



**OKULÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME
ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ VE BU ÖLÇEĞE BAĞLI OLARAK
ÖĞRETMENLERİN UYGULAMALARINI DEĞERLENDİRMELERİ**

NAİM ÜNVER

DOKTORA TEZİ

**ÇOCUK GELİŞİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 (otuzaltı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Naim

Soyadı: ÜNVER

Bölümü: Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okulöncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Bu Ölçeğe Bağlı Olarak Öğretmenlerin Uygulamalarını Değerlendirmeleri

İngilizce Adı: Development Of A Preschool Education Programme Evaluation Scale And The Evaluation Of Teachers' Applications According To This Scale

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğumu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Naim ÜNVER

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Naim ÜNVER'in "Okulöncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Bu Ölçeğe Bağlı Olarak Öğretmenlerin Uygulamalarını Değerlendirmeleri" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd.Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY

(İlköğretim Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

İmza:

Üye: Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL

(İlköğretim Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

İmza:

Üye: Prof. Dr. Pınar BAYHAN

(Çocuk Gelişimi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi)

İmza:

Üye: Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR

(İlköğretim Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

İmza:

Üye: Prof. Dr. Berrin AKMAN

(Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi)

İmza:

Tez Savunma Tarihi:

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda doktora tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın fikir aşamasından, uygulanmasına, tasarlanmasından, raporlaştırılmasına kadar birçok kişinin ve kurumun katkısı olmuştur. Öncelikle bu araştırmanın gerçekleşmesinde bilgi, deneyim ve ilgisini hiçbir zaman benden eksik etmeyen çok kıymetli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY'a, araştırma boyunca göstermiş oldukları sevgi ve destek için Prof. Dr. Fulya Z. TEMEL'e, Prof. Dr. Pınar BAYHAN'a, süreç boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemediği araştırmanın daha iyi bir noktaya gelmesi için benimle birlikte çabalayan Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN'e, değerli fikirlerini benden esirgemeyen Doç. Dr. Neslihan AVCI'ya, Doç. Dr. Ayşe B. AKSOY'a, Prof. Dr. F. Abide GÜNGÖR AYTAR'a, Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, Doç. Dr. Oğuzhan KILDAN'a, Yrd. Doç. Dr. Berat AHİ'ye, Yard. Doç. Dr. Mehmet Toran'a, Dr. Serhan KÖSE'ye, Okutman Mehmet BOLLUK'a, her zaman pozitif enerjileri ile yanımda olan Araştırma Görevlisi M. Akif CİNGİ'ye, Araştırma Görevlisi İsmail HELVACI'ya, sevgili dostlarım Suat DÜZ'e, Servet SARIKAYA'ya ve tüm içtenlikleri ile araştırmama katılan değerli okul öncesi öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak çok sevdiğim kızım Aysu'ya, oğlum Batuhan'a ve eşim Emel ÜNVER'e teşekkür ederim.

Naim ÜNVER

Ankara, 2016

**OKULÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME
ÖLÇEĞİ'nin GELİŞTİRİLMESİ ve BU ÖLÇEĞE BAĞLI OLARAK
ÖĞRETMENLERİN UYGULAMALARINI DEĞERLENDİRMELERİ
(Doktora Tezi)**

Naim ÜNVER

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2016**

ÖZ

Bu çalışma, MEB Okul Öncesi Eğitim Programını değerlendirme ölçeği hazırlamak ve bu ölçeğe bağlı olarak öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmeleri amacıyla yapılmıştır. Bu konuyla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış ve belirtilen konuyu değerlendirebilecek bir veri toplama aracının alanyazında olmadığı bulunmuştur. Alanyazında var olan Jensen (2004) tarafından geliştirilmiş Development Of The Early Childhood Curricular Beliefs, Inventory: An Instrument To Identify Preservice, Teachers' Early Childhood Curricular Orientation isimli ölçek ve bu ölçeğin Türkçeye uyarlananan (Soydan, 2013) versiyonu araştırma problemimize yeterli cevap vermemesi nedeniyle bu iki ölçektenden de faydalanılarak araştırma problemi doğrultusunda 67 madde ve 5 alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeğin alt boyutları uzman görüşü alınarak; öğretmen rolleri (19 madde), programı ve çocukları değerlendirme (24 madde), küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme (10 madde), etkinlikleri planlama (8 madde), günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme (6 madde) olarak belirlenmiş ve ölçeğin geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında literatür taraması ve uzman görüşü alınarak çalışmalar yürütülmüştür ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için elde edilen verilere sırasıyla küresellik testi, çizgi grafiği analizi, açımlayıcı faktör analizi, güvenilirlik katsayısı hesaplama analizi, madde analizi uygulanmıştır. Ayrıca ölçme aracının güvenilir olduğunu belirlemenin bir başka yolu olan Friedman's Ki-Kare testi ve Sperman-Brown (Testi Yarılama) Testi uygulanmıştır. Bu analizler doğrultusunda ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bu ölçek Türkiye'deki tüm illerden okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 1038 öğretmene gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Uygulama dijital ortamda

“Google dokümanlar” hizmetinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. 1038 öğretmenin % 66,4’ü çoklu zekâ, % 59,1’i davranışçılık, 52,9’u bilişsel gelişimcilik, % 45,3’ü duyuşsal biliş, % 33,9’u gelişimsel etkileşim ve % 25,7’si Waldorf eğitimi yaklaşımı ile ilgili hizmet öncesi okul eğitiminde veya hizmet-içi eğitimlerde ders/konu/kurs/seminer bazında teorik ya da uygulamaya dönük öğretim almıştır. Ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen bulgular SPSS 22 ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin öğretmen rolleriyle ilgili görüşleri alt boyutunda, öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre okul öncesi mezunları ile çocuk gelişimi bölümü mezunları arasında, okul öncesi mezunları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri arasında yaş grupları değişkenine göre tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre programı ve çocukları değerlendirme görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken diğer alt boyutlarda görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri arasında NUTS12 değişkenine göre etkinlikleri planlama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark saptanırken diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesi okul eğitiminde veya hizmet-içi eğitimlerde ders/konu/kurs/seminer bazında teorik ya da uygulamaya dönük hangi yaklaşımlarla ilgili öğretim aldıkları incelendiğinde davranışçılık yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alan ve almayanların etkinlikleri planlama ve günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri arasında davranışçılık yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alanların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Gelişimsel etkileşim yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alan ve almayanların etkinlikleri planlama ve günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri arasında gelişimsel etkileşim yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Duyuşsal biliş yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alan ve almayanların öğretmen rolleri ve programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşleri arasında duyuşsal biliş yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alanların lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bilişsel gelişimcilik yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alan ve almayanların öğretmen rolleri ile ilgili görüşleri arasında bilişsel gelişimcilik yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alanların lehine anlamlı fark saptanmıştır. Çoklu zeka yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alan ve almayanların öğretmen rolleri ile ilgili görüşleri arasında çoklu zeka yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alanların lehine, etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri arasında ise çoklu zeka yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi almayanların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür. Waldorf yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alan ve almayanların etkinlikleri planlama ve günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri arasında Waldorf yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer öğretimi alanların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Değerlendirme, Öğretmen, Okul Öncesi Eğitim Programı, Duyuşsal Biliş Modeli, Bilişsel Gelişimcilik Modeli, Gelişimsel Etkileşim Modeli, Davranışçılık Model, Çoklu zeka Modeli, Waldorf Modeli,

Sayfa Adedi : 137

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY

**DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMME
EVALUATION SCALE AND THE EVALUATION OF TEACHERS'
APPLICATIONS ACCORDING TO THIS SCALE**

(Ph.D Thesis)

Naim ÜNVER

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL of EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2016

ABSTRACT

This study is done to prepare a preschool education programme evaluation scale for MNE (Ministry of National Education) and the evaluation of teachers' applications according to this scale. The national and international literature has been reviewed and the review has shown that there is not a data collection tool to evaluate the identified topic. As the substantial scale in the literature developed by Jensen (2004) "Development of the Early Childhood Curricular Beliefs, Inventory: An Instrument to Identify Pre-service, Teachers' Early Childhood Curricular Orientation" named scale and the Turkish adapted version of the scale (Soydan, 2013) has not responded to the research problem, a scale with 5 sub-dimensions and 67 items has been developed in line to the research problem by the use of above mentioned two scales. The factors and items have been identified after expert review as: teacher roles (19 items), evaluation of the programme and student (24 items), arranging little group activities and adding the student to the activity (10 items), planning the activities (8 items), reflecting the daily life activities to the programme (6 items) and the validity and reliability analysis of the scale has been concluded. Within the validity analysis the study, the literature review and the expert view has been carried out and the scale has been formed in line with the expert view. For the reliability analysis of the study the globosity test, line chart analysis, exploratory factor analysis, reliability coefficient calculation analysis, and item analysis were applied respectively to the gained data. Also, Friedman's chi-square test and Sperman-Brown Test which are another ways to identify the reliability of tests were also conducted. In accordance with the analysis the reliability level of the scale has been identified high. This scale has been conducted to 1038 teachers working in the preschool education institutions in

all of the provinces in Turkey on a volunteer basis. It has been conducted through digital media by the use of “Google Documents” service. The 1038 applicant teachers have taken theoretical or practical courses/lessons/lectures/seminars in pre-service preschool education or in in-service education in the approaches of % 66,4 multiple intelligence, % 59,1 behaviourism, 52,9 cognitive development, % 45,3 affective cognition, % 33,9 developmental interaction and % 25,7 Waldorf. The findings gained from the applied scale have been analysed by SPSS 22 statistical programme. As a result of the analysis, a significant differences have not been seen in any of the sub-dimensions in the views of the applicants according to their gender variable. On the views of the participants on teacher roles sub-dimension of the scale, in the department they graduated between preschool graduates and child development department graduates, there was a significant difference on the favour of the preschool graduates. Between the views of the participants there was a significant difference within all dimensions according to the age variable. A significant difference has not been seen according to the education level variable in the views of evaluating the programme and students. A significant difference has been identified in the other sub-dimensions between the views. According to the NUTS12 variable a significant difference has been seen in the activity planning factor sub-dimension between the views of the participant teachers and a significant difference has not been identified in the other factors. When the teachers who have taken courses/lessons/lectures/seminars in pre-service preschool education or in in-service education according to which theoretical or practical approach have been examined, the participants who have and who have not taken courses/lessons/lectures/seminars on the behaviourist approach show a significant difference in the activity planning and reflecting the daily life activities to the programme in the favour of the ones taken courses/lessons/lectures/seminars on the behaviourist approach. The participants that have and not have taken courses/lessons/lectures/seminars on the developmental interaction (Bank Street Model) approach have shown a significant difference in activity planning and reflecting the daily life activities to the programme in favour of the ones who have taken courses/lessons/lectures/seminars on the developmental interaction (Bank Street Model) approach. The participants that have and not have taken courses/lessons/lectures/seminars on affective cognition (Montessori Model) approach have shown a significant difference in teacher roles and evaluation of the programme and students in favour of the ones who have taken courses/lessons/lectures/seminars on affective cognition (Montessori Model) approach. The participants that have and not have taken courses/lessons/lectures/seminars on cognitive development (High-Scope) approach have shown a significant difference in teacher roles in favour of the ones who have taken courses/lessons/lectures/seminars on cognitive development (High-Scope) approach. The participants who have and have not taken courses/lessons/lectures/seminars on multiple intelligences approach have shown a significant difference in teacher roles in favour of the ones who have taken courses/lessons/lectures/seminars on cognitive development multiple intelligences approach and a significant difference has been viewed in activity planning in favour of the ones who have not taken courses/lessons/lectures/seminars on multiple intelligences approach. The participants who have and not have taken courses/lessons/lectures/seminars on Waldorf approach have shown a significant difference in activity planning and reflecting the daily life activities to the programme in favour of the ones who have taken courses/lessons/lectures/seminars on Waldorf approach.

Key Words: Evaluation, Teacher, Pre-school Education Program, Montessori Model, High-Scope Model, Bank Street Model, Behaviorist Model, Multiple Intelligences Model, Waldorf Model

Page Number: 137

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GRAFİKLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi.....	6
Sınırlılıklar	7
Varsayımlar	7
Tanımlar	8
BÖLÜM 2	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Davranışçı Öğrenme (Direkt komut) Yaklaşımı	14
Gelişimsel Etkileşim (Bank Street) Yaklaşımı	15
Duyusal Bilişselcilik (Montessori) Yaklaşımı	16
Bilişsel Gelişmecilik (High-Scope) Yaklaşımı.....	18
Waldorf Yaklaşımı.....	20
Çoklu Zeka	24

İlgili Araştırmalar	28
BÖLÜM III	34
YÖNTEM.....	34
Araştırmanın Modeli	34
Evren ,Örneklem Seçimi ve Çalışma Grubunun Belirlenmesi	34
Veri Toplama Araçları.....	37
Kişisel Bilgi Formu	37
Okul Öncesi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği-OEPDÖ	38
Verilerin Toplanması	38
Verilerin Analizi	38
BÖLÜM IV.....	40
BULGULAR ve TARTIŞMA	40
Birinci Aşama: Ölçeğin Geliştirilmesi	40
Geçerlik Çalışmaları.....	40
Güvenirlik Çalışmaları.....	42
İkinci Aşama: Öğretmenlerin OEPDÖ Yoluyla Uygulamalarını Değerlendirmeleri.....	64
BÖLÜM V.....	97
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	97
Sonuçlar	97
Birinci Aşama: OEPDÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları	97
Öneriler	102
Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	102
Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler.....	103
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	103
KAYNAKÇA	104
EKLER	116

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. İBBS'ye Göre Bölgeler, Bölgelerde Yer Alan İller ve Bölgelerden Çalışma Grubuna Dahil Olan Öğretmenlerin Sayısal Dağılımı	35
Tablo 2. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	36
Tablo 3. Öğretmenlerin Farklı Yaklaşımlara İlişkin Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı	37
Tablo 4. NUTS12 Bölgeleme Sistemine Göre Belirlenen İllerin Dağılımı	42
Tablo 5. Küresellik Testi Sonuçları	43
Tablo 6. AFA Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	47
Tablo 7. Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı	48
Tablo 8. Güvenilirlik Analizi	50
Tablo 9. Madde Analizi Sonuçları	51
Tablo 10. Friedman's Ki-Kare Testi	54
Tablo 11. Testi Yarılama (Spearman-Brown Testi)	55
Tablo 12. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlişkin Görüşleri Faktörü (Faktör 1) Güvenilirlik Analizi Sonuçları	55
Tablo 13. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlişkin Görüşleri Faktörü (Faktör 1) Madde-Toplam Korelasyon Sonuçları	56
Tablo 14. Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 2) Güvenilirlik Analizi Sonuçları	56
Tablo 15. Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 2) Madde-Toplam Korelasyon Sonuçları	57
Tablo 16. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 3) Güvenilirlik Analizi Sonuçları	58

Tablo 17. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 3) Madde-Toplam Korelasyonu Sonuçları	58
Tablo 18. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 4) Güvenirlik Analizi Sonuçları	59
Tablo 19. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 4) Madde-Toplam Korelasyon Sonuçları	59
Tablo 20. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 5) Güvenirlik Analizi Sonuçları	60
Tablo 21. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 5) Madde-Toplam Korelasyon Sonuçları	60
Tablo 22. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerini İle İlgili Görüşleri Faktöründeki (Faktör 1) Maddelerin Faktör Yükleri	61
Tablo 23. Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktöründeki (Faktör 2) Maddelerin Faktör Yükleri	62
Tablo 24. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktöründeki (Faktör 3) Maddelerin Faktör Yükleri	63
Tablo 25. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri Faktöründeki (Faktör 4) Maddelerin Faktör Yükleri	63
Tablo 26. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktöründeki (Faktör 5) Maddelerin Faktör Yükleri	64
Tablo 27. Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Normallik Testi Sonuçları	65
Tablo 28. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve T Testi Sonuçlarının Dağılımı	71
Tablo 29. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Ölçeğin Alt Boyutlarında Varyansın Homojenliği Testi Sonuçları	71

Tablo 30. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Anova Testi Sonuçları	72
Tablo 31. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı	73
Tablo 32. Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerin Yaşlara Göre Dağılımı	74
Tablo 33. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme Ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı	75
Tablo 34. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlamaya İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı	76
Tablo 35. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı	77
Tablo 36. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Alt Boyutlardaki Farklılaşmalar	79
Tablo 37. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Varyansın Homojenliği Testi	80
Tablo 38. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Alt Boyut Ortalamalarının Karşılaştırılması	81
Tablo 39. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	82
Tablo 40. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	83
Tablo 41. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	84
Tablo 42. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	85
Tablo 43. NUTS12' ye Göre Faktörlerdeki Varyansın Homojenliği Testi	86
Tablo 44. NUTS12' ye Göre Faktör Ortalamalarının Karşılaştırılması	86
Tablo 45. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşlerinin Bölgelere Göre (NUTS12) Dağılımı	87

Tablo 46. Etkinlikleri Planlama İle İlgili Düşüncelerin Bölgelere Göre (NUTS12) Farklılaşması	88
Tablo 47. Öğretmenlerin Davranışçılık Hakkında Ders/Konu/ Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar	88
Tablo 48. Öğretmenlerin Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı Hakkında Ders/Konu/Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar ..	90
Tablo 49. Öğretmenlerin Duyuşsal Biliş Yaklaşımı Hakkında Ders/Konu/Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar	91
Tablo 50. Öğretmenlerin Meslek Öncesi Eğitiminde Bilişsel Gelişimcilik Yaklaşımı Hakkında Ders/Konu/Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar	93
Tablo 51. Öğretmenlerin Çoklu Zeka Yaklaşımı Hakkında Ders/Konu/Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar	94
Tablo 52. Öğretmenlerin Waldorf Yaklaşımı Hakkında Ders/Konu/Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar	95

GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1. Çizgi Grafiği (Scree Plot) (İlk Grafik).....	44
Şekil 2. Çizgi Grafiği (Scree Plot) (Son Grafik).....	47
Şekil 3. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlişkin Görüşleri Faktörünün (Faktör 1) Normallik Dağılımı.....	66
Şekil 4. Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörünün (Faktör 2) Normallik Dağılımı	67
Şekil 5. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörünün (Faktör 3) Normallik Dağılımı.....	68
Şekil 6. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri Faktörünün (Faktör 4) Normallik Dağılımı	69
Şekil 7. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörünün (Faktör 5) Normallik Dağılımı	70

KISALTMALAR LİSTESİ

OEPDÖ: Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi Ölçeği

NUTS12 : The Nomenclature of Territorial Units for Statistics (İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması)



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sayılıtlara, sınırlılıklara ve tanımlamalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir (Oktay & Polat Unutkan 2005). Okul öncesi dönem yaşamın en kritik yıllarını kapsar. Bu dönemdeki deneyimler çocuğun daha sonraki yıllardaki başarısının ön koşulu sayılır (Ersoy & Bayraktar, 2015). Erken çocukluk dönemi, çocukların temel kavramları ve bilimsel süreç becerilerini kazandıkları deneyimlerle dolu bir dönemdir. Çocukların bu dönemde yaşadıkları deneyimler, bilginin yapı taşları olarak nitelendirilen kavramların kazanılması için uygun ortam oluşturur. Çocukların bu kavramları günlük hayatlarında yapılandırarak kullandıkları gözlemlenir (Kıldan & Pektaş, 2009). Bu nedenlerle erken çocukluk dönemindeki çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmış nitelikli bir okul öncesi eğitim almalarının gerekliliği çağdaş dünyada vazgeçilmez hale gelmiştir. Çocuklara erken dönemlerde zengin bir uyarıcı çevre ve planlanmış etkinlikler sunmanın ne denli önemli olduğu tartışması geride kalmış, bunun yerini okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması konusundaki çalışmalar almıştır. Okul öncesi eğitimde kaliteli hizmet verebilmek için bu alana yapılacak yatırımların artırılması, sağlıklı politikalar ve planlamaların yapılması kadar personel, fiziki koşullar ve uygulanan programların niteliğinin geliştirilmesi büyük önem taşır. Bu nedenle çocukların öğrenmede aktif, seçici, karar verici; öğretmenin ise teşvik edici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir kişi olarak görev yaptığı çağdaş program anlayışını benimsemek kalitenin arttırılmasına katkılar sağlayacaktır (Temel, 2005).

Okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak, çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal yönden bir bütün olarak gelişmelerini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim becerilerini geliştirecek ve çocukların ilköğretime hazır hale gelmelerini sağlayacaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin nitelikli olması ise uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Tuncer, 2015). Okul öncesi eğitim programının nitelikli olması milli eğitimin genel ve uzak hedeflerine ulaşılma olasılığını artıracak bir unsurdur. Bununla birlikte okul öncesi eğitim programının hazırlanması, öğretmenlerin bu programı algılayıp, uygulamaları da bu konuda büyük önem taşır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okul öncesi eğitim programlarında dünyada ve ülkemizde meydana gelen gelişmeler doğrultusunda program geliştirme çalışmalarını sürdürmüştür. Bu süreçte 1994 ve 2002 yıllarında geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında davranışçı yaklaşım esas alınırken, 2006 yılında geliştirilen okul öncesi eğitim programında çoklu zeka ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri esas alınmıştır (Tuncer, 2015). Bu durum öğretmen merkezli eğitimden, çocuk merkezli eğitime başka bir deyişle daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinde ilerlemecilik eğitim felsefesine geçildiğinin kanıtı olarak gösterilebilir. Nitekim ilerlemecilik eğitim felsefesinde eğitim, çocuğun ilgilerine göre gerçekleşir ve öğretmenin görevi rehberlik etmek olarak görülür (Demirel, 2003). Bunun yanı sıra 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı gelişimsel hedefler üzerine kurulmuş “gelişime dayalı” bir programdır. 3-6 yaş çocuklarının, psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarını desteklemeyi ve öz bakım becerilerinin kazanılmasını sağlamayı amaçlar.

Son olarak 2013 yılında geliştirilen okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve gereksinimleri ile çevresel koşullarını dikkate alan gelişimsel, sarmal ve eklektik yapıda bir programdır. Programda konuların öğretilmesi değil, kazanımların ortaya çıkması esas alınmış ve bu anlayışla ünitelere yer verilmemiştir. Esnek şekilde oluşturulan program, öğretmenlere özgürlük tanır. Öğretmen, kazanımlara ulaşmak için farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmakta özgür bırakılmıştır. Ancak öğretmenlerin çocukların kazanımlara ulaşması için planlı çalışması gerekir. Yaratıcılığın ön planda olduğu program, çocuk merkezlidir ve değerlendirme anlayışı çok yönlülük gösterir. Öğretmenin çocukları, programı ve kendisini değerlendirmesi bu çok yönlülüğün göstergesidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında materyal ve program kadar önemli olan bir diğer öğe öğretmendir (Koçyiğit, 2010). Oktay (2000)' a göre okul öncesi öğretmenlerinin öncelikle sahip olması gereken özelliklerden birisi de; öğretmenlerin okul öncesi eğitim programları konusunda bilgi sahibi olmalarıdır. Nitelikli programların, planlayıcıları ve uygulayıcıları olmaları beklenen okul öncesi öğretmenleri, bu süreçte eğitim programının yanı sıra çocukların ilgi ve ihtiyaçları hakkında sahip oldukları bilgilerden faydalanarak, çocuklara rehber olurlar, öğrenme merkezlerini programın kazanımları doğrultusunda düzenlerler ve neticede programın kazanımlarının gerçekleşmesine olanak sağlarlar (Göle & Temel, 2015). Programın uygulanması hususunda eğitim sürecinin etkili bir şekilde planlanması öğrenme-öğretme sürecinin uygulanmasını kolaylaştırdığı gibi öğrenmenin kalıcılığını da artırır (Dağlıoğlu, 2009).

Okul öncesi eğitimin temel ilkelerine göre; okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır. Çocuklar eğitim aldıkları kurumda bütüncül olarak geliştirilerek bir üst eğitim kademesine veya bir meslek alanına hazır duruma getirilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. İhtiyaçları dikkate alan programlar daha işlevsel programlar olarak ele alınır. Programlarda etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların ilgi ve gereksinimlerine, okulun, sınıfın ve çevrenin şartlarına uygun bir eğitim, programın uygulanabilirliğini ve işlevselliğini artırır. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır. Bilinenden bilinmeyene ilkesi öğrenmeyi kolaylaştırır. Yaparak yaşayarak deneme-yanılma yoluyla öğrenmeler, öğrenmenin kalitesini ve kalıcılık düzeyini yükseltir. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir. Eğitim, çocuğun kendisine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır. Bu nedenle aktif öğrenme anlayışı önem kazanır. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir. Beyin temelli öğrenme anlayışına göre öğrenme teşvikle artar, tehditle

azalır. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı ve okul aile işbirliği sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013; MEB, 2005; Kiroğlu, 2006; Arslan & Özpınar, 2008; Seferoğlu, 2011; Demirel, 2012; Duman, 2015).

Okul öncesi eğitimin ilkeleri ve 2013 okul öncesi eğitim programı öğrenci merkezli eğitimi ve bütünsel gelişimi hedeflemesine rağmen Tuncer'in (2015) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, MEB 2013 programında öğrencinin pasif olduğu ve öğretmenin daha etkin rol oynadığı saptanmıştır. Dolayısıyla programın algılanış ve uygulanışında farklılıklar olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın Amacı

Eğitimde program geliştirme süreci, bir programın tasarlanması, geliştirilmesi, denenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesini içeren sistematik ve dinamik bir süreçtir. Okullarda uygulanan programların etkililiğini ve başarısını belirlemede program değerlendirme çalışmaları önemli yer tutar (Özdemir, 2009). Esas olarak, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç içedir ve birbirlerinden ayrı tutulamaz. Değerlendirme program geliştirme faaliyetinin önemli bir aşamasıdır ve sürekli bir yönünü oluşturur. Bu süreçte alınan sonuçlar veya dönütler programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılır (Varış, 1988). Programı değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilebileceği bilgileri içerir. Program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda karar verme açısından önemli veri sağlar. Bunun yanı sıra karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanlarına yetki verir. Bu bağlamda ise program değerlendirme, temelde öğretimin değerlendirilmesini içerir (Demirel, 2005). Ülkemizde program

değerlendirme çalışmalarının iki düzeyde gerçekleştirildiği söylenebilir. Birincisi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) vasıtasıyla resmi düzeyde yapılan program değerlendirme çalışmalarıdır. İkincisi ise özel olarak yapılan çalışmalardır ki, üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin ve araştırmacıların lisansüstü tez, makale ve kongre/sempozyum bildirimleri şeklinde gerçekleştirdikleri program değerlendirme çalışmaları bu türdendir (Özdemir, 2009). Program değerlendirmenin bilimsel temellere dayandırılması, programların daha işlevsel, yaşama dönük, değişen toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte yapılması eğitim sisteminin vazgeçilmez koşulları arasındadır (Güven & İleri, 2006). Programın değerlendirmede, Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ve Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli'nde belirtildiği üzere öğretmenler değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır (Demirel, 2005). Okul öncesi eğitim programında değerlendirme, çocukların, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi şeklinde planlanır. Çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak değerlendirilmesini zorunlu kılar ve çocuğun gelişimini takip etmek için hazırlanan gelişim gözlem formları ile kayıt altına alınır. Çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların özetlenmesi ise gelişim gözlem formlarından edinilen bilgilere dayalı olarak gelişim raporu ile yapılır. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ise; yaratıcılıklarının gelişmesi, yansıtmacı öğretmen olabilmeleri ve eksiklerini görmelerini sağlayarak kendilerini güçlendirebilmelerini sağlayacaktır (MEB; 2013). Bu noktada ise öğretmenlerin kendilerini değerlendirebilecekleri geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına gereksinim vardır.

Göle ve Temel (2015)'e göre nitelikli bir şekilde planlanmayan ve uygulanmayan programlar, ne denli kaliteli olursa olsun ulaşılmaması hedeflenen kazanımlara ulaşamayacaktır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli planlama ve uygulama yapabilmeleri için nitelikli eğitim programlarının özellikleri hakkında görüş sahibi olmaları gerekir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi eğitim programını değerlendirecek bir ölçek geliştirmek ve bu ölçek yoluyla öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirmeleri amaçlanmıştır.

Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, öğretmen rolleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin, küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin, günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim dönemini kapsayan 0-6 yaş, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden birisidir. Bu dönemdeki gelişmeler, çocuğun ilerdeki yaşamı için büyük önem taşır (Poyraz & Dere, 2003). Okul öncesi eğitim, çocukların temel davranışları kazandıkları, merak, sorgulama ve keşfetme çabalarının en üst seviyelerde seyrettiği önemli eğitim kademelerinden birisidir (Koçyiğit, 2012).

Günümüzde okul öncesi eğitim anlayışının yaygınlaşması okul öncesi eğitimin nitelikleri tartışmasını gündeme getirmiştir. Okul öncesi eğitim ile ilgili bu tartışmalar; okulda verilecek eğitimin niteliği, çocuklara sunulan uyarıcı çevre, öğretim yöntemi gibi konular üzerine odaklanmış ve alanda çalışan araştırmacıların yeni yöntemler ve yaklaşımlar geliştirmişlerine yol açmıştır.

Ülkemizde bu çalışmalar yakından izlenmekte ve çağdaş alternatif yaklaşımlar sadece özel okullarda sınırlı düzeyde uygulanmaktadır. Uygulanan bu programların niteliksel olarak uygunluğu ise bilinmemektedir. Ülkemizde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan son resmi okulöncesi eğitim programı ise 2013 yılında uygulamaya konulmuştur. Etkinlik merkezli olan bu program, çocukların ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmiş kazanımlardan oluşur. Ancak programın öğretmenler tarafından ne ölçüde uygulandığı ve uygulanan programın çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi henüz kapsamlı bir şekilde ele alınıp incelenememiştir. Bu noktada ise veri toplamaya yardımcı olacak geçerli ve güvenilir araçlara olan ihtiyaç ön plana çıkmaktadır.

Araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim programını değerlendirecek bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğe bağlı olarak öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirmelerini sağlamaktır. Böylelikle geliştirilen ölçekten ilerleyen süreçte araştırmalarda veri toplama aracı olarak yararlanılabilecektir. Bununla birlikte oluşturulan ölçek, öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirmeleri açısından da önemlidir. Öğretmenler, ölçeği kullanarak öz düzenleme yoluna gidebileceklerdir.

