



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİME UYGUN UYGULAMALARA
YÖNELİK İNANÇLARI VE UYGULAMALARI

Büşra GÜNGÖR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİME UYGUN UYGULAMALARA
YÖNELİK İNANÇLARI VE UYGULAMALARI

EARLY CHILDHOOD TEACHERS' DEVELOPMENTALLY APPROPRIATE
PRACTICE BELIEFS AND PRACTICES

Büşra GÜNGÖR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne, B¼şra G¼NGÖR'¼n hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları Ve Uygulamaları” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Fatma Tezel şAHİN

İmza

J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Mine Canan
DURMUşOğLU

İmza

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Teşekkür

Lisans hayatımdan bu yana istek ve heyecanını duyduğum yüksek lisans çalışmamın sonuna gelmiş bulunuyorum. Bu uzun, iniş çıkışlı tez sürecim boyunca birçok akademik bilgi ve deneyime sahip oldum. Tez yolculuğumu daha keyifli, anlamlı ve kolay kılan insanlar hayatımda olmasaydı ortaya böyle bir tez çıkar mıydı emin olamıyorum. Dolayısıyla, onlara özel olarak teşekkür etmeyi bir borç biliyorum.

İlk olarak, sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU'na en içten teşekkürlerimi sunarak başlamak istiyorum. Bilgisi, tecrübesi ve tavsiyeleriyle yolumu aydınlattığı; tez sürecimde, mesleki ve kişisel yaşamımda beni bir an olsun desteğinden yoksun bırakmadığı, tüm desteği ile her daim yanımda olduğu için kendisine teşekkürlerin en büyüğünü borçluyum. Sadece örnek bir akademisyen değil, aynı zamanda çok değerli bir rol model ve mentor da olan sevgili danışmanımın öğrencilerinden biri olma şansına sahip olduğum için her zaman gurur duyacağım. İyi ki danışmanım siz oldunuz!

İkinci olarak, tezimin kıymetli jüri üyeleri olan Prof. Dr. Fatma Tezel ŞAHİN ve Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN'e tezimin güçlü yanlarını vurguladıkları ve değerli önerilerini sunarak beni motive ettikleri için en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Onların yorumları, araştırmamın farklı yönlerini görmemi ve yaptığım araştırmaları geliştirmemi sağladı. Kolaylaştırıcı, yol gösterici ve destekleyici tutumlarından ve katkılarından ötürü kendilerine minnettarım.

Bir diğer teşekkürü ise araştırmamın analizlerini güçlendirmemi sağlayan, kafamı karıştıran soruları titizlikle yanıtlayan ve doğru bilgiye ulaşmam konusunda kolaylaştırıcı bir rol üstlenen sevgili Arş. Gör. Sebahat GÖREN'e iletmek istiyorum. Kendisini tanımak benim için büyük bir akademik zenginlik oldu. Ayrıca, araştırmamın verilerinin toplanmasında gönüllü katılım göstererek emeği geçen tüm saygıdeğer okul öncesi öğretmenlerine ve okul müdürlerine teşekkür etmeden geçemem. Katılma istekleri ve sabırları olmasaydı bu tez tamamlanamazdı.

Dördüncü olarak, sevgili müdirem, Zehra GENÇ'e çok teşekkür ediyorum. Kendisinin müdüriyetini yaptığı okulda meslek yaşamıma başlamak ve yüksek lisans tez sürecimi tamamlamak benim için eşsiz bir şans ve fırsat oldu. Sonsuz desteği olmasaydı bu çalışmaya emek vermek ve zaman ayırmak kolay olmayacaktı. Öğretmenliğe devam ederken yüksek lisans yapıyor olmanın zorluğunu minimize ederek sağladığı doğrudan ve dolaylı tüm katkıları için, araştırmamın verilerinin toplanmasında emeği geçtiği için ve süreç boyunca eksik etmediği destekleri için kendisine minnettarım. Her daim koşulsuz sunduğu

engin bilgisi, tecrübesi ve desteği ile zorlandığım anları daha katlanılabilir kıldığı için teşekkür ediyorum. Sizinle çalıştığım süreci hep keyifle ve gururla anacağım!

Tez sürecim boyunca, her konuşmamızda başaracağıma olan inançlarını ve motivasyonlarını hissettiren benim canım dostlarım, biricik çocukluk arkadaşlarım Nursel BAŞER ve Didem AÇIKGÖZOĞLU'na; desteğini her daim hissettiğim sevgili arkadaşım Tuğçe Nur USTA'ya; varlığı ile beni sarıp sarmalayan, komşuculuğu başka bir boyuta taşıyarak süreçteki yükümü hafifleten sevgili komşum Gülsün Danacı KULABER'e; tez boyunca yaşadığımız stresli ve umutsuz zamanlarımızı birlikten güç doğurarak beraber yönettiğimiz canım arkadaşım Ezgi BULUT'a ve hayatıma girerek sevginin en saf halini hissettiren, bu yolculuktaki en büyük destekçim olan Hasan Ali AKÇAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Hayatımda olmalarından duyduğum mutluluğu, keyfi ve minneti açıklayabileceğim hiçbir ifade yok. Günün hangi saati olursa olsun bir telefon uzağında olduğunuzu bilmek paha biçilemez bir his. Sayenizde kendimi mutlu ve şanslı hissediyorum. Yorulduğum, tükendiğimi hissettiğim zamanlarda müthiş enerjiniz, keyifli sohbetiniz, tüm komiklik ve şakalarınız ile yanımdaydınız. Sizi seviyorum!

Ve tabii ki biricik ailem... Bu ailenin bir mensubu olarak dünyaya gelmenin hayattaki en büyük şansım olduğunu günden güne daha iyi anlıyorum. Çocukluğumun oyun arkadaşları, yetişkinliğimin yol arkadaşları olan ablalarım Nurcan Güngör Demirçin ve Nurdan Bilge Güngör'e yılmama asla izin vermedikleri, bana hep inandıkları için, sevgili anneciğim Hatice GÜNGÖR ve canım babacığım Mehmet GÜNGÖR'e sonsuz sevgileri ile beni bugün olduğum kişi yaptıkları için şükranlarımı sunuyorum. Verdiğim her kararda beni her zaman destekledikleri ve yeteneklerime benden daha fazla güvendikleri için kendimi çok şanslı hissediyorum. Aşılacakları özgüven, cesaret ve sevgi için; tez sürecimdeki maddi ve manevi tüm destekleri için onlara her zaman minnettar olacağım. Hayatımda sonsuz neşe kaynağı olduğunuz için teşekkür ederim. Sizi seviyorum.

Sonsuz Sevgi ve Destekleri için Canım Aileme....

Öz

Erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamaların temeli olarak kabul edilen Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU), bireyselliğe, aktif öğrenmeye ve çocukların güçlü yanlarına dayanan bir yaklaşımı ve her çocuğun gelişimini destekleyen yöntem ve prensipleri ifade etmektedir. Çocukların yüksek yararı için öğretmenler Gelişime Uygun Uygulamaları iyi bilmeli ve uygulamalarında kullanmalıdırlar. Buradan hareketle araştırma kapsamında, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançları ve uygulamaları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna ve bununla ilişkili olduğu düşünülen alt problemlere cevap aranmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ve uygulama düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan nicel araştırma desenine sahip bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırma oluşturulmuştur. Veriler çevrimiçi olarak bağımsız anaokulu, anasınıfı ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 272 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak, “Okul Öncesi Öğretmenleri Kişisel Bilgi Formu”, “Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ)” ve “Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeği (GUUEEÖ)” kullanılmıştır. Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeği (GUUEEÖ) araştırma kapsamında 508 okul öncesi öğretmeninden alınan veriler analiz edilerek Türk Kültürü’ne uyarlanmıştır. Ayrıca, GUUÖİÖ tüm alt boyut ve toplam boyutlarına göre ve GUUEEÖ alt boyutlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin “yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurum türü, staj süresi ve eğitim alma durumu” incelenmiştir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin GUU inanç düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin GUU inanç puanları arttıkça GUOU etkinlikleri ve GUOU sınıf uygulamalarının azaldığı söylenebilmektedir. Gelişime Uygun Olmayan Etkinlikler konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Anahtar sözcükler: Gelişime Uygun Uygulamalar, Öğretmen İnançları, Öğretmen Uygulamaları, Okul Öncesi Eğitim, Ölçek Uyarlama

Abstract

Considered the foundation of best wishes in early childhood education, Developmentally Appropriate Practices (DAP) refers to an approach based on methods and principles applied to each child with an approach that is fun, active and based on children's strengths. NAEYC's (National Association for the Education of Young Children) statement includes the principles of DAP that serve as a guide for early childhood educators. For the highest benefit of children, teachers should know and use Developmentally Appropriate Practices well. From this point of view, searching for an answer to the question "is there a relationship between early childhood teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices?" within the scope of the research was deemed important. The relational survey model was used in this study, which is a quantitative research design that aims to describe the beliefs and practices of preschool teachers towards developmental practices. In this study, it was investigated whether preschool teachers' development-appropriate practice beliefs and practices differ according to demographic variables such as age, years of experience, education level, type of institution they work for and duration of internship. As data collection tools, "Preschool Teachers Personal Information Form", "Teacher Belief Scale (TBS)" and "Instructional Activity Scale (IAS)" were used. The scales were collected online from 272 teachers working in public and private preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education. Besides, "Instructional Activity Scale (IAS)" has been adapted to the Turkish content taken from 508 preschool teachers within the scope of the research. It can be seen that the Cronbach's alpha values of the adapted criterion are 0.818, 0.673, 0.766 and 0.734, respectively. According to all sub-dimensions and total sub-dimensions of Teacher Belief Scale (TBS), and according to sub-dimensions of Instructional Activity Scale (IAS), variables according to age, employment status, seniority, institution type, internship period and education status of preschool was examined. The results show that developmentally appropriate practices of preschool teachers have high belief values. In-service trainings can be organized for teachers about developmentally appropriate practices.

Keywords: Developmentally Appropriate Practices, Teacher Beliefs, Teacher Practices, Early Childhood Education, Instructional Activities Scale Adaptation

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Teşekkür	iii
Öz	vi
Abstract	vii
İçindekiler	viii
Tablo Dizini	x
Şekiller Dizini	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xiii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
Araştırma Problemi	6
Sayıtlılar	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	8
Gelişime Uygun Uygulamalar Kavramı ve Kuramsal Açıklamalar	8
Piaget Bilişsel Gelişim Kuramı	10
Sosyokültürel Gelişim Kuramı	11
Ekolojik Sistemler Kuramı	12
Donald Schön Yansıtıcı Uygulamalar	13
John Dewey ve Gelişime Uygun Uygulamalar	14
Dünya'da Okul Öncesi Eğitiminin Gelişimi	15
Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi	17
2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	20
Gelişime Uygun Uygulamalar	20
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	27
Öğretmen İnançları ve Gelişime Uygun Uygulamalar	28

İlgili Araştırmalar	33
Dünyada GUU'ya Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	35
Türkiye'de GUU'ya yönelik yapılan çalışmalar	42
Bölüm 3 Yöntem	47
Araştırma Deseni	47
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	48
Veri Toplama ve Ölçek Uyarlama Süreci.....	50
Veri Toplama Araçları	51
Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ)	52
Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeği (GUUEEÖ).....	53
Verilerin Analizi	57
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	65
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	95
Kaynaklar.....	102
EK-A: Gönüllü Katılım Formu	i
EK-B: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu.....	iii
EK-C: GUU İnanç Ölçeği Kullanım İzni	iv
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	vii
EK-D: MEB İzni.....	vii
EK-E: Etik Beyanı	ix
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	x
EK-G: Thesis Originality Report	xi
EK-Ğ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	xii

Tablo Dizini

Tablo 1 <i>GUU Eğitim Felsefesine Katkı Sağlayan Teorisyenler ve Eğitim Yaklaşımları</i>	9
Tablo 2 <i>GUU ilkelerinin temelini oluşturan kuramsal temeller</i>	14
Tablo 3 <i>Öğretim yılı ve eğitim seviyesine göre okullaşma oranı (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021)</i>	19
Tablo 4 <i>Çalışma Grubunun Sosyodemografik Özelliklere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	49
Tablo 5 <i>Ölçeklerden Elde Edilen Normallik İstatistikleri</i>	58
Tablo 6 <i>DFA Uyum İyiliği Değerleri</i>	62
Tablo 7 <i>Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri</i>	63
Tablo 8 <i>GUUÖİÖ'nin Güvenirlik Değerleri</i>	64
Tablo 9 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançlarının Betimleyici İstatistikleri</i>	66
Tablo 10 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Betimleyici İstatistikleri</i>	67
Tablo 11 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	68
Tablo 12 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları</i>	69
Tablo 13 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	70
Tablo 14 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Staj Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	71
Tablo 15 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Okul Türüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	72
Tablo 16 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Eğitim Alma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	73
Tablo 17 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	75

Tablo 18 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları.....	76
Tablo 19 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	77
Tablo 20 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Staj Süresi Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 21 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Okul Türüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 22 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Eğitim Alma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 23 Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ ile GUUEEÖ' Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	81

Şekiller Dizini

Şekil 1. <i>Gelişime Uygun Uygulamalar'ın (GUU) Amacı</i>	21
Şekil 2. <i>GUU'ya İlişkin Kritik Bilgiler</i>	22
Şekil 3. <i>GUU İlkeleri</i>	24
Şekil 4. <i>Okul Öncesi Eğitiminde Yaklaşımların Zaman İçindeki Yönelimi (Miller ve Almon, 2009)</i>	27
Şekil 5. <i>Gelişime uygun uygulamalar (GUU) Yönergeleri</i>	31
Şekil 6. <i>GUU Hakkındaki İnançlar ve Uygulamaların Temeli Niteliğindeki Araştırmalar</i> ...	36
Şekil 7. <i>Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinin (GUUEEÖ) Uyarlama Aşamalar</i>	56
Şekil 8. <i>Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli</i>	61

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

GUU: Gelişime Uygun Uygulamalar

GUOU: Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar

GUUÖİÖ: Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği

GUUEEÖ: Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeği

Bölüm 1

Giriş

Erken çocukluk döneminde nöronlar arasındaki bağlantı noktaları olan “sinapsların” oluşumu oldukça hızlıdır. Bu zaman dilimi; bilişsel gelişimin, dil gelişiminin, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimin temellerinin atıldığı kritik yılları kapsamı sebebiyle oldukça önemlidir (Klingberg, 2013; Rushton ve diğeri, 2010). Okul öncesi döneminin en iyi şekilde değerlendirilmesi ve çocuklar üzerinde olumlu bir etki sağlanabilmesi için gelişim dönemi özelliklerinin iyi bir şekilde bilinerek çocukların kaliteli bir eğitim ile buluşturulması esastır. Erken dönemde çocukların aldığı nitelikli eğitim, çocuğun bütüncül gelişimini desteklemekte ve daha sonraki akademik başarısı için uzun dönemde birçok fayda sağlamaktadır (National Research Council, 2001).

Öğrenci, öğretmen ve öğretim programı olmak üzere üç ana bileşenden oluşan eğitim sisteminin kalite ve etkililik standartlarının sağlanabilmesi için bileşenlerin birbiri ile uyumlu olması gerekmektedir (Karagözoğlu & Murray, 1988). Okul öncesi dönemde öğretim programı, öğretilenlerden yararlanarak çocukların öğrenmesine rehberlik etmekte; her çocuğun ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak onların dünyayı anlamlandırılmalarına yardımcı olacak beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, çocukların oyun yolu ile öğrenirken keşfetme, sorgulama ve aktif olarak katıldıkları öğrenme deneyimleri ile buluşturulmalarını da esas almaktadır (Klingberg, 2013).

Çocukluktan yetişkinliğe uzanan yolculuğun en önemli aşamaları eğitim süreci boyunca yaşanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi okul sistemi ile tanışılan ilk yer olduğu için bu sürecin en kritik parçasıdır. Birçok ülkede okula başlamanın ilk resmi yılı olan erken çocukluk dönemi, çocukların gelişimlerine uygun öğretim programları ile buluşturulabilmeleri açısından önemlidir. Erken çocukluk dönemi için nitelikli eğitim nasıl olmalıdır sorusu NAEYC tarafından 2009 yılında “*Gelişime Uygun Uygulamalar*” (GUU)

başlığı ile ele alınmış ve eğitim programlarının temel yapı taşlarını oluşturacak bir dizi eğitim felsefesi bu kapsamda sunulmuştur.

Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU), çocukların farklı gelişim aşamalarını ele almaktadır. Yıllar boyunca program değişiklikleri olsa da çocukların temel gelişimsel özelliklerinin yirmi yıl öncekiyle aynı olduğu bilinmektedir (Gullo ve Hughes, 2011). NAEYC (2009), Gelişime uygun uygulamalar (GUU) için beş kılavuz ilke belirlemiştir. Bunlar:

- (1) duyarlı bir öğrenen topluluğu oluşturmak,
- (2) gelişim ve öğrenmeyi artırmak,
- (3) programı planlarken önemli hedeflere ulaştırmasını önceliklendirmek,
- (4) çocukların gelişim ve öğrenmelerini artıracak öğretimi sunmak,
- (5) öğrenme durumlarını değerlendirmek, ailelerle karşılıklı ilişkiler kurmak.

İlkelere ulaşmada okul öncesi öğretmenleri kritik bir rol ve sorumluluk üstlenmektedir. Öğretmenler, çocukların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra onların akademik başarıya ulaşmaları için ön koşul olan temel becerileri kazandırmaktan da sorumludur. Bu aşamada, gelişime uygun bir öğretim planı sunarken denge kurabilmek öğretmen ve öğrenciler açısından oldukça önemli ve kritiktir. Briggs, Russell ve Wanless (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenler, gelişimsel ve akademik içerik açısından hassas bir öğretim programına ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir.

Birinci bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma soruları sunulmaktadır. İkinci bölümde, kavramlar detaylı olarak ele alınarak konunun arka planı sunulmaktadır. Kuramsal temelde, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının, Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim Teorisinin ve Schön'un yansıtıcı uygulamasının gelişime uygun uygulamaları nasıl temellendirdiği açıklanacak ve gelişime uygun uygulamalar konusunda yapılan çalışmaların bilgi birikimine nasıl katkıda bulunduğu ve araştırmanın bilimsel bilgiyi nasıl ilerleteceği tartışılmaktadır. Üçüncü bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin kendi

beyanlarına dayalı gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ve uygulamalarını araştırmak için kullanılan metodolojik bilgiler açıklanmaktadır. Son bölümde ise sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Problem Durumu

Gelişime uygun uygulamalar (GUU) erken çocukluk eğitimi için en iyi uygulamaların temeli olarak kabul edilmektedir (Bredekamp ve Copple, 1997). Araştırmalar, çocukların gelişimi ve genel akademik performansları için GUU'nun faydalı olduğunu işaret etmektedir (Burts ve diğerleri, 1992; Huffman ve Speer, 2000; Marcon, 1993). Jones ve Gullo (1999) tarafından öğretmenlerin olumlu GUU inanç ve uygulamalarının çocukların sınıflardaki performansını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişim ve büyümelerine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği inkar edilemez bir gerçektir. Araştırmalar, öğretmen nitelik ve becerilerinin çocuklara sağlanan bakım ve eğitimin kalitesini önemli ölçüde etkilediğini doğrulamaktadır. Ancak, öğretmen nitelikleri ile çocuk çıktıları ilişkileşiren araştırmalara rağmen, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerine yüksek kaliteli öğrenme deneyimleri sağlamak için gereken bilgiye, niteliklere, becerilere sahip olmadığı ileri sürülmektedir (Coffman ve Lopez, 2009). Oysaki, öğretmenler çocukları anlamlı bilgiler ve yaşam deneyimleri ile buluşturmalı, çocukların beceri ve yetkinliklerini geliştirmelerine imkân sağlamalı, gelişimlerini bütüncül olarak desteklemelidirler. Aksi halde, *Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar (GUOU)* yapılmış olur. Bu da çocukların birçok gelişimsel fırsatı kaçırmaları demek olacaktır (Bredekamp ve Copple, 1997).

Yurt dışında yapılan çalışmalarda Gelişime Uygun Uygulamaların (GUU), erken çocukluk eğitimcileri tarafından önemsenmekte ve uygulanmakta olduğu tespit edilmektedir. Ülkemizde ise sınırlı olmakla birlikte yapılan çalışmalarda erken çocukluk eğitimcileri arasında Gelişime Uygun Uygulamalar inancının yüksek çıktığı görülmektedir (Soyalp, 2019). Ancak öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamaları ile ilgili bilgiye literatürde rastlanmamaktadır. Bu noktadan hareketle çocukların en yüksek yararı için

öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalarına ilişkin mevcut durumlarını ortaya koymak önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin uygulamaları inançları çerçevesinde şekillendiği için hem inanç hem uygulamalarının araştırılması gerekmektedir. Ülkemizde Gelişime uygun uygulamalar (GUU) ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar öğretmenlerin Gelişime uygun uygulamalar (GUU) inançları ile çocukların sosyal gelişimi, sınıfın fiziksel ortamı ve aileler gibi farklı değişkenleri incelemiştir. Ulusal literatürde sadece Erdiller (2003) tarafından Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamaları ve inançları araştırılmıştır. Bu çalışmada da küçük bir grup öğretmenle derinlemesine analiz yöntemi ile çalışılmıştır. Daha geniş bir veri grubundan okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) inanç ve uygulamalarına dair veri toplamak için bu araştırma gerekli görülmüştür. Ayrıca, ülkemizde öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalarını ölçen bir ölçme aracı yoktur. Tez kapsamında, "Instructional Activity Scale", "Eğitsel Etkinlikler Ölçeği" olarak Türk kültürüne uyarlanarak ulusal literatüre kazandırılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inanç ve uygulamalarının incelenmesidir. "Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları ve uygulamaları arasında bir ilişki vardır mıdır?" sorusu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Okul öncesi kurumları sadece çocukların gelişimlerini desteklemek onların ilgi ve meraklarını besleyecek ortamlar olması sebebiyle değil aynı zamanda ilk öğretime geçişteki rolleri itibarıyla de oldukça önemlidir (NAEYC, 2009). Bu yüzden, çocuklara gelişimlerine uygun oyun temelli eğitimin yanında bilgi ve becerilerini destekleyecek yüksek kaliteli programlar sunmak gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime uygun uygulamalar (GUU) ile ilgili mevcut inançlarını ve uygulamalarını anlamak, programların kalitesini artırmak için ilk adım olabilir. Bu noktadan hareketle yapılacak çalışma ile okul

öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançları ve uygulamalarına yönelik mevcut durumun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen veriler hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarına ve ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerine doğrudan fayda sağlayabilir. Erken çocukluk eğitimcilerinin, Gelişime Uygun Uygulamalar'ın felsefesini iyi bilerek onun önemine ilişkin yüksek bir inanca sahip olmaları ve eğitimlerinde bilinçli bir şekilde Gelişime Uygun Uygulamalara (GUU) yer vermeleri için bu konuya dikkat çekecek akademik çalışmaların yapılması önem arz etmektedir (Duncan ve diğerleri, 2007; Lowenstein, 2011; NICHD, 2006).

Araştırmanın bir başka önemli yanı ise, çalışma kapsamında Burts ve meslektaşları tarafından 1997 National Association Education of Young Children'ın yayınladığı Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) kılavuzu temel alınarak hazırlanan "Instructional Activity Scale"nin uyarlanmasının yapılmasıdır. Bu ölçek, yurt dışı araştırmalarında kullanılmış ve GUU'ya ilişkin veri sağlamıştır. Ülkemizde ise öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalarına ilişkin bir veriye rastlanmamaktadır. Bu çalışma, ulusal alanyazına katkı ve veri sağlayacak olması itibarıyla de önemlidir.

Çalışma kapsamında, MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançları ve uygulama düzeylerinin tespit edilmesi; Gelişime uygun uygulamalar (GUU) inanç ve uygulamalarının yaş, kıdem, öğrenim düzeyi, kurum türü ve staj süresi gibi çeşitli değişkenler ile ilişkilerine mercek tutacak olması itibarıyla önemlidir.

Çalışmanın, öğretmenlerin lisans eğitimleri ve hizmet içi eğitimleriyle niteliğinin artırılması için gereken önlemler, belirlenecek politikalar, yapılacak araştırmalar ve öğretmenlerin eğitim programlarında nitelikli GUU uygulamalara yer vermesi adına yol göstererek kılavuzluk yapacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ve Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Alt problemler

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Ve Uygulamaları Ne Düzeydedir?

2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Ve Uygulamaları;

- a) Yaşlarına,
- b) Öğrenim Düzeylerine,
- c) Kıdemlerine,
- d) Staj Sürelerine,
- e) Çalıştıkları Kurum Türüne,
- f) Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

3. Öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnanç Düzeyleri İle Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Sayıtlılar

Araştırmaya dahil edilecek katılımcıların ölçme araçlarını doldururken objektif cevap verecekleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın katılımcıları, MEB'e bağlı 2021-2022 eğitim öğretim döneminde çalışmakta olan resmi ve özel okul öncesi öğretmenlerinden ulaşılan öğretmenlerle sınırlıdır. Verilerin COVID-19 pandemi koşulları göz önünde bulundurularak çevrim içi ortamda toplanması örneklemin sınırlılıklarından biridir.

Tanımlar

Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU): Bilimsel bilgiye dayalı olarak bir çocuğun nasıl geliştiği ve nasıl öğrendiği konusuna odaklanan (Bredekamp ve Copple, 1997), bu bilgiyi eğitim programlarının merkezinde kullanmayı amaçlayan (Hart, Burst ve Charlesworth, 1997) ve bu programlar için temel prensipleri ortaya koyan bir çerçevedir.

Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar (GUU): Çocukların gelişimsel özelliklerini bilmeden, bireyselliklerini hesaba katmadan bir eğitim-öğretim sunmak ve çocuğu yetiştiği çevreden bağımsız düşünmek Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar olarak ifade edilmektedir.

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

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yer alan bilgiler beş kısımda sunulmaktadır. Birinci kısımda, kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. İkinci kısımda, dünyada okul öncesi eğitiminin gelişimi ile ilgili kritik görülen olaylar gelişime uygun uygulamalar perspektifinden sunulmuştur. Üçüncü kısımda, Türkiye’de okul öncesi eğitiminin durumuna değinilmiş ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelenmiştir. Dördüncü kısımda, gelişime uygun uygulamalar ve gelişime uygun olmayan uygulamalar ile ilgili detaylı bilgi ve açıklamalara yer verilmektedir. Beşinci kısımda, öğretmen inançları Gelişime Uygun Uygulamalar bakış açısından ele alınmıştır. Son bölümde ise ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Gelişime Uygun Uygulamalar Kavramı ve Kuramsal Açıklamalar

Gelişime uygun uygulamalar kapsamında her çocuk benzersiz görülmekte; öğrenme stilleri, deneyimleri, aile geçmişleri, kültürleri gibi bireysel özelliklerinin karar alma sürecinde önemsinmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Farklılaştırılmış eğitimin de temelini oluşturan GUU, tüm çocuklara buldukları düzey ne olursa olsun ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri ve potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri fırsat ve deneyimler sunmaktadır (Gadzikowski, 2013).

“Tüm çocuklar” kavramı GUU kapsamında önemli görülmektedir. Çocuğun dini dili, ırkı, kültürü, sosyoekonomik düzeyi ne olursa olsun, GUU farklı çocukların gelişmesine, öğrenmesine ve başarısına katkıda bulunmaktadır. Hart, Burts ve Charlesworth (1998) tarafından yapılan araştırma GUU’nun bu anlamda geçerli olduğuna kanıt sunmaktadır. Benzer bulgulara günümüzde yürütülen çalışmalarda da rastlanmaktadır.

GUU eğitim felsefesine birçok filozof, eğitimci ve çocuk hakları savunucusu geçmişten günümüze kadar katkı sağlamıştır. Tek bir kişinin düşünsel ürünü olmayan GUU, derin eğitsel köklere sahiptir. Mevcut Erken Çocukluk Eğitimi ve GUU uygulamalarına katkı sağlayan birçok kişi bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu gelişim ve ilerlemeye katkı

sağlayan teorisyenler ile eğitim yaklaşımları tablo halinde Tablo 1’de sunulmuştur (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2011).

Tablo 1

GUU Eğitim Felsefesine Katkı Sağlayan Teorisyenler ve Eğitim Yaklaşımları

John Amos Comenius (1592-1670)	Öğrenme tüm duylara hitap etmelidir. Aile katılımı öğrenme sürecinde teşvik edilmelidir.
Jean Jacques Rousseau (1712- 1858)	Doğuştan gelen merak öğrenme için önemlidir. Okul çocuğa uygun olmalıdır. Çocuklara ait gelişim örüntülerini keşfetmiştir.
Robert Owen (1771-1858)	Olumlu disiplinin önemini vurgulamıştır. Karma yaş gruplarını savunmuştur.
Maria Montessori (1780-1952)	Sınırlı özgürlük, oyun yoluyla öğrenmeyi vurgulamıştır. Karma yaş sınıflarını savunmuştur. Gelişime uygun materyal kullanımını önemsemiştir.
Friedrich Wilhelm Froebel (1782-1852)	Oyunun önemini vurgulamıştır. Çocukları takip edeceği planlı rutinler oluşturmuştur. Öğrenme materyalleri ve oyuncaklar tasarlamıştır.
John Dewey (1859-1952)	Yaparak yaşayarak öğrenmenin savunucusu olmuştur. Oyunun ve çocuk merkezli eğitimin altını çizmiştir.
Margaret McMillan (1860- 1931)	. Oyun ve duyusal deneyim yoluyla çocuklar bütüncül olarak öğrenmektedir. Aile iş birliğini ve ev ziyaretlerinin önemini vurgulamıştır. Özel eğitime dikkat çekmiştir.
Patty Smith Hill (1868- 1946)	Anaokulu için rehber niteliğinde bir uygulama kılavuzu yazmıştır. NAEYC olarak çalışmaya devam eden “Ulusal Okul Öncesi Kurumları Komitesi” 1925 yılında kurmuştur.
Arnold Gesell (1880-1952)	Büyüme ve gelişim için yaş temelli normlar geliştirmiştir.
Jean Piaget (1896- 1980)	Çocuk gelişim teorisi geliştirmiştir. Çocukların yetişkinlerden farklı düşündüğünü ortaya koymuştur. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunmuştur.
Lev Vygotsky (1896- 1980)	Dil, kültür ve sosyal öğrenme kavramları üzerinde durmuştur. Bu kavramların çocukların gelişimleri üzerinde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Eğitim ortamının uygunluğuna dikkat çekmiştir.

