



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİME UYGUN
UYGULAMALARA YÖNELİK İNANÇLARININ
SINIFLARINDAKİ 3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN SOSYAL
BECERİLERİNE ETKİSİNİN BOYLAMSAL OLARAK
İNCELENMESİ

Hayriye SOYALP

Doktora Tezi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİME UYGUN UYGULAMALARA YÖNELİK İNANÇLARININ SINIFLARINDAKİ 3-6 YAŞ ARASI
ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN BOYLAMSAL OLARAK İNCELENMESİ

Hayriye SOYALP

2019

Van, 2019



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİME UYGUN UYGULAMALARA
YÖNELİK İNANÇLARININ SINIFLARINDAKİ 3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN
SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN BOYLAMSAL OLARAK İNCELENMESİ

EFFECT OF PRESCHOOL TEACHERS' DEVELOPMENTALLY APPROPRIATE
BELIEFS ON 3-6 YEAR-OLD CHILDREN'S SOCIAL SKILLS: A LONGITUDINAL
STUDY

Hayriye SOYALP

Doç. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN SAK

Doktora Tezi

Van, 2019

KABUL VE ONAY

Hayriye SOYALP tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançlarının Sınıflarındaki 3-6 Yaş Arası Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin Boylamsal Olarak İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 1 Kasım 2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.



Jüri Başkanı

Prof. Dr. Serdal SEVEN



Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Ahmet YAYLA



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Ramazan SAK



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Çağla ÖNEREN
ŞENDİL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının sınıflarındaki 3-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerine etkisinin boylamsal olarak incelenmesidir. Çalışma grubunu, 350 okul öncesi öğretmeni ve 350 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu-öğretmenler için, Kişisel Bilgi Formu-çocuklar için, Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu” ile toplanmıştır. Veri analizi için Bağımsız Örneklemeler için t testi ve Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Çalışmanın sonunda, okul öncesi öğretmenlerinin GUU ile ilgili inanç ortalamalarının orta aralıkta olduğu, ancak yükseğe çok yakın olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının, kıdemlerinin, öğrenim düzeylerinin, çalışma şekillerinin (kadrolu-ücretli), çalıştıkları kurum türünün (anaokulu-anasınıfı) GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Özel sektörde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inanç ortalamalarının, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin inanç ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Eğitim-öğretim yılının başında yapılan ölçümlerde okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Eğitim-öğretim yılının ortasında yapılan ölçümlerde GUU'ya ilişkin inanç düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer alan çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri ve akademik beceriler alt boyutlarında inançları düşük olanların sınıflarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Eğitim-öğretim yılının sonunda yapılan ölçümlerde GUU'ya ilişkin inanç düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer alan çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri

ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında inançları düşük olanların sınıfındakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda, özellikle inanç düzeyleri düşük olan okul öncesi öğretmenlerine GUU felsefesini destekleyebilecek şekilde hizmet içi eğitimler verilebilir. Hizmet içi eğitimler düzenlenip öğretmenlerle, GUU'nun felsefesine ve ilkelerine uygun olarak, çalıştıkları grubun yaş özellikleri, bireysel özellikleri ve içinde yaşadığı toplumun özellikleri de göz önünde bulundurularak çocukların sosyal becerilerini destekleyecek etkinlikler hazırlanabilir.

Anahtar sözcükler: gelişime uygun uygulamalar, sosyal beceriler, öğretmen inançları, okul öncesi eğitim, boylamsal çalışma

Abstract

The aim of this study was to examine the effect of preschool teachers' developmentally appropriate beliefs on 3-6 year-old children's social skills longitudinally. The participants of the survey consisted of 350 preschool teachers and 350 preschool children. The data of the study were collected through "Demographic Information Forms-for teachers and children, the Developmentally Appropriate Practice Teacher Beliefs Scale (DAP-TBS) and Preschool Social Skills Evaluation Scale (OSBED)". Independent Samples t-test and One-Way Repeated Measures ANOVA were used for data analysis.

The results of the study revealed that the means of preschool teachers' beliefs about DAP were at the middle range level but very close to high level. It was found that preschool teachers' ages, experiences, education level, working status (regular-hourly paid) and institutions where they worked have no statistically significant effects on their beliefs related to DAP. It was also reported that means of teachers' beliefs working in private schools were higher than means of teachers in public schools.

It was reported that at the beginning of the academic year, no statistically significant difference in social skills of children attending a preschool institution were found in the sub-scales of their initial skills, academic support skills, friendship skills, and managing emotions skills according to their teachers' beliefs related to DAP.

It was found that in the middle of the academic year, the social skills of the children whose teachers had higher beliefs level related to DAP were better than skills of children whose teachers had lower beliefs level in the sub-scales of initial skills and academic support skills. However, there was no statistically significant difference in their social skills in terms of friendship and managing emotions skills.

It was reported that at the end of the academic year, the social skills of the children whose teachers had higher beliefs level related to DAP were better than skills of children whose teachers had lower beliefs level in all sub-scales.

When the findings of the study are considered, some seminars can be organized for especially teachers whose level of developmentally appropriate beliefs are low in order to explain them developmentally appropriate philosophy. Also, through in-service trainings, some activities which are parallel with principles of

developmentally appropriateness and consider children's age groups, individual differences and the characteristics of the society where they lived can be prepared.

Keywords: developmentally appropriate practice, social skills, teachers' beliefs, preschool education, longitudinal study



Teşekkür

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde her zaman yanımda olan ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, daima bana rehberlik eden ve kendisinden güç aldığım değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN-SAK'a çok çok teşekkür ederim.

Doktora sürecim boyunca değerli bilgilerinden destek aldığım sayın hocalarım Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya, Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN'a ve YYÜ eğitim fakültesinin değerli hocalarına sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Çalışmamın her aşamasında desteğini gösteren, beni dinleyen ve bana çalışmamın başından sonuna kadar yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Ramazan SAK'a, bilgi ve deneyimleri ile bana destek sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Serdal SEVEN ve Dr. Öğr. Üyesi Çağla ÖNEREN-ŞENDİL'e teşekkürü bir borç bilirim.

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

Bana güvenip maddi ve manevi desteklerini asla esirgemeyen, her daim bana ışık tutarak yolumu aydınlatan sevgili babama ve çalışmalarımı yürütebilmemde bana canı gönülden destek vererek fedakârlıkta bulunan canım anneme kucak dolusu sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmamın her aşamasında deneyimleri ile daima yanımda olan, bana yol gösteren ve beni cesaretlendiren sevgili abim, öğretmenim ve arkadaşım Prof. Dr. Fethi SOYALP'a ve ihtiyaç duyduğum anda destekleri ile beni yalnız bırakmayan kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	11
Araştırmanın Önemi.....	12
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
Araştırmanın Varsayımları.....	13
Tanımlar.....	13
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	15
Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU).....	15
Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar.....	19
Gelişime Uygun Uygulamaların Teorik Arka Planı.....	20
Piaget.....	20
Vygotsky.....	20
Dewey.....	21
Erikson.....	22
Çocuklarda Sosyal Beceriler.....	22
Öğretmen İnançları.....	27
GUU'ya Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	28
Dünyada GUU'ya yönelik yapılan çalışmalar.....	28
Türkiye'de GUU'ya yönelik yapılan çalışmalar.....	31
Sosyal Becerilere Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	32

Dünyada sosyal becerilere yönelik yapılan çalışmalar	32
Türkiye'de sosyal becerilere yönelik yapılan çalışmalar	35
Bölüm 3 Yöntem	38
Araştırma Deseni	38
Çalışma Grubu	38
Veri Toplama Araçları	41
Kişisel Bilgi Formu	41
Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ).....	41
Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED).....	42
Veri Toplama Süreci.....	44
Veri Analizi	45
Bölüm 4 Bulgular	46
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançlarına Ait Sonuçlar	46
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar İle İlgili İnançları Ne Düzeydedir?.....	46
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	46
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?	47
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Kıdemlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	47
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?	48
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Çalışma Şekillerine (Kadrolu-Ücretli) Göre Farklılaşmakta Mıdır?	48
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?	49

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Çalıştıkları Sektöre Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	49
Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Yüksek Ve Düşük Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Sonuçlar	50
Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Yüksek Ve Düşük Olan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Sosyal Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?.....	50
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançlarının Yüksek Olmasının Sınıflarındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Bir Etkisi Var Mıdır?	52
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançlarının Düşük Olmasının Sınıflarındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Bir Etkisi Var Mıdır?	56
Bölüm 5 Tartışma	60
Bölüm 6 Sonuç ve Öneriler	65
Kaynaklar	70
EK-A: Çalışma İzni	86
EK-B: Etik Beyanı.....	87
EK-C: İnanç ölçeğinin uygulandığı okulların listesi ve frekans dağılımları	88
EK-Ç: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	90

Tablolar Dizini

Tablo 1 Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin demografik özelliklerine ve mesleki durumlarına ilişkin bilgiler	39
Tablo 2 Çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler	40
Tablo 3 Okul öncesi öğretmenlerinin GUU ile ilgili inanç düzeyleri	46
Tablo 4 Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği puanlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t Testi sonuçları	46
Tablo 5 Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşlarına göre Tek Faktörlü ANOVA sonuçları	47
Tablo 6 Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği puanlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre Tek Faktörlü ANOVA sonuçları	47
Tablo 7 Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği puanlarının öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre t Testi sonuçları	48
Tablo 8 Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği puanlarının öğretmenlerin çalışma şekillerine (kadrolu-ücretli) göre t Testi sonuçları	48
Tablo 9 Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre t Testi sonuçları	49
Tablo 10 Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği puanlarının çalıştıkları sektöre göre t Testi sonuçları	49
Tablo 11 Eğitim-öğretim yılının başında elde edilen ölçümlere ilişkin sonuçlar	50
Tablo 12 Eğitim-öğretim yılının ortasında elde edilen ölçümlere ilişkin bulgular ...	51
Tablo 13 Eğitim-öğretim yılının sonunda elde edilen ölçümlere ilişkin bulgular	51
Tablo 14 Başlangıç becerilerine ilişkin betimsel değerler	52
Tablo 15 Başlangıç becerilerine ilişkin Tekrarlı ANOVA sonucu	52
Tablo 16 Akademik destek becerilerine ilişkin betimsel değerler.....	53
Tablo 17 Akademik destek becerilerine ilişkin Tekrarlı ANOVA sonucu	53
Tablo 18 Arkadaşlık becerilerine ilişkin betimsel değerler	54
Tablo 19 Arkadaşlık becerilerine ilişkin Tekrarlı ANOVA sonucu	54
Tablo 20 Duygularını yönetme becerilerine ilişkin betimsel değerler.....	55
Tablo 21 Duygularını yönetme becerilerine ilişkin Tekrarlı ANOVA sonucu	55
Tablo 22 Başlangıç becerilerine ilişkin betimsel değerler	56
Tablo 23 Başlangıç becerilerine ilişkin Tekrarlı ANOVA sonucu	56

Tablo 24 Akademik destek becerilerine ilişkin betimsel değerler.....	57
Tablo 25 Akademik destek becerilerine ilişkin Tekrarlı ANOVA sonucu	57
Tablo 26 Arkadaşlık becerilerine ilişkin betimsel değerler	58
Tablo 27 Arkadaşlık becerilerine ilişkin Tekrarlı ANOVA sonucu	58
Tablo 28 Duygularını yönetme becerilerine ilişkin betimsel değerler.....	59
Tablo 29 Duygularını yönetme becerilerine ilişkin Tekrarlı ANOVA sonucu	59



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OSBED: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

GUU: Gelişime Uygun Uygulamalar



Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim “mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan eğitim” (MEB, 1973, madde 19) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma bağlı olarak okul öncesi eğitimin amaçları; “çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime (ilkokula) hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” (MEB, 1973, madde 20) olarak belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem, çocukların aktif eğitim ile tanıştıkları dönem olarak ifade edilmektedir. Çocuğa bu dönemde düzenli bir şekilde ve bir plan çerçevesinde verilecek eğitim imkânı, onun ileriki yaşamında sağlıklı bir kişilik geliştirmesine yardımcı olacaktır (Yeşilyurt, 2011). Ayrıca okul öncesi eğitim, çocukların farklı becerilerinin gelişimi açısından da son derece önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklara zengin uyaranlar yoluyla farklı öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlamakta; bu şekilde de çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemeyi ve çocukları ilkokula hazır hale getirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemde çocuklar gelişimleri açısından daha olumlu süreçler yaşamakta, ilerideki eğitim kademelerinde ve hayatlarında daha başarılı olmaktadır (MEB, 2011; Türkkaş Anasız, Ekinci & Anasız, 2018).

Okul öncesi dönem ile ilgili geçmişten günümüze bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, bu dönemde çocukların farklı gelişim alanlarını ve becerilerini destekleyen eğitimlerin verilmesinin bir gereklilik olduğunu göstermiştir (Çelik & Gündoğdu, 2007). Çocukların gelişiminde öncelikle 0-3 yaşın, ardından da 3-6 yaş döneminin en kritik dönemler olarak kabul edilmesi, bu dönemlerde temel beceri ve alışkanlıkların alt yapısının oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Bir başka ifadeyle, 0-6 yaş döneminde çocuğun kazanması gereken kritik davranışlar vardır. Bu davranışlar gelişim ve eğitim açısından oldukça önemsenmekte ve kazandırılmaması sorun olarak görülmektedir (Aydın, Madi, Alpanda & Sazcı, 2012). Bu anlamda da okul öncesi eğitim kritik bir rol oynamaktadır.

0-6 yaş arasında çocuğun gelişimi hızla şekillenmektedir. Bu yıllarda, beden sağlığının ve kişilik yapısının temeli atılmaktadır. Bu durum, çocuğun ileri yaşlarda aynı yönde gelişme gösterebilme olasılığının daha yüksek olmasını sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklara sağlanacak deneyimler sonucu çocuğun elde edeceği temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun akademik becerileri ile birlikte sosyal ve duygusal yaşamını biçimlendirmede de etkili olmaktadır. Bundan dolayı, bu dönem içerisindeki yaşantıların tesadüflere bırakılmaması, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yürütülmesi gerekmektedir (Arı, Deniz, Erişen & Çeliköz, 2006). Çünkü çocukların okul öncesi dönemden başlayarak ilkököl ve ortaoköl yılları boyunca devam eden büyüme ve gelişmeleri, devamı gerektiren, koordineli ve çocuğa sürekli bir şeyler katan eğitimsel tecrübeleri gerektirmektedir (Barbour & Seefeldt, 1993). Yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitim alan çocukların ilkökölü hazır olma açısından daha uyumlu oldukları, sosyal ve duygusal, sözel, zihinsel ve fiziksel gelişim bakımından hazır bulunuşluk düzeylerinin daha iyi olduğu ve ileride okul ortamlarında daha fazla başarı gösterdikleri belirlenmiştir (Arı, Deniz, Erişen & Çeliköz, 2006; Katrancı, 2014).

Eğitimin ilk basamağı olan ve fiziksel, sosyal, bilişsel becerilerin ve dil becerilerinin gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı bu dönemde, çocukların istenilen davranış özelliklerine ulaşabilmeleri için sahip oldukları gelişim özelliklerinin de iyi bilinmesi gerekmektedir (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010). Bu özellikler bilinmeden çocuğu desteklemek hem güçtür hem de hata yapma olasılığını yükseltmektedir. Dolayısıyla böyle bir eğitim, istenirse dahi çocukların zarar görmesi ile sonuçlanabilmektedir. Ancak, okul öncesi dönemde çocuklar, yetenekleri, gereksinimleri ve ilgi alanları hakkında henüz kendilerini yeterince tanımamakta, düşüncelerini yeterince ifade edememektedirler. Bu durumda, onlarla ilgilenen yetişkinlerin çocukların eğitimi konusunda dikkatli ve bilinçli olmaları son derece önemlidir (MEB, 2011).

Okul öncesi dönem içerisinde çocuğun kazanacağı yaşantıların onun hayata bakışını fazlasıyla etkileyeceği sonucu (Mutlu, Ergişi, Bütün Ayhan & Aral, 2012), okul öncesi eğitim ortamlarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Çünkü bu yaşantıların elde edildiği okul öncesi eğitim ortamı, çocuğa sağlıklı bakım ve beslenme imkânı sağlamakta, çocuğun kendine olan güvenini geliştirmenin yanı sıra onun kişiliğinin gelişmesi, iyi alışkanlıklar kazanması, sosyal duygusal alanda gelişerek sağlıklı ilişkiler geliştirmesi için çocuğu desteklemektedir (Oktay, 1990).

Çocukların erken yaşlarda edindikleri deneyimlerin sadece içinde oldukları dönemi değil gelecek yaşamlarını da etkileyecek olması (Bredekamp & Copple, 1997), bu dönemde verilecek eğitim için çalışmalar yapılması konusunda uzmanları yönlendirmiştir. Bu nedenle 1987 yılında, Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (NAEYC-National Association for the Education of Young Children) Gelişime Uygun Uygulamalara (GUU) yönelik ilkelerin ilk basımını yayınlamıştır (Almesad, 1999).

GUU, çocukların yaşlarına, deneyimlerine, ilgilerine ve becerilerine uygun hedefler seçildiğinde -bu hedefler zorlayıcı da olsa- çocukların bu hedeflere ulaşabileceğini savunan, çocukların nasıl geliştiği ile birlikte en iyi öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde de duran bir yol haritasıdır (Bredekamp, 2015). Bu bağlamda yayınlanan ilkeler, sıfır-sekiz (0-8) yaş aralığındaki çocukların en iyi nasıl eğitilebileceği konusunda ailelerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, program geliştiricilerin, siyasetçilerin ve çocukların bakımı-egitimi ile ilgilenen bütün bireylerin kullanması amacı ile beyanlar (position) şeklinde ifade edilmiştir (Bredekamp & Copple, 1997; NAEYC, 2009).

Yayınlanan ilk beyan, okul öncesi eğitim programlarındaki uygulamalar için uygun standartları tanıtmaya ve netleştirme amacı güden yönlendirici ilkeleri içermiş; gelişime uygunluğu, çocuğa ilişkin gelişimsel bilginin sınıf uygulamalarına başarılı bir şekilde tatbik edilmesi olarak ifade etmiştir (Syrrakou, 1997). Ayrıca sınıf uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğretmenin rolü gündeme getirilerek, öğretmenin, çocukların gelişim ve öğrenmesinde oynadığı kritik rol üzerinde durulmuştur. Çocuklar ve yetişkinlerin iletişim kurabildikleri öğrenme birimleri olarak sınıf ya da grup fikri, gelişim ve öğrenmede sosyo-kültürel bağlamın etkisi ve okul öncesi dönemde ailenin ve anlamlı bir programın önemi göz önünde bulundurularak, çocuklar ve aileler için orijinal ve anlamlı uygulamaların gerekliliği belirtilmiştir. Bununla birlikte, GUU içeren programların bütün çocuklar için önemi yansıtılmaya çalışılmıştır (Bredekamp & Copple, 1997). Çünkü NAEYC'ye göre okul öncesi dönemde en iyi uygulamalar, çocuk merkezli, gelişime uygun uygulamalardır (Berge, 2005). Ancak bu kurumun 1987'de GUU'ya yönelik yayınlamış olduğu kararlar, kabul gördüğü kadar eleştirilere de hedef olmuş ve dernek, gelişime uygun uygulamalar ve gelişime uygun olmayan uygulamaların çocuklar üzerindeki etkisini araştırmaya devam etmiştir (McCaslin, 2004). Böylelikle, Bredekamp ve Copple 1997 yılında, 1987'de ilk kez yayınladıkları beyanlarını revize etmiş ve çeşitliliği içermesi açısından sosyo-kültürel bağlamın da önemli olduğunu belirterek

beyanlarına çeşitli kaynaklar eklemiştir (Rababah, 2015). Bununla birlikte, aile katılımının gerekliliği ve önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca, öğretimin bireyselleştirilmesi yoluyla çocuk daha fazla merkeze alınarak bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanılmış ve aktif karar vericiler olarak öğretmenlerin sorumluluklarına vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, çocukların gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmalarının yanında, sınıflarında bulunan her çocuğun sosyo-kültürel alt yapısını, öğrenme şekilleri ile güçlü-zayıf yönlerini bilmelerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Böylelikle öğretmenler sınıf etkinliklerini planlarken bu bilgilerin onlara yol göstermesi amaçlanmıştır (McCaslin, 2004).

Hem 1987 beyanı hem de 1997 beyanı üç farklı yaş grubu -bebek ve küçük çocuklar (infants and toddlers), 3-4 yaş arası çocuklar ve 5-8 yaş arası çocuklar- için rehber niteliğinde uygulamalar içermiştir. Bununla birlikte her iki yayın da, çocuklar için kaliteli eğitimsel programların tanımlanmasına yönelik çabaların birer sonucu olmuştur (Almesad, 1999). 1997 yılında gerçekleştirilen revizenin ardından 2007 yılında bu beyan yazarlar tarafından yeniden gözden geçirilmiş, çocukların eğitim ortamına getirdikleri farklılıklar, kültürel özellikler ve özel ihtiyaçlara bağlı olarak öğretmenin rolü daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Rababah, 2015).

GUU üç tür bilgiyi önemsemektedir. Bu bilgilerden ilki, bir yaş grubundaki çocukların gelişim ve öğrenmeleri ile ilgili bilgilerdir. Buna göre o yaş grubu ile ilgili bilgilere sahip olan öğretmen, eğitim verdiği çocukların hangi materyallere, etkileşim ortamına veya ne tür deneyimlere ihtiyaç duyabileceğini bilmekte ve böylece çocuğun öğrenme ve gelişimini desteklemektedir. GUU'nun önemseydiği ikinci bilgi türü, her bir çocuk hakkındaki bireysel bilgidir. Öğretmenin eğitim verdiği grup içerisindeki her bir çocuğa ait bireysel bilgi, öğretmenin çocukları tanımaya, onların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bireysel farklılıklara duyarlı olmasına ve böylece eğitim ortamını düzenlemesine yardımcı olmaktadır. GUU'nun vurgulamış olduğu üçüncü tür bilgi ise çocukların sosyo-kültürel bağlamı ile ilgili bilgidir. GUU, çocukların içerisinde yaşadıkları sosyal ve kültürel çevrenin önemli olduğunu belirtmekte ve öğretmenlerin, eğitim verdikleri çocukları şekillendiren evin ve çocukların içinde buldukları çevreye ait değerlerin, beklentilerin, davranışların, dilsel ve geleneksel özelliklerinin farkında olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu üç tür bilgi de GUU için önemlidir ve değişkendir. Burada öğretmene düşen, hem güncel gelişmeleri izlemek hem de çocuklarla ve onların çevreleri ile etkileşim içerisine girerek kendisi için gerekli olan bilgilere sahip olduğuna emin olmaktır

(Bredenkamp, 2015). Ayrıca GUU, öğretmenlerin kendi bilgi birikimlerini bir çok yönden sürece entegre etmeleri gerektiğini de söylemektedir (Bredenkamp & Copple, 1997).