Ülkemizde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında, alanın farklı tür ve seviyelerinde eğitim veren okullarından mezun olmuş ve görev biçimleri değişik şekillerde tanımlanan öğretmenler görev yapar. Örneğin eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği ana bilim dalı, mesleki eğitim fakültelerinin çocuk gelişimi ve eğitimi ana bilim dalı, açık öğretim fakültesinin okul öncesi öğretmenliği ana bilim dalı ve kız meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümünden mezun olan öğretmenler; öğretmen, ücretli öğretmen ve usta öğretici gibi görev tanımlamaları altında bu okullarda görev yaparlar. Bu araştırmanın önemini vurgulayan önemli unsurlardan birisi de farklı türden eğitim almış öğretmenlerin, yürürlükte olan MEB Okul Öncesi Eğitim Programını uygulama biçimlerindeki farklılıklarının ortaya çıkarılması ve bu farklılıkların ortadan kaldırabilmesi için önerilerin geliştirilebilmesidir.

Nitekim Ekici (2015) yaptığı çalışmada, Türkiye'de uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının, çağdaş çocuk merkezli yaklaşımlara göre değerlendirilmesinin yapıldığı araştırmaların gerçekleştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Ayrıca Soydan (2013), yapmış olduğu alan yazını taramasında, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim müfredatlarını hazırlarken temel alınabilecek yaklaşımlar hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmadığını tespit etmiştir. Bu noktada Ekici (2015) tarafından yapılan öneri ve Soydan (2013) tarafından yapılan tespit araştırmanın önemini bir kez daha ortaya koyar.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Türkiye'de NUTS'12 bölgelendirme sistemine göre oluşmuş 12 bölgedeki 81 ilde 2014–2015 eğitim öğretim yılı içerisinde MEB'e bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 1038 okulöncesi öğretmeni,
2. “Kişisel Bilgi Formu” ve Okul Öncesi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği” nin içeriği ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Öğretmenlerin araştırmanın veri toplama aşamasında sorulara içtenlikle, doğru ve hatasız olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Yaklaşım: Bir sorunu ele alış, ona bakış biçimi (TDK (2015). Güncel Türkçe Sözlük). Bu çalışmada yaklaşım kavramı davranışçılık, bilişsel gelişim, duyuşsal biliş, gelişimsel etkileşim, çoklu zeka ve Waldorf öğretim anlayışları için kullanılmıştır.



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Toplumların sosyal, kültürel, siyasi ve iktisadi yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmesinde önemli bir role sahip olan eğitim sistemi üç temel öğeden oluşur. Bu öğeler; öğrenci, öğretim hizmeti ve eğitim programlarıdır. Eğitim programları o ülkedeki eğitimin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca eğitim sisteminde ortaya çıkacak problemlerin çözümü, bu ülkede izlenen milli eğitim politikalarına ve eğitim programlarının geliştirilmesine bağlıdır. Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, eğitim programlarında yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Programlar ulaşılmak istenen amaçları/hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için belli ilkelere göre düzenlenmiş içeriği, hedeflere ulaşmak için kullanılacak yöntemleri, teknikleri, araç-gereçleri ve hedeflere ulaşma düzeyini belirleyecek değerlendirme çalışmalarını kapsar. Eğitim programları farklı öğelerden oluşsa da bütün halindeki bir düzenek olarak kabul edilir, sistematik ve dinamik bir yapı olarak görülür. Programın temel öğelerinden (hedef-içerik-eğitim durumları-değerlendirme) biri değiştiğinde diğer öğeler de bu değişimden etkilenir. Eğitim programına dinamizm katan öğe ise değerlendirme öğesidir. Zira programlar nitelikli şekilde değerlendirildiği takdirde eksikler görülüp, düzeltilebilir ve program geliştirilebilir. Eğitim programları; bireylere kazandırılacak davranışları, öğretilecek bilgi ve becerileri önceden belirler. Bireylerin istenilen özellikleri kazanıp, kazanmadığının saptanması ise, eğitim programının etkililiği hakkında bilgi verir. Eğitim programlarının belirlenmesi, uygulanabilmesi ve bireylerde istendik yönde davranış değişikliklerine yol açabilmesi için her fırsatta gözden geçirilerek değerlendirilmesi gerekir. Yapılan bu değerlendirmeler, eğitim programlarının niteliğini artırır. Nitelikli eğitim programları ise nitelikli eğitim anlamına gelir. (Varış, 1994; Tertemiz, 1997; Sönmez, 1998; Demirel, 2003; Akınoğlu, 2005; Bilasa, 2006).

Eğitim programı kavramı, bir eğitim kurumunda, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan, milli eğitim ve kurumun amaçlarının geliştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar şeklinde tanımlanır (Varış, 1994). Ertürk (1982) ise eğitim programını “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlayıp, “yetişek” olarak nitelendirir.

Nitelikli bir okul öncesi eğitim programı; programın uygulandığı okullarda öğretmen ve çocuk arasındaki iletişim sayesinde çocuğun benliği hakkında olumlu düşünce geliştirmeli, çocuğa saygı duymalı ve olumlu destek sağlamalıdır. Çocuğu öğrenme sürecine aktif şekilde katılması konusunda cesaretlendirmelidir. Çocuğun gelişen dünyaya uyum sağlamasına yardımcı olmalı, onlara kültürel değerler aşmalı ve farklı kültürlere duyarlı olmayı öğretmelidir. Ayrıca çocukların kendi yeteneklerinin farkına varmasını ve dili etkin şekilde kullanmasını sağlamalıdır (Gordon & Browne, 2014; Tuncer, 2015).

Ülkemizde 2013 yılında yürürlüğe giren “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı”, ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulamadan gelen geri bildirimler ve “Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi” çalışmalarını kapsamında yapılan mevcut durum analizleri dikkate alınarak hazırlanmış, denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuş ve bu süreçte okul öncesi eğitimi veren bütün paydaş kurum ve kuruluşların da katkıları dikkate alınarak program geliştirme çalışmalarını tamamlanmıştır.

Bu program, çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve gereksinimleri ile çevresel koşullarını dikkate alan gelişimsel, sarmal ve eklettik bir yapıdadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir.

Programın çocuk merkezli yaklaşıma dayandırılması çağdaş eğitim anlayışının vazgeçilmez unsurlarından birisidir. Bununla beraber programın “çocuk merkezli ve çağdaş eğitim anlayışına sahip olma” özelliklerini kâğıt üzerinde taşıyor olması programın tasarımı ile ilgilidir. Program tasarımı programın hangi öğelerden oluşacağını ve bu öğelerde hangilerine ağırlık verileceğinin belirlenmesidir. Program tasarımları genel olarak konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli programlar olarak üçe ayrılır. Konu merkezli program tasarımları daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinden etkilendiği için içeriğin ayrıntılarına odaklanır ve öğretmen merkezli uygulamaları içerir (Demirel, 2015). Buna dayanarak 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı içerisinde ayrıntılı içerik yer almadığı ve programın yapısı öğretmen merkezli uygulamalara ağırlık vermediği için yeni

programın geleneksel konu merkezli yaklaşımlardan uzak olduğu görülür. Temel program tasarım türlerinden biri olan öğrenen merkezli tasarımlar ise, öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanır ve etkinlik merkezli uygulamaları içerir. Öğrenen merkezli program tasarımları; çocuk merkezli tasarım, yaşantı merkezli tasarım, radikal tasarım ve hümanistik tasarım olarak dörde ayrılır. Çocuk merkezli tasarımların çıkış noktası Taba'nın "kişi yaşadığını öğrenir" görüşüne dayanır. Bununla birlikte öğrenci ihtiyaçları, öğrenciler sisteme girmeden önce uzmanlar tarafından belirlenir. Yaşantı merkezli tasarımlarda öğrenci ihtiyaçlarının değişebileceği varsayımına dayalı olarak, çocukların ihtiyaçları süreç esnasında öğretmenler tarafından belirlenir (Demirel, 2015). Yaşantı merkezli tasarımlarda Milli Eğitim tarafından hazırlanmış bir çerçeve program olmakla birlikte, öğretmenlere esneklik hakkı tanındığı için yaşanan çevrenin özelliklerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretmenler program içinde esnekliğe gidebilirler. Bu bağlamda bakıldığında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, öğrenen merkezli yaşantı merkezli tasarımların özelliklerini taşır. Günümüzde gelişen ve değişen dünyada sorun merkezli tasarımlar etkili şekilde kullanılır. Sorun merkezli tasarımlarda temel amaç, öğrenci ihtiyaçları ile birlikte toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve sorunlarını çözmeye yönelik uygulamalara ağırlık vermektir (Demirel, 2015). Bu açıdan bakıldığında ise 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın sorun merkezli tasarımlarla da ilişkili olduğu görülür. Bu bilgiler ışığında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ağırlıklı olarak öğrenen merkezli ve sorun merkezli tasarımlarla ilişkilendirilmiştir. Programı öğrenen merkezli tasarlamak kadar önemli olan bir diğer nokta ise hazırlanan haliyle uygulamaktır. Programın çerçeve yapısı tüm ülke için aynı olmakla birlikte yeni programın uygulanmasında farklı algılama ve uygulama biçimleri ortaya çıkabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin yenilenen programın bir takım yeni özellikleri hakkında hizmet öncesi eğitimde yeterli eğitim almamaları ile ilişkilendirilebilir. Nitekim bilimsel bilgi ve teknolojilerin hızla değişmesi, okulda öğrenilenlerin bir kısmını yaşamda işlevsizleştirir (Karasolak, Tanrıseven & Konokman, 2013). Bu durumda öğretmenlerin yeni programın çerçeve yapısı, uygulanışı ve uygularken nasıl esnek kullanabileceği konularında hizmet-içi eğitim almaları önemli bir unsur haline gelir.

Türker (1996), hizmet içi eğitimi, herhangi bir meslekte mesleki hizmeti sürdürürken hizmete paralel olarak yapılan eğitim şeklinde tanımlar. Hizmet içi eğitimle bir taraftan zamanla unutulmuş bilgiler tazelenirken, bir taraftan da hızla değişen mesleki bilgiler ışığında yeni uygulamaları öğrenmek mümkün olur. Eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin, kendilerini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi gerekir.

Öğretmenlere alanlarına ilişkin sürekli bilgi, beceri ve tutum kazandırma, diğer bir deyişle onların yaşam boyu öğrenen birey olmaları hizmet içi eğitim ile gerçekleşir. Eskiye bilgi ve teknolojilerin yenilerini öğrenmek işgörenin zorunluluğudur. Bu zorunluluğu karşılamak işgörenin çalıştığı örgütün görevidir. İşgörenin, yeni bilimsel bilgi ve teknolojileri öğrenmesi onu daha üretken yaparak, örgütüne daha çok üretimsel katkıda bulunmasını sağlar. Hizmetiçi eğitim, işini yapan insanın işi ile ilgili yeni teknolojilere, yeni bilimsel (kuramsal, teknik ve sanatsal) bilgilere uyarlanmasına, böylece işinde etkili olmasına yardım etmeyi amaçlar (Başaran,1996; Karasolak vd., 2013). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerin yenilenen programın özellikleri ve uygulanışı hakkında hizmet-içi eğitim alma ihtiyaçları yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarıyla, gereksinim duydukları rehberlik ve eğitsel destek verilmelidir. (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, 2010).

Öğretmenlerin değişik ortamlarda öğretim yapabilmeye uygun eğitilmelerinin ve doğumdan sekiz yaşa kadar olan gelişimsel aralıkta farklı rolleri gerçekleştirebilmelerinin gerekliliği, okulöncesi eğitim alanında daha da önemli ve üzerinde durulması gereken bir konudur (Isenberg, 2000). Öğretmenler, okul öncesi eğitim programını temel alarak, çocukların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan, fikirlere ve kendiliğinden oluşan oyunlarına karşı duyarlı olan günlük planlamalar yaparlar. Günlük plan, öğretmenlerin çalışmalarını günlük olarak tanımlar; zaman, alan ve kaynakların en etkin kullanımı ile eğitimin sorunsuz bir şekilde işleyişini sağlar. Program sürecinde öğretmenler, ne öğreteceklerine, içeriğin düzenlemesine, kullanacakları yöntem ve tekniklere karar vermelidirler (Göle & Temel, 2015). Eğitim sürecinin amacı nedir? Çocukların kolay öğrenmesi için neler yapılabilir? Eğitim sürecini kolaylaştırmak için öğretmen davranışları nasıl olmalıdır? Soruları çocukların ve öğretmenlerin eğitim sürecindeki rollerine ve sorumluluklarına cevap aranmasını sağlayacaktır. Bu sorular eğitim sürecinin amaçları, çocuklara kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların neleri kapsayacağına, belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanılacak yöntem, teknik, materyal, öğretmen davranışları ve çevre imkânlarının ne olması gerektiğine dikkat çeker. Bu sorulara verilecek olan cevaplar etkili ve nitelikli eğitim ortamlarının düzenlenmesini sağlar (MEB, 2006). Okul öncesi eğitim ortamlarında gün boyunca yapılacak etkinliklerin öğretmen tarafından önceden hazırlanması gerekir. Öğretmenin fırsat buldukça programda yer alan değişik kazanım, gösterge ve kavramları kullanarak çeşitli etkinlikler hazırlaması ve kendisi için bir etkinlik havuzu oluşturması eğitim sürecini planlarken ona kolaylık sağlar. Öğretmen böylece seçeneklerini arttırmış olacak ve günlük eğitim sürecini daha kolay hazırlayabilecektir.

Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin küçük grup etkinlikleri düzenlemeleri ve çocukları bu etkinliklerde değerlendirmeleri son derece önemlidir (MEB, 2013). Öğretmenlere bu etkinliklerin düzenlenmesinde yol gösterisi olması için Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü “Okul Öncesi Eğitim Programı-2013 Etkinlik Kitabı” yayımlamıştır. Bu kitapta öğretmenlere rehberlik edebilecek çok sayıda küçük grup etkinliklerinin planlamasına yer verilmiştir. Küçük grup etkinlikleri için oluşturulan gruplar heterojen yapıda olmalıdır. Küçük grup etkinlikleri çocuk-çocuk ve çocuk-öğretmen arasındaki etkileşimi artırır. Akran öğrenmesine ve gözlem yoluyla öğrenmeye yol açar. Bir beceri ya da kavram üzerinde destekleyici dönütler alınmasını sağlar. İletişim, işbirliği ve sosyal becerilerin gelişmesine katkıda bulunur (Wasik, 2008). Öğretmenler küçük grup etkinliklerinin yanı sıra öğrenme-öğretme sürecini düzenlerken günlük yaşam becerilerini programa yansıtma etkinliklerine yer vermelidir. İlerlemecilik eğitim felsefesine dayanan ve öğreneni merkeze alan çağdaş eğitim programlarında okulda verilen eğitim “hayatın kendisi” olmalıdır vurgusu vardır (Demirel, 2003). Ayrıca öğretim ilkelerinden biri de öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve gerçek hayatta kullanılabilmesi anlamına gelen “yaşama yakınlık (hayatilik)” ilkesidir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecini düzenlemekle birlikte çocukların ilerlemelerini, nasıl değerlendireceklerine ve bunları ailelere nasıl rapor edeceklerini de belirlemelidirler. Okul öncesi eğitim programında değerlendirme, çocukların, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak ele alınır. Okul öncesi eğitim, çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak değerlendirmeyi zorunlu kılar ve çocuğun gelişimini takip etmek için hazırlanan gelişim gözlem formları ile değerlendirme kayıt altına alınır. Çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların özetlenmesi ise gelişim gözlem formlarından edinilen bilgilere dayalı olarak gelişim raporu ile yapılır. Programın değerlendirilmesi aşamasında öğretmenler uyguladıkları aylık plan ve etkinlikleri her boyutuyla ele alırlar. Planlanan ve uygulanan eğitim sürecinin tutarlı olup olmadığını, yeni gereksinimlerin neler olduğunu belirlemeleri gerekir. Eğitim sürecinin program ile ilgili değerlendirmeleri, aylık planların değerlendirilmesine ışık tutar. Bir yıl boyunca yapılan aylık değerlendirmeyle ise yılın genel değerlendirmesine ulaşılır. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri; yaratıcılıklarının gelişmesi, yansıtmacı öğretmen olabilmeleri ve eksiklerini görmelerini sağlayarak kendilerini güçlendirebilmelerini sağlar (Göle & Temel, 2015; MEB, 2013). Görüldüğü gibi öğretmenler, okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara ulaşılması için öğrenme-öğretme sürecini planlama, süreci

uygulama, süreci, çocukları kendilerini ve programı değerlendirme gibi önemli görevlere sahiptirler.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği öğretmen nitelikleri Milli Eğitim Temel Kanunu içerisinde “genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi” olarak üçe ayrılmıştır (Seferoğlu, 2004). Buna paralel olarak 2016 yılı KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) öğretmenlik sınavları içerisinde okul öncesi öğretmen adaylarına OÖBT (Özel Alan Bilgisi Testi) eklenmiştir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimde okul öncesi eğitim alanına yönelik işlevsel eğitim almaları önemlidir.

Günümüzde yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin gerekliliğinden yola çıkarak verilecek eğitimin niteliklerine yoğunlaşmıştır. İstenilen amaca ulaşabilmek için okul öncesi eğitim alınmasının yanı sıra bu eğitimin çerçevesinde izlenecek yolun önemi büyüktür (Kalıpçı, 2008). Bu doğrultuda okul öncesi eğitim alanında bir çok yaklaşım olsa da bu yaklaşımların temel hedefi, çocukların en verimli şekilde ve her alanda (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) gelişmesidir. Ülkemizde lisans eğitiminde okul öncesi öğretmen adaylarına Bank Street, Montessori, High-Scope, Waldorf, Reggio Emilia ve Açık Okul gibi yaklaşımların felsefeleri ve eğitimde nasıl kullanıldıkları teorik ya da uygulamalı derslerin konuları içerisinde öğretilmekte/tanıtılmaktadır. Bu araştırma MEB Okul Öncesi Eğitim Programını değerlendirecek bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğe bağlı olarak öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmelerini sağlamak amacıyla yapılmıştır. Ölçekte Davranışçı (Direkt Komut), Gelişimsel Etkileşim (Bank Street), Duyusal Biliş (Montessori), Bilişsel Gelişimcilik (High-Scope), Çoklu Zeka ve Waldorf yaklaşımlarına ait uygulamalardan oluşturulmuş sorular kullanılmıştır. Bank Street, Montessori, High-Scope ve Waldorf yaklaşımları doğrudan okul öncesi eğitime yönelik yaklaşımlar olmakla birlikte davranışçılık ve çoklu zeka yaklaşımları uygulamalar da okul öncesi eğitimde yer bulan yaklaşımlar olarak görülmektedir. .

Davranışçı Öğrenme (Direkt komut) Yaklaşımı

Watson, Pavlov, Thorndike ve Skinner’in çalışmaları temele alınmıştır. Davranışçı öğrenme yaklaşımı 20. yüzyılın başlarında insan psikolojinin zihinsel faaliyetler yerine, davranışlar üzerinden incelenmesinin daha önemli olduğu varsayımı ile ortaya çıkmıştır. Davranışçı öğrenme yaklaşımı dünya eğitim sistemlerini (son dönemlere kadar) derinden etkilemiş ve şekillendirmiş en önemli öğrenme anlayışıdır. Günümüz eğitim sistemlerinde pek çoğunu sorgulamadan kabul ettiğimiz bir çok genelgeçer uygulamalar davranışçı

yaklaşımın bir sonucudur. Davranışçı ekol, nesnellik, aşamalılık, tekrar ve pekiştireç odaklıdır. (Senemoğlu, 2005; Özden & Şimşek, 1998).

Davranışçı ekolde öğrenmenin ve okulun amacı akademik başarıdır. Öğretmen otorite rolündedir, tüm aktiviteleri planlar ve yürütür. Bilgi dış kaynaklıdır ve öğretmen tarafından öğrencilere aktarılır. Öğrenciler duydukları ve okudukları şeyleri öğrenirler. Öğretmen soyut kavramları etkili şekilde açıklarsa, öğrenciler bu kavramları öğrenebilir. Ve öğrendiklerini tekrar ederlerse başarılı olurlar. Ödül ve övgü çocukların motive olmasını sağlar. Olumlu pekiştireçler kalıcı öğrenmeler açısından önemlidir. Olumlu pekiştireç; ortama konulduğunda belirli bir davranışın yapılma olasılığını artıran uyarıcılardır (Senemoğlu, 2005; Arslan, 2007).

Kitap ve çalışma yaprağı gibi kaynaklar sınıf içi aktivitelerin temelini oluşturur. Materyalle öğretime önem verilmektedir. Kullanılan materyaller aşamalılık özelliğine göre düzenlenmiştir. Davranışın ölçülebilir ve gözlenebilir olması için öğrencinin etkinliklere katılması gerekir. Davranışçı ekolde ceza da kullanılır. Ceza herhangi bir davranışın olma şansını azaltan ardışık eylemlerdir. Fakat ceza davranışta kısa süreli değişiklik oluşturabilir. Cezanın etkisi geçtiğinde çocuk olumsuz davranışı sürdürebilmektedir. Davranışçılıkta doğru/istendik davranışlar pekiştirilir. Bu pekiştireçler sayesinde olumlu davranışların yapılma sıklığı artar. Kriter-referans testleri, çalışma yaprakları ve sözlü cevaplar çocuk hakkında yapılacak dönüt-düzeltilme işlemi için bilgi temin etmede yeterlidir. (Şafak, 2011; Özbay, 2004; Jensen, 2004)

Gelişimsel Etkileşim (Bank Street) Yaklaşımı

Bank Street yaklaşımı Dewey, Preet ve Ericson'un çalışmalarına dayandırılmıştır. Kurucusu Luccy Sprague Mitchell'dir. Mitchell'in çocuğun sağlık ve duygusal gelişimini ön plana çıkaran "bütünüyle çocuk" olarak isimlendirdiği yaklaşım "Bureau Eğitim Deneyimleri" adı altında uygulanmaya başlamıştır. Bureau Eğitim Deneyimleri, bütünüyle öğretmenlerin, "çocuk felsefesini öğrenmesi" amacıyla eğitilmesidir. Bureau Eğitim Deneyimleri'nin yürütüldüğü merkezin 69. Bank Street'e taşınmasıyla bu deneyimlerin gerçekleştirildiği okulun adı "Bank Street Collage" olarak değiştirilmiştir. Barbara Biber'in katıldığı çalışmalar devam ederken, bu yaklaşımın önemli teorik özelliklerinden yola çıkılarak "Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı" olarak isimlendirilmiştir (Bayhan & Bencik, 2008).

Bank Street, çocuğun dünya hakkındaki görüşlerini derinleştirme olanağı sağlar. Plan yapma ve karar verme modelin en önemli aşamalarından bir kaçıdır. Plan hazırlarken

alınan her karar çocukların ne öğrendiklerini, öğrenen olarak ne hissettiklerini etkiler (Kerem, 2004).

Bank Street yaklaşımında oyun, çocukların yeni fikirler kazanmalarında, seçim yapmalarında ve diğer kişilerle iyi ilişkiler kurmalarında yardımcı olmakla birlikte, dil gelişimi içinde de büyük önem taşır. Oyunun yanı sıra Bank Street programında en dikkatli şekilde düzenlenen etkinliklerden birisi resim aktiviteleridir. Bank Street yaklaşımında haftada iki kez resim uzmanı sınıfa gelir veya öğretmen tarafından öğrenciler her istediğinde sınıfa davet edilerek çalışılır (Bayhan & Bencik, 2008).

Bu yaklaşıma göre eğitimin amacı, sadece zekâyâ dayanmamalı, çocuğun sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi de göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklar sınıfta araştırma ve deney yapmaya meraklıdırlar. Öğrenim gezileri programın önemli bölümlerindedir. Öğretmenlerin öncelikli görevi çocukları gözlemlemek, öğrenmelerine rehberlik etmek amacıyla oyuna dayalı deneyim planı hazırlamaktır. Bu sayede günlük etkinliklere şekil veren öğretmen, çocukların öğrenme düzeyini artırmaya çalışır. Öğretmen bu yaklaşımda program geliştirici olarak görülür. Bank Street yaklaşımında sınıflarda birden fazla öğretmen bulunabilir. Değerlendirme standart amaçlar yerine öğretmenin gözlemleri ve çocukların çalışmalarından oluşan portfolyoya dayanır. Okul-aile-öğretmen işbirliği programda önemli bir yer teşkil eder. Ayda bir kez ailelerden biri okula kahvaltıya davet edilerek, çocuklarla birlikte hikaye okuma, müzik, sanat vb. etkinliklere katılırlar (Bayhan & Bencik, 2008; Jensen, 2004).

Duyusal Bilişselcilik (Montessori) Yaklaşımı

Maria Montessori'nin çalışmalarına dayanır. Montessori 1909 yılında ilk kitabı "The Method of Scientific Pedagogy as Applied to Infant Education and the Children House" ile Montessori yöntemini dünyaya duyurmuş ve bu sayede birçok yerde Montessori yöntemi uygulanmaya başlamıştır (Toran, 2011).

Montessori, çocuğun gelişmesine ilişkin özellikleri belirledikten sonra bu özelliklere uygun yöntem ve materyaller geliştirmiştir. Montessori, çocukların özellikle üç alanda gelişmelerini hedef almıştır. Bu üç alan; hareket eğitimi, duyuların eğitimi ve dil eğitimidir (Yıldız, 2000).

Montessori, çocukların sahip oldukları potansiyeli açığa çıkarmak için uygun ortamların hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Özel tasarlanmış araçlar programın merkezini oluşturur. Montessori çocuğun tüm gelişim aşamalarının ihtiyaçlarını karşılamak için bir

yöntem ve bu yöntemin işleme için materyaller geliştirmiştir. Çocuğun öğrenme arzusunu ve kendi yeteneklerini geliştirme potansiyelini desteklemek için bütünüyle hazırlanmış çevreden faydalanır (Lynn & Obain, 1996). Hazırlanan bu uygun ortamlarda çocuklara kendilerini ifade etme ve gelişmelerini özgürce gerçekleştirme fırsatı verilmesinin önemi üzerinde durur (Oktay, 2004). Montessori sınıfında eğitici materyaller kullanılarak çocuğa oto-eğitim yapma fırsatı, bireysel çalışma özgürlüğü, zihinsel gelişim ihtiyaçlarını karşılama, sosyal çevreye uyum ihtiyacını karşılama ve kendi kendine yetebilme becerileri kazandırılır (Williams, 1996; Daoust, 2004). Çocuğa dünyayı keşfetmek için fırsatlar sunan Montessori materyalleri, çocuğun kullanabileceği boyutlarda ve güvenlikte dizayn edilmiştir. Gerçekçi özelliklere sahip olan ve yaratıcılığa da yer veren bu materyaller, günümüzde oldukça yaygın bir şekilde kullanılır. Tüm materyallerin temiz, eksiksiz ve estetik bir görünüme sahip olmaları, çocukların dikkatli ve özenli çalışmalarını sağlarken, çalışmayı problemsiz bir şekilde tamamlamalarına da yol açar. Çocukları alıştırmaya teşvik eden unsur; kullanılacak malzemenin güzel, zarif ve çekici renklerde olmasıdır. Özellikle, bir sette kullanılan parçalardaki renk uygunluğu ve aynılığı, çocukların o çalışmaya ait olan tüm parçaları kolayca bulmalarına yardımcı olur (Erişen & Güleş, 2007). Montessori yaklaşımında sınıflar standart olarak düzenlenir ve kullanılan her materyal Montessori sınıflarında tamamıyla aynıdır. Montessori sınıflarında, çocuklar istedikleri etkinlikleri yapabilirler ve okulda bulunan diğer alanları istedikleri zaman kullanabilirler (Kayılı & Arı, 2011). Çocuğun istediği etkinliği seçmesi için gerekli ortam her zaman hazır şekilde bulundurulur (Mutlu, Ergişi, Bütün Ayhan & Aral, 2012). Fiziksel olarak çevresini keşfeden çocuk hareket bağımsızlığını kazanır ve çevreyi manüple eder. Montessori sınıflarında çocuk özgürlüğü etkin olarak kullanmak için bağımsızlığa ihtiyaç duyar. Bu nedenle sınıflarda çocukların bağımsızlığını destekleyen bir ortam vardır. (Lillard, 2005, Korkmaz, 2006).

Montessori yönteminde eğitici ya da öğretmen kavramları geleneksel eğitim yöntemlerindeki gibi “yönlendiren-yöneten” anlamında kullanılır (Torrance & Chattin-McNichols, 2005). Montessori eğitimcisi sınıf içerisinde bulunan materyalin nasıl kullanıldığını, hangi materyalin hangi yaştaki çocuğa sunulması ve materyalin ne zaman geri çekilmesi gerektiğini bilir (Toran, 2011). Montessori eğitimcisinin önemli görevlerinden bir diğeri ise iyi bir gözlemci olmasıdır. Öğretmen çocuğun gelişiminin gözlemcisidir ve materyal kullanımına rehberlik eden bir kaynak olarak görev yapar. (Temel, 1994; Jensen, 2004)

Montessori eğitimi çocuk ile birlikte ailelere yönelik destekleyici aile katılımı çalışmalarını da içerir (Morrison, 1998).

Bilişsel Gelişimcilik (High-Scope) Yaklaşımı

Piaget'in çalışmalarına dayanır. High-Scope Programı 1962 yılında Amerika Birleşik Devletleri, Michigan Eyaleti, Ypsilanti şehrinde geliştirilmiştir. Bu program özel eğitimden sorumlu müdür olan David P. Weikart tarafından High-Scope Perry Preschool Projesi kapsamında tasarlanmıştır. Proje ismini Perry İlköğretim bünyesindeki, 3-4 yaş grubunda çocuklara eğitim hizmeti veren Perry Anaokulundan almıştır (Hohmann ve Weikart, 2002).

Program başlangıçta bilişsel gelişime odaklanırken zamanla sosyal-duygusal, fiziksel gelişim, dil ve yaratıcılık alanlarını yani tüm gelişimi hedefler hale gelmiştir.

Etkin öğrenme programın merkezinde yer alır ve temel deneyimler planla-yap-değerlendir etkinlik döngüsünde hazırlanır. Etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için her şeyden önce öğrenenin önünde çeşitli materyaller bulunmalıdır (Yıldız, 2000). Çocuklar için en iyi öğrenmenin çocukların kendi planladıkları, uyguladıkları ve değerlendirdikleri etkinlikler yoluyla gerçekleşeceği savunulmuştur. Öğretmen bu süreci gözlemleyen, destekleyen ve rehber konumunda olan kişidir. Öğretmen çocuğun yeteneklerini geliştirebilmesi adına çocuk ve çevresi arasında değişim yaratmalıdır. Okul öncesi eğitim programlarının nitelikli olması için önemli ölçütler arasında gösterilen öğretmenlerin yeterli düzeyi, ailelerle işbirliği, yönetsel ve idari destek gibi boyutlar HighScope programında vurgulanır (Schweinhart, 2002).