Teorisyenlerin eğitime ilişkin görüşleri GUU hakkındaki bilginin nasıl temellendiğini anlamak açısından önemli görülmektedir. GUU gelişim ve öğrenme kuramlarına güçlü bir şekilde dayanmaktadır. Aşağıdaki bölümde Piaget, Vygotsky, Dewey, Schon ve Bronfenbrenner'in kuramlarının GUU ile ilişkisi daha detaylı incelenmiştir.

Piaget Bilişsel Gelişim Kuramı

Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) büyük oranda Piaget'nin bilişsel gelişim teorisine dayanmaktadır. Kuram, GUU için önemli bir temel oluşturmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen Piaget, gelişim ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için biyolojik olgunlaşmanın ön koşul olduğunu vurgulamaktadır (Ginsburg ve Opper, 1988). Olgunlaşma ile birlikte çocuklar düşünsel anlamda gelişmekte ve dünya hakkındaki bilgileri özümseyebilmektedirler. Somut deneyimler, biyolojik olgunlaşma ve çevre ile etkileşim bilişsel gelişimi de beraberinde getirmektedir (Piaget 1960).

Her çocuk belli başlı şemalar ile dünyaya gelmektedir. Çocuklar dünyayı öğrenirken bilim insanları gibi gözlem ve deneyler yaparak öğrenme sürecinde aktif rol almaktadır. Çevresi ile etkileşime geçen çocuk var olan şemalarına sürekli olarak yeni bilgiler eklemektedir. Yeni bilişsel yapılar mevcut şemalar ile uyumsuzluk gösterdiğinde çocuklar için öğrenme fırsatları oluşmaktadır. Yaşanan bu uyumsuzluk sayesinde, biyolojik hazır bulunuşluğu bulunan çocuk bilişsel olarak gelişmektedir (Piaget 1960).

Piaget, çocuğun gelişim aşamalarını belli dönemlere ayırmıştır. Evrensel nitelikte olan bu dönemler çocukların gelişim ve öğrenmelerine dair önemli veriler sunmaktadır. Gelişim dönemleri her çocuk tarafından sırasıyla deneyimlenmektedir ancak çocukların bu dönem boyunca gelişimleri ile bu dönemlere girme ve tamamlama yaşları kendi hızlarına göre değişmektedir. Çocukların özel yaşantıları, olgunlaşma hızları ve bilişsel yetenekleri bir dönemden diğerine daha erken ya da geç geçmelerinin sebepleri arasında yer alabilmektedir.

Piaget'nin bilişsel gelişim teorisine ilişkin bilgiler GUU ile doğrudan bağlantılır. GUU'nun Piaget'nin teorisine dayandığının en önemli göstergelerinden biri olgunlaşma temelli olmasıdır. GUU'ya göre gelişimsel uygunluk bir çocuğun sunulacak bilgi veya deneyime hazır olmasını ifade etmektedir. Biyolojik olarak yeterli olgunluk düzeyine ulaşmış bir çocuktan öğrenme deneyimlerine açık olması beklenmektedir. Bu nedenle, GUU kapsamında çocuğun gelişimine ilişkin bilgi oldukça önemsenmektedir. Böylece uygulamaların sınıftaki çocukların gelişim düzeylerine uygun olması sağlanmaktadır (Bredekamp, 2014). GUU, Çocuğun ihtiyacına göre, fiziksel ve bilişsel gelişiminin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişiminin de desteklenerek bütünsel gelişimin hedeflenmesi itibariyle de GUU, Piaget'nin kuramını temel almaktadır (Elkind, 1998; McCaslin, 2004; Thomas, 2000).

Sosyokültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde sosyo-kültürel ortamın etkisini vurgulamıştır. Sosyal ve kültürel bağlamın çocukların gelişimi için önemli olduğuna değinmiştir (Vygotsky, 1978). Daha çok bir öğrenme teorisi olan Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramının öncelikli odak noktası, çocukların en iyi nasıl öğrendiğine ilişkin bilgi sunmaktır. Kuramda biyolojik ve çevresel faktörlerin önemi ve kültürün rolüne değinilmektedir. Çocuklar, zamanla genişleyen bir çevre aracılığıyla öğrenmekte ve çevrelerindeki kişiler çocukların bilgi, beceri, davranış ve tutumlarını direkt olarak etkilemektedir (Rogoff 2003; Vygotsky 1978). Olgunlaşma seyri aynı olan çocuklar üzerinde farklı kültürler farklı sonuçlara yol açmaktadır. Bu, GUU'daki "Çocuklar, çevrelerindeki dünyaya dair kendi anlayışlarını inşa etmek için doğrudan fiziksel ve sosyal deneyimlerden ve kültürden yararlanan aktif varlıklardır." ilkesinin temelini oluşturmaktadır (Bredekamp ve Copple, 1997).

Gelişime uygun uygulamaların bir başka ilkesi olan "Gelişim, çocuklar yeni edinilen becerileri uygulama fırsatlarına sahip olduklarında ve mevcut ustalık düzeylerinin biraz üstünde bir zorluk yaşadıklarında ilerler." (Bredekamp ve Copple, 1997), Vygotsky'nin

Yakınsak Gelişim Alanı (ZPD- Zone of Proximal Development) kavramını yansıtmaktadır. Vygotsky (1978), Yakınsak Gelişim Alanını bir çocuğun "bağımsız problem çözme ile yetişkin rehberliğinde veya akran desteği ile problem çözme" arasındaki fark olarak tanımlamaktadır. Buna göre, yetişkin veya akran desteği ile çocuklar gelişimlerinde bir üst seviyeye geçebileceklerdir. Yapı iskelesi /destekleme (scaffolding) ise öğrencilerin bağımsız olarak çalışabilmelerini teşvik etmek için öğretmen ve öğrenci arasında kurulan ortaklığa işaret etmektedir. GUU'da da öğretmen desteği oldukça önemli görülmektedir. Öğretmenin sorumluluğu çocuklara bağımsız hareket etmelerini sağlayacak gerekli desteği sunmaktır (Walsh, Sproule, McGuinness, Trew & Ingram, 2010).

Sosyal etkileşimler, bilişin gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, Vygotsky'nin (1967) sosyo-kültürel gelişim kuramı GUU'da önemli görülen ve öne çıkan ilkelerinden olan gelişim ve öğrenme, sosyo-kültürel bağlamlar içinde gerçekleşir ve bu bağlamlardan etkilenir. Çocukların gelişimini anlamak, her çocuğun sosyo-kültürel bağlamına dikkat etmeyi gerektirir. Bunlar, çocuğun ailesi, eğitim ortamı ve içinde bulunduğu toplum ile örtüşmektedir.

Ekolojik Sistemler Kuramı

Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramı (1979), çocuk gelişimi için bir referans çerçevesi görevi görmektedir. Bronfenbrenner'ın teorisi, sosyal fenomenin kültürel bir bağlam içinde analiz edilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bronfenbrenner'e göre çocuk gelişimi, her biri diğerini etkileyen sistemler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu sistemler merkezde biyosistemi (çocuğu), mikro sistemi (çocuğun yakın ortamını, örneğin ev ve okulu), mezosistemi (mikrosistemi etkileyen faktörleri, örneğin aile veya akranlarla ilişkileri), makrosistemi (kültürel değerleri ve beklentilerin kapsayıcı etkilerini) ve kronosistemi (geçen zaman içinde meydana gelen olayları) içermektedir. Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramı, GUU'nun dayandığı önemli bir diğer teoridir. "Gelişim ve öğrenme, birden çok sosyal ve kültürel bağlamda gerçekleşir ve bu bağlamlardan etkilenir." ilkesi ile Ekolojik Sistemler Kuramına atıfta bulunmaktadır (Bredenkamp, 2011). Kuram, sosyokültürel

bağlamın çocukların gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Aile, eğitim ortamı, topluluk ve toplumun tümü, çocukların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir (Bronfenbrenner, 1979). GUU'da da bu sistemlerin çocukların gelişimlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebileceği belirtilmektedir.

Donald Schön Yansıtıcı Uygulamalar

Schön'e göre yansıtma, öğretmenlerin eğitsel eylemlerini sorgulamasını ifade etmektedir. Yansıtma sayesinde öğretmenler; uygulamalarının işe yarayıp yaramadığı anlamakta, bunların olası nedenlerini fark etmekte ve başka ne ya da neler yapılabileceğine ilişkin öğretim süreçleri üzerinde yeniden düşünme ve gelecekteki uygulamalarına yön verme fırsatını bulmaktadırlar. Schön'e (1987) göre yansıtıcı düşünme bir eylemin yapıldığı zamana göre üç farklı yapıda gerçekleşebilen bir beceridir. "Eylem hakkında yansıtma", "eylem esnasında yansıtma", "eylem içinde yansıtma" olmak üzere yansıtmanın üç temel yapısı olduğu belirtilmiştir. Eylem hakkında yansıtma eylem gerçekleştikten sonra geriye dönük düşünmeyi kapsamaktadır. Eylem esnasında yansıtma, eylem devam ederken yapılan incelemeleri ifade etmektedir. Eylem için yansıtmanın ise bireyin mevcut deneyimlerinden yola çıkarak geleceğe yönelik yaptığı çıkarımlarla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, yansıtıcı düşünerek uygulamalarını ve bilgilerini yapılandırmaktadırlar. Schön'a (1983) göre, yansıtma gelişime katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler yansıtıcı uygulama yoluyla uygulamaları, günlük derslerini ve sınıf eylemlerini derinlemesine düşünebilmekte; bilgileri öğretimlerinde gerekli revize ve planlamaları yapmak için kullanabilmektedir. Yansıtıcı uygulamanın amacı, eğitimcilerin uygulamalarında daha etkili ve dikkatli olmalarını sağlamaktır. Schön'un (1983) yansıtıcı uygulaması, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim planlarını gelişime uygun uygulamalar ışığında düzenlemelerine yardımcı olacaktır. Schön'un (1987) yansıtıcı uygulaması bu çalışma için kritik bir teorik temel sağlamaktadır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ve kullanımları üzerinde derinlemesine düşünceleri gerekmektedir.

John Dewey ve Gelişime Uygun Uygulamalar

Çocuk merkezli eğitim yaklaşımı denilince akla gelen bir diğer teorisyen John Dewey'dir. Amerikalı bir filozof ve eğitimci olan John Dewey, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğuna ve bir çocuğun gelişimine yardımcı olmanın aile ve öğretmenler ile birlikte tüm toplumun sorumluluğu olduğuna inanmıştır (Platz ve Arellano, 2011). Programın, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat sunması, doğal olarak var olan meraklarını beslemesi ve geliştirmesi, yeni öğrenmelerini kolaylaştırması ve öğrenme etkinliklerinin çocuklara uygun olması gerektiğine inanmıştır. Dewey ayrıca, eğer toplumda bir değişim olması isteniyorsa, bunun öğrenci merkezli ve ilerlemeci okullar aracılığı ile mümkün olabileceğini savunmuştur (Faour, 2003). GUU, Dewey'in kaleme aldığı fikirlerden doğrudan etkilenmiştir (Erdiler, 2003). Eğitimin yaşamın kendisi olması gerektiğine vurgusu GUU'nun belirttiği programın çocuğun ilgi, ihtiyaç ve günlük deneyimlerine hitap etmesi gerektiği ile paralellik göstermektedir (Berge, 2005).

GUU ilkelerinin temelini oluşturulan kuramsal temel aşağıdaki Tablo 2'de Connelly (2013) tarafından özetlenmiştir.

Tablo 2
GUU ilkelerinin temelini oluşturan kuramsal temeller

GUU İlkeleri	Kuramsal Temel
Öğrenme birbiriyle ilişkilidir.	Pestalozzi, Froebel, Dewey, Piaget
Gelişim aşamalar halinde gerçekleşir.	Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Erikson, Piaget
Her çocuk kendi hızında ilerler.	Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, Vygotsky
Çocuklar çevreleriyle etkileşimde bulunur.	Rousseau, Froebel, Dewey, Erikson, Piaget, Vygotsky
Hazır bulunuşluluk öğrenme için önemlidir.	Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, Vygotsky
Öğrenme basitten karmaşığa doğru gerçekleşir.	Pestalozzi, Froebel, Montessori, Erikson, Piaget, Vygotsky
Oyun önemlidir.	Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Piaget, Vygotsky

Uygun düzeyde zorluk/güçlük öğrenme için Pestalozzi, Dewey, Montessori, Piaget, gereklidir. Vygotsky

Dünya’da Okul Öncesi Eğitiminin Gelişimi

Bredenkamp (2014) gelişime uygun uygulamaların temellerinin, erken çocukluk eğitimi tarihinde yattığını belirtmiştir. Dolayısıyla, erken çocukluk eğitiminin ve müfredatın gelişimini büyük ölçüde etkilemiş olan tarihsel olayların sunulması araştırma kapsamında önemli görülmektedir.

Dünya’da Okul Öncesi Eğitimi günümüze gelene kadar birçok olaydan etkilenmiş, değişim ve gelişim göstermiştir. 4 Ekim 1957’de yaşanan “Sputnik Olayı” eğitimde bir dizi köklü değişimleri de beraberinde getirmiştir. Rusya’da gerçekleştirilen Sputnik lansmanından sonra, dersler daha bilimsel hale getirilmiş, içerik düzenlemesi yapılarak güncel bilgiler çerçevesinde yenilenmiştir (Bulduk, 2006). ABD’nin küresel bir rekabet ortamının içine girmesi ve başarının iyi bir eğitim sistemi kurmaktan geçtiğini vurgulaması ile akademik beceriler ön plana çıkmış, standart test başarı puanları önemsenmiştir. Bu durum, okul öncesi eğitimi de etkilemiş ve akademik becerilerin daha erken yaşlarda öğretimi artmıştır (Elkind, 2001). Elkind "Acele Ettirilmiş Çocuk: Çok Hızlı Büyümek" (1988) adlı kitabında bu durumun oluşturduğu kısa ve uzun ölçekli sorunları yazmıştır. Bu akademik baskı, dezavantajlı çocukların düşük performansları sebebiyle 1960’ta yaşanan Afroamerikan Sivil Haklar Hareketi (Civil Right Movement) boyunca da devam etmiştir.

1965 yılında İlk ve Orta Öğretim Yasası (ESEA) yasalaşmıştır ve bu da akademik yönelimlerin okul öncesi eğitiminde daha çok yer alması ile sonuçlanmıştır (Klein, 2015). Elkind (2001) okul öncesi eğitimin akademik eğilimi ilgili endişelerini dile getirmiş ve erken çocukluk eğitiminde değişiklik çağrısında bulunmuştur. Bu çağrıya açık yönergeler geliştirilerek yanıt verilmiş, 1980’lerde Gelişime Uygun Uygulamalar ortaya çıkmıştır. Çocukların bireyselliklerine, gelişimlerine vurgu yapan NAEYC, GUU’nun çocukların öğrenmeye yönelik istekliliklerini ve meraklarını teşvik etmeye yönelik eğlenceli öğrenme deneyimleri sunan bir eğitim felsefesi olduğunu belirtmektedir (Copple ve Bredenkamp,

2009). GUU, öğretmenler ve erken çocukluk paydaşları tarafından benimsenmiş olsa da ulusal ve eyalet düzeyindeki politika değişiklikleri, öğretmenlerin GUU'dan uzaklaşıp daha akademik yönelimler benimsemeleri için baskı yapmıştır.

2001'de ABD Meclisi, eğitim sistemini iyileştirmek için "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB) Yasası"nı kabul etmiştir (Brown ve Lan, 2015). 2002'de, Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB) yasası ile daha öğretmen merkezli bir eğitime geçiş yapılmıştır. Akademik baskı 1965'te İlk ve Orta Öğretim Yasası (ESEA) ile olduğundan çok daha büyük bir güçle tekrar ortaya çıkmıştır (Klein, 2015). "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB) Yasası"nın çıkış noktası, Amerikalı öğrencilerin matematik ve fen bilimleri gibi alanlarda bilgileri ölçen testlerden dünyanın dört bir yanından ABD'ye gelen öğrencilere göre daha kötü puanlar almaları olmuştur (Brown ve Lan, 2015). Amerikalı öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB) Yasası" yazılmıştır. Bu yasa ile 3. sınıftan 8. sınıfa kadar okuma ve matematik testleri zorunlu hale getirildi ve anaokulundan 12. sınıfa kadar zorunlu birtakım standartlar oluşturulmuştur. Öğrencilerin yeterli düzeyde öğrenip öğrenmediklerini değerlendirmek için yıllık ilerlemeleri (AYP) yıl boyunca izlenerek kaydedilmiştir (Klein, 2015).

Bu yasal zorunluluklar, okul öncesi öğretmenlerini çocukları üçüncü sınıfa hazırlamak için akademik yönelimleri benimsemeye itmiştir (Russell, 2011). Artan bu yönelimler karşısında erken çocukluk eğitimi uzmanları, Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB) Yasası'nın erken sınıflarda kullanımının etkileriyle ilgili endişelerini dile getirmişlerdir. Yeni eğitim politikalarının erken çocukluk eğitimine nasıl zarar verdiğini vurgulayan, akademik taleplerin çok fazla ve çok erken olduğuna dair çok sayıda makale yayınlanmıştır (Almon ve Miller, 2011; Elkind, 1998; Russell, 2011; Vise, 2007). Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB) Yasası'ndan kaynaklanan talepler nedeniyle, okul öncesi öğretmenleri, çocuklar için gelişime uygun olmayan (GUOU) standartlara dayalı programı benimsemiş olabilmektedir (Carlsson-Paige, McLaughlin ve Almon, 2015).

ABD’de yaşanan bu olayların dünyadaki diğer ülke eğitimlerini etkilediği bilinmektedir. Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin akademik taleplere verdiği tepkiler hakkında ise bilgi son derece sınırlıdır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin GUU ile ilgili inanç ve uygulamalarını keşfetmek, eğitim politikası değişiklikleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin yaklaşımlarını anlamak son derece önemlidir.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi

Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre okul öncesi eğitimi 0–6 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Okul öncesi eğitimi, ilkokula başlamadan önceki kritik yılları kapsayan sistemli bir eğitim sürecidir. Ülkemizde Okul öncesi eğitim ile ilgili bilgiler 19. yüzyıl başlarına dayanmaktadır. Bu dönemde, Osmanlı Devleti Batılı medeniyetlerin etkisine girmiştir. Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet Dönemi olmak üzere okul öncesi eğitimin tarihsel süreci iki şekilde ele alınmaktadır.

Tarihsel olarak bakıldığında, ilk eğitim uygulaması olarak Osmanlı Devleti’nde, Fatih Sultan Mehmet zamanında vakıflara bağlı olarak kurulan Sıbyan Mektepleri kurumsal okul öncesi eğitimin ilk uygulaması olarak kabul edilmektedir. Sıbyan mektepleri, 5-6 yaş çocuklarına dini eğitim de veren bir rol üstlenmektedir. Savaş ve isyanlarda kimsesiz kalan çocuklara yönelik açılan ıslahhaneler de ilk örnekler arasında yer almaktadır. Burada, çocukların hem temel ihtiyaçları karşılanmakta hem de çocuklar eğitim süreçlerinden geçmektedirler. Ancak dönem şartları göz önünde bulundurularak kurulan dini ağırlıklı bu eğitimin günümüz modern ve laik eğitim sisteminden oldukça farklı olduğu anlaşılmaktadır. II. Meşrutiyet döneminden önce bazı yerlerde özel ana mektepleri, Balkan Savaşları’ndan (1912-1913) sonra ise resmi ana mektepleri açılmıştır. 1913 yılında İlköğretim Geçici Kanunu çıkarılmıştır. Bu kapsamda, okul öncesi eğitimi ilkokulların bir basamağı sayılmış ve kanuna “okul öncesi eğitiminin ülkenin genelinde yaygınlaştırılması” ibaresi eklenmiştir. 1915 yılına gelindiğinde, Ana Mektepleri Nizamnamesi yayımlanmıştır. 1923 yılında "Gebe Kadınların ve Emzikli Annelerin Çalıştırılması Nizamnamesi" çıkarılmıştır. Bu, cumhuriyet

dönemindeki ilk yasal düzenleme olarak geçmiş ve mekteplere talebi arttırmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

Ülkemizde okul öncesi eğitim ile ilgili en kritik gelişmeler 1960 yılı ve sonrasında dikkat çekmektedir. 1960'lardan sonra önemli hareketlerin başladığı görülmektedir. Uygulamada istenilen seviyeye ulaşılamamış olmakla birlikte, 1961 Anayasası'nı takip eden süreçte, okul öncesi eğitim konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Konu beş yıllık kalkınma planlarında ele alınmış, fakat istenilen hedeflere tam olarak ulaşılamamıştır. 1962 Ocak ayına gelindiğinde, Yedinci Milli Eğitim Şurası toplanmış ve okul öncesi eğitimin önemi etkin bir şekilde gündeme getirilmiştir. Bu konuda verilmesi gereken hizmetler belirlenmiştir. 1962'de "Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği" yayınlanmıştır. Bu yönetmelik ile birlikte Türkiye'de resmi ve özel kurumlar aracılığı ile, yuva ve anaokulları yaygınlaşmış ve hizmet verilen çocuk sayılarında önemli bir artış görülmüştür (Özdemir vd., 2007). 1977 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir "Okul Öncesi Birimi" kurulmuştur. Bu birim ile birlikte, ilkokul bünyesinde anasınıfları açılmış, öğretmen yetiştirilmesi ve gerekli araç-gereçlerin temininin sağlanması yönünde çalışmalar yapılmıştır. 1980 yılından itibaren, anaokulları ve anasınıflarının sayısında genel bir artış olduğu söylenebilmektedir. Ülkemizde, okul öncesi eğitim için hizmet veren kurumlar, bir süre Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının denetimi altında kalmıştır. Bu kurumlar, hazırlık sınıfları, resmi bağımsız anaokulları, özel anaokulları, uygulama anaokulları, korunmaya muhtaç çocukların bakım ve eğitimini üstlenen çocuk bakım yurtları, yatılı ve gündüzlü bakımevi ve yuvalar ile kamu ve özel işyerlerinin kendi personelinin çocukları için açmış olduğu kreş ve yuvalardır. 1989 yılında, okul öncesi eğitim kurumları Başbakanlığa bağlanmıştır. 1992 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığında Okul Öncesi Eğitim Hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Bakanlığınca yürütülmüştür. 1992 yılında çıkan kanunla, Merkez Teşkilatı bünyesinde yeni bir birim olarak "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur (Özdemir vd., 2007).

Günümüzde, okul öncesi eğitimle ilgili hizmetler, MEB tarafından açılan anaokulu, anasınıfı, uygulama sınıfları ile diğer kurum ve kuruluşlarca açılan kreş, yuva, gündüz bakımevi, çocuk bakımevi ve çocuk bakım yurtlarında verilmektedir. 2011 yılında anasınıfının 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı'nda okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına girmesi ile ilgili kanun yürürlüğe girmiştir. Alınan karar 2012 yılında iptal edilmiş ve 60-66 aylık çocukların isteğe bağlı olarak ve 66 aylıktan itibaren çocukların ilköğretim 1. sınıfa kayıt yaptırılmaları yönünde alınan kararlar yasalaştırılmıştır (Kundakçı, 2013). Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü ve İlköğretim Genel Müdürlüğü birleştirilmiş ve "Temel Eğitim Genel Müdürlüğü" kurulmuştur. 2013 yılında 66 ay olan okula başlama yaşında değişikliğe gidilip okula başlama yaşı 69 ay olarak değiştirilmiştir ve bu uygulama günümüzde de devam etmektedir. Günümüzde resmi ve özel olarak MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında, anasınıflarında ve diğer kurumlara bağlı sınıflarda olmak üzere okul öncesi eğitimi isteğe bağlı olarak verilmektedir. 2021-2022 öğretim yılında, Türkiye'deki 3-5 yaş grubunda okullaşma oranı %44,05, 4-5 yaş aralığında %55,87, 5 yaşta %81,6 ve 5 yaş üstünde ise %92,17 olarak belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının 2021-2022 dönemine ilişkin yapmış olduğu istatistiksel veri çalışmasına göre, okul öncesi eğitim kurumlarında okullaşma oranı aşağıdaki tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretim yılı ve eğitim seviyesine göre okullaşma oranı (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021)

Öğretim Yılı Educational Year	Okullaşma Oranı Enrollment Rates	Okul Öncesi Pre Primary Education			
		Yaş -Age	Toplam Total	Kadın Female	
2021/22	Brüt - Gross	3-5 Yaş	48,84	49,29	48,38
	Net - Net		44,05	44,14	43,96
	Brüt - Gross	4-5 Yaş	61,18	61,69	60,64
	Net - Net		55,87	55,94	55,80
	Brüt - Gross	5 Yaş	92,17	93,27	91,02
	Net - Net		81,63	81,85	81,41
	Brüt - Gross	5*	92,17	93,27	91,02
	Net - Net		-	-	-

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

Eğitim programı, öğrencilerin belirlenmiş hedef ve davranışları kazanmalarını sağlayacak stratejileri düzenleyen, öğrencilere kazandırılacak nitelikleri belirleyen bir kılavuz olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de MEB'e bağlı olan tüm resmi ve özel okullar erken çocukluk eğitim programını takip etmek zorundadır. Programın son versiyonu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanmıştır (MEB, 2013). “Çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve gereksinimleri ile çevresel koşullarını dikkate alan “gelişimsel”, “sarmal” ve “eklektik” bir yapıda” olan program esnek, dengeli, yaparak yaşayarak öğrenme ve oyun temelli bir program olması itibarıyla de öne çıkmaktadır. Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak MEB, 2013 programında sıralanmıştır. Bunlar:

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Yaratıcılık, günlük yaşam deneyimleri program kapsamında teşvik edilmektedir. Konular amaçtan çok araç olarak ele alınmaktadır. Programda öğrenme merkezlerine vurgu yapılmaktadır. Kültürel ve evrensel değerlere önem verilmektedir. Aile eğitimi çok önemlidir ve değerlendirme çok boyutludur. Bunun yanı sıra program genelinde özel gereksinimli çocuklara yer verilmekte, psikolojik danışma ve rehberlik önemli görülmektedir (MEB, 2013). Gelişim özellikleri her yaş grubu için ayrı ayrı düzenlenen (36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 ay) programda gelişime uygun uygulamaları temel almaktadır.

Gelişime Uygun Uygulamalar

Okul öncesi eğitim programının çocukların gelişimine uygunluğu konusunda tartışmaların gündemde olduğu ve anaokullarında akademik becerilerin geliştirilmesi

üzerinde durulduğu yıllarda araştırmacılar konuyla ilgili endişelerini dile getirmişlerdir (Gullo ve Hughes, 2011). Okul öncesi eğitimindeki akademik başarı beklentisi, çocukların sosyal, duygusal ve gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak kalmaktadır (Miller ve Almon, 2009). Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (NAEYC) tarafından 1987 yılında Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) adı altında pozisyon açıklamaları yayınlanmıştır. Açıklamalar erken çocukluk alanını güçlü bir şekilde etkilemiştir. Çocuk merkezli bir eğitim sistemi felsefesine dayanan GUU, erken çocukluk dönemine ilişkin kritik bilgileri temel almaktadır (Bredenkamp, 1987; Bredenkamp ve Copple, 1997).

GUU'nun iki amacı vardır. Bunlar; (1) erken çocukluk eğitim programlarında gelişime uygun etkinlikler, materyaller kullanarak ve beklentiler oluşturarak çocukların erken eğitim deneyimlerinin kalitesini arttırmak (Bredenkamp, 1987) ve (2) erken çocukluk programlarındaki akademik eğitimi diğer sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim yönleriyle dengelemektir (Kostelnik vd., 2013).

Şekil 1. Gelişime Uygun Uygulamalar'ın (GUU) Amacı

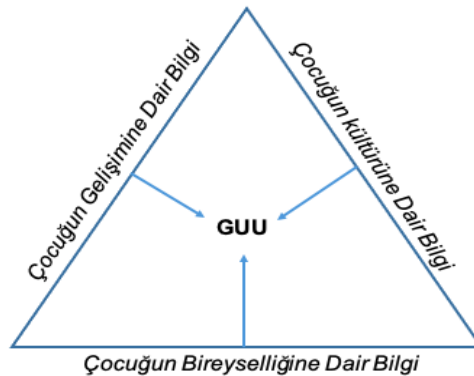


GUU, erken çocukluk dönemi için bilimsel bilgilere dayalı öğrenme yaklaşımı içeren, bu bilgiler ışığında yüksek kaliteli erken öğrenme deneyimleri sunmayı hedefleyen gelişimsel olarak uygun öğrenme deneyimlerinin uygulanmasının altını çizen bilgiler bütünüdür (Copple ve Bredenkamp, 2009). 0-8 yaş aralığındaki çocukların en iyi nasıl eğitilebileceği konusunda beyanlar içermektedir (NAEYC, 2009). Charlesworth (1998), "Gelişime Uygun Uygulamalar Herkes İçindir" başlıklı makalesinde, araştırmalar ile kanıtlanmış örnekler sunmakta ve GUU kavramının bireyin sosyoekonomik durumundan, kültüründen, ırkından, cinsiyetinden, yaşından veya özel durumundan bağımsız olarak her çocuk için faydalı olduğunun altını çizmektedir. "Tüm çocuklar" olarak da özetlenebilecek

GUU, dünyanın her yerindeki sınıf ortamlarına, öğretmenlere ve çocuklara uygulanabilir yönergeler barındıran bir kılavuz görevi görmektedir.