Hayatın ilk yıllarının çocukların daha sonraki yaşamları için ne kadar önemli olduğunun farkına varılması, okul öncesi eğitim programlarının gündeme gelmesini ve bu programlar ile ilgili çalışmaların destek görmesini sağlamıştır (NAEYC, 2009). Barnett (1995), iyi hazırlanmış ve gelişime uygun okul öncesi eğitim programlarının, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerinde kısa ve uzun vadeli olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmiştir. NAEYC'ye göre de, gelişime uygun hazırlanan programlar çocuklar üzerinde olumlu ve kalıcı bir etkiye sahiptir. Ancak, çocukların gelişimine yönelik elde edilecek bir başarının sağlanması okul öncesi eğitim programlarının belirli kalite standartlarına ulaşması ile mümkün olacaktır. Erken çocukluk alanında yapılacak bu tür programlar ise, ancak ortak vizyon ve standartların kullanıldığı profesyonel uygulamalar ile anlam kazanacaktır (NAEYC, 2009).

Gelişime uygun programlar, çocukların gelişimlerine katkı sağlayan programlardır (Bredenkamp & Copple, 1997; NAEYC, 2009). Bu programlar, çocuğun nasıl geliştiği ve nasıl öğrendiği konusuna odaklanarak bireysel olarak çocuğun gelişimini teşvik etmekte (Bredenkamp & Copple, 1997), çocuğun programın merkezinde olması ve programa kaynaklık etmesi gerektiğini ifade etmektedirler (Hart, Burst & Charlesworth, 1997).

Gelişime uygun şekilde hazırlanan programlarda, programın içeriğine karar verilme aşamasında çocuğun yaşı ve deneyimleri göz önünde bulundurulmaktadır. Programın başarısı, zorlayıcı, ilgi çekici ve gelişime uygun olmasına bağlıdır. NAEYC belirlenmiş herhangi bir programı destekleyen bir kurum olmamakla birlikte, bir çerçeve olarak yayınladığı ilkelerin bir amacının da program geliştirme veya bir program modelini seçme olduğunu ifade etmektedir. Belli kalıplara sığdırılmış bir programla çocuklar, pes etmiş, sıkılmış, ilgisiz ya da motivasyonsuz hale gelmektedir. Bu durumda da çocukların deneyim kazanma ve öğrenme açısından pek çok fırsatı kaçırdığı görülmektedir (Bredenkamp & Copple, 1997).

GUU için sıralanan bütün noktalar düşünüldüğünde, uygulama açısından uygun programı yapılandırmak çeşitli faktörlere bağlıdır. Bu faktörlere göre çocuğun bütün gelişim alanları ile birlikte ele alınması, etkinliklerin çocuk için anlamlı, sosyal açıdan birbiri ile bağlantılı, güncel açıdan geniş kapsamlı olarak tasarlanması gerekmektedir. Bununla birlikte, çocuğun bilgiyi yapılandırmasını ve yeni beceriler

edinmesini sağlayacak bir program, bilginin, anlayışın, süreç ve becerilerin geliştirilmesini de gerektirmektedir. Bu durumda, çocuğun bu becerileri kullanmak ve devam ettirmek için ihtiyaç duyduğu eğilimlerin de desteklenmesi önemlidir. Programın uygun bir şekilde yapılandırılması aynı zamanda, entelektüel bir bütünlük içerisinde olmasını da gerektirmektedir. Böylece program içeriği, 3 ile 8 yaş arasındaki çocuklar için rahatlıkla erişebilecekleri ve kullanabilecekleri araçları ve gerektiğinde sorgulama yapabilecekleri anahtar kavramları göstermektedir. Bu programlarda hedeflerin gerçekçi ve ulaşılabilir olması da önemlidir (Bredenkamp & Copple, 1997).

Okul öncesi dönem çocuklarının ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğu, okul çağına gelen çocukların okul yaşamlarında kullanabilecekleri becerilerin ve yeteneklerin geliştirilmesinin amaçlandığı esnek ve çocuk merkezli eğitim programlarının bir gereklilik olması (Senemoğlu, 1994), bu dönem için gelişime uygun eğitim programlarının hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu anlamda, farklı ülkeler kendi eğitimsel ihtiyaçlarına bağlı olarak okul öncesi dönem için çeşitli felsefelere dayanan, GUU'nun ilkeleri ile paralel okul öncesi eğitim programları kullanmaktadır. Reggio Emilia, Montessori, Head Start, Waldorf ve High Scope bu programların en bilinenleridir (Kandır & Kurt, 2010).

Reggio Emilia yaklaşımında çocukların sosyal gelişimleri oldukça önemlidir. Çünkü sosyal gelişim alanı, bilişsel gelişimi etkilemektedir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu bu yaklaşımda öğretmen, çocuk, ebeveyn ve çevredeki diğer görevliler ile işbirliği yapmaktadır. Böylece çocukların bilgiyi yapılandırmasına destek olunmaktadır. Bu sistemde aileler ile işbirliği oldukça önemli ve gereklidir. Anne babalar öğretimin kurgulanmasında öğretmenler ile birlikte hareket etmekte öğretmene eleştiri ve önerilerini sunabilmektedirler (Uysal, 2006). Bununla birlikte, çocuklar da kendi gelişim süreçleri üzerinde doğal, dinamik ve içsel motivasyon kaynaklarını kullanarak kendi öğrenme ve gelişim süreçlerinde rol almaktadırlar. Çocukların geleneksel yöntemler ile değerlendirilmemesi (Edwards, 2002), çocuğun yaşadığı toplumdaki yeni kültürel öğeleri ve rolleri öğrenerek karşısına çıkan problemleri kendi kendine çözmeyi öğrenmesinin amaçlanması, Reggio Emilia yaklaşımının temel ilkelerindedir (Ekici, 2015). Yaklaşımın izlendiği programlarda kesin çizgiler ve yapılandırılmış bir akış söz konusu değildir. Programda esneklik sağlanarak çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmakta (Rinaldi, 1998; akt. Pekdoğan, 2012), çocukların sahip

oldukları özelliklerin farkına vararak bilmediklerini keşfetmeleri amaçlanmaktadır (Pekdoğan, 2012).

GUU ilkeleri ile paralellik gösteren bir diğer eğitim yaklaşımı, Montessori yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda geleneksel öğretmen merkezli eğitimden ziyade çocuklara bütüncül bakan bir yaklaşım izlenmektedir. Bundan dolayı da Maria Montessori tarafında açılan okul, "Çocuk Evi" olarak adlandırılmıştır. Montessori eğitim yaklaşımında öğretmen, çocukların bilişsel, fiziksel ve sosyal-duygusal gelişimini destekleyecek sınıf ortamları oluşturmakta, sınıfındaki her bir çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak onların gelişimlerine uygun öğrenme aktiviteleri ile onları desteklemektedir (Seldin & Epstein, 2003). Montessori eğitim yaklaşımında çocuk merkezde olup öğretmen veya ebeveyn gibi çevredeki diğer bireyler rehber konumundadır. Çocuklara özel hazırlanmış araçlar ile bir şeyleri araştırmaları için fırsatlar sunulmakta, hata yaptıkları takdirde hatalarını düzeltebilmeleri için imkân tanınmaktadır. Ayrıca Montessori yaklaşımı, gözlemin çocukların öğrenmesinde ve deneyim kazanmasında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir (Şahintürk, 2012).

Head Start programı, düşük gelirli çocukların sağlıklı bir gelişim gösterebilmeleri için kaliteli bir hizmet vermeyi amaçlayan kapsamlı bir programdır. Head Start programlarının tümü, federal kanunlarca yürütülen standartlardan oluşmaktadır (National Head Start Association-tarihsiz). Program, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çevrelerden gelen dezavantajlı çocuklarda okul başarısızlığını azaltmaya yönelik erken müdahale çabası olarak düşünülmüştür (Gargiulo & Kilgo, 2004). Bu amaçla, çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemekte, çocuğun entelektüel becerileri ile birlikte okula hazırlık becerilerini de geliştirmeye çalışmakta, aynı zamanda tıbbi, sosyal ve psikolojik hizmetler sağlayarak çocuğa sağlık hizmeti vermektedir (Brain, 1979; akt. Gargiulo & Kilgo, 2004). Anne ve babaların oldukça önemli bir role sahip olduğu programda aile katılımı oldukça değer görmekte, ebeveynler yerel karar verme sürecinde (local decision-making process) etkili olmakta, merkez çalışanları ile birlikte anne-babalar da kendi çocukları ile birlikte çalışabilmektedirler (Gargiulo & Kilgo, 2004).

Waldorf eğitim sistemi, Rudolf Steiner tarafından Waldorf Okulu'nun açılması ile başlayan bir eğitim sistemidir. Bütün yaş gruplarını kapsayan okulları olmasına rağmen genellikle anaokullarında etkililiğini sürdürmüştür. Rudolf Steiner çocuğu bir bütün olarak düşünmüş ve felsefi ilkelerini çocuk gelişiminde çocuğun doğasını

anlamaya dayandırmıştır. Programın temel amacı çocuğun doğasını anlayarak onun bireyselliğini geliştirebilmektir. Dolayısıyla çocuğa akılcı bir program ile dengeli bir şekilde sanat ve fen etkinlikleri sunulup çocuğun deneyimler yaşaması sağlanmakta; çocuğun düşünce, duygu ve istek (thinking, feeling and willing) süreçlerini geliştirme olanakları sunulması durumunda çocuğun ileride esnek ve yaratıcı yetişkinler olabileceği ifade edilmektedir. Waldorf eğitiminde çok amaçlı oyuncaklarla serbest oyunlar, çocuğun hayal gücünü geliştiren etkili uygulamalardır (Curtis, 1998). Ebeveynler ile iletişim, ailelerin pedagoji ve felsefe alanlarında eğitilmesini sağlamak amacıyla düzenlenen ve fikir alışverişlerinin yapıldığı toplantılar yoluyla gerçekleştirilmektedir. Böylece ebeveynlerin karar aşamalarında ve gönüllü işlerde bu eğitim sistemi içerisinde çalışmaları sağlanmaktadır (Dündar, 2007).

Yapısalcı teoriye dayanan High/Scope yaklaşımı, okul öncesi dönem çocukları için etkili bir program olup çocukların aktif yaşantı yoluyla öğrenebileceğini ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre çocuklar hata yapabilmektedir ve hata öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Çocukların keşfederek öğrenmektedirler ve çocuklara küçük grup veya büyük grup halinde ya da bireysel oynayabilecekleri çeşitli etkinlikler sunulmalıdır (Klein, 1980). Ayrıca yetişkinler ile çocuklar arasındaki etkileşim, uygulanan günlük programın tutarlı olması, öğrenme çevresi ve değerlendirme de High/Scope eğitiminde programın özünü oluşturmaktadır (Günay Bilaloğlu, 2004). High/Scope yaklaşımında çocuklar kullanılacak materyaller ve yapılacak aktiviteler konusunda gün içerisinde seçim yapabilmektedir. Bu yaklaşımda, çocuklar anahtar deneyimlere (key experience) dayanan oyun etkinlikleri seçip planladıkları ve planlarını kendileri yürüttükleri için süreç içerisinde sorularına yanıt bulabilmekte, problem çözebilmekte ve keşfedebilmektedir. Bununla birlikte, sınıf arkadaşları ve yetişkinler ile de etkileşime girebilmektedirler. Burada oyun, çocukların gelişimlerini ilerletebilmelerini ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlayan bir etkinlik olmaktadır (Sounoglou & Michalopoulou, 2016).

NAEYC, GUU çerçevesinde bilişsel gelişim kadar sosyal ve duygusal gelişimin de ele alındığı entegre programları desteklemekte, oyun ve etkileşim ile öğrenmenin gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmekte, çocuklara çeşitli öğrenme etkinlikleri ve materyallerinin sunulması, sınıf ortamlarının ve eğitim-öğretim programlarının çocuk merkezli olarak düzenlenmesi ve öğretmenin rehber olması gerektiğini vurgulamaktadır (Ramey, Ramey, Phillips, Lanzi, Brezausek, Katholi &

Snyder, 2000). GUU; bireysel olarak çocuğun veya grubun ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini ve kültürel özelliklerini değerlendirirken, çocuğu fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal olarak bir bütün görmektedir. Bununla birlikte GUU'yla uyumlu programlar, çocuklar için uygun ve anlamlı etkinlikleri kullanan etkileşimli bir süreç olarak tasarlanmaktadır (Hart, Burst & Charlesworth, 1997).

GUU, çocukların çevrelerindeki bilgiyi ve anlamı yapılandırdığını söylemektedir. GUU'da yapılan revizeler ile birlikte çocuğun öğrenmesinde daha yapısal bir yaklaşım ile hareket edilmeye başlanmıştır. Nörobilim, bilişsel psikoloji ve eğitim alanında yapılan çalışmalar öğretmenlerin öğrenme süreçleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlayarak onların öğrenme ortamlarını düzenlemelerinde ve etkili sınıf ortamlarını oluşturmalarında onlara yol göstermiştir. Bu disiplin alanları arasındaki bilgiyi bütünleştirmek, öğretmenleri, çevreyi düzenlemede çocuklar için en ideal uygulamaların hangileri olduğuna dair araştırma yapmaya sevk edebilmektedir (Rushton ve Larkin, 2001).

Bilişsel süreçlerin yanı sıra çocukların fiziksel gelişimleri de GUU'ya göre önemlidir. Bu gelişim alanı oyun aracılığı ile desteklenmekte, çocuğun kaba ve ince motor becerileri öncelikle oyun aracılığı ile geliştirilmektedir. Çocuklar tırmanma, atlama gibi oyunları oynarken aynı zamanda vücutlarını kontrol etmeyi öğrenmektedirler. Zıplarken ve takla atarken de mesafe tahmininde bulunmakta, boyama yaparken, bloklar ile oynarken veya kendilerine verilen kâğıtları keserken el ve göz koordinasyonlarını geliştirmektedir. Dolayısı ile oyun, onlar için fiziksel bir güven kaynağı olmakta, hareket aracılığı ile elde ettikleri fiziksel gelişimleri de kendilerine olumlu benlik algısı kazandırmaktadır (Gestwicki, 2011). Öğretmen destekli olup çocuk tarafından başlatılan oyunlar, GUU'nun önemli birer parçasıdır çünkü çocuk oyun sırasında kendini ifade etmekte, duygu düşüncelerini söylemekte ve duyguları ile başa çıkmayı öğrenmektedir. Böylece çevresinde bulunan diğer kişiler ile etkileşim halinde olmakta ve sorunlarını çözebilmektedir (Fein & Rivkin, 1986; akt. Bredekamp & Copple, 1997).

Çocuğun bireysel yeteneklerine, ilgilerine, gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre hazırlanan programlar yoluyla çocuğa sunulan etkinlikler, çocuğun günlük yaşantısında diğer kişiler ile olumlu bir iletişim içerisinde olmasını sağlayacak temel kuralları öğrenmesini ve bu yönde alışkanlık kazanarak iş birliği, yardımlaşma, paylaşımında bulunma gibi sosyal becerileri edinmesini destekleyecektir (MEB, 2011). Bu nedenle, okul öncesi dönem günümüzde akademik öğrenmelerin

başladığı ilkokula başlamadan önce geçirilen bir zaman diliminden öte kendi içerisinde hayati öneme sahip bir dönem olarak görülmektedir. Bir başka ifadeyle, okul öncesi süreç artık yalnızca okulun bir habercisi olarak değil, çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel açıdan geliştiği, aynı zamanda önemli öğrenmelerin gerçekleştiği bir zaman dilimi olarak değerlendirilmektedir. Çocuk, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler geliştirirse, yetişkinlerin sağlayacağı rehberlik ve yardımdan yaralanırsa ve çevreyi keşfedip öğrenmeyi gerçekleştirirse bu yıllar aynı zamanda gelişim için en ideal dönem olabilmektedir (Bredekamp & Copple, 1997). Bu dönemde çocuğun çevresinde bulunan bireyler ile sağlıklı ve doğru bir iletişim kurması, duygularını ve düşüncelerini ifade etmesi için çocuğa fırsat vermek ve böylece çocukta dil becerilerinin gelişimini sağlamak oldukça önemlidir (MEB, 2011).

Okul öncesi yılları çocukların ilerideki yaşamlarını etkileyebilecek becerilerden sosyal beceriler için de oldukça önemli bir dönemdir. Çocuğun ilk yıllarındaki sosyal gelişimi, onun yaşamının sonraki dönemlerinde sosyal davranışları açısından temel teşkil etmektedir. Bundan dolayı da bu yıllar, sosyal becerilerin kazandırılması ile ilgili eğitimlerin en verimli şekilde verilebildiği dönem olabilmektedir (Ömeroğlu & diğ., 2014).

Sosyal beceri, bireylerin çevreleri ile uyumlu bir yaşam sürebilmesi ve sosyal ilişkilerinin düzenli olarak yürütmesi için ihtiyaç duyulan becerilerin bütünü olarak açıklanmaktadır (Günindi, 2010). Bu beceriler, çocukların, çevreleri ve diğer çocuklar ile olumlu etkileşimini teşvik etmektedir. Empati, gruba katılma, başkalarına yardım, iletişim ve problem çözme bu becerilerden bazılarıdır (Lynch & Simpson, 2010).

GUU'ya göre erken yaşlarda elde edilen deneyimler birikimli olarak ilerlemektedir. Yani bir çocuğun okul öncesi yıllarda diğer çocuklar ile geçirdiği olumlu sosyal deneyimler onun etkili sosyal beceriler geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Böylece bu çocuk güven duygusuna sahip olabilmekte ve arkadaş edinebilmektedir. Bu durum, daha sonraki yıllarda, çocuğun geçirdiği deneyimlerin de yardımıyla, sosyal yetkinliğini ve akademik başarısını arttırmasında rol almaktadır. Aynı şekilde asgari düzeyde de olsa bazı sosyal becerileri kazanamayan ve bundan dolayı da akranları tarafından reddedilen çocuklar, hayatlarının daha sonraki yaşamlarında okul terk etme, ruhsal sorunlar veya sağlık sorunları yaşama

gibi riskler ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Asher, Hymel & Renshaw, 1984; akt. NAEYC, 2009).

Çocuk sosyal becerilerin ilk öğrenme yeri olan ailede belirli beceriler kazanmasına rağmen, okul öncesi eğitim kurumuna başladığında, ailede kabul gören beceri ve davranışların bazılarının bu kurumlarda kabul görmediğinin farkına varmaktadır. Bu dönem ile birlikte farklı durumlarda nasıl davranması gerektiğini keşfetmeye ve öğrenmeye başlamakta, böylece hem okul çevresinde nasıl davranması gerektiğini anlamakta hem de çevresinde bulunan kişiler ile doğru iletişimin yollarını öğrenmektedir (Senemoğlu, 1994).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançlarının sınıflarındaki 3-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerine etkisinin boylamsal olarak incelenmesidir. Diğer bir ifadeyle temel araştırma sorusu, “Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançları yüksek ve düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal becerileri arasında bir fark var mıdır” şeklindedir. Bu sorusu ile ilişkili olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1.Okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançları ne düzeydedir?

2.Okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançları;

a) Cinsiyetlerine,

b) Yaşlarına,

c) Kıdemlerine,

d) Öğrenim düzeylerine,

e) Çalışma şekillerine (kadrolu-ücretli),

f) Çalıştıkları kurum türüne,

g) Çalıştıkları sektöre göre farklılaşmakta mıdır?

3.Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançları yüksek ve düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.Okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançlarının yüksek olmasının sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerine bir etkisi var mıdır?

5.Okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançlarının düşük olmasının sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerine bir etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi

“Öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine mümkün olduğu kadar çok olanak tanımaları gerekmektedir. Çocuğun okula, öğrenmeye ve araştırmaya dair olumlu tutumlar kazanabilmesi için; olumlu benlik algısı geliştirmesi, kendini değerli hissetmesi, akran ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşime girebilmesi önemlidir” (MEB, 2013, s. 14). Bu özellikler, Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli bir program olduğunun göstergesidir. Bu perspektiften bakıldığında, programın aynı zamanda GUU’nun ilkeleriyle paralel özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Yirmi birinci yüzyılda meydana gelen hızlı değişimler ile yaşamı birlikte sürdürebilme, kişiler arası ilişkiyi yürütebilme, sosyal olaylara ilişkin problemleri çözebilme gibi becerilerin kazanılması daha fazla önem kazanmıştır (Günindi, 2010). Akademik beceriler ile birlikte sosyal becerilerin kazanılamaması, hem çocuğun okul başarısını olumsuz etkilemekte hem de sosyal ilişkilerinde topluma uyum noktasında güçlüklerle sebep olabilmektedir (Akkök, 1999).

Çocuğun yaşamın ilk yıllarında kazanacağı sosyal beceriler onun ilerideki sosyal davranışlarının temellerini oluşturacaktır (Çubukçu & Gültekin, 2006) çünkü bu beceriler, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavırlarını, alışkanlıklarını, inanç ve değer yargılarını şekillendirmektedir (Oktay, 2004). Örneğin sosyal gelişimi iyi olan bireyler, içinde yaşadıkları toplumun uyarılarına, kurallarına ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirebilmekte ve çevresindeki diğer insanlar ile de uyum içerisinde yaşayabilmektedirler (Özaydın, 2006). Bu da çocuklarda sosyal beceri kazanımının önemini ortaya çıkartmakta ve bu konuda yapılacak çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu aşamada, süreci yönlendirecek öğretmenler kritik bir rol oynamaktadırlar (Köksal, Dilci & Koç, 2013) ve etkili erken çocukluk stratejileri

konusunda bilgi sahibi olan öğretmenlerin GUU noktasında da güçlü inançlara sahip olmaları beklenmektedir. Bu inançlara sahip öğretmenler ise çocukların sosyal ve fiziksel deneyimler edinmeleri için çabalayacaklardır (Wright, 2010). Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu inançlar, onların eğitim-öğretim etkinliklerini belirlemelerinde etkilidir (Xu, 2012).