High-Scope'da öğrenme sürecine önem verildiği gibi süreç sonucunda ortaya çıkan ürüne de önem verilir. Çocukların uyum sağlamalarına yarayacak becerileri geliştirip geliştirmedikleri bu değerlendirmeler sayesinde yakından izlenir (Samuelsson, Sheridan & Williams 2006).

Zihinsel gelişim çocuğun gelişiminde en önemli öğedir. Bir insanın hayatının hemen hemen tüm yönü düşünceden ve dilden etkilenmiştir. Çocuklar bilgiyi insanlarla, nesnelere ve fikirlerle aktif ilişki aracılığı ile edinirler. Öğretmenin rolü çocuğun ilgi alanlarını takip etmektir, çünkü programın temeli buna dayanmaktadır. Öğretmen çocukların aktivitelerine uygun biçimde katılmaktadır. Planlama, öğretmenin öğrencilerin neye ilgi duyduklarını belirlemesi ve onların ilgilerine göre yapılması amacıyla günlük olarak hazırlanır. Çocuklar için aynı günün aynı saatinde aynı aktivitelerin yapılması gibi sürekli rutin aktiviteler gerekli görülür (Jensen, 2004).

Küçük grup zamanı ile birlikte, çocukların hareket etkinliklerini başlatmaları, hikayeleri canlandırmaları, grup tartışmaları yapmaları ve işbirliğine dayanan oyunlar oynamaları veya projelerini gerçekleştirmeleri günlük rutinler arasındadır (Schweinhart, 2002).

Piaget'in özellikle hareket, temsilcilik ve dil gelişimine ilişkin fikirlerinden faydalanılmıştır. Hareket öğrenmenin temel koşullarından birisidir. Çocuğun etkin katılımı ile kendi ilgileri ve çevresiyle girdiği ilişkiler sonucunda öğrendiği düşüncesi merkeze alınır. Öğrenme, yapay olarak hazırlanmış olaylar yerine, öğrencinin etkin şekilde gerçek nesnelere, materyaller, olaylar, yerler ve benzeri gerçek deneyimlerle uğraşması sonucunda oluşmalıdır. Bu nedenle sınıfta yeterli alet, nesne ve bunlarla etkileşime girip, bunları inceleyip sonuçlar çıkartabilecek kadar zaman olması gerekir. Yaklaşımın harekete ve deneyime odaklanması ise ticari malzemelerin ve önceden tasarlanmış öğretim materyallerinin kullanımını en aza indirir bunun yerine doğal materyallerden yararlanma imkanı yaratır (Weikart & Hohmann, 1973).

Materyaller son derece kullanışlıdır ve aynı materyal farklı amaçlar için kullanılabilir. Çocuklar malzemeleri seçtikten sonra bu malzemeyi birçok farklı şekilde kendi hızlarında ve düzeylerinde yaratıcı bir şekilde kullanırlar (Poyraz, Dere, 2003, Özbay, 2004).

Etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenler günlük uygulamalarında ve öğrenme ortamında aşağıdaki beş ögeyi çocuklara sunmaya özen gösterir. Bunlar;

- 1.Tercih yapma,
- 2.Öğrenme materyalleri sunma,
- 3.Nesneleri farklı amaçlar için kullanma,
- 4.Dili kullanma ve düşünme fırsatları,
- 5.Yetişkin desteğidir.

Öğrenmenin birinci ögesi olan tercih yapma, bir etkinliğe çocuğun kendi isteğiyle başlamasını ifade eder. Etkin öğrenmenin ikinci ögesi, öğretmen tarafından çocuklara sunulan materyallerdir. Öğrenme materyalleri çocuk için çekici, açık uçlu, erişebilir ve tüm duygularına hitap eden çeşitli nesnelere içermelidir. Etkin öğrenmenin üçüncü ögesi olan nesnelere farklı amaçlar için kullanma, çocuğun öğrenme materyalleri ve fikirlerle etkileşimi sürecinde başvurduğu önemli bir zihinsel süreçtir. Çocuk ilgisi doğrultusunda seçtiği nesneyle etkileşime girer ve incelediği nesnelere birleştirerek, parçalara ayırarak,

dönüştürerek, yeni fikirler oluşturan çocuk bu süreçte kullandığı nesnelere zihniyle de tartar. Nesnelere ve fikirlerle etkileşen çocuk, etkin öğrenmenin dördüncü ögesi olan dili kullanarak ne yaptığını paylaşır ve eylemi üzerinde düşünme fırsatı bularak düşüncelerini değiştirme şansı elde eder. Son olarak, etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için bu süreçte yetişkin desteğine ihtiyaç duyabilecek olan çocuk; bir yetişkinin oyuna katılmasıyla, onunla konuşmasıyla, karşılaştığı problem durumlarında çözüm üretmesi için ona yardım etmesiyle düşüncelerini ve eylemlerini sorgulayabilir ve akıl yürütme becerilerini geliştirebilir. Bu yüzden High-Scope yaklaşımında öğretmenler, çocuklarla sık sık konuşarak yapmış oldukları hataları düşündürücü sorular sorma imkanı verirler (Schweinhart & Hohmann, 1992).

High-Scope yaklaşımında program geliştirme çalışmaları çocuk değil, öğretmen odaklı olmuştur. Programın başarısında belirleyici unsurlardan olan “öğretmenlerin sürekli eğitimi” konusu programla ilgili eleştirileri de beraberinde getirir. Programın uygulanması ve amaçlarına ulaşması için öğretmenlerin programla ilgili eğitim almaları ve programı parçalara bölerek değil bir bütün olarak uygulamaları gerekir. High-Scope Eğitim Araştırmaları Vakfı’nın düzenlediği eğitim seminerlerine katılan öğretmenler High-Scope Programını uygulamak ve diğer öğretmenlere programı öğretmek için sertifika alabilirler.

Waldorf Yaklaşımı

Waldorf okulları hareketi, 1919 yılında Almanya Stuttgart’daki Waldorf Astoria Sigara Fabrikası sahibi Emil Molt’un isteği üzerine ortaya çıkmıştır. Avusturyalı Rudolf Steiner 1919 yılında Waldorf Astoria Sigara Fabrikası çalışanlarına konferanslar vermek üzere Stuttgart’a geldiğinde Molt, kendisine işçilerin çocukları için “insanın antropolojik anlayışına” dayanan bir okul kurmasını istemiş ve Steiner, okulların tüm çocuklara açık olması, karma eğitim yapılması, birleştirilmiş on iki yıllık eğitimi kapsamı ve öğretmenlerin okulun işleyişinde yönetici olmaları şartlarıyla bu isteği kabul etmiştir. Muhtemel öğretmenler için uygulanan bir deneme sürecinin ardından bağımsız Waldorf Okulu 7 Eylül 1919’da açılmıştır (Aktan Kerem, 2004; Akdağ, 2006).

Waldorf felsefesi eğitime bir bütün olarak yaklaşan ve özgürlükçü eğitim için kullanılan yaygın prensiplerden yararlanır. Waldorf okulları çocukların kendilerini ve dünyalarını keşfetmelerine uygun, yarışmacı ve duyarlı bireylerin yetişebileceği bir çevre oluşturmayı amaçlar. Yüksek yaratıcılığı hedefleyen bu eğitim modelinde, okul öncesi eğitim sınıfları genellikle diyalogların yaşandığı, hikâyelerin anlatıldığı, rol yapma oyunlarının oynandığı, üretim yapılan, boyama çalışmalarına yer veren ve bireysel birikimlerin paylaşıldığı bir

ortamdır. Waldorf eğitimi sosyal hayatta yenileme ve toplumu güçlendirmeyi hedefleyen bir model arama yaklaşımıdır (Negru, 2011).

Waldorf yaklaşımı, çocuk ruhunun düşünme, hissetme ve istekli olma yapısının gelişmesini sağlayarak, yaşam hakkında bilgi sahibi olma ve sağlıklı ve yapıcı bir yolla yaşamda aktif rol almasına yardımcı olabileceği amacını güder. Waldorf yaklaşımında temel ilke öğrencilerin kendi görgülerini ve dünyadaki yerlerini anlamaya yönelik bir anlayış biçimi geliştirmektir. Çağdaş bir içeriği çocuğa zorla öğretmek yerine, çocuğun uyarılmış ve geliştirilmiş yeteneklere ulaşmasını amaçlar.(Bayhan & Bencik, 2008)

Genel olarak Steiner felsefesi insanı “beden, ruh ve akıl” olmak üzere üç temel öğeden oluşur. Tüm çocuklar iyi birer birey olarak yetişir ve hepsi cennete çok yakın insanlardır. Ayrıca Steiner’a göre çocuklar küçük yetişkinler değil, birer çocuktur (Cox & Rowlands, 2000).

Montessori gibi, Steiner de küçük yaştaki çocukların sorgulamadan etrafındakileri benimsediğini savunur. Bu sebeple, yetişkinlerin dikkatli ve özenli hareketlerle çevreyi çocukların yaşamasına değer bir hale getirebileceğini düşünmüştür. Çocukların erken okul zamanlarında yaratıcı ve kurgusal oyunlar oynaması gerektiğini belirtmiştir. (Byers, Dillard, Easton, Henry, McDermott, Oberman & Uhrmacher, 1996; Enten, 2005).

Temel olarak Waldorf eğitim programı çocukların baş, kalp ve el eğitimine önem verir. Programın felsefesine göre, çocuk yedi yaşına geldiğinde bütüncül bir gelişimle iyi eğitilmiş bir duruma gelmelidir. Genel olarak fiziksel aktiviteler hayal gücü ile birleştirilmiştir. Waldorf eğitim programı çocukların ruhsal gelişimine önem verir. Bununla birlikte programda estetik de önemli bir bileşendir. Hem çevre düzenlemesi hem de etkinlikler çocuğun estetik algısını geliştirir türde olmalıdır. Özellikle Waldorf eğitiminde hikâye okuma çalışmaları estetik duygusunun ve hayal gücünün gelişimi açısından oldukça önemlidir (Walsh & Petty, 2007).

Bilim ve sanatı bir bütünün parçaları olarak gören Waldorf eğitim yaklaşımında eğitimin ‘sanat’ olduğu görüşü hakim olup zihinsel gelişimle birlikte duygusal ve ahlaki gelişim de ön planda olmalıdır. Çocuğu eğitmek için; akla olduğu kadar; kalbe ve arzulara da önem verilir. Akademik başarının yanında kişisel başarının da artırılması amaçlanır. Waldorf eğitim yaklaşımı geleneksel ezberci yöntemleri reddederek çocuğun yaratıcı düşünce ve hayal gücünü destekleyen sanat ve bilim ile birlikte öğrenmeyi amaçlar (Şener, 2001).

Waldorf okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri akademik eğitimi, oyunlarla

maskelemenin karşısındadırlar. Steiner eğitimin çocuğa uyması gerektiğine inanır ve zamanı gelmeden çocukları gelişmeye zorlamanın karşısındadır (Ogletree, 1975). Bu yüzden anaokullarında herhangi bir kitap, alfabe fişi ya da sayılar bulunmamalıdır. Ancak, çocuğun doğal gelişimini desteklemek; okul öncesinden, 12. sınıfa kadar eğitimin amacıdır. Müfredat, çocuğun güçlü yönlerini, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini ilk çocuktan yetişkinliğe kadar geliştirilmek amacıyla tasarlanmıştır. Steiner'in dört temel prensibinden birisi, K-12 müfredatını birleştirecek bir sistem yaratmaktır. İlk yaşlarda atılan bilgi temeli ileriki yıllarda inşa edilecek bilgilerle tamamlanır. Genel olarak bakıldığında, öğrencinin gelişiminde temel teşkil edecek konular Waldorf eğitimcisi için en önemli konulardır (Oppenheimer, 1999).

Çocukların oyunlarının, çocukların içinden gelmesi ve kendilerinin oyunlarını geliştirmesi olabildiğince teşvik edilen bir durumdur. Bu nedenle çocuklara, aralıksız uzun süreler ve sınırlanmayan materyaller verilerek kendi oyun deneyimlerini yaşamaları sağlanır. Çocuklar kendilerine çadırdan ev yaptıkları ve çeşitli oyuncak bebekleri giydirdikleri tiyatral oyunlar oynamaları için teşvik edilirler. Ahşap bloklar ve diğer doğal malzemeleri kendi şekillerini oluşturmak için kullanırlar. Bal mumu ile yapılan el işleri, örgü ve bahçe işleri düzenli olarak gerçekleştirilen aktiviteler arasındadır. Öğretmenler arka planda kalırlar; yemek yapma, pişirme, temizlik ve bahçe işlerinde model olurlar, ancak öğrenciler sınıfta istedikleri gibi hareket etmekte özgürdürler. Waldorf anaokulu ve kreşlerinde uyum, kibarlık, hayal perestlik ve sakinlik tüm çocuklar tarafından hissedilir. Bu atmosfer, yumuşak aydınlatma, seçilmiş renkler, ahenkli şarkılar ve öğretmenlerin sakin ve samimi hareketleri ile sağlanır (Mollet, 1991; Ward, 2005).

Waldorf okulları yapı olarak doğa ile iç içe olunabilecek ve doğanın sunduğu imkanlardan doğrudan faydalanılabilecek yerlerde kurulurlar. Sınıf ortamı düzenlenirken estetik ve doğal bir ortam oluşturulmaya çalışılır. Sınıf doğal ortama en yakın şekilde düzenlenerek çocuğun doğanın döngüsünü algılamasına ve yaşamasına çalışılır. Doğal döngünün ve mevsimlerin yaşam ritminin insanın kendi ritmini etkilediği, insanın bu ritim içinde var olduğu düşünülür. Bütün bu nedenlerden dolayı sınıf ortamında doğal varlıklar yer alır. Anaokulunda ve ilkokulda sınıfta doğa masası bulunur. Bu masa ile yapılacak etkinliklerle çocuk doğanın güzelliğinden ve ritminden haberdar edilir. Doğa masasına mevsimsel nesnelere konur. Örneğin, kış mevsiminde eldiven, bere vb. nesnelere, mevsimsel nesne olarak kullanılabilir. Kültürlerini ve geleneklerini yansıtan sanat eserleri ile sınıfı süsleyebilirler. Kendi geçmişlerinden gelen güzellikleri bu sayede tanımış olurlar. Bir

etkinlikten diğereine geçişte müziğın kullanılması Waldorf okulunun bir başka estetik yanının örneğidir (Kotaman, 2009). Sınıflar, yumuşak renklerle basit bir şekilde boyanır ve sınıfta gereksiz eşyalar olmaksızın huzurlu ve basit bir boşluk bırakılır (Kanbur, 2012). Sınıflarda elektronik ve plastik materyaller yer almaz (Toran, 2014).

Açık alanda çocuklara doğal materyaller sunulur. Çocukların bu doğal materyallerle oyun oynamalarına fırsat tanınır. Bununla birlikte çocukların bahçe bakımı, sebze meyve yetiştiriciliği ve evcil hayvan bakımı gibi sorumlulukları vardır (Kurtulmuş, 2013).

Öğretmen kontrolünde; aktif becerilerin sağlanabileceği oyunlar (çember oyunları, yemek yapma, pişirme gibi) ile algısal kazanımların sağlanabileceği oyunların (öykü dinleme, boyama, resim yapma gibi) arasında olması gereken denge en iyi şekilde sağlanır. Sunulan bu faaliyetler sayesinde çocuğun, grubun bir parçası olduğunu hissetmesi ve davranışlarını bu şekilde geliştirmesi beklenir (Sanoff, 1995). Waldorf erken çocukluk eğitimi ortamlarında iç mekân, doğal materyallerden oluşan büyük oyun alanı, küçük taklidi oyun alanı, sanat alanı ve günlük yaşam becerileri alanı olarak kabaca dört alandan oluşur (Gürkan & Ültanır, 1994).

Her çocuğun farklı olduğu, bireysel özellikleri ve kendine has üstün yetenekleri bulunduğu kabul edilir. Eğitim planlanırken çocukların neleri öğrenmeleri gerektiği değil, neleri öğrenebilecekleri göz önüne bulundurulur. Çocukta var olan bütün yeteneklerin geliştirilmesi ve en iyi seviyeye çıkarılması amaçlanır (Hutchingson & Hutchingson, 1993).

Çocukların sınıfta buldukları saatlerde öğretmenler, öğrencilerle belirli amaçlarla etkileşime geçtikleri gibi gözlem de yaparlar. Her çocuğu birey olarak tanımak Waldorf öğretmenin önemli yönlerinden birisidir. Bunu gözlem yoluyla ve bir ebeveyn gibi çocukla iletişim kurarak sağlar. Her çocuğun temel düşünce yapısı ve kendine has kişiliğini bilmesi sayesinde Waldorf öğretmeni her çocuğun gelişimini izler ve bir birey olmasını destekler. Çocuğun gerçek ruhu ve doğasını gözlemleyebilmek için öğretmenlerin açıkça yaptığı gözlemler kadar, katı olmayan esnek okul öncesi eğitim programı da önemlidir (Almon, 1992).

Öğretmenler her çocuğun gelişimini, özellikle oyunlara dayalı gözlemlerde tuttukları notlarla takip ederler. Hangi değerlendirme yönteminde olursa olsun eğitim deneyiminin yansıtılması önemlidir. Waldorf yaklaşımında, gözlemler üzerine kurulu olan değerlendirme yöntemi, öğretmenlerin her çocuğun kendine özel karakteristiğini ve

gelişimini gözlemlenmeleri üzerine odaklanmıştır (Follari, 2007; Williams & Johnson, 2005).

Öğretmen tüm süreçte samimi bir sınıf atmosferi sağlamaya çalışan bir liderdir. Öğretmen çocukların düşüncelerini hislerini ve isteklerini bir araya getirebildikleri bir sınıfa ihtiyaç duyar. Öğretmenler çocukların doğal meraklarını, iyilik ve sevgiye olan inançlarını teşvik etmek için uğraşırlar (Edwards,2002).

Waldorf öğretmenleri kendilerini çocukların koruyucusu ve kollayıcısı olarak nitelendirirler. Çocukluk yetişkinliğe hazırlık aşaması değildir. Çocuk, çocukluğunu yaşamalıdır. Gelecekteki entellektüel gelişime odaklanmak için bu yıllar çok erken yıllardır. Bu nedenle waldorf eğitiminde okuma ve yazma eğitimi de geç başlar (Petrash, 2010).

Waldorf öğretmeni kitap ya da herhangi bir kaynak kullanmaz. Hayattan gelen bilgi kullanılmaya çalışılır. Öğrencilere klasik aynı tip testler uygulanmaz. Özellikle okulöncesi dönemlerde öğretmen bilimsel açıklamalardan kaçınır. Sınıf içi iletişimde göz göze gelmek önemlidir (Dündar, 2007).

Waldorf öğretmeni duruma göre; şarkıcı, bilim insanı, lider, şair, veya sanatçı olabilmelidir. Öğretim süresince öğretmen, sanatı ve her türlü faaliyeti etkin bir şekilde kullanabilmelidir. (Bayhan & Bencik, 2008).

Waldorf eğitim sistemine yapılan eleştiri, sistemin iyi bir demokrasi eğitimi vermekten yoksun olduğu yönündedir. Waldorf yaklaşımında farklılıklara saygı ve okul ortamında bir biri ile iyi geçinme gibi davranışlarda sıkıntı olmasa da özellikle uzun bir dönem tek bir öğretmen tarafından yetiştirilmek ve sadece onu rol model almak demokrasi eğitimi açısından olumsuzluk olarak görülür. Öğretmenler iyi eğitilmiş olsalar da her hareketlerinde demokratik tutum sergileyecekleri yönünde hiçbir zaman tam bir beklenti içerisinde olunamaz. Bunun yanı sıra sınıflarda internet veya televizyon gibi doğru kullanıldığında önemli ve etkili bir eğitim aracı olan teknolojik ürünlerin kullanılmaması da çocuk hakları adına sıkıntı oluşturur (Wylie & Hagan, 2003).

Çoklu Zeka

Gardner'in çoklu zeka kuramı ilk kez 1983 yılında 7 zeka alanından oluşan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. 1999 yılında ise kuram yeniden yapılandırılmış ve 8 zeka alanını içerir hale gelmiştir.

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanacağı yüzyıllardan beri insanoğlunu meşgul etmiş olan bir konudur (Selçuk, 2005). Günümüze dek, araştırmacılar bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zekâ üzerinde fikirler yürütmüşlerdir. Buna göre zekâ kimi zaman bir testten alınan puan, kimi zaman çevreye uyum sağlama, kimi zaman da problem çözme olarak düşünülmüştür. Bu kuramlarda çoğunlukla dil, matematik ve mekanik gibi yeteneklerle, verilen yeni bir problem durumunun çözülebilmesi ölçüt alınmıştır (Bümen, 2002). Zekâyı ilk kez 1822-1911 yılları arasında yaşamış İngiliz bilim adamı Galton ölçmeye çalışmıştır. Bu çalışmada temel duyuların duyarlılığını incelemiş ve zekâyı; bilgileri yapıllaştırma ve kullanma olarak ele almıştır (Ülgen, 1997). Daha sonraki yıllarda Piaget, Vygotsky, Feuerstein ve diğerleri çocuklar üzerinde yaptıkları uzun süreli gözlemler sonucunda zekânın sabit olmadığını ortaya koymuşlardır. Bunu takip eden süreçte zekâ; kalıtsal yetenekler, deneyimler ve çevresel bileşenler tarafından şekillenen bir olgu olarak kabul görmeye başlamıştır (Demirel, 2002). Galton'dan neredeyse bir asır sonra Gardner zekâyı; “Zekâ, bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme veya problemleri ortadan kaldırma becerisidir” şeklinde tanımlamıştır. Gardner, 1983 yılında yayınladığı “Zihnin Çerçevesi” kitabında zekâyı doğuştan gelen fakat farklı kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıkan yedi ayrı ve evrensel kapasiteye ayırmıştır. Gardner'e göre zeka, doğuştan gelmesine karşın yaşadıkça zeka potansiyelleri iyileşebilir, gelişebilir ve değişebilir (Bümen, 2002; Saban, 2002). Gardner'in zekâ alanı olarak kabul ettiği bu potansiyellerin birer yetenek mi, yoksa zekâ alanı mı oldukları temel eleştiri noktalarından birisidir (White & Breen, 1998).

Gardner, 1999 yılında yayınladığı “Zekâ Yeniden Yapılandırıldı (Intelligence Reframed)” kitabında ise “doğa” zekâsını da ekleyerek, çoklu zekâ alanı sayısını sekize çıkarıp, teorisini yeniden düzenlemiştir (Gardner, 1999). Gardner'in son düzenlemeyle birlikte ileri sürdüğü sekiz zekâ alanı şunlardır:

1. Sözel zekâ,
2. Mantıksal-matematiksel zekâ,
3. Görsel-uzaysal-uzamsal zekâ,
4. Müziksel-ritmik zekâ,
5. Bedensel-kinestetik zekâ,
6. Sosyal zekâ,

7. İçsel zekâ,

8. Doğacı zekâ (Saban, 2002).

Çoklu Zekâ Kuramı, eğitimcilerin öğrenmeyi etkileyen çevresel faktörleri gözlemleyebilecekleri bir kalıp sunarak sınıf içi aktivitelerin düzenlenmesinde öğretmenlere yardımcı olur. Öğrenmeyen öğrenci, başarısız öğrenci fikrini kabul etmeyen bu kurama göre, öğrenme faaliyetlerinin öğrencinin zekâ türlerine yönelik olarak düzenlenmesi gerekliliğine dikkat çeker (Armstrong, 2009; Azar, Presley & Balkaya, 2006). Bu teori öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamada, yeni yaklaşımların oluşturulmasında, güçlü zekâ alanlarının ortaya çıkarılmasında ve öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirilmesinde önemli katkılar sağlar (Goodnough, 2001).

Okulöncesi eğitim programları, çocuklara ileriki yaşamlarında onları yönlendirecek fırsatları sunar. Çocuklara rehber olması amacıyla çizilen yolların doğru ve çok seçenekli olması önemlidir. Çocukların sahip oldukları zekâ alanlarının farkına varmalarını sağlamak ve her zekâ alanının özelliklerine uygun gelişme şansının tanınması okulöncesi eğitim programları kapsamında olmalıdır (Tuğrul & Duran, 2003).

Okullar çocukların özgüven ve başarılı olma tutumlarının gelişimine yardım etmeye çalışır. Gardner'ın teorisi değişik yeteneklere sahip çocukların tanınmasına kaynaklık eder. Bir çocuk matematiksel veya sözel alanda yetenekli değilken, diğer zekâ alanlarında uzmanlaşabilir. Her çocuğun ihtiyaçlarına ve özgünlüğüne uygun ortam yaratılırsa çocukların programa katılımları üst düzeyde sağlanmış olur. Eğitimciler çocukların gelişmiş oldukları zeka alanlarını destekleyerek herhangi bir konuyu “nasıl daha kolay öğrenebileceklerini” keşfetmelerini sağlayabilirler (Brualdi, 1998).

Çoklu zeka alanları ve özellikleri şu şekildedir;

Sözel Zeka: Bir bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı, bir politikacı gibi sözlü olarak ya da bir şair, bir yazar, bir gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilmesi kapasitesidir. Sözel zeka, iletişim aracı olarak dili etkili kullanma kapasitesini ifade eder. Bu kapasite, sözel (hikaye anlatan, konuşmacı, politikacı gibi) ya da yazım yeteneği (şair, oyun yazarı, editör gibi) şeklinde ortaya çıkabilir.

Mantık-Matematiksel Zeka: Bir bireyin bir matematikçi, bir vergi memuru ya da bir istatistikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi ya da bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı, bir mantık uzmanı gibi olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir

şekilde mantık yürütebilmesi kapasitesidir. Bireyin mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişki ya da örüntüleri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez test etme, benzetmeler yapma gibi davranışlarını kapsar. Matematikçi, muhasebeci, istatistikçi ve bilgisayar programcıları mantıksal-matematiksel zekası güçlü bireylere örnek verilebilirler.

Görsel-Uzamsal (Uzaysal) Zeka: Uzamsal zekadaki yetenek üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünün ne kadar hayal edebildiği ile ilgilidir. Burada, nesneyi görmeden zihinde canlandırma ve ayrıntıları görebilme söz konusudur. Uzamsal zeka görsel düşünme ve şekil/uzay özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade etme, çizme, boyama ve şekil verme gibi davranışları kapsar. Avcı, izci, rehber, mimar, dekoratör, ressam ve tasarımcılar görsel-uzamsal zekası güçlü bireylere örnek olarak gösterilebilir.

Müzikal-Ritmik Zeka: Müzikal zeka, duyguların aktarımında müziğin bir araç olarak kullanılmasını akla getirir. Bu bireylerde ritim, melodi, ezgi ve nota duyarlılığı vardır. Enstrüman çalma, söylenen şarkının benzerini bulma ve ritm tutma gibi yetenekleri kapsar. Müzikal-ritmik güçlü bireyler, genellikle müzisyenlik, koristlik ve orkestra şefliği gibi işlerle uğraşırlar.

Bedensel - Kinestetik Zeka: Bireyin vücudunu ve hareketlerini kullanım biçimini ifade eder. Bu nedenle bedensel/duyu-devinimsel zekâsı güçlü bireylerin koordinasyon, balans, güç, esneklik, dokunma duygusu ve hız gibi konularda oldukça yetkin oldukları bilinir. Bedensel zekası yüksek bireyler sportif hareketleri, düzenli-ritmik oyunları kolayca uygulayabilirler. Bu bireylerde koordinasyon, denge, hız, el becerisi ve esneklik dikkat çekicidir. Dansçılar, aktörler, sporcular, pandomim sanatçıları, cerrahlar, teknisyenler ve heykeltıraşlar bedensel-kinestetik zekası güçlü kişilere örnek gösterilebilir.

Sosyal Zeka-Kişiler Arası Zeka: Bir gruptaki kişilerle işbirliği içinde çalışma, sözel ve sözel olmayan yollarla diğer insanlarla iletişim kurma, onları anlama, başkalarının ruhsal durumu ve hislerine değer verme, kabiliyetlerini içerir. Sosyal zekanın kapsamında davranışları yorumlama, insanlarla iletişim içinde olma, empati kurma ve liderlik yetenekleri yer alır. Politikacılar, liderler, psikologlar, öğretmenler, aktörler ve turizmciler sosyal zekalarını iyi kullanan insanlar arasında sıralanabilir.

Öze dönük-İçsel Zeka: Bireyin "kendini" duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini ifade eder. Kim olduğumuzu ve hangi duygularımızı, neden hissettiğimizi düşünmemiz öze

dönük zeka ile ilgilidir. İçsel zekası yüksek bireyler kendini tanıma, güvenme, disiplinli olma, hedeflerini belirleme ve kişisel problemlerini çözme becerisi gösterirler.

Doğacı Zeka: Gardner tarafından Çoklu Zeka Kuramına eklenen son zeka alanıdır. Doğa zekası, bitki topluluklarını tanıma, doğal hayattaki önemli farklılıkları ayırt etme yeteneği ve bu yeteneği ürünsel bir şekilde kullanma (avcılık, çiftçilik ya da biyolojik bilimler gibi) olarak tanımlanır. Bölgesel ya da global çevre değişikliklerini açıklama, ev hayvanları, doğa hayatı, bahçe ve park sevgisi, teleskop, mikroskop kullanarak doğayı inceleme ve fotoğraf çekme gibi davranışları kapsar. Avcı, izci, botanik bilimci, ziraatçı, bahçıvan, peyzaj mimar ve biyologlar doğacı zekaları geliştirmiş olan bireylere örnek verilebilir (Talu, 1999; Saban, 2009; Kurt, Gümüş & Temelli, 2013; Gürel & Tat, 2010).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde 2003 yılından günümüze kadar olan sürede okul öncesi eğitim yaklaşımları ve okul öncesi eğitim programları alanlarında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Güler (2003), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1994 -2002 yılları arasında uygulanan okul öncesi eğitim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapmış olduğu araştırmada karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu, Ankara ilinin beş merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 225 öğretmenden oluşur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, resmi programla belirlenen hedeflere resmi ve özel anaokulları ve anasınıflarında genellikle ulaşamadığı saptanmıştır. Anaokulu ve anasınıfı programlarında yer alan hedeflerin yeniden düzenlenmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin, program türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin neredeyse tamamının programlarda yıllık plan örneğine yer verilmesini istedikleri görülmüştür.

