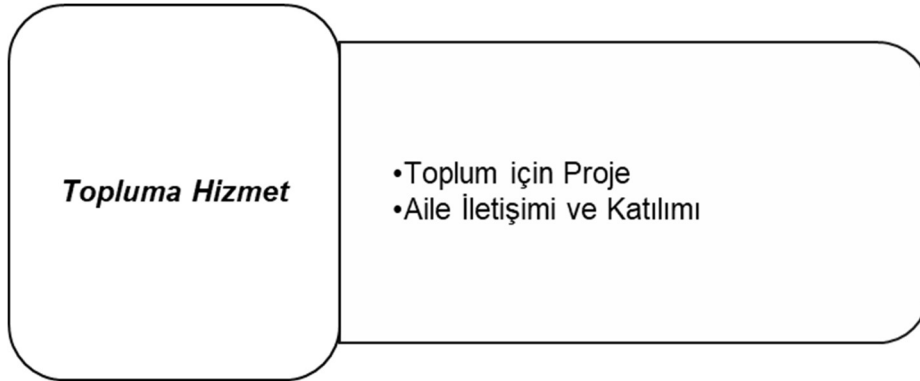
*bir başarılı kadın bulup, işte o kadının çocuklara tanıtılması, bunun hakkında etkinlikler düzenleyip gerçekleştirdik.” (Gül)*

### **Topluma Hizmet**

Katılımcı öğretmenlerin yaygınlaştırma boyutunda gözlem ve görüşme verileri analiz edildiğinde, toplumun çeşitli ihtiyaçları için proje, aile iletişimi ve katılımı kategorilerine ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin toplumun ihtiyaçları için çeşitli projeler ve eğitimler hazırladığını; aile iletişimi ve katılımı etkinliklerinde okul, aile ve çocuk saçı ayağını oluşturabilmek için çeşitli faaliyetler, etkinlikler ve rehberlik çalışmaları yaptıklarını ortaya koymuştur. Topluma hizmet teması ve kategorileri Şekil 10’da verilmiştir.

### **Şekil 10**

*Topluma Hizmet Teması ve Kategorileri*



**Toplum için Proje.** Bazı öğretmenler, toplumun çeşitli ihtiyaçları için farklı projeler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamaları farklı örneklerle aktarmışlardır. Fulya, Milli Eğitim Müdürlüğü yerel projeler kapsamında baba eğitimi verdiğini belirtmiştir. Bu eğitim için araştırmalar yaparak bir buçuk aylık bir eğitim programı hazırladığını ve babaların haftada bir bu eğitime katıldığını aktarmıştır. Bu eğitimi birkaç yıl boyunca tekrar tekrar verdiğini ifade etmiştir.

Zambak, babalardan "100 Günde 100 Kitap" projesi kapsamında çocuklara kitap okumalarını istediğini belirtmiştir. Öğretmen, annenin çocukla kaliteli vakit geçirebildiğini, babanın da bu kaliteli vakit geçirme deneyimini yaşamasını istediğini, çocuğun babasıyla geçireceği 45 dakikalık zamanda mutluluk hormonu salgıladığını ve babanın sorumluluk bilincini bu projeye geliştirdiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda, bu durumun annenin evdeki sorumluluk yükünü azalttığını ve annenin bu durumdan mutlu olduğunu, dolaylı yoldan aile mutluluğuna katkı sağladığını aktarmıştır. Öğretmenlerin toplumun çeşitli ihtiyaçlarına yönelik oluşturulan çeşitli projeler hakkındaki görüşlerine dair örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Daha önce ben yerel projeler kapsamında Milli Eğitim Müdürlüğü baba eğitimi diye birkaç yıl eğitim vermiştim. Kendi adıma araştırmalar hazırladım, babaları davet ettim. Genelde bir buçuk aylık bir eğitim oldu. Haftada bir gün eğitime katıldılar. Sonrasında mesela sertifika taktimi falan yaptık.” (Fulya)*

*“Sınıf genelinde şunu yapıyorum, her sene düzenli olarak 100 güne 100 kitap projemiz var bizim yani 100 günde 100 kitap okutturuyoruz. Yani okutturuyoruz, babalara okuyorlar.”(Zambak)*

**Aile İletişim ve Katılımı.** Öğretmenler, aile iletişimi ve katılımı kapsamında çeşitli etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, velilere aile katılımı noktasında ihtiyaç belirleme formu verdiklerini ve ailelerin talepleri doğrultusunda her ay ilgili konularda eğitimler verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, ev ziyaretleri yaptıklarını, çocukların odalarını gezdiklerini, çocuğun veli ile iletişimini ve etkileşimini gözlemleyerek not aldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler, ev ziyaretlerini güvenlik açısından bir idareci ile birlikte yapmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öncelikli olarak zor ya da özel eğitim gerektiren çocukların ev ziyaretinde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, velilerle iletişimde WhatsApp grupları oluşturduklarını ve günlük/haftalık bilgilendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Günlük olarak da bazı velilerle çocuklarını okula bırakma ve geri alma süreçlerinde iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir.

Genellikle acil bir durum olduğunda telefonla anında aramayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Nergis, veli ile acil yüz yüze görüşmesi gerektiğinde, veli çalışıyorsa iş yerine giderek mutlaka görüşmeyi gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Akasya, haftanın bir günü (cuma) mesai sonrasında bir saat veli görüşme saati olduğunu aktarmıştır.

Öğretmenler, aile katılımını sınıftaki çocuk sayısına göre dönemlik olarak planladıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, sene başında ailelerle görüşerek uygun zamanlarını belirlediklerini ve planlama yaparak onay aldıklarını ifade etmişlerdir. Aile katılımında, aile işinden dolayı gelemiyorsa bir yakınının da gelebileceğini belirtmişlerdir. Aile katılımında etkinlik yapmak istemeyen veliler için yiyecek hazırlama günleri düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Aile katılımında, velilerin uzmanlık alanları ile ilgili bir etkinlik olduğunda katılmaktan çekinmediklerini belirtmişlerdir. Anaokulunda, çocukların ailelerinin gezi ve şenliklerde öğretmenlere yardım ettikleri, şenliklerde ailelere yönelik yarışmaların düzenlendiği belirtilmiştir. Özel eğitimde görev yapan Fulya, aile katılımını rehber öğretmenle beraber planladıklarını çünkü bazı özel eğitim gerektiren çocukların ailelerinin de özel eğitim gerektiren aileler olabileceğini vurgulamıştır. Nergis, okula alışma dönemi olduğu için ilk iki ay aile katılımı etkinlikleri yapmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler, velilerle farklı faaliyetler veya etkinliklerde bulunmakta ve gerektiğinde rehberlik yapmaktadırlar. Gül, annelerle çocuk gelişimi ile ilgili her ay düzenli bir kitap okuma etkinliği düzenlediğini, annelerle bu kitapları değerlendirdiğini, annelerin kitap okumalarını teşvik etmek için kitapla ilgili küçük bir sınav yaparak ödüller verdiğini aktarmıştır. Yasemin, planlamayla ilgili haftalık bülten hazırladığını, bu plana bağlı olarak her hafta bir çocuğa sınıfta sunum yapabileceği bir görev (mikrop deneyi) verdiğini ve tüm sınıfa çocukların bilmediği yeni bir kelime öğrettiklerini belirtmiştir. Birkaç öğretmen, okula başlamadan önce ailelerden çocuklarını ve ilişkilerini anlatan mektup yazmalarını istediklerini belirtmiştir. Mine, sınıfındaki bir çocuğun selektif mutizm hastalığı nedeniyle bir psikiyatriste hastaneden randevu aldığını, çocuğun durumunu anlatan bir rapor veya mektup yazdığını fakat içinin rahat etmediğini, velisi ile birlikte doktora giderek durumu kendisinin anlattığını ifade

etmiştir. Gözlemede Açelya, CODEMONKEY adlı siteden çocukların kodlama yapabilmesi için tüm çocuklara kullanıcı adı ve şifre aldığını, tüm velilere bilgilendirme yaparak rehberlik ettiğini belirtmiştir.

Zambak, babaların çocukların eğitim sürecine dahil edilebilmesi için bir strateji geliştirdiğini belirtmiştir. Bu stratejiye göre önce annelerle iletişimi sıkı tutarak, çocukların gelişimi için gerçekten çabaladığını fark etmelerini ve annelerin kendisine inanmalarını sağladığını, ardından annelerin evde kendisi hakkında bahsetmeye başlamalarıyla babalara ulaşabildiğini ifade etmiştir. Babalar için yılda en az iki defa halı saha maçı düzenleyerek babaların kendilerine ait bir sosyal aktivite ile iletişimlerini güçlendirdiğini aktarmıştır. Zambak, ilk veli toplantısında, her velinin çocuğunun kıymetli olduğunu ama öğretmene 20 çocuğun emanet edildiğini, çocuklar arasında ayırım yapmadığını, en iyisini yapmaya çalıştığını ve 7/24 ulaşılabilir olduğunu, velilerden çocuklar arasındaki anlaşmazlıklarda ailelerin müdahil olmaması gerektiğini anlattığını belirtmiştir. Öğretmenlerin aile iletişimi ve katılımı hakkındaki görüşlerine dair örnekler aşağıda verilmiştir.

*“... selektif mutizm hastalığı var hastaneden işte randevusu alındı artık bir destek almak istediğimi söyledim. Aileyle fikir birliği yaptık. Ben psikiyatrise gönderdiğim bütün çocuklara bir mektup yazıyorum, gözlem notlarımı geçirdim. Psikiyatrisin yanına beraber girdik. Ben okuldaki bütün durumu anlattım çünkü hastalığın başka boyutları da var. Öyle anlaşılmasın diye yüz yüze görüşmek istedim. Hani mektubu bırakmak istemedim.” (Mine)*

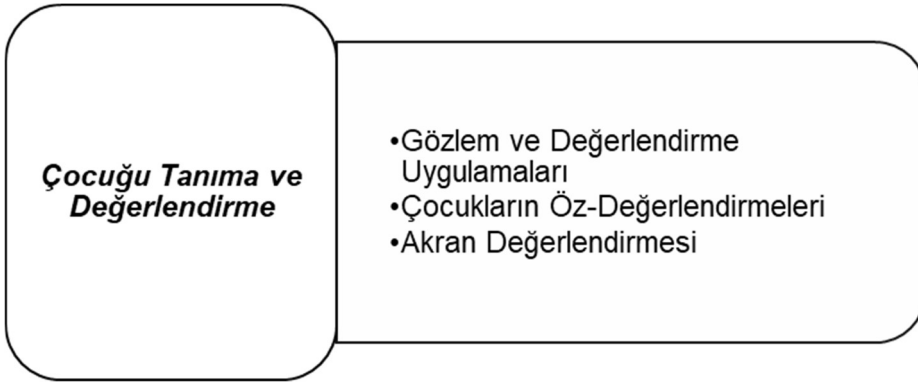
*“Babaları dahil ettiğim sene içerisinde en az 2 etkinliğim olur. Halı saha maçı yapıyoruz. Babalar eğitim içerisine dahil olmaktan hoşlanmıyor ama kendileri için bir şeyler yaptığımızda koşa koşa geliyorlar. O bizim iletişimimizi kuvvetlendiriyor ve bize fayda sağlıyor. Yani öğretmeni kırmama öğretmenin sözünü geri çevirmeme, öğretmenin verdiği görevi yerine getirme tarzındaki şeylerde çok etkili oluyor.”(Zambak)*

## **Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme**

Katılımcı öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme boyutunda gözlem ve görüşme verileri analiz edildiğinde, gözlem ve değerlendirme uygulamaları, çocukların öz-değerlendirmesi ve akran değerlendirmesi kategorilerine ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin çocukları formal ve informal olarak değerlendirdiklerini, çocukların kendi öğrenmelerini ve çocukların birbirlerini saygı çerçevesinde değerlendirmelerine izin verdiklerini ortaya koymuştur. Çocuğu tanıma ve değerlendirme teması ve kategorileri Şekil 11'de verilmiştir.

### **Şekil 11**

*Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teması ve Kategorileri*



**Gözlem ve Değerlendirme Uygulamaları.** Öğretmenler, çocukların gelişim ve öğrenmelerini formal ve informal olmak üzere düzenli olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukları genel olarak serbest zamanda, etkinlik geçişlerinde, yapılandırılmış oyun sırasında, bireysel ve grup etkinliklerinde gözlemleyerek değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenme merkezlerini oyun oynama alanı olarak görmeyip çocukları gözlemlemek için bir fırsat olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, bazı öğretmenler serbest zamandaki oyunlara katılarak informal değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Gül çocukların evcilik oyununa katılarak çocuğa hangi renk pasta yaptığını sorarak renkleri; yarım, tam pasta diye talep ederek çocuğun matematik etkinliklerinde öğrendiklerini değerlendirebildiğini belirtmiştir. Mine ise çocuğun bir gün önce

yaşadığı olumsuz olayları dramatik öğrenme merkezlerinde oyunlarına yansıttığını ve bu nedenle oyunlarına katılarak çocuğun duygusal durumunu değerlendirebildiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler, her çocuğun gelişim seviyesinin, başarılı ve başarısız olduğu durumların, ilgi alanlarının iyi bilinmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin, Açelya bir çocuğun sosyal becerilerinde eksiklik olduğunu ve bu çocuğun genelde arkadaşları ile eleştirerek iletişim kurduğunu, ilk defa nezaket sözcüğünü kullandığını ise bunu sosyal gelişiminde ilerleme olarak gördüğünü aktarmıştır.

Öğretmenler, çocukların davranışlarını gözlemlemenin yanı sıra farklı informal değerlendirmeler de yaptıklarını aktarmışlardır. Örneğin, Akasya, özellikle davranışsal problemi olan çocuklar için her 15 günde bir aileyi arayarak çocuğun evdeki davranışlarında değişim yaşanıp yaşanmadığını değerlendirmelerini istediğini ve ailenin çocuğun davranışlarında fark ettiği değişimleri çocuğun gelişimsel değerlendirmesinde bir veri olarak kullandığını aktarmıştır. Bazı öğretmenler, gün içerisinde çocukların olumlu veya olumsuz davranışlarını, özellikle öğrenme merkezlerinde hangi merkezde, kimle oyun oynadıklarını ve yaşadıkları şeyleri not defterine kaydettiklerini ve gün sonunda mutlaka aileyi arayarak durumu paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, informal değerlendirme için aldıkları notları formal değerlendirme için de kullandıklarını belirtmişlerdir.

Lale, informal olarak çocuklarının gelişimini değerlendirirken kalıp olarak verilen etkinlikler yerine hayal gücü, yaratıcılık ve tasarlamaya öncelik verdiğini belirtmiştir. Belirli bir gelişim alanının göstergesine yönelik etkinlik hazırlayarak çocukları değerlendirdiğini ifade etmiştir. Örneğin, yapılandırılmış çizgi çalışması yaptırarak, kâğıdı döndürmeden ve kalemi doğru tutarak çalışmayı tamamlayabilmelerini gözlemlediğini aktarmıştır. Gün sonunda, çocukların birçoğunun o günün kazanım göstergelerini elde etmede sorun yaşadığını fark ettiğinde birkaç gün sonra o kazanım göstergeleri farklı etkinliklerle kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Genel olarak, öğretmenlerin gün sonunda değerlendirme yaparak çocukların öğrenmelerini değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenler çocuklara, "Bugün ne yaptık?, ne yapmalıydık? ya da ne yapsaydık daha iyi olurdu? " veya "Bugün neler öğrendik?" gibi sorular yönelterek günlük planlarının değerlendirmesini yapmaktadırlar. Öğretmenler, çocukları formal olarak değerlendirmede gözlem formları ve portfolyo dosyaları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin, yaptıkları etkinliklerin resimlerini çekerek çocukların portfolyo dosyalarına ekledikleri gözlemlenmiştir. Özel eğitimde görev yapan Fulya, gözlem ve portfolyo dosyasının yanında davranış kontrol listesi de kullandığını ifade etmiştir. Çocukların değiştirilmesini istediği davranışlarını kontrol listesine bağlı olarak değerlendirdiğini belirtmiştir.

Birkaç öğretmen, değerlendirmeyi etkileyen bir durumun sınıf dağılımı olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler okul başlamadan önce özel eğitim gerektiren çocukları belirleme sürecinde deneyimli öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin rolünün önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü tanı almış çocukların yanı sıra tanı almamış çocukların da sınıflara dağıtılması, sınıfın iş yükünü arttırmakta ve öğrenme sürecini yavaşlatabileceği aktarılmıştır. Örneğin, 20'den fazla çocuk sayısı olan bir sınıfta bir özel eğitim gerektiren çocuk olması gerekirken, tanı almamış iki çocuk daha dahil olduğunda öğretmen aslında 20 çocuğun yanında üç özel eğitim gerektiren çocukla ilgilenmek zorunda kalacağı belirtilmiştir. Bu durumun, çocukların gelişim ve ihtiyaçlarını karşılamayı güçleştirebileceği aktarılmıştır. Gül, sınıfta kız ve erkek çocuk dengesi sağlanmasının önemini vurgulamıştır. Bir sınıfta çok fazla kız çocuğu olması durumunda resim yapma, evcilik oynama, kesme, boyama, yapıştırma gibi etkinliklerle planlama ve değerlendirmenin bu duruma göre yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin çocukların değerlendirilmesi hakkındaki görüşlerine dair örnekler aşağıda verilmiştir.

*"Etkinliklerine bakarak ya da işte onların oyunlarına katılarak renkleri öğrendiğini asla bu hangi renk bu hangi renk gibi değil de oyunlar bana şimdi nasıl bir pasta yaptın işte*

*sana kırmızı çilekli bir pasta yaptım gibi. Genelde oyunla değerlendiririm. Onlar fark etmeden onlar hissetmeden onları değerlendirdiğimi.”(Gül)*

*“Yani formal ve informal değerlendirme ikisini beraber kullanıyorum.” (Lale)*

*“Portfolyo dosyalarında işte çocuğun ay ay ya da haftalık olarak gelişimlerini orada işte hangi etkinlikleri nasıl yapabildiği gibi orada etkinliklere yer veriyoruz. Yine işte görüntü kaydedip o portfolyolara ekliyoruz.”(Yasemin)*

**Çocukların Öz-Değerlendirmeleri.** Öğretmenler, çocukların kendi öğrenimlerini değerlendirmelerine izin verdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların değerlendirmelerine göre planlama yaparak etkinliklerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Gün içerisinde etkinliklerin çocukların ilgisini çekmediğini veya sıkıldıklarını düşündüklerinde etkinlikleri değiştirdiklerini veya "Ben bunu sevmiyorum", "Burası güzel değil", "Bu hoş olmadı, bunu yapmasaydık" gibi dönütleri dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çocukların bu eleştirileri ve dönütlerini planlamaya mutlaka yansıtıklarını vurgulamışlardır. Aynı zamanda, günlük planların değerlendirilmesinde de çocukların değerlendirmelerinin yansıtıldığı belirtilmiştir.

Bazı öğretmenlerin "Neler Öğrendik" köşesi oluşturdukları ve günü değerlendirmede bu köşeyi kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler, bu köşeyi gün sonunda çocukların kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri veya öğretmenin o gün yaptığı etkinliği soru-cevap yöntemiyle değerlendirmesi için kullanmaktadırlar. Örneğin, bir öğretmenin küçük yaş grubuna (3-4 yaş) örüntü ve bazı şekil, renkler ve örüntüyü hatırlatabilmek için altı tane oyuncak aldığı ve mavi, kırmızı, sarı, mavi, kırmızı, sarı diziliminde çocuklardan ilk üçten sonra neler gelebileceğini söylemelerini istediği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların kendi öğrenimlerini değerlendirmesi hakkındaki görüşlerine dair örnekler aşağıda verilmiştir.

*“...çocuk diyor ki hayır ben bunu sevmiyorum bunun burası güzel değil. Bu da hoş olmadı, yani bunda yapmasaydık öğretmenim diyorlar. Tamam diyorum haklı olabilirsiniz çocuklar buna yarın dikkat edelim diyorum.”(Nergis)*



*“Tabii yani bu değerlendirmeyi kendileri yapar zaten. Bugün şöyleydi, bugün böyleydi. Yarın şunu yapalım, yarın bunu yapalım. Ya da işte öğretmenim ya şunu da yapsaydık bunu yapmayı unuttuk ya da işte ne bileyim benim aklıma da şu gelmişti gibi dönütler aldıysam da orada eksik bir şeylerin olduğunu, orayı tamamlamaya çalışmam gerektiğinin de farkında olurum.”(Zambak)*

**Akran değerlendirmesi.** Öğretmenler, çocukların birbirlerini değerlendirmelerine izin verdiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklar arasındaki değerlendirme sürecinde, eleştirilerin yapıcı olmasına, kıyaslama ve rekabet ortamı oluşmamasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, genel olarak çocukların birbirlerini etkinlik sürecinde değerlendirmemesine özen göstermektedirler. Çünkü etkinlik sürecinde yapılan olumsuz bir eleştirinin çocuklar arasında negatif etkileşime yol açabileceği ve bu nedenle öğretmenin bu olumsuz eleştirilere müdahale etmek zorunda kalabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin, Fulya, abi ve kardeşin sınıfında olduğunu, abinin kardeşine yaptığı resmin güzel olmadığını söylemesi üzerine hemen araya girerek "Resmin gözüküyor, farklı renkle boyadığın için onu göremiyoruz, saklanmış" cevabını verdiğini ve hemen yeni bir resim kâğıdı verdiğini belirtmiştir. Eğer zamanında müdahale etmeseydi kavga çıkabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, çocukların birbirlerini değerlendirmesini etkinlik sonunda veya gün sonu değerlendirme zamanında yaptıkları gözlenmiştir. Çocuklar, etkinlik sonunda yaptıkları etkinliği sunum şeklinde diğer çocuklarla paylaşmaktadır. Öğretmenler, çember saatinde çocukların fikirlerini rahatça ifade edebildiklerini ve kendilerini özgür hissettikleri bir rutin haline getirdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların etkinlik esnasında eleştirilere büyük tepki verebildiklerini, çember saatinde ise hiçbir tepki vermediklerini ifade etmişlerdir.