“Eğlence, aktif öğrenme ve çocukların güçlü yanlarına dayalı bir yaklaşımla her çocuğun en yüksek seviyede öğrenmesini ve gelişimini destekleyen eğitim yöntemleri” olarak tanımlanan NAEYC tarafından yayınlanan GUU beyanı günümüze kadar birkaç defa revize edilmiştir. İlk beyanda okul öncesi eğitim programlarına yönelik hazırlanmış oldukça genel sayılabilecek ifadeler yer almaktadır. Bu beyan, çocuğun gelişimine etki eden faktörlerin dar bir kapsamda sunulması nedeniyle eleştirilere hedef olmuştur (McCaslin, 2004). İkinci beyan ile birlikte bu ifadeler Şekil 2’de (Kostelnik, 2013) görüldüğü gibi daha geniş bir perspektiften ele alınmış çocuğun içinde bulunduğu çevre ve sosyo-kültürel bağlam dahil edilmiştir. 2007 yılına gelindiğinde ise çocuğun gelişim sürecindeki öğretmenin rolü ayrıntılı olarak GUU beyanına eklenmiştir. Son haliyle, 0-3 yaş, 3-4 ve 5-8 yaş arası çocuklar için kaliteli eğitim programlarının özelliklerini tanımlayan, eğitimin tüm paydaşları özellikle de öğretmenler için bir kılavuz haline gelmiştir.

Şekil 2. GUU’ya İlişkin Kritik Bilgiler



Gelişime Uygun Uygulamalar kapsamında 3 çeşit bilgi kritik görülmektedir. Bunlar, çocuğun yaş grubuna, bireyselliğine ve sosyo-kültürel bağlamına ilişkin bilgilerdir (Kostelnik, Sodelman ve Whiren, 2004). Çocuğun yaş grubunun özelliklerini bilmek çocukların gelişim ve öğrenmeleri ile yakından ilişkili olduğu için önemli görülmektedir. Yaş grubu özellikleri bilinirse, çocuğun ihtiyaçlarına uygun deneyim, materyal ve ortam sunmak

mümkün olmaktadır. Bununla birlikte, aynı yaş grubunda olan her çocuğun aynı özelliklere sahip olmadığı bilinmektedir. Yaş grubuna dair özellikler düşünülürken çocukların bireysellikleri unutulmamalı, çocuğun karakteri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Çevreye ait değerler, beklentiler, geleneksel özellikler GUU'nun vurguladığı üçüncü bilgi türü olan sosyo-kültürel bağlam içinde yer almaktadır. Çocuk içinde yetiştiği çevreden bağımsız düşünülemez (Bredekamp ve Copple, 1997; NAEYC, 2009). Sonuç olarak, Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU), önceden belirlenmiş bir dizi davranış veya öğretim yöntemi değil; bunun aksine her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan ve öğretim kararlarını bu ihtiyaçlarına göre belirleyen uygulamalardır (Copple ve Bredekamp, 2009; Erickson, 2018; Moran ve Senseny, 2016).

Çocuğun gelişimine çok yönlü katkı sağlayan GUU; çocuğun yaşını, yaşantılarını, çevresini göz önünde bulundurmaktadır. Belirli kalıplara sığdırılmış bir programın aksine gelişime uygun, zorlayıcı, ilgi çekici yaşantılar sunarak çocuğun bütüncül gelişimini destekler (NAEYC, 2009). Teşvik edici, ilgi çekici, merak uyandırıcı öğretim yaşantılarına odaklanır. İlgi ve motivasyonlarını artırır (Bredekamp ve Copple, 1997). Bunun tam tersinde bir atmosferin hakim olduğu sınıf ortamlarında ise "Gelişime Uygun Olmayan" bir takım davranış ve uygulamaların olduğu görülmektedir. Bredekamp ve Copple (1997) bu sınıf ortamlarında eğitim gören çocukların birçok gelişimsel fırsatı kaçırdıklarını söylemektedir.

Erken çocukluk dönemine ilişkin gelişimsel fırsatların iyi değerlendirilebilmesi için Gelişime Uygun Uygulamalar iyi bilinmelidir. GUU, çocukların gelişim ve öğrenmelerindeki bazı kritik noktalara yayınladığı Şekil 3'deki ilkeler kapsamında dikkat çekmiştir.

Bu ilkeler (Bredekamp ve Copple, 1997; NAEYC, 2009):

Şekil 3. GUU İlkeleri

Sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişim alanları birbirleri ile ilişkilidir. Çocukların bir alandaki gelişim ve öğrenmeleri, bir diğerini etkilemekte ve diğer gelişim alanlarından etkilenmektedir. Bir alanda olumlu ya da olumsuz bir durumun oluşması, diğer alanları da dolaylı olarak etkileyebilmektedir.

Çocukların öğrenme ve gelişimi belli bir sırayı takip eder ve birbirine temel oluşturur. Bilgi, beceri ve yeteneklere de bağlı olmakla birlikte çocuk gelişimi nispeten tahmin edilebilir bir sıra izlemektedir.

Her çocuk kendi hızında ilerler. Gerek çocuktan çocuğa gerekse çocuğun kendi içerisindeki gelişim alanlarında farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılıkların bilinmesi ve her çocuğun kendi hızında ilerlemesine fırsat verilmesi önemlidir.

Gelişim ve öğrenme, biyolojik olgunlaşma ile fiziksel ve sosyal çevrenin sürekli etkileşimine dayanır. Gelişim ve öğrenme dinamik süreçlerdir. Bu süreç, olgunlaşma ve deneyimlerle sıkı sıkıya ilişkilidir. Gelişim, büyüyen ve değişen çocuk ile çocuğun sosyal ve fiziksel dünyadaki deneyimlerinin etkileşiminin sonucunda ortaya çıkar.

Erken çocuklukta kritik dönemler vardır. Bu dönemlerdeki yaşantılar çocuğun ileriki yaşantısını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir.

Gelişim, çocuğun yaşı ilerledikçe karmaşıklaşır ve tahmin edilebilir bir sıra izler. İlerleyen yıllarda, çocukların becerileri artar veya gelişir. Gelişen beynin artan organizasyonu ve hafıza kapasitesi, çocukların basit rutinleri daha karmaşık stratejilerle birleştirmelerini mümkün kılar.

Çocuklar en iyi, güvenli ve tutarlı ilişkiler kurduklarında gelişirler. Yetişkin duyarlılığını ve çocukların akranlarıyla kurdukları olumlu etkileşimler gelişimlerini destekler.

Gelişim ve öğrenme, sosyo-kültürel bağlamlar içinde gerçekleşir ve bu bağlamlardan etkilenir. Çocukların gelişimini anlamak, her çocuğun sosyo-kültürel bağlamına dikkat etmeyi gerektirir. Bunlar, çocuğun ailesi, eğitim ortamı ve içinde bulunduğu toplumdur.

Çocuklar çeşitli yollarla öğrenirler ve öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Öğrenmeyi desteklemede farklı öğrenme stratejileri ve etkileşimler etkilidir. Öğretmenleri, aile üyeleri, akranları, kitaplar ve medya çocukların deneyimlemelerini şekillendirir.

Oyun, en etkili yoldur. Oyun, gelişim alanlarını desteklemede önemli bir araçtır. Her yaş grubundan çocuk, oyun oynamayı sever. Çocukların oyun oynaması; yetkinliklerini geliştirme ve zevk alma, tanıma ve anlama, etkileşimde bulunma, ifade ve kontrol etme, problem çözme gibi kritik becerilerini geliştirmelerine fırsat sunar.

Gelişim ve öğrenme, çocukların mevcut düzeylerinin üstündeki öğrenmeler ve tekrar yoluyla oluşur. Çocukların gelişimlerine göre çeşitli güçlük düzeyinde zorluklarla karşılaşmaları gelişmelerine olanak sağlar. Çocukların yeterliliklerinin üzerinde zorluklar ile karşılaştırılması önemli bir öğrenme aracıdır.

GUU ilkeleri genel olarak oyunu bir öğrenme aracı olarak görmekte, her çocuğun yetenek ve gelişimine odaklanarak, bireyselleştirilmiş bir öğretim sunulmasını kapsamaktadır (Çobanoğlu, Çapa-Aydın ve Yıldırım, 2019; Tomlinson, 2009). Bireysel ihtiyaçlar, oyun, aktif katılım, çocuk merkezlilik, içinde bulunulan çevre GUU ilkeleri kapsamında karşımıza çıkan önemli konu başlıkları olarak sıralanabilir. İlkeler göz önünde bulundurularak çocuklara eğitim ve öğretim fırsatları sunulması durumunda, çocuklar üzerinde olumlu ve kalıcı bir etki elde edilebilmektedir (NAEYC, 2009).

Türkiye’de okul öncesi eğitim programı Gelişime Uygun Uygulamalar ilkelerini temel almaktadır. Ülkemizde okul öncesi eğitimi toplumun önemli bir parçası haline gelmektedir. Erken yaşlardaki deneyimlerin uzun süreli etkilerinin olması ve kaliteli okul öncesi programlarının önemi uzmanları bu konuda çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir. Geçtiğimiz yıllar boyunca, okul öncesi eğitiminin çocuklara sağladığı fayda hükümetin dikkatini çekmiş ve 2013 yılında MEB tarafında çocuk merkezli, sarmal ve esnek bir eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan okul öncesi programı, çocukların gelişimsel özellikleri ile birlikte ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerini de dikkate alan; çocuğu hem kendi hem de çevresel, ailevi ve kültürel değerleri ile birlikte değerlendiren gelişimsel bir yapıdadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Eğitim sisteminin en kritik bileşeni olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki rolleri belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, öğretilebilir anlardan yararlanarak çocukların öğrenmesine rehberlik etmekte, her çocuğun ilgi ve

yeteneklerini göz önünde bulundurarak yeni beceri edinimlerini kolaylaştırmaktadır. Bredekamp ve Copple (1997), yetişkinlerin çocuklarla olan ilişkisinin çocukların sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişiminin önemli bir belirleyicisi olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenlerin sınıfta nasıl bir öğretim yöntemi seçtiği onların inançlarına, algılarına ve niteliklerine bağlıdır. NAEYC, Gelişime Uygun Uygulamalar Bildirgesi'nde (1987), öğretmenlerin karar verme sürecindeki rollerini tanımlayan bir dizi yönerge sunmaktadır. Bunlar:

- Öğretmenler, önemli bilgi ve becerileri edinmeleri için çocukları aktif olarak desteklemekle sorumludurlar. Çocukların öğrenme deneyimlerini planlarken çocuk gelişimi ve öğrenme bilgilerini kullanmalıdırlar.
- Öğretmenler çocukların gelişimlerine, bireysel farklılıklarına saygılıdırlar. Bütün çocuklara değer verirler ve kabul ederler. Etkinlikleri, programı ve stratejileri belirlemek için önemli bir içgörü sağlayan gözlem ve etkileşim yoluyla her çocuğu en iyi bir şekilde tanımayı bir öncelik haline getirirler. Çeşitli öğrenme tarzlarını, kültürleri, özel yetenekleri, ilgi alanlarını ve becerileri destekleyen deneyim, materyal ve öğretim sunmakla görevlidirler.
- İş birliğini teşvik eder. İletişimi artırmak ve gerektiğinde anlamlı yönlendirme sağlamak için gerekli yerlerde müdahale ederler.
- Çocukların aile ve sosyo-kültürel bağlamda gelişip öğrendiklerini bilirler. Bu sebeple, çocukların aileleri ve yaşam şartları hakkında bilgilere ulaşırlar.
- Öğretmenler, çocukların yaşamlarındaki aşırı stres ve travmatik olayların belirtilerini fark edecek kadar ilgilidirler. Stresi azaltmak ve dayanıklılığın gelişimini desteklemek için etkili stratejileri kullanmayı bilirler.
- Öğretmenler çocuklara öz düzenleme becerileri kazandırarak gelişimlerini desteklerler.

- Öğretmenler, her çocuğun farklılıklarını zenginlik olarak sınıf ortamında değerlendirirler. Her çocuğun kültürüne ve diline ilişkin yönleri öğrenme sürecine dâhil ederek ortak kültürün gelişmesine katkı sağlarlar.

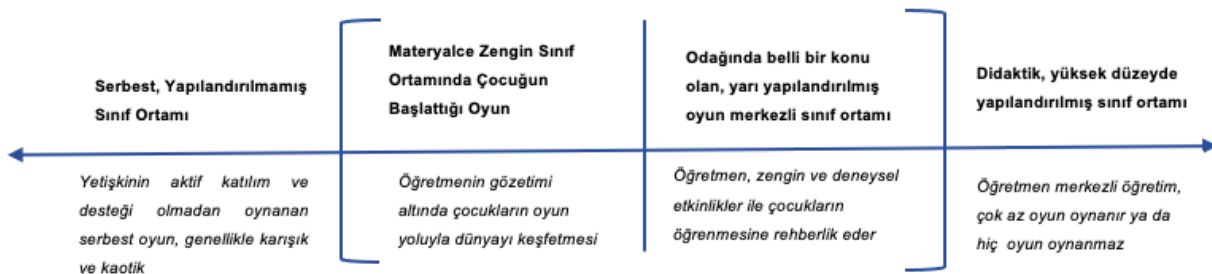
- Öğretmenler çocukları daha kabul edilebilir davranışlara veya etkinliklere yönlendirirler. Çocuk davranışlarını öğrenme fırsatı olarak kullanırlar. Çocuklara doğru davranışları ve gerekçelerini sabırla hatırlatırlarlar.

- Öğretmenler çocukları dinlerler. Çocukların duygularını ve hayal kırıklıklarını paylaşırlar. Çocuklara çatışmaları çözmeye rehberlik eder ve model olurlar.

Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar

Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) kadar Gelişime Uygun Olmayan Uygulamaların da (GUOU) bilinmesi oldukça önemlidir. Çocukların gelişimsel özelliklerini bilmeden, bireyselliklerini hesaba katmadan bir eğitim-öğretim sunmak ve çocuğu yetiştirdiği çevreden bağımsız düşünmek Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar olarak ifade edilmektedir (McCaslin, 2004). GUOU, öğretmen merkezli ve ezbere dayalı bilgilerin sunulmasına dayanmaktadır. Çocuklar açısından anlamlı ve anlaşılır öğrenme çıktıları elde etmekten uzak uygulamalardır. Erken çocukluk döneminin ruhuna aykırı düşecek alıştırma kağıtları ya da kitaplar odaklı, soyut beceriler gerektiren alıştırmaları içermektedir (Charlesworth, 1998).

Şekil 4. Okul Öncesi Eğitiminde Yaklaşımların Zaman İçindeki Yönelimi (Miller ve Almon, 2009)



Akademik beceri odaklı, GUOU'nun okul öncesi eğitim programına dahil edilmesi ile ilgili geçmişten günümüze devam eden tartışmalar vardır. Akademik beceri odaklı eğitim yaklaşımına geçişle ilgili endişeler araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Gullo ve

Hughes, 2011). Okul öncesi eğitim programında gelişimsel yerine akademik yönelimleri benimsemek çocukların sosyal, duygusal ve bedensel ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak, gerçekleştirilmesi zor beklentilere yol açmaktadır (Miller ve Almon, 2009). Öğretmenler bir yandan çocukların sosyal, duygusal, kültürel ve gelişimsel ihtiyaçlarını teşvik ederken diğer yandan akademik standartları karşılama gibi zorlu bir görevle karşı karşıya kalmaktadır (Repko-Erwin, 2017).

Yaffe'ye (2017) göre okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara akademik bir öğretim programı sunmakta, çalışma kağıtlarını sıklıkla kullanmakta ve standart testler yoluyla değerlendirme yapılmaktadır. Bu da hareket, keşif, oyun yoluyla öğrenme gibi gelişime uygun uygulamaları engellemektedir. Bassok, Latham, ve Rorem (2016) çocukların başarılı olmalarını sağlayacak güçlü bir temel oluşturmak için sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimin yanı sıra öz düzenlemeyi destekleyen gelişimsel etkinliklerin çok önemli olduğunu öne sürmektedir.

Öğretmen İnançları ve Gelişime Uygun Uygulamalar

Öğretmenlerin sınıflarında pek çok rol ve sorumluluk üstlendiği bilinen bir gerçektir. Teori ile pratiği birleştirip sunmanın ötesinde bir dizi beceri de gerektiren öğretmenlik mesleği boyunca eğitim sürecine ilişkin kararların önemli bir bölümü öğretmenler tarafından günlük olarak alınmaktadır (Muijs ve Reynolds, 2002). İnançların öğretmenlerin karar verme süreçleri üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu bilinmektedir (Bandura, 2006; Garvis, Fluckiger ve Twigg, 2012). İnançların doğasını ve öğretmenlerin karar mekanizmaları üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde incelemek çalışma için kritik bir alt yapı sunacağından araştırma kapsamında önemli görülmektedir.

İnanç, araştırılması zor “görünmez bir yapıyı” temsil etmektedir. Bireylerin düşüncelerini, dolayısıyla da hareketlerini etkileyen inançlar, genellikle örtük halde bulunmaktadır. Bireylerin düşünce ve hareketleri inançları çerçevesinde şekillenmektedir. İnanç, insan hareketlerinde yönlendirici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Xu, 2012). İnanç kavramını aydınlatmak için geçmişten günümüze çeşitli girişimlerde bulunulmuştur.

Borg (2001) tarafından inanç, "bilinçli ya da bilinçsiz olarak yapılan, bireyin kabul etmesi sonucu değerlendirilebilir olan ve bundan dolayı da duygusal bağ ile aşılanmış durum" olarak tanımlanmaktadır. Richardson (2005) inançları "bir kişinin eylemlerini yönlendirdiği düşünülen zihinsel durumların yapısını ve içeriğini tanımlayan bir grup yapının alt kümesi" olarak tanımlamıştır. Zheng (2009) ise "inancın" bireyin eylemini yönlendiren bir yapı olduğunu ileri sürerek inanç kavramını açıklamaya çalışmıştır. Atilas, Gresham ve Washburn (2017) tarafından inançlar dünyayı anlamlandırma araçları olarak tanımlanmış ve bu kavramın deneysel olarak araştırılmaya doğası gereği uygun olmadığı belirtilmiştir.

İnançların öznel yapısı yıllar boyunca araştırmalara konu olmuştur. Haney ve ark. (2002), inançları "kişinin öğretme ve öğrenme hakkındaki inancı, felsefesi, ilkeleri veya görüşleri" olarak ifade etmektedir. Öğretmenlerin karar alma süreci, öğretimin planlanması, uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi, çocuklar ile etkileşimleri, öğretilmesi gibi önemli görülen konuların seçimi öğretmenlerin inançlarından bağımsız düşünülemez (Kim ve Han, 2015). Tüm öğretmenler ne öğrettikleri, kime öğrettikleri ve nasıl öğrettikleri konusunda bireysel inançlara sahiptir (Pajares, 1992). Pajares (1992) öğretmen inançları üzerine bir çalışma yürütürken dikkate alınabilecek genellemeler sunmuştur:

1. İnançlar erken dönemde oluşmaktadır, kendi kendini yenileyebilme özelliğine sahiptir. Mantiğa, zamana, deneyime karşı bile direnmektedir. Bir inanç, ne kadar erken kazanılmış ise değiştirilmesi o kadar zor olmaktadır.
2. İnançlar, kültürel aktarım yoluyla edinilmektedir. Kişinin algılarını ve davranışlarını güçlü bir şekilde etkilemektedir.
3. İnanç, bireyin dünyayı ve kendisini tanımasına ve anlamasına yardımcı olan uyum sağlayıcı bir işleve sahiptir.
4. İnançlar ve bilgiler ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiştir. Davranışın tanımlanmasında ve bilginin düzenlenmesinde yardımcı görevi görmektedir.
5. İnançlar, diğer inanç sistemleri ile olan bağlantılarına veya ilişkilerine göre önceliklendirilmektedir.

Awenowicz'e (2009) göre inançlar bireye sıkı sıkıya bağlı, sağlam ve derin bir şekilde yerleşmişlerdir. İnançları tanımlamak ve değerlendirmek güç olsa da öğretmenlerin inançlarına ilişkin veri sunmak oldukça önemlidir (Charlesworth ve diğerleri, 1993). Güncel araştırmalar, bir öğretmenin inanç sisteminin sınıfta uyguladığı eğitimin kalitesini belirleyeceğini, öğretmen inançları ve uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Garvis, Twigg ve Pendergast, 2011; Leung, 2012). Öğretmen uygulamaları, inançlarının salt bir yansıması değildir ancak öğretmen inançlarının incelenmesi, derslerini planlarken ve ders anlatırken kullandıkları düşünce süreçlerini anlamamıza yardımcı olmaktadır (Atiles ve diğerleri, 2017). Miller ve Smith'e (2004) göre, öğretmen inançları, onların çocuklar ile etkileşimlerine ve çocuklara sundukları kaynaklar üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca, çocuklara karşı tutumları da bilinçsiz bir şekilde inançlarından etkilenmektedir (Miller ve Smith, 2004).

Eğitime, öğrenmeye, öğrencilere, sınıf ortamına karşın öğretmenlerin örtük varsayımları, açıklanmamış düşünceleri olarak ele alınmakta olan öğretmen inançları (Vartuli, 2005) uygulamaları belirleyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu inançlar, program uygulamalarını ve çocuklar ile çalışma şekillerini etkilemektedir (Faour, 2003). Araştırmalar, öğretmenlerin gelişimsel olarak uygun inanç ve uygulamalarının yalnızca program kalitesini değil aynı zamanda çocukların öğrenme çıktılarını da etkilediğini göstermiştir. McCarty, Abbott-Shim ve Lambert (2001), düşük kaliteli sınıflarda çalışan öğretmenlerin, yüksek kaliteli sınıflarda çalışan öğretmenlere göre daha gelişime uygun olmayan inanç ve uygulamalara sahip olma eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Jones ve Gullo (1999), öğretmenlerin gelişime uygun inanç ve uygulamalarının çocukların olumlu sosyal beceri derecelendirmeleriyle ilişkili olduğunu, ancak akademik başarı ile ilişkili olmadığını bulmuştur.

Öğretmenlerin daha mantıklı ve doğru kararlar almaları Şekil 5'teki beş Gelişime uygun uygulamalar (GUU) yönergesi doğrultusunda teşvik edilmiştir.

Şekil 5. Gelişime uygun uygulamalar (GUU) Yönergeleri



Bu yönergelerde eğitimciler, duyarlı bir öğrenen topluluğu oluşturma, gelişim ve öğrenmeyi artıracak öğretim sunma, program planlarken programın önemli hedeflere ulaştırmasını önceliklendirme, çocukların gelişim ve öğrenme durumlarını değerlendirme ve ailelerle karşılıklı ilişkiler kurmaktan sorumludurlar. Yönergeler NAEYC tarafından aşağıdaki gibi detaylandırılmaktadır (2009):

Duyarlı bir öğrenen topluluğunun oluşturulması; öğretmenler, çocuklar ve aileler arasındaki çok yönlü ilişkilerin önemini vurgular. Çocuklar ve yetişkinler arasındaki olumlu ve geliştirici ilişkilerin teşvik edilmesinin yanı sıra çocuklar arasında olumlu ilişkiler kurulmasına da öncelik verilir. Tüm çocuklar, özellikle farklı kültürel farklılıklara veya özel ihtiyaçlara sahip olanlar öğrenme topluluğuna dahil edilmiştir. Topluluk içindeki ilişkilerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır.

- (1) Gelişim ve öğrenmeyi artıracak öğretim sunmak, öğretmenin rolünü anlatır. Öğretmen, çocukların öğrenim sürecinde birincil kolaylaştırıcıdır. Gelişim ve öğrenmenin artırılabilmesi için öğretmen sınıf ortamı, kullandığı yöntem ve stratejiler, uyguladığı program gibi birçok değişkeni düşünerek hareket etmelidir. Sınıf ortamı, sınıf içinde hareket etmeye, küçük, büyük ya da bireysel ortamlarda çalışabilme becerisine izin verecek şekilde yapılandırılmalıdır. Program, konuların derinlemesine incelenebilmesine olanak sağlamalı, çocukların aktif olma ihtiyacını karşılayacak şekilde tasarlanmalı ve esnek olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin ilgisini

çekmek için açık uçlu sorular sorma, yapı iskelesi oluşturma, doğrudan öğretim yapma, koçluk ve iş birlikli öğretim gibi çeşitli yöntemler kullanılmalıdır. Gelişime uygun uygulamaların hâkim olduğu bir anasınıfında, öğretmenler programın çocuğun gelişimine uyacak şekilde nasıl tasarlanabileceğini bilirler. Çocuk tarafından başlatılan faaliyetler ile öğretmenin yönlendirdiği faaliyetlere olan ihtiyacı düşünerek dengeli bir öğretim sunarlar.

- (2) Programı planlarken önemli hedeflere ulaştırmasını önceliklendirmek, gelişime uygun uygulamalarda bir başka boyuttur. Okulların, farklı yaş gruplarındaki çocukların edinmesi beklenen önemli bilgi, becerileri ve kazanımları detaylandıran yazılı bir programa sahip olması önemlidir. Gelişime uygun bir sınıfta, program fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel olmak üzere çocuk gelişiminin tüm alanlarını ele alır. Program tüm çocukların benzersiz gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için esneklik sağlamalıdır. Değerlendirme, programın düzenli ve planlı bir bileşenidir. Öğretmenler değerlendirmeyi öğretimlerine rehberlik etmek için kullanır.
- (3) Çocukların gelişim ve öğrenme durumlarını değerlendirmek, programların etkili olup olmadığını ve çocukların istenen sonuçlara ulaşmış olup olmadığını bilmek için önemlidir. Değerlendirmenin gelişimsel uygunluğu hakkında düşünürken dikkate alınması gereken beş alan vardır. Değerlendirme stratejik ve amaca yönelik, sistematik ve devam eden, öğretim ve program ile bütünleşik, geçerli ve güvenilir olmalı, taraflar ile paylaşılmalıdır. Bireysel ihtiyaçları karşılayacak şekilde programı planlamak ve uyarlamak, öğrencilerin ilerlemesini izlemek, programın etkinliğini değerlendirmek, engellerin veya özel ihtiyaçların varlığını taramak ve saptamak gerekmektedir. Gelişime uygun bir programda, değerlendirmeler öğretim ve programla bütünleştirilir. Değerlendirme; bir öğretmenin öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için öğretmenin talimatı, materyalleri veya ortamı değiştirmesine olanak sağlaması açısından biçimlendiricidir. Değerlendirme bilgilerinin anlaşılır bir şekilde ailelerle ve ayrıca geçiş sürecini kolaylaştırmak için çocukla çalışan diğer paydaşlarla paylaşılması kritik öneme sahiptir.
- (4) Ailelerle karşılıklı ilişkiler kurmak GUU kapsamında bir zorunluluktur. Çocuğun kendine özgü ihtiyaçlarını karşılamak için içinde bulunduğu bağlamı anlamak gerekmektedir. Aileler, eğitim sürecinde önemli bir ortak ve eğitim topluluğunun hayati bir üyesidir. Aile etkinlikleri, ortak karar alma süreci ve toplantılar aileler ile karşılıklı ilişkiler kurmak için kullanılabilir. Ailenin kültürel gelenekleri ve

değerlerine saygı gösterilir. Aileler ve çocuklar kültürüne özgü şeyleri sınıf ortamında paylaşmaya teşvik edilir.

İlgili Araştırmalar

Gelişime uygun uygulamalar (GUU) alanında erken dönemde yapılan çalışmalar GUU'nun çocuklar açısından çıktılarını incelemeye yönelik olmuştur (Barnett, 1995; Jambunathan, Burts ve Pierce, 1999). Bu araştırmalar kapsamında, GUU ilkeleri öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanılan ve kullanılmayan sınıflardaki öğrenci performansları karşılaştırılmıştır. Araştırmaların bulgularına göre, öğretmenlerin GUU kullandığı sınıflarda çocuklar özellikle sosyal ve bilişsel alanlarda daha iyi performans sergilemektedir. GUU ilkeleri kullanılan program ve yaklaşımlarda çocuklar, gelişim alanlarında olumlu ve uzun vadeli kazanımlar elde ederken karakter gelişimleri ve sorunlar ile başa çıkma becerileri de desteklenmektedir (UNICEF, 2008). Çocukların problem çözme becerileri, olumlu tutum ve davranışları artış gösterirken negatif davranışlarında ise azalma eğilimi olmaktadır. Ayrıca yaratıcı düşünme, anlama, kavrama, dinleme, ayırt etme gibi bilişsel becerilere de sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Sherman ve Mueller, 1996).

Yapılan deneysel çalışmalar, GUU'nun okul öncesi dönem çocuklarının öğrenimini ve gelişimini artırmadaki etkinliğini göstermektedir. GUU merkezli eğitim uygulamalarına ve felsefi bakış açısına sahip okullara devam eden çocukların fiziksel ve sosyal becerilerde daha iyi oldukları; ezber ve bilgi gerektiren becerilerde daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur (Huffman ve Speer, 2000; Marcon, 1993). Öte yandan, gelişime uygun olmayan uygulama (GUOU) sınıflarındaki çocuklar, GUU sınıflarındaki çocuklara göre strese bağlı daha çok davranış sergilemiştir (Burts, Hart, Charlesworth ve Kirk, 1990).