Bu bağlamda düşünüldüğünde, Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin GUU’ya yönelik inanç ve uygulamalarına ilişkin araştırmalar (Demircan, 2012; Erdiller, 2003; Şahin, 2013) ile okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin araştırmalar (Günindi, 2010; Hansa Bilek, 2011; Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006) literatürde farklı boyutlarda ele alınmasına rağmen, okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerindeki gelişim, öğretmenlerinin GUU’ya yönelik inançları açısından ele alınmamıştır. Bu yönde yapılacak bir çalışmanın karar vericilere bilgi sağlayacağı ve bu açıdan da önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmanın sonucunda elde edilecek sonuçlar, okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimi açısından daha etkili planlamalar yapmalarında destek sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Van merkez ilçelerden toplanan verilerle ve veri toplamak için kullanılan Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeği ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu ile sınırlıdır. Ayrıca her iki ölçeğin de öğretmenler tarafından doldurulması çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada, öğretmenlerin, GUU’ya ilişkin inançlarının belirlenmesinde Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğini ve okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formunu içtenlikle ve tarafsız bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

Tanımlar

Okul öncesi eğitim: "Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden 72 aya kadar geçen yılları kapsayan, bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil

gelişimlerini desteklemeye yönelik, çocuklara zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve onları toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, çocukları ilköğretime hazırlayarak temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir” (Gültekin Akduman, 2012, s. 3).

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

Sosyal beceri: Bireylerin çevreleri ile uyumlu bir yaşam sürdürebilmesi ve sosyal ilişkilerinin düzenli olarak yürümesi için ihtiyaç duyulan becerilerin bütünüdür (Günindi, 2010).

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

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, önce Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU), Sosyal Beceri ve Öğretmen İnançları kavramları açıklanacak, ardından da bu kavramlar ile ilgili yapılan araştırmalara değinilmiştir.

Gelişime Uygun Uygulamalar

Gelişime uygun uygulamalar (GUU), küçük çocukların nasıl geliştiğini ve öğrendiğini, bununla beraber etkili erken eğitim hakkında ne bilindiğini araştıran bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın çerçevesi, küçük çocukların en iyi şekilde öğrenebilmeleri ve gelişebilmelerini desteklemek amacı ile oluşturulmuştur (NAEYC, Tarihsiz-a). Çünkü çocukların erken yaşlarda elde ettikleri deneyimler onların sadece okuldaki başarısını değil bütün hayatını etkileyebilmektedir (Bredenkamp & Copple, 1997).

GUU'ya ilişkin fikir ilk kez 1980'lerde Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Derneği'nin (NAEYC) öncülüğünde çocuklar için uygulanan informal, oyun merkezli programların bilimsel bir savunması olarak ortaya çıkmış (Bredenkamp, 1987; akt. Vengopal, 2015); GUU, erken çocukluk uygulamaları ve politikaları açısından destekleyici çerçeve rolü üstlenmiş, bir katalizör olmuştur (Vengopal, 2015). Çocukluk dönemini insan hayatının önemli bir dönemi olarak değerlendirip çocukluğu biricik görme, çocuğun gelişimi ve öğrenmesine odaklanma, çocuk ve aile arasında güçlü bir ilişki sağlama, çocukların en iyi kendi aile, kültür ve toplum bağlamında anlaşılabilceğini ifade etme, bireysel farklılıkları önemseme, güven, saygı ve pozitif ilişkiye dayanan ortamlarda hem çocuğun hem de yetişkinin kendi potansiyellerini ortaya çıkarmasına yardımcı olma (Feeney & Kipnis, 1992, s. 3; akt. Bredenkamp & Copple, 1997) gibi değerler NAEYC tarafından yayınlanan GUU beyanının alt yapısını oluşturmuştur. GUU kavramı, 0-8 yaş arası çocukların çeşitli gelişim alanlarının ele alındığı geniş ve kapsayıcı bir kavramdır (Bredenkamp & Copple, 1997).

GUU, öğretmenlerin, çocukların bireysel ihtiyacına cevap verebildiği ve onların gelişim ve öğrenmelerini desteklediği zorlayıcı fakat kazanılabilir hedeflere ulaşmasını sağlayan erken çocukluk yaklaşımıdır. GUU ifadesi aslında binlerce erken çocukluk alan uzmanının uzun yıllar süren çalışmalarının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu terim ilk kez 1986 yılında NAEYC'nin bir yayını olarak gündeme

gelmiş ve sonrasında genişletilmiştir (NAEYC, Tarihsiz-a). Derneğin 1987'de GUU'ya yönelik yayınlamış olduğu kararlar kabul gördüğü kadar eleştirilere de hedef olmuş ve dernek, gelişime uygun uygulamalar ve gelişime uygun olmayan uygulamaların çocuklar üzerindeki etkisini araştırmaya devam etmiştir (McCaslin, 2004). Böylelikle, yayınlanan beyanlar, eğitimsel ihtiyaçları karşılamak amacı ile zaman içinde revize edilmiştir. Bu revizeler 1997 ve 2009 yıllarında gerçekleştirilmiştir. 1997 yılında gerçekleştirilen revize eğitimcilerle üç önemli bilgi sağlamıştır: yaşa uygunluk, bireysel uygunluk ve kültürel uygunluk olmuştur. Bu bilgilerin bilinmesi GUU teriminin yalnızca erken yaşlarla sınırlı olmadığını aynı zamanda bu uygulamaların çocuğun tüm yaşamında uygulanabilir olduğunu göstermektedir (Bredenkamp & Copple, 1997). GUU için yapılan tanımlar, bu tarz düşünce yapısı yaygınlaştıkça genişlemiş; kültürel veya bağlamsal uygunluk terimleri, beyanların ikinci basımında GUU'ya eklenmiştir (Kim, 2005).

NAEYC'nin GUU'ya yönelik 1987 beyanının en önemli katkısı, erken çocukluk alanındaki uygulamalara ilişkin gerek alan içinde gerekse dışında tartışmaların artması, bu sayede de alanda önemli gelişmelerin olmasına öncülük etmesi olmuştur. Böylece alanda mesleki bilginin devamlı bir şekilde artması sağlanmış ve profesyonel bilgiye ulaşılması için uzmanlar arasında tartışmalar ve sorgulamalar da devam etmiştir (Bredenkamp & Copple, 1997).

GUU, bir çocuğun nasıl geliştiği ve öğrendiği ile ilgili bazı ilkelere dikkat çekmiştir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür (Bredenkamp & Copple, 1997, s.10-15; çvr. Şahin Sak & Sak, 2017, s. 347-348):

1. Çocuğun gelişim alanları -sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel- birbiriyle yakından ilişkilidir. Bir alandaki gelişim hem diğer gelişim alanlarını etkilemekte hem de diğer gelişim alanlarından etkilenmektedir.

2. Gelişim daha sonra elde edilen bilgi, beceri ve yeteneklere bağlı olarak nispeten tahmin edilebilir bir sıra izlemektedir.

3. Gelişim, hem çocuktan çocuğa hem de her bir çocuk için kendi içerisinde gelişim alanlarında farklılık göstermektedir.

4. Öğrenme ve gelişme ile ilgili kritik dönemler vardır ve bu dönemler çocuğun yaşamındaki ilk deneyimlerinden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmektedir.

5. Gelişim, karmaşıklığa, organize etmeye ve içselleştirmeye doğru daha tahmin edilebilir bir şekilde ilerlemektedir.

6. Gelişim ve öğrenme, çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda gerçekleşmekte ve bu bağlamlardan etkilenmektedir.

7. Çocuklar, fiziksel ve sosyal deneyimlerine bağlı olarak aktif bir şekilde öğrenmektedirler. Aynı zamanda, çevrelerindeki dünyaya ilişkin anlayışlarını yapılandırmak için, deneyimlerini kültürel bir süzgeçten geçirmektedirler.

8. Gelişim ve öğrenme, çocukların biyolojik olgunlukları ve içinde yaşadıkları fiziksel ve sosyal çevrenin etkileşiminin bir sonucudur.

9. Oyun, hem çocukların sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimleri hem de bu gelişimlerin sergilenmesi için önemli bir araçtır.

10. Gelişim, çocuklar yeni edindikleri becerileri uygulama fırsatı bulduklarında ve yeterliliklerinin üzerinde bir zorlukla karşılaştıklarında ilerlemektedir.

11. Çocuklar, farklı şekillerde öğrenmekte ve bildiklerini ve öğrendiklerini farklı yollarla ifade etmektedirler.

Bu ilkeler, gelişim ve öğrenmedeki bireysel farklılıkların, müfredat, öğretme ve etkileşim konusundaki kararlarla bağlantısını göstermektedir. Böylelikle öğretme kararları kişilik ve büyüme oranındaki değişikliklerin yanı sıra her çocuğun eşsizliğini de hesaba katmış olmaktadır. Ayrıca bu ilkeler, duyarlı yetişkinlerdeki güvenli sosyal ilişkiler ve çocuk gelişimindeki sosyal ve kültürel ortamların önemini belirterek bireye dengeli yaklaşmaktadır. Bu bağlamda, çocukların sosyal yeterlilik ve duygusal açıdan sağlıklı olmaları için sınıfta kurulacak olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin ve kültürel duyarlılığın yararları açıkça görülmektedir (Walsh, Sproule, McGuinness, Trew & Ingram, 2010).

GUU'nun yönlendirici ilkeleri çocuğu öğrenme sürecinde aktif katılımcı olarak değerlendirmekte, oyunu öğrenme aracı olarak görmekte ve genel olarak sınıfın, özelde ise çocuğun bireysel ihtiyaçlarında öğretme metotlarının gelişim çağına uygun olması gerektiğini belirtmektedir (Copple & Bredekamp, 2009). Bir başka ifadeyle derneğin GUU beyanı, çocuk merkezli öğrenmeye vurgu yapmakta ve çocuğun öğrenme sürecinde aktif olması gerektiğini vurgulamaktadır (Bredekamp & Copple, 1997). GUU'nun ilkeleri, sınıf içi uygulamalarda somut örnekler sunmalarından dolayı da okul öncesi dönem eğitimcileri tarafından yaygın olarak kabul görmektedir (Horn, Karlin & Ramey, 2012).

Çocuklar bilişsel ve sosyal açıdan farklı öğretimsel uygulamalara tabi tutulsa bile onların programa dâhil edilmelerinin ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarının desteklenmesi çocukların gelişimleri açısından oldukça önem arz etmektedir. Çocuklara bu imkânın sunulması, onların hayatları boyunca motive olmuş öğrenenler olmalarında önemli bir gösterge olmaktadır (Vartuli, 2005). NAEYC'nin amacı bu anlamda bütün çocuklar ve aileleri için yüksek kalitede gelişime uygun programlar geliştirmektir (Copple & Bredekamp, 2009).

GUU aslında bir program değildir ancak bir program için neyin gelişime uygun olduğunu gösteren ilkeleri sunan bir çerçevedir. Böylece öğretmenler bu ilkeleri kullanarak doğru ve mantıklı kararlar alabilmektedirler (NAEYC, Tarihsiz-b). Gelişime uygun program, çocuğun gelişimine katkı sağlayan programdır. Çünkü bugünün çocuklarının yetişkin olduklarında iyi iletişim kurabilen, başkaları ile saygı çerçevesinde çalışabilen, durumları analiz edebilen, mantıklı kararlar verebilen ve problem çözebilen, bilgiye ulaşabilen ve yeni yaklaşımları öğrenebilen bireyler olabilmeye gibi yeteneklere sahip olmaları gerekmektedir (Copple & Bredekamp, 2009). Çocukların sınıf içerisinde aktif katılımı, akranları, öğretmenleri ve sınıf materyalleri ile karşılıklı etkileşimleri çocukların gelişimlerinde önemli faktörler olarak görülmektedir (Hegde, Sugita, Crane-Mitchell, & Averett, 2014).

Uzmanların çocukların eğitimi ve donanımı hakkında karar verme süreci şeklinde de tanımlanabilen GUU, bu anlamda üç tür bilgiye odaklanmaktadır. Bu bilgilerden ilki bir yaş grubundaki çocukların gelişim ve öğrenmeleri ile ilgili bilgilerdir. İkinci bilgi türü, her bir çocuk hakkındaki bireysel bilgidir. Üçüncü tür bilgi ise çocukların sosyo-kültürel bağlamları ile ilgili bilgidir (Copple & Bredekamp, 2009).

NAEYC'e göre yüksek kalitedeki gelişime uygun programların eğitimin bileşenlerine ortak katkıları söz konusudur. Örneğin, bu programlar, her çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal, estetik, zihinsel ve dille ilgili gelişimini destekleyen güvenli ve besleyici bir ortam sağlarken aynı zamanda ailelerin beklentilerini de göz ardı etmemekte, çocukların nasıl geliştikleri ve nasıl öğrendikleri ile ilgilenmektedirler (Copple & Bredekamp, 2009). Bu programlarda, eğitim-öğretim etkinliklerini resmî, kâğıt kaleme bağlı ve ezberci halden çıkarıp, yapısalıcı, çocuk merkezli, pratiğe dayalı ve keşfedici uygulamalara dayandırmak amaçlanmıştır (McCaslin, 2004). Programın gündeme getirilerek konuşulmaya başlanması, akademik beceri ve öğretmen merkezli alıştırmaya ve uygulamanın yer aldığı öğretim yaklaşımının dışına çıkmak (Bredekamp & Rosegrant, 1992; akt. Kumtepe, 2005), GUU'nun bir başka

amacıdır (Kumtepe, 2005). GUU, çocuklar arasında, öğretmenler arasında, öğretmen ve aileler arasında olacak şekilde, yetişkinler ve çocukların birbiri ile iletişimini destekleyen bağlamlarda gerçekleşmektedir. Böylece bilginin sosyal yapılanması desteklenmekte ve çocukların gelişip öğrenebileceği kapsayıcı bir ortam oluşturulması amaçlanmaktadır (Copple & Bredekamp, 2009).

Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar

Gelişime uygun olan uygulamalar kadar gelişime uygun olmayan uygulamaların da bilinmesi önemlidir. Gelişime uygun olmayan uygulamaları (Developmentally Inappropriate Practices-DIP), kavramsal olarak gelişime uygun uygulamaların tersi olarak düşünmek mümkündür. Gelişime uygun olmayan uygulamalar, çocukların gelişimini ve öğrenme süreçlerini temele almadan ve her bir çocuğun ayrı ayrı ilgilerine, ihtiyaçlarına, kültürel alt yapılarına, güçlü ve zayıf yönlerine bakmadan önceden belirlenmiş bilgilerin sınıfta verilmesini amaçlamaktadır (McCaslin, 2004). Ayrıca, bu uygulamalar öğretmen merkezli olup, grup üyelerinin bireysel farklarına bakılmaksızın anlatım tekniği ya da diğer grup faaliyetleri yoluyla bilgiyi aktarmayı, ezbere öğrenme yöntemini, alıştırma kitapları ya da kâğıtları yoluyla öğrenmeyi ve soyut becerilere odaklanan alıştırma ve uygulamaların kullanılmasını vurgulayan öğretim uygulamalarını içermektedir. Bununla birlikte okul-ev işbirliği de bu uygulamalarda en az düzeyde tutulmaktadır (Charlesworth, 1998; akt. Demircan & Tantekin Erden, 2015; Hart, Burst & Charlesworth, 1997). Gelişime uygun olmayan uygulamalar, etkinliklerin esnek olmayan bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmesini ve tüm çocukların alıştırma aynı anda bitirmelerini beklemektedir (Hart, Burst & Charlesworth, 1997).

Gelişime uygun olmayan uygulamalara göre hareket eden bir öğretmenin kolaylaştırıcı olmak yerine bilgiyi daha formal ve direkt öğretim araçları olan çalışma sayfaları ve çalışma kitaplarıyla ve masalarda oturarak ödev yapma şeklinde vermesi beklenmektedir. Çünkü bu durumda öğretmen çocuklara rehber olan kişi rolünde değildir. Matematik ve fen gibi geleneksel içeriklere odaklanmakta ve çocukların tercihlerde bulunmalarına, yaparak yaşayarak öğrenmeleri için hazırlanan çevreyi keşfetmelerine yeterince olanak sağlamamakta; süreci kendisi yönetmektedir. Ayrıca, çocukları standart değerlendirme testleri ile değerlendirmekte ve çocukların hatalarını göz ardı etmeyip ceza ve ödül sistemini

kullanmaktadır. Gelişime uygun olmayan ortamlarda çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmektedir (Hart, Burst & Charlesworth, 1997).

Gelişime Uygun Uygulamaların Teorik Arka Planı

NAEYC tarafından geliştirilen GUU, temelde Piaget, John Dewey, Erikson ve Vygotsky'nin teorilerine dayanmaktadır (Erdiller, 2003; Erdiller & McMullen, 2003). GUU'nun temelinde yapısalcılık vardır. Bu durum, Vygotsky ve Piaget'in GUU açısından ön planda olmalarını sağlamaktadır (Wardle, 2009). Raines (1997), GUU'nun genel olarak çocuğu bir bütün şeklinde ele alan bir çerçeve olduğunu belirtmiştir. Bu durumda da teorik olarak Piaget ve Vygotsky'nin bilgiyi yapılandırma teoremi, Dewey'in ilerlemeci eğitim kavramı ve Erikson'un psikososyal gelişim teorisine dayanmaktadır (Lin, 2004).

Piaget. GUU'nun felsefesi, bilişsel gelişimin teorilerinden olan yapısalcılığa ve çocukların çevre ile etkileşimini gerektiren çocuk merkezli programlara dayanmaktadır (Lee, 2003). Çocuklar duyu motor, işlem öncesi, somut işlem ve soyut işlemler olmak üzere dört dönemden geçmektedirler. Piaget bu dönemlerin art arda devam ettiğini ve bir gelişim döneminin problemi aşılmadan diğer döneme geçilmediğini belirtmiştir (Simatwa, 2010). Piaget'in dört gelişim dönemi gibi GUU'da da gelişim, bir sıra izlemektedir (Bredenkamp ve Copple, 1997).

Piaget'e göre çocuk zengin uyaranlar yoluyla çevresini anlamalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin çocukların seviyesini bilmesi ve ona göre bireysel bir öğretim sağlaması önemlidir. Piaget, çocuğun öğrenme sürecine aktif olarak katılması gerektiğini ve öğrenmenin çocuk merkezli olması gerektiğini söyleyerek (Simatwa, 2010) çocuğun, temelde ve niteliksel olarak yetişkinlerden farklı öğrendiğini savunmuştur (Erdiller, 2003). GUU da öğretimin bireyselleştirilmesi yoluyla çocuğun bireysel olarak ihtiyaçlarının karşılanması (McCaslin, 2004), sınıf ortamlarının ve programların çocuk merkezli olması gerektiği üzerinde durmaktadır (Ramey, Ramey, Phillips, Lanzi, Brezaussek, Katholi & Snyder, 2000).

Vygotsky. Rus psikolog Lev Vygotsky bilişsel gelişime sosyo-kültürel açıdan bakmış ve çocukların kendisinden bilgi ve beceride daha iyi kişiler ile sosyal bir etkileşime girdiği zaman bilişsel gelişimin gerçekleşeceğini belirtmiş ve bu sürecin çocuklarda davranış ve düşünce modellerinin oluşması için gerekli olduğunu vurgulamıştır (Krogh ve Slentz, 2001; akt. Chin, 2014). Yakınsak gelişim alanı ya da gelişmeye açık alan olarak bilinen kavramı ortaya atan Vygotsky (1978) bu kavramı,

“bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişimsel düzey ve yetişkin gözetiminde ya da daha yetenekli akranlarıyla işbirliği aracılığıyla belirlenen problem çözme olarak belirlenen potansiyel gelişme seviyesi arasındaki mesafe” olarak tanımlamıştır (Vygotsky, 1978, s.33). Bu kavrama göre, yetişkinler veya daha yetkin akranları tarafından çocuklara verilen uygun destek ile çocuklar daha üst düzeye ulaşabileceklerdir (Charlesworth, 1992). Bu durum çocukların öğrenmesinde öğretmenin rolüne önemli bir bakış açısı katmıştır (Lee, 2003). Çünkü çocuk bugün yardım ile yaptığı şeyi yarın tek başına yapabilecektir (Vygotsky, 1978).

Destekleme (scaffolding) Vygotsky tarafından ortaya konan başka bir terimdir. Bu terim, çocuk ve öğretmen arasında problem çözme etkinlikleri sırasında bir ortaklık olması gerektiğini belirtmektedir. Bu süreçte öğretmen, çocukların stratejik düşünceleri ve bağımsızlıklarını kazanmaları için sorumluluk almalarını teşvik edecek şekilde yardımda bulunmaktadır (Berk & Winsler, 1995). Miller (2011) destekleme kavramını, bir binanın iskelesini ayakta tutmak için gereken işçi ve malzemelere benzetmekte; bir çocuğun erken becerileri için de kendisinden daha becerikli insanların desteğini alması gerektiğini vurgulamaktadır. Vygotsky'nin öğrenmeye ilişkin görüşü, NAEYC'nin 2009'da yayınladığı GUU ilkelerinin önemli bir bileşeni olarak görülmekte ve destekleme (scaffolding), etkili öğretimin anahtarı olarak görülmektedir (Walsh, Sproule, McGuinness, Trew & Ingram, 2010).

Dewey. GUU'yu ve çocuk merkezlilik fikrini etkileyen bir diğer teorisyen Amerikalı filozof John Dewey'dir. Yazdıkları ile çocuk merkezli pedagojiyi etkileyen Dewey, formal eğitimin bireyin gelişiminde bir araç olduğunu, kaliteli eğitimin, otantik ve çocukların gerçek yaşantıları ile ilişkili olan eğitim olduğunu belirtmiştir (Berge, 2005). John Dewey, çocukların topluma ait değerleri ve demokrasiyi günlük sınıf yaşantıları ile öğrenmesi gerektiğini belirterek, serbest oyun, esnek program ve çocuk merkezli, keşfedici öğrenmeyi gerektiren ilerlemeci akımın öncüsü olmuştur (Osborn, 1991; akt. Yen, 2008). Dewey'in eğitim anlayışına göre eğitim yaşama hazırlıktan ziyade yaşamın kendisi olmalıdır. Bundan dolayı da eğitimin temelini çocuğun ilgi ve ihtiyaçları oluşturmalıdır. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının önemli olması da günlük deneyimlere önem verilmesini gerekli kılmaktadır (Erdiler, 2003). Çocukların aktif öğreniciler olduğunu ve öğrenmelerini doğrudan sosyal ve gerçek yaşamdan elde etmeleri gerektiğini belirtmiştir (Dewey, 1916; akt. Yen, 2008).