Jensen (2004), okul öncesi eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen “Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği (The Early Childhood Curricular Beliefs Inventory ECCBI)” davranışçılık, gelişimsel etkileşim (Bank Stret), duyuşsal bilişsel (Montessori) ve bilişsel gelişimcilik (High-Scope) olmak üzere dört farklı program modeline göre öğretmenlerin; çocuğa bakış açısı, öğretmenin rolü, kullanılan

kaynaklar, müfredat, değerlendirme yöntemleri ve öğrenme ortamı ve özellikleri dikkate alınarak belirlenmiş altı alt boyuttan oluşur. Her bir boyutta üç adet olmak üzere toplam on sekiz maddeden oluşan bir ölçektir. Bu maddeler erken çocukluk eğitimi konusunda hem teoride, hem de uygulamada uzman olan üç eğitimci tarafından modelleri en iyi yansıtan özellikler dikkate alınarak belirlenmiştir. Jensen (2004) Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği'nin geçerlik çalışmasını 20 okul öncesi öğretmeni ve 141 okul öncesi öğretmen adayı ile yürütmüştür. Yapı geçerliği analiz sonuçları 4 faktörlü modelin %74.69'unu açıkladığını; birinci faktörün %33.01, ikinci faktörün %24.278, üçüncü faktörün %9.967, dördüncü faktörün %7.433 olduğunu göstermiştir. Ölçekte "Davranışçılık" olarak isimlendirilen birinci faktörün iç tutarlılık katsayısı (Cronbachs Alpha) .76, " Gelişimsel Etkileşim" olarak isimlendirilen ikinci faktörün iç tutarlılık katsayısı .77, "Duyuşsal Biliş" olarak isimlendirilen üçüncü faktörün iç tutarlılık katsayısı .75, "Bilişsel Gelişimcilik" olarak isimlendirilen dördüncü faktörün iç tutarlılık katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için iç tutarlılık katsayısı ise 0,90'dır.

Kalıpçı (2008), "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Eğitimsel Yaklaşımları Belirleme" isimli yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim yaklaşımlarını uyguladıkları eğitim programlarına ne kadar yansıttıklarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilindeki beş farklı ilçede random (tesadüfi) yöntemiyle seçilmiş 2007-2008 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı özel ve resmi okullarda çalışan 538 anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre resmi ve özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim yaklaşımlarının niteliklerini uygulamalarına yansıtmadıkları görülmüştür.

Tepeli ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada, üç farklı programa (Montessori, Çoklu Zeka ve MEB tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programı) göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algıları incelenmiştir. 60-66 aylık toplam 62 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çocukların 21 tanesi Montessori, 19 tanesi Çoklu zeka ve 22 tanesi MEB tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programına göre bir eğitim-öğretim yılı boyunca okul öncesi eğitim almıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal kural algısı alt boyutlarından "sosyal kurallarda ciddiyet, sosyal kurallarda otoritenin yokluğu ve sosyal kurallarda ceza" boyutlarında aldıkları puanların, çocukların aldığı okul öncesi eğitim programına göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların lehine olduğu saptanmıştır.

Lillard (2012) yaptığı araştırmada Amerika’da uygulanan geleneksel eğitim programı, kısmi zamanlı Montessori eğitimi entegreli programlar ve Montessori eğitim programının çocukların sosyal ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma geleneksel eğitim programı alan 6 sınıf, kısmi zamanlı Montessori eğitimi entegreli program alan 9 sınıf ve Montessori eğitim programı alan 3 sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, Montessori eğitim programında eğitim alan çocukların diğerlerine nazaran okuma, matematik ve sosyal problem çözüme becerilerinde daha başarı oldukları belirlenmiştir.

Soydan (2013), “Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği’ni (The Early Childhood Curricular Beliefs Inventory ECCBI)” Türkçe’ye uyarlamak amacıyla yapmış olduğu çalışmasında öncelikle tercüme işleme odaklanmıştır. Ölçeğin orijinali alanında uzman üç kişi tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiş ve çeviriler karşılaştırılıp, tartışılarak her maddeyi en iyi temsil eden karşılıkları ile Türkçe bir metin elde edilmiştir. Sonrasında bu maddeler üç İngiliz dil bilimci tarafından tekrar İngilizce’ye çevrilmiş ve testin ilk haliyle arasında eşdeğerlik olduğunun saptanması ile çeviri çalışması sonlandırılmıştır. Türkçe’ye uyarlanan ölçek dört alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda “Davranışçı yaklaşım” olarak adlandırılan yaklaşımın ölçeğe dahil edilmemesi kararlaştırılmıştır. 72 maddelik ölçeğin 54 maddesi yani üç yaklaşıma ait maddeler kullanılmıştır. Türkçe form eşdeğerlik sınavasının ardından geçerlik, güvenilirlik çalışması için 30 okul öncesi öğretmeni ve 200 okul öncesi öğretmen adayı olmak üzere toplam 230 kişiye uygulanmıştır. Türkçe ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirliğin belirlenmesi için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılmış ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu incelenmiştir. Sonuçlar, erken çocukluk eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımları ile ilgili görüşlerini belirlemek için ideal bir değerlendirme aracı olduğunu göstermiştir.

Tanju, Darıca ve Büyüköztürk (2013), Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programına Yönelik İnançlar Ölçeği (EPI)’ni Türkçe’ye uyarlamak ve öğretmenlerin eğitim felsefelerine bakış açılarını çeşitli değerkenler açısından incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, Jensen (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin 72 maddesini temel almışlardır. Araştırmacılar davranışçılık, gelişimsel etkileşim, duyuşsal biliş ve bilişsel gelişimcilik yaklaşımlarını, eğitim felsefesi olarak nitelendirmişlerdir. Araştırmaya 100’ü öğretmen, 112’si öğretmen adayı olmak üzere toplam 212 kişi katılmıştır. Veri toplama amacıyla

özgün adı Early Childhood Curricular Beliefs Inventory (ECCBI) olan erken çocukluk dönemi eğitim programına yönelik inançlar ölçeği (EPI) kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış, Spearman Brown iki yarı test güvenilirliğine bakılmıştır. Okulöncesi öğretmenleri ve adaylarının EPI faktör puanları arasındaki fark ile öğretmen adaylarının üniversite ve devam edilen programın türüne ve öğretmenlerin yaşlarına göre EPI puan ortalamaları arasındaki fark ilişkisiz t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Araç, Davranışçılık, Gelişimsel Etkileşim, Duyuşsal Biliş ve Bilişsel Gelişimcilik olmak üzere dört faktörlü yapıya sahiptir. Ölçeğin alt boyut alfa ve güvenilirlik katsayıları .73-.90 olarak bulunmuştur. T-testi sonuçları öğretmenlerin gelişimsel etkileşim, duyuşsal-bilişsel ve bilişsel yaklaşım olmak üzere üç eğitim felsefesini öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla benimsediklerini göstermiştir. EPI'nin uyarılma çalışması sonucunda elde edilen bulgular, dört eğitim felsefesini tanımlayan inanç cümlelerinin geçerlik ve güvenilirlik açısından tutarlılığını ve uygulanabilirliğini gösterir.

Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Polat (2014) yaptıkları araştırmada 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 2012 yılında düzenlenen okul öncesi eğitim programının denendiği pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerini saptamayı amaçlamışlardır. Betimsel çalışma olarak yürülen araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 10 pilot ilde uygulanan okul öncesi eğitim programının denendiği pilot illerden olan Adana il merkezine bağlı Çukurova, Seyhan, Yüreğir, Sarıçam ilçelerindeki resmi anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 73 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile Likert tipi beş dereceli 53 maddeden ve dört açık uçlu sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim programının öğretmenler tarafından öğrenci merkezli, esnek ve aktif öğrenme sağlayan bir program olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kazanım ve göstergelerin açık, anlaşılır ve amacına uygun olduğu, fiziksel yapı ve öğrenci sayısı nedeniyle sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturmada sorun yaşandığı, hizmet içi eğitimlerin yeterli düzeyde ve uygun zamanlarda yapılmadığı, öğretmenlerin programa ve yapılan yeniliklere yönelik olumlu tutum sergilediği saptanmıştır.

Keçecioğlu (2015) "MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımına Göre Eğitim Alan 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi" adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde, MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre

eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma kapsamında tasarlanan araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve MEB okul öncesi eğitim programına ve Montessori eğitim yaklaşımına tabi olan 5 yaş grubu toplam 303 çocuk oluşturmuştur. İlgili çalışma grubuna ulaşmak için İstanbul ilinde 4 farklı ilçedeki 23 okulda görev yapan 40 okul öncesi eğitim öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda MEB programı ve Montessori yaklaşımı ile eğitim alan çocukların “kendini ifade etme, özdenetim ve sosyal beceriler” yönünden farklılık göstermediği görülmüştür.

Tuncer (2015) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımları incelemek ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırmak yoluyla Türkiye’de uygulanan programın yetersizliklerinin gidermeyi ve/veya olumlu özelliklerini güçlendirilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada Açık Eğitim Programı, Waldorf Programı, Montessori Programı, Reggio Emilia Programı, İlk Yıllar Programı, High-Scope Programı ve Head Start Programı, MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmacı çalışmasında MEB okul öncesi eğitim programının farklı yaklaşımlara göre uygulanan programlarla benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesini kullanmıştır. Çalışma örneklemi, kullanılan dokümanlardan oluşturulmuştur. Araştırmada 18 makale, 22 kitap, 3 yüksek lisans tezi, 1 doktora tezi, 3 bildiri ve 5 web sitesi kullanılmıştır. Araştırmacı bu dokümanlardan elde edilen verilerin analiz edilmesi için içerik analizi yöntemini kullanmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim programları; amaçlar, planlar ve uygulama, okul öncesi öğretmenleri ve rolleri, okul öncesi eğitim kurumlarının özellikleri ve kullanılan materyaller yönünden MEB okul öncesi programı ile karşılaştırılmıştır. İncelemeye alınan programlar ile MEB 2013 programı amaçlar yönünden incelendiğinde, genel olarak benzerlik gösterdikleri ya da amaçların altında yatan felsefe yönünden aynı oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada MEB 2013 programının öğrenci merkezli program düşüncesini temel almakla birlikte diğer programlara göre öğrenciyi daha pasif durumda bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma MEB 2013 programının materyallerin nitelikleri ve fiziksel ortam bakımından incelemeye alınan bütün programlarla genelde benzerlik gösterdiği sonucunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre MEB 2013 okul öncesi programı öğretmenin rolü bakımından en çok High/Scope, Waldorf ve İlk Yıllar programları ile benzeşirken, en çok Montessori, Açık Eğitim ve Reggio Emilia programları ile farklılık göstermektedir.

Ekici (2015), okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımları kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmen rolü açısından karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasında Reggio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori yaklaşımlarını ele almıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının ulaştığı sonuçlara göre bu yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmen rolleri açısından birbirine benzer özellikler gösterdikleri saptanmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örneklem seçimine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması çalışmalarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, sosyal bilimlerde yaygın olarak büyük kitlelerin, “araştırmaya konu özelliklerini” belirlemek amacıyla yapılan, betimsel araştırmalardır (Can, 2013).

Evren ,Örneklem Seçimi ve Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Araştırmanın Evreni: Ülkemizdeki MEB’na bağlı resmi okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleridir.

Araştırmanın Örneklemi: Küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen, NUTS12’de yer alan 12 bölgede ve 81 ildeki, 1038 resmi okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kümelere göre örnekleme, elemanların değil grupların tesadüfi seçildikleri örnekleme türüdür. Grubun bir üyesi olabilmek için ortak bir özelliğe sahip olmak gerekir. Örnek olarak coğrafi bölgeler, şehirler ve genel olarak diğer fiziki mahaller düşünülebilir (Altunışık ve bşk. 2007).

Bölgesel gelişme alanında Avrupa Birliği’ne uyum sürecinin bir gereği olarak, yerleşme merkezlerinin kademelenmesini, iller arasındaki fonksiyonel ilişkileri, coğrafi koşulları, istatistik toplama ve plan yapma amacına uygunluğu da dikkate alarak Türkiye’de de üç kademeli İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) yapılmıştır (Taş, 2006). Ülkemizde geleneksel olarak kullanılan yedi coğrafi bölgeye ek olarak, 22 Eylül 2002 tarihinde yeni bir bölge sınıflandırılması oluşturulmuştur. Böylece bölge sayısı 12’ye çıkarılmıştır. Bu yeni düzenleme Türkiye’nin Avrupa Birliğine uyum süreci doğrultusunda çıkartılan 2002/4720 sayılı kanuna dayanmaktadır. Devlet Planlama Teşkilatı ve Türkiye

İstatistik Enstitüsü üç ayrı düzeyde İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) oluşturmuştur. Bu yeni bölge sınıflandırmasına göre (NUTS12) araştırma örnekleme için belirlenen bölgeler, bölgelerde yer alan iller ve bölgelerden çalışma grubuna dahil olan öğretmen sayılarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. İBBS’ye Göre Bölgeler, Bölgelerde Yer Alan İller ve Bölgelerden Çalışma Grubuna Dahil Olan Öğretmenlerin Sayısal Dağılımı

NUTS 12 Bölgeler	İller	n
1. Bölge İstanbul	İstanbul	74
2. Bölge Batı Marmara	Tekirdağ-Edirne-Kırklareli-Balıkesir-Çanakkale	72
3. Bölge Ege	İzmir-Denizli-Manisa-Kütahya-Aydın-Muğla-Afyonkarahisar-Uşak	94
4. Bölge Doğu Marmara	Bursa-Bilecik-Sakarya-Bolu-Eskişehir-Kocaeli-Düzce-Yalova	95
5. Bölge Batı Anadolu	Ankara-Konya-Karaman	63
6. Bölge Akdeniz	Antalya-Burdur-Mersin-K.Maraş-Isparta-Adana-Hatay-Osmaniye	90
7. Bölge Orta Anadolu	Kırıkkale-Niğde-Kırşehir-Sivas-Aksaray-Nevşehir-Kayseri-Yozgat	78
8. Bölge Batı Karadeniz	Zonguldak-Kastamonu-Çankırı-Tokat-Karabük-Samsun-Sinop-Çorum-Bartın-Amasya	107
9. Bölge Doğu Karadeniz	Trabzon-Artvin-Giresun-Ordu-Gümüşhane-Rize	64
10. Bölge Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum-Ağrı-Bayburt-Erzincan-Iğdır-Kars	66
11. Bölge Ortadoğu Anadolu	Malatya-Muş-Tunceli-Bitlis-Elazığ-Bingöl-Van-Hakkâri	83
12. Bölge Güneydoğu Anadolu	Gaziantep-Kilis-Şanlıurfa-Batman-Adıyaman-Mardin-Diyarbakır-Şırnak-Siirt	152
Toplam		1038

Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	n	%	
Cinsiyet	Kadın	955	92,0
	Erkek	83	8,0
	Toplam	1038	100,0
Yaş	18-24 Yaş	237	22,8
	25-30 Yaş	475	45,8
	31-35 Yaş	218	21,0
	36 ve Üzeri Yaş	108	10,4
	Toplam	1038	100,0
Bölüm	Okul Öncesi	923	88,9
	Çocuk Gelişimi	115	11,1
	Toplam	1038	100,0
NUTS 12 Bölgeler	İstanbul	74	7,1
	Batı Marmara	72	6,9
	Ege	94	9,1
	Doğu Marmara	95	9,2
	Batı Anadolu	63	6,1
	Akdeniz	90	8,7
	Orta Anadolu	78	7,5
	Batı Karadeniz	107	10,3
	Doğu Karadeniz	64	6,2
	Kuzeydoğu Anadolu	66	6,4
	Ortadoğu Anadolu	83	8,0
	Güneydoğu Anadolu	152	14,6
	Toplam	1038	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunun %92'sinin kadın, % 8'inin erkek, %45,8'inin 25-30 yaş grubu arasında, % 22,8'inin 18-24 yaş grubu arasında, % 21'inin 31-35 yaş grubu arasında ve % 10,4'ünün 36 üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 88,9'unun okul öncesi eğitimi, % 11,1'inin ise çocuk gelişimi bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Örneklemin bölgelere göre dağılımına

bakıldığında katılımcıların % 7,1'inin İstanbul, 6,9'unun Batı Marmara, % 9,1'inin Ege, % 9,2'sinin Doğu Marmara, % 6,1'inin Batı Anadolu, % 8,7'sinin Akdeniz, % 7,5'inin Orta Anadolu, % 10,3'ünün Batı Karadeniz, % 6,2'sinin Doğu Karadeniz, % 6,4'ünün Kuzeydoğu Anadolu, % 8'inin Ortadoğu Anadolu ve % 14,6'sının Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin farklı yaklaşımlara ilişkin eğitim alma durumları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Farklı Yaklaşımlara İlişkin Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Alma Davranışçılık	Gelişimsel Etkileşim	Duyuşsal Biliş	Bilişsel Gelişimcilik	Çoklu Zeka	Waldorf	
Almayan	n	425	686	568	489	349	771
	%	40,9	66,1	54,7	47,1	33,6	74,3
Alan	n	613	352	470	549	689	267
	%	59,1	33,9	45,3	52,9	66,4	25,7

Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 66,4'ü çoklu zekâ, % 59,1'i davranışçılık, % 52,9'unun bilişsel gelişimcilik, % 45,3'ünün duyuşsal biliş, % 33,9'unun gelişimsel etkileşim ve % 25,7'sinin Waldorf eğitimi aldıklarını belirlenmiştir. Öğretmenlerin % 74,3'ü Waldorf, % 66,1 ise gelişimsel etkileşim, % 54,7'si duyuşsal biliş, % 47,1'i bilişsel gelişimcilik, % 40,9'u davranışçılık ve % 33,6'sı çoklu zekâ eğitimi almadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği- OEPDÖ” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Formda katılımcıya ait cinsiyet, yaş, eğitim durumu, ön lisans/lisans/yüksek lisans eğitiminde mezun olunan bölüm ve hizmet öncesi okul eğitiminde veya hizmet-içi eğitimde ölçekte adı geçen yaklaşımlara dair ders/konu/kurs/seminer alınıp, alınmadığına ilişkin sorular yer alır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği-OEPDÖ

Araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi Ölçeği –OEPDÖ okul öncesi eğitimi alanında görev yapan öğretmenlere uygulanmaktadır. Ölçek, Öğretmenin Öğretmen Rollerindeki Görüşleri, Öğretmenin Programı ve Çocukları Değerlendirme Hakkındaki Görüşleri, Öğretmenin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme Konusundaki Görüşleri, Öğretmenin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri ve Öğretmenin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri olmak üzere 5 alt boyut ve 67 oluşmaktadır. Öğretmenlerin soruları yanıtlaması için beşli likert kullanılmaktadır. Beşli likert öğeleri 1=hiç katılmıyorum, 2=kısmen katılıyorum, 3=katılmıyorum, 4=genellikle katılıyorum, 5=tamamen katılıyorum şeklindedir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Kılıç, 2008).

Ölçeğin geliştirilme süreci, geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına detaylı olarak bulgular ve tartışma bölümünde yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçek geliştirildikten sonra öğretmenlerin programla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, uygulamada erişimin kolay olması ve çok sayıda öğretmene erişilebilmesi açısından, sosyal medyanın kullanılması hedeflenmiştir. Bunun için veri toplama aracının “google dokümanlar” veri tabanı üzerinde tanımlanması yapılmıştır. Sayfa oluşturulduktan sonra araştırmacının sosyal medya sayfasından 81 ilde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda çalışan 1038 okulöncesi öğretmenine 7 Kasım- 12 Aralık 2014 tarihleri arasında tek tek ulaşılmış ve iletilen linkten formu doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılandırılan ölçek, NUTS12’ye göre belirlenen 12 bölgedeki 81 ilde uygulanmıştır. Bunun sonucunda 1081 katılımcıya ulaşılarak veriler toplanmıştır. Veriler incelendiğinde sorulardan 5 ve daha fazlasını boş bırakan 43 katılımcının verileri örneklem dışında bırakılmıştır. Sorulardan 4 veya daha azını boş bırakan 13 katılımcının verileri ise o sorulara verilen cevapların medyanları alınarak doldurulmuştur. Böylece çalışma grubu elde edilen 1038 katılımcının verileri üzerinden analiz edilmiştir.

Toplanan verilere hangi analizin yapılacağını belirlemek için normallik testleri yapılmıştır. Bir araştırma yaparken araştırmada kullanılacak olan testin parametrik mi yoksa nonparametrik mi olacağına karar vermek için verilerin birtakım şartları sağlaması gerekir.

Parametrik testler için bu şartlar; verilerin aralıklı ya da oransal olması, verilerin normal dağılım sergilemesi ve grup varyanslarının birbirine yakın olmasıdır (Kalaycı, 2008). Bu şartlar sağlanmadığı takdirde nonparemetrik testler uygulanır. Parametrik testlerin şartlarını sağladığı belirlenen durumlarda farklılıkları belirleyen parametrik testlerden iki bağımsız alt değişkenin olduğu durumlarda kullanılan T-testi, ikiden fazla alt değişkenin bulunduğu durumlarda farklılık ölçen Tek Yönlü Anova testi kullanılmıştır. Anova testinde varyansın homejenliği şartı yerine gelmediği durumlarda post hoc tamhane testi, varyansın homejenliği şartını yerine getirdiği durumlarda ise post hoc tukey testi uygulanmıştır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2007).



BÖLÜM IV

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümü iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmacılara örnek teşkil etmesi bakımından birinci aşamada toplanan veriler doğrultusunda ölçeğin (OEPDÖ) geliştirilmesi sürecine yer verilmiştir. İkinci aşamada ise OEPDÖ'nin öğretmenlere uygulanması ile elde edilen bulgulara ve tartışmalara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular alt problemlere göre raporlanmıştır.

Birinci Aşama: Ölçeğin Geliştirilmesi

“OEPDÖ” nün geçerlik çalışmaları kapsamında ilk olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine (AFA) uygunluğunu belirlemek için küresellik testi (Bartlett's) kullanılmıştır. Elde edilen verilerden kaç faktör oluşturulabileceğini belirlemek için ise çizgi grafiği (Scree Plot) analizi yapılmıştır. Veri toplama aracına ait güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise Friedman's Ki-Kare testi, Sperman-Brown testi yarılama yöntemi, madde analizi testi yapılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Geçerlik Çalışmaları

Çalışmada kullanılan veri toplama aracını geliştirmek için öncelikle okulöncesi alanında yaygın olarak kullanılan, çoklu zekâ, gelişimsel etkileşim, duyuşsal biliş, bilişsel gelişimcilik, davranışçılık ve Waldorf yaklaşımları incelenmiş ve bu yaklaşımların programa ilişkin görüşlerini kapsayan 108 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken, Jensen (2004) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Müfredat İnancı Ölçeği” ve bu ölçeğin

Soydan (2013) tarafından yapılan “Erken Çocukluk Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler Ölçeği’nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”ndan faydalanılmıştır. Bu madde havuzunda her bir yaklaşımdan 18 soruya yer verilmiştir. 108 sorudan oluşan aracın bu ilk hali, kapsam geçerliği çalışması için alanda 15 uzmanın “Çocuk Gelişimi (8), Okulöncesi Eğitimi (1), Ölçme ve Değerlendirme (3), Eğitim Yönetimi (1) ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik (2)” görüşlerine sunulmuştur. Böylelikle araçtaki maddelerin, ihtiyaç duyulan olgusal ve/veya yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derece yeterli olduğu sorusunun cevabı aranmıştır (Büyüköztürk, 2005). Uzmanların önerileri doğrultusunda soru maddelerinde dil ve üslup birliğinin sağlanması ve çok uzun olan soruların kısaltılması düzenlemeleri yapılmış ve araca son şekli verilmiştir. Soru sayısı ise değişmemiştir. Yapılan değişikliklere ait örnekler EK 1’de yer almaktadır.

Literatür incelemesi ve uzman görüşü yoluyla geçerlik çalışmaları tamamlanan OEPDÖ küme örnekleme yöntemi esas alınarak NUTS12’ye göre belirlenen 12 bölge içinden nüfus yoğunluğu yüksek olan ve birbirine komşu olmayan 12 il seçilerek (bkz. Tablo 4) toplam soru sayısının 3 katı oranında veri elde etmek amacıyla her bir ilden 27 okulöncesi öğretmeni olmak üzere toplam 324 öğretmene uygulanmıştır.

Ölçeğin, çalışma grubundaki öğretmenlere erişimde pratik bir yol olması ve çok sayıda öğretmene hızlı erişim sağlanması açısından sosyal medya üzerinden uygulanması hedeflenmiştir. Bu amaçla öncelikle “google dokümanlar” veri tabanı üzerinde bilgi formu ve ölçeğin tanımlanması yapılmıştır. Sayfa oluşturulduktan sonra araştırmacının sosyal medya sayfasından belirlenen illerde görev yapan tamamı lisans mezunu ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenlere 15 Eylül- 22 Ekim 2014 tarihleri arasında tek tek ulaşılmış ve iletilen linkten formu doldurmaları istenmiştir.

Tablo 4. NUTS12 Bölgeleme Sistemine Göre Belirlenen İllerin Dağılımı

NUTS 12 Bölgeler	Seçilen İl
1. Bölge İstanbul	İstanbul
2. Bölge Batı Marmara	Çanakkale
3. Bölge Ege	İzmir
4. Bölge Doğu Marmara	Sakarya
5. Bölge Batı Anadolu	Ankara
6. Bölge Akdeniz	Mersin
7. Bölge Orta Anadolu	Kayseri
8. Bölge Batı Karadeniz	Kastamonu
9. Bölge Doğu Karadeniz	Trabzon
10. Bölge Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum
11. Bölge Ortadoğu Anadolu	Van
12. Bölge Güneydoğu Anadolu	Şanlıurfa

Bu uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine (AFA) uygunluğunu belirlemek için küresellik testi (Bartlett's) kullanılmıştır. Elde edilen verilerden kaç faktör oluşturulabileceğini belirlemek amacıyla ise çizgi grafiği (Scree Plot) analizi yapılmıştır. Veri toplama aracına ait güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise Friedman's Ki-Kare testi, Sperman-Brown testi yarılama yöntemi, madde analizi testi yapılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Güvenirlilik Çalışmaları

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için elde edilen verilere sırasıyla verilerin açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygunluğunu belirlemek için küresellik testi, ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek için çizgi grafiği analizi, ölçek maddelerinin varyansı açıklama değerlerini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi, ölçme aracındaki maddelerin birbirleriyle tutarlılığını ve ölçmek istediği özellikleri ne derecede kararlı ölçtüğünü belirleyebilmek için güvenilirlik katsayısı hesaplama analizi, ölçekteki herbir maddenin

bütün ölçekteki korelasyon katsayısının hesaplanması için madde analizi uygulanmıştır. Ayrıca ölçme aracının güvenilir olduğunu belirlemenin bir başka yolu olan Friedman's Ki-Kare testi ve Sperman-Brown (Testi Yarılama) Testi uygulanmıştır.

Küresellik Testi Analizleri

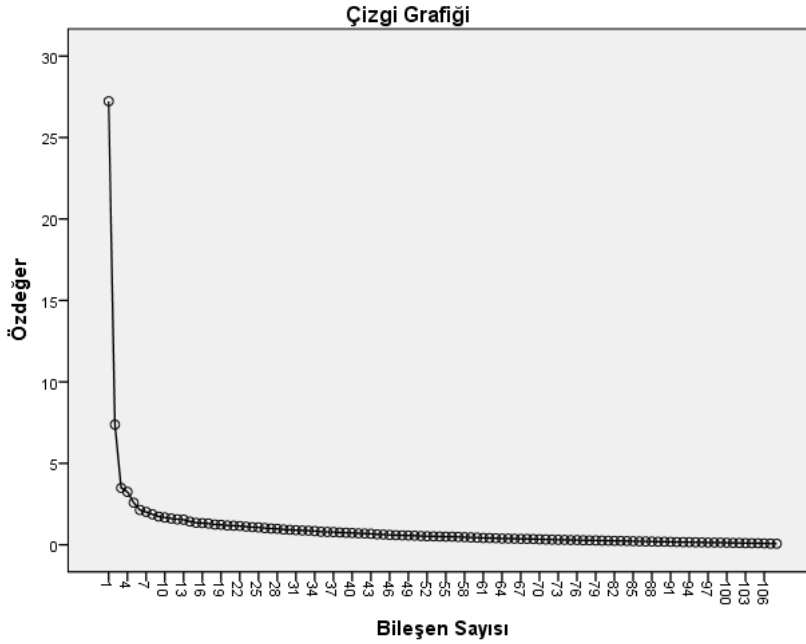
Toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizi yapmaya (AFA) uygunluğunu belirlemek amacıyla küresellik testi (KMO) yapılmıştır. Küresellik Testi sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Küresellik Testi Sonuçları

Küresellik Testi (Bartlett's)	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,898
	Approx. Chi-Square
	21209,117
Bartlett's Test of Sphericity	Df
	5778
	Sig.
	,000

Yapılan KMO Bartlett testi sonucunda KMO değeri 0.898 ve Bartlett Ki Kare değeri ise 21209.117(p:0.000) olarak bulunmuştur. Bu değerler 108 soruluk madde havuzuna açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılabileceğini göstermektedir. Nitekim ilgili alan yazınında KMO değeri 0,50'den küçük ise ilgili veri grubuna faktör analizi yapılamayacağı, KMO değeri 1'e ne kadar yakın ise faktör analizinin yapılmasının o derece uygun olduğu belirtilmektedir (Bayram, 2009; Akgül & Çevik 2003; Kalaycı, 2008).

Grafik 1. Çizgi Grafiği (Scree Plot- İlk Grafik)



Çalışmada faktör sayısını saptamak amacıyla çizgi grafiği kullanılmıştır. Faktör sayısını belirlemenin bir metodu da çizgi grafiğini incelemektir (Miller, Acton & Deirdre 2002). Faktör sayısı belirlenmeden yapılan ilk AFA sonucunda çizgi grafiğinde veri toplama aracının 5 faktörlü olduğu görülmektedir (Bkz. Grafik 1).

Faktörlerin öz değerlerine (eigenvalue) dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiğinde (scree plot) dikey eksen öz değer miktarını, yatay eksen ise faktörleri gösterir. Grafik, faktörlerin öz değerleriyle eşleştirilmesi sonucunda bulunan noktaların birleştirilmesi ile elde edilir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2002).