Birkaç öğretmen, çocukların birbirlerini değerlendirme sürecinde rol model olduklarını aktarmışlardır. Örneğin, Lale, çocukların arkadaşlarının ürünlerine "çirkin" demek yerine, "şöyle yapabilirsin" gibi yorumlar yapmalarını teşvik etmeye çalıştığını belirtmiştir. Zambak, çocukların birbirlerini değerlendirirken kıskançlık duygusu

yaşayabildiklerini ve bu duyguyu bastırmak yerine doğru yönetebilmeleri için rehberlik ettiğini ifade etmiştir. Çocuklara, beğendikleri çalışmayı takdir edebileceklerini ve çalışmayı yapan arkadaşlarından "bana da öğretir misin?" diye talepte bulunabileceklerini öğretmiştir. Öğretmenlerin çocukların birbirlerini değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerine dair örnekler aşağıda verilmiştir.

*"Yani bunu zaten sıklıkla yapıyorlar. Kıyaslama halindedir. Eğer bir etkinlik esnasında bir çocuk negatif bir eleştiride bulunuyorsa genelde. Yani onu önlemeye çalışıyorum."* (Açelya)

*"Birbirlerini değerlendirmesini saygı çerçevesinde izin veriyorum."*(Zambak)

*"O an yorum yapmasına izin vermiyorum ama çember saatinde arkadaşımıza bir bakalım ne yapmış bize bir anlatsın deyip orada değerlendirebilir. Çok ilginçtir ki orada söylenen çocukları kırmıyor ama masada ilk sırasında söylenen ya sen boyamamışsın, karalamışsın gibi bir yorum çok üzebiliyor çocuğu."* (Gül)

### **Öğretmenlerin Öz-Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim**

Katılımcı öğretmenlerin öz-değerlendirme boyutunda gözlem ve görüşme verileri analiz edildiğinde, öğretmen öz-değerlendirmesi, mesleki gelişimde gönüllülük, öğretmenin kendi gelişimi ile ilgili kısa ve uzun vadeli planlar hazırlama ve mesleki gelişim için veli, meslektaş ve idareci dönütü kategorilerine ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin genellikle kendilerini günlük olarak değerlendirdikleri, çocukların kendi öğrenimleri ile ilgili değerlendirmeleri mutlaka dikkate aldıkları, bunu planlamaya ve uygulamaya yansıtıkları, öğretmenlerin kendi öğrenimleri için kısa ve uzun vadeli mesleki gelişim planları yaptıkları, veli, meslektaş ve idareci dönütlerini kendilerini değerlendirmede kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen öz-değerlendirme ve mesleki gelişim teması ve kategorileri Şekil 12'de verilmiştir.

## Şekil 12

### Öğretmen Öz-Değerlendirmeleri ve Mesleki Gelişim Teması ve Kategorileri



**Öğretmenin Öz-değerlendirmesi.** Öğretmenler, sürekli olarak kendilerini değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Günlük olarak, gün içinde gerçekleştirdikleri etkinliklerini, çocuklarla olan iletişim ve etkileşimlerini sorguladıklarını, doğru yaptıklarını ve yapmadıklarını değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, kendilerinin eksik veya yanlış yaptıklarını düşündükleri durumları mutlaka değiştirdiklerini aktarmışlardır.

Bazı öğretmenler, çocukların gelişimi için daha uzun vadede çözülebilecek problemler için de kendilerini değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Çocuk gelişimleri için planladıkları müdahalelerin amacına ulaşmadaki başarısını değerlendirdiklerini ve eğer amaca ulaşamazlarsa bunu engelleyen faktörleri belirlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda, öğretmenler önce farklı kaynaklardan yararlanma gibi kişisel çabaları sonuçsuz kaldığında uzmanlardan yardım aldıklarını aktarmışlardır.

Gözlem sürecinde, tüm öğretmenlerin çocukların görüşlerini dikkate aldıkları ve çocuklara birey olarak saygı gösterdikleri gözlemlenmiştir. Örneğin, Zambak çocuklara yönerge verirken masaya oturmuştu. Çocuklardan biri öğretmeni "Öğretmenim, masaya oturmuyorduk, böyle bir kuralımız vardı" diye uyardı ve Zambak çocuktan özür diledi. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirme hakkındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

*“İşte şu etkinliği şöyle yapsaydım, daha güzel olurdu şunu şuradan anlatsaydım, çocuk daha mı iyi anlardı diye kendimi eleştirip ertesı gün ona daha dikkat etmeye çalışıyorum.”(Akasya)*

*“Ben her akşam vicdani bir muhasebe yapıyorum açıkçası. Ya bugün neyi yaptım, neyi yapamadım, neyi eksik yaptım ya da keşke şunu yapmasaydım gibi şeyler oluyor.”(Fulya)*

*“Arabada eve gelirken o gün ne yaptım? Şöyle bir gözümün önünden geçiyor. Ne yapabilirdim, ne daha iyi olabilirdi, neyi eksik yaptım mutlaka düşünürüm. Yani yarın nasıl yapabilirim? Bugünkü eksikliklerimi yarın nasıl yapabilirim gibi günlük değerlendiriyorum.”  
(Gül)*

**Mesleki Gelişimde Gönüllülük.** Öğretmenler, mesleki gelişime büyük önem verdiklerini belirtmişlerdir. Onlara göre mesleki gelişim, sürekli öğrenmeye ve yeniliğe açık olmayı, mesleki anlamda kendini yenilemeyi, gelişmeyi, değişime ayak uydurmayı, ideal bir öğretmen olmayı ve eleştiriye açık olmayı ifade etmektedir. Ayrıca, mesleki gelişimi bireysel gelişim olarak da gördüklerini ve öğretmenlerin bireysel olarak da kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenler, kendi ilgi alanlarına giren veya mesleki eksiklik hissettikleri konularda uzaktan veya yüz yüze çeşitli hizmet içi ve özel bir takım uygulamalarda eğitim aldıklarını aktarmışlardır. Bazı mesleki gelişim etkinliklerine farklı şehirlerde, tamamen kendileri ücretlerini ödeyerek hafta sonlarında katıldıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim olarak webinarlara katıldıklarını, MEBBİS, Uluslararası Avrupa Birliği'nin öğrenme platformları Erasmus, EBA, E-twinning platformlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu platformları kullanarak teknolojik açıdan kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, lisansüstü eğitim ve projeler kapsamında yurt dışındaki çeşitli çalışmaları araştırdıklarını da aktarmışlardır.

Birkaç öğretmen, mesleki gelişim için çeşitli projelere dahil olduklarını belirtmiştir. Örneğin, "100 Gün 100 Kitap" projesi gibi projelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu proje grubunun sekiz yıldır Türkiye'nin farklı yerlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinden oluştuğunu, farklı projeler tasarlayarak bu projeleri sınıflarında uyguladıklarını ve fikir alışverişi yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, birçok proje başlattıklarını veya bir projeye dahil olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, "100 Gün 100 Kitap Projesi", "Geri Dönüşüm Projesi", "Orman Okulları Projesi", "Kitap Dönüşüm Projesi", "Pandemi Döneminde Kitap Okuma", "Matematik Öğretimi Projesi", "Akıl Zekâ Oyunları Projesi", "Puzzle Projesi" gibi projelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, mesleki gelişim ihtiyaçlarını deneyimli meslektaşlarından öğrendiklerini, kaynaştırma ve robotik kodlama eğitimlerini bu şekilde aldıklarını belirtmişlerdir. Yasemin, gözlem gününde yeni okul öncesi eğitim programı çalıştayına katılmıştır.

Öğretmenler, orff, kukla yapımı, ritim atölyeleri, yaratıcı drama liderliği, bedensel ritim, drama eğitimi, doğal öğretim süreçleri, işitme ve görme engelliler için eğitimler, kapsayıcı eğitim, BEP hazırlama eğitimi, bedensel ritim ve müzik etkinlikleri, ukulele eğitimi, masal anlatıcılığı, iletişim becerileri eğitimi, zekâ oyunları, enneagram eğitimi, halk oyunları, oryantiring, etkili kitap okuma yöntemleri, robotik kodlama, bedensel perküsyon, uluslararası proje geliştirme eğitimleri, Montessori eğitimi, okul öncesi eğitimde İngilizce eğitimi, oyun terapisi, satranç, doğa yürüyüşü gibi mesleki gelişim eğitimlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler son yıllarda özel gereksinimli çocukların sınıfa katılımının artması nedeniyle özel eğitimde yüksek lisans yapmak istediklerini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişim hakkındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

*"Kendini geliştirmeli, sadece mesleki konuda değil, her konuda kendini, geliştirmeli diye düşünüyorum. Evet, ben bunu projelerle, toplantılarla, seminerlerle ve benzeri*

*destekliyorum. Webinarlara mutlaka katılırım. Projelere elinden geldiği kadar katılırım. Erasmus yaptık, e twinning yaptık. Orman okul projemiz var, hepsine katılırım.”(Defne)*

*“Mesleki gelişim benim yaşam amacım gibi ya yani o denli değerli kıymetli. Çok zorlandığım zamanlarda da vazgeçmedim, vazgeçeceğimi de düşünmüyorum. Dediğim gibi oldum dediğim gün benim öğretmenliğimin öldüğü gündür hocam ben oldum demek istemiyorum.” (Zambak)*

**Mesleki Gelişim Planlamaları.** Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik planlamalar yaptıkları edinilen bulgular arasındadır. Öğretmenler, kendi öğretimleri hakkında kısa ve uzun vadeli planlar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Örneğin, özel eğitim anaokulunda görev yapan bir öğretmen, kısa vadeli planı için Tohum Otizm Derneği'nin düzenleyeceği eğitime katılacağını, otizmliler için yoğun davranış sorunları olan çocuklarda davranışsal ve tıbbi müdahaleler eğitimine katılacağını ifade etmiştir. Bu eğitimle mesleki donanımını geliştireceğini belirtmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklar için düzenlenecek kongre ve sempozyumlara katılmak istediğini vurgulamıştır. Mine, uluslararası proje yazmayı planladığını aktarmıştır. Nergis, okul öncesine yönelik İngilizce eğitimi aldığını ve İngilizcesini geliştirerek A1 seviye sertifikaya başvurduğunu belirtmiştir. Yasemin, her sene sınıfına daha farklı özelliklerde özel gereksinimli çocuklar geldiği için özel eğitim alanında yüksek lisans yapmak istediğini ifade etmiştir. Zambak ise Orman okullarına karşı merakının olduğunu, bunun için Mersin'de eğitim alarak kendi uygulamalarına nasıl entegre edebileceğini planladığını vurgulamıştır.

Öğretmenler, kısa vadeli mesleki gelişim planlarının yanında uzun vadeli planlarının da olduğunu aktarmışlardır. Bazı öğretmenler, yurt dışında farklı bir okul öncesi programda (Orman okulları, Montessori) deneyim kazanmak ve yeni bir projede çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Fulya, özel eğitimin bir alanında (otizmliler veya işitme engellilerle) uzmanlaşmak istediğini böylece daha verimli olabileceğini aktarmıştır. Nergis, mesleki anlamda kendini geliştirebilmek için doktora yapmak istediğini belirtmiştir. Zambak, özel

eğitim anaokuluna geçmek ve özel gereksinimli çocuklarla çalışmak istediğini bunun uzun vadeli planı olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmaya katılan tüm öğretmenler, çocukların gelişim ve öğrenmelerine katkıda bulunan ve kalıcı bir iz bırakan, gelecekte hep hatırlanan, unutulmayan bir ğretmen olmayı hayal ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendi öğretimleri hakkında kısa ve uzun vadeli planlamaları hakkındaki görüşlerine dair örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Ayın 19’nda katılacağımız Tohum Otizmin, otizimli bireyler için yoğun davranış sorunları olan çocuklarda davranışsal ve tıbbi müdahaleler diye bir eğitimi var. Bu eğitimde bir şeyler öğreneceğimi düşünüyorum. En azından davranışsal olarak neler yapabileceğimi, ğretebileceğimi düşünüyorum.”(Fulya)*

*“Yurt dışına gitmek istiyorum aslında deneyimlemek istiyorum. Farklı eğitim programları olabilir, orada gözlem olabilir. Direkt okul öncesi odaklı yapmak istediğim şeyler var. Umarım yapacağım bu yıl bir tekrar yine proje yazmayı da deneyeceğim. İnşallah halledersem bu yıl yapmak istediğim şey canlı tutalım o yani böyle meslek bu evet ateşi canlı tutmak lazım.”(Mine)*

**Öğretmenlerin Mesleki Gelişim için ocuk, Veli, İdareci Dönütlerini Dikkate Alması.** ğretmenler, mesleki gelişim için ocuk, veli ve idareci dönütlerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle mesleklerinin ilk yıllarında sınıflarında kaynaştırma ğrencisi bulunan öğretmenler, çocukların talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişime ihtiyaç hissettiklerini ve imkân bulduklarında çeşitli eğitimlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Mine ve Zambak, ğrencileri mezun olduktan sonra velilerden ve ilkokul öğretmenlerinden aldıkları olumlu dönütleri işlerini doğru yaptıklarının teyidi olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Zambak, okul yönetiminden bir yöneticinin velisi olduğunu, çocuğun okula başlayalı bir iki ay olmasına rağmen arayıp öğretmene çocuğuna verdiği eğitimden dolayı teşekkür ettiğini ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler, çocuklardan aldıkları olumsuz dönütler nedeniyle de mesleki gelişime ihtiyaç hissettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Nergis satranç oynamayı bilmemesini rağmen bir çocuğun satranç oynama talebini geri çevirmediği, çocuğun kendisinin satranç bilmediğini fark ettiğini ve çocuğun ailesine “öğretmen oynamayı bilmiyor, biliyormuş gibi bana soruyor, zaten yeniliyor, bir daha onunla oynamam” diyerek dönüt verdiğini, bu dönütü duyduktan sonra hemen antrenörlük kursuna kaydolduğunu, daha sonra da hakemlik kursuna gittiğini ve hakem olduğunu belirtmiştir. Öğretmen çocukların söylediklerini mutlaka dikkate almak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin mesleki gelişim için çocuk, veli, idareci dönütleri hakkındaki görüş örneği aşağıda verilmiştir.

*“O yüzden çocuklarımdaki başarıyı gördükçe ve ilkokul öğretmenlerinden olumlu dönüşler aldıkça doğru, doğru yerlerden müdahale edildiğini duydukça ailenin hâlâ daha beni arayıp teşekkür ettiğini duymam ya da ne diyeyim unutamadılar diyeyim. Onlar unutamadıkça ben diyorum ki, evet, gerçekten doğru yapıyorum.” (Zambak)*

### **Zorluklar ve Başa Çıkma Yöntemleri**

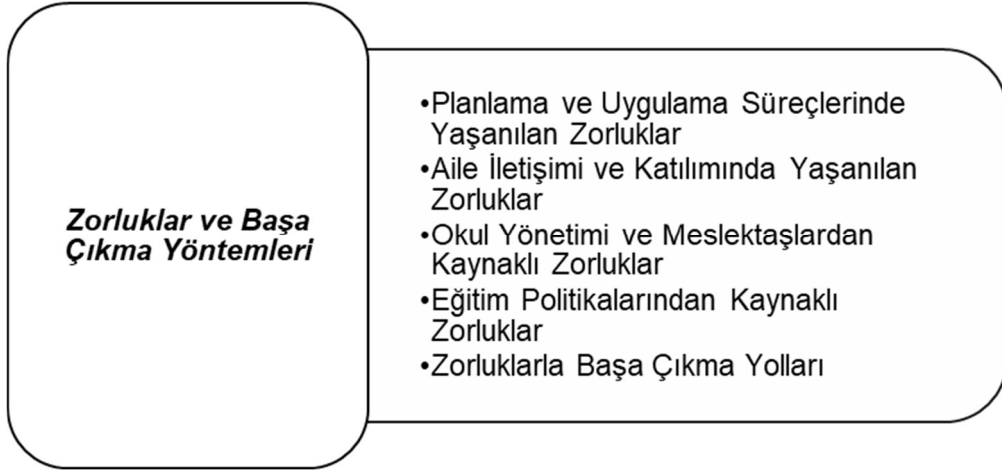
Katılımcı öğretmenlerin mesleki zorluklar boyutunda gözlem ve görüşme verileri analiz edildiğinde, planlama, uygulama, aile iletişimi ve katılımı, okul yönetimi ve meslektaşlar, eğitim politikaları ve zorluklarla başa çıkma yöntemleri kategorilerine ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında ve meslekleri boyunca çeşitli engeller veya zorluklarla mücadele etmek zorunda kaldıklarını göstermektedir.

Yapılan görüşmelerde, mesleğin ilk yıllarında planlama, uygulama, aile iletişimi ve katılımı, okul müdürleri ve eğitim politikaları boyutunda daha fazla zorluk yaşadıkları; mesleki gelişim ve deneyimle beraber günümüzde bu zorlukları yaşasalar bile çözüm noktasında eskisi kadar olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Zorluklar ve başa çıkma yöntemleri teması ve kategorileri Şekil 13'te verilmiştir.



### Şekil 13

#### Zorluklar ve Başa Çıkma Yöntemleri Teması ve Kategorileri



**Planlama ve Uygulama Süreçlerinde Yaşanılan Zorluklar.** Öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında planlama yaparken çocukların hazır bulunuşluklarını ve çevre şartlarını göz önünde bulundurmadan planlama yaptıklarını ve bu nedenle çocukların hedeflenen kazanım göstergeleri elde edememelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki deneyimle birlikte bu durumun farkına vardıklarını ve planlama sürecine etki eden farklı unsurları planlamaya dahil edebildiklerini ifade etmişlerdir.

Lale, mesleğin ilk yıllarında planlamada esnekliği sağlayamadığını, plana birebir uygulamaya çalıştığından materyal sıkıntısı yaşadığını ve ilk yılların çok zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun çocukların etkinlikleri gerçekleştirememesine neden olduğunu, çocukların etkinlikleri başaramamasının ise kendisini öfkeliendirdiğini, üzdüğünü ve başarısızlık hissi yaşadığını aktarmıştır. Zamanla çocukların fikirlerini almaya başladığını, planlamayı çocukların gelişim düzeyine ve çevre şartlarına göre uyarlamaya başladığını, yönergeleri doğru kullanabildikçe başarıya ulaştığını ifade etmiştir. Örneğin, Lale çocuklarla bahçeye çıktıklarını, bahçede bulunan kümeste tavukların olduğunu, birkaç çocuğun kümese girip tavukların yumurtalarını aldıklarını ve birkaçını kırdıklarını belirtmiştir. Lale bu durumu çocukların yumurtaları merak etmeleri olarak yorumlayarak ertesi gün çocukların yumurtaları kırmalarını sağladığını beraber kek yaptıklarını ve böylece çocukların merak ve ilgilerini kullanabildiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler, günümüzde planlamada yaşadıkları zorlukların daha çok beklenmeyen olaylar neticesinde yaşandığını belirtmişlerdir. Örneğin, Mine akıllı tahtada çocuklara müzik etkinliği yaptırmak ve mikroplarla ilgili kısa bir video izlettirmek istediğini fakat elektrik kesintisi nedeniyle bunu yapamadığını belirtmiştir. Bu durumda, öğretmen kendi mikroplarla ilgili şarkı uydurduğunu aktarmıştır. Okuldaki mikroskopun kullanılmaz olduğunu fark ettiğinde ise mikroskobu kendi sosyal ağlarına kullanarak temin edeceğini, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini planladığını ifade etmiştir. Ayrıca, okulda teknolojik materyal (internet, yazıcı) kullanamadığı için bazı materyalleri evde hazırlayıp getirdiğini, sorunu bu şekilde çözdüğünü vurgulamıştır. Öğretmenlerin planlamada yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşlerine dair örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Planlamada karşılaştığım zorluklar benim sadece kazanım gösterge olarak bakıp, çevreyi ve çocukları bu sürece dahil edememle ilgili olmuştu.”(Gül)*

*“Hani zannederim ki benim çocuklarım yapar. Nerede mümkün değil yani? Mesleğin ilk yıllarında böyle terler akıyordu artık vücudumdan niye yapamadı bunlar niye sonuca erdiremedik, ne oldu da falan filan diye böyle deliriyordum. Artık böyle kendi kendime sinirleniyordum çocuklara tabii neden yapamadı?.”(Lale)*

*“İlk yıllarda planlama falan yapamıyordum.”(Nergis)*

Öğretmenler, öğretimsel uygulamalarda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Mesleğin ilk yıllarında çocuklarla iletişim, sevgi ve güven bağı kurmakta güçlük çektiklerini bu nedenle çocukların isteklerine, ihtiyaçlarına cevap vermede başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Gül mesleğin ilk yıllarında çocuklarla iletişim kurmakta zorlandığını ve bu durumun kendisini üzdüğünü belirtmiştir. Bu sorunu çözmek için farklı denemelerde bulunmuş, çocukların oyunlarına dahil olarak ve çocukların resimlerini anlattırarak bu sorunu aşabildiğini aktarmıştır. Yine farklı bir örnekte Lale mesleğinin ilk yıllarında çocukların “öğretmenim sizin başka pantolonuz yok mu?” sorusuna cevap vermediğini, çok utandığını, çocukların yetişkin gibi düşündüğünü zannedip cevap vermeyi çalıştığını

aktarmıştır. Zamanla çocukların düşünce biçimini anladıkça bu olumsuz durumu ortadan kaldırdığını aktarmıştır.