Erikson. Erikson (1982) erken çocukluğun psikososyal aşamalarını tanıtarak yaşamın ilk 5-6 yılına ait ilk üç aşamayı temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku ve utanç ve girişimciliğe karşı suçluluk olarak belirlemiştir (akt. Yen, 2008). Temel güvene karşı güvensizlik evresinde, çocukla ilgilenildiğinde, ihtiyaçları giderildiğinde, okşanıp sevildiğinde çocuğun dünyaya karşı bir güven duygusu geliştirdiği; bakımın tutarsız, yetersiz ve reddedici olduğu zamanlarda ise insanlara ve dünyaya karşı bir güvensizlik yaşayabileceği ve bunu daha sonraki evrelere de taşıyabileceği belirtilmiştir. Yaşamın ikinci evresi olan özerkliğe karşı kuşku aşaması çocuğun yeni motor ve ruhsal yetilerinin devreye girdiği dönemdir. Çocuk yürüyerek, tırmanarak, iterek, açıp kapayarak, çekerek, tutarak ve salıvererek özerklik elde etmektedir. Bu dönemde çocukların kendi yapabileceği şeyleri çocuk yerine yapmak ya da çocuğu düşüncesiz şekilde eleştirmek, çocukta utanç ve kuşku duygusunun oluşmasına sebep olabilmektedir. Bir sonraki gelişim evresi olan girişkenliğe karşı suçluluk evresi, çocuğun 4-5 yaşlarını kapsamaktadır. Bu evrede çocuk bedenini denetim altına alabilmekte ve daha rahat hareket edebilmektedir. Erikson'a göre bu evrenin sosyal bir boyutu vardır ve bu boyutun bir tarafı girişkenlik iken öteki tarafı da suçluluktur (Elkind, 1978).

Erikson (1977) aynı zamanda oyunun, çocukların psikolojik gelişimlerinde aşamalar arasında ilerlemesini sağlayan bir ayna, çocukların çevreleri ile baş edebilmeleri için bir araç görevi üstlendiğini ve çocuğun sosyal rolleri öğrenmesinde etkili olduğunu belirtmiştir (akt. Liu, 2007). Bununla birlikte çocukların ihtiyaçlarının karşılanarak yapabildikleri şeyleri yapmaları için onları desteklemek de Erikson'a göre oldukça önemlidir (Morrison, 2001).

Çocuklarda Sosyal Beceriler

İnsanoğlu sosyal bir varlıktır ve diğer insanlar ile bir arada yaşaması gerekmektedir. Bir arada yaşama durumunda olan insan için en temel gereklilik ise karşılıklı iletişim kurabilme becerisidir. Ayrıca toplumun kabul gördüğü sosyal davranışları göstermek, birlikte yaşama şartı olarak görülmektedir (Tagay, Baydan & Voltan Acar, 2010).

Sosyal gelişim, toplumun erken çocukluk, gençlik, yetişkinlik gibi dönemlerinde bireyden beklediği ve kabul gördüğü davranışları bireyin göstermesi ve bu davranışları alışkanlık haline getirmesini, reddettiği davranışları yapmayarak toplum tarafından beğenilmeyen davranışlarını kontrol altında tutmayı öğrenmesini ve bunları yaparken de doğru zaman ve zemini kullanarak sosyal ihtiyaçlarını

karşılmasını gerektiren gelişimdir. Aile ilişkileri, arkadaş edinme, gruba dâhil olma, düşünce ayrılıkları, birlikte çalışma ve rekabet gibi özellikler sosyal yaşamın içerisinde yer alan şeylerdir (MEB, 2007).

Duyuşsal, sosyal ve fizyolojik ihtiyaçlar bireyin davranışının temelini oluşturmaktadır. Bu gereksinimlerin karşılanması, bireyin çevresindeki diğer insanlar ile etkileşim içinde olmasını gerektirmektedir. Çünkü bu etkileşim sayesinde yaşam zenginleşebilmekte veya fakirleşebilmektedir. Sosyal beceriler ise bu anlamda bu etkileşimi hızlandıran bir değişken olmaktadır (Yüksel, 1999).

Çocuğun sosyal çevreye uyumu ve sosyalleşmesi, sosyal yaşam içerisinde etkili olması anlamına gelmektedir. Okul öncesi dönem, bu anlamda hayati öneme sahiptir. Bu dönemde gelişimin oldukça hızlı olması, kişiliğin temellerinin atılması ve çocuğun çevresinden oldukça fazla etkilenmesi, bu süreçteki kazanımların oldukça önemli olduğu anlamına gelmektedir. Özellikle bu yıllarda çocuğun kazanacağı sosyal beceriler çok önemlidir çünkü çocuğun elde edeceği bu kazanımlar onun daha sonraki hayatını etkilemektedir. Bireyin daha sonraki yaşamında mutlu bir yaşam sürdürmesi sosyalleşme sürecinde kazanacağı beceriler ile sağlanacaktır (Günindi, 2011).

Bireyin sosyalleşme süreci ilk olarak ailede başlamaktadır ancak okul öncesi eğitim, sosyalleşme açısından oldukça önemli bir süreçtir. Bu süreçte çocuk önemli adımlar atmakta ve temel sosyal becerileri kazanmaktadır. Çocuğun, topluma uyumu ve kendini ifade edebilme yeteneği okula başlaması ile gelişmektedir. Bundan dolayı da çocuğun alacağı eğitimin niteliği oldukça önemlidir (Ekinci Vural, 2006). Okul öncesine devam eden çocuklar için uygun eğitim program ve materyallerinin sağlanması ve etkili okul öncesi eğitim ortamlarının hazırlanması, çocukların sosyal becerileri kazanabilmeleri ve bu becerileri geliştirebilmeleri için önemlidir. Böylece bu çocuklar iyi yetişmiş bireyler olma şansına sahip olmaktadır (Ekinci Vural, 2006; Pekdoğan, 2016a). Okul öncesinde geliştirilen sosyal beceriler ile çocuklar, akranları tarafından kabul görmekte ve onlarla ilişkilerini sürdürmekte başarılı olabilmektedirler. Bu olumlu ilişki, çocukların ilkokulda akademik olarak başarılı olmalarını ve okul ortamında kabul görmelerini de desteklemektedir. Bu anlamda sosyal becerilerin kazanılması oldukça önemlidir ve çocukların bütün hayatlarını etkilemektedir. Sosyal becerileri kazanamayan çocuklar, hayatlarında olumsuzluklar yaşayabilmekte ve akranları tarafından dışlanabilmektedir (Bülbül, 2008).

Sosyal beceri, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Wilson ve Sabee (2003; akt. Günindi, 2010; s. 13), becerinin “bir amaca yönelik kasıtlı olarak tekrarlanabilen davranış ve davranışlar serisi” olduğunu söylerken; sosyal becerinin ise “ocuğun sosyal gerekliliklerini yerine getirebilmek için başvurduğu, amaca götüren özel yollar” olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sosyal beceri, diğer bireyler tarafından kabul görecek davranışı sürdürmek, cezalandırılacak veya dışlanacak davranışı ise sergilememek için sahip olunması gereken karmaşık yetenek (Libet & Lewinsohn, 1973; akt. Sümer Hatipoğlu, 1999) veya bireylerin vreleri ile uyumlu bir yaşam sürdürebilmesi ve sosyal ilişkilerinin düzenli olarak yürümesi için ihtiyaç duyulan becerilerin bütünü olarak da açıklanmaktadır (Günindi, 2010). Sosyal beceriler aynı zamanda, bireyin akranları ve yetişkinler ile karşılıklı etkileşiminden doğan öğrenmeler ile elde edilen davranışlar şeklinde de tanımlanmaktadır. Bu beceriler, evrensel kişilik özelliklerinden ziyade yaş, sosyal statü, cinsiyet ve etkileşimde bulunan kişiden etkilenen, duruma özgü, ayırık davranışlar olarak ifade edilmektedir (Elliott, Sheridan & Gresham, 1989). Yüksel (1999) sosyal becerinin, sosyal bilgiyi almayı, bu bilgiyi anlayarak zmlmeyi ve daha sonra da bu bilgiye karşı uygun tepkide bulunmayı gerektiren çok yönlü bir yapı olduğunu ifade etmiştir. Sosyal beceri, sosyal zeknın alt boyutu olarak ifade edilmekte, “sosyal farkındalık sonucunda edinilen bilginin ötesinde, başkaları ile etkili ve yürüyen ilişkiler kurma” olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2014, s.10). Bir başka ifadeyle, kişilerin birbiri ile sağlıklı ilişki kurmasında ve onay almasında önemli rol oynayan, kişilerin hayatlarında bulunan diğer insanlardan etkilenerek de öğrenebildikleri beceriler, sosyal becerilerdir (Tagay, Baydan & Voltan Acar, 2010). Bu tanımlara ek olarak sosyal becerilerin, iletişim kurmak, problem zmek, karar vermek, akranları ile ilişki kurmak gibi başka insanlar ile olumlu sosyal ilişkileri başlatmak ve devam ettirmek için kullanılan beceriler olduğunu söylemek de mümkündür (Kapıkıran, İvrendi & Adak, 2006).

Sosyal beceri dört ögeden oluşmaktadır. Bunlar; eşzamanlılık, benlik sunumu, nüfuz ve ilgidir. Eşzamanlılık, iletişimin düzgün bir şekilde kurulabilmesi anlamına gelmektedir. Eşzamanlılık öğesine sahip bireyler sözsüz iletişimde bulunabilirken, bu öğeye sahip olmayan bireyler öğrenme yetersizlikleri ile karşılaşabilmektedirler. Sosyal becerinin ikinci öğesi olan benlik kavramı, kişinin başka insanlarda bırakması istenen izlenimi sunabilmesi anlamına gelmektedir. Benlik ğesi, duyguların dışavurumunun denetlenebilmesi ile birlikte, gerektiği

takdirde bu duyguların gizlenmesini ifade etmektedir. Duyguların dışa vurulması konusunda toplumlarda cinsiyet farklılıkları görülmektedir. Örneğin kadınlarda duyguların dışa vurulması daha çok onaylanan bir davranışken, erkekler için öfke durumlarında bu onay geçerli olmaktadır. Sosyal becerinin üçüncü ögesi olan “nüfuz”, sosyal etkileşimleri etkilemek anlamına gelirken dördüncü ve son ögesi olan “ilgi”, şefkat gösterme yeteneği olarak düşünülmektedir (Bacanlı, 2014).

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin'e (1983) göre sosyal beceri kavramında yedi varsayım bulunmaktadır. Bu varsayımlara göre sosyal beceriler:

1. Model alma, gözlemde bulunma ve öğrenme ile kazanılmaktadır.
2. Soyut ve belirli, sözlü ve sözsüz davranışları içermektedir.
3. Etkili ve aynı zamanda uygun tepki verebilme yeteneği gerektirmektedir.
4. Sosyal desteğin üst düzeyde artmasını sağlamaktadır.
5. Doğası gereği etkileşimi barındırmakta, aynı zamanda etkili ve uygun tepki vermeyi gerektirmektedir.
6. Çevreden etkilenmektedir.
7. Sosyal becerideki eksiklik ve aşırılık durumu belirlenerek müdahale edilebilmektedir (akt. Elliott, Sheridan & Gresham, 1989, s. 198-199).

Sosyal beceriler kişilerin birbirileri ile olan ilişkilerinin başarılı olmasında ve sağlıklı bir şekilde devam etmesinde etkili olan becerilerdir. Sosyal becerileri kazanan kişi hayatı boyunca sağlıklı ve verimli sosyal ilişkiler kurabilmektedir (Akman & Gülay, 2008). Bireylerarası iletişimin temeli olan bu beceriler, çocuğun akranları tarafından kabul edilmesi için de destek sağlamakta, öğrenme yoluyla kazanılması, sözel ve sözel olmayan belirli davranışlardan oluşması, sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerle var olan becerilerin pekişmesine olanak tanınması, durum ve ortama ait özelliklerden etkilenmesi, kendisinde var olan yetersizliklerin belirlenip uygun eğitim programlarının hazırlanabilmesi gibi özelliklere sahiptir (Çetin, Alpa Bilbay & Albayrak Kaymak, 2003; akt. Pekdoğan, 2011). Bununla birlikte sosyal beceriler, çocuğun ilişkilerine hakim olması, başkaları ile yakınlık kurması, empati kurabilmesi ve içinde bulunduğu grubun iyi bir üyesi olması gibi durumlar için önemlidir (Günindi, 2010).

Birey, sosyal becerileri kullanarak istenen sonuca varabilmekle birlikte bu becerileri kontrol de edebilmektedir. Kişinin her davranışı ortak bir amaca yönelik

olarak birbiri ile ilişkilidir. Bu durum onların sosyal becerileri kullanarak sosyal durumlara kendilerini uyarlayabilmelerini sağlamaktadır (Hargie, 1986; akt. Pekdoğan, 2011). Sosyal becerisi yüksek çocuklar, paylaşmayı bilen, özgüvenli, akranları ile iyi ilişkiler kurabilen ve onlar tarafından kabul edilen, aynı zamanda karşılaştıkları problemleri çözebilen çocuklardır (Hansa Bilek, 2011). Çevredeki insanlar ile iyi ilişkiler yürütmek, toplumda yer alan kuralların farkında olarak bu kurallara uymak, sorumluluk sahibi olarak başkalarına yardım etmek ve haklarının farkında olmak için bireyin sosyal becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Çubukçu & Gültekin, 2006).

Çocukların sosyal becerileri kazanmış olması, grup etkinliklerine katılmayı öğrenmeleri açısından gereklidir. Bu tarz etkinliklere katılmak, çocuklara kendi aile çevresinde bulunan diğer çocuklar ve yetişkinler ile ilişki kurmasında yardımcı olurken aynı zamanda paylaşma, başkalarını dinleme ve kendini ifade etme gibi durumlarla ilgili farkındalık sağlayacaktır (MEB, 2007). Sosyal becerilere sahip çocuk çevresine karşı daha uyumlu olmakta, herhangi bir çatışma durumu ile karşılaştığında ise saldırganlığa başvurmamaktadır. Bu durumun aksine, sosyal becerisi az olan çocuk akranlarıyla daha fazla kavga etmekte, öğretmeni ile daha çok çatışma durumu yaşamakta (Matson & Ollendick, 1988; akt. Uysal & Kaya Balkan, 2015), kişilerarası ilişkilerinde, akademik çalışmalarında, duygusal-davranışsal alanlarda ve meslek yaşamında birtakım problemler ile karşılaşmaktadır (Durualp & Aral, 2010).

Sosyal becerilerin kazanılmasında öğretmenin oldukça önemli bir rolü vardır. Öğretmenlerin, çocukların olumlu sosyal etkileşime sahip olabilecekleri, her bir çocukla olumlu bir bağ kurabilecekleri ve bireysel olarak belirli sosyal becerilerden yoksun olan çocukların da bu becerileri öğrenebileceği sınıf ortamları oluşturmaları önemlidir (Ostrosky & Meadan, 2010). Öğretmenin her çocuğun farklı gelişimsel ve bireysel özellikleri olduğunun bilincinde olması, çocukla tutarlı ve güvenli bir ilişki kurması ve çocuğa yeni öğrenme deneyimleri sağlaması çocuğun gelişimini destekleyecek, toplumsal yeterliliğini arttıracak ve gelecekte akademik başarısını olumlu etkileyecektir (MEB, 2013). Bununla birlikte, öğretmenin bu konudaki etkisi ile bu dönemde kazanılan sosyal beceriler, çocukların gelecekte sosyal uyum gösterebilmeleri için önemli olacaktır (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000). Çünkü okul öncesi yıllar, çocuğun kendisini ifade etmeyi öğrendiği, dilini geliştirdiği, yetişkinler ve diğer çocuklar ile ilişki kurabildiği, okula ve topluma uyum için gerekli

olan sosyal becerileri edindiği yani yaşamında daha sonraki yıllarında öğreneceklerini destekleyecek temel bilgi ve becerileri kazandığı yıllardır (Gürkan, 2000; akt. Hansa Bilek, 2011).

Öğretmen İnançları

İnanç, “bilinçli ya da bilinçsiz olarak yapılan, bireyin kabul etmesi sonucu değerlendirilebilir olan ve bundan dolayı da duygusal bağ ile aşılabilir durumdur” (Borg, 2001, s. 186). İnançlar, bireylerin düşüncelerini, dolayısıyla da hareketlerini etkilediğinden yaşamın pek çok alanında olduğu gibi öğretim sürecinde de etkili olmakta, onların dünyayı anlamlandırdıklarını, yeni bir bilginin kabul ya da reddedilse bile nasıl algılandığını etkilemekte, aynı zamanda yargılama ve değerlendirme yapmayı sağlayarak olayları anlamaya yardımcı olmaktadır. İnanç ile ilgili yapılan tanımlar, bireyin sahip olduğu inançların, onun düşüncelerini kontrol ettiğini ve hareketlerinde yönlendirici faktör olduğunu göstermektedir (Xu, 2012).

Öğretmen inançları ise “öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının, öğrenciler, öğrenme, öğretilecek konu ve sınıf ortamları hakkındaki örtük varsayımları” olarak tanımlanmıştır (Kagan, 1992; s. 40). Yani öğretmen inançları, genellikle örtük haldeki açıklanmamış düşüncelerdir. Bu inançlar öğretmenlerin algılarını, düşüncelerini ve kararlarını etkilemekte ve belirli şekilde davranışları konusunda onları yönlendirmektedir (Vartuli, 2005). Öğretmen inançlarını tanımlamak ve değerlendirmek güçtür ancak bu inançların anlaşılmasına yardımcı olabilecek ifadeler bulunabilmektedir (Xu, 2012).

Öğretmenlerin pedagojik inançları eğitim sisteminin bir parçası olarak görülmekte ve mevcut eğitim sistemi içerisinde değişik öğretmenlerle birbirine tabi ve bağlı olarak düşünülmektedir (Berge, 2005). Bu durum, öğretmenlerin inançlarından oldukça fazla etkilendiği, sahip oldukları inançların onların dünya görüşlerini ve dünyadaki yerlerini algılamaları noktasında onları yönlendiren güçlü bir faktör olduğu anlamına gelmektedir (Xu, 2012).

Bu ifadelerden yola çıkarak, öğretmenlerin GUU'ya ilişkin inançları da sınıf uygulamaları açısından oldukça önemlidir. Çünkü GUU'ya yönelik felsefeyi benimseyen öğretmenler bu felsefeyi benimsemeyenlere kıyasla sadece bilişsel gelişim, akademik bilgi ya da sınırlı sayıda beceriye odaklanmaktansa çocukların gelişimine bütün olarak bakabilmektedirler. Bu uygulamalara göre hareket eden öğretmen, geleneksel modellerde var olan öğretmen merkezli bir yaklaşımdan

ziyade rehber rolünü üstlenmektedir (McMullen, 2001). Bundan dolayı da öğretmenin açık ve örtük inançlarını ve bunların öğretim etkinliklerine nasıl yansıdığını bilmek önemlidir. Öğretmenin inançlarının bilinmesi, öğretim sürecinde verilen kararlarla ilgili bir fikir sağladığı için eğitim sistemi ile ilgili de genel bir fikir sağlamaktadır (Erdiller, 2003; Erdiller & McMullen, 2003). Çünkü öğretmenin sahip olduğu inançlar, onun programı uygulama şeklini ve çocuklar ile çalışmasını doğrudan etkilemektedir (Faour, 2003).

NAEYC'nin yayınlamış olduğu beyanlar, kaliteli bir okul öncesi eğitim sağlanmasında öğretmenin önemini ifade etmekte, öğretmenlerin karar verme süreçlerindeki rolüne vurgu yapmaktadır. Bu beyanlar, öğretmenlerin her gün verdikleri kısa ve uzun vadeli kararların gelişime uygun olması için;

- Yaşla ilgili karakteristik özellikler ve uygun öğretim stratejileri gibi çocuğun gelişimi ve öğrenmesi hakkında bilgi sahibi olmaları,

- Her çocuğa ilişkin bireysel farklılıkları bilerek bu farklılıklara göre cevap vermelerini sağlayacak değerlendirme ve gözlem yapmaları ve bu değerlendirmelerin sonucunda elde edecekleri bilgilerin farkında olmaları,

- Çocukların yaşadıkları sosyo-kültürel bağlamlar hakkında sahip olunan bilgileri dikkate almaları gerektiğini belirtmekte, böylece öğretmenlerin verdikleri bu kararların da gelişime uygun olacağını ifade etmektedir (Walsh, Sproule, McGuinness, Trew & Ingram, 2010).

GUU'ya Yönelik Yapılan Çalışmalar

Dünyada GUU'ya yönelik yapılan çalışmalar. GUU'ya ilişkin dünyada çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Li, McFadden ve DeBey (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kendi yönlendirdikleri matematik etkinlikleri ile GUU hakkındaki inançları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Amerika'dan 107 okul öncesi öğretmenine Çin'de dört yaş grubu çocuklarla yapılan bir matematik etkinliği izletilmiş, buna ilişkin sorular sorulmuştur. Çalışmanın sonunda, izleyici öğretmenler etkinliği kaliteli ve gelişime uygun olarak değerlendirmiş ancak akran etkileşimine yönelik birtakım eksiklikler olduğunu dile getirmişlerdir.

Betawi ve Jabbar'ın (2019) Ürdün Üniversitesindeki öğretmen adaylarının GUU'ya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmanın örneklemini 189 kişi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının GUU'ya ilişkin

algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, adayların algıları yaşlarına, not ortalamalarına ve bölümlerine göre farklılık göstermezken, staj yapma durumlarında daha az staj deneyimi olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Mohamed ve Al-Qaryouti (2016), okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin kendi söylemlerine dayanan inançlarının, kendi söylemlerine ilişkin uygulamalarını yordayıp yordamadığını incelemiştir. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin çoğunun inançlarının, çocukların başlattığı bir öğrenme süreci ve bütünleştirilmiş, sosyal ve kültürel yapıya uygun bir programı destekler şekilde olduğunu belirlemiştir. Kendi söylemlerine dayalı uygulamaları ise, öğretmenlerin çoğunun bütünleştirilmiş etkinlikler yaptıkları şeklindedir. Özellikle öğretmenlerin deneyimleri ve sınıflarının büyüklüğü, uygulamalarının önemli bir yordayıcısıdır.