Bununla birlikte, GUU'nun çocukların öğrenmesi ve gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin farklı sonuçlar da elde edilmiştir. Stipek, Feiler, Daniels ve Milburn (1995) tarafından, GUOU daha çok kullanılan sınıflardaki çocukların okumada daha iyi puanlar alırken, daha fazla GUU kullanılan sınıflardaki çocukların matematikte daha iyi puanlar aldıkları bulunmuştur. Bir yıl sonra tekrarlanan boylamsal çalışmasında, GUOU sınıflarındaki

öğrencilerin matematikte değil, okumada daha yüksek puan almaya devam ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmacılar, GUU sınıflarındaki çocukların problem çözme, dil ve kavramsal gruplama konusunda zamanla daha iyi performans gösterdiğini belirtmişlerdir. GUOU kullanılan sınıflarda çocuklar, zor bir görevi tamamlama konusunda daha yüksek bir beklentiyle karşılaşmışlar, zorlu bir görevi seçme konusunda daha fazla eğilim ve bir hedef doğrultusunda çalışırken daha fazla sabır göstermişlerdir (Stipek ve diğerleri, 1998). Ancak GUOU sınıflarındaki çocuklar, sınıfta daha fazla olumsuz davranış sergileyerek yetişkinlere daha fazla bağımlılık, öğretmen yönergelerine daha az uyma gibi davranışlar göstermişlerdir (Stipek ve diğerleri, 1998). GUU sınıflarındaki çocuklar ile GUOU sınıflarındaki çocukların okula uyum becerileri arasında hiçbir fark bulunmamıştır (Marcon, 1993).

Brown ve Lan (2015) tarafından öğretmen ve yöneticilerin gelişime uygun uygulamalara katılıp katılmadıklarını öğrenmek ve bu tür uygulamaların çocukların bilişsel gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla meta sentez çalışması yapılmış, gelişime uygun uygulamaların çocukların bilişsel gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olurken gelişime uygun olmayan uygulamaların olumsuz bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır.

GUU öğrenci merkezli bir felsefe olmasına rağmen öğretmen tarafından çerçevelenmektedir. Diğer bir deyişle öğretmen; çocukların gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için neye ihtiyaç duyulduğuna karar veren, ortamı hazırlayan ve buna göre programı geliştiren kişidir. Öğretmen, çocukların en üst düzeyde öğrenmesini teşvik etmekle sorumludur. Literatürde birçok araştırma GUU ve öğretmen ilişkisini temellendirmek amacıyla kanıtlar sunmaya yönelik olmuştur. Öğretmen inançları, uygulamaları ile bunların hangi düzeyde olduğu merak edilmiştir.

Temel becerilerin mi yoksa çocuk merkezli bir programın mı uygulanacağına ilişkin kararlar, öğretmenlerin erken çocukluk eğitiminin amaçlarına ilişkin temel değerleri, öğrencileri için neyi hedefledikleri ve inançları ile ilişkilidir. Kamafel (1993), öğretmen inançlarının program hedeflerini nasıl etkilediğine dair etnografik bir çalışma yapmış ve

yapılandırılmış, öğretmen merkezli etkinlikler ve doğrudan öğretim kullanarak temel becerileri vurgulayan iki anaokulu öğretmenini GUU ilkelerini ve çocukları merkeze alan iki anaokulu öğretmeniyle karşılaştırmıştır. Kamafel (1993), temel becerileri yapılandırılmış bir şekilde sunan öğretmenlerin ana hedeflerinin “çocukları birinci sınıfa hazırlamak, ilkokulda başarılı olmalarını sağlayacak temel becerilerde uzmanlaşmalarını sağlamak” olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, daha çocuk merkezli inanca sahip olan diğer iki anaokulu öğretmenin akademik hazırlıkla daha az, genel kavramları, problem çözme becerilerini geliştirmeye ve çocukların öğrenmeye karşı şevkini ve özgüvenini kazandırmakla daha çok ilgilendikleri sonucuna ulaşmıştır.

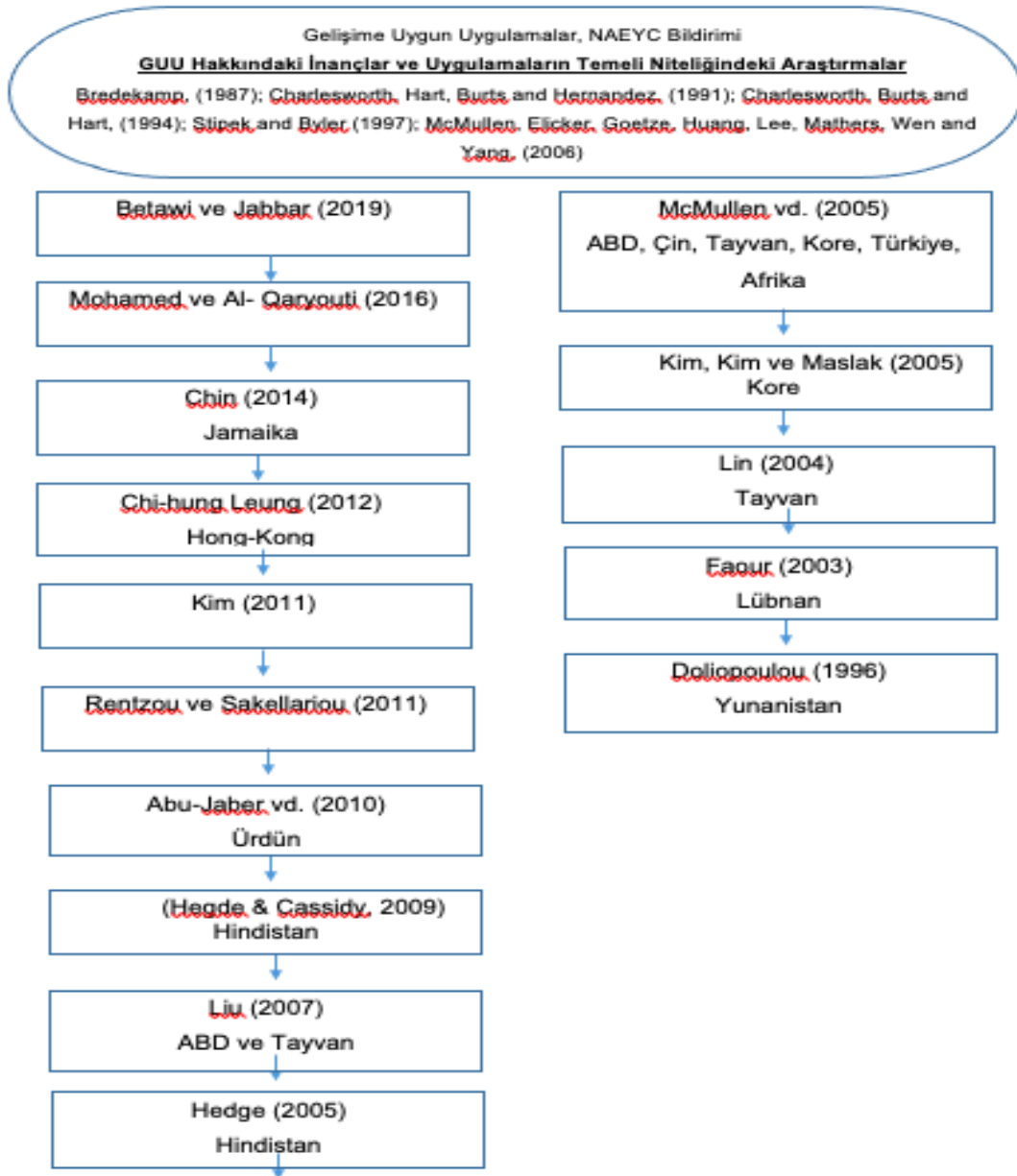
Araştırmaların birçoğu, okul öncesi öğretmenlerinin GUU hakkındaki inançlarının uygulamalarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Maxwell, McWilliam, Hemmeter, Ault ve Schuster, 2001; McMullen vd., 2006). Ancak, literatür incelendiğinde, öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançların yüksek olduğu halde uygulama düzeylerinin düşük olduğuna ilişkin ters yönde bulgular olduğu da görülmektedir (Mede, 2017; Tours, 2017). Öğretmen uygulamaları inançları çerçevesinde şekillenmektedir. Kim ve Han (2015), öğretmenlerin dış faktörlerden büyük ölçüde etkilendiğini ve eğitime ilişkin karar verirken dış etmenlerin belirleyici olduğunu belirtmiştir.

GUU'ya yönelik yapılan çalışmalar dünyada ve ülkemizde olmak üzere aşağıda iki başlık altında detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Dünyada GUU'ya Yönelik Yapılan Çalışmalar

GUU ile ilgili dünyada çok sayıda araştırma ve tez çalışması yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançlarına yönelik yapılan çalışmalar, genel olarak, öğretmenlerin yüksek veya orta derecede yüksek GUU inançlarına sahip olduğunu göstermektedir (Baron vd., 2016; Kim ve Han, 2015; Mohamed ve Al-Qaryouti, 2016; Tours, 2017).

Şekil 6. GUU Hakkındaki İnançlar ve Uygulamaların Temeli Niteliğindeki Araştırmalar



Betawi ve Jabbar (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının GUU'ya yönelik algıları incelenmiş olup araştırma 189 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Demografik bilgi formu ile birlikte GUU İnanç ve Eğitsel Etkinlikler Ölçeği öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının GUU ve GUOU inançları incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının demografik bilgilerinin GUU inançları üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının GUU algısının ortalama değerinin 3.53 olduğu ve bunun da yüksek düzeyde

GUU inancına işaret ettiği ortaya konulmuştur. Çalışmanın en önemli bulgusu ise staj süresinin öğretmenlerin GUU inançları üzerinde etkisi olduğudur. Araştırma kapsamında, staj yapmayan öğretmen adaylarının staj yapan öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek GUU inançlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin inanç ve uygulamaları, Mohamed ve Al- Qaryouti (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kendi beyanlarına dayalı GUU inançlarının, kendi beyanlarına dayalı GUU uygulamalarını yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Ayrıca, sınıf büyüklüğünün ve öğretmenlerin deneyiminin, kendi beyanlarına dayalı inanç ve uygulamalarının önemli yordayıcıları olup olmadığı da araştırma kapsamında incelenmiştir. Veriler toplam 264 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler GUU İnanç Ölçeği ve Eğitsel Etkinlikler Ölçeğini doldurmuşlardır. Sonuç olarak, öğretmen inançlarının GUU programını destekler nitelikte olduğu, uygulamalarında ise daha çok bütünleştirilmiş etkinliklere yer verdikleri belirtilmiştir. Öğretmen deneyimleri ve sınıf büyüklüğü GUU uygulamalarını etkileyen faktörler olarak bulunmuştur. GUU İnanç Ölçeği ve Eğitsel Etkinlikler Ölçeği arasında düşük ila orta düzeyde korelasyonlar bulunmuştur.

Chin (2014) tarafından yapılan nitel çalışmada, Jamaika'da çalışan beş okul öncesi öğretmenin inanç ve öz algılarının uygulamalarına nasıl yansıdığını keşfetmek amaçlanmıştır. Sınıf gözlemleri, görüşmeler ve odak grupları aracılığıyla beş öğretmene GUU felsefesi hakkında inançlarını dile getirme fırsatı verilmiştir. Öğretmenler, çocuk merkezli öğretimin önemine inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin GUU inançları yüksektir ancak uygulamaları GUOU (Gelişime Uygun Olmayan Uygulama) içermektedir. Sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin hem gelişimsel hem de gelişime uygun olmayan, haricen de GUU ya da GUOU olarak tanımlanamayan uygulamalar kullandıkları tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançları ve uygulamalarına ilişkin bir başka çalışma Hong-Kong'da Chi-hung Leung (2012) tarafından yürütülmüştür. Çalışma, dört yıllık Erken Çocukluk Eğitimi programına kayıtlı tam zamanlı 157 öğretmen adayından ve üç yıllık

Erken Çocukluk Eğitimi programına kayıtlı yarı zamanlı 126 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada veriler Burts ve diğerleri (2000) tarafından oluşturulan Öğretmen İnançları ve Uygulamaları Ölçeğinden hareketle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, yapılandırılmış program ve etkinlikler, önceden planlanmış yazma ve okuma etkinlikleri ve öğretmen merkezli etkinlikler gibi uygun olmayan uygulamaları listeleyen ölçek maddelerinin öğretmenler tarafından gelişime uygun olmayan uygulamalar olarak değerlendirilmediğini ortaya koymuştur. Nüfusun yaklaşık yüzde 98'i Çinli olduğu için kültürel çeşitlilik, ebeveynlerin değerlendirmeye katılımı ve öğretmenlerin mesleki eğitimi konuları da araştırmacı tarafından ölçekte modelden çıkarılması gereken maddeler olarak vurgulanmıştır. Leung (2012) ayrıca öğretmenlerin günlük eğitim akışlarını, ders planlamalarını, okulun eğitim felsefesini etkileyeceği düşüncesiyle aile katılımı konusunda isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Ancak Leung (2012), öğretmenlerin gelişime uygun olmayan inançlara oranla daha uygun GUU inançlarına sahip olduklarını ve çocukların öğrenme ve sosyal becerilerini teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, etkinliklerin öğretmen güdümlü olduğunu belirten Leung (2012) daha çok çocuklar tarafından başlatılan etkinliklerin teşvik edilmesini önermiştir.

Kim'in (2011) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmaya 65 kişi katılım göstermiştir. Çalışmanın nicel bulguları GUU İnanç Ölçeği (Teacher's Belief Scale) ile nitel bulguları ise öğretmen görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Son sınıf ve mezun öğrencilerin birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine göre GUU hakkında daha olumlu inançlara sahip olduğunu bulmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının GUU ile ilgili önemli kavramları bildikleri ancak gelişim ve sınıf uygulamalarını betimlerken çeşitli anlaşmazlıklar ve farklılıklar ortaya koydukları saptanmıştır. Araştırmada, akademisyenlerin belirli bir içeriğin GUU çerçevesinde nasıl öğretilebileceğine odaklanmaları gerektiği belirtilmiştir.

Rentzou ve Sakellariou (2011) tarafından yapılan çalışmada, 55 kadın Yunan okul öncesi öğretmen adayı tarafından bildirilen inançların sürekliliği ve bu inançların sınıf uygulamalarıyla ilişkisinin nasıl olduğu incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, Yunan anaokulu

öğretmen adaylarının NAEYC'nin GUU ile ilgili kendi beyanlarına dayalı inanç ve uygulamalarını araştırmaktır. Veriler, GUU inanç ve uygulama ölçekleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların hem inançları hem de uyguladıkları öğretim etkinlikleri açısından GUU'yu tercih ettiklerini göstermiştir. Analizler incelendiğinde, öğretmenlerin kendi beyanlarına dayalı gelişime uygun uygulama inançları (GUU) ile gelişime uygun olmayan uygulamaları (GUOU) arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Gheith, (2010) yaptıkları çalışmada, Ürdün'de özel ve devlet okullarında çalışan 285 okul öncesi öğretmenin GUU hakkındaki inançlarını incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, ailelerle karşılıklı ilişkiler kurma alt boyutu dışında, öğretmenler arasında GUU inançlarının genel olarak kabul edildiği görülmüştür. Çalışma, öğretmenlerin eğitim düzeyine, deneyim yılına veya yaşına bağlı olarak inançlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Ürdün'deki anaokullarında GUU'a yönelik genel bir yaklaşımın olmadığı belirtilmiştir. Abu-Jabar ve diğerleri (2010) bunun kısmen ebeveynlerin okul öncesi eğitiminin rolüne ve okul öncesi eğitiminden beklentilerine ilişkin faktörlerden kaynaklanabileceğini söylemişlerdir. Çalışmanın diğer bir sonucunda, öğretmenlerin ilerleyen yaşlarda GUU hakkındaki inançlarının daha genç öğretmenlere göre daha güçlü hale geldiği saptanmıştır.

Hindistan'daki öğretmenler ile yapılan bir çalışmada GUU inanç ve uygulamaları araştırılmıştır. GUU inanç düzeylerinin uygulamalarından daha yüksek de olsa öğretmenlerin GUU inançları ve kendi ifadelerine dayanan uygulamalarının birbiri ile uyumlu olduğu bulunmuştur. Ancak, gerçek uygulama puanlarının daha düşük olduğu belirtilmiştir (Hegde ve Cassidy, 2009).

Liu (2007), ABD ve Tayvan'daki kamu ve özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin DAP inanç ve uygulamalarını araştırmıştır. Yapılan regresyon analizleri, gelişime uygun inanç ve uygulamaların farklı boyutlarıyla ilgili farklı göze çarpan faktör kümeleri olmasına rağmen, öğretmenlerin gelişimsel olarak uygun / uygun olmayan uygulamalar hakkındaki inançlarının yapısal değişkenler (öğretmen özellikleri ve sınıf ortamı) kadar önemli olduğunu

göstermiştir. Yapısal değişkenlerin değiştirilmesi zor olabilirken, öğretmenlerin gelişime uygun uygulama inançlarını geliştirmenin daha kolay olabileceği vurgulanmıştır.

Hegde (2005) bir başka çalışmada, Hindistandaki anaokullarının kalitesi ile öğretmenlerin GUU ile ilgili inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkilerini araştırmıştır. Veriler anketler, gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmen İnançları Ölçeği (TBS) ve Öğretim Etkinlikleri Ölçeği (IAS) (Charlesworth vd., 1993) anaokulu öğretmenlerinin kendi bildirdikleri inanç ve uygulamalarını elde etmek için kullanılmıştır. Öğretmenlerin gerçek sınıf uygulamaları ve sınıfların kalitesi, Sınıf Uygulama Envanteri (CPI) (Hyson ve diğerleri, 1990) ve Kalite Gözlem Ölçeği (Datta, 2001) ile ölçülmüştür. Veriler, Hindistan'ın Mumbai kentindeki yüksek ve düşük gelirli bölgelerde çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma sonuç olarak, düşük ve yüksek gelirli bölgede çalışmanın gelişime uygun inanç ve uygulamalar arasında bir fark yaratmadığını göstermiştir. Ancak, yüksek gelirli bölgede çalışan anaokulu öğretmenlerinin inançları ve uygulamaları arasındaki tutarsızlığın düşük gelirli bölgede çalışan anaokulu öğretmenlerinininkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

McMullen, Elicker, Wang, Erdiller, Lee, Lin ve Sun, 2005'te dönüm noktası niteliğinde nicel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar, Amerika Birleşik Devletleri, Çin, Tayvan, Kore, Türkiye ve Güney Afrika'daki erken çocukluk öğretmenlerinin kendi beyanlarına dayalı inanç ve uygulamalarını karşılaştırmışlardır. Çalışmanın amacı, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenler tarafından geniş çapta onaylanan GUU'nun programa ilişkin öğretmen inançları ve uygulamaları bakımından yukarıda bahsedilen diğer ülkelerde de aynı olup olmadığını incelemektir. Çalışmanın örneklemini ABD'den 412, Çin'den 244, Tayvan'dan 222, Kore'den 574 ve Türkiye'den öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnançları Ölçeği ve Eğitsel Etkinlikler Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, tüm ülkelerde ortak olarak, öğretmenlerin GUU ile ilişkili sosyal-duygusal gelişimi teşvik eden, somut, uygulamalı

materyaller sağlayan ve program kapsamında oyuna ve seğime izin veren inanę ve uygulamalara sahip oldukları görölmüştür.

Kore'de Kim, Kim ve Maslak (2005), GUU'yu ifade ettiği anlamı ve kullanımlarını öğrenmek için 211 okul öncesi ve 208 çocuk gelişimi mezunu öğretmen üzerinde araştırma yaptırmıştır. Veriler, Charlesworth, Hart, Burt ve Hernandez (1991) tarafından geliştirilen Öğretmen İnançları Ölçeği (TABS) ve Eğitsel Etkinlikler Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek seçilen merkezlerde 500 öğretmene uygulanmıştır. McMullen ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmanın bulguları gibi, bu çalışma da anaokulu öğretmenlerinin GUU hakkında daha güçlü inançlara sahip olduklarını ve çocuk gelişimi mezunu öğretmenlere göre GUU etkinliklerini daha sık kullandıklarını bildirmiştir.

Lin (2004), Tayvanlı okul öncesi öğretmenlerinin GUU ve program hakkındaki inançları üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma, okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenler ve yöneticilerden oluşan 459 katılımcıdan veri toplanan bir örneklem büyüklüğüne sahiptir. Charlesworth ve arkadaşları tarafından (1993) geliştirilen GUU Öğretmen İnançları Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Sınıf içi uygulamalar ise Harms, Clifford ve Cryer (1998) tarafından geliştirilen Revize Edilmiş Erken Çocukluk Çevre Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R) kullanılarak kaydedilmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin gelişime uygun olmayan uygulamalara karşı gelişime uygun uygulamalara yönelik daha güçlü inançlara sahip olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, performans değerlendirmek için çalışma kitaplarını ve çalışma sayfalarını kullanma, uygun davranışları teşvik etmek için azarlama içeren ifadeler kullanma ve çocukları çizgilerin üzerinden geçerek doğru harfleri yazmaya zorlama gibi maddelerde kendi beyanlarına dayalı gelişime uygun uygulamaları ile geręek uygulamaları arasında tutarsızlıklar bulunmuştur. Çalışma ayrıca, erken çocukluk döneminde nitelikli ve eğitimi olan şehir okullarındaki öğretmenlerin GUU hakkında daha güçlü inançlara sahip olduğunu göstermiştir.

Faour (2003), Lübnan'daki 135 okul öncesi öğretmeninin inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi ve okulun sosyo-ekonomik durumu, sınıf mevcudu, sınıf düzeyi,

öğretmenlerin pedagojik geçmişi açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin eğitim düzeyi, yaşı, maaşı ve kurumsal desteği gibi diğer faktörlerin yanı sıra yukarıda sıralanan değişkenlere bağlı olarak öğretmenlerin inanç ve uygulamalarının farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Doliopoulou (1996), 67 Yunan anaokulu öğretmenin GUU hakkındaki inançları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Doliopoulou, Charlesworth ve ark. (1993) tarafından geliştirilen öğretmenlerin GUU hakkında kendi beyanlarına dayalı inançları ile gerçek sınıf uygulamaları arasındaki tutarlılığını incelemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, gelişime uygun uygulamalar genellenebilmektedir ancak gelişime uygun olmayan uygulamaları kullanan öğretmenlerin daha uzun yıllara dayanan deneyime, daha büyük sınıflara sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında, ayrıca, devlet düzenlemelerinin etkisi olduğu bildirilmiştir.

Türkiye’de GUU’ya yönelik yapılan çalışmalar

Ulusal alanyazında GUU’ya ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Soyalp (2019) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının sınıflarındaki 3-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerine etkisi boylamsal olarak incelenmiştir. Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançlarının 3-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini saptamaktır. 350 okul öncesi öğretmeni ve 350 çocuktan oluşan araştırmanın örneklemi, “Öğretmenler ve çocuklar için Demografik Bilgi Formu, Gelişime Uygun Uygulama Öğretmen İnançları Ölçeği (DAP-TBS) ve Okul Öncesi Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizi için Independent Samples t-testi ve One-Way Repeated Measures ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin GUU hakkındaki inançlarının ortalamalarının orta düzeyde olduğunu ancak yüksek düzeye çok yakın olduğunu ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının, deneyimlerinin, eğitim düzeylerinin, çalışma durumlarının (düzenli-saat ücretli) ve çalıştıkları kurumların GUU’ya

ilişkin inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenlerin inançlarının devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Öğretim yılının ortasında, öğretmenlerinin GUU ile ilgili inanç düzeyi yüksek olan çocukların sosyal becerilerinin, öğretmenlerinin düşük inanç düzeyine sahip çocuklarına göre başlangıç becerileri ve akademik destek becerileri alt boyutlarında daha iyi olduğu bulunmuştur. Ancak arkadaşlık kurma ve duyguları yönetme becerileri açısından sosyal becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna bağlı olarak, öğretmenlerinin GUU ile ilgili inanç düzeyi yüksek olan çocukların sosyal becerilerinin, öğretmenlerinin düşük inanç düzeyine sahip çocuklarına göre tüm alt ölçeklerde daha iyi olduğu bildirilmiştir. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında, özellikle GUU inanç düzeyi düşük olan öğretmenlere, gelişime uygun felsefeyi anlatmak için seminerler düzenlenmesi ve hizmet içi eğitimlerle çocukların yaş gruplarını, bireysel farklılıklarını ve yaşadıkları toplumun özelliklerini dikkate alan, gelişimsel uygunluk ilkelerine paralel etkinlikler hazırlanabileceği tavsiye olarak sunulmuştur.

Şahin-Sak ve Sak (2016), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin gelişime uygun davranış yönetimi stratejilerini incelemiştir. Devlet okullarında görev yapan 20 öğretmen "Gelişime Uygun Sınıf Yönetimi Gözlem Formu" ile haftanın çeşitli günlerinde 10'ar saat gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerin gelişime uygun olmayan uygulamalarının çoğunun kurallarla ilgili olduğu bulunmuştur. Gelişime uygun uygulamalar; çoğunlukla çocukları güçlendirmek, olumlu davranışlara odaklanmak ve çocukların davranışlarına tutarlı tepkiler göstermekle ilgilidir. Bununla birlikte, iş çocuklara çatışmalarını çözmeleri ve örnek davranışları sergilemeleri için rehberlik yapmaya geldiğinde, öğretmenler genellikle gelişime uygun olmayan uygulamalar sergiledikleri bulunmuştur.

Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Morrison (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitim kavramına ilişkin inançlarını ve kendi beyanlarına dayalı uygulamalarını ve bu inanç ve uygulamalar arasındaki tutarlılığı incelemek amaçlanmıştır. Veriler, Ankara'daki devlet anaokullarında görev yapan 20 kadın

öğretmenle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların gelişimsel alanlarla ilgili inanç ve uygulamalarının çocuk merkezli eğitimle tutarlı olmadığını, sınıfın fiziksel ortamı, öğretim etkinlikleri, ilişkiler, davranış yönetimi, değerlendirme ve ebeveyn katılımı ile ilgili inanç ve uygulamalarının ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Çocuk merkezli eğitim alanındaki inançlar ve uygulamalar arasındaki uyum, gelişime uygun alanlara göre en güçlü ve çalışılan diğer alanlarda daha az güçlü olarak bulunmuştur.

Bir başka çalışma, Şahin (2013) tarafından ortaya konulmuş nitel çalışmadır. Sınıf yönetiminin farklı boyutları okul öncesi öğretmenlerinin GUU inanç ve uygulamaları açısından ne ölçüde gelişime uygun olduğunu saptamak amacıyla nitel olarak yapılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin inançlarının ve uygulamalarının sınıf yönetiminin dört boyutuna ilişkin tutarlılığı araştırma kapsamında incelenmiştir. Ankara ilinde resmi ve özel anaokullarında görev yapan dört kadın öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu çalışmanın verileri, demografik bilgi formu, ön ve videolu olmak üzere görüşmeler, sınıf gözlemleri ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin inançlarının uygulamalarına göre gelişime uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, inançlar ve uygulamalar arasında tutarlılıklar saptanmıştır. Öğretmen uygulamalarının okulların fiziksel şartlarından ve çocukların özelliklerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Okulların fiziki özelliklerinin öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalarını engelleyen bir faktör olmasına karşın çocuk özelliklerinin öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar yapmalarında motive edici bir unsur olabileceği belirtilmiştir.

Demircan (2012) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve anaokulu çocuklarının ebeveynlerinin gelişime uygun (GUU) ve gelişime uygun olmayan uygulamalara (GUOU) ilişkin inançları arasındaki ebeveyn katılımı tutumları ve algılanan ebeveyn katılımı engelleri ile ilgili ilişkileri araştırmak hedeflenmiştir. Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için 279 öğretmen ve 589 veliden demografik bilgi anketi ve iki ana veri toplama aracı aracılığıyla veri toplanmıştır. Demografik bilgi formu ile katılımcıların cinsiyeti, yaşı ve eğitim durumu hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Öğretmen ve velilerden

gelişime uygun uygulamalar hakkındaki inançlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla; Öğretmen İnanç Ölçeği (TBS) ve ölçeğin ebeveyn uyarlaması olan Ebeveyn İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Okul ve Aile Ortaklıkları Ölçeği de ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumlarını ve ebeveyn katılımının önündeki engelleri belirlemek için araştırma kapsamında kullanılmıştır. Öğretmen ve ebeveynlerin GUU ve GUOU inançları ile ebeveyn katılım tutumları (PIA), ebeveyn katılımı engelleri (PIB) arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin önemli bulgular elde edilmiştir.. Araştırmanın bulguları, hem öğretmenlerin hem de velilerin PIA ve PIB'ın GUU ve GUOU inançlarına önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Çocukların en uygun şekilde gelişmesine yardımcı olmak için öğretmenler ve ebeveynler arasındaki etkileşimin artırılması önerilmiştir.