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Birinci Uygulama

Bir değişkenin analizde yer alan diğer değişkenlerle paylaştığı varyansın miktarına ortak varyans (communalities) denir (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). Maddelerin ortak varyansları hesaplanarak .30'un altında ortak varyans değeri alan maddelerin atılabilmesi için ortak varyans testi yapılır. Değişkenlerin ortak varyansı incelendiği zaman bütün maddelerde ortak varyans değerlerinin 1 olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde ortak varyans değeri hakkında kesin bir rakam olmamakla birlikte 0.30 un altındaki değerlerin atılabileceği söylenmektedir. Bu nedenle uzman görüşü de alınarak (Prof. Dr. Necati Cemaloğlu) analizde düşük ortak varyansa (0.30 altı) sahip olan maddelerin atılmasına karar verilmiştir. Bunu gerçekleştirmek amacıyla veriler 5 kez AFA analizine

tabi tutulmuş ve beşinci uygulamanın sonunda .30'un altında ortak varyans değeri alan madde kalmamış olduğu görülmüştür.

Maddenin varyansı açıklama yüzdesi (extraction) her bir maddenin toplam faktörün ne kadarını etkilediğini gösterir. Örneğin, bir maddenin varyansı açıklama yüzdesinin .30'un üzerinde olması beklenir. Genellikle, .30'un altındaki maddeler çıkarılarak işlem tekrar edilir. Bazen .10'a kadar tolere edilebilir. Sorunlu madde var ise, atılıp denenebilir ve atmaya değer mi diye kontrol edilir. Tavsiye edilen, sadece bu tabloya göre hemen madde atmamak ve ilerleyip diğer tablolarda sorun olup olmadığına bakmaktır. Ne var ki 0.10'dan küçük değerler de çok küçüktür ve atılması düşünülebilir (Çil, 2015). Yapılan analiz sonucunda 17 maddenin (Madde:1-2-3-5-8-14-15-16-30-47-58-81-88-89-90-97-108) varyansı açıklama değeri .30'un altında bulunmuş ve bu maddelerin çıkarılarak analizin tekrar edilmesine karar verilmiştir. Ayrıca yapılan ilk açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucundan yararlanılarak aracın 5 faktörlü olmasına karar verilmiştir. İlk analizde Tablo 4'de AFA sonucunun toplam varyansın 40.674 ünü açıklıyor olduğu görülmüştür.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) İkinci Uygulama

Birinci uygulama sonunda maddenin varyansı açıklama değeri .30 altında kalan maddeler çıkarılarak 2. analiz yapılmıştır. İkinci Analiz sonucunda düşük ortak varyansa (0.30 altı) sahip 31 madde olduğu görülmüştür. İkinci AFA sonucu Tablo 4'de görüldüğü gibi toplam varyansın 44.469 unu açıklar hale gelmiştir. Belirlenen 31 madde ise çıkarılarak 3. Analizin yapılmasına karar verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Üçüncü Uygulama

İkinci uygulamada maddenin varyansı açıklama değeri .30 altında kalan 31 madde çıkarılarak 3. Analiz yapılmış ve bunun sonucunda Extraction değeri .30 un altında olan madde kalmadığı görülmüştür. Üçüncü uygulama sonucunda Tablo 4'de görüldüğü gibi kalan maddeler toplam varyansın 45.308 ini açıklar hale gelmiştir.

Ancak, alan yazını maddelerin faktör yükleri arasında en az 0.10 fark olması gerektiğini (Kalaycı, 2008), aksi durumda o maddenin her iki faktörü açıklar özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir (Bayram, 2009). Yapılan 3. uygulamada madde 41'in 2 (0.438) ve 5. (0.448) faktörleri ve madde 96'nın ise 3 (0.350) ve 4. (0.354) faktörleri birlikte açıkladığı saptanmıştır. Bu nedenle 41. ve 96. maddelerin çıkarılarak analizin tekrar edilmesine karar verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Dördüncü Uygulama

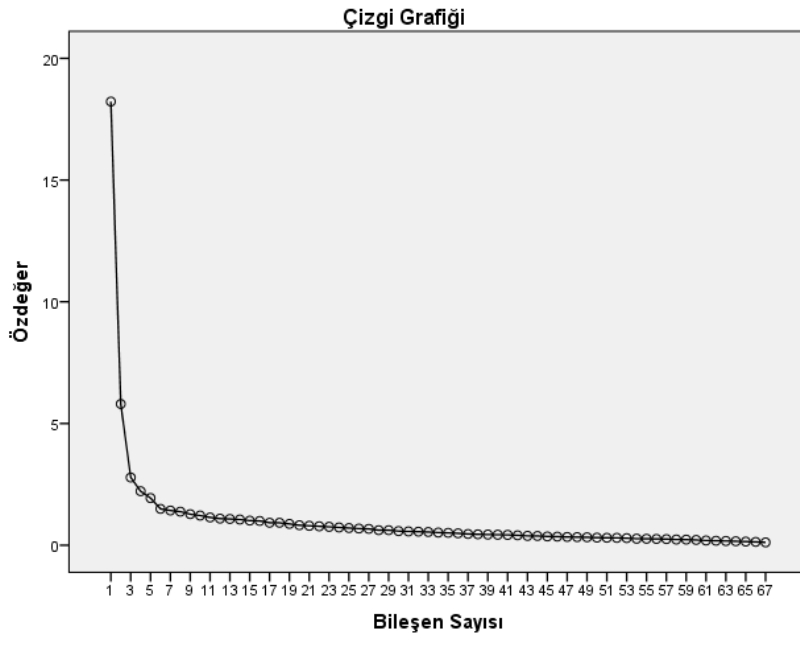
Üçüncü uygulamada iki faktörü birden açıklama özelliğine sahip olan 41 ve 96. maddeler çıkarılarak 4. analiz yapılmış ve bunun sonucunda maddenin varyansı açıklama değeri .30 un altında olan madde kalmadığı görülmüştür. Dördüncü uygulama sonucu Tablo 4’de görüldüğü gibi toplam varyansın 45.645 ini açıklar hale gelmiştir. Bunun yanı sıra 21.madde (3 ve 5. Faktörü) ve 76. madde (1 ve 5. Faktörü) 2 faktörü birden açıklamaktadır. Bu nedenle 21 ve 76. maddeler çıkarılarak analizin tekrar edilmesine karar verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Beşinci (Son) Uygulama

Yapılan son analizde maddenin varyansı açıklama değeri .30 un altında madde kalmamıştır. Tablo 4’de görüldüğü gibi 5. faktör toplam faktörün 46.220 sini açıklar duruma gelmiştir. Yapılan AFA sonucunda ölçekte toplam 67 madde kalmıştır.

AFA sonucunda ölçek 5 faktör ve 67 sorudan oluşmuştur. En düşük ortak varyansı açıklayan madde 86. maddedir (0.332) ve en yüksek ortak varyansı açıklayan madde ise 44. maddedir(0.659). Son analizden sonra en düşük ortak varyansı açıklayan maddenin 0.33 düzeyine çıktığı görülmüştür. Son analizden sonra ölçeğin 5 faktörden oluştuğu Grafik 2’de, AFA açıklanan toplam varyans değerleri Tablo 6’de ve maddelerin faktörlere göre dağılımı Tablo 7’da verilmiştir.

Grafik 2 Çizgi Grafığı (Scree Plot) Son Grafık



Tablo 6. AFA Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Faktör	Başlangıç Öz Değerleri			Döndürölmüş Faktör Yüklere		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	18,223	27,198	27,198	9,600	14,328	14,328
2	5,803	8,661	35,859	9,346	13,949	28,277
3	2,784	4,155	40,015	4,687	6,995	35,272
4	2,218	3,311	43,326	4,035	6,022	41,293
5	1,939	2,894	46,220	3,301	4,927	46,220

Rotasyondan önce 1. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 18,223, 2. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 5,803, 3. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 2,784, 4. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 2,218, 5. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 1,939 olarak bulunmuştur.

Rotasyondan sonra 1. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 14,328, 2. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 13,949, 3. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 6,995, 4. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 6,022, 5. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi ise 4,927 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı

	Faktör Bileşeni				
	1	2	3	4	5
SMEAN(s44)	,742				
SMEAN(s99)	,741				
SMEAN(s94)	,732				
SMEAN(s57)	,725				
SMEAN(s93)	,714				
SMEAN(s49)	,688				
SMEAN(s17)	,680				
SMEAN(s98)	,635				
SMEAN(s63)	,633				
SMEAN(s45)	,597				
SMEAN(s22)	,589				
SMEAN(s39)	,563				
SMEAN(s80)	,542				
SMEAN(s10)	,519				
SMEAN(s91)	,512				
SMEAN(s4)	,465				
SMEAN(s70)	,456				
SMEAN(s77)	,444				
SMEAN(s86)	,422				
SMEAN(s24)		,688			
SMEAN(s34)		,668			
SMEAN(s27)		,635			
SMEAN(s50)		,606			
SMEAN(s33)		,580			
SMEAN(s48)		,580			
SMEAN(s38)		,578			
SMEAN(s46)		,574			

	Faktör Bileşeni				
	1	2	3	4	5
SMEAN(s66)		,568			
SMEAN(s54)		,563			
SMEAN(s35)		,560			
SMEAN(s36)		,551			
SMEAN(s19)		,539			
SMEAN(s32)		,528			
SMEAN(s11)		,519			
SMEAN(s20)		,514			
SMEAN(s60)		,509			
SMEAN(s69)		,508			
SMEAN(s9)		,481			
SMEAN(s37)		,460			
SMEAN(s67)		,459			
SMEAN(s6)		,455			
SMEAN(s56)		,450			
SMEAN(s53)		,447			
SMEAN(s102)			,575		
SMEAN(s87)			,569		
SMEAN(s107)			,566		
SMEAN(s75)			,519		
SMEAN(s105)			,493		
SMEAN(s79)			,490		
SMEAN(s95)			,481		
SMEAN(s78)			,479		
SMEAN(s103)			,449		
SMEAN(s82)			,432		
SMEAN(s65)				,731	
SMEAN(s25)				,641	
SMEAN(s71)				,603	
SMEAN(s59)				,587	
SMEAN(s26)				,547	
SMEAN(s42)				,471	
SMEAN(s55)				,458	
SMEAN(s64)				,414	
SMEAN(s29)					,694
SMEAN(s7)					,681
SMEAN(s61)					,560

SMEAN(s40)	,515
SMEAN(s74)	,463
SMEAN(s73)	,422

Güvenirlilik Katsayısı

Ölçme aracının önemli teknik özelliklerinden biri olan güvenirlilik “ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri ne derecede bir kararlılıkla ölçmekte olduğunun göstergesidir” (Tavşancıl, 2006; Tekin, 2006). Özdamar (1999) ise güvenirliliği “bir ölçme aracında bütün soruların birbiriyle tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini ortaya koyan bir kavram” olarak tanımlamıştır. Bu çerçevede ölçme aracındaki maddelerin birbirleriyle tutarlılığını ve ölçmek istediği özellikleri ne derecede kararlı ölçtüğünü belirleyebilmek amacıyla güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Güvenirlilik Analizi

Güvenirlilik Analizleri					
\bar{x}	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
248,77	1149,594	33,906	67	,946	67

Faktör analizi sonucunda kalan 67 maddenin Cronbach' Alpha katsayısı 0.946 bulunmuştur. Bu değer 1' e ne kadar yakınsa o düzeyde güvenilirdir (Can, 2013).

Madde Analizi

Maddelerin güvenilir olabilmesi için tek tek maddelerin bütün ölçekle korelasyon katsayısının negatif olmaması ve 0.25 değerinden büyük olması beklenir. Ancak ölçekten madde çıkarmaya karar vermeden önce ilgili madde çıkarıldıktan sonra hesaplanan alfa güvenirlilik katsayısındaki değişime bakarak karar verilir (Kalaycı, 2008). Bu çerçevede ölçeği oluşturan 67 maddenin her birinin bütün ölçekteki korelasyon katsayısının hesaplanması yoluna gidilmiştir. Madde analizi sonuçları Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9. Madde Analizi Sonuçları

	Madde Ölçekten Çıkarıldığında Oluşan Aritmetik Ortalama	Madde Ölçekten Çıkarıldığında Oluşan Varyans	Madde ile Ölçek Toplam Korelasyon İlişkisi	Madde Ölçekten Çıkarıldığında Crombach Alfa Katsayısı
SMEAN(s4)	244,70	1123,982	,336	,946
SMEAN(s6)	244,31	1123,487	,458	,946
SMEAN(s7)	245,96	1127,265	,214	,947
SMEAN(s9)	244,51	1118,420	,484	,946
SMEAN(s10)	244,73	1114,824	,453	,946
SMEAN(s11)	244,46	1119,671	,494	,946
SMEAN(s17)	244,38	1120,786	,462	,946
SMEAN(s19)	244,68	1111,325	,561	,945
SMEAN(s20)	244,83	1110,135	,571	,945
SMEAN(s22)	244,25	1122,277	,505	,946
SMEAN(s24)	244,55	1111,937	,593	,945
SMEAN(s25)	246,40	1137,033	,111	,948
SMEAN(s26)	246,86	1141,099	,087	,947
SMEAN(s27)	244,45	1113,403	,587	,945
SMEAN(s29)	246,05	1112,683	,386	,946
SMEAN(s32)	244,95	1108,637	,557	,945
SMEAN(s33)	244,87	1117,806	,438	,946
SMEAN(s34)	244,53	1112,586	,620	,945
SMEAN(s35)	244,66	1108,886	,618	,945
SMEAN(s36)	244,78	1107,313	,606	,945
SMEAN(s37)	244,98	1111,145	,458	,946
SMEAN(s38)	244,51	1112,364	,591	,945

	Madde Ölçekten Çıkarıldığında Oluşan Aritmetik Ortalama	Madde Ölçekten Çıkarıldığında Oluşan Varyans	Madde ile Ölçek Toplam Korelasyon İlişkisi	Madde Ölçekten Çıkarıldığında Crombach Alfa Katsayısı
SMEAN(s39)	244,62	1115,375	,492	,945
SMEAN(s40)	245,72	1118,961	,358	,946
SMEAN(s42)	245,83	1120,670	,355	,946
SMEAN(s44)	244,56	1106,456	,625	,945
SMEAN(s45)	244,36	1111,981	,654	,945
SMEAN(s46)	244,40	1119,968	,491	,946
SMEAN(s48)	244,88	1110,647	,574	,945
SMEAN(s49)	244,26	1114,555	,622	,945
SMEAN(s50)	244,34	1119,300	,513	,945
SMEAN(s53)	245,30	1111,619	,444	,946
SMEAN(s54)	244,88	1106,879	,620	,945
SMEAN(s55)	246,70	1139,793	,101	,947
SMEAN(s56)	245,25	1114,614	,464	,946
SMEAN(s57)	244,53	1112,692	,540	,945
SMEAN(s59)	247,34	1145,570	,047	,947
SMEAN(s60)	244,85	1112,432	,475	,946
SMEAN(s61)	245,30	1096,956	,583	,945
SMEAN(s63)	244,40	1121,644	,440	,946
SMEAN(s64)	245,17	1114,188	,446	,946
SMEAN(s65)	246,88	1136,521	,128	,947
SMEAN(s66)	245,00	1103,777	,644	,945
SMEAN(s67)	245,17	1104,181	,593	,945
SMEAN(s69)	244,60	1110,427	,597	,945
SMEAN(s70)	244,41	1115,227	,599	,945
SMEAN(s71)	245,76	1133,585	,143	,948
SMEAN(s73)	246,64	1133,885	,175	,947
SMEAN(s74)	245,07	1116,400	,461	,946
SMEAN(s75)	245,40	1111,559	,443	,946
SMEAN(s77)	244,98	1117,613	,375	,946
SMEAN(s78)	245,04	1108,579	,553	,945
SMEAN(s79)	245,65	1120,706	,365	,946
SMEAN(s80)	244,79	1117,924	,397	,946
SMEAN(s82)	244,97	1111,690	,561	,945
SMEAN(s86)	245,00	1115,880	,477	,946

	Madde Ölçekten Çıkarıldığında Oluşan Aritmetik Ortalama	Madde Ölçekten Çıkarıldığında Oluşan Varyans	Madde ile Ölçek Toplam Korelasyon İlişkisi	Madde Ölçekten Çıkarıldığında Crombach Alfa Katsayısı
SMEAN(s87)	245,81	1119,061	,371	,946
SMEAN(s91)	245,05	1109,083	,490	,945
SMEAN(s93)	244,48	1112,517	,590	,945
SMEAN(s94)	244,32	1117,158	,558	,945
SMEAN(s95)	245,14	1116,692	,419	,946
SMEAN(s98)	244,65	1109,234	,514	,945
SMEAN(s99)	244,50	1111,200	,572	,945
SMEAN(s102)	245,79	1115,473	,355	,946
SMEAN(s103)	244,78	1108,706	,592	,945
SMEAN(s105)	245,13	1115,102	,468	,946
SMEAN(s107)	244,94	1107,887	,563	,945

Tablo 9 incelendiği zaman 7, 25, 26, 55, 59, 65, 71 ve 73. maddelerin tüm ölçekle korelasyonu 0.25 den küçük olmasına rağmen değerlerin pozitif olduğu görülmektedir. 7, 26, 55, 59, 65, ve 73 Ölçekten çıkarıldığı zaman alfa katsayısına etkisinin 0.001 düzeyinde etkileyeceği ve 25 ve 71. Sorular çıkarıldığında ise 0.002 düzeyinde etkileyeceği görülmektedir. Diğer sorular ölçeğin güvenilirliğini değiştirmemekte ve ölçeği desteklemektedir. Ölçekte bulunan 7, 25, 26, 55, 59, 65, 71 ve 73. maddelerin çıkarıldığında alfa katsayısına yapacağı katkı çok düşük olduğu için bu maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Friedman' Ki-Kare Testi

Ölçek güvenilirliğini belirlemenin bir yolu da Friedman's ki-kare testidir. Maddelerin birbirleri ile ilişkilerini ortaya çıkarmak için Friedman's ki-kare testi yapılmıştır.

Tablo 10. Friedman's Ki-Kare Testi

		ANOVA (With Friedman's Test)				
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama Kare	Friedman's Ki-Kare	p
Gruplar arası		5542,073	323	17,158		
Grup içi	Maddeler arası	10887,205 ^a	66	164,958	7638,500	,000
	Artık	19591,554	21318	,919		
	Toplam	30478,760	21384	1,425		
Toplam		36020,833	21707	1,659		
Ana Ortalama = 3,71						

Friedman's ki-kare testi sonucunda Friedman's ki-kare=7638,500 (p=0,000) bulunmuştur. Bu veriler de (p<0,001) ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir (Altunışık vd., 2007).

Sperman-Brown (Testi Yarılama) Testi

Yukarıda yapılan güvenilirlik testlerine ek olarak Spearman-Brown testi yarılama testi uygulanmıştır (Tablo 11). Bu testte ölçek maddeleri ikiye bölünerek her iki bölümün ayrı ayrı Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanır ve her iki bölümün arasındaki korelasyon katsayısına bakılır (Tavşancıl, 2006).

Tablo 11. Testi Yarılama (Spearman-Brown Testi)

Güvenilirlik Analizi			
Cronbach's Alpha	Form 1	Değer	,906
		Madde Sayısı	34 ^a
	Form 2	Değer	,900
		Madde Sayısı	33 ^b
		Toplam Madde Sayısı	67
Formalar Arası Korelasyon			,832
Spearman-Brown Coefficient	Eşit Uzunluk		,908
	Eşit Olmayan Uzunluk		,908

Sperman Brown testi yarılama yöntemi ile aracın güvenilirliği hesaplanmış testin ilk yarı Cronbach's Alpha katsayısı 0.906 ve testin ikinci yarı Cronbach's Alpha katsayısı 0.900 ve iki soru formu (yarılanan) arasındaki korelasyon katsayısı ise 0.832 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Sperman-Brown) 0,80 ile 1.00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2006). Bu bulgular ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi, başlıca amacı aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için daha az sayıdaki temel boyuta indirgemek veya özetlemek olan bir grup çok değişkenli analiz tekniğidir (Altunışık vd., 2007). Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 faktörlü olduğu bulunmuş (Tablo 7) ve ölçeğin bütün olarak güvenilirlik katsayısı Tablo 8'de gösterilmiştir. Ancak ölçek 5 faktörden oluştuğu için, çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılması açısından her bir faktör için tek tek güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 1) Güvenilirlik Analizi Sonuçları

N	Güvenilirlik Katsayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Varyans
19	,926	79,71	12,408	153,949

Öğretmenlerin öğretmen rollerine ilgili görüşleri faktörü 19 maddeden oluşup, 79,71 aritmetik ortalamaya, 12,408 standart sapmaya ve 153,949 varyansa sahip olup, Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı 0,926 olarak bulunmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 1) Madde-Toplam Korelasyon Sonuçları

Soru No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde ile Ölçek Toplam Korelasyon İlişkisi
(s4)	324	4,08	1,085	,502
(s10)	324	4,04	1,108	,558
(s17)	324	4,40	,905	,681
(s22)	324	4,52	,790	,630
(s39)	324	4,16	1,011	,555
(s44)	324	4,22	1,013	,781
(s45)	324	4,41	,845	,691
(s49)	324	4,51	,827	,730
(s57)	324	4,24	,997	,723
(s63)	324	4,38	,920	,645
(s70)	324	4,36	,842	,537
(s77)	324	3,79	1,216	,488
(s80)	324	3,98	1,144	,504
(s86)	324	3,77	1,025	,438
(s91)	324	3,72	1,197	,518
(s93)	324	4,29	,921	,720
(s94)	324	4,45	,850	,705
(s98)	324	4,12	1,140	,579
(s99)	324	4,27	,982	,742

19 maddeden oluşan öğretmenlerin öğretmen rollerine ile ilgili görüşleri faktörünün en düşük korelasyona sahip maddesi S86 olup, madde toplam korelasyonu 0,438 bulunmuştur. Bu faktörde en yüksek madde-toplam korelasyonuna sahip olan madde 0,781 korelasyonla S44'tür.

Tablo 14. Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 2) Güvenilirlik Analizi Sonuçları

N	Güvenilirlik Katsayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Varyans
24	,929	96,82	14,849	220,487

Öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşleri faktörü 24 maddeden oluşup, 96,82 aritmetik ortalamaya, 14,849 standart sapmaya ve 220,487 varyansa sahip olup, Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı 0,929 'dur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 2) Madde-Toplam Korelasyon Sonuçları

Soru No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde ile Ölçek Toplam Korelasyon İlişkisi
(s6)	324	4,46	,829	,464
(s9)	324	4,27	,936	,509
(s11)	324	4,31	,881	,529
(s19)	324	4,09	,996	,618
(s20)	324	3,94	1,011	,580
(s24)	324	4,22	,930	,685
(s27)	324	4,32	,903	,648
(s32)	324	3,83	1,073	,593
(s33)	324	3,91	1,049	,491
(s34)	324	4,24	,877	,678
(s35)	324	4,11	,966	,643
(s36)	324	3,99	1,023	,639
(s37)	324	3,80	1,211	,479
(s38)	324	4,26	,923	,643
(s46)	324	4,38	,877	,591
(s48)	324	3,90	,992	,594
(s50)	324	4,43	,860	,600
(s53)	324	3,47	1,233	,458
(s54)	324	3,89	1,011	,660
(s56)	324	3,52	1,091	,456
(s60)	324	3,93	1,132	,502
(s66)	324	3,77	1,045	,669
(s67)	324	3,60	1,120	,551
(s69)	324	4,17	,961	,628

24 maddeden oluşan öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşleri faktörünün en düşük korelasyona sahip maddesi S56 olup, madde toplam korelasyonu 0,456'dır. Bu faktörde en yüksek madde-toplam korelasyonuna sahip olan madde 0,685 korelasyonla S24 olarak bulunmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 3) Güvenilirlik Analizi Sonuçları

N	Güvenirlik Katsayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Varyans
10	,814	35,08	6,920	47,886

Öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme ile ilgili görüşleri faktörü 10 maddeden oluşup, 35,08 aritmetik ortalamaya, 6,920 standart sapmaya ve 47,886 varyansa sahiptir.Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,814 olarak bulunmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 3) Madde-Toplam Korelasyonu Sonuçları

Soru No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde ile Ölçek Toplam Korelasyon İlişkisi
(s75)	324	3,37	1,236	,462
(s78)	324	3,73	1,082	,528
(s79)	324	3,12	1,130	,436
(s82)	324	3,81	,987	,547
(s87)	324	2,96	1,174	,495
(s95)	324	3,63	1,128	,419
(s102)	324	2,99	1,362	,458
(s103)	324	4,00	1,011	,555
(s105)	324	3,64	1,066	,495
(s107)	324	3,83	1,081	,594

10 maddeden oluşan öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme ile ilgili görüşleri faktörünün en düşük korelasyona sahip maddesi S95 olup, madde toplam korelasyonu 0,419 bulunmuştur. Bu faktörde en yüksek madde-toplam korelasyonuna sahip olan madde 0,594 korelasyonla S107 olarak bulunmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 4) Güvenirlik Analizi Sonuçları

N	Güvenirlik Katsayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Varyans
8	,764	19,25	6,103	37,250

Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri faktörü 8 maddeden oluşup, 19,25 aritmetik ortalamaya, 6,103 standart sapmaya ve 37,250 varyansa sahiptir. Cronbach's Alfa güvenirlilik katsayısı ise 0,764'tür.

Tablo 19. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 4) Madde-Toplam Korelasyon Sonuçları

Soru No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde ile Ölçek Toplam Korelasyon İlişkisi
(s25)	324	2,37	1,414	,566
(s26)	324	1,91	1,202	,533
(s42)	324	2,95	1,161	,320
(s55)	324	2,07	1,221	,377
(s59)	324	1,43	,966	,533
(s64)	324	3,61	1,144	,360
(s65)	324	1,89	1,317	,644
(s71)	324	3,01	1,442	,404

8 maddeden oluşan öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri faktörünün en düşük korelasyona sahip maddesi S42 olup, madde toplam korelasyonu 0,320 bulunmuştur. Bu faktörde en yüksek madde-toplam korelasyonuna sahip olan madde ise 0,644 korelasyonla S65'tir.

Ölçekteki bütün soruları içeren madde analizinde 25, 26, 55, 59, 65 ve 71. maddelerin toplam korelasyonları 0.25 den düşük çıkmasına rağmen (Tablo 8) ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Bu kararın doğruluğu öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri faktörünün alfa güvenirlilik katsayısı hesaplandığında da görülmektedir. Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri faktörünün alfa güvenirlilik katsayısı 0,764 bulunmuştur. Belirtilen sorulardan örneğin 25. madde çıkarıldığında alfa katsayısı 0,719'a düşmektedir. 55. Madde çıkarıldığında ise katsayı 0.754'e kadar düşmektedir. Bu yüzden belirtilen maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

Tablo 20. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 5) Güvenilirlik Analizi Sonuçları

N	Güvenilirlik Katsayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Varyans
6	,762	17,91	5,134	26,362

Öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri faktörü 6 maddeden oluşup, 17,91 aritmetik ortalamaya, 5,134 standart sapmaya ve 26,362 varyansa sahiptir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,762 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 21. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktörü (Faktör 5) Madde-Toplam Korelasyon Sonuçları

Soru No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde ile Ölçek Toplam Korelasyon İlişkisi
(s7)	324	2,82	1,412	,537
(s29)	324	2,72	1,363	,677
(s40)	324	3,05	1,217	,536
(s61)	324	3,47	1,319	,578
(s73)	324	2,13	1,209	,348
(s74)	324	3,71	1,041	,349

6 maddeden oluşan öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri faktörünün en düşük korelasyona sahip maddesi S73 olup, madde toplam korelasyonu 0,348'dir. Bu faktörde en yüksek madde-toplam korelasyonuna sahip olan madde 0,677 korelasyonla S29 olarak bulunmuştur.

Ölçekteki bütün soruları içeren madde analizinde (Tablo 9) 7 ve 73. maddelerin toplam korelasyonları 0,25'den düşük çıkmasına rağmen ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Bu kararın doğruluğu 5. faktörün Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplandığında da görülmektedir. Öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri faktörünün Alfa güvenilirlik katsayısı 0,762 bulunmuştur. Belirtilen maddelerden örneğin 7. Madde çıkarıldığında alfa katsayısı 0,719'a düşmektedir. 73. Madde çıkarıldığında da katsayı 0,765'e kadar çıkmaktadır. Bu yüzden belirtilen maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

Tablo 22. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri Faktöründeki (Faktör 1) Maddelerin Faktör Yükleri

Soru No	Faktör Bileşeni				
	1	2	3	4	5
s44	,742	,305	,108	-,039	,050
s99	,741	,190	,234	-,102	-,005
s94	,732	,214	,120	,016	,003
s57	,725	,246	,049	-,033	,009
s93	,714	,213	,230	-,026	,011
s49	,688	,406	-,008	-,001	,090
s17	,680	,216	,002	-,188	,036
s98	,635	,153	,217	,134	-,068
s63	,633	,195	,068	-,240	,061
s45	,597	,484	,073	-,011	,102
s22	,589	,295	,075	-,128	,058
s39	,563	,166	,156	,009	,130
s80	,542	,125	,084	,046	,013
s10	,519	,222	,007	-,113	,243
s91	,512	,139	,293	,049	,052
s4	,465	,202	-,102	-,296	,262
s70	,456	,402	,068	,123	,253
s77	,444	,159	,101	-,270	,243
s86	,422	,224	,215	,192	,002

Tablo 22 incelendiğinde birinci faktörün madde faktör yükleri 0,422(s86) ile 0,742(s44) değerleri arasında olduğu görülmektedir. 44. maddenin birinci faktördeki yükü 0,742 iken, ikinci faktördeki yükü 0,305, üçüncü faktördeki yükü 0,108, dördüncü faktördeki yükü 0,39 ve beşinci faktördeki yükü ise 0,050 olduğu saptanmıştır. Böylece 44. maddenin faktörler arasında en fazla açıklama gücüne sahip olduğu faktör birinci faktör olarak saptanmıştır.

Tablo 23. Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktöründeki (Faktör 2) Maddelerin Faktör Yükleri

Soru No	Faktör Bileşeni				
	1	2	3	4	5
s24	,257	,688	,095	,002	,027
s34	,243	,668	,054	,057	,217
s27	,384	,635	,006	-,166	,134
s50	,315	,606	,114	,000	-,190
s33	,084	,580	-,048	,198	,095
s48	,143	,580	,107	,218	,252
s38	,317	,578	,192	,096	-,069
s46	,334	,574	,162	-,201	-,165
s66	,210	,568	,372	,007	,148
s54	,239	,563	,356	,076	-,005
s35	,332	,560	,253	,001	,032
s36	,237	,551	,316	-,028	,101
s19	,309	,539	,244	-,127	,000
s32	,216	,528	,277	-,033	,063
s11	,210	,519	,116	-,078	,134
s20	,223	,514	,153	,110	,200
s60	,166	,509	,109	,193	,016
s69	,325	,508	,393	-,086	-,066
s9	,302	,481	,067	-,257	,222
s37	,094	,460	,274	,190	-,045
s67	,140	,459	,286	,228	,317
s6	,302	,455	-,067	-,082	,271
s56	,027	,450	,212	,235	,188
s53	,025	,447	,317	,275	-,065

Tablo 23 incelendiğinde ikinci faktörün madde faktör yükleri 0,447(s53) ile 0,688(s24) değerleri arasında olduğu görülmektedir. 24. maddenin ikinci faktördeki yükü 0,688 iken, birinci faktördeki yükü 0,257, üçüncü faktördeki yükü 0,095, dördüncü faktördeki yükü 0,002 ve beşinci faktördeki yükü ise 0,027 olduğu saptanmıştır. Böylece 24. maddenin faktörler arasında en fazla açıklama gücüne sahip olduğu faktör ikinci faktör olarak saptanmıştır.