Ülkemizin Güneydoğu bölgesinde ilk görevine başlayan Akasya, çocukların Türkçe bilmemesi ve Arapça konuşmaları nedeniyle etkinliklerini uygulayamadığını belirtmiştir. Bu duruma çözüm olarak ilkokulda büyük yaşlarda nöbetçi olan öğrencileri sınıfına davet ederek rehberlik etmelerini sağlamış ve kısa Türkçe çizgi filmler izlettirerek iki buçuk ayda çocukların Türkçe anlamasını ve konuşmasını sağladığını belirtmiştir.

Defne, mesleğinin ilk yılında kaynaştırma öğrencisi olduğunu ve ona nasıl yaklaşacağını bilemediğini ifade etmiştir. Bu nedenle çocuğun velisi ile birlikte sınıfa girmek zorunda kalmış ve görev yeri değiştikten sonra özel eğitim sınıfına tayin istemiştir. Bu sınıfta özel eğitim öğretmeninden çok şey öğrendiğini belirtmiştir.

Birkaç öğretmen, sınıf yönetimi ile ilgili zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Fulya, bazen özel gereksinimli çocuklarla yaptıkları etkinliklerin başarıya ulaşmadığını belirtmiştir. Böyle bir durumda mutlaka yöntemi, ortamı değiştirdiğini, birkaç yöntemi uyguladığını ve tüm çabalarına karşın başarısız olursa kendinden kaynaklanabilecek bir durumdan dolayı yardım alacağını vurgulamıştır.

Mine, son yıllarda yaşadığı sorunlardan biri olarak ebeveynlerin çocuklarını sürekli övdüklerini, ödüllendirdiklerini ve pohpohladıklarını çocukların da öğretmenden aynısını beklemeleri olduğunu aktarmıştır. Çocukların her yaptıkları etkinlik için "Çok güzel olmuş değil mi, öğretmenim?" diye geldiklerini, bu durumun çocukların yaratıcılıklarını sınırlandırdığını ve bu nedenle pekiştireç kullanmadığını, genellikle teşekkür ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

*"İlk yıllarda belki acemiliğin de etkisiyle çocuklarla aynı paydada buluşamadık. Mesela çocuk sana güvenmiyor yani sana dertlerini açmıyor, yapmıyor. Hani konuşmuyorsa çocuk sana dertini anlatmıyorsa siz o çocuğu çözemezsiniz."*(Gül)

*“İlk atandığım zamanlar öğrencilerde kaynaştırma öğrencilerim vardı. Onlara nasıl davranacağını bilememiştim, veli ile beraber sınıftaydık.”(Defne)*

**Aile İletişimi ve Katılımında Yaşanılan Zorluklar.** Öğretmenler, aile iletişimi ve katılımında zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler, velilerin bazen öğretmenlerin bazı davranışlarını neden yaptığını anlamadığını belirtmişlerdir. Örneğin, Gül bir çocuğa yardımcı olmak istediğinde (atletini düzeltmek, burnunu silmek vb.), çocuğun bunu kabul etmediğini ve çocuğun kararına saygı duyduğunu aktarmıştır. Ancak, velilerin bu durumu öğretmenin çocuğuyla ilgilenmediği şeklinde yorumlayarak tepki gösterdiklerini belirtmiştir. Öğretmen, çocuğa isteği dışında dokunmamasının, çocuğun ruhsal sağlığı açısından önemli olduğunu aileye anlatarak bu durumu çözüme kavuşturmuştur. Ayrıca, öğretmen aile iletişimindeki aksaklıkları giderebilmek için aylık toplantılar düzenlediğini ve günlük olarak velilerin kendisine ulaşabileceklerini ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler, aile katılımı etkinliklerinde ailelerin katılım sağlamalarında zaman zaman zorluklar yaşadıklarını aktarmışlardır. Öğretmenler, aile katılımı için ailelere form gönderildiğini; ancak bazı ailelerin formlarda taahhüt ettikleri etkinlikleri gerçekleştirmediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, özel gereksinimli çocukların ailelerini özel eğitim kurumlarına yönlendirmekte zorluk çektiklerini ve bu ailelerle iletişimsel güçlükler yaşadıklarını aktarmışlardır. Örneğin, Fulya bazen iletişim kurmakta zorlandığını bu durumda okulun rehber öğretmeninden yardım istediğini ifade etmiştir. Öğretmenler bazen ev ziyaretleri konusunda endişe yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Birkaç öğretmen, çocukların gelişimleri için doğru olanı yapma konusunda bazen velilerle tartışmalar yaşadıklarını ve öğretmen olarak önceliklerinin çocukların gelişimi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin aile iletişimi ve katılımında yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Özel gereksinimli çocukların aileleri de zihinsel beceri özellikle sıkıntıysa zihinsel engel varsa ailelerden genetik geliyor. Bu yüzden ailelerle iletişim kurmakta zorlanıyoruz.”(Fulya)*

*“Ev ziyaretine gittim, yani gerçekten korkarak bir çekinerek gittim. Ama ben gene de hani ev ziyaretini yaptım”.(Mine)*

**Okul Yönetimi ve Meslektaşlardan Kaynaklı Zorluklar.** Öğretmenler, okul yönetiminden kaynaklanan birçok zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler mesleğin ilk yıllarında, okul yönetimi veya okul müdürünün baskıları nedeniyle mobbinge maruz kaldıklarını, bu nedenle bazı öğretmenler psikolojik destek almak zorunda kaldıklarını ve birkaç öğretmen de mesleği bırakmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Açelya yönetmeliklere aykırı olmasına rağmen çalıştığı ilkokulda üçüncü sınıf öğretmeni olmadığı için bir buçuk ay boyunca bu öğrencilere ders vermek zorunda kaldığını aktarmıştır. Nergis ise ilk üç yıl boyunca okul müdürünün günde beş defa habersiz bir şekilde sınıfa girip dolaştığını ve hiçbir şey söylemeden çıktığını ifade etmiştir. Birçok öğretmen, mesleğin ilk yıllarında okul yönetiminin kendilerini küçümsediğini bu nedenle iletişim kuramadıklarını, yok sayıldıklarını ve değersiz hissettiklerini belirtmiştir. Bu olumsuz durumun öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Öğretmenler, özellikle ilkokul, ortaokul ve liseye bağlı anasınıflarında yaptıkları işin değeri ve öneminin okul müdürleri tarafından bilinmediği için eleştirildiklerini ifade etmişlerdir. Hatta, bazı okullarda okul müdürlerinin okul öncesi eğitimi önemsiz gördüklerini aktarmışlardır. Okul müdürleri, öğretmenlerin velilerle yaşanan problemlerde öğretmenler haklı olsa bile alttan almaları gerektiğini telkin ettikleri de belirtmektedir. Okul müdürlerinin, okul öncesi eğitime yönelik bakış açıları ve aldıkları kararların öğretmenlerin motivasyonunu ve çalışma azmini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Örneğin, Lale gezilerde, okuldaki etkinliklerde ve projelerde diğer öğretmenlere göre daha fazla etkinlik yaptığını ve bu nedenle diğer öğretmenlerin kendisini çok çalışıyor diye şikayet ettiğini

aktarmıştır. Okul idarecileri, kendisine planda ne varsa onu uygula, fazla çalışma diye uyarıda bulunmuşlardır. Milli Eğitim Müdürü'nün okulu ziyareti sırasında okul idaresinin örnek sınıf olarak kendi sınıfını gezdirdiğini; ancak kendisinin ağlamaktan sınıfta duramadığını ifade etmiştir. Gönüllü olarak birçok faaliyete katılmasına ve meslektaşlarına yardım etmesine rağmen tüm okulu kendine düşman hissetmesi nedeniyle duygusal olarak yaralandığını belirtmiştir. Bu süreçte, kendisini kötü hissetmesine rağmen sınıftaki etkinliklere devam ettiğini, dışlanan bir meslektaşı ile duygusal paylaşımda bulunduğunu ve paylaşımda bulunmanın kendisine iyi geldiğini ifade etmiştir.

Mine, çalıştığı anasınıfını uluslararası projeden gelen ödenekle oluşturmasına, okulun yemekhanesini kendi çabalarıyla yaptırmasına ve sınıfındaki çocuklara psikiyatriste kadar eşlik etmesine rağmen okul müdürünün okulun açılmasından bir gün önce kendisini farklı bir köye tayin ettiğini bildirdiğini aktarmıştır. Velilerin durumu öğrenmesi üzerine, Milli Eğitim Müdürlüğüne gittikleri, "öğretmenimizi vermeyiz" diyerek kararı geri aldıklarını belirtmiştir. Öğretmen, okul müdüründen takdir beklemediğini ama öğretmenlik onurunu da çiğnetmeyeceğini vurgulamıştır.

Birkaç öğretmen, uluslararası proje yazmaya çalıştıklarını; ancak okul müdürlerinin bu projeleri angarya olarak görmeleri nedeniyle destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen, okul müdüründen proje için izin istediğinde "benim başıma iş açma, sakın böyle şeylerle gelme" cevabını aldığını ifade etmiştir. Okul müdürlerinin bu projeleri gereksiz gördükleri aktarılmıştır.

Gözlem sırasında, liseye bağlı bir anasınıfında görev yapan Zambak, beslenme esnasında okulun muhasebecisi ile toplanan aidatların çocuklara harcanması konusunda tartışma yaşadığı gözlemlenmiştir. Zambak, okul yönetiminin toplanan parayı okulun farklı ihtiyaçları için harcamak istemesi nedeniyle tartıştıklarını ifade etmiştir. Gül ise çocuklarla beraber büyüteçleri alıp okul bahçesine çıktıklarını, taş topladıklarını ve bahçe çok sıcak olduğu için sınıfta incelemek istediklerini; ancak okul müdürünün taşları sınıfa götürmelerine yüksek sesle izin vermediğini belirtmiştir. Aynı müdürün öğretmene değerler eğitimi için

okulun genel panosuna yazılı materyal hazırlaması için baskı yaptığını da ifade etmiştir. Öğretmenlerin okul müdürü ile yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

*“İlk yıllar bayağı ağılıyordum. Yani özellikle idarecilerde sorun yaşadığım zaman hani yani mobbinge maruz kaldım ben ilk dört yıl. Çok kötü bir idareyle başladım. Yani iletişim kurmaya çalıştığımız insan sizi yok sayınca ya da küçümseyince yolunuz alanınız da kalmıyor.”(Açelya)*

*“Hocam var ben çok mobbinge uğradım söyleyeyim. Mesela sınıfıma günde 5 defa hiç bir şey sormadan çat kapı girip dolaşp dolaşp bir cümle bile söylemeden giden müdürüm vardı. Yeni öğretmenim düşünün başa çıkamıyordum ve gerçekten psikolojim bozuldu. Bunun için birkaç yıl sonra bu dönem için 3 yıl bittikten birkaç yıl sonra ciddi terapi aldım.”(Nergis)*

Öğretmenler, bazen meslektaşlarıyla da problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Birkaç öğretmen, meslektaşlarından etkinlikler veya projeler için olumsuz dönütler aldıklarını belirtmiştir. Örneğin, Mine hazırladığı uluslararası proje için meslektaşlarının "bu proje geçmez" dediklerini, Nergis ise mesleğinin ilk yıllarında sınıfındaki yaptığı değişiklikler ve etkinlikler için daha deneyimli meslektaşlarından "yeni başladın, senin de hevesin geçer" gibi dönütler aldığını aktarmıştır. Öğretmenler, genellikle çocuklar ve velilerle ilgili çok fazla farklı etkinlik ve faaliyetlerde buldukları için meslektaşlarından tepki aldıklarını aktarmışlardır. Bu tepkinin nedeni olarak, veliler tarafından benzer etkinliklerin kendi çocuklarına da yapılmasını meslektaşlarından talep edilmesinden ve meslektaşlarının çalışmıyormuş gibi görünmelerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Örneğin, Gül eski görev yerinde velilere aylık eğitimler verdiğini ve iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmiştir. Ancak, meslektaşlarının bu eğitimleri yapmaması konusunda kendisini uyardıklarını ifade etmiştir. Öğretmen, velilere verdiği eğitimlerden vazgeçmediğini ve meslektaşlarının da çocuk gelişimi uzmanından yardım alarak velilerle eğitim yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenin meslektaşları ile yaşadığı zorluk hakkındaki görüşe dair örnek aşağıda verilmiştir.

*“Bazı arkadaşlarım bana şey demişlerdi. Ya sen aylık eğitim yapıyorsun, çok güzel ama sen konuşmayı seviyorsun, iletişim becerin var ama biz konuşmayı sevmiyoruz ve sen yaptığın için karşılaştırılıyor ve her ay bizden de yapmamız bekleniyor ama biz yapmak da istemiyoruz. Hani artık bu eğitimlerini yapma.”(Gül)*

**Eğitim Politikalarından Kaynaklı Zorluklar.** Öğretmenler, eğitim politikaları nedeniyle çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, yüksek lisans ve doktora yapmak istediklerinde idari izin konusunda problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticilerinden "ne gerek var buna" gibi tepkiler aldıklarını ve mesleki gelişim konusunda desteklenmediklerini hissettiklerini belirtmişlerdir.

Birçok öğretmen, teneffüs haklarının olmadığını ve bu nedenle anaokulu dışında çalışan meslektaşlarıyla iletişim ve iş birliği yapamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, sınıfların kalabalık olduğunu ve hiçbir yardımcı personel olmadığı için çocukların güvenliğini sağlama ve etkili bir öğrenme ortamı yaratma konularında zaman zaman zorluklar yaşadıklarını aktarmışlardır. Ayrıca, çalıştıkları okulların donanımsal eksiklikleri nedeniyle planlamalarını uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Açelya orf kursuna katıldığını fakat ritim çubukları temin edilemediği için müzik etkinliklerini düzenleyemediğini belirtmiştir. Öğretmenler, sınıflardaki donanım ve materyal eksikliklerinin ilgili birimler tarafından karşılanması gerekirken bu zorluklarla baş başa kaldıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak, öğretmenler sınıflarının donanımsal eksikliklerini kendi sosyal ağlarını kullanarak, velilerle iş birliği yaparak ya da etkinliklerinde kullanacakları materyalleri kendi maddi olanakları ile temin ederek çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Birkaç öğretmen, sınıflarının donanımsal ve materyal eksikliklerini okul çevresinde bulunan kaynaklarla çözmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Mine, çalıştığı köy okulunun prefabrik olduğunu, anasınıfının 20 metrekareden küçük olduğunu, sınıfta nem ve küf olması nedeniyle çocukların sağlığının tehdit altında olduğunu belirtmiş ve bu durum gözlemlenmiştir. Öğretmen, sınıfın boyanması gibi farklı çözümler denediğini ancak okulun



yapısal bir sorunu olduğu için sorunun çözülemediğini bu yüzden de okul dışı öğrenme ortamlarını daha fazla kullanarak çocukların sağlıklarını korumaya çalıştığını ifade etmiştir.

Okul gezilerinde en büyük sorunun araç temini ve personel eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, çocuklarla gezi veya proje (Orman Okulu projesi) yapmayı istediklerinde okul idaresi ile yasal izin ve maddi konularda mücadele etmekten yorulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim politikaları nedeniyle yaşanan zorluklar hakkındaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Yine ya haftada bir günümün en azından benim meslek gelişimim için eğer hevesli bir öğretmense desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum ama gerçekten öyle bir süreç yürümüyor, aksine ya ne gerek var buna da ne niye yapıyorsun şeklinde oluyor. Yani sürekli öğrenmeye açık olmak illa tabi yüksek lisans doktora yapmasına gerekmiyor.”(Açelya)*

*“İlk atandığım ücretli çalıştığım yerde sınıf bomboştur. Sadece bir dolap ve masa vardı. Bu da merkezi bir yer olmasına rağmen şöyle abim bankada çalışıyordu ve hayır yapmak isteyen birkaç arkadaşıyla beraber birkaç şeyi topladık. Halifileks yaptırdık işte oyuncak aldık, kitaplar aldık, kitap köşesi yaptık, minderler falan derken bayağı bir topladık.”(Defne)*

**Zorluklarla Başa Çıkma Yolları.** Öğretmenler, zorluklarla başa çıkmada sosyal çevre, meslektaşlar, okul müdürlerinden yardım ve destek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, yaşadıkları zorluklar karşısında okul personeliyle, özel hayattaki arkadaşlarıyla, eşleriyle fikir alışverişi yaparak ve onlardan duygusal destek alarak zorlukları aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle mesleklerinin ilk yıllarında öğretmenler, deneyimli öğretmenlerden fikir veya eğitim alarak zorluklarla başa çıktıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler yardıma ihtiyaç duyduklarında okulun rehber öğretmeninden, özel eğitim öğretmeninden ve daha deneyimli öğretmenlerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Nergis, ilk atamasında beslenme listesini hazırlayamadığını ve daha deneyimli olan okul öncesi öğretmeni ablasından yardım

aldığını, her yardıma ihtiyaç duyduğunda ablasından destek aldığını belirtmiştir. Günümüzde de öğretmenler, meslektaşlar arası iş birliğini sürdürmektedir. Gözlem sürecinde bir anaokulunda bir proje için öğretmenlerin toplantı yaparak fikir alışverişinde buldukları gözlemlenmiştir. Bazı öğretmenler, proje gruplarında ve özellikle anaokullarında sınıflarında yaşadıkları problemleri tartışarak ve fikir alışverişi yaparak çözümler ürettiklerini ifade etmişlerdir. Sadece birkaç öğretmen, okul müdürlerinin kendilerini desteklediklerini belirtmiştir.

Öğretmenler, görev yaptıkları okullarda donanım veya malzeme eksikliklerini çeşitli girişimlerle tamamlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Donanım veya malzeme eksikliklerini tamamlamada kaynak olarak kendi sosyal ağlarını veya sosyal medyayı kullandıklarını belirtmişlerdir. İlk çalışma yeri köy okulu olan Akasya, sınıfında sadece bir dolap ve masa olduğunu, sınıfta başka hiçbir şey olmadığını ifade etmiştir. Bankada çalışan abisi, yardımsever birkaç arkadaşı ve birkaç sivil toplum örgütünü kullanarak halı, oyuncak, kitap, kitap köşesi, minder gibi çeşitli malzemeleri temin edebildiğini aktarmıştır.

Gül, atandığı yeni görev yerinde sadece halı ve perde olduğunu, başka hiçbir malzemenin olmadığını belirtmiştir. Önce sosyal medyadan sınıfı için malzeme duyurusu yaptığını ve gelen yardımları topladığını, eksik kalanları kendi evinden getirdiğini aktarmıştır. Ayrıca, öğretmenin kendi çocuklarına ait oyuncak, zekâ oyunları vb. okula getirdiği gözlemlenmiştir. Köy okulunda görev yapan Mine, kabul olan KA1 uluslararası projesinden gelen parayla ve muhtarın desteğiyle anasınıfını baştan donattıklarını, eksikliklerini giderdiklerini; okulun yemekhanesinin olmadığını, sınıfın çok küçük olması nedeniyle beslenmenin problem olduğunu bu yüzden eski velileriyle görüşerek kendi liderliğinde yardım toplayarak tüm okulun kullanabileceği bir yemekhane yaptırdığını belirtmiştir. Ayrıca, gözlem sürecinde bu öğretmenin maddi durumu kötü olan çocuklara mont ve ayakkabı aldığı gözlemlenmiştir.