Daha erken dönemde, Erdiller ve McMullen (2003) tarafından Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamaları ve inançlarına yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada amaç öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarını anlamak ve GUU'nun etkili öğretime karşı var olan engelleri saptamak olarak belirlenmiştir. Ankara ve İstanbul ilinde bulunan, 3-6 yaş arası çocuklar ile çalışmakta olan 12 kişiden oluşan okul öncesi öğretmenleri ile derinlemesine analiz yapılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarının Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara yönelik inançlarına oranla daha yüksek olduğu ve inançlarının sınıf içi uygulamaları üzerinde etkisinin olduğunu bulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançları, uygulamaları, sınıf yönetimi ile ilişkilendirilmiştir. GUU'nun uygulanmasına engel olan faktörler ise fiziksel şartlar ve sınıf büyüklüğü, materyal eksikliği gibi imkanlar ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, okul-aile arasındaki iş birliği eksikliği ve düşük meslek profilinin GUU'yu etkin bir şekilde uygulamaya engel teşkil eden faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki literatür incelemesinde görüldüğü üzere ulusal alan yazında Gelişime Uygun Uygulamalara yönelik oldukça sınırlı sayıda kaynak bulunmaktadır. GUU inançları

ve uygulamalarının araştırılmasının önemi düşünülürken, daha zengin bir araştırma grubu ile konunun araştırılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ele alınmıştır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulama inançları ve uygulamalarının arasındaki ilişki incelendiğinden nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel çözümleme yapmayı sağlayan ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin değişimini veya bu değişimin düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016). İlişkisel tarama modelinde değişkenlerden ölçme araçları kullanılarak elde edilen veriler bazı istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek ve değişkenler arasındaki olası ilişki sayısal olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2014). Araştırmanın bağımsız değişkenleri okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulama inançları ve uygulamalarıdır. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulama inançları ve uygulamalarının demografik değişkenlere (yaş, kıdem, öğrenim düzeyi, çalıştıkları kurum türü ve staj süreleri) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Çalışma kapsamında, öncelikle Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinin (Instructional Activity Scale-IAS) Türkçe'ye uyarlanması için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış daha sonra *Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ)* ve Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen Eğitsel Etkinlikler Ölçeği (GUUEEÖ) aracılığı ile veriler toplanmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile kuramsal bilgilerden yola çıkarak belirlenen değişkenlerin gizil değişkenlerle ve gizil değişkenlerin de kendi aralarında ilişkili olduğu kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Bu analizlerdeki asıl amaç uyarlama olduğundan, önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanması ve kanıtlanması yapılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2020).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma kapsamında Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinin (GUUEEÖ) Türk kültürüne uyarlama çalışması yapıldığı için çalışmanın verilerini toplamak üzere iki farklı örneklem grubu ile çalışılmıştır. İlkini, ölçek uyarlama örneklem grubu ikincisini ise esas uygulamanın yapıldığı örneklem grubu oluşturmaktadır. Buna göre, uyarlama örnekleme kapsamında 508 öğretmene, esas örneklem kapsamında ise 272 öğretmene ulaşılmıştır. Birinci düzey veriyi toplamak için ikinci düzey verilerin toplanacağı il olan Ankara'daki öğretmenler hariç tutulmuştur.

İlk olarak ölçek uyarlama çalışmasında dilsel eş değerlik analizlerini yapmak amacıyla seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Burada seçilen örneklem yürütülen çalışmanın amacına bağlı niteliktedir. Bununla birlikte, yürütülmüş olan çalışmada faktör analizinin uygulanması için örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı kadar olması yeterli görülmektedir (Kline, 1994). Comrey ve Lee (1992) ise 500 örneklemin oldukça iyi olduğunu belirtmektedir. Büyüköztürk (2002), örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının en az beş katı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bilgiler ışığında, doğrulayıcı faktör analizlerinde seçilen örneklem büyüklüğünün ölçek maddelerinin en az beş katı büyüklüğünde olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Araştırma kapsamında 508 okul öncesi öğretmenine ulaşılmış yapılan uç değer ve kayıp veri analizleri sonucunda Türkiye genelinden 497 kişilik bir örneklem grubu elde edilmiştir. Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinin (GUUEEÖ) Türk kültürüne uyarlamasının pilot çalışmasını ise aynı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 47 kişilik farklı bir veri grubu oluşturmaktadır.

İkinci olarak, Ankara ilinden 272 öğretmen, amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın kapsamlı şekilde yapılabilmesi amacıyla araştırma hedefine yönelik bilgi çeşitliliği içeren durumların seçilmesiyle oluşan yöntem olarak ifade edilmektedir. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi araştırma problemine yönelik belirlenen özelliklere

sahip kişiler, durumlar ya da olaylardan oluşan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2014). Araştırmada, merkez ilçelerde görev yapan öğretmenler seçilerek evreni yansıtabilecek şekilde homojen özellikler göstermesine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, örnekleme dahil edilen okul öncesi öğretmenleri bağımlı, bağımsız, resmi ve özel olmak üzere tüm okul öncesi kurum türleri içerisinde seçilmiştir. Örneklem büyüklüğünün ölçek maddelerinin en az beş katı büyüklüğünde olmasına dikkat edilerek toplamda 280 öğretmene ulaşılmış uç değer ve kayıp veri analizleri sonucunda 272 öğretmenden alınan veriler çalışma kapsamına dahil edilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Çalışma grubunun sosyodemografik özelliklere göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Çalışma Grubunun Sosyodemografik Özelliklere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Grup	Sayı(n)	Yüzde (%)
Yaş	30 yaş altı	85	31,3
	30-34	62	22,8
	35-39	61	22,4
	40 yaş ve üzeri	64	23,5
Öğrenim Durumu	Lisans ve Altı	13	4,7
	Lisans	214	78,7
	Lisansüstü	45	16,5
Kıdem (yıl)	0-5	78	28,7
	6-10	53	19,5
	11-15	55	20,2
	15 üzeri	86	31,6
Staj süresi (ay)	0-5	44	16,2
	6-10	74	27,2
	11 üzeri	154	56,6
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	97	35,7
	Anasınıfı	116	42,6
	Özel Anaokulu	59	21,7
GUU'ya Yönelik Eğitim Alma Durumu	Hayır	101	37,1
	Evet	111	40,8
	Eğitimi duymadım	60	22,1
Toplam		272	100

Öğretmenlerin yaş grubu dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin, sırasıyla, %31,3'ü 30 yaş altında, %23,5'i 40 yaş ve üzerinde, %22,8'i 30-34 yaş aralığında, %22,4'ü 35-39 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde %78,7'lik yüzdelle lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %16,5'i lisansüstü eğitimlerine devam etmekte iken %4,7'si ön lisans veya

lise mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarının dağılımı incelendiğinde 15 yıl ve üzerinde deneyim sahibi olan öğretmenlerin %31,6'lık oranla ilk sırada olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %28,7'sinin 0-5 yıl, %19,5'inin 6-10 yıl, %20,2'sinin 11-15 yıl mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir. Araştırmadaki katılımcıların çoğu (%42,6) anasınıfında çalışırken, sırasıyla, anaokulu (%35,7) ve özel okullar (%21,7) takip etmektedir. Öğretmenlerin %40,8'lik oranla büyük çoğunluğu GUU ile ilgili eğitim almış iken %37,1'i herhangi bir eğitim almamıştır.

Veri Toplama ve Ölçek Uyarlama Süreci

Bu araştırmanın veri toplama süreci Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinin (GUUEEÖ) Türk Kültürüne uyarlanması ve asıl uygulamanın yapılması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, H.Ü. Etik Kurul tarafından 25.05.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001580689 sayılı yazı ile araştırma izni alınmıştır. Ardından, 27.02.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001677079 sayılı araştırma uygulama izni MEB tarafından alınmıştır. İzinler alındıktan sonra örnekleme dahil edilen MEB'e bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlere çalışma hakkında bilgileri içeren "Gönüllü Katılım Formu", "Kişisel Bilgi Formu", "Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ)" ve "Gelişime Uygun Uygulamalar Uygulama Ölçeği" Google Forms aracılığı ile online olarak ulaştırılmıştır.

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen Eğitsel Etkinlikler Ölçeği (GUUEEÖ) Türk kültürüne uyarlanırken uyarlama süreci boyunca izlenmesi gereken basamaklar Seçer (2015) tarafından belirtilmiştir. Uyarlama boyunca bu basamaklar dikkate alınmış ve takip edilmiştir. Basamaklar kısaca şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1) Ölçeğe olan ihtiyacın belirlenmesi amacıyla literatür taramasının yapılması
- 2) Ölçek sahibinden gerekli izinlerin alınması
- 3) Ölçek çeviri ekibinin oluşturulması, alan uzmanları ve dil uzmanlarının belirlenmesi
- 4) Ölçeğin çeviri işleminin yapılması

- i. Ölçeğin önce İngilizceye sonra tekrar ana diline çevrilerek iki ölçek arasındaki farkların incelenmesi ve dilsel eş değeriğin test edilmesi
 - ii. Türkçeye çevirisi yapılan ölçeğin dilsel eş değeriğin hesaplamasının yapılması
- 5) Ölçek üzerinde madde uyum indeksi ve iç tutarlılık değerlerini hesaplanması amacıyla pilot çalışmanın yapılması
- 6) Yapı geçerliğinin sınaması
- i. Doğrulayıcı Faktör analizi
- 7) Güvenirlik değerlerinin hesaplanması

Veri Toplama Araçları

“Okul Öncesi Öğretmenleri Kişisel Bilgi Formu”, “Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ)” ve “Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen Eğitsel Etkinlikler Ölçeği (GUUEEÖ)” (Türkçe uyarlaması) çalışmada kullanılan veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Veri toplama araçları hakkında detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Yaşları,
- c) Kıdemleri,
- d) Öğrenim düzeyleri,
- e) Çalıştıkları kurum türü,
- f) Eğitim alma durumları,
- g) Staj sürelerinin sorulacağı bir kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ)

Kim ve Buchanan (2009) tarafından Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin düzenlenen öğretmen inanç ve uygulama ölçeğinin inanç alt ölçeği Şahin-Sak ve Sak (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinin (GUUÖİÖ) Türkçe hali toplamda üç alt boyut (Gelişime Uygun Olan, Gelişime Uygun Olmayan ve Aile, Kültür ve Kaynaştırma) ve biri açık uçlu olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütün maddeleri için hesaplanan toplam güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) 85'tir. Her bir alt boyuttaki maddeler aşağıdaki gibidir:

Gelişime Uygun Uygulamalar; 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18 olmak üzere toplamda 13 maddeden oluşmaktadır.

Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar; 6, 9, 11, 13, 25, 26, 27, 28, 29 olmak üzere toplamda 9 maddeden oluşmaktadır.

Aile, Kültür ve Kaynaştırma; 19, 20, 21, 22, 23, 24 olmak üzere toplamda 6 maddeden oluşmaktadır.

Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara ilişkin maddeler (6, 9, 11, 13, 25, 26, 27, 28, 29) tersten puanlanmaktadır.

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinden (GUUÖİÖ) alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan ise 28'dir. Ölçekten ne kadar yüksek puan alınırsa bu durum, öğretmenin gelişime uygun uygulamalara yönelik o kadar yüksek bir inanca sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmada, alınabilecek en yüksek puan olan 140'tan, alınabilecek en düşük puan olan 28 çıkarılmış ve 112 bulunmuştur. 112 sayısı üçe bölünmüş ve 28-65 aralığında puan alanların inançları düşük, 66-102 aralığında alanların inançları orta ve 103-140 aralığında puan alanların inançları yüksek olarak değerlendirilmiştir.

140≥X≥103 Yüksek

103>X>65 Orta

65≥X≥28 Düşük

Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeği (GUUEEÖ)

Gelişime uygun uygulamalar Eğitsel Etkinlikler ölçeği, Burts ve meslektaşları tarafından 1997 National Association Education of Young Children'ın yayınladığı Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) kılavuzunu temel alarak hazırlanmıştır (Bredenkamp ve Copple, 1997). Öğretmenlerin GUU uygulamalarını incelemek amacıyla oluşturulmuştur. Uygulamaların tespiti öğretmenlerin kendi beyanlarına dayanmaktadır. Ölçek 18 madde gelişime uygun uygulamalar ve 12 madde gelişime uygun olmayan uygulamalar olmak üzere toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi ölçek kullanılarak oluşturulmuştur. Hiç önemli değil (1)- Son derece önemli (5) olarak tanımlanmıştır. Kim (2005) Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen Uygulama Ölçeğinin

GUU İlkeleri (Madde 3, 8, 19, 21, 23, 26, 28, 29 ve 30),

GUU Faaliyetleri (Maddeler 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 24 ve 25),

GUOU Etkinlikleri (Madde 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 20) ve

GUOU Sınıf Uygulamaları (Madde 18, 22 ve 27) olmak üzere dört faktöre sahip olduğunu belirtmiştir. Dört faktör için Cronbach alfa sırasıyla .82, .76, .73 ve .59 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnanç ve Uygulamalarının Ölçümleri

Kim (2005) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların gelişime uygun olmayan uygulamalar puanları ile sınıf gözlem puanları arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. Öğretmenlerin kendi beyanlarına dayalı inanç puanları gerçekteki uygulamalarından ve sınıf gözlem puanlarından önemli ölçüde daha yüksek çıkmıştır. Bu yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş olup sonucunda Gelişime Uygun Olan, Gelişime

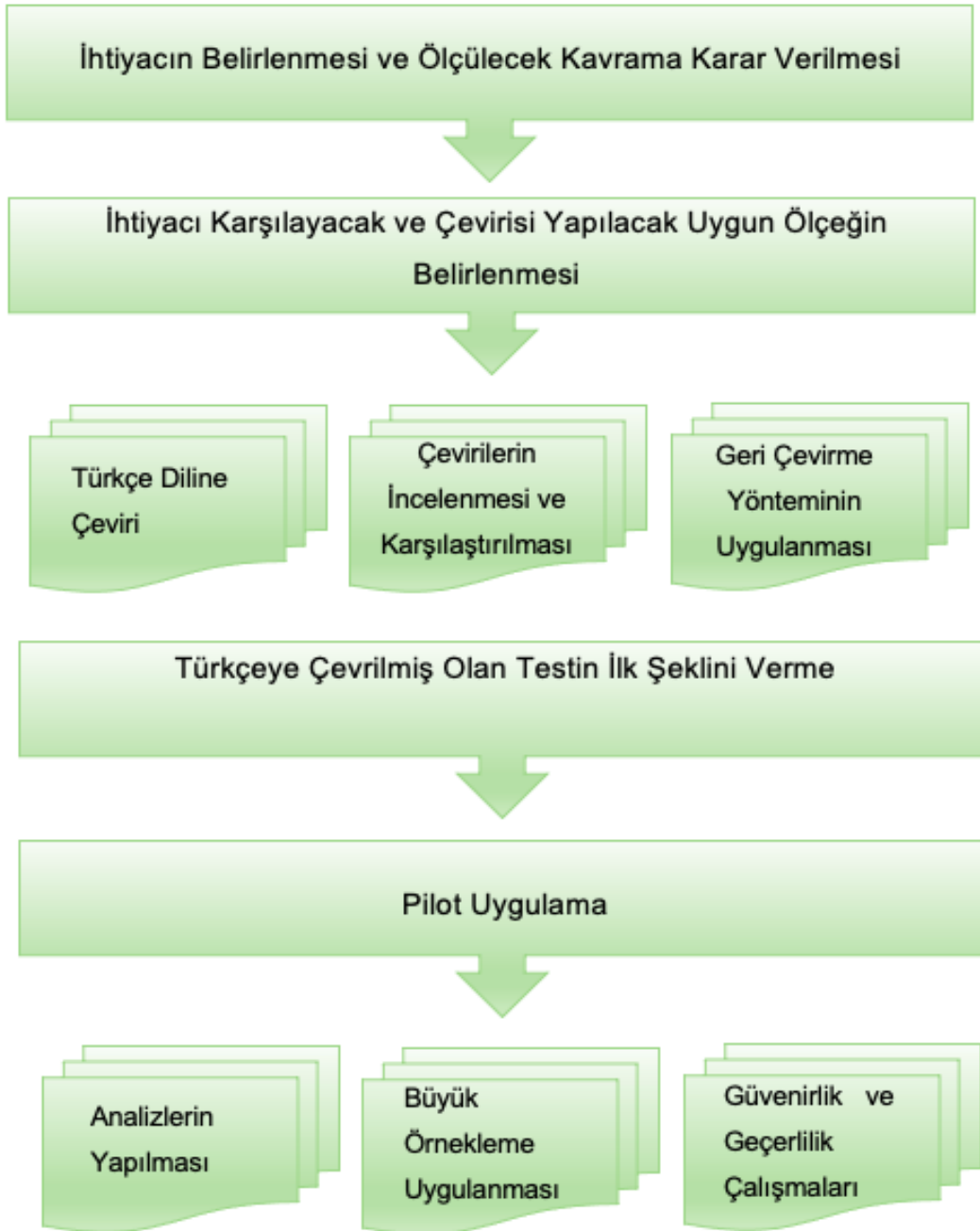
Uygun Olmayan ve Aile, Kültür ve Kaynaştırma olmak üzere üç faktörlü yapıya ulaşılmıştır. Kim'in çalışmasında (2005) bu üç faktörlü çözümün Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnançlarına ilişkin en anlamlı faktörleri oluşturduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeği için ise en iyi GUU İlkeleri, GUU Faaliyetleri, GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf Uygulamaları olmak üzere dört faktörlü yapı olduğu saptanmıştır. Kim (2005); Öğretmen GUU'na yönelik inançları ve uygulamalarını eleştirel bir şekilde incelemiş, ölçeklerin oldukça umut verici ölçüm araçları oldukları sonucuna varmıştır.

Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinin (Instructional Activities Scale- IAS) Dilsel Eşdeğerliği

Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde ilk olarak orijinal formunun kullanılma izni, ölçeği geliştirenden elektronik posta yoluyla alınmış ve ardından dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Bu süreçte, Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeği İngilizceyi iyi derecede bilen anadili Türkçe olan uzmanlar tarafından çeviri işlemleri yapılmıştır. Orijinal ölçekte (Instructional Activities Scale) yer alan maddelerin çeviri ölçeğinde (GUUEEÖ') yer alan maddeler ile eşdeğer olup olmadığının belirlenmesinde niteliksel yöntemlerden geri çevirme yöntemi kullanılmıştır. Niteliksel yöntemlerden geri çevirme yöntemi; GUUEEÖ'nin önceden incelenmiş çeviri formunun, uyarlama sürecinin önceki aşamalarına katılmayan çevirmenler tarafından geri çevrilmesidir. Orijinal ölçek, hem İngilizce dilinde yeterliliğe sahip hem de okul öncesi alanında çalışan 3 uzman çevirmen tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilerek bu çevirilerdeki tutarsız ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadeler incelenerek tekrar düzenlenmiştir. Daha sonra ölçeğin Türkçe formu, öncekinden farklı beş kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinal hali ile çevrilen formu öncekinden farklı üç uzmana inceletirilmiş ve iki form arasında herhangi bir farklılığın olmadığı yönünde ortak görüşe varılmıştır. Yapılan çeviri-geri çeviri işleminden sonra, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının dil eşdeğerliğinin uygun bulunduğu belirtilmiştir.

Dilsel eşdeğerlik çalışmasından sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve öncelikle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmadan önce gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. 497 katılımcıdan oluşan veri seti örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik ile uç değerler incelenmiştir. Uç değerleri belirlemek amacıyla ölçeğin madde puanları standart puanlara dönüştürülerek elde edilen z puanlarının ± 3 değerini aşması durumunda uç değer olarak tanımlanmaktadır (Çokluk vd., 2020). Bu çalışmada altı tane değer madde elde edilen z puanlarının ± 3 sınırı dışında olduğu ve bu uç değerlerinde veri setinde çıkarılması sonucuna ulaşılmıştır. Büyüköztürk (2002), örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının en az beş katı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca ilgili tüm faktörlerdeki madde çiftleri için ikili korelasyon katsayılarının 0.90' ı aşmadığı görülmektedir. Bu durumda veri seti için çoklu bağlantılılık ve tekliğin gözlenmediği ifade edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2020). Varsayımların incelenmesinden sonra Eğitsel Etkinlikler Ölçeği'nin 4 faktörlü yapısı, DFA ile 30 madde üzerinden toplam 497 katılımcı ile test edilmiştir.

Şekil 7. Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinin (GUUEEÖ) Uyarlama Aşamaları



Verilerin Analizi

Bu bölümde varsayımların test edilmesine, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına ait bilgiler yer almaktadır.

Varsayımların kontrol edilmesi. Analize başlanmadan önce kayıp veri, uç değer ve normallığe ilişkin gerekli varsayımlar test edilmiş ve bu kısımda raporlanmıştır. Öncelikle kayıp verinin miktarı ve örüntüye sahip olup olmadığına ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında verinin uç değer içerip içermediği kontrol edilmiş ve son olarak normallik kontrolleri için gerekli istatistikler incelenmiştir. Bu çalışmada öncelikle GUUEEÖ' nin uyarlama çalışması yapılmış olup daha sonra GUUEEÖ' ve GUUÖİÖ birlikte uygulanarak örneklemden elde edilen bilgiler veriye dönüştürülmüştür. GUUEEÖ' uyarlama çalışması için geçersiz cevaplar analize dahil edilmeden toplam 497 kişi üzerinden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Alt problemlerin analiz aşamasında elde edilen veriler incelenip geçersiz cevaplar ve uç değerler analize dahil edilmemiştir. Ölçek maddelerinin z değer dönüşümleri yapılmış ve tüm değerler kritik değer olan +3,29 ile -3,29 aralığının dışarıda bırakılarak 272 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır. Daha sonra ölçeklerin her bir boyutunun belirlenen alt problemler doğrultusunda yaş, kıdem, staj süresi, okul türü ve GUU hakkında eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün her bir grupta yeterli büyüklükte olması ($n>30$) ve puanların dağılımının normal olması parametrik yöntemler için gerekli varsayımlardır ve kontrol edilmiştir. Normallik için her bir ölçeğin her bir boyutuna göre değişkenlerin belirlenmiş olan kategorilerine düşen puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre test edilmiştir.

Geçerlik Güvenirlik

Tablo 5

Ölçeklerden Elde Edilen Normallik İstatistikleri

		Çarpıklık	Standart Hata	Basıklık	Standart Hata
GUUÖİÖ	Gelişime Uygun Uygulamalar	-1,279	,148	1,119	,294
	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	-1,021	,148	,623	,294
	Aile, Kültür ve Kaynaştırma	-,971	,148	,539	,294
	Toplam Puan	-,642	,148	-,092	,294
GUUEEÖ	GUU İlkeleri	-,508	,148	,148	,294
	GUU Faaliyetleri	-,752	,148	,121	,294
	GUOU Etkinlikleri	-,801	,148	,294	,294
	GUOU Sınıf Uygulamaları	,981	,148	,223	,294

Tablo 5 incelendiğinde ölçeklerden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında yer aldığı görülmektedir ve bu nedenle normal dağılıma uygun bir veri yapısına sahiptir (George ve Mallery, 2010). İki gruba ilişkin ortalamaların karşılaştırılmasında maddelerin alt grup ile üst grup arasında farklılık gösterme durumu bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. İki gruba ait ölçümlere ilişkin ortalamaların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi kullanılabilir (Çakan, Çelikten ve Gündüz; 2020). İki'den fazla gruba ilişkin ortalamaların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasında fark olup olmadığını gösteren çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca iki ölçek arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmasında DFA analizi için Lisrel 8.80, diğer tüm analizlerde ise IBM SPSS Statistics 22 programı kullanılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilere ait yapısal hipotezlerin test edilmesi ve doğrulanması amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle doğrulayıcı faktör

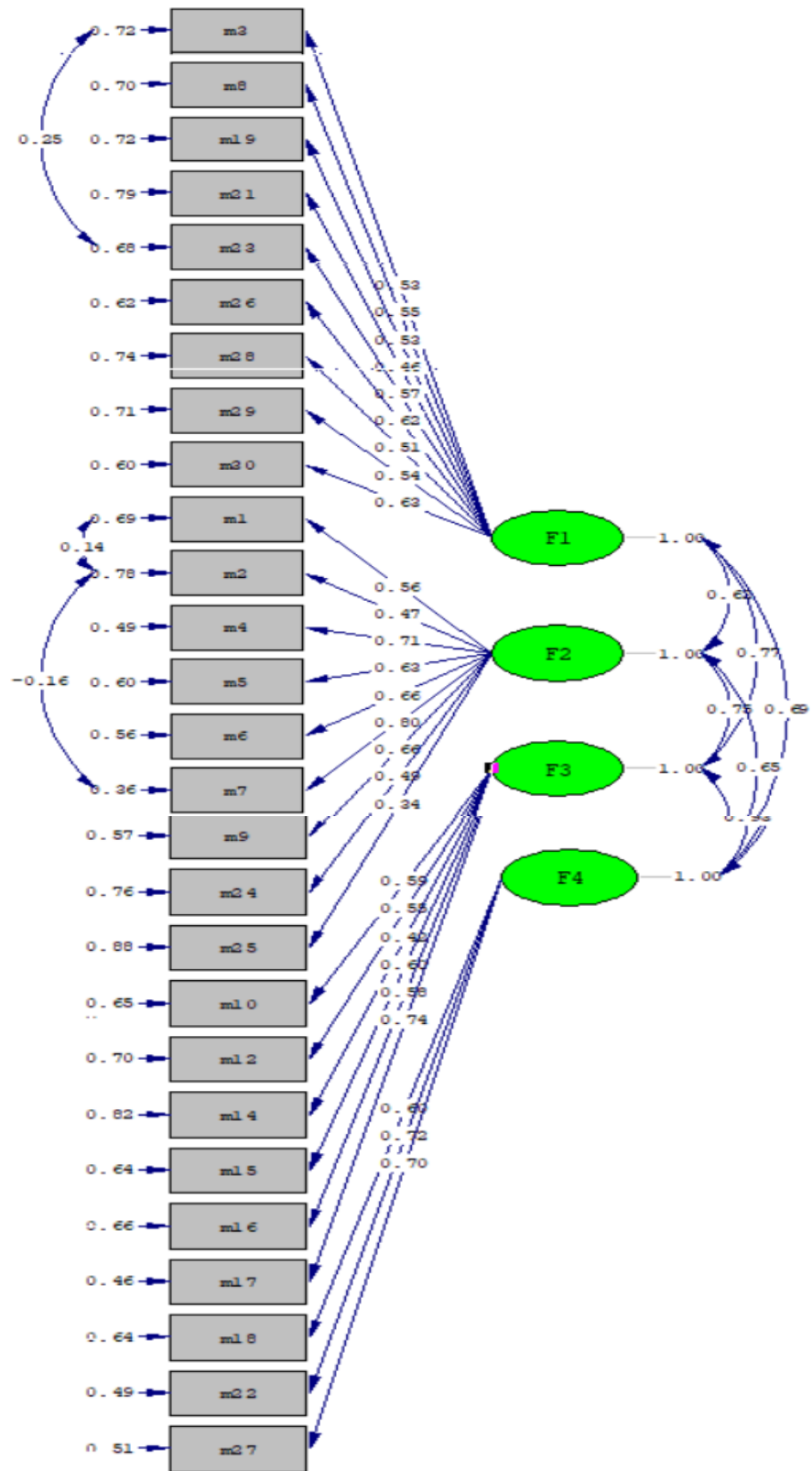
analizi, kültürler arası ölçek uyarlama çalışmaları için uygun bir yöntemdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2020).

DFA'da sınanan modelin uygunluğunu ortaya koymak amacıyla bu çalışmada, Ki-Kare uyum testi (Chi-Square Goodness), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzeltilmiş iyilik (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI) uyum indeksleri incelenmiştir. NFI değeri bağımsız model ile önerilen modelin χ^2 değerlerini karşılaştırır ve ,90 değeri kabul edilebilir uyuma ve ,95 değeri mükemmel uyuma işaret etmektedir (Bentler ve Bonett, 1980). CFI değeri önerilen model ile yokluk modelinin uyumlarını karşılaştırmaktadır ve NFI değeri gibi yorumlanır. GFI değeri ise χ^2 alternatif olarak model uyumunu karşılaştırır ve CFI değeri gibi yorumlanır. AGFI ise GFI istatistiğinin serbestlik derecesinden arındırılmış halidir ve bu değer için .85 değeri kabul edilebilir uyumu, .90 değeri mükemmel uyumu ifade etmektedir (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003). RMR ve RMSEA değerlerinin .10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984). SRMR için ise .05 değeri mükemmel uyuma ve .10 değeri kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ki kare değeri serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük olması model-veriye iyi uyum sağladığını göstermektedir (Schumacker ve Lomax, 2004).

Doğrulayıcı faktör analizinde faktörlerin uyum indeks değerleri incelenerek her faktöre ait uyum indeksleri RMSEA, CFI, GFI, NFI, AGFI, SRMR değerleri ile incelenmiştir. Öncelikle yapılan DFA analizinde madde 11, madde 13 ve madde 20'nin t değerleri anlamlı çıkmadığı ve faktör yük değerleri 0,30'dan düşük çıktığı için bu üç madde ölçekten çıkarılarak 27 madde ile DFA analizi tekrarlanmıştır.

Bir sonraki sayfada yer alan Şekil 8'de, ölçeğin dört faktörlü yapısı için ilk olarak t değerlerinin manidarlık düzeyleri kontrol edilmiştir. Gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin hesaplanan tüm t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Maddelere ilişkin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0,34 ile 0,74 arasında değerler aldığı, hata varyanslarının ise (<.90)'dan küçük olduğu görülmüştür.