Tablo 24. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktöründeki (Faktör 3) Maddelerin Faktör Yükleri

Soru No	Faktör Bileşeni				
	1	2	3	4	5
s102	-,123	,236	,575	,205	,031
s87	,109	-,005	,569	,045	,295
s107	,263	,322	,566	,017	-,003
s75	,167	,132	,519	-,171	,374
s105	,201	,221	,493	,150	,012
s79	,030	,197	,490	,056	,092
s95	,230	,134	,481	,220	-,030
s78	,335	,281	,479	-,176	,199
s103	,282	,364	,449	,029	,140
s82	,296	,266	,432	,045	,226

Tablo 24 incelendiğinde üçüncü faktörün madde faktör yükleri 0,432(s82) ile 0,575(s102) değerleri arasında olduğu görülmektedir. 102. maddenin birinci faktördeki yükü 0,123 iken, ikinci faktördeki yükü 0,236, üçüncü faktördeki yükü 0,575, dördüncü faktördeki yükü 0,205 ve beşinci faktördeki yükü ise 0,031 olduğu saptanmıştır. Böylece 102. maddenin faktörler arasında en fazla açıklama gücüne sahip olduğu faktör üçüncü faktör olarak saptanmıştır.

Tablo 25. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri Faktöründeki (Faktör 4) Maddelerin Faktör Yükleri

Soru No	Faktör Bileşeni				
	1	2	3	4	5
s65	-,210	,097	,077	,731	,041
s25	-,181	,041	,025	,641	,175
s71	,147	-,032	-,175	,603	,193
s59	-,355	,105	,040	,587	,141
s26	-,295	,041	,174	,547	,119
s42	,240	,126	,100	,471	,089
s55	-,156	-,078	,374	,458	-,028
s64	,197	,225	,178	,414	,223

Tablo 25 incelendiğinde dördüncü faktörün madde faktör yükleri 0,424(s64) ile 0,731(s65) değerleri arasında olduğu görülmektedir. 65. maddenin birinci faktördeki yükü 0,210 iken, ikinci faktördeki yükü 0,097, üçüncü faktördeki yükü 0,077, dördüncü faktördeki yükü 0,731 ve beşinci faktördeki yükü ise 0,041 olduğu saptanmıştır. Böylece 65. maddenin

faktörler arasında en fazla açıklama gücüne sahip olduğu faktör dördüncü faktör olarak saptanmıştır.

Tablo 26. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Faktöründeki (Faktör 5) Maddelerin Faktör Yükleri

Soru No	Faktör Bileşeni				
	1	2	3	4	5
s29	,024	,106	,155	,289	,694
s7	-,070	,083	-,074	,249	,681
s61	,149	,348	,242	,198	,560
s40	,031	,098	,226	,312	,515
s74	,297	,134	,318	-,133	,463
s73	,193	-,303	,219	,284	,422

Tablo 26 incelendiğinde beşinci faktörün madde faktör yükleri 0,422(s73) ile 0,694(s29) değerleri arasında olduğu görülmektedir. 29. maddenin birinci faktördeki yükü 0,024 iken, ikinci faktördeki yükü 0,106, üçüncü faktördeki yükü 0,155, dördüncü faktördeki yükü 0,289 ve beşinci faktördeki yükü ise 0,694 olduğu saptanmıştır. Böylece 65. maddenin faktörler arasında en fazla açıklama gücüne sahip olduğu faktör beşinci faktör olarak saptanmıştır.

İkinci Aşama: Öğretmenlerin OEPDÖ Yoluyla Uygulamalarını Değerlendirmeleri

Bu aşamada araştırma örneklemini oluşturan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan 1038 okul öncesi öğretmenininden OEPDÖ yoluyla elde edilen verilerin nasıl toplandığına, verilerin analizine ve elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan tartışmalara yer verilmiştir.

Bir araştırma yaparken araştırmada kullanılacak olan testin parametrik mi yoksa nonparametrik mi olacağına karar vermek için verilerin birtakım şartları sağlaması gerekmektedir. Parametrik testler için bu şartlar; verilerin aralıklı ya da oransal olması, verilerin normal dağılım sergilemesi ve grup varyanslarının birbirine yakın olmasıdır (Kalaycı, 2008). Bu şartlar sağlanmadığı takdirde nonparametrik testler uygulanır.

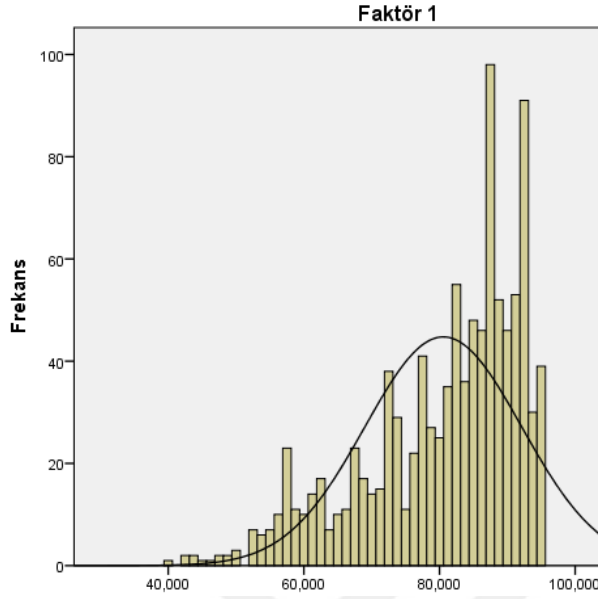
Toplanan verilerle hangi analizin yapılacağını belirlemek için her bir alt boyut için normallik testi yapılmıştır (Tablo 27).

Tablo 27. Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyut	\bar{x}	Medyan	Mod	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık(Kurtosis)
Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri	80,55780	84,00000	89,000	-,957	,175
Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	97,58285	99,00000	112,000	-,410	-,758
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	34,62091	34,00000	30,000	,240	-,695
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	19,63343	19,00000	17,000	,778	,365
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	17,89595	17,00000	13,000	,316	-,568

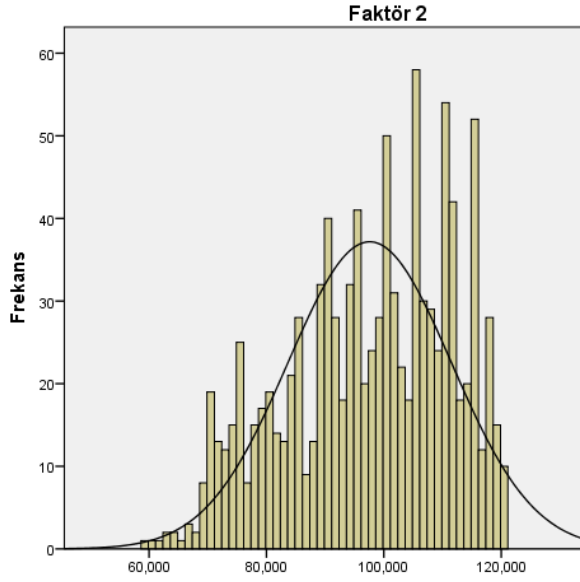
Tek değişkenli normalliği, istatistiksel olarak bazı seçenekleri kullanarak değerlendirmek mümkündür. Bunlardan biri basıklık ve çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Standart normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayıları sıfırdır. Bu değerlerin ± 1.0 arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, Çokluk & Şekercioğlu, 2014). Çalışmada her faktör için normallik testi (Skewness) yapılmıştır. Bu test sonucunda, bütün alt boyutların çarpıklık değerleri ± 1.0 değeri arasında kaldığı için dağılımları normal kabul edilmiştir. Normal dağılım, simetrik bir dağılımdır. Aritmetik ortalaması, modu ve medyanı birbirine eşittir. (Kalaycı, 2008). Tablo 26 incelendiğinde, mod, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Verinin normal dağılıma sahip olup olmadığını anlamının bir yolu da, grafiksel yaklaşımdır (Altunışık vd., 2007). Bu yol istatistiksel çözümlere göre, dağılımın normal olup olmadığını daha iyi göstermektedir (Tekin, 2006).

Grafik 3. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlişkin Görüşleri Alt Boyutunun (Alt Boyut 1) Normallik Dağılımı



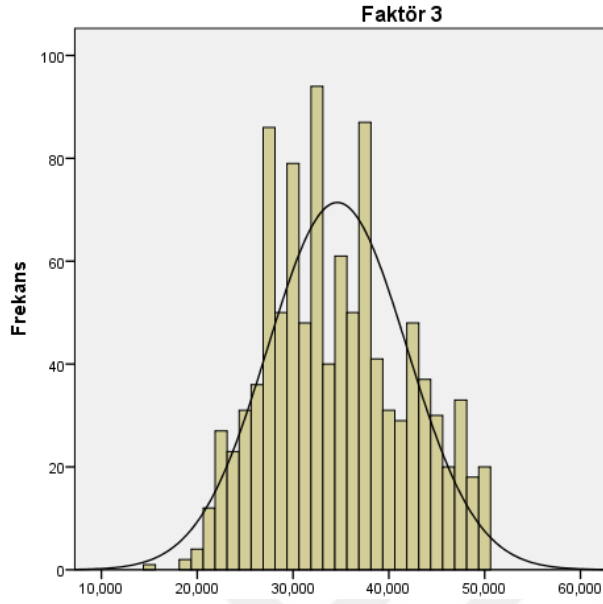
Grafik 3’de birinci alt boyutun normallik dağılımı her ne kadar sola çarpık dağılım gibi görünse de Tablo 26’da birinci alt boyutun çarpıklık değeri -0,957 ve basıklık değeri 0,175 olarak bulunmuştur. Bu değerler ± 1 değerleri arasında kaldığı için dağılım normal olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yine tablo 29’da görüldüğü gibi birinci alt boyutun aritmetik ortalaması (80,55), medyanı (84,00) ve modu (89,00) birbirine yakın değerler olduğu için dağılım normal kabul edilmiştir.

Grafik 4. Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Alt Boyutunun (Alt Boyut 2) Normallik Dağılımı



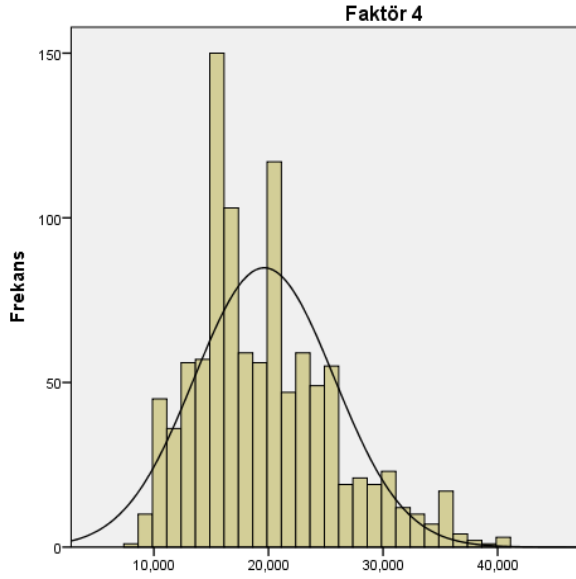
Grafik 4’de ikinci alt boyutun normallik dağılım eğrisi normal dağılım olarak görülmektedir. Tablo 26’da ikinci alt boyutun çarpıklık değeri -0,410 ve basıklık değeri -0,758 olarak bulunmuştur. Bu değerler ± 1 değerleri arasında kaldığı için dağılım normal olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yine Tablo 26’da görüldüğü gibi ikinci alt boyutun aritmetik ortalaması (97,58), medyanı (99,00) ve modu (112,00) birbirine yakın değerler olduğu için dağılım normal kabul edilmiştir.

Grafik 5. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Alt Boyutunun (Alt Boyut 3) Normallik Dağılımı



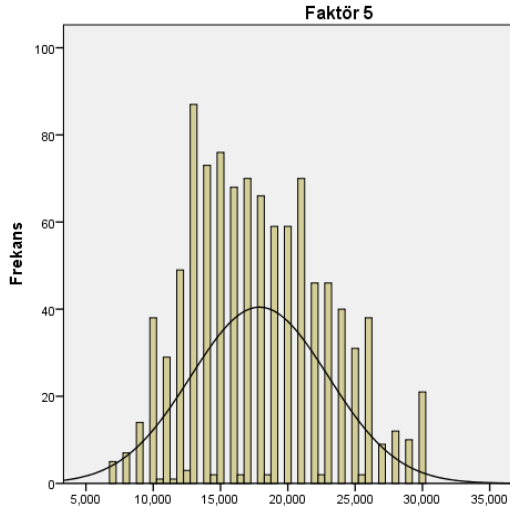
Grafik 5’de üçüncü alt boyutun normallik dağılım eğrisi normal dağılım olarak görülmektedir. Tablo 26’da üçüncü alt boyutun çarpıklık değeri 0,240 ve basıklık değeri -0,695 olarak bulunmuştur. Bu değerler ± 1 değerleri arasında kaldığı için dağılım normal olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yine tablo 29’da görüldüğü gibi üçüncü alt boyutun aritmetik ortalaması (34,62), medyanı (34,00) ve modu (30,00) birbirine yakın değerler olduğu için dağılım normal kabul edilmiştir.

Grafik 6. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri Alt Boyutunun (Alt Boyut 4) Normallik Dağılımı



Grafik 6’da dördüncü alt boyutun normallik dağılımı her ne kadar sağa çarpık dağılım gibi görünse de Tablo 26’da dördüncü alt boyutun çarpıklık değeri 0,778 ve basıklık değeri 0,365 olarak bulunmuştur. Bu değerler ± 1 değerleri arasında kaldığı için dağılım normal olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yine tablo 29’da görüldüğü gibi dördüncü alt boyutun aritmetik ortalaması (19,63), medyanı (19,00) ve modu (17,00) birbirine yakın değerler olduğu için dağılım normal kabul edilmiştir.

Grafik 7. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri Alt Boyutunun (Alt Boyut 5) Normallik Dağılımı



Grafik 7’de beşinci alt boyutun normallik dağılım eğrisi normal dağılım olarak görülmektedir. Tablo 26’da beşinci alt boyutun çarpıklık değeri 0,316 ve basıklık değeri -0,568 olarak bulunmuştur. Bu değerler ± 1 değerleri arasında kaldığı için dağılım normal olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yine Tablo 26’da görüldüğü gibi beşinci alt boyutun aritmetik ortalaması (17,89), medyanı (17,00) ve modu (13,00) birbirine yakın değerler olduğu için dağılım normal kabul edilmiştir.

Araştırmanın bulgular kısmında verilerin, parametrik testlerin şartlarını sağladığı belirlendiği için farklılıkları belirleyen parametrik testlerden iki bağımsız alt değişkenin olduğu durumlarda kullanılan T-testi, ikiden fazla alt değişkenin bulunduğu durumlarda farklılık ölçen Tek Yönlü Anova testi kullanılmıştır. Anova testinde varyansın homejenliği şartı yerine gelmediği durumlarda post hoc tamhane testi, varyansın homejenliği şartını yerine getirdiği durumlarda ise PHTT uygulanmıştır (Altunışık vd., 2007).

Tablo 28. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve T Testi Sonuçlarının Dağılımı

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	Serbestlik Derecesi	p
Öğretmenin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri	Kadın	955	80,52	11,75	-,341	106,544	,734
	Erkek	83	80,89	9,23			
Öğretmenin Program ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Kadın	955	97,62	14,02	,293	1036	,770
	Erkek	83	97,15	12,74			
Öğretmenin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Kadın	955	34,54	7,24	-1,216	1036	,224
	Erkek	83	35,54	7,22			
Öğretmenin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Kadın	955	19,58	6,20	-1,050	107,762	,296
	Erkek	83	20,17	4,767			
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Kadın	955	17,84	5,18	-1,357	104,129	,178
	Erkek	83	18,51	4,27			

Öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri ölçeğin alt boyutları bazında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelenmiştir. Çalışmaya katılanların görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Ölçeğin Alt Boyutlarında Varyansın Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Homojenliği	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	P
Öğretmenin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri	15,59	3	1034	,000
Öğretmenin Program ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	1,59	3	1034	,190
Öğretmenin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	4,94	3	1034	,002
Öğretmenin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	6,41	3	1034	,000
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	6,25	3	1034	,000

Yaş gruplarına göre ölçeğin alt boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilecek testin saptanması için yapılan varyansın homojenliği testi yapılmış ve sonucunda sadece “Öğretmenin Program ve Çocukları Değerlendirme ile İlgili Görüşleri” alt boyutunda varyans homojen bulunmuştur ($p=0,190$, $p>0,05$). Bu nedenle bu alt boyutta varyansın homojen olduğu durumlarda kullanılan tukey testi ile yaş grupları arası farklılıklar incelenmiştir. Varyansın homojen olmadığı durumlar için ise tamhane testi kullanılarak yaş grupları arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	P
Öğretmenin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri	Gruplar arası	3	1774,70	
	Grup içi	1034	129,004	13,757
	Toplam	1037		,000
Öğretmenin Program ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	3	679,38	
	Grup içi	1034	192,40	3,531
	Toplam	1037		,014
Öğretmenin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	3	496,17	
	Grup içi	1034	51,23	9,685
	Toplam	1037		,000
Öğretmenin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	3	379,30	
	Grup içi	1034	36,24	10,466
	Toplam	1037		,000
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	3	280,87	
	Grup içi	1034	25,44	11,037
	Toplam	1037		,000

Yaş bağımsız değişkenine göre çalışmaya katılanların görüşleri arasında her alt boyut için ayrı ayrı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan anova testi sonucunda beş faktörün tamamında yaşa göre görüşlerde farklılık olduğu ($p < 0,05$) bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için varyansın homojen olduğu faktörler için (ikinci faktör) tukey, varyansın homojen olmadığı faktörler için ise (bir, üç, dört ve beşinci faktör) tamhane testi uygulanmıştır.

Tablo 31. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Yaş	Ortalama Fark	P
18-24 Yaş	237	83,38	9,94	25-30 Yaş	2,78	,004
				31-35 Yaş	3,20	,010
				36 ve Üzeri	8,43	,000
25-30 Yaş	475	80,60	10,99	18-24 Yaş	-2,78	,004
				31-35 Yaş	,42	,998
				36 ve Üzeri	5,65	,002
31-35 Yaş	218	80,17	11,43	18-24 Yaş	-3,20	,010
				25-30 Yaş	-,42	,998
				36 ve Üzeri	5,23	,010
36 Yaş ve Üzeri	108	74,94	15,07	18-24 Yaş	-8,43	,000
				25-30 Yaş	-5,65	,002
				31-35 Yaş	-5,23	,010

Öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin, yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği varyans homojen olmadığı için tamhane testiyle analiz edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşüncelerinin 18-24 yaş grubu($\bar{x}=83,38$) ile 25-30 yaş grubu($\bar{x}=80,60$) arasında ($p=0,04$), 18-24 yaş grubu($\bar{x}=83,38$) ile 31-35 yaş grubu($\bar{x}=80,17$) arasında ($p=0,010$) ve 18-24 yaş grubu($\bar{x}=83,38$) ile 36 ve üzeri yaş grubu arasında ($p=0,000$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde 25-30 yaş grubu($\bar{x}=80,60$) ile 36 ve üzeri yaş grubu($\bar{x}=74,94$) arasında ($p=0,002$) ve 31-35 yaş grubu($\bar{x}=80,17$) ile 36 ve üzeri yaş grubu($\bar{x}=74,94$) arasında ($p=0,010$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 31'e göre mesleğinin ilk yılları (18-24 yaş grubu) çalışan öğretmenlerin öğretmenlere yükledikleri roller yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin idealist tutumları nedeniyle kendilerine fazla sorumluluk yüklemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Tablo 31'deki diğer bulgulara göre 36 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin, öğretmen rollerine ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=74,94$) diğer gruplara göre daha düşük bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin mesleğin ilerleyen yıllarında ortaya çıkma olasılığı olan "meslekte tükenmişlik" ile ilişkilendirilebilir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) araştırmalarında öğretmenlerin yaşlarının, duygusal tükenmenin ve duyarsızlaşmanın bir belirleyicisi olduğunu belirtmişler ve duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın en çok ileri yaş (51 ve üzeri yaş) öğretmenlerde oluştuğunu saptamışlardır. Nitekim araştırmada öğretmenlerin yaşları ilerledikçe ortalamaların düşmesi de bu bulguyu destekler niteliktedir.

Duygusal tükenme, hizmet yılıyla ilişkilidir uzun süre çalışmış olmak ve yaşın ilerlemesi tükenmişliği artırıcı faktörler arasında görülmektedir. Mesleğin ilerleyen yıllarında öğretmenlerin artık yapacaklarının az olduğunu düşünmeleri ve kendilerini emekliliğe hazırlamaları duygusal tükenmeleri artırmaktadır (Kapıkıran, 2003). Bu bilgiler tablo 31'deki bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerin Yaşlara Göre Dağılımı

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Yaş	Ortalama Fark	P
18-24 Yaş	237	100,06	12,84	25-30 Yaş	3,29	,015*	
				31-35 Yaş	2,65	,174	
				36 ve Üzeri	4,03	,059	
25-30 Yaş	475	96,77	13,98	18-24 Yaş	-3,29	,015	
				31-35 Yaş	-,63	,944	
				36 ve Üzeri	,74	,958	
31-35 Yaş	218	97,41	14,739	18-24 Yaş	-2,65	,174	
				25-30 Yaş	,63	,944	
				36 ve Üzeri	1,38	,833	
36 Yaş ve Üzeri	108	96,03	13,73	18-24 Yaş	-4,03	,059	
				25-30 Yaş	-,74	,958	
				31-35 Yaş	-1,38	,833	

Öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşlerinin, yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tukey testi ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki düşünceleri 18-24 yaş grubu(\bar{x} =100,06) ile 25-30 yaş grubu(\bar{x} =96,77) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p=0,015$) göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme görüşleri incelendiğinde mesleğin ilk yıllarını çalışan öğretmenlerin programın ve çocukların değerlendirilmesinin önemine daha çok eğildikleri söylenebilir. İstatistiksel olarak 18-24 yaş grubu ile 36 yaş ve üzeri grubu arasında anlamlı bir fark olmasa da gözle görülür bir farklılaşma olduğu Tablo 32'de görülmektedir. Bu durumda meslekte ileri yıllarını çalışan öğretmenlerin meslekte tükenmişlik yaşamaları ile ilişkilendirilebilir. Çokluk (1999)'a göre iş ortamındaki stres günlük iş taleplerinin bir parçası olarak kabul edilirken, söz konusu iş talepleri ile birey kendini ortaya koyma fırsatı bulamaz ve desteklenmezse, yaşamış olduğu uzun süreli stres tükenmişliğe dönüşebileceğine vurgu yapmaktadır.

Tablo 33. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme Ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Değişken	N	\bar{x}	Ss	Yaş	Ortalama Fark	P	
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme Ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri	18-24 Yaş	237	36,62	6,72	25-30 Yaş	2,76*	,000
					31-35 Yaş	1,77	,064
					36 ve Üzeri	3,51*	,000
	25-30 Yaş	475	33,85	7,12	18-24 Yaş	-2,76*	,000
					31-35 Yaş	-,99	,524
					36 ve Üzeri	,74	,865
	31-35 Yaş	218	34,85	7,98	18-24 Yaş	-1,77	,064
					25-30 Yaş	,99	,524
					36 ve Üzeri	1,74	,189
36 Yaş ve Üzeri	108	33,10	6,39	18-24 Yaş	-3,51*	,000	
				25-30 Yaş	-,74	,865	
				31-35 Yaş	-1,74	,189	

Öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme ile ilgili görüşlerinin, yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği varyans homojen olmadığı için tamhane testiyle analiz edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki düşünceleri, 18-24 yaş grubu ile 25-30 yaş grubu arasında ($p=0,000$) ve 18-24 yaş grubu ($\bar{x}=36,62$) ile 36 ve üzeri yaş grubu ($\bar{x}=33,10$) arasında ($p=0,000$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Buna göre öğretmenlerden mesleğinin ilk yıllarını çalışanların küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirmeye diğer iki gruba göre çok daha fazla önem verdikleri görülmektedir. 18-24 yaş grubunun ortalamalarının diğer gruplardan yüksek olması idealist tutumlarıyla açıklanabilir. 36 yaş ve üzerindeki öğretmen grubunun ise küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme çalışmalarında diğer yaş gruplarının hepsinden daha düşük bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Bunun sebebi ise de tablo 42’de görüleceği gibi günlük yaşam aktivitelerine ağırlık vermeleri ile açıklanabilir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlamaya İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlamaya İlişkin Görüşleri	Yaş	N	\bar{x}	Ss	Yaş	Ortalama Fark	P
	18-24 Yaş	237	19,17	5,26	25-30 Yaş	,22	,996
31-35 Yaş					-1,12	,228	
36 ve Üzeri					-3,12	,000	
25-30 Yaş	475	18,94	5,91	18-24 Yaş	-,22	,996	
				31-35 Yaş	-1,35	,050	
				36 ve Üzeri	-3,35	,000	
31-35 Yaş	218	20,30	6,42	18-24 Yaş	1,12	,228	
				25-30 Yaş	1,35	,050	
				36 ve Üzeri	-1,99	,084	
36 Yaş ve Üzeri	108	22,29	7,08	18-24 Yaş	3,12	,000	
				25-30 Yaş	3,35	,000	
				31-35 Yaş	1,99	,084	

Öğretmenlerin etkinlikleri planlama hakkındaki görüşlerinin, yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği varyans homojen olmadığı için tamhane testiyle analiz edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşüncelerinin 18-24 yaş grubu($\bar{x}=19,17$) ile 36 ve üzeri yaş grubu($\bar{x}=22,29$) arasında ($p=0,000$) ve 25-30 yaş grubu($\bar{x}=18,97$) ile 36 ve üzeri yaş grubu($\bar{x}=22,29$) arasında ($p=0,000$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Buna göre 36 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili puan ortalamalarının diğer gruplara göre yüksek, mesleğinin ilk yıllarını çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının düşük olması ise mesleki tecrübeyle açıklanabilir. Nitekim, tecrübeli öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin yüksek düzeyde sorumluluk gerektirdiğini ve bu nedenle diğer mesleklerin daha kolay yapılabileceğini belirtmektedirler (Mooij'den aktaran Yazıcı, 2009). Kandır, Özbey ve İnal'ın (2009) yaptığı okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesiyle ilgili araştırmada, eğitim ortamlarının hazırlanması, materyal seçimi ve hazırlama konusunda 5 yıldan daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha fazla güçlük çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca 1998-1999 eğitim-öğretim yılında öğretmen yetiştirme sisteminde yeniden yapılanmaya dayalı olarak yapılan değişikliklerden biri de “öğretimde planlama ve değerlendirme” dersinin eğitim fakülteleri programına konulmasıdır. Bu ders 3 saati teorik ve 2 saati uygulama olmak üzere haftada 5 saatten

oluşmaktadır (Kurt & Ekici, 2013). 36 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin etkinlikleri planlama konusunda daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmaları bu dersin eğitimi almalarından kaynaklanıyor olabilir. Yükseköğretim Kurulunun 2006 yılında yaptığı çalışmalar sonrasında bu ders programdan çıkarılmıştır (www.memurlar.net/haber/62021). Genç öğretmenlerin etkinlikleri planlama konusunda düşük puan ortalamasına sahip olmaları bu derse ait eğitim almamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte Göle ve Temel (2015)' in yaptığı okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özellikleri hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin, nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklerle ilgili verdikleri cevaplarda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre PNDÖ puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu araştırma, yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir. Ayrıca Şıvgın (2005), okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini aldığı araştırmada, eğitim durumları ve planlama boyutu açısından okul öncesi öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucu da, yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

	Yaş	N	Ortalama	Ss	Yaş	Ortalama Fark	P
Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri	18-24 Yaş	237	18,27	4,39	25-30 Yaş	1,17	,009
					31-35 Yaş	,10	1,000
					36 ve Üzeri	-1,75	,024
	25-30 Yaş	475	17,09	4,99	18-24 Yaş	-1,17	,009
					31-35 Yaş	-1,06	,093
					36 ve Üzeri	-2,93	,000
	31-35 Yaş	218	18,16	5,55	18-24 Yaş	-,10	1,000
					25-30 Yaş	1,06	,093
					36 ve Üzeri	-1,86	,027
	36 Yaş ve Üzeri	108	20,03	5,50	18-24 Yaş	1,75	,024
					25-30 Yaş	2,93	,000
						31-35 Yaş	1,86

Öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği varyans homojen olmadığı için tamhane testiyle analiz edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili düşüncelerinin 18-24 yaş grubu($\bar{x}=18,7$) ile 25-30 yaş grubu($\bar{x}=17,09$) arasında ($p=0,009$), 18-24 yaş

grubu($\bar{x}=18,7$) ile 36 ve üzeri yaş grubu($\bar{x}=20,03$) arasında ($p=0,024$), 25-30 yaş grubu($\bar{x}=17,09$) ile 36 ve üzeri yaş grubu($\bar{x}=20,03$) arasında ($p=0,000$) ve 31-35 yaş grubu($\bar{x}=18,16$) ile 36 ve üzeri yaş grubu($\bar{x}=20,03$) arasında ($p=0,027$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer yaş grupları arasında ise anlamlı fark saptanmamıştır.