Zambak, daha önce görev yaptığı farklı iki köy okulunda anasınıfı olmadığı için yeni baştan anasınıfı oluşturduğunu ve programa uygun olmayan ilkokula bağlı anasınıfını

dönüştürdüğünü aktarmıştır. Ayrıca, liseye bağlı iki anasınıfı olan bir okulda çalışmaya başladığında yerlerde parke dahi olmadığını, yaklaşık 200 metrekare alanı sponsor bularak yaptırdığını ve birçok malzemeyi de kendi sosyal ağlarını kullanarak temin ettiğini belirtmiştir. Öğretmen, görüşmede eşinin çalıştığı fabrikanın sahibine giderek okul bahçesine park yaptırması konusunda talepte bulunduğunu ifade etmiştir. Birkaç öğretmen, velilerle iletişimlerinin iyi olduğunu ve sınıflarında kullanılmak üzere birçok oyuncak (zeka oyunu) temin ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin donanım ya da malzeme eksikliklerini tamamlama hakkındaki görüşlerine yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Sınıfım bomboştu yeni açılmış bir sınıftı. Önce bir duyuru yaptım Instagram'dan yeni işte sınıf için malzemeler topladım. Sonrasında da kendim destekledim. O materyal yeterli gelmiyorsa ben kendi evimden götürdüm.” (Gül)*

*“Dışarıda bir oyun alanımız bir parkımız olsun diye eşimin fabrikasının, sahibine gidip bize bir park yaptırır mısınız yani? dedim. Elbette ki oluyor, toplumu dahil etmeye tabi ki çalışıyoruz.”(Zambak)*

## Nitel Bulguların Özeti

**Tablo 13**

### *Öğretmenlerin Geçmiş ve Kişisel Deneyimleri Teması Bulgular Özeti*

<p><b>Öğretmenlik Mesleğini Tercih Süreci</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çoğu öğretmen, okul öncesi öğretmenliğini bilinçli olarak tercih etmemiştir.</li> <li>• Tercihlerini aile baskısı, atamanın kolaylığı ve ailevi faktörler gibi dış etkenlere dayandırmışlardır.</li> <li>• Bazı öğretmenler, üniversite eğitimleri sırasında çocuk gelişimi konularına olan ilgi ve öğretmenlik uygulamalarındaki deneyimleriyle mesleği sevmeye başlamışlardır.</li> <li>• Öğretmenlik uygulamalarında yaşadıkları deneyimler, mesleki farkındalık ve meslek sevgisini artırmıştır.</li> <li>• Bilinçli tercih yapanlar genellikle ailelerindeki veya öğrenimleri sırasında rol model aldıkları öğretmenlerin etkisi altında kalmışlardır.</li> </ul>
<p><b>Üniversite Eğitim Hakkındaki Görüşleri</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler, üniversite eğitimlerinin yeterince etkili olmadığını düşünmektedir.</li> <li>• Lisans eğitimleri sırasında teori-uygulama dengesinde zorluk yaşamışlardır.</li> <li>• Bazı öğretmenler mezun olduktan sonra sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri gibi konularda eksiklik hissetmişlerdir.</li> <li>• Bazı öğretmenler bürokratik işlemler konusunda yeterince desteklenmediklerini ifade etmişlerdir.</li> <li>• Öğretmenlik uygulamalarında özel eğitim gerektiren çocuklara yönelik eğitim alma eksiklikleri bulunduğunu belirtmişlerdir.</li> <li>• Velilerle iletişim konusunda yeterince hazırlıklı olmadıklarını düşünmektedirler.</li> <li>• Öğretmenlik uygulamalarında eksiklikler olduğunu ve daha fazla sınıf deneyimi gerektiğini vurgulamışlardır.</li> </ul>

**Tablo 14**

### *Öğretmenlerin Planlama Uygulamaları Teması Bulgular Özeti*

<p><b>Planlama Süreci</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenlerin hazır planlardan ve kaynaklardan yararlandıkları, ancak bu planları sınıflarındaki ihtiyaçlara göre uyarladıkları görülmüştür. Hiçbiri hazır planları doğrudan kullanmayı tercih etmemekte, her bir planı sınıflarındaki özel koşullara göre düzenlemektedir.</li> <li>• Planlamalarını çocukların çevresi, bilgi seviyesi, beceri düzeyi ve yaş grupları gibi faktörlere göre uyarlamaktadırlar.</li> <li>• Öğretmenler, hazır planlarını kullanmadan önce araştırma yapmakta ve birden fazla kaynaktan faydalanmaktadırlar. Bunu, yeni fikirler edinmek ve zengin bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmektedir.</li> <li>• Bazı öğretmenler, hazır plan kullanmanın zaman tasarrufu sağladığını, evrak yükünden kurtulmalarını ve idare ve müfettiş denetimleri için faydalı olduğunu belirtmektedirler.</li> <li>• Bazı öğretmenler, eğitim-öğretim dönemi başlangıcında planlamalarını yapmaktadır. Bu öğretmenler genellikle planlarını belirleyip not almakta, aylık olarak gözden geçirmekte ve haftalık olarak projelerini belirlemektedirler.</li> <li>• Öğretmenler genellikle bir rutin olarak planlama taslakları oluşturarak bir not defteri kullanmaktadırlar. Bu defteri, haftanın genel bir planı taslağı olarak, yeni fikirlerin not alınması, çocuklarla ilgili durumların takibi ve planları aksatan durumların kaydedilmesi için kullanmaktadırlar.</li> <li>• Öğretmenler, planlarını aksatan durumlarla karşılaştıklarında mutlaka planlarını tekrar düzenlemektedirler.</li> </ul>
-------------------------------	---

---

<b>Planlama Zamanı</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Çocukların gelişim durumları, ilgileri, talepleri, merakları ve yaratıcı fikirleri, planlama sürecine doğrudan etki eder.</li><li>• Genellikle büyük yaş gruplarında, öğretmenler çocukları planlama sürecine dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak, küçük yaş gruplarında dil becerilerinin sınırlı olması nedeniyle çocukların planlamaya dahil edilmediği ifade edilmiştir. Yapılan gözlemlerde, çocukların isteklerine göre planlamada değişiklik yapıldığı ve bu değişikliklerin uygulandığı görülmüştür.</li><li>• Öğretmenler, çocukları planlama sürecine dahil etmek için üç farklı yöntem kullanmıştır: Güne başlama saatinde çocuklarla konuşarak o gün yapılacak etkinlikleri belirlemek. Çocuklara hangi etkinlikleri yapmak istediklerini sorarak, onların oyları doğrultusunda planlama yapmak. Planla-yap-değerlendir uygulamasıyla, çocukları bir konuda kendi fikirleriyle planlama yapmalarını sağlamak.</li><li>• Her sene planlarını değiştirdiklerini ve çocukların monotonluğa kapılmaması için etkinliklerin farklılaştırılması gerektiğini vurgulamışlardır.</li><li>• İlk bir ay boyunca çocukların gelişimini izleyip hazır bulunuşluklarını tespit ederek planlama yapmaktadır.</li><li>• Planlama yaparken yaşanan yerin ve okulun imkanlarının da göz önünde bulundurulduğu ifade edilmiştir.</li></ul>
<b>Özel Gereksinimli Çocuklar</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretmenler, planlama sürecinde özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak hareket etmektedirler.</li><li>• RAM'a başvurma konusunda ailelere rehberlik sağlama konusunda öğretmenler aktif rol oynamaktadır.</li><li>• Öğretmenler, özel gereksinimli çocukların ailelerine maddi destek sağlama ve başvuru süreçlerini yönlendirme gibi pratik yardımlarda bulunmaktadır.</li><li>• Öğretmenler, çocukların özel gereksinimlerine uygun materyaller sağlayarak etkinlikleri planlamaktadırlar.</li><li>• Duygusal ve sosyal gelişime destek olma, özellikle özel gereksinimli çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılama, öğretmenlerin öncelikli hedeflerindedir.</li><li>• Öğretmenler, BEP kullanarak özel gereksinimli çocuklara özel olarak hazırlanan eğitim programları sunmaktadırlar. Bu planlar, çocukların performanslarını değerlendirme ve velilerle iş birliği içinde planlama yapma sürecini içermektedir.</li></ul>

---

Tablo 15

*Öğretmenlerin Öğretimsel Uygulamaları Teması Bulgular Özeti*

<b>Öğrenme Ortamları ve Materyaller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenlerin çocukların ilgilerini, dikkatlerini çekmek, merak duygularını harekete geçirmek, yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlamak ve zengin bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğrenme ortamlarını düzenledikleri belirlenmiştir.</li> <li>• Tüm sınıflarda öğrenme merkezleri bulunmaktadır ve öğretmenler, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesini önemsediklerini ve sürekli olarak yenilediklerini ifade etmişlerdir.</li> <li>• Bazı öğretmenler, öğrenme merkezlerine ek olarak geçici bir öğrenme merkezi oluşturduklarını ve bu merkezlerin çocukların ilgi alanlarına yönelik olduğunu aktarmışlardır.</li> <li>• Öğretmenlerin, öğrenme ortamını değiştirmenin çocukların yaşantısını canlandırdığını ve monotonluğu engellediğini düşündükleri, hatta bazı durumlarda kütüphane gibi farklı alanlara giderek öğrenme ortamını değiştirdikleri görülmüştür.</li> <li>• Öğretmenler, okul bahçelerini günlük olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir.</li> <li>• Anaokulları ve köy okullarında görev yapan öğretmenler, okul bahçesini toprak olması ve oyun parkının bulunması nedeniyle rahatlıkla kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Lise ve ortaokullara bağlı anasınıflarında ise okul bahçesinin betonarme olması öğretmenleri güvenlik açısından kaygılandırmış olsa da, yine de okul bahçesini günlük olarak kullandıklarını vurgulamışlardır.</li> <li>• Anaokullarında görev yapan öğretmenler, okul bahçesinde sera ve hayvanların bulunduğunu ve bazen burada etkinlikler yaptıklarını, ayrıca trafik pisti, kütüphane ve itfaiyeye geziler düzenlediklerini belirtmişlerdir.</li> <li>• Ancak, anaokulu haricinde görev yapan birçok öğretmen, çocukların güvenliği, yardımcı personelin olmaması, servis ve maddi yetersizlik gibi nedenlerle planlarında gezilere yer verememektedirler.</li> <li>• Öğretmenler, materyal tasarlama ve etkinliklerinde sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir.</li> <li>• Özellikle, köy okullarında daha önce görev yapmış olan öğretmenler, materyal eksiklikleri nedeniyle daha fazla tasarım yaptıklarını belirtmişlerdir.</li> <li>• Öğretmenler sınıflarında teknolojiyi kullanarak materyaller hazırlamakta ve etkinlikler düzenlemektedir. Sınıflarda akıllı tahta, projeksiyon, tepegöz gibi teknolojik araçların bulunduğu gözlemlenmiştir.</li> <li>• Öğretmenler teknolojiyi eğitsel animasyonlar, ront, parmak oyunları, müzik, dans, hikaye etkinlikleri gibi farklı amaçlarla ve çalışma kağıtları hazırlamak, sanal müzeleri ziyaret etmek, çark ve kart oyunları için kullanmak, çocukların çizimlerini animasyona dönüştürmek gibi amaçlarla kullanmaktadırlar.</li> </ul>
<b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler etkinliklerinde yaparak-yaşayarak öğrenme, deney, soru-cevap, drama, buluş, oyun, gösterip-yaptırma, işbirlikçi öğrenme, problem çözme, anlatım gibi çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar. Model olma da bazı öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.</li> <li>• Fırsat öğretimi, öğretmenlerin anlık fırsatları değerlendirerek çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerini sağlamaktadır.</li> </ul>
<b>Sınıf Yönetimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler, sınıf düzenini sağlamak için rutinler ve geçişler oluşturmaya özen göstermekte ve resimlerle desteklenmiş panolar kullanmaktadırlar.</li> <li>• Öğretmenler kriz durumlarında sakin kalmayı ve soğukkanlı bir şekilde hareket etmektedirler. Her kriz durumunun büyüklüğünü değerlendirmekte, küçük sorunlarda hızlıca müdahale edip çözüm üretirken, daha ciddi sorunlarda ise gerekli önlemleri almışlardır.</li> <li>• Bazı öğretmenler, kriz anlarını fırsata çevirerek öğrencilere yeni deneyimler sunmuşlardır.</li> <li>• Kriz anlarında öğretmenler, çocuklar arasındaki anlaşmazlıkları çözmek için öğretici sohbetler düzenlemişlerdir. Çocuklara nasıl davranmaları gerektiği ve duygularını nasıl ifade edebilecekleri konusunda rehberlik etmişlerdir.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenlerin çocukların gelişimi ve olumsuz durumları engellemek için gerçekleştirdikleri müdahaleler arasında özel eğitim, bireysel müdahaleler, etkinlikler ve drama yer almaktadır.</li> <li>• Özellikle küçük yaş gruplarında kazaların önlenmesi için, öğretmenler öğrencilere pratik gösteriler yaparak istenilen davranışları modellemekte ve uygulamalarını sağlamaktadırlar.</li> </ul>
<b>Öğretimsel Uygulamalarda Çocuğa Görelik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler, çocukların etkinliklere yaparak ve yaşayarak öğrenmesine fırsat verilmesi gerektiğini, çocuklarının en büyük ihtiyacının oyun olduğunu, çocukların heyecanlarını, meraklarını ve ilgilerini bilmenin önemli olduğunu, çocuk-öğretmen arasındaki güven bağının önemli olduğunu, uygulamalarda farklı yöntemler kullanılabileceğini vurgulamışlardır.</li> </ul>
<b>Bilimsel Sonuçları Kullanma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler bilimsel verilere dayanarak hareket ettiklerini belirtmişlerdir.</li> <li>• Öğretmen, okul öncesinde dünyadaki örnekleri takip etmekte, güncel yaklaşımlara yer vererek çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.</li> </ul>

Tablo 16

*Yaygınlaştırma Teması Bulgular Özeti*

<b>Dış Paydaşları Dahil Etme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler, etkinlikler ve okuldaki sosyal faaliyetlerde dış paydaşları çocukların ihtiyaçlarına ve ilgilerine uygun şekilde dahil etmektedir.</li> <li>• Üniversite öğrencileri, sosyal projeler veya ders kapsamında sınıfları ziyaret ederek etkinlikler düzenlemekte ve materyal paylaşımı yapmaktadır.</li> <li>• Okul öncesi şenlikler, gösteriler ve kermes gibi etkinliklere de genellikle dış paydaşlar davet edilmektedir.</li> <li>• Etkinlikler genellikle ailelerle iletişim içinde planlanmakta ve gönüllülük esasına dayalı iş birlikleriyle geniş katılım sağlanmaktadır</li> <li>• Bazı öğretmenler, uzman görüşü almak için RAM'dan yardım aldıklarını belirtmiştir.</li> <li>• Öğretmenler, gerekli durumlarda kendi eksikliklerini kabul ederek yardım almaya açık olduklarını vurgulamışlardır.</li> </ul>
<b>Bilimsel Çalışma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lisansüstü eğitim kapsamında bilimsel kongrelere, ulusal ve uluslararası projelere katılan öğretmenler bulunmaktadır.</li> <li>• Öğretmenler, yaratıcı drama, Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) kullanımları ve okul öncesi eğitimle ilgili genel konuları içeren kongrelere katıldıklarını ifade etmişlerdir.</li> <li>• Ulusal ve uluslararası projeler hazırlayan ve katılım gösteren öğretmenler bulunmaktadır.</li> </ul>

Tablo 17

*Topluma Hizmet Teması Bulgular Özeti*

<b>Toplum için Proje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çeşitli alanlarda ve amaçlarda çocuklar ve aileleri hedef alan proje çalışmalarında bulunan öğretmenler vardır. Bunlara örnek olarak: Çocuklarla birlikte barış kitabı ve sıfır atık projesi tasarlayarak gerçekleştirmiş ve okulda sergilemek, Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yerel projeler kapsamında baba eğitimi vermek ve bu eğitim için araştırmalar ve bir buçuk aylık bir program hazırlamak. Babalar haftada bir eğitimlere katılmalarını sağlamak. Babaların çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmesi ve sorumluluk bilincini geliştirmesi hedefiyle, babalara 100 güne 100 kitap projesi kapsamında kitap okuma süreci tasarlamak yer almaktadır.</li> </ul>
<b>Aile İletişimi ve Katılımı</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler, velilere katılım ve ihtiyaç belirleme formu kullanarak onların talepleri doğrultusunda her ay ilgili konuda eğitim yaptıklarını ifade etmişlerdir.</li> <li>• Ev ziyaretleri yaparak çocukların odalarını gezen öğretmenler, veli ile iletişim ve etkileşimi gözlemleyerek not alırken, bazıları bu ziyaretlerde güvenlik açısından bir idareciyle birlikte olmayı talep etmektedir.</li> <li>• Öğretmenler, velilerle iletişimde WhatsApp grupları oluşturarak günlük/haftalık bilgilendirme yapmanın yanı sıra, çocukları okula bırakma ve geri alma süreçlerinde de iletişim kurabilmektedir.</li> <li>• Ayrıca, öğretmenler genellikle çocuklarla ilgili bir konuda acil iletişim kurmayı gerektirdiğinde telefonla anında aramayı tercih etmektedir.</li> <li>• Bazı öğretmenler, aile katılımını sınıftaki çocuk sayısına göre dönemlik planlama yaparken, bazıları sene başında ailelerle görüşerek uygun zamanlarını sorgulayıp onay almayı tercih etmektedir.</li> <li>• Aile katılımında bir etkinlik yapmak istemeyen veliler için yiyecek hazırlama günleri düzenleyen öğretmenler, aynı zamanda ailelerin uzmanlık alanlarına ilgili etkinliklere katılmaktan çekinmediklerini belirtmişlerdir.</li> <li>• Özel eğitim anaokulunda, aile katılımını rehber öğretmenlerle birlikte planlayarak özellikle özel eğitim gerektiren çocukların ailelerinin de ihtiyaçlarını dikkate almaktadır.</li> <li>• Ayrıca, birkaç öğretmen velilere çocuklarının ve ilişkilerinin anlatıldığı mektuplar yazmalarını isteyerek çocukları tanımak istediklerini belirtmiştir.</li> <li>• Öğretmenler, aile katılımını artırmak için çeşitli stratejiler kullanmaktadır, örneğin annelerle sıkı iletişim kurarak babalara ulaşmayı hedeflemekte ve babalar için özel etkinlikler düzenlemektedir.</li> </ul>



Tablo 18

*Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Teması Bulgular Özeti*

<b>Gözlem ve Değerlendirme Uygulamaları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler, çocukların gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak formal ve informal yöntemlerle değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.</li> <li>• Çocukları genellikle serbest zamanlarda, etkinlik geçişlerinde, yapılandırılmış oyun sırasında, bireysel ve grup etkinliklerde gözlemleyerek değerlendiren öğretmenler, çocukların öğrenme merkezlerini sadece oyun oynamak olarak görmediklerini belirtmişlerdir.</li> <li>• Bazı öğretmenler, çocukların serbest zaman oyunlarına katılarak informal değerlendirme yaparken, öğrenme merkezlerinde çocukların hangi merkezde, kiminle oyun oynadığı ve yaşadıkları deneyimleri not defterine kaydederek formal değerlendirme yapmaktadırlar.</li> <li>• Öğretmenler, her çocuğun gelişim seviyesini, ilgi alanlarını ve yetenekleri olduğu durumları iyi bilmenin önemine vurgu yapmışlardır.</li> <li>• Bazı öğretmenler, çocukların davranışlarını gözlemlemek için ailelerle iletişim kurarak evdeki davranışları da değerlendirmekte ve bu bilgileri gelişimsel değerlendirmede kullanmaktadırlar.</li> <li>• Öğretmenler, informal değerlendirme için aldıkları notları ailelerle paylaşarak iş birliği yapmaktadırlar.</li> <li>• Özel eğitimde görev yapan öğretmenler, gözlem, portfolyo dosyası ve davranış kontrol listesi gibi araçları kullanarak çocukların gelişimini değerlendirmekte ve ihtiyaçlarına uygun destek sağlamaktadırlar.</li> <li>• Formal değerlendirme için öğretmenler, gözlem formları ve portfolyo dosyaları kullanırken, informal değerlendirme için çeşitli etkinlikler düzenleyerek çocukların gelişimini gözlemlemektedirler.</li> </ul>
<b>Çocukların Öz-Değerlendirmesi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler, çocukların kendi öğrenimlerini değerlendirmelerine izin vermekte ve bu değerlendirmeleri planlama ve uygulama süreçlerine dahil etmektedir.</li> <li>• Çocukların geri bildirimleri, etkinlikler sırasında dikkate alınmakta ve bu geri bildirimler planlamalara yansıtılmaktadır.</li> <li>• Öğretmenler, "Neler öğrendik" merkezi gibi araçlarla çocukların kendi öğrenimlerini değerlendirmelerine olanak tanır.</li> <li>• Ayrıca, öğretmenler, öğrenme süreçlerini desteklemek için interaktif etkinlikler ve soru-cevap formatını kullanarak çocukların kendi öğrenimlerini değerlendirmelerine olanak tanırırlar.</li> </ul>
<b>Akran Değerlendirmesi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler, çocukların birbirlerini değerlendirmelerine izin verdiklerini ancak bu sürecin yapıcı ve olumlu bir ortamda gerçekleşmesine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.</li> <li>• Çocuklar arasındaki değerlendirme sürecinde eleştirilerin yapıcı ve olumlu olmasını sağlamak için öğretmenler müdahalede bulunmaktadırlar.</li> <li>• Öğretmenler, çocukların birbirlerini değerlendirmesini genellikle etkinlik sonunda veya gün sonu değerlendirme zamanında gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.</li> <li>• Etkinlik sonunda yapılan değerlendirme genellikle çocukların etkinliklerini sunum şeklinde diğer çocuklarla paylaşmalarıyla gerçekleşmektedir.</li> <li>• Öğretmenler, çocukların birbirlerini değerlendirirken rol model olabileceklerini ve kıskançlık gibi duyguları doğru yönetebilmeleri için rehberlik etmektedirler.</li> <li>• Öğretmenler, çocukların birbirlerini eleştirirken olumsuz yorumlar yerine yapıcı geri bildirimler vermesini teşvik etmektedirler.</li> </ul>

Tablo 19

*Öğretmen Öz-değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Teması Bulgular Özeti*

<b>Öğretmen Öz-değerlendirmesi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler kendilerini sürekli olarak değerlendirmektedirler.</li> <li>• Günlük olarak etkinlikleri ve çocuklarla olan iletişimlerini sorgulamaktadırlar.</li> <li>• Yanlış veya eksik yaptıklarını fark ettiklerinde bunları değiştirmektedirler.</li> <li>• Uzun vadede çözülebilecek problemleri de değerlendirmektedirler.</li> <li>• Planladıkları müdahalelerin başarısını değerlendirmekte ve hedefe ulaşamadıklarında engelleyen faktörleri belirlemeye çalışmaktadırlar.</li> </ul>
<b>Mesleki Eğitimde Gönüllülük</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler mesleki gelişime büyük önem verdiklerini ifade etmiştir.</li> <li>• Mesleki gelişimi, sürekli öğrenmeye, yeniliğe açık olmaya, kendini sürekli yenilemeye, geliştirmeye, değişime ayak uydurmaya, ideal bir öğretmen olmaya, eleştiriye açık olmaya bağladıklarını belirtmişlerdir.</li> <li>• Mesleki gelişimi bireysel gelişim olarak da gördüklerini ve kendi ilgi alanlarına veya mesleki eksiklik hissettikleri konularda çeşitli eğitimler aldıklarını aktarmışlardır.</li> <li>• Uzaktan eğitim platformlarını (webinarlar, Mebsis, EBA, E-twinning, Erasmus) kullanarak kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.</li> <li>• Lisansüstü eğitim, ulusal ve uluslararası projelerde yer alma, mesleki projelere katılma gibi aktivitelerde bulduklarını belirtmişlerdir.</li> <li>• Mesleki gelişim etkinliklerine katıldıklarını ve çeşitli konularda eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.</li> </ul>
<b>Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Planlamaları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bazı öğretmenler kendi öğretimleri için kısa ve uzun vadeli planlar yaptıklarını belirtmiştir.</li> <li>• Ayrıca, uluslararası projeler yazmayı planlayan ve yurt dışındaki farklı okul öncesi eğitim programlarını gözlemlemeyi hedefleyen diğer öğretmenler de uzun vadeli hedefler belirlemiştir.</li> <li>• Örneğin, özel eğitim anaokuluna geçmek ve özel gereksinimli çocuklarla çalışmak isteyen bir öğretmen bu hedefini uzun dönemli planı olarak ifade etmiştir.</li> <li>• Bazı öğretmenler yurt dışında farklı okul öncesi programlarında (Orman okulları, Montessori gibi) deneyim kazanmayı veya yeni projelerde çalışmayı hedeflemektedir.</li> <li>• Özel eğitimde çalışan bir öğretmen, özel eğitimin bir alanında (otizmli çocuklar veya işitme engellilerle çalışmak gibi) uzmanlaşarak daha etkili olmayı amaçlamaktadır.</li> <li>• Çalışmaya katılan tüm öğretmenler, çocukların gelişimi üzerinde kalıcı etkiler bırakarak hatırlanan ve unutulmayan bir öğretmen olmayı hedeflemektedir.</li> </ul>
<b>Öğretmenler Mesleki Gelişim İçin Çocuk, Veli, İdareci Dönütlerini Dikkate Alması</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenler, mesleki gelişim için çocuk, veli ve idareci geri bildirimlerini önemsemektedirler.</li> <li>• Sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişimlerine katılmaya özen göstermektedir.</li> <li>• Bazı öğretmenler, çocuklarının mezun olduktan sonra velilerden ve ilkokul öğretmenlerinden olumlu geri bildirimler almanın kendi işlerini doğru yaptığının bir teyidi olduğunu belirtmişlerdir.</li> <li>• Öğretmenler, olumsuz geri bildirimlerden de mesleki gelişim için ilham almaktadır.</li> </ul>