Şekil 8. Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Chi-Square=1564.55, df=315, P-value=0.00000, RMSEA=0.089

Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

DFA Uyum İyiliği Değerleri

	χ^2	p	RMSEA	SRMR	CFI	AGFI	GFI	NFI
Ölçek değerleri	1564,55	0,000	0,089	0,076	0,94	0,75	0,81	0,92

RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, CFI = Comparative Fit Index, GFI = Goodness-of-Fit Index, AGFI = Adjusted Goodness-of-Fit-Index, NFI = Normed Fit Index

Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre elde edilen model-veri uyumunun belirlenmesinde kullanılan değerlerden en sık kullanılanlar Tablo 6'da verilmiştir. Eğitsel Etkinlikler Ölçeği'ne ilişkin yapılan DFA analizinde χ^2 değerinin yani gözlenen kovaryans matrisi ile beklenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın 0,01 anlamlılık düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=1523,86$; $p = 0.00$). Ki kare testinde model uyumu için p değerinin manidar olmaması istenen bir durum değildir. Fakat Kikare testi örneklem büyüklüğünden oldukça etkilenir ve bu durumda p değerinin manidar bulunması oldukça normal kabul edilir. Bu nedenle p değerinin yanı sıra diğer uyum indeksleri de incelenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2020). χ^2/sd oranının 5'in altında çıkması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Sümer, 2000). Bu modelde $\chi^2/sd=4,9$ çıkması iyi uyum olduğunu göstermektedir ($\chi^2=1564,55$ ve $sd=315$). SRMR değerlerinin 0,08'den küçük çıkması iyi uyum olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). RMSEA değerinin de 0,10'dan küçük çıkması iyi uyum olarak değerlendirilmektedir. CFI ve NFI indeks değerlerinin 0,90' dan büyük olması ise mükemmel uyuma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). GFI ve AGFI indeks değerleri ise 0 ile 1 arasında değer almakta olup örneklem büyüklüğünden oldukça fazla etkilenmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004) ve çalışmaların birçoğunda raporlanmaması gereken yanıtıcı indeksler

olarak geçmektedir. Bu çalışmada örnekleme bağı AGFI ve GFI değerlerinin 0,90'dan küçük çıkması diğer hata ve uyum indeks değerlerinin model uyumunu göstermesi sebebiyle göz ardı edilmiştir. Özet olarak model uyum indeksleri, t değerlerinin manidarlık düzeyleri ve göstergelerin ilgili faktördeki standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde, Eğitsel Etkinlikler Ölçeği'nin 27 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığını ve veriye iyi düzeyde uyum sağladığı belirlenmiştir. Bir başka ifade ile her bir maddeye ilişkin faktör yükünün istatistiksel olarak anlamlı olması sebebiyle dört faktörün de model içinde yer almasına karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2020). Ayrıca ikinci düzey DFA modeli doğrulanmadığından bu ölçekte toplam puan alma yoluna gidilememiştir. Liu'nun (2007) yaptığı tez çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiş olup toplam puan alınmadan her boyut kendi içinde değerlendirilmiştir. Bu bakımdan sonuçlar literatür ile benzerlik göstermektedir.

GUU Eğitsel Etkinlikler Ölçeği Güvenirlik

Güvenirlik, diğer anlamıyla iç tutarlılık, ölçme aracının ölçekteki maddelerin incelenecek psikolojik yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediği hakkında bilgi vermektedir (Baykul, 1979). Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Ölçek faktörlerine ve Eğitsel Etkinlikler Ölçeğine ilişkin Cronbach alfa katsayıları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Değerleri

Ölçek Faktörleri	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
F1 (GUU İlkeleri)	9	0,818
F2 (GUU Faaliyetleri)	9	0,673
F3 (GUOU Etkinlikleri)	6	0,766
F4 (GUOU Sınıf Uygulamaları)	3	0,734

Tablo 7 incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarında Cronbach alfa değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümler güvenilir kabul

edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Özdamar (2002)'a göre 0,60'tan büyük cronbach alfa değerleri ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu durumda hesaplanan güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 8

GUUÖİÖ'nin Güvenirlik Değerleri

Gelişime Uygun Uygulamalar	13	0,722
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	9	0,854
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	6	0,616
Ölçek	29	0,775

Tablo 8 incelendiğinde GUUÖİÖ'nin de hesaplanan güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançları incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada sonuçlar aşağıda belirtilen alt problemler kapsamında incelenmiştir. 1. kısımda okul öncesi öğretmenlerinin inanç ve uygulama düzeylerine, 2. kısımda inançlarının ve uygulamalarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına, son olarak 3. kısımda ise okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inanç düzeyleri ile uygulamaları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın nicel bulguları aşağıdaki alt problemlere cevap aramaktadır.

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Ve Uygulamaları Ne Düzeydedir?

2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Ve Uygulamaları;

- a) Yaşlarına,
- b) Öğrenim Düzeylerine,
- c) Kıdemlerine,
- d) Staj Sürelerine,
- e) Çalıştıkları Kurum Türüne,
- f) Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

3. Öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnanç Düzeyleri İle Uygulamaları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnanç ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğinden ve Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinden elde ettikleri inanç ve uygulama düzeylerine yönelik araştırma sorusuna ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiş ve sonuçlar sırasıyla Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançlarının Betimleyici İstatistikleri

İnanç Ölçeği	N	Ort. ± SS	Min	Max
	272	121,16 ±9,38	91	139

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnanç Ölçeği'nden aldıkları puanlar incelendiğinde puan ortalamalarının 121,16 olduğu görülmüştür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 140, en düşük puanın ise 28 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, 28-65 aralığında puan alanların inançları düşük, 66-102 aralığında alanların inançları orta ve 103-140 aralığında puan alanların inançları yüksek olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçekte 103-140 aralığında puan alanların inançları yüksek olarak değerlendirildiğinden okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik yüksek inanca sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca bu ölçekten okul öncesi öğretmenlerin aldığı en yüksek puan 139 iken en düşük puan ise 91'dir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik *Eğitsel Etkinlikler Ölçeği (EEÖ) Alt Boyutlarından* elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiş ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Betimleyici İstatistikleri

Alt Boyutlar	N	Ort. \pm SS	Min	Max
GUU İlkeleri	272	35,54 \pm 5,91	16	45
GUU Faaliyetleri	272	40,30 \pm 3,74	28	45
GUOU Etkinlikleri	272	25,08 \pm 3,99	11	30
GUOU Sınıf Uygulamaları	272	6,7 \pm 3,19	3	15

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların sırasıyla 35,54; 40,30; 25,08 ve 6,7 olduğu görülmüştür.

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

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançlarının ve Uygulamalarının Demografik Değişkenlere İlişkin istatistikler elde edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik Öğretmen İnanç Ölçeğinin (GUUÖİÖ) Toplam ve Alt Boyutlarından elde ettikleri puanlar;

Okul öncesi öğretmenlerin **yaş aralığı** değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenlerin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Değişken							
Gelişime Uygun Uygulamalar	30 yaş altı	85	61,39	3,51	(3, 268)	1,935	0,124
	30-34	62	61,73	3,46			
	35-39	61	62,57	2,43			
	40 yaş ve üzeri	64	61,28	3,85			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	30 yaş altı	85	32,73	7,78	(3, 268)	1,299	0,275
	30-35	62	33,13	7,70			
	35-40	61	30,59	9,07			
	40 yaş ve üzeri	64	32,41	6,51			
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	30 yaş altı	85	26,84	2,89	(3, 268)	1,757	0,156
	30-35	62	26,90	2,92			
	35-40	61	27,77	2,58			
	40 yaş ve üzeri	64	27,42	2,52			
Toplam Puan	30 yaş altı	85	120,95	9,62		0,109	0,955
	30-35	62	121,76	9,38			
	35-40	61	120,93	9,64	(3, 268)		
	40 yaş ve üzeri	64	121,11	9,00			

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin yaş aralığı değişkenine göre GUUÖİÖ tüm alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Diğer bir deyişle, tüm yaş kategorilerinde okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları alt boyut ve toplam puanları benzerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin **öğrenim durumları** değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın

olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden bağımsız örneklem için t testi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
<i>Değişken</i>							
Gelişime Uygun	Lisans ve altı	227	61,65	3,43	270	-0,588	0,557
Uygulamalar	Lisansüstü	45	61,98	3,23			
Gelişime Uygun	Lisans ve altı	227	31,89	7,91	270	-1,785	0,075
Olmayan	Lisansüstü	45	34,16	7,09			
<i>Uygulamalar</i>							
Aile, Kültür ve	Lisans ve altı	227	27,12	2,73	270	-1,069	0,286
Kaynaştırma	Lisansüstü	45	27,60	2,90			
Toplam Puan	Lisans ve altı	227	120,66	9,39	270	-2,019	0,045*
	Lisansüstü	45	123,73	8,98			

* $p < 0,05$

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > 0,05$). Yani tüm öğrenim durumlarında okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanları benzerdir. Fakat ölçek toplam puanlarının okul türlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < 0,05$). Lisansüstü öğrenim durumuna sahip olanların toplam puanları lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin *kıdem yılı* değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup

olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Kıdem</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
	<i>(yıl)</i>						
Gelişime	0-5	78	61,59	3,53			
Uygun	6-10	53	62,00	3,52	(3, 268)	0,310	0,818
Uygulamalar	11-15	55	61,89	2,98			
	15 üzeri	86	61,51	3,47			
Gelişime	0-5	78	32,21	8,03			
Uygun	6-10	53	32,19	8,24	(3, 268)	0,009	0,998
Olmayan	11-15	55	32,40	8,10			
Uygulamalar	15 üzeri	86	32,28	7,27			
Aile, Kültür ve	0-5	78	26,96	2,90			
Kaynaştırma	6-10	53	26,85	3,00		1,313	0,271
	11-15	55	27,78	2,67	(3, 268)		
	15 üzeri	86	27,26	2,50			
Toplam Puan	0-5	78	120,76	10,22			
	6-10	53	121,04	9,10		0,227	0,878
	11-15	55	122,07	9,26	(3, 268)		
	15 üzeri	86	121,05	8,95			

Tablo 13 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre GUUÖİÖ tüm alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı

farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Yani tüm kıdem yılı değişkenlerinde okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları alt boyut ve toplam puanları benzerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin **staj süresi** değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Staj Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Staj süresi</i> <i>(ay)</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Gelişime Uygun	0-5	44	61,50	3,53	(2, 269)	0,097	0,907
Uygulamalar	6-10	74	61,73	3,50			
	11 üzeri	154	61,75	3,32			
Gelişime Uygun	0-5	44	30,32	9,80	(2, 269)	2,290	0,103
Olmayan	6-10	74	31,80	8,04			
	11 üzeri	154	33,05	6,96			
Aile, Kültür ve	0-5	44	26,91	3,12	(2, 269)	0,375	0,687
Kaynaştırma	6-10	74	27,36	2,78			
	11 üzeri	154	27,20	2,65			
Toplam Puan	0-5	44	118,73	10,67	(2, 269)	2,145	0,119
	6-10	74	120,89	9,25			
	11 üzeri	154	122,00	8,98			

Tablo 14 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin staj süresi değişkenine göre GUUÖİÖ tüm alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı

farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Yani tüm staj süresi değişkenlerinde okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları alt boyut ve toplam puanları benzerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin **okul türü** değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Okul Türüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Okul türü	n	\bar{X}	ss	sd	f	p
Gelişime Uygun Uygulamalar	Bağımsız Anaokulu	97	62,06	3,14	(2, 269)	1,476	0,230
	Anasınıfı	116	61,30	3,61			
	Özel Anaokulu	59	61,92	3,31			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Bağımsız Anaokulu	97	33,93	6,47	(2, 269)	4,116	0,017*
	Anasınıfı	116	30,88	7,90			
	Özel Anaokulu	59	32,25	9,14			
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	Bağımsız Anaokulu	97	27,28	2,34	(2, 269)	0,064	0,938
	Anasınıfı	116	27,15	2,93			
	Özel Anaokulu	59	27,17	3,06			
Toplam Puan	Bağımsız Anaokulu	97	123,27	8,10	(2, 269)	4,804	0,009*
	Anasınıfı	116	119,33	9,64			
	Özel Anaokulu	59	121,34	10,20			

* $p<0,05$

Tablo 15 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin okul türü değişkenine göre GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının

istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Yani tüm okul türlerinde okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanları benzerdir. Fakat gelişime uygun olmayan uygulamalar ile ölçek toplam puanları okul türlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). LSD ikili karşılaştırma testine göre ise bu farklılık bağımsız anaokulu ve anasınıfı okul türlerinde bulunmuştur. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin GUUÖİÖ toplam puan ve gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutundan aldığı puanlar anasınıfında görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerin **gelişime uygun uygulamalar hakkında eğitim alma** durumuna göre GUUÖİÖ alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 16

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Eğitim Alma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Eğitim alma durumu</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Gelişime Uygun Uygulamalar	Hayır	101	61,92	3,26	(2, 269)	3,170	0,045*
	Evet	111	62,03	3,20			
	Eğitimi duymadım	60	60,75	3,81			
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	Hayır	101	32,57	7,07	(2, 269)	0,169	0,851
	Evet	111	31,96	8,85			
	Eğitimi duymadım	60	32,30	7,01			
Aile, Kültür ve Kaynaştırma	Hayır	101	27,20	2,55	(2, 269)	0,663	0,446
	Evet	111	27,40	2,79			
	Eğitimi duymadım	60	26,83	3,03			
Toplam Puan	Hayır	101	121,69	8,68	(2, 269)	0,648	0,750
	Evet	111	121,39	9,95			
	Eğitimi duymadım	60	119,88	9,47			

* $p<0,05$

Tablo 16 incelendiğinde Okul öncesi öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar hakkında eğitim alma durumu değişkenine göre GUUÖİÖ gelişime uygun olmayan uygulamalar, aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanları ve ölçek toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Fakat gelişime uygun uygulamalar alt boyut puanları gelişime uygun uygulamalar hakkında eğitim alma durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). LSD ikili karşılaştırma testine göre ise bu farklılık eğitimi hiç duymayanlar ile eğitimi alan ve eğitimi hiç duymayanlar ile eğitimi almayanlar arasında bulunmuştur. Eğitimi hiç duymayanların GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar alt boyutundan aldığı puanlar eğitimi alan ve eğitimi almayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.

2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik *Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinden (EEÖ) Toplam ve Alt Boyutlarından* elde ettikleri puanlar;

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralığı değişkenine göre GUUÖİÖ alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmış olup, sonuçlar Tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
GUU İlkeleri	30 yaş altı	85	34,02	5,68	(3, 268)	3,414	0,018*
	30-34	62	35,90	6,36			
	35-39	61	37,07	5,76			
	40 yaş ve üzeri	64	35,77	5,58			
GUU Faaliyetleri	30 yaş altı	85	39,91	3,63	(3, 268)	2,154	0,093
	30-34	62	40,00	3,94			
	35-39	61	41,36	3,14			
	40 yaş ve üzeri	64	40,11	4,12			
GUOU Etkinlikleri	30 yaş altı	85	24,69	3,69	(3, 268)	0,889	0,447
	30-34	62	24,94	4,34			
	35-39	61	25,08	4,51			
	40 yaş ve üzeri	64	25,75	3,50			
GUOU Sınıf Uygulamaları	30 yaş altı	85	7,09	3,16	(3, 268)	0,773	0,510
	30-34	62	6,45	3,16			
	35-39	61	6,89	3,69			
	40 yaş ve üzeri	64	6,42	2,70			

* $p < 0,05$

Tablo 17 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralığı değişkenine göre Eğitsel Etkinlikler Ölçeği 'nin GUU Faaliyetleri, GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf Uygulamaları alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > 0,05$). Yani tüm yaş kategorilerinde bu alt boyutlardan okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları puanlar benzerdir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralığı değişkenine göre GUU İlkeleri alt boyutundan aldıkları puanlar arasında farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). LSD ikili karşılaştırma testine göre ise bu farklılık 30 yaş altı öğretmenler ile 34-39 yaş aralığındaki öğretmenler ve 30 yaş altı öğretmenler ile 40 yaş ve üzeri öğretmenler arasında

görülmüştür. 30 yaş altı öğretmenlerin GUU ilkeleri puanları 34-39 yaş ve 40 yaş ve üzeri öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.

Okul öncesi öğretmenlerin GUUEEÖ' puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla gruplar arası farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik yöntemlerden bağımsız örneklem için t testi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 18' de verilmiştir.

Tablo 18

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
GUU İlkeleri	Lisans ve altı	227	35,07	5,97	270	-2,982	0,003*
	Lisansüstü	45	37,91	5,04			
GUU Faaliyetleri	Lisans ve altı	227	40,05	3,71	270	-2,526	0,012*
	Lisansüstü	45	41,58	3,73			
GUOU Etkinlikleri	Lisans ve altı	227	25,14	4,02	270	0,481	0,631
	Lisansüstü	45	24,82	3,93			
GUOU Sınıf Uygulamaları	Lisans ve altı	227	6,93	3,17	270	2,241	0,026*
	Lisansüstü	45	5,78	3,13			

* $p < 0,05$

Tablo 18 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre GUOU Etkinlikleri alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > 0,05$). Yani tüm öğrenim durumlarında bu alt boyut puanları benzerdir. Fakat GUU İlkeleri, GUU Faaliyetleri ve GUOU Sınıf Uygulamaları alt boyut puanlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < 0,05$). GUU ilkeleri ve GUU faaliyetleri alt boyutlarında lisansüstü öğrenim durumuna sahip olanların puanları lisans ve

altı öğrenim durumuna sahip olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir. GUOU sınıf uygulamaları alt boyutunda ise lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanların puanları lisansüstü eğitime sahip olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 19

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Kıdem (yıl)</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
GUU İlkeleri	0-5	78	33,68	5,79	(3, 268)	0,198	0,003*
	6-10	53	36,53	5,51			
	11-15	55	35,13	5,73			
	15 üzeri	86	36,90	6,00			
GUU Faaliyetleri	0-5	78	39,53	3,78	(3, 268)	0,203	0,039*
	6-10	53	40,87	3,35			
	11-15	55	39,80	3,76			
	15 üzeri	86	40,98	3,82			
GUOU Etkinlikleri	0-5	78	24,40	3,91	(3, 268)	0,030	0,109
	6-10	53	25,83	3,92			
	11-15	55	24,62	3,94			
	15 üzeri	86	25,55	4,09			
GUOU Sınıf Uygulamaları	0-5	78	6,96	3,09	(3, 268)	1,224	0,266
	6-10	53	7,34	3,54			
	11-15	55	6,49	2,83			
	15 üzeri	86	6,34	3,24			

* $p < 0,05$

Tablo 19 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf uygulamaları alt boyutundan aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > 0,05$). Yani tüm kıdem yılı değişkenlerinde okul öncesi öğretmenlerinin GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf uygulamaları alt boyutlarından almış oldukları puanlar benzerdir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre GUU İlkeleri ve GUU Faaliyetleri alt boyutlarından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < 0,05$). LSD ikili karşılaştırma testine göre ise bu farklılık bu alt boyutlarda 0-5 yıl deneyimi olan öğretmenler

ile 6-10 yıl deneyimi olan öğretmenler ve 0-5 yıl deneyimi olan öğretmenler ile 15 yıl üzeri öğretmenler arasında görülmüştür. 0-5 yıl deneyimi olan öğretmenlerin GUU İlkeleri ve GUU Faaliyetleri alt boyut puanları 6-10 yıl ve 15 yıl üzeri olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 20

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Staj Süresi Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Staj süresi (ay)</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
GUU İlkeleri	0-5	44	36,50	6,24	(2, 269)	0,771	0,464
	6-10	74	35,59	5,59			
	11 üzeri	154	35,25	5,98			
GUU Faaliyetleri	0-5	44	40,30	5,91	(2, 269)	0,151	0,860
	6-10	74	40,50	3,78			
	11 üzeri	154	40,21	3,72			
GUOU Etkinlikleri	0-5	44	25,14	3,77	(2, 269)	1,082	0,340
	6-10	74	25,64	3,75			
	11 üzeri	154	24,81	4,43			
GUOU Sınıf Uygulamaları	0-5	44	7,41	3,65	(2, 269)	1,172	0,311
	6-10	74	24,81	4,02			
	11 üzeri	154	25,08	4,00			

Tablo 20 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin staj süresi değişkenine göre Eğitsel Etkinlikler Ölçeği tüm alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Yani tüm staj süresi değişkenlerinde okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları alt boyut ve toplam puanları benzerdir.

Tablo 21

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Okul Türüne İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Okul türü</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
GUU İlkeleri	Bağımsız Anaokulu	97	35,93	5,65	(2, 269)	0,468	0,627
	Anasınıfı	116	35,16	5,68			
	Özel Anaokulu	59	35,68	6,80			
GUU Faaliyetleri	Bağımsız Anaokulu	97	40,71	3,41	(2, 269)	5,356	0,05*
	Anasınıfı	116	39,48	3,94			
	Özel Anaokulu	59	41,24	3,61			
GUOU Etkinlikleri	Bağımsız Anaokulu	97	25,01	4,36	(2, 269)	4,203	0,016*
	Anasınıfı	116	25,74	2,99			
	Özel Anaokulu	59	23,92	4,83			
GUOU Sınıf Uygulamaları	Bağımsız Anaokulu	97	6,70	3,20	(2, 269)	0,475	0,623
	Anasınıfı	116	6,93	3,01			
	Özel Anaokulu	59	6,44	3,51			

* $p < 0,05$

Tablo 21 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul türü değişkenine göre Eğitsel Etkinlikler Ölçeği GUU İlkeleri ve GUOU Sınıf Uygulamaları alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > 0,05$). Yani tüm okul türlerinde okul öncesi öğretmenlerinin bu alt boyut puanları benzerdir. Fakat GUU Faaliyetleri ve GUOU Etkinlikleri puanları okul türlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < 0,05$). LSD ikili karşılaştırma testine göre ise GUU faaliyetleri alt boyutunda bu farklılık MEB'e bağlı resmi anaokulu ile MEB'e bağlı resmi ana sınıfı ve MEB'e bağlı resmi anaokulu ile diğer okul türleri arasında bulunmuştur. MEB'e bağlı resmi ana sınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin GUU İlkeleri puanları MEB'e bağlı resmi anaokulunda ve diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. GUOU Etkinlikleri puanları ise MEB'e bağlı resmi ana sınıfı ile diğer okul türleri arasında gözlenmiş olup MEB'e bağlı resmi anaokulu puanları anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 22

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUEEÖ' Puanlarının Eğitim Alma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Okul türü</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
GUU İlkeleri	Hayır	101	34,54	6,04	(2, 269)	3,170	0,001*
	Evet	111	37,12	4,98			
	Eğitimi duymadım	60	34,32	6,69			
GUU Faaliyetleri	Hayır	101	40,09	3,47	(2, 269)	0,169	0,010*
	Evet	111	41,05	3,58			
	Eğitimi duymadım	60	39,28	4,24			
GUOU Etkinlikleri	Hayır	101	24,64	4,23	(2, 269)	0,663	0,344
	Evet	111	25,44	4,02			
	Eğitimi duymadım	60	25,17	3,53			
GUOU Sınıf Uygulamaları	Hayır	101	6,33	2,99	(2, 269)	0,648	0,248
	Evet	111	6,95	3,43			
	Eğitimi duymadım	60	7,07	3,00			

* $p < 0,05$

Tablo 22 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf uygulamaları alt boyutundan aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > 0,05$). Yani tüm kıdem yılı değişkenlerinde okul öncesi öğretmenlerinin GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf uygulamaları alt boyutlarından almış oldukları puanlar benzerdir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre GUU İlkeleri ve GUU Faaliyetleri alt boyutlarından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < 0,05$). LSD ikili karşılaştırma testine göre ise bu farklılık GUU İlkeleri boyutunda eğitimi almayanlar ile

eğitimi alan ve eğitimi hiç duymayanlar ile eğitimi alanlar arasında bulunmuştur. Eğitimi alanların GUU İlkeleri puanları eğitimi almayan ve hiç duymayan oğretmenlerden anlamlı olarak daha yuğsektir. GUU Faaliyetleri alt boyutunda ise bu farklılık eğitimi hiç duymayanlar ile eğitimi alanlar arasında gızlenmiştir. Eğitim alanların GUU Faaliyetleri puanları eğitimi hiç duymayanlara gızre anlamlı olarak daha yuğsektir.

3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ile Uygulamaları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara *Öğretmen İnanç Ölçeği ve Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinden (EEÖ) Arasındaki İlişkiye İlişkin Toplam ve Alt Boyutlarından* aldıkları puanlar *Pearson Korelasyon Katsayısı ile elde edilmiş ve sonuçlar Tablo 23'te* sunulmuştur.

Tablo 23

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUUÖİÖ ile GUUEEÖ' Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişken	GUUÖİÖ Puanı
GUU İlkeleri	0,012
GUU Faaliyetleri	0,221*
GUOU Etkinlikleri	-0,195*
GUOU Sınıf Uygulamaları	-0,445*

*p<,01

Öğretmenlerin GUUÖİÖ puanları ile GUU alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, GUUÖİÖ puanı ile GUU ilkeleri alt boyut puanı arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=0,012$, $p>,01$). GUUÖİÖ puanı ile GUU faaliyetleri alt boyut puanı arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,221$,

$p < .01$). GUUÖİÖ puanı ile GUOU etkinlikleri alt boyut puanı arasında negatif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r = -0,195, p < .01$). Ayrıca GUUÖİÖ puanı ile GUUOU sınıf uygulamaları puanı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -0,445, p < .01$).

Tartışma

Bu bölümde, çalışmanın bulgularına yönelik tartışılmaya yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın 3 sorusu çerçevesinde sırasıyla tartışılmıştır. İlk olarak, okul öncesi öğretmenlerinin GUU hakkındaki inançları ve uygulamalarının ne düzeyde olduğu, ikinci olarak okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının, öğrenim düzeylerinin, kıdemlerinin, staj sürelerinin, çalıştıkları kurum türlerinin ve gelişime uygun uygulamalara yönelik eğitim alma durumlarının GUU'ya ilişkin inançları ve uygulamaları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı ve son olarak ise okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inanç düzeyleri ile uygulamaları arasında ilişki var mıdır? sorusuna ilişkin tartışma bu bölümde sunulmuştur.