Görüldüğü gibi tecrübeli öğretmenler etkinliklerde günlük yaşam aktivitelerine daha fazla önem vermektedirler. Bu durumun mesleki tecrübe ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca günlük yaşam aktiviteleri öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözme becerilerini geliştiren uygulamalardır. Karaca, Aral ve Karaca (2013)'nin yapmış oldukları çalışmada, 36 yaş ve üzeri öğretmenlerin kendilerini problem çözme konusunda daha yeterli hissettikleri ve eğitim ortamında oluşan problemleri çözme konusunda daha etkin davrandıkları belirtilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Alt Boyutlardaki Farklılaşmalar

Alt Boyut	Bölüm	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	P
Öğretmenlerin öğretmen rolleriyle ilgili görüşleri	Okul Öncesi	923	80,81	11,41	2,05	1036	,040
	Çocuk Gelişimi	115	78,46	12,55			
Öğretmenlerin Program ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Okul Öncesi	923	97,59	13,92	,06	1036	,952
	Çocuk Gelişimi	115	97,50	13,93			
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Okul Öncesi	923	34,54	7,27	-,91	1036	,362
	Çocuk Gelişimi	115	35,20	6,99			
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Okul Öncesi	923	19,55	6,16	-1,21	1036	,225
	Çocuk Gelişimi	115	20,28	5,52			
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Okul Öncesi	923	17,87	5,09	-,34	1036	,729
	Çocuk Gelişimi	115	18,05	5,33			

Öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri mezun oldukları bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmaya katılanların görüşleri arasında mezun oldukları bölüme göre öğretmen rolleri hakkındaki düşüncelerinin ($p=0,040$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Okul öncesi bölümü mezunlarının puan ortalamaları 80,81 iken çocuk gelişimi bölümü mezunlarının puan ortalamaları 78,46 olarak bulunmuştur.

Tablo 37. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Varyansın Homojenliği Testi

Alt Boyut	Varyansın Homojenliği Testi	Serbestlik Derecesi 2	Serbestlik Derecesi 2	p
Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri	10,651	2	1035	,000
Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	,874	2	1035	,417
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	2,045	2	1035	,130
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	2,968	2	1035	,052
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	3,351	2	1035	,035

Eğitim düzeylerine göre öğretmenlerin düşüncelerinde farklılık olup olmadığını belirleyebilecek testin saptanması için yapılan varyansın homojenliği testi sonucunda öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşleri($p=0,417$), $p>0,05$, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme ile ilgili görüşleri($p=0,130$), $p>0,05$ ve öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri($p=0,052$), $p>0,05$ varyans homojen bulunmuştur. Bu nedenden dolayı iki, üç ve dördüncü alt boyut için varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tukey testi ile eğitim düzeyleri arası farklılıklar incelenmiştir. Bir ve beşinci alt boyutta varyans homojen olmadığı durumlarda kullanılan tamhane testi ile eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Alt Boyut Ortalamalarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Anova Testi				F	p
	Grup İçi/Gruplar Arası	Serbeslik Derecesi	Ortalama Kare			
Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	2	2810,590	21,857	,000	
	Grup içi	1035	128,592			
Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	2	196,999	1,016	,362	
	Grup içi	1035	193,806			
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	2	220,712	4,229	,015	
	Grup içi	1035	52,194			
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	2	521,501	14,367	,000	
	Grup içi	1035	36,299			
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	2	93,700	3,596	,028	
	Grup içi	1035	26,056			

Eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre çalışmaya katılanların görüşleri arasında her faktör için ayrı ayrı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan anova testi sonucunda ikinci alt boyut hariç diğer alt boyutların tamamında eğitim düzeylerine göre görüşlerde farklılık olduğu ($p < 0,05$) bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için varyansın homojen olduğu alt boyutlar için (üç ve dördüncü alt boyut) tukey, varyansın homojen olmadığı alt boyutlar için ise (bir ve beşinci alt boyut) tamhane testi uygulanmıştır. Yapılan Anova testi sonucunda ikinci alt boyutta gruplar arasında farklılaşma bulunmadığı için bu alt boyuta tukey testi uygulanmamıştır.

Tablo 39. Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İle İlgili Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Tamhane							
Alt Boyut	Eğt. Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	Eğt. Düzeyi	Ortalama Fark	p
Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İle İlgili Görüşleri	Ön Lisans	37	69,16	16,45	Lisans	-11,63	,000
					Lisans Üstü	-15,33	,000
	Lisans	952	80,79	11,11	Ön Lisans	11,63	,000
					Lisans Üstü	-3,70	,075
	Lisansüstü	49	84,50	11,01	Ön Lisans	15,33	,000
					Lisans	3,70	,075

Öğretmenlerin, öğretmen rollerine ilişkin görüşlerinin, eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği varyans homojen olmadığı için tamhane testiyle analiz edilmiştir. Buna göre öğretmen rolleri hakkındaki düşüncelerinin, ön lisans grubu ile lisans grubu arasında $p < 0,001$ düzeyinde ($p = 0,000$) ve ön lisans grubu ile lisansüstü grubu arasında $p < 0,001$ düzeyinde ($p = 0,000$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tablo 39'a göre yapılan tamhane testi sonucunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x} = 69,16$) öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri lisans ($\bar{x} = 80,79$) ve lisansüstü mezunu ($\bar{x} = 84,50$) öğretmenlerin düşüncelerine göre çok daha düşük düzeydedir. Lisans ve lisansüstü mezunu olmak öğretmenlere çok daha fazla görev yüklemektedir. Buna göre öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça, rol beklenti düzeylerinde artmakta olduğu söylenebilir.

Yapılan Anova testi sonucunda öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = 0,362$).

Tablo 40. Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Alt Boyut	Eğt. Düzeyi	N	Tukey				
			\bar{x}	Ss	Eğt. Düzeyi	Ortalama Fark	p
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Ön Lisans	37	34,08	6,22	Lisans	-,41	,938
					Lisans Üstü	-3,44	,073
	Lisans	952	34,49	7,24	Ön Lisans	,41	,938
					Lisans Üstü	-3,03	,012
	Lisansüstü	49	37,53	7,53	Ön Lisans	3,44	,073
					Lisans	3,03	,012

Öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme ile ilgili görüşlerinin, eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği varyans homojen olmadığı için tukey testiyle analiz edilmiştir. Buna göre küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki düşünceleri(Faktör 3) lisans grubu ile lisansüstü grubu arasında $p < 0,05$ düzeyinde ($p = 0,012$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 40'a göre yapılan tukey testi sonucunda lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{x} = 37,53$) lisans mezunu ($\bar{x} = 34,49$) katılımcılara göre daha fazla küçük grup etkinliklerini düzenlenmesi ve çocukların bu etkinliklerde değerlendirmesi gerektiğini düşünmektedirler. Türkiye'de lisansüstü eğitim ise ilgili yasal metinlerde; "lisans eğitime dayalı olan yüksek lisans ve doktora eğitimiyle sanat dallarında yapılan sanatta yeterlik çalışması ve tıpta uzmanlıkla bunların gerektirdiği eğitimöğretim, bilimsel araştırma ve uygulama etkinliklerinden oluşan eğitim" olarak tanımlanmaktadır (Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği, Mad. 2; Yükseköğretim Kanunu, Mad.3). Bu durum, lisanüstü eğitimde bilimsel araştırma ve uygulama etkinliklerinden oluşan eğitim alınmasının öğretmenlerin küçük grup etkinlikleri düzenleme ve çocukları bu etkinliklerde değerlendirmeye daha fazla önem vermelerini açıklayabilir.

Tablo 41. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Alt Boyut	Eğt. Düzeyi	N	Tukey		Eğt. Düzeyi	Ortalama Fark	p
			\bar{x}	Ss			
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Ön Lisans	37	24,68	7,14	Lisans	5,18	,000
					Lisans Üstü	6,34	,000
	Lisans	952	19,50	5,94	Ön Lisans	-5,18	,000
					Lisans Üstü	1,15	,390
	Lisans Üstü	49	18,34	6,59	Ön Lisans	-6,34	,000
					Lisans	-1,15	,390

Tablo 41’de görüldüğü gibi öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilişkili görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği varyans homojen olmadığı için tukey testiyle analiz edilmiştir. Buna göre etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ($p=0,000$) ve ön lisans grubu ile lisansüstü grubu arasında ($p=0,000$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 41’e göre yapılan tukey testi sonucunda önlisans mezunu ($\bar{x}=24,68$) öğretmenlerin lisans ($\bar{x}=19,50$) ve lisansüstü ($\bar{x}=18,34$) katılımcılara göre etkinlikleri planlamaya daha fazla ağırlık verdikleri görülmektedir. Uzmanlaşmayı ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini hedefleyen lisansüstü eğitim, çeşitli alanlarda açılan tezli ve tezsiz yüksek lisans ve doktora programlarını içermektedir. Günümüzde, mesleklerin gerektirdiği bilgi ve becerilerin artmasıyla ön lisans ve lisans düzeyinde alınan eğitim bu uzmanlaşmayı sağlamada yetersiz kalmaktadır (Turhan ve Yaraş, 2013). Bu durum önlisans mezunu öğretmenlerin alanlarında daha az düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmalarından dolayı planlamaya daha fazla ve önem verdikleri şeklinde açıklanabilir. Ayrıca bu durum lisansüstü eğitiminde alınan derslerin teorik ağırlıklı olduğu ve lisans derslerinin teorik ağırlıklı olmasına rağmen lisans mezunlarının, ön lisans mezunlarına göre çok daha fazla uygulamalı ders almalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 42. Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Tamhane							
Faktör	Eğt. Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	Eğt. Düzeyi	Ortalama Fark	p
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Ön Lisans	37	19,22	6,04	Lisans	1,46	,397
					Lisans Üstü	-,13	,999
	Lisans	952	17,76	5,11	Ön Lisans	-1,46	,397
					Lisans Üstü	-1,59	,035
	Lisans Üstü	49	19,36	4,13	Ön Lisans	,13	,999
					Lisans	1,59	,035

Öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme görüşlerinin, eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği varyans homojen olmadığı için tamhane testiyle analiz edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili düşünceleri lisans grubu ile lisansüstü grubu arasında ($p=0,035$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tablo 42'ye göre yapılan tamhane testi sonucunda lisansüstü mezunu ($\bar{x}=19,36$) öğretmenlerin lisans mezunlarına ($\bar{x}=17,76$) göre günlük yaşam aktivitelerine daha fazla yer verilmesi gerektiği düşüncesinde oldukları bulunmuştur. Günlük hayat problemlerini çözmeye yönelik eğitim, çağdaş eğitimin önemli bir parçasıdır. Başer, Narlı ve Günhan (2005)'a göre çağa uygun öğretmen kendisini sürekli yenileyip geliştiren, çağdaş öğretim yöntemlerini kullanan, öğretim sürecinde öğrenciyi merkezde tutan ve farklı ölçme-değerlendirme tekniklerini işe koşan kişi olmalıdır. Kendi problemleriyle birlikte öğrencilerin problemlerini de çözebilmelidir. Nitekim bu yeterlilik ve becerilere sahip öğretmenlerin lisans üstü eğitimle yetiştirilebileceğine de vurgu yapmaktadırlar.. Bu bilgiler araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 43. NUTS12' ye Göre Faktörlerdeki Varyansın Homojenliği Testi

Alt Boyut	Varyansın Homojenliği	Serbestlik Derecesi 1	Sebestlik Derecesi 2	p
Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri	3,133	11	1026	,000
Öğretmenlerin Çocukları ve Programı Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	1,141	11	1026	,325
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenlemem ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	1,141	11	1026	,325
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	1,585	11	1026	,098
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	3,776	11	1026	,000

Tablo 43'de NUTS12 ye göre farklılık olup olmadığını belirleyebilecek testin saptanması için yapılan varyansın homojenliği testi sonucunda birinci alt boyutta ($p=0,000$), $p>0,001$ ve beşinci alt boyutta ($p=0,000$), $p>0,001$ varyans homojen olmadığı bulunmuştur. Bu nedenden dolayı bir ve beşinci alt boyut için varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan tamhane testi ile NUTS12 arası farklılıklar incelenmiştir. İki, üç ve dördüncü alt boyutlarda varyansın homojen olduğu durumlarda kullanılan tukey testi ile eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

Tablo 44. NUTS12' ye Göre Faktör Ortalamalarının Karşılaştırılması

Alt Boyut		Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri	Gruplar arası	11	213,473	1,606	,091
	Grup içi	1026	132,910		
Öğretmenlerin Çocukları ve Programı Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	11	197,329	1,018	,427
	Grup içi	1026	193,774		
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenlemem ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	11	71,569	1,368	,182
	Grup içi	1026	52,315		
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	11	70,961	1,924	,033
	Grup içi	1026	36,874		
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Gruplar arası	11	34,689	1,329	,202
	Grup içi	1026	26,095		

NUTS12 bağımsız değişkenine göre çalışmaya katılanların görüşleri arasında her alt boyut için ayrı ayrı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan anova testi sonucunda sadece dördüncü alt boyutta NUTS12'ye göre öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşlerinde ($p=0,033$) farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayalı

olarak sadece dördüncü alt boyut için hangi gruplar arasında farklılıklar olduğunu saptamak amacıyla tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 45. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşlerinin Bölgelere Göre (NUTS12) Dağılımı

Alt Boyut	Bölgeler	N	\bar{x}	Ss
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	İstanbul	74	18,41	5,62
	Batı Marmara	72	19,43	5,16
	Ege	94	19,23	6,09
	Doğu Marmara	95	19,74	6,72
	Batı Anadolu	63	19,90	5,76
	Akdeniz	90	19,84	7,34
	Orta Anadolu	78	19,94	6,53
	Batı Karadeniz	107	18,33	5,24
	Doğu Karadeniz	64	18,78	5,97
	Kuzeydoğu Anadolu	66	21,77	6,49
	Ortadoğu Anadolu	83	20,73	5,74
	Güneydoğu Anadolu	152	19,84	5,84

Tablo 45 ve 46 incelendiğinde, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri Kuzeydoğu Anadolu ($\bar{x}=21,77$) ile Batı Karadeniz ($\bar{x}=18,33$) bölgelerinde görev yapanlar arasında farklılık olduğu görülmektedir. Alanyazın incelediğinde bu bulguyu destekleyen veya desteklemeyen bir araştırma sonucuna ulaşılamamıştır. Araştırmacıların Kuzeydoğu Anadolu ile Batı Karadeniz Bölgesinde görev yapan öğretmenler arasındaki etkinlikleri planlama ilgili düşüncelerinde oluşan farklılığın nedenlerini ortaya koyan çalışmalar yapması alanyazında bu eksikliği giderebilir.

Tablo 46. Etkinlikleri Planlama İle İlgili Düşüncelerin Bölgelere Göre (NUTS12) Farklılaşması

	Değişken (NUTS12)	Ort. Fark	p
Batı Karadeniz	İstanbul	-,084	1,000
	Batı Marmara	-1,10	,990
	Ege	-,89	,997
	Doğu Marmara	-1,40	,892
	Batı Anadolu	-1,56	,900
	Akdeniz	-1,51	,850
	Orta Anadolu	-1,61	,826
	Doğu Karadeniz	-,45	1,000
	Kuzeydoğu Anadolu	-3,43	,016
	Ortadoğu Anadolu	-2,40	,226
	Güneydoğu Anadolu	-1,50	,715

Çalışmaya katılan öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri NUTS12 bağımsız değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tukey testi ile incelenmiştir. Buna göre sadece Batı Karadeniz bölgesi ile Kuzeydoğu Anadolu bölgesi arasında $p < 0,05$ düzeyinde ($p = 0,016$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer bölgeler arasında ise etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri NUTS12 bağımsız değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 47. Öğretmenlerin Davranışçılık Hakkında Ders/Konu/ Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar

Alt Boyut	Davranışçılık Eğitimi	N	\bar{x}	Ss	t	Serbeslik Derecesi	p
Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İle İlgili Görüşleri	Alan	613	80,61	11,69	,202	927,05	,840
	Almayan	425	80,47	11,39			
Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	613	97,69	13,23	,323	1036	,747
	Almayan	425	97,41	14,86			
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	613	34,38	7,00	-1,28	1036	,200
	Almayan	425	34,96	7,57			
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	613	20,15	6,17	3,29	1036	,001
	Almayan	425	18,88	5,92			
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	613	18,36	5,37	3,58	1036	,000
	Almayan	425	17,21	4,64			

Öğretmenlerin davranışçılık hakkında ders/konu/kurs/seminer alıp, almamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelenmiştir. Buna

göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:927.05)}=0,202$ ve $p=0,840$, öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:1036)}=0,323$ ve $p=0,747$, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki düşünceleri $t_{(Sd:1036)}=-1,28$ ve $p=0,200$ davranışçılık hakkında ders/konu/kurs/seminer alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri $t_{(Sd:1036)}=3,29$ ve $p=0,001$, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili düşünceleri $t_{(Sd:1036)}=3,58$ ve $p=0,000$ bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri ve öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili düşünceleri arasında davranışçılık hakkında ders/konu/kurs/seminer alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 47'ye göre davranışçılık hakkında ders/konu/kurs/seminer alanların ($\bar{x}=20,15$), almayanlara göre ($\bar{x}=18,88$) etkinlikleri planlamayı daha fazla önemli gördükleri söylenebilir. Bu durum davranışçı yaklaşımda plan ve sistematik düzenlemelerin önemli görülmesinden kaynaklanabilir. Senemoğlu (2005)'na göre davranışçı yaklaşımda öğretmen otorite rolündedir ve tüm aktiviteleri planlar.

Tablo 47'ye göre davranışçılık hakkında ders/konu/kurs/seminer alanların ($\bar{x}=18,36$) günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirmeyi, almayanlara göre ($\bar{x}=17,21$) daha çok önemsedikleri söylenebilir. Eğitimde davranışçılar doğrudan öğretim çıktıları üzerinde odaklanırlar. Bu çıktılar insan davranışlarındaki gözlenebilen ve ölçülebilen değişim olarak tanımlanabilir (Ataizi & Şimşek, 1999). Tablodaki bulgular bu açıdan ele alındığında, günlük yaşam aktiviteleri gözlenebilen ve ölçülebilen davranış değişiklerine yol açtığı için davranışçılık hakkında ders/konu/kurs/seminer alanların günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirmeye daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Tablo 48. Öğretmenlerin Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı Hakkında Ders/Konu/Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar

Alt Boyut	Gelişimsel Etkileşim Eğitimi	N	\bar{x}	Ss	t	Serbestlik Derecesi	p																																												
Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri	Alan	352	80,34	12,85	-,399	612,66	,690																																												
	Almayan	686	80,66	10,85				Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	352	97,06	13,45	-,859	1036	,391	Almayan	686	97,84	14,15	Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	352	34,25	6,82	-1,20	765,05	,228	Almayan	686	34,80	7,45	Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	352	20,66	6,29	3,93	1036	,000	Almayan	686	19,10	5,93	Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	352	19,00	5,62	4,79	611,83	,000
Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	352	97,06	13,45	-,859	1036	,391																																												
	Almayan	686	97,84	14,15				Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	352	34,25	6,82	-1,20	765,05	,228	Almayan	686	34,80	7,45	Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	352	20,66	6,29	3,93	1036	,000	Almayan	686	19,10	5,93	Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	352	19,00	5,62	4,79	611,83	,000	Almayan	686	17,32	4,74								
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	352	34,25	6,82	-1,20	765,05	,228																																												
	Almayan	686	34,80	7,45				Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	352	20,66	6,29	3,93	1036	,000	Almayan	686	19,10	5,93	Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	352	19,00	5,62	4,79	611,83	,000	Almayan	686	17,32	4,74																				
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	352	20,66	6,29	3,93	1036	,000																																												
	Almayan	686	19,10	5,93				Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	352	19,00	5,62	4,79	611,83	,000	Almayan	686	17,32	4,74																																
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	352	19,00	5,62	4,79	611,83	,000																																												
	Almayan	686	17,32	4,74																																															

Öğretmenlerin gelişimsel etkileşim yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alıp almamış olmalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediği t testi ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:612,66)}=-0,399$ ve $p=0,690$, öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:1036)}=-0,859$ ve $p=0,391$, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki düşünceleri $t_{(Sd:765,05)}=-1,20$ ve $p=0,228$ gelişimsel etkileşim yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri $t_{(Sd:1036)}=3,93$ ve $p=0,000$, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili düşünceleri $t_{(Sd:611,83)}=4,79$ ve $p=0,000$ bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri ve öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili düşünceleri arasında gelişimsel etkileşim yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 48'e göre gelişimsel etkileşim yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanların ($\bar{x}=20,66$), almayanlara göre ($\bar{x}=19,10$) etkinlikleri planlamayı daha fazla önemli gördükleri söylenebilir. Gelişimsel etkileşim yaklaşımında plan yapma ve karar verme

modelin en önemli aşamaları arasındadır (Kerem, 2004). Bu bilgi Tablo 54’de yer alan bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 48’e göre gelişimsel etkileşim yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanların ($\bar{x}=19,00$) günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirmeyi, almayanlara göre ($\bar{x}=17,32$) daha çok önemsedikleri söylenebilir. Gelişimsel etkileşimde eğitimin amacı sadece zekâ gelişimine dayandırılmaz, çocuğun sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini de göz önünde bulundurur (Jensen, 2004). Günlük yaşam aktivitelerinin programa yansıtılması, çocukların sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayabilir. Ayrıca gelişimsel etkileşim yaklaşımında okulun görevinin, çocukların kendileri ile yaşam arasındaki bağlantıyı kurmalarını sağlayıp, bunu geliştirmesi olduğu ifade edilmektedir (Bayhan & Bencik, 2008). Bu bilgi Tablo 54’deki bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 49. Öğretmenlerin Duyuşsal Biliş Yaklaşımı Hakkında Ders/Konu/Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar

Alt Boyut	Duyuşsal Biliş Eğitimi	N	\bar{x}	Ss	t	Serbestlik Derecesi	p																																												
Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri	Alan	470	82,42	10,46	4,85	1034,64	,000																																												
	Almayan	568	79,01	12,19				Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	470	98,96	13,04	2,94	1028,96	,003	Almayan	568	96,43	14,51	Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	470	35,05	7,13	1,77	1036	,076	Almayan	568	34,25	7,32	Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	470	19,50	5,75	-,61	1027,99	,538	Almayan	568	19,73	6,37	Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	470	18,01	5,15	,66	1036	,510
Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	470	98,96	13,04	2,94	1028,96	,003																																												
	Almayan	568	96,43	14,51				Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	470	35,05	7,13	1,77	1036	,076	Almayan	568	34,25	7,32	Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	470	19,50	5,75	-,61	1027,99	,538	Almayan	568	19,73	6,37	Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	470	18,01	5,15	,66	1036	,510	Almayan	568	17,80	5,08								
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	470	35,05	7,13	1,77	1036	,076																																												
	Almayan	568	34,25	7,32				Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	470	19,50	5,75	-,61	1027,99	,538	Almayan	568	19,73	6,37	Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	470	18,01	5,15	,66	1036	,510	Almayan	568	17,80	5,08																				
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	470	19,50	5,75	-,61	1027,99	,538																																												
	Almayan	568	19,73	6,37				Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	470	18,01	5,15	,66	1036	,510	Almayan	568	17,80	5,08																																
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	470	18,01	5,15	,66	1036	,510																																												
	Almayan	568	17,80	5,08																																															

Öğretmenlerin duyuşsal biliş yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alıp, almamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki düşünceleri $t_{(sd:1036)}=-1,77$ ve $p=0,076$, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri $t_{(sd:1027,99)}=-0,61$ ve $p=0,538$, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili düşünceleri $t_{(sd:1036)}=0,66$ ve $p=0,510$ olarak bulunmuştur. Buna göre duyuşsal biliş yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Buna göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:1034,64)}=4,85$ ve $p=0,000$, öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:1028,96)}=2,94$ ve $p=0,003$ olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri alt boyutu ve öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki düşünceleri alt boyutunda duyuşsal biliş yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Buna göre duyuşsal biliş yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanların ($\bar{x}=82,42$) almayanlara ($\bar{x}=79,01$) göre kendilerine daha fazla öğretmen rolü yükledikleri söylenebilir. Şahin Sak (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre bazı öğretmen adayları Montessori yaklaşımının öğretmen sorumluluğunu artırdığını söylemişlerdir. Ayrıca Montessori yönteminde eğitimci yada öğretmen kavramları geleneksel eğitim yöntemlerindeki anlamıyla kullanılmakta ve “yönlendiren-yöneten” anlamına gelmektedir (Torrance & Chattin-McNichols, 2005). Soydan (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çocuklarda merak uyandırmada eğitim ortamını düzenlemenin önemli olduğu hakkında görüş belirtmişlerdir. Bu bulgular, tablo 55’deki bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 49 incelendiğinde, duyuşsal biliş yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanların ($\bar{x}=98,96$) almayanlara ($\bar{x}=96,43$) göre programı ve çocukları değerlendirmeye daha fazla ağırlık verdikleri söylenebilir. Duyuşsal biliş yaklaşımında öğretmen, çocukların önceden hazırlanmış olan çevrede, özgürce hareket edebilmelerini sağlayan, insan gelişimi ve büyümesi hakkında yeterli bilgiye sahip olan, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını materyal ve çeşitli etkinliklerle karşılayabilmek için gözlem yapabilme becerisine sahip olan ve çocukları öğrenme için motive eden kişidir (Danişman, 2012). Duyuşsal biliş eğitimi alan öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirmeye daha fazla ağırlık vermesi, çocuklara bu imkanları sağlamayı amaçlamalarıyla açıklanabilir.

Tablo 50. Öğretmenlerin Meslek Öncesi Eğitiminde Bilişsel Gelişimcilik Yaklaşımı Hakkında Ders/Konu/Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar

Alt Boyut				Bilişsel Gelişimcilik Eğitimi	N	\bar{x}	Ss	t	Serbestlik Derecesi	P
Öğretmenlerin Görüşleri	Öğretmen Rollerine İlgili	Alan	İlgili	Alan	549	82,01	10,44	4,30	954,60	,000
				Almayan	489	78,91	12,51			
Öğretmenlerin Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Programı ve Çocukları	Alan	Çocukları	Alan	549	98,23	13,11	1,60	983,27	,110
				Almayan	489	96,84	14,74			
Öğretmenlerin Düzenleme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Küçük Grup ve Çocuğu Etkinliklerinde	Alan	Etkinliklerini	Alan	549	34,56	7,16	-,25	1036	,799
				Almayan	489	34,68	7,34			
Öğretmenlerin Görüşleri	Etkinlikleri Planlama İle İlgili	Alan	İlgili	Alan	549	19,30	5,76	-1,85	985,39	,065
				Almayan	489	20,00	6,44			
Öğretmenlerin Programına Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Günlük Yaşam ve Değerlendirme İle İlgili	Alan	Aktivitelerinin	Alan	549	17,83	5,22	-,39	1036	,690
				Almayan	489	17,96	5,00			

Öğretmenlerin bilişsel gelişimcilik yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alıp almamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:983,27)}=1,60$ ve $p=0,110$, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve öğretmenlerin çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki düşünceleri $t_{(Sd:1036)}=-0,25$ ve $p=0,799$, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri $t_{(Sd:985,39)}=-1,85$ ve $p=0,065$, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili düşünceleri $t_{(Sd:1036)}=-0,39$ ve $p=0,690$ bulunmuştur. Buna göre bilişsel gelişimcilik yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Buna göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:954,60)}=4,30$ ve $p=0,000$ bulunmuştur. öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri alt boyutunda bilişsel gelişimcilik eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 50'ye göre bilişsel gelişimcilik yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alan ($\bar{x}=82,01$) öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşlerinin, almayan ($\bar{x}=78,91$) katılımcılara nazaran daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen, her çocuğun bir plan oluşturmasına, bu planı üstesinden gelebileceği parçalara ayırmasına, aşamalandırmasına ve gerekli malzemeleri saptamasına yardımcı olmalıdır.

Okulöncesi yaşlarda çocuk plan yapmaya, belirli bir faaliyete ilgi duymakla başlamaktadır. Öğretmen de bu faaliyeti desteklemelidir (Günay Bilaloğlu, 2004). Bu bilgi, bilişsel gelişimcilik eğitimi alan öğretmenlerin, öğretmen rollerini benimsemelerine dayanak olarak gösterilebilir.

Tablo 51. Öğretmenlerin Çoklu Zeka Yaklaşımı Hakkında Ders/Konu/Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar

Alt Boyut				Çoklu Zeka Eğitimi	N	\bar{x}	Ss	t	Serbestlik Derecesi	P
Öğretmenlerin Görüşleri	Öğretmen Rollerine İlgili	İle	İlgili	Alan	689	81,91	10,30	4,96	564,01	,000
				Almayan	349	77,87	13,33			
Öğretmenlerin Değerlendirmeye İlgili Görüşleri	Programı ve Çocukları	ve	Çocukları	Alan	689	97,62	13,44	,13	641,75	,891
				Almayan	349	97,49	14,83			
Öğretmenlerin Görüşleri	Küçük Grup Etkinliklerini ve Çocukları Etkinliklerinde Değerlendirme İle İlgili	ve	İlgili	Alan	689	34,39	7,15	-1,40	1036	,161
				Almayan	349	35,06	7,41			
Öğretmenlerin Görüşleri	Etkinlikleri Planlama İle İlgili	ve	İlgili	Alan	689	19,19	5,53	-3,02	572,76	,003
				Almayan	349	20,49	7,02			
Öğretmenlerin Görüşleri	Günlük Yaşam Programına Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili	ve	İlgili	Alan	689	18,05	5,28	1,46	765,57	,145
				Almayan	349	17,58	4,76			

Öğretmenlerin çoklu zekâ yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alıp, almamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:641,75)}=0,13$ ve $p=0,891$, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki düşünceleri $t_{(Sd:1036)}=-1,40$ ve $p=0,161$, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili düşünceleri $t_{(Sd:765,57)}=1,46$ ve $p=0,145$ bulunmuştur. Buna göre çoklu zekâ yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 51'e göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:564,01)}=4,96$ ve $p=0,000$, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri $t_{(Sd:572,76)}=-3,02$ ve $p=0,003$ bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri ve öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri faktörlerinde çoklu zekâ yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 51'e göre çoklu zeka yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alan ($\bar{x}=81,91$) öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşlerinin, almayan ($\bar{x}=77,87$) katılımcılara

nazaran daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler, çoklu zeka kuramına dayalı öğretim sayesinde öğrenmeye ilişkin olumlu bir ortamın sağlanmasını ve farklı öğretme/öğrenme yaklaşımlarının uygulanabilirliğinin artırılmasını sağlar (Bulut Pedük, 2007). Öğretmenin çoklu zekaya dayalı bir eğitimde derse katkıda bulunacağını düşündüğü problemleri ve ders içi çalışmaları iyi düzenlemesi gerekir. Öğretmenler öğrencilerinin kendi dünyalarındaki bilgileri iyi anlamalarını istiyorsa, kendi problemlerini yaratmalarını teşvik etmelidir (Koroğlu & Yeşildere 2004). Ayrıca bu çerçevede öğretmenin sınıf içi süreçlerde etkinliklerin çeşitlendirilmesi, etkinliklere rehberlik edip kolaylaştırması etkililik açısından önemli bir boyuttur (Başbay, 2000).