Kim ve Han (2015), okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sosyal yeterlilik öğretim stratejileri ve GUU'ya ilişkin inanç ve kendi söylemlerine dayalı uygulamalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin sosyal yeterlilik öğretim stratejilerini uygulanabilirinden ziyade kabul edilebilir olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca GUU ile stratejiler arasında istatistiksel anlamda önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Chin (2014), beş Jamaikalı okul öncesi öğretmenin inançlarının sınıf içi uygulamalarını nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin eğitim verdikleri kurum türü ne olursa olsun çocuk merkezli eğitim konusunda güçlü bir inanca sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin GUU'nun ilkelerine bağlı olarak öğretme stillerinde farklılıklar gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin sınıf uygulamaları, hem GUU hem de gelişime uygun olmayan uygulamaların bazı ilkeleri ile paralellik göstermektedir.

Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Geith (2010) tarafından Ürdün'de okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin GUU konusundaki inançlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmış; çalışmaya özel okullarda ve devlete ait anaokullarında görev yapan 285 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarının yüksek olduğu, eğitim seviyelerine, deneyim sürelerine veya yaşlarına göre inançları arasında bir fark olmadığı bulunmuştur.

Hegde ve Cassidy tarafından 2009 yılında yürütülen çalışmada, Hindistan'daki öğretmenlerin gelişime uygun inanç ve uygulamaları araştırılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları inançlar, kendi ifadelerine dayanan veya gerçek uygulamalarına oranla daha gelişime uygun bulunmuştur. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarına ve kendi ifadelerine dayanan uygulamalarına ait puanların, gerçek uygulamalarının puanlarından daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin inançları ile kendi ifadelerine dayanan uygulamalarının birbiri ile uyumlu olduğu belirtilmiştir.

Jambunathan ve Caulfield tarafından 2008 yılında yapılan araştırmada, GUU'nun Hindistan'daki okul öncesi eğitim sınıflarında nasıl kullanıldığı araştırılmıştır. Sonuç olarak, Hindistan'daki sınıflarda GUU'nun yeterli düzeyde kullanılmadığı bulunmuştur.

Liu (2007), Amerikalı ve Tayvanlı öğretmenlerin GUU'ya yönelik inanç ve uygulamalarını karşılaştırmış; her iki ülkenin öğretmenlerinin GUU'ya ve Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara yönelik güçlü inançlara sahip olduklarını bulmuştur. Ayrıca, sınıflarda gelişime uygun uygulamalara yönelik etkinliklerin düzenli olarak yürütüldüğü, inanç olarak Tayvanlı öğretmenlerin Amerikalı öğretmenlere oranla GUU'ya yönelik inançlarının daha güçlü olduğu görülmüştür.

Lee, Baik ve Charlesworth (2006), Koreli okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri sonrası GUU'ya yönelik gelişen inançlarını ortaya koymayı amaçlamış ve GUU ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre önemli kazanımlar elde ettiklerini belirlemişlerdir.

Kumtepe (2005) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen çalışmada, GUU'nun çocukların okuma gelişimlerine etkisi araştırılmıştır. Çok aşamalı analiz sonucunda, GUU'nun tutarlı etkilerini değerlendirme imkânı bulunmasına rağmen, doğrudan standart okuma ölçümü üzerinde GUU'nun anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Lee (2003) tarafından yapılan çalışmada, Kore'deki okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli felsefeyi mi yoksa daha geleneksel olan bilgiye dayalı felsefeyi mi benimsedikleri araştırılmıştır. Sonuçlar, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara, yaşça büyük öğretmenlerin genç olanlara, üst düzey eğitime sahip öğretmenlerin dört yıllık ya da iki yıllık eğitime sahip öğretmenlere göre GUU'ya yönelik inançlarının yüksek olduğunu göstermiştir.

Ayrıca, öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Faour (2003), Libya'daki okul öncesi öğretmenlerinin inançları ile sosyo-ekonomik statü, sınıf büyüklüğü, sınıf seviyesi, eğitimsel arka plan ve öğretim deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin inançlarının daha fazla GUU'ya yönelikken, uygulamalarında daha fazla Gelişime Uygun Olmayan Uygulamaları takip ettikleri bulunmuştur.

Ernest (2001) çalışmasında Amerikalı ailelerin ve öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalar ve Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara yönelik özgün veya ortak bakış açılarının olup olmadığını belirlemeye çalışmış, katılımcıların Gelişime Uygun Uygulamalar ve Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara yönelik öznel inançlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya, çocukları "Head Start" eğitimi alan 15 aile katılmıştır. Araştırma sonucunda Gelişime Uygun Uygulamalar ve Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara yönelik fikirlerde iki karşıt inanç olduğu bulunmuştur. Bulgular, erken çocukluk uygulamalarının çocuklar için doğal motive edici olmasına ve paydaşlar arasında açık bir iletişim olacak şekilde farklılıklara ilişkin çeşitli problem çözme etkinlikleri yapılmasına ilişkin ortak bir inanç olduğunu göstermektedir. Çalışmada ayrıca öğretmen merkezli aktivitelerden çocuk tarafından başlatılan aktivitelere doğru bir sürekliliği ifade eden ikinci bir inanç sistemi de ortaya çıkmıştır.

McMullen tarafından 1999 yılında yapılan çalışmada, okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları araştırılmış ve 0-8 yaş çocuklarına eğitim veren öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançları ile uygulamaları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi eğitim ya da çocuk gelişimi alanında akademik bir geçmişi olan veya okul öncesi öğretmeni olarak çalışmış öğretmenlerin bu özelliklere sahip olmayan öğretmenlere göre sınıf içi uygulamalarında GUU'yu daha fazla uyguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inançları ve uygulamaları ilkökul öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Türkiye'de GUU'ya yönelik yapılan çalışmalar. Gelişime uygun uygulamalara yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalardan birinde Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola (2018), dört okul öncesi öğretmenin sınıf yönetiminin fiziksel ortamın düzenlenmesi ve etkinliklerin planlanması boyutlarına ilişkin inanç ve uygulamalarının ne ölçüde gelişime uygun olduğunu inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin inançlarının,

hem kendi ifadelerine dayanan hem de gerçek uygulamalarından daha gelişime uygun olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin uygulamalarının, okulun fiziksel özelliklerinden ve sınıftaki çocukların özelliklerinden etkilendiği de vurgulanmıştır.

Şahin-Sak ve Sak (2016), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin gelişime uygun davranış yönetimi stratejilerini incelemiş; çalışmanın sonunda araştırmaya katılan öğretmenlerin pek çoğunun gelişime uygun olmayan uygulamalarının kurallar ile ilişkili olduğunu, gelişime uygun uygulamalarının ise çocukları güçlü kılmak, çocukların olumlu davranışlarına odaklanmak ve davranışlarına tutarlı bir şekilde tepki vermek şeklinde olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çocukları yönlendirme, kendi sorunlarını çözebilmede onlara rehber olma ve olumlu sosyal davranışlarda örnek olma konusunda genellikle gelişime uygun olmayan uygulamalar sergiledikleri ifade edilmiştir.

Şahin (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin dört farklı boyutuna ilişkin inanç ve uygulamalarının ne ölçüde gelişime uygun olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin inançlarının uygulamalarına göre gelişime daha uygun olduğunu göstermiştir.

Demircan'ın (2012) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukları olan ebeveynlerin GUU'ya ve gelişime uygun olmayan uygulamalara yönelik inançları ve aile tutumları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin ve ebeveynlerin sahip olduğu aile katılımı tutumlarının, Gelişime Uygun Uygulamalara ve Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara yönelik inançlarını yordadığını göstermiştir.

Erdiller (2003) tarafından Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin GUU'su ve inançları araştırılmış; çalışmanın sonunda, öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarının Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalara yönelik inançlarına oranla daha yüksek olduğu ve inançlarının sınıf içi uygulamalarına etki ettiği bulunmuştur.

Sosyal Becerilere Yönelik Yapılan Çalışmalar

Dünyada sosyal becerilere yönelik yapılan çalışmalar. Okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri kazanma süreçleri ile ilgili dünya literatüründe, yoğun olarak normal gelişim göstermeyen okul öncesi çocukları üzerindeki araştırmalara

rastlanmıştır. Ancak burada, normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerine ilişkin çalışmalara yer verilmiştir.

Maleki, Mardani, Chehrzad, Dianatinasab ve Vaismoradi (2019) tarafından yapılan çalışmada, İranlı okul öncesi dönem çocuklarının evdeki ve okuldaki sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi ve çocukların sosyal becerileri ile çevresel ve kültürel geçmişleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Beş yüz kırk altı (546) çocuğun katıldığı çalışmanın sonunda, gerek öğretmen gerekse veli perspektifinden çocukların sosyal becerileri orta düzey olarak belirlenmiştir. Evde kızların sosyal beceri düzeylerinin erkeklerinkinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çocukların sosyal beceri alanları ile doğum sırası, babanın yaşı ve mesleği, öğretmenin yaşı, eğitimi ve deneyimi, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıf tipi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Mohamed (2018), Maskat, Umman'da cinsiyetin öğretmen-çocuk etkileşimi ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiye etkisini incelediği çalışmasında, cinsiyetin çocukların sosyal becerileri için önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, kızların öğretmenleriyle yakın ilişkisi, sosyal becerileri için erkeklerinkine göre daha iyi bir yordayıcı olmuştur.

Heyman, Poulakos, Upshur ve Wenz-Gross (2018) Amerika Birleşik Devletleri'nde düşük gelirlili, etnik farklılıkların olduğu bir okul öncesi örneğinde, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini değerlendirirken ki tutarsızlıklarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları, ebeveynlerin sosyal beceri ölçeğine ilişkin puanlamalarının öğretmenlerinkine göre ciddi anlamda yüksek olduğunu göstermiştir.

Hu, Fan, Wu, LoCasale-Crouch, Yang ve Zhang (2017) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitimin kalitesi için kilit rol oynayan öğretmen-çocuk etkileşiminin Çinli çocukların bilişsel ve sosyal becerileri ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, bu etkileşimin çocukların bilişsel becerileri ile ilişkili olduğu ancak sosyal becerileri ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Ansari ve Gershoff (2015) çalışmalarında 292 Head Start sınıfında, öğretmenlerin öğretim süreleri ile 3 yaştan 5 yaşa kadar olan zaman zarfında çocukların erken akademik başarıları ve öğrenmeyle ilişkili sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarının sonunda, çocukların ilk yıllarda nispeten durağan akademik beceriler ve öğrenmeyle ilişkili sosyal beceriler

sergilediklerini belirlemişlerdir. Bununla birlikte, öğretim süreleri çocukların kısa süreli akademik gelişimlerini doğrudan yordayamasa da, öğrenmeyle ilişkili sosyal becerilerindeki gelişimleri aracılığıyla dolaylı bir şekilde yordayabilmektedir.

Tsangaridou, Zachopoulou, Liukkonen, Gråstén ve Kokkonen (2014), ESPEC isimli bir beden eğitimi programına katılan Rum, Yunan ve İtalyan çocukların sosyal becerilerindeki değişimleri incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda, programın çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Abu Taleb (2013) yaptığı çalışmada, Ürdünlü annelerin ebeveynlik stillerini ve çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin algılarını incelemiştir. Çalışmanın sonunda kendilerini yetkili ebeveyn olarak gören annelerin çocuklarının sosyal becerilerini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Çocuklar özellikle ebeveynlerinin isteklerini karşılama ve diğer çocukları oyunlarına davet etme konularında yeteneklidirler. En zayıf oldukları noktalar ise, iş birliği yapma ve paylaşma davranışlarıdır.

Sheikhzakaryaie, Nikpour, Daneshvar Ameri ve Haghani (2012) tarafından yapılan çalışmada, İran'da okul öncesine eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal becerilerinde cinsiyet değişkeninin etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, öğretmenler kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğine ilişkin görüş bildirirken, anne görüşlerinde kız çocukların lehine sosyal becerilerde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ailelerin görüşlerine göre kızlarda yardımlaşma sosyal becerisi erkeklere oranla daha yüksek bulunurken, kendini kontrol sosyal becerisinde kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Kascsak'ın (2012) sosyal becerinin kazanılmasında oyunun etkililiğini araştırdığı deneysel çalışmasına 49 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonunda, çocuk merkezli oyun terapi grubunun sosyal beceriyi önemli ölçüde etkilediğine dair herhangi bir bulgu elde edilmemiştir.

Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee ve Marshall (2012) tarafından Amerikalı okul öncesi dönem çocuklarının sosyal işlevsellikleri ile akademik gelişimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, sosyal becerilerin iyi bir akademik gelişimin yordayıcısı olduğu ve çocukların okula karşı olumlu duygularının hem akademik hem de sosyal problemleri engellediği belirlenmiştir.

Spjeldnes, Koeske ve Sales (2010) çalışmalarında çocuk büyütmeyle ilgili konularda ebeveynlerin anlaşmazlıklarının, okul öncesi eğitim kurumuna devam

eden orta sınıf Amerikan ailelerindeki çocukların sosyal becerileri üzerindeki direkt etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonunda, ebeveynlerin anlaşmazlıkları ne kadar büyükse, çocukların sosyal becerilerinin o ölçüde zayıf olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkeni sabit tutulduğunda, anlaşmazlıkların ve öğretmen desteğinin çocukların sosyal becerilerini etkilediği belirlenmiştir.

Türkiye’de sosyal becerilere yönelik yapılan çalışmalar. Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan birinde Kızıltaş ve Sak (2018) tarafından, okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle alan gezisi etkinlikleri bütünleştirilerek hazırlanan bir eğitim programının, 36 okul öncesi dönem çocuğunun sosyal-duygusal gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, uygulanan etkinliklerin deney grubundaki çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu, hatta bu etkinin 12 hafta sonraki kalıcılık testinde de devam ettiği belirlenmiştir.

Yazıcı (2017) tarafından yapılan ve hazırlanan sanat eğitim programının anaokulu çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını araştıran deneysel çalışmanın sonucunda, sanat eğitim programının anaokulu çocuklarının sosyal becerileri üzerinde deney grubunun lehine etkisinin olduğu bulunmuştur.

Pekdoğan (2016b) tarafından yapılan ve sosyal beceriyi farklı değişkenler açısından inceleyen bir çalışmada, 5-6 yaşlarındaki çocukların sosyal becerilerinin, daha önce okul öncesi eğitim alan çocukların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, baba eğitim seviyesinin artmasının çocukların sosyal becerilerini arttırdığı bulunmuştur. Bununla birlikte, ailenin gelir düzeyi ve çocukların cinsiyetinin de sosyal beceri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Yener ve Akduman (2015) okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeylerini farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, çocukların sosyal becerilerinde cinsiyet ve doğum sırası faktörlerinin etkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, kız ve erkek çocukların sosyal becerilerini karşılaştırmış ve kız çocukların puanlarının erkek çocuklarıkinden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Özyürek ve Ceylan (2014) tarafından sosyal beceri gelişiminin anlaşılması için yürütülen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve bu öğretmenlerin eğitim verdiği çocukların ebeveynlerinin sosyal becerilerin desteklenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda, çocukların istenen

bazı sosyal becerileri kazandıkları gözlenmekle birlikte, farklı nedenlerden dolayı çocukların sosyal becerilerinde eksikliklerin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenler ve ebeveynler, çocukların sosyal becerilerini desteklemek konusunda her zaman yeterli olmadıklarını ve bu konuda destek almaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tunçeli ve Akman (2014) okul öncesi eğitim alan altı yaş çocuklarının sahip oldukları sosyal becerilerin, okul olgunluklarına etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın sonunda, sosyal becerisi yüksek olan çocukların okul olgunluklarının olumlu yönde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Gülay (2011) tarafından yapılan araştırmada, 5-6 yaş grubu anasınıfı çocuklarının okula uyumları sosyal beceri açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, okula uyum konusunda “okulu sevme”, “işbirlikçi katılım”, “okuldan kaçınma” ile “kendi kendini yönetme” gibi değişkenlerde sosyal becerilerin etkili olduğunu göstermiştir.

Can Yaşar (2011) okul öncesine devam eden çocukların sosyal becerilerini ve sosyal uyumlarını araştırdığı çalışmasında, anne görüşlerine göre, okul öncesi eğitime devam eden çocukların devam sürelerinin onların sosyal uyum ve uyumsuzluk puanlarında anlamlı bir farka neden olmadığını belirlemiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ise, iki yıl veya daha fazla süre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar lehine sosyal uyum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmada aynı zamanda, sosyal uyumsuzluk açısından da anne ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hansa Bilek (2011) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamlarındaki sosyal becerileri kıyaslanarak, çocukların sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları, okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını ancak ölçeğin sosyal işbirliği ve sosyal ifade alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Günindi (2011) okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumunun çocukların sosyal becerisine bir etkisinin olup olmadığını incelemiş; çalışmanın sonunda, çocukların ilkokul bünyesinde bir anasınıfına veya bağımsız bir anaokuluna devam etmesi durumlarına göre, sosyal beceri toplam puanları, sosyal

işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir.

Durualp ve Aral (2010), altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisini inceledikleri deneysel çalışmalarında, çalışmaya katılan çocukların, Sosyal Beceri Ölçeğinin toplamından ve iletişim, uyumsuzluk ve çekingenlik alt testlerinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çimen ve Koçyiğit (2010) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim programının sosyal beceriler ile ilgili kazanım ve göstergelerinin, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal beceri edinimine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal beceri edinimine yönelik kazanım-göstergelerin, çocuklarının sosyal beceri gelişimlerini olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Seven (2008), 7-8 yaş çocuklarının sosyal becerileri ile ailesel faktörlerini incelediği çalışmasında, sosyal becerilerin, cinsiyet, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

İncelenen çalışmalar ışığında, gelişime uygun uygulamaların, çocukları bir bütün olarak gördüğü, yaşı, bireysel özellikleri ve sosyal kültürel çevresini göz önünde bulundurarak çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiğini vurguladığı ortaya çıkmıştır. Desteklenmesi gereken bu gelişim alanlarından biri de sosyal gelişim alanıdır ve sosyal becerileri doğru şekilde desteklenen çocuğun kendini ifade etme, insanlarla iyi ilişkiler kurma ve insanlarla işbirliği içinde çalışma gibi becerilerde iyi olması beklenmektedir. Ancak, okul öncesi eğitim programının özellikleri de göz önünde bulundurularak gelişime uygun bir yaklaşım benimsemesi beklenen öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu boşluğu doldurmak açısından bu çalışma önemlidir.

Bölüm 3

Yöntem

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

Araştırma Deseni

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin onlara eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançları açısından karşılaştırılması amaçlandığından, nicel araştırmaya dayalı boylamsal tarama modelinde bir araştırma tasarlanmıştır. Boylamsal tarama çalışmalarında, zaman içindeki değişiklikleri incelemek için farklı zamanlarda bilgi toplanmaktadır. Eğer araştırmacı veriyi farklı zamanlarda aynı kişilerden topluyorsa bu, panel çalışması olarak adlandırılmaktadır. Araştırmacı aynı kişilerle çalıştığı için, onların davranışlarındaki ve birtakım özelliklerindeki değişiklikleri görebilmekte, bu değişimlerin nedenlerini araştırabilmektedir (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu çalışmada da, GUU'ya ilişkin inançları farklılık gösteren okul öncesi öğretmenlerinin grubundaki çocukların sosyal becerileri 3 ay ara ile 3 kez ölçülmüş ve becerilerdeki değişim incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın birinci aşamasında Van ili merkez ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 350 öğretmene Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) uygulanmıştır. Bu öğretmenlerin demografik özelliklerine ve mesleki durumlarına ilişkin bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Ve Mesleki Durumlarına İlişkin Bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	318	90,9
	Erkek	32	9,1
Yaş	23 ve altı	65	18,6
	24-28	155	44,3
	29-33	74	21,1
	34 ve üstü	56	16,0
Mesleki Kıdem	1-3 yıl	145	41,4
	4-6 yıl	117	33,4
	7-9 yıl	44	12,6
	10 yıl ve üzeri	44	12,6
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	38	10,9
	Lisans	312	89,1
Çalışma Şekli	Kadrolu	301	86,0
	Ücretli	49	14,0
Eğitim verilen yaş grubu	3-4 yaş	97	27,7
	5 yaş	223	63,7
	6 yaş	30	8,6
Çalışılan sektör	Özel	36	10,3
	Devlet	314	89,7
Çalışılan kurum	Bağımsız Anaokulu	173	49,4
	Anasınıfı	177	50,6
Sınıftaki çocuk sayısı	5-10	46	13,1
	11-15	89	25,4
	16-20	138	39,4
	21-25	77	22,0

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu (n=318, %90,9) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 23 ve altı (n=65, %18,6), 24-28 (n=155, %44,3), 29-33 (n=74, %21,2) veya 34 ve üstü (n=56, %16,0) şeklinde değişmektedir. Mesleki kıdemleri, 1-3 (n=145, %41,4), 4-6 (n=117, %33,4) veya 7-9 yıl (n=44, %12,6) arasındadır. Ayrıca 44 öğretmenin (%12,6) kıdemi, 10 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin 312'si (%89,1) lisans mezunu, 38'i ise (%10,9) ön lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin çoğu (n=301, %86,0) kadrolu çalışırken, 49 öğretmen (%14,0) ücretli olarak çalışmaktadır. Öğretmenler 3-4 yaş (n=97, %27,7), 5 yaş (n=223, %63,7) veya 6 yaş (n=30, %8,6) gruplarıyla çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin 314'ü (%89,7) devlet okullarında, 36'sı (%10,3) özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışırken, 173'ü (%49,4) bağımsız anaokullarında, 177'si

(%50,6) ise anasınıflarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı 5-10 (n=46, %13,1), 11-15 (n=89, %25,4), 16-20 (n=138, %39,4) ve 21-25 (n=77, %22,0) şeklinde değişmektedir.