Öğretmenlerin GUU hakkındaki inanç ve uygulamalarına ilişkin Türk literatüründe yapılan çalışmalar oldukça sınırlılık göstermektedir. Gelişime uygun uygulamaların (GUU) çocuklar üzerinde hem kısa vadeli hem de uzun vadeli olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır. Diğer taraftan, gelişime uygun olmayan uygulamaların (GUOU) çocukların davranışları ve öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Burts ve diğerleri, 1992; Stipek ve diğerleri, 1998). Öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara ve gelişime uygun ilkelerin sınıfta uygulanmasına ilişkin eğitsel etkinlikleri Türkiye'de yeterince araştırılmamıştır. Yapılan bu çalışma ile literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında, öğretmen inançlarına ilişkin verilere ulaşmak için GUU İnanç Ölçeği, uygulamalarına ilişkin veri toplamak için ise GUU Eğitsel Etkinlikler Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, GUUÖİÖ tüm alt boyut ve toplam boyutlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurum türü, staj süresi ve eğitim alma durumu değişkenlere göre incelenmiştir. Bir diğer ölçek olan Eğitsel Etkinlikler ölçeği öğretmenlerin kendi beyanlarına dayalı Gelişime Uygun

Uygulamalarına ilişkin Eğitsel Etkinliklerini tespit etmek için kullanılmış ve 4 alt boyutundan alınan puanlar kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Ek olarak, GUU Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinin alt boyutları yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurum türü, staj süresi ve eğitim alma durumu gibi demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin GUU inançları ve uygulamaları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

İlk araştırma sorusu, *okul öncesi öğretmenlerinin GUU hakkındaki inançları ve uygulamalarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymaya yöneliktir.*

Bulgular, öğretmenlerin GUU inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin GUUÖİÖ'den 121,16 puan aldıkları görülmüştür. Bu puan ölçekten alınabilecek en yüksek puana oldukça yakın olması sebebiyle GUU'nun öğretmenler tarafından önemli görüldüğüne işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde, bu bulgunun elde edildiği paralel çalışmaların da olduğu görülmektedir. (Hegde ve Cassidy, 2009; Rentzou ve Sakellariou, 2011). Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Geith, (2010) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir şekilde öğretmenlerin, çocuk merkezli bir eğitim olması gerektiğinin ve her bir çocuğun bireyselliğinin bilincinde olduklarının sonucuna ulaşılmıştır. Soyalp'in (2019) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin GUU inanç ortalamalarının yükseğe çok yakın olduğunu bulmuştur. Paralel bir bulgu Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola (2018) tarafından yapılan araştırmada da saptanmaktadır. Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin GUU inançlarının gelişime uygun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Daha erken dönemde yapılan çalışmalar da okul öncesi öğretmenlerinin GUU inanç düzeylerinin yüksek olduğunu işaret etmektedir (Erdiller, 2003). GUU ölçeğinde en yüksek puana sahip maddelerin yaklaşık olarak benzer olduğu göze çarpmaktadır. Bu maddeler, çocuk ile etkileşime ilişkin maddeler olup öğretmen-çocuk etkileşiminin önemini ve bunun çocuğun benlik saygısı üzerindeki etkisini ve öğretmen-çocuk etkileşiminin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesi üzerindeki etkisini gösteren maddelerdir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin çocuk etkileşimini önemsedikleri, gelişime uygun uygulamalarda en önemli öge olarak gördükleri

söylenbilir. Yapılan mevcut araştırmada edinilen bulgu doğrultusunda öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında GUU ile ilgili olarak gereken teorik bilgiyi edindikleri düşünölmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik uygulamalarının ne düzeyde olduğuna yönelik elde edilen verilere göre, GUU ilkeleri alt boyutunun ortalama puanının 35,54 olduğu görölmektedir. Maksimum alınabilecek puanın 45 olduğu düşünöldüğünde bu durumda öğretmenlerin GUU ilkelerine yönelik uygulamalarının maksimuma daha yakın bir eğilim gösterdiği söylenbilir. Benzer durum, GUU faaliyetleri alt boyutunda da söz konusudur. Öğretmenlerin bu alt boyuttan aldıkları ortalama puan 40,30 olarak saptanmıştır. Bu boyuta göre alınabilecek maksimum puan 45 olduğu için öğretmenlerin GUU faaliyetlerine yönelik uygulamalarının maksimuma yakın bir eğilim gösterdiği ifade edilebilir. GUOU Etkinlikleri puan ortalaması incelendiğinde ise farklı ve kritik bir durum göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin GUOU Etkinlikleri boyutundan aldıkları puanların yüksek olduğu görölmektedir. İlgili boyut olumsuz bir durumu ölçtüğünden düşük çıkması beklenmiştir. Bunun sebebinin, 272 kişilik örneklem grubu içinden 60 kişinin GUU'yu daha önce hiç duymadığını belirtmesiyle ilişkili olabileceği düşünölmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve farkındalıklarının gelişime uygun olmayan uygulamalar (GUOU) konusunda oldukça eksik olması, gelişime uygun olmayan uygulamaların (GUOU) öğretmenler tarafından kullanılmasına neden oluyor olabilir. Ayrıca öğretmenlerin GUOU etkinliklerinden maksimum puana yakın bir puan almalarının altında yatan sebebin GUOU etkinlikleri konusunda kafa karışıklıkları olduğu düşünölebilir. Kitap ve çalışma sayfalarını kullanma, önceden kesilmiş ve çizilmiş görsellerin içini boyama gibi etkinlikler, kullanıldıkları yere ve kullanım sıklığına bağlı olarak gelişime uygun ya da uygun olmayan olarak nitelendirilebilmektedir. Türkiye'de okul öncesi sınıflarda çalışma kağıtlarının kullanımı yaygındır. Devlet okullarında sınıflardaki çocuk mevcudunun yüksekliği, özel okullarda ise çocukların performansını değerlendirmede çalışma sayfalarının gerekli görölmesi açasından veya sınıfta öğretilen kavramı özetlemek için çalışma sayfaları kullanımı kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Bu etkinliklerin kullanılmasında net ve keskin bir sınır da olmadığı için öğretmenler GUOU Etkinlikleri ile ilgili maddeleri gelişime uygun olarak algılamış ve ona

göre cevaplamış olabilirler. Öğretmenlerin GUOU etkinliklerinden maksimuma yakın bir puan almalarının bir diğer sebebinin ise imkan eksikliği olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler; çocuk merkezli etkinliklere, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine, kendi başlarına deney yapmalarının veya yaratıcı faaliyetlerde bulunmalarının önemine inanıyor olabilirler ancak gelişime uygun uygulamaların farkında olmalarına rağmen iş uygulamaya geldiğinde, belirli faktörler (örneğin, küçük bir sınıftaki sınıf mevcudunun çok olması) nedeniyle bu inançlarını pratiğe aktarmada engellerle karşılaşabilmektedirler. Son olarak, GUOU sınıf uygulamaları boyutundan alınan ortalama puanın minimuma yakın olduğu görülmektedir. Bu, istenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, mola zamanına çıkarmama, çocukların uzun süre hareketsiz oturacağı ve dinleyeceği etkinlikleri kullanma, çocukları arkadaşlarından ayrı bırakma gibi GUOU sınıf uygulamalarını minimuma yakın düzeyde tercih etmektedirler. Bu sonuç mevcut araştırma kapsamında oldukça sevindiricidir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının, öğrenim düzeylerinin, kıdemlerinin, staj sürelerinin, çalıştıkları kurum türlerinin ve gelişime uygun uygulamalara yönelik eğitim alma durumlarının GUU'ya ilişkin inançları ve uygulamaları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Yaş faktörünün GUU'ya ilişkin öğretmen inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Literatürde çeşitli çalışmalar bu araştırmanın bulgularını desteklerken, bazı çalışmalarda da farklı sonuçlar saptanmıştır. Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Gheith (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşına bağlı olarak GUU inançlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılırken Lee (2003) tarafından yapılan çalışmada yaş daha büyük öğretmenlerin inançlarının genç olan öğretmenlerinkine göre gelişime daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada tüm yaş kategorilerinde okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları alt boyut ve toplam puanları benzer olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaş değişkeninin öğretmenlerin GUU inançları üzerinde bir etkisinin olmamasının nedeninin öğretmenlerin eğitimleri boyunca GUU'nun ilkelerine ve önerilerine

uygun benzer eğitim içerikli eğitimler almış olmaları olabileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin inançlarının farklı değişkenlerden bağımsız şekilde, aldıkları eğitimle şekillendiği de düşünülebilir (Lampert, 1990; Schmidt ve Kennedy, 1990).

Gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Tüm öğrenim durumlarında okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanları benzerdir. Fakat ölçek toplam puanları incelendiğinde okul türlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Lisansüstü öğrenim durumuna sahip olanların toplam puanları lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun sebebinin lisansüstü eğitiminin kazandırdığı farkındalık ve bilgilerin lisans eğitimine kıyasla kabul edilebilir düzeyde daha yüksek olması şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre GUUÖİÖ tüm alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Çalışmadaki öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin inançları üzerinde ayırt edici bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bittner-Simpson (2013) ve Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Geith (2010)'in yaptıkları çalışmalar mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstererek öğretmenlerin deneyim sürelerinin GUU inançları üzerinde etkili olmadığını bulmuşlardır. Aksi yönde bulguları olan araştırmalardan birinde ise Richardson (1996), öğretmen inançlarının eğitim alırken, öğretmenliğin ilk yıllarında ve ilerleyen süreçlerinde deneyim azaldıkça değişmeye devam ettiğini bulmuştur. McMullen (1997) tarafından yapılan çalışmada da erken çocukluk alanında daha fazla eğitim ve deneyime sahip öğretmenlerin, yeni öğretmenlere veya öğrencilere göre daha yüksek GUU inancına sahip oldukları bulunmuştur. Hegde ve Cassidy de (2009) benzer bir şekilde öğretmenlerin alandaki deneyimlerinin GUU'ya ilişkin inançlarını etkilediğini bulmuşlardır. Goodman (1988) da benzer bir şekilde öğretmenlerin daha fazla deneyim kazandıkça, inançlarının

güçlendiğini ve deneyimleri boyunca yeni bilgiler kazanan öğretmenlerin bu bilgilerini eski bilgileri ile karşılaştırdığını ve hangi bilgilerin en uygun olduğunu belirttiklerini ifade etmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular kıdem yılı değişkeninin öğretmen inançları üzerinde önemli etken olduğunu göstermiştir. Mevcut çalışma bulgularının literatürdeki bazı araştırmalar ile çelişmekte olduğu ve öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin inançları üzerinde ayırt edici bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kıdem süreleri değişmesine rağmen inançlarında bir değişiklik olmamasının nedeninin GUU ile ilgili bir bilgi eksikliği olmadığı düşünülebilir. Ancak GUOU konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlerin bilgilerinin meslek yaşamları boyunca desteklenmesinin gerektiği şeklinde bir yorum yapılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin staj süresi değişkenine göre GUUÖİÖ tüm alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatür incelendiğinde, daha uzun staj yapan öğretmen adaylarının GUU hakkında daha güçlü inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Kim, 2011). Daha önceki çalışmalarda da staj bakımından daha deneyimli öğretmenlerin daha güçlü inançları olduğu saptanmış, staj süresi ve GUU inançları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür (Housego, 1992; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Bu çalışmalar, stajın öğretmen inançları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmanın sonucu literatür ile çelişmekte olup okul öncesi öğretmenlerinin almış oldukları alt boyut ve toplam puanlarının benzer olduğu görülmektedir. Betawi ve Jabbar (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının staj süresinin GUU inançları üzerinde etkisinin olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında, staj yapmayan öğretmen adaylarının staj yapan öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek GUU inançlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak ise öğretmen adaylarının staj süreleri boyunca Ürdün okullarındaki geleneksel eğitim sistemini deneyimlemeleri olarak gösterilmiştir. Staj yapmayan, sadece üniversitedeki dört yıllık eğitim programlarında kendilerine öğretilenler ile staj yapan ve alandaki uygulamaları gören öğretmenler arasındaki uçurumun öğretmen adaylarının GUU inançlarına etki etmiş olabileceği belirtilmiştir.

Kurum türünün gelişime uygun uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Fakat gelişime uygun olmayan uygulamalar ile ölçek toplam puanlarının okul türlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin GUUÖİÖ toplam puan ve gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutundan aldığı puanlar MEB'e bağlı resmi ana sınıfında görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Literatürde kurum türü değişkenine yönelik fark özel ve devlet okulları arasında karşımıza çıkmaktadır. Soyalp'in (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inanç ortalamaları çalıştıkları kurum türüne göre karşılaştırılmıştır. Buna göre, özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca Göl-Güven (2009) tarafından yapılan çalışmada da özel okullarda daha çocuk merkezli bir yaklaşımın benimsendiği vurgulanmıştır. Mevcut araştırmada ise öğretmen dağılımları düşünüldüğünde özel okulların sayısal azlığı nedeniyle hariç tutularak, anaokulu ve anasınıfları arasında bir kıyaslama yapılmasının daha doğru bir sonuca ulaştıracağı düşünülmektedir. MEB'e bağlı bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin GUUÖİÖ toplam puan ve gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutundan aldığı puanların, MEB'e bağlı resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olmasının sebebinin, bağımsız anaokullarının, ana sınıflarında olmayan birtakım uygulama ve fırsatları beraberinde getirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Anaokullarında çocuğu merkeze alan ve onun ihtiyacını karşılamaya odaklanan bir inanişin yaygın olması, beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağımsız anaokullarının beklenti ve imkanları düşünüldüğünde, öğretmen inançlarını etkileyen bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Bağımsız anaokullarında çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunların karşılanması yönündeki beklentiler daha yüksektir. Öğretmenlere bu anlamda sunulan imkanlar da bağımsız anaokullarından daha farklı ve çeşitlidir. Bu durumda da gerek beklentileri karşılamayı gerekse bu imkanları

tam anlamıyla kullanmayı amaçlayan öğretmenlerin gelişime daha uygun inanç ve uygulamalar geliştirmesi beklenmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar hakkında eğitim alma durumu değişkenine göre GUUÖİÖ gelişime uygun olmayan uygulamalar, aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanları ve ölçek toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle, okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin GUU'ya yönelik eğitim alma durumlarının inançları üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu söylenememektedir. Fakat gelişime uygun uygulamalar alt boyut puanlarının gelişime uygun uygulamalar hakkında eğitim alma durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık, eğitimi hiç duymayanlar ile eğitimi alan ve eğitimi hiç duymayanlar ile eğitimi almayanlar arasında bulunmuştur. Eğitimi hiç duymayanların GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar alt boyutundan aldığı puanlar eğitimi alan ve eğitimi almayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Bu sonucun sebebinin bilgi eksikliği olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin daha önce eğitim almamış olsalar bile GUU'ya yönelik basit düzeyde dahi bir şeyler bilmesi bu konuda hiç bilgisi olmayanlara kıyasla inançlarının daha yüksek çıkmasına sebep olmuş olabilir. Bu da beklendik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) ile ilgili kendi beyanlarına dayalı GUU uygulama ortalamalarının öğretmenlerin yaş aralığı değişkenine göre Eğitsel Etkinlikler Ölçeği'nin GUU Faaliyetleri, GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf Uygulamaları alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, tüm yaş kategorilerindeki öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar yaptıklarını göstermektedir. Fakat okul öncesi öğretmenlerin yaş aralığı değişkenine göre GUU İlkeleri alt boyutundan aldıkları puanlar arasında farklılık bulunmuştur. GUU ilkeleri özetle çocuk gelişimine, bireyselliğine, aile katılımına, kültüre, özel gereksinime ilişkin öğretmenin uygulamalar yapıp yapmadığını ölçen maddelerdir. "Kendi ırkına, kültürüne, diline ait öğeleri sınıfta görür" maddesi GUU ilkelerine örnek olarak verilebilir. Bulgularda

ortaya çıkan fark, 30 yaş altı öğretmenler ile 35-40 yaş aralığındaki öğretmenler ve 30 yaş altı öğretmenler ile 40 yaş üzeri öğretmenlerin kendi beyanlarına dayalı uygulamaları arasında görülmüştür. 30 yaş altı öğretmenlerin GUU ilkeleri puanları 35-40 yaş ve 40 yaş üzeri öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Bunun sebebinin, okul öncesi öğretmenlerinde GUU ilkeleri ve GUU'nun sınıf uygulamalarına aktarımı konusunda tecrübe eksikliği olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre Eğitsel Etkinlikler Ölçeği puanları incelendiğinde ise GUOU Etkinlikleri alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yani tüm öğrenim durumlarında bu alt boyut puanlarının benzer olduğu görülmüştür. GUU ilkeleri ve GUU faaliyetleri alt boyutlarında lisansüstü öğrenim durumuna sahip olanların puanlarının lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. GUOU sınıf uygulamaları alt boyutunda ise lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanların puanlarının lisans üstü eğitime sahip olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin GUU İlkeleri, GUU Faaliyetleri puanları lisansüstü öğrenim durumuna sahip olan öğretmenlerde daha yüksek çıkarken “sınıf düzenini sürdürmek/ bozmamak için arkadaşlarından ayrı kalır, mola zamanına çıkarılır ,yalnız kalır, sınıfın dışına gönderilir, sınıfta bir köşede bekler, uzun bir süre, hareket etmeden oturur ve dinler” gibi Gelişime Uygun Olmayan (GUOU) sınıf uygulamaları alt boyutunda da anlamlı olarak daha düşük uygulamalar yaptıkları saptanmıştır. Bu istendik bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenler GUU ilkeleri ve faaliyetleri uygulamaları daha yüksek çıkarken lisans ve altı öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin görece daha düşük çıkmakta ve GUOU sınıf uygulamalarını daha az kullanmaktadırlar. Bunun sebebinin, lisansüstü eğitimin kazandırdığı farkındalık ve bilgiler olduğu düşünülmektedir. Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenler pratiklerini teori ile destekleyerek GUU uygulamaları daha fazla yapabilmektedirler. Lisans eğitimi ve altı öğrenim durumuna sahip olan öğretmenlere kıyasla teorik bilgilerini sınıf ortamına aktarırken gelişime uygun uygulamaları daha çok yapabiliyor olmalarının sebebi GUU'yu içselleştirmeleri olabilir.

GUUÖÜ ve kıdem yılına ilişkin alt problem incelendiğinde, GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf Uygulamaları alt boyutundan aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Kıdem yılı değişkenlerinde okul öncesi öğretmenlerinin GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf Uygulamaları alt boyutlarından almış oldukları puanlar benzerdir. Fakat okul öncesi öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre GUU İlkeleri ve GUU Faaliyetleri alt boyutlarından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farklılık, 0-5 yıl deneyimi olan öğretmenler ile 6-10 yıl deneyimi olan öğretmenler ve 0-5 yıl deneyimi olan öğretmenler ile 15 yıl üzeri öğretmenler arasında görülmüştür. 0-5 yıl deneyimi olan öğretmenlerin GUU İlkeleri ve GUU Faaliyetleri alt boyut puanları 6-10 yıl ve 15 yıl üzeri olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Heer (2018) tarafından yapılan araştırmada daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin sınıflarında GUU'yu daha fazla uyguladığı bulunmuştur. Bunun nedeni olarak, daha deneyimli öğretmenler eğitim sistemlerinin ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamaya devam ederken GUU'yu daha etkili uygulayabilmektedir, şeklinde yorum yapılabilir. Bu bulgunun başka bir açıklaması da, daha fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin GUU'yu günlük faaliyetlerinde kullanma konusunda daha tecrübeli olmaları olabilir. Daha deneyimli öğretmenler, etkinliklerini istenen sonuçları karşılayacak şekilde uyarlamada daha başarılı olabilmektedirler. Daha deneyimli öğretmenlerin daha fazla uygulama ve daha fazla deneyime sahip olması, ölçeğin GUOU etkinlikleri ve GUOU sınıf uygulamaları boyutundan aldıkları yüksek puanlarını açıklamada yordayıcı olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin staj süresi değişkeni Eğitsel Etkinlikler Ölçeğine göre öğretmen uygulamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinden okul öncesi öğretmenlerin kurum türü değişkenine göre aldıkları puanlar incelendiğinde ise GUU İlkeleri ve GUOU Sınıf Uygulamaları alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Yani tüm okul türlerinde okul öncesi öğretmenlerinin bu alt boyut puanlarına göre benzer uygulamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Fakat GUU Faaliyetleri ve GUOU Etkinlikleri puanları

okul türlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. GUU faaliyetleri alt boyutunda bu farklılık MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ile MEB'e bağlı resmi ana sınıfı ve MEB'e bağlı resmi anaokulu ile özel okul türleri arasında bulunmuştur. MEB'e bağlı resmi ana sınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin GUU faaliyetleri puanları MEB'e bağlı resmi anaokulunda ve özel okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. GUOU Etkinlikleri puanları ise MEB'e bağlı resmi ana sınıfı ile özel okul türleri arasında gözlenmiş olup MEB'e bağlı resmi anaokulu puanları anlamlı olarak daha düşüktür. Özel okulda görev yapan öğretmen sayısının örneklem içindeki büyüklüğünün az olması faktörü nedeniyle bu öğretmenlerin hariç tutularak, MEB'e bağlı resmi ana sınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin GUU İlkeleri puanlarının MEB'e bağlı resmi anaokulunda ve özel okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşük olmasının sebebinin, ana sınıflarının diğer okul türlerine kıyasla daha kötü fiziki şartlara sahip olmasından kaynaklanıyor olacağı söylenebilir. Bir diğer sonuca göre, GUOU Etkinlikleri puanlarının MEB'e bağlı resmi ana sınıfı ile özel okul türleri arasında MEB'e bağlı resmi anaokulu puanlarının anlamlı olarak daha düşük çıkmasının sebebinin, ana sınıflarında ilkokula hazırlama kaygısının olması ve özel okullarda ise veli baskısından dolayı çalışma kağıtları, ses farkındalığı/bilgisi ile ilgili çalışma kitapları ve sayfalarının tercih edilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu tarz etkinliklerin kullanımının sistemin getirdiği zorunlu bir uygulama olarak görülmesinin de etkili olabileceği söylenebilir. Ancak bağımsız anaokullarında bu tarz baskıların diğer kurum türlerine kıyasla daha az olabileceği düşünülebilir.

Eğitsel Etkinlikler Ölçeğinden okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar eğitimi alma değişkenine göre ise GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf uygulamaları alt boyutundan aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalar eğitimi alma değişkenine göre GUU İlkeleri ve GUU Faaliyetleri alt boyutlarından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. GUU İlkeleri boyutunda eğitimi almayanlar ile eğitimi alan ve eğitimi hiç duymayanlar ile eğitimi alanlar arasında farklar bulunmuştur. Eğitimi alanların GUU İlkeleri puanları eğitimi almayan ve hiç

duymayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. GUU Faaliyetleri alt boyutunda ise bu farklılık eğitimi hiç duymayanlar ile eğitimi alanlar arasında gözlenmiştir. Eğitim alanların GUU Faaliyetleri puanları eğitimi hiç duymayanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu, öğretmenlerin aldıkları GUU eğitiminin uygulamalarına olumlu olarak yansıdığına işaret etmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt *problem*inde “*okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inanç düzeyleri ile uygulamaları arasında ilişki var mıdır?*” sorusu incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen veriler, katılımcıların inançları ve uygulamaları arasındaki korelasyonları göstermektedir ve öğretmenlerin GUU'ya yönelik öğretmen inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiye dair fikir vermektedir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin GUU inanç puanları arttıkça gelişime uygun ilkelerin ve faaliyetlerin uygulanması da artış göstermektedir fakat ilkelerin uygulanması anlamlı derecede artmamaktadır. Bir diğer sonuca göre, okul öncesi öğretmenlerinin GUU inanç puanları arttıkça GUOU etkinlik ve sınıf uygulamaları azalmaktadır. İnanç kavramı olumlu, GUOU ise olumsuz bir yapıyı temsil etmektedir. Aradaki korelasyonların ters çıkması beklendik ve istendik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkileri göstermekte olan korelasyonların çok güçlü olmadığı görülmektedir. Bu da araştırmanın bulguları açısından kritik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha önce yapılan bazı araştırmalar da inançlar ve uygulamalar arasındaki ilişkilerin mutlak suretle güçlü olmadığını göstermiştir. Mohamed ve Al- Qaryouti (2016) tarafından yapılan çalışmada GUU İnanç Ölçeği ve Eğitsel Etkinlikler Ölçeği arasında düşük- orta düzeyde korelasyonlar bulunmuştur. Wang (2008) tarafından yapılan bir başka çalışmada öğretmenlerin GUU hakkında kendileri tarafından beyan edilen inançlar ile kendileri tarafından beyan edilen uygulamalarının orta düzeyde korelasyona sahip olduğu saptanmıştır. GUUÖİÖ ve GUUEEÖ alt boyutları arasında çok yüksek çıkmayan korelasyonlar birkaç açıdan yorumlanabilir. Ulusal veya yerel program hedefleri veya

değerlendirme kriterleri ile uyumsuzluk; okul yöneticilerinin verdiği etkinliklere göre günlük planları değiştirmek zorunda kalmak veya sınıfların kalabalık olması, sınırlı kaynak bulunması, materyal veya etkinlikleri hazırlamak için yeterli zamanın olmaması gibi fiziksel sınırlamalar nedeniyle öğretmenler her zaman inançlarına uygun uygulamalar yapamıyor olabilirler.

Sonuç olarak, öğretmenlerin GUU hakkındaki inanç ve uygulamalarına ilişkin ulusal alanyazında yapılan çalışmalar oldukça sınırlılık göstermektedir. Gelişime uygun uygulamaların (GUU) çocuklar üzerinde hem kısa vadeli hem de uzun vadeli olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır. Diğer taraftan, gelişime uygun olmayan uygulamaların (GUOU) çocukların davranışları ve öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Burts ve diğerleri, 1992; Stipek ve diğerleri, 1998). Öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara ve gelişime uygun ilkeleri sınıfta uygulamalarına ilişkin eğitsel etkinlikleri Türkiye'de yeterince araştırılmamıştır. Bu konuya dikkat çekmek ve yapılacak olan nicel araştırmaları desteklemek amacıyla bu çalışma ile Gelişime Uygun Uygulamalar Eğitsel Etkinlikler Ölçeği ulusal alan yazına kazandırılmıştır. Ölçeğin bu halinin, Türkiye'de okul öncesi dönemde (3-6 yaş) görev yapan öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalarını belirleyerek, çocuk merkezli olarak kabul edilen programların daha doğru ve verimli olarak uygulanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu ölçek ile birlikte öğretmenlerin kendi beyanlarına dayanan uygulamaları da araştırılabilecek ve gerçekteki uygulamaları ile karşılaştırmalar yapılabilecektir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin GUU inanç düzeyleri, inançlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, GUU uygulama düzeyleri, uygulamalarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve son olarak inançları ve uygulamaları arasında ilişki olup olmadığı araştırma kapsamında merak edilmiş ve incelenmiştir. Buna ilişkin sonuçlar maddeler halinde listelenmiştir. Ayrıca, araştırma sorularının bulguları süzgeçten geçirilerek gelecek araştırmalar için öneriler sunulmaktadır.

Sonuç

- Okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) ile ilgili inanç ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin GUUEEÖ alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların sırasıyla 35,54; 40,30; 25,08 ve 6,7 olduğu görülmüştür.
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaş aralığı değişkenine göre GUUÖİÖ tüm alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Lisansüstü öğrenim durumuna sahip olanların toplam puanları lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

- Okul öncesi öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre GUUÖİÖ tüm alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerin staj süresi değişkenine göre GUUÖİÖ tüm alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerin okul türü değişkenine göre GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerin okul türü değişkenine göre GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar ve aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur
- MEB'e bağlı resmi anaokulunda görev yapan Okul öncesi öğretmenlerin GUUÖİÖ toplam puan ve gelişime uygun olmayan uygulamalar alt boyutundan aldığı puanlar MEB'e bağlı resmi anasınıfında görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalar hakkında eğitim alma durumu değişkenine göre GUUÖİÖ gelişime uygun olmayan uygulamalar, aile, kültür ve kaynaştırma alt boyutları puanları ve ölçek toplam puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Eğitimi hiç duymayanların GUUÖİÖ gelişime uygun uygulamalar alt boyutundan aldığı puanlar eğitimi alan ve eğitimi almayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.
- Okul öncesi öğretmenlerin yaş aralığı değişkenine göre Eğitsel Etkinlik Ölçeği 'nin GUU Faaliyetleri, GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf Uygulamaları alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Eğitsel Etkinlik Ölçeğine göre, okul öncesi öğretmenlerin yaş aralığı değişkeni baz alındığında 30 yaş altı öğretmenler ile 35-40 yaş aralığındaki öğretmenler ve 30 yaş altı öğretmenler ile 40 yaş üzeri öğretmenler arasında fark görülmüştür. 30 yaş altı

öğretmenlerin GUU ilkeleri puanları 35-40 yaş ve 40 yaş üzeri öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.

- Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre GUOU Etkinlikleri alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- GUU ilkeleri ve GUU faaliyetleri alt boyutlarında lisansüstü öğrenim durumuna sahip olanların puanları lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- GUOU sınıf uygulamaları alt boyutunda ise lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanların puanları lisans üstü eğitime sahip olanlara göre daha yüksektir.
- Okul öncesi öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf uygulamaları alt boyutundan aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre GUU İlkeleri ve GUU Faaliyetleri alt boyutlarından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre GUU İlkeleri ve GUU Faaliyetleri alt boyutlarından aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerin staj süresi değişkenine göre Eğitsel Etkinlik Ölçeği tüm alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerin okul türü değişkenine göre Eğitsel Etkinlik Ölçeği GUU İlkeleri ve GUOU Sınıf Uygulamaları alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- 0-5 yıl deneyimi olan öğretmenlerin GUU İlkeleri ve GUU Faaliyetleri alt boyut puanları 6-10 yıl ve 15 yıl üzeri olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.
- Okul öncesi öğretmenlerin staj süresi değişkenine göre Eğitsel Etkinlik Ölçeği tüm alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

- Okul öncesi öğretmenlerinin okul türü değişkenine göre Eğitsel Etkinlikler Ölçeği GUU İlkeleri ve GUOU Sınıf Uygulamaları alt boyutları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Anasınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin GUU İlkeleri puanları bağımsız anaokulunda ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.
- GUOU Etkinlikleri puanları anasınıfı ile özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler arasında gözlenmiş olup anasınıfı puanları anlamlı olarak daha düşüktür.
- Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre GUOU Etkinlikleri ve GUOU Sınıf uygulamaları alt boyutundan aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Eğitimi alanların GUU İlkeleri puanları eğitimi almayan ve hiç duymayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir.
- Eğitim alanların GUU Faaliyetleri puanları eğitimi hiç duymayanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir.
- Öğretmenlerin GUUÖİÖ puanları ile GUU alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, GUUÖİÖ puanı ile GUU ilkeleri alt boyut puanı arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.
- GUUÖİÖ puanı ile GUU faaliyetleri alt boyut puanı arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
- GUUÖİÖ puanı ile GUOU etkinlikleri alt boyut puanı arasında negatif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
- Ayrıca GUUÖİÖ puanı ile GUUOU sınıf uygulamaları puanı arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öneriler

Öneriler MEB'e , öğretmenlere ve araştırmalara yönelik olarak üç başlık altında ele alınmıştır.