Tablo 20

*Zorluklar ve Başa Çıkma Yöntemleri Teması Bulgular Özeti*

<b>Planlama ve Uygulama Süreçlerinde Yaşanılan Zorluklar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bazı öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında çocukların hazır bulunuşluklarını ve çevre şartlarını hesaba katmadan planlama yapmanın çocukları sürece dahil edemediklerini ifade etmişlerdir.</li> <li>Bu durumun, hedeflenen kazanım göstergelerine ulaşamama sonucunu doğurduğunu belirtmişlerdir.</li> <li>İlk yıllarda, öğretmenlerin esneklik gösterememesi ve plana aşırı sadık kalmalarının materyal sıkıntısına neden olduğunu belirtenler olmuştur.</li> <li>Öğretmenlerin planları birebir uygulama çabası, çocukların etkinlikleri gerçekleştirememesine ve öğretmenin başarısızlık hissi yaşamasına neden olmuştur. Zamanla, öğretmenlerin çocukların fikirlerini almaya başlaması ve planlamayı çocukların gelişim düzeyine göre uyarlamalarıyla başarıya ulaştıklarını ifade etmişlerdir.</li> <li>Günümüzde, öğretmenler planlama sürecinde daha çok günlük zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.</li> <li>Bazı öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında çocuklarla iletişim kurma, sevgi ve güven bağı oluşturma konusunda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, çocukların isteklerine ve ihtiyaçlarına yeterince cevap verememelerine ve çocuklarla iletişim kuramamalarına neden olmuştur.</li> <li>Bazı öğretmenler sınıf yönetimi konusunda da zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.</li> <li>Öğretmenler, özel gereksinimli çocuklarla yapılan etkinliklerde başarısız olduklarında yöntemi ve ortamı değiştirme yoluna gittiklerini, başarısızlık durumunda kendilerini değiştirebileceklerini ve yardım alabileceklerini vurgulamışlardır.</li> <li>Son yıllarda, ebeveynlerin çocuklarına sürekli övgü ve ödül vermesinin çocukların öğretmenden de aynı beklentiyi taşımasına neden olduğunu ifade eden bir öğretmen, bu durumun çocukların yaratıcılığını sınırladığını belirtmiştir.</li> </ul>
<b>Aile İletişimi ve Katılımında Yaşanılan Zorluklar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bazı öğretmenler, aile iletişiminde velilerin öğretmenin bazı davranışlarını anlamadığını ve tepki gösterebileceğini ifade etmişlerdir.</li> <li>Öğretmenler, aile iletişiminde aksaklıkları gidermek için aylık toplantılar düzenlediklerini ve günlük olarak da velilerle iletişimde olduklarını ifade etmişlerdir.</li> <li>Aile katılımı etkinliklerinde bazı öğretmenler, ailelerin katılımını sağlamada zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.</li> <li>Öğretmenler, özel gereksinimli çocukların ailelerini yönlendirmede ve iletişim kurmada zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.</li> <li>Ev ziyaretleri konusunda bazı öğretmenler endişe yaşamaktadır.</li> </ul>
<b>Okul Yönetimi ve Meslektaşlar Kaynaklı Zorluklar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenler, mesleğe yeni başladıklarında okul yönetimi ya da müdürlerinden aldıkları olumsuz davranışlar nedeniyle mobbing deneyimlediklerini ifade etmişlerdir.</li> <li>Bazı öğretmenler, öğretmen eksikliği nedeniyle diğer sınıflara vekalet etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.</li> <li>Bazı öğretmenler, okul müdürlerinin uluslararası projeler gibi girişimleri engellediğini ifade etmişlerdir.</li> <li>Okul yönetimi, öğretmenin taleplerini ve katkılarını önemsemediği, tayinini çıkardığı için velilerle de çatışmalar yaşanmıştır.</li> <li>Öğretmenler, meslektaşlarıyla çocuklar ve velilerle ilgili farklı etkinlik ve faaliyetlerde bulunmaları nedeniyle zaman zaman sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.</li> <li>Bazı öğretmenler, meslektaşlarının kendi yaptıkları çalışmalarını velilerin diğer öğretmenlere de talep etmesi ve meslektaşlarının çalışmıyor gibi görünmesi nedeniyle tepki gösterdiğini belirtmişlerdir.</li> </ul>

**Eğitim  
Politikalarından  
Kaynaklı  
Zorluklar**

- Bazı öğretmenler, meslektaşlarının kendilerini uyardığını ve kendi yaptıkları eğitimleri yapmamaları konusunda kendisini eleştirdiğini ifade etmişlerdir.

**Zorluklarla  
Başa Çıkma  
Yolları**

- Öğretmenler, yüksek lisans veya doktora yapmak istediklerinde izin almakta zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
- Sınıfların kalabalık olması ve yardımcının olmaması nedeniyle çocukların güvenliği ve sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratmada zaman zaman zorluklar yaşandığı aktarılmıştır.
- Öğretmenler, çalıştıkları okulların fiziksel ve donanımsal eksiklikleri nedeniyle planlamalarını uygulamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.
- Sınıflarda donanım ve materyal eksikliği konusunda okul müdürlerinin yetersiz destek sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenler, bu tür zorluklarla başa çıkmak için genellikle kendi maddi olanaklarını kullanmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.
- Özellikle köy okullarında, prefabrik yapılar, dar sınıflar ve nem/küf gibi fiziksel koşulların çocukların sağlığını tehdit ettiği gözlemlenmiştir.
- Okul gezileri için araç temini ve personel eksikliği gibi sorunlar yaşandığı ve öğretmenlerin bu konularda izin ve maddi destek almak için mücadele etmekten yoruldukları belirtilmiştir.
- Sosyal Çevre: Öğretmenler, yaşadıkları zorluklar karşısında sınıf annesi, okul personeli, özel hayattaki arkadaşları ve eşlerinden fikir alışverişi ve duygusal destek aldıklarını ifade etmişlerdir.
- Meslektaşlar: Özellikle mesleğin ilk yıllarında deneyimli öğretmenlerden fikir ve eğitim aldıklarını belirten öğretmenler, yardıma ihtiyaç duyduklarında rehber öğretmenlerden, özel eğitim öğretmenlerinden ve deneyimli meslektaşlardan destek aldıklarını aktarmışlardır.
- Okul Müdürleri: Bazı öğretmenler, okul müdürlerinin kendilerine destek olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu destek, genel olarak diğer kaynaklara kıyasla daha az ölçüde belirtilmiştir.
- Meslektaş İş birliği: Öğretmenler, meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışarak problemleri tartışıp fikir alışverişinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle projeler için toplantılar yaparak birlikte çalıştıkları gözlemlenmiştir.
- Sosyal ağlar: Öğretmenler karşılaştıkları maddi zorluklar için sosyal ağlarını kullanarak okullun veya sınıfın fiziksel ve donanımsal eksiklerini gidermektedir.
- Bu destekler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmakta ve etkili bir öğretim ortamı oluşturmak için önemli bir rol oynamaktadır.
- Öğretmenler görev yaptıkları okullarda donanım ve malzeme eksikliklerini dış paydaşları dahil ederek çeşitli yöntemlerle tamamlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler sivil toplum örgütlerinden, katıldıkları projelerden, sosyal medya desteği ile, sponsor imkanları bularak imkanlarını geliştirmeye çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

## Bölüm 5

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerin etkenlikleri incelenmiştir. Bu bölümde etken öğretmenlerin uygulamalarını nasıl gerçekleştirdikleri, mevcut alanyazın ile benzerlik ve farklılıkları tartışılmaya çalışılmıştır. Bunun için etkenlik, öğretmen etkenliği ve mesleki etkenlik alanyazınından yararlanılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin meslek olarak okul öncesi öğretmenliğini tercih etme sürecinde ailelerin, sosyal ve bireysel faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Toplumda öğretmenliğin kadın işi olduğuna dair yaygın bir inanış bulunmaktadır (Şahin, 2014). Ailelerin de genellikle kadınlar için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğunu telkin etmeleri, toplumsal cinsiyet rollerinin meslek seçimlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Kadınlar, toplumsal cinsiyet rollerine göre meslek sahibi olsalar bile, asıl işlerinin ev ve çocuk ile ilgili işler olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle, kadınlar için en uygun meslek olarak öğretmenlik görülmektedir (Soylu ve Esen, 2022; Tillmann vd., 2020).

Buldur ve arkadaşları (2021), 90 okul öncesi öğretmen adayının mesleği tercih etme nedenlerini araştırmışlardır. Öğretmen adaylarının tercihlerini içsel ve dışsal faktörler olarak iki kategoride incelemişlerdir. Bulgulara göre, öğretmen ataması ve iş bulma kolaylığı, ailenin isteği, çevrenin etkisi ve kadınlara uygun bir meslek olması gibi dışsal faktörler değerlendirilmiştir. İçsel faktör olarak da çocukluk hayali değerlendirilmiştir. Bu çalışmadaki öğretmenlerin ailenin isteği, atama kolaylığı, çevrenin etkisi gibi dışsal etkenler ve bir öğretmenin çocukluk hayalinin olmasına yönelik görüşleri Buldur ve arkadaşlarının çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir.

Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin profesyonel bilgi, inanç ve değerlerini kazanmalarında büyük önem arz etmektedir (Priestley vd., 2015). SBT'ye göre, bireylerin kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma kapasiteleri, yani öz yeterlilik inançları, onların motivasyon, performans ve duygusal refahını doğrudan etkiler (Bandura, 1999). Bu nedenle öğretmenlerin eğitimleri sırasında edindikleri teorik bilgiler ve uygulamalı deneyimler,

onların mesleki kimlik ve etkenlik gelişiminde kritik bir rol oynar (Dhungana vd., 2021; Lipponen ve Kumpulainen, 2011; Yılmaz Yakışık vd., 2019). Çalışmada hem öğretmenlerin üniversite veya mesleki eğitimleri hem de mesleğe başladıkları döneme ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmen eğitiminin öğretmenlerin etkenliklerini desteklemediği tespit edilmiştir.

Genel olarak öğretmenler aldıkları üniversite eğitimlerini yetersiz olarak değerlendirmişler, eğitimlerinde teori-uygulama dengesinde zorluk yaşadıklarını, okul bağlamı ve kültürü, bürokratik işlemler, özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitimi, velilerle iletişim ve öğretmenlik uygulamasında yeterli donanımla mezun olmadıklarını belirtmişlerdir. Emirbayer ve Mische (1998) tarafından geliştirilen etkenliğin akord üçlüsü modeline göre, öğretmenlerin etkenliği geçmiş, bugün ve gelecek boyutlarının etkileşimi ile şekillenir. Öğretmenlerin mesleki geçmişleri ve eğitim süreçlerinde edindikleri deneyimler, onların bugün karşılaştıkları zorluklara yanıt verme kapasitelerini belirler. Öğretmenlerin aldıkları eğitimin yetersizliğinden dolayı mesleğe başladıklarında zorluklara yanıt verme kapasitelerinin düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, öğretim planlamalarında çocukların gelişimlerini ve çevreyi göz önünde bulundurmadan planlama yapmaları ve bu planları uygulamada esnek olamamaları (Fisher-Ari ve Lynch, 2015; Villegas-Torres ve Lengeling, 2021), velilerle iletişimde sorunlar yaşamaları (Brunetti ve Marston, 2018), bürokratik işlemler ve iş yükünün stres olmaları (Lim ve Yun, 2022) ve özel çocukların eğitiminde nasıl yaklaşacaklarını bilmemeleri (Konca ve Tantekin Erden, 2021; Naraian, 2022) gibi birçok zorlukla mücadele zorlandıkları görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde öğretme-öğrenme etkinliklerinin başarısı, öğretmenlerin mesleki becerileri ve görevlerini etkin bir şekilde yerine getirme kapasitesi ile doğrudan ilişkilidir (Agus vd., 2021). Bu bağlamda, planlama süreçlerinin çocukların deneyimlerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına dayalı olması gerekmektedir. Alvestad ve Sheridan (2015), bu tür bir planlamanın çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdığını vurgulamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 Okul Öncesi Eğitim

Programı da öğretmenlerden, çocukların gelişim düzeylerine, bireysel özelliklerine, var olan yeteneklerine ve çevre şartlarına göre kazanım ve göstergeler belirleyerek günlük eğitim akışı hazırlamalarını beklemektedir.

Araştırmalar, Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin genellikle hazır planlar kullandıklarını (Aydemir, 2018; Kılınç vd., 2021; Demirci ve Tantekin Erden, 2023), ancak öğretmenlerin bu planları çocuklar için yeterince uyarlayamadıklarını ve aile katılımı ile değerlendirme konularında desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Kılınç vd., 2021; Demirci ve Tantekin Erden, 2023). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin hazır planı değişiklik yapmadan ya da çok az değişiklik yaparak kullandıkları (Demirci ve Tantekin Erden, 2023), öğretmenlerin günlük akışta yer alan materyalleri temin edemedikleri, değerlendirme ve aile katılımını yapamadıkları, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayamadıkları, etkinliklerde aktif pasif dengesini göz önünde bulundurmadıkları belirtilmiştir (Aydemir, 2018).

Katılımcı öğretmenler, başlangıçta hazır planlar kullansalar da bu planları birebir uygulamadıklarını ve mutlaka sınıfın ihtiyaçlarına göre uyarladıklarını belirtmişlerdir. Bu uyarlamalar, çocukların yaş grubuna, gelişim seviyesine, bireysel ihtiyaçlarına ve çevresel koşullara göre yapılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin planlama süreçlerinde esnek ve çocuk merkezli bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir (Kılınç vd., 2021; Demirci ve Tantekin Erden, 2023). Öğretmenlerin planlama süreçlerinde sosyal medya, yabancı web siteleri, etkinlik havuzları ve kitaplar gibi çeşitli kaynaklardan yararlandıkları, planlama ile ilgili bilgi alışverişi yaptıkları proje gruplarına katıldıkları ve farklı etkinlik örneklerini not alarak ya da fotoğraflarını çekerek biriktirdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki etkinliklerini artırarak, yenilikçi ve etkili öğretim stratejileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Toom vd., 2015).

Özellikle özel gereksinimli çocuklar için planlama yaparken, öğretmenlerin BEP hazırlamaları ve bu planları çocukların hazır bulunuşluklarına göre uyarlamaları gerekmektedir (Kılınç vd., 2021). Çalışmada öğretmenlerin özel çocukların özel eğitim

almasını sağladıkları, BEP hazırladıkları çocukların gelişiminde önemli gelişimler kaydettikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik duyarlı ve özenli bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Dewey, Montessori ve Malaguzzi'nin pedagojik yaklaşımlarına göre, öğrenme ortamları, okul öncesi eğitiminde öğrencilerin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu eğitimciler, öğrenme alanlarının, çocukların duyuşal deneyimlerle bütünsel bir şekilde öğrenmelerini sağlamak ve okulun eğitim felsefesini desteklemek üzere özenle tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Hem Montessori hem de Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen eğitimciler, çocukların çevrelerindeki her türlü deneyimden etkilendiğine ve bu nedenle bilinçli olarak tasarlanmış mekanların çocukların gelişimi için kritik öneme sahip olduğuna inanmaktadırlar (Strickland, 2014). Çocukların öğrenmelerinde aktif sorumlu olan etken öğretmenler (Soini vd., 2016) çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine yönelik farklı zengin öğrenme ortamı düzenlemektedirler (Charteris ve Smardon, 2018; Strickland, 2014; Toom vd., 2017). Katılımcı öğretmenler öğrenme ortamlarına büyük önem verdiklerini ve çocukların ilgilerini, dikkatlerini çekmek, merak duygularını harekete geçirmek, yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlamak ve zengin bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğrenme ortamlarını sürekli düzenlediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin etkenliklerini kullanarak çocukların yeni öğrenmelerini teşvik ettiklerini ve öğrenimlerini sürekli geliştirmek için çaba sarf ettiklerini göstermektedir (Toom vd., 2017).

Katılımcı öğretmenler okul dışı öğrenme ortamı olarak okul bahçesini her gün kullanmaktadır. Ancak, anaokulu haricinde görev yapan birçok öğretmen, çocukların güvenliği, yardımcı personelin olmaması, servis ve maddi yetersizlik gibi nedenlerle planlarında gezilere yer veremediklerini belirtmişlerdir. Yıldız (2022) 125 okul öncesi öğretmenin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanım durumlarını incelemiş ve öğretmenlerin maddi kaynak eksikliği, ulaşım zorluğu, güvenlik kaygısı, sınıf yönetimi ile ilgili problemler ve iklim şartları nedeniyle daha çok sınıf içi etkinliklere yer verdikleri



sonucuna ulaşmıştır. Uludağ (2021) bazı okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçelerini kullanmadıklarını, velilerle bürokratik iş yükü, çocukların öz bakım ihtiyaçları ve güvenlik nedeniyle okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmadıklarını belirtmiştir (Uludağ, 2021). Dere ve Çiftçi (2022) hava koşullarının, araç-gereç eksikliğinin, öğretmenin bilgi ve eğitim eksikliğinin okul dışı eğitime engel olduğunu belirtmiştir. Literatürde yer alan bu bulguların aksine çalışmanın bulguları etken öğretmenlerin okul bahçesini her gün kullandıklarını ve hava (iklim) koşullarını, velilerin tepkilerini, araç gereç eksikliğini sorun etmediklerini göstermektedir. Fakat okul dışı ortamların kullanımı açısından örneğin gezi yapılması noktasında çalışmanın bulguları literatürle benzerlik gösterse de literatürden ayrılan yönleri de bulunmaktadır. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin genellikle ulaşım ve maddi yetersizliğe vurgu yapması noktasında literatürle benzerlik gösterirken, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kaygı yaşamaması noktasında ise literatürden farklılaşmaktadır. Ayrıca etken öğretmenlerden bazıları yansıtıcılıklarını kullanarak okul dışı öğrenme ortamı olarak okul çevresinde yer alan kütüphane ve spor salonlarını aktif kullanabilmektedir. Yine farklı bir örnekte hayvanat bahçesi olmayan bir ilçede yine yansıtıcı düşüncesini kullanarak teknoloji yardımıyla 3-D (üç boyutlu) olarak sanal hayvanları kullanıp çocukların bu deneyimi yaşayabilmesini sağlayabilmektedir. Bu durum ekolojik yaklaşım açısından değerlendirildiğinde okul dışı öğrenme ortamlarının maddi kaynak kısıtlamasının çözümü olarak görülebilir (Priestley vd., 2015).

Teknolojik kaynaklar öğretmen bilgisi ile kullanıldığında, dijital teknoloji birçok öğrenme ortamında yararlı bir araç olabilir (Chordia vd., 2019). Teknoloji kullanımı okul öncesi eğitiminde çocuk başarısını olumlu etkilemektedir (Blackwell vd., 2014). Zomer ve Kay (2016) okul öncesi eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin çalışmalarında robotik kodlama eğitiminin çocukların sıralama becerilerinin gelişimine, çocuklara yönelik hazırlanmış bilgisayar oyunlarının da yaratıcı düşünme, yüksek düzeyde dikkat ve konsantrasyon sağlamada çocukların bilişsel gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’de de benzer çalışmalar bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenler

teknolojiyi etkili kullanabildiklerinde çocukların ilgi ve dikkatlerinde (Gök vd., 2016), ifade edici dil gelişimlerinde (Altun, 2019) olumlu yansımalar görüldüğü belirlenmiştir. Konca ve Tantekin Erden (2021) okul öncesi öğretmenlerin dijital teknolojileri okul öncesi eğitimde kullanımlarını incelemiş, öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanıma yönelik pozitif tutuma sahip olduklarını fakat sınıf içi etkinliklerde yeterli düzeyde kullanmadıklarını tespit etmişlerdir. Schriever (2021) çalışmasında çocukların katılacağı aktivite türlerinin belirlenmesi, çocukların dijital cihazları ne zaman ve ne kadar süre kullanabileceğine karar verilmesi ve dijital teknolojileri pedagojik uygulamalarına nasıl dahil edeceklerinin değerlendirilmesi gibi konularda öğretmenlerin etkenliklerini gösterdiğini belirtmiştir. Çalışmadaki katılımcıların sınıflarında teknolojiyi eğitim aktiviteleri, robotik kodlama, okul öncesi çocuklar için hazırlanmış oyunlar ve sınıf yönetiminde etkinlik geçişleri ve rutinler oluşturmak için kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenler teknolojiyi sanat etkinliklerinde odaklanmayı artırmak, farklı kültürlerin müziklerini tanıtmak, zaman yönetimi ve çocukların dil gelişimine katkı sunmak amacıyla kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin teknolojiyi bilinçli kullandıkları, teknoloji kullanımında çocukların farklı gelişimlerine yönelik kararlar aldıkları, uyguladıkları ve etkenliklerini kullandıkları söylenebilir (Vähäsantanen, 2015).