Çalışmanın okul öncesi dönem çocuklarına ilişkin katılımcılarını, GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan öğretmenlerin sınıflarından 167 çocuk ile GUU'ya ilişkin inançları düşük olan öğretmenlerin sınıflarından 183 çocuk olmak üzere toplamda 350 çocuk oluşturmuştur. Söz konusu çocukların demografik bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

GUU'ya İlişkin Öğretmen İnanışı	Çocuğun Cinsiyeti	n	%
Yüksek	Kız	85	50,9
	Erkek	82	49,1
Düşük	Kız	95	51,9
	Erkek	88	48,1
Çocuğun Yaşı			
Yüksek	6 yaş	89	53,3
	5 yaş	58	34,7
	4 yaş	20	12,0
Düşük	6 yaş	88	48,1
	5 yaş	84	45,9
	4 yaş	11	6,0
Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi			
Yüksek	1 yıl	124	74,3
	2 yıl	43	25,7
Düşük	1 yıl	142	77,6
	2 yıl	41	22,4

GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların kişisel bilgilerine bakıldığında, çocukların 85'i (%50,9) kız, 82'si (%49,1) erkektir. Yaşları 4 (n=20, %12,0), 5 (n=58, %34,7), 6 (n=89, %53,3) şeklinde değişmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitim alma süreleri bir (n=124, %74,3) veya iki (n=43, %25,7) yıldır.

GUU'ya ilişkin inançları düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların kişisel bilgilerine bakıldığında, çocukların 95'i (%51,9) kız, 88'si (%48,1) erkektir. Yaşları 4 (n=11, %6,0), 5 (n=84, %45,9), 6 (n=88, %48,1) şeklinde değişmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitim alma süreleri bir (n=142, %77,6) veya iki (n=41, %22,4) yıldır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplam araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu-öğretmenler için, Kişisel Bilgi Formu-çocuklar için, Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu” kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Bu çalışmada öğretmenler ve çocukların kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş iki farklı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğretmenler için hazırlanan formda; öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, deneyimleri, öğrenim düzeyleri, çalışma şekilleri (kadrolu-sözleşmeli), sınıflarındaki çocukların yaş grubu, çalıştıkları kurum türü (bağımsız anaokulu-anasınıfı), çalıştıkları sektör (özel-devlet) ve sınıflarındaki çocuk sayısına ilişkin sorular yer almaktadır. Çocuklar için hazırlanan kişisel bilgi formu ise, çocukların cinsiyeti, yaşı, anasınıfına devam etme süresi, kardeş sayısı, anadili, anne-babalarının yaşı, anne-babalarının eğitim düzeyi, anne-babalarının meslekleri, ailenin gelir durumu, oturulan ev ve aile tipi gibi bilgileri öğrenmeye yönelik hazırlanmıştır.

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

Her bir alt boyuttaki maddeler aşağıdaki gibidir:

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

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

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

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

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

$140 \geq X \geq 103$ Yüksek

$103 > X > 65$ Orta

$65 \geq X \geq 28$ Düşük

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)-Öğretmen Formu. Çocukların eğitim öğretim yılının başında, ortasında ve sonunda sosyal becerilerini karşılaştırmak amacıyla "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu" kullanılmıştır. OSBED Öğretmen Formu, 3-5 yaş arası okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini ölçmek amacıyla Ömeroğlu ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçek, 12 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) başlangıç becerileri, 12 madde (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24) akademik destek becerileri, 12 madde (38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49) duygularını yönetme becerileri ve 13 madde (25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37) arkadaşlık becerileri olmak üzere toplam dört boyut ve 49 maddeden oluşmaktadır. **Başlangıç becerileri**, selamlaşma, akranlarına ismiyle hitap etme, kendini tanıtmak, anlaşılır bir ses tonu ile konuşma, başkalarını tanıtmak, teşekkür etme, izin isteme, özür dileme, yardım isteme, vedalaşma, soru sorma ve duygularını ifade etme becerilerine ilişkin soruları içermektedir. **Akademik destek becerileri**, dinleme, soruya cevap verme, yönergelere uyma, alternatif çözümle üretebilme, başladığı etkinliği sonlandırma, kendini meşgul etme, amaca ulaşmak için çaba gösterme, uygun zamanda söze girme, söz alma, düşüncelerini ifade etme, eleştiri yapma ve eleştiriye açık olma becerilerine ilişkin soruları içermektedir. **Arkadaşlık becerileri**, arkadaşlarının duygularını anlama, başkalarının haklarını koruma, arkadaşlarının fikirlerine uygun

tepki verme, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, arkadaşlarını takdir edebilme, akran gruplarına katılma, sırasını bekleme, paylaşma, yardım önerme, oyuna davet etme, oyunun sonuçlarını kabul etme, oyunun kurallarına uyma ve arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme becerilerine ilişkin soruları içermektedir. Son olarak **duygularını yönetme becerileri**, duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme, engellenme durumuyla baş etme, hatalarıyla baş etme, başkalarının duygularını anlama, baskı altında sakin kalma, alay etmeyle baş etme, hayır cevabını kullanma, isteğini erteleme, tepki vermeden önce düşünme, hayır cevabını kabul etme, hakkını koruma ve kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme becerilerine ilişkin soruları içermektedir. Çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarının her birinden alabilecekleri en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12'dir. Çocukların arkadaşlık becerileri alt boyutundan alabilecekleri en yüksek puan 65 iken en düşük puan 13'tür. Ölçek, beşli likert tipi derecelendirme ölçeği olup hemen hemen hiç iyi değil (1), nadiren iyi (2), bazen iyi bazen de iyi değil (3), çoğu zaman iyi (4) ve hemen hemen her zaman iyi (5) şeklinde derecelendirilmiştir (Ömeroğlu & diğ., 2015).

Ölçeğin uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan 49 maddelik dört faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre faktörler arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, sosyal becerilerin alt boyutları olarak tanımlanan dört temel becerinin birbirinden bağımsız olmadığını söylemek mümkündür. Yapılan analizlere göre, ölçeğin RMSEA değeri .09, GFI değeri .66, RMR değeri .06, CFI değeri .96 ve NFI değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar, ölçeğin dört faktörlü yapıdan oluşan modelinin veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

OSBED'de yer alan maddelerin, çocukları sosyal becerileri bakımından ne derece ayırt ettiğini, maddelerin faktörlerine ilişkin varyansa katkılarını değerlendirmek amacıyla düzeltilmiş madde-faktör puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında ise tüm maddeler için korelasyonlar .40'ın üzerinde bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin cronbach alpha güvenilirlik katsayıları başlangıç becerileri boyutu .90, akademik destek becerileri boyutu .90, arkadaşlık becerileri boyutu .92, duygularını yönetme becerileri boyutu .92 ve ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı için ise .96'dır. Ölçek bu haliyle 48-66 aylık çocukların sosyal

becerini ayırt etme konusunda geçerli bir ölçme aracı olarak kabul etmek mümkündür (Ömeroğlu & diğ., 2015)

Veri Toplama Süreci

Çalışma birkaç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk önce Van il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Van ili merkez ilçelerindeki bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve resmi ve özel okullara bağlı anasınıflarının isimleri alınarak okul listeleri hazırlanmış ve uygulama için gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Daha sonra öğretmenlerle okul idaresi veya sekreterlik aracılığıyla iletişime geçilerek çalışmanın amacı anlatılmıştır. Öğretmenlerin gönüllülüğü esas alınmak üzere, 350 okul öncesi öğretmenine Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) uygulanmıştır. Söz konusu inanç ölçeğinin uygulandığı okulların listesi ve frekans dağılımları Ek-2'de verilmiştir.

Söz konusu öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeğinden aldıkları puanlar her bir öğretmen için hesaplanmıştır. Aynı okulda çalışan en az iki öğretmenin olduğu katılımcılar ölçekten almış oldukları en yüksek ve en düşük puanlar açısından karşılaştırılmıştır. Aynı okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden almış oldukları en yüksek ve en düşük puanlar arasındaki farkın en fazla olduğu 13 okuldan 26 öğretmen seçilmiştir. Diğer bir ifadeyle, Gelişime Uygun Uygulamalara ilişkin inançları en yüksek ve en düşük olan öğretmenler seçilmiştir.

Bir sonraki aşamada, bu öğretmenlerden sınıflarındaki her bir çocuğun sosyal becerilerine ilişkin Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formunu doldurmaları istenmiştir. Bu ölçek eğitim-öğretim yılının başında, ortasında ve sonunda olmak üzere toplamda üç kez doldurulmuştur. Bu ölçeğin ilk uygulaması, öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine sağlıklı karar verebilmeleri için eğitim-öğretim döneminin başlamasından yaklaşık 6 hafta sonra (Kasım ayı başı) uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci uygulaması ikinci dönemin başında (Şubat ayı ortası) ve üçüncü uygulaması ise dönem sonunda (Mayıs ayı ortası) gerçekleştirilmiştir. Çalışma dönem başında (kasım ayı başı) okul öncesine devam 411 eden çocuk ile başlamıştır. Ancak çocuklardan 61'i ikinci dönem veya dönem sonunda okula gelmeyi bırakmıştır. Çalışma 350 çocuk ile devam etmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde öncelikle, toplanan verilerin parametrik testlerin temel koşulları olan normallik ve homojenlik kriterlerini sağlayıp sağlayamadıkları incelenmiştir. Araştırmada kullanılan Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ) ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formundan elde edilen verilerin normalliğini test etmek için Kolmogorov-Smirnova normallik testi ve homojenlik için Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubunu 350 okul öncesi öğretmeni ve 350 okul öncesi dönem çocuğu oluşturduğu için çalışma grubunun büyüklüğünün 50'den fazla olduğu durumlarda kullanılan Kolmogorov-Smirnova normallik testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnova normallik testi sonucuna göre elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ($n=350$, $p>.05$) ve Levene homojenlik testi sonucuna göre elde edilen verilerin homojen dağıldığı ($n=350$, $p>.05$) bulunmuştur.

Veri setinin parametrik testlerin temel koşullarını sağladığının belirlenmesinin ardından veri analizi için Bağımsız Örneklemeler için t testi ve Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının farklı değişkenler açısından karşılaştırılırken Bağımsız Örneklemeler için t testi kullanılmıştır. Bağımsız Örneklemeler için t testi farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik bir testtir (Can, 2016).

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri eğitim-öğretim yılının başında, ortasında ve sonunda yapılan ölçümler ile belirlenmeye çalışıldığından Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü (Tek Faktörlü) Varyans Analizi kullanılmıştır. Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü (Tek Faktörlü) Varyans Analizi aynı veri kaynağından, art arda yapılan ölçümler sonucu elde edilen verilerin ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılan bir analizdir (Can, 2016). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni testi uygulanmıştır.

Araştırma sürecinde bütün veri analizleri istatistiksel paket programı aracılığıyla bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, iki alt başlık şeklinde verilmiştir. Birinci bölümde okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarına ait bulgular, ikinci bölümde ise GUU'ya ilişkin inançları yüksek ve düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançlarına Ait Sonuçlar

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar İle İlgili İnançları Ne Düzeydedir?

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin GUU İle İlgili İnanç Düzeyleri

GUU	N	\bar{x}	S.s
Okul öncesi öğretmenleri	350	102,27	11,16

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU ile ilgili inanç ortalamalarının 102 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 140, en düşük puanın ise 28 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, 28-65 aralığında puan alanların inançları düşük, 66-102 aralığında alanların inançları orta ve 103-140 aralığında puan alanların inançları yüksek olarak değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin inanç düzeylerinin orta aralıkta olduğu, ancak yükseğe çok yakın olarak nitelendirilebileceği düşünülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 4

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S.s	t	p	
GUU	Kadın	318	102,65	11,08	2,017	,044
	Erkek	32	98,50	11,39		

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t

testi sonucunda, kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ($t_{350}=2,017$, $p<.05$) bulunmuştur. Kadın okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inanç ortalamalarının ($\bar{x}=102,65$) erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}=98,50$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 5

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Yaş	N	\bar{x}	S.s.	Sd	F	P	Anlamlı Fark
GUU	23 ve altı	65	103,70	10,06	3/346	,497	,685	---
	24-28	155	102,18	11,11				
	29-33	74	101,51	10,77				
	34 ve üstü	56	101,87	13,01				

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{346}=.497$, $p>.05$). Bu sonuca göre, okul öncesi öğretmenlerin yaşlarının GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Kıdemlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 6

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{x}	S.s.	Sd	F	P	Anlamlı Fark
GUU	1-3 yıl	145	102,84	10,50	3/346	,563	,640	---
	4-6 yıl	117	101,62	10,55				
	7-9 yıl	44	101,06	12,57				
	10 yıl ve üzeri	44	103,34	13,34				

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{346}=.563$, $p>.05$). Bu sonuca göre, okul öncesi öğretmenlerin kıdemlerinin GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 7

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre t Testi Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{x}	S.s	t	p
GUU	Ön lisans	38	105,13	11,03	1,674	,095
	Lisans	312	101,92	11,14		

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{348}=1,674$, $p>.05$). Bu bulguya dayanarak, okul öncesi öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Çalışma Şekillerine (Kadrolu-Ücretli) Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 8

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Şekillerine (kadrolu-ücretli) Göre t Testi Sonuçları

	Çalışma Şekli	N	\bar{x}	S.s	t	p
GUU	Kadrolu	301	101,90	11,14	-1,569	,118
	Ücretli	49	104,59	11,11		

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının çalışma şekillerine (kadrolu-ücretli) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{348}=-1,569$, $p>.05$). Bu bulguya dayanarak, okul öncesi öğretmenlerin çalışma şekillerinin (kadrolu-ücretli) GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 9

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre t Testi Sonuçları

	Kurum Türü	N	\bar{x}	S.s	t	p
GUU	Anaokulu	173	102,50	10,92	,374	,709
	Anasınıfı	177	102,05	11,41		

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{348} = ,374$, $p > .05$). Bu bulguya dayanarak, okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurum türünün GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Çalıştıkları Sektöre Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Tablo 10

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği Puanlarının Çalıştıkları Sektöre Göre t Testi Sonuçları

	Çalışılan sektör	N	\bar{x}	S.s	t	p
GUU	Özel	36	106,58	11,50	2,461	,014
	Devlet	314	101,78	11,03		

Okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarının çalıştıkları sektöre göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{348} = 2,461$, $p < .05$). Özel sektörde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inanç ortalamalarının ($\bar{x} = 106,58$) devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x} = 101,78$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları sektörün GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Yüksek Ve Düşük Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançları Yüksek Ve Düşük Olan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocukların Sosyal Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin eğitim öğretim yılının başında, ortasında ve sonunda okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlarına göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 11

Eğitim-Öğretim Yılıının Başında Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Sonuçlar

	İnanç	n	\bar{x}	Ss	t	p
Başlangıç Becerileri	Yüksek	167	44,2695	11,2262	1,609	,10
	Düşük	183	42,4481	9,9469		
Akademik Beceriler	Yüksek	167	45,4311	9,8271	,052	,95
	Düşük	183	45,3770	9,5079		
Arkadaşlık Becerileri	Yüksek	167	47,7126	10,9550	1,223	,22
	Düşük	183	46,3661	9,6392		
Duygularını Yönetme	Yüksek	167	33,1856	9,0936	,609	,54
	Düşük	183	32,6393	7,6733		

Tablo 11 incelendiğinde eğitim-öğretim yılının başında yapılan ölçümlerde okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri ($t_{348}=1,609$, $p>.05$), akademik destek becerileri ($t_{348}=.052$, $p>.05$), arkadaşlık becerileri ($t_{348}=1,223$, $p>.05$) ve duygularını yönetme becerileri alt boyutlarında ($t_{348}=.609$, $p>.05$) öğretmenlerin GUU'ya ilişkin inançlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği görülmektedir. Bu bulgu, araştırma süreci açısından önemlidir. Çünkü araştırma sürecinin başında inanç düzeyi farklı olan öğretmenlerin eğitim verdiği öğrencilerin sosyal beceriler bakımından birbirine denk ya da yakın düzeyde oldukları söylenebilir.

Tablo 12

Eğitim-Öğretim Yılıının Ortasında Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Bulgular

	İnanç	n	\bar{x}	Ss	t	p
Başlangıç Becerileri	Yüksek	167	49,9820	8,4171	2,675	,008
	Düşük	183	47,5355	8,6607		
Akademik Beceriler	Yüksek	167	50,0539	8,2624	2,712	,007
	Düşük	183	47,6339	8,4067		
Arkadaşlık Becerileri	Yüksek	167	53,4072	9,0174	1,675	,095
	Düşük	183	51,8415	8,4659		
Duygularını Yönetme	Yüksek	167	41,4850	8,6962	1,421	,156
	Düşük	183	40,2732	7,2393		

Tablo 12 incelendiğinde eğitim-öğretim yılının ortasında yapılan ölçümlerde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri ($t_{348}=2,675$, $p<.05$) ve akademik destek becerileri alt boyutlarında ($t_{348}=2,712$, $p<.05$) öğretmenlerin GUU'ya ilişkin inançlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Her iki alt boyutta da ortalamalar arası farkın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalamalar incelendiğinde, başlangıç becerilerinde ve akademik destek becerilerinde inanç düzeyi yüksek olan öğretmenlerin lehine bir durumun olduğu ve inanç düzeyi yüksek olan öğretmenlerin grubunda yer alan çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Buna karşın okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal beceri puanlarının arkadaşlık becerileri ($t_{348}=1,675$, $p>.05$) ve duygularını yönetme becerileri alt boyutlarında ($t_{348}=1,421$, $p>.05$) öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Tablo 13

Eğitim-Öğretim Yılıının Sonunda Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Bulgular

	İnanç	n	\bar{x}	Ss	t	p
Başlangıç Becerileri	Yüksek	167	55,2515	6,6138	6,712	,000
	Düşük	183	50,1148	7,6087		
Akademik Beceriler	Yüksek	167	55,3353	7,3358	6,590	,000
	Düşük	183	49,5574	8,9027		
Arkadaşlık Becerileri	Yüksek	167	57,1796	8,4584	4,354	,000
	Düşük	183	52,5355	11,1664		
Duygularını Yönetme	Yüksek	167	45,2036	7,6485	4,981	,000
	Düşük	183	41,0820	7,8080		

Tablo 13 incelendiğinde eğitim-öğretim yılının sonunda yapılan ölçümlerde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri ($t_{348}=6,712$, $p<.00$), akademik destek becerileri ($t_{348}=6,590$, $p<.00$), arkadaşlık becerileri ($t_{348}=4,354$, $p<.00$) ve duygularını yönetme becerileri alt

boyutlarında ($t_{348}=4,981$, $p<.00$) öğretmenlerin GUU'ya ilişkin inançlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Bütün alt boyutlarda da ortalamalar arası farkın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalamalar incelendiğinde inanç düzeyi yüksek olan öğretmenlerin lehine bir durumun olduğu ve inanç düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançlarının Yüksek Olmasının Sınıflarındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Bir Etkisi Var Mıdır?

Başlangıç Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 14

Başlangıç Becerilerine İlişkin Betimsel Değerler

	N	\bar{X}	Ss
Eğitim-Öğretim Yılı'nın Başı	167	44,2695	11,2262
Eğitim-Öğretim Yılı'nın Ortası	167	49,9820	8,4171
Eğitim-Öğretim Yılı'nın Sonu	167	55,2515	6,6138

Tablo 14 incelendiğinde GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların başlangıç becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçüm puanlarına ilişkin ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 15

Başlangıç Becerilerine İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Ölçüm	10075,992	2	5037,996			
Denekler	10070,527	1	10070,527	144,432	.000	C>B
Hata	11580,675	332	34,882			C>A
Toplam		166				B>A

A= Eğitim-Öğretim Yılı'nın Başı B=Ortası C=Sonu

GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların başlangıç becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu

bulunmuştur ($F_{2-332}=144,432$, $p<.01$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni testi uygulanmış ve çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının ($X=55,2515$), eğitim-öğretim yılının ortasındaki ($X=49,9820$), ve eğitim-öğretim yılının başındaki ($X=44,2695$), ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ($X=49,9820$) ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ($X=44,2695$) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Akademik Destek Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 16

Akademik Destek Becerilerine İlişkin Betimsel Değerler

	N	\bar{x}	Ss
Eğitim-Öğretim Yılına Baş	167	45,4311	9,8271
Eğitim-Öğretim Yılına Orta	167	50,0539	8,2624
Eğitim-Öğretim Yılına Son	167	55,3353	7,3358

Tablo 16 incelendiğinde, GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların akademik destek becerilerine ilişkin eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümleri ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçüm puanlarına ilişkin ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 17

Akademik Destek Becerilerine İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ölçüm	8202,842	2	4101,421			C>B
Denekler	8190,766	1	8190,766	104,392	.000	C>A
Hata	13043,824	332	39,289			B>A
Toplam		166				

A= Eğitim-Öğretim Yılına Baş B=Orta C=Sonu

GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların akademik destek becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlere ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{2-332}=104,392$, $p<.01$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni testi uygulanmış ve çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının ($\bar{x}=55,3353$), eğitim-öğretim yılının ortasındaki

(\bar{x} =50,0539) ve eğitim-öğretim yılının başındaki (\bar{x} =45,4311) ortalamalarından, anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki (\bar{x} =50,0539) ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki (\bar{x} =45,4311) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Arkadaşlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 18

Arkadaşlık Becerilerine İlişkin Betimsel Değerler

	N	\bar{X}	Ss
Eğitim-Öğretim Yılına Baş	167	47,7126	10,9550
Eğitim-Öğretim Yılına Orta	167	53,4072	9,0174
Eğitim-Öğretim Yılına Son	167	57,1796	8,4584

Tablo 18 incelendiğinde, GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların arkadaşlık becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçüm puanlarına ilişkin ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 19

Arkadaşlık Becerilerine İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Ölçüm	7586,551	2	3793,275			C>A
Denekler	7483,716	1	7483,716	89,456	.000	C>B
Hata	14078,116	332	42,404			B>A
Toplam		166				

A= Eğitim-Öğretim Yılına Baş B=Orta C=Son

GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların arkadaşlık becerilerine ilişkin eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{2-332}=89,456$, $p<.01$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni testi uygulanmış ve çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının (\bar{x} =57,1796), eğitim-öğretim yılının ortasındaki (\bar{x} =53,4072), ve eğitim-öğretim yılının başındaki (\bar{x} =47,7126) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki (\bar{x} =53,4072) ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki (\bar{x} =47,7126) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Duygularını Yönetme Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 20

Duygularını Yönetme Becerilerine İlişkin Betimsel Değerler

	N	\bar{x}	Ss
Eğitim-Öğretim Yılıının Başı	167	33,1856	9,0936
Eğitim-Öğretim Yılıının Ortası	167	41,4850	8,6962
Eğitim-Öğretim Yılıının Sonu	167	45,2036	7,6485

Tablo 20 incelendiğinde, GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların duygularını yönetme becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçüm puanlarına ilişkin ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 21

Duygularını Yönetme Becerilerine İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ölçüm	12644,084	2	6322,042			C>A
Denekler	12060,027	1	12060,027	128,448	.000	C>B
Hata	16340,583	332	49,219			B>A
Toplam		166				

A= Eğitim-Öğretim Yılıının Başı B=Ortası C=Sonu

GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların duygularını yönetme becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{2-332}=128,448$, $p<.01$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni testi uygulanmış ve çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının ($\bar{x}=45,2036$), eğitim-öğretim yılının ortasındaki ($\bar{x}=41,4850$) ve eğitim-öğretim yılının başındaki ($\bar{x}=33,1856$) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ($\bar{x}=41,4850$) ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ($\bar{x}=33,1856$) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin İnançlarının Düşük Olmasının Sınıflarındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Bir Etkisi Var Mıdır?