Politika Yapıcılara ve Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler:

- Yalnızca okul öncesi eğitiminde üniversite diplomasına sahip olan kişilerin okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak görevlendirilmesini sağlamak amacıyla gerekli düzenlemeler yapılabilir. Çocukların gelişime uygun uygulamalar ile buluşturulabilmeleri için öğretmen niteliklerine öncelik verilmelidir.
- GUU'nun pratikte kullanımına ilişkin hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlere kapsamlı eğitimler verilerek farkındalık sağlanabilir. Çalışma kapsamında, öğretmenlerin gelişime uygun olmayan etkinlikleri uygulama konusunda oldukça eksik olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin GUU'ya ilişkin inanç ve uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın, okul öncesi eğitiminin temeli olan GUU'ya yönelik hizmet içi eğitimler açması, sertifika programları aracılığı ile öğretmen inanç ve uygulamalarını destekleyerek güçlendirmesi faydalı olacaktır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlere teori ve pratik arasında bağlantı kurmaları için akademik destek verilebilir, böylece teoride öğrendikleri bilgileri öğretim programları içine yerleştirebilirler ve teoriyi pratikle buluşturabilirler.
- Öğretmen adaylarına GUU kavramının önemi, desteklenmesinin gereği ve nasıl destekleneceğini öğreten zorunlu dersler açılarak eğitim verilebilir. Aday öğretmenlerin eğitimleri süresince GUU'ya yönelik inançlarını ifade etmelerine yardımcı olacak, bu konuda uygulama yapabilecekleri ders içerikleri oluşturulabilir. Bu sayede öğretmen adayları, mesleğe başladıklarında çocuklarla hangi uygulamaları yaparlarsa gelişime uygun

davranmış olacaklarını fark edebilecek ve okul öncesi dönem çocuklarında olumlu etki yaratabileceklerdir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırma, Türkiye'deki öğretmenler arasında gelişime uygun uygulamalarla ilgili inanç faktörlerini ve uygulamaları anlamak için başlangıç niteliğinde bir çalışmadır. Gelişime uygun ve uygun olmayan inançlar ve uygulamalar konusunda Türkiye'de devlet ve özel okullarda çalışan öncesi öğretmenleri arasındaki grup farklılıkları, daha geniş ve eşit dağılımın sağlandığı bir örneklem grubu ile araştırma yapılabilir.
- GUU'nun okul öncesi eğitimi veren kurumlarda nasıl uygulandığı gözlem yoluyla incelenebilir.
- Gelecekteki araştırmalara GUU'ya yönelik sınıf uygulamalarını etkileyebilecek bağlamsal faktörler (öz yeterlilik, öğretmenin sosyo-kültürel farklılıkları, sınıf üzerindeki kontrolü, sınıf seviyesi, sınıf mevcudu, yöneticilerin baskısı, ebeveynlerin gerçekçi olmayan beklentileri, başarı testleri ve okul veya devlet programı) dahil edilebilir.
- Bu çalışma yalnızca okul öncesi öğretmenlerin kendi beyanlarına dayalı inanç ve uygulamalarına dayanmaktadır. Araştırma literatürü, gözlemlenen uygulamaların öğretmenlerin kendi beyanlarına dayalı inançları ve uygulamalarını desteklediğini gösterse de bunun aksi yönünde bulgular da literatürde mevcuttur. Dolayısıyla, öğretmenlerin kendi beyanlarına dayalı uygulamalarının yanı sıra gerçekteki uygulamalarını ortaya koymak gerekmektedir. Pandemi döneminde yapılması nedeniyle gözlem ile desteklenemeyen bu araştırmanın verilerinin gelecekteki araştırmalar kapsamında öğretmen gözlemleri ile desteklenerek veri çeşitlemesi yapılması önem arz etmektedir.
- GUOU ile ilgili öğretmen uygulamaları incelenerek hangi durumlarda bu uygulamaların ortaya çıktığı araştırılarak gerekli önlemler alınmalıdır.

- GUU ile ilgili gelecekteki çalışmalar için ölçek iyileştirme çalışmaları öncelikli olarak yapılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim sınıflarında GUU kapsamında kullanılan çalışma sayfalarının niteliği, etkililiği ve kullanım sıklığına yönelik inceleme ve araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inanç ve uygulamaları, çocuk ve ebeveynlerden elde edilen bilgilerle de birlikte desteklenerek veri çeşitlenmesi ile çok yönlü veriler toplanabilir.
- Öğretmenlerin GUU sınıf uygulamalarını etkileyebilecek bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler, öz yeterlilik, öğretmenin sosyo-kültürel farklılıkları, sınıf üzerindeki kontrolü, sınıf seviyesi, sınıf mevcudu, yöneticilerin baskısı, ebeveynlerin gerçekçi olmayan beklentileri, başarı testleri ve okul veya devlet programı gibi bağlamsal faktörler olabilir ve öğretmen, uygulamaları bu faktörler çerçevesinde şekillendirmektedir. Dolayısıyla, ileride yapılacak çalışmalarda bu faktörler çalışmalara dahil edilmelidir.
- Türkiye örneğinde özellikle GUU'nun olumsuz boyutları üzerinde psikometrik olarak daha yeterli hale getirilmesi için çalışmalar yapılabilir. GUU ile ilgili gelecekteki çalışmalar için ölçek iyileştirme yüksek bir öncelik olmalıdır.

Kaynaklar

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65-74. doi:10.1007/s10643-010-0379-z
- Almesad, T. (1999). Developmentally appropriate and traditional school practices: Perceptions of Muslim parents with children in preschool and kindergarten. University of Toledo: Unpublished doctoral dissertation.
- Almon, J., & Miller, E. (2011). The crisis in early education: A research-based case for more play and less pressure. College Park, MD: *Alliance for Childhood*, 3, 297–308.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173
- Atiles, J. T., Gresham, T. M., & Washburn, I. (2017). Values and beliefs regarding discipline practices: How school culture impacts teacher responses to student misbehavior. *Educational Research Quarterly*, 40(3), 3-24.
- Awenowicz, M. A. (2009). *The Influence Of Beliefs And Cultural Models On Teacher Candidates'professional Identities And Practices* (Doctoral dissertation) University of Pittsburgh.
- Bandura, A. (2006). Adolescent Development from an Agentic Perspective. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of Adolescents* (pp.1- 44). Connecticut: Information Age Publishing.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.

- Baron, S., Immekus, J. C., Gonzalez, J. C., & Yun, C. K. (2016). License to let go in transitional kindergarten programs: Supports and barriers of play-based strategies. In D. A. Flinders & C. M. Moroye (Eds) *Curriculum and Teaching Dialogue*, (pp. 103-118). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 1(4), 1-31. doi: 10.1177/2332858415616358.
- Baykul, Y. (1979). *Örtük özellikler ve klasik test kuramları üzerine bir karşılaştırma*. Doktora Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Berge, P. R. (2005). A comparative study of first grade teachers' developmentally appropriate beliefs and practices in Finland and the United States. University of Joensuu: Unpublished master's thesis.
- Betawi, A. & Jabbar, S. (2019). Developmentally appropriate or developmentally inappropriate, that's the question: perception of early childhood pre-service teachers at The University of Jordan. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 40-50.
- Bittner-Simpson, A. (2013). *Impact of experience, education, professional development and perception of teaching on the endorsement of developmentally appropriate practices*. University of Alabama: Unpublished master's thesis.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188
- Bredenkamp, S. (Ed). (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (expanded ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Bredekamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Briggs, J. O., Russell, J. L., & Wanless, S. B. (2018). Kindergarten teacher buy-in for dynamic interplay between professional identity and perceptions of control. *Early Education and Development, 29*(1), 125-142.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist, 34*(10), 844.
- Brown, C. P., & Lan, Y. C. (2015). A qualitative metasynthesis of how early educators in international contexts address cultural matters that contrast with developmentally appropriate practices. *Early Education and Development, 26*, 22–45.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows*. London: Routledge.
- Bulduk, S. (2006). Sputnik sendromu. *İstanbul University Journal of Sociology, 3*(12), 61-69.
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., & Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviours observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly, 5*, 407–423.
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., DeWolf, D. M., Ray, J., Manuel, K., & Fleege, P. O. (1993). Developmental appropriateness of kindergarten programs and academic outcomes in first grade. *Journal of Research in Childhood Education, 8*(1), 23-31. doi:10.1080/02568549309594852

- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J., & Thomasson, R. H. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 297-318. doi:10.1016/0885-2006(92)90010-V
- Burts, D.C., Buchanan, T.K., Charlesworth, R., & Jambunathan, S. (2000). *Rating scale for measuring the degree of developmentally appropriate practice in early childhood classrooms (3-5 year olds)*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University College of Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B., & Almon, J. (2015). *Reading instruction in kindergarten: Little to gain and much to lose*. Boston, MA: Defending the Early Years.
- Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., Thomasson, R., Mosley, J., & Fleege, P. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255–276.
- Charlesworth, R. (1998). Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education*, 74, 274-82.
- Chin, M. C. (2014). An exploration of how the beliefs and self-perceptions of early childhood teachers influence their classroom practice. University of Sheffield: Unpublished doctoral dissertation.
- Coffman, J. & Lopez, M.E.,(2009). Raising Preschool Teacher Qualifications. Retrieved February 11, 2022 from <http://www.trustorearlyed.org/docs/NJabbottBrief.pdf>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Connelly, K. A. (2013). The Primary Practices Questionnaire (PPQ): The Development and Validation of an Instrument Measuring Teachers' Perceptions of their Implementation of Developmentally Appropriate Responsive Practices in the Primary Grades.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (Eds). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Creswell, John W. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, London
- Çakan, M., Çelikten, S., & Gündüz, T. (2020). Nicel veri analizi ve yorumlanması. B. Oral (Ed) & A. Çoban (Ed), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 161-203). Ankara. Pegem Akademi.
- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircan Ö. (2012). Developmentally appropriate practice and parental involvement in preschools: Parent and teacher perspectives. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Doliopoulou, E. (1996). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices: How appropriate are they?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(2), 33-48.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi:10.1037/00121649.43.6.1428

- Elkind, D. (1998). *All grown up and no place to go: teenagers in crisis*. (Rev. ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Elkind, D. (2001). Much too early. *Education Next*, 1(2), 9–15.
- Erdiller, Z. B. (2003) *Self-reported beliefs and practices of Turkish early childhood education teacher*. Indiana University: Unpublished doctoral dissertation.
- Erdiller, Z. B., & McMullen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Erickson, J. D. (2018). Maintaining developmentally appropriate literacy practices in standardized classrooms: A Freirean framed review of the literature. *Early Child Development and Care*, 188(3), 296-309. doi: 10.1080/03004430.2016.1213727.
- Faour B. (2003). *Early childhood teachers in Lebanon: Beliefs and practices*. University of Leicester: Unpublished doctoral dissertation.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gadzikowski, A. (2013). Differentiation strategies for exceptionally bright children. *YC Young Children*, 68(2), 8.
- Garvis, S., Fluckiger, B., and Twigg, D. (2012). Exploring the Beliefs of Commencing Early Childhood Education Graduate Students: Providing Insights to Improve Teacher Education Programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 6.
- Garvis, S., Twigg, D. and Pendergast, D. (2011). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts, A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australasian Journal*, 36(2), 36-41.

- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Ginsburg, H., & Opper, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development: An introduction* (3rd ed.). Prentice-Hall.
- Gullo, D. F., & Hughes, K. (2011). Reclaiming kindergarten: Part i. Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal*, 38, 323-328. doi: 10.1007/s10643-010-0429-6.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121–137. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90013-3](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(88)90013-3).
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 4(179), 437-451
- Haney, J. J., Lumpe, A.T. Czernaik, C. M., and Egan, V. (2002). From beliefs to actions: Tebeliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 171-187.
- Harms, T., Clifford, R.M., and Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Hart, C. H., Burst, D. C., & Charlesworth, R. (1997). Integrated developmentally appropriate curriculum. C. H., Hart, D. C., Burst & R. Charlesworth. *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight içinde* (s. 1-27). Albany, NY: State University of New York Press.
- Heery, C. A. (2018). *A Correlational Study of Teacher Practice versus Belief*.
- Hegde A. V., & Cassidy D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837–847.

- Hegde, A. V. (2005). *Kindergarten quality and teacher beliefs and practices related to developmental appropriateness: A study conducted in Mumbai (India)*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Greensboro.
- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huffman, L. R., & Speer, P. W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 167-184. doi:10.1016/S0885-2006(00)00048-X
- Hyson, M.C., Hirsh-Pasek, K., & Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4- and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 475-494.
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second edition). [www.InTestCom.org]
- Jambunathan, S., Burts, D. C., & Pierce, S. H. (1999). Developmentally appropriate practices as predictors of self-competence among preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 167-174.
- Jones, I., & Gullo, D. F. (1999). Differential social and academic effects of developmentally appropriate practices and beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 26-35.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. doi:10.1207/s15326985ep2701_6
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Karnafel, M.A. (1993). *Contrasting child-centered and teacher-directed kindergarten programs*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Kim, H. K. & Han, S. H. (2015). Understanding early childhood teachers' beliefs and self-stated practices about social competence instructional strategies in the context of developmentally appropriate practice: A comparison of preservice and in-service teachers in the United States. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 476-496.
- Kim, J., Kim, S. Y., & Maslak, M. A. (2005). Toward an integrative "educare" system: An investigation of teachers' understanding and uses of developmentally appropriate practices for young children in Korea. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 49-56. doi:10.1080/02568540509594550
- Kim, K. (2005). *Teacher beliefs and practices survey: Operationalizing the 1997 NAEYC guidelines*. (Doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, 2005). *Dissertation Abstracts International*, 66, 2486.
- Kim, H. K. (2011). Developmentally Appropriate Practice (DAP) as Defined and Interpreted by Early Childhood Preservice Teachers: Beliefs About DAP and Influences of Teacher Education and Field Experience. *SRATE Journal*, 20(2), 12-22.
- Kim, K-R., & Buchanan, T. K. (2009). Teacher beliefs and practices survey: operationalising the 1997 NAEYC guidelines. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1113-1124. doi:10.1080/03004430701830381
- Klein, A. (2015). No child left behind: an overview. *Education Week*. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/section/multimedia/no-child-left-behind-overview-definition-summary.html>
- Klingberg, T. (2013). *The learning brain: Memory and brain development in children*. Oxford University Press.

- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2004). *Developmentally appropriate curriculum (3rd eds.)*. New Jersey: Pearson Education, INC.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2011). *Developmentally Appropriate Curriculum: Best Practices in Early Childhood Education*. Edisi ke-5. Boston, MA: Pearson.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29–63
- Lee, S. M. (2003). *Korean early childhood educators' beliefs and best practices: The impact of education, experience, and teaching context*. Indiana University.
- Leung, C. H. (2012). Teacher beliefs and practices of kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood* , 37(1), 38-54.
- Lin, C. H. (2004), *Taiwanese early childhood teachers' beliefs about curriculum*. (Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington).
- Liu, H. C. (2007). *Developmentally appropriate beliefs and practices of public and private kindergarten teachers in the United States and Taiwan*. University of North Texas.
- Lowenstein, A., (2011). Early care and education as educational panacea: What do we really know about its effectiveness? *Educational Policy*, 25(1). 92-114. doi:10.1177/0895904810387790
- Marcon, R. A. (1993). Socioemotional versus academic emphasis: Impact on kindergartener's development and achievement. *Early Child Development and Care*, 96, 81-91.

- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J., & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 431-452.
- McCaslin, J. M., (2004). Developmentally appropriate practice: A case study of mentoring for teacher change. Louisiana State University: Unpublished master's thesis.
- McCarty, F., Abbott-Shim, M., & Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices, and Head Start classroom quality. *Early Education & Development*, 12, 225-238.
- McMullen, M. (1997). The effects of early childhood teacher education on self perceptions and beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(3), 55-68.vv
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S., Lin, C., et al. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the US, China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 451-464.
- McMullen, M., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H. H., Lee, S. M., Mathers, C., Wen, X. and Yang, H. Y (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81-91
- Mede, E. (2017). Teachers' self-reported beliefs on developmentally appropriate and inappropriate practices in grade K-4 EFL classrooms. *Education 3-13*, 45(4), 462-476. doi: 10.1080/03004279.2015.1126624.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. : College Park, MD: Alliance for Childhood (NJ3a).

- Miller, L. and Smith, A.P. (2004). Practitioners' beliefs and children's experience of literacy in four early years settings. *Early years: An International Journal of Research and Development*, 24(2), 121-133.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Mohamed, A. H. H., & Al-Qaryouti, İ. A. (2016). The association between preschool teachers' beliefs and practices about developmentally appropriate practices. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1972-1982
- Moran, C. E. & Senseny, K. (2016). An examination of the relationship between a child's developmental age and early literacy learning. *Cogent Education*, 3, 1-22. Doi: 10.1080/2331186X.2016.1169577.
- Muijs, D. and Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children) (1986). NAEYC position statement on developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. *Young Children*, 41 (6), 4-29.
- NAEYC. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Retrieved from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- National Association for the Education of Young Children (2019). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Retrieved from: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/get-involved/leadership/initial_public_draft_dap_2019.pdf.

National Institute of Child Health and Human Development Early Childcare Research Network. (2006). Childcare and child development: Results from the NICHD study of early childcare and youth development. Retrieved from http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs_details.cfm?from=&pubs_id=5047

National Research Council. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: Committee on Early Childhood Pedagogy.

Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1 SPSS-Minitab*. Eskişehir: Kaan Kitabevi

Pajares, M. F. (1992). Teacher beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: 10.2307/1170741.

Piaget, J. (1960). Equilibration and the development of logical structures. In J. M. Tanner & B. Inhelder (Eds.), *Discussions on child development* (Vol. IV). London: Tavistock Publications, Ltd.

Platz, D., and Arellano, J. (2011). Time tested early childhood theories and practices. *Education*, 132(1), 54-63.

Rentzou, K., and M. Sakellariou. 2011. "Greek Pre-Service Kindergarten Teachers' Beliefs about and Practices of Developmentally Appropriate Practices in Early Childhood Education." *Early Child Development and Care* 181 (8): 1047–1061.

Repko-Erwin, M. E. (2017). Was kindergarten left behind? Examining us kindergarten as the new first grade in the wake of no child left behind. *Global Education Review*, 4(2).

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach, In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed.), 102-119. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rushton, S., Juola-Rushton, A., & Larkin, E. (2010). Neuroscience, play and early childhood education: Connections, implications and assessment. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 351–361. [https:// doi.org/10.1007/s10643-009-0359-3](https://doi.org/10.1007/s10643-009-0359-3)
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Education Journal*, 48(2), 236-267. Doi: 10.3102/00028331210372135.
- Sherman, C. W., & Mueller, D. P. (1996). Developmentally Appropriate Practice and Student Achievement in Inner-City Elementary Schools.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Muller H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and goodness-of-fit models. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Schön, D.A. (ed), (1991). *The Reflective turn: case studies in and on educational practice*, Teachers College Press, New York.
- Schumacker, R. ve Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schmidt, W. H., & Kennedy, M. M. (1990). *Teachers' and teacher candidates' beliefs about subject matter and about teaching responsibilities*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 320 902).
- Soyalp, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının sınıflarındaki 3-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerine etkisinin boylamsal olarak incelenmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Şahin, İ. T. (2013). Preschool teachers' beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Şahin-Sak İ. T. & Sak R. (2016). Developmentally appropriate behaviour management: Turkish preschool teachers' practices. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(4), 57-64.
- Şahin-Sak, İ. T., & Sak R. (2017). Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 346-362.
- Sak, R., Tantekin Erden, F., & Morrison, G. S. (2016). Child-centred education: preschool teachers' beliefs and self-reported practices. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1185-1202.
- Şahin-Sak, İ. T., Tantekin-Erden, F., & Pollard-Durodola, S. (2018). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46(1), 102-116.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223.
- Stipek, D., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J. M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 41-66.
- Şahin-Sak, İ. T., Tantekin-Erden, F., & Pollard-Durodola, S. (2016). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46(1), 102-116.

- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics (6th Ed.)*. Hudson Street: Pearson.
- Thomas, R. M. (2000). *Comparing theories of child development*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Tomlinson, H. B. (2009). Developmentally appropriate practice in the kindergarten year – ages 5-6. In C. Copple & S. Bredekamp (Eds), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (187-216). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Tours, S. B. (2017). Kindergarten teachers' developmentally appropriate beliefs and practices (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, Tallahassee, FL. Retrieved from: <http://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu%3A605025>.
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *Young Children*, 60(5), 76-86. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42729301>
- Vise, D. D. (2007). More work, less play in kindergarten. *The Washington Post*. Retrieved from <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/05/22/AR2007052201696>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. M. Gauvain & M. Cole (Ed.) *Reading on the development of children içinde* (s. 34-40). New York: Scientific American Books.
- Yaffe, D. (2017). College, careers, and kindergarten. *Education Digest*, 82(9), 44-48.
- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-80.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., & Ingram, G. (2010). Developmentally appropriate practice and play-based pedagogy in early years education: A literature

review of research and practice. Ulaşım:

http://www.nicurriculum.org.uk/docs/foundation_stage/eye_curric_project/evaluation/Literature_Review.pdf

Xu, L. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.

EK-A: Gönüllü Katılım Formu

Sayın Öğretmenler,

Bu çalışma, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları Ve Uygulamaları” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması olup okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara (GUU) ilişkin inanç ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu ve Yüksek Lisans Öğrencisi Büşra Güngör tarafından yürütülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) ile ilgili mevcut inanç ve uygulama düzeylerini anlamamıza yardımcı olacaktır.

- Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda yürütülmektedir.
- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmada belirlenen ölçekler ile sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel çalışma doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümü öğrencisi Büşra Güngör’e ----- numaralı telefon veya ----- mail adresi üzerinden yöneltebilirsiniz.

Arařtırmacı Adı: Būřra Gūngōr

Tel:

E-posta :

İmza:

Bu çalıřmaya tamamen kendi arzulla ve isteęimle gōnūllū olarak katılıyorum , istedięim takdirde çalıřmadan ayrılabilceęimi biliyorum, ve verdięim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lūtfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kiřiye veriniz.)

Tarih:

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

EK-B: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın Erkek
2. **Yaşınız:** 30 yaş altı 30-34 35- 39 40 yaş ve üzeri
3. **Okul Öncesi Öğretmenliğindeki Mesleki deneyiminiz (yıl):**
 0 -5 6 -10 11-15 16-20 21 -25 25-üstü
4. **Eğitim Durumunuz:**
 Lisans ve altı Lisans Lisansüstü
5. **Görev Yaptığınız Okul Türü:**
 Bağımsız Anaokulu Anasınıfı
 Özel Anaokulu
6. **Öğrenim süreciniz boyunca staj yaptığınız toplam süre (Ay):**
 0 -5 6 -10 11-15 16-20 21 -25 25-üstü
7. **Gelişime uygun uygulamalar hakkında bir eğitim aldınız mı?**
 Evet Hayır
8. **Aldıysanız ne kadar süreli bir eğitim aldınız?**

.....

EK-C: GUU İnanç Ölçeği Kullanım İzni

Büşra Güngör

GUU İnanç Ölçeği Kullanım İzni

To: ikbalsak@yyu.edu.tr

26 January 2021 10:10



İkbal Hocam Merhaba,

Ben Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Mine Canan Durmuşoğlu danışmanlığında çalışıyorum. Tezim kapsamında gelişime uygun uygulamalar çalışmak istiyorum. Daha spesifik olarak öğretmenlerin kendi beyanlarına dayalı GUU inanç ve uygulamalarına bakacağım. Alanyazını taradığımda Türkiye'de Gelişime Uygun Uygulamalar ile ilgili kısıtlı çalışma yapıldığını gördüm. Sizin yaptığınız GUU inanç ölçeğinin uyarlaması ise alan için oldukça değerli bir çalışma. Öncelikle bu çalışmanız için teşekkür ederim. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun İnanç ve Uygulamalarını İncelemeyi amaçladığım çalışmam kapsamında Türkçe'ye uyarlamasını yaptığınız Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeği izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum.

Cevabınız beni çok mutlu eder. Şimdiden teşekkür ediyorum.

Sagılarımla,

Büşra Güngör
Hacettepe University
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı-YL

İkbal Tuba Şahin Sak @

Re: GUU İnanç Ölçeği Kullanım İzni

To: Büşra Güngör

26 January 2021 11:53



Büşra merhaba.

Ekte ölçeğin makalesini ve nasıl puanlanacağına ilişkin bilgiyi gönderiyorum. Ölçek makalesinin sonunda ölçeğin tam halini görebilirsin.

İyi çalışmalar,
İkbal



Büşra Güngör

Mar 8, 2021

Dear Madam:

I am studying towards a master's degree in the field of early childhood education in one of the leading universities of Turkey called Hacettepe University. Currently, I am writing my dissertation titled "Early Childhood Teachers' self reported beliefs and practices in Turkey" under the direction of my dissertation committee chaired by Dr. Mine Canan Durmuşoğlu who can be reached at atminenildurmusoglu@gmail.com.

I would like your permission to adapt the DAP Instructional Activities Scale survey instrument in my research study. In Turkey, this instrument has not been adapted yet and I want to contribute Turkish literature by adapting such an important instrument.

So, I would like to use and adapt your survey if you give me permission. Since I am going to propose my thesis in following week, your reply is very important to me. I am looking forward to hearing from you.

Yours Sincerely,

Master Candidate

Büşra Güngör
Hacettepe University
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı-YL



Teresa K Buchanan to you

Mar 8, 2021

Greetings.

Thank you for this message.

You have permission to use it, with my best wishes.

EK-D: GUU Eğitsel Etkinlikler Ölçeği

Lütfen aşağıda yer alan maddeleri çocukların aşağıdaki etkinliklere ne sıklıkla katıldığını en yakın temsil eden sayıyı yuvarlak içerisinde alarak yanıtlayın.

1	2	3	4	5
Neredeyse hiç (ayda bir seferden daha az)	Nadiren (aylık)	Bazen (haftalık)	Düzenli olarak (haftada 2-4 kez)	Sık sık (günlük)
1	Bloklarla bir şeyler inşa eder			1 2 3 4 5
2	Çalışmak istediği öğrenme merkezlerini kendisi seçer (dramatik oyun, kitap, matematik, fen, okuma yazmaya hazırlık merkezi gibi)			1 2 3 4 5
3	Çalışmalarını sınıfta sergiler			1 2 3 4 5
4				1 2 3 4 5
5				1 2 3 4 5
6				1 2 3 4 5
7				1 2 3 4 5
8	Büyük kas becerilerini kullanarak planlı hareket etkinlikleri yapar (örneğin, denge gerektiren hareketler, koşu, zıplama gibi)			1 2 3 4 5
9	Manipulatif materyalleri kullanır (Delikli pano, lego ve/veya tak çıkar küp oyuncaklar gibi)			1 2 3 4 5
10				1 2 3 4 5
11	Çalışma kâğıtları üzerindeki öğeleri yuvarlak içine alır, altlarını çizer ve/veya işaretler			1 2 3 4 5
12				1 2 3 4 5
13				1 2 3 4 5
14				1 2 3 4 5
15	Öğretmen merkezli büyük grup etkinliklerine katılır			1 2 3 4 5
16				1 2 3 4 5
17				1 2 3 4 5
18				1 2 3 4 5
19				1 2 3 4 5
20				1 2 3 4 5
21	Kendi seçtiği, öğretmen destekli oyun ve etkinliklere katılır			1 2 3 4 5
22	Çizer, boyama yapar, oyun hamuru ya da kille oynar ve diğer sanat malzemelerini kullanır			1 2 3 4 5
23				1 2 3 4 5
24				1 2 3 4 5
25				1 2 3 4 5
26	İhtiyaçlarına göre değiştirilmiş ya da adapte edilmiş malzemelerle çalışır			1 2 3 4 5
27	Birden fazla etkinlik türünün bütünleştirildiği çalışmalar yapar (okuma yazmaya hazırlık, matematik, fen, sanat vb.)			1 2 3 4 5

EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001610498
Konu : Büşra GÜNGÖR (Etik Komisyon İzni)

15.06.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.05.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001580689 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi **Büşra GÜNGÖR**'ün **Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ve Uygulamaları**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **08 Haziran 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 49CD4C30-5D3F-490B-BED9-2FD2D87E6C53

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

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

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

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

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.ke.p.tr



EK-D: MEB İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-33896771
Konu : Araştırma Uygulama İzni

05.10.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 27.07.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001677079 sayılı yazınız.

b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Büşra GÜNGÖR'ün "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları ve Uygulamaları" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bu kapsamda; ilgi (b) genelgenin 5. Maddesindeki "Başvurularda araştırma önerisi, veri toplama araçları, belge ve materyallerin tamamı izin başvurusu yapılan birime sunulacaktır. Araştırma önerisinde araştırmanın amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik, güvenilirlik bilgileri ve çalışma takvimi yer almalıdır.", 10. Maddesindeki "Araştırma yapılacak okulların sayısı, türü, illere göre dağılımı ve örneklem sayıları net olarak ifade edilmelidir.", 11. Maddesindeki "Başvuruda bulunulan araştırmanın örneklemi, istatistiksel yöntemlere göre belirlenmeli, örneklem ekonomiklik, ulaşılabilirlik ve uygulanabilirlik açısından uygun olmalıdır.", 19. Maddesindeki "Araştırma uygulama izni için başvuranlar, başka kişi ya da kurumların geliştirdikleri veri toplama araçlarını kullanacaklarsa veri toplama araçlarını kullanmak için gerekli izin belgelerini başvuruya ekleyeceklerdir." ve 27. Maddesindeki "Araştırma uygulama izin başvurularının uygulama tarihinden en az 45 gün önce yapılması ve eğitim öğretime engel olunmaması için yarıyıl tatili ve yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar araştırmaların tamamlanması gerekmektedir." hükümlerini karşılamadığı görülmüştür.

Bu çerçevede; 2020/2 nolu genelge hükümleri doğrultusunda başvuru yapılması durumunda izin talebi değerlendirmeye alınacaktır.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

EK: Başvuru ve Ekleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : MEB Atatürk Bulvarı No:98 Bakanlıklar/ANKARA

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

Telefon No : 0 (312) 413 27 53

Bilgi için: İstatistikçi Özlem BEYAZPİRİNÇ

E-Posta: sgb_arastirmaizlenleri@meb.gov.tr

Unvan : İstatistikçi

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks:3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **a426-abb3-3e31-a6a3-cbfb** kodu ile teyit edilebilir.

EK-E: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

17/ 02 /2023

Büşra GÜNGÖR

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

17/ 02/ 2023

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

Tez Başlığı : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançları Ve Uygulamaları

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/ 02/ 2023	156	208389	20/01/2023	%19	2016020743

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: Büşra Güngör

Öğrenci No.: N19139006

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-G: Thesis Originality Report

17/ 02 /2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Basic Education

Thesis Title: Early Childhood Teachers' Developmentally Appropriate Practice Beliefs And Practices

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/ 02/ 2023	156	208389	20/01/2023	19%	2016020743

Filtering options applied:

Bibliography excluded

Quotes included

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: Büşra Güngör
Student No.: N19139006
Department: Temel Eğitim
Program: Okul Öncesi Eğitimi
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Title, Name Lastname, Signature)

EK-Ğ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) 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 tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (¹)

Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (²)

Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (³)

09/01/2023

Büşra GÜNGÖR

"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 tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

2. (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

3. (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.