Sınıf yönetimi, etkili öğretimin en önemli unsurlarından biri olup çocuk başarısının kritik değişkenlerinden biri olarak kabul edilirken, aynı zamanda öğretmenlerin en çok uğraştığı ve zamanlarının büyük bir bölümünü alan konulardan biridir (Aküzüm ve Altunhan, 2017). SBT'ye göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, onların öz-yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkilidir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda daha etkin stratejiler geliştirme ve uygulama eğilimindedirler (Bandura, 1997). Bu çalışmada katılımcı öğretmenler, sınıf yönetiminde, sınıf kurallarını çocuklara içselleştirmeye çalışmakta, kurallar için resimlerden oluşan pano hazırlamakta, sınıf kuralları için rol model olmakta, etkinlik geçişlerine ve rutinlere önem vermekte, sınıftaki özel çocuklar için müdahalelerde bulunmakta ve zor çocuklar için yöntemler geliştirmektedirler.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almakta zorlandıkları (Parpucu vd., 2018), çocuklar sınıflarında bazı istenmeyen davranışlar sergiledikleri (Akman vd., 2011; Güder vd., 2018; Kutlu Abu ve Arslan, 2020) ve bu davranışları en çok serbest zamanda gösterdikleri belirtilmektedir (Kutlu Abu ve Arslan, 2020). Ayrıca çocukların istenmeyen davranışlarında öğretmenlerin demokratik olmayan yöntemler gösterebildiği bildirilmektedir (Güder vd., 2018). Çalışmadaki bazı öğretmenler serbest zamanda yaka kartları ve öğrenme merkezlerinin resimlerini kullanarak süreci yönetmişlerdir. Bu, Bandura'nın öz-tepkisellik ve öz-yansıtma özellikleriyle uyumludur, çünkü öğretmenler kendi sınıf yönetimi stratejilerini değerlendirip gerektiğinde uyarlamalar yapmaktadırlar (Bandura, 1997). Çocukların istenmeyen davranışlarının sebebinin aileden ve öğretmen davranışlarından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Güder vd., 2018; Kutlu Abu ve Arslan, 2020). Bazı katılımcı öğretmenlerin, istenmeyen davranışların nedenini belirleyebilmek için "kök neden" çalışması yaptıkları ve bunun sonucunda sorunun aileden kaynaklandığının farkına vardıklarında gerekli müdahalelerde buldukları, ihtiyaç halinde mutlaka uzmandan yardım aldıkları görülmektedir.

Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlarda daha çok etkisiz yöntemler kullandıkları, çocuklara yaptıklarını düşünme, doğru olanı gösterme ve öğretme şeklinde bir yaklaşım sergilemedikleri daha çok anlık ve tepkisel davrandıkları belirlenmiştir (Güder vd., 2018). Çalışmadaki tüm öğretmenler bu bulgunun tam tersine sınıfta istenmeyen bir durum olduğunda mutlaka gerçekleşen bu durum hakkında konuştuklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sınıfta kriz anlarında sakin, soğukkanlı ve krizin boyutuna göre davrandıkları, fırsat eğitiminden yararlandıkları, ihtiyaç halinde veli ile iletişim kurdukları özel gereksinimli çocukları için mücadele ettikleri belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimde çok farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda öğretmenlerin drama, gözlem, beyin fırtınası, görüş geliştirme ve konuşma halkası gibi etkinlikleri kullandıkları; tartışma ve proje gibi yöntemleri ise kullanmadıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler sınıfların kalabalık olmasının, çocukların

dikkatlerinin çabuk dağılmasının, çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin, süre yetersizliğinin, materyal eksikliğinin ve ailelerin katılım eksikliğinin kullandıkları yöntemi etkilediklerini belirtmişlerdir (Göllü, 2018; Güven vd., 2013; Kalkan vd., 2014). Güven ve arkadaşları (2013), okul öncesi öğretmenlerinin en sık drama ve beyin fırtınası yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin yaparak-yaşayarak öğrenmeye büyük önem verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler; yaparak-yaşayarak, deney, soru-cevap, drama, buluş, oyun, gösterip-yaptırma, işbirlikçi öğrenme, problem çözme, anlatım, bilgisayar destekli eğitim, akran öğrenmesi, beyin fırtınası, fırsat öğretimi, model olma, anlatım ve STEM'dir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların gelişimsel ihtiyaçları için rol model oldukları, çocukların cesaretlerini artırabilmek ya da duygularını doğru aktarabilmelerini sağlamak için hata günü yaptıkları, mesleki etkenliklerini yeni ve yaratıcı yollarla destekleyerek hareket ettikleri görülmektedir (Hökkä vd., 2017). Bazı öğretmenler kriz ve ani gelişen durumları dönüştürebilme becerilerini (Pantić, 2015) kullanarak fırsat öğretiminden yararlanmaktadırlar. Bu yöntem ve tekniklerin yanında bir öğretmen okul öncesinde felsefe öğretimine yer vererek çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bulgular Guerrero ve Camargo-Abello (2023)'nin Kolombiya'daki "Kamu Eğitim Sisteminde Kaliteli Okul Öncesi" programının okullarda uygulanma biçimlerini araştırdıkları çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmadaki etken öğretmenlerin çocukların öğrenmeleri için farklı yöntem ve teknik uyguladıkları bildirilmektedir. Bu çalışmadaki katılımcı öğretmenlerin de Türkiye'deki alanyazına göre birçok farklı yöntem ve teknik uyguladıkları çocukların öğrenmelerini kalıcı hale getirmeyi amaçladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin etkinliklerde ve okuldaki sosyal faaliyetlerde dış paydaşlarla çalışmaları, okuldaki farklı meslektaşlarıyla proje geliştirmeleri, gerektiğinde uzman kişilerden yardım ve destek istemeleri ya da işbirliği yapmaları ilişkisel etkenliklerini kullandıklarını göstermektedir (Edwards, 2015). Öğretmenler dış paydaşlardan meslek tanıtımı, etkinlik ve proje kapsamında uzmanlıklarından yararlanmaktadır. Aynı zamanda

öğretmenler sınıflarındaki özel çocuklar için RAM, mesleki eğitim eğitmenlerinden ve sağlık personellerinden yardım isteyerek çocukların gelişimlerini ve refahlarını artırmayı amaçlamaktadırlar (Edwards, 2005; Paris ve Lung, 2008).

Öğretmenlerin sınıflarındaki özel çocukların eğitimine ya da çocuğun durumuna göre sağlık kuruluşuna başvurmaları için liderlik yapmaları, kendilerinin maddi kaynak sağlamaları, sınıflarında özel çocukların eğitiminde kullanılmak üzere materyal bulundurmaları sosyal adalet bağlamında etkenliklerini kullandıklarını göstermektedir (Pantić, 2015). Ayrıca okulun donanımsal ihtiyaçlarının giderilmesi için öğretmenlerin sosyal ağlarını kullanmaları (Edwards, 2005) ve çocukların dezavantajlı bir ortamda eğitim görmesini engellemeye çalışmaları (Pantić, 2015) da etkenliklerinin bir göstergesidir.

Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin gezilere anne babaları dahil ettikleri, ev ziyareti gerçekleştirdikleri, toplantı, konferans ve görüşmeler yoluyla aile iletişimi ve katılımı gerçekleştirdikleri belirtilmektedir (Toran ve Özgen, 2018). Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas (2019) okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına engel olan faktörleri araştırmış, öğretmenlerin aile katılımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bunu ek iş gibi algıladıklarını, aile katılımı göstermeyen velileri ilgisiz olarak nitelendirdiklerini belirlemişlerdir. Etken öğretmenlerin, aile katılımını artırmak için çeşitli stratejiler geliştirmeleri, onların etkenliğini ve yenilikçi yaklaşımlarını ortaya koymaktadır (Goller ve Paloniemi, 2017). Bu çalışmadaki katılımcı öğretmenlerin veli bültenleri hazırlama, bireysel görüşmeler için belirli gün ve saatler ayarlama, velilerden çocuklarını tanıtan mektuplar isteme gibi yöntemleri kullanmaları öğretmenlerin ailelerle daha etkili bir iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin velileri evlerine davet etmeleri veya acil durumlarda velilerin iş yerlerine gitmeleri gibi daha kişisel ve doğrudan iletişim yollarını benimsemeleri aile katılımını artırmak için önemli adımlardır. Öğretmenlerin baba katılımını teşvik etmek için halı saha etkinlikleri düzenlemeleri veya "100 güne 100 kitap" gibi projelerle babaların da sürece dahil etmeleri, toplumsal cinsiyet rollerinin ve aile içindeki sorumlulukların daha dengeli bir şekilde dağıtılmasına katkı sağlamaktadır. Bu tür etkinlikler

öğretmenlerin yalnızca eğitimde değil, aynı zamanda toplumsal değişimde de etken bir rol oynadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin aile katılımı ve iletişimini sağlama konusundaki çabaları, öğretmen etkenliğinin pratik bir yansımasıdır. Araştırmalara göre öğretmenlerin etkenliği, eğitimde yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların geliştirilmesini teşvik etmektedir (Eteläpelto vd., 2013). Bu da öğretmenlerin, öğrenci gelişimine daha fazla katkıda bulunmalarını ve mesleki tatminlerini artırmalarını sağlar (Priestley vd., 2015).

Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirmede gözlem ve görüşme yöntemi kullandıkları, diğer yöntemleri daha az kullandıkları ve mesleki gelişime ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Topuz, 2015). Aras (2019) okul öncesi öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını incelemiş öğretmenlerin sınıfta çektikleri fotoğrafları değerlendirme için kullanmadıklarını, dönem başında sistematik gözlem yapmadıklarını, çocukların gelişimini değerlendirmek için yapılan portfolyonun gelişigüzel hazırlandığını belirlemiştir. Bu çalışmada ise katılımcı öğretmenler çocukları değerlendirirken aile geri bildirimini aldıklarını, öğrenme merkezlerinde çocukları gözlemlediklerini, oyunlarına katıldıklarını, çocuğun gelişimine yönelik yapılandırılmış etkinlik uygulaması gerçekleştirdiklerini, çocukların davranışlarını düzenli olarak not aldıklarını, gözlem formlarını, portfolyo dosyalarını ve akran değerlendirmesini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler alanyazından farklı olarak informal ve formal yöntemleri bir arada kullanmaktadır.

Öğretmen etkenliği öğretmenlerin geleceğe yönelik hedefler, planlar ve amaçlarla ilişkili olarak yaratıcı hayali üretimlerini kapsamaktadır (Priestley vd., 2015). Öğretmenlerin geleceğe dair beklentileri, geçmiş deneyimlerinden ve şimdiki zamanda gerçekleşen etkenliği kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı durumlardan etkilenmektedir (Emirbayer ve Mische, 1998; Priestley vd., 2015). Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını bireysel düzeyde geliştirmek ve böylece öğrencilerin öğrenmesini geliştirebilmek için tasarlanan süreç ve faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Imants ve Van der Wal, 2020). Mesleki etkenlik, öğretmenlerin aktif ve becerikli bir şekilde öğrenmelerine, kendi

öğrenmelerini düzenlemelerine, işlerinde ihtiyaç duydukları yeterlikleri öğrenmelerine, mesleki olarak gelişmelerine, öğrencilerin ve meslektaşlarının öğrenmelerini teşvik etmelerine (Hızlı Alkan, 2021) ve okullarda yenilik yapmalarına ve değişimi teşvik etmelerine olanak tanıyan bir kapasiteyi temsil etmektedir (Toom vd., 2021). Öğretmen etkinliğinin, öğretmen öğrenimine, sürekli mesleki gelişime ve okul gelişimine (Pyhältö vd., 2015) katkı sağlamanın anahtarı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen etkinliğinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerinde kritik bir rol oynadığı (Ketelaar vd., 2012; Toom vd., 2021) ve genel eğitim kalitesi için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Insulander vd., 2019). Buna göre çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin kendi ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları ve mesleki etkinliklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlere göre mesleki gelişim, her zaman öğrenmeye ve yeniliğe açık olmayı, değişime ayak uydurmayı, ideal bir öğretmen olmayı, sürekli kendini geliştirmeyi, eleştiriye açık olmayı ve deneyimi ifade etmektedir. Bu bulgular Gao ve arkadaşları (2022)'nin yapmış olduğu çalışmadaki bulgularla örtüşmemektedir. Çin'de okul öncesine yönelik hazırlanan mesleki gelişim eğitimini öğretmenlerin uygulamaya koyamadıklarını, etkinliklerini kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Fakat bu çalışmadaki etken öğretmenler mesleki gelişim uygulamalarını kendileri talep etmekte, zaman ve para harcamakta, aynı zamanda mesleki gelişim eğitiminde öğrendiklerini uygulamaya koyabilmek için materyallerini kendileri tasarlamaktadır. Öğretmenlerin bu görüşleri öğretim kalitesini artırmayı, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı, okul gelişimini ve pedagojik yenilikleri teşvik etmeyi sağlayabilir (Toom vd., 2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra bazı öğretmenlerin yeni fikirler üreterek ve çeşitli projeler geliştirerek okul gelişimine, topluma ve çocukların öğrenmelerine katkıda buldukları belirlenmiştir (Molla ve Nolan, 2020; Vähäsantanen, 2015; Vähäsantanen vd., 2017). Örneğin katılımcı öğretmenlerden birinin okul öncesi eğitiminde aile iletişimi ile ilgili KA1 uluslararası proje üreterek tüm okulun yurtdışında eğitim almasını sağladığı böylece hem ilişkiyel etkinliğini hem de yansıtıcı düşüncüyü kullandığı görülmektedir (Edwards, 2005; Leijen vd., 2020). Katılımcı başka bir öğretmen, "Bir Kadın

Tüm Dünyayı Değiştirebilir” temalı bir proje hazırlayarak ödül aldığını, okulda bununla ilgili toplumsal cinsiyet adaletsizliğine (Özveren ve Dama, 2022) dikkat çektiğini sosyal adalet bağlamında kadınların dezavantajlı olmadığını, toplumda birçok başarılı Türk kadını olduğunu göstermeye çalışmıştır (Pantić, 2015).

Etkenlik, bir öğretmenin kariyerine yön vermesi ve kendi kararlarında tutarlı olması açısından bir araç olarak görülebilir. Bu özellik kariyer gelişimi arayışlarında tutarlı hedefler belirlemeyi ve hedefleri için çaba göstermeyi beraberinde getirmektedir (Ketelaar vd., 2012). Öğretmenlerin genellikle mesleğe farklı kişisel ve mesleki geçmişlerle girmelerinden ve okullarda farklı derecelerde özerklik sahibi olmalarından dolayı etkenlik düzeylerinin farklı olabileceği (Huang, 2021) bu sebeple de öğretmenlerin kısa ve uzun vadeli hedeflerinin farklılık gösterebileceği açıktır. Öğretmenlerin geleceğe dair mesleki gelişim hedefleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarına, meraklarına, mesleki kariyer hedeflerine göre şekillenmektedir. Mesleki gelişim hedeflerine yönelik önemli bulgu öğretmenlerin deneyimleri ile ilgilidir. Priestley ve arkadaşlarına (2015) göre öğretmenlerin önceki mesleki deneyimleri gelecekte ilgili hedeflerin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmada bazı öğretmenler proje yazarak yurtdışında farklı okul öncesi programlarına katılmayı kısa vadeli hedefi olarak belirtmiş, bazı öğretmenler ise bu hedefi uzun vadeli hedefi olarak aktarmıştır. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler çocukların gelişim ve öğrenmelerine katkıda bulunan ve kalıcı bir iz bırakan, gelecekte hep hatırlanan, unutulmayan bir öğretmen olmayı uzun vadeli hedefi olarak belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler meslek seçim sürecinde bilinçli tercih yapmamalarına ve aldıkları eğitimi yetersiz nitelendirmelerine, mesleğin ilk yıllarında birçok zorlukla mücadele etmelerine karşın etken öğretmen olmayı başarabilmişlerdir. Bunun nedeninin üniversite eğitimlerinde öğretmen uygulamaları sürecinde edindikleri olumlu deneyimler, kendilerini sürekli değerlendirmeleri, mesleki gelişime önem vermeleri ve sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları olduğu söylenebilir.



Öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirmeleri ve sürekli mesleki gelişim için çaba göstermeleri, etken öğretmenliğin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Öz değerlendirme süreçleri, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler birçok mesleki gelişim eğitimine katılmalarına rağmen halâ kısa ve uzun vadeli hedeflerinde yeni öğrenmeler gerçekleştirmek istediklerini belirtmektedir. Bazı öğretmenler sınıflarına daha çok özel çocuk geldiğini, onların gelişimlerine ve öğrenmelerine katkı sunabilmek için ve kendi mesleki kariyerleri için yüksek lisans eğitimi alacaklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin hem kendi profesyonelliğini geliştirmek hem de sınıflardaki değişime ayak uydurmak istediklerini göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenler sınıflarında çocukların gelişimleri ile ilgili değişen şartları analiz edebildiklerini, gerekli çözümü bulabildiklerini ve yansıtıcı düşünmeyi kullanabildiklerini göstermektedir. Buradaki önemli bulgu bazı öğretmenlerin kısa vadeli mesleki gelişim hedefiyle, diğer öğretmenlerin uzun vadeli mesleki gelişim hedefinin benzer olmasıdır. Bu benzerliğin nedeninin öğretmenlerin geçmiş mesleki deneyimlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Priestley ve arkadaşları (2015) tarafından önerilen ekolojik yaklaşıma göre öğretmen etkenliği, bireysel kapasite ile çevresel koşulların etkileşiminden oluşur. Bu yaklaşım, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sadece öğretmen eğitimi ile sınırlı olmadığını, aynı zamanda okullardaki günlük deneyimler, meslektaşlarla diyalog ve okul kültürünü deneyimleme gibi faktörlerin de önemli olduğunu vurgular. Öğretmenlerin ilk yıllarında mesleki gelişim eğitimlerine katılmaları (Fisher-Ari ve Lynch, 2015), okul müdürlerinin destekleyici ve işbirlikçi bir ortam sağlamaları (Gan, 2018), meslektaşların (Huang vd., 2019) ve sosyal çevrenin (Villegas-Torres ve Lengeling, 2021) yardım ve desteği, öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin yetersizliklerini tamamlamalarına, kimliklerini dönüştürmelerine, etkenlik kazanmalarına yardımcı olmuştur. Olumlu mesleki deneyimler, öğretmen etkenliğini teşvik etmede önemli bir rol oynamıştır (Dhungana vd., 2021).

Yönetim rolleri ve sistemleri öğretmen etkenliğinin ekolojik yaklaşıma göre yapısal koşullarının bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Priestley vd., 2015). Okul müdürleri, öğretmen etkenliği için kilit aktör olarak görülmektedir (Eteläpelto vd., 2015). Çalışmaya katılan öğretmenler, yaşadıkları yapısal sınırlamalara ilişkin en zorlu dönemin mesleğin ilk yılları olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni, öğretmenlerin üniversiteden mezun olup öğretmenliğe geçtiklerinde birçok zorlukla karşılaşmalarıdır. Zorluklarla başa çıkmada kullanabilecekleri stratejilerden ve rutinlerden yoksun oldukları için öğretmenliğin ilk yılları kariyerlerinin en zorlu dönemidir (Gan, 2018; Heikonen vd., 2017; Schaefer vd., 2021). Katılımcı öğretmenler mesleğinin ilk yıllarında bürokrasi ve evrak işlerini bilmediklerini, okul müdüründen ihtiyaç duydukları yardım ve desteği alamadıklarını ve okul müdürlerinin kendilerini küçümsediklerini, kendilerini yok saydıklarını bu yüzden de iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler mobbinge maruz kaldıklarını vurgulamışlardır. Bu nedenle yoğun stres ve üzüntü yaşadıklarını, bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ve mesleği bırakmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin etkenliğini olumsuz etkilemiştir.