Başlangıç Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 22

Başlangıç Becerilerine İlişkin Betimsel Değerler

	N	\bar{X}	Ss
Eğitim-Öğretim Yılı'nın Başı	183	42,4481	9,9469
Eğitim-Öğretim Yılı'nın Ortası	183	47,5355	8,6607
Eğitim-Öğretim Yılı'nın Sonu	183	50,1148	7,6087

Tablo 22 incelendiğinde GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların başlangıç becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçüm puanlarına ilişkin ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 23

Başlangıç Becerilerine İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ölçüm	5570,044	2	2785,022			
Denekler	5378,167	1	5378,167	83,952	.000	C>A
Hata	12075,290	364	33,174			B>A
Toplam		182				

A= Eğitim-Öğretim Yılı'nın Başı B=Ortası C=Sonu

GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların başlangıç becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{2-364}=83,952$, $p<.01$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni testi uygulanmış ve çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının ($\bar{x}=50,1148$), eğitim-öğretim yılının başındaki ($\bar{x}=42,4481$), ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ($\bar{x}=47,5355$) ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ($\bar{x}=42,4481$) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Akademik Destek Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 24

Akademik Destek Becerilerine İlişkin Betimsel Değerler

	N	\bar{x}	Ss
Eğitim-Öğretim Yılıının Başı	183	45,3770	9,5079
Eğitim-Öğretim Yılıının Ortası	183	47,6339	8,4067
Eğitim-Öğretim Yılıının Sonu	183	49,5574	8,9027

Tablo 24 incelendiğinde, GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların akademik destek becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçüm puanlarına ilişkin ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 25

Akademik Destek Becerilerine İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ölçüm	1602,364	2	801,182			
Denekler	1598,975	1	1598,975	12,430	.000	C>A
Hata	23462,302	364	64,457			B>A
Toplam		182				

A= Eğitim-Öğretim Yılıının Başı B=Ortası C=Sonu

GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların akademik destek becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{2-364}=12,430$, $p<.01$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni testi uygulanmış ve çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının ($\bar{x}=49,5574$), eğitim-öğretim yılının başındaki ($\bar{x}=45,3770$) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ($\bar{x}=47,6339$) ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ($\bar{x}=45,3770$) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Arkadaşlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 26

Arkadaşlık Becerilerine İlişkin Betimsel Değerler

	N	\bar{x}	Ss
Eğitim-Öğretim Yılıının Başı	183	46,3661	9,6392
Eğitim-Öğretim Yılıının Ortası	183	51,8415	8,4659
Eğitim-Öğretim Yılıının Sonu	183	52,5355	11,1664

Tablo 26 incelendiğinde, GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların arkadaşlık becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçüm puanlarına ilişkin ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 27

Arkadaşlık Becerilerine İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ölçüm	4179,916	2	2089,958			
Denekler	3482,626	1	3482,626	34,367	.000	C>A
Hata	22136,084	364	60,813			B>A
Toplam		182				

A= Eğitim-Öğretim Yılıının Başı B=Ortası C=Sonu

GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların arkadaşlık becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{2-364}=34,367$, $p<.01$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni testi uygulanmış ve çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının ($\bar{x}=52,5355$), eğitim-öğretim yılının başındaki ($\bar{x}=46,3661$) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ($\bar{x}=51,8415$) ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ($\bar{x}=46,3661$) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Duygularını Yönetme Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 28

Duygularını Yönetme Becerilerine İlişkin Betimsel Değerler

	N	\bar{x}	Ss
Eğitim-Öğretim Yılı'nın Başı	183	32,6393	7,6733
Eğitim-Öğretim Yılı'nın Ortası	183	40,2732	7,2393
Eğitim-Öğretim Yılı'nın Sonu	183	41,0820	7,8080

Tablo 28 incelendiğinde, GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların duygularını yönetme becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçüm puanlarına ilişkin ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 29

Duygularını Yönetme Becerilerine İlişkin Tekrarlı ANOVA Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ölçüm	7942,692	2	3971,346			B>A
Denekler	6521,926	1	6521,926	121,497	.000	C>A
Hata	11897,974	364	32,687			
Toplam		182				

A= Eğitim-Öğretim Yılı'nın Başı B=Ortası C=Sonu

GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların duygularını yönetme becerileri ile ilgili eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{2-364}=121,497$, $p<.01$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni testi uygulanmış ve çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının ($\bar{x}=41,0820$) eğitim-öğretim yılının başındaki ($\bar{x}=32,6393$) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ($\bar{x}=40,2732$) ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ($\bar{x}=32,6393$) ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bölüm 5

Tartışma

Bu bölümde, çalışmanın bulguları tartışılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) ile ilgili inanç ortalamalarının orta aralıkta olduğu, ancak yükseğe çok yakın olduğu bulunmuştur. Bu durumun, okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli olması ve GUU ilkeleri ile paralellik göstermesinden dolayı, okul öncesi öğretmenlerinin teoride bu ilkeleri benimsemiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenler, çocuğun programın merkezinde olması gerektiğinin ve her bir çocuğun kendine özgü özelliklerinin olduğunun bilincindedirler (Abu-Jaber, Al-Shawareb & Geith, 2010). Bununla birlikte, literatürde bu bulguya paralel çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Şahin-Sak, Tantekin-Erden ve Pollard-Durodola (2018) Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri ile, Rentzou ve Sakellariou (2011) Yunan öğretmenlerle, Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Geith (2010) Ürdünlü öğretmenlerle, Hegde ve Cassidy (2009) Hintli öğretmenlerle, Faour (2003) Libyalı öğretmenlerle ve Erdiller (2003) yine Türkiye'deki öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Kadın okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inanç ortalamalarının erkek öğretmenlerin inanç ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun bazı kültürel etkenlerin sonucu olduğu düşünülmektedir. Kuzucu (2011) günümüz evliliklerinde ve ailedeki rollerde birtakım değişikliklerin olduğunu ancak yine de geleneksel etkileşimin etkilerinin devam ettiğini belirtmiş, babaların halen çocuğun disiplinini sağlayan kişiler, annelerin ise çocukla ilgilenmesi gereken temel kişi olarak görüldüğünü dile getirmiştir. Lamb, Pleck, Charnov ve Levine (1985) ise baba çocuk bakımından sorumlu dahi olsa annenin çocuk bakımında babadan daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada kadın öğretmenlerin annelik içgüdüünün de etkisiyle çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını görmeye, bunları karşılamaya, çocuklarla oynayıp onlara karşı esnek olmaya daha eğilimli oldukları düşünülebilir. Hatta Steedman (1985; akt. Langford, 2010) kadın okul öncesi öğretmenlerini, modern iyi annelik kavramının iki alt boyutu olan maaşlı kadın ve çalışan kadın rollerini benimsemiş, bütün gününü çocuklarla geçiren, onları izleyen ve besleyen ideal anneyi oynayan kişi olarak açıklamaktadır. Bu noktada, kadın okul öncesi öğretmenlerinin ideal anne rolünde daha gelişime uygun inançlara sahip olması

beklenen bir sonuçtur. Erkek öğretmenlerin ise toplumun da beklentisine uygun olarak daha disiplinli ve kuralcı yaklaşımları benimsedikleri düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının, kıdemlerinin, öğrenim düzeylerinin, çalışma şekillerinin (kadrolu-ücretli) ve çalıştıkları kurum türünün GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu değişkenlerin öğretmenlerin inançları üzerinde bir etkisinin olmamasının nedeninin, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 10 yıl ve altında deneyime sahip olmaları olduğu düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenler ön lisans veya lisans eğitimleri boyunca 2006 yılında yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programına uygun eğitim almışlardır. Bu programın özellikleri, çocuk merkezli, esnek ve oyun temelli olması ve okul-aile iş birliğine önem vermesi (MEB, 2006) olduğundan ve bu özelliklere paralel olarak, çocuk merkezli, esnek, dengeli ve oyun temelli olma, keşfederek öğrenmeyi ve yaratıcılığı destekleme, günlük yaşam deneyimlerini teşvik etme, kültürel, evrensel değerleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma ve okul-aile iş birliğine önem verme de daha sonra güncellenen 2013 programının temel özellikleri (MEB, 2013) olarak sayıldığından, aslında okul öncesi öğretmenleri GUU'nun ilkelerine ve önerilerine uygun şekilde eğitim almışlardır. Öğretmenlerin inançlarının şekillenmesinde almış oldukları ön lisans ve lisans eğitim içeriklerinin etkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin inançlarının farklı değişkenlerden bağımsız şekilde, aldıkları eğitimle şekillendiği düşünülebilir (Lampert, 1990; Schmidt & Kennedy, 1990). Literatürde çeşitli çalışmalar bu araştırmanın bulgularını desteklerken, bazı çalışmalar da farklı sonuçlar bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Bittner-Simpson (2013), öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ve mesleki algılarının GUU'ya ilişkin inançlarını etkilediğini ancak deneyim sürelerinin inançları üzerinde etkili olmadığını bulmuştur. Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Geith (2010) öğretmenlerin eğitim seviyelerine, deneyim sürelerine ve yaşlarına bağlı olarak inançlarında anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak uzmanlık alanlarının eğitim olup olmasının inançlarını etkilediğini belirlemişlerdir. Erdiller (2003) ve McKenzie (2013) de öğretmen inançları ve deneyimleri arasında ilişki bulunmadığını ifade etmişlerdir. Lee (2003) tarafından yapılan çalışmada yaşça büyük öğretmenlerin inançlarının genç olan öğretmenlerinkine göre gelişime daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Hegde ve Cassidy (2009) farklı çalışmaların sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin aldığı eğitimin ve alandaki deneyimlerinin öğretmenlerin GUU'ya ilişkin inançlarını etkilediğini bulmuşlardır.

Özel sektörde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inanç ortalamalarının devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin inanç ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel okulların, devlet okullarına alternatif olarak ortaya çıkması bu okullarda olmayan birtakım uygulama ve seçenekleri de beraberinde getirmesini gerektirmektedir. Bu nedenle çocuğu merkeze alan ve onun ihtiyacını karşılamaya odaklanan bir inanın yaygın olması beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte, özel okulların beklenti ve imkanlarının da öğretmen inançlarını etkilediği düşünülmektedir. Bu okullarda -hem yönetim hem de veli açısından- çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunların karşılanması yönündeki beklentiler daha yüksektir. Öğretmene bu anlamda sunulan imkanlar da devlet okullarından daha farklı ve çeşitlidir. Bu durumda da gerek beklentileri karşılamayı gerekse bu imkanları tam anlamıyla kullanmayı amaçlayan öğretmenin gelişime daha uygun inanç ve uygulamalar geliştirmesi beklenmektedir. Ayrıca Göl-Güven (2009) tarafından yapılan çalışmada da, özel okullarda özellikle günlük rutinler, aile-öğretmen etkileşimi ve bireysel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik etkinliklerin yapılması hususlarında daha çocuk merkezli bir yaklaşımın benimsendiğini vurgulanmıştır.

Eğitim-öğretim yılının başında yapılan ölçümlerde okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur. Dönem başında GUU'ya yönelik inançları yüksek ve düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerinin farklılık göstermemesi, dönem sonunda oluşacak etkiyi görmek, çalışmanın kalitesi, bulguların anlamlılığı açısından önemlidir.

Eğitim-öğretim yılının ortasında yapılan ölçümlerde GUU'ya ilişkin inanç düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer alan çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri ve akademik beceriler alt boyutlarında inançları düşük olanların sınıfındakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yılın ortasında yapılan ölçümlerde GUU'ya ilişkin inanç düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların sosyal becerilerinin özellikle başlangıç becerileri boyutunun yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Çünkü okul öncesi eğitim sürecinin, çocuğa grup içerisinde var olabilmesi için gerekli

temel becerileri kazandırması beklenmektedir. Bununla birlikte, GUU'ya yönelik inançları yüksek olan öğretmenlerin, çocukların dil, düşünme ve sosyal becerilerini geliştirmek için oyunun önemini (Walsh, Sproule, McGuinness, Trew & Ingram, 2010) farkında olarak oyunu farklı etkinlikler için bir yöntem olarak kullanmış olabilecekleri düşünülmektedir. Buna bağlı olarak çocuklar, dinleme, sorulara cevap verme gibi becerileri içeren akademik becerilerde de gelişme gösterebilmektedirler. Arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamasını ise dönem ortasındaki değerlendirmenin ara tatilden sonra yapılması ile açıklamak mümkündür.

Eğitim-öğretim yılının sonunda yapılan ölçümlerde GUU'ya ilişkin inanç düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer alan çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında inançları düşük olanların sınıfındakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Friedman ve Snow (2015), GUU'nun çocuklara yalnızca matematik, fen ya da okuma yazma hazırlık etkinlikleri yaptırmanın değil, aynı zamanda sosyal becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar sunmanın da önemli olduğunu vurguladığını ifade etmişlerdir. Çünkü gelişime uygun bir bakış açısına göre, sosyal beceriler farklı alanlardaki öğrenmeleri desteklemektedir. Ayrıca, çocuğun kendi gelişimi için de kritik bir öneme sahiptir. GUU'ya yönelik inancı yüksek olan bir öğretmenin, bu görüşlerden yola çıkarak, çocuğun en temel becerilerinden duygularını yönetme becerisine kadar farklı sosyal becerilerine yönelik etkinlik ve uygulamalar yapması beklenmektedir.

Çalışmanın bir başka sonucu ise, GUU'ya yönelik inançları yüksek ve düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerinde ikinci ölçümde ve üçüncü ölçümde bir öncekine göre bir gelişme olduğu belirlenmiş; ancak her iki ölçümde de GUU'ya yönelik inançları yüksek olan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların sosyal becerilerinin daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak Marcon (1993) GUU'ya ilişkin ilkeleri benimseyen ve çocukların sosyal duygusal gelişimini göz önünde bulunduran öğretmenlerle, gelişime uygun olmayan uygulamaları benimseyen ve akademik gelişimi ön planda tutan öğretmenlerin sınıflarının akademik çıktılarını karşılaştırmış ve GUU'ya ilişkin inançları güçlü olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların fen alanında ve sosyal ve motor becerilerde daha iyi puanlar aldıklarını belirlemiştir. Jones ve Gullo (1999), birinci sınıf çocukları ile yaptıkları çalışmada, GUU'nun benimsendiği sınıflardaki

çocukların sosyal beceri puanlarının, gelişime uygun olmayan uygulamaların benimsendiği sınıflardaki çocuklarinkinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. GUU'nun benimsendiği sınıflarda çocukların sosyal becerilerindeki gelişimin, çocuğun bir bütün olarak görülerek, yalnızca akademik becerilerinin değil farklı becerilerinin ve gelişim alanlarının desteklenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Bredekamp & Copple, 1997). GUU'ya ilişkin inançları düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerindeki gelişim ise okul öncesi eğitim almaya başlamış olmalarının ve buna bağlı olarak sosyal bir ortama girmelerinin ve sosyalleşmelerinin sonucu olabilir.



Bölüm 6

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) ile ilgili inanç ortalamalarının orta aralıkta olduğu, ancak yükseğe çok yakın olduğu bulunmuştur.

Kadın okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inanç ortalamalarının erkek öğretmenlerin inanç ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin yaşlarının GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin kıdemlerinin GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin çalışma şekillerinin (kadrolu-ücretli) GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurum türünün GUU'ya ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Özel sektörde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inanç ortalamalarının devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin inanç ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Eğitim-öğretim yılının başında yapılan ölçümlerde okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inançlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Eğitim-öğretim yılının ortasında yapılan ölçümlerde GUU'ya ilişkin inanç düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer alan çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri ve akademik beceriler alt boyutlarında inançları düşük olanların sınıfındakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Eğitim-öğretim yılının sonunda yapılan ölçümlerde GUU'ya ilişkin inanç düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer alan çocukların sosyal becerilerinin başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri alt boyutlarında inançları düşük olanların sınıfındakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların başlangıç becerilerine ilişkin eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ve eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların akademik destek becerilerine ilişkin eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının eğitim-öğretim yılının ortasındaki ve eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından, anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların arkadaşlık becerilerine ilişkin eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının eğitim-öğretim yılının ortasındaki ve eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından, anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

GUU'ya ilişkin inançları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların duygularını yönetme becerilerine ilişkin eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının eğitim-öğretim yılının ortasındaki ve eğitim-öğretim yılının başındaki

ortalamlarından, anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların başlangıç becerilerine ilişkin eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların akademik destek becerilerine ilişkin eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların arkadaşlık becerilerine ilişkin eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ortalamalarının da eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

GUU'ya ilişkin inançları düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların duygularını yönetme becerilerine ilişkin eğitim-öğretim yılının başındaki, ortasındaki ve sonundaki ölçümlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çocukların eğitim-öğretim yılının sonundaki ortalamalarının eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim yılının ortasındaki ortalamalarının da

eğitim-öğretim yılının başındaki ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öneriler

Okul öncesi dönem, çocukların yaşamlarının her aşamasını etkileyecek çok özel bir zaman dilimidir. Dolayısıyla bu dönemde elde edilecek yaşantılar önem arz etmektedir. Bu zaman diliminde onlara eğitim veren öğretmenler ise çocukların anne babalarından sonra hayatı anlamalarını destekleyen ilk bireylerdir. Bu açıdan düşünöldüğünde okul öncesi öğretmenlerin sahip olduğu inançların GUU'nun ilkeleri doğrultusunda olması önemlidir. Bu konuda yapılacak çalışmaların desteklenmesinin toplumda daha iyi bireylerin yetişmesine destek sağlayacağı ve öğretmenlere yol göstereceği düşünölmektedir. Bundan dolayı bu konuda aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

1. Bu çalışmada, elde edilen sonuçlara göre hem GUU'ya yönelik inanç düzeyleri yüksek olan hem de düşük olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerinde eğitim-öğretim yılı içerisinde gelişimler olduğu görölmektedir. Ancak, inanç düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların sosyal beceri puanları daha yüksektir. Okul öncesi eğitim programının GUU'nun ilkeleri ve felsefesi ile paralel olduğu da göz önünde bulundurularak, özellikle inanç düzeyleri düşük olan okul öncesi öğretmenlerine bu felsefeyi destekleyebilecek şekilde hizmet içi eğitimler verilebilir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimi lisans programına Gelişime Uygun Uygulamalar dersi seçmeli olarak eklenebilir.

2. Hizmet içi eğitimler düzenlenip öğretmenlerle, GUU'nun felsefesine ve ilkelerine uygun olarak, çalıştıkları grubun yaş özellikleri, bireysel özellikleri ve içinde yaşadığı toplumun özellikleri de göz önünde bulundurularak çocukların sosyal becerilerini destekleyecek etkinlikler hazırlanabilir.

3. Devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya yönelik inanç düzeylerinin özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine oranla daha düşük olması öğretmenlerin motive eksikliklerinden kaynaklanmış olabileceğinden, devlete ait okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin GUU'ya yönelik inançlarının artırılması için çalışmalar yapılabilir. Bu anlamda, okul öncesi öğretmenlerinde farkındalık oluşturabileceği düşünölen tanıtıcı seminer ve kurs programları sunulabilir. Ayrıca konferanslar aracılığı ile okul öncesi öğretmenlerine bu konuda kendilerini geliştirme imkânı verilebilir.

4. GUU'nun okul öncesi eğitim programı ile paralel olması da göz önünde bulundurularak yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin değil, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan idareci ve diğer personelin de bu ilkelerle ilgili farkındalık sahibi olması için eğitimler verilebilir.

5. Sosyal becerilerin yalnızca okulda kazandırılacak beceriler olmayacağı göz önünde bulundurularak ve GUU'nun okul-aile işbirliğine yapmış olduğu vurgular da dikkate alınarak, anne babalarla birlikte kapsamlı sosyal beceri etkinlikleri planlanabilir.

6. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayanılarak devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin özel sektörde çalışanlara kıyasla neden GUU'ya yönelik daha düşük inanca sahip oldukları diğer araştırmacılar tarafından araştırılabilir.

7. Kadın okul öncesi öğretmenlerinin GUU'ya ilişkin inanç ortalamalarının erkek öğretmenlere göre yüksek olmasından yola çıkılarak, GUU'ya ilişkin inanç ve uygulamalarda cinsiyet değişkeninin etkisi derinlemesine incelenebilir.

8. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yalnızca GUU'ya yönelik inançları incelenmiştir. Başka araştırmacılar tarafından öğretmenlerin inanç ve uygulamalarının sosyal beceri gelişimi üzerindeki etkisi incelenebilir.

9. GUU ilkelerine paralel olarak hazırlanmış bir sosyal beceri programı hazırlanarak, bu programın çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi ve kalıcılığı araştırılabilir.