Tablo 51'e göre çoklu zeka yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer almayan ($\bar{x}=20,49$) öğretmenlerin etkinlikleri planlama hakkındaki görüşlerinin, alan ($\bar{x}=19,19$) katılımcılara nazaran daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, çoklu zeka eğitimi alan öğretmenlerin çoklu zeka kuramını iyi bildiklerini düşünerek, etkinlikleri planlamadan yapabilecekleri düşüncesiyle hareket etmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 52. Öğretmenlerin Waldorf Yaklaşımı Hakkında Ders/Konu/Kurs/Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Faktörlerdeki Farklılaşmalar

Faktörler	Waldorf Eğitimi	N	\bar{x}	Ss	t	Serbestlik Derecesi	p																																												
Öğretmenlerin Öğretmen Rollerine İlgili Görüşleri	Alan	267	80,89	12,88	,50	410,19	,611																																												
	Almayan	771	80,44	11,07				Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	267	97,65	12,57	,10	523,58	,913	Almayan	771	97,55	14,36	Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	267	34,19	6,54	-1,18	523,85	,238	Almayan	771	34,76	7,47	Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	267	21,49	6,32	5,88	1036	,000	Almayan	771	18,98	5,89	Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	267	20,77	5,36	10,52	411,66	,000
Öğretmenlerin Programı ve Çocukları Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	267	97,65	12,57	,10	523,58	,913																																												
	Almayan	771	97,55	14,36				Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	267	34,19	6,54	-1,18	523,85	,238	Almayan	771	34,76	7,47	Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	267	21,49	6,32	5,88	1036	,000	Almayan	771	18,98	5,89	Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	267	20,77	5,36	10,52	411,66	,000	Almayan	771	16,89	4,63								
Öğretmenlerin Küçük Grup Etkinliklerini Düzenleme ve Çocuğu Etkinliklerde Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	267	34,19	6,54	-1,18	523,85	,238																																												
	Almayan	771	34,76	7,47				Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	267	21,49	6,32	5,88	1036	,000	Almayan	771	18,98	5,89	Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	267	20,77	5,36	10,52	411,66	,000	Almayan	771	16,89	4,63																				
Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlama İle İlgili Görüşleri	Alan	267	21,49	6,32	5,88	1036	,000																																												
	Almayan	771	18,98	5,89				Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	267	20,77	5,36	10,52	411,66	,000	Almayan	771	16,89	4,63																																
Öğretmenlerin Günlük Yaşam Aktivitelerinin Programa Yansıtma ve Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	Alan	267	20,77	5,36	10,52	411,66	,000																																												
	Almayan	771	16,89	4,63																																															

Öğretmenlerin Waldorf yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alıp almamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:410,19)}=0,50$ ve $p=0,611$, öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki düşünceleri $t_{(Sd:523,58)}=0,10$ ve $p=0,913$, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki düşünceleri $t_{(Sd:523,85)}=-1,18$ ve $p=0,238$ olarak bulunmuştur.

Buna göre Waldorf yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri $t_{(Sd:1036)}=5,88$ ve $p=0,000$, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili düşünceleri $t_{(Sd:411,66)}=10,52$ ve $p=0,000$ bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili düşünceleri ve öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili düşünceleri arasında Waldorf yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 52'ye göre Waldorf yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanların ($\bar{x}=21,49$), almayanlara göre ($\bar{x}=18,98$) etkinlikleri planlamayı daha fazla önemli gördükleri söylenebilir. Waldorf yaklaşımında plan ve düzen önelidir. Her gün aynı saatte belli işler yapılmalıdır (Kalıpçı, 2008). R. Steiner'in Waldorf yaklaşımı yapılandırılmış ve öğretmen yönetimli bir alternatiftir. Bu okulların bireyselliği destekleyecek şekilde yapılandırılmaları ve geleneksel olarak düzenlenmesine özen gösterilir (Dündar, 2007). Bu bilgiler doğrultusunda Waldorf eğitimi almış öğretmenlerin etkinlikleri planlamaya önem verdikleri söylenebilir.

Tablo 52'ye göre Waldorf yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alanların ($\bar{x}=20,77$) günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirmeyi, almayanlara göre ($\bar{x}=16,89$) daha çok önemsedikleri söylenebilir. Soydan ve Erbay (2012) 'dan aktaran Soydan (2013) 'a göre öğretmenler yapılan araştırmalarda çocukların meraklarını uyandırmada somut ve çocuğun günlük yaşamı ile ilişkili konular tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kotaman (2009) 'a göre Waldorf programı otoriteden bağımsız uygulandığı için Türkiye'de uygulanması zordur. Ancak yaklaşımın önerdiği fiziksel koşulları dikkate almak uygulama için faydalı olacaktır. Bu sayede öğrencilerin doğa ile rahatlıkla ilişki kurabilecekleri, hareket edebilecekleri şeklinde düzenlenmeler yapılması öğrencilerin kendisini gerçekleştirmesine yardımcı olacaktır. Bu bilgiler Waldorf yaklaşımı hakkında ders/konu/kurs/seminer alan öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini daha çok önemsemelerinin yaklaşımın felsefesini benimsedikleri ve öğrencilerin dikkatini çekmek için günlük yaşam aktivitelerine yer verdikleri şeklinde açıklanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde iki aşamalı yürütülen araştırmanın birinci aşaması olan OEPDÖ'nün geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına, ikinci aşaması olan öğretmenlerin OEPDÖ yoluyla uygulamalarını değerlendirme sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Birinci Aşama: OEPDÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında literatür taraması ve uzman görüşü alınarak çalışmalar yürütülmüştür ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için elde edilen verilere sırasıyla verilerin açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygunluğunu belirlemek için küresellik testi, ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek için çizgi grafiği analizi, ölçek maddelerinin varyansı açıklama değerlerini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi, ölçme aracındaki maddelerin birbirleriyle tutarlılığını ve ölçmek istediği özellikleri ne derecede kararlı ölçtüğünü belirleyebilmek için güvenirlik katsayısı hesaplama analizi, ölçekteki herbir maddenin bütün ölçekteki korelasyon katsayısının hesaplanması için madde analizi uygulanmıştır. Ayrıca ölçme aracının güvenilir olduğunu belirlemenin bir başka yolu olan Friedman's Ki-Kare testi ve Sperman-Brown (Testi Yarılama) Testi uygulanmıştır.

Yapılan KMO Bartlett testi sonucunda KMO değeri 0.898 ve Bartlett Ki Kare değeri ise 21209.117(p:0.000) olarak bulunmuştur.

Yapılan AFA sonucunda çizgi grafiğinde veri toplama aracının 5 faktörlü olduğu saptanmıştır. Ölçekteki 1. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 14,328, 2. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 13,949, 3. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi

6,995, 4. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 6,022, 5. faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi ise 4,927 olarak hesaplanmıştır.

Faktör analizi sonucunda ölçekte kalan 67 maddenin Cronbach' Alpha katsayısı 0.946 bulunmuştur.

Friedman's ki-kare testi sonucunda Friedman's ki-kare=7638,500 (p=0,000) bulunmuştur.

Sperman Brown testi yarılama yöntemi ile aracın güvenilirliği hesaplanmış testin ilk yarı Cronbach's Alpha katsayısı 0.906 ve testin ikinci yarı Cronbach's Alpha katsayısı 0.900 ve iki soru formu (yarılanan) arasındaki korelasyon katsayısı ise 0.832 olarak bulunmuştur.

Ölçek 5 faktörden oluştuğu için, çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılması açısından her bir faktör için tek tek güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretmen rolleri ile ilgili görüşleri faktörü 19 maddeden oluşup, 49,71 aritmetik ortalamaya, 12,408 standart sapmaya ve 153,949 varyansa sahip olup, Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı 0,926 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşleri faktörü 24 maddeden oluşup, 96,82 aritmetik ortalamaya, 14,849 standart sapmaya ve 220,487 varyansa sahip olup, Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı 0,929 olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme ile ilgili görüşleri faktörü 10 maddeden oluşup, 35,08 aritmetik ortalamaya, 6,920 standart sapmaya ve 47,886 varyansa sahiptir. Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,814 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri faktörü 8 maddeden oluşup, 19,25 aritmetik ortalamaya, 6,103 standart sapmaya ve 37,250 varyansa sahiptir. Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısının ise 0,764 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri faktörü 6 maddeden oluşup, 17,91 aritmetik ortalamaya, 5,134 standart sapmaya ve 26,362 varyansa sahiptir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,762 olarak bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

İkinci Aşama: Öğretmenlerin OEPDÖ İle Uygulamalarını Değerlendirme Sonuçları

Öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo).

Yapılan anova testi sonucunda ölçek alt boyutlarının tümünde yaşa göre öğretmenlerin görüşlerinde farklılık olduğu bulunmuştur (Tablo).

Yapılan anova testi sonucunda “öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşleri” alt boyutu hariç diğer alt boyutların tamamında eğitim düzeylerine göre görüşlerde farklılık olduğu bulunmuştur (Tablo 44).

Yapılan anova testi sonucunda NUTS12’ye göre öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri alt boyutunda farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık saptanmamıştır (Tablo 50).

Öğretmenlerin davranışçılık eğitimi alıp, almamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği T testi ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme görüşleri alt boyutları arasında davranışçılık eğitimi alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri ve öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri arasında davranışçılık eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 53).

Öğretmenlerin gelişimsel etkileşim eğitimi alıp almamış olmalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediği T testi ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme görüşleri alt boyutları arasında gelişimsel etkileşim eğitimi alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri ve öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri arasında gelişimsel etkileşim eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 54).

Öğretmenlerin duyuşsal biliş eğitimi alıp, almamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme görüşleri, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri alt boyutları arasında, duyuşsal biliş eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri alt boyutu ve öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri alt boyutunda

duyuşsal biliş eğitimi alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 55).

Öğretmenlerin bilişsel gelişimcilik eğitimi alıp almamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme görüşleri, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri alt boyutları arasında bilişsel gelişimcilik eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşleri faktöründe bilişsel gelişimcilik eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 56).

Öğretmenlerin çoklu zekâ eğitimi alıp, almamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği T testi ile incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki görüşleri, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri alt boyutlarında çoklu zekâ eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri alt boyutlarında çoklu zekâ eğitimi alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. (Tablo 57).

Öğretmenlerin Waldorf eğitimi alıp almamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği T testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki görüşleri alt boyutlarında Waldorf eğitimi alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri alt boyutlarında Waldorf eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sonuç olarak, geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde ise yaşlarına göre öğretmenlerin görüşlerinde tüm alt

boyutlarda istatistiksel olarak fark saptanmıştır. “Öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme ile ilgili görüşleri” alt boyutu hariç diğer alt boyutların tamamında öğrenimlerine göre görüşlerde farklılık olduğu bulunurken NUTS12’ye göre öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri alt boyutunda farklılık olduğu ortaya çıkıp, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin davranışçılık eğitimi alıp, almamasına göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme görüşleri alt boyutları arasında davranışçılık eğitimi alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri ve öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri arasında davranışçılık eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin gelişimsel etkileşim eğitimi alıp almamış olmalarına göre, öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme görüşleri faktörleri arasında gelişimsel etkileşim eğitimi alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri ve öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri arasında gelişimsel etkileşim eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Öğretmenlerin duyuşsal biliş eğitimi alıp, almamasına göre, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme görüşleri, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri alt boyutları arasında, duyuşsal biliş eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki düşünceleri alt boyutu ve öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri alt boyutunda duyuşsal biliş eğitimi alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin bilişsel gelişimcilik eğitimi alıp almamasına göre, öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme görüşleri, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri alt boyutları arasında bilişsel gelişimcilik eğitimi alanlarla almayanlar arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşleri alt boyutunda bilişsel gelişimcilik eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Öğretmenlerin çoklu zekâ eğitimi alıp, almamasına göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki görüşleri, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri alt boyutlarında çoklu zekâ eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri alt boyutlarında çoklu zekâ eğitimi alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin Waldorf eğitimi alıp almamasına göre, öğretmenlerin öğretmen rolleri hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin programı ve çocukları değerlendirme hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin küçük grup etkinliklerini düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme konusundaki görüşleri alt boyutlarında Waldorf eğitimi alanlarla, almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri planlama ile ilgili görüşleri, öğretmenlerin günlük yaşam aktivitelerini programa yansıtma ve değerlendirme ile ilgili görüşleri alt boyutlarında Waldorf eğitimi alanlarla almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öneriler

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Mesleğinin ileriki yıllarını çalışan öğretmenlerin öğretmen rolleri, programı ve çocukları değerlendirme ile küçük grup etkinlikleri düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirmeye yönelik puan ortalamalarında düşüş olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak mesleğinde belirli bir yılın üzerine çıkmış olan öğretmenler için, mesleki motivasyon amacıyla gerekli hizmet-içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir. Mesleğinin ilk yıllarını çalışan öğretmenlerin ise etkinlikleri planlama konusundaki puan ortalamaları düşük bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak, mesleğinde tecrübeli olan öğretmenlerin, mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlere etkinlikleri planlama konusunda iş başında eğitim uygulamaları faydalı olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerine dünyada yaygın olarak kullanılan ve başarısı kanıtlanmış okul öncesi eğitim yaklaşımları konusunda teorik ve uygulamalı hizmet-içi eğitim kursları

verilmesi öğretmenlerin bu yaklaşımları öğrenmesi ve kullanması açısından faydalı olabilir. İlaveten okul öncesi öğretmenleri için “okul öncesi eğitim uygulamalarına” dönük kongre, sempozyum, çalıştay ve panel gibi etkinlikler düzenlenmesi, okul öncesi eğitim yaklaşımları konusunda bilgilenmelerine önemli katkılar sağlayabilir.

Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

Mesleğinin ilk yıllarını çalışan öğretmenlerin etkinlikleri planlama konusundaki puan ortalamaları düşük bulunmuştur. Üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde programdan çıkarılmış olan öğretimde planlama dersinin yeniden programa konulması öğretmenlerin planlama konusunda yaşadıkları zorlukları ortadan kaldırabilir.

Bununla birlikte okul öncesi eğitim programındaki kazanımların planlanması ve uygulanmasına yönelik olarak “okul öncesi öğretmen kılavuz kitabı” hazırlanması mesleğinin ilk yıllarını çalışan öğretmenlerin planlama ve uygulamada yaşadıkları sorunları azaltabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Tablo 51 ve 52’ye göre öğretmenlerin etkinlikleri planlama konusundaki görüşleri NUTS12’ye göre incelendiğinde, Kuzeydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedenlerinin araştırılması bu duruma çözüm önerileri getirmede önemli rol oynayabilir.

Mesleğinin ileriki yıllarını çalışan öğretmenlerin, öğretmen rolleri, programı ve çocukları değerlendirme ile küçük grup etkinlikleri düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirmeye yönelik puan ortalamalarında düşüş olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak araştırmacılar, ileri yaşlardaki öğretmenlerin, öğretmen rolleri, programı ve çocukları değerlendirme ve küçük grup etkinlikleri düzenleme ve çocuğu etkinliklerde değerlendirme düzeylerindeki düşüklüğün sebeplerini belirlenmeye yönelik araştırmalar yapabilirler.

Bu araştırmaya benzer şekilde çalışmalar yapacak araştırmacıların, internette veri tabanı oluşturarak veya Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapıp MEBBİS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) üzerinden öğretmenlere ulaşması çok sayıda okul öncesi öğretmenini araştırmaya dâhil ederek görüş ve tutum belirleyip, evreni çok iyi temsil eden bir örnekleme sahip olmalarını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, B. (2006). Alternatif eğitim modelleri. *Zil ve Teneffüs Dergisi*. (6) 33-44.
- Akgül, A. & Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri SPSS’de işletme yönetimi uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (22), 31-46.
- Akman, B. Taşkın, N. Özden, Z. Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9 (2), 807-815.
- Aktan Kerem, E. (2004). Erken Çocukluk eğitiminde bir peri masalı: Waldorf okulları. *Çoluk çocuk dergisi*. (35), 22-25.
- Almon, J. (1992). Educating for creative thinking: *The Waldorf approach*. *ReVision*, 15(2), 71-79.
- Altunışık, R., Coşkun R., Bayraktaroğlu S. & Yıldırım E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (SPSS uygulamalı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. USA: ASCD.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. Cilt, 2(1), 38-63.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40 (2) 1. 41-61.
- Ataizi, M. & Şimşek, A. (1999). Temel eğitimde durumlu öğrenme ortamlarının düzenlenmesi. *Kurgu Dergisi*, 16, 255-266.
- Azar, A, Presley, A.İ, & Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* 30, 45-54.

- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Başbay, A. (2000). *Çoklu zeka kuramına göre eğitim programları ve sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başer, N. Narlı, S. & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisan üstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri [Özel Sayı]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.1*, 129-135.
- Bayhan, P. & Bencik, S., (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15- 25.
- Bayhan, P. & Bencik, S. (2008). Bank Street yaklaşımının (gelişimsel etkileşim yaklaşımı) ilkeler, program ve eğitimci açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 33(4).(S.N)
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*, Bursa: Ezgi.
- Bilasa, P. (2006). *NLP (Neuro linguistic programming) (Beyin dili programlaması) pratisyenlik eğitim programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisan Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brualdi, A. (1998). *Gardner's theory*. Teacher Librarian.
- Bulut Pedük, Ş. (2007). *Altı yaş grubundaki çocuklara çoklu zeka kuramına dayalı olarak verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bümen, T. N. (2002). *Okulda çoklu zeka kuramı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, E. A, Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç, E. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Çokluk, Ö., & Şekercioğlu, G. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_2/133-151.pdf .
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 470-483.

- Byers, P., Dillard, C., Easton, F., Henry, M., McDermott, R., Oberman, I. & Uhrmacher, B. (1996). *Waldorf education in an inner city public school: The urban Waldorf School of Milwaukee*. Spring Walley, NY: Parker Courtney Press.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cox, M. & Rowlands, A. (2000). The effect of three different educational approaches on children's drawing ability: Steiner, Montessori and traditional. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 485-503.
- Çil, A. (2015). Abdulrezzak. XX Kasım 2015 tarihinde <http://abdulrezzakcil.blogspot.com.tr/2014/05/faktor-analizi-ileri-istatistik.html>
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitsel engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. (Ed.) G. Haktanır, *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 40-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Danişman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi* 1, (2), 85-113.
- Daoust, C. J. (2004). *An examination of implementation practices in montessori early childhood education*, Unpublished Dissertation Thesis University of California, Berkeley.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem.

- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara. Pegem.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Edwards, C. P. (2002). The approaches from europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Published in Early Childhood Research and Practice*. 4 (1), 1-24.
- Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (12), 192-212.
- Enten, A. (2005). *Life after Waldorf High School*. Renewal Magazine.
- Erişen, Y. & Güleş, F. (2007). Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 287-305.
- Ersoy, Ö. & Bayraktar, V. (2015). Annelerin öğrenim durumlarına göre çocuklarını kitapla buluşturma konusundaki durumlarının incelenmesi (Çalışma Kapsamı:57 İl). *Elementary Education Online*, 14(4), 1406-1415.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Follari, L. M. (2007). *Foundations and best practices in early childhood education: History, theories and approaches to learning*. Ohio: Pearson.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, NY: Basic.
- Goodnough, K. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. *School Science and Mathematics*, 101(4), 180-193.
- Gordon, M. & Browne, K. W. (2014). *Beginning essentials in early childhood education*. Cengage Learning. Boston. USA.
- Göle, O. M. Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 663-684
- Güler S. D. (2003). 4-5 ve 6 yaş okul öncesi programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, ISSN 1302-597X (13) 53-65. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Günay Bilaloğlu, R. (2004). Okul öncesi eğitimde High/Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13 (2), 41-56.
- Gürel, E. & Tat, M. (2010). Çoklu zeka kuramı: Tekli zeka anlayışı kuramından çoklu zeka anlayışı kuramına. *Journal of International Social Research* . 3(11), 336-356.
- Gürkan, T. & Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 509-528.
- Güven, B. & İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve Türkiye'de ilköğretimde program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bir bakış. *TSA*. 10, 1-2, 141-163.
- Isenberg, J. (2000). The state of art in early childhood professional preparation. In *New teachers for a new century: the future of early childhood professional preparation*. MD: United States Department of Education.
- Hair, J.F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hutchingson, R., & Hutchingson, J. (1993). Waldorf Education as a program for gifted students. *Journal of the Education of the Gifted*, 16, 400-419.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs* (2nd ed.). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Jensen, K. M. (2004). *Development of the early childhood curricular beliefs, inventory: an instrument to identify preservice, teachers' early childhood curricular orientation*. The Florida State University College Of Education
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kalıpçı, S. (2008) *Okul öncesi öğretmenlerin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme*. Yüksek Lisan Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarının planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 374-387.

- Kanbur, N. (2012). *Okul öncesi eğitim binasına dönüştürülmüş mevcut yapıların kısıtlamaları üzerine bir inceleme*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kapıkıran, N. A. (2003). *Okulöncesi öğretmenlerde tükenmişliğin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim araştırmaları. ISSN 1302-597X (13) 73-78*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaca, H. N. Aral, N. & Karaca, L. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi ve benlik saygısının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 09.
- Karasolak, K. Tanrıseven, I. Konokman Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21-3, 997-1010.
- Kayılı, G. & Arı, R. (2011). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2091-2109.
- Keçecioğlu, Ö. (2015). *MEB Okul öncesi eğitim programı ve montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.İstanbul.
- Kerem, E. A. (2004). Erken çocukluk döneminde kendini sürekli geliştirebilen çocuklar: Bank Street yaklaşımı. *Çocuk Çocuk Dergisi Sayı 43*. Ankara: Kök.
- Kıldan, A. O. & Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 113-127.
- Kıroğlu, K. (2006). *Öğretmenler ve öğrenenler için ek açıklamalarla ilköğretim programları (1-5. Sınıflar)*. Ankara: PegemA.
- Koçyiğit, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında personel. G. Uyanık Balt (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 184-205). Ankara: Pegem Akademi.
- Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 13-27). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori metodu: eğitimde bir alternatif*. Ankara: Algi.

- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.
- Köroğlu H. & Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:24(2)*, 25-41.
- Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının öğretim süreci öz-yeterlik algısına etkisi. *Elementary Education Online*. 12(4), 1157-1172.
- Kurt, M, Gümüş, İ, & Temelli A. (2013) Çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisinin motivasyon stillerine göre analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 135-153.
- Kurtulmuş, Z. (2013). Waldorf Yaklaşımı ve Steiner Pedagojisi, Z. F. Temel (Ed.) *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar içinde* (s.77-97). Ankara: Vize.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind genius*, Newyork: Oxford University.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*. 50 (3), 379-401.
- Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği. (1996). Resmi Gazete tarihi: 01.07.1996. Resmi Gazete Sayısı: 22683.
- Lynn, Shiplay Gay & Obain, C. Stephan. (1996). *A review of for preschool programs: A preschool model that works*. Annual Meeting of the Midd-Western Educational Research Association, October 2-5, Chicago, IL.
- Memurlar.net (2007) Eğitim fakültelerinin programı değişti. www.memurlar.net/haber/62021/ adresinden 18.12.2015 tarihinde alınmıştır.
- Miller, R. L., Acton, C. & Deirdre, A. (2002). *SPSS for social scientists*. New York: Mcmillan.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*, Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Mollet, D. (1991). How the Waldorf approach changed a difficult class. *Educational Leadership*, 49, 55-56.
- Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today*. New Jersey: Prentice Hall,.
- Mutlu, B. Ergişi, A. Bütün Aayhan, A. & Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*. 1(3), 113-128.
- Negru, A. (2011). Pluralist approach to art teaching from the angle of waldorf's school. *Journal Plus Education*, 7(1), 82-89.
- Ogletree, E. (1975). Geometric form drawing: A perceptual motor approach to pretentive remediation (the Steiner approach). *Journal of Special Education*, 3, 237-243.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. & Polat Unutkan, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa.
- Oppenheimer, T. (1999). Schooling the imagination. *Atlantic Monthly*, 282(3), 71-83.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi kuram-araştırma ve uygulama*. Ankara: Öğreti.
- Özden, Y. & Şimşek H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmaçılığa: “öğrenme” paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi. *Bilgi ve Toplum Dergisi*. 1, 1-18.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI (II), 126-149.
- Petrash, J. (2010). Waldorf Education: Back to the Future. *ENCONUNTER: Education for Meaning and Social Justice*. 23 (4), 43-46.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel.

- Saban, A. (2009). Çoklu zeka kuramı ile ilgili türkçe çalışmaların içerik analizi. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 9(2), 833-876.
- Samuelsson, P. I., Sheridan, S. ve Williams, P. (2006). Five preschool curricula comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*. 38, 11-30.
- Sanoff, H., (1995). *Creating environments for young children*, Ohio: Bookmasters.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 5 (58), 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Schweinhart, L. (2002). The High Scope preschool curriculum: What is it? Why use it? *National Dropout Prevention Center and Network*. 8, 13-16.
- Schweinhart, Lawrence J. & Hohmann Charles F. (1992). The Simple but Profound Approach of the High/Scope K-3 Curriculum. *The Education Digest*, 58(4) ,4-6.
- Soydan, S. (2013). Çocuklarda merak uyandırmada Montessori öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 269-290.
- Soydan, S. (2013). Erken çocukluk yaklaşımlarına ilişkin görüşler ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-247.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şafak, P. (2011). Davranışçı öğrenme kuramı.. F. Büyükalın (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 27-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin Sak İ. T. (2014). okul öncesi öğretmen adaylarının montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15,(3), 1-20
- Şener, E., (2001). *Okul öncesi eğitim merkezleri için değişebilir/ dönüşebilir/ esnek bir 'fiziksel çevre modeli'*, Doktora Tezi, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programının ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, 164-172.
- Tanju, H. E. Darıca, N. & Büyüköztürk Ş. (2013). Erken çocukluk dönemi programına yönelik inançlar ölçeğinin uyarlanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 120-133.
- Taş, B. (2006) AB Uyum Sürecinde Türkiye İçin Yeni Bir Bölge Kavramı: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS), *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 185-197.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin, V. N. (2006). *SPSS uygulamalı istatistik teknikleri*. Ankara: Seçkin.
- Temel, Z. F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı. *Okul-Öncesi Eğitim Dergisi*. 26 (47), 18-22.
- Temel, Z. F. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6. 62.
- Tepeli, K. & Yılmaz, E. (2012). Üç farklı programa göre eğitim alan okul öncesi çocukların sosyal kural algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (28). 197-207.
- Tertemiz, N. (1997). Eğitimde Program Geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 185-203). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Toran, M. (2014). Steiner pedagojisi ve waldorf okulları. Z. Fulya Temel (Ed.) *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim* içinde (s.18-41). Ankara, Hedef Basın Yayın.

- Torrance, M. & Chattin-McNichols, J. (2005) Montessori Education Today, In *Approaches to Early Childhood Education*, Jaipaul L. Roopnarine ve James E. Johnson (Eds.), 4. Edition, New Jersey: Prentice Hall.
- Tuğrul, B. & Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekânın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24, 224-233.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimindeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve meb okul öncesi eğitim programı ile karşılaştırılması. *International Journal Of Field Education*, 1(2), 39-58.
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Lisans üstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimini katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Türk Dil Kurumu. Güncel Türkçe Sözlük. TDK web sitesinden 15.09.2015 tarihinde alıntılanmıştır.
- Türker, A.U. (1996). *Türk eğitim sisteminde kız meslek lisesi müdürleri ve endüstri meslek lisesi müdürlerinin hizmetiçi eğitim ile yetiştirilmeleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara. Alkım.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler*. Ankara: Alkım.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar; kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldız, F. Ü. (2000). *DeneySEL yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkileri*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yükseköğretim Kanunu (1981). 2547 Sayılı Kanun.
- Walsh, B. A. & Petty, K. (2007). Frequency of six early childhood education approaches: A 10 year content analysis of early childhood education journal. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 301-305.
- Ward, W. (2005). Is Waldorf education Christian? *Renewal Magazine*.

- Wasik, B. (2008). When fewer is more: small groups in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, (35), 515-521.
- White, D. A. ve Breen, M. (1998). Edutainment: Gifted education and the perils of misusing multiple intelligence. *Gifted Child Today Magazine*, 21(2), 12-17.
- Weikart, D. P. ve Hohmann, C. F. (1973). *Classification in the HighScope cognitive curriculum*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED081483).
- Williams, Margaret. (1996). *Plato, Piaget, and Montessori: A Study of Development Theories*, Unpublished Dissertation Thesis, Baylor University, Texas.
- Williams, C. L. & Johnson, J. E. (2005). The Waldorf Approach to early childhood education, (Editors, J. L. Roopnarine, L. Jaipul, J. E. Johnson). *Approaches to early childhood education* (Forth Edition). America: Prentice Hall.
- Wylie, K. & Hagan, M. (2003). Steiner for the 21st century: The application of Waldorf principles to mainstream practice. *Irish Educational Studies*, 22(1), 153-164.

EKLER



EK1 Uzman Görüşleri Doğrultusunda Ölçek maddelerinde Yapılan Düzenleme Örnekleri

Araştırmacının Geliştirdiği Soru Maddesi	Uzman Görüşü Doğrultusunda Yenilenen Soru Maddesi
Sınıf ortamı farklı zekâ alanlarına hitap edecek şekilde oluşmalıdır	1. Sınıf ortamı farklı etkinlik merkezlerinden (istasyonlardan) oluşmalıdır. 2. Sınıf ortamı farklı zekâ alanlarını geliştirebilecek etkinlik merkezlerinden oluşmalıdır.
Öğretmen sınıfı sosyo-dramatik oyun alanlarına göre ayırmalıdır.	1.Öğretmen sınıfı sosyo-dramatik oyun alanlarına göre ayırmalı ve düzenlemelidir. (Bakkal dükkânı gibi) 2. Öğretmen sınıfı sosyal konularla ilgili dramatizasyon yapabilecekleri oyun alanlarına ayırmalıdır.
Materyal ve araç-gereçler eğitim yılı içerisinde planlama ve küçük grup aktivitelerinde çocuklara tanıtılmalı, sonra çocukların kullanımı için ilgi köşelerine yerleştirilmelidir.	Eğitim yılı içerisinde sınıfa getirilen materyal ve araç-gereçler çocuklara tanıtılmalı ve sonrasında çocukların kullanımı için ilgi köşelerine yerleştirilmelidir.
Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum	Hiç katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, genellikle katılıyorum, tamamen katılıyorum



“Gazi Gelecektir...”