Katılımcı öğretmenler çeşitli projeler ve etkinliklerle çocukların öğrenme ve gelişimlerine katkıda bulunmaya çalışmaktadır. Ancak, okul müdürleri tarafından alınan kararlar bu çabaları desteklemekten ziyade öğretmenlerin etkenliğini engellemektedir. Bu durumu örneklemek için üç farklı bulgu incelenmiştir: İlk örnekte, sınıfında yaptığı proje ve etkinliklerle okulda ön plana çıkan öğretmene, meslektaşlarının tepkileri nedeniyle okul müdürü öne çıkan çalışmalarını sonlandırmasını, sadece günlük planda yer alan etkinlikleri yapmasını telkin ederek öğretmenin etkenliğini olumsuz etkilemiştir. İkinci örnekte, öğretmenin uluslararası proje başvuru girişiminin okul müdürü tarafından reddedildiği bildirilmiştir. Son örnekte ise, okul müdürünün okulun açılmasından bir gün önce öğretmeni arayarak başka bir okula tayininin çıktığını bildirmiştir. Bu üç örnekte her bir öğretmenin etkenliklerini kullanım düzeyleri farklılık gösterdiği için çözüm yolları farklı olmuştur. İlk örnekteki öğretmen, okul müdürü ve meslektaşları tarafından dışlandığını düşünerek büyük

üzüntü duyduğunu, olanları düşündüğünü bir hafta sonra tekrar etkinliklerine geri döndüğünü, fakat okuldaki etkinlikler ve okul gelişimi için katkı sunmadığını belirtmiştir. İkinci örnekteki öğretmen, okul müdürünün tepkisinden dolayı müdür tayin isteyinceye kadar müdürden hiçbir şey talep etmeyerek sadece sınıftaki etkinliklere odaklandığını, okul gelişimi için katkı sunmadığını belirtmiştir. Üçüncü örnekte de öğretmen bireysel çabaları sorunun çözümü için yine sonuç alamamıştır. Bu bulgular, okul yönetimi ve yapısal koşulların öğretmenlerin etkenliklerini ve uygulamalarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Bazı okul müdürlerinin, öğretmenlerden velilerle yaşanan sorunlarda haklı olmalarına rağmen sessiz kalmalarını talep ettikleri belirtilmiştir. Öğretmenler, ilkokul, ortaokul ve liseye bağlı ana sınıflarından sorumlu olan okul müdürlerinin okul öncesi eğitime yeterli önemi vermediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları diğer yapısal kısıtlamalar arasında sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin tenffüs gibi molalar verememesi, mesleki gelişim (yüksek lisans, doktora) için idari izinlerde yaşanan sıkıntılar ve sınıf dışı projelere katılım izinlerinin verilmemesi yer almaktadır. Bu zorluklar, literatürde belirtilen sorunlarla örtüşmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalara göre, okul yönetimlerinin yeterli destek ve yardım sağlayamaması (Can ve Kılıç, 2019), sınıfların aşırı kalabalık olması (Ciuciu, 2023; Ulus ve Çetin, 2022; Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018) ve öğretmenlerin tenffüs haklarının olmaması (Can ve Kılıç, 2019) gibi yapısal sorunlarda benzerlik görülmektedir.

Etkenliği teşvik eden veya engelleyen faktörler arasında fiziksel, donanımsal ve maddi kaynaklar gibi çevresel faktörler bulunmaktadır (Priestley vd., 2015). Öğretmenlerin, küçük bir sınıfta eğitim vermeye çalıştıkları, anaokulları dışındaki okullarda anasınıflarının okul bahçelerinin çocukların gelişimlerine ve güvenliklerine uygun olmaması gibi fiziksel kısıtlamalar yaşadığı belirtilmiştir. Ayrıca donanımsal kısıtlama olarak sınıflarda masa, sandalye, dolap gibi temel materyallerin, okul bahçelerinde oyun alanlarının ve materyallerin, etkinliklerde kullanılmak üzere araç-gereçlerin eksikliği olmasıdır. Bu durum öğretmenlerin eğitimde kullanacakları materyallerin yetersizliğine neden olmaktadır.

Yardımcı okul personeli eksikliği ve geziler için kaynak sıkıntısı yaşamaları öğretmenlerin karşılaştığı diğer maddi zorluklar arasındadır. Bu bulgular, öğretmenlerin maddi faktörlerde yaşadıkları zorluklar açısından alanyazında yer alan çalışmalarla benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Benzer olan bulgular arasında sınıf fiziksel büyüklüğünün yetersizliği (Karaküçük, 2008; Ulus ve Çetin, 2022; Ağgül Yalçın ve Yalçın, 2018), yardımcı personel eksikliği (Can ve Kılıç, 2019; Ulus ve Çetin, 2022), ve yeterli maddi kaynağın ayrılmaması (Ulus ve Çetin, 2022) yer almaktadır. Farklı olan bulgu ise öğretmenlerin, sınıflarındaki fiziksel ve donanımsal eksiklikleri kendi sosyal ağlarını kullanarak temin ederek etkenliklerini göstermeleridir (Starkey, 2010). Öğretmenlerin, materyal eksikliklerini kendileri yaparak ya da kendileri satın alarak öğrencilerin kullanımına sunmaları (Pantić, 2015), onların proaktif bir şekilde sorunları çözme kapasitelerini ve etkenliklerini ortaya koymaktadır (Jenkins, 2019). Öğretmenlerin bu tür zorluklarla başa çıkma becerileri, onların etkenlik düzeylerini de etkiler. Öğretmenler, sınıf ortamındaki fiziksel ve donanımsal eksikliklerle başa çıkarken, öz yeterliliklerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar (Bandura, 1999). Bu durum, onların mesleki gelişimlerini destekler ve etkenliklerini artırmalarına yardımcı olmaktadır.

Özetle, öğretmenlerin uygulamaları incelendiğinde çocukların gelişimlerine, öğrenmelerine ve refahlarına önem verdikleri, çocukları planlama, öğrenme ve değerlendirme süreçlerine dahil ettikleri görülmektedir. Bu süreçlerde öğretmenlerin çocuk ihtiyaçlarını ve gelişim düzeylerini dikkate almaları, etken öğretmenlik kapasitesini artırmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler çocukların gelişimlerini sadece okul içerisinde değil okul dışında da desteklemektedirler. Özel çocukların eğitim ve destek ihtiyacını karşılamada rehberlik ve liderlik ettikleri, çocuğa okul dışında gerçekleşen müdahalelerde de sürece dahil oldukları görülmektedir. Çalışma bulguları etken öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler sürekli mesleki gelişim planlamaları yapmakta, uygulamalarını geliştirmek için çabalamaktadır. Öğretmenlerin öz-

değerlendirmeler yaparak güçlü ve gelişime açık yönlerini fark etmeleri ve planlamalarını bu doğrultuda yapmaları önemli bir bulgudur.

Bu çalışma ile okul öncesinde oldukça az çalışılmış bir konu olan etken öğretmenlik ele alınmıştır. Öğretmenlerin uygulamaları derinlemesine bir şekilde incelenmiş ve etken öğretmenleri etken yapan özellik ve uygulamaları betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarında ne tür yöntemler ve stratejiler kullandıkları, mesleklerine yönelik geçmiş ve kişisel deneyimleri, mesleki gelişimleri, mesleklerinde yaşadıkları zorluklar ve başa çıkma yolları ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Çalışmanın farklı bağlamlarda tekrarlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi dönemde etkenlik kavramının farklı araştırma desenleri ile araştırılması tavsiye edilmektedir. Lisans eğitimi sürecinde etken öğretmenler mezun edebilmek için öğretmen yetiştirme programlarında bu bağlamda çalışmalar yapılmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca mesleki gelişim bu çalışma ile önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin etkenliklerinin ne tür mesleki gelişimler ile desteklenebileceği de araştırılması tavsiye edilen konular arasında yer almaktadır.

### **Öğretmen Eğitimcilerine ve Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlarına Öneriler**

1. Üniversite eğitimi öğretmen etkenliğine temel oluşturduğu için öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve beceriler kadar öğretmen kimlik ve etkenlik gelişimlerine önem verilmesi gerekmektedir.

2. Öğretmen adaylarının öğretmen uygulamaları kapsamında karşılaştıkları sorunların ve çözüm önerilerinin periyodik olarak tartışılması adayların etkenlik gelişimine katkı sağlayacaktır.

3. Öğretmen adaylarının teori-uygulama uyumsuzluğu nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulama öğretmenleri ile iş birliği yapılarak öğretmen adaylarının eksiklikleri hakkında geri dönütlerle adayın mesleki gelişimine katkı sağlanabilir.

4. Hem üniversite eğitimini veren akademisyenler hem de okul öncesi kurumdaki uygulama danışmaları öğretmen adaylarını bürokratik iş ve süreçler konusunda bilgilendirmelidir.

5. Öğretmen adayları mesleğe başladıklarında güç ve statü yoksunluğu nedeniyle meslektaşları ile mesleki iş birliği konusunda problemlerle karşılaşabilmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına meslektaşları ile nasıl iş birliği yapılacağı konusunda eğitim verilmelidir.

6. Öğretmen adaylarının alandaki deneyimli öğretmenlerle düzenli olarak bir araya gelmelerini sağlayacak içerikler derslere eklenebilir.

7. Yüksek Öğretim Kurumu okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının ders tanımlarını, ders ve ders içeriklerini ilgili adayları etken öğretmenliğe hazırlayacak şekilde yeniden düzenlemelidir.

### **Politika Yapıcılara Öneriler**

1. Okul öncesi eğitime önem veren okul müdürleri yönetici olarak atanmalıdır. Ayrıca okul müdürlerine eğitim liderliği eğitimi verilerek okuldaki okul öncesi öğretmenlerinin etkenliklerini desteklemeleri sağlanmalıdır.

2. Okul öncesi öğretmenlerin etkenliklerinin desteklenebilmesi için talepleri doğrultusunda mesleki gelişim uygulamaları arttırılmalıdır.

3. Öğretmenlerin okulun bir paydaşı olarak okul kültürünün bir parçası olması sağlanması, meslektaşları ile iletişim ve iş birliği yapabilmesi için okul öncesi öğretmenlere mola hakkı verilmelidir.

4. Okulların fiziksel ve donanım eksiklikleri giderilmelidir. Özellikle çocukların sağlıklarını tehdit eden unsurlar ortadan kaldırılmalıdır.

5. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri için idari izin konusunda kolaylıklar sağlanmalıdır.

6. Öğretmenlerin çocuklar için hazırladıkları projeleri hayata geçirebilmeleri için izin ve olanak konusunda kolaylıklar sağlanmalıdır.

### **Araştırmacılara öneriler**

1. Öğretmen etkenliği için kişisel ve mesleki deneyimler çok önemlidir. Bu çalışma daha çok öğretmenlerin deneyimlerine odaklanmıştır. Türkiye'nin sosyal ve kültürel unsurları dikkate alınarak okul öncesi etken öğretmenlerin farklı özelliklerinin de araştırılması alana katkı sağlayacaktır.

2. Mevcut öğretmen eğitiminin okul öncesi öğretmenlerine kimlik ve etkenlik kazandırmadaki rolü araştırılmalıdır.

3. Öğretmen etkenliğinde öğretmen deneyimlerinin önemi büyüktür. Öğretmenler ilk yıllarında birçok zorlukla başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Öğretmen eğitiminin mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan zorluklarla mücadele etmede okul öncesi öğretmenleri hazırlama düzeyleri araştırılmalıdır.

4. Okul öncesi öğretmenlerin etkenliğine daha bütüncül bakabilmek için öğretmen adaylarının etkenlikleri ve mesleğe başladıktan sonra etkenlik değişimi için boylamsal araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

5. Türkiye'nin eğitim politikası ve kültürel özelliklerini dikkate alan, öğretmenlerin çalışma ortamını inceleyen daha çok öğretmenin katılım sağladığı araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Acar, S. (2021a). Öğretmen failliğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(2), 195-218. <https://dergipark.org.tr/en/pub/apjec/issue/67656/941853>
- Acar, S. (2021b). *Öğretmenlerin faillik (etkenlik) algılarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi]. Karabük University. <http://acikerisim.karabuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/1298>
- AÇEV. (2009). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi: Erişim, eşitlik ve kalite. *AÇEV: İstanbul*.
- Agus, S., Rita, N., & Ririn Hunafa, L. (2021). The Role of Teachers in Planning Early Childhood Learning. Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020),
- Ağgöl Yalçın, F., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413784>
- Akman, B., Akyol, T., Baydemir, G., Kükürtçü, S. K., & Arslan, A. Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *Education sciences*, 6(2), 1715-1731. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19820/212095>
- Aküzüm, C., & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (31), 779-802. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1845>
- Altun, D. (2019). 60-71 Aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 1158-1182. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/46075/580146>



- Alvestad, T., & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377-392. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861>
- Anderson, L. (2010). Embedded, emboldened, and (net) working for change: Support-seeking and teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Educational Review*, 80(4), 541-573.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the Quality of the Findings of Qualitative Research: Looking at Trustworthiness Criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272-281.
- Aras, S. (2019). Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 221-240.
- Arıkan, R. (2005). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Asil Yayın Dağıtım.
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6126-6149. <https://doi.org/10.26466/opus.806477>
- Ataş Akdemir, Ö., & Akdemir, A. S. (2019). Öğretmen aktörlüğü: Mesleki gelişimde yeni bir eğilim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 865-874. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/47238/588246>
- Aydemir, F. (2018). Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bartell, T., Cho, C., Drake, C., Petchauer, E., & Richmond, G. (2019). Teacher agency and resilience in the age of neoliberalism. *Journal of Teacher Education*, 70(4), 302-305. <https://doi.org/10.1177/0022487119865216>
- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Kılınç, A. Ç. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European Journal of Education*, 55(2), 200-216. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12387>
- Bellibaş, M. Ş., Karadağ, N., & Gümüş, S. (2021). Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analizi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 160-168.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 812-831. <https://doi.org/10.1177/1741143220945706>

- Bennett, D. A. (2001). How can I deal with missing data in my study? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25(5), 464-469. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.2001.tb00294.x>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82-90. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140-159. <https://doi.org/10.1177/0038040715575559>
- Brotherhood, T. (2023). A narrative exploration of agency in the education-migration nexus. *Asia Pacific Education Review*, 24(4), 633-645. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09859-9>
- Brunetti, G. J., & Marston, S. H. (2018). A trajectory of teacher development in early and mid-career. *Teachers and Teaching*, 24(8), 874-892. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1490260>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>

- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Chaaban, Y., & Sawalhi, R. (2021). A professional agency perspective on novice teachers' development of a teacher leadership stance. *Journal of School Leadership*, 31(6), 548-568. <https://doi.org/10.1177/1052684620980355>
- Charteris, J., & Smardon, D. (2018). A typology of agency in new generation learning environments: Emerging relational, ecological and new material considerations. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1345975>
- Chordia, I., Yip, J., & Hiniker, A. (2019). Intentional technology use in early childhood education. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(CSCW), Article 78, 1-22. <https://doi.org/10.1145/3359180>
- Ciuciu, J. (2023). An ecological exploration into the agency of four former early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1371-1383. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01378-3>
- Code, J. (2020). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education*, 5(19), 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019>
- Connors, S. P., & Bengtson, E. (2020). Understanding teacher agency and organizational response to reform mandates. *The New Educator*, 16(4), 313-332. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2020.1797258>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Fourth edition ed.). PHI Learning Private Limited Delhi, India.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çetin, N. (2023). Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin faillik düzeyine ilişkin algıları [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi]. GCRIS. <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/56140>
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? How teachers learn. *Research Review*, 66(5), 46-53.
- Demirci Ünal, Z., & Tantekin Erden, F. (2023). Erken çocukluk eğitiminde eğitimsel planlama süreçleri: Farklı eğitim yaklaşımlarının karşılaştırmalı anlatımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 227-252. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1293000>
- Dhungana, P., Luitel, B. C., Gjøtterud, S., & Wagle, S. K. (2021). Context-responsive approaches of/for teachers' professional development: A participatory framework. *Journal of Participatory Research Methods*, 2(1). <https://doi.org/10.35844/001c.18869>
- Dikilitaş, K., & Mumford, S. E. (2019). Teacher autonomy development through reading teacher research: Agency, motivation and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1442471>
- Dubiner, D., Deeb, I., & Schwartz, M. (2018). 'We are creating a reality': Teacher agency in early bilingual education. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 255-271. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504399>
- E, L., Toom, A., Sullanmaa, J., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2022). How does teachers' professional agency in the classroom change in the professional transition from early career teachers to more experienced ones?. *Learning: Research and Practice*, 8(2), 169-190. <https://doi.org/10.1080/23735082.2022.2076148>

- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 779-784. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: Teacher agency. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.712097>
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018, 28-30 Eylül). *Öğretmen etkinliği kavramı ve öğretmen etkinliğinin Türk eğitim sistemindeki yeri*. II. International Congress on Science and Education, Afyonkarahisar, Türkiye.
- ERG, (2017). Türkiye'de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım. *İstanbul: Sabancı Üniversitesi*. <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/376/ekutuphane3.5.2.1.19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ersöz, A. (2021). *The mediating role of teacher agency on the relationship between job satisfaction and readiness for change among public school teachers* [Master's dissertation, Middle East Technical University]. ODTÜ METU. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/93036>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency?. *Teachers and Teaching*, 21(6), 660-680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Fenech, M., & Sumsion, J. (2007). Early childhood teachers and regulation: Complicating power relations using a foucauldian lens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 109-122. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.2.109>
- Fisher-Ari, T. R., & Lynch, H. L. (2015). Archeology, legos, and haunted houses: Novice teachers' shifting understandings of self and curricula through metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 529-552. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1049297>
- Frankfort-Nachmias, C., Leon-Guerrero, A., & Davis, G. (2019). *Social statistics for a diverse society*. Sage Publications.
- Gan, Z. (2018). Success and failure in first-year teaching: Mainland Chinese ESL teachers in Hong Kong schools. *Cogent Education*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1455631>
- Gao, J., Xu, Y., Kitto, E., Bradford, H., & Brooks, C. (2022). Promoting culturally sensitive teacher agency in Chinese kindergarten teachers: An integrated learning approach. *Early Years*, 42(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1901661>
- Garvis, S. (2011). An exploratory investigation on the influence of practical experience towards shaping future early childhood teachers' practice in the arts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 117-121. <https://doi.org/10.1177/183693911103600315>
- Glas, K., Martínez-Miranda, M., & Dittmar, P. (2021). Novice teachers' developing beliefs on learner motivation: An agentic perspective. *International Journal of Educational Research*, 109, 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101820>

- Goller, M., & Paloniemi, S. (2017). Agency at work, learning and professional development: An introduction. In M. Goller, & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (pp. 1–14). Springer.
- Gök, A., Turan, S., & Oyman, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 59-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22593/241326>
- Göllü, Ö. (2018). Anaokulunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/40659/489662>
- Green, C., & Pappa, S. (2021). EFL teacher education in Finland: Manifestations of professional agency in teacher educators' work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 552-568. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739128>
- Guerrero, A. L., & Camargo-Abello, M. (2023). Teachers' agency in the implementation of an early childhood education policy program in schools in Bogotá, Colombia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(2), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00104-9>
- Guetterman, T. C., & Fetters, M. D. (2018). Two methodological approaches to the integration of mixed methods and case study designs: A systematic review. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 900-918. <https://doi.org/10.1177/0002764218772641>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul Öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>



- Gülmez, G. (2019). Factors behind teacher agency: A structural equation modelling study [Doctoral dissertation, Middle East Technical University]. ODTÜ METU. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/43393>
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S., & Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(34), 25-49.
- Hadar, L. L., & Benish-Weisman, M. (2019). Teachers' agency: Do their values make a difference?. *British Educational Research Journal*, 45(1), 137-160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/berj.3489>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Hildén, E., Löfdahl Hultman, A., & Ribaeus, K. (2023). Teaching as a new mission: Swedish preschool teachers' collegial discussions. *Early Years*, 43(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1880374>
- Hiver, P. (2017). Tracing the signature dynamics of language teacher immunity: A Retrodictive qualitative modeling study. *The Modern Language Journal*, 101(4), 669-690. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/modl.12433>
- Hiver, P., & Whitehead, G. E. K. (2018). Sites of struggle: Classroom practice and the complex dynamic entanglement of language teacher agency and identity. *System*, 79, 70-80. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2018.04.015>
- Hızlı Alkan, S. (2021). *Teachers' curriculum making as relational practice: The mediating role of reflexivity and networks* [Doctora Disertation, University of Stirling].

[https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/33446/1/Sinem\\_Hizli\\_Alkan\\_PhD\\_Thesis\\_2634165.pdf](https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/33446/1/Sinem_Hizli_Alkan_PhD_Thesis_2634165.pdf)

Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36-46.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.001>

Huang, J. (2021). Sustainability of professional development: A longitudinal case study of an early career ESL teacher's agency and identity. *Sustainability*, 13(16), 1-13.  
<https://doi.org/10.3390/su13169025>

Huang, J., Lock, K., & Teng, F. (2019). Autonomy in English language teaching: A case study of novice secondary school teachers in Hong Kong. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 42, 3-20. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2019-0001>

Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>

Insulander, E., Brehmer, D., & Ryve, A. (2019). Teacher agency in professional development programmes – A case study of professional development material and collegial discussion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 1-9.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100330>

Jenkins, G. (2019). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181.  
<https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>

Kalkan, A., Bedir, G., & Kalkan, Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini özgün hale getirme ve kullanma düzeylerine yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(30), 136-147.

- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and Keeping the Best Teachers: Issues and Opportunities* (pp. 83-98). Springer Nature Singapore.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Kılınç, F. E., Kaynak, K. B., Kurtulmuş, Z., & Bektaş, N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: Uyarlama, aile katılımı ve değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 252-266. <https://doi.org/10.24315/tred.700610>
- Konca, A. S., & Tantekin Erden, F. (2021). Digital Technology (dt) usage of preschool teachers in early childhood classrooms. *Journal of Education and Future* (19), 1-12. <https://doi.org/10.30786/jef.627809>
- Köksal, O., Dağal, A. B., Duman, Ö. A., & Öğretmeni, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), 379-394. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Kutlu Abu, N., & Arslan, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara karşı sınıf yönetim stratejilerine yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 227-255. <https://doi.org/10.17556/erziefd.619482>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>

- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Lim, S., & Yun, S. (2022). Narratives of three novice in-service science primary school teachers: Their journey of achieving teacher agency and teacher belief. *Journal of Baltic Science Education*, 21(6), 1040-1051.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812-819. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Long, C., Graven, M., Sayed, Y., & Lampen, E. (2017). Enabling and constraining conditions of professional teacher agency: The South African context. *Contemporary Education Dialogue*, 14(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/0973184916678681>
- Losano, L., Fiorentini, D., & Villarreal, M. (2018). The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(3), 287-315. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9364-4>
- Maclellan, E. (2017). Shaping agency through theorizing and practicing teaching in teacher education. In D. J. Clandinin, & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 253-269). Sage Publication.
- Manuel, J., & Carter, D. (2016). Sustaining hope and possibility: Early-career English teachers' perspectives on their first years of teaching. *English in Australia*, 51(1), 91-103. <https://doi.org/10.3316/informit.329597072811897>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Matthews, R., & Ross, E. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences*. Pearson Education Ltd.