Kaynaklar

- Abu-Jaber M., Al-Shawareb A., & Geith E. (2010). Kindergarten teachers' beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65-74.
- Abu Taleb, T. F. (2013). Parenting styles and children's social skills as perceived by Jordanian mothers of preschool children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1646-1660.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Ana-baba el kitabı*. İstanbul: Özgür.
- Akman, B., & Gülay, H. (2008). Korunmaya muhtaç ve ailesiyle yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 23-39.
- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Almesad, T. (1999). *Developmentally appropriate and traditional school practices: Perceptions of Muslim parents with children in preschool and kindergarten*. University of Toledo: Unpublished doctoral dissertation.
- Ansari, A., & Gershoff, E. (2015). Learning-related social skills as a mediator between teacher instruction and child achievement in Head Start. *Social Development*, 24(4), 699-715.
- Arı, R., Deniz, M. E., Erişen Y., & Çeliköz, N. (2006). *Çocukların okula hazırlanması (anne çocuk eğitimi) temel araştırması*. Ankara: MEB Proje Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B. & Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386.

- Aydın, O., Madi, B., Alpanda, S., & Sazcı, A. (2012). MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın nörogelişimsel açıdan değerlendirilmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 69-93.
- Bacanlı H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barbour, N. H., & Seefeldt, C. (1993). *Developmental continuity across preschool and primary grades: Implications for teachers*. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 360 059).
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Berge, P. R. (2005). *A comparative study of first grade teachers' developmentally appropriate beliefs and practices in Finland and the United States*. University of Joensuu: Unpublished master's thesis.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- Betawi, A. & Jabbar, S. (2019). Developmentally appropriate or developmentally inappropriate, that's the question: perception of early childhood pre-service teachers at The University of Jordan. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 40-50.
- Bittner-Simpson, A. (2013). *Impact of experience, education, professional development and perception of teaching on the endorsement of developmentally appropriate practices*. University of Alabama: Unpublished master's thesis.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Çev. Ed. H. Z. İnan ve T. İnan). Ankara: Nobel.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington D.C: NAEYC.

- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M. (2011). Anne ve öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 99-112.
- Charlesworth, W. R. (1992). Darwin and developmental psychology: Past and present. *Developmental Psychology*, 28, 5-16.
- Chin, M. C. (2014). *An exploration of how the beliefs and self-perceptions of early childhood teachers influence their classroom practice*. University of Sheffield: Unpublished doctoral dissertation.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Curtis A. (1998). *A curriculum for the pre-school child: Learning to learn*. New York, NY: Routledge.
- Çelik, M., & Gündoğdu K. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Çimen, N., & Koçyiğit, S. (2010). A study on the achievement level of social skills objectives and outcomes in the preschool curriculum for six-year-olds. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5612–5618.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *bilig*, 37, 155-174.
- Demircan Ö. (2012). *Developmentally appropriate practice and parental involvement in preschools: Parent and teacher perspectives*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.

- Demircan Ö., & Tantekin Erden F. (2015) Parental involvement and developmentally appropriate practices: A comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care*, 185(2), 209–225.
- Durualp, E., & Aral N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Edwards C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 4(1). 15 Ekim 2019 tarihinde <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html> adresinden erişilmiştir.
- 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.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Elkind, D. (1978). Erik Erikson: Gelişimin sekiz evresi. (Çev. A. Dönmez, 1992). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-38.
- Elliott, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197–222.
- Erdiller, Z. B. (2003) *Self-reported beliefs and practices of Turkish early childhood education teacher*. Indiana University: Unpublished doctoral dissertation.
- Erdiller, Z. B., & McMullen M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 84-93.

- Ernest J. M. (2001). *Parents' and teachers' subjective beliefs about developmentally appropriate practice*. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 452 274)
- Faour B. (2003). *Early childhood teachers in Lebanon: Beliefs and practices*. University of Leicester: Unpublished doctoral dissertation.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Friedman, S., & Snow, K. (2015). *Social skills are in the news but how can you support them? DAP!* 15 Ekim 2018 tarihinde <https://www.naeyc.org/blogs/social-skills-are-news-how-support-them-dap> adresinden erişilmiştir.
- Gargiluo, R. M., & Kilgo, J. L. (2004). *Young children with special needs*. Albany, NY: Thompson Delmar Learning.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 4(179), 437-451
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 139-146.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 2-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Günay Bilaloğlu, R. (2004). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 41-56.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.

- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Hansa Bilek, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Trakya Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Hart, C. H., Burst, D. C., & Charlesworth, R. (1997). Integrated developmentally appropriate curriculum. C. H., Hart, D. C., Burst & R. Charlesworth. *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight* içinde (s. 1-27). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hegde A. V., & Cassidy D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837-847.
- Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell L., & Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 301-314.
- Heyman, M., Poulakos, A., Upshur, C., & Wenz-Gross, M. (2018). Discrepancies in parent and teacher ratings of low-income preschooler's social skills. *Early Child Development and Care*, 188(6), 759-773.
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N., & Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, 79, 78-86.
- Jambunathan S., & Caulfield M. (2008). Developmentally appropriate practices in Asian Indian early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 178(3), 251-258.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212.

- Jones I. & Gullo D. F. (1999). Differential social and academic effects of developmentally appropriate practices and beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 26-35.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kandır A., & Kurt F. (2010). *Proje temelli okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-8.
- Kascsak, M. T. (2012). *The impact of child-centered group play therapy on social skills development of kindergarten children*. University of North Carolina: Unpublished doctoral dissertation.
- Katrançı, M. (2014). Okul öncesi eğitim ve önemi. S. Seven (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıldaş, E., & Sak, R. (2018). Integrating field-trip activities with other activities in the preschool curriculum: Its effects on the preschoolers' social-emotional skills. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(8), 1-17.
- Kim, H. K. & Han, S. H. (2015). Understanding early childhood teachers' beliefs and self-stated practices about social competence instructional strategies in the context of developmentally appropriate practice: A comparison of preservice and in-service teachers in the United States. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 476-496.
- Kim, K. R. (2005). *Teacher beliefs and practices survey: Operationalizing the 1997 NAEYC guidelines*. Louisiana State University: Unpublished doctoral dissertation.
- Kim, K. R., & Buchanan, T. K. (2009). Teacher beliefs and practices survey: Operationalising the 1997 NAEYC guidelines. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1113-1124.

- Klein, A. S. (1980). Different approaches to teaching: Comparing three preschool programs. 15 Ekim 2019 tarihinde http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=367 adresinden erişilmiştir.
- Köksal, O., Dilci, T., & Koç, M. (2013). Çocuklarda görülen sosyal problemlerin akademik başarıya etkisi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 873-883.
- Kumtepe A. T., (2005). *The effects of developmentally appropriate practices on children's reading development from kindergarten through third grade*. Florida State University: Unpublished doctoral dissertation.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Lamb, M. E., Pleck, H. C., Charnov, E. L., & Levine J.A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist*, 25, 883-894.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29–63
- Langford, R. (2010). Critiquing child-centered pedagogy to bring children and early childhood educators into the centre of a democratic pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 113-127.
- Lee, S. M. (2003). *Korean early childhood educators' beliefs and best practices the impact of education, experience, and teaching context*. Indiana University: Unpublished doctoral dissertation.
- Lee, Y. S., Baik J., & Charlesworth R. (2006). Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22, 935–945.
- Li, X., McFadden, K., E. & DeBey, M. (2019): Is It DAP? American preschool teachers' views on the developmental appropriateness of a preschool math

lesson from China. *Early Education and Development*, DOI: 10.1080/10409289.2019.1599094

- Lin, C. H. (2004). *Taiwanese early childhood teachers' beliefs about curriculum*. Indiana University: Unpublished doctoral dissertation.
- Liu, H. C. (2007). *Developmentally appropriate beliefs and practices of public and private kindergarten teachers in the United States and Taiwan*. University of North Texas: Unpublished doctoral dissertation.
- Lynch S. A., & Simpson C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Maleki, M., Mardani, A., Chehrzad, M. M., Dianatinasab, M., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciences*, 9(7), 1-15.
- Marcon, R. A. (1993). Socioemotional versus academic emphasis: Impact on kindergartners' development and achievement. *Early Child Development and Care*, 96, 81–91
- McCaslin, J. M., (2004). *Developmentally appropriate practice: A case study of mentoring for teacher change*. Louisiana State University: Unpublished master's thesis.
- McKenzie, E. N. (2013). National board certification and developmentally appropriate practices: Perceptions of impact. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(2), 153-165
- McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216-230.
- McMullen, M. B. (2001). Distinct in beliefs/united in concerns: Listening to strongly DAP and strongly traditional k-primary teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22, 123-133.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 15 Ekim 2019 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişilmiştir.

- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı: 36-72 aylık çocuklar için*. Ankara: MEB
- MEB. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Sosyal gelişim*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, (MEGEP). 15 Ekim 2019 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/10449506-T-c-milli-egitim-bakanligi-megep-mesleki-egitim-ve-ogretim-sisteminin-guclendirilmesi-projesi-cocuk-gelisimi-ve-egitimi-sosyal-gelisim.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler*, Ankara: MEB. 15 Ekim 2019 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Erken%20%C3%87ocukluk%20E%C4%9Fitiminde%20Temel%20%C4%B0lkeler.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2017). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün Eğitim 2016/17*. Ankara: MEB
- Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology*. New York, NY: Worth Publishers.
- Mohamed, A. H. H. (2018). Gender as a moderator of the association between teacher–child relationship and social skills in preschool. *Early Child Development and Care*, 88(12), 1711-1725.
- Mohamed, A. H. H., & Al-Qaryouti, İ. A. (2016). The association between preschool teachers' beliefs and practices about developmentally appropriate practices. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1972-1982
- Morrison, G. S. (2001). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A., & Aral N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- NAEYC. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. 15 Ekim 2019 tarihinde <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally->

shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf
adresinden erişilmiştir.

NAEYC. (Tarihsiz-a). *Developmentally appropriate practice (DAP)*. 15 Ekim 2019 tarihinde <https://www.naeyc.org/resources/topics/dap> adresinden erişilmiştir.

NAEYC. (Tarihsiz-b). *Questions about Developmentally Appropriate Practice*. 15 Ekim 2018 tarihinde https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/Play/Questions%20about%20DAP_1.pdf adresinden erişilmiştir.

National Head Start Association. (Tarihsiz). *Head Start program performance standards*. 15 Ekim 2019 tarihinde <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/policy/45-cfr-chap-xiii> adresinden erişilmiştir.

Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları

Ostrosky, M. M., & Meadan, H. (2010). Helping children play and learn together. *Young Children*, 65, 104-110.

Ömeroğlu, E., Büyükoztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin, G.,... Oğuz, T. (2014). *Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı (OSBEP)*. Ankara: MEB

Ömeroğlu, E., Büyükoztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A., ... Karayol, S. (2015). Determination and interpretation of the norm values of preschool social skills rating scale teacher form. *Educational Sciences, Theory & Practice*, 15(4), 981-996.

Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.

Özyürek, A., & Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 99-114.

- Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden-beş altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. İnönü Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 237-246.
- Pekdoğan, S. (2016a). Investigation of the effect of story-based social skills training program on the social skill development of 5-6 year-old children. *Education and Science*, 41(183), 305-318.
- Pekdoğan, S. (2016b). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946-1965.
- Rababah, E. (2015). Do it right: Developmentally appropriate beliefs and practice of Jordanian kindergarten teachers. *International Journal of Arts and Commerce*, 4(9), 97-117.
- Raines, S. (1997). Developmental appropriateness: Curriculum revisited. J. P. Isenberg & M. R. Jalongo (Eds.). *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies and insights* içinde (s. 75-89). New York: Teacher's College Press.
- Ramey, S. L., Ramey, C. T., Phillips, M. M., Lanzi, R. G., Brezausek, C., Katholi, C. R., & Snyder, S. (2000). Head Start children's entry into public school: A Report on the national Head Start/public school early childhood transition demonstration study. Birmingham, AL: Civitan International Research Center. Ulaşım: https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/transition_study.pdf
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1047-1061.
- Rushton, S., & Larkin, E. (2001). Shaping the learning environment: Connecting developmentally appropriate practices to brain research. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 25-33.

- Schmidt, W. H., & Kennedy, M. M. (1990). *Teachers' and teacher candidates' beliefs about subject matter and about teaching responsibilities*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 320 902).
- Seldin T., & Epstein, P. (2003). *The Montessori way: An education for life*. Bradenton, FL: The Montessori Foundation Press.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Seven, S. (2008). Yedi - sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 151-174.
- Sheikhzakaryaie, N., Nikpour, S., Daneshvar Ameri, Z. & Haghani, H. (2012). Gender differences in social skills of Iranian preschool children, *Archives Des Sciences*, 65(7), 382-391.
- Simatwa, E. M, W. (2010). Piaget's theory of intellectual development and its implication for instructional management at pre-secondary school level. *Educational Research and Reviews*, 5(7), 366-371.
- Sounoglou, M., & Michaloupoulou, A. (2016). Early childhood education curricula: Human rights and citizenship in early childhood education. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 53-68.
- Spjeldnes, S., Koeske, G., & Sales, E. (2010). Teacher support as a buffer between interparental conflict and child social skills, *Early Child Development and Care*, 180(3), 335-346.
- Sümer Hatipoğlu, Z. (1999). *The effect of social skills training on perceived dimensions of social skills and sociometric status of primary school students*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Syrrakou, I. (1997). *The relationship of developmentally appropriate beliefs and practices of Greek kindergarten teachers*. University of North Texas: Unpublished master's thesis.

- Şahin, İ. T. (2013). *Preschool teachers' beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Şahin-Sak İ. T. & Sak R. (2016). Developmentally appropriate behaviour management: Turkish preschool teachers' practices. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(4), 57-64.
- Şahin-Sak, İ. T., & Sak R. (2017). Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 346-362.
- Şahin-Sak, İ. T., Tantekin-Erden, F., & Pollard-Durodola, S. (2018). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46, 102-116.
- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tagay, Ö., Baydan, Y., & Voltan Acar, N. (2010). Sosyal Beceri Programının (Blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- Tsangaridou, N., Zachopoulou, E., Liukkonen, J., Gråstén, A., & Kokkonen, M. (2014) Developing preschoolers' social skills through cross-cultural physical education intervention. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1550-1565.
- Tunçeli, H. İ., & Akman, B. (2014). Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 333-341.
- Türkkaş Anasız, B., Ekinci, C. E., & Anasız, B. Y. (2018). Okul öncesi eğitime katılımın daha sonraki yıllardaki akademik başarıya etkisi: TEOG sınavları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 154-173.

- Uysal, A., & Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.
- Uysal, F. (2006). *Okul öncesi eğitim merkezlerinde iç ve dış mekân organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Van Horn, M. L., Karlin, K., & Ramey, S. (2012). Effects of developmentally appropriate practices on social skills and problem behaviors in 1st through 3rd grades. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(1), 18-39.
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *Young Children*, 60(5), 76-86
- Vengopal, K. (2015). Blooming flowers: A Case for developmentally appropriate practice. *Journal of Early Childhood Research*, 13(2), 126-136.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. M. Gauvain & M. Cole (Ed.) *Reading on the development of children* içinde (s. 34-40). New York: Scientific American Books.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., & Ingram, G. (2010). *Developmentally appropriate practice and play-based pedagogy in early years education: A literature review of research and practice*. Ulaşım: http://www.nicurriculum.org.uk/docs/foundation_stage/eye_curric_project/evaluation/Literature_Review.pdf
- Wardle, F. (2009). *Approaches to early childhood and elementary education*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Wright R. E. (2010). *Kindergarten teachers' developmentally appropriate belief and practices and their perceptions of children's kindergarten readiness: Comparing the beginning and the end of the school year*. University: Unpublished master's thesis.
- Xu, L. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402.

- Yazıcı, E. (2017). The impact of art education program on the social skills of preschool children. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 17-26.
- Yen, Y. (2008). *Parents' beliefs about developmentally appropriate practice in early childhood programs in Taiwan*. University of North Texas: Unpublished doctoral dissertation.
- Yener, P., & Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale ili örneği). *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 5(3), 61-81.
- Yeşilyurt, Z. C. (2011). *Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları*. Pamukkale Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 37-45.

EK-A: Çalışma İzni



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94104669/600/10284202
Konu: Tez Çalışması İzni

13/10/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğünün 8/10/2015 gün ve 75548883/600-1319 sayılı yazısı.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi tarih ve sayılı yazısında; Üniversitenin Eğitim Enstitüsü doktora öğrencilerinden Hayriye SOYALP'ın yürütmekte olduğu "Okul öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnanış ve Uygulamalarının 3-6 Yaş Arası Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin Araştırılması" konulu doktora tez çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı tüm Özel Okullar, bağımsız Anaokulları, İlköğretim, İlkokul, Ortaokul ve bünyesinde uygulama sınıfı bulunan Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan Öğretmenlere ve velilere doktora tez çalışmasını yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz olunur.

Mehmet Şirin ATLI
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.
...../10/2015

Kıyasettin KIREKİN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
..../10/2015

Önder CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
14.10.2015

SUMKUP

VAN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Abdurrahman Gazi Mah. Iskele Cad. 65040 - VAN
e-posta : vanmem@meb.gov.tr -

Bilgi: Reşat GÖLBAŞI V.H.K.İ. Memuru (Dâhili 176)
Telefon: 0(432) 222 41 62-63,64,65,69,67
Fax:0(432) 222 41 61 İnternet:http://van.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b0cf-c341-36e3-9dc6-98e9 kodu ile teyit edilebilir.

EK-B: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

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

25/11/2019






Hayriye SOYALP

EK-C: İnanç ölçeğinin uygulandığı okulların listesi ve frekans dağılımları

Okulun Adı	N
Atatürk Anaokulu	5
İpekyolu İlkokulu	8
Cumhuriyet Anaokulu	3
Dumlupınar İlkokulu	5
Sevgili Öğretmenim Anaokulu	14
Kâzımkarabekir İlkokulu	6
Papatya Anaokulu	10
Edremit İpekyolu Anaokulu	2
Süreyya Sülün Anaokulu	4
Mevlana Halit İlkokulu	5
Şemsibey Anaokulu	7
Mustafa Cengiz İlkokulu	2
Menekşe Anaokulu	5
Otuz Ağustos İlkokulu	3
Yüzüncü Yıl Anaokulu	4
Kosk İlkokulu	1
Kardelen Anaokulu	6
Gümüşdere İlkokulu	1
Karanfil Anaokulu	5
Vali Mithat Bey İlkokulu	2
Sevgi Çiçekleri Anaokulu	6
Cemil Yörük İlkokulu	4
Ayşe Hüsnüye Hatun Anaokulu	3
Türk Eczacılar Birliği İlkokulu	4
Hürriyet Bilfen Anaokulu	5
Akköprü İlkokulu	4
Merkez Bilfen Anaokulu	6
Halide Edip Adivar İlkokulu	2
İskele Anaokulu	4
Abdurrahman Gazi	3
Şefkat Anaokulu	8
Güzin Dinçkök İlkokulu	4
İpekyolu Anaokulu	6
Siyusuf Turgut Filo İlkokulu	2
Süphan Anaokulu	6
İki Nisan İlkokulu	1
Zambak Anaokulu	8
Suphan İlkokulu	1
Zübeyde Hanım Anaokulu	5
Vakıfbank İlkokulu	1
Sabahattin Gündüz Anaokulu	6
İnci Kefali İlkokulu	2
Seyran Tepe Anaokulu	7
Fevzi Çakmak İlkokulu	4
Gürpınar Merkez Anaokulu	3
Emin Paşa İlkokulu	2
Van Eğitim Der Anaokulu	6
Vestel Kız Teknik	2
Bostan İçi Anaokulu	4
Milli Eğitim Vakfı İlkokulu	3
İsmail Hakkı Tonguç İlkokulu	3
Hasan Ali Yücel İlkokulu	5
Zaferler İlkokulu	5
Kahraman Çocuklar Bist İlkokulu	3

Fatih Sultan Mehmet İlkokulu	4
Yavuz Selim İlkokulu	2
Koç İlkokulu	3
Muslih Görentas İlkokulu	4
Mustafa Necati İlkokulu	3
Van Kulu İlkokulu	3
Ferit Melen İlkokulu	3
Tev İfakat İlkokulu	1
Hüsrev Paşa İlkokulu	4
Mehmetcik Selen İlkokulu	2
Hacıbekir İlkokulu	4
Biröl Emil İlkokulu	3
Rekabet Kurumu İlkokulu	1
Ahmet Yesevi Bist İlkokulu	1
Fevzi Şengül İlkokulu	2
Bardakçı İlkokulu	1
Kerim Tuncer İlkokulu	3
Birnisar Merkez Okulu	1
Bozyigit Koyu İlkokulu	1
Kusdagi İlkokulu	1
Parmakkapi İlkokulu	1
Cumhuriyet İlkokulu	1
Sakalar İlkokulu	1
Uğurveren İlkokulu	1
Refia Ana Çocuk Bahçesi	11
Bahcesehir Koleji	6
Doğa Koleji	3
Hürriyet Koleji	2
Çocuk Bahçesi	1
Kalecik İlkokulu	4
Mehmet Akif İnan İlkokulu	3
Hüma Hatun İlkokulu	2
Çınar Koleji	6
Ilıkkaynak İlkokulu	1
Şafak Anaokulu	4
Van Akd Kids	5
Mercan Kreşi	2
Vilayetler Birliği Anaokulu	6
Kinyas Kartal İlkokulu	2
Ağzıkara İlkokulu	1
Çalimli İlkokulu	1
Toplam	350

EK-Ç: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

	YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü
LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU	
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü	
Tez Başlığı / Konusu	29.11.2019
..... Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişime Uygun Uygulamalara Yönelik İnançlarının Sınıflarındaki 3-6 Yaş Arası Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin Beylamsal Olarak İncelenmesi	
Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 70 sayfalık kısmına ilişkin, 29.11.2019 tarihinde şahsım/tez danışmamın tarafından Turnitin.....intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 14 (..ondört.....) dir.	
Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:	
- Kabul ve onay sayfası hariç, - Teşekkür hariç, - İçindekiler hariç, - Simge ve kısaltmalar hariç, - Gereç ve yöntemler hariç, - Kaynakça hariç, - Alıntılar hariç, - Tezden çıkan yayınlar hariç, - 7 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)	
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içmediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.	
Gereğini bilgilerinize arz ederim.	 29.11.2019. Hayriye SOYALP Adı, Soyadı, İmza
Adı Soyadı : Hayriye SOYALP	
Öğrenci No : 129403006	
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	
Programı : Eğitim Programları ve Öğretim	
Statüsü : Y. Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>	
DANIŞMAN  29.11.2019..	ENSTİTÜ ONAYI UYGUNDUR 29.11.2019 Seyyidehan Enstitü Sekreteri
Doç.Dr. İhsan Tuba Salim Sal	