- Melasalmi, A., & Husu, J. (2019). Shared professional agency in early childhood education: An in-depth study of three teams. *Teaching and Teacher Education*, 84, 83-94. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.002>
- Mifsud, C. L., & Vella, L. A. (2018). Teacher agency and language mediation in two Maltese preschool bilingual classrooms. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 272-288. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504400>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Moore, F. M. (2008). Agency, Identity, and Social Justice Education: Preservice teachers' thoughts on becoming agents of change in urban elementary science classrooms. *Research in Science Education*, 38(5), 589-610. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9065-6>
- Mutlu, G. (2017). Professional space and agency: The case of In-Service Language Teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(2), 157-176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43273/525697>
- Naraian, S. (2022). Diffractively narrating teacher agency within the entanglements of inclusion. *Teaching Education*, 33(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1796957>
- Narayanan, M., & Ordynans, J. (2022). Self-efficacy is a story: Teachers' possible selves in a pandemic world. *Journal for Multicultural Education*, 16(1), 64-76. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2021-0157>

- Nolan, K. T. (2016). Schooling novice mathematics teachers on structures and strategies: A Bourdieuan perspective on the role of “others” in classroom practices. *Educational Studies in Mathematics*, 92(3), 315-329. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9668-1>
- OECD. (2019). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. *TALIS, OECD Publishing*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Oosterhoff, A. M. G., Oenema-Mostert, I. C. E., & Minnaert, A. E. M. G. (2020). Aiming for agency. The effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103176>
- Özveren, A. D., & Dama, D. Ö. Ü. N. (2022). Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Dair Mevcut Durum Algısı. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 13(1), 107-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cider/issue/68803/990474>
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Paris, C., & Lung, P. (2008). Agency and child-centered practices in novice teachers: Autonomy, efficacy, intentionality, and reflectivity. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/10901020802275302>
- Parker, G. (2016). An ecological approach to teacher agency; A theoretical overview. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences*, 13, 1–14.
- Parpucu, N., Yıldırım Polat, A., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri . *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 417-433. <https://doi.org/10.17244/eku.397174>

- Paul, J. (1996). Between-method triangulation in organizational diagnosis. *The International Journal of Organizational Analysis*, 4(2), 135-153. <https://doi.org/10.1108/eb028845>
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage Publication.
- Polatcan, M. (2021). An exploration of the relationship between distributed leadership, teacher agency, and professional learning in Turkey. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1905050>
- Polatcan, M., Arslan, P., & Balci, A. (2023). The mediating effect of teacher self-efficacy regarding the relationship between transformational school leadership and teacher agency. *Educational Studies*, 49(5), 823-841. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1894549>
- Potosky, D., & Azan, W. (2023). Leadership behaviors and human agency in the valley of despair: A meta-framework for organizational change implementation. *Human Resource Management Review*, 33(1), 100927. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2022.100927>
- Powell, S. R. (2019). Structure and agency in novice music teaching. *Research Studies in Music Education*, 41(2), 206-218. <https://doi.org/10.1177/1321103x18794514>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms?. *Journal of Educational Change*, 13(1), 95-116. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15(3), 303-325. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9215-8>

- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching*, 21(7), 811-830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>
- Ro, J. (2019). Seeking the meaning of the job: Korean novice secondary teachers' professional identity. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 135-146. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9573-2>
- Robson, C., & McCartan, K. (2017). *Real World Research* (4th Edition). Oxford: Blackwell Publishers.
- Ruan, X., & Toom, A. (2022). Exploring female EFL Teachers' professional agency for their sustainable career development in China: A self-discrepancy theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.906727>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Sage Publications.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). Constructing practical knowledge of teaching: eleven newly qualified language teachers' discursive agency. *The Language Learning Journal*, 39(3), 365-379. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.544750>
- Saldaña, J. (2014). Coding and Analysis Strategies. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 0). Oxford University Press.
- Sayın, A., Yandı, A., & Oyar, E. (2017). Kayıp veri ile baş etme yöntemlerinin madde parametrelerine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(4), 490-510. <https://doi.org/10.21031/epod.355506>
- Schaefer, L., Hennig, L., & Clandinin, J. (2021). Intentions of early career teachers: Should we stay or should we go now?. *Teaching Education*, 32(3), 309-322. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1730317>
- Schriever, V. (2021). Early childhood teachers' management of their changing roles regarding digital technologies in kindergarten: A grounded theory study.



*Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 32-49.

<https://doi.org/10.1177/1836939120979065>

Schwartz, M., Ragnarsdóttir, H., Toren, N. K., & Dror, O. (2023). Towards a better understanding of preschool teachers' agency in multilingual multicultural classrooms: A cross-national comparison between teachers in Iceland and Israel.

*Linguistics and Education*, 78, 101125.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101125>

Sisson, J. H. (2018). Preschool teachers as undercover agents within the figured world of public school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 142-153.

<https://doi.org/10.1177/1463949118774908>

Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom?.

*Teacher Development*, 20(3), 380-397.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149511>

Somekh, B., Burman, E., Delamont, S., Meyer, J., Payne, M., & Thorpe, R. (2005). Research communities in the social sciences. In B. Somekh, & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 1-14). Sage Publication.

Soylu, A., & Esen, Y. (2022). Öğretmenlik meslek seçimi ve meslek kimliğinin kurulumunda toplumsal cinsiyetin rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,

22(3), 1104-1123. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1104007>

Starkey, L. (2010). Supporting the digitally able beginning teacher. *Teaching and Teacher*

*Education*, 26(7), 1429-1438.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.002>

Strickland, A. (2014). The active agency of learning spaces. J. Branch, P. Bartholomew, C. Nygaard, and L. Scott-Webber (Ed.), *Learning Space Design in Higher Education* (pp. 209-224). Oxfordshire: LIBRI Publishing.

- Şahin, A. (2014). In-depth analysis of how prospective social studies teachers make sense of their career choice decisions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 981-994. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1972>
- Tesar, M., Pupala, B., Kascak, O., & Arndt, S. (2017). Teachers' voice, power and agency: (Un)Professionalisation of the early years workforce. *Early Years*, 37(2), 189-201. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1174671>
- Tillmann, T., Weiß, S., Scharfenberg, J., Kiel, E., Keller-Schneider, M., & Hellsten, M. (2020). The relationship between student teachers' career choice motives and stress-inducing thoughts: A tentative cross-cultural model. *Sage Open*, 10(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2158244020927016>
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community?. *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
- Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2021). Professional agency for learning as a key for developing teachers' competencies?. *Education sciences*, 11(7), 324, 1-10. <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Topuz, G. Y. (2015). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m>
- Trent, J. (2017). Discourse, agency and teacher attrition: Exploring stories to leave by amongst former early career English language teachers in Hong Kong. *Research Papers in Education*, 32(1), 84-105. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1144215>
- Uludağ, G. (2021). Views of preschool teachers on using out-of-school learning environments in preschool education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1225-1249.
- Ulus, L., & Çetin, M. (2022). Türkiye’de okul öncesi eğitim politikaları ve yeni politika önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 107, 129-165. <https://doi.org/10.36484/liberal.1079594>
- Üzüm, B., Yazan, B., Mary, L., & Akayoglu, S. (2023). Teacher agency for social justice in telecollaboration: Locating agentive positioning in virtual language interaction. *The Language Learning Journal*, 51(6), 766-782. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2080857>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, 1(2), 131-148. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9008-z>
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S., & Eteläpelto, A. (2017). Professional learning and agency in an identity coaching programme. *Professional*

*Development in Education*, 43(4), 514-536.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1231131>

Vähäsantanen, K., Räikkönen, E., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2019). A novel instrument to measure the multidimensional structure of professional agency. *Vocations and Learning*, 12(2), 267-295. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9210-6>

Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>

Villegas-Torres, P., & Lengeling, M. (2021). Approaching teaching as a complex emotional experience: The teacher professional development stages revisited. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(2), 231-242. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.89181>

Vong, K. I. P., & Wei, B. (2023). Constructing an ethnic minority culture-enriched kindergarten curriculum in southwest China: The role of teacher agency. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2292524>

Wagner, C. J., Ossa Parra, M., & Proctor, C. P. (2019). Teacher agency in a multiyear professional development collaborative. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(4), 399-414. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2018-0099>

Weldon, P. (2018). Early career teacher attrition in Australia: Evidence, definition, classification and measurement. *Australian Journal of Education*, 62(1), 61-78. <https://doi.org/10.1177/0004944117752478>

Woodhouse, J., & Pedder, D. (2017). Early career teachers' perceptions and experiences of leadership development: Balancing structure and agency in contrasting school

- contexts. *Research Papers in Education*, 32(5), 553-577.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225794>
- Wray, K. A., & Richmond, G. (2018). Factors shaping the agency of beginning science teachers working in high-poverty schools. *Journal of Science Teacher Education*, 29(8), 785-803. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1514824>
- Yangın Ekşi, G., Yılmaz Yakışık, B., Aşık, A., Fişne, F. N., Werbińska, D., & Cavalheiro, L. (2019). Language teacher trainees' sense of professional agency in practicum: Cases from Turkey, Portugal and Poland. *Teachers and Teaching*, 25(3), 279-300.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1587404>
- Yaylı, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(68), 187-202.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42457/511325>
- Yılmaz, G., & Tepe, N. (2023). The mediating role of teacher agency. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(9), 443-462.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/usbed/issue/77288/1278684>
- Yılmaz Öztürk, Z., & Aksoy, M. (2023). The relationship between classroomteachers' levels of agency and organizational commitment. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1318-1335. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1345199>
- Yılmaz Yakışık, B., Fişne, F. N., & Yangın Ekşi, G. (2019). Sense of professional agency in ELT practicum: Comparison of Polish, Portuguese, and Turkish contexts. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1317-1331.  
<https://doi.org/10.17263/jlls.668451>

## EK-A: Öğretmen Gönüllü Katılım Onay Formu

### ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM ONAY FORMU

Değerli Öğretmenim,

Sizi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doç. Dr. Öğretim Üyesi Selda ARAS'ın danışmanlığı altında yürüttüğümüz "Erken Yıllarda Etkin Öğretmenlik: Okul Öncesi Öğretmenlerini Etkin Yapan Özelliklerin ve Uygulamaların İncelenmesi" değerlendirmek amacıyla yapılacak olan çalışmamıza katılmaya davet ediyoruz. Araştırmada sizlerle anket, görüşme ve gözlem yapılacaktır.

Görüşme anında konuşulanların not alınması zor olduğu için izin verdiğiniz takdirde ses kayıt cihazı kullanacaktır. Görüşmeler çözümlendikten sonra görüşme metninizi okumanız ve onaylamanız için size verilecektir. Metin üzerinde ekleme, çıkartma ve düzeltme yapabilirsiniz. İzin vermeniz halinde sizlerin öğrencilerinizle, velilerinizle, öğretmen ve diğer iş arkadaşlarınız ve yöneticilerinizle etkileşim ve iletişiminiz gözlemlenecektir. Gözlem verilerini toplama esnasında size rahatsızlık verebilecek herhangi bir durum, soru ve talep olmayacaktır. Yine de gözlem sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz gözlem sonlandırılacak, toplanan veriler imha edilecektir.

Bu çalışma sırasında adınız ve soyadınıza ait bilgiler alınmayacaktır, isterseniz rumuz kullanabilirsiniz. Araştırma sonuçları sizlerle paylaşılacaktır. Çalışma kapsamında elde edilecek olan tüm veriler, yalnızca araştırmadan üretilecek akademik ve bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve sizler için hiçbir risk içermemektedir. Sizin bilginiz ve onayınız dışında çalışmada herhangi bir işlem gerçekleşmeyecektir.

Bu çalışma sürecinde gerçekleşecek görüşmeler rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak çalışmalar sırasında herhangi bir nedenden ötürü ayrılmayı düşünürseniz çalışmayı yarıda bırakmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda araştırmacıya çalışmaya devam etmek istemediğinizi iletmeniz yeterli olacaktır.

Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada elde edilecek veriler başka amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve katılımınız için teşekkür ediyoruz.

Daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Öğretim Üyesi Selda ARAS, Bucak Hikmet Tolunay Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Görevlisi Şaban HÖL ile iletişim kurabilirsiniz.

**Lütfen çalışma da yer almak isteyip istediğinizi aşağıdaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz.**

Anket yapılmasına izin veriyorum. Evet/Hayır

Görüşme yapılmasına izin veriyorum. Evet/ Hayır

Gözlem yapılmasına izin veriyorum Evet/Hayır

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Bu alışma kapsamında elde edilecek olan tüm veri ve bilgilerin, araştırmacılar tarafından ğretmen yetiştirme programlarında, bilimsel ve akademik yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

**Tarih:**

**İmza:**

**EK-B: Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu****ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİLER FORMU**

YÖNERGE: Erken Yıllarda Etken Öğretmenlik: Okul Öncesi Öğretmenlerini Etken Yapan Özelliklerin ve Uygulamaların İncelenmesi” konulu araştırma kullanılmak için bu form hazırlanmıştır. Aşağıdaki sorular vereceğiniz tam ve eksiksiz cevaplar araştırmanın araştırma için önem arz etmektedir.

Katılımınız için teşekkür ederim.

1.Görev yaptığınız ilçe ve okulun adı: .....

2.Rumuz:.....

3.Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek

4.Yaşınız: .....

5.Öğrenim durumunuz (Lisans, Yüksek Lisans, Doktora)

.....

6.Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?

.....

7.E-mail adresiniz

.....



**EK-C: Görüşme Soruları**

1. Okul öncesi öğretmenliğini nasıl ve neden tercih ettiniz? Mesleğiniz sizin için ne ifade ediyor?
2. Bir öğretmenin rutinlerini ve alışkanlıklarını anlamaya çalışıyorum. Bana sıradan bir gününüzü öğrenciler ve sizin acınızdan anlatabilir misiniz?
3. Son zamanlardaki öğrenim-öğretim planlama süreçlerinizi bana adım adım mümkünse örnek vererek anlatabilir misiniz?
4. Etkinliklerde kullandığınız öğretme-öğrenme stratejileriniz nelerdir? Örnek verir misiniz?
5. Öğrenme ortamlarını nasıl ve ne sıklıkla düzenlersiniz? Örnek verir misiniz?
6. Çocukların öğrenme, öğretim ve değerlendirme sürecindeki rolü hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Siz çocukları dahil etmek için neler yapıyorsunuz?
7. Çocukların gelişim ve öğrenimini değerlendirmede kullandığınız yöntemler nelerdir?
8. Uyguladığınız eğitim-öğretim faaliyetlerinde, aile, yönetim ve toplumu nasıl dahil ediyorsunuz?
9. Mesleki gelişim sizin için ne ifade etmektedir?
10. Mesleki gelişiminiz için neler yaparsınız? Katıldığınız mesleki gelişim faaliyetlerinden örnekler verir misiniz?
11. Öğretmen olarak mesleğinizde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Bunlarla nasıl başa çıkarsınız? Örnek verir misiniz?

## EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002163574  
Konu : Şaban HÖL (Etik Komisyon İzni)

5.05.2022

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.04.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002129914 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora programı öğrencilerinden **Şaban HÖL**'ün **Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS** danışmanlığında yürüttüğü "**Erken Yıllarda Etken Öğretmenlik: Okul Öncesi Öğretmenlerini Etken Yapan Özelliklerin ve Uygulamaların İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **26 Nisan 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

*Bu belge gıvseli elektronik imza ile imzalanmıştır.*

Belge Doğrulama Kodu: 1F628488-F1A8-4D87-8BAD-062C541AE38D

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/bu-ehys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Selda TOPAL

E-posta: [yuzim@hacettepe.edu.tr](mailto:yuzim@hacettepe.edu.tr) İnternet Adresi: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr) Elektronik

Bilgisayar İşlemcisi

Ağ: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr)

Telefon: 03122091000

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

Keş: [hacettepeuniversitesi@h01.kep.tr](mailto:hacettepeuniversitesi@h01.kep.tr)



**EK-D: Araştırma Uygulama İzni**

T.C.  
BURDUR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39958266-605.01-53038323  
Konu : Araştırma Uygulama İzni  
(Şaban HÖL)

29/06/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 24.06.2022 tarihli ve 00002257620 sayılı yazı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi doktora programı öğrencilerinden Şaban HÖL'ün Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS danışmanlığında yürüttüğü "Erken Yıllarda Etken Öğretmenlik: Okul Öncesi Öğretmenlerini Etken Yapan Özelliklerin ve Uygulamaların İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını resmi ve özel anaokulları ile anasınıfı bulunan okullarda uygulamak istediğine dair Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Uygulamanın, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre resmi ve özel anaokulları ile anasınıfı bulunan okullarda COVID-19 pandemisi nedeniyle gerekli ve yeterli tüm önlemlerin alınarak 01.09.2022 ile 31.12.2022 tarihleri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Salim OĞUZ  
İl Millî Eğitim Müdür V.

O L U R  
İbrahim ÖZKAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (66 Sayfa)

Adres : Şekerevler Mah. Topraklık Cad.No : 6 BURDUR  
Telefon No : 0 (248) 233 11 19  
E-Posta: stratejigelistirme15@meh.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: N. BOZDEMİR  
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
İnternet Adresi: <https://evraksorgu.meh.gov.tr> Faks:2482331343

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden C428-8103-3d36-a777-a74b kodu ile teyit edilebilir.





T.C.  
BURDUR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39958266-605.01-53196816  
Konu : Araştırma Uygulama İzni  
(Şaban HÖL)

01.07.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) 24.06.2022 tarihli ve 00002257620 sayılı yazı,  
b) Valilik Makamının 29.06.2022 tarihli ve 53038323 sayılı Oluru.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi doktora programı öğrencilerinden Şaban HÖL'ün Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS danışmanlığında yürüttüğü "Erken Yıllarda Etken Öğretmenlik: Okul Öncesi Öğretmenlerini Etken Yapan Özelliklerin ve Uygulamaların İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını resmi ve özel anaokulları ile anasınıfı bulunan okullarda uygulamak isteğinin uygun görüldüğüne dair Valilik Makamının ilgi (b) olurları ekte gönderilmiştir.

Uygulamanın, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre resmi ve özel anaokulları ile anasınıfı bulunan okullarda COVID-19 pandemisi nedeniyle gerekli ve yeterli tüm önlemlerin alınarak 01.09.2022 ile 31.12.2022 tarihleri arasında ekte göndermiş olduğumuz mühürlü formlar kullanılarak uygulanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Nesrin KAKIRMAN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:  
1-Olur (1 Sayfa)  
2-Formlar (7 Sayfa)

Dağıtım :  
10 İlçe Kaymakamlığına  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)  
Merkez Okulöncesi Bulunan Kurum Md.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Şekerevler Mah.Topraklık Cad.No : 6 BURDUR

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

Bilgi için: N. BOZDEMİR

Telefon No : 0 (248) 233 11 19

E-Posta: stratejigelistirme15@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hadi.kep.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:2482331343

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4025-b157-3763-8e76-e862 kodu ile teyit edilebilir.



## EK-E: Etken Öğretmenlik Ölçeği Kullanım İzni

Etken Öğretmenlik Ölçeği'ni kull... x +

mail.google.com/mail/u/0/#sent/KtbxLwHLvGGhqjCKXdntSchMfzTKCztVW

Uygulamalar Akademik OneFile -... alisveris CHAID and R - Wh... Avalaunch RESEARCH METHO... Heroes of NFT Eğitim Bilimleri Enst...

Gmail in:sent

Oluştur

Gelen Kutusu 928

Yıldızlı

Ertelenenler

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar 76

Kategoriler

Meet

Yeni toplantı

Toplantıya katıl

Hangouts

saban +

491 ile

Etken Öğretmenlik Ölçeği'ni kullanabilmek için izin Gelen Kutusu x

17 Şubat Per 14:

saban hol  
Alıcı: gulmez

Merhabalar Değerli Hocam,  
Ben Hacettepe Üniversitesi'nde Okul Öncesi Eğitim alanında doktora öğrencisiyim. Danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Selda Etken Öğretmenlik Ölçeği " nizi tüm etik değerlere bağlı kalmak, gerekli tüm atıflara yapmak ve sadece tezimde kullanmak için i. Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar diliyorum.  
Şaban HÖL

17 Şubat Per 16:

Gülçin Gülmez  
Alıcı: ben

Ölçeği kullanabilirsin Şaban. Çalışmada başarılı dilerim.

Gülçin Gülmez  
\*\*\*  
--  
Instructor Dr.

**EK-F: Etik Beyanı**

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

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

beyan ederim.

26 /06 /2024

Şaban HÖL

**EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

17/07/2024

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

Tez Başlığı : Erken Yıllarda Etken Öğretmenlik: Okul Öncesi Öğretmenlerini Etken Yapan Özelliklerin ve Uygulamaların İncelenmesi

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
17/07/2024	201	43482	26/06 /2024	4%	2418170121

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

**Ad Soyadı:** Şaban HÖL

**Öğrenci No.:** N17249799

**Ana Bilim Dalı:** Temel Eğitim

İmza

**Programı:** Okul Öncesi Eğitimi

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

**EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report**

17/07/2024

HACETTEPE UNIVERSITY  
 Graduate School of Educational Sciences  
 To The Department of Early and Elementary Education

Thesis Title: Teacher Agency in Early Years: Investigating Characteristics and Practices that Make Early Childhood Teachers Agent

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
17/07 /2024	201	43482	26/06 /2024	4%	2418170121

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Şaban HÖL

**Student No.:** N17249799

**Department:** The Department of Early and Elementary Education

**Program:** Early Childhood Education

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

**ADVISOR APPROVAL**

APPROVED  
 (Title, Name Lastname, Signature)



## EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

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

(imza)

---

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

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

